

**Interactions logopédiste – enfant :
Comment se construisent des échanges potentiellement
acquisitionnels dans une situation de jeu symbolique ?**

Mireille RODI*

* Logopédiste, doctorante en logopédie, chaire de logopédie, université de Neuchâtel
mireille.rod@unine.ch

Résumé :

Cet article présente une étude concernant un phénomène acquisitionnel co-construit lors de thérapies logopédiques sous forme de jeu symbolique entre une logopédiste¹ et un enfant avec troubles spécifiques du développement du langage. Nous souhaitons mettre en évidence le fait que certains échanges sont de type "potentiellement acquisitionnel"². Notre recherche puise ses sources autant dans les approches interactionnistes de l'acquisition du langage chez l'enfant que dans les théories de l'acquisition d'une langue seconde. C'est ce qui nous a guidée dans l'étude des échanges, extraits des interactions entre une logopédiste et un enfant. Nous décrivons les différentes dyades de notre corpus³, les options méthodologiques que nous avons choisies et présentons quelques résultats quantitatifs issus de cette recherche. Finalement, nous poursuivons par une analyse conversationnelle d'une série d'échanges de type potentiellement acquisitionnel avant de conclure sur les issues présumées d'une telle étude.

Mots clés : thérapie, orthophonie, oral, discours, interaction.

Interactions between speech therapist and child : how to build “teaching – learning” exchanges in symbolic play ?

Summary :

This paper presents a study of an acquisitional phenomenon co-constructed during a speech therapy with a child with SLI (Specific Language Impairment) during a situation of symbolic play. We would like to show how certain sequences are "teaching-learning sequences" ("Séquences Potentiellement Acquisitionnelles")⁴. The approaches developed in the interactive perspective of language acquisition at the child and in second language acquisition are the theoretical background of our work. They give us the tools to follow the interactive process in this kind of situation. We describe the different dyads of our study, the methodological option we have chosen and present some of the first quantitative results of our observations. At least, we present a conversational analysis of a serie of exchanges potentially "teaching-learning sequences" stemming from our corpus.

Key words : therapy, speech and language therapy, oral, discourse, interaction.

¹ Par commodité d'usage, dans cet article, nous utilisons le féminin pour désigner la fonction de logopédiste.

² De Pietro et al., 1989.

³ Le corpus est constitué de six dyades logopédiste – enfant, chaque dyade étant elle-même composée de cinq situations d'interaction.

⁴ Séquences Potentiellement Acquisitionnelles, De Pietro et al., 1989.

« L'objet d'une intervention langagière n'est ni le langage en tant qu'objet, ni l'enfant, mais l'ensemble des interactions qui permettent à celui-ci de s'approprier la langue de son entourage ». (Monfort et Juarez-Sanchez, 2007, p. 67).

----- INTRODUCTION -----

En tant que logopédiste et chercheuse, notre intérêt porte sur les relations entre recherche scientifique et perspectives cliniques en logopédie, spécifiquement dans le domaine des troubles de développement du langage. Nous nous sommes interrogée sur la manière dont un enfant avec troubles spécifiques du développement du langage (tsdl par la suite) parvenait à tirer parti d'une séance de thérapie logopédique. La perspective discursive interactive à laquelle nous adhérons (Bronckart, Dolz, Pasquier, 1993 ; de Weck, Rosat, 2003 ; Vygotski, 1934/1997 ; Bruner, 1983 ; 1987) donne une place prépondérante à l'interaction dans les théories de l'acquisition et de la pathologie du langage. En référence à cette approche des domaines de l'acquisition / pathologie du langage chez l'enfant, nous avons élaboré les bases de notre étude dont l'objectif général est d'observer certains processus d'acquisition de capacités langagières des enfants avec tsdl dans des séances de logopédie, lors d'une situation de jeu symbolique. Dans ce contexte, nous supposons que des *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA) possédant une structure formelle et de type « routine » (Bruner, 1983) seraient co-construites par les interlocuteurs, ce qui constitue l'hypothèse fondamentale de notre travail. Cet article propose de comprendre comment s'organisent ces processus. Après avoir défini et décrit le phénomène acquisitionnel que constitue le concept de SPA dans les interactions asymétriques, nous tenterons de mettre en évidence l'intérêt de son étude dans les contextes thérapeutiques logopédiques. Nous présenterons brièvement notre méthodologie et la manière dont nous avons choisi d'analyser les données de notre corpus, avant de présenter quelques résultats. Notre discussion portera sur la pertinence du concept de SPA dans l'étude des processus acquisitionnels en jeu dans une interaction logopédiste – enfant.

1. Phénomènes acquisitionnels dans les interactions asymétriques : contextualisation et description du concept de SPA

Dans une perspective interactionniste (Vygotski, 1934/1997), l'acquisition des capacités langagières du jeune enfant est analysée dans des situations de communication fonctionnelles et routinières où la compréhension du signe linguistique est liée au contexte et dépendant de tout un registre de conventions. Le rôle fondamental de l'adulte réside dans ses interprétations des énoncés de l'enfant en tant que production signifiante, sa manière de focaliser l'attention de ce dernier sur certains événements de son quotidien, lui donnant un modèle pour interpréter l'environnement. L'enfant s'investit de manières diverses dans l'interaction verbale, en observant, imitant, complétant le comportement de l'adulte. De son côté, l'adulte coopère à la co-construction du dialogue, notamment en étayant l'enfant. Les situations d'interaction sont décrites en fonction de leurs implications sur l'actualisation des capacités langagières d'enfants (avec ou sans trouble de langage) (Bronckart et coll., 1993 ; de Weck et coll., 1995 ; de Weck, 1996, 2000, 2001 ; de Weck, Rosat 2003, entre autres). Vu ainsi, le langage se développe par et pour la communication, l'interaction de face à face est mise au premier plan et considérée comme le lieu potentiel d'apprentissage (Pekarek-Doehler, 2000).

