

RÉSUMÉ :

La recherche présentée porte sur l'analyse de dialogues produits dans le cadre d'une activité de jeu symbolique. Ceux-ci sont produits par des enfants de 4 à 6 ans, avec et sans troubles du développement du langage, en interaction avec un autre enfant du même âge ou avec un adulte. Les auteurs, après avoir resitué le développement du jeu symbolique dans diverses perspectives, proposent d'étudier les caractéristiques de ces dialogues dans une perspective discursive ; elles analysent en particulier les modes de planification et les stratégies d'enchaînement des interventions des interlocuteurs. Les résultats font apparaître des similitudes et des différences entre les deux types d'enfants, ainsi qu'une influence de la présence de l'adulte, dans les modes de gestion d'un genre de dialogue.

MOTS-CLÉS

Jeu Symbolique - Dialogue - Discours - Analyse Conversationnelle - Développement du Langage - Troubles du Développement du Langage - Dysphasie - Interaction - Adulte - Étayage.

MODALITÉS D'INTERACTION DANS DES DIALOGUES DE JEU SYMBOLIQUE

par Solange von INS¹ et Geneviève de WECK²

SUMMARY : *Modes of interaction in dialogues during symbolic play*

The present research reports on the analysis of dialogues produced during symbolic play. They were produced by 4 to 6 year-old children with and without language impairment during interaction with a child of the same age or with an adult. After presenting the development of symbolic play from different perspectives, the authors propose to study the characteristics of the dialogues by a discursive approach ; in particular modes of planification and sequential production strategies of the interlocutors' discoursees are analysed. Results show similitudes and differences between the two populations as well as the influence of the adult's presence in the way types of discourse are managed.

KEY WORDS :

Symbolic Play - Dialogue - Discourse - Conversational Analysis - Language Development - Language Development Disorders - Specific Language Impairment - Interaction - Adult.

Solange von Ins
et Geneviève de Weck
Cours pour la formation
d'orthophoniste - Faculté des lettres
Université de Neuchâtel
1, Espace Luis-Agassiz
CH - 2000 NEUCHÂTEL

¹Psychologue-logopédiste, assistante de recherche (Université de Neuchâtel) et clinicienne (Centre logopédique de Flos Carmeli, Fribourg).

²Psychologue-logopédiste, professeur associé d'orthophonie (Université de Neuchâtel) et chargée de cours en logopédie (Université de Genève)

INTRODUCTION

Le jeu symbolique est une situation couramment utilisée dans les interventions logopédiques avec de jeunes enfants*. Cela est motivé par le fait que cette activité est considérée comme centrale dans le développement des enfants d'un point de vue aussi bien cognitif qu'affectif. Son effet thérapeutique a également été démontré. Par ailleurs, dans les travaux sur les troubles du développement du langage (TDL par la suite), elle constitue souvent la situation d'observation de différents aspects des capacités langagières des jeunes enfants (utilisation des pronoms, formulation de demandes, réponses à des questions, par exemple). Mais elle est relativement peu souvent analysée en tant que telle du point de vue de son organisation dialogique. C'est ce que nous cherchons à mettre en évidence dans cet article. Il s'agira de préciser les modes de gestion du dialogue d'un point de vue développemental et du point de vue de la fonction étayante remplie par l'adulte.

Ainsi, dans un premier temps, nous rappellerons brièvement quelques tendances des travaux consacrés au jeu symbolique. Dans un second temps, nous présenterons quelques résultats d'une recherche* sur les capacités discursives de jeunes enfants avec et sans trouble du développement du langage, placés dans une situation de jeu symbolique. Plus précisément, nous analyserons divers types de planification et d'enchaînements des tours de parole (TdP par la suite) de dialogues de jeu symbolique produits par des dyades composées d'un enfant et d'un adulte ou de deux enfants.

APPROCHES DU JEU SYMBOLIQUE

Selon Hughes*, pour qu'il y ait jeu, l'activité doit être intrinsèquement motivée, choisie librement, et source de plaisir. Les participants doivent s'engager psychologiquement et physiquement dans cette activité qui possède la caractéristique d'être une distorsion de la réalité (cf. le "faire comme si"). Chez l'enfant, le jeu a deux caractéristiques essentielles : l'importante place qu'il occupe dans le temps de veille et son évolution en fonction du développement de l'enfant. Ainsi, les auteurs ont coutume de distinguer différents types de jeux : diverses classifications sont alors proposées*. Par exemple, Wallon (1974) distingue les jeux fonctionnels, d'alternance, de fiction, d'acquisition et de fabrication. Dans les jeux de fiction, dont le jeu symbolique, "l'enfant se livre à des simulacres, ou "faire semblant", de certaines activités, les siennes propres ou celles de personnages familiers"*. Garvey et Berndt** pour leur part décrivent quatre types de jeux de langage : jeux avec les sons et les bruits, jeux avec les systèmes linguistiques, jeux de rimes et de mots, jeux avec les conventions du langage, parmi lesquels se situerait le jeu symbolique.

Par ailleurs, selon la perspective adoptée, le jeu, en particulier le jeu symbolique, apporte des bénéfices physiques, émotionnels ou intellectuels*. Il permet d'une part d'éviter l'ennui, de réduire l'anxiété et d'apprendre à décharger ses émotions et ses pulsions de façon acceptable ; il contribue d'autre part au développement cognitif général, ainsi qu'à celui de compétences et de connaissances nécessaires pour devenir adulte. Schématiquement, deux points de vue principaux se dégagent : le point de vue analytique et le point de vue cognitif.

