

MÉMOIRE DE RECHERCHE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE
ET DU GRADE DE MASTER 2 D'ORTHOPHONIE

Présenté et soutenu le 21 juin 2018 par

LEVRAGUE Roxane

Née le 12 janvier 1976

ETUDE DES STRATEGIES D'ETAYAGE
DES MERES D'ENFANTS PRESENTANT UN
TROUBLE SPECIFIQUE DU LANGAGE ORAL

Directeur de Mémoire : ZANGHELLINI Gilbert

Co-directeur de Mémoire : BROSSE Coralie

Nice

2018

**Université Nice Sophia Antipolis - Faculté de Médecine – Département
d'orthophonie**

MÉMOIRE DE RECHERCHE présenté pour l'obtention du
**CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE
ET DU GRADE DE MASTER 2 D'ORTHOPHONIE**

Présenté et soutenu le 21 juin 2018 par

LEVRAGUE Roxane

Née le 12 janvier 1976

**ETUDE DES STRATEGIES D'ETAYAGE
DES MERES D'ENFANTS PRESENTANT UN
TROUBLE SPECIFIQUE DU LANGAGE ORAL**

Directeur de Mémoire : ZANGHELLINI Gilbert

Co-directeur de Mémoire : BROSSE Coralie

Nice



REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à mon directeur et ma co-directrice de mémoire, Monsieur Zanghellini et Madame Brosse, pour leur accompagnement et leurs précieux conseils.

Je remercie également Madame Payne et le Docteur Fossoud du CERTA de Nice, ainsi que Madame Nesmes, Madame Zaarour et Madame Jacques, orthophonistes libérales, qui m'ont mise en rapport avec leurs patients, me permettant ainsi de concrétiser mon projet de recherche.

Enfin, je tiens à remercier toutes les mères et tous les enfants qui ont bien voulu participer à mon étude, en m'accueillant avec chaleur et disponibilité dans leur foyer.

SOMMAIRE

Remerciements	3
SOMMAIRE	4
Introduction	6
Contexte Theorique.....	8
I. Le Trouble spécifique du langage oral	9
1. Définition du trouble	9
2. Les classifications	11
3. Les étiologies du trouble.....	14
II. L'approche interactionniste du développement du langage	15
1. L'aspect social du développement langagier	15
2. La pragmatique : l'intention de communication.....	16
3. Les capacités pragmatiques	18
4. Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant un trouble spécifique du langage oral	19
III. L'étayage	22
1. La notion d'étayage	22
2. Les formes d'étayages.....	23
3. L'étayage proposé aux enfants TSLO	25
PARTIE EXPERIMENTALE.....	29
I. Problématique et objectifs	30
II. Matériel et méthode	31
1. Sujets.....	31
2. Matériel	35
3. Paradigme expérimental.....	36
III. Méthodologie de recueil des données.....	36
1. Transcription des données vidéo	36
2. Caractéristiques générales des échanges	37
3. L'étayage maternel	38
4. Les réactions de l'enfant à l'étayage de la mère.....	40
IV. Résultats.....	43
1. Dynamique des échanges	43

SOMMAIRE

2. Résultats des stratégies d'étayage.....	45
3. Les réactions des enfants aux stratégies d'étayage.....	51
V. Discussion	55
Conclusion.....	63
Bibliographie.....	64
Table des illustrations	73
ANNEXES.....	74
Annexe I : Conventions de transcription LEAPLE	75
Annexe II : Support d'expérimentation.....	77
Annexe III : Extraits de corpus des dyades TSLO.....	78
1. Extrait du corpus de N (fille, 6 ans, CP).....	78
2. Extrait du corpus de L (garçon, 7 ans, CE1).....	79
3. Extrait du corpus de Z (garçon, 7 ans 4 mois, CE1).	80
4. Extrait du corpus de D (garçon, 8 ans 7 mois, CE2).....	81

INTRODUCTION

Les troubles du développement du langage sont largement étudiés et analysés dans leurs aspects structurels et fonctionnels. Ils sont catégorisés selon différents paradigmes et classifications décrivant les atteintes et les dysfonctionnements qui en résultent. Les études qui se penchent sur ces troubles analysent principalement les structures langagières, ainsi que les processus qui les sous-tendent, en vue de proposer des pistes de réflexion pour des prises en charge, notamment orthophoniques.

Dans cette étude, il nous a paru pertinent, à l'instar de publications de recherches sur le sujet, d'aborder les productions des enfants présentant un trouble spécifique du langage oral, non plus de manière isolée, mais en les replaçant dans leur contexte de production c'est-à-dire l'échange interpersonnel. En effet, la situation d'interaction est fondamentale dans le développement du langage, puisque l'enfant acquiert ses compétences au travers des échanges qu'il connaît, en premier lieu, dans sa sphère familiale. C'est notamment au travers du langage adapté de sa mère, ou de la personne maternante, que l'enfant va développer des compétences langagières et communicationnelles. Afin de favoriser l'acquisition de ces compétences, la mère propose des stratégies, verbales ou non, qui s'ajustent à ses progrès. Il s'agit d'un processus d'étayage que la mère, en tant que locuteur de référence pour l'enfant, met en place. De forme multimodale, il vise la facilitation de l'échange et, plus largement, l'acquisition de nouvelles compétences langagières.

Différentes recherches ont été menées sur les processus d'étayage proposés par les mères d'enfants présentant un trouble du langage oral et leurs éventuelles particularités. Plusieurs axes ont été étudiés, concernant les aspects linguistiques ou pragmatiques. En revanche, on relève peu de recherches alliant les deux aspects dans un but d'analyse des performances des échanges, c'est-à-dire ce qui peut être instauré par les interlocuteurs, pour parvenir à une intercompréhension de leurs intentions communicationnelles.

Au travers de cette recherche, nous avons souhaité analyser l'étayage des mères d'enfants présentant un trouble spécifique du langage oral sous cet angle plus large, en intégrant des critères linguistiques et pragmatiques, et vérifier « in fine » le retentissement sur la performance des échanges.

INTRODUCTION

Pour cela, après avoir défini le cadre théorique dans lequel notre recherche prend place et à la lumière des conclusions parfois contradictoires apportées par la littérature, nous avons étudié les interactions de quatre dyades mère et enfant avec un trouble spécifique du langage oral que nous avons comparées à celles de mères et enfants tout-venant.

Ces interactions autour d'une activité de narration d'un livre sans texte, ont été filmées puis retranscrites et analysées selon différents critères permettant d'éclairer notre questionnement. Ces critères, explorés qualitativement et quantitativement, nous ont permis de qualifier les échanges, de caractériser les stratégies d'étayage employées par les deux groupes de mères à la lumière des compétences communicationnelles de leurs enfants.

Partie I

CONTEXTE THEORIQUE

I. Le Trouble spécifique du langage oral

Le trouble spécifique du langage oral, se caractérise par des déficits intervenant sur différents composants langagiers. De nombreux auteurs ont tenté de le circonscrire afin d'en donner une définition rassemblant les différents tableaux cliniques auquel il se rapporte.

1. Définition du trouble

Le trouble spécifique du langage oral, dont la prévalence est estimée à 1% selon le rapport Ringard (2000), est l'objet d'une large terminologie faisant écho à une diversité des atteintes (Gerard 1993, 2013 ; Schelstraete, 2011 ; De Weck et Marro, 2010). En effet, nous pouvons trouver l'emploi de dysphasie, trouble spécifique du développement du langage, trouble spécifique du langage ou trouble du développement du langage oral. Dans ce mémoire, nous utiliseront le terme de trouble spécifique du langage oral, qui est celui le plus communément admis dans la littérature, et qui sera désigné par la suite sous l'abréviation TSLO pour plus de lisibilité.

Ce trouble est défini par certaines caractéristiques. Tout d'abord, son caractère spécifique à l'atteinte du langage oral. C'est-à-dire que les déficits observés se concentrent sur les capacités langagières, qui par conséquent sont inférieures aux autres performances cognitives de l'enfant (Parisse et Maillart, 2010).

En outre, le trouble ne peut pas trouver son origine dans une déficience neurologique, motrice ou sensorielle (Bishop, 1992). Ainsi l'atteinte est limitée au langage oral et peut porter sur l'ensemble de ses modules, à savoir les aspects phonologiques, lexicaux et / ou morphosyntaxiques. Ensuite, le trouble présente un degré de sévérité élevé, qui aura des retentissements sur la vie quotidienne et scolaire de l'enfant.

Enfin, il est décrit comme étant persistant, c'est-à-dire résistant à une prise en charge et perdurant tout au long de la vie du sujet. Il est admis, dans la littérature francophone, que ces aspects sévères et persistants permettent de différencier la dysphasie du retard de langage (Monfort, 2001). Nous employons le terme de dysphasie, lorsqu'il est utilisé par les auteurs auxquels nous faisons référence.

En ce qui concerne les différences entre dysphasie et retard de langage, les enfants présentant un retard de langage ont des capacités langagières inférieures à celles attendues pour leur âge, mais l'ensemble des composants du langage sont atteints de façon similaire. Ils présentent donc un profil homogène, qui est un décalage temporel avec celui attendu, mais qui n'est pas atypique (Monfort, 2001). La dysphasie se distingue du retard de langage, car elle présente une plus grande sévérité dans les atteintes, qui vont perdurer au delà de l'âge de 5 / 6 ans. Il s'agit donc d'un trouble structurel, sévère et durable, affectant les capacités de communication du sujet (Gerard, 1993).

