

UNIVERSITE DE POITIERS
Faculté de médecine et de pharmacie
Ecole d'orthophonie

Année 2011-2012
Le 29 juin 2012

Mémoire N° 2012, 23

MEMOIRE

En vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie
présenté par

Victor WALBRON

**L'ENFANT DYSPHASIQUE ET LA NARRATION :
QUEL ETAYAGE PROPOSER ?
QUEL RÔLE POUR L'ORTHOPHONISTE ?**

Directeurs du mémoire : Monsieur Paul CAPPEAU, Professeur
Monsieur Joël UZE, Praticien Hospitalier

Membres du jury : Monsieur Paul CAPPEAU, Professeur
Monsieur Joël UZE, Praticien Hospitalier
Monsieur Jean-Loup GUIGNE, Orthophoniste

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je voudrais remercier les personnes qui ont encadré ce mémoire. De mes premières réflexions jusqu'à l'aboutissement de ce travail, j'ai eu la chance de pouvoir compter sur le soutien de :

Paul Cappeau, Professeur de Linguistique à l'Université de Poitiers et co-directeur de ce mémoire. Sa disponibilité et ses précieuses remarques m'ont permis de fournir un travail le plus rigoureux possible. La curiosité dont il a fait preuve dans les domaines qui ne le concernaient pas directement m'a conforté dans l'idée que l'orthophonie pouvait enrichir et s'enrichir d'autres pratiques.

Joël Uzé, Pédopsychiatre, Chef de Service au Centre Hospitalier Henri Laborit à Poitiers et co-directeur de ce mémoire. Son accueil bienveillant au Centre Référent des Troubles du Langage (CRTL) de Poitiers ainsi qu'à l'Unité de Sèvres Anxaumont pour Troubles Complexes du Langage m'a permis de réaliser ce travail dans d'excellentes conditions. Je le remercie vivement pour son investissement et l'intérêt qu'il a porté à ce projet.

Cécile Lamoureux, Orthophoniste au CRTL de Poitiers et à l'Unité de Sèvres Anxaumont pour Troubles Complexes du Langage. Cécile a été ma maîtresse de stage durant cette dernière année d'études. Elle a su apporter un regard critique aiguisé sur mes propositions, m'encourager pas à pas, partager sa riche expérience et surtout incarner tout ce qui m'a donné envie de devenir orthophoniste.

Je remercie chaleureusement Jean-Loup Guigné, Orthophoniste au CMPEA PRE-MEDARD de Saint-Benoît d'avoir accepté de faire partie du jury de ce mémoire.

Je souhaite également remercier Mélanie Querrioux, Enseignante de la CLIS pour enfants dysphasiques de l'école Coligny Cornet à Poitiers pour sa patience et son intérêt pour mon travail.

Je pense aussi à Nicole Ballanger, Orthophoniste intervenant auprès des enfants de cette même CLIS. Nicole m'a gentiment mis à disposition son bureau afin que je puisse réaliser les passations de mon protocole dans de bonnes conditions.

Merci à Laurent, Pascal, Annabelle et Jean- Luc pour leur savoir-faire et leur bonne humeur qui m'ont beaucoup apporté lors de mon stage au sein de l'Unité de Sèvres. Un grand merci à Carine, Virginie et Valérie qui, au cours de mon stage au CRTL, m'ont permis de mieux cerner les enjeux et la richesse du travail d'équipe.

Je remercie les enfants qui ont participé à cette étude : Valentin, Axel, Joao-Pedro, Noé, Audrey, Fabien, Warren et Sébastien, ainsi que leurs parents qui m'ont fait confiance.

Enfin, à l'issue de ces quatre années d'études, je pense très fort à ma famille qui depuis toujours respecte mes choix et m'accompagne sans faillir, à mes amis qui ont fait de ma vie étudiante un vrai bonheur et à toutes mes rencontres personnelles qui m'ont mené vers ce métier d'orthophoniste que j'affectionne tant.

Merci.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PARTIE THEORIQUE	3
I. LES DYSPHASIES	4
A. Définitions et classifications :	4
1. La dysphasie selon C-L Gérard.....	4
2. Les classifications internationales	6
2.1 Le DSM-4-TR	6
2.2 La CIM-10	7
3. Autres classifications	8
3.1 Ajuriaguerra	8
3.2 Rapin et Allen	9
3.3 C-L Gérard	10
3.4 L'interprétation de Danon-Boileau	12
B. Considérations étiologiques :	13
1. L'hypothèse génétique	13
2. L'hypothèse neurobiologique	14
3. L'hypothèse perceptive	14
4. L'hypothèse interactionniste	15
C. Particularités cognitives et troubles associés :	16
1. Les troubles perceptifs	16
2. Les troubles psychomoteurs et praxiques	16
3. Les troubles cognitifs	17
4. Les troubles socio-affectifs	17
II. INTERACTIONNISME ET PERSPECTIVE DISCURSIVE DU LANGAGE	19
A. Rappel sur le courant structural et psychothérapeutique :	19
B. Le courant interactionniste :	21
1. La perspective pragmatique	22
2. La perspective discursive.....	23
2.1 Les genres de discours.....	24
2.2 La gestion du discours	26
2.3 A propos du « langage spontané »	29
C. Données concernant l'étayage :	30
1. Définition de l'étayage	30

2. Les fonctions de l'étaillage selon Bruner	31
3. Les différentes techniques d'étaillage	31
4. Un autre regard sur l'étaillage verbal	34
D. L'essor d'une prise en charge fonctionnelle et interactionniste du langage	35
III. L'ACTIVITE DE NARRATION CHEZ L'ENFANT	37
A. Caractéristiques et fonctions :	37
1. Qu'est-ce qu'un récit ?	37
2. L'enfant face à la narration	38
3. Raconter pour...	38
3.1 ... s'insérer dans une communauté	38
3.2 ... se construire comme sujet	38
B. Critères d'étude des narrations :	39
1. Les informations transmises	39
2. La planification	39
3. Les procédés de connexion	40
4. La fluence verbale	41
C. Points de repères sur le développement de la narration chez l'enfant :	42
CHAPITRE 2 : PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHESES	43
I. PROBLEMATIQUE	44
II. OBJECTIFS	44
III. HYPOTHESES	45
A. Hypothèses générales :	45
B. Hypothèses de travail :	46
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE	47
I. LA POPULATION DE L'ETUDE	48
A. Recrutement de la population :	48
B. Critères d'inclusion :	48
C. Variables libres :	49

D. Présentation des participants :	49
E. Constitution des deux groupes :	51
1. La tâche de compréhension orale	51
2. Résultats des enfants et formation des groupes	52
II. DESCRIPTION DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL	54
A. Mode de recueil des données :	54
1. Le lieu de passation	54
2. Enregistrements	54
B. Le support :	55
1. Présentation du support	55
2. Classement des informations du dessin animé	56
3. Originalité et intérêt du support	57
C. Déroulement de la passation :	58
1. Consignes standard (valables pour les deux groupes)	58
2. Passation « type » pour un sujet du groupe « étayage modèle »	60
3. Passation « type » pour un sujet du groupe « étayage questions »	62
D. Limites de la recherche :	64
1. Limites liées à la population	64
2. Limites liée au contexte interactionnel	65

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS 66

I. COMPARAISON DES RECITS AVANT ET APRES ETAYAGE	67
A. Hypothèses sur la informations transmises :	67
1. Quantité d'informations transmises (au total)	67
2. Quantité d'informations principales transmises	69
3. Analyse qualitative des informations principales transmises	69
4. Quantité d'informations secondaires transmises	72
5. Analyse qualitative des informations secondaires transmises	73
B. Hypothèses sur la planification de la narration :	74
1. Degré de complétude de la séquence narrative	74
2. Analyse qualitative des phases du schéma narratif	75
C. Hypothèses sur les procédés de connexion :	77
1. Degré de connexion de la narration	77
2. Diversité des organisateurs textuels	80
D. Hypothèse sur la fluence de la narration :	83
1. Quantité de dysfluences	83
2. Analyse qualitative des dysfluences	86

II. COMPARAISON DES ETAYAGES	88
A. Hypothèses sur les informations transmises :	88
1. Quantité d'informations transmises (au total)	88
2. Quantité d'informations principales transmises	89
3. Quantité d'informations secondaires transmises	90
B. Hypothèse sur la complétude de la séquence narrative :	91
C. Hypothèse sur le degré de connexion :	93
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RESULTATS ET CONCLUSION	95
I. SYNTHÈSE DES RESULTATS ET CONFRONTATION AUX HYPOTHESES	96
II. LE RÔLE DE L'ORTHOPHONISTE	103
III. PERSPECTIVES ORTHOPHONIQUES ET CONCLUSION	107
BIBLIOGRAPHIE	111
ANNEXES	116

INTRODUCTION

En France, on estime à environ 1% la proportion d'enfants dysphasiques. Affection encore mal connue aussi bien du grand public que par certains professionnels de l'enseignement et du monde médical, la dysphasie est une grave pathologie du langage. Ce langage structurellement troublé va accompagner l'enfant tout au long de son développement. De nombreux auteurs se sont intéressés aux aspects formels déficitaires tels la phonologie, le lexique et la syntaxe. Il n'est plus à démontrer la déviance de ces paramètres ni même la diversité des syndromes dysphasiques.

En marge d'une vision « structurale » du langage, des chercheurs et praticiens qualifiés « d'interactionnistes » élargissent leur conception de la pathologie, et ainsi, leur façon de prendre en charge les sujets souffrant de troubles du langage. Considérant le langage comme un fait social, ils interviennent avec l'objectif de diversifier les pratiques langagières de leurs patients. Dans cette perspective, le thérapeute tente d'introduire son patient à la diversité des discours. Ainsi étayé, le sujet dysphasique s'achemine progressivement vers une meilleure aisance communicationnelle et une plus fine adaptation au contexte d'interaction.

Convaincu par l'avenir prometteur de cette approche du traitement des pathologies du langage, ce travail s'inscrit dans cette mouvance interactionniste et discursive. La variété des discours étant importante, notre choix s'est porté sur l'étude des capacités narratives des enfants dysphasiques. Chaque prise de parole étant dépendante du contexte de production, nous avons décidé d'étudier l'impact de deux types d'étayage sur les narrations d'enfants dysphasiques. Prenant le contre-pied de nombreuses recherches préférant comparer deux types de discours, ici, nous allons nous demander dans quelle mesure un même discours peut varier selon la présence ou non d'un étayage et selon la nature de celui-ci. L'étayage permet-il d'améliorer certains paramètres de la narration ? Quel style d'étayage apporte le plus de bénéfices ? Selon les résultats que l'on obtiendra, quelles adaptations concrètes pourront être mises en place afin que le thérapeute se positionne au plus près des besoins du patient ?

Abordons à présent l'organisation de ce travail :

Le premier chapitre renseigne le lecteur d'un point de vue théorique sur la dysphasie, l'interactionnisme du langage et sur l'activité de narration chez l'enfant.

Le second chapitre est l'occasion d'exposer la problématique, les objectifs et les hypothèses du mémoire.

Puis, la partie méthodologie caractérise la population choisie pour l'expérimentation et détaille le protocole mis en œuvre.

Les résultats sont présentés et analysés dans le quatrième chapitre.

Enfin, la dernière partie permet de discuter nos résultats, d'envisager des applications thérapeutiques en orthophonie et d'apporter une conclusion à cette recherche.

CHAPITRE 1 :

PARTIE THEORIQUE

I. LES DYSPHASIES

A . Définitions et classifications :

Dans cette partie, nous rassemblons les principales définitions et classifications concernant le concept de dysphasie. Nous allons voir que selon les sources, cette pathologie développementale est envisagée sous différents angles.

1. La dysphasie selon C-L Gérard

En tant que médecin spécialiste des troubles du langage, Gérard tente de délimiter le concept de dysphasie tout en soulignant que cette pathologie ne se résume pas à un diagnostic par exclusion. En effet, « *La dysphasie, plus qu'une maladie, est l'histoire malheureuse des rapports d'un enfant avec son langage.* » (Gérard, 1993, p. 11). L'enjeu est de mieux cerner les troubles dysphasiques, leur donner une consistance.

Il insiste sur le fait que l'on ne doit pas confondre la dysphasie et l'aphasie congénitale. Selon lui, la dysphasie s'inscrit dans le développement de l'enfant et gêne sa construction tant au niveau social qu'affectif. Ces troubles le suivent tout au long de son développement et sont susceptibles d'évoluer. L'appellation « dysphasie développementale » est donc justifiée.

Voici la définition (Gérard, 1993, p. 12,13)

« La dysphasie se définit par l'existence d'un déficit durable des performances verbales, significatif en regard des normes établies pour l'âge. Cette condition n'est pas liée :

-à un déficit auditif

-à une malformation des organes phonatoires

- à une insuffisance intellectuelle
- à une lésion cérébrale acquise au cours de l'enfance
- à un trouble envahissant du développement
- à une carence grave affective ou éducative. »

Gérard précise que cette définition pourra être amenée à évoluer en fonction de l'avancement des connaissances. A présent, expliquons certains termes :

déficit durable : On parle de déficit durable car les symptômes vont accompagner l'enfant tout au long de son développement et vont « résister » aux efforts conjugués des intervenants. Ainsi, les thérapeutes se doivent d'adapter les stimulations aux capacités des enfants afin que leur insertion sociale soit la meilleure possible. Hélas, ce caractère de durabilité n'est pas perçu au départ du fait de l'absence de recul. Existe-t-il des signes précoces de déviance afin de proposer des aides dès l'apparition de particularités ? Oui, ces signes existent. Ils seront abordés un peu plus loin.

déficit significatif des performances verbales : Il va être objectivé par le biais de tests étalonnés. Ces derniers évaluent divers aspects du langage et permettent d'isoler des déficits précis. Certains thérapeutes préfèrent le raisonnement clinique aux batteries de tests. Cependant, Gérard recommande d'associer ces deux façons de procéder pour s'assurer que l'impression subjective est corrélée aux résultats objectifs.

diagnostic par exclusion : Gérard et bon nombre d'auteurs s'accordent pour dire « *qu'il n'y a pas primitivement de défaut structurel de l'organe langagier* »(1993, p. 15). Malgré cela, la mise en œuvre du langage est défectueuse. On parle de trouble spécifique car aucune pathologie sous-jacente ne permet d'expliquer ce dysfonctionnement. La dysphasie est parfois confondue avec un autre trouble spécifique : le retard de parole et de langage. Pour donner une image simple, l'auteur utilise une métaphore. Selon lui, le langage peut s'envisager comme une construction avec un cadre et un contenu. Ici, la dysphasie serait l'atteinte du « *cadre linguistique* » (trouble structurel) et le retard de parole et de langage serait l'atteinte du « *contenu* » (trouble fonctionnel).

Abordons maintenant ce que Gérard appelle les « marqueurs de déviance ». Ce sont des altérations langagières évocatrices d'une dysphasie. Il est utile de les rechercher dès lors qu'un trouble structurel est suspecté. Ce concept peut aboutir à un diagnostic positif de dysphasie qui contraste avec une définition dite « *en creux* » (par exclusion). En effet, si le déficit durable est

objectivé et que les diagnostics différentiels ont été éliminés, la présence de trois des six marqueurs de déviance peut conduire au diagnostic de dysphasie.

Bref aperçu des marqueurs de déviance :

-L'hypospontanéité verbale : elle se caractérise par un défaut d'incitation verbale et une réduction massive des productions verbales.

-Les troubles de l'évocation lexicale : ceux-ci se manifestent par un manque du mot, des persévérations lexicales, des définitions par l'usage, ainsi que des paraphasies verbales sémantiques ou phonémiques. L'ébauche orale peut être facilitatrice.

-Les troubles de l'informativité : dans ce cas, le canal verbal seul ne véhicule pas d'informations adéquates.

-Les troubles de l'encodage syntaxique: ils se caractérisent par un agrammatisme et/ou une dyssyntaxie.

-Les troubles de la compréhension verbale : Ceux-ci peuvent s'étendre des gnosies auditivo-verbales jusqu'à la compréhension discursive.

-La dissociation automatico-volontaire : c'est le fait que certaines productions praxiques ou phonologiques soient réussies spontanément mais pas en situation « contrainte ».

2. Les classifications internationales

En parcourant les deux principales classifications internationales des troubles du langage (le DSM-4-TR et la CIM-10), on s'aperçoit qu'elles reprennent les notions de diagnostic par exclusion.

Ainsi , en théorie, il est possible de différencier un trouble spécifique du langage (tel la dysphasie) d'un trouble du langage inscrit dans un contexte de trouble du développement plus large (comme un trouble envahissant du développement). Seulement parfois, la réalité clinique n'est pas aussi tranchée.

Ces classifications présentent un intérêt pour se situer très globalement parmi les troubles du développement du langage mais restent insuffisantes pour une approche approfondie des différents syndromes.

2.1 Le DSM-4-TR

Le DSM-4-TR (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux texte révisé)

a été édité en 2000 par l'American Psychiatric Association.

Il distingue cinq types de troubles du langage oral regroupés dans la catégorie « troubles de la communication ». Nous détaillons les trois qui nous intéressent ici :

-Le *trouble du langage de type expressif* (F80.1 avec une prévalence de 3 à 5%) est caractérisé par un déficit de l'expression orale lors de la passation d'épreuves normées qui contraste avec de bien meilleures capacités lors d'épreuves mesurant les facultés intellectuelles non verbales et les capacités réceptives du langage. On retrouve souvent un vocabulaire pauvre, des temps verbaux inappropriés, une syntaxe défaillante et des soucis d'évocation lexicale.

-Le *trouble du langage de type mixte réceptif-expressif* (F80.2), quant à lui, est marqué par un déficit de l'expression orale associé à un déficit des capacités réceptives alors que les facultés intellectuelles non verbales sont bien meilleures (lors d'épreuves standardisées). En clinique, on constate l'association de troubles de l'expression et de la compréhension des mots et des phrases. Notons que cette entité est moins fréquente que les troubles du langage de type expressif.

-Le *trouble phonologique* (F80.0 avec une prévalence de 2 à 3%) concerne des sujets qui n'utilisent pas correctement les phonèmes de leur langue compte tenu de leur âge de développement. Cela englobe les troubles d'articulation (erreur systématique dans la production d'un phonème seul) et l'enchaînement des sons dans les mots.

Selon le DSM-4-TR, les deux autres troubles de la communication sont le bégaiement et le trouble de la communication non spécifié (comme un trouble de la voix).

2.2 La CIM-10

La CIM-10 (Classification Internationale des Maladies, 10ème révision) a été publiée par l'OMS en 1994.

Ici, la dysphasie se retrouve parmi les « *troubles spécifiques du développement de la parole et du langage* ». Au sein de cette appellation sont distingués le « *trouble spécifique de l'acquisition de l'articulation* », le « *trouble de l'acquisition du langage (de type expressif) (F80.1)* » et le « *trouble d'acquisition du langage (de type réceptif) (F80.2)* ». (**annexe I** : définitions de la CIM-10)

Contrairement au DSM-4-TR, la CIM-10 n'aborde que les troubles

développementaux spécifiques et laisse de côté les pathologies associées.

3. Autres classifications

Les enfants atteints de troubles structurels du langage présentent des caractéristiques très diverses. Pour décrire et expliquer cette hétérogénéité, plusieurs classifications basées sur des recherches cliniques ont été proposées afin de constituer des sous-groupes.

3.1 Ajuriaguerra

C'est dans les années 1950 que ce neuropsychiatre et psychanalyste français (aidé par ses collaborateurs) proposa une classification des troubles du développement du langage basée sur la sévérité des déficits. En effet, dans sa typologie, il distingue trois syndromes (Ajuriaguerra, issu de de Weck & Rosat, 2003)

-Le *retard de langage* est le moins grave des trois. Il se caractérise par un développement retardé du langage par rapport à la norme des enfants à un âge donné. Ce décalage doit être d'au moins 12 à 18 mois et touche différents domaines langagiers : l'apparition et la combinaison des premiers mots, le lexique, la morphologie et la phonologie. La compréhension est également atteinte mais dans une moindre mesure. Généralement, le retard de langage s'estompe progressivement pour disparaître vers l'âge de 6 ans.

-La *dysphasie* engendre un handicap plus important et constitue le second degré de gravité de cette classification. Le terme « dysphasie » concerne le domaine développemental et permet de faire la différence avec des troubles du langage acquis regroupés sous le nom « d'aphasie ». La dysphasie se caractérise par un retard dans les acquisitions langagières couplé à des déviations durables de ces dernières. Les désordres affectent parfois tous les secteurs du langage (phonologie, lexique, morphosyntaxe...). La compréhension est parfois autant atteinte que la production.

-L'*audi-mutité* correspond au syndrome le plus invalidant. Les enfants qui en souffrent n'expriment que quelques rares mots à 5 ans. Leur compréhension n'est que légèrement

meilleure. Elle reste donc très déficitaire également. Rapin et Allen (1996) parlent « d'agnosie auditivo-verbale » alors que Gérard (1994) emploie le terme « troubles expressifs sévères ». Le pronostic de ce trouble n'est pas favorable.

La terminologie utilisée ici (l'audi-mutité mise à part) est toujours d'actualité pour un grand nombre de cliniciens francophones qui utilisent volontiers les termes de « retard de langage » ou de « dysphasie » dans leur pratique.

Le choix théorique de classer les syndromes selon leur sévérité est intéressant. Cependant, avant 6 ans, comment différencier un retard de langage important d'une dysphasie légère?

3.2 Rapin et Allen

Cette classification et la suivante sont différentes car elles peuvent être qualifiées de « symptomatologiques ». Elles considèrent les aspects déficitaires et préservés du langage de l'enfant. Nous sommes dans une perspective neuropsychologique qui découpe le langage selon des critères issus de la linguistique structurale (phonologie, lexique, syntaxe, pragmatique...). La définition par exclusion est utilisée ici.

Rapin et Allen, ont proposé plusieurs classifications des dysphasies entre 1983 et 1996. Voici celle donnée d'après Tuchman et ses collaborateurs en 1991 :

-La *dyspraxie verbale* est un trouble massif de la fluence verbale. L'articulation se trouve très touchée (parfois jusqu'à l'absence de parole). La compréhension est quant à elle quasi normale.

-Le *trouble de la programmation phonologique* se caractérise par une parole fluente mais souvent inintelligible. La compréhension est quasi normale.

-Le *déficit phonologico- syntaxique* présente une altération de la fluence et de l'articulation. L'expression est réduite et on retrouve un agrammatisme. La compréhension est plus ou moins touchée mais reste meilleure que l'expression.

-L'agnosie *auditivo-verbale* se manifeste par une fluence et une articulation troublées. L'expression est déficitaire avec un tableau allant du mutisme à l'emploi de phrases courtes. C'est une compréhension langagière très faible qui occasionne ces troubles expressifs majeurs.

-Le *déficit sémantico-pragmatique* se caractérise par une parole fluente voire logorrhéique, une articulation et une syntaxe normales mais avec des modes conversationnels aberrants. La compréhension des énoncés complexes est atteinte.

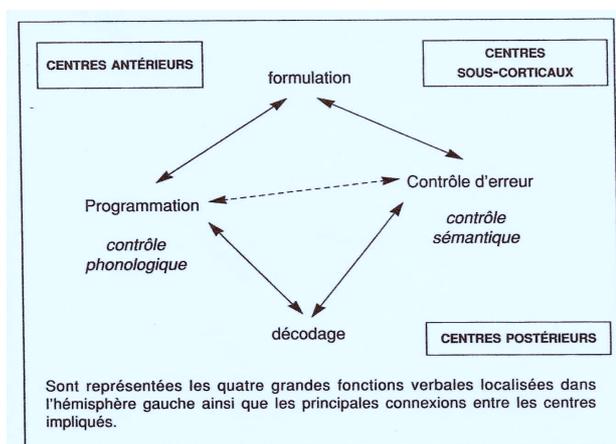
-Le *déficit lexico-syntaxique* se compose d'une parole fluente mais entachée par un trouble de l'évocation lexicale. L'articulation ne pose pas de problèmes. La syntaxe est immature et la compréhension des énoncés complexes altérée.

3.3 C-L Gérard

Ici, on va retrouver des similitudes avec les propositions de Rapin et Allen mais la terminologie varie parfois.

Gérard s'inspire du modèle de Crosson (1985) pour décrire les différents syndromes dysphasiques. Ce modèle issu de l'aphasiologie permet d'isoler les déficits de façon modulaire. Sans pour autant confondre la dysphasie avec les aphasies (acquises à la suite de lésions cérébrales), le modèle de Crosson apporte un éclairage non négligeable quant aux différents troubles rencontrés chez l'enfant dysphasique :

Illustration 1 : Schéma du modèle de Crosson. (d'après Crosson, 1985).



Les 3 centres sont en interaction et se situent dans l'hémisphère gauche chez le sujet droitier. C'est au niveau des centres postérieurs que le décodage et le sens interviennent. Les centres antérieurs, quant à eux, coordonnent la formulation du message (choix du contenu) sur le plan sémantique et syntaxique avec sa programmation (choix de la séquence articulatoire à produire). Les centres sous-corticaux assurent la cohérence globale de l'activité des autres centres. Ainsi, l'activité langagière se trouve découpée en différents modules interdépendants.

Voici la classification des dysphasies selon C-L Gérard, en 2003 (inspirée du modèle de Crosson) :

-Le syndrome phonologique syntaxique est le plus répandu. Il se caractérise par des troubles phonologiques très importants qui ne sont pas corrigés par la répétition (gestes orofaciaux défailants). La parole est peu intelligible, réduite et agrammatique. Le lexique est peu développé mais il n'y a pas de trouble de l'évocation lexicale. Cette dysphasie est également marquée par une rétention verbale immédiate faible, des troubles visuo-constructifs et une fonction symbolique restreinte. Cependant, la compréhension verbale est supérieure à l'expression et ces enfants sont animés par une bonne appétence à la communication. Ici, c'est la jonction formulation-programmation qui est atteinte. La défaillance se situerait donc au niveau des systèmes de contrôle sémantique et phonologique situés entre le centre formulateur et le centre programmeur.

-Le trouble de production phonologique est un syndrome avec de lourdes perturbations expressives contrastant avec une fluence et une compréhension verbale satisfaisantes. L'intelligibilité est très altérée (avec des erreurs instables). L'enfant a conscience de ses difficultés et tente de les contourner avec la mimogestualité, des conduites d'approche et un discours courant automatisé. Lorsqu'il se retrouve en situation dirigée, le sujet perd ses repères et la structure des phrases devient souvent incorrecte. On note également un trouble de la rétention verbale immédiate. Là, c'est le contrôle phonologique qui est touché. Malgré l'ampleur de ces perturbations, c'est le syndrome qui bénéficie du meilleur pronostic.

-Les dysphasies réceptives ne font pas l'objet d'un consensus. Ce sont les difficultés de compréhension verbale qui prévalent. Le décodage de l'information étant défectueux, des soucis de segmentation du flux de parole apparaissent. Les indices situationnels permettent à ces enfants de faire des hypothèses quant au sens des énoncés mais ils sont souvent insuffisants. L'expression se retrouve pénalisée secondairement aux troubles de la compréhension (dyssyntaxie, évocation

lexicale faible et paraphasies phonémiques et verbales). Le langage spontané est souvent meilleur que le langage induit. En présence de ces symptômes, il convient de rechercher un éventuel trouble de l'audition centrale.

-La *dysphasie lexicale syntaxique* est souvent découverte plus tard que les autres, à l'occasion de l'entrée dans la lecture. Ici, le manque du mot domine du fait d'un contrôle sémantique troublé. Ainsi, les élongations propositionnelles sont fréquemment altérées et le langage spontané est à nouveau supérieur au langage dirigé. Il est courant de retrouver dans ce tableau des soucis de repérage dans le temps, une dyssyntaxie ainsi que des paraphasies verbales.

-Le *syndrome sémantique pragmatique* se caractérise par un langage formel à peu près normal mais aussi par une mauvaise adaptation aux « *aspects sociaux de la communication* ». La fonction de formulation est défaillante, ce qui aboutit à un discours peu informatif avec une syntaxe mal ajustée et des néologismes. La présence de troubles pragmatiques peut nous faire penser à certaines formes d'autisme de « haut niveau » mais le simple fait que la communication non verbale de ces enfants soit normale élimine cette hypothèse. Ce syndrome dysphasique faisant polémique, le diagnostic de syndrome sémantique pragmatique est rarement posé

3.4 L'interprétation de Danon-Boileau

En 2002, le linguiste et psychanalyste Laurent Danon-Boileau revient sur deux notions utilisées par Ajuriaguerra. Quand il évoquait la fluence des enfants dysphasiques, ce dernier parlait d'enfants « *prolixes peu contrôlés* » ou d'« *économes mesurés* ». Danon-Boileau explique ces concepts de la façon suivante :

-Les enfants *prolixes peu contrôlés* ont tendance à s'exprimer abondamment mais comprennent souvent mal la parole qu'on leur adresse. L'auteur propose l'image suivante : « *...les prolixes disposent de la musique du langage (de son intonation et des contours d'ensemble), mais non de ses paroles.* » (Danon-Boileau, 2002, p. 25,26)

-Les enfants *économes mesurés* ont une parole réduite qui tend vers un style télégraphique. Leur compréhension du langage est satisfaisante. Et Danon-Boileau de dire : « *Les économes, au contraire, disposent des paroles de la chanson (réduites toutefois à la syllabe*

essentielle du mot le plus important) mais non de la musique. » (Danon-Boileau, 2002, p. 25,26)

Il est possible de placer telle ou telle dysphasie dans l'un de ces deux profils mais ce n'est pas le but recherché. Ce point de vue constitue une sorte d'ouverture parmi les classifications formelles des dysphasies. Danon-boileau présente une vision autre que neuropsychologique qui mérite qu'on y porte attention.

B . Considérations étiologiques :

Malgré les nombreuses études qui sont réalisées depuis plus de quarante ans, la question de la cause de la dysphasie n'est toujours pas claire. A l'origine, une mauvaise qualité du langage maternel ou des otites à répétition au cours de la petite enfance étaient pointées du doigt. De nos jours on a mis de côté ce type de considérations et l'on évoque d'autres phénomènes explicatifs.

Voici un bref aperçu des quatre courants principaux :

1. L'hypothèse génétique

Documentée par un grand nombre d'études, la piste génétique figure parmi les plus influentes. On peut lire que 23 % à 41% des parents d'enfants avec troubles du langage ont eux-mêmes soufferts de difficultés langagières. Cette corrélation n'est pas anodine et témoigne une héritabilité des déficits. L'étude de jumeaux monozygotes (ayant le même patrimoine génétique) et de jumeaux dizygotes (ayant environ 50% de leurs gènes en commun) permet de conforter ce lien entre troubles du langage et dysphasie. Les jumeaux partageant à peu près le même environnement, les perturbations langagières observées chez eux peuvent être mises en parallèle avec des particularités génétiques communes. C'est ce que Dale et ses collaborateurs (cités par Uzé & Bonneau, 2004) ont conclu en 1998 à la suite d'une étude de 3000 paires de jumeaux. Selon eux, l'héritabilité du phénotype de retard de langage s'élève à 73%.

D'autre part, Fisher (1998), cité par Uzé et Bonneau (2004) a mis en évidence la mutation du gène FOXP2 sur le bras long du chromosome 7 chez les membres d'une famille présentant des troubles du langage en lien avec un déficit praxique. Cependant, ce gène n'est pas muté chez la plupart des individus avec troubles du langage. Il faut donc pondérer les conclusions.

Plusieurs zones du génome sont suspectées comme pouvant être responsables d'anomalies

mais il n'est pas encore possible d'établir un modèle clair.

2. L'hypothèse neurobiologique

Des études électrophysiologiques comme Billard (2004), cité par Issartel (2010), ont permis de faire naître d'autres pistes de réflexion. En effet, on retrouve sur les enregistrements nocturnes d'enfants dysphasiques des anomalies paroxystiques plus fréquentes que chez des enfants typiques. Quelles conclusions en tirer ? Certains soutiennent que ces anomalies témoignent d'une épilepsie et que cette dernière occasionne les troubles du langage. D'autres pensent qu'elles signent un trouble de la maturation neuronale à l'origine de la dysphasie.

D'autre part, avec les progrès considérables réalisés au niveau des techniques d'imagerie cérébrale, de nouveaux points sont soulevés. En effet, avec l'IRMf (imagerie par résonance magnétique fonctionnelle), il est désormais possible d'étudier l'activité neuronale au repos ou lors d'une tâche. Ainsi, en 2004, Chiron (cité par Issartel, 2010) fait une observation intéressante. Chez les sujets normaux (droitiers), le langage est sous la responsabilité de l'hémisphère gauche. On retrouve donc chez eux un débit sanguin plus élevé à gauche qu'à droite lors d'une tâche langagière. Ce n'est pas le cas chez les sujets dysphasiques droitiers avec une inversion de la dominance hémisphérique. D'autres études comme celle de Herbert et ses collaborateurs (2005) mettent en évidence une plus grande symétrie des planum temporaux chez les enfants dysphasiques que chez les enfants témoins.

Ces découvertes font encore débat car les populations étudiées ne sont pas représentatives de l'ensemble des dysphasies. De plus, le cerveau de l'enfant étant en permanente évolution, il pourrait être dommageable d'aboutir à des conclusions trop hâtives. En somme, il semblerait que les enfants dysphasiques présentent néanmoins des particularités anatomiques et fonctionnelles. La poursuite des recherches en ce sens apportera sans doute d'autres éléments de compréhension de cette pathologie.

3. L'hypothèse perceptive

Changeons de domaine pour voir rapidement quelles sont les principales hypothèses explicatives de la dysphasie au niveau perceptif. Aucune d'entre elles n'a pour le moment pris l'ascendant sur une autre.

Selon Tallal (1998), citée par Lafont (2010), ce sont les indices temporels qui seraient difficiles à traiter par les enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage. Elle évoque la trop grande rapidité des stimuli auditifs pour les enfants dysphasiques. Leur intégration serait donc moins efficace que pour les enfants tout-venant et certaines formes grammaticales leur échapperaient.