Selon le point de vue *analytique*, la fonction principale du jeu est de réduire l'anxiété. Pour Erikson*, le jeu a surtout une fonction de construction du moi. Quant à Winnicott*, à travers la notion d'aire transitionnelle, il illustre la nécessité de la compréhension du paradoxe, à la base de toute activité symbolique et créative, de la présence-absence de la mère pour accéder à la symbolisation. Klein* est la première à utiliser le jeu comme thérapie. Dans l'interprétation du jeu de l'enfant, les actions prennent une valeur symbolique qu'elle lui retransmet. La réaction de ce dernier lui permet de savoir si l'interprétation est correcte. L'enfant peut ainsi mieux comprendre son monde intérieur, l'accepter, et adapter ses comportements en conséquence. A. Freud* s'oppose sur ce point à Klein. Pour la première, le jeu est intéressant uniquement comme source d'infor-

*Dubois, 1983 et 1990 ; Van Waeyenberghe, 1983 par exemple

* Cette recherche a reçu le soutien financier du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (subside n° 11-36263.92), accordé à G. de Weck. A part les auteurs, ont également participé à cette étude Marie-Claude Rosat et Cécile Martin en tant qu'assistantes de recherche. Pour d'autres informations voir de Weck (1996 et 1997), de Weck, Rosat et Von Ins (1995), Rosat (1996).

*1991

*voir Cartron et Winnykamen, 1995, pour une synthèse

*Cartron et Winnykamen, *op.cit.*, p.87
**1977

*Hughes, *op. cit*

*1959

*1975

*1959

*1962

mation au sujet de l'enfant. Le jeu n'est de loin pas toujours un message symbolique, et à ce titre ne peut toujours être interprété.

Le point de vue *cognitif* est adopté entre autres par Piaget*. Pour cet auteur, les jeux évoluent en fonction du développement cognitif de l'enfant. Ils représentent le pôle d'assimilation des schèmes, et ne sont pas comparables à une situation d'apprentissage tant qu'ils n'exigent pas une accommodation aux données de la réalité. Le jeu facilite cependant certains apprentissages dans la mesure où il confronte l'enfant à de nouvelles expériences et à de nouvelles relations avec le monde ; il permet de consolider les acquisitions faites dans d'autres types d'activités. Bruner* perçoit le jeu comme facilitant les apprentissages grâce au climat détendu qu'il implique. Ce qu'on apprend dans le jeu préfigure de nombreuses activités qui seront exercées plus tard dans le développement de l'enfant.

Quant au jeu symbolique, il est l'aboutissement des capacités d'imitation et de représentation (de l'imitation par contagion à l'imitation différée). Pour Piaget, comme pour Wallon, il apparaît vers 12-18 mois. Il évolue du point de vue de la décentration, de la décontextualisation des objets et de l'intégration des activités. Une relation étroite est généralement admise entre le développement du jeu symbolique et celui du langage*. Par exemple, les enfants peuvent lier deux activités symboliques à l'époque où ils produisent des énoncés à deux éléments. Le jeu symbolique évolue aussi en parallèle avec les compétences sociales qui vont permettre aux enfants de coordonner leurs activités et de jouer ensemble*.

Dans la période qui nous intéresse (4-6 ans), le jeu symbolique est généralement considéré comme étant à son apogée. Ceci se manifeste dans le fait que "les symboles perdent leur caractère individuel au profit d'une mise en commun nécessaire au jeu. Les partenaires se distribuent les rôles, mettent au point le "scénario" et la participation de chacun à sa réalisation. Les jeux symboliques prennent de plus en plus l'allure de véritables "jeux de rôles"*.

Quant au contenu du jeu symbolique, analysé du point de vue des rôles sociaux, on observe également une évolution. En effet, la capacité même à prendre un rôle (par exemple, l'enfant, la maman, le docteur), c'est-à-dire à se mettre "à la place de" et à actualiser une certaine connaissance des caractéristiques du rôle endossé, apparaît dans le courant de la 3^e année. Si, dans un premier temps, les enfants prennent des rôles qui correspondent à leur expérience propre (par exemple prendre le rôle du bébé plutôt que celui de la maman), vers 4 ans, ils parviennent à jouer des rôles familiaux mais qu'ils n'ont pas expérimenté dans leur réalité d'enfants (les parents, le docteur, l'infirmière). Dans ce sens, Garvey et Berndt* ont observé que les rôles familiaux sont les plus complexes et les plus exploités par les enfants. Des rôles familiaux découlent des rôles fonctionnels (le papa devient pompier, sauve son fils d'un monstre, etc.), qui s'appuient sur des personnages réels plus ou moins stéréotypés (cf. le pompier dans l'exemple) ou fictionnels (par exemple une princesse ou un personnage de bande dessinée). Il y a aussi endossement de rôles de caractère (le méchant, le jaloux, etc.). Par ailleurs, les garçons semblent moins enclins que les filles à jouer des rôles du sexe opposé. Ils jouent davantage des rôles actifs, d'aventuriers. Les garçons choisissent des thèmes liés à l'action, au danger. Les filles sont plus verbales et s'intéressent davantage aux interactions familiales. Ainsi, dès 4 ans, les enfants sont en principe capables d'actualiser des connaissances sur "les rôles et les identités attribués à des personnes présentes ou absentes (le père, le docteur...), (...) le scénario de l'action ("on dirait qu'on va dîner...") (et/ou sur) les référents contextuels de l'action (objets, situations, lieux...)"*.

Par ailleurs, d'autres aspects du jeu symbolique ont aussi été étudiés. Nous en évoquons quelques-uns rapidement. D'une part, en considérant les différences socio-culturelles, on a montré que les enfants de classes sociales défavorisées ou des pays en voie de développement élaborent moins de jeux symboliques ou des jeux symboliques moins sophistiqués, ou complexes, probablement car ils ont moins la possibilité de jouer dans leur vie quotidienne*. Le style éducatif des parents de classes défavorisées est aussi incriminé. D'autres études montrent qu'il n'y a pas de différences culturelles, mais elles sont minoritaires*. Les premières études citées sont critiquées car les enfants sont tes-

*1945/1976 ; voir aussi Sinclair, Stambak, Lézine, Rayna et Verba, 1982

*1987

*Piaget, op.cit.; McCune-Nicolich & Carroll, 1981

*Howes et al., 1989 ; Parten, 1933 ; Stambak & Sinclair, 1990

*Cartron et Winnykamen, op.cit., p.96

*1977

*Cartron et Winnykamen, op.cit., p. 101

*Ammar, 1954 ; Mead, 1975 ; Feilelson 1979

6 *Golomb, 1979

tés en situation scolaire ou de laboratoire*, situations qui défavorisent les enfants des classes les plus basses. Labov a bien montré que ces enfants avaient d'autres compétences*. De plus, d'autres précautions méthodologiques n'ont pas été prises (définition claire des classes sociales, comparaison d'une variable à la fois, etc.).