De plus, les productions orales des enfants dysphasiques présentent des déviances, absentes lors d'un retard de langage. Gerard (1993) a défini six marqueurs fonctionnels de déviance par rapport au développement typique du langage, qui sont les troubles de l'évocation lexicale, l'hypospontanéité, les troubles de l'encodage syntaxique, une dissociation automatico-volontaire, le trouble de la compréhension verbale, les troubles de l'informativité. La présence de trois d'entre eux chez un sujet signerait la présence d'une dysphasie.

Cependant, de récentes recherches ont révélé que ces marqueurs ne permettaient pas de démarquer le TSLO du retard de langage et devaient être envisagés comme des indicateurs de gravité plutôt que comme des critères stricts d'inclusion (Leclercq et Maillart, 2014). Ainsi, d'autres marqueurs, relatifs au développement de l'enfant, seraient pertinents. En effet, selon Schelstraete (2008), avant 5 ou 6 ans une production orale réduite, des troubles réceptifs, des erreurs phonologiques, un agrammatisme et des difficultés praxiques ou gestuelles seraient des indices de dépistage précoce de la dysphasie. Après cette période, une construction narrative déficitaire ou un déficit d'accès lexical constitueraient des marqueurs de la dysphasie.

Enfin, à l'instar de la littérature anglo-saxonne qui, sous la terminologie de « Specific Language Impairment » (SLI), n'établit pas de distinction entre retard de langage et dysphasie, certains auteurs considèrent que le distinguo entre retard de langage et TSLO est difficile à établir en pratique clinique. Selon Schelstraete (2011) il s'agirait des « *deux extrémités d'un continuum* », donc d'un même trouble s'exprimant à différentes intensités.

Le TSLO implique des altérations de plusieurs composantes langagières. Les plus fréquemment rencontrées en pratique clinique sont des déficits phonologiques, morpho – syntaxiques et une réduction des énoncés. Le trouble phonologique, qui parasite l’intelligibilité du discours, est souvent en première ligne.

Dans la classification des troubles proposée par Dodd (2005), le trouble phonologique peut être caractérisé par des erreurs stables, bien qu’atypiques. Il serait lié à l’incapacité à intégrer les règles de fonctionnement du système phonologique. Néanmoins, le trouble phonologique peut provoquer des erreurs dites instables. Elles sont consécutives à un déficit de concaténation séquentielle des phonèmes, rendant l’assemblage phonologique sous-spécifié (Maillart *et al.*, 2004). Ce trouble, révélé dans l’aspect expressif du langage, trouverait son origine dans les aspects réceptifs. En effet, les enfants ne percevraient pas les contrastes phonologiques fins de la langue et ne pourraient pas les intégrer en mémoire à long terme. De fait, leur système de représentations phonologiques ne serait ni stable ni précis, c’est pourquoi, ils ne seraient pas en mesure de récupérer la forme phonologique des mots. Il s’agirait donc d’un trouble de l’encodage (Schelstraete, 2011).

Concernant le déficit morpho-syntaxique, il porte sur la sélection ou l’usage des déterminants, des pronoms, des marqueurs de temps, de genre et de nombre (Parisse et Maillart, 2004). Ainsi, les productions sont pauvres tant d’un point de vue lexical que syntaxique. Et, bien que ces déficits opèrent sur le versant expressif, la compréhension verbale peut parfois être altérée. (Maillart *et al.*, 2004).

2. Les classifications

Dans les cas de TSLO, le trouble s’exprime selon différentes modalités et différents tableaux sémiologiques. Afin de regrouper les manifestations cliniques les plus fréquemment observées, des auteurs ont proposé des classifications permettant d’obtenir des profils différenciés. Parmi les classifications existantes, nous retiendrons celles de Rapin et Allen (1983), puis de Gérard (1993), toutes deux développées sur la base des altérations langagières.

La classification de Rapin et Allen (1983) permet une répartition des types de dysphasie selon une analyse des fonctions linguistiques.

Ainsi les auteurs proposent trois catégories de troubles, les troubles mixtes (réceptifs et expressifs) comprenant l'agnosie auditivo-verbale, ou surdité verbale, et le déficit phonologico-syntaxique. Puis les troubles expressifs, c'est-à-dire la dyspraxie verbale et le trouble de la programmation, ou de la production phonologique. Enfin, les troubles du traitement central de l'information, avec le syndrome lexical-syntaxique et le syndrome sémantique-pragmatique

La classification de Gérard (1993), est une adaptation des travaux de Rapin et Allen. Gérard propose cinq types de dysphasie, que nous citerons ici selon leur ordre de fréquence : le syndrome phonologico-syntaxique, le trouble de production phonologique, la dysphasie réceptive, la dysphasie mnésique et lexico-syntaxique et la dysphasie sémantico-pragmatique.

Les classifications de Gérard ou de Rapin et Allen, que nous venons d'aborder, proposent donc des profils syndromiques définis. Cependant, les cadres proposés sont restrictifs et évoquent une stabilité dans l'expression des symptômes, s'opposant ainsi à la réalité clinique qui met en évidence des profils moins cloisonnés et plus complexes (Schelstraete, 2008). En effet, un enfant pourrait changer de tableau syndromique selon l'évolution de ses atteintes (Bishop, 2004 ; Schelstraete, 2011).

C'est pourquoi d'autres propositions de catégorisation ont émergé, cherchant une adéquation avec la pratique clinique. Bishop (2004) propose une classification en sous-types, basée sur les atteintes de processus sous-jacents au développement du langage. Le premier sous-type est la dysphasie linguistique qui regroupe les atteintes des différentes structures du langage, c'est-à-dire les habiletés phonologiques, lexico-sémantiques, morphosyntaxiques et discursives. Des troubles réceptifs peuvent également être présents, liés à la vitesse de perception du langage, qui se répercutent par une déformation des acquisitions phonologiques et syntaxiques. Le deuxième sous-type est la dyspraxie verbale développementale qui correspond à une altération de la production motrice de la parole. Il s'agit d'un trouble de la programmation et de la coordination des mouvements requis pour produire les sons de la parole, en l'absence de déficit physique ou moteur. Le troisième sous-type est le trouble pragmatique développemental affectant la fonction de communication, en termes de compréhension du langage en rapport avec le contexte ou en adaptation avec l'interlocuteur.

Enfin, le quatrième sous type, très rare, se situe sur le versant réceptif du langage, sous la forme d'une agnosie verbale auditive.

Cette classification basée sur les processus atteints est également celle retenue dans le DSM 5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), qui est le manuel diagnostique de référence internationale. En effet, on y retrouve les trois premiers sous-types proposés par Bishop sous la forme de trouble langagier, trouble des sons de la parole (*Speech sound disorder*), trouble de communication sociale (*Social pragmatic communication disorder*).

Le DSM 5 propose une description nosographique du trouble du langage. Dans ce manuel, le trouble spécifique du langage oral est intégré aux troubles de la communication, dans la catégorie des troubles du langage, au sein du chapitre des troubles neuro-développementaux. Le TSLO y est détaillé et les critères de sévérité et de persistance sont retenus comme permettant d'établir un diagnostic. La sévérité du trouble est décrite comme un décalage existant entre les performances du sujet et celles attendues selon son âge. La persistance du trouble est évaluée par son retentissement dans la vie quotidienne du sujet, perdurant à l'âge adulte malgré une rééducation orthophonique adéquate. C'est une dimension dite « life span » qui est considérée, c'est-à-dire l'évolution du trouble tout au long de la vie du sujet (Avenet *et al.*, 2016).

Dans la version 5 du DSM, plusieurs modifications ont été apportées par rapport aux précédentes éditions. Tout d'abord, l'aspect spécifique du trouble n'est plus mentionné, il est réservé aux seuls troubles des apprentissages (Avenet *et al.*, 2016). Cette disparition, dans le manuel, est à mettre en rapport avec l'évolution de certains critères d'exclusion. En effet, la dissociation entre le quotient intellectuel non-verbal et les performances obtenues à des tests de langage a été supprimée. Cela se justifie, d'une part parce que les tests utilisés afin d'obtenir des performances verbales et non-verbales, sont de natures trop différentes pour être comparés (Avenet *et al.*, 2016) et d'autre part, parce qu'une possible diminution des capacités non-verbales (dans la norme auparavant) s'observe chez les enfants porteurs d'un trouble du langage. Cette diminution serait consécutive au trouble du langage oral qui, avec le développement de l'enfant, aurait des répercussions sur ses capacités cognitives initiales (Leclercq et Maillart, 2014). Dès lors, selon l'âge de l'enfant, la dissociation entre capacités verbales et non –verbales ne serait plus significative.

Par ailleurs, d'autres critères d'exclusion ont également évolué. En effet, certaines pathologies qui étaient intégrées à ces critères, sont désormais incluses aux comorbidités possibles. C'est le cas des TSA (troubles du spectre autistique), du TDAH (trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité), des troubles spécifiques des apprentissages et du TAC (trouble d'acquisition de la coordination).

Le DSM 5 fait également référence aux difficultés mnésiques dont souffrent les enfants TSL. Le déficit en mémoire de travail auditivo-verbale est en effet prépondérant dans l'ensemble des tableaux de dysphasie selon Mazeau (2014) et se révèle notamment au travers d'épreuves de répétition de phrases, dont l'échec constitue un marqueur de SLI, d'après Heskett et Conti-Ramsden (2013).

3. Les étiologies du trouble

Malgré de nombreuses recherches sur le sujet, il n'y a pas aujourd'hui de consensus sur les étiologies du trouble spécifique du langage oral car ses origines seraient d'ordre plurifactoriel.