En 1989, Léonard, cité par Lafont (2010), évoque l'hypothèse dite de « surface ». Celle-ci met en avant un défaut des processus de traitement de certains morphèmes grammaticaux (non accentués par exemple) lorsque le sujet dysphasique est dans une situation de double tâche.

Enfin, pour d'autres, c'est le système auditif central qui n'est pas en mesure de reconnaître les traits phonétiques des mots.

Ces trois hypothèses semblent tout à fait pertinentes afin d'expliquer les désordres constatés dans les cas de dysphasie réceptive.

4. L'hypothèse interactionniste

Dès la naissance (et même avant), l'enfant est confronté à des interactions avec son entourage familial. Celles-ci sont nécessaires afin d'assurer sa survie. Progressivement, « *l'attachement* » (Bowlby) va se tisser telle une toile plus ou moins flexible permettant à l'enfant d'évoluer avec une aisance variable dans son environnement quotidien.

Des dysfonctionnements surviennent parfois lorsque les parents, par une mauvaise interprétation, ne répondent pas aux demandes de leur enfant. Les spécialistes s'accordent pour dire qu'un simple défaut d'ajustement interactionnel parents/enfant ne peut pas expliquer des troubles graves du développement du langage comme la dysphasie. D'autre part, le langage ne peut se développer normalement que si l'ensemble des éléments innés (gènes, maturation cérébrale) et acquis (interactions avec le monde extérieur) coexistent. De ce fait, si à des particularités génétiques s'ajoutent une problématique d'attachement pathogène, on s'inscrit dans une autre théorie explicative de la dysphasie.

Uzé et Bonneau (2004) parlent « *d'un certain degré d'attachement anxieux* » de l'enfant à sa vie dans le cocon familial. En effet, ce dernier est enveloppant, rassurant et permet d'être compris. Parfois, l'autonomisation est effrayante, tant pour les parents que pour l'enfant. La question est de savoir dans quelle mesure les parents entretiennent une relation fusionnelle ? Limitent-ils l'ouverture de leur enfant vers le monde extérieur ? Si tel est le cas, la construction de soi en tant que sujet distinct a davantage de mal à s'opérer et les processus de symbolisation vont peiner à se

mettre en place. Ainsi, des déviations langagières majeures apparaîtraient.

Au regard de ce tour d'horizon des hypothèses étiologiques de la dysphasie, la difficulté à trouver un consensus apparaît. La dysphasie est une entité controversée qui divise la communauté scientifique. Néanmoins, tout le monde s'accorde pour dire que cette pathologie a une origine très probablement multifactorielle.

C. Particularités cognitives et troubles associés :

Ne pas évoquer ces particularités reviendrait à nier une partie de la clinique de la dysphasie. Certes les classifications ne mentionnent pas les difficultés suivantes, mais la fréquence de leur survenue est telle qu'il est important de les évoquer.

1. Les troubles perceptifs

Gérard (1993, p. 56,57) constate des perturbations dans ce qu'il appelle « *la rétention auditive immédiate* ». Selon lui, la manipulation de stimuli verbaux ou non-verbaux constituerait une tâche coûteuse voire inaccessible à certains enfants dysphasiques. C'est le traitement séquentiel de l'information, support à la mémoire de travail qui serait défectueux. Au-delà des stimuli auditifs, Tallal et ses collaborateurs (1985) avaient déjà évoqué que la perception visuelle et même tactile étaient également troublées. Ainsi, l'enfant dysphasique semble confronté à une espèce d'agnosie perceptive multimodale.

2. Les troubles psychomoteurs et praxiques

Il n'est pas rare de retrouver dans l'anamnèse d'un enfant dysphasique un retard à l'acquisition de la marche, une latéralisation indéfinie ou encore une maladresse motrice. Ces difficultés d'inscription du corps dans l'espace engendrent parfois un graphisme de mauvaise qualité. De plus, les notions spatiales sont souvent hasardeuses quand la sphère linguistique et cognitive est perturbée. D'autre part, les praxies oro-faciales et même constructives sont souvent altérées.

3. Les troubles cognitifs

Les enfants dysphasiques présentent un certain nombre de particularités cognitives. Parmi elles, on peut évoquer à nouveau les perturbations de la mémoire immédiate et de la mémoire phonologique de travail dues à une séquentialité défaillante. Ainsi, le repérage dans le temps n'est pas chose aisée et ces enfants ont tendance à se limiter à « l'ici et maintenant ». Une certaine rigidité mentale et un défaut d'abstraction caractérisent bon nombre d'enfants dysphasiques. Cela interroge l'intégrité des fonctions exécutives. En somme, ces difficultés vont conditionner le langage de ces enfants que l'on qualifie fréquemment de « plaqué à la réalité » ou de « figé ».

4. Les troubles socio-affectifs

Il serait utopique de penser que l'importance des difficultés des enfants dysphasiques tant sur le plan linguistique, que moteur et cognitif n'aient pas de répercussions au niveau affectif et comportemental. Les définitions par exclusion écartent un désordre majeur de la personnalité. Cependant, quand on est enfant et dysphasique, le sentiment d'inadaptation est très vif. Face à la difficulté de comprendre, de s'exprimer ou de se faire comprendre, le sujet dysphasique réagit différemment. Certains se replient sur eux-mêmes et présentent des troubles anxiodépressifs, d'autres tendent vers l'hyperactivité et parfois la provocation et l'agressivité. Le plus souvent, l'enfant est confronté à une image dévalorisée de lui-même qui le pousse à ces comportements de défense.

Ces différents troubles associés vont souvent aboutir à des difficultés d'apprentissage du langage écrit. En effet, les liens entre langage oral et langage écrit ne sont plus à démontrer. De ce fait, un trouble phonologique ou mnésique à l'oral va respectivement pénaliser les conversions phono-graphémiques et la syntaxe à l'écrit. De plus, concernant la pédagogie, Gérard (2003, p. 116) alerte les enseignants en précisant qu'il faut se méfier d'une « *sous-stimulation pédagogique* » au niveau des matières comme les mathématiques. Selon lui, le travail linguistique ne doit pas pénaliser les autres apprentissages potentiellement opérationnels.

Pour les enfants grandement invalidés par des particularités relationnelles telles l'inhibition ou l'instabilité, une prise en charge institutionnelle en hôpital de jour est souhaitable quand cela est

possible. L'enjeu premier de ce type de structure est de replacer l'enfant en tant que sujet communicant. Par la suite, un travail plus technique devient possible.

Les aspects de l'évaluation et de la rééducation de la dysphasie seront abordés plus loin dans ce chapitre.

La seconde partie de ce chapitre théorique sera l'occasion de mieux comprendre comment le langage s'envisage d'un point de vue interactionniste.

II. INTERACTIONNISME ET PERSPECTIVE DISCURSIVE DU LANGAGE

Avant de longuement développer le courant interactionniste au sein duquel ce travail prend racine, on va s'intéresser brièvement à deux autres façons de considérer le langage.

A. Rappel sur le courant structural et psychothérapeutique

A la fin des années 1920, quand Suzanne Borel-Maissonny « créa » la profession d'orthophoniste, son champ d'activité était relativement restreint. Il s'agissait au départ de rééduquer des troubles organiques comme des fentes labio-palatines ou des surdités. Progressivement, les orthophonistes ont élargi leur champ de compétences. Aujourd'hui, ils sont habilités à prendre en charge tout trouble du langage et de la communication. Ainsi, avec l'évolution de la profession, diverses façons d'envisager l'orthophonie sont apparues. Il est fréquent de rencontrer différents « types » d'orthophonie. En effet, chaque thérapeute a reçu une formation particulière. A cela s'ajoute une sensibilité propre, un ressenti unique. En 2003, de Weck et Rosat insistent sur l'importance de théoriser l'orthophonie en l'insérant dans des domaines tels que la psychologie et les sciences du langage. Ces deux auteurs pensent que cette profession, encore jeune, gagnerait en légitimité aux yeux de tous : « *Une telle démarche intégrative pourrait aboutir à l'élaboration d'une théorisation de la pratique contribuant à fonder l'orthophonie-logopédie comme discipline scientifique.* » (de Weck & Rosat, 2003, p. 11)

Parmi les approches « globales », le courant structural ou « rééducatif » est le plus répandu actuellement. Les orthophonistes qui s'inscrivent dans cette mouvance considèrent d'abord le langage de façon modulaire (morcelée). Ainsi, ils tentent d'agir sur des « niveaux de langue » pris hors contexte : la phonologie, le lexique et la syntaxe. L'unité maximale considérée est la phrase.

Ici, des linguistes structuraux comme Saussure (1857-1913), ou générativistes comme Chomsky (né en 1928), font figure de référents théoriques. La langue est analysée de façon interne sans que les conditions de production ne soient considérées. « ...il n'y a donc que la dimension représentative de la langue qui est prise en considération, c'est-à-dire la relation son-sens, et non la dimension communicative. », précisent de Weck et Marro (2010, p. 58).

D'autre part, les partisans de ce courant se basent beaucoup sur des considérations médicales. En effet, la recherche d'une cause organique est au centre de la démarche d'évaluation. Une fois l'étiologie identifiée, différents exercices sont entrepris afin de faire reculer le(s) trouble(s). Dans le cas d'un trouble spécifique d'articulation, le patient sera amené à réaliser des praxies bucco-faciales et à prononcer des listes de mots contenant le son cible afin de faire reculer le symptôme. Cet exemple donne un aperçu de la démarche structurale. Nous verrons plus loin en quoi consiste une telle pratique sur la prise en charge des enfants dysphasiques.

Le courant psychothérapeutique fonctionne très différemment du précédent. Ici, « l'être de langage » et la dynamique de la relation occupent une place centrale. L'enjeu consiste à faire (re)naître le désir de s'exprimer sans contrainte. Les orthophonistes qui interviennent en ce sens se basent souvent sur des théories psychanalytiques, la psychologie clinique, la pédagogie et la linguistique pour aborder une prise en charge. La pédagogie relationnelle du langage créée par Claude Chassagny illustre cette volonté de croiser ces points de vue théoriques. Les paroles du patient pendant des activités de jeu ou de dessin sont au centre des intérêts du thérapeute. Il va tenter d'agir, par petites touches, sur le fonctionnement psychique du patient. Ainsi, l'orthophoniste espère faire reculer un trouble du langage qu'il considère comme expression d'un malaise affectif. Si l'on reprend l'exemple d'un trouble spécifique d'articulation, son abord change. Au lieu de travailler sur les mouvements articulatoires, l'orthophoniste va plutôt tenter de cerner le contexte familial de l'enfant et essayer de comprendre la signification du trouble. Cette notion de symptôme porteur de sens a été reprise par Marc Lindenfeld et Geneviève Dubois dans ce qu'ils appellent la thérapie du langage et de la communication. Ce trouble d'articulation est-il une façon pour le patient de montrer qu'il a du mal à grandir ? Souhaite-t-il attirer l'attention de ses parents, très occupés par une petite sœur qui vient de naître ? Le fait de dénouer une problématique relationnelle permettrait de résoudre un comportement linguistique pathologique.

La plupart des orthophonistes ne se situent pas complètement dans un courant ou un autre. Ils se placent à différents endroits d'un continuum dont les extrémités sont les deux approches

évoquées ci-dessus. Pour leur pratique, certains empruntent des éléments issus de plusieurs courants de pensée. Il existe d'autres façons d'envisager l'orthophonie, mais, par souci de clarté, nous avons choisi de ne détailler que les approches globales. A présent, nous allons voir qu'il existe un troisième courant, très prometteur. Ce dernier occupe une place de plus en plus importante au sein de la communauté scientifique et des prises en charge orthophoniques.

B. Le courant interactionniste :

Selon de Weck (2010, p. 42), l'individu communiquant « *produit des énoncés avec un certain sens et réalise une action dans le monde dans lequel son énoncé est proféré.* ». Cette citation rend compte de l'impact que peut avoir le langage. Ce dernier véhicule des représentations mais sert aussi à agir sur autrui. Ainsi, les « orthophonistes interactionnistes » favorisent ce qu'on appelle les pratiques langagières (Bronckart, 1996). Ici, le langage s'envisage comme un vecteur d'action qui peut prendre plusieurs formes en fonction du type d'interaction. Les pratiques langagières sont « *des activités langagières ancrées dans des situations d'interactions socialement déterminées.* ». Le thérapeute va intervenir afin d'élargir l'éventail des discours maîtrisés par son patient. Aidé par cette capacité d'adaptation au contexte « socio-interactif », son efficacité communicationnelle va croître (les différents types de discours sont détaillés plus loin). Contrairement au courant structural qui intervient sur le langage de façon décontextualisée, les partisans de l'interactionnisme tentent de recréer, en séance, le plus de contextes écologiques possibles. Par exemple, selon eux, c'est en amenant un enfant à raconter un événement donné qu'il va s'approprier diverses combinaisons morphosyntaxiques propres à l'activité de raconter. Au départ, l'orthophoniste participe amplement à l'élaboration des productions. Le degré de polygestion des dialogues est alors très élevé. Puis, à force d'entraînement, l'enfant prend davantage d'initiatives et tend vers la monogestion quand le genre de discours s'y prête.

Ce travail de recherche se moule dans une dimension interactionniste. Il convient donc d'approfondir les deux perspectives qui s'inscrivent dans ce courant de pensée.

1. La perspective pragmatique

En 1970, Austin soumet le postulat : « *dire c'est faire* » (acte de langage). C'est par cette position théorique que naît « la pragmatique moderne ». En effet, depuis une trentaine d'années, les chercheurs et les praticiens prennent en compte l'aspect pragmatique du langage. Au sein de la discipline pragmatique, les notions de pertinence, d'inférence et d'implicite sont récurrentes mais, par souci de concision, nous ne les aborderons pas. Loin de l'approche structurale, l'intérêt porte sur les règles qui régissent les conversations et la gestion de celles-ci. L'unité maximale d'analyse est la conversation. Cette perspective se base sur les insuffisances de l'étude du langage formel et propose de s'intéresser à son utilisation en contexte. Hupet (1996), cité par de Weck et Marro (2010, p. 67), parle de capacité « *à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme et de fonction.* ». Cette approche fonctionnelle du langage étudie l'usage du langage dans des dialogues mettant en jeu au moins deux locuteurs. Chez certains sujets, il y a seulement des troubles linguistiques formels (phonologie, lexicale, morphosyntaxe...), chez d'autres, on retrouve des troubles pragmatiques. Parfois, ces deux types de désordres coexistent et il est difficile de dire comment ils s'articulent.

A présent, voyons quels sont les principaux indices pris en compte par la pragmatique afin d'étudier l'efficacité conversationnelle. Pour chacun d'entre eux, une comparaison d'ordre général entre enfants tout-venants et enfants dysphasiques est faite :

-L'initiation d'un tour de parole : Le plus souvent, les enfants dysphasiques initient moins un tour de parole qu'un enfant typique. Ainsi, ces derniers introduisent davantage de nouveaux « topics ». Les enfants dysphasiques semblent moins flexibles à ce niveau.

-Les pannes conversationnelles : Ce sont des ruptures dans le déroulement d'une conversation. Le plus souvent elles consistent en un chevauchement (initial ou interne) de tours de parole. Il s'agit alors d'étudier de quelle façon les sujets procèdent afin de réparer cette panne. Naturellement, dans cette situation, le sujet formule une « demande de clarification ». Diverses études ont montré que leur nombre était moins élevé chez les enfants dysphasiques que chez les enfants tout-venant. De plus, les sujets dysphasiques ont davantage de mal à répondre à une demande de clarification que les enfants normaux. Est-ce à cause d'une limitation linguistique ou d'une non-compréhension des besoins de l'interlocuteur ? La question reste entière.

-Le couple question/réponse : Les enfants dysphasiques posent généralement moins de questions que leurs pairs sans trouble du langage et ont tendance à fournir davantage de réponses inappropriées ou de non-réponses lorsque qu'on les questionne.

Au total, la dysphasie représente donc souvent une limitation quant à l'établissement des capacités pragmatiques. Cependant, chez ces enfants, à l'instar du langage formel, la dimension pragmatique progresse au fil du développement. Aussi, il est nécessaire de l'entraîner, au même titre que les aspects structuraux. Ainsi, l'efficacité communicative progresse.

Actuellement, les orthophonistes manquent cruellement d'outils d'évaluation et de rééducation de la pragmatique. Afin que la prise en charge de cet aspect du langage se répande et devienne incontournable, la création de matériel doit encore se développer. Faute d'outils reconnus, les praticiens utilisent des questionnaires, des tâches de communication référentielle, des jeux et des situations naturelles pour se faire une idée des compétences pragmatiques de leurs patients.

2. La perspective discursive

Avant d'aborder ce courant de pensée il convient de définir la notion de discours :
« *Un ensemble d'énoncés organisés dans le but de former un tout cohérent.* »
(définition citée par de Weck & Marro (2010), p. 75).

Cette recherche s'appuie sur des concepts issus de cette approche. La perspective discursive présente des points communs avec la perspective pragmatique. En effet, toutes deux s'intéressent à l'utilisation du langage d'un point de vue externe. De plus, leur objet d'étude s'étend au-delà de la phrase. Néanmoins chacune d'entre-elles peut être individualisée. La pragmatique étudie plutôt des conversations alors qu'au niveau discursif, ce sont des discours et des textes. D'autre part, la pragmatique considère le plus souvent la gestion des conversations sans distinguer les différents types de discours utilisés. La perspective discursive, quant à elle, s'appuie sur la linguistique textuelle et la psychologie du langage pour analyser le fonctionnement des discours. Finalement, ces deux approches sont complémentaires.

Selon Dolz, Pasquier et Bronckart (1993), cités par de Weck et Rosat (2003), les

capacités langagières sont sous-tendues par trois types de capacités :

-Les capacités d'action : Celles-ci correspondent aux aptitudes de communication et aux ajustements pragmatiques.

-Les capacités discursives : Elles permettent de différencier les différents types de discours et de les utiliser à bon escient.

-Les capacités linguistico-discursives, qui appartiennent au domaine de la mise en œuvre effective du discours sur le plan linguistique. Parmi elles on distingue la planification (organisation du texte), la structuration temporelle et la textualisation (choix des mots).

Vygotski (1936/1985) résume en une phrase le fondement de ces deux perspectives interactionnistes du langage : C'est « *par la communication et pour la communication que les enfants développent leurs capacités langagières.* » L'aspect social du langage ressort nettement car il est considéré comme tremplin vers l'appropriation des conduites langagières.

2.1 Les genres de discours

De nos jours, on fait référence à plusieurs auteurs afin de cerner la notion de genres de discours. Pour bien comprendre cette dernière, rappelons ce qu'est, selon Foucault (1969), cité par de Weck et Rosat (2003), une « *formation discursive* ». Ce sont « *des regroupements de pratiques langagières, articulés chacun à un espace social spécifique.* » (p.73). Parmi elles : les discours scientifique, littéraire, pédagogique, journalistique, politique ou encore médical. Selon Bakhtine (1979), cité par de Weck et Rosat (2003), il existe plusieurs genres de discours rattachés à chaque formation discursive. Ainsi, l'étude d'un genre est plus aisée car davantage limitée qu'une formation discursive. En effet, au sein de la formation discursive « discours littéraire », les spécialistes peuvent choisir de s'intéresser au roman ou au conte par exemple. Cet auteur dit que « *chaque époque et chaque groupe social a son répertoire de formes de discours dans la communication socio idéologique* ». (Bakhtine (1977), cité par Adam (2004), p. 87)

A présent, voici la classification des genres de discours au sein des formations discursives, selon Bakhtine. Il différencie deux sortes de genres :

Les genres seconds, principalement complexes, culturels et écrits :

- Formation discursive « discours juridique » : article de loi, plaidoyer.
- Formation discursive « discours journalistique » : article, thèse, ouvrage de synthèse, monographie.
- Formation discursive « discours didactique » : manuel, cours.
- Formation discursive « discours de vulgarisation scientifique » : articles de revues spécialisées, d'encyclopédies et d'ouvrages documentaires.
- Formation discursive « discours littéraire » : roman, nouvelle, essai, légende et fable...
- Formation discursive « discours d'expériences » : biographie, récit de vie, témoignage, reportage, fait divers...

Les genres premiers, regroupent plutôt des discours issus de la vie quotidienne et de situations courantes. C'est ce type de discours qui compose l'essentiel des prises en charge en orthophonie.

- Les contes et toutes sortes d'histoires fictives.
- Les récits d'expériences personnelles.
- Les modes d'emploi (communication référentielle).

Nous reviendrons longuement sur l'activité de narration dans la troisième partie du chapitre théorique.

Adam (2004, p. 82) écrit qu'il ne partage pas l'intérêt de certains auteurs quant aux genres de discours. Selon lui, des unités plus réduites que les discours devraient davantage retenir l'attention : « *L'unité texte est trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables.* ». Ainsi, Adam s'intéresse à des « *séquences* » qui correspondent à des phases d'un discours : ... « *les séquences sont des unités de composition textuelle très inférieures à l'ensemble représenté par le texte.* ».(p. 82) Face à un discours narratif, l'auteur préconise donc de s'attarder sur les éventuelles séquences descriptives ou dialogales qui le composent. C'est cette alternance qui donne au texte sa particularité, son style propre.

conversationnelles.

-La gestion du discours : Ce deuxième aspect du « *domaine de l'interaction* » regroupe également plusieurs critères et niveaux d'analyse. Cette fois, la perspective change et se centre sur les aspects discursifs à proprement parler.

Voici une vision d'ensemble des critères pris en considération. Chacun d'entre eux va être expliqué car ils sont à la base de l'expérimentation de cette recherche.

Illustration 3 : Critères d'analyse de la gestion du discours. (d'après de Weck & Marro, 2010)

Niveaux	Critères
<ul style="list-style-type: none"> • paramètres situationnels : <ul style="list-style-type: none"> a. situation sociale b. situation matérielle de production c. contenu 	<ul style="list-style-type: none"> • énonciateur, destinataire, lieu social, but de l'interaction • locuteur, interlocuteur, lieu, moment de production • connaissances / représentations évoquées
<ul style="list-style-type: none"> • ancrage : 	<ul style="list-style-type: none"> • degré de conjonction <i>vs</i> de disjonction (monde discursif) • degré d'implication <i>vs</i> autonomie (rapport à la situation matérielle)
<ul style="list-style-type: none"> • planification : 	<ul style="list-style-type: none"> • types de séquence discursive, degré de complétude, introduction des phases
<ul style="list-style-type: none"> • textualisation : 	<ul style="list-style-type: none"> • cohésion verbale, cohésion anaphorique, connexion
<ul style="list-style-type: none"> → Détermination du (des) type(s) de discours coproduit(s) 	<ul style="list-style-type: none"> • délimitation des séquences et sous-séquences discursives

Les aspects considérés prennent racine dans plusieurs courants de pensée. Parmi eux, on peut citer l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1996) et la linguistique textuelle (Adam, 1999 et 2005). Quand on se penche sur cette thématique, l'objectif est de caractériser les discours produits à travers plusieurs dimensions. Chaque prise de parole se rattache à un contexte précis. Ainsi, le locuteur qui s'exprime doit impérativement tenir compte des paramètres situationnels et de l'ancrage du texte afin de sélectionner le type de discours qui convient le mieux dans la situation dans laquelle il souhaite s'exprimer. Ce choix va influencer le mode de planification et les éléments de textualisation.

→ Les paramètres situationnels : Ils déterminent la situation d'une interaction verbale et sont au nombre de 3.

- La situation sociale : de l'énonciateur et du destinataire. Par exemple le discours peut mettre en jeu un orthophoniste et son patient, deux amis ou encore un professeur et un élève.

La situation sociale comprend aussi le lieu social de l'interaction. En fonction du lieu les interactants adoptent un comportement spécifique. En effet, on ne s'exprime pas de la même façon dans un bar entre copains et dans un bureau lors d'un entretien d'embauche. Enfin, il ne faut pas oublier le but de l'interaction. Dans quelle optique se positionnent les protagonistes ? L'énonciateur souhaite-t-il convaincre ? Séduire ? Raconter ?...Lors de séances d'orthophonie, le thérapeute essaye souvent de faire varier la situation sociale notamment à travers des jeux de rôle ou d'activités symboliques.

- La situation matérielle de production : Elle présente le locuteur qui produit le discours et l'interlocuteur qui le reçoit. De plus, le lieu physique dans lequel l'interaction a lieu est précisé ainsi que le moment de l'énonciation.

- Le contenu : Il correspond aux connaissances et aux représentations véhiculées par l'énonciateur. Celui-ci, de par son vécu, interprète le monde physique et social ou crée des univers imaginaires.

→ L'ancrage du texte : De Weck (2010, p. 307) le définit comme « *l'articulation du texte au contexte de production.* »

- Il existe deux façons de traiter le contenu thématique. Soit il est situé à distance de la situation d'interaction sociale et on parle de « *disjonction* », soit il se situe dans l'interaction qui est en train de se dérouler et on parle de « *conjonction* ». En situation de disjonction, les événements sont racontés et appartiennent au passé alors qu'en situation de conjonction, ils sont exposés.

- D'autre part, l'articulation du discours à la situation matérielle de production se fait potentiellement de deux manières différentes. D'un côté le discours relie des éléments de la situation matérielle au contenu (l'interlocuteur peut par exemple être concerné directement). Ici, le discours est « *impliqué* » à la situation. De l'autre côté, le discours est indépendant de la situation matérielle. Ce type de discours est qualifié d' « *autonome* ».

- Ces diverses formes d'ancrage du texte correspondent à 4 modèles de discours :

- le discours théorique / conjoint et autonome
- le discours interactif / conjoint et impliqué

- le récit d'expériences personnelles / disjoint et impliqué
- la narration / disjoint et autonome

Tout ce qui concerne la planification et la textualisation sera abordé dans la troisième partie du chapitre théorique.

2.3 A propos du « langage spontané »

Faire l'économie de ce point aurait pu porter préjudice à ce qu'est le courant interactionniste et l'étude des capacités discursives. En effet, il ne faut pas faire l'amalgame entre l'analyse du « *langage spontané* » et celle des divers genres de discours.

Selon la linguistique, le langage spontané se définit de la façon suivante : « *l'accomplissement d'actes linguistiques, ni programmés, ni programmables, car produits suivant et pour le déroulement d'une interaction, toujours nouvelle et imprévisible, entre des locuteurs.* » (Cresti et Scarano (1998) p. 4, cités par de Weck et Marro (2010), p. 274). Que ce soit lors de prises en charge orthophoniques ou lors de recherches, cette forme de langage s'utilise souvent en complémentarité des tests afin d'avoir une idée sur les capacités linguistiques d'un patient dans une situation moins contrainte. Le jeu symbolique entre enfant et adulte familial ou non constitue le mode de recueil de données le plus courant. Peu d'intérêt est accordé aux variations des conditions de production (lieu, interlocuteur, tâche...). Ainsi, il n'est pas possible de prétendre cerner le fonctionnement langagier d'un patient. Lorsqu'on envisage le langage spontané sous un angle unique (lors d'un jeu symbolique par exemple), sans faire varier la situation d'interaction, il n'est pas possible de dresser l'inventaire des capacités langagières d'un enfant. On peut néanmoins se faire une idée de son appétence à communiquer et de son degré d'incitation verbale.

De plus, l'exploitation des corpus de langage spontané diffère de celle que l'on fait pour étudier les discours. Pour les productions spontanées, seuls les mots prononcés par l'enfant sont pris en compte. Les critères d'analyse visent les niveaux de langue (phonologie, lexicale et syntaxe), situant cette approche dans une perspective structurale. Ainsi, des indices comme la LME (longueur moyenne des énoncés, évaluant la complexité syntaxique) ou l'IDL (indice de diversité lexicale) font figure de référence. Ici, les corpus s'étendent au-delà de la phrase mais aucun indice ne s'intéresse à l'articulation des énoncés entre eux.

Finalement, quand on se positionne sous un angle interactionniste, l'expression de « *dialogue hétérogène* » tend à remplacer celle de langage spontané. Ceci s'explique car ce dernier

ne peut être considéré comme spontané qu'en opposition aux tests de langage. Dans les faits, la situation d'échange lors d'un jeu symbolique n'est pas dispensée de règles. L'absence de définition des conditions de production justifie également cette appellation de « *dialogue hétérogène* ».

Terminons cette sous-partie par une citation qui résume bien ce qu'est l'interactionnisme :

« *Une interaction verbale est constituée d'influences réciproques qui contraignent dans une grande mesure les dires de chacun. Il n'y a donc plus une connaissance ou une utilisation de la langue en soi, mais une pratique langagière en situation.* » (de Weck, 2003, colloque sur l'analyse des pratiques langagières).

C. Données concernant l'étayage :

Cette seconde partie du chapitre théorique se devait de faire une place à la notion d'étayage. En effet, ce processus interactif occupe une place centrale au sein des échanges langagiers. Avant de préciser les deux types d'étayage mis en œuvre dans cette recherche, revenons sur des notions générales concernant l'étayage.

1. Définition de l'étayage

Vygotski (1936/1985) considère le développement d'un sujet comme une sociogenèse. Ainsi, en fréquentant des adultes ou des pairs plus âgés, l'enfant va acquérir de nouvelles connaissances. Le soutien de la personne experte permet au sujet non expert de réaliser une activité. Pour que cette tutelle soit réussie il faut que le niveau d'exigence de l'expert se situe dans la Zone Proximale de Développement de l'enfant. Cette dernière correspond à l'espace de manœuvre entre ce que l'enfant peut réaliser seul et ce qu'il peut faire avec l'aide de l'adulte. Dans cette même mouvance, Bruner (1983, 1987) a fait avancer les réflexions. C'est à lui que l'on doit le terme « *étayage* » : « *...système de support que les adultes fournissent aux enfants pour les accompagner dans leur développement.* » (Bruner (1983), cité par de Weck & Rosat (2003), p. 316). Quand il s'agit de faire

progresser un sujet au niveau langagier, on parle « *d'étayage verbal* ».

2. Les fonctions de l'étayage selon Bruner (d'après de Weck, issu de Bernicot, Musiol & Bert- Erbou, 2010).

L'auteur attribue 6 rôles distincts à l'étayage :

- Mise en condition de l'enfant (par l'adulte) afin de réaliser une tâche. Bruner parle « *d' enrôlement* ».
- Focalisation de l'enfant sur l'activité à accomplir. Cette simplification vise à « *réduire le degré de liberté* » et permet au sujet de savoir clairement ce qu'on attend de lui.
- L'adulte encourage l'enfant à poursuivre un but.
- Il codifie l'activité en expliquant les « *caractéristiques* » de celle-ci.
- Maintien à distance de la « *frustration* » due à la complexité d'une situation.
- Modélisations de la tâche au besoin.

Dans le cas de l'étayage verbal, en plus des fonctions ci-dessus, l'aide vise à améliorer la planification et la textualisation des productions langagières.

3. Les différentes techniques d'étayage

Avant de les évoquer, abordons la notion de « *langage modulé* » (ou motherese). Ce dernier s'observe lorsqu'un adulte s'adresse à un jeune enfant. L'adulte, en théorie expert, adapte son langage afin de le rendre plus accessible à son interlocuteur. Le langage modulé s'utilise lors des processus étayants. Ainsi, on peut le considérer comme une technique d'étayage.

Qu'est-ce qui le caractérise ? Selon de Weck (2010), il n'y a pas de différences sur le plan phonétique/phonologique. En revanche, une augmentation de la hauteur tonale, de la durée d'émission des mots, une accentuation accrue et un rythme plus lent caractérisent le langage modulé. Au niveau syntaxique, la longueur moyenne des énoncés diminue et la complexité grammaticale est moins importante qu'entre adultes. Le lexique varie peu et se borne à des termes fréquents au départ. L'adulte a tendance à répéter des morceaux de phrases afin d'instaurer une

certaine redondance. Au fil du développement de l'enfant, le « tuteur de langage » va s'adapter aux progrès de l'enfant et faire évoluer sa façon de communiquer avec lui. Ces particularités du langage modulé existent dans différentes langues, attestant de l'universalité de l'étayage verbal.

A présent, voici une illustration qui récapitule les techniques d'étayage verbal les plus souvent étudiées. A travers elles, les adultes tentent d'inscrire au mieux les sujets apprenant le langage dans une interaction verbale de qualité.

Illustration 4 : Critères d'analyse des stratégies d'étayage verbal des adultes. (d'après de Weck & Marro, 2010)

Niveaux		Critères
Formes	1. Questions	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvertes, partielles, fermées • Demandes de clarification, de confirmation, d'information
	2. Répétitions	<ul style="list-style-type: none"> • Partielles, totales
	3. Reformulations	<ul style="list-style-type: none"> • Phonologiques, lexicales, syntaxiques, énonciatives
	4. Corrections explicites	<ul style="list-style-type: none"> • Composées de 3 segments
	5. Ébauches	<ul style="list-style-type: none"> • Premier phonème ou première syllabe
	6. Formulations	<ul style="list-style-type: none"> • D'une action, d'un geste
Fonctions des stratégies articulées aux différents niveaux de l'interaction		<ul style="list-style-type: none"> • Contribution à la planification • Amélioration de la textualisation • Régulation de l'interaction

Maintenant, attribuons des fonctions à ces 6 stratégies d'étayage verbal :

- Les questions contribuent à la planification.
- Les répétitions influencent la planification et la régulation de l'interaction.
- Les reformulations (« *corrections implicites* ») contribuent à la textualisation.
- Les corrections explicites contribuent à améliorer la textualisation.
- Les ébauches permettent de faciliter l'accès au lexique.
- Les formulations tentent d'aboutir à une meilleure textualisation.