D'autre part, des variables contextuelles, et en particulier l'interlocuteur, influencent le jeu symbolique. Dans ce sens, Escalona* montre que l'adulte a un rôle étayant dans le jeu de l'enfant. Les mères et les pères, suivant les cultures, ne jouent pas de la même façon avec leur enfant. Ainsi les mères seraient plus sensibles à l'aspect éducatif du jeu*. La qualité du jeu semble aussi liée à la qualité de l'attachement, au fait qu'il y ait ou non divorce dans la famille. Enfin, si le locuteur est connu et familier de l'enfant, s'il a le même sexe, et après trois ans s'il a le même âge, le jeu symbolique est favorisé.

Enfin, des travaux ont porté sur la façon dont des populations particulières d'enfants (avec des troubles) utilisent le jeu. Par exemple, on a montré que les enfants autistes engagent rarement des jeux symboliques*. Les auteurs proposent deux types d'explication : l'existence d'un déficit de la fonction symbolique, et l'influence d'un manque d'intérêt pour les interactions humaines.

En conclusion, comme on le constate, les nombreux travaux sur le jeu symbolique ne s'attachent pas à en dégager les spécificités discursives et dialogiques, alors qu'ils s'accordent tous à en reconnaître le rôle fondamental dans le développement de l'enfant, et notamment dans celui des capacités langagières. En effet, les situations permettent aux enfants d'expérimenter, comme on l'a vu précédemment, diverses situations sociales d'interaction plus ou moins familières. Ces situations sociales incitent alors les locuteurs à utiliser divers genres de discours*, et à adopter différents modes de gestion du dialogue.

MÉTHODE

Dans ce qui suit, nous décrivons d'une part les stratégies de planification et d'autre part les types d'enchaînements des tours de parole d'enfants, avec ou sans TDL âgés de 4 à 6 ans, en interaction avec un adulte ou un enfant du même âge sans trouble. Des différences devraient s'observer en fonction du type d'interlocuteur et du type d'enfant. Plus précisément, nous faisons l'hypothèse que l'adulte prend en charge la planification dans ses aspects globaux alors que les enfants la géreront à un niveau plus local. Ce partage des tâches devrait être plus significatif avec les enfants dysphasiques. Par ailleurs, nous nous attendons à ce que l'adulte ait tendance à enchaîner les TdP dans un sens progressif, en anticipant la suite du dialogue. Les enfants, et tout particulièrement les enfants dysphasiques, devraient plutôt enchaîner de façon régressive, en répondant aux interventions de l'adulte. Ce dernier adopterait donc non seulement une position haute, mais aussi en aval du dialogue, alors que les enfants se situeraient plutôt en position basse et en amont du dialogue.

3.1 Procédure

Pour réaliser le jeu symbolique, les interlocuteurs ont à disposition un matériel relatif à la vie de la ferme (bâtiment, animaux, personnages, etc.). Ils ont pour consigne de jouer une histoire ensemble en sélectionnant le matériel et en choisissant les rôles qu'ils souhaitent endosser. Les interactions durent 15 minutes ; elles sont filmées et transcrites. Les interactions enfant-enfant sont réalisées dans une première séance et les interactions enfant-adulte dans une seconde.

Dans cette situation, les interlocuteurs sont dans une interaction symétrique du point de vue du contenu du dialogue, puisque ce dernier s'élabore au cours du jeu, en principe dans le cadre d'une collaboration. Ils n'ont donc pas de rôle énonciatif particulier et différencié, mis à part ceux qu'ils peuvent prendre au cours du jeu. Les dialogues de jeu symbolique ainsi recueillis sont relativement hétérogènes du point de vue des genres de discours qui les constituent. Ils ont toutefois en commun d'être fortement ancrés dans la situation matérielle de production en raison de la présence du matériel de jeu. Les relations entre discours et actions varient au cours de l'activité langagière. Par ailleurs,

*Schwartzman, 1984

*Labov, 1972

*1968

*Pedersen, 1980

*Churchill, 1978 ; Leslie et Frith, 1988, notamment

*Adam, 1992 ; Bronckart et coll., 1985

le thème général proposé (la ferme) n'implique pas de places énonciatives déterminées (comme pourrait l'engendrer le thème de l'école ou du docteur), ni un déroulement pré-établi du jeu lui-même (comme dans le jeu du docteur). L'analyse des productions doit en conséquence prendre également en considération ces éléments.

3.2 Population

27 enfants francophones de 4 à 6 ans (min : 4;1 ans ; max : 6;8 ans) ont été observés dans cette situation de jeu symbolique. 13 enfants présentent des troubles du développement du langage (dysphasie). 14 enfants sans troubles de même âge chronologique constituent le groupe contrôle. Les deux types d'enfants, ainsi que leurs interlocuteurs sont différenciés sur la base de tests de langage* analysant la production et la compréhension du langage d'un point de vue structural. Les enfants dysphasiques présentent un retard d'au moins un an et les autres enfants ont des performances égales à la moyenne ou supérieures par rapport à leur âge chronologique. Etant donné que chaque enfant interagit d'abord avec un autre enfant de son âge, puis avec un adulte, 54 dialogues de jeu symbolique sont analysés (26 avec un locuteur dysphasique et 28 avec un locuteur du groupe contrôle).