Cependant, différentes études ont mis à jour des structures ou des fonctions atteintes chez les enfants TSLO et ont permis d'établir certaines hypothèses étiologiques. La première serait l'incidence du facteur génétique. En effet, il existe une forme de transmissibilité familiale de type phénotypique, qui a été révélée au travers d'études sur des fratries de jumeaux (Bishop *et al.*, 2008). Toutefois, l'aspect non systématique de la transmission laisse supposer qu'il ne s'agirait pas d'un déterminisme génétique, mais plutôt d'une forme de vulnérabilité liée à des facteurs polygénétiques (Mazeau et Pouhet, 2014).

Sur le plan anatomo-fonctionnel, les études en IRM-f ont mis en évidence la présence d'anomalies dans le fonctionnement des zones cérébrales spécifiquement dédiées au langage (De Guibert *et al.* 2011). Selon d'autres études, ce serait la symétrie ou la symétrie inversée des « plana temporalia » qui seraient en cause chez les enfants TSLO. Néanmoins, d'autres recherches soulignent que cette anomalie ne serait pas présente chez tous les enfants dysphasiques (De Guibert *et al.* 2011). Enfin, en ce qui concerne l'aspect cognitif, des déficits de traitements des informations (Tallal *et al.*, 1996), ainsi que des troubles de la mémoire phonologique à court terme (Montgomery et Windsor, 2007) ont été relevés comme de potentiels facteurs de TSLO.

Cependant, il faut souligner que les éléments que nous venons d'évoquer ne sont jamais observés dans la totalité de la population étudiée. Il s'agit donc d'hypothèses qui restent à confirmer.

Au stade actuel de l'avancée des recherches, il semblerait que le TSLO trouverait son origine dans l'interaction d'un faisceau de facteurs, qui créerait une prédisposition chez certains sujets (Bishop, 2006).

II. L'approche interactionniste du développement du langage

1. L'aspect social du développement langagier

L'approche interactionniste du développement, née des travaux de Vygotski, considère que les compétences langagières s'acquièrent par le biais des interactions sociales et grâce aux règles implicites qui les régissent (Bernicot, 2000).

Selon Vygotski, le développement de l'enfant est dépendant des échanges qu'il connaît avec un locuteur plus expérimenté (l'adulte), sur les productions duquel il va s'appuyer. Lors des interactions, l'adulte va tenter de faire évoluer les compétences de l'enfant en agissant dans sa Zone Proximale de Développement. Ce concept, élaboré par Vygotski, traduit la distance séparant les capacités de l'enfant à résoudre un problème de manière autonome et celles qu'il peut atteindre avec le soutien de l'adulte. Par conséquent, l'adulte doit être en mesure d'apprécier le stade présent de développement et de s'y ajuster. Pour cela, il reprend les productions de l'enfant en les sémantisant de façon explicite (Bernicot, 2000). Ainsi, il propose un sens partagé entre les interlocuteurs qui servira de référent à l'échange, faisant naître une interaction efficace.

Le processus de développement langagier de l'enfant se réalise en deux phases successives, pour Vygostki. La première, que nous venons d'évoquer, correspond à la phase inter-psychologique durant laquelle le langage se construit au travers de l'échange entre interlocuteurs. Elle sera suivie par la phase infra-psychologique, qui signera l'appropriation du langage par l'enfant comme base de ses capacités de réflexion. Pour Bronckart (1997), la phase infra-psychologique permet à l'enfant d'acquérir une « coordination interpersonnelle », puis sera suivie d'une « intériorisation de la coordination » qui permettra à l'enfant de mener des actions autonomes.

Le langage est alors intériorisé et permet de formuler sa pensée. Cette co-construction du langage prend racine dès les premiers échanges vécus par l'enfant et sa mère, grâce au pointage puis à l'attention conjointe. Ces modes de communication primaires permettent à l'enfant d'appréhender le rôle de chaque participant dans l'échange et de développer ses représentations des besoins de l'interlocuteur (Tomasello, 2003). Les premières interactions intentionnelles de l'enfant et sa mère, s'inscrivent dans ce que Bruner (1987) nomme les *Formats interactifs*, qui regroupent l'ensemble des situations familières et routinières proposées à l'enfant. Ces formats constituent une structure stable d'interaction, car ils sont répétitifs et prédictibles. La reproductibilité des situations d'interaction va permettre à l'enfant d'intégrer l'usage de certaines formes langagières dans un contexte précis (Bronckart, 1997). Ainsi, l'enfant va extraire les règles inhérentes à la communication et à la gestion des interactions. C'est un processus dynamique puisque les formats vont évoluer, parallèlement au développement des compétences de l'enfant, en s'intégrant dans des formats de plus en plus élaborés (Bernicot, 2000).

Ainsi, au travers de cette évolution, l'enfant appréhende les échanges avec l'adulte en premier lieu en détectant les situations d'attention conjointe. Puis, via la compréhension des intentions de communication de l'interlocuteur, il assimilera les signes linguistiques (Tomasello, 2000). L'ensemble de ces processus de développement du langage en situation de communication, s'inscrit dans l'aspect pragmatique du langage.

2. La pragmatique : l'intention de communication

La notion de pragmatique est liée à celle de communication entre interlocuteurs, elle regroupe les processus permettant d'exprimer ses intentions et de comprendre celles de l'autre (Coquet, 2005). Le langage est alors envisagé comme un moyen de communication (Schelstraete, 2011) qui nécessite la considération, à la fois, des besoins de l'interlocuteur et du contexte de l'interaction. Le contexte, selon Armengaud (1985), présente quatre dimensions. Le contexte circonstanciel qui relève de la situation concrète de l'échange, le contexte situationnel lié aux contraintes sociales et culturelles, le contexte interactionnel constitué des actes de langages et le contexte pré-suppositionnel dépendant des croyances et des interlocuteurs. Les interlocuteurs doivent considérer l'ensemble de ces conjonctures afin que la communication soit efficace.

Les actes de langages, cités ci-dessus, sont issus de la théorie développée par Austin puis Searle selon laquelle l'énoncé, produit dans une situation de communication, constitue un acte social entre le locuteur et le récepteur (Vanderveken, 1992). Il y a donc une intentionnalité dans le langage qui agit sur l'environnement, l'interlocuteur et le contexte. Ainsi, l'acte de langage suscite un changement d'état chez l'interlocuteur, qui doit être en mesure de comprendre l'intention du locuteur (Bernicot, 2000). Cette intentionnalité, pour Austin, est portée par l'acte illocutoire, c'est-à-dire l'acte social produit intentionnellement par le locuteur. Il constitue le socle de la communication. Il coexiste, dans la théorie des actes de langage, avec l'acte locutoire celui de l'énonciation et avec l'acte perlocutoire par lequel le locuteur produit un effet, intentionnel ou non, sur l'autre. Searle, reformulera la théorie d'Austin en la complétant par un aspect normatif. En effet, il existe selon lui des règles qui doivent être respectées pour garantir la compréhension des énoncés. Ces règles peuvent être normatives, comme les formules de politesse, mais également constitutives permettant de réaliser l'acte illocutoire (Bernicot, 2000).

L'autre théorie fondatrice de la pragmatique est celle de Grice, qui a souligné l'importance du rôle des interlocuteurs dans l'usage du langage, dans une situation conversationnelle (Bernicot, 2000). La théorie élaborée par Grice se fonde sur les processus développés par les locuteurs afin d'atteindre une communication efficace. D'après Grice, ces processus reposent sur un principe de coopération dont l'application permet aux interlocuteurs de comprendre mutuellement leurs intentions communicatives (Bernicot, 2000). Ce qui souligne l'importance de la capacité à interpréter les états mentaux de l'autre. Le principe de coopération régit l'échange aux travers de certaines règles conversationnelles. Ces règles, appelées *Maximes conversationnelles* sont au nombre de quatre (Coquet, reprenant Grice 2005) :

- Maxime de quantité : les interlocuteurs doivent fournir une quantité suffisante d'information, l'apport de chacun devant être pertinent donc assez riche mais sans redondance ;
- Maxime de qualité : les interventions de chacun doivent répondre à un niveau de véracité, ou de véracité supposée ;
- Maxime de relation / pertinence : les échanges doivent être pertinents en regard de la conversation et du contexte ;
- Maxime de manière : les interlocuteurs doivent fournir des informations claires, les échanges doivent être dépourvus d'ambiguïté.

Dans la perspective pragmatique, la communication est donc conditionnée par le contexte de production au sens large (contexte de l'échange, locuteur, interlocuteur et intentionnalité de la communication) et toute interaction verbale implique des influences réciproques du locuteur et de l'interlocuteur. Il s'agit dans cette approche interactionniste du langage, de comprendre les processus en jeu dans les échanges en considérant le dialogue comme la forme la plus naturelle de langage verbal (De Weck, 2005).

3. Les capacités pragmatiques

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enfant apprend le langage en interaction avec des locuteurs experts et d'après De Weck (2005), selon deux modalités :

- *Les capacités d'action* : la communication et, plus précisément, les capacités pragmatiques permettant d'agir avec autrui via le langage (en situation d'échange discursif).
- *Les capacités discursives* : permettant au locuteur de choisir un type de discours en fonction de l'acte de langage qu'il veut produire.

L'enfant développe des compétences pragmatiques dès l'apparition des interactions précoces avec sa mère, mais ne pourra réellement les manipuler qu'à partir de 4/5 ans, lorsqu'il aura intégré les règles permettant de gérer la conversation (Monfort, 2005).

Pour Monfort, les capacités pragmatiques reposent sur quatre habiletés que les enfants développent en situation conversationnelle avec des adultes. Ces habiletés sont à considérer sur les versants réceptif et expressif.

Il s'agit tout d'abord, des *stratégies de réparation*, intervenant en cas d'incompréhension et qui deviennent précises et efficaces à partir de 4 ans.