Partant de ce présupposé, notre objet de recherche se concentre sur la manière dont l'enfant se saisit des "offres" (Clark, 2006 ; 2010) de formulation de la logopédiste et les stratégies mises en place par cette dernière pour donner à l'enfant des occasions de "saisies"⁵ (Wong et Simard, 2001). Ces deux concepts ont largement été évoqués et sont considérés comme processus essentiels dans les théories interactionnistes de l'acquisition du langage : « *les mots dont ils (les enfants) se servent s'accumulent lentement : d'un côté les adultes offrent des mots pour les choses pas encore connues (...) ; de l'autre, les enfants saisissent des mots dans des situations variées(...)* » (Clark, 2010). Ainsi, il nous semble que c'est bien autour de ces deux mouvements que se situent les enjeux acquisitionnels d'une thérapie logopédique ancrée dans les racines communicationnelles de l'activité langagière. Au cours d'une interaction dite "asymétrique", telle que la situation logopédique (de Weck, 1998), lors de la production par l'enfant d'un énoncé agrammatical ou d'un mot dont la forme phonologique s'éloigne de la forme conventionnelle, d'un choix lexical inapproprié, ou d'une panne conversationnelle, moments où la communication n'est plus possible pour des raisons de malentendu, d'ambiguïté, de non compréhension, la logopédiste a la possibilité de faire usage d'une stratégie d'étayage en maintenant la cohérence et la continuité de l'échange conversationnel. Elle peut ainsi étayer l'enfant à différents niveaux linguistiques (phonologique, lexico-sémantique, syntaxique, pragmatique) et privilégie l'intercompréhension à la simple correction formelle. La logopédiste va tenter de réduire l'asymétrie du dialogue, résidant notamment dans l'inégalité de la maîtrise des compétences linguistiques en soutenant notamment deux objectifs : d'une part l'intercompréhension, au moyen de mises en relief de termes par des moyens prosodiques (Noyau, 1984), de production de reformulations auto- ou hétéro initiées (de Weck, 2000), de simplifications des constructions grammaticales et d'une importance donnée au choix du lexique (Veneziano, 1987 ; Mc Tear, Comti Ramsden, 1996, pour une synthèse concernant le langage modulé) ; d'autre part, elle va tendre à offrir à l'enfant des moyens de s'exprimer par divers processus tels que la reformulation (Noyau, 1984 ; Mc Tear, Comti Ramsden, 1996 ; Martinot, 2003), la répétition (Alber, Py, 1986 ; Matthey, 1994 ; Clark, 2006) ou encore la question (Veneziano, 1987 ; Vinter, Bried, 1998 ; de Weck, 2001).

Ces stratégies, qui appartiennent au concept d'étayage langagier (Hudelot, Vasseur, 1997 ; de Weck, 1998), ne sont pas spécifiques à un seul locuteur (adulte vs enfant) et n'ont pas la même fonction selon le locuteur qui en est responsable. Lorsqu'un enfant reformule les propos de l'adulte, il est possible qu'il tente de s'en approprier une partie à diverses fins : acquisition, intercompréhension, organisation de son discours ou encore planification de son activité. La production de reformulations par l'adulte en présence de l'enfant peut encourager ce dernier à poursuivre ou modifier son discours. Dans ce sens, le concept de SPA (de Pietro, Matthey, Py, 1989), développé dans le cadre de la linguistique de l'acquisition d'une deuxième langue, peut devenir un outil d'analyse pertinent. Les SPA peuvent être considérées généralement comme une série d'échanges conversationnels ternaires (Schegloff, 2000 ; Wong, Simard, 2001 ; Kurhila, 2001 ; de Pietro et coll., 1989 ; Py, 1990) : « (...) ces séquences articulent deux mouvements complémentaires : un mouvement d'auto-structuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétéro-

⁵ La saisie peut être considérée comme produit ou processus, ou à la fois produit et processus d'acquisition (pour plus de détails, voir Wong, Simard, 2001). A partir d'une formulation d'un locuteur expert qui attire l'attention du novice, ce dernier va sélectionner et restructurer ces données en fonction de son propre répertoire langagier, effectuant ainsi un travail de réappropriation (De Pietro et coll., 1989).

structuration, par lequel le natif⁶ intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable (Py, 1990 : 83).

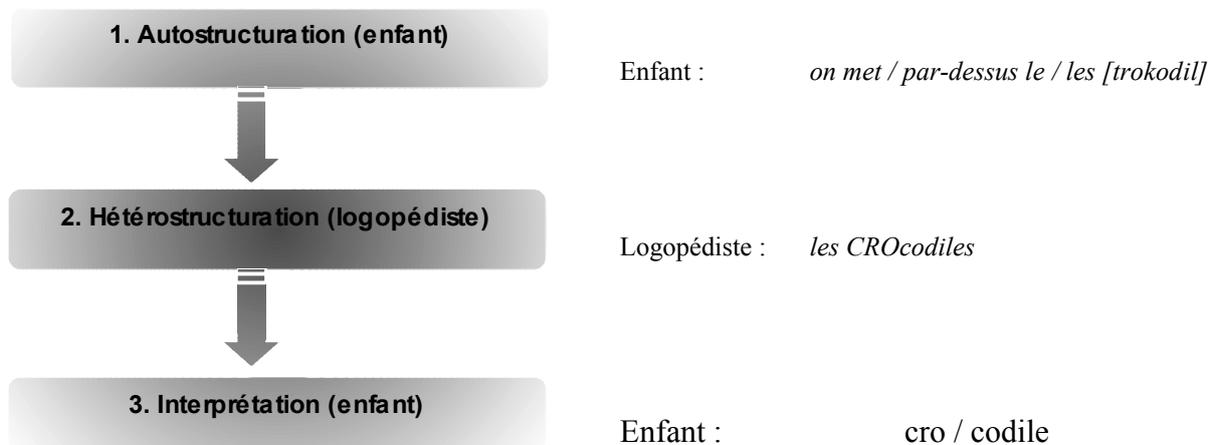


Figure 1 : Les trois mouvements d'une SPA (d'après Py, 1990). Exemple tiré d'une interaction logopédiste – enfant (Interaction Jérémie 5 – SPA2⁷)

Les mouvements d'hétérostructuration et d'interprétation peuvent enchaîner à plusieurs reprises dans un même échange conversationnel de type SPA.

Exemple 1 : enchaînement des mouvements d'hétérostructuration et d'interprétation (Interaction Jérémie 5 – SPA2).

Enfant	on met / par-dessus le / les [trokodil]	
Logopédiste	les CROcodiles	Hétérostructuration
Enfant	cro / codile	Interprétation
Logopédiste	dis le encore une fois	Hétérostructuration
Enfant	CR :Ocodile	Interprétation
Logopédiste	crocodile / bravo !	Hétérostructuration

Dans ce type d'échange, l'enfant peut tirer un bénéfice grâce à une transformation des propositions verbales de son partenaire en objet virtuel d'apprentissage (interprétation, figure 1). Cette transformation est notamment rendue possible par des opérations de décontextualisation / recontextualisation⁸ (Py, 1996) qui permettent une familiarisation avec la forme linguistique manipulée par l'enfant et peut être considérée comme un comportement favorable à l'apprentissage. L'enfant peut alors construire son discours en réutilisant les matériaux linguistiques produits par son interlocuteur, notamment en les intégrant à son propre système (ce que nous qualifions de "saisie" telle que définie par Wong et Simard,

⁶ Dans notre cas, la logopédiste

⁷ Jérémie 5 = cinquième interaction de la dyade logopédiste – Jérémie.

SPA2 : deuxième échange de type SPA dans l'interaction citée (dans notre recueil de données - voir plus bas - les échanges de type SPA ont été numérotés de 1 à x selon leur ordre d'apparition dans une interaction donnée).