L'étude de l'étayage se fait tant au niveau quantitatif que qualitatif et prend en considération les réactions des enfants quant aux stratégies d'étayage de l'adulte. Les enfants réagissent-ils ? De quelle façon ? Pourquoi, dans certaines situations, ils ne formulent pas de réponse ? Afin de répondre à une partie de ces interrogations, voyons l'illustration ci-après :

Illustration 5 : Critères d'analyse des réactions des enfants aux stratégies d'étayage des adultes. (d'après de Weck & Marro, 2010)

Niveaux	Critères
Réponses aux questions	Adéquates, ne satisfaisant pas aux attentes, inadéquates, absences de réponse
Réactions aux répétitions	Répétitions en écho, approbations, absences de réaction
Réactions aux reformulations, aux corrections explicites et aux ébauches	Reprises de la proposition de l'adulte, modifications de son propre énoncé, auto-répétitions, absences de réaction
Réactions aux formulations	Reprises de la proposition de l'adulte, absences de réaction

Cette représentation montre bien la diversité des réactions des enfants face aux stratégies d'étayage des adultes. Ainsi, l'enjeu principal va être de sélectionner les stratégies les plus efficaces afin d'obtenir les réponses les plus efficaces possibles.

De nombreuses recherches tentent de savoir si l'étayage que l'on fournit aux enfants typiques est similaire à celui fait pour les enfants dysphasiques. Actuellement, les résultats sont controversés.

Pour le langage modulé, il n'y a pas encore de consensus mais la plupart des auteurs penchent davantage vers une absence de différences.

Qu'en est-il des réactions des adultes face au langage des enfants typiques ou dysphasiques ? A nouveau, la communauté scientifique est partagée. Cependant, certaines particularités sont souvent relevées. En 2000 et 2006, de Weck souligne que le « *réglage minutieux* » entre les partenaires de l'interaction est plus compliqué avec des enfants dysphasiques du fait d'un trouble de l'intelligibilité. Cela débouche sur un plus grand nombre de demandes de clarification qu'avec des enfants au développement langagier normal. Le ton directif et l'impératif sont fréquents chez des enfants dont le langage est troublé. Dans une situation de dialogue injonctif (communication référentielle), l'auteur constate de nombreuses reformulations syntaxiques et de répétitions totales lorsque l'adulte s'adresse aux enfants dysphasiques. Celles-ci visent à aider la mise en mots du discours. Leur quantité dépend du degré d'intelligibilité de la parole de l'enfant. Quand il s'agit d'enfants typiques, ce sont les reformulations lexicales et les répétitions partielles qui dominent afin de réguler l'interaction. Si l'on se fie à cette étude, nous constatons que l'étayage verbal diffère selon la population d'enfant sollicitée. Néanmoins, les chercheurs ne sont pas unanimes face à cette question.

4. Un autre regard sur l'étayage verbal

Da Silva apporte en 2010 une vision différente du concept d'étayage. Elle s'inspire du « dialogisme » de Bakhtine pour proposer une classification autre que celle de de Weck. Selon Bakhtine (1979/1984: 285), la langue, « nous l'acquérons à travers des énoncés concrets que nous entendons et que nous reproduisons au cours de l'échange verbal. ». Ainsi, Da Silva, à la suite d'une recherche sur l'étayage verbal que des orthophonistes apportent à des enfants avec troubles spécifiques du langage (2009), distingue deux grands « styles » d'étayage.

- L'étayage de type « offre », qui comprend :

- les reformulations (phonologiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques)
- les formulations du non-verbal de l'enfant
- les propositions de réponse
- les explications linguistiques de l'objectif de la tâche
- les corrections explicites
- les indices linguistiques (de style « exemple » compris).

- L'étayage de type « demande », qui comprend :

- les demandes de dénomination
- les demandes d'hétéro-répétition
- les demandes de production verbale ou de définitions
- les questions métalinguistiques
- les ébauches.

En rééducation, Da Silva s'aperçoit que l'étayage de type « demande » est plus fréquent que l'étayage de type « offre ». (53,14% contre 46,49%, et 0,37% d'indécidables). Selon l'étayage fourni, l'enfant ne se situe pas de la même façon. En effet, quand on « offre » une forme linguistique, l'enfant l'intègre et peut rebondir dessus sans y être obligé. En revanche, lorsqu'on émet une demande, l'enfant est contraint d'y répondre. D'autre part, les résultats montrent que ce sont les interventions qui offrent un contenu linguistique qui induisent le plus de réponses attendues. Pourtant, c'est l'étayage de type « demande » qui prévaut lors des prises en charge. Le couple

question/réponse domine encore car il fait figure de référence implicite dans le processus d'enseignement des savoirs. Sachant ce paradoxe, il serait bon de revoir au cas par cas ce qui apporte le plus de bénéfices au patient et ainsi moduler les stratégies d'étayage qu'on lui adresse.

La recherche développée dans ce mémoire étudie l'influence de deux types d'étayage sur les capacités narratives des enfants dysphasiques. Ces étayages s'inspirent d'une recherche de Le Normand, Veneziano, Scripzac et Testagrossa publiée dans l'ANAE (Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant) en 2011. Le premier étayage est qualifié de « *modèle* » et consiste en un modèle de l'histoire du dessin animé après un premier récit autonome. On considère qu'il fait partie d'une « *offre linguistique* ». Le second est qualifié d'étayage « *questions* » et vise à faire expliciter les éléments que le sujet a omis de mentionner. Lui aussi se réalise après un premier récit autonome. On considère que ce sont des « *demandes linguistiques* ». Davantage de précisions seront données dans les parties suivantes. Au regard du second récit (après étayage), nous tenterons de déterminer quel type d'étayage favorise le plus les enfants et si des implications thérapeutiques en découlent.

D. L'essor d'une prise en charge fonctionnelle et interactionniste des troubles du langage :

Actuellement, c'est la prise en charge structurale qui reste la plus répandue. En effet, les orthophonistes privilégient un abord formel des troubles du langage. Ainsi, dans l'évaluation, les tests occupent une place importante. Certains visent à renseigner les capacités réceptives du patient (gnosies auditives, désignation d'images, compréhension morphosyntaxique...), d'autres évaluent le versant expressif (praxies, répétitions de mots/phrases, dénomination, récit...). Des épreuves mnésiques et d'attention sont également souvent effectuées afin de déceler une éventuelle contrainte associée. Lors de la prise en charge, cette façon de procéder perdure avec la persistance d'un travail décontextualisé, programmé à l'avance par le « thérapeute rééducateur ». Gérard (2003) précise les différentes cibles du travail orthophonique : les niveaux de langue (phonologie, lexicale et syntaxe) et propose des exercices adaptés à chaque niveau. L'auteur insiste aussi sur l'importance de supports imagés ainsi que sur l'introduction du langage écrit dès que possible (aide pour l'oral). Ce mode de travail s'avère parfois utile mais il doit être associé à une approche fonctionnelle et interactionniste afin de replacer le patient dans une communication « utilisable » au quotidien.

Depuis une vingtaine d'années, une autre façon d'envisager la prise en charge de la dysphasie et des troubles du langage en général voit le jour. Dans une telle perspective, l'utilisation des capacités langagières est au cœur de la pratique orthophonique. Le thérapeute prend du recul afin d'adopter une perspective externe du langage. Le postulat majeur est que, selon le contexte de production, les capacités langagières ne s'actualisent pas de la même façon. Ainsi, lors de l'évaluation et de la rééducation, l'enjeu est de recréer des interactions les plus naturelles possibles pour se positionner au plus près du niveau de l'enfant. A ses côtés, l'orthophoniste soutient la production de divers types de conversations et de discours courants. Peu à peu, le patient va s'approprier de nouvelles conduites langagières et il va tendre vers la monogestion de certains discours. Ici, les tests de langage sont secondaires. Dès le bilan, l'orthophoniste va être attentif aux comportements langagiers du patient. Puis, en séance, plusieurs discours seront travaillés en tant qu'outils sociaux. Les plus fréquemment utilisés sont les récits d'expériences, les narrations, les jeux symboliques et la communication référentielle. Le patient sélectionne-t-il le discours approprié à la situation de l'échange ? La planification et la textualisation sont-elles adaptées ? Les parents ou l'entourage proche de l'enfant sont invités à contribuer à la prise en charge car ils sont des interlocuteurs privilégiés. Cette participation parentale peut prendre différentes formes allant de la guidance par des conseils jusqu'à la participation aux séances.

Monfort (2000) recommande de combiner l'approche structurale et fonctionnelle car il estime que l'une ne va pas sans l'autre. Quant à de Weck (2010), elle inverse la relation généralement établie implicitement entre ces deux courants. En effet, bien souvent, les tests font figure de référence. Selon elle, cela ne doit pas être ainsi. Elle préconise de donner la priorité à l'analyse des interactions verbales. En fonction des productions du patient, des tests peuvent être choisis, secondairement.

Finalement, le suivi orthophonique inclut de plus en plus de principes interactionnistes au sein d'une prise en charge structurale « classique ». Quelle que soit la perspective adoptée, l'accompagnement d'un patient dysphasique s'inscrit sur le long terme. Monfort (2000), tout comme bon nombre d'auteurs, se positionne en faveur d'un soutien intensif et le plus précoce possible.

La troisième section du chapitre théorique aborde la relation que les enfants entretiennent avec la narration ainsi que les techniques d'étude de celle-ci.

III. L'ACTIVITE DE NARRATION CHEZ L'ENFANT

A. Caractéristiques et fonctions :

1. Qu'est ce qu'un récit ?

Pour répondre à cette question, commençons par exposer les 6 caractéristiques majeures qui doivent exister si l'on veut parler de récit. Adam (1999) retient :

- une succession d'événements dans le temps
- une unité de thème grâce aux personnages principaux
- des transformations subies par le(s) personnage(s)
- une unité d'action
- une « *causalité narrative* »
- une morale explicite ou sous-entendue.

Le terme « récit » doit être utilisé avec précautions. En effet, son emploi recouvre souvent diverses productions à partir du moment où il y a une chronologie des faits. De Weck (2003) précise que certains récits ne peuvent pas être qualifiés de narrations car fréquemment, les récits ne comportent pas de mise en intrigue. Ainsi, par exemple, pour parler de narration, il faut un ancrage disjoint et autonome. Lors d'un récit d'expériences, l'ancrage est différent (disjoint et impliqué) et les faits sont souvent décrits. Dans cette recherche, le terme de narration convient pour les raisons qui viennent d'être évoquées.

2. L'enfant face à la narration

Un certain nombre de discours narratifs ne sont pas accessibles aux jeunes enfants. Parmi eux la fable, le roman, la nouvelle ou encore le récit comique. La structure et/ou le lexique de ces derniers étant trop complexes, leur maîtrise survient plus tard. Cependant, deux autres discours narratifs occupent une place non négligeable dans la vie quotidienne des jeunes enfants : les récits d'expériences personnelles (avec mise en intrigue) et les contes (ou tout autre histoire fictive). L'entourage proche raconte régulièrement une expérience personnelle marquante ou un livre à son enfant. De plus, que ce soit au sein de la famille ou à l'école, les adultes sollicitent souvent les enfants afin qu'ils produisent eux-mêmes un récit d'expériences ou une histoire. Ainsi, par exemple, un enfant est souvent amené à raconter un événement marquant de sa journée ou un passage du livre sur lequel il travaille en classe. Ces deux genres font très tôt partie des exigences scolaires et familiales et sont autant d'occasions d'entraîner ce type de capacités langagières.

3. Raconter pour...

3.1 ... s'insérer dans une communauté

Quand un enfant raconte à un adulte ou à un pair une expérience ou une histoire qui lui a plu, il s'insère dans un moule de représentations communes, dans une culture. Le fait de partager un discours peut divertir et/ou (re)affirmer des liens entre les interactants. En effet, dès lors qu'un sujet raconte quelque chose à un autre sujet, une « *relation familière entre conteur et auditeur* » apparaît (de Weck & Rosat, 2003, p. 76).

Bucheton (1995), citée par de Weck (2003, p. 81) affirme que « *raconter implique de trouver sa place en société et d'y échanger des expériences.* ».

3.2 ... se construire comme sujet

Lorsqu'un enfant raconte une histoire fictive, il met à l'écart la réalité et à travers des personnages souvent caricaturaux, il peut évoquer des problématiques qui le concernent dans sa vie

de tous les jours. Par exemple, en racontant l'histoire du petit chaperon rouge, l'enfant apprivoise une éventuelle angoisse de dévoration. Dans son livre « *la psychanalyse des contes de fées* » (1976), Bettelheim insiste sur le rôle important des contes. Selon lui, ces derniers structurent notre « *univers intérieur* » afin de s'acheminer vers la « *maturité* » psychique.

De plus, le fait de raconter constitue un enrichissement personnel car, selon Zimmerman et Dickerson (1995), cités par de Weck et Rosat, (2003, p. 80) : «...*les histoires structurent la vie, les significations, et, finalement aussi, la mémoire.* ».

B. Critères d'étude des narrations :

Comme on vient de le voir, certains types de narrations sont très vite demandés aux jeunes enfants (récit d'expériences personnelles, conte, dessin animé...). Leur étude minutieuse permet d'obtenir un grand nombre de renseignements au sujet de leurs capacités discursives. Dans cette sous-partie il est question d'aborder les critères utilisés dans ce mémoire afin d'analyser les narrations. Par souci de concision et de pertinence, l'ensemble des indices existant n'est pas détaillé. Les hypothèses faites à partir des étayages seront explicitées au chapitre suivant.

1. Les informations transmises

Ce premier critère évalue le contenu de la narration. Pour ce faire, l'expérimentateur fait une liste des informations principales et secondaires qui composent l'histoire. Celles-ci serviront de base afin de définir un score. Norbury et Bishop (2003), citées par de Weck et Marro (2010), différencient les informations. Ainsi, lors d'une narration, les informations complètes, incomplètes, adéquates et inappropriées seront distinguées. L'étayage impacte-t-il ce paramètre ?

2. La planification

Tout locuteur, avant de s'exprimer, se fait une idée de ce qui lui est demandé. Il mobilise des connaissances pour tenter de formuler un discours qui concorde à la tâche. Ainsi, Bronckart (1996)

parle de la mise en place de « *macro-structures* ». Celles-ci sont reformulées pour répondre aux exigences de la production verbale. Adam (1992), quant à lui, parle alors de séquences. Selon lui, il existe cinq types de séquences, elles-mêmes divisées en phases. Ici, seule la séquence narrative est détaillée.

Elle se compose au minimum des cinq phases suivantes :

- La situation initiale, qui correspond à un état de stabilité des protagonistes.
- La force transformatrice (ou complication) débute avec la survenue d'une perturbation génératrice de tensions.
- La dynamique de l'action est constituée par l'ensemble des actions mises en œuvre afin de résoudre le problème.
- La force équilibrante (ou résolution) représente la solution au problème.
- La situation finale correspond à un nouvel état d'équilibre.

Certaines narrations « complexes » comportent plusieurs séquences narratives imbriquées. De plus, une ou plusieurs séquences descriptives (sans mise en intrigue) sont parfois retrouvées au sein d'une narration.

Ici, l'étude de la planification va consister à évaluer le degré de complétude de la séquence narrative. En effet, il va s'agir, pour chaque récit, de déterminer la présence ou l'absence de telle ou telle phase. A nouveau, l'enjeu sera de déterminer si l'étayage modifie les performances des enfants.

3. Les procédés de connexion

Ces procédés font partie des opérations de textualisation qui, d'après Bronckart (1996, p. 264), « *explicitent ou marquent les relations de continuité, de rupture, de contraste, et elles contribuent de la sorte à l'établissement de la cohérence thématique du texte.* » Les mécanismes de textualisation comportent trois aspects : la cohésion verbale, la cohésion anaphorique et la connexion du discours. Pour des raisons pratiques, le présent travail se penche uniquement sur ce dernier aspect. De Weck et Marro (2010, p. 310) expliquent que la connexion « *permet l'intégration des structures propositionnelles dans une structure textuelle englobante, au moyen des organisateurs textuels.* »

Bronckart (1985), Schneuwly (1988), et de Weck (2003) proposent une classification des connecteurs selon quatre catégories :

- les marques de ponctuation orale : « d'accord », « oui », « bon », « ben »...
- l'archi-connecteur « et »
- les organisateurs temporels : « ensuite », « après », « quand », après que », « quelques jours plus tard »...
- les organisateurs non temporels ou logiques : « mais », « parce que », « car », « si »...

Il faut préciser que chaque connecteur a une fonction. Il peut par exemple « baliser » le changement de phase lors d'un récit ou encore organiser les informations d'une phase. Dans ce cas, on parle « d'empaquetage ». Les marques de ponctuation orale contribuent à « lier » concrètement les productions discursives.

Comment étudie-t-on ces organisateurs textuels ? L'analyse des procédés de connexion se compose de deux volets. D'abord, il s'agit de déterminer le degré de connexion du discours. Pour ce faire, l'expérimentateur commence par compter le nombre d'organisateur situés au début des énoncés. Ensuite, il faut diviser cette quantité par le nombre total d'énoncés. Cela donne le degré de connexion du texte. La seconde partie de l'analyse vise à déterminer, en pourcentages, les catégories d'organisateur textuels (Schneuwly, 1988). Tout comme pour les critères précédents, cette étude va tenter de comprendre l'effet de l'étaillage sur les procédés de connexion mis en place lors des narrations des enfants.

4. La fluence verbale

Ce dernier critère n'est pas spécifique à l'étude des narrations. Il est d'ailleurs rare de le voir figurer parmi les paramètres retenus pour l'exploitation de ce type de corpus. Cependant, ici, son usage semble tout à fait intéressant. Le postulat est que plus un discours comporte de dysfluences, plus sa cohérence en pâtit. En effet, par exemple, une narration truffée d'hésitations sera moins adaptée au contexte de production et pénalisera le texte en lui-même. Bliss et ses collaborateurs (1998), cités par de Weck et Marro (2010), proposent alors une technique visant à mesurer la « performance » du discours.

D'une part, ils font la somme des « fillers » (que l'on peut traduire comme « remplisseurs »

du discours) comme : « euh », « hum », « tu vois »...et d'autre part, celle des dysfluences de type « faux départs », « reprises-hésitations » qui surviennent lors de la production de la narration. Ainsi, il est possible d'établir un degré de fluence verbale.

C. Points de repères sur le développement de la narration chez l'enfant :

Comme on l'a dit plus haut, l'enfant se retrouve assez rapidement confronté aux activités de narration. Il va passer par différentes phases avant de maîtriser cette activité langagière complexe. Cette sous-partie ne vise pas l'exhaustivité mais un aperçu de l'évolution des conduites narratives chez l'enfant :

Selon Veneziano et Hudelot (2007), les premières tentatives de narrations surviennent vers 4 ans. Ici, l'enfant ne raconte pas vraiment, il décrit ce qu'il voit. La planification n'est pas au point et il n'y a pas de relations entre les images ou les événements. La causalité ne survient que plus tard. A partir de 6 ans, cette dernière commence à apparaître et l'enfant produit un récit d'un point de vue global. Les actions des protagonistes peuvent être restituées mais les détails restent rares. Dès 8 ans, l'enfant prend du recul par rapport à la tâche et devient capable d'interprétations et d'inférences quant à l'action à raconter. En parallèle, des outils linguistiques comme les connecteurs se perfectionnent et lui permettent de construire une narration plus profonde qui articule les événements entre eux. C'est aussi à cette période que l'attribution d'états mentaux apparaît. Cela favorise la compréhension de l'action par l'enfant et sa transmission à autrui. Après cet âge et tout au long de la vie, les capacités narratives peuvent être améliorées. En effet, peu à peu, le narrateur relate les faits avec une fluidité grandissante et même parfois une anticipation sur les événements à venir. La mise en place de la capacité de narration se fait majoritairement, tout comme l'acquisition du langage oral, de façon implicite. C'est au contact d'individus « experts » (pairs plus âgés ou adultes) que progressivement, l'enfant capte des savoir-faire relatifs à la narration. Ainsi, grâce à ses interactions avec autrui, il va petit à petit s'approprier cette conduite langagière complexe.

Chez les enfants dysphasiques, tous les paramètres qui composent la narration (nombre d'informations transmises, planification, textualisation, fluidité...) sont généralement troublés. Le chapitre suivant expose le problème dans l'optique d'améliorations des capacités narratives de ces enfants handicapés par un langage structurellement défaillant.

CHAPITRE 2 :

PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHESES

Ce second chapitre vise à exposer clairement les actuelles réflexions au sujet des capacités discursives des enfants dysphasiques ainsi qu'à présenter les questionnements qui sont au cœur de ce mémoire.

I. PROBLEMATIQUE

En orthophonie, l'engouement actuel pour l'interactionnisme du langage n'est pas anodin. En effet, cette profession tente depuis quelque temps de faire comprendre au plus grand nombre qu'elle intervient non seulement au niveau du langage et de la langue, mais aussi sur la communication à un niveau plus global. L'orthophonie se décloisonne et tente d'intervenir au-delà de la salle de prise en charge. Ainsi, l'entourage proche de l'enfant qui joue un rôle majeur dans son développement langagier se retrouve de plus en plus impliqué.

Dans cet esprit, le présent travail se concentre sur l'étayage et les capacités narratives des enfants dysphasiques. L'étayage apporte-t-il une amélioration des capacités narratives des enfants dysphasiques ? Quel « style » d'étayage fournit l'aide la plus efficace pour ces enfants ? (étayage « modèle » ou « questions »). Le Normand et al (2011) ont déjà étudié l'influence de ces deux types d'étayage (voir II , C. du chapitre théorique) sur le nombre d'informations et la proportion d'états internes mentionnés par des enfants dysphasiques lors de la narration d'une histoire en images. Ici, nous tenterons de comprendre quels sont les effets de ces étayages sur diverses composantes de la narration. Quels sont les paramètres d'une narration (voir III, B. du chapitre théorique) qui y sont le plus et le moins sensibles ?

II. OBJECTIFS

Quand on lit la littérature scientifique relative à ce domaine, on s'aperçoit assez rapidement que les chercheurs comparent souvent les performances des enfants dysphasiques à travers plusieurs genres de discours. Par exemple, l'objectif peut être de déterminer si les enfants dysphasiques sont

plus à l'aise dans un dialogue injonctif que dans une narration ou un récit d'expériences personnelles. Ce mémoire change de perspective pour s'intéresser aux effets de la variation des conditions de production quant à la narration d'une scène de dessin animé.

Le premier objectif est donc de montrer que, pour une même tâche, les capacités langagières des enfants dysphasiques ne s'actualisent pas de la même façon selon qu'il y a un étayage ou non et selon la nature de cet étayage.

D'autre part, le second objectif est de synthétiser nos résultats afin de définir des implications thérapeutiques concrètes et directement utilisables lors de la prise en charge des enfants atteints de dysphasie.

III. HYPOTHESES

A. Hypothèses générales :

Avant de détailler nos hypothèses de travail, évoquons des hypothèses d'ordre plus général.

Nous posons l'hypothèse que le second récit (après étayage, quel qu'il soit) sera de meilleure qualité que le premier récit (autonome, juste après le visionnage du dessin animé). La qualité prend en considération les différents critères d'étude des narrations.

De plus, nous prévoyons que l'étayage « modèle » apportera un soutien plus précieux que l'étayage « questions ». En effet, on pense que donner un modèle de la trame du récit permettra aux enfants dysphasiques d'être soulagés d'une partie de la contrainte de mise en mots. Cela leur permettra de davantage se concentrer sur le contenu du récit.

B. Hypothèses de travail :

Au sujet du nombre d'informations transmises, nous pensons qu'il sera plus élevé après étayage, avec une supériorité de l'étayage modèle. De plus, on fait le postulat que l'étayage permet d'augmenter significativement le nombre d'informations secondaires transmises.

Au niveau de la planification de la narration, nous faisons deux hypothèses distinctes. Tout d'abord, nous croyons que si elle est incomplète, la séquence narrative devrait comporter davantage de phases après étayage, et d'autant plus après un étayage « modèle » délimitant clairement le passage d'une phase à l'autre. D'autre part, d'après les résultats de plusieurs études, il semblerait que la force transformatrice et la situation finale soient des phases fréquemment omises lors de narrations faites par des enfants dysphasiques. De ce fait, nous posons l'hypothèse que l'étayage « modèle » ou « questions » favorisera la survenue de ces deux phases.

De plus, deux hypothèses sont faites au sujet des procédés de connexion. Selon nous, le discours produit après étayage présentera un degré de connexion plus élevé, et ce, d'autant plus après un étayage « modèle » fournissant un exemple de mise en mots. On prévoit également que l'étayage va permettre une augmentation de la diversité des organisateurs textuels.

Finalement, concernant la fluence de la narration, on fait l'hypothèse qu'elle sera meilleure après l'étayage.

Quelle méthodologie peut-on mettre en œuvre afin de confronter ces hypothèses à la réalité clinique ? Le chapitre suivant vise à détailler cette tâche.

CHAPITRE 3 :

METHODOLOGIE

I. POPULATION DE L'ETUDE

A. Recrutement de la population :

Nous avons sollicité l'enseignante de la CLIS pour enfants dysphasiques de l'école Coligny Cornet (à Poitiers) afin d'entrer en contact avec des enfants pouvant participer à notre protocole. A la suite de l'accord avec les responsables d'établissement, des formulaires de demandes d'autorisation ont été remis aux parents de certains des enfants de cette classe. D'autres, trop jeunes, ou présentant des particularités comportementales, n'ont pas été sollicités. Sur 8 demandes distribuées, 7 ont abouti positivement. Ainsi, pour former 2 groupes de 4 enfants, il nous a fallu trouver un dernier participant. Celui-ci a été « retenu » à la suite de ses consultations au CRTL. En effet, le diagnostic de trouble structurel du langage oral a été posé pour cet enfant.

B. Critères d'inclusion :

Afin de pouvoir être inclus dans cette recherche, les enfants devaient impérativement avoir reçu le diagnostic de dysphasie expressive (trouble phonologique syntaxique ou trouble de la production phonologique notamment). Ainsi, ont été exclus, tous les diagnostics différentiels cités par Gérard dans sa définition de la dysphasie. La plupart des enfants retenus ont été diagnostiqués au CRTL de Poitiers, sauf un, qui a reçu le diagnostic par une autre équipe.

D'autre part, leur niveau de compréhension orale ne devait pas être pathologique au regard de leur tranche d'âge. En effet, le support du protocole (exposé plus loin) nécessite un certain niveau d'analyse.

Concernant l'âge, nous avons retenu des enfants entre 7 et 12 ans. Ainsi, lors de l'examen des capacités de compréhension orale, tous les enfants ont pu passer la même tâche (expliquée un peu

plus bas). Cette large fourchette était nécessaire pour réunir un nombre d'enfants suffisant en peu de temps.

C. Variables libres :

Pour réaliser cette recherche, un certain nombre de critères ont été retenus lors de la sélection de notre population : Chaque enfant devait être dysphasique, d'âge scolaire et avoir une compréhension linguistique non pathologique. Une fois ces précautions prises, il reste tout de même quelques variables dites « libres » qui échappent à notre contrôle dans la présente étude. Ces dernières représentent autant de possibilités d'influencer les performances des enfants. Les récits demandés dans notre protocole ne dérogent pas à la règle. Voici les principales variables libres de notre étude :

- * La catégorie socio-professionnelle des parents
- * les modalités du suivi orthophonique
- * Le sexe
- * la fratrie et la place de l'enfant dans celle-ci.

Notons que tous les enfants sélectionnés bénéficient d'un suivi orthophonique au sein de la CLIS, de l'Unité de Sèvres ou en libéral, et ce, depuis plusieurs années.

D. Brève présentation des participants :

(Afin de respecter l'anonymat des enfants, nous avons fait le choix de les nommer par la première et/ou deuxième lettre de leur prénom).

V : V est un garçon de 7 ans et 3 mois. Il a été scolarisé normalement en maternelle. Au cours de cette période, il bénéficiait déjà d'une prise en charge orthophonique. Début 2009, le diagnostic de dysphasie phonologique syntaxique a été posé par le CRTL de Poitiers. Actuellement suivi au sein de l'Unité de Sèvres pour Troubles Complexes du Langage Oral et de la CLIS pour enfants dysphasiques de l'école Coligny Cornet, il s'apprête à intégrer une classe ordinaire de CE1

(avec AVS) à la rentrée prochaine.

AX : AX est un garçon de 7 ans et 4 mois. Il est scolarisé en CP après un redoublement de sa grande section de maternelle. AX est suivi en orthophonie depuis juin 2009. C'est un important retard langagier qui pousse ses parents à consulter des spécialistes au CRTL de Poitiers. Début 2012, à la suite des ces consultations, le diagnostic de dysphasie phonologique syntaxique est posé.

J : J est un garçon de 8 ans et 2 mois. Arrivé du Portugal en 2007, il a été scolarisé en moyenne section de maternelle. Puis, il fait deux grandes sections de maternelle. J bénéficie d'une prise en charge en orthophonie pendant la première moitié de l'année 2009. En janvier 2010, le diagnostic de dysphasie phonologique syntaxique est posé par son orthophoniste et un psychologue. Depuis septembre 2010, il est scolarisé dans la CLIS pour enfants dysphasiques de l'école Coligny Cornet.

N : N est un garçon de 8 ans et 11 mois. C'est un important retard de langage qui conduit ses parents à consulter des spécialistes au CRTL de Poitiers. A cette période, N est déjà suivi en orthophonie. Les professionnels du centre réfèrent concluent en 2006 au diagnostic de dyspraxie verbale. N est alors intégré à l'Unité de Sèvres. Depuis septembre 2011, il est scolarisé à temps complet dans la CLIS pour enfants dysphasiques de l'école Coligny Cornet. Un récent bilan langagier le situe davantage dans un trouble de production phonologique.

A : A est une jeune fille de 10 ans et 7 mois. Avant 2007, elle a été prise en charge dans un SESSAD (Service d' Education Spécialisée et de Soins à Domicile). A la suite d'une expertise réalisée par le CRTL de Poitiers (fin 2007), il s'est avéré qu'A présentait une dysphasie phonologique syntaxique. Elle a ensuite été intégrée à l'Unité de Sèvres jusqu'en juillet 2011. Depuis, elle est scolarisée à temps plein au sein de la CLIS pour enfants dysphasiques de l'école Coligny Cornet.

F : F est un garçon de 10 ans et 9 mois. Il a suivi une rééducation orthophonique courant 2005, puis, ses importants troubles du langage ont amené sa famille à consulter des spécialistes au CRTL de Poitiers. En 2006, le diagnostic de dysphasie phonologique syntaxique est posé. Il est alors admis à l'Unité de Sèvres en septembre 2006. Actuellement, F est scolarisé à temps partiel dans la CLIS pour enfants dysphasiques de l'école Coligny Cornet.

W : W est un garçon de 11 ans et 11 mois. Il a été normalement scolarisé en maternelle. W a également suivi une prise en charge orthophonique avant que le diagnostic de dysphasie phonologique syntaxique ne soit posé en 2006, par le CRTL de Poitiers. A la suite de cela, une intégration à la CLIS pour enfants dysphasiques de l'école Coligny Cornet a été décidée. Il y est scolarisé depuis septembre 2007.

S : S est un garçon de 12 ans. Il est suivi en orthophonie depuis septembre 2004. A la suite d'une classe de CP ordinaire, les professionnels du CRTL de Poitiers lui diagnostiquent une dysphasie phonologique syntaxique. A la suite de cela, il est orienté vers l'Unité de Sèvres qui va l'accueillir pendant environ 4 ans, de 2006 à 2010. Depuis la fin de sa prise en charge à Sèvres, S est intégré à la CLIS pour enfants dysphasiques de l'école Coligny Cornet.

E. Constitution des deux groupes :

Afin que les 2 groupes soient homogènes, nous avons fait en sorte qu'il y ait 4 enfants dans chaque groupe et que la moyenne d'âge ainsi que la moyenne des niveaux de compréhension orale inter-groupes soient les plus proches possibles. L'un des groupes passera le protocole avec l'étayage « modèle » et l'autre avec l'étayage « questions ».

1. La tâche de compréhension orale

Pour évaluer le niveau de compréhension linguistique des enfants, nous leur avons fait passer la tâche de « compréhension orale » du BILO 3C (de Khomsi, Pasquet & Parbeau-Guéno, 2007). Cette batterie informatisée permet d'évaluer, à l'aide de 6 épreuves, les divers aspects du langage oral allant de la compréhension lexicale à la production d'énoncés. Il a été étalonné du CE1 jusqu'à la classe de 3ème. Cela convenait bien à notre population.

L'épreuve de compréhension orale se déroule de la façon suivante : L'enfant entend une phrase et voit 4 images. Il doit cliquer sur l'image qui correspond à la phrase qu'il a entendue. Elle se compose de 22 items pour les enfants d'âge relatif à une classe de CE1 et de 27 items pour les enfants à partir de 8 ans (âge relatif à une classe de CE2). Certains items évaluent les stratégies

imaginées (sans raisonnement déductif), d'autres les stratégies inférentielles (avec raisonnement déductif). Voici la consigne standard qui est donnée aux enfants :

« Tu vas entendre une phrase et voir 4 images. Tu vas devoir choisir l'image qui va avec la phrase. Pour cela, tu cliques sur la bonne image. »

L'illustration 6 met en images notre propos.

Illustration 6 : Exemple d'un item de la tâche de « compréhension orale » du BILO 3C. (d'après BILO 3C, 2007)

La phrase énoncée pour cet item est : « Le chat dont j'ai tiré la queue m'a griffé. » Pour répondre correctement à cet item, l'enfant doit cliquer sur l'image en haut à gauche.



2. Résultats des enfants et formation des groupes

Le tableau 1 ci-après regroupe l'âge des enfants ainsi que leur résultat au test de « compréhension orale » :

Tableau 1 : Age et niveau de compréhension des enfants.

Nom de l'enfant	Age au moment du test	Résultat au test de compréhension orale
V	7,3 ans	12/22
AX	7,4 ans	13/22
J	8,2 ans	15/27
N	8,11 ans	17/27
A	10,7 ans	18/27
F	10,9 ans	16/27
W	11,11 ans	25/27
S	12 ans	23/27

Le tableau 2 présente le nombre d'enfants par groupe, la moyenne d'âge des enfants de chaque groupe et le nombre d'erreurs moyen par groupe à l'épreuve de compréhension orale du BILO 3C.