La deuxième habileté correspond à la gestion de *la communication référentielle*. Elle intervient lorsque l'un des interlocuteurs évoque son intention vis-à-vis d'un objet conversationnel. Elle implique « *la connaissance du sujet de la conversation, ainsi que des habiletés de perception, de langage et des processus interactifs* ». *La communication référentielle* est maîtrisée après 7 ans.

Ensuite, apparaît *l'acquisition des termes mentalistes*, c'est-à-dire des mots permettant de qualifier des états mentaux, c'est une capacité qui apparaît précocement chez l'enfant.

Toutefois, son usage nécessite une compréhension subtile des situations, car ces termes sont souvent polysémiques et ne sont précisés que par le contexte d'énonciation.

Enfin, la dernière habileté est *l'ajustement au contexte social*, c'est-à-dire la capacité à utiliser différents registres de langage en fonction de la situation de communication. Cette habileté est fortement dépendante du milieu social dans lequel évolue l'enfant.

Les capacités pragmatiques sont à l'œuvre, notamment dans l'emploi des formes non littérales du langage. Bernicot *et al.* (2006) les regroupent en trois catégories :

Les demandes indirectes qui ne sont pas formulées de façon interrogative, mais allusive et qui requièrent un traitement inférentiel. C'est à partir de 5 ans qu'elles peuvent être comprises.

Les expressions idiomatiques, qui requièrent une connaissance conventionnelle puisque leur formulation ne correspond pas à leur signification. L'enfant peut les manipuler après 6 ans.

Les implicatures conversationnelles qui nécessitent la mise en place d'inférences sémantiques car elles contiennent une grande part d'implicite. L'âge d'acquisition de la compréhension des implicatures est directement lié au degré de complexité qu'elles contiennent.

4. Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant un trouble spécifique du langage oral

Les enfants présentant un TSLO, peuvent également connaître des troubles d'ordre pragmatiques. Nous ne traiterons pas ici du syndrome pragmatico-sémantique, qui est spécifique et qui ne touche qu'une part très relative des enfants TSLO.

Selon les auteurs, les avis divergent quant à la relation unissant les troubles pragmatiques et les troubles du langage. En effet, selon Hupet (1996) cité par De Weck (2004), on peut considérer les rapports entre les troubles pragmatiques et les troubles linguistiques selon trois points de vue : comme étant liés, ou comme n'ayant pas de rapport et existant en tant que co-morbidités, ou encore comme étant consécutifs l'un à l'autre, le trouble linguistique étant primaire.

C'est ce dernier point de vue qui est adopté par de nombreux auteurs, tel Bishop (2000) qui considère que les troubles pragmatiques sont dépendants des troubles linguistiques. De même, selon Schelstraete (2011), les troubles pragmatiques des enfants TSLO découleraient de leur trouble primaire. En effet, l'altération de leurs capacités de compréhension langagière et leur déficit communicationnel auraient des conséquences sur leurs compétences pragmatiques. Par ailleurs, ils seraient moins sollicités socialement du fait de leur trouble (De Weck et Rosat, 2003). Ainsi, ils ne bénéficieraient pas en nombre suffisant de situations d'échanges, pourtant indispensables au développement de leurs compétences pragmatiques.

De plus, les enfants TSLO présentent un déficit des compétences pragmatiques particulières liées aux capacités discursives. En effet, ils gèrent mal l'alternance des rôles conversationnels. D'après De Weck (2004), la régie des *tours de parole* permet à chaque interlocuteur de s'exprimer et d'accomplir ainsi leur intention de communication. Or, le respect de l'alternance des tours de parole répond à des règles implicites (De Weck, 2004).

La première de ces règles est le non-chevauchement des tours de parole. C'est-à-dire que l'interlocuteur doit attendre que le locuteur ait terminé son énoncé avant de prendre la parole. Cela implique la maîtrise d'éléments linguistiques (sémantiques ou grammaticaux) permettant de prédire la fin d'un énoncé. Cependant, les enfants TSLO ne décodent pas toujours ces signaux (Da Silva *et al.*, 2012).

Ensuite, la deuxième règle est l'existence d'une relation de dépendance sémantique entre les énoncés. Elle permet aux participants de construire ensemble un échange cohérent. Mais, de nombreuses études ont révélé que les enfants TSLO changent fréquemment et de façon brutale de thème, sans considération pour le sujet de l'échange (Da Silva *et al.*, 2012).

Enfin, les dernières règles régissant les tours de parole sont *les initiations de conversation* et *les introductions de nouveaux thèmes*, qui peuvent également constituer des troubles pragmatiques. En effet, certains enfants, du fait de leurs troubles, n'entament jamais les conversations, ou sont incapables d'ouvrir les échanges en proposant des nouveaux sujets. Ce manque d'initiative dans les échanges nuit à la dynamique communicationnelle (De Weck, 2004).

Si la régie des tours de parole n'est pas respectée, des *pannes conversationnelles* peuvent alors survenir. Ces pannes peuvent revêtir différentes formes telles que des chevauchements de parole, qu'ils soient initiaux (les interlocuteurs prennent la parole en même temps), ou internes (un interlocuteur prend un tour de parole alors que l'autre est en train de parler). Si les pannes conversationnelles sont fréquentes dans les échanges avec tous types d'enfants, on note que les enfants TSLO présentent plus de difficultés à surmonter les pannes internes, dans le courant de la conversation (De Weck, 2004). Les pannes conversationnelles peuvent également naître de l'incompréhension des propos du locuteur. Charge alors à l'interlocuteur de formuler *une demande de clarification*, à laquelle devra répondre le locuteur en précisant son propos. Les enfants présentant des troubles pragmatiques ont peu recours à cette stratégie d'éclaircissement. D'une part, car ils auraient un déficit de la représentation des rôles de chacun dans l'échange et d'autre part, à cause de leur inaptitude à identifier la source de leurs incompréhensions (De Weck, 2004).

Les *réponses aux demandes de clarification* participent également à la réussite de l'échange. Cependant, les enfants TSLO ne parviennent pas toujours à proposer des réponses congruentes. Leur difficulté s'accroît si la demande contient une série de questions, car ils ne peuvent traiter que la première. Cette incapacité peut être imputée à leur manque de discernement des besoins de leur interlocuteur. Mais aussi à leurs troubles langagiers, qui limiteraient leurs possibilités de modifier leurs énoncés (De Weck, 2004).

Enfin, la gestion *des paires adjacentes, type question / réponse*, est indispensable à la maîtrise des tours de parole. Les paires adjacentes sont contraignantes et doivent présenter un fort degré de cohérence entre elles. Les enfants TSLO ne respectent pas toujours ces contraintes, soit parce qu'ils répondent peu aux questions, soit parce que leur réponse n'est pas en adéquation avec la question (De Weck, 2004).

Ainsi, lorsque des troubles pragmatiques, comme ceux que nous venons d'évoquer, se manifestent, la communication perd de son efficacité. Dans cette situation, le locuteur, lorsqu'il s'agit d'un adulte, a un rôle à jouer afin de rétablir la communication. En effet, il va déployer des stratégies afin de soutenir la production verbale de l'enfant, dans une relation d'étayage.

III. L'étayage

1. La notion d'étayage

Bruner (1983) a défini la notion d'étayage, sur la base des travaux de Vygotski, dans la perspective interactionniste que nous avons développée précédemment. Dans cette conception, l'adulte a un rôle de tuteur pour l'enfant. Il lui fournit un étayage en le guidant dans ses tâches cognitives ou langagières.

Selon Bruner (1983, 1987) l'étayage remplit différentes fonctions :

1. *L'enrôlement* : l'adulte suscite l'intérêt de l'enfant afin qu'il s'investisse dans la tâche proposée.
2. *La réduction des degrés de liberté* : l'adulte simplifie les procédures de résolution de la tâche pour décharger cognitivement l'enfant.
3. *Le maintien de l'orientation* : l'adulte fait en sorte que l'enfant reste focalisé dans la résolution de la tâche.
4. *La signalisation des caractéristiques déterminantes* : l'adulte met en évidence les caractéristiques de la tâche, indispensables à sa résolution.
5. *Le contrôle de la frustration* : le comportement de l'adulte doit permettre à l'enfant de ne pas ressentir un sentiment d'échec pouvant le mener à un désir d'abandon, lorsqu'il commet des erreurs.
6. *La démonstration ou présentation de modèles* : l'adulte peut proposer une modélisation des étapes de résolution de la tâche.

De Weck (2005) en référence à Hudelot et Vasseur (1997), indique que l'étayage peut revêtir trois formes. Il peut constituer une réaction aux interventions de l'autre, être une ressource pour l'enfant qui s'appuie sur les informations proposées par l'adulte, ou enfin permettre de provoquer une action. Et selon François (1989), par l'étayage, l'adulte soutient les productions langagières de l'enfant, grâce à des activités de type verbal, para-verbal, gestuel et même par sa simple présence. Toujours selon François, la performance de l'étayage verbal est liée à la précision de l'évaluation des capacités de l'enfant par l'adulte. Si cette évaluation est en deçà ou au-delà de la Zone Proximale de Développement de l'enfant, alors un phénomène de « contre étayage » est susceptible d'apparaître, entravant les possibilités d'expression de l'enfant.

Les processus d'étayage ont été analysés grâce à différentes études s'appuyant sur les interactions mère-enfant, la mère étant considérée comme l'interlocuteur de référence pour l'enfant.

2. Les formes d'étayages

2.1. L'étayage linguistique

Comme nous l'avons vu, l'adulte apporte son soutien au développement de l'enfant et celui-ci peut être orienté vers des aspects linguistiques ou cognitifs (Ingold *et al.*, 2008 ; Bignasca et Rezzonico, 2010).