⁸ Une opération de décontextualisation permet d'extraire un élément de son contexte verbal (au moyen d'une reformulation, d'une répétition ou d'une question, par exemple). L'élément devient "signe en mention"⁸ (Py, 1996). La recontextualisation est une utilisation autonome de l'élément décontextualisé (signe en "usage", Py, op.cit.)

2001). Il devient ainsi acteur dans le processus d'acquisition. Le processus d'acquisition / apprentissage se réalise alors par ce processus dialectique, va-et-vient entre décontextualisation et recontextualisation. C'est ce que nous rendons visible dans notre recherche : l'identification des échanges de type SPA le suivi de leur évolution dans des interactions de jeu symbolique entre une logopédiste et un enfant.

2. Intérêt de l'étude des SPA dans un contexte thérapeutique ancré dans une perspective interactive

La perspective interactive appliquée au champ de la logopédie oriente les activités de la logopédiste, qui se centre alors sur les mécanismes d'interaction et la fonction de communication du langage (de Weck, 1989). Elle observe les capacités langagières actuelles construites par l'enfant dans le but d'accompagner leur évolution en exploitant son niveau potentiel de développement (zone proximale de développement, Vygotski, 1934/1997). Une telle perspective implique de s'intéresser aux situations dans lesquelles se construit le langage (Rodi, Moser, 1998 ; Rodi, 2007). En effet, l'enfant, selon les diverses situations auxquelles il est confronté, construit un répertoire de plus en plus large de conduites langagières. Au delà des dysfonctionnements linguistiques, la logopédiste souligne également les capacités langagières et communicatives que l'enfant a développées en dépit de ses difficultés. Les processus thérapeutiques incitent donc une recherche de contextes aussi proches que possible du quotidien, une exploration de diverses situations discursives (discours en situation, descriptions d'actions, récits d'expériences personnelles, narrations en particulier). Ce point de vue suscite la création et la mise en place de situations thérapeutiques dites fonctionnelles (Rodi, 2007), éthologiques (Monfort, Juarez-Sanchez, 2008), ou encore routinières (Bruner, 1983 ; 1987) définies dès lors comme un lieu d'acquisition dans lequel l'enfant découvre et exerce diverses capacités langagières. Au cours d'activités, décrites comme des "*formats interactionnels*" (Monfort, Juarez-Sanchez, 2008), telles que notamment le jeu symbolique⁹, le logopédiste accompagne l'enfant dans ses productions langagières. « *En proposant des activités de ce type, l'enfant pourra saisir le sens, les enjeux communicationnels et la richesse de la diversité des activités langagières* » (de Weck, Marro, 2010). A cet effet, le jeu symbolique est une situation privilégiée et fréquemment utilisée dans les thérapies logopédiques. D'un point de vue discursif ce type d'interaction permet des discours interactifs. Dans ce sens et en comparaison avec d'autres types de discours (récit d'expériences personnelles, dialogue injonctif ou narration), le contexte du jeu symbolique semblerait plus aisé pour les enfants avec tsdl (de Weck, 1996) : leur participation verbale est plus importante, les pauses moins fréquentes, la présence du référent implique une meilleure intercompréhension. Dans ce sens nous pouvons nous attendre à davantage de reformulations dans les échanges (Conti-Ramsden, 1990) et, par conséquent, à l'actualisation de séquences potentiellement acquisitionnelles qui peuvent alors être considérées comme des formats mis en place notamment pour faciliter le processus d'acquisition / apprentissage sur le plan langagier. Dans ce sens, l'étude des SPA dans ce contexte favorable est susceptible de mettre à jour les mécanismes à l'œuvre dans ce processus, d'objectiver des savoir-faire qui pourraient appartenir à une communauté de pratique et dont la conscientisation pourrait accroître l'efficacité. C'est dans cette optique thérapeutique que nous avons envisagé notre projet de recherche.

⁹ Mais également le graphisme en alternance, les échanges verbaux autour d'un livre, les jeux compétitifs (lotos, dominos, mémoire etc.), la communication référentielle, le discours en situation, etc.

----- METHODOLOGIE ET ANALYSE -----

1. Population et recueil des données

Notre corpus se constitue de 30 interactions de jeu symbolique d'une durée d'environ 15 minutes, c'est-à-dire 6 dyades logopédiste – enfant avec tsdl¹⁰ composées de 5 interactions chacune. Les logopédistes sont originaires de Suisse Romande¹¹. L'âge des enfants est compris entre 4 et 6 ans, de manière à éviter un biais méthodologique lié à une trop grande différence d'âge et parvenir à observer des thérapies logopédiques basées sur le jeu symbolique, les enfants de cette tranche d'âge manifestant un intérêt particulier pour ce type d'activité (Piaget, 1945/1994). L'enfant devait bénéficier d'une thérapie logopédique depuis 3 mois au minimum, afin que le lien thérapeutique établi avec la logopédiste puisse permettre la mise en évidence de routines interactionnelles. De plus, le suivi ne devait pas excéder deux ans afin que l'enfant démontre encore des difficultés langagières suffisamment marquées pour donner lieu à des échanges qualifiés de potentiellement acquisitionnels. Le matériel utilisé n'a pas été prédéfini, il devait faire partie des habitudes de jeu établies entre l'enfant et la logopédiste, condition essentielle pour favoriser l'apparition de routines dans les échanges.

Chaque interaction a été enregistrée au moyen d'un enregistreur mp3, et vidéofilmée, sans la présence de l'expérimentatrice. Les données enregistrées ont été transcrites au moyen du logiciel Listen et Type¹² (version x3.2 - © 1996 – 2005), notre démarche étant guidée par l'approche ethnométhodologique de l'analyse conversationnelle (Santacroce, 2000 ; Pekarek-Doehler, 2006).

2. Analyse

Nous accédons à la dynamique de l'interaction par une démarche de type ethnométhodologique¹³ : un recueil de données sur le terrain, en filmant les séances de thérapie, sans en modifier le déroulement prévu par la logopédiste, dans le but d'en constituer un modèle de fonctionnement. Ces données sont ensuite transcrites¹⁴. Finalement, nous repérons et isolons dans chaque interaction des séquences potentiellement acquisitionnelles. En fonction de la situation d'interaction analysée, ces séquences devraient comporter des spécificités, par rapport à celles décrites dans les recherches en acquisition d'une langue seconde, différences dues au contexte d'acquisition d'une langue première et de la situation de thérapie logopédique. Dans ce sens, nous utiliserons l'expression "*échanges de type SPA*" pour marquer cette différence.

¹⁰ Les enfants devaient bénéficier d'une prise en charge logopédique pour des troubles spécifiques du développement du langage (tsdl) de type dysphasie (pour plus de détails concernant les définitions de ces troubles, voir de Weck et Marro, 2010).

¹¹ Cantons de Genève – Fribourg – Neuchâtel – Vaud. Nous tenons ici à les remercier vivement de leur contribution.