Tableau 2 : Nombre d'enfants, âge moyen et nombre moyen d'erreurs au test de compréhension orale par groupe.

Condition	Nombre d'enfants	Age réel moyen	Nombre d'erreurs moyen au test de compréhension orale
Étayage « modèle » (V, J, A, W)	4	9,3 ans	8,25
Étayage « questions » (AX, N, F, S)	4	9,6 ans	8,5

Ainsi, on s'aperçoit que nos deux groupes sont suffisamment homogènes pour être comparés. L'efficacité de chaque étayage pourra donc être envisagée de façon rigoureuse.

II. DESCRIPTION DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL

A. Mode de recueil des données :

1. Le lieu de la passation

La plupart des enfants inclus dans ce protocole (7 sur 8) ont été vus au sein de l'école primaire « Coligny Cornet » à Poitiers, dans le cadre de la CLIS pour enfants dysphasiques. Le dernier enfant a passé le protocole au CRTL de Poitiers. Après une discussion avec l'enseignante et l'orthophoniste intervenants auprès des enfants, nous avons choisi de faire passer le protocole aux 7 premiers enfants dans la salle d'orthophonie. Un peu éloignée de l'agitation des couloirs de l'école, elle convenait bien pour recueillir les données dans le calme. Lors des entrevues, seuls l'enfant et l'expérimentateur sont présents. Les passations se sont déroulées entre mi-janvier et mi-février.

2. Enregistrements

Avec l'accord des parents, les enfants ont été filmés lors des épreuves. La vidéo est un atout car elle offre un grand nombre de renseignements. En effet, elle permet non seulement d'enregistrer la parole, mais aussi les regards, les gestes et les mimiques, importants pour bien cerner le comportement interactionnel de l'enfant. Par sécurité, les passations ont également été enregistrées avec un dictaphone numérique.

Le formulaire de demande d'autorisation parentale est fourni en **annexe II**. A tout moment, nous respectons l'anonymat des enfants participant à notre étude.

B. Le support :

1. Présentation du support

Après avoir pensé à une histoire en images, le choix s'est finalement orienté vers une séquence de dessin animé. Nous détaillerons un peu plus loin ce qui a motivé cette décision. La série sélectionnée s'intitule « *Bernard Bear* » (ours Bernard). Elle a été créée par des Coréens du Sud, des Espagnols et des Français en 2003. Chaque épisode dure en moyenne 3 minutes et il en existe plus de 150 actuellement. Nous avons retenu une partie de l'épisode intitulé « *Scuba Diving* ». Voici un aperçu du héros de ce dessin animé :

Illustration 7 : Photo de l'épisode « *Scuba Diving* » issu de la série d'animation « *Bernard Bear* ». (d'après « *Bernard Bear* »)



Afin que le support convienne, il fallait respecter quelques critères ;

→ Tout d'abord, la durée de la séquence. Les enfants dysphasiques ayant généralement de faibles capacités de mémoire de travail, une trop longue histoire aurait pu les fatiguer. Ainsi, nous

avons choisi de ne sélectionner qu'une partie du dessin animé (à partir d'une minute et 25 secondes). Au total, la séquence retenue dure 1 minute et 45 secondes.

→ Il était important que le support ne soit pas connu des enfants. C'est pour cela que nous avons éliminé une séquence de « *l'âge de glace 3* » qui pourtant correspondait bien à ce que nous cherchions.

→ De plus, par souci de simplification et de clarté, le dessin animé sélectionné ne fait pas intervenir des personnages qui parlent. En effet, la double modalité visuelle/auditive aurait sans doute empêché les enfants de traiter confortablement l'histoire. Cependant, la séquence choisie ne manque pas de rythme car elle est agrémentée d'une musique mettant bien en valeur l'action en cours.

→ Certaines de nos hypothèses font intervenir la planification du récit. Ainsi, le support se devait de comporter une séquence narrative complète et qui apparaisse clairement.

La séquence de « *Bernard Bear* » (présentée ci-dessus) rassemble toutes nos exigences. **L'annexe 3** fournit le lien permettant de visionner l'épisode en question.

2. Classement des informations du dessin animé

Le tableau ci-dessous regroupe les informations contenues dans le dessin animé. Chacune d'entre-elles est considérée comme une information principale ou secondaire.

Tableau 3 : Informations du dessin animé au regard des phases du schéma narratif.

	Informations principales	Informations secondaires
Situation initiale	<i>-Personnages</i> : l'ours, la coquille <i>-Lieu</i> : Les fonds marins -L'ours est intéressé par la perle -La coquille se ferme	-L'ours fait de la plongée

Force transformatrice	-Utilisation du bâton pour empêcher la coquille de se fermer	-La coquille n'arrive pas à se fermer
Dynamique de l'action	<ul style="list-style-type: none"> -L'ours tire sur la perle -L'ours réussit à arracher la perle -La perle est en fait une tête de mort -La coquille brise le bâton avec ses dents -La coquille poursuit l'ours -La coquille est coincée entre 2 rochers -L'ours se cache derrière une grande roche -La coquille casse les rochers qui la retenaient -<i>Personnage</i> : le requin -L'ours voit le requin juste en dessous de lui -L'ours fait tomber une pierre sur le requin -Le requin essaye d'attraper l'ours 	<ul style="list-style-type: none"> -L'ours se moque de la coquille vide -L'ours a peur et lance la tête de mort -La coquille casse un rocher -L'ours est soulagé -Le requin se cache car il a peur de la coquille -Le requin est en colère
Force équilibrante	<ul style="list-style-type: none"> -La coquille mord la queue du requin -Le requin et la coquille s'éloignent 	<ul style="list-style-type: none"> -Le requin crie -L'ours s'arrête de fuir -L'ours rit
Situation finale	<ul style="list-style-type: none"> -<i>Personnages</i> : les petites coquilles -L'ours voit les petites coquilles affamées -Les petites coquilles poursuivent l'ours 	<ul style="list-style-type: none"> -L'ours voit un poisson mort -Une petite coquille mord le pied de l'ours -L'ours hurle

Le fait de classer les informations en deux catégories va nous permettre de valider ou d'infirmier l'une de nos hypothèses relative au nombre d'informations transmises.

3. Originalité et intérêt du support

Quand on consulte des études au sujet des capacités narratives des enfants dysphasiques, on s'aperçoit vite que la plupart des chercheurs utilisent des histoires en images pour recueillir des corpus de récits. Ce constat n'est pas une critique mais il nous a semblé intéressant de changer d'optique et de proposer un support animé.

Raconter une histoire est une tâche coûteuse pour bon nombre d'enfants dysphasiques. En effet, ces derniers doivent « gérer » plusieurs paramètres en même temps afin de produire un discours de qualité. Ils doivent comprendre l'histoire, s'en souvenir, penser à bien articuler, trouver les bons mots et organiser leurs phrases. Pour des enfants typiques, il n'y a en général pas de

problèmes langagiers. Ils peuvent ainsi se concentrer sur la recherche des événements de l'histoire par un travail mnésique. N'ayant pas automatisé les processus articulatoires, lexicaux et syntaxiques, les enfants dysphasiques doivent raconter l'histoire en jonglant avec tous ces paramètres. Le fait de choisir une séquence de dessin animé ne va pas faire disparaître leurs difficultés langagières et mnésiques mais l'attrait pour l'activité sera sans doute plus manifeste. En effet, le mouvement et le son d'un dessin animé sont susceptibles « d'entrôler » l'enfant plus facilement qu'une suite d'images. Pour raconter une histoire, il faut en avoir envie. Nous pensons que le dynamisme d'un dessin animé suscite davantage de désir et d'appétence à communiquer.

Ainsi, en faisant un pas vers ce qui intéresse l'enfant, on peut espérer qu'il nous donne en retour le meilleur de ce qu'il est capable de produire en terme de narration.

C. Déroulement de la passation :

Nous allons détailler le protocole mis en place afin de répondre à nos interrogations. Chaque phase de l'expérimentation sera explicitée de façon rigoureuse. Conformément à notre problématique, nos objectifs et nos hypothèses, on souhaite faire apparaître clairement que seules la présence ou l'absence d'étayage et sa nature sont à l'origine des variations du récit de chaque enfant. Pour y parvenir, les enfants doivent passer l'épreuve dans les mêmes conditions. Ainsi, l'étayage représente l'unique variation des conditions de production. Commençons par exposer les consignes standard qui régissent le protocole.

1. Consignes standard (valables pour les deux groupes)

Ces dernières s'inspirent du guide d'étayage du groupe de recherche LEAPLE (2006). L'exposition des consignes vise à donner le plus de transparence possible à cette recherche. Il est probable que lors d'une passation, quelques mots varient d'un enfant à l'autre. Cependant, la grande majorité du contenu est strictement semblable. Le langage employé tente de s'ajuster aux capacités des enfants. Ainsi, la recherche de clarté et de simplicité guide le choix des tournures retenues. Avant de commencer le travail à proprement parler, une petite discussion est initiée avec l'enfant afin de lui rappeler ce que l'on va faire avec lui/elle, et ainsi, renouer le contact.

- Consigne de présentation de la tâche :

« Alors maintenant je vais t'expliquer ce qu'on va faire. J'aimerais voir si on comprend une histoire tous les deux de la même façon. D'abord, je vais te montrer un petit dessin animé deux fois de suite. Tu le regardes bien et tu essayes de comprendre l'histoire. Ensuite, tu me raconteras l'histoire que tu as vue en m'expliquant le mieux possible tout ce qui se passe. Si tu ne te rappelles pas de tout ce n'est pas grave. On commence ? »

- Attitude de l'expérimentateur pendant le visionnage du dessin animé :

→ Si l'enfant décrit ce qu'il voit ou raconte l'histoire en la regardant : *« Attends, tu me raconteras ce que tu as vu quand ce sera fini. »*

→ Si l'enfant nous demande des explications : Ne répondre qu'au sujet de l'identification des personnages.

→ Si l'enfant nous demande d'expliquer une action : *« A ton avis ? »*

- Consigne après le premier visionnage :

« Maintenant, garde dans ta tête toute l'histoire. Je te remontre le dessin animé pour que tu le comprennes mieux et après tu me le raconteras. »

- Consigne après le second visionnage :

« Voilà, dès que tu es prêt(e), raconte moi toute l'histoire, ça m'intéresse ! Je t'écoute. »

- Attitude de l'expérimentateur pendant les récits de l'enfant :

→ Si l'enfant a du mal à démarrer le récit : *« Alors, il se passe quoi dans cette histoire ? », « Qu'est ce que tu as vu ? ».*

→ Si l'enfant bloque toujours : *« Est-ce que tu veux revoir le dessin animé et me le raconter après ? »* ou *« Tu veux que je te remontre le début du dessin animé ? »*

→ Intervenir le moins possible.

→ Ne pas systématiquement combler un silence, ce dernier pouvant être utile à la réflexion de l'enfant.

→ Utiliser des marques de ponctuation orale (« hum », « oui », « d'accord »...) pour inciter l'enfant à poursuivre son récit.

→ Si l'enfant donne très peu d'éléments : « *Et ensuite ?* », « *Et quoi d'autre ?* ».

→ Si l'enfant semble raconter une autre histoire : « *Tu es sûr que tu me racontes l'histoire que tu viens de voir ?* ».

→ Quand l'enfant semble avoir terminé : « *D'accord, tu veux me dire autre chose sur l'histoire ?* », « *Tu as fini de raconter l'histoire ?* ».

2. Passation « type » pour un sujet du groupe « étayage modèle »

Voici la trame générale d'une passation pour les enfants du groupe « étayage modèle » :

(L'épreuve de « compréhension orale » a été réalisée 1 ou 2 semaines plus tôt)

- Prise de contact avec l'enfant.
- Consigne de présentation de la tâche.
- Visionnage du dessin animé.
- Consigne après le premier visionnage.
- 2ème visionnage du dessin animé.
- Consigne après le second visionnage.
- Récit autonome de l'enfant (avant étayage « modèle »).

- Consigne pour la phase d'étayage « *modèle* » :

« Merci de m'avoir raconté le dessin animé. Maintenant à mon tour de te le raconter d'une autre façon. Ecoute bien. ».

- Réalisation de l'étayage « *modèle* ».

Le tableau ci-après présente le modèle de l'histoire :

Tableau 4: Modèle de l'histoire au regard des phases du schéma narratif.

Situation initiale	<i>« Au fond de la mer, un ours blanc fait de la plongée...C'est alors qu'il découvre une grosse coquille ! Quand elle s'ouvre, oh..., une perle brillante apparaît. L'ours essaye de l'attraper mais la coquille se referme...</i>
Force transformatrice	<i>Alors, il va chercher un bâton pour empêcher la coquille de se fermer, il veut attraper la perle !</i>
Dynamique de l'action	<i>L'ours tire fort ! Oh hisse !...et il réussit ! Alors, il se moque de la coquille vide, mais en fait, il tient une tête de mort dans ses mains ! L'ours a peur et il lance la tête de mort. Ensuite, la coquille casse le bâton avec ses dents et poursuit l'ours ! Pendant sa course, la coquille casse une pierre et après elle est coincée entre deux rochers. L'ours se cache derrière une grosse roche. Ouf ! Mais la coquille se libère ! Bien caché, l'ours soupire, mais que voit-il ? Un requin se cache juste dessous ! L'ours sursaute et fait tomber une pierre sur la tête du requin...Le requin, en colère, essaye d'attraper l'ours.</i>
Force équilibrante	<i>Alors, la coquille mord la queue du requin ! Il veut s'échapper mais la coquille reste accrochée. Tous les deux disparaissent dans l'océan et l'ours rigole.</i>
Situation finale	<i>Enfin, un poisson mort passe devant l'ours et puis une petite coquille mord le pied de l'ours...L'ours regarde en bas et il voit qu'il est au-dessus d'un groupe de petites coquilles affamées ! Au secours ! Alors, l'ours s'enfuit en criant, et les petites coquilles essayent d'attraper l'ours. »</i>

Volontairement, nous avons opté pour un modèle de l'histoire très vivant, jouant avec diverses intonations en fonction des événements. De plus, on tente d'éviter les tournures complexes et les anaphores pour ne pas déstabiliser les enfants. Cela permet au sujet de se représenter au mieux la scène qu'il vient de voir.

- Consigne après l'étayage « modèle » :

« Voilà, j'ai terminé. Pour finir, est-ce que tu pourrais me raconter le dessin animé une dernière fois en essayant de ne rien oublier ? ».

- Récit de l'enfant après étayage « modèle ».
- Remerciements et impressions de l'enfant.

3. Passation « type » pour un sujet du groupe « étayage questions »

Voici la trame générale d'une passation pour les enfants du groupe « étayage questions » :

(L'épreuve de « compréhension orale a été réalisée 1 ou 2 semaines plus tôt)

- Prise de contact avec l'enfant.
- Consigne de présentation de la tâche.
- Visionnage du dessin animé.
- Consigne après le premier visionnage.
- 2ème visionnage du dessin animé.
- Consignes après le second visionnage.
- Récit autonome de l'enfant (avant étayage « questions »).

- Consigne pour la phase d'étayage « questions » :

« Merci de m'avoir raconté le dessin animé. Maintenant, j'aimerais savoir si j'ai compris la même chose que toi. Pour voir si on est d'accord, je vais te poser quelques questions. »

- Réalisation de l'étayage « questions ».

Chaque premier récit est unique donc il faut adapter les questions à poser. En effet, seuls les éléments omis feront l'objet d'une question. Si l'enfant répond incorrectement ou ne répond pas à une question, l'expérimentateur lui fournit la réponse attendue (pour ne pas le désavantager par rapport à l'autre groupe qui bénéficie d'un modèle de l'histoire). Nous ne différencions pas le fait que l'enfant donne une réponse exacte ou non. Au final, ce qui compte, c'est que l'enfant ait l'information juste. Les questions abordent l'ensemble des événements du dessin animé.

Voici les questions que l'on peut poser à l'enfant s'il n'évoque pas l'élément attendu :

→ Si l'enfant ne dénomme pas tous les personnages : *« Donc pour toi il y avait... » (propos de l'enfant), « tu m'as parlé seulement d'un ours et d'un requin. A ton avis, il y a d'autres personnages ? ».*

- S'il y a une ambiguïté référentielle : « *Tu as compris que c'est lequel qui...* » (propos de l'enfant).
- Si l'enfant ne mentionne pas le lieu de l'histoire : « *ça se passe à la montagne?* ».
- Si l'enfant ne mentionne pas quelle activité fait l'ours : « *Que fait l'ours sous l'eau ?* ».
- Si l'enfant ne mentionne pas la découverte de la perle : « *Qu'est ce qui intéresse l'ours dans cette grande coquille ?* ».
- Si l'enfant ne mentionne pas que la coquille se referme : « *Comment ça se fait que l'ours n'arrive pas à attraper la perle ?* ».
- Si l'enfant ne mentionne pas l'idée du bâton : « *Comment ça se fait que l'ours ait réussi à arracher la perle ?* ».
- Si l'enfant n'explique pas ce que l'ours fait avec le bâton : « *Qu'est ce qu'il fait avec le bâton ?* ».
- Si l'enfant ne mentionne pas que l'ours se moque de la coquille : « *L'ours est-il triste d'avoir arraché la perle ?* ».
- Si l'enfant ne mentionne pas la tête de mort : « *Comment ça se fait que l'ours lâche la perle ?* ».
- Si l'enfant ne mentionne pas la destruction du bâton par la coquille : « *La coquille poursuit l'ours avec le bâton coincé ?* ».
- Si l'enfant n'explique pas la destruction du bâton par la coquille : « *Comment ça se fait que le bâton se soit cassé ?* ».
- Si l'enfant ne mentionne pas que la coquille est coincée entre 2 rochers : « *La coquille passe facilement entre les rochers ?* ».
- Si l'enfant ne mentionne pas que l'ours se cache derrière une grande roche : « *Comment ça se fait que la coquille ait du mal à trouver l'ours ?* ».
- Si l'enfant ne mentionne pas que la coquille casse les rochers pour se libérer : « *Comment ça se fait que la coquille ne soit plus coincée entre les 2 rochers ?* ».
- Si l'enfant ne mentionne pas que le requin se cache au même endroit que l'ours : « *L'ours est-il seul derrière la grande roche ?* ».
- Si l'enfant ne mentionne pas que le requin découvre l'ours : « *Qu'est ce qu'il s'est passé pour que le requin découvre l'ours ?* ».
- Si l'enfant n'explique pas que le requin se cache pour échapper à la coquille : « *Le requin est caché derrière la grande roche, comment ça se fait ?* ».
- Si l'enfant ne mentionne pas que le requin poursuit l'ours : « *L'ours et le requin, ils sont amis ?* ».

→ Si l'enfant n'explique pas la morsure du requin par la coquille : « *Le requin, il réussit à attraper l'ours ?* ».

→ Si l'enfant ne mentionne pas que le requin crie : « *Le requin ne fait rien quand la coquille le mord ?* ».

→ Si l'enfant n'explique pas le soulagement de l'ours : « *Comment ça se fait que l'ours rigole ?* ».

→ Si l'enfant ne mentionne pas le poisson mort : « *Qu'est ce qu'il se passe juste après que l'ours rigole ?* ».

→ Si l'enfant n'explique pas pourquoi l'ours regarde vers le bas : « *Comment ça se fait que l'ours regarde vers le bas ?* ».

→ Si l'enfant ne mentionne pas l'attaque de l'ours par les petites coquilles : « *Comment ça se fait que l'ours s'enfuit en criant ?* ».

- Consigne après l'étayage « questions » :

« *Maintenant qu'on a discuté sur l'histoire, est-ce que tu pourrais me la raconter une dernière fois en essayant de ne rien oublier ?* ».

- Récit de l'enfant après étayage « questions ».
- Remerciements et impressions de l'enfant.

* Chaque enfant a été vu deux fois. Un premier entretien a eu lieu pour réaliser la tâche de compréhension orale (15 minutes environ) et un second, pour la passation du protocole (à peu près 30 minutes).

* L'ensemble des corpus de récits a été transcrit et va servir de matière pour confronter nos hypothèses au terrain. Les conventions de transcription figurent en **annexe III** et les transcriptions elles-mêmes en **annexe IV**.

D. Limites de la recherche :

1. Limites liées à la population

Le protocole décrit ici fait intervenir 2 groupes de 4 enfants dysphasiques. Avec un total de 8

participants, on ne peut pas faire de statistiques significatives. Si nous avions voulu un échantillon de plus grande ampleur, nous aurions eu besoin de davantage de temps. En effet, la recherche des enfants n'est pas simple car le diagnostic de dysphasie n'est posé qu'après plusieurs bilans médicaux et paramédicaux. Quand bien même le diagnostic est fait, l'accord des parents est également nécessaire. Cela complique parfois la constitution de la population. Cette recherche pourra donc être poursuivie à plus grande échelle afin de donner plus de poids à nos résultats.

Dans la première partie de ce chapitre nous avons indiqué quelques variables libres. Ces dernières constituent des éléments qui n'ont pas pu être pris en compte lors de la constitution des groupes, faute de temps. Ainsi, des critères comme le sexe ou le niveau socio-culturel ne figurent pas dans les variables contrôlées. Dans un contexte autre, une nouvelle équipe pourra approfondir cet aspect afin de constituer des groupes le plus homogène possible, tout en sachant que l'adéquation parfaite n'est pas envisageable.

2. Limite liée au contexte interactionnel

Un peu plus haut, nous avons exposé les consignes standard de passation ainsi que les deux types d'étayage. Il est important, si l'on veut attribuer des effets à un des étayages, de placer les enfants dans des situations comparables. Ces consignes illustrent bien cette démarche où, hormis l'étayage réalisé, l'expérimentateur adopte le même comportement verbal. Cependant, pris dans l'échange avec l'enfant, il est possible que certaines formulations de consignes ou de questions divergent d'une passation à l'autre. Inconsciemment, un mot peut être ajouté ou non prononcé, le débit de parole peut être sensiblement ralenti ou accéléré... Cela aboutit à de légères différences. Ces dernières sont inévitables car tout échange se construit à deux, et sans cesse, les interlocuteurs tentent de s'ajuster l'un à l'autre. A la fois une richesse interactive et une limite scientifique, la petite part d'imprévu de chaque conversation verbale est inhérente à la communication humaine.

A présent, nous allons nous intéresser aux résultats de cette étude et tenter d'explicitier les principaux faits marquants.

CHAPITRE 4 :

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous allons retrouver l'ensemble des résultats obtenus. Certaines de nos hypothèses comparent les performances des enfants avant et après étayage, d'autres ont pour objet l'étude de l'efficacité respective des deux étayages proposés.

Ainsi, par souci de clarté, nous avons choisi de présenter nos résultats dans deux parties distinctes. Dans un premier temps, nous procédons à la présentation et l'analyse des résultats avant et après étayage, puis, dans un second temps, nous effectuerons la présentation et l'analyse des résultats comparant les deux étayages.

Les hypothèses formulées dans le second chapitre accordent une large place à l'analyse quantitative. Cependant, dès que cela nous paraît pertinent, un regard qualitatif est porté sur les résultats. Cette double analyse se veut enrichissante et permet de nuancer certains chiffres.

I. COMPARAISON DES RECITS AVANT ET APRES ETAYAGE

A. Hypothèses sur les informations transmises :

1. Quantité d'informations transmises (au total)

Afin de calculer ce paramètre, nous avons utilisé le tableau détaillant toutes les informations (principales et secondaires) contenues dans le dessin animé (II. B. 2. du chapitre 3). On considère qu'une information est transmise dès lors que l'expérimentateur situe clairement les propos de l'enfant au sein du déroulement de l'action. Les éventuelles altérations phonologiques, lexicales ou syntaxiques produites par l'enfant ne sont pas prises en compte car nous n'avons pas pour objectif d'étudier les performances langagières formelles. Par exemple, quand l'enfant V dit : « et après le nous i est partir », on comprend son propos, et c'est cela qui nous intéresse.

Les pourcentages d'informations transmises avant étayage et après étayage ont été obtenus en faisant la moyenne des pourcentages d'informations transmises par chaque enfant (nombre

d'informations données divisé par le nombre d'informations totales multiplié par 100) avant et après étayage.

Le diagramme 1 ci-dessous présente les résultats :

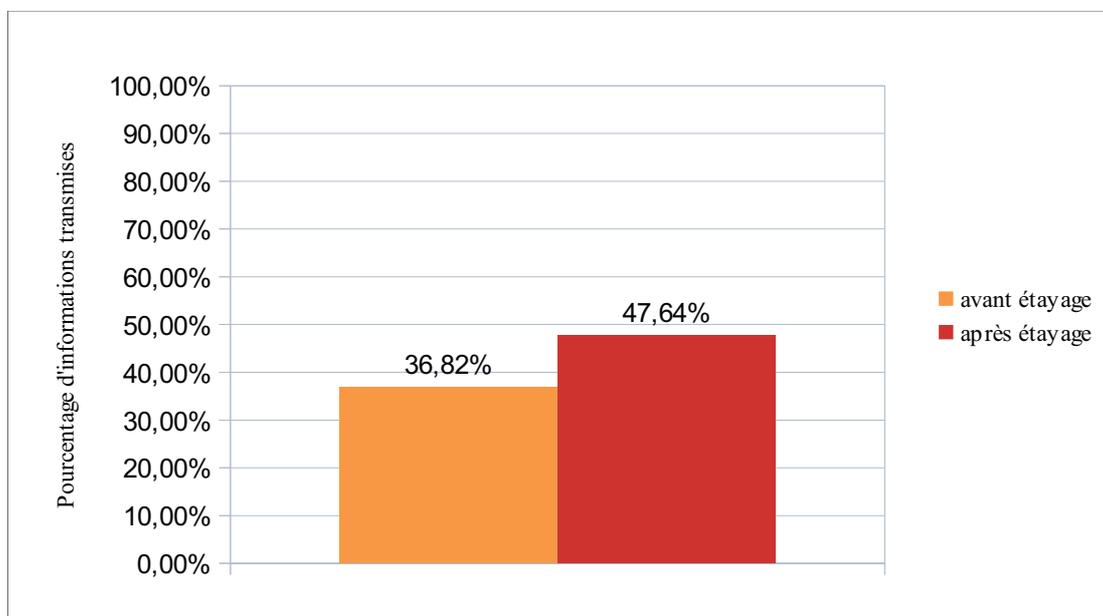


Diagramme 1 : Pourcentage d'informations transmises avant étayage et après étayage

Ce diagramme montre que l'étayage (« modèle » ou « questions ») permet d'augmenter le pourcentage d'informations transmises par les enfants. En effet, avant étayage, les enfants fournissent en moyenne 36,82% des informations du dessin animé. Après étayage, ce pourcentage s'élève à 47,64%. Ce gain de plus de 10% d'informations transmises en plus n'est pas négligeable car logiquement, plus l'enfant transmet d'informations, plus la compréhension de sa narration par son interlocuteur est facilitée.

Le fait de réaliser un « modèle » de l'histoire ou de poser des questions sur les événements non mentionnés après un premier récit autonome favorise donc la survenue de nouvelles informations dans le second récit. Les enfants dysphasiques ont donc la capacité de s'appuyer sur le discours d'autrui pour enrichir leur propre discours.

A présent, nous allons voir si cette tendance s'applique aux informations principales d'un côté, et secondaires de l'autre.

2. Quantité d'informations principales transmises

Le diagramme 2 ci-dessous présente les résultats :

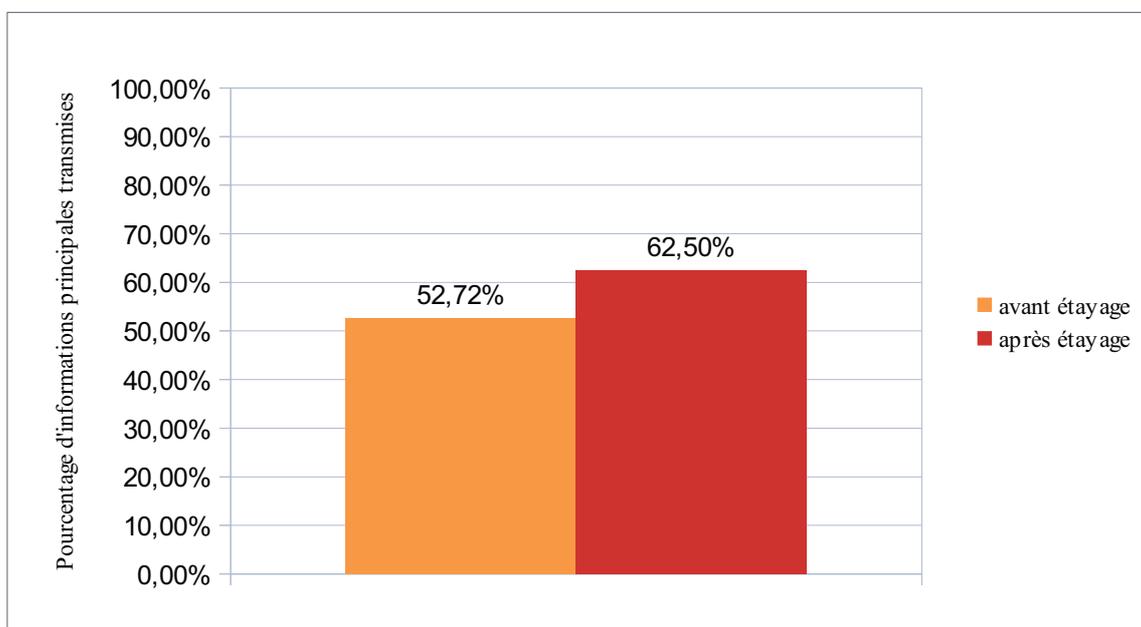


Diagramme 2 : Pourcentage d'informations principales transmises avant étayage et après étayage

Ce deuxième diagramme montre, qu'avant étayage (« modèle » ou « questions »), les enfants donnent en moyenne 52,72% des informations principales du dessin animé. Après étayage, ils en fournissent en moyenne 62,50%. On peut donc dire que l'étayage améliore les performances des enfants quand il s'agit de mentionner les informations principales du dessin animé. Cela confirme que les enfants dysphasiques sont capables d'extraire des éléments du discours de leur interlocuteur et de réutiliser ces éléments manquants dans leur propre discours.

Changeons de point de vue pour examiner qualitativement les informations principales transmises avant et après étayage.

3. Analyse qualitative des informations principales transmises

Le tableau 5 ci-après détaille ces résultats. Nous les présenterons et les analyserons à la suite du tableau.

Tableau 5 : Détail des pourcentages de chaque information principale transmise avant étayage et après étayage.

	Récits avant étayage	Récits après étayage
Pourcentage de chaque information principale transmise		
L'ours	62,5	75
La coquille	87,5	100
Les fonds marins	12,5	25
L'ours est intéressé par la perle	62,5	62,5
La coquille se ferme	37,5	75
Utilisation du bâton pour empêcher la coquille de se fermer	75	87,5
L'ours tire sur la perle	0	25
L'ours réussit à arracher la perle	25	37,5
La perle est en fait une tête de mort	75	87,5
La coquille brise le bâton avec ses dents	37,5	62,5
La coquille poursuit l'ours	62,5	25
La coquille est coincée entre deux rochers	62,5	87,5
L'ours se cache derrière une grande roche	62,5	100
La coquille casse les rochers qui la retenaient	37,5	62,5
Le requin	100	100
L'ours voit le requin juste en dessous de lui	12,5	50
L'ours fait tomber une pierre sur le requin	75	62,5
Le requin essaye d'attraper l'ours	50	12,5
La coquille mord la queue du requin	75	75
Le requin et la coquille s'éloignent	25	25
Les petites coquilles	100	100
L'ours voit les petites coquilles affamées	37,5	50
Les petites coquilles poursuivent l'ours	25	50

Ce tableau permet de mettre à jour différentes tendances.

Tout d'abord, on s'aperçoit que les informations principales les mieux transmises concernent les personnages du dessin animé. En effet, certains référents (le requin et les petites coquilles) sont

d'emblée cités par tous les enfants. Pour d'autres (l'ours et la coquille), ce pourcentage est élevé avant étayage (respectivement 62,5% et 87,5%) et il augmente sous l'effet de l'étayage. L'ours est alors mentionné dans 75% des cas et la coquille dans 100% des récits. Comment expliquer que, même après étayage, l'ours (personnage principal) soit moins cité que les autres ? Dans cette étude, l'expérimentateur voit le dessin animé en même temps que l'enfant (situation de connaissance partagée). Il est possible que ce dernier omette de mentionner l'ours car ce personnage apparaît comme « évident », comme faisant partie du décor. Nous pensons que ces résultats auraient été différents en situation de connaissance non partagée.

Parmi les éléments très souvent cités par les enfants, on retrouve aussi l'idée du bâton qui correspond à la mise en intrigue de l'histoire (citée dans 75% des cas avant étayage et dans 87,5% des cas après étayage). Le fait que la coquille morde la queue du requin (force équilibrante) est également bien signalé. Ces informations participent directement à la planification du récit car elles interviennent lors d'un changement de phase de la séquence narrative. Cela signifie que même si la narration d'une phase est maladroite ou incomplète, l'enfant dysphasique est souvent capable de mentionner l'action centrale de celle-ci.

En revanche, les éléments relatifs au lieu et aux déplacements des personnages dans l'espace sont moins relevés par les enfants. En effet, les fonds marins ne sont évoqués en moyenne que dans 12,5% des cas (avant étayage). Les moments de poursuites sont souvent omis. Ainsi, après étayage, la poursuite de l'ours par le requin n'est évoquée en moyenne que dans 12,5% des cas. On peut faire le même constat quand il s'agit de dire que le requin et la coquille s'éloignent. Après étayage, seuls 25% des enfants en parlent. Il semblerait que les enfants dysphasiques aient tendance à se focaliser sur des actions ponctuelles (découverte de la tête de mort, morsure du requin par la coquille...) correspondant plutôt au résultat d'un mouvement. Progressivement, avec le développement du lexique et de la syntaxe, ils seront en mesure de lier le mouvement au résultat.