L'étayage linguistique se traduit en premier lieu par le L.A.E (langage adressé à l'enfant). En effet, lorsque les adultes parlent aux enfants, ils adoptent un langage caractéristique, destiné à stimuler l'enfant dans l'échange, à focaliser son attention et à lui proposer des modèles linguistiques adéquats (Rondal, J. 1983). Les études portant sur le L.A.E., comme la plupart des interactions adultes-enfants, prennent pour modèle les interactions maternelles. La mère est considérée comme l'interlocuteur privilégié de l'enfant notamment dans la période pré-linguistique, car elle fait preuve d'un ajustement dans son comportement verbal et communicationnel (Monfort et Juarez Sanchez, 2001). Par conséquent, la majorité des études citées ici, ont pour cadre les échanges mère-enfant.

De nombreuses recherches ont permis de définir certaines caractéristiques inhérentes au L.A.E. (Saint-Georges *et al.*, 2013). Tout d'abord, d'un point de vue phonétique et phonologique, on relève un allongement vocalique, une articulation prononcée ; puis une prosodie exagérée accompagnée d'un débit ralenti et enfin une hauteur vocale élevée (Snow 1977).

En termes de morphosyntaxe, les énoncés d'un LAE sont courts et de structure simple (Snow, 1977). Concernant l'aspect lexico-sémantique, on note peu de diversité lexicale (Broen, 1972). Enfin, l'aspect pragmatique révèle moins de questions (Cameron, Faulkner *et al.*, 2003).

Ces caractéristiques permettent de capter l'intérêt de l'enfant afin de lui fournir un modèle linguistique simple et de développer ses capacités de segmentation de la langue (Maillart *et al.*, 2011).

Les spécificités du L.A.E. vont s'estomper parallèlement au développement de l'enfant, pour tendre vers un langage plus complexe et complet (Saint-Georges *et al.*, 2013).

Par ailleurs, avec l'évolution de l'enfant, l'étayage linguistique va revêtir d'autres formes qui seront induites par les réactions des adultes au langage de l'enfant. En effet, l'étayage verbal peut avoir pour base une conduite langagière de l'adulte consécutive à une production de l'enfant. Il s'agit principalement de répétitions et de reformulations, dont les objectifs sont de vérifier l'intercompréhension, de souligner les intentions de communication des locuteurs et de partager des connaissances (Bernicot et Clark, 2009). Plus précisément, les reformulations permettent d'apporter une correction formelle sur une production erronée de l'enfant, dans le but de présenter un modèle d'énoncé correct. Elles peuvent être phonologiques, elles sont alors destinées à de très jeunes enfants qui n'ont pas acquis un système phonétique stable. Avec des enfants plus âgés, les reformulations sont de type lexical ou syntaxique (Leroy-Collombel, 2009). Par la reformulation, l'adulte souhaite implicitement obtenir une modélisation de l'enfant. Quant aux répétitions, elles s'effectuent sur des productions orales correctes, elles s'adressent plutôt à des enfants d'âge scolaire (Bernicot et Clark, 2009). Leur fonction est de créer un ajustement entre les propos de l'enfant et de l'adulte, sur la base d'une intercompréhension clairement énoncée grâce à la reprise à l'identique d'une proposition verbale de l'enfant (De Weck, 2010).

L'étayage linguistique peut revêtir d'autres formes, moins fréquentes mais qui restent saillantes dans les échanges mère-enfant. Il s'agit tout d'abord des demandes ou des propositions de dénomination, qui peuvent inciter l'enfant à prendre part à l'échange sur la base de cette production. Puis des ébauches phonémiques, si l'enfant ne parvient pas à formuler ce qu'il veut. Enfin, des demandes de définition formulées par la mère à l'enfant, afin de vérifier la maîtrise de certains termes (Ingold *et al.*, 2008 ; Bignasca et Rezzonico, 2010).

2.2. L'étayage spécifique à la tâche

Conjointement à l'étayage linguistique, les adultes peuvent proposer un étayage spécifique à l'accomplissement de la tâche. Celui-ci a pour fonction de soutenir l'enfant dans sa recherche de stratégies de résolution, lui permettant d'effectuer la tâche proposée (Ingold *et al.*, 2008 ; Bignasca et Rezzonico, 2010).

Le soutien proposé par les adultes, permet aux enfants de devenir acteurs et responsables de l'accomplissement d'une partie de l'activité proposée. Ainsi, ils sont amenés à développer des *capacités d'agir* (Bronckart, 2004). Cette forme d'étayage, dans sa mise en œuvre, se révèle très dépendante de la nature de l'activité. Par exemple il peut s'agir d'inciter l'enfant à jouer son rôle d'indiquant dans un jeu de devinette, ou de participer à la narration dans une tâche de récit. Ingold *et al.*, (2008), puis Bignasca et Rezzonico, (2010), ont extrait quatre types de conduites d'étayage à la tâche :

- Les conduites de type guidage par lesquelles la mère incite l'enfant à participer à l'activité partagée et qui contribuent à la gestion de sa planification. Le guidage comprend les questions factuelles, les questions anticipatrices (sur les étapes suivantes de l'activité), les instructions inhérentes à l'activité, les demandes d'explication permettant d'expliciter certaines relations de causalité indispensables à la résolution de la tâche et les relances ;
- Les conduites réflexives, permettant de rendre explicite le raisonnement. Elles correspondent aux explications intervenant suite à un défaut d'interprétation de l'enfant ; aux demandes d'approbation concernant des propos ; aux commentaires ou aux questions fermées. Les conduites réflexives permettent de revenir sur des événements passés ou futurs, co-maîtrisés par la dyade et aident l'enfant à élaborer des hypothèses de réflexion ;
- Les conduites réactionnelles de la mère aux comportements de l'enfant. Il peut s'agir d'acceptation, de refus, ou d'évaluation, dont l'objectif est de proposer à l'enfant un feed-back sur ses propositions ;
- La conduite de régulation du déroulement de l'activité par la mère, qui peut se réaliser via la manipulation du matériel par exemple.

3. L'étayage proposé aux enfants TSLO

Les résultats des études portant sur l'étayage proposé par leur mère aux enfants TSLO divergent. Pour certains, cet étayage est semblable à celui adressé aux enfants tout-venant (Conti-Ramsden 1984, De Weck 2000) et pour d'autres, non (Piérart et Leclercq 2005, Ingold *et al.*, 2008).

Ces divergences sont probablement induites par des méthodologies différentes en termes d'appariement de populations et de tailles d'échantillon. Cependant, bien qu'il n'y ait pas de consensus, on constate la permanence de certaines caractéristiques auxquelles souscrivent la majorité des auteurs.

En premier lieu, on relève que les enfants TSLO participant peu à l'échange, leurs mères ont moins l'occasion d'intervenir et de réagir au discours de leur enfant (Conti-Ramsden, 1990). Lorsqu'elles interviennent, on observe qu'elles produisent plus d'initiatives que de réponses, car leurs enfants les questionnent peu (Vigil *et al.*, 2005) en comparaison d'enfants tout-venant.

En outre, face à la passivité de l'enfant TSLO dans l'échange, les mères adopteraient une forme de directivité, se traduisant par l'emploi d'actes de langage contraignants comme des impératifs (Conti-Ramsden, 1990 ; Piérart et Leclercq 2005 ; Maillart *et al.*, 2011). Cependant, une étude de Salazar Orvig et De Weck (2008), vient pondérer ce point de vue, en indiquant que les mères d'enfants TSLO ne seraient pas plus directives et que cet aspect serait relatif au style interactionnel de la mère.

En ce qui concerne l'étayage linguistique, les mères d'enfants TSLO proposent davantage de stratégies étayantes que les mères d'enfants tout-venant (Ingold *et al.*, 2008 ; Rezzonico *et al.*, 2014). Celles-ci se réalisent sous forme principalement de reformulations (De Weck, 2010). La nature des troubles de l'enfant va induire l'utilisation préférentielle de certains types de reformulations. Ainsi, les mères d'enfants TSLO emploient, en majorité, des reformulations phonologiques (Rezzonico *et al.*, 2014) et syntaxiques (De Weck, 2000), tandis qu'elles sont essentiellement lexicales chez les mères d'enfants tout-venant. Toutefois, différentes études ont montré que les reformulations étaient sensibles à l'activité proposée (Rezzonico *et al.*, 2014 ; Da Silva *et al.*, 2012), elles sont plus nombreuses en situation de lecture de livre qu'en situation de jeu. Mais, dans tous les cas, les mères d'enfants TSLO en produisent davantage.

Les mères d'enfants TSLO ont également recours aux demandes de clarification (Yont, Hewitt et Miccio, 2002) qui sont à mettre en rapport avec les difficultés d'expression de leur enfant. En effet, la demande de clarification permet à l'enfant de formuler ses propos de façon plus efficace, ou de corriger des réponses erronées (Rezzonico, 2013).

Concernant l'étayage à la tâche, il se révèle moins différencié entre les mères et plus dépendant de la nature de la tâche (Bignasca et Rezzonico, 2010). En effet, les mères d'enfants TSLO auraient plutôt recours à ce type de stratégie en activité de lecture (Ingold *et al.*, 2008). Cependant, d'autres études n'ont relevé aucune différence significative entre les groupes de mères. Selon Bignasca et Rezzonico (2010), la totalité des mères emploieraient des stratégies d'étayage à la tâche, notamment par des questions factuelles et des conduites réflexives. Toutefois, l'ensemble des études a souligné l'importance du style interactionnel individuel de la mère dans ce type d'étayage (Salazar Orvig et De Weck, 2010).