¹² Listen et Type (<http://listen-type.mac.findmysoft.com>) est un lecteur audio combiné à un éditeur de texte. Conçu comme un outil de transcription, il permet d'écouter un fichier audio et simultanément le transcrire en utilisant notamment des raccourcis du clavier (démarrage du fichier, stop, retour en arrière automatique etc.).

¹³ Nous considérons la démarche ethnométhodologique comme une "analyse des activités de tous les jours en tant que méthode des membres pour rendre une activité rationnelle et rapportable pour des buts pratiques, c'est à dire descriptibles en tant qu'organisation des activités ordinaires de tous les jours" (Garfinkel, 1967).

¹⁴ Voir "conventions de transcription" en annexe.

La construction de notre outil méthodologique a été guidée par deux objectifs :

- élaborer une manière de repérer ces échanges pouvant être qualifiés de favorables à l'évolution des capacités langagières de l'enfant et décrire les moyens mis en œuvre par les interlocuteurs dans la co-construction des échanges de type SPA ;
- parvenir à mettre en évidence certains aspects récurrents relevant d'une routine propre à l'interaction enfant – logopédiste.

Nous avons analysé nos transcriptions dans une démarche bottom-up (Salazar-Orvig, de Weck, Basselier, Henri, 2007). Les critères de la grille obtenus s'attachent à l'identification des échanges de type SPA et leurs reprises/réutilisation ou répétition à l'intérieur d'une même interaction et/ou entre des interactions différentes. Faisant référence aux recherches concernant l'acquisition du langage (Clark, 2003 ; 2006 ; 2007 ; 2010) et en linguistique de l'acquisition d'une seconde langue (de Pietro et coll., 1989 ; Py, 1990 ; Schegloff, 2000 ; Wong, Simard, 2001 ; Kurhila, 2001, notamment) nous avons cherché à repérer et extraire les échanges de type SPA. C'est avant tout l'observation de la diversité et du caractère répétitif des séquences qui nous a permis de construire un outil de description plus fin et adapté aux situations qui nous intéressent. Nous sommes parvenue à une conception d'échanges de type SPA en quatre mouvements, composés chacun de formes linguistiques caractéristiques. Le terme de "mouvement" (Goffman, 1974 ; 1987 ; de Pietro et coll., 1989 ; Bernicot, Salazar-Orvig, Veneziano, 2006,) a été choisi parce qu'il reflète avec justesse le caractère dynamique de ces blocs d'échanges verbaux à dominance reformulative qui forment une SPA (figure 2). Nous avons dès lors supposé que la majorité des échanges de type SPA seraient formés de quatre mouvements, tels que définis ci-dessous (figure 2 / exemple 2) :

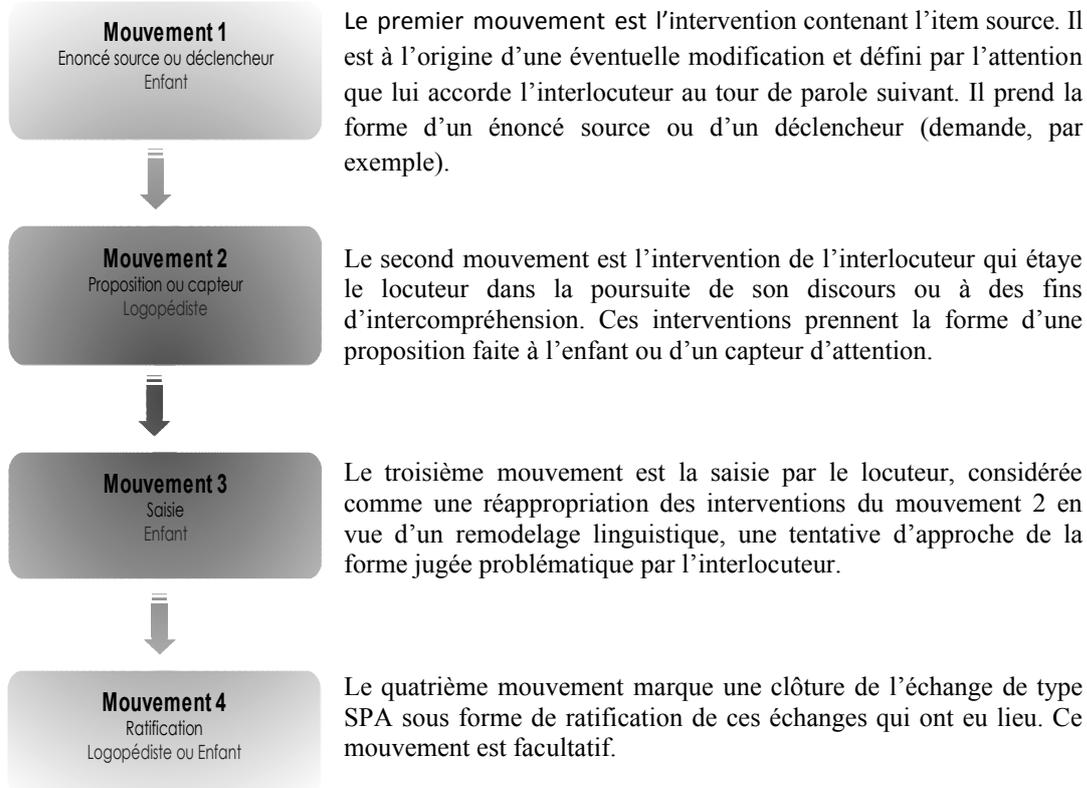


Figure 2 : Mouvements constitutifs des échanges de type SPA.

Exemple 2 : mouvements constitutifs des échanges de type SPA dans les interactions logopédiste – enfant.

Interaction Morgane 5 – SPA1

Enfant	ouais / après moi / pis après [le] [let[ap] / hein quand même / hein?	Mouvement 1
Logopédiste	i(l) va s'échapper ?	Mouvement 2
Enfant	éch / a / per /	Mouvement 3
Logopédiste	ouais / bravo / super !	Mouvement 4

Pour le repérage de ces échanges, trois critères d'analyse ont notamment retenu notre attention :

1. L'identification des échanges de type SPA dans l'ensemble du corpus et la mise en évidence de la présence ou non des quatre mouvements décrits plus haut. Ces échanges ont été dénombrés dans l'ensemble du corpus.
2. Le locuteur (enfant vs logopédiste) responsable de l'initiation de la séquence.
3. Les reprises des échanges de type SPA au cours d'une même interaction et/ou dans une interaction suivante, c'est-à-dire les reprises ayant lieu au sein d'une même interaction (reprises intra-interaction), et les reprises impliquant un item d'une SPA d'une interaction précédente (reprises inter-interaction). Ces reprises mettent en évidence une caractéristique longitudinale des échanges de type SPA et pourraient être liées à une visée thérapeutique comprenant les actions accomplies sur un ensemble des séances de logopédie.