Finalement, dans la majorité des cas, l'étayage permet d'augmenter le pourcentage d'informations principales, et ce, quel que soit le « type » d'information principale.

4. Quantité d'informations secondaires transmises

Le diagramme 3 ci-après présente les résultats :

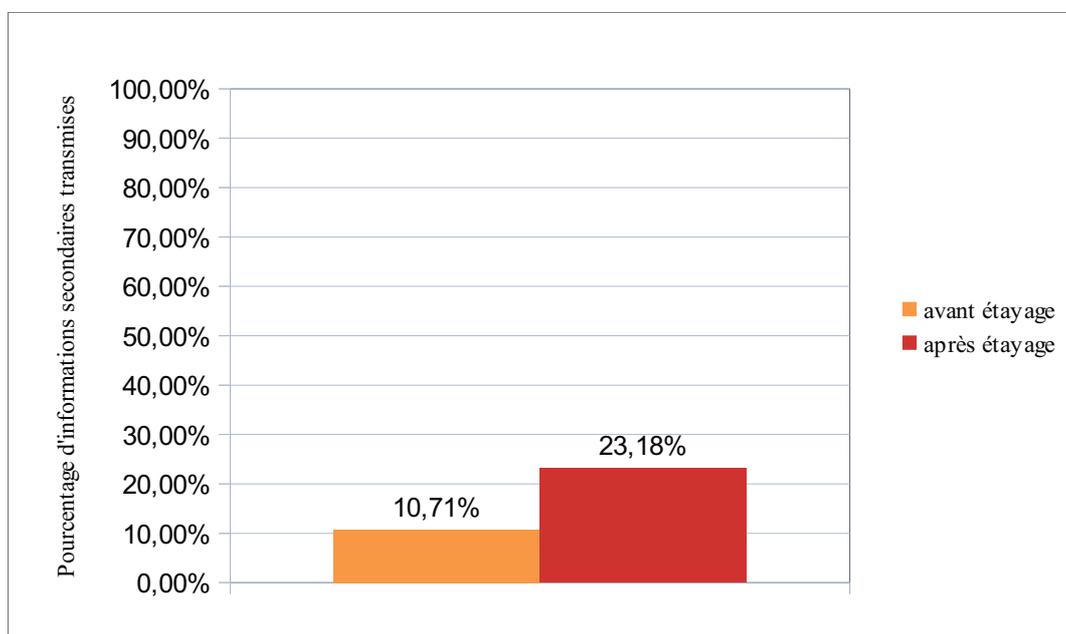


Diagramme 3 : Pourcentage d'informations secondaires transmises avant étayage et après étayage

Ce troisième diagramme montre, qu'avant étayage, les enfants fournissent en moyenne 10,71% des informations secondaires du dessin animé. Après étayage, ce taux s'élève à 23,18%. Ces résultats signifient que l'étayage permet de faire augmenter le pourcentage d'informations secondaires transmises. Qu'elles soient principales ou secondaires, les informations transmises sont donc plus nombreuses après étayage. Si l'on compare les chiffres, on s'aperçoit tout de même que l'étayage profite davantage aux informations secondaires. En effet, après étayage, le taux d'informations secondaires transmises double par rapport au premier récit. En revanche, pour les informations principales, le gain est d'environ 10%.

Cette nette augmentation de la proportion d'informations secondaires transmises après étayage est probablement due au fait que, lors de l'étayage, les informations principales ou secondaires ne sont pas présentées de façon hiérarchisée. Tout comme pour les informations principales, les informations secondaires bénéficient d'une phrase ou d'une question à leur sujet.

Qu'en est-il si l'on se positionne à nouveau avec un regard qualitatif ?

5. Analyse qualitative des informations secondaires transmises

Le tableau 6 ci-après détaille les résultats. Nous les présenterons et les analyserons à la suite du tableau.

Tableau 6: Détail des pourcentages de chaque information secondaire transmise avant et après étayage.

	Récits avant étayage	Récits après étayage
Pourcentage de chaque information secondaire transmise		
L'ours fait de la plongée	0	0
La coquille n'arrive pas à se fermer	0	25
L'ours se moque de la coquille vide	25	37,5
L'ours a peur et lance la tête de mort	37,5	37,5
La coquille casse un rocher	25	62,5
L'ours est soulagé	0	25
Le requin se cache car il a peur de la coquille	12,5	12,5
Le requin est en colère	0	0
Le requin crie	0	0
L'ours s'arrête de fuir	12,5	12,5
L'ours rit	12,5	25
L'ours voit un poisson mort	25	37,5
Une petite coquille mord le pied de l'ours	0	50
L'ours hurle	0	0

Globalement, même après étayage, les pourcentages d'informations secondaires transmises sont bas. Seule une information est mentionnée par plus de la moitié des enfants (« la coquille casse un rocher » avec 62,5% de mention dans le second récit).

Lorsque l'on regarde en détail la liste des informations secondaires, on se rend compte que 8 d'entre-elles font référence à un état ou une réaction affective de l'un des protagonistes du dessin animé. Parmi elles, « l'ours se moque de la coquille vide », « l'ours est soulagé » ou « l'ours rit ».

Pour ces trois informations, l'étayage est bénéfique car ces dernières sont davantage citées au cours du second récit. On passe respectivement de 25% à 37% pour la première, de 0% à 25% pour la seconde et de 12,5% à 25% pour la troisième. Cela signifie que les enfants dysphasiques ne sont pas uniquement capables de relater les éléments factuels telles la destruction d'un rocher ou la morsure d'un des personnages. Ils peuvent également se prononcer sur les ressentis de certains personnages. Ces résultats en pourcentages doivent être replacés dans le contexte d'une population restreinte. Il faut donc modérer nos conclusions. Cette capacité reste hétérogène mais constitue une base encourageante et utile quand on demandera à ces enfants d'interpréter des états mentaux plus complexes.

Finalement, dans la plupart des cas, l'étayage permet d'augmenter le pourcentage d'informations secondaires transmises. Cependant, ces dernières restent souvent moins mentionnées que les informations principales.

A présent, nous allons nous intéresser à nos hypothèses concernant les processus de planification de la narration.

B. Hypothèses sur la planification de la narration :

1. Degré de complétude de la séquence narrative

La séquence narrative se compose des cinq phases suivantes : situation initiale, force transformatrice, dynamique de l'action, force équilibrante et situation finale (voir le chapitre théorique pour plus de détails). Nous avons fait le choix de considérer qu'une phase était présente à partir du moment où l'enfant mentionnait le ou les événements principaux de la phase considérée. Par exemple, dans le second récit de l'enfant J, nous considérons qu'il relate la dynamique de l'action car il mentionne les principaux faits marquants de cette phase. Tout comme pour le relevé des informations transmises, les éventuelles erreurs phonologiques, lexicales et syntaxiques ne sont pas considérées. Seule la compréhension des propos de l'enfant est prise en compte.

Afin d'obtenir le pourcentage de complétude du schéma narratif avant étayage, nous avons calculé le pourcentage d'occurrence de chaque phase avant étayage puis nous avons fait la moyenne de ces pourcentages. Le même procédé a été utilisé pour obtenir le pourcentage de complétude du

schéma narratif après étayage.

Le diagramme 4 ci-après présente les résultats :

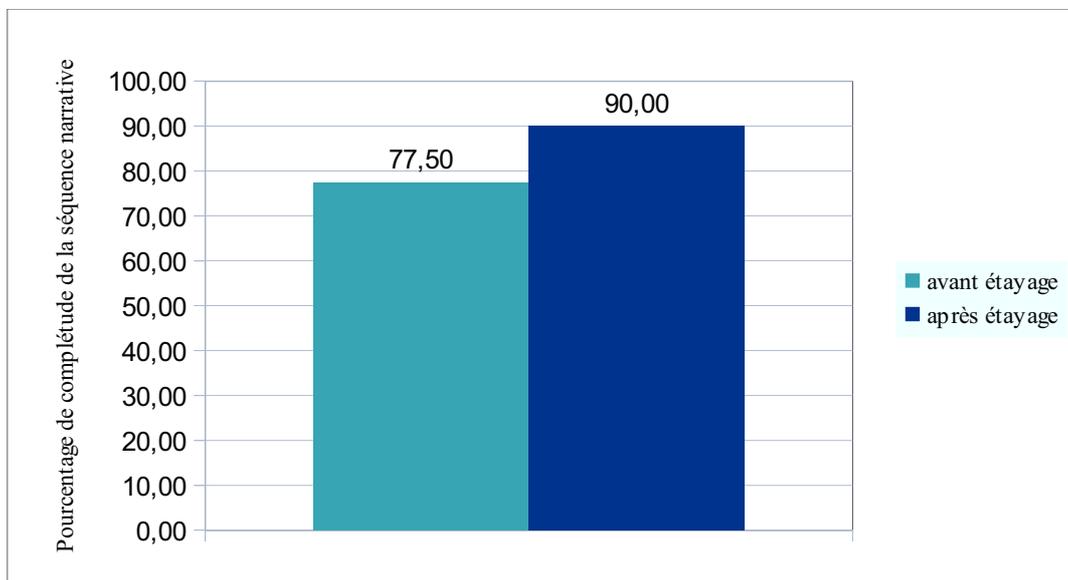


Diagramme 4 : Pourcentage de complétude du schéma narratif avant étayage et après étayage

Ce diagramme montre, qu'avant étayage (« modèle » ou « questions »), les enfants produisent en moyenne un récit comprenant 77,5% des phases du schéma narratif (environ 3,87 phases sur 5). Après étayage quel qu'il soit, ce pourcentage s'élève à 90% (environ 4,5 phases sur 5). L'étayage permet donc d'augmenter le degré de complétude du schéma narratif dans les récits des enfants dysphasiques. Le modèle du récit ou les questions posées par l'examineur favorisent donc la survenue d'informations et de phases du schéma narratif non mentionnées dans un premier récit autonome.

Qu'en est-il de l'impact de l'étayage sur telle ou telle phase en particulier ? Afin de répondre à cette question, détaillons nos résultats de façon plus qualitative.

2. Analyse qualitative des phases du schéma narratif

Le tableau 7 ci-après regroupe nos résultats. Nous les présenterons et les analyserons à la suite du tableau.

Tableau 7 : Détail des pourcentages d'apparition de chaque phase avant étayage et après étayage.

	Récits avant étayage	Récits après étayage
Pourcentage d'apparition de chaque phase		
Situation initiale	62,5	87,5
Force transformatrice	75	87,5
Dynamique de l'action	87,5	100
Force équilibrante	87,5	75
Situation finale	75	100

En 2003, de Weck et Rosat ont réalisé une étude comparative des capacités discursives d'enfants dysphasiques et d'enfants témoins. Un des objectifs de cette étude était d'étudier les processus de planification mis en œuvre par des enfants dysphasiques (de 4, 5 et 6 ans) lors de la narration d'un conte dialogué. Elles ont observé que chaque phase n'était pas produite dans les mêmes proportions. En effet, il s'est avéré que les trois phases les plus citées étaient : la dynamique de l'action, la force équilibrante et la situation initiale. En revanche, la force transformatrice et la situation finale apparaissaient moins souvent. Elles notent tout de même que ces deux dernières phases progressent entre 4 et 6 ans. Néanmoins, leur fréquence reste plus faible que pour les 3 autres phases du schéma narratif.

Malgré l'effectif restreint de notre population, nous pensons que notre recherche peut apporter un éclairage intéressant sur l'évolution des processus de planification des enfants dysphasiques, au-delà de 6 ans.

Quand on regarde le tableau 7, on s'aperçoit que la force transformatrice et la situation finale sont produites dans 75% des récits avant étayage. Ce pourcentage est moins élevé que pour la dynamique de l'action et la force équilibrante (produites dans 87,5% des récits avant étayage) mais plus important que pour la situation initiale qui n'est citée que dans 62,5% des récits avant étayage. De plus, après étayage, la force transformatrice et la situation finales progressent (respectivement

87,5% et 100% d'occurrences) et dépassent même le pourcentage de survenue de la force équilibrante (75% de survenue après étayage).

Au regard de nos résultats, on peut dire que la force transformatrice et la situation finale ne sont plus des phases qui posent problème aux enfants dysphasiques. Entre 7 et 12 ans, ces derniers sont donc le plus souvent en mesure d'exprimer la mise en intrigue du récit (force transformatrice) ainsi que sa clôture (situation finale). Ces deux phases sont essentielles lors d'une narration. Sans elles, de Weck et Rosat (2003) parlaient de « *platitudo narrative* » (p. 136). Ainsi, au fil du temps, les enfants dysphasiques, tout comme les enfants typiques, perfectionnent leur schéma narratif et deviennent de vrais narrateurs.

Finalement, avec le tableau 7, on s'aperçoit vite que la plupart des phases est davantage présente après étayage. Seul le pourcentage de survenue de la force équilibrante baisse légèrement (il passe de 87,5% à 75%). Nous attribuons cette baisse à l'impulsivité de l'enfant V, sans doute pressé de terminer sa seconde narration. Globalement, l'étayage permet donc d'augmenter l'apparition des différentes phases du schéma narratif.

C. Hypothèses sur les procédés de connexion :

1. Degré de connexion de la narration

Les organisateurs textuels permettent de relier les énoncés les uns aux autres selon divers types de relations. Pour réaliser le calcul de la densité des organisateurs textuels, nous avons adopté la classification proposée par de Weck et Rosat (2003), en l'adaptant à notre population. En effet, certains organisateurs textuels produits par les enfants de notre étude n'apparaissaient pas dans cette classification. Ainsi, nous avons rattaché ces nouveaux organisateurs à l'une ou l'autre des catégories déjà existantes. Pour chaque ajout à une catégorie d'organisateur textuel, nous justifions notre choix.

Voici la classification utilisée pour ce travail de recherche :

- les marques de ponctuation orale : « bon », « d'accord », « oui », « ben », « hum », « bah », « ok », « voilà ».

→ « bah » a été classé ici car il a le même sens que « ben ». Dans l'énoncé de l'enfant A : « ben fu (vu) coquillasse (coquillage) » et l'énoncé de l'enfant W : « bah i descend dans la mer », ces deux organisateurs textuels témoignent d'une marque laissée par l'enfant sur son discours. C'est sans doute une façon de s'approprier la tâche demandée.

→ « ok » et « voilà » ont souvent été rencontrés de façon isolée comme dans les récits de l'enfant N. A la fin du récit autonome, l'expérimentateur dit : « ok d'accord » quand il pense que N a terminé son récit, et N répond : « voilà ». Dans le récit après étayage, l'expérimentateur demande à N de raconter à nouveau le dessin animé et celui-ci répond simplement « ok ». Dans ces deux exemples, « ok » et « voilà » ont une valeur phatique de validation, tout comme « oui » ou « d'accord ». Tous ces organisateurs maintiennent un lien entre les interlocuteurs, il est donc naturel de les regrouper dans une même catégorie.

- l'archi-connecteur « et » introduisant souvent un cumul d'informations comme dans cet extrait du premier récit de l'enfant AX : « i est mo(r)du...et it - / et un poisson / i est manssé (il est mangé)... ».

- les organisateurs temporels : « après », « ensuite », « quand », « après que », « *et après* ».

→ Nous avons choisi d'ajouter « et après » à cette catégorie car à chaque fois qu'il apparaît dans un des récits, il a une valeur temporelle, de successivité. Que ce soit dans le passage : « après le requin i serssé ui (il cherche lui?) et après la grosse bousse (bouche)... » du premier récit de V ou dans le passage : « et après i avait des petits coquillasses (coquillages) » du premier récit de J, « et après » signifie que l'on s'apprête à raconter la suite de l'histoire.

- les organisateurs non temporels ou logiques : « mais », « car », « parce que », « si », « *alors* », « *en fait* ».

→ Nous avons ajouté « alors » à cette catégorie car dans le passage « mais i s'ou(vre) et i refe(r)me le coquillage alors i va chercher un bâton » du second récit de W, « alors » a valeur de marqueur de conséquence. C'est le cas à chaque fois que cet organisateur est utilisé.

→ Dans son premier récit, S dit : « il a retiré la la pe(r)le et en fait c'était une tête de mort ». Ici, et à chaque fois que « en fait » apparaît dans les récits, il exprime une relation d'opposition tout comme l'organisateur « mais ». Il est donc naturel de classer « en fait » parmi les organisateurs non temporels ou logiques. « Alors » et « en fait » traduisent donc des circonstances non temporelles ou logiques. Cela explique notre choix de les classer dans cette dernière catégorie d'organisateur textuels.

Comme le disaient Schneuwly, Rosat et Dolz (1989), « *la catégorisation des organisateurs textuels ne prend donc sens qu'à l'intérieur du modèle de production en élaboration.* ». Cela signifie que notre classification aurait pu être différente si l'on avait étudié un autre genre de discours. En effet, tout organisateur textuel ayant une certaine valeur dans un discours peut tout à fait changer de fonction s'il est employé dans un contexte autre.

Afin d'obtenir la densité moyenne des organisateurs textuels avant étayage, nous avons d'abord compté tous les organisateurs textuels situés en début d'énoncé de chaque récit avant étayage et divisé ce nombre par le nombre total d'énoncés de chaque récit. Ensuite, nous avons fait la moyenne de la densité des organisateurs textuels de chaque récit avant étayage. Nous avons utilisé la même méthode pour calculer la densité moyenne des organisateurs textuels après étayage. Notons que parfois, un mot isolé a pu être comptabilisé comme un énoncé car, à lui seul, il transmet une information.

Le tableau 8 présente nos résultats. Ils seront explicités à la suite du tableau.

Tableau 8 : Degré de connexion des récits avant et après étayage.

	Récit avant étayage	Récit après étayage
Densité des organisateurs textuels par enfant et par récit		
V	0,88	0,8
AX	0,46	0,32
J	0,57	0,64
N	0,61	0,65
A	0,48	0,56
F	0,53	0,56
W	0,54	0,38
S	0,27	0,31
Moyenne	0,54	0,53

Ce tableau montre, qu'en moyenne, le degré de connexion des récits avant étayage est de 0,54. Après étayage, cette densité est de 0,53. On peut donc dire que l'étayage n'a quasiment aucun

effet sur le degré de connexion moyen des récits.

Nous avons fait l'hypothèse que le degré de connexion allait augmenter après étayage car ce dernier fournit un exemple de mise en mots. Pour 3 des enfants de notre population (V, AX et W), le degré de connexion diminue. Comment justifier cela ? L'explication vient sans doute du fait que les récits après étayage comportent globalement plus d'énoncés qu'avant étayage (sauf celui de l'enfant V qui en comporte autant avant et après étayage) mais pas autant voire moins d'organiseurs textuels qu'avant étayage. Pour les 5 autres enfants (J, N, A, F et S), le nombre d'organiseurs textuels a augmenté après étayage mais le nombre d'énoncés aussi. Par conséquent, la densité des organisateurs textuels n'a que faiblement augmenté. Finalement, la densité moyenne des organisateurs textuels est légèrement plus faible après étayage.

2. Diversité des organisateurs textuels

Dans cette sous-partie, nous allons comparer la part de chaque catégorie d'organiseurs textuels avant et après étayage. En fonction de cela, nous pourrions dire si une diversification s'opère entre les deux récits. Ensuite, nous verrons si l'âge des enfants a une influence sur l'emploi de tel ou tel type d'organisateur textuel.

Les diagrammes 5 et 6 ci-après présentent les résultats :

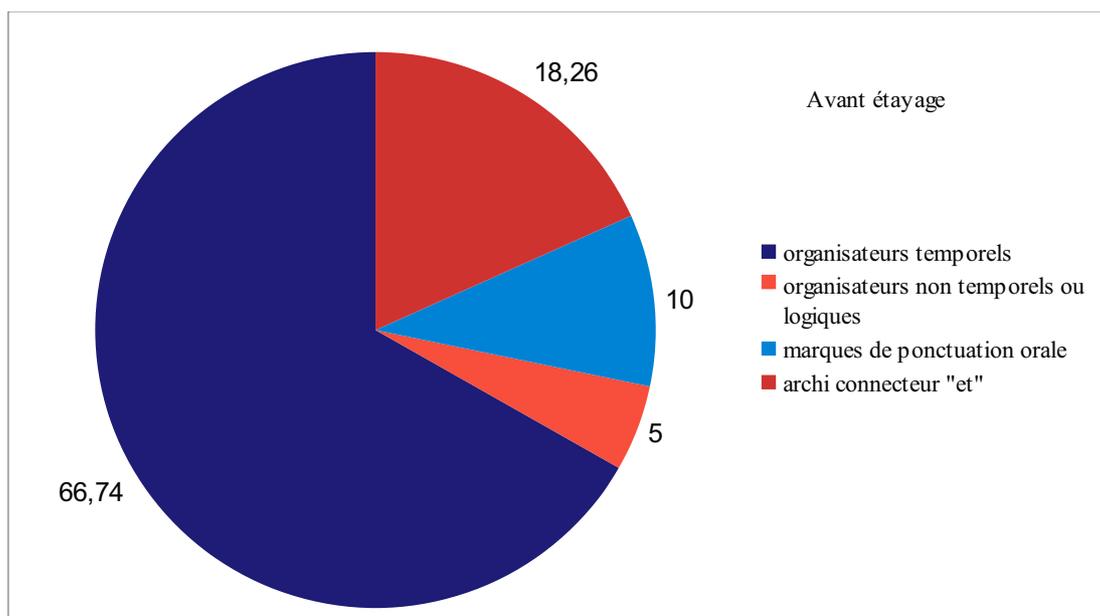


Diagramme 5 : Répartition en pourcentages des différents types d'organiseurs textuels avant étayage

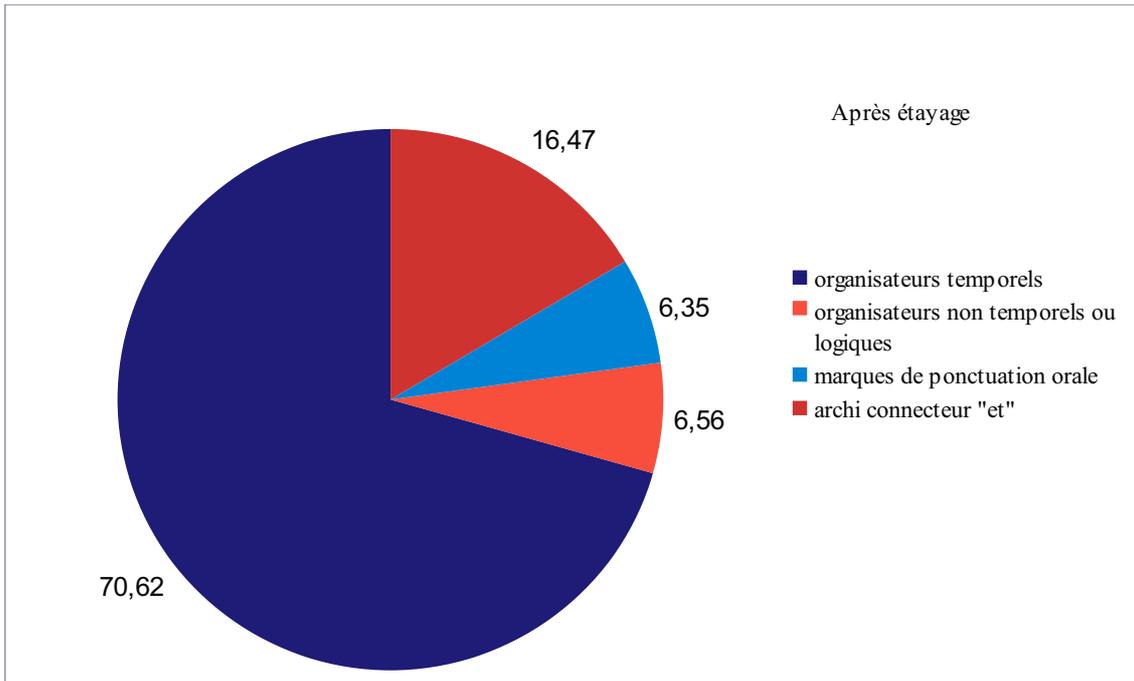


Diagramme 6 : Répartition en pourcentages des différents types d'organiseurs textuels après étayage

A première vue on peut dire que, globalement, les changements de proportions de chaque type d'organiseur textuel avant et après étayage sont peu marquants. Cependant, des modifications intéressantes sont à noter.

Avant étayage, la part des organisateurs temporels (notamment « après » et « et après ») représente 66,74%. Après étayage, cette proportion progresse et s'élève à 70,62%. Comment expliquer cette progression ? Nous avons vu précédemment que l'étayage permettait d'augmenter le nombre d'informations transmises ainsi que le nombre d'énoncés dans le second récit. Cet allongement induit une adaptation de la connexion. Ainsi, pour que la successivité des événements soit assurée, les enfants utilisent davantage d'organiseurs temporels.

Cette augmentation se fait au détriment de la diversification de deux types d'organiseurs textuels : les marques de ponctuation orale et l'archi connecteur « et ». Avant étayage, les marques de ponctuation orale représentent 10% des organisateurs textuels. Après étayage, leur taux n'est plus que de 6,35%. Pour l'archi connecteur « et », on passe de 18,26% avant étayage à 16,47% après étayage. On peut penser que lors du second récit, les enfants utilisent moins de marques de ponctuation orale (ayant souvent une valeur phatique) du fait d'une meilleure connaissance de la tâche qui leur est proposée.

En revanche, la catégorie des organisateurs non temporels ou logiques (notamment « alors »

et « en fait ») progresse légèrement. Avant étayage, on retrouve 5% de ce type d'organismes textuels. Après étayage, ce pourcentage est de 6,56%. Cette progression n'est pas spectaculaire mais elle permet de dépasser la catégorie des marques de ponctuation orale (6,35%). Ces organisateurs non temporels ou logiques n'apparaissent que pour les deux enfants les plus âgés de notre population (W et S, respectivement 11,11 ans et 12 ans au moment de la passation). Cela n'est pas anodin puisque l'emploi de ces unités nécessite la maîtrise de relations de type antécédent/conséquent ainsi qu'une certaine décentration par rapport aux événements de l'histoire. Dans son second récit, W dit : « i voit un requin dechou (dessous) et alors i sésaute (sursaute)... ». Ce passage illustre bien la notion de conséquence.

Finalement, on ne peut pas parler d'une franche diversification des organisateurs textuels après étayage. Avec la survenue de nouvelles informations transmises, il a pour effet de renforcer les organisateurs temporels marquant la successivité et amorce l'utilisation d'organismes textuels non temporels ou logiques.

Dans des études de Jisa (1985) et Fayol (1986), citées par Schneuwly, Rosat et Dolz (1989), il est question de l'évolution de l'emploi des organisateurs textuels en fonction de l'âge. Plusieurs constats sont ressortis de leurs travaux. Même si ces études s'appuient sur des récits d'expériences personnelles, on se rend compte que certaines similitudes existent avec la narration. Tout d'abord, ils s'aperçoivent qu'à partir de 7 ans, les enfants typiques ont tendance à moins employer l'archi connecteur «et». Dès 8 ans, des organisateurs temporels comme « après » ou « ensuite » progressent et vers 9 ou 10 ans, la diversification s'accroît. Apparaissent alors des organisateurs non temporels ou logiques tels « mais », « quand », « alors »... Comme on l'a dit plus haut, seuls les deux enfants les plus âgés de notre population (W et S) utilisent des organisateurs non temporels ou logiques. Pour des enfants typiques, ce type d'organismes survient à partir de 9 ou 10 ans. Notre étude permet de voir qu'avec un décalage d'environ deux ans, des enfants dysphasiques ayant de graves troubles structurels du développement du langage sont également capables d'utiliser ces unités de façon adéquate. On peut donc supposer que les enfants dysphasiques plus jeunes auront eux aussi accès à ce type d'organismes. Bien que modeste, ce parallèle entre études est encourageant car il prédit une évolution favorable de l'emploi des organisateurs textuels par les enfants dysphasiques.

Par souci de concision et pour des raisons méthodologiques, nous avons fait le choix d'étudier le degré de connexion et la diversité des organisateurs textuels avant et après étayage. Avec davantage de temps, il aurait été intéressant de comparer l'emploi des organisateurs textuels

dans deux types de discours (dialogue injonctif VS narration ou récit d'expériences personnelles VS narration...) car nous savons que les capacités langagières ne s'actualisent pas de la même façon selon le genre de discours. Une prochaine étude pourrait aussi spécifiquement approfondir le rôle des organisateurs textuels dans la planification de la narration.

D. Hypothèse sur la fluence de la narration :

1. Quantité de dysfluences

Selon les auteurs, les catégories des dysfluences diffèrent. Pour ce travail, nous nous sommes inspirés de « l'inventaire des accidents de parole » de Pfauwadel (1986), cité par de Weck et Marro (2010) afin d'établir notre propre classification. Nos choix méthodologiques seront justifiés à la suite du tableau 9.

Le tableau 9 présente notre classification des dysfluences.

Tableau 9 : Classification des dysfluences.

Types de dysfluences
Pauses silencieuses (- de 3 secondes)
Pauses silencieuses longues (+ de 3 secondes)
Interjections / Fillers : « euh », « hum », « tu vois », « ben », « oh », « ah ».
Prolongements de syllabes
Répétitions de phonèmes, de syllabes, de mots ou de morceaux de phrase

Cette classification se compose de 5 types de dysfluences. Les catégories « hypertonie des muscles de la parole » et « tremblements » présentes dans l'inventaire des accidents de parole de Pfauwadel (1986) n'ont pas été retenues pour notre recherche car ces dysfluences « graves » surviennent uniquement chez des personnes souffrant de bégaiement.

Même si l'on a le préfixe « dys » dans dysfluence, il est important de préciser que toute parole comporte des dysfluences sans pour autant être pathologique. Ce sont les tensions qui accompagnent les accidents de parole qu'il faut surveiller.

Toutefois, plus un discours comporte de dysfluences, plus sa cohérence en pâtit. C'est cela qui nous intéresse ici.

Notre classification différencie les pauses silencieuses des pauses silencieuses longues. Pourquoi avoir choisi de distinguer ces deux types de pauses ? Lors de l'écoute des corpus oraux recueillis, cette distinction nous a paru naturelle car l'effet produit par une pause d'environ une seconde n'est pas le même que celui d'une pause d'environ six secondes. En effet, quand un enfant marque une longue pause, l'interlocuteur perd plus facilement le cours de la narration. On peut donc dire que les pauses silencieuses longues pénalisent davantage « l'efficacité du récit ».

D'autre part, les « fillers » et les « interjections » ont été regroupés dans la même catégorie de dysfluences. Bliss et ses collaborateurs (1998), cités par de Weck et Marro (2010) différencient les « fillers » des autres dysfluences lors du calcul du degré de fluence d'un discours. Quand on regarde l'inventaire des accidents de parole de Pfauwadel, la description qu'il fait des « interjections » recouvre tout à fait celle des « fillers ». Selon lui, « *les interjections sont des petits mots vides de sens, qui permettent au locuteur de conserver la parole...* » (de Weck et Marro, 2010, p. 101). Autrement dit, les « interjections » sont également des « remplisseurs » du discours. Les petits mots « ben », « oh » et « ah » ont été inclus dans cette catégorie car, lors de leur apparition dans les corpus, ils occupent une fonction de remplissage du discours. Par exemple, au début de son premier récit, l'enfant N dit : « nan ah / une /// une oh une / » lorsqu'il cherche un mot. Avec cet extrait on se rend bien compte que N cherche un terme précis et les petits mots « ah » et « oh » indiquent qu'il souhaite garder la parole jusqu'à « la récupération » du mot manquant .

Danon-Boileau, quant à lui, propose une autre façon de classer les dysfluences. Il choisit de distinguer les « pauses silencieuses » des « pauses pleines ». Selon lui, les « interjections / fillers », les « prolongements de syllabes » et les « répétitions » sont des pauses dites « pleines » car elles participent au travail de formulation du discours. Bien que ses positions théoriques ne semblent pas beaucoup diverger de celles que nous avons choisies pour notre classification, il nous paraît intéressant de relever cette notion de « recherche de formulation » mise en avant par Danon-Boileau ». Nous la retrouverons lors de l'analyse des dysfluences.

Afin de trouver le nombre moyen de dysfluences dans les récits avant étayage, nous avons calculé pour chaque récit le nombre total de chaque type de dysfluences et nous avons fait la

moyenne des résultats obtenus pour chaque récit. La même procédure a été utilisée pour calculer le nombre moyen de dysfluences dans les récits après étayage.

Le tableau 10 ci-après présente nos résultats. Nous les détaillerons et les analyserons à la suite du tableau.

Tableau 10 : Nombre moyen de dysfluences avant étayage et après étayage.

	Récits avant étayage	Récits après étayage
Nombre moyen de dysfluences	33	42,75

Ce tableau montre, qu'avant étayage, le nombre moyen de dysfluences s'élève à 33. Après étayage, le nombre moyen de dysfluences est de 42,75. Contrairement à ce que l'on avait prédit, l'étayage a donc plutôt tendance à dégrader la fluence des narrations. Comment justifier ce résultat?

Deux phénomènes pourraient expliquer cette tendance. D'un côté, il y a la longueur des narrations des enfants. Quand on compare les récits avant étayage et après étayage, on s'aperçoit que les récits après étayage sont globalement plus longs que ceux avant étayage. Ainsi, comme les enfants de notre étude fournissent davantage d'énoncés après étayage, il y a là davantage d'occasions de réaliser des dysfluences.