Enfin, il est important de considérer l'aspect non verbal de l'étayage. En effet, les mères d'enfants TSLO emploieraient plus de communication non verbale que les autres mères (De Weck, 2011). Si, chez les enfants TSLO, le non verbal peut suppléer le langage en soutenant seul l'information (Lavelli *et al.*, 2015 ; Mainela Arnold *et al.*, 2006), chez les mères il serait employé en redondance avec le verbal, dans des propositions de type mixte verbales et non verbales (Lavelli *et al.*, 2015 ; Da Siva et Rahmati, 2010). Cette stratégie aurait vocation à pallier les difficultés de compréhension des enfants. Les gestes utilisés dans les dyades TSLO, sont principalement déictiques c'est-à-dire qu'ils désignent le référent du contexte interactionnel (De Weck, 2010). Les mères d'enfants TSLO utiliseraient également plus de gestes conventionnels en vue de réguler l'interaction (Lavelli *et al.*, 2015). On relève donc un ajustement des mères d'enfants TSLO aux troubles mais également au style interactionnel de leur enfant. Cependant, d'autres auteurs, tel Botting (2010), postulent l'existence d'une forte corrélation entre les capacités langagières et gestuelles des enfants TSLO, les deux systèmes étant considérés comme déficitaires. Pour Botting, si ces enfants produisent plus de gestes que les enfants tout-venant, ils ne parviendraient pas à en décoder le sens précis. Leurs difficultés sémantiques seraient donc multimodales. Dès lors, l'étayage non verbal des mères serait moins efficace.

En résumé, nous avons vu au travers de la littérature que les enfants présentant un TSLO connaissent un développement langagier entravé dans ses différentes composantes. Leur trouble a également des répercussions sur leurs capacités pragmatiques lesquelles, selon différentes recherches, s'expriment dans la gestion des échanges rendant la communication moins performante. Cependant, comme nous l'avons constaté, le développement du langage repose sur les interactions de l'enfant avec des locuteurs experts et principalement la mère. Ainsi, dans une perspective interactionniste, des études se sont penchées plus précisément sur les interactions mère-enfant présentant un TSLO. Leurs résultats, s'ils ne sont pas toujours concordants, soulignent certains dysfonctionnements liés au trouble primaire de l'enfant, qui se manifestent par une moindre participation de l'enfant.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans la littérature, les adultes proposent les stratégies d'étayage visant à soutenir l'élaboration langagière de l'enfant et plus largement à favoriser la communication. De nombreuses recherches ont analysé les stratégies d'étayage développées dans le contexte particulier du TSLO, impliquant d'éventuelles adaptations des mères au trouble de leur enfant. Les résultats de ces études sont variés et parfois contradictoires, en lien avec des méthodologies peu comparables, des populations d'âges trop éloignés ou des situations d'expérimentation trop différentes. De plus, les études que nous avons évoquées ici, se sont focalisées sur un aspect précis de l'étayage, par exemple les reformulations dans l'étayage linguistique, l'étayage spécifique à la tâche ou l'étayage non verbal. Nous n'avons pas relevé d'étude reprenant de manière transversale l'ensemble des critères les plus communément admis dans la littérature, tels que nous les avons décrits.

Une telle recherche permettrait de proposer une mise en relation des différentes stratégies d'étayage avec la dynamique générale des échanges et offrirait une vision globale des interactions mère-enfant présentant un TSLO.

Partie II

PARTIE EXPERIMENTALE

I. Problématique et objectifs

Dans une perspective interactionniste, le développement du langage de l'enfant se nourrit de ses interactions avec des locuteurs experts. Par un processus d'étayage proposé par les adultes, et principalement la mère qui reste l'interlocuteur de référence pour l'enfant, ce développement langagier se poursuit en vue d'atteindre les compétences nécessaires à l'efficacité des échanges.

Cependant, les enfants présentant un TSLO, du fait de leur atteinte, connaissent des difficultés dans la gestion des échanges. Ces déficits d'ordre pragmatique, peuvent influencer sur la qualité et l'efficacité de la communication. Dans ce contexte, nous nous interrogeons sur l'adaptation des mères aux déficits communicationnels de leur enfant, par des processus d'étayage qui seraient spécifiques.

Les données de la littérature à ce sujet, sont souvent contradictoires, ou parcellaires. Nous avons donc souhaité analyser les différentes stratégies d'étayage proposées par les mères d'enfants TSLO d'un point de vue quantitatif et qualitatif, afin de vérifier si elles s'ajustent aux besoins particuliers des enfants.

Pour cela, grâce à des critères d'observation validés dans la littérature, nous avons comparé les stratégies d'étayage déployées par les mères d'enfants présentant un TSLO et celles de mères d'enfants tout-venant, dans une situation d'interaction se rapprochant au plus près d'une situation naturelle et propice à l'étayage.

Le premier objectif de notre étude est donc de quantifier et de qualifier les stratégies d'étayage proposé par les mères d'enfant avec un TSLO, afin d'en extraire de possibles particularités issues de la comparaison avec des mères d'enfants tout-venant.

Notre second objectif, réside dans l'évaluation de l'efficacité des stratégies d'étayage dans l'interaction. En effet, par l'analyse comparée des réactions des enfants de deux groupes, nous souhaitons vérifier si l'ajustement de l'étayage est performant et soutient l'enfant dans ses productions.

II. Matériel et méthode

1. Sujets

1.1. Constitution de l'échantillon

La population a été constituée par le recrutement d'enfants présentant un trouble du développement du langage (nommés, dans le reste du mémoire, enfants TSLO pour plus de lisibilité). Les enfants tout-venant (enfants TV) ont été recrutés par la suite, en les appariant aux premiers.

Le premier critère d'inclusion constitutif de l'échantillon, a été un diagnostic de trouble spécifique du développement du langage, ou de dysphasie linguistique établi par une équipe pluridisciplinaire du CERTA (Centre de référence des troubles des apprentissages). Ce critère nous a permis de comparer le profil des enfants sur la base de performances recueillies à des épreuves similaires.

Par ailleurs, nous avons retenu des enfants suivant une scolarité ordinaire dans la perspective d'homogénéiser les profils avec les enfants tout-venant. La tranche d'âge a été délimitée de 6 à 9 ans, bien que les stratégies d'étayage maternel soient plus nombreuses avec des enfants âgés de moins de 6 ans. Cependant, peu d'enfants de moins de 6 ans bénéficient d'un diagnostic de TSLO établi par un centre de référence, c'est pourquoi nous avons choisi une tranche d'âge plus large.

Les critères de non inclusion adoptés ont été, tout d'abord, l'existence d'une comorbidité avérée, car un trouble ou une pathologie parallèle pourrait interférer sur les capacités de communication des enfants. Puis, le bilinguisme, car il nous aurait été impossible d'analyser les interactions de dyades ayant recours à une langue étrangère. Par ailleurs, nous n'aurions pas pu imposer le français comme langue d'échange, car la mère aurait pu ne pas maîtriser la langue. En outre, cette demande aurait nui à la qualité naturelle des échanges.

La constitution de l'échantillon d'enfants tout-venant s'est effectuée en appariant chacun des enfants TSLO avec des enfants de sexe identique, de même âge (à 4 mois près) et de même niveau scolaire.

Nous avons inclus des enfants ne présentant pas de trouble du langage oral, ni de trouble des apprentissages et n'ayant bénéficié d'aucune prise en charge orthophonique passée ou en cours. Tout comme pour les enfants TSLO, nous avons inclus des enfants suivant une scolarité ordinaire et non bilingues.

1.2. Le profil des enfants

Les enfants TSLO ont été recrutés via les orthophonistes libérales qui les prennent en charge et par le CERTA de Nice. Notre population d'étude comprend trois garçons pour une fille, cette proportion est représentative du sexe ratio de la population TSLO.

Il s'agit de :

- N, âgée de 6 ans (les âges communiqués sont ceux des enfants lors de l'enregistrement de notre séquence) scolarisée en CP. Elle est la benjamine d'une fratrie de trois sœurs, les aînées ont 9 et 12 ans et ne présentent aucun trouble.
- L, âgé de 7 ans, est en classe de CE1. Il a une sœur de 8 ans, qui ne présente aucun trouble.
- Z, âgé de 7 ans 4 mois scolarisé en classe de CE1. Il a une sœur âgée de 3 ans, ayant un développement langagier standard.
- D, 8 ans 7 mois est scolarisé en classe de CE2. Il a un frère âgé de 17 ans, présentant également une dysphasie linguistique et ayant bénéficié d'une prise en charge orthophonique de 6 à 14 ans, pour laquelle l'évolution a été favorable.

Hormis D, les autres enfants bénéficient d'une AVSI (auxiliaire de vie scolaire individuelle), depuis la moyenne section de maternelle pour Y, la grande section pour N et le CP pour Z.

Voici une brève présentation de leur profil langagier :

N a bénéficié d'un diagnostic précoce. Son trouble est prédominant en expression, avec une atteinte massive de la phonologie et un déficit d'accès lexical. En revanche, l'intégration morpho-syntaxique est préservée. N ne présente pas de trouble sur le versant réceptif et bénéficie d'une prise en charge orthophonique depuis la grande section de maternelle.

L, présente une altération de l'encodage phonologique et de ses capacités morpho-syntaxiques en expression et en réception. Il est suivi par une orthophoniste depuis qu'il a 3 ans.

Z, voit son expression altérée par un trouble phonologique très important, qui le rend peu intelligible. Son stock lexical actif et passif, est pauvre. Ses compétences morpho-syntaxiques sont déficitaires, tant en expression qu'en compréhension. La prise en charge orthophonique a débuté lorsqu'il était en petite section de maternelle.