3.3 Analyses

En fonction des hypothèses générales, nous avons procédé à deux types d'analyses : celle de la planification des dialogues de jeu symbolique et celle des enchaînements des TdP. Or, le partage des activités de planification et les types d'enchaînements sont toujours étroitement liés (déterminés par la planification et déterminant cette dernière). Ces éléments de fonctionnement du dialogue sont également en relation avec les places énonciatives occupées par les locuteurs. Une place énonciative se définit comme le lieu psycho-social d'où parlent ceux-ci*. Des indicateurs permettent d'observer des traces de ces places à différents niveaux linguistiques. Pour notre part, nous considérons que les types d'enchaînements constituent, dans le cadre des dialogues de jeu symbolique, un indicateur privilégié de ces places, traditionnellement interprétées en termes de position haute ou basse.

a) La **planification** (ou organisation des différentes parties du discours) est analysée d'un point de vue global. Trois séquences caractérisant tout genre de dialogue sont distinguées : une séquence d'ouverture, une transactionnelle et une de clôture*. Les séquences d'ouverture et de clôture encadrent la séquence transactionnelle ; cette dernière constitue le corps principal du dialogue. La séquence d'ouverture est généralement constituée d'une négociation du cadre (de la situation initiale, des rôles, de leur partage, ainsi que du décor). Le dialogue se termine par une séquence de clôture lorsque les interactants s'efforcent de donner une fin à leur jeu. Quand l'adulte propose de terminer le jeu et que l'enfant s'y oppose, les derniers TdP ne sont pas considérés comme une clôture, dans la mesure où ils ne constituent pas une clôture du scénario de jeu, mais marquent uniquement la fin de l'activité. Une première analyse consiste à mesurer le taux de fréquence de ces deux séquences dans les dialogues de jeu symbolique. Une seconde analyse concerne la séquence transactionnelle : nous nous sommes intéressées à l'organisation de cette séquence, et notamment à la gestion du cadre participatif* et des topics ou thèmes. Le cadre participatif dans le jeu symbolique prend habituellement deux types de formes : celle où les protagonistes du jeu parlent en leur nom propre, et celle où ces mêmes protagonistes endossent divers rôles.

L'analyse des relations entre le changement de cadre participatif et les changements de topics ou thèmes a permis de mettre en évidence quatre configurations.

Type 1 : Le cadre participatif varie alors que le topic reste constant. Il s'agit d'un effet de série où différents personnages font par exemple tous la même acrobatie, ou la même promenade.

Type 2 : Le cadre participatif reste constant alors que le topic varie. Dans ce cas, différentes actions sont attribuées à un même personnage ou à une même configuration de personnages. Les nouveaux topics sont introduits en fonction d'un personnage principal toujours présent.

Type 3 : Le cadre participatif et le topic varient en parallèle. Le jeu symbolique se construit

*Chevrie-Muller et al., 1981;
Khomsi, 1987

*Kerbrat-Orecchioni, 1980

*Bange, 1992

*Goffman, 1987

à partir d'une multitude d'actions concernant de nombreux personnages. Les personnages et les actions se succèdent à tour de rôle, généralement sans lien narratif entre eux. Ici le discours s'élabore sans reprise. S'il y a progression, elle est de nature chronologique.

Type 4 : Ni le cadre participatif, ni le topic ne varient. Le jeu symbolique se réalise par la répétition d'une même action par un même personnage ou configuration de personnages.

b) En ce qui concerne les **enchaînements** des TdP, nous avons effectué une première analyse qualitative qui cherche à rendre compte de différents modes de gestion du dialogue par les intervenants. Nous pourrions de cette façon avoir un indice des places énonciatives des locuteurs. Trois types d'enchaînements ont été distingués :

- l'interlocuteur (adulte ou enfant) suit les interventions de l'enfant, ce qui se manifeste par différentes stratégies : clarification des propos de ce dernier, reprise en miroir ou complétion d'un topic qu'il a initié, reprise en échos de ses propos, ou encore réponse à une question de l'enfant ;

- l'enfant suit les interventions de l'interlocuteur (adulte ou enfant), ce qui se manifeste par les stratégies suivantes : réponse à une question de ce dernier, reprise en miroir ou complétion d'un topic que l'interlocuteur a initié ;

- des enchaînements conflictuels où le conflit peut être initié par le locuteur-enfant ou par l'interlocuteur (adulte ou enfant).

En complément à cette analyse, nous avons fait appel à une typologie des échanges*, afin d'observer les changements de place énonciative. Trois types d'échanges sont distingués :

- les échanges linéaires où l'initiateur garde sa place (L1 dans l'exemple qui suit) :

L1 Où cours-tu comme ça ?

L2 au cinéma

L1 quel film vas-tu voir ?

- les échanges enchâssés où le locuteur (L2 dans l'exemple qui suit) prend pour un temps seulement l'initiative de l'échange afin de clarifier la situation de communication pour mieux répondre à la question posée :

L1 Puis-je vous accompagner au cinéma ?

L2 aimez-vous les policiers ?

L1 oui

L2 d'accord

- les échanges avec enjambement à l'occasion desquels le second locuteur peut prendre le rôle d'initiateur au moyen d'un TdP à deux interventions (premier TdP de L2 dans l'exemple suivant) ; il conserve alors ce rôle lors de son prochain TdP au minimum :

L1 Puis-je aller au cinéma avec toi ?

L2 d'accord / tu viens en voiture

L1 super / oui ma mère me la prête

L2 ah bon c'est une petite voiture ?

L1 oui une 4L

L2 c'est mieux pour le parking

*Kerbrat-Orecchioni, 1991 ;
Gérard-Naef, 1987

RÉSULTATS

4.1 Planification

4.1.2. Séquences d'ouverture et de clôture

Les résultats de l'analyse de la planification à un niveau global sont présentés au Tableau 1*

	Dyades dysphasiques			Dyades contrôle		
	E-E	E-A	MOY.	E-E	E-A	MOY.
Ouverture	.61	.92	.77	.85	.87	.86
Clôture	.69	1.0	.85	.54	.87	.71

Tableau 1 : Pourcentage de dialogues de jeu symbolique comprenant une séquence d'ouverture, une séquence de clôture, en fonction des types d'enfants (dysphasiques vs contrôle) et d'interlocuteurs (enfant vs adulte) pour l'ensemble de la population.