D'autre part, cette augmentation du nombre moyen de dysfluences est sans doute également causée par la recherche de nouvelles formulations par les enfants. En effet, lors de leur second récit, les enfants ont tendance à vouloir réutiliser des mots ou expressions employés par l'expérimentateur lors de la réalisation du modèle de l'histoire ou lors des questions. Au cours de son second récit, l'enfant W dit : « i- i ch – le cherche /// il euh : i r - i - euh i dit « ouf » ». Dans ce passage, on retrouve un grand nombre de dysfluences (répétitions de phonèmes, pause silencieuse, un filler/interjection et un prolongement de syllabe) avant d'obtenir le mot « ouf ». Le fait de vouloir réutiliser un mot issu de l'étayage a donc causé plusieurs dysfluences. Il se produit la même chose quand l'enfant AX dit, dans son récit après étayage : « ...et après /// i pris une : (il a pris une?) i prit euh (5sec) une tête de mort. » A nouveau, l'emploi par l'enfant d'une locution provenant de l'étayage (« tête de mort ») n'a pu se faire qu'après plusieurs dysfluences accumulées. Finalement, est-il préférable d'employer des termes approximatifs (comme « tête de poison » dans le premier récit de AX) et de favoriser la fluence ou mieux vaut-il utiliser un vocabulaire précis, quitte à faire

davantage de dysfluences ? Cette question de la qualité de la narration sera révoquée dans le chapitre suivant.

2. Analyse qualitative des dysfluences

Nous venons de voir qu'il y avait en moyenne davantage de dysfluences dans les récits après étayage. Ce résultat est-il dû à la forte augmentation d'un type de dysfluences et à la stagnation voire la diminution d'autres types de dysfluences ou est-ce que chaque catégorie de dysfluences a vu sa proportion augmenter? Quels sont les types de dysfluences les plus et les moins fréquents chez des enfants dysphasiques en situation de narration ?

Le tableau 11 ci-dessous présente les résultats. Son analyse nous permettra de répondre à ces questions.

Tableau 11 : Moyenne du nombre de dysfluences par catégorie avant et après étayage.

	Récits avant étayage	Récits après étayage
Type de dysfluence		
Pauses silencieuses (- de 3 secondes)	17,75	22,75
Pauses silencieuses longues (+ de 3 secondes)	0,5	0,75
Interjections / Fillers	3	4,6
Prolongements de syllabes	4	5,38
Répétitions de phonèmes, de syllabes, de mots ou de morceaux de phrases	7,75	9,25

Le détail du nombre de dysfluences moyen par catégorie avant et après étayage révèle qu'il n'y a pas d'augmentation nette d'un type de dysfluences par rapport à un autre. On retrouve plutôt une augmentation relativement homogène de chaque catégorie.

Ce sont les pauses silencieuses qui surviennent le plus souvent (environ 22,75 en moyenne

après étayage). Malgré ce résultat, les « pauses pleines » (« Interjections / Fillers », « prolongements » et « répétitions ») font également partie des narrations des enfants dysphasiques. Au-delà du ralentissement que ces dysfluences occasionnent, leur présence et leur augmentation après étayage montrent que même des enfants souffrant d'un trouble structurel du développement du langage peuvent se positionner en véritables acteurs de leur discours. En effet, selon Danon-Boileau, la survenue de pauses pleines témoigne souvent d'une recherche de formulation. Ainsi, on se rend compte que les enfants dysphasiques, en utilisant ce type de dysfluences, tentent sûrement d'améliorer leurs productions.

Nous venons de présenter et d'analyser nos résultats avant et après étayage. Dans la seconde partie de ce chapitre, nous allons comparer les résultats de chaque étayage. Ainsi, nous pourrions voir si nos hypothèses se vérifient et en inférer l'intérêt de l'étayage « modèle » d'une part, et de l'étayage « questions » d'autre part.

II. COMPARAISON DES ETAYAGES

A. Hypothèses sur les informations transmises :

1. Quantité d'informations transmises (au total)

Dans cette seconde partie du chapitre sur la présentation et l'analyse des résultats, nous avons utilisé les mêmes critères que ceux expliqués dans la première partie afin de définir ce qu'était une information transmise (voir A, 1 de la première partie).

Pour calculer les pourcentages moyens d'informations transmises par étayage, nous avons séparé les enfants selon les deux groupes formés précédemment.

Le diagramme 7 ci-dessous présente les résultats :

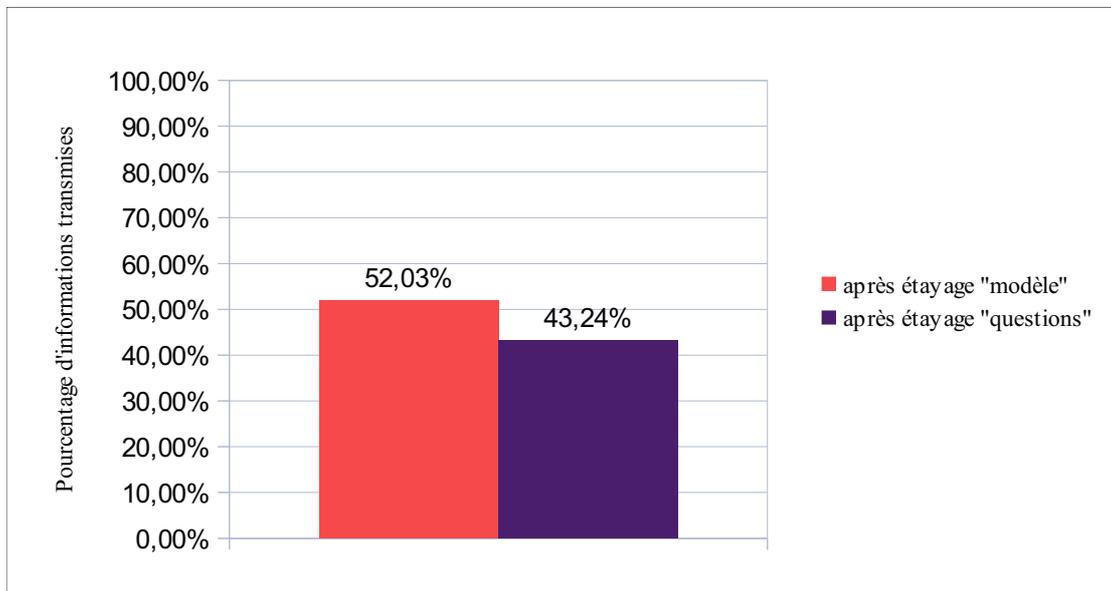


Diagramme 7 : Pourcentage d'informations transmises après étayage « modèle » et après étayage « questions »

Après étayage « modèle », les enfants (V, J, A et W) donnent en moyenne 52,03% des

informations du dessin animé. Après étayage « questions », les enfants (AX, N, F et S) en fournissent en moyenne 43,24%. Comme nous l'avions prédit, l'étayage « modèle » est plus efficace que l'étayage « questions » lorsqu'il s'agit de délivrer le plus d'informations possibles au cours de la seconde narration.

Lors de la narration du « modèle » de l'histoire par l'expérimentateur, les informations sont données de façon successive et rythmée. Dans l'extrait suivant : « Ensuite, la coquille casse le bâton avec ses dents et poursuit l'ours ! », deux informations sont délivrées dans une même phrase. Le petit mot « et » qui les relie et l'intonation alarmiste que l'expérimentateur utilise participent à « englober » les deux informations dans une sorte « d'entité informative ». Ce schéma est présent tout au long du « modèle ». Lors de l'étayage « questions », on permet aussi à l'enfant de retrouver l'ensemble des informations de l'histoire mais le rythme de l'étayage est moins fluide, ponctué par les commentaires de chacun. Ainsi, nous pensons que le « modèle » met en avant de façon plus claire les informations du dessin animé. Cela pourrait expliquer les résultats obtenus.

Voyons à présent si cette supériorité de l'étayage « modèle » concerne à la fois les informations principales et secondaires.

2. Quantité d'informations principales transmises

Le diagramme 8 ci-dessous présente les résultats :

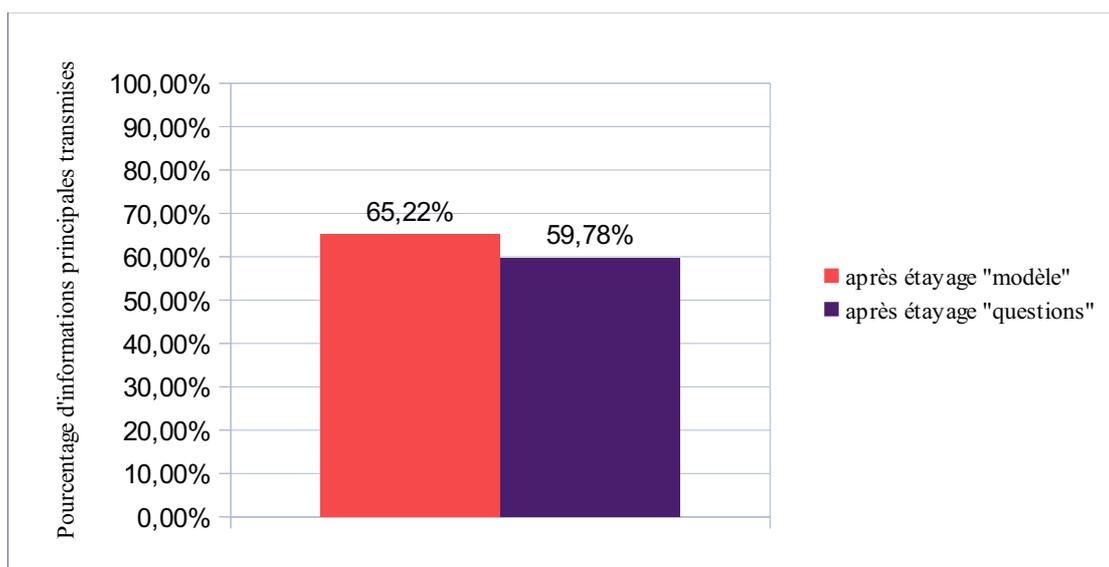


Diagramme 8 : Pourcentage d'informations principales transmises après étayage « modèle » et après étayage « questions »

Après étayage « modèle », les quatre enfants de ce groupe fournissent en moyenne 65,22% des informations principales du dessin animé. Après étayage « questions », les quatre autres enfants mentionnent en moyenne 59,78% des informations principales. On peut donc dire que l'étayage « modèle » est plus performant que l'étayage « questions » quand il s'agit pour les enfants de donner les informations principales de l'histoire.

Nous pensons que la fluidité du rythme de l'étayage « modèle » (expliquée plus haut) favorise davantage la survenue de nouvelles informations principales.

3. Quantité d'informations secondaires transmises

Le diagramme 9 ci-dessous présente les résultats :

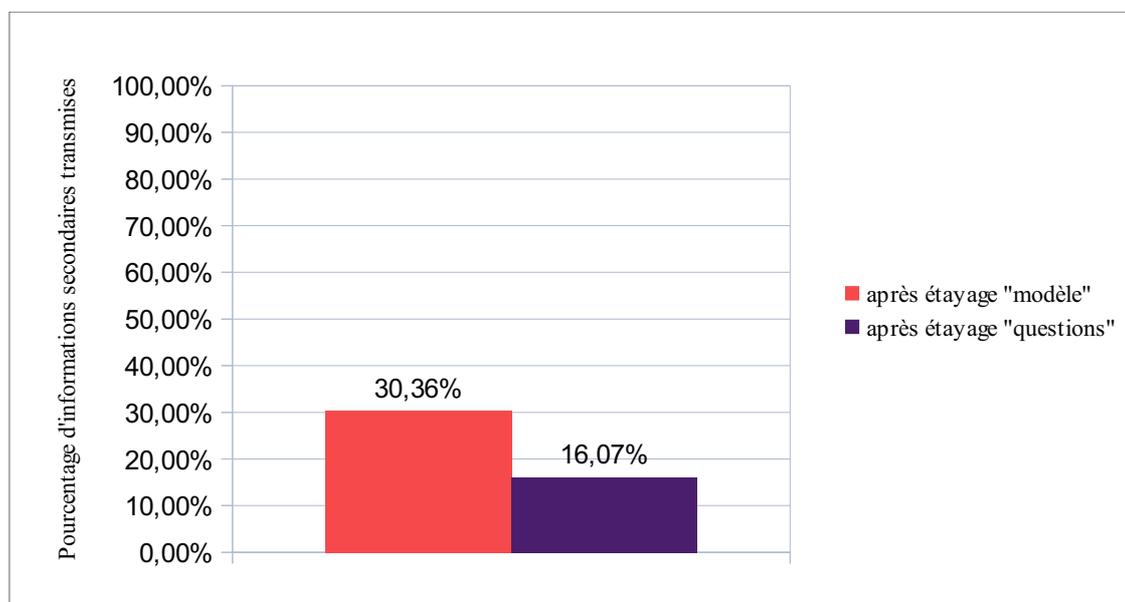


Diagramme 9 : Pourcentage d'informations secondaires transmises après étayage « modèle » et après étayage « questions »

Avec ce diagramme, on s'aperçoit qu'après étayage « modèle », les enfants de ce groupe mentionnent en moyenne 30,36% des informations secondaires du dessin animé. Après étayage « questions », ils en fournissent en moyenne 16,07%. Tout comme pour les informations principales, l'étayage « modèle » est à nouveau plus efficace que l'étayage « questions ».

On peut ajouter que l'étayage « modèle » se démarque davantage de l'étayage « questions » en ce qui concerne les informations secondaires. En effet, pour les informations principales, on

passé de 59,78% à 65,22% (gain d'environ 5% d'un étayage à l'autre) alors que pour les informations secondaires, on passe de 16,07% à 30,36% (gain d'environ 14% d'un étayage à l'autre). Comment expliquer cela ? Nous pensons que l'intonation utilisée dans le « modèle » joue un rôle majeur dans l'augmentation des informations secondaires dans le second récit des enfants. Par exemple, l'une des informations secondaires est le soulagement de l'ours lorsqu'il se cache derrière une grande roche. Dans l'étayage modèle, on traduit ce ressenti du personnage par l'interjection : « Ouf! ». Le fait d'utiliser un petit mot sur un ton exclamatif met en valeur cette information secondaire. Ainsi, cela a permis à deux enfants du groupe « modèle » de fournir cette information. Dans son second récit, l'enfant J dit : « i i le ours (et l'ours) i a fait « ouf »... » et l'enfant W dit : « il euh : i r - i - euh i dit « ouf ». » La formule « ouf » a retenu leur attention car ils ont voulu la réutiliser. Lors des questions, cette même information a été évoquée par l'expérimentateur au sein d'une phrase lambda. Elle n'a donc pas retenu l'attention des enfants de ce groupe. Ce constat fait au sujet des informations secondaires d'une narration soulève la question de l'utilité d'une communication augmentée afin de faire passer un message. Cette thématique sera abordée dans le chapitre suivant.

Nous allons à présent nous intéresser à l'hypothèse concernant la planification de la narration.

B. Hypothèse sur la complétude de la séquence narrative :

Les mêmes critères que ceux énoncés lors de la première partie de ce chapitre ont été utilisés afin de définir ce que l'on considère comme une phase présente (voir B, 1 de la première partie).

Afin de calculer les pourcentages moyens de complétude de la séquence narrative par étayage, nous avons séparé les enfants selon les groupes formés précédemment.

Le diagramme 10 ci-après présente nos résultats :

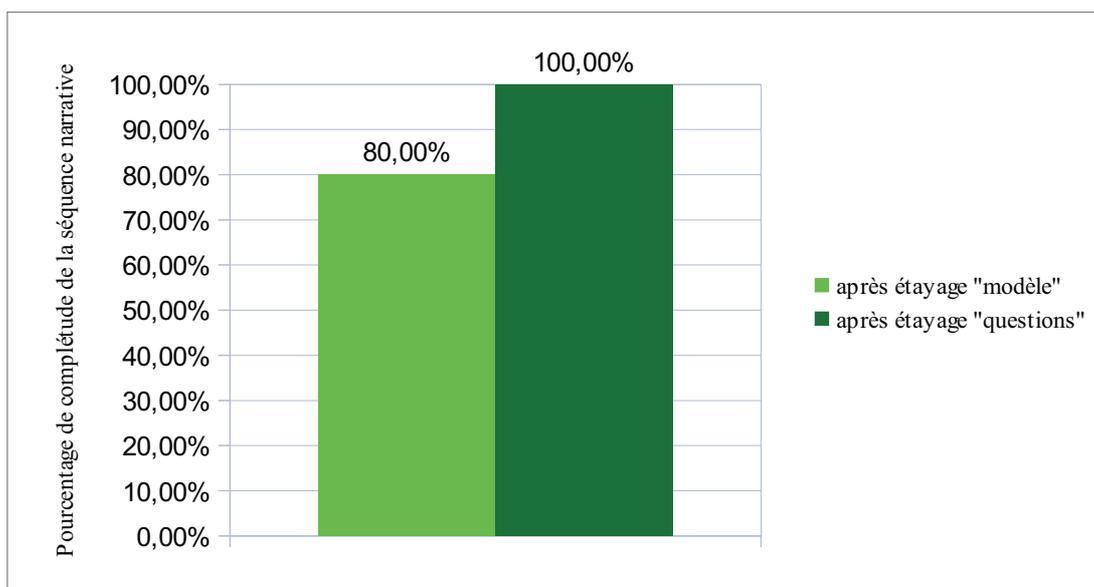


Diagramme 10 : Pourcentage de complétude du schéma narratif après étayage « modèle » et après étayage « questions »

Ce diagramme permet de constater qu'après étayage « modèle », les enfants de ce groupe font un récit comprenant en moyenne 80% de la séquence narrative (4 phases sur 5). D'autre part, les enfants du groupe étayage « questions » fournissent la totalité des phases de la séquence narrative au cours de leur seconde narration (5 phases sur 5). Dans nos hypothèses, nous avions prévu que l'étayage « modèle » serait plus efficace que l'étayage « questions » en terme de gain de phases. En effet, nous pensions que le séquençage du « modèle » apparaissait de façon plus évidente avec des organisateurs textuels comme : « Alors,... » pour marquer le début de la force transformatrice ou « Finalement,... » pour introduire la situation finale. Après dépouillement de nos résultats, il s'avère que c'est l'étayage « questions » qui est le plus efficace. Comment peut on justifier cela ?

Nous venons de le rappeler, les changements de phases sont mis en évidence lors de la réalisation du « modèle » de l'histoire. Cependant, si l'on regarde en détail le « modèle », on se rend compte que d'autres organisateurs textuels le ponctuent au sein même d'une phase. Afin d'illustrer ce phénomène, reprenons les phrases correspondant à la force équilibrante :

*« Alors, la coquille mord la queue du requin ! Il veut s'échapper **mais** la coquille reste accrochée. Tous les deux disparaissent dans l'océan **et** l'ours rigole. »*

Dans ce passage, plusieurs organisateurs textuels (en gras ci-dessus) « découpent » la force

équilibrante. Cela donne au « modèle » une espèce de macrostructure qui ne semble pas aider les enfants dysphasiques à isoler les événements principaux de cette phase (la coquille mord la queue du requin et le requin et la coquille s'éloignent). En effet, dans ce cas, la réalisation du « modèle » fait diminuer les performances des enfants car ils ne sont plus que 2 sur 4 à mentionner la force équilibrante (3 sur 4 avant l'étayage).

Lors des « questions », l'expérimentateur isole les événements non mentionnés par les enfants. Ainsi, chaque événement non cité fait l'objet d'une question. Par exemple, si l'enfant n'explique pas la morsure du requin par la coquille, on lui dit : « Le requin, il réussit à attraper l'ours ? ». L'enfant répond et on passe à la question suivante. Ce procédé n'utilise pas d'organiseurs textuels mais a le mérite de vraiment isoler et de mettre en avant les événements et les changements de phases du schéma narratif. Nous pensons que c'est pour cela que l'étayage « questions » est plus utile que l'étayage « modèle » lorsqu'il s'agit de mentionner les phases de la séquence narrative.

C. Hypothèse sur le degré de connexion :

Dans cette seconde partie de chapitre, le calcul de la densité des organisateurs textuels a été réalisé à partir de la classification de de Weck et Rosat (2003) que nous avons adaptée (voir C, 1 de la première partie).

Pour obtenir ce résultat, nous avons calculé la moyenne des degrés de connexion des récits après étayage « modèle » d'une part, et après étayage « questions » d'autre part.

Le tableau 12 ci-après présente les résultats. Nous les analyserons à la suite du tableau.

Tableau 12 : Degré de connexion moyen des récits après étayage « modèle » et après étayage « questions ».

	Récits après étayage « modèle »	Récits après étayage « questions »
Densité moyenne des organisateurs textuels	0,59	0,46

Ce dernier tableau du chapitre montre, qu'après étayage « modèle », le degré de connexion des récits est de 0,59. Après étayage « questions », ce taux n'est plus que de 0,46.

Au cours de la première partie, nous n'avons pas pu vérifier notre hypothèse qui disait qu'après étayage, les récits avaient une densité d'organiseurs textuels plus élevée qu'avant étayage.

En revanche, on s'aperçoit ici que le degré moyen de connexion après étayage « modèle » est plus élevé qu'avant étayage (0,54 avant étayage). C'est l'inverse en ce qui concerne les récits après étayage « questions ».

On pourrait être tenté de conclure en disant que l'étayage modèle, de part les multiples organisateurs textuels qui le composent, permet aux enfants dysphasiques d'augmenter le degré de connexion de leur seconde narration. Ce n'est pas si simple. En effet, lorsque l'on regarde en détail le degré de connexion des récits avant étayage des enfants qui bénéficieront de l'étayage « modèle », on se rend compte que ce degré moyen de connexion est d'emblée supérieur à celui des huit enfants (0,62). Finalement, les narrations après étayage « modèle » aboutissent à un degré de connexion moyen plus élevé que celui de l'ensemble des narrations avant étayage mais légèrement plus bas que celui des récits avant étayage modèle.

De même, pour analyser justement le degré de connexion moyen des récits après étayage « questions », il faut comparer ce score au degré moyen de connexion des récits avant étayage « questions » (0,47). Ainsi, les narrations après étayage « questions » aboutissent à un degré de connexion moyen moins élevé que celui de l'ensemble des narrations avant étayage et sensiblement plus bas que celui des récits avant étayage « questions ».

Au total, l'hypothèse prévoyant que les récits après étayage présenteraient un degré de connexion plus important que les récits avant étayage n'a pas été vérifiée mais nous venons de voir que ce même degré de connexion était plus important après étayage « modèle » qu'après étayage « questions ». Cependant, ces résultats doivent tenir compte du degré de connexion moyen des récits avant étayage « modèle » d'une part, et avant étayage « questions » d'autre part.

A la suite de cette partie dédiée à la présentation et l'analyse de nos résultats, le dernier chapitre est consacré à leur discussion et à la conclusion de cette recherche.

CHAPITRE 5 :

DISCUSSION DES RESULTATS

ET CONCLUSION

I. SYNTHÈSE DES RESULTATS ET CONFRONTATION AUX HYPOTHESES

Avant de discuter nos principaux résultats au regard de nos hypothèses, rappelons **quels étaient nos objectifs de recherche.**

Notre premier objectif était de montrer que, pour une même tâche discursive (une narration dans notre cas), les enfants dysphasiques n'actualisent pas leurs capacités langagières de façon identique selon les conditions de production. Cela revient à dire que les enfants dysphasiques seraient capables de repérer des changements liés au contexte de réalisation du discours et d'éventuellement s'en servir. La mise en place des deux types d'étayage faisant office de variation des conditions de production a permis de montrer que les enfants dysphasiques ne réagissaient pas de la même façon après le « modèle » ou les « questions », s'appuyant plus ou moins sur ces derniers afin d'améliorer leur seconde narration. L'analyse de nos résultats insiste le plus clairement possible sur les effets de chaque étayage sur tel ou tel paramètre de la narration. A la lumière de ces données, on peut donc affirmer que les enfants dysphasiques s'appuient bel et bien sur la situation de communication et sur le discours d'autrui afin de construire leur propre discours.

Le second objectif était de tirer parti de nos résultats afin de donner des pistes concrètes d'accompagnement des sujets dysphasiques dans l'appropriation de pratiques langagières efficaces et variées. Nous espérons que la seconde partie de ce chapitre intitulée « Le rôle de l'orthophoniste » répondra à cet engagement.

A présent, revenons sur nos hypothèses de travail puis générales afin de voir si nos résultats les valident ou non :

→ **Hypothèse de travail N° 1** : Le nombre d'informations transmises est plus élevé après étayage, et d'autant plus après étayage « modèle ».

Nos résultats montrent en effet qu'après étayage, les enfants mentionnent en moyenne plus

d'informations (au total, les principales et les secondaires). Cela nous a permis de dire que les enfants dysphasiques pouvaient s'appuyer sur le discours d'autrui afin d'enrichir le leur.

Concernant la supposée supériorité de l'étayage « modèle », elle s'avère vérifiée. Les enfants dysphasiques donnent en effet davantage d'informations après étayage « modèle » qu'après étayage « questions ». Pour expliquer ce phénomène, nous avons évoqué la régularité du rythme du « modèle » et la concentration de plusieurs informations dans une même phrase. Leur repérage par les enfants dysphasiques est ainsi plus aisé qu'au sein de questions entrecoupées de paroles « parasites ». Ces résultats corroborent ceux de Le Normand et al (2011) qui étudiaient les conduites narratives et la théorie de l'esprit chez des enfants dysphasiques. La première hypothèse de travail est donc validée.

→ **Hypothèse de travail N° 2** : L'étayage permet d'augmenter significativement le nombre d'informations secondaires transmises.

On retrouve dans nos résultats une nette augmentation du nombre moyen d'informations secondaires transmises. Même si finalement les enfants fournissent davantage d'informations principales (avant et après étayage), il est important de souligner cette progression des informations secondaires. Nous pensons qu'elle est due au fait que les étayages les mettent en valeur aussi bien que les informations principales. La seconde hypothèse de travail est donc vérifiée.

→ **Hypothèse de travail N° 3** : La séquence narrative comporte davantage de phases exprimées après étayage, et d'autant plus après étayage « modèle » (délimitant plus clairement le passage d'une phase à l'autre par de multiples organisateurs textuels).

Nos résultats confirment que l'étayage favorise la planification de la narration des enfants de notre population. Les enfants dysphasiques sont donc à la fois capables d'extraire des informations du dessin animé et de les « mettre en forme » de façon à constituer une trame narrative.

En revanche, on s'aperçoit que l'étayage « questions » est plus efficace que l'étayage « modèle » quand il s'agit d'évoquer des phases omises lors du premier récit. Pour expliquer cela, nous avons mis en jeu la forme des étayages. En effet, l'étayage « modèle » fournit l'histoire sans coupures et enchaîne les organisateurs textuels. Leur nombre important empêche sans doute les enfants dysphasiques de bien les intégrer. Quant à l'étayage « questions » isolant les faits marquants du dessin animé, il révèle un rythme plus lent, mieux adapté à cette population. Les différentes phases apparaissent ainsi de façon plus claire. On peut donc dire que la troisième hypothèse de travail est partiellement vérifiée.

→ **Hypothèse de travail N° 4** : L'étayage permet d'augmenter la survenue de la force transformatrice et de la situation finale, phases peu mentionnées par les enfants dysphasiques.

De Weck et Rosat signalaient en 2003 que pour des enfants dysphasiques de 4 à 6 ans, ces deux phases posaient problème et n'étaient que rarement citées dans leurs narrations. Cependant, elles survenaient davantage à 6 ans qu'à 4 ans. Nos résultats montrent qu'avant étayage, la force transformatrice et la situation finale ne sont pas des phases « problème » car elle ne surviennent pas moins que les autres. De plus, l'étayage permet en effet de les faire progresser. On peut donc penser que nos résultats s'inscrivent dans la continuité de ceux de de Weck et Rosat, à savoir une normalisation de l'apparition de ces deux phases. Au fil de leur développement, les enfants dysphasiques seraient donc en mesure de devenir de « vrais narrateurs ». La quatrième hypothèse de travail est donc validée.

→ **Hypothèse de travail N°5** : Les récits après étayage présentent un degré de connexion plus élevé, et d'autant plus après étayage « modèle » fournissant un exemple de mise en mots.

Contrairement à notre prévision, les récits après étayage ne comportent en moyenne pas davantage d'organiseurs textuels adéquats que les récits avant étayage. Leur densité diminue même sensiblement après étayage. Les enfants dysphasiques peuvent donc s'appuyer sur l'étayage afin d'extraire de nouvelles informations et de nouvelles phases du schéma narratif mais globalement, ils ne parviennent pas à améliorer le degré de connexion de leur seconde narration. Il semble donc qu'ils favorisent davantage le contenu de la narration que sa forme. De plus, l'allongement des récits après étayage « dilue » ce degré de connexion.

Quant à la supériorité de l'étayage « modèle » vis à vis de l'étayage « questions », elle ne se vérifie pas non plus car, d'emblée, les récits avant étayage « modèle » comportaient davantage d'organiseurs textuels que les récits avant étayage « questions ». Cette cinquième hypothèse de travail n'est donc pas validée.

→ **Hypothèse de travail N°6** : L'étayage permet de diversifier les organisateurs textuels.

Nos résultats indiquent que, globalement, il n'y a pas de diversification franche des organisateurs textuels après étayage. Cependant, on constate tout de même une légère augmentation des organisateurs non temporels ou logiques. Cette donnée est intéressante car elle témoigne la survenue d'un « savoir-faire » plus élaboré dans l'analyse d'une histoire : l'interprétation des actions et des désirs des personnages. On ne peut pas conclure que l'étayage tel qu'il est réalisé soit véritablement efficace pour diversifier les organisateurs textuels mais il amorce sans doute un degré d'analyse plus poussé des situations chez les enfants dysphasiques. Cette avant-dernière

hypothèse de travail est donc partiellement vérifiée.

→ **Hypothèse de travail N° 7** : L'étayage permet une amélioration de la fluence des seconds récits.

Les résultats de notre étude vont à l'encontre de cette supposition. En effet, les récits après étayage comportent en moyenne davantage de dysfluences que les récits avant étayage. Nous expliquons cette tendance par le fait que les récits après étayage sont plus longs et que les enfants souhaitent y introduire des termes « glanés » dans les étayages, ce qui aboutit à davantage de pauses et d'achoppements lors du second récit. Cette dernière hypothèse de travail n'est donc pas validée mais elle laisse entrevoir une attitude volontaire des enfants dysphasiques. A travers cette recherche de termes spécifiques, on entrevoit une certaine ténacité traduisant une réelle envie de bien faire de la part de ces enfants.

→ **Hypothèse générale N° 1** : Les récits après étayage sont de meilleure qualité que les récits avant étayage (quel qu'il soit).

Nous venons de voir qu'en moyenne, les enfants fournissent davantage d'informations et de phases du schéma narratif après étayage. D'autre part, les organisateurs textuels ne sont pas plus nombreux ni nettement diversifiés et la fluence de la narration se dégrade. Certains critères sont améliorés, d'autres non. Ainsi, peut-on dire que les récits après étayage sont de meilleure qualité ? C'est cette notion de « qualité » que l'on doit interroger ici. Qu'est-ce qui fait qu'un récit est « mieux » qu'un autre ? Les informations transmises prévalent-elles sur la fluence ? Nous allons tenter d'apporter un éclairage sur ces questionnements.

Plutôt que de compter le nombre de critères améliorés ou détériorés par l'étayage, il nous semble plus judicieux de nous demander ce dont nous avons le plus « besoin » pour comprendre une narration. Lors des passations du protocole auprès des enfants, nous avons globalement ressenti que les seconds récits étaient davantage « travaillés », précis et complets que les premiers. Avant le dépouillement des résultats, nous avons donc le sentiment de mieux comprendre les seconds récits. Malgré l'impuissance scientifique des termes comme « ressenti » ou « le sentiment de », il nous semble que c'est pourtant ces impressions « à chaud », au sein de l'interaction, qui permettent de saisir au mieux le notion de qualité du récit. Dans l'ensemble, nous avons mieux compris les récits des enfants après étayage et c'est en cela qu'ils sont, selon nous, de meilleure qualité. Cette première hypothèse générale est donc vérifiée.

→ **Hypothèse générale N° 2** : L'étayage « modèle » est plus efficace que l'étayage « questions » car le fait de réaliser un modèle de l'histoire soulage les enfants dysphasiques d'une partie de la mise en mots.

L'analyse de nos résultats nous conduit à relativiser cette supposée « suprématie » de l'étayage « modèle ». Ce dernier est en effet plus efficace que l'étayage « questions » pour la transmission des informations du dessin animé mais il l'est moins que l'étayage « questions » afin de transmettre une séquence narrative la plus complète possible.

Ce n'est qu'au cours des passations du protocole auprès des enfants que nous avons relevé des points forts non négligeables à l'étayage « questions ». Lorsque l'on questionne l'enfant sur les éléments qu'il n'a pas mentionnés, on se retrouve dans une interaction vivante avec lui. Cette proximité relationnelle à laquelle s'ajoute une reformulation naturelle des réponses qu'il donne créent un contexte d'échange plus « vivant » et naturel que celui que l'on retrouve lors de l'étayage « modèle ». Cet extrait de l'étayage « questions » de l'enfant N illustre notre propos (les conventions de transcription figurent dans les annexes) :

Question de l'expérimentateur : « comment ça s(e) fait qu'il réussit à arracher la perle ? /

qu'est c(e) qu'il a fait pour réussir ? »

N : « a mis un bout bois »

Reformulation des propos de l'enfant : « un bout d(e) bois / il a mis un bâton dans la coquille c'est ça »

Cet exemple montre, qu'en fait, l'étayage « questions » comprend lui aussi une sorte de « modèle » de mise en mots mais qu'il évite le biais d'une distance avec l'enfant. Nous pensons que c'est la combinaison de la participation de l'enfant à son étayage et du « modèle » spontané réalisé par l'expérimentateur qui fait la force de l'étayage « questions ». Avec l'étayage « questions », l'enfant se retrouve « acteur » de sa progression et pas simplement « spectateur ». A la différence de Le Normand et al (2011), nous donnons systématiquement la réponse aux questions que l'on pose à l'enfant car il nous semble que cela rétablit une certaine équité entre les deux étayages. Dans leur étude, l'étayage « modèle » est donc considéré comme le plus efficace. L'un des objectifs de notre mémoire est de donner des pistes concrètes quant à l'accompagnement des enfants dysphasiques lors de l'appropriation de leurs capacités langagières. Ainsi, il nous paraît important de témoigner de ce qui nous semble aider le plus nos patients.