Notons encore qu'une analyse de la valeur acquisitionnelle des saisies de l'enfant a été effectuée, à savoir les démarches d'approche de la forme appropriée de l'item source, les différentes réutilisations de l'item source, d'une part au sein d'un échange de type SPA, d'autre part dans la production autonome de cet item au cours de l'interaction et dans les interactions suivantes (signe en mention vs en usage, Py, 1996). Ces items peuvent prendre la forme d'une auto-répétition de l'item source (aucune modification constatée), d'une amélioration de la forme appropriée de l'item source, dans le cas où l'enfant modifie sa production de l'item source, d'une production appropriée, lorsque l'item source est reformulé de manière adéquate.

Enfin, nous avons effectué une analyse conversationnelle¹⁵ des échanges de type SPA afin de parvenir à saisir plus finement les phénomènes de co-construction de ces échanges et les processus acquisitionnels en jeu dans les interactions logopédiques.

¹⁵ L'analyse conversationnelle permet de voir comment se tissent les propos des interlocuteurs. Elle rend compte des "structures de déroulement de la communication, des activités des participants à l'interaction et/ou des présuppositions ou attributions de signification mises en œuvre pour eux." (Kallmeyer, Schutze, 1976, cités par Bange, 1983), la conversation étant envisagée comme un texte organisé selon une alternance des propos au sein d'une interaction avec au moins deux participants.

----- RESULTATS -----

Dans un premier temps, nous présentons quelques résultats quantitatifs se référant d'une part à l'identification des échanges de type SPA, leur dénombrement ainsi que la responsabilité de leur initiation. Dans un second temps, une analyse conversationnelle d'une série d'échanges de type SPA nous permettra de mettre en évidence une forme de continuité dans la co-construction de la dynamique conversationnelle autour d'un item source en particulier.

a) Dimension quantitative

Nous avons répertorié un ensemble de 146 échanges de type SPA dans les dyades logopédistes – enfants. De manière générale, nous pouvons compter environ 5 à 6 échanges de ce type par interaction de 15 minutes, avec néanmoins des différences interindividuelles, entre interaction, dont l'origine est peut-être variable.

- *Présence des quatre mouvements constitutifs des échanges de type SPA*

Conformément à nos hypothèses, les échanges de type SPA produits dans les interactions logopédiste – enfant sont constitués majoritairement des quatre mouvements attendus (figure 3)

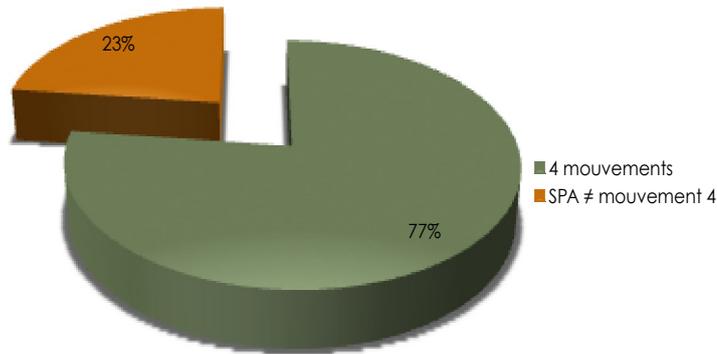


Figure 3 : Présence (4 mouvements) ou non (≠ mouvement 4) des quatre mouvements constitutifs des échanges de type SPA.

Lorsque le mouvement de ratification (mouvement 4) est absent, il semblerait que les interlocuteurs donnent alors priorité à la poursuite du thème de la conversation ou du jeu symbolique, l'échange de type SPA n'ayant été qu'une brève séquence parallèle, suite par exemple à un problème affectant l'intercompréhension.

- *Responsabilité des initiations des échanges de type SPA*

Les échanges de type SPA sont majoritairement initiés par les logopédistes, selon nos attentes (figure 4).

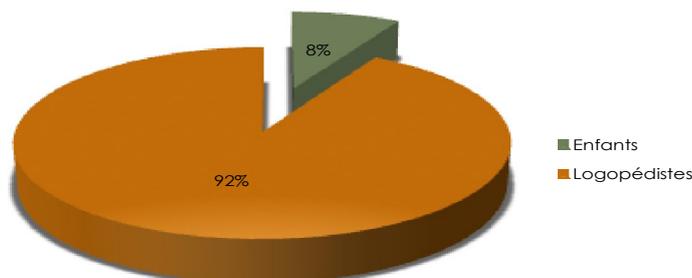


Figure 4 : Locuteur responsable des initiations des échanges de type SPA.

Soulignons toutefois l'importance de la présence d'initiations de séquences par les enfants. Ce fait met en évidence la démonstration chez l'enfant d'une prise de conscience de ses difficultés ainsi qu'un investissement du processus thérapeutique mis en place. Dans ce sens, nous pouvons supposer que l'enfant participe aux routines logopédiques et met à profit l'étayage de l'adulte.

La totalité des initiations des logopédistes a lieu lors du deuxième mouvement, sous la forme d'une proposition de modification faite à l'enfant ou d'un capteur d'attention en lien avec l'énoncé source (exemples 3 et 4).

Exemple 3 : initiation d'un échange de type SPA par une proposition de la logopédiste.
Interaction Dan 5 – SPA1.

Enfant :	i(l)s tournent le [kyrœj]?	
Logopédiste	les ECU / reuils //	Proposition
Enfant	écureuils / i(l)s choisissent où i(l)s vont pis i(l)s planent / i(l)s font zzzzzzzz pouf jusqu'en face	

Exemple 4 : initiation d'un échange de type SPA par un capteur d'attention.
Interaction Jérémie 3 – SPA1.

Enfant	[wEvEje] à // où [z] ai [wereje]	
Logopédiste	j'ai pas compris !	Capteur
Enfant	où où moi RE / veill / é :	

Quant aux enfants, leurs initiations sont produites au premier mouvement, sous forme de demandes (de confirmation, exemple 5, de clarification, de dénomination, exemple 6). Elles sont alors soit directement en lien avec l'énoncé source qui vient d'être formulé soit agissent comme déclencheur de l'échange sans énoncé source.

Exemple 5 : initiation d'un échange de type SPA par l'enfant.
Interaction Morgane 4 – SPA3

Enfant	mais / c'est ça les vraies [JEj] / vraies [SEj] ?	Demande de confirmation
Logopédiste	les vraies /	
Enfant	[sEj :]	
Logopédiste	ch / aises	
Enfant	chaises	
Logopédiste	les vraies chaises / ouais //	

Exemple 6 : initiation d'un échange de type SPA par un déclencheur, sans énoncé source.
Interaction Dan 3 – SPA3

Enfant	<...> c'est quoi ?	Demande de dénomination /déclencheur
Logopédiste	l'ambulance / c'est pour le docteur / ça c'est la police / tu vois là / c'est écrit « police » /	
Enfant	la police	

b) Analyse conversationnelle d'une série d'échanges de type SPA

Observons maintenant, de manière un peu plus détaillée, comment se déroule la dynamique de ces processus acquisitionnels au travers de l'analyse conversationnelle d'une série d'échanges de type SPA d'une interaction logopédiste – enfant.