*E-E : enfant-enfant et
E-A : enfant-adulte

Des différences s'observent selon le type d'enfants impliqués dans les dyades. D'une part les dyades avec les sujets contrôle débutent plus souvent le dialogue par une séquence d'ouverture que les dyades avec un enfant dysphasique. Le contenu de cette séquence comprend, dans les dyades avec enfant dysphasique, l'élaboration d'une situation initiale et la négociation des rôles, et dans les dyades avec enfant contrôle une négociation des rôles ainsi que de leur attribution. Les deux groupes d'enfants semblent donc être sensibles à des éléments différents du cadre à négocier. De plus, les enfants du groupe contrôle anticipent davantage en gérant l'organisation des rôles et leur attribution. Quant à la séquence de clôture, elle apparaît un peu plus souvent dans les dialogues des dyades avec enfants dysphasiques. Cette différence s'explique peut-être par des attitudes divergentes des deux groupes d'enfants par rapport à l'activité du jeu symbolique. En effet, les enfants dysphasiques répondent rapidement à la demande de clôture de l'expérimentateur, alors que les enfants du groupe contrôle s'opposent beaucoup plus à cette consigne, manifestant davantage l'envie de poursuivre le jeu symbolique.

En tenant compte du type d'interlocuteur, des différences plus importantes apparaissent. Comme nous l'attendions, l'adulte prend en charge les aspects généraux de la planification. En effet, il favorise l'apparition de la séquence d'ouverture dans les dialogues avec enfant dysphasique, mais pas avec les enfants du groupe contrôle. Par ailleurs, le nombre de négociations de rôles et leur attribution aux interlocuteurs se fait préférentiellement en présence de l'adulte. Il induit également, et de façon encore plus prononcée, la présence d'une séquence de clôture dans tous les dialogues. Toutefois, la différence entre les deux types de dyades montre une adaptation de l'adulte qui respecte en partie les différentes attitudes des enfants par rapport à la clôture. L'adulte semble donc avoir une représentation de la tâche différente de celle des enfants.

4.1.3 Séquence transactionnelle

De manière générale, du point de vue des formes du cadre participatif, rares sont les jeux symboliques qui se construisent sans dialogues entre personnages. Par contre, le passage du dialogue entre personnages au dialogue entre protagonistes du jeu est fréquent (jusqu'à 58 fois en un jeu symbolique), pour tous les enfants et en présence ou non d'un adulte. Par ailleurs, le cadre participatif varie au cours du jeu en fonction de l'introduction de nouveaux éléments (nouveau personnage, animal ou moyen de transport). Par contre, il est relativement rare de transférer les personnages de l'histoire dans un autre lieu géographique ou social (le passage de la ferme à l'école par exemple ne se retrouve que dans quelques jeux symboliques) ; il est encore plus rare de leur attribuer un nouveau rôle (le fils de la famille se présente comme un acrobate au cours d'un spectacle par exemple).

En ce qui concerne les quatre configurations issues de l'analyse de la séquence transactionnelle, elles sont plus ou moins bien représentées suivant la présence ou non d'une dysphasie et le type d'interlocuteur (cf. Tableau 2).

	Dyades dysphasiques			Dyades contrôle		
	E-E	E-A	MOY.	E-E	EA	MOY.
Type 1	.62	.31	.42	.15	.20	.18
Type 2	.23	.46	.35	.23	.80	.54
Type 3	.46	.92	.69	.77	.60	.68
Type 4	.32	-	.15	-	.07	.04

Tableau 2 : Pourcentage* d'apparition des différentes configurations de cadres participatifs et de topics dans les dialogues de jeu symbolique, en fonction des types d'enfants (dysphasiques vs contrôle) et d'interlocuteurs (enfant vs adulte) pour l'ensemble de la population.

L'influence du type de locuteur se manifeste par le fait que les dysphasiques en interaction avec d'autres enfants, produisent principalement des jeux symboliques dont le cadre participatif varie pour un même topic (type 1). L'effet de série est largement exploité. Les enfants du groupe contrôle (dans le cadre d'interactions enfant/enfant) produisent en majorité des jeux symboliques dont le cadre participatif et le topic varient (type 3). La capacité de faire varier plusieurs éléments à la fois semble donc davantage être la caractéristique des enfants du groupe contrôle que des enfants dysphasiques. Il n'empêche

* La plupart des dialogues de jeu symbolique comprenant plusieurs types de configurations, les pourcentages indiqués pour chaque type de dyade sont supérieurs à 100%.

que ni les uns ni les autres ne semblent maîtriser une certaine cohérence discursive, nécessitant la variation du seul topic, comme celle exigée pour la séquence narrative (cf. la notion de personnage principal et de héros de l'histoire autour duquel différents personnages ou événements gravitent).

Les productions des enfants dysphasiques évoluent en élaborant des configurations de cadres participatifs et de topics jusqu'alors inexploitées (type 2 : cadre constant et topic variable à 6 ans), ainsi qu'en abandonnant progressivement d'autres configurations (type 4 et 1 : les répétitions et les effets de série). L'évolution chez les enfants contrôle se manifeste par la réalisation toujours plus fréquente de jeux symboliques où le cadre et le topic varient (type 3).

L'influence du type d'interlocuteur (cf. Tableau 2) se manifeste avec les enfants dysphasiques et contrôle. Pour les premiers, la présence de l'adulte entraîne la disparition de la configuration "cadre participatif et topic invariants" (type 4) et une forte diminution de celle avec cadre participatif variable et topic constant (type 1). Chez les plus jeunes enfants, les jeux symboliques sont beaucoup plus hétérogènes en présence d'un autre enfant qu'en présence de l'adulte, puisqu'avec ce dernier ils peuvent être caractérisés par deux types de configurations (cadre constant ou non avec topic variable, type 2 ou 3). Les enfants du groupe contrôle en interaction avec un adulte produisent aussi majoritairement ces deux types de configurations. La variable contextuelle que représente le type d'interlocuteur a donc une influence certaine sur la production discursive des enfants. L'adulte semble avoir un rôle "cadrant" en ne permettant pas à certaines configurations d'apparaître et en favorisant d'autres.