Finalement, cette seconde hypothèse générale n'est que partiellement validée.

A la suite de ces considérations comparant les deux étayages utilisés au cours de cette recherche, il nous paraît intéressant **d'envisager ce que pourrait être un troisième type d'étayage, compromis des points forts de l'étayage « modèle » et de l'étayage « questions ».**

L'étayage « modèle » présente plusieurs avantages. Tout d'abord, il est réalisé de façon « théâtrale », par le biais d'une communication augmentée (intonations variées et appuyées, mimiques faciales riches...). Cette « mise en scène » captive les enfants qui semblent absorbés par les paroles de l'expérimentateur. De plus, comme nous l'avons souligné plus haut, le « modèle » délivre un flux régulier d'informations, reliées les unes aux autres par différents types d'organismes textuels et autres conjonctions. Ainsi, les enfants n'ont « plus qu'à » se saisir des événements de l'histoire qui se déroule harmonieusement devant eux. Néanmoins, nous avons vu aussi que cet étayage crée une certaine distance avec l'enfant. Ce dernier assiste à la « représentation » faite par l'expérimentateur. Les enfants sont-ils impressionnés par cette approche ? Il est possible aussi que cet abord complet de l'histoire les désarçonne et génère chez eux une anxiété de performance.

Quant à l'étayage « questions », il s'est révélé très interactif et dynamique. Les enfants se laissent volontiers « enrôler » dans la recherche active des éléments manquants du dessin animé et semblent y trouver une espèce de valorisation jubilatoire. Son second point fort réside dans la reformulation des réponses des enfants. En rebondissant sur les propos de ces derniers, l'expérimentateur introduit une aide certaine mais non intrusive. Cependant, il est possible que cet enthousiasme « déborde » quelque peu et que les enfants soient tentés par des digressions. Il nous semble que ce discours parallèle généré par l'excitation de la reconstitution complète de l'histoire peut entamer la concentration des enfants et provoquer des cassures de rythme.

A la lumière de cette discussion sur les avantages et les inconvénients de chaque étayage, évoquons à présent les caractéristiques d'un autre étayage possible, qui pourrait éviter les écueils des deux précédents. Lors de la justification de notre choix de support (II, B, 3 du chapitre 3), nous avons évoqué l'importance de l'attrait pour la tâche. En choisissant un dessin animé entraînant et plein de rebondissements, nous espérons intéresser les enfants. Cela s'est produit sans peine. Il en va de même pour le choix de l'étayage. Il doit se faire selon l'intérêt et les besoins des enfants qui vont en bénéficier. Après réflexions sur notre recherche, nous pensons qu'un étayage « questions » remanié serait le plus à même de répondre à cette volonté. En effet, son côté naturel et écologique se rapproche davantage de situations de langage quotidiennes. Afin de le constituer, réfléchissons à la façon dont nous pourrions y intégrer les points forts de l'étayage « modèle » et éviter les points faibles de l'étayage « questions » utilisé dans notre protocole. Le côté théâtral captivant de l'étayage

modèle serait adapté à cet étayage « questions » remanié en ponctuant les questions et les reformulations d'intonations plus marquées et diversifiées et en y ajoutant des mimiques faciales et gestuelles. La communication devra être « augmentée » mais pas exagérée afin de préserver l'authenticité de l'échange. D'autre part, les digressions évoquées plus haut seraient empêchées par un rythme plus soutenu de l'enchaînement des questions. En effet, nous pensons que la relative rapidité de la cadence de l'étayage « modèle » pourrait tout à fait s'appliquer à ce nouvel étayage « questions », maintenant ainsi à l'écart d'éventuelles pertes de concentration chez les enfants.

Si l'on reprend la classification des différentes stratégies d'étayage selon Da Silva (2010) (II, C, 4 du chapitre théorique), on s'aperçoit qu'elle différencie les stratégies « d'offres » et de « demandes ». Peu après dans cette sous-partie, nous avons fait un parallèle entre cette classification et les étayages que nous proposons dans le cadre de ce mémoire. L'étayage « modèle » était assimilé à une « offre linguistique » et l'étayage « questions » à des « demandes linguistiques ». L'exploitation de nos passations a révélé qu'en plus des demandes de réponses, l'étayage « questions » fournit des reformulations systématiques assimilables à des « offres linguistiques ». Nous pensons qu'avec ses nouvelles caractéristiques, l'étayage « questions » remanié constituerait une aide plus précieuse que les deux étayages utilisés dans notre protocole. A l'avenir, il serait intéressant que d'autres travaux se penchent sur cette thématique afin d'apprécier l'utilité effective de ce troisième type d'étayage auprès des enfants dysphasiques.

II. LE RÔLE DE L'ORTHOPHONISTE...

... au niveau de l'évaluation :

Au cours du chapitre théorique (D du II), nous avons évoqué la position de de Weck qui, en 2010, préconise d'inverser les priorités en terme d'évaluation du langage chez l'enfant. Selon elle, l'investigation des capacités langagières (au niveau pragmatique et discursif) devrait passer au premier plan, et ainsi, remplacer les nombreux tests de langage formel. Elle ajoute que c'est en fonction de l'interprétation des pratiques langagières explorées que l'on pourrait compléter l'évaluation par des tests de langage.

La réalité clinique montre que peu d'orthophonistes intègrent la dimension discursive du langage lors des bilans. Quand bien même ils voudraient s'y attarder, ils se heurteraient au manque de matériel testant la narration, le dialogue injonctif ou le discours lors d'un jeu symbolique. Comment apprécier précisément les capacités discursives sans tests étalonnés ni repères développementaux clairs ? En travaillant sur cette recherche, on s'est aperçu que la communauté scientifique multipliait les travaux dans le domaine de la pragmatique et du discours. Le dynamisme de ces thématiques de recherche laisse présager que, tôt ou tard, des épreuves testant les interactions verbales seront mises à disposition des orthophonistes.

Faute d'outils étalonnés diversifiés, il nous semble primordial que les orthophonistes procèdent tout de même à un examen systématique des discours les plus souvent demandés aux enfants, à savoir la narration, le récit d'expériences personnelles et le discours en situation de jeu symbolique. Les praticiens du langage pourront ainsi se demander si les informations fournies sont complètes et appropriées, si la séquence de planification est adaptée ou non au type de discours formulé (séquence narrative, descriptive, explicative...) ou encore si le discours est cohérent, ponctué par des organisateurs textuels variés... Cette analyse sera en grande partie clinique mais cela ne la dévalorise pas pour autant. Ces réflexions donneront sans doute aux orthophonistes qui ne considèrent pas ces paramètres habituellement une vision nouvelle de ce que pourrait être leur rôle auprès d'enfants dysphasiques ou souffrant de troubles du langage autres.

Sans aucune prétention, il nous semble que notre protocole de recherche (avec quelques modifications notamment pour la nature de l'étayage proposé) illustre ce que pourrait être une

évaluation relativement complète des capacités narratives des enfants dysphasiques. Un étalonnage de grande ampleur de ce protocole et d'autres qui en sont encore au stade expérimental permettrait de légitimer l'évaluation des pratiques langagières des enfants souffrant de troubles du langage. Afin que ces épreuves puissent s'inscrire naturellement dans la lignée du courant interactionniste du langage, les chercheurs devront s'attacher à créer des situations se rapprochant le plus possible d'une interaction « vraie ».

... au niveau de la rééducation :

Tout au long de la prise en charge d'un enfant dysphasique, son orthophoniste doit garder à l'esprit que l'un des objectifs majeurs de la rééducation est de permettre au patient d'apprendre dans quel contexte il peut utiliser tel ou tel discours et de savoir comment le type de discours choisi se met en place. A défaut d'une maîtrise parfaite des différents genres par nos jeunes patients, nous devons avant tout faire en sorte qu'ils soient à l'aise quand ils s'expriment. Cette section du dernier chapitre vise à donner des pistes concrètes quant à l'accompagnement des enfants dysphasiques vers la narration et d'autres discours.

Tout d'abord, revenons sur la notion de contexte de production. Le chapitre théorique a été l'occasion de détailler ce que l'on appelle les paramètres situationnels et l'ancrage du texte. Ainsi, dans le cas de notre protocole, les enfants ont été confrontés à un contexte donné, comprenant des paramètres situationnels particuliers et un ancrage de texte à gérer au mieux. L'enfant devait s'exprimer face à un futur orthophoniste (l'expérimentateur) qu'il connaissait peu dans la salle de l'orthophoniste qui le/la prend en charge. Chaque participant a dû réaliser deux récits (un de façon autonome et un après étayage) au sujet d'un court dessin animé qu'il ne connaissait pas, à l'attention de l'expérimentateur (en situation de connaissance partagée). Les enfants ont dû cibler l'ancrage du texte adéquat (disjoint et autonome) avant de définir la séquence de planification et la textualisation les plus adaptées. En fonction du groupe, les conditions de production étaient différentes selon la nature de l'étayage. Nous venons de détailler la situation dans laquelle les enfants de notre population ont été placés mais ce n'est qu'une possibilité parmi beaucoup d'autres de travailler les capacités narratives.

En effet, en séance, nous pouvons moduler certains paramètres situationnels et le support de la narration. On peut par exemple demander à un enfant de raconter à partir d'une suite d'images, d'un dessin animé, d'un livre ou d'une histoire inventée. La narration peut aussi bien concerner le film vu le week-end passé qu'un chapitre du livre que l'enfant est en train d'étudier en classe.

L'orthophoniste peut aussi donner plusieurs mots ou un thème à son patient qui devra inventer une histoire à partir des éléments donnés. A travers des jeux de rôle initiés par l'orthophoniste, l'enfant pourra incarner un narrateur changeant. Tantôt il s'imaginera être un grand père ou une grand mère racontant une histoire à ses petits enfants, tantôt il pourra entrer dans la peau de l'un de ses héros préférés.

Afin de diversifier les pratiques langagières, nous pouvons régulièrement demander à nos patients de raconter une expérience marquante de leur semaine passée (discours disjoint et impliqué). De plus, il est envisageable d'introduire le dialogue injonctif à travers une construction, un dessin ou une recette que l'orthophoniste réalise grâce aux instructions données par l'enfant (discours conjoint et impliqué). Les rôles pourront être intervertis afin de mettre en avant la réciprocité de toute communication.

Le but de cette variation des tâches est de montrer au patient qu'un même discours peut s'actualiser de façon différente selon la situation dans laquelle il est utilisé et la personne à laquelle il est adressé. Ce gain de flexibilité aussi bien pour la narration que pour les autres genres de discours sera un atout pour son efficacité communicationnelle. De plus, lorsque les modalités de la prise en charge le permettent, des groupes thérapeutiques comme les « groupes contes » peuvent représenter un atout majeur afin de multiplier la diversité des discours à produire.

D'autre part, il est tout à fait souhaitable d'inclure les parents (ou l'entourage proche) de l'enfant dans ce processus d'appropriation des capacités langagières. Il ne s'agit pas pour les proches de devenir des orthophonistes à la maison mais le thérapeute qui suit leur enfant peut leur fournir ce qu'on appelle une « guidance parentale ». Cette dernière peut se mettre en place par différents moyens. Dans tous les cas, l'objectif est que l'enfant dysphasique en cours d'apprentissage des discours retrouve chez lui des sollicitations adaptées allant dans le même sens que celles véhiculées lors des séances.

L'orthophoniste peut choisir de simplement donner des conseils. Les parents peuvent également être invités à participer à certaines séances. Il sera intéressant de voir comment l'enfant réagit dans cette situation particulière. Est-il inhibé ? Excité ? Restrictif ? Meneur ? Un jeune patient qui rencontre des difficultés pour adapter sa narration aux connaissances de son/ses interlocuteurs va-t-il tenir compte du fait que sa mère ou son père ne connaissent pas l'histoire travaillée depuis quelques séances avec l'orthophoniste ? Si on lui demande de raconter cette histoire à sa mère, tient-il compte du fait qu'elle n'était pas présente lors des dernières séances et qu'elle va avoir besoin de plus de renseignements pour la comprendre ?

La venue d'un des parents ou des parents en séance pourra aussi être l'occasion pour eux de

« découvrir » leur enfant sous un nouveau jour, capable de faire un grand nombre d'activités liées au langage. Ils s'apercevront sans doute que l'orthophoniste cherche à se situer au plus près des besoins de l'enfant en veillant à ne pas le « noyer » dans la difficulté. Il est important que les parents perçoivent cette invitation aux séances comme une opportunité de saisir des comportements aidants vis à vis de leur enfant qui tente de devenir un interlocuteur efficace en valorisant leurs comportements positifs.

Les vidéos familiales peuvent aussi constituer le point de départ intéressant d'un travail en partenariat avec la famille du patient. L'orthophoniste peut en effet demander que les parents apportent ou fassent un petit film représentant un moment de convivialité comme un repas ou une situation de jeu. A partir de l'analyse des corpus vidéo avec les parents, l'orthophoniste se fait une idée précise de la dynamique langagière propre à la famille et pourra ainsi donner son avis afin de faciliter la survenue de discours riches et spontanés. L'enfant a-t-il le temps de formuler son discours ? A-t-il sa place au sein des discussions ? Les adultes reformulent-ils les propos de l'enfant quand ils sont incorrects ? Au fond, les parents s'intéressent-t-ils vraiment à l'histoire que leur enfant a imaginée avec ses camarades de classe ? Ce n'est pas une liste exhaustive de ce à quoi il faut être attentif mais cela illustre des possibles interrogations que l'orthophoniste formule aux parents. Toutes ces considérations au sujet de la « guidance parentale » montrent que l'entourage aussi peut être soutenu afin d'aider au mieux l'enfant à s'approprier ses capacités narratives (et discursives en général), c'est une forme d'étayage.

Au-delà de la cohérence des narrations des enfants dysphasiques, c'est bien la cohérence du projet de soin établi par l'orthophoniste, d'éventuels autres professionnels et par ses proches qu'il faut rechercher afin que « Raconter » soit perçu par l'enfant comme une façon d'être reconnu comme sujet.

La dernière partie de ce chapitre et du mémoire va nous permettre de discuter des perspectives que cette recherche laisse entrevoir, mais aussi, d'apporter une conclusion à notre travail.

III. PERSPECTIVES ORTHOPHONIQUES ET CONCLUSION

Dans un premier temps, il est important de signaler que nous avons réalisé ce travail avec le souci permanent d'être le plus rigoureux et le plus juste possible. Nous avons étudié un certain nombre de paramètres de la narration mais notre étude n'est pas exhaustive. Après avoir évoqué les limites liées à notre population et au contexte interactionnel à la fin du chapitre 3, voyons à présent **quelles pourraient être les limites de notre protocole**. Avec davantage de temps, nous aurions pu demander aux enfants de notre population de raconter le dessin animé une nouvelle fois à une deuxième personne qui ne l'a pas vu au même moment qu'eux pour voir s'ils différencient leur discours en fonction d'une situation de connaissance partagée ou non. De plus, nous attribuons aux étayages tous les changements qui s'opèrent entre le premier et le second récit. Cependant, on peut se demander si le fait de demander un second récit autonome aurait pu également modifier le premier récit autonome. Le fait d'avoir mis en mots une première fois l'histoire suffit-il pour améliorer un second récit autonome ?

Au-delà des limites que nous venons d'évoquer, il nous semble utile de poursuivre cette étude en l'appliquant à d'autres âges, d'autres pathologies ou d'autres genres discursifs. **Quelles thématiques de recherches pourraient s'inspirer de notre travail afin d'approfondir les connaissances dans le domaine de l'interactionnisme et des capacités discursives ?** Dans le cadre d'une étude longitudinale à plus grande échelle, nous pensons qu'un groupe d'enfants dysphasiques d'âges variés pourrait être suivi pendant plusieurs années afin de mieux comprendre la mise en place de leurs capacités narratives. En comparant leurs performances à travers des narrations de même niveau de difficulté, à différents moments de leur développement, nous pourrions sans doute mieux comprendre l'évolution des processus de planification ou de textualisation. Par ailleurs, il serait possible d'expérimenter un protocole comme le nôtre en comparant des enfants souffrant de pathologies différentes telles le retard de parole/langage ou les troubles envahissants du développement. La comparaison d'enfants « témoins » avec ces derniers serait également envisageable. Nous avons fait le choix d'étudier la narration mais nous aurions aussi pu choisir d'étudier l'effet de l'étayage sur un récit d'expériences personnelles ou un dialogue

de jeu symbolique. Avec cette présentation globale de quelques suites possibles à donner à ce mémoire, on s'aperçoit que les connaissances sur les genres discursifs sont encore largement perfectibles. On espère qu'à l'avenir cette thématique continuera d'attirer l'attention de nombreux chercheurs désirant apporter leur contribution afin de mieux cerner les pratiques langagières et leur développement.

Ce mémoire a été pensé et réalisé avec la ferme volonté d'être utile et « utilisable » par les orthophonistes et tout autre personne concernée de près ou de loin par le développement du langage et en particulier par celui de l'enfant dysphasique. Ainsi, nous allons nous demander **ce que notre recherche apporte à l'orthophonie.**

Comme nous venons de le rappeler, notre mémoire s'inscrit dans la lignée des travaux actuels concernant les capacités discursives des enfants dysphasiques. Son contenu recoupe les points de vue de différentes études majeures du domaine et dès que possible, nous le mettons en perspective avec les travaux déjà réalisés. Cela a permis d'appuyer les résultats de certaines recherches et parfois de poursuivre la réflexion d'autres. De part notre volonté d'aller au-delà des évidences, notre mémoire tente d'explorer des points particuliers de la thématique interactionniste. Nous pensons notamment à notre essai de « confection » d'un troisième type d'étayage.

Par ailleurs, soulignons que cela a uniquement été possible par le croisement de plusieurs disciplines. En effet, si nos références n'avaient été qu'orthophoniques, ce travail n'aurait sans doute pas abouti aussi loin que nous le souhaitions. Aidés par des notions de linguistique et de pédopsychiatrie, nous avons voulu montrer que l'orthophonie a tout intérêt à laisser sa porte ouverte à d'autres courants de pensée, tout aussi riches et dynamiques qu'elle.

Enfin, nous espérons que notre travail permet de nettement faire ressortir un point précis : l'orthophoniste doit susciter le désir de communiquer de l'enfant. A travers un choix original de support de protocole (le dessin animé), la réflexion sur un étayage motivant et la volonté de sans cesse renouveler les situations de narration au sein de la prise en charge, nous témoignons d'un souci de montrer qu'en temps que thérapeute du langage et de la communication, notre rôle est d'amener l'enfant à investir le langage avec envie.

Avant de conclure, **prenons du recul afin d'élargir notre vision des résultats obtenus.** Si l'on se base sur les enseignements que l'on retire de la mise en pratique des deux types d'étayage, on s'aperçoit qu'une troisième façon d'envisager l'étayage se dessine. Cette dernière va dans le sens d'une communication « augmentée », d'un rythme relativement soutenu pour éviter les digressions, d'une participation de l'enfant avec des questions qu'on lui pose et de nombreuses reformulations de

son discours. Quand on énumère les qualités que doit avoir ce nouvel étayage lors du soutien à l'appropriation de la narration, on se rend compte qu'elles recourent quelques-unes des attitudes privilégiées par les orthophonistes en général ou par les interactants d'une situation de communication « classique ». En effet, ces comportements aidants se retrouvent fréquemment en séance avec toutes sortes de jeunes patients (pas forcément dysphasiques) ou quand par exemple un père explique à son jeune fils le fonctionnement de la nouvelle voiture télécommandée qu'il vient de lui offrir. Ainsi, nous pensons que l'étayage est présent dans toute relation langagière entre un sujet « expert », sachant utiliser le langage, et un sujet apprenant ce dernier. Afin de répondre au mieux aux attentes des nouveaux jeunes interlocuteurs, nous croyons que tout est affaire de dosage et d'ajustement à l'autre. A l'image du « langage modulé » utilisé instinctivement par les parents d'un enfant notamment au cours de ses premières années, l'étayage que l'on fournit à des enfants dysphasiques se doit de coller au plus près d'une relation « naturelle » dont le maître mot serait « malléabilité ».

Conclusion :

Ce mémoire a été réalisé afin d'atteindre deux objectifs distincts :

D'une part, nous voulions démontrer que pour une même tâche, les aptitudes langagières des enfants dysphasiques varient en fonction de la situation proposée. Ainsi, nous avons choisi de mettre en place un protocole pour lequel les 8 enfants de notre population devaient raconter un dessin animé de façon autonome, puis, après étayage. Nos résultats ont confirmé cette idée que les enfants dysphasiques fournissent des récits comportant une quantité changeante d'informations, de phases du schéma narratif, d'organismes textuels et une fluidité variable selon qu'il y ait eu un étayage ou non et selon sa nature. Cela nous conduit à dire qu'un trouble structurel du langage oral telle la dysphasie n'empêche pas les sujets qui en souffrent de tirer profit d'une situation plus « aidante » qu'une autre. En effet, les récits après étayage sont globalement de meilleure qualité.

D'autre part, notre second objectif était de fournir au lecteur des points de repères précis et concrets afin d'améliorer la prise en charge des capacités discursives et surtout narratives des enfants dysphasiques. L'analyse et la discussion de nos résultats ont permis d'établir quelques principes directement applicables en séance. Nous avons vu notamment que le thérapeute du langage se devait de diversifier le plus possible les contextes de travail et ne pas hésiter à inclure l'entourage du patient dans le cheminement de la rééducation.

Le titre du mémoire pose d'emblée deux questions essentielles au sujet de l'activité de narration chez l'enfant dysphasique : « Quel étayage proposer ? » et « Quel rôle pour

l'orthophoniste ? ». Au terme de notre travail de recherche, nous pouvons désormais affirmer qu'il n'y a pas une mais plusieurs réponses possibles à ces interrogations. En fonction de leurs sensibilités, les orthophonistes veilleront à ajuster leur pratique et feront en sorte de ne pas formuler de réponses préconçues afin de laisser toutes ses chances au naturel de la relation.

Enfin, dès qu'il nous a semblé pertinent de le rappeler, nous avons insisté sur l'importance de la poursuite et de la diversification du champ d'application de ce mémoire afin de compléter les connaissances concernant les capacités discursives de différents types de patients susceptibles d'être suivis en orthophonie. C'est en continuant de fédérer les initiatives de recherches innovantes que nous réussirons à approcher, à chaque fois de plus près, les véritables besoins de nos patients.

BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie comprend des références de travaux qui ne font pas forcément l'objet de citations dans le mémoire. Néanmoins, ces auteurs ont contribué à approfondir certaines notions utiles à notre recherche.

A

Adam, J-M. (2004). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

American Psychiatric Association. (2004). *DSM-IV-TR Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Issy-les-Moulineaux : Elvesier Masson.

Austin, J-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Edition du seuil.

B

Badaf, G. (1994). De quels critères disposons-nous pour diagnostiquer la dysphasie ? *Glossa, les Cahiers de l'Unadrio, N°41*, 10-14.

Bernicot, J., Caron-Pargue, J., Trognon, A. (1997). *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Bernicot, J., Musiol, M., Bert-Erboul, A. (2010). *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris : L'harmattan.

Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Ed. R. Laffont.

Blanche-Benveniste, C. (1998). Langue parlée, genres et parodies. *Repères, N°17*, 9-19.

Bronckart, J-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

C

Chevrie-Muller, C. (2007). Troubles spécifiques du développement du langage (TSDL). « Dysphasies de développement ». In C. Chevrie-Muller & J. Narbona (Eds.), *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et*

pathologiques (pp. 361-419). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Colletta, J-M., Millet, A., Pellenq, C. (2010). Multimodalité de la communication chez l'enfant. *Lidil*, N°42.

D

Danon-Boileau, L. (2002). *Des enfants sans langage : de la dysphasie à l'autisme*. Paris : Odile Jacob.

Da Silva, C. (2009). Etayage verbal des orthophonistes en situation de rééducation avec des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage,

Da Silva, C. (2010), Orientations dialogiques dans une interaction orthophoniste-enfant dysphasique. *Colloque international dialogisme : langue, discours*, Montpellier.

Dessalles, J-L., Picq, P., Victorri, B. (2010). *Les origines du langage*. Paris : Editions le Pommier.

de Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages*, N°140, 38-67.

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

de Weck, G. (2003). Pratiques langagières, contextes d'interaction et genres de discours en logopédie/orthophonie. *Tranel*, 38/39, 25-48.

de Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance*, 56, 91-106.

de Weck, G. (2007). L'acquisition des discours à l'âge préscolaire : l'exemple du récit d'expériences personnelles. *Langage & pratiques*, 39, 44-53.

de Weck, G., Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant : description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

F

Fernandez, S., Narbona, J. (2007). Fondements neurobiologiques du développement du langage. In C. Chevrie-Muller & J. Narbona (Eds.), *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques*. (pp. 3-34). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunaod.

G

Gérard, C-L. (1993). *L'enfant dysphasique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Gérard, C-L., Brun, V. (2003). Les dysphasies. Paris : Elsevier Masson.

H

Hupet, M., Chantraine, Y. (1992). L'acquisition du langage et le développement d'habiletés conversationnelles. *Glossa, les Cahiers de l'Unadrio*, N°29, 44-53.

I

Issartel, E. (2010). « Etude des compétences pragmatiques en production et en compréhension chez une population d'enfants dysphasiques d'âge primaire. ». Mémoire d'Orthophonie de l'Université de Poitiers.

Institut Pédagogique d'Enseignement Rééducatif Spécialisé (IPERS). (1999). *L'échec en écriture, Comment y répondre*. Paris : L'Harmattan.

K

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.

Khomsi, A., Khomsi, J., Pasquet, F., Parbeau-Guéno, A. (2007). *Bilan Informatisé de Langage Oral pour le cycle III et le collège (BILO-3C)*. Paris : ECPA.

L

Lafont, A. (2010). « Les troubles du traitement séquentiel chez l'enfant dysphasique. ». Mémoire d'orthophonie de l'Université de Nancy.

LEAPLE, groupe de recherche. (2006). Guide d'étayage: Paris 5-CNRS.

Le Normand, M-T. (2007). Modèles psycholinguistiques du développement du langage. In C. Chevrie-Muller & J. Narbona (Eds.), *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques* (pp. 35-56). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Le Normand, M-T., Veneziano, E., Scripzac, A., Testagrossa, F. (2011). Conduites narratives et théorie de l'esprit chez des enfants dysphasiques : les effets de deux méthodes d'intervention. *ANAE*, 23, 214-221.

M

Mazeau, M. (1999). *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant*. Paris : Elsevier Masson.

Monfort, M. (2000). Dysphasie développementale chez l'enfant : commentaires à propos de l'évaluation et de l'intervention. *Glossa*, N°74, 18-29.

Monfort, M., Juarez-Sanchez, A. (2008). Intervention auprès des enfants présentant une dysphasie

développementale. In : *Les approches thérapeutiques en orthophonie*, p. 117-129. Isbergues : Ortho édition.

N

Nonnon, Elisabeth. (1998). L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières. *Repères*, N°17, 55-86.

P

Piéart, B. (2004). Les dysphasies chez l'enfant : un développement en délai ou une construction langagière différente ?. *Enfance*, 56, 5-19.

R

Rapin et Allen d'après Tuchman

Rivera Vergara, A. (2009). « étude de l'efficacité des classes de langage dans la région de Montréal sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères. », Mémoire d'études en psychopédagogie, Université de Montréal.

Rosat, M-C. (1998). Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux. *Tranel*, 29, 29-47.

S

Schneuwly, B., Rosat, M-C., Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue française*, N°81, 40-58.

T

Touzin, M. (1992). La rééducation des dysphasies. *Glossa, les Cahiers de l'Unadrio*, N°30, 40-43.

U

Uzé, J., Bonneau, D. (2004). Aspects pédopsychiatriques des dysphasies : données médico-psychopathologiques. *Enfance*, 56, 113-122.

V

Veneziano, E., Hudelot, C. (2007). Processus discursifs dans le développement de la cohérence narrative. *Actualités psychologiques*, 19, 41-46.

Vygotski, L-S. (1997). *Pensée et langage (3ème édition, traduction revue)*. Paris : la Dispute : SNEDIT

AUTRES SOURCES:

Les Maternelles. (2012). « *Dysphasie : Mon enfant parle mal.* », Emission diffusée sur la chaîne France 5.

Site : <http://www.dysphasie.org/>

Support du protocole accessible avec le lien suivant : http://www.youtube.com/watch?v=B_a5s2nuuDA

ANNEXES

ANNEXE I : Définitions de la CIM-10

F80 Troubles spécifiques du développement de la parole et du langage :

Troubles dans lesquels les modalités normales d'acquisition du langage sont altérées dès les premiers stades du développement. Ces troubles ne sont pas directement attribuables à des anomalies neurologiques, des anomalies anatomiques de l'appareil phonatoire, des altérations sensorielles, un retard mental ou des facteurs de l'environnement. Les troubles spécifiques du développement de la parole et du langage s'accompagnent souvent de problèmes associés, tels des difficultés de la lecture et de l'orthographe, une perturbation des relations interpersonnelles, des troubles émotionnels et des troubles du comportement.

F80.0 Trouble spécifique de l'articulation :

Trouble spécifique du développement dans lequel l'utilisation par l'enfant des phonèmes est inférieure au niveau correspondant à son âge mental, mais avec un niveau linguistique normal.

F80.1 Trouble d'acquisition du langage, de type expressif :

Trouble spécifique du développement dans lequel les capacités de l'enfant à utiliser le langage oral sont nettement inférieures au niveau correspondant à son âge mental, mais dans lequel la compréhension du langage se situe dans les limites de la normale. Le trouble peut s'accompagner ou non d'une perturbation de l'articulation.

F80.2 Trouble de l'acquisition du langage, de type réceptif :

Trouble spécifique du développement dans lequel les capacités de l'enfant à comprendre le langage sont inférieures au niveau correspondant à son âge mental. En fait, dans la plupart des cas, le versant expressif est, lui aussi, nettement altéré et il existe habituellement des troubles phonétiques.

ANNEXE II : Formulaire de demande d'autorisation parentale

Informations aux parents et demande d'autorisation

Je m'appelle Victor Walbron et je suis actuellement en dernière année d'étude d'orthophonie à la faculté de médecine et de pharmacie de Poitiers.

Dans le cadre de mon **mémoire de fin d'études**, je réalise une recherche concernant les **capacités narratives des enfants dysphasiques**. Avec ce travail, j'espère **enrichir les connaissances dans ce domaine** afin que vos enfants puissent en bénéficier lors de leur prise en charge orthophonique et même dans leur vie de tous jours.

Ainsi, je me tourne vers vous pour vous demander l'autorisation d'effectuer **quelques courtes épreuves avec votre enfant**. La passation sera enregistrée et se fera a priori en **deux séances**. Au cours de la première je réaliserai une tâche de compréhension du langage oral à partir d'images. Pour la seconde, je demanderai à votre enfant de me raconter un court dessin animé dans deux types de situations (sans aide puis après aide).

Naturellement, cela se fera **en toute confidentialité**. A aucun moment le nom ou le prénom de l'enfant n'apparaîtra dans le travail final. Les deux récits de votre enfant pourront être utilisés dans des études ultérieures et à des fins d'enseignement.

Je me tiens à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

Je vous prie de bien vouloir remplir et rendre le coupon dès que possible.
Merci d'avance pour votre coopération.

Victor Walbron, stagiaire en orthophonie.

Formulaire d'autorisation à remplir et à remettre signé

Je soussigné(e) M/Mne,

autorise/n'autorise pas¹ mon fils/ma fille à participer à l'étude sur les

capacités narratives réalisée par Victor Walbron, stagiaire en orthophonie,
au sein de l'unité de Sèvres et du CRTL, dans le cadre de son mémoire.

Le, à

Signature des parents :

¹ rayer la mention inutile

ANNEXE III : Conventions de transcription

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

A) Numérotation et identification du locuteur, mise en paragraphe

- 1 Chaque locuteur sera identifié par les trois premières lettres de son (pré) nom ou de sa fonction, en petites capitales.
- 2 La numérotation des tours de parole se fait par locuteur.
- 3 Mise en paragraphe : les paragraphes sont à formater avec un retrait négatif et une tabulation équivalente au retrait négatif. Indiquer en première ligne le locuteur (loc), espace, le numéro du tour de parole suivi d'un espace, d'un tiret et d'une tabulation.

B) Notation des propos

- 4 Pas de majuscules en début de tour de parole ou après un signe de ponctuation marquant une intonation en fin d'énoncé (sauf aux noms propres).
- 5 Les syllabes ou sons élidés seront notés entre parenthèses, à l'exception des " e " caduques (seul(e)ment / pa(r)c(e) qu(e) "
- 6 Les liaisons inhabituelles seront marquées par le signe = (chant=agréable). L'absence inhabituelle de liaison sera transcrite par le signe ? (les? enfants). A noter la liaison de type : " iz ont" afin de transcrire le i générique sans interprétation de genre.
- 7 Les interruptions abruptes de l'émission d'un mot seront notées par le signe -.
- 8 Les segments inaudibles / incompréhensibles seront notés : (xxx), indépendamment du nombre de syllabes.
Les transcriptions incertaines seront notées entre parenthèses accompagnées d'un point d'interrogation : (manger ?).
Les productions verbales trop éloignées du mot cible seront notées en alphabet phonétique international dans les cas douteux ou critiques.
- 9 Les interjections, connecteurs ou autres phatèmes courants seront écrit de la façon suivante : ouais ; oui ; mouais ; non ; nana ; menfin ; euh ; hm ; hmhm ; mm (en début de tour de parole) ; hein ; ben ; oh ; ah ; haha ; hoaha ; bah

ANNEXE III, Suite :

: bof...