Lors de la seconde interaction entre Morgane¹⁶ (5 ;10) et sa logopédiste, l'item source est repris quatre fois, ceci semblant démontrer chez la logopédiste, une intention d'offrir à l'enfant plusieurs occasions d'appropriation d'une forme phonologique. Nous analysons cette série d'exemples en nous centrant sur la question fondamentale de notre recherche, à savoir, comment la logopédiste offre à l'enfant des possibilités de se saisir d'une formulation et comment l'enfant met en place des stratégies pour effectuer cette saisie.

Exemple 7 : interaction Morgane 2 (5;10) – SPA1

LB11¹⁷ pis alors i(l) s(e) passerait quoi dans l'histoire ? / moi j(e) pourrais prendre qui alors / le papa ?

MM11 ouais

LB12 j(e) s(e)rais le papa chat

MM12 (rire) / alors [a] part [akøpar] [a] part [a] [nistorã]?

LB13 au [nistorã] ?

MM13 [a] [nisto] [a] /

MM13 [a] [storã] ?

LB14 au / R:ESTaurant (pointe son index sur sa gorge)

MM14 au REStaurant

L'échange de type SPA débute au moment où Morgane produit l'item source [nistorã] (MM12). La logopédiste initie cette séquence par une demande de confirmation contenant une répétition de la production phonologique de l'enfant (LB13). Elle ne lui donne pas un modèle, offrant à l'enfant la possibilité de modifier de lui-même la forme phonologique du mot. Par cette stratégie, la logopédiste encourage l'enfant à évaluer sa propre production non par comparaison directe avec la forme phonologique, mais en partant du présupposé que ce dernier peut retrouver de manière autonome la forme appropriée de l'item et en modifier la production. Cette stratégie peut supposer un travail antérieur sur l'item, dans la même interaction ou dans une interaction précédente, ce qui s'est effectivement produit pour cet exemple. Morgane semble sensibilisée à ces stratégies qui l'encouragent à s'autocorriger : elle tente de segmenter le mot (MM13), puis fait une deuxième tentative d'approche, mais ne parvient pas à ajuster sa production ; elle en est consciente, preuve en est sa demande de confirmation qui pourrait être interprétée comme une demande d'étayage. La logopédiste offre un modèle phonologique doublé d'un allongement du phonème [R], d'un accroissement de l'intensité sur la première syllabe. De plus, la logopédiste pointe son index sur sa gorge, ce qui est un moyen d'aide gestuel à la production phonétique tiré d'une méthode thérapeutique appartenant à une communauté de pratiques logopédiques.¹⁸ Cet étayage langagier permet à l'enfant de s'ajuster au moyen d'une hétéro-répétition auto-initiée avec un accroissement de

¹⁶ Prénom fictif.

¹⁷ Dans nos transcriptions, nous avons numéroté les tours de parole de 1 à x pour chaque interlocuteur (L = logopédiste / E = enfant).

¹⁸ Méthode gestuelle Borel-Maisonny, Silvestre de Sacy, 2008

l'intensité sur la première syllabe (MM14). Cette reformulation a également valeur de ratification de l'échange (Clark, 2007 ; 2010).

Quelques tours de parole plus loin, a lieu un échange de type SPA, sur le même item source (exemple 8). Cet échange est en fait le quatrième concernant le même item source.

Exemple 8 : interaction Morgane 1 – SPA5

MM69 pis moi j'ai déjà vu ça / à [nEstorã] / on on allait
 LB70 tu as déjà vu ça / au (pointe son index vers sa gorge)
 MM70 à [nEsto]_ /
 MM70 à [nEs]_
 LB71 (signe négatif de la tête) M / M /
 MM71 au / [nEstorã] ?
 LB72 (signe négatif de la tête) au / R:Estaurant
 MM72 au / restaurant ?
 LB73 voilà !

Suite à l'item source produit par Morgane (MM69), la logopédiste initie une cinquième SPA au moyen d'une ébauche accompagnée d'un étayage gestuel pour initier phonologiquement l'item source (LB70). L'enfant complète cette ébauche avec une substitution du phonème [R] en [n] et s'interrompt (MM70). Elle initie une auto-reformulation de l'ébauche accompagnée d'une demande de confirmation indiquant ainsi une prise de conscience de sa difficulté. La logopédiste refuse alors cette proposition de l'enfant, produit un capteur d'attention en interpellant l'enfant (LB71) qui s'auto-reformule et demande à nouveau confirmation de l'adéquation de sa production (MM71). Elle démontre une réelle motivation dans cet ajustement. La logopédiste utilise alors différentes stratégies pour l'étayer, au moyen d'une hétéro-reformulation avec d'une part un allongement du phonème initial et un accroissement de l'intensité sur la syllabe initiale, mettant ainsi en évidence la difficulté phonologique (LB72). Morgane segmente l'expression, de manière probablement à intensifier son contrôle sur l'item source, puis le reformule en demandant une confirmation concernant la production (MM72). La production appropriée est alors validée par la logopédiste au moyen d'une ratification expressive (LB73).

De manière générale, ces analyses nous permettent de mettre en évidence différentes stratégies chez les logopédistes et les enfants, leur permettant d'échanger en termes d'offres et de saisies :

1. Des hétéro reformulations / répétitions, plus particulièrement auto-initiées chez les logopédistes.

2. Des ébauches et des complétions verbales ;

Ces deux formes se conjuguant :

- avec vs sans demande de confirmation / clarification ;
- avec vs sans :
 - accroissement de l'intensité sur la syllabe / phonème problématique ;
 - allongement d'un phonème jugé problématique ;
 - aide gestuelle type geste Borel-Maisonny ;
 - segmentation syllabique ;
 - ralentissement du débit.

Ces interventions fonctionnent comme des routines entre l'enfant et la logopédiste, qui ne contraint pratiquement jamais l'enfant à modifier sa production au moyen d'une demande explicite de type directif par exemple.

----- DISCUSSION -----

Retournons brièvement à notre question initiale : comment un enfant présentant des troubles de développement du langage parvient-il à tirer parti d'une thérapie logopédique ? Autrement dit, quels sont les moyens mis en œuvre par les deux protagonistes d'une interaction qualifiée d'asymétrique afin que cette dernière devienne un lieu d'acquisition ? Et comment la dynamique interactionnelle dans ce contexte précis se constitue comme le fondement de ces acquisitions. Quels sont les phénomènes de co-influence, de co-construction susceptibles à la fois d'assurer l'intercompréhension et de servir de support à l'apprentissage ?