4.2 Enchaînements

De manière générale, aucun enchaînement ne semble davantage exploité par les enfants dysphasiques ou par les enfants contrôle, mis à part l'enchaînement conflictuel initié par l'enfant qui semble apparaître plus fréquemment chez les enfants dysphasiques. Voici un exemple :

A49* : (met un autre cheval dans l'enclos, L le met avec A en lui tenant la main)

L48 : pas c'ui là il faut pas mettre ici (montre un bonhomme et l'enclos et prend une chèvre)

A50 : pas les bonhommes ?

L49 : mhm (+)

A51 : ben non! ils vont pas se mettre avec les animaux

(D1 - 4 ans)

Par contre, les stratégies mises en œuvre afin d'enchaîner les TdP sont différentes suivant le type de locuteur. Ainsi, les enfants dysphasiques interviennent plus souvent que les enfants du groupe contrôle en répondant aux questions de leur partenaire conversationnel, ou encore en reprenant en miroir le topic développé par ce dernier (par exemple l'enfant fait chuter son cheval, alors que l'adulte vient de mimer cette scène), alors que les enfants du groupe contrôle poursuivent plus souvent les commentaires de ce dernier.

Exemple :

A47 : (cochon*) arrêtez ! arrêtez ! / les p'tits cochons // arrêtez d'vous bagarrer! / allez

L48 : (petit cochon) c'est lui a comm> c'est lui a commencé

(T28 - 4 ans)

Toutefois, peu d'enfants initient la majorité des échanges ou adoptent le rôle d'initiateur alors que l'échange est mis en route par leur interlocuteur. Si ce dernier cas de figure se produit, ce n'est pratiquement jamais à l'aide d'un TdP à double intervention, comme dans l'enjambement (cf. 3.3.b ci-dessus), mais au moyen d'un échange enchâssé.

Exemple :

A11 : une chèvre // c'est tout ?

L12 : ouais ?

A12 : en haut j'vois encore / quelque chose là

(T28 - 4 ans)

En comparant le type d'interlocuteur, des différences à tous les niveaux s'observent. En effet, d'une part les adultes adoptent plus souvent que les enfants les enchaînements

*A = interlocuteur-adulte ; L = locuteur-enfant ; les tours de parole sont numérotés de 1 à X pour chaque participant ; D = dyade avec enfant dysphasique ; T = dyade avec enfant témoin (groupe contrôle). Le non verbal est indiqué entre parenthèses.

*Entre parenthèses est indiqué le rôle joué par l'adulte ou l'enfant.

où ils poursuivent le topic initié par l'interlocuteur.

Exemple :

L55 : // tout l'monde i va s'reveiller

A55 : oui : parc'qu'il y a trop d'bruit / les cochons se bagarrent // ils crient
(T28 - 4 ans)

Les stratégies de l'adulte diffèrent également dans la mesure où il intervient plus souvent au moyen de clarifications, ou de reprises à fonction de relance, des propos de l'enfant.

Exemple :

L56 : i surveille / i les surveille (remet le coq sur la barrière)

A57 : le monsieur i surveille

L57 : mhm

(T28 - 4 ans)

Il lui arrive également de compléter un topic introduit par l'enfant. Les enfants quant à eux, lorsqu'ils sont amenés à poursuivre les interventions de l'adulte, ont plutôt recours à des reprises en miroir de topics proposés par l'adulte, ou beaucoup plus fréquemment à des réponses étroitement liées aux questions de l'adulte. Ce partage des rôles énonciatifs se retrouve également lorsqu'on observe le passage d'une place à une autre. En effet, les adultes sont le plus souvent les initiateurs des échanges que nous avons appelés linéaires, ainsi que les seconds locuteurs des échanges enchâssés ou avec enjambement. Voici un exemple d'échange linéaire.

A107: (gpj*) monsieur ! monsieur !

L106 : (playmobil) quoi ?

A108 : (gpj) mon mari est malade / écoutez / moi j'ai tellement d'problèmes dans cette ferme / est-c' que vous seriez d'accord de m'aider ?

L107 : (playmobil) oui

A109 : (gpj) pendant deux jours comme ça ?

L108 : (playmobil) oui

(T38 - 5 ans)

*gpj = grand personnage avec une jupe

DISCUSSION

Les résultats de l'analyse de dialogues de jeu symbolique du point de vue de la planification et des enchaînements ne vérifient que partiellement nos hypothèses. Deux aspects sont à cet égard à discuter principalement : les conduites des deux groupes d'enfants et le rôle de l'adulte.

Du point de vue des conduites des enfants, des stratégies de planification du dialogue différentes sont effectivement adoptées suivant l'âge des enfants, et surtout selon la présence ou non d'un trouble du développement du langage. D'une part, on observe des divergences au niveau des séquences d'ouverture et de clôture. Dans la séquence d'ouverture, les deux types de dyades semblent être sensibles à des aspects différents du cadre à négocier : les dyades avec enfant du groupe contrôle anticipent davantage en gérant l'organisation des rôles et leur attribution. Quant à la séquence de clôture, elle est plus souvent présente dans les dialogues des dyades avec enfant dysphasique. D'autre part, en ce qui concerne la séquence transactionnelle, la capacité de faire varier plusieurs éléments à la fois (topic et cadre participatif) semble être davantage la caractéristique des dyades avec un enfant du groupe contrôle que de celles avec un enfant dysphasique. Ceci confirme l'hypothèse d'une planification un peu plus globale chez les enfants du groupe contrôle. Toutefois, ni les uns ni les autres ne semblent maîtriser et/ou actualiser une planification discursive où ne varie que le topic, comme celle propre à la séquence narrative ou au script (cf. la notion de personnage principal ou de héros de l'histoire impliqué dans différents événements, et autour duquel peuvent graviter différents personnages). L'expression "jouer ensemble une histoire", utilisée dans la consigne, aurait pu (dû) en effet induire ce type de planification.