D présente des troubles phonologiques en expression et morpho-syntaxiques sur les versants expressifs et réceptifs. Sa compréhension lexicale est également déficitaire. Il a bénéficié d'une prise en charge précoce, dès ses 2 ans, sa mère étant très attentive à son développement langagier, compte tenu du trouble de son frère.

Chacun des quatre enfants présentés ci-dessus a été apparié avec des enfants tout-venant :

J, âgée de 6 ans 2 mois, scolarisée en classe de CP ; K, 7 ans 4 mois, scolarisé en classe de CE1 ; S, 7 ans 7 mois scolarisé en classe de CE1 et T, 8 ans 3 mois, scolarisé en classe de CE2.

1.3. Le profil des mères

A l'instar des enfants, nous présentons en premier lieu les mères d'enfants TSLO. La mère de N a 37 ans, elle est infirmière en milieu hospitalier.

La mère de L a 31 ans, elle est secrétaire et a arrêté sa scolarité en classe de première. Elle dit avoir connu des difficultés scolaires, notamment en français et mathématique.

La mère de Z a 28 ans, elle est vendeuse et titulaire d'un baccalauréat professionnel. Dyslexique, elle a bénéficié d'une rééducation orthophonique durant sa scolarité primaire. Aujourd'hui, la lecture reste une activité coûteuse.

La mère de D a 40 ans et, parallèlement à son activité de comptable, elle poursuit ses études en master 2 dans le domaine de la gestion.

Ces quatre mères disent avoir reçu des conseils de l'orthophoniste prenant en charge leur enfant, afin de le soutenir dans le développement de son langage. Ces préconisations consistent en des reformulations, des aménagements de temps de communication privilégiés et des productions de phrases courtes et simples.

Quant aux mères d'enfants tout-venant, il s'agit de : la mère de J, qui a 43 ans, elle est assistante de gestion de patrimoine et titulaire un BTS. La mère de K, âgée de 31 ans, elle est vendeuse et elle a un baccalauréat. La mère de S a 37 ans, elle est comptable et titulaire d'un BTS. La mère de T a 32 ans, elle est préparatrice en pharmacie et elle a un BEP.

Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif des informations principales concernant nos populations d'étude :

Enfants TSLO	Age	Niveau scolaire	Mères	Age	Profession	Niveau scolaire et troubles des apprentissages
N (fille)	6. 0	CP		37	Infirmière	D.E. infirmier
L (garçon)	7. 0	CE1		30	Secrétaire	Lycée Difficultés scolaires
Z (garçon)	7. 4	CE1		28	Vendeuse	Bac. Professionnel Dyslexie
D (garçon)	8.7	CE2		40	Comptable	Master 2
Enfants tout-venant	Age	Niveau scolaire	Mères	Age	Profession	Niveau scolaire et troubles des apprentissages
J (fille)	6.2	CP		43	Assistante	B.T.S.
K (garçon)	7.4	CE1		31	Vendeuse	Baccalauréat
S (garçon)	7.7	CE1		37	Comptable	B.T.S.
T (garçon)	8.3	CE2		31	Préparatrice pharmacie	B.E.P.

Tableau 1 Présentation des sujets d'étude.

2. Matériel

Afin de recueillir les données permettant de répondre à nos objectifs de recherche, nous avons proposé aux participants une activité de narration d'un livre sans texte. Nous avons fait ce choix afin d'éviter l'écueil d'éventuelles difficultés de lecture chez la mère, ou chez l'enfant.

L'absence de texte permet également différents degrés de compréhension des situations proposées. Les dyades peuvent ainsi élaborer un récit en se basant sur certains éléments picturaux proposés et en s'appuyant sur leurs productions respectives, puisque l'échange n'est pas contraint par les limites du texte.

Par ailleurs, plusieurs études ont souligné que cette activité était plus propice à l'émergence d'un étayage de la mère. L'étude de Ingold *et al.* (2008), démontre que l'activité de narration d'un livre sans texte implique la co-construction du récit par les deux participants partageant le rôle de narrateur, sur un référent imagé qu'ils consultent en même temps. Cette situation de partage favorise les propositions d'étayage. A l'inverse, une activité de devinette les restreint, car il n'y a pas de référent commun et chacun tient le rôle distinct d'indiqué ou d'indiquant. Dès lors, il manque des éléments partagés sur lesquels la mère peut s'appuyer pour adopter une conduite d'étayage.

Le livre que nous avons choisi est *La fête d'anniversaire*, de Thé Tjong-Khing publié aux éditions Les albums Casterman, en 2011. Il comprend 32 pages illustrées en couleur, présentées dans un format de 25.2 sur 29.2 cm. Dans cet album, une scène est présentée à chaque double page. Un résumé sur la quatrième de couverture explicite la trame du récit (les personnages sont des animaux, un goûter d'anniversaire est organisé, mais survient le vol du collier de Mme Cochon).

Plusieurs séquences narratives sont représentées par page, la trame principale et entre trois et quatre trames secondaires (un concours de peinture d'enfants lors du goûter, le gâteau d'anniversaire sans cesse détruit suite à de multiples péripéties, etc.).

Ainsi, ce livre permet d'avoir une lecture narrative sur plusieurs plans. Soit une narration fondée sur la trame narrative principale, soit la perception d'éléments plus anecdotiques, mais qui constituent également des séquences narratives suivies au fil des pages.

3. Paradigme expérimental

Les situations d'échanges proposées aux dyades mère-enfant, ont donné lieu à des enregistrements vidéo, permettant de procéder à une analyse. Ils ont été réalisés grâce une caméra positionnée à 50 cm de la dyade, installée sur un trépied.

Nous avons choisi de filmer avec une seule caméra, pour limiter les contraintes pesant sur la situation d'échange.

Les enregistrements se sont déroulés au domicile des dyades afin de proposer, aux mères et aux enfants, une situation d'échange la plus proche possible de celles qu'ils partagent au quotidien. Par ailleurs, le domicile familial est une constante expérimentale reproductible, commune à l'ensemble des dyades mère-enfant avec et sans trouble. Lors des enregistrements, l'observatrice s'absentait durant 40 minutes, après avoir positionné la caméra et remis le livre. Cette absence a été décidée afin de ne pas interférer dans les échanges.

Les dyades ont choisi librement la pièce dans laquelle ils ont effectué l'activité proposée. La seule indication fournie par l'observatrice était « racontez ensemble ce livre, comme vous en avez l'habitude ». Toutes des dyades ont effectué l'activité dans une pièce de vie commune.

III. Méthodologie de recueil des données

Les données recueillies ont donné lieu à des analyses s'organisant autour de deux axes, les interactions et les stratégies d'étayage. Ces analyses nous ont permis de corrélérer la dynamique des échanges avec les propositions d'étayage de la mère et « in fine » les réactions de l'enfant.

1. Transcription des données vidéo

Pour procéder aux analyses, nous avons transcrit les données vidéo en corpus écrits, grâce au code de transcription du LEAPLE.

Les principales caractéristiques de ce code sont, en début chaque énoncé, les indications du locuteur par son initiale et le numéro du tour de parole. Puis le positionnement, après ces indications, d'un tiret les séparant des paroles transcrites.

Dans la transcription des discours, les / correspondent à des silences n'excédant pas deux secondes ; les ∴ transcrivent des allongements de syllabes ; les caractères entre parenthèses représentent des sons élidés ; les points d'exclamation et d'interrogation ont leur valeur habituelle. Quant aux mots ou lettres écrits en majuscule, ils indiquent une accentuation.

Par ailleurs, pour procéder à ces transcriptions, il a été nécessaire de découper les interventions en énoncés. Pour cela, en référence à Parisse et Le Normand (2006), nous avons considéré comme énoncés les unités possédant une cohérence syntaxique distincte des autres énoncés, correspondant à une seule courbe intonative et prenant place au sein d'un tour de parole.

Enfin, nous avons intégré aux corpus uniquement les échanges relatifs à la narration. Les séquences au cours desquelles l'un des deux protagonistes s'adresse à un tiers, ou lit le résumé situé au dos du livre, ont été transcrites mais non analysées, puisqu'elles ne constituaient pas des échanges narratifs.

2. Caractéristiques générales des échanges

L'analyse des caractéristiques générales des échanges nous a permis de quantifier et de qualifier les éléments composant le discours de chaque intervenant au sein des dyades.

2.1. Analyse langagière du discours

Nous avons procédé, à une analyse quantitative des productions des participants, afin d'établir un rapport de proportionnalité entre leurs différents comportements verbaux et la totalité de leurs interventions. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse des corpus via l'Indice de Diversité Lexicale (IDL), qui est le rapport entre le nombre de mots différents et le nombre total des mots contenus dans un énoncé.

Seuls les aspects lexicaux sont pris en compte dans les IDL, donc les inflexions verbales et nominales n'ont pas été retenues. Ce sont les mots porteurs du sens de la phrase qui ont été comptabilisés, c'est-à-dire les substantifs, les adjectifs qualificatifs, les verbes et les adverbes comme le préconisent Rondal et Seron (2003).

Toujours selon les recommandations de ces auteurs, les ensembles de mots correspondant à un unique contenu sémantique ont été comptabilisés comme une unité (expressions, noms composés, entités nominales, adverbes composés, formule de politesse, titre d'ouvrage ...).

2.2. Analyse des aspects pragmatiques

Afin d'observer l'organisation générale des échanges, nous avons catégorisé l'ensemble des interventions pragmatiques des participants. Tout d'abord, nous avons isolé les modalités d'organisation des tours de parole et comptabilisé le nombre de prises de parole de chacun.

Puis, nous avons dénombré les introductions de nouveaux thèmes d'échange proposées par chaque intervenant. Dans une activité de narration d'un livre sans texte, les thèmes d'échanges sont relatifs au déroulement des actions présentées dans l'ouvrage.