Nous avons postulé l'existence de séquences potentiellement acquisitionnelles dans les interactions logopédiste – enfant, nous basant sur sa caractéristique particulière de lieu d'acquisition, défini notamment en fonction des rôles et des statuts des interactants. Conformément à nos attentes, des échanges de type SPA ont été co-construits dans la totalité des interactions analysées. Les résultats montrent par ailleurs que plus des deux tiers de ces échanges sont composés des quatre mouvements, comme nous l'avions mentionné dans nos hypothèses. Par ailleurs, nous avons mis en évidence trois cas de figures qui pouvaient expliquer l'absence de ce quatrième mouvement :

Lorsque la saisie de l'enfant agit comme ratification des propos de la logopédiste. Ce dernier indique alors qu'il a reconnu l'élément proposé et qu'il peut se l'approprier. Cette forme de quittance est suffisante pour le contexte d'occurrence de l'échange de type SPA, contexte où la continuité du dialogue semble alors primer sur la séquence métalinguistique.

Lorsque, au sein du jeu symbolique, les interlocuteurs sont engagés dans une prise de rôle, et produisent un discours représenté. L'échange de type SPA implique un changement de type de discours. Il semble alors au second plan, brève séquence latérale qui fait rapidement place à la continuité du jeu.

Lorsqu'un problème affectant l'intercompréhension interrompt la co-construction du dialogue et la dépendance sémantique. L'objectif des interlocuteurs semble alors de dépasser au plus vite cette panne pour reprendre le cours de la conversation. La ratification peut alors être interprétée comme une intervention qui s'éloigne du topic initial. Elle est donc éludée.

Autre aspect ayant suscité notre attention, les initiations des échanges de type SPA nous ont permis d'observer l'investissement des interlocuteurs dans ce processus. Là encore, les résultats correspondent à nos attentes, à savoir que les logopédistes, en fonction de leur statut d'expert dans ce type d'interaction, et par conséquent supposées étayer les productions des enfants, ont initié la plus grande partie des échanges de type SPA. Ce résultat n'est cependant pas le plus intéressant. Même en faible quantité, les initiations des enfants soulignent à la fois leur conscience des difficultés et l'actualisation de capacités métalinguistiques, dont on connaît par ailleurs l'importance dans les processus de changement sur le plan thérapeutique. La logopédiste utilise alors cette aptitude pour susciter une démarche acquisitionnelle en faisant appel aux différentes stratégies à disposition, sans pour autant faire usage de directivité (interventions de type injonction, demande de répétition ou question). En ce sens, ces

échanges diffèrent de ceux décrits initialement dans les séquences didactiques ternaires de Sinclair et Coulthard (1975) qui ont notamment souligné l'importance des questions sur le plan pédagogique, en tant que privilège de l'enseignant, dans le but de diriger le déroulement de l'interaction pédagogique. Cette différence peut notamment être comprise en fonction du contexte même de l'interaction, l'interaction thérapeutique étant constituée d'une dyade au sein de laquelle les processus interactifs et relationnels diffèrent fondamentalement du contexte pédagogique où un enseignant interagit avec un groupe d'enfants. De plus, le contexte thérapeutique implique la présence d'un enfant qui présente des difficultés particulières ; l'asymétrie, particulièrement sur le plan des compétences langagières, se distingue de celle qui a lieu dans le contexte pédagogique. Ainsi, l'interaction individuelle avec l'enfant souffrant d'un trouble du langage induirait davantage de stratégies de protection des faces telles que décrites par Goffman (1974), les directifs étant plus menaçants pour la face de l'enfant, ce qui pourrait expliquer la production de démarches de sollicitation autres que l'injonction ou la question.

La récurrence de ces diverses observations dans l'ensemble des interactions logopédiques analysées nous permet de considérer ces échanges de type SPA comme une forme de routine (Bruner, 1983) établie entre l'enfant et son thérapeute du langage, que nous pourrions qualifier de format de séquence d'actions conversationnelles (Schegloff, 1986), proche de la notion goffmanienne d'échange rituel conventionnalisé.

----- CONCLUSION -----

Nous référant à une perspective qui place la communication au centre de l'acquisition des capacités langagières, il nous semble primordial, en logopédie, de créer des contextes thérapeutiques dans lesquels la communication est au premier plan : il nous a donc semblé nécessaire de tenter de décrire et comprendre le potentiel acquisitionnel d'une situation comme le jeu symbolique, fréquemment utilisée en logopédie, afin de parvenir à mieux l'exploiter. Les échanges de type SPA qui ont été mis en évidence nous permettent aujourd'hui de considérer les SPA d'une part comme un outil méthodologique mettant en évidence la contribution des deux partenaires de l'interaction dans les processus d'acquisition / apprentissage des capacités langagières, aussi de manière longitudinale. D'autre part, nous considérons les échanges de type SPA au cours de séances logopédiques comme un outil clinique, nous donnant l'occasion :

1. de saisir comment l'enfant s'y prend pour être agent de son changement langagier. Le fait d'entrer dans un échange de type SPA (intention directive préalable du locuteur) et de parvenir à s'approprier les propositions du thérapeute, souligne un engagement de l'enfant dans son statut de "patient", prêt à tirer parti de l'interaction proposée. De plus, la capacité d'initier des échanges de ce type révèle une conscience de ses difficultés, dont on connaît par ailleurs l'importance dans les processus de changement. Les échanges de type SPA dévoilent les tentatives d'approche de la forme appropriée d'un mot, d'une construction syntaxique, ou de l'utilisation d'un lexique adéquat en fonction du contexte et met en lumière des mécanismes acquisitionnels dont la compréhension est fondamentale pour un logopédiste.
2. d'actualiser des stratégies thérapeutiques telles que les hétéro-reformulations / répétitions, les ébauches, associées ou non à différents étayages gestuels ou suprasegmentaux pour présenter des "offres" de changement sur le plan langagier.

Dans notre recherche, l'ensemble des logopédistes fait usage de stratégies d'étayage similaires, quelles que soient leurs orientations théoriques. Il semble ainsi ressortir une forme de communauté de pratiques, produit à la fois des processus liés aux interactions étayantes de l'acquisition du langage / d'une langue et de la spécificité de la pratique logopédique. Ainsi se met en place une routine interactionnelle liée à ces échanges de type SPA que nous aimerions qualifier aujourd'hui de "format logopédique" inscrit dans les bases d'un contrat implicite entre l'enfant et son logopédiste.

----- BIBLIOGRAPHIE -----

Alber, J.L., Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation. *Etudes de linguistique appliquée, volume 61 : Discours didactiques et didactique des langues*, 78-80.

Bange, P. (1983). Point de vue sur l'analyse conversationnelle. *DRALV*, 29, 1-28.