En ce qui concerne les enchaînements, les résultats de leur analyse nous permettent de constater que les enfants du groupe contrôle et les enfants dysphasiques se trouvent

rarement en position haute ou d'initiateur. Ce phénomène est accentué chez les enfants dysphasiques qui élaborent plus souvent que les autres leurs interventions par rapport à l'arrière du flux conversationnel. La capacité à se placer en position haute dans une interaction avec un adulte semble donc s'acquérir plus tardivement que celle qui consiste à se positionner en aval du dialogue.

En conséquence, les enfants semblent pouvoir contribuer à la construction de la planification, en s'appuyant sur ce qui a été dit, avant même de partager avec leur interlocuteur le contrôle du dialogue lui-même. Dès lors, les places énonciatives occupées par les enfants ne peuvent plus être définies uniquement selon un seul axe du positionnement psycho-social (haut-bas) ; elles doivent également être appréciées en regard de leurs capacités de planification dialogique. Ces constatations nous incitent à faire plusieurs commentaires.

Tout d'abord, nous tenons à insister sur le fait que les enfants avec ou sans trouble du langage, malgré les différences rappelées plus haut, élaborent les mêmes grands types de séquences, celles-ci étant liées au genre de dialogue induit par la situation d'interaction proposée. C'est par contre plutôt au niveau de la gestion plus locale du discours que ces deux populations se différencient. Comment alors interpréter certaines difficultés communes à tous les enfants et les différences ?

D'une part, les difficultés rencontrées aussi bien par les enfants dysphasiques que par les enfants contrôle pour actualiser une planification où ne varient que les topics (de type séquence narrative ou script) nécessitent de s'interroger sur la nature du référentiel proposé et sur son organisation possible, dans la mesure où nous avons pu mettre en évidence ce type de capacité chez les enfants contrôle dès 4 ans dans une situation de narration*. A l'évidence, le scénario de la ferme est beaucoup plus flou au niveau du référentiel à évoquer que celui, par exemple, d'un jeu de docteur, pour lequel correspond un nombre relativement limité de scripts. Le scénario de la ferme est également plus exigeant quant à la construction des personnages. Ces derniers ne possèdent pas d'identité préétablie, en termes de statut énonciatif notamment, comme c'est le cas, pour poursuivre l'exemple précité, pour le médecin et le malade qui se définissent essentiellement au moyen de leur fonction.

Quant aux difficultés plus accentuées des enfants dysphasiques, on peut se demander si elles ne sont pas, au moins en partie, liées à une moins grande fluence associative qui pourrait découler de l'état de leurs capacités langagières, cognitives et/ou communicatives. La nécessité de construire un scénario relatif à la vie de la ferme les pénaliserait, dans la mesure où le référentiel en question est plus difficile à élaborer par des enfants essentiellement citadins, pour lesquels, comme on l'a vu précédemment, les scripts propres à la vie de la ferme sont non seulement moins conventionnalisés et multiples (un choix doit donc être opéré parmi tous les scripts possibles, suite à leur rappel en mémoire), mais également pas forcément très connus.

Toutes ces considérations amènent à la conclusion que les résultats obtenus dans cette recherche sont étroitement dépendants du type de jeu symbolique proposé, et qu'ils doivent donc être interprétés en regard des caractéristiques des scénarios possibles. Il en découle également que les dialogues co-construits lors d'activités de jeu symbolique peuvent relever de différents genres discursifs. Ceci a comme conséquence, sur le plan clinique, que les jeux symboliques doivent être différenciés, et leurs contextes modifiés en fonction des buts thérapeutiques poursuivis, en termes de capacités discursives à développer notamment. Par ailleurs, les données concernant les enfants dysphasiques rejoignent celles obtenues dans une perspective pragmatique, proche de celle présentée dans cet article, puisque mettant également en relation les productions verbales avec le contexte d'énonciation*.

Venons-en maintenant à la fonction étayante de l'adulte, deuxième élément de cette discussion. De ce point de vue, la gestion de la planification dans les séquences transactionnelles se fait bien de façon locale chez les enfants, et globale chez l'adulte. La variable contextuelle que représente le type d'interlocuteur a donc une influence certaine sur la production discursive des enfants. L'adulte semble avoir un rôle cadrant en ne

*de Weck, 1997

*voir notamment McTear & Conti-Ramsden, 1992 ; de Weck, 1996.

permettant pas à certaines configurations d'apparaître et en favorisant d'autres (cf. 4.1.3). De plus, sa présence influence fortement la construction de séquences d'ouverture et de fermeture. Par ailleurs, si l'on observe les types d'enchaînements, les adultes sont plus souvent en position haute et en aval du dialogue. Même lorsqu'ils sont en amont du dialogue, ils conservent bien souvent la position haute en favorisant des stratégies de clarification des propos du locuteur ou de relance, c'est-à-dire d'organisateur du discours de l'autre en y apportant des corrections ou en incitant l'autre à poursuivre ses propos. Notre hypothèse semble donc ici encore corroborée par de nouveaux éléments. Précisons que si les enfants savent parfois prendre le contrôle du dialogue, ils le font au moyen de structures d'échange moins complexes que celles adoptées par l'adulte, comme les échanges constitués de deux questions.

Reste à comprendre le plus grand nombre de séquences de clôture et d'enchaînements conflictuels dans les dialogues de jeu symbolique produits par les dyades avec enfant dysphasique. On peut se demander si ces phénomènes ne sont pas des indices d'un contre-étayage de la part de l'adulte*. Les interventions de ce dernier pourraient être en partie à l'origine du désir manifeste des enfants dysphasiques de conclure l'activité de jeu symbolique dès qu'ils s'y sentent autorisés. Ces enfants seraient donc bien loin de toujours trouver dans ce type d'activité la situation de détente, et de réduction de l'anxiété telle qu'elle est décrite par les psycho-analystes.