- 10 Il en est de même pour les clicks :ttt, sss
- 11 La description d'aspects du comportement vocal (raclement de gorge, rire, soupir, toux, inspiration) sera notée en italique entre parenthèses : (*rire*).
- 12 Le discours rapporté sera signalé par des guillemets anglais " "
- 13 L'accentuation (insistance) sera notée en majuscules (ATTENDS / BONjour)
- 14 Les allongements seront marqués à l'intérieur ou à la fin du mot par :, ::, ::: selon la durée de l'allongement de la syllabe.
- 15 L'intonation montante (question) sera notée ?. L'exclamation : !
- 16 Les pauses :
 - courte / : < que une seconde.
 - moyenne // : = 1 < que 3 secondes.
 - longue (x sec.): > que 3 secondes.

Pauses intra tour: changer de tour de parole. Pause placée entre les deux tours de paroles
Pauses en fin de tour: pause placée entre les deux tours de paroles.

C) Gestion des tours de parole

- 17 Quand le silence se situe entre deux tours de parole, on le note à la ligne entre les deux tours de parole : (5 sec.)
- 19 Les chevauchements entre deux tours de parole seront notés par le soulignement.
A1 : et alors i fait quoi / le garçon
B1 : i va jouer dehors

ANNEXE IV : Transcriptions des narrations des enfants

Lorsque l'enfant fait un récit, l'expérimentateur réalise de nombreux hochements de tête ayant une valeur d'approbation. Ces derniers étant trop nombreux, nous avons fait le choix de ne pas les transcrire.

De plus, afin de garantir l'anonymat des participants, l'identification des locuteurs enfants ne correspond pas aux 3 premières lettres de leur prénom mais simplement à la première et/ou deuxième lettre.

V :

Récit autonome :

exp 1 – et voilà / alors / main(te)nant dès qu(e) t'es prêt je t'écoute / raconte moi / c(e) qui s(e) passe dans c(e) dessin animé

v 1 – le ours (l'ours) é krové (a trouvé ?) xxx brille

exp 2 – humhum

v 2 – et après / ai vu (j'ai vu) une gro ::: sse / une grosse boule / et après ça ça ça veut prend(re) / la bousse (bouche) s'est refermée / après tousser (toucher) la langue et re - et refermée et et xxx / après sersse (cherche) un bout d(e) bois après xxx tousser (toucher) la langue et après xxx peut prend(re) la têt(e) - après la regarder rigoler et après re regar(d)er la boule c'est pas une boule c'est une tête de mort / et après ::: / et après la grosse bousse (bouche?) ave - avec les dents pointutes (pointues) / et après le ours (l'ours) i est partir / et après la grosse bousse (bouche) est=coincée avec des grosses pierres / et après après ours s'est cassé (caché) derrière un rosser (rocher) et la grosse bousse (bouche) elle sait pas où et sersser (chercher) / après ai vu (j'ai vu) un requin

exp 3 – ouais

v 3 – et après ai tombé une pierre sur la tête // après le requin i serssé ui (il cherche lui ?) et après la grosse bousse (bouche) é mordu : la queue et après le gros ours (ours) / é vu é mordu : / le les grosses les petites busses (bouches) é mordu les pieds et après eh ben c'est le petit grosse bousse (les petites grosses bouches) / et après é peur

exp 4 – ok donc là t'as tout raconté c(e) que tu voulais ?

v 4 – ouais

exp 5 – ben c'est c'est super

Récit après étayage « modèle » :

exp 1 – alors ça commence comment ?

v 1 - hum / le ours (l'ours) xxx ai vu (a vu ?) une grosse coquille

exp 2 - ouais

v 2 – la coquille ouvert la bousse (bouche) ai vu (j'ai vu ?) une grosse boule apparaît(re) /

exp 3 – humhum

v 3 – et après é veut prend(re) (il veut prendre ?) / et rofermée (refermée) / la coquille et après / est ouvert(e) et a touché la lanque (langue) / et rofermée (refermée)

exp 4 – humhum

v 4 – et après sersser (chercher) un bout d(e) bois et tousser (toucher) la lanque (langue) après elle est coincée la bousse (bouche) après i xxx et réussir (il réussit ?)

exp 5 – ouais

v 5 – après dans la - et rigoler su(r) la coquille après i r - regarder la boule /

exp 6 – ouais

v 6 - / après ai vu (a vu ?) c'est c'est une tête de mort

exp 7 – hum et oui

v 7 - / et après et après la la grosse coquille et avec des dents pointutes (pointues) / et après le ours (l'ours) est partir (est parti) et après la / la coquille xxx et déquiere (détruire) un rosser (rocher) après / deux rossers (rochers) coincée la coquille après / le ours (l'ours) est cassé (caché) derrière un rosser (rocher)

exp 8 – ouais

v 8 – et en dessous lui / ai monté après tombé: / un - le caillou / dans le requin sur la tête / et après / le requin é veut (il veut ?) sersser (chercher) le ours (l'ours) / et après ai regardé (a regardé ?) en dessous lui le ours (l'ours)

exp 9 – humhum

v 9 – vu pleins de coquilla(ges) affamés

exp 10 – d'accord / et qu'est ce que t'as vu d'autre ? / y'a quelque chose d'autre que t'as que tu voulais raconter ou pas ?

v 10 – non (*léger hochement de tête*) / c'est tout

exp 11 – c'est tout ok

Ax :

Récit autonome :

exp 1 – et voilà / donc main(te)nant dès qu(e) t'es prêt ben raconte moi toute l'histoire

ax 1 - / LE ! / c'est quoi ?

exp 2 – alors qu'est que t'as vu dans c(e) dessin animé ?

ax 2 - / moi ai vu un un un naseur (nageur)

exp 3 – humhum

ax 3 - / et c'était un coage (coquillage) // dedans une euh tête pe - / de : / oison (poison)

exp 4 – ouais

ax 4 – et et akrafer (attraper) / une xxx a manzé (mangé) (*geste des deux mains faisant un mouvement vers l'avant pour signifier une capture*) / et mis un bransse (branche) (*geste d'une main montrant l'installation de la branche dans la coquille*) / pou(r) euh / pour attraper la tête de poison

exp 5 – humhum

ax 5 – et après i eu peur / et après ai laché (*tapote la table avec ses mains*) / et après i défait avec ses dents (*montre ses propres dents avec sa main droite*) / et après i mordu la bransse (branche) / et après i : / i xxx i cou(r)ait cou(r)ait courait ///

exp 6 – oui

ax 6 – i cassait l(e) rocher et (*avec la main gauche, imite la coquille qui se déplace en s'ouvrant et se fermant*)

exp 7 – humhum

ax 7 – i était coincé // i encore xxx i i cassé l(e) rocher aussi

exp 8 – oui :

ax 8 - / i xxx / i mettait le n - le nageur i était de(rr)ière euh // de(rr)ière le / le // le // rocher

exp 9 – humhum

ax 9 - / et après / i i ai tombé (il fait tomber ?) une plaire (pierre) (*montre la pierre qui tombe avec sa main droite*) / i était sur l(e) requin / et l(e) requin i i mor- / i - / requin xxx i était à côté xxx i est mo(r)du (*fait le geste de la coquille qui se ferme avec sa main droite*) / i est mo(r)du

exp 10 – oui :

ax 10 - / et it - / et un poisson / i est manssé (il est mangé ?) (*regarde vers le bas*) / et c'est xxx des petits coages (coquillages) (*imite l'ouverture et la fermeture rapide des petites coquilles avec sa main droite*) i - i était couru

exp 11 – ouais / c'est super ouais / tu tu veux rajouter quelqu(e) chose me dire quelqu(e) chose d'autre sur l'histoire ou tu m'as tout raconté là ?

ax 11 – ai tout roconté (raconté)

exp 12 – ouais c'est bien

Récit après étayage « questions » :

exp 1 – et maintenant pour finir tu sais c(e) que j'aimerais ? / j'aimerais que tu m(e) racontes une dernière fois le dessin animé en essayant de ne rien oublier

ax 1 – d'acco(rd)

exp 2 – alors vas-y je t'écoute

ax 2 - // euh :: /// i rent(re) chez toi / i rent(re) chez (l)ui

exp 3 – vas-y continue / je t'écoute

ax 3 – euh ::: i xxx

exp 4 - / ah tu m - tu me racontes euh la même chose que tout à l'heure hein (*geste d'une main montrant l'écran de l'ordinateur*)

ax 4 – ah oui

exp 5 – l'- l'histoire que tu as vue hein // qu'est c(e) que t'as vu alors ? / ça commence comment l(e) dessin animé ?

(5 sec)

ax 5 – (j)e sais plus

exp 6 – tu sais plus ? // alors / tu veux que j(e) te remontre le début ? juste le début après tu vas t'en souvenir je crois // tout début / c'est là / tu vois c'est c - c'est comme ça

(revisionnage des 3 premières secondes du dessin animé)

ax 6 - // i marche

exp 7 – voilà / donc maint(e)nant tu t'en souviens du début xxx

ax 7 – ah oui

exp 8 – donc re - tu peux m(e) redire le - le dessin animé / raconte moi l'histoire

ax 8 – i marche *(sourit)*

exp 9 – ouais

ax 9 - // i entend quoi / UNE COQUI(LLE) !

exp 10 – c'est très bien oui

ax 10 – / après ! *(il ouvre la bouche pour illustrer la coquille ouverte)* après la coquille c'était une TETE de mort

exp 11 – ouais

ax 11 – e(lle) la lâche ! *(geste des deux mains symbolisant le lâcher)*

exp 12 – ouais

ax 12 - / nan ! c'était pas ça /// i entend // une coquille

exp 13 – humhum

ax 13 - /// i la met ! // CRAP ! *(geste d'une main symbolisant le recul de l'ours quand la coquille se ferme)* // i (l)a remet / ça ferme *(même geste que le précédent)*

exp 14 – oui :

ax 14 - / et après i a mis une branche

exp 15 – humhum

ax 15 - / elle était pas xxx / et après /// i pris une : (il a pris une ?) / i pris euh (5sec)

exp 16 – humhum

ax 16 – une tête de mort

exp 17 – oui

ax 17 - /// et i lachait *(geste de lâchage avec les deux mains)* // a(v)ec ses dents i cra - euh euh / euh /// icraser (écraser) la : branche *(symbolisé par une main qui se ferme)*

exp 18 – ouais / t'as raison

ax 18 - // après / est mis (il s'est mis ?) de(rr)iè(re) le rocher *(illustre l'ours qui va se cacher en faisant avancer son index)* / avet (avec) le requin

exp 19 – humhum

ax 19 - /// et après // i (f)ait tomber une pierre (*symbolisée par une main qui va de haut en bas*) c'était requin ///

exp 20 – oui

ax 20 – et mordu la queue du requin (*main qui se ferme pour montrer la morsure*)

exp 21 – oui

ax 21 – i est couru (il a couru) i xxx un ti peu (un petit peu) rigolé / moqué

exp 22 – oui

ax 22 – et après

(5 sec)

exp 23 – oui

ax 23 – et après c'était

(5 sec)

exp 24 – qu'est c(e) qui s(e) passe après alors ?

ax 24 – euh : (4 sec) (j')ai vu des petits des c - des coqui(lles) (*symbolise les petites coquilles avec deux doigts rapprochés*)

exp 25 – oui :

ax 25 – m - euh pour manger / et: après /// c'est tout

exp 26 – ça s'est fini comme ça alors ?

ax 26 – oui

exp 27 - / d'accord / donc tu as fini de raconter tu veux plus rien : rajouter ?

ax 27 – non

exp 28 – et ben c'est très bien

J:

Récit autonome :

exp 1 – et voilà / alors main(te)nant dès qu(e) t'es prêt tu peux m(e) raconter toute l'histoire //

qu'est c(e) qui s(e) passe / dans c(e) dessin animé ?

j 1 – y'avait un requin

exp 2 – humhum

j 2 – et et y'avait un grand coquillasse (coquillage)

exp 3 – oui

j 3 – et y'a y'avait (il avait ?) des dents

exp 4 - / ouais

j 4 – et après i avait des petits coquillasses (coquillages)

exp 5 – oui c'est vrai //

j 5 – après y'avait le / requin planqué ///

exp 6 – oui qu'est c(e) qu'il a fait le requin blanc

(7sec)

exp 7 – ouais y'avait donc le requin blanc / qu'est c(e) que tu peux m(e) dire d'autre sur ledessin animé

(7sec)

j 6 – y'avait une tête de mort

exp 8 – oui j(e) suis d'accord avec toi

(5 sec)

exp 9 – et qu'est c(e) qui s(e) passe avec les personnages

(10 sec)

exp 10 – est-ce que tu t(e) rappelles d'autre chose là ?

j 7 – nan (*en hochant la tête*)

exp 11 – nan / d'accord / donc merci de m'avoir raconté déjà ça / c'est très bien

Récit après étayage « modèle » :

exp 1 – don(c) qu'est c(e) que tu peux m(e) raconter ? // en commençant depuis le début

(6sec)

exp 2 – alors au début tu m'as dit / qu'est c(e) qui y'avait

j 1 – y'avait un requin / xxx y'a xxx coquillasse (coquillage)

exp 3 – oui /

j 2 – et // et y'avait des dents

exp 4 – oui //

j 3 – et après :: xxx i i essaya de yattraper le nous (d'attraper l'ours)

exp 5 – oui / exactement oui //

j 4 – et après // xxx la coquille a xxx / rosser (rocher)
 exp 6 – humhum /
 j 5 – après xxx était coincée /
 exp 7 – oui / tu as raison /
 j 6 – et a :: et après le ours (l'ours) a cassé (s'est caché ?) dans yune (une) grosse pierre
 exp 8 – hum
 j 7 – et après la coqui(lle) s'était rirébée (libérée)
 exp 9 – ouais
 j 8 – i i le ours (et l'ours) i a fait « ouf » i a fu (il a vu) le REQUIN / en bas de lui
 exp 10 – ouais / oui ///
 j 9 – et après / la coquille la / mordu (a mordu ?) la queue du requin
 exp 11 – oui
 j 10 – et après / et après le ours (l'ours) i a moqué de les deux (il s'est moqué des deux)
 exp 12 – oui /
 j 11 – et après y'avait des pleins coquilles petites là-bas
 exp 13 – humhum / c'est vrai // et oui /// tu veux m(e) dire autre chose sur l'histoire / est-ce
que tu t(e) rappelles d'autre chose ?
 J 12 – nan exp 14 – d'accord

N:

Récit autonome :

exp 1 – et voilà / bah alors main(te)nant dès qu(e) t'es prêt ben / tu peux m(e) raconter
 l'histoire
 n 1 – EUH ::: FU (vu) une oh un : e euh (*fait un geste d'ouverture et de fermeture des
 mains*)
 exp 2 – tu connais plus le mot
 n 2 – nan ah / une /// une oh une / là euh comme ça (*refait le geste*)
 exp 3 – une coquille ?
 n 3 – nan une xxx (*montre quelque chose dans la paume de sa main*)

exp 4 – une perle ?

n 4 – (n)an :

exp 5 – euh :: / une tête de mort

n 5 – nan :

exp 6 – qu'est c(e) que tu cherches ? / euh : / c'est pas grave tu peux commencer par autr(e) chose

n 6 – bon ok ! / FU (vu) une TETE de mort ::

exp 7 – humhum

n 7 - / après a s'est arapée (elle s'est fait attrapée ?) // après fu (vu) la tête de mort après LASSER (lâcher) // après // xxx a fu (j'ai vu ?) les DENTS (*gestes de haut en bas répétés avec une main*)

exp 8 – ouais

n 8 – APRES araper lui / après avait les rossers (rochers) co(mme) ça (*fait un geste pour montrer la forme des deux rochers*)

exp 9 – humhum

n 9 – est coincée (l)ui / xxx (l)ui cassé (caché) le sous le roler (rocher) un (G)RAND / rosser (rocher) / après la cori sasser (la coquille chercher) / après un requin / xxx après topir un calou (tomber un caillou) sur le requin / après couri(r) / après la cori mansser (la coquille manger) le requin / après pleins peti(tes) cori (pleins de petites coquilles) (*geste des doigts évoquant quelque chose qui grouille*) a(II)aient couri(r) après (l)ui

exp 10 – ok d'accord

n 10 – voilà

exp 11 – ben tu m'as donné pleins d(e) choses / alors / merci d(e) m'avoir raconté ça

Récit après étayage « questions » :

exp 1 – donc main(te)nant pour fini : r

n 1 – hum

exp 2 – est-c(e) que tu pourrais me raconter une dernière fois le dessin animé / en essayant de- d'oublier le moins de choses possibles / si tu en oublies c'est pas grave mais en essayant

n 2 – ok

exp 3 – en essayant de tout me rappeler

n 3 – ou : le la COQUILLE /

exp 4 – oui

n 4 – tan (dans) la coquille / une xxx et le nous (l'ours) xxx / une / tan (dans) la coquille

exp 5 – oui

n 5 – une PELRE (perle) (*geste symétrique des deux mains d'arrière en avant signifiant qu'il a ciblé le mot attendu*)

exp 6 – oui

n 6 – après le NOURS (l'ours) / xxx PRIS et tousser (toucher) la coquille / et tomper (tomber) la coquille (*geste symétrique des deux mains vers le bas montrant la coquille refermant*)

exp 7 – ouais

n 7 - / et APRES / DEUX FOIS è ser (elle ferme ?) (*avec une main faisant un mouvement de haut en bas*) après mis un BOUT BOIS (un bout de bois) / après / arrasser (arracher) / la pèle (perle)

exp 8 – humhum

n 8 – APRES RI : / après regarde en bas / et lasser (lâcher) la tête de mort (*grand sourire*)

exp 9 – d'accord (*sourire réponse*)

n 9 - / après / xxx / la coquille avec les dents pointues casser le bois (*main montrant ses dents*)

exp 10 – oui

n 10 – après le nous (l'ours) / couri (courir) / dans un xxx un ran rosser (grand rocher) pou(r) / la coquille coincée dans le ran rosser (grand rocher) après

exp 11 – ouais

n 11 – la coquille coincée dans le ro rosser (grand rocher) / après / le nousr (l'ours) cassé (caché) dans dans dans / un ran / ran rosser (grand rocher) (*geste de la main symbolisant quelque chose de grand*)

exp 12 - oui

n 12 – et au dessous (l)ui / euh au dessous (l)ui (*geste d'une main du haut vers le bas*) un requin / ai fu (a vu ?) la coquille aussi (*il sourit*) et aussi réter là (rester là ?) / pou(r) pas vu elle (pas la voir) / après / sasser (chercher ?) après / fu le requin (la coquille a vu le requin ?) après mansser (manger) le requin (*pointe du doigt*) / APRES ! / le euh :: après le nousr (l'ours) / PARTI après xxx de - regarde en bas après fu (a vu ?) les petites coquilles / beaucoup : et couri(r) après (l)ui (*grand sourire*)

exp 13 – ouais super / est-c(e) que t'as t'as d'autres choses qui te viennent en tête là ?

n 13 – euh ::

exp 14 – ou tu m'as tout raconté là

n 14 – oui tout : !

exp 15 – ouais ben c'est super

A :

Récit autonome :

exp 1 – voilà donc ben dès qu(e) t'es prête tu peux me dire tout ce qui s(e) passe qu'est c(e) que tu t(e) rappelles ?

a 1 – ben fu (vu) coquillasse (coquillage)

exp 2 – humhum

a 2 – euh : hum u - une pareille pierre d'or euh (*met ses mains en forme de cercle pour illustrer son propos*)

exp 3 – humhum

a 3 – et lui / i prend la coquille ferme ouvre ferme (*geste d'ouverture et de fermeture avec les deux mains*) / et prend bout d(e) bois (p)ou(r) coincer / prende (prend) tête euh / u - tête d'os

exp 4 – humhum

a 4 – (*sourit*) dans les mains je sais pas

exp 5 – (*sourit*) d'accord oui

a 5 – et ::: après xxx i balançait et coquillasse (coquillage) pleins dents craquer bout d(e) bois et après euh / court derrière euh xxx l'ours après euh cassé (caché) xxx pont là (*geste avec deux mains formant un pont*)

exp 6 – humhum

a 6 – cassé (caché) et cassé (caché) bou- gros bout d(e) bois / et requin / et :: caillou tombé sut (sur) requin (*elle reproduit la chute de la pierre avec une main*) / et après / requin attaque l'ours et là coquillasse (coquillage) mordu queue /

exp 7 – oui

a 7 – euh : / ah /

exp 8 – oui / mordu queue xxx

a 8 – queue requin / coquillasse (coquillage) xxx
exp 9 – humhum
a 9 – et après hum :: na (y'a ?) un poisson man - manssé (mangé) / et là xxx rega(r)der
pa(r) terre pleins coquilla(ges) bébés ai mandu (ont mordu ?) xxx pied
exp 10 – humhum
a 10 – et i COURAIENT derrière eux (*elle rigole*) / pleins
exp 11- d'accord
a 11 – et voilà
exp 12 – donc ça s(e) termine comme ça ?
a 12 – oui (*elle sourit*)
exp 13 – ok

Récit après étayage « modèle » :

exp 1 – alors je t'écoute
a 1 – ben l'ours euh
exp 2- depuis l(e) début hein
a 2 – / l'ours euh vu coquillasse (coquillage) avancer ouv(re) ferme ouv(re)
exp 3 – humhum ouais
a 3 – a toussé :: (a touché) langue (*elle fait l'action de toucher quelque chose avec sa main*)
exp 4 – oui
a 4 – je sais pas
exp 5 – oui oui
a 5 – et : ferme après xxx prend(re) sasser (chercher) / ouv(re) ferme et sasser (chercher)
bout d(e) bois
exp 6 – humhum
a 6 – et après : /// après hum // hum // sasser (chercher ?) tête de mort
exp 7 – oui humhum
a 7 – tête de mort euh tête de mort / et après hum // après euh coquillasse (coquillage) se -
/ hum craquer bout- bout d(e) bois la dent (avec les dents ?) / et : cassé un ro - pierre
exp 8 – humhum
a 8 – et : passe l'ours passe sous rosser (rocher) (*fait un geste d'une main signifiant*

l'action de l'ours) et : le coquillasse (coquillage) / coincé rosser (rocher)

exp 9 – humhum

a 9 – et casser rosser (rocher) / et : ca - lui casse l'ours cassé euh / carssé : (caché ?) / gros pierre et vu

exp 10 - humhum

a 10 – osous (dessous) REQUIN / et tombé une caillou

exp 11 – hum d'accord

a 11 – tombé su(r) tête / et après m - l'ours / euh // coquillasse (coquillage) cassé rosser (rocher) et : hum mort queue requin

exp 12 – humhum

a 12 – et après / et lui sauvé / et après xxx vu poisson devant (devant) lui hum manzé (mangé) / et là pleins ti (petits) hum coquillasses (coquillages) mord mordu l(e) pied

exp 13 – humhum

a 13 – et après pleins coquillasses (coquillages) suit : derrière crapper / et voilà

exp 14 – d'accord donc là tu m'as tout raconté ?

(elle fait oui en hochant la tête)

exp 15 – ben c'est très bien / merci

F :

Récit autonome :

exp 1 – ben voilà donc dès qu(e) tu es prêt ben je t'écoute tu peux me dire tout c(e) que t'as retenu / qu'est c(e)qui s(e) passe xxx ?

f 1 – y'a eu un bout d(e) bois *(fait comme s'il tenait le bout de bois dans une main)* / il a pris un bout d(e) bois pour prend(re)

exp 2 – humhum

f 2 – après il a cassé // et après / et après euh :: il a cassé le bout d(e) bois : après

exp 3 – humhum

f 3 - /// (a)près il a couru // (a)près le coquillasse (coquillage) il a coincé *(imite le coquillage qui avance avec sa main qui s'ouvre et se ferme en avançant)* / il a coincé xxx /

et après / et après i : / et après / il a cassé : le : xxx / et après / après na eu un roquin (il y a eu un requin ?)

exp 4 – humhum

f 4 - / i a coupé la queue /

exp 5 – ouais (*rires*)

f 5 - / et manrssé (mangé) la queue (*sourit*)

exp 6 – ouais

f 6 – et après // après i est parti //

exp 7 – oui

f 7 – le roquin (requin) /// euh : et après : //

exp 8 – qu'est ce tu peux m(e) dire d'autre ?

f 8 – l'ours / l'ours

exp 9 – humhum

f 9 – xxx eu pleins d(e) coquilla-llasses (coquillages) / pleins / petits

exp 10 – oui // tu veux m(e) dire autre chose sur c(e) qui s'est passé ? //

f 10 – hum :

(5 sec)

exp 11 – peut-être que t'as terminé hein

f 11 – (ou)j (*avec signe d'approbation de la tête*)

exp 12 – donc maintenant / donc merci de m'avoir raconté déjà ça

Récit après étayage « questions » :

exp 1 – donc maintenant pour finir / euh j'aimerais bien que tu me le racontes l'histoire une : deuxième fois / avec le plus d'éléments possibles / donc du début euh jusqu'à la fin / dis moi s - tout c(e) qui s(e) passe

f 1 - // euh /// un ours

exp 2 – ouais

f 2 - // il est chou (sous) la mer

exp 3 – humhum

f 3 - / après / i i fe / i fe / i fe (il veut) / prend(re) une perle / il sercher (chercher) / et après il a pris un bâton (*fait le geste de saisie du bâton avec une main*)

exp 4 - oui

f 4 – et après / il a pris (*geste de préhension avec une main*) / c'était une tête de mort

exp 5 – ah

f 5 – et après i l'a lancée // et il a eu peur / et après / CRACK ! (*tape dans ses mains pour illustrer la destruction du bâton par la coquille*)

exp 6 - oui

f 6 – le coquillasse (coquillage) // et après et après xxx après il est parti / après le coquillasse (coquillage) il est croincé (coincé) u(ne) pierre (*matérialise la pierre avec ses deux mains*)

exp 7 – hum

f 7 – et après / après / xxx il était chou (sous) une pierre / derrière / y'a eu un roquin (requin) //

exp 8 - humhum

f 8 – et après il a cassé la pierre / et après il sercher (chercher) (*mouvement rapide d'une main signifiant la recherche de l'ours par la coquille*) / et après /// CRACK ! (*tape dans ses mains pour illustrer la morsure du requin par la coquille*) // le roquin (requin) / à la queue / du roquin (requin) / et après / il a - il a laissé parti(r) (*signe du pouce vers l'extérieur illustrant l'échappée de l'ours*) / et après na pleins (il y a pleins?) coquilla(ges) clac clac clac (*ouvre et ferme ses mains simultanément pour illustrer les petites coquilles*)

exp 9 – (*rires*)

f 9 – petits ! petits ! / des bébés ! coquillazes (coquillages)

exp 10 – des bébés oui / ouais c'est bien

f 10 – clic clic clic (*illustre à nouveau les petites coquilles de la même façon*) ah :: !

exp 11 – (*rires*)

f 11 – la la la après après il a il a / il a / avec euh / un ti coquillasse (un petit coquillage) il a : akrapé : (attrapé) sa son pied (*sourit*)

exp 12 – hum : d'accord / ben c'est bien / t'as d'autres choses à dire sur l'histoire ou :

f 12 – (n)on (*avec un léger hochement de tête*)

exp 13 – non ? / ben merci c'est bien tu m(e) l'a bien racontée hein

W :

Récit autonome :

exp 1 – voilà bon main(te)nant dès qu(e) t'es prêt euh / je t'écoute / qu'est c(e) que tu peux m(e) raconter ?

w 1 – bah i descend dans la mer

exp 2 – hum

w 2 - / et après i : ret - i :: le coquillage i - il a bougé / et i - i retou(r)ne / i voit le coquillage / xxx un i croit c'est un damond (diamant ?) dans la bouche

exp 3 – oui (*rires*)

w 3 - / alors i veut le prend(re) / i / le coquillage i refe(r)me

exp 4 - / oui

w 4 – et re- re - i reouv(re) et essaie de reprend(re) i refe(r)me // après i revouv(re)

(réouvre) et i prend un bâton / et i coince // après re - i reussit à le prend(re) / après i rigoler /// i après i a vu c'est une tête d - c'est une c'est un crâne

exp 5 – humhum (*rires*)

w 5 - / et après le coquillage est venu en i est venu ave(c) des dents // après i courait après / i xxx i a mordu un ca - caillou un caillou / le coquillage est venu coincé dans deux cailloux / et après (l)ui a s'est caché // et après ! // euh / le coquillage i re(u)ssit (réussit) à se casser le caillou et i le cherche / et après il a vu le requin tchou (dessous)

exp 6 - (*rires*)

w 6 – il a bougé y'a un caillou i a tapé tsu (dessus) // et :: / euh : /// et après le requin veut le manger / le coquillage i a pris sa queue et xxx / le : requin y'a a nagé très vite pour l'enl(e)ver / après i s'est retou(r)né / et après regarder le requin partir / a et après if - i fait pas gaffe / pa(r)c(e) que if - i - i fait i voit des coquillages ca(r)nivores

exp 7 – humhum

w 7 – et alors xxx i s'enfuit

exp 8 – ok / ben euh c'est bien tu m'as donné d(é)jà pleins pleins pleins d(e) détails

Récit après étayage « modèle » :

exp 1 – ça commence comment alors ?

w 1 – euh i descend dans la mer

exp 2 – ouais

w 2 - / i trouve un coquillage /

exp 3 – hum

w 3 - / et i voit c'est une pèle (perle) alors i va essayer de l'attraper

exp 4 – oui

w 4 – mais i s'ou(vre) et i refe(r)me le coquillage alors i va chercher un bâton // i met i met le con- i - i met d(e)ssus / le coquillage veut réssir (réussir ?) / de fermer mais elle peut pas alors elle ch - elle va iss - et i tire toutes ses forces

exp 5 – humhum

w 5 – et après i ré(u)ssit à mof - et à moquer du :: du coquillage / et après i a vu c'est une tête de mort

exp 6 – hum

w 6 - / et après i re - i jette / et après i voit le : le coquillage xxx i :: avec ses dents i ré(u)ssit à casser : le bâton

exp 7 – hum

w 7 – i le pou(r)s(u)it et i mo(rd) i casse un - un caillou // et i s'enfuit / et après i coincé dans deux cailloux // et après ik - se cache de(rr)ière un gros rocher // le coquillage ré(u)ssit à casser les cailloux

exp 8 – hum

w 8 – i - i ch - le cherche /// il euh : i r - i - euh i dit « ouf »

exp 9 – ouais

w 9 – i voit un requin dechou (dessous) et alors i sésaute (sursaute) un caillou i tombe dessus (4 sec) il euh : il euh i : i : re - se retou(r)ne

exp 10 – humhum

w 10 – il euh v - / il voit le requin et le coquillage s'enfuir au fond de la mer

exp 11 – humhum

w 11 – il voit un poisson mort tomber / et i regarde en bas il voit un p(e)tit coquillage i mord sa - ses pa(lmes)

exp 12 - (rires)

w 12 – et après i : c'est- i s'enfuit avec les p(e)tits coquillages i se suit

exp 13 – d'accord / y'a d'autres choses que tu que tu vois : que tu t(e) rappelles / des p(e)tits détails nan ?

w 13 – hum nan

exp 14 – ben c'est d(é)jà super

S :

Récit autonome :

exp 1 – voilà donc dès qu(e) t'es prêt tu peux me dire tout c(e) que t'as retenu

s 1 – les - le - l'esp - le : l'ours là i essaie essaie récupérer la p - la pe(r)le a mis un bout bois dans - dans la bouche et / il a retiré la la pe(r)le et en fait c'était une tête de mort

exp 2 – hum // oui

s 2 – la i - i a le - le coquillage xxx il a sorti ses dents il est parti à - à sa poursuite et / l'aut(re) / l'ours là i s'est caché il a / fait tomber une pierre sur le requin / le r(e)quin l'a poursuivi après le - le :: coquillage xxx la - il a :: attrapé sa - sa queue et / il - et après il a rigolé - rigolé et i a vu tous ce p(e)tis après //

exp 3 – ouais c'est bien / euh :: tu m'as donné pleins d(e) choses déjà euh : est c(e) que t'as d'autres choses qui te : qui te viennent en tête là ?

s 3 – non (*précédé d'un hochement de tête*)

exp 4 – que t'aurais oublié

s 4 – hum (*hochement de tête*)

exp 5 – non / t'as rien à rajouter pour le moment ?

s 5 – non (*hochement de tête*)

exp 6 – ok / donc euh : / donc merci de l'avoir raconté une première fois

Récit après étayage « questions » :

exp 1 – donc là pour finir ben / est c(e) que tu pourrais m(e) l(e) raconter jusque- du début jusqu'à la fin ? // en essayant- en m(e) disant tout c(e) que tu sais

s 1 - / xxx ça commence quand le re - le requin : i s'enfuit // ap - ap - après : il l - le le -

le :: le : xxx (en)fin i / il a - il a - le coquillage il a - il a - il a avancé tout près / l'ours essaye
euh : essaie xxx i toucher la - la chair et i s'est refermé /// il a mis un bout d(e) bois dans la
bouche

exp 2 – oui

s 2 – il a essayé récupérer le : euh : la perle / il a - il est - était content en fait c'était un tête
de mort et il euh - / le coquillage a sorti ses grandes dents // il a cassé un rocher a - après il a
été coincé dans le rocher / xxx l'ou - l'ours est - est parti

exp 3 – humhum

s 3 – caché / et le coquillage a ré(u)ssi à casser le truc / le pierre // ensuite euh : l' -
l'ours i a vu - il a vu le requin i a eu peur il a fait tomber une pierre sur lui

exp 4 – ouais

s 4 - / et et - i - il est parti / il est parti et : / et le coquillage a mordu la queue /// et l'ours
il a vu un poisson mort et un : un p(e)tit coquillage avec des grandes dents qui a - / mangé
sa jambe et il est parti en courant // en nageant ! // et y'a tous ces p(e)tis y est venu / pour les
manger

exp 5 – d'accord // t'as autre chose qui - tu penses à quelque chose d'autre là ?

s 5 – non

exp 6 – non