Bernicot, J., Salazar-Orvig, A., Veneziano, E. (2006). Les reprises : dialogues, formes, fonctions et ontogenèse. *La Linguistique*, 42(2), 29-50. Consulté le 06.02.2012 de : <http://dx.doi.org/10.3917/ling.422.0029>

Bronckart, J.P., Dolz, J., Pasquier, A. (1993). L'acquisition des discours. *Etudes de linguistique appliquée, volume 92 : Appropriations, descriptions et enseignements de langues*, 23-37.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler ?* Paris : Retz.

Clark, E.V. (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Clark, E.V. (2006). La répétition et l'acquisition du langage. *La Linguistique*, 42(2), 67-79. Consulté le 06.02.2012 de : <http://dx.doi.org/10.3917/ling.422.0067>

Clark, E.V. (2007). Young children's uptake of new words in conversation. *Language in Society*, 36(2), 157-182. Doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0047404507070091>

Clark, E.V. (2010). Interaction et acquisition de mots. In E. Veneziano, M. Musiol, A. Bert-Erboul (Eds), *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 25-43). Paris : L'Harmattan.

Conti-Ramsden, G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(2), 262-274. PMID: 2329788

De Pietro, J.F., Matthey, M., Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In D. Weil, H. Fugier (éds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg : Université Louis Pasteur.

De Weck, G. (1989). L'évaluation du langage : dimensions représentative et communicative. *Tranel*, 15, 275-292. Consulté le 06.02.2012 de : <http://doc.rero.ch/record/12852?ln=fr>

De Weck, G. (1996). Troubles de développement du langage. De la structure au discours. In G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 189-246). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

De Weck, G. (1998). Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques : sont-elles spécifiques ? *Tranel*, 29, 13-28.
Consulté le 06.02.2012 de : <http://doc.rero.ch/record/12852?ln=fr>

De Weck G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages*, 140(4), 38-67. Consulté le 06.02.2012 de : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_2000_num_34_140_2390

De Weck, G. (2001). Stratégies d'étayage d'adultes en interaction avec des enfants normaux et dysphasiques. *Communication : 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language* (pp. 352-374). Research on Child Language Acquisition.

De Weck, G., Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Paris : Masson.

De Weck, G., Rosat, M.C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris : Masson.

De Weck, G., Rosat, M.C., Von Ins, S. (1995). Effet du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues. *Revue Suisse de Linguistique Appliquée*, 61, 35-60.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
Consulté le 06.02.2012 de: <http://evans-experientialism.freewebspace.com/garfinkel.htm>

Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Editions de Minuit.

Hudelot, C., Vasseur, M.T. (1997). Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 ? *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage (CALAP)*, 15, 115-141.

Kurhila, S. (2001). Correction in talk between native and non-native speaker. *Journal of Pragmatics*, 33(7), 1083-1110. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166\(00\)00048-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166(00)00048-5)

Martinot, C. (2003). Pour une linguistique de l'acquisition. La reformulation : du concept descriptif au concept explicatif. *Langage et société* 104, 147-151. Consulté le 06.02.2012 de : <http://dx.doi.org/10.3917/lis.104.0147>

- Matthey, M. (1994). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Berne : Peter Lang.
- Mc Tear, M.F., Conti-Ramsden, G. (1996). Facteurs pragmatiques et apprentissage du langage. In G. de Weck (Ed), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 113-144). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Monfort, M., Juarez Sanchez, A. (2007). *L'intervention auprès des enfants présentant une dysphasie développementale*. Isbergues : Ortho Edition.
- Monfort, M., Juarez Sanchez, A. (2008). Intervention auprès des enfants présentant une dysphasie développementale. In T. Rousseau (ss la dir.), *Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 1* (pp. 119-129). Isbergues : Ortho Edition.
- Noyau, C. (1984). Communiquer quand on ignore la langue de l'autre. In C. Noyau, R. Porquier (éds.), *Communiquer dans la langue de l'autre* (pp. 8-36). Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- Pekarek-Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Aile*, 12, 3-26. Consulté le 06.02.2012 de : <http://aile.revues.org/934>
- Pekarek-Doehler, S. (2006). "CA for SLA" : analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue Française de Linguistique Appliquée, Vol. XI(2)*, 123-137. Consulté le 06.02.2012 de : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-2-page-123.htm>
- Piaget, J. (1945/1994). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation exolingue. *Le français dans le monde (Recherches et applications)*, février-mars, 81-88.
- Py, B. (1996). Apprendre une langue dans l'interaction verbale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63, 11-23.
- Rodi, M. (2007). Le jeu en situation de thérapie logopédique : comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels ? *Tranel*, 46, 33-50. Consulté le 06.02.2012 de : <http://doc.rero.ch/record/12852?ln=fr>
- Rodi, M., Moser, C. (1998). Quelques considérations sur l'étayage dans une situation d'évaluation particulière : le jeu symbolique. *Tranel*, 29, 135-153. Consulté le 06.02.2012 de : <http://doc.rero.ch/record/12852?ln=fr>
- Salazar-Orvig, A., De Weck, G., Basselier, M., Henry, A. (2007). Dialogue entre enfants dysphasiques et leur mère : analyse des processus d'ajustements. *Rééducation Orthophonique*, 230.

Santacroce, M. (2000). Analyse du discours et analyse conversationnelle. *Marges Linguistiques*. Consulté le 06.02.2012 de : <http://www.scribd.com/doc/56665585/anaconv>

Schegloff, E.A. (1986). The routine as achievement. *Human Studies*, 9(2-3), 111-151. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00148124>

Schegloff, E.A. (2000). When “others” initiate repair. *Applied Linguistics*, 21(2), 205-243. Doi: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/21.2.205>

Sinclair, J.M., Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse : the English used by teachers and pupils*. Oxford : University Press.

Veneziano, E. (1987). Les débuts de la communication langagière. In J. Gérard-Naef (éd.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer* (pp.59-94). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Vinter, S., Bried, C. (1998). Questions ouvertes/questions fermées : une dichotomie qui appelle une analyse critique. Son intérêt pour l'étude des procédures d'étayage. *Tranel*, 29, 49-62. Consulté le 06.02.2012 de : <http://doc.rero.ch/record/12852?ln=fr>

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Wong, W., Simard, D. (2001). La saisie, cette grande oubliée ! *Aile*, 14, 59-86. Consulté le 06.02.2012 de : <http://aile.revues.org/document1476>.

 ANNEXE

Conventions de transcription

- Chevauchement d'énoncés
A : et alors i fait quoi / l'garçon?
B : i va jouer dehors
- Pause
 - courte /
 - moyenne //
 - longue (x sec.)
- Intonation
 - montante (question) ?
 - exclamation !
- Allongement de phonèmes
 - court a:
 - long i::
- Prise de rôle italique : *Xxxx*
- Segment inaudible <...>
- Transcription phonétique [fokapɔ]
- Doute (manger?)
- Emphatisation ATTENDS
- Non verbal (pose le cheval)
- Commentaires <...> (chuchote) / oh là une [baʃ] /
- Régulateurs
mhm
euh