En conclusion, nous aimerions terminer sur une définition du jeu qui met en avant ses vertus thérapeutiques : "le jeu choisit ses difficultés, les isole de leur contexte et pour ainsi dire les irrealise... Cette bénignité, si on s'y habitue, trompe sur la rudesse des épreuves véritables"* . Ainsi, les logopédistes qui utilisent le jeu symbolique comme outil d'évaluation et de traitement devraient rester attentifs aux propriétés du jeu symbolique décrites précédemment, et exploiter au mieux la potentialité thérapeutique de telles situations. Cela signifie qu'une attention particulière doit être portée sur le type de scénario joué et les répercussions possibles de ce choix, non seulement en termes affectifs, mais également en termes de contraintes discursives. Le jeu symbolique devrait donc être le lieu de tous les possibles, parce que le lieu du plaisir de la maîtrise de la "réalité", considérée dans ses aspects langagiers, interactifs, cognitifs et affectifs. Il s'agit alors non pas d'occulter les obstacles rencontrés dans le quotidien interactif des enfants dysphasiques, mais au contraire de les mettre en scène de sorte qu'ils puissent être dépassés et que de nouvelles capacités puissent se développer dans l'interaction avec l'autre. C'est alors tout le champ de l'opérationnalisation des notions de zone proximale de développement* et d'étayage qui devrait être étudié. En effet, "le jeu repose sans doute sur le plaisir de vaincre l'obstacle, mais un obstacle arbitraire, presque fictif, fait à la mesure du joueur et accepté par lui"* .

*François, 1993

*Caillois, 1958, p.25

*Vygotksy, 1934/1985

*Caillois, ibid

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- AMMAR H. (1954). *Growing up in an Egyptian village*. London : Routledge and Kegan Paul.
- BANGE P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier.
- BRONCKART J.-P. et coll. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BRUNER J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- CAILLOIS R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.
- CARTRON A., WINNYKAMEN F. (1995). *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions*. Paris : Colin.
- CHEVRIE-MULLER C., SIMON A.M., DECANTE, P. (1981). *Epreuves pour l'examen du langage*. Paris : Les  ditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- CHURCHILL D. W. (1978). *Language of autistic children*. Washington DC : Winston.
- DE WECK G. (Ed.) (1996). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- DE WECK G. (1997). Modes de participation des enfants dysphasiques   différents genres de dialogues. *Confrontations orthophoniques*, 1, 69-87, Besançon.
- DE WECK G., ROSAT M.-C., VON INS S. (1995). Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 61, 35-60.
- DUBOIS G. (1983). *L'enfant et son thérapeute du langage*. Paris : Masson.
- DUBOIS G. (1990). *Langage et communication*. Paris : Masson.
- ERIKSON E.H. (1959). *Enfance et société*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- ESCALONA S. (1968). *The roots of individuality*. Chicago : Aldine.
- FRANÇOIS F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris : Nathan.
- FEITELSON D. (1979). Imaginative play and the educational process, Paper presented at the International Year of the Child Conference, Yale University, New Haven, June 21-28.
- FREUD A. (1962). *Le normal et le pathologique chez l'enfant*. Paris : Gallimard.
- GARVEY C., BERNDT R. (1977). Organization of pretend play, Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Chicago.
- GERARD-NAEF J. (1987). *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- GOFFMAN E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit.
- GOLOMB C. (1979). Pretense play : A cognitive perspective, in N. R. Smith and M. B. Franklin (Eds.). *Symbolic functioning in childhood*. New York : Wiley.
- HOWES C., UNGER O., SEIDNER L.B. (1989). Social pretended play in toddlers : Parallels with social play and solitary pretend. *Child Development*, 60, 77-84.
- HUGHES F.P. (1991). *Children, play and development*. London : Allyn and Bacon.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1991). *Les interactions verbales. Tome 1*. Paris : Armand Colin.
- KHOMSI A. (1987). *Epreuves d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale (0-52)*. Paris : Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- KLEIN M. (1959). *La psychanalyse des enfants*. Paris : PUF.
- LABOV W. (1972). *Language in the inner city : Studies in the black English vernacular*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- LESLIE A.M., FRITH U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 315-324.
- McCUNE-NICOLICH L., CAROLL S. (1981). Development of symbolic play : implications for the language specialist. *Topics in Language Disorders*, 2(1), 1-15.
- MCTEAR M., CONTI-RAMSDEN G. (1992). *Pragmatic disability*. London : Whurr Publisher.
- MEAD M. (1975). *Growing up in New Guinea*. New York : Morrow.
- PARTEN M. (1933). Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136-147.
- PEDERSEN F. A. (Ed.) (1980). *The father-infant relationship : Observational studies in the family setting*. New York : Praeger.
- PIAGET J. (1945/1976). *La formation du symbole*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- ROSAT M.-C. (1996). Formes et fonctions des étayages dans un conte oral. *Le Français Aujourd'hui*, 113, 72-78.
- SCHWARTZMAN H. B. (1984). Imaginative play : deficit or difference ?, in T.D. Yawkey, A.D. Pellegrini (Eds.). *Child's play: Developmental and applied* (pp. 49-62). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- SINCLAIR H., STAMBAK M., LÉZINE I., RAYNA S., VERBA M. (1982). *Les bébés et les choses*. Paris : PUF.
- STAMBAK M., SINCLAIR H. (sous la dir. de) (1990). *Les jeux de fiction entre enfants de 3 ans*. Paris : PUF.
- VAN WAEBENBERGHE M. (1983). De jeux en jeux ... à je ? "Nous joue ...". *Les Textes du Centre Alfred Binet*, 9, 139-147.
- VYGOTSKY L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.
- WALLON H. (1974). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Colin.
- WINNICOTT D.W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.