Nous avons également relevé l'ensemble des dysfonctionnements apparus au cours des échanges constituant les pannes conversationnelles. Il s'agit de blocages des échanges imputables à des incompréhensions, ou à de mauvaises interprétations. Les pannes conversationnelles peuvent également être consécutives à des chevauchements de parole, lorsque l'un des interlocuteurs ne respecte pas le tour de parole de l'autre.

Enfin, nous avons pris en compte les demandes de clarification faites par la mère à l'enfant sur des propos qu'elle n'a pas compris, d'un point de vue phonologique ou sémantique.

3. L'étayage maternel

3.1. L'étayage linguistique

Afin de caractériser les actes d'étayage linguistique que les mères proposent à leurs enfants, nous avons retenu différents critères.

Tout d'abord les reformulations, qu'elles soient lexicales ou syntaxiques, qui permettent la proposition d'un modèle correct d'énoncé sur lequel l'enfant peut s'appuyer.

Puis, les répétitions qui constituent des reprises à l'identique d'un énoncé de l'enfant et qui visent la vérification de l'intercompréhension entre les locuteurs.

Ensuite les demandes de dénomination, faites par la mère sous forme de questions et qui permettent de soutenir la production lexicale de l'enfant. Elles peuvent, en outre, servir à vérifier que l'enfant connaît un terme.

Nous avons également intégré les propositions de dénomination. Elles interviennent lorsque l'enfant ne parvient pas à trouver pas un mot et que sa mère lui propose afin que qu'il poursuive son énoncé, en intégrant ce terme.

Enfin, nous avons retenu les ébauches phonémiques ou syllabiques, qui permettent à l'enfant de produire un mot suite à son amorce.

3.2. L'étayage spécifique à la tâche

Nous avons analysé les stratégies d'étayage spécifique à la tâche, qui comme nous l'avons développé précédemment, sont des conduites adoptées par les mères dans le but de faciliter la participation de l'enfant dans la tâche à réaliser. Il s'agit tout d'abord des conduites de type guidage, permettant l'avancée de la tâche. Elles comprennent : les questions factuelles et anticipatrices ; les instructions incitant l'enfant à participer à la narration en focalisant son attention sur un élément ; enfin les demandes d'explication sur des rapports de causalité entre des événements de la narration.

Ensuite, la deuxième catégorie de conduites retenue est celle des conduites réflexives agissant sur des éléments partagés par les dyades. Elles incluent les explications relatives à une incompréhension de l'enfant ; les demandes d'approbation que la mère propose sous forme de questions afin de vérifier que l'enfant adhère à ses propos ; et les questions fermées, permettant de s'accorder sur des éléments déjà partagés.

Enfin, nous avons retenu les conduites relatives aux réactions de la mère aux comportements de l'enfant constituées par des acceptations, sous forme de confirmation d'une proposition de l'enfant, ou des refus qui donnent un retour à l'enfant sur ses propositions et lui permettent, le cas échéant, de les ajuster.

3.3. Les interventions d'étayage non verbales

Afin d'appréhender l'ensemble des modalités de communication employées par les dyades, nous avons analysé certaines interventions non verbales. Nous avons retenu seulement les interventions non verbales directement liées à l'activité de narration.

Il s'agit de gestes symboliques, de gestes déictiques et de mimiques. Ils peuvent intervenir dans l'échange en substitution, en complétion ou en redondance des propositions langagières.

4. Les réactions de l'enfant à l'étayage de la mère

L'ensemble des propositions d'étayage sollicite l'enfant pour qu'il verbalise au maximum ses réflexions, au sujet d'éléments alimentant l'échange. Elles permettent également de s'accorder sur la compréhension des éléments.

Nous avons mis en relation chaque action d'étayage des mères avec les réactions des enfants. Ainsi, les résultats des réactions des enfants sont pondérés par rapport aux productions des mères. Ces réactions ont été classées en trois catégories. La première est celle des « réponses attendues » lorsque l'enfant répond par le comportement requis.

La deuxième catégorie est celle des « pas de réponses », lorsque l'enfant ne répond pas. L'interaction est alors rompue car l'enfant ne tient pas compte de l'intervention de la mère.

En revanche, lorsque l'enfant propose une réponse incomplète, erronée, ou qu'il répond de façon non verbale (soit par un silence, des interjections, des phatèmes, ou des gestes), il tient compte de l'interaction, même s'il peut y avoir un défaut de compréhension. Dès lors l'échange n'est pas rompu et nous avons donc regroupé ces trois derniers comportements dans la catégorie « réponses incomplètes ».

4.1. Réactions à l'étayage linguistique

Les réactions des enfants aux comportements d'étayage linguistique peuvent être conformes, ou non, aux attentes des mères. Elles le sont lorsque l'étayage est efficace et que la production linguistique de l'enfant est en adéquation avec les sollicitations de sa mère. Dans le cadre de l'étayage linguistique, différentes réactions sont constatées en fonction de la nature de la conduite proposée par la mère.

Dans le cas des reformulations, il est attendu que l'enfant reprenne la proposition reformulée, indiquant ainsi qu'il a intégré la formulation correcte (phonologique ou syntaxique) de l'énoncé. Les autres types de réponses ont été comptabilisés en réponses incomplètes.

Les demandes de dénomination appellent une proposition de nom et si l'enfant n'est pas en mesure de dénommer, alors une description ou une définition par l'usage est attendue. Si ce n'est pas le cas mais que l'enfant répond, il s'agit d'une réponse incomplète.

Les propositions de dénomination ont pour fonction d'inciter l'enfant à participer à l'échange à partir d'un terme, qu'il ne connaît pas, ou qu'il ne formule pas spontanément.

Si l'enfant développe un énoncé correspondant à ce terme, alors il s'agit d'une réponse attendue. Tout autre type de réponse, comme des acquiescements (nécessitant d'autres types de relance) ou l'évocation d'autres thèmes, sont considérés comme des réponses incomplètes.

Quant aux répétitions, elles jouent un rôle dans l'intercompréhension de l'échange. Dès lors, les réponses attendues sont constituées par les éléments pouvant indiquer cette intercompréhension de façon verbale. Les réponses incomplètes sont ici des assertions non verbales, ou des réponses a minima.

Enfin, les ébauches doivent susciter la production d'un mot, qui constitue alors la réponse attendue. Les réponses incomplètes aux ébauches, se produisent lorsque l'enfant suit l'amorçage produit par l'ébauche sans parvenir à produire le mot dans sa forme intégrale.

4.2. Réactions des enfants à l'étayage spécifique à la tâche

Les réactions attendues suite à des comportements d'étayage visant un accomplissement de la tâche peuvent, d'une part être conformes aux attentes des mères et, d'autre part, participer ou non à l'efficacité de cet accomplissement.

Les conduites de guidage induisent plus fortement une réaction de l'enfant, car ce sont des interventions explicites attendant une réponse adéquate de l'enfant. En ce qui concerne les questions factuelles et les questions anticipatrices, l'enfant peut y répondre par le comportement attendu, même s'il propose un item inexact par rapport à la trame narrative, mais qui correspond à une réponse plausible. S'il répond partiellement ou de façon non verbale, ou s'il intervient sur un autre thème alors il s'agit de réponses incomplètes.

Les instructions doivent être suivies du comportement demandé par la mère. Les réponses attendues peuvent être ici non verbales, car dans les instructions se trouvent beaucoup d'injonctions qui concernent le pointage de certains thèmes d'échange (regarde) ou la manipulation du livre (tourne) auxquelles l'enfant répond par un comportement non verbal. Les réponses incomplètes aux instructions, sont constituées de réponses verbales et non verbales inappropriées, c'est-à-dire lorsque l'enfant ne suit pas le thème de l'échange.

Les demandes d'explication attendent un raisonnement de l'enfant sur un rapport de causalité. Les réponses incomplètes sont constituées de réponses strictement non verbales, lorsque l'enfant pointe ou désigne la cause que la mère voulait souligner, ou de réponses verbales restreintes ne mettant pas en exergue les rapports de causalité.

Les explications données par la mère attendent une reprise et un développement de l'enfant. Des réponses minimales, ou sans rapport avec ces explications, font partie des réponses incomplètes.

Les réponses attendues aux demandes d'approbation, peuvent être verbales, même minimales (oui), ou non verbales comme les signes d'acquiescement. En revanche, les réponses n'exprimant pas clairement l'approbation sont des réponses incomplètes.

Les réponses attendues aux questions fermées doivent reprendre l'un des items proposés dans la question. Toute autre proposition est considérée comme réponse incomplète.

Les refus doivent induire une nouvelle proposition de l'enfant. S'il propose un autre thème, ou s'il persiste dans sa réponse jugée erronée par la mère, ou si sa réponse est minimale (oui / non) il s'agit de réponses incomplètes.

Quant aux acceptations, elles n'ont pas pour vocation de provoquer une réponse de l'enfant, elles ne sont donc pas exploitées ici. Tout comme, les conduites de régulation qui, destinées à favoriser l'intercompréhension, n'appellent pas de réactions de l'enfant.

IV. Résultats

1. Dynamique des échanges

1.1. Résultats de l'analyse lexicale

Les IDL (Indice de diversité lexicale) des deux populations de mères sont très proches (0,99 TSLO ; 1,04 TV). Les mères ont introduit des propositions lexicales différentes de manière équivalente. Les enfants ont également des IDL très proches avec 1,45 pour les enfants TSLO et 1,13 pour les enfants tout-venant.

1.2. Les données pragmatiques

Le nombre de tours de parole total est de 1023 pour les dyades TSLO, contre 731 pour les dyades TV. L'ensemble des échanges prend place dans un total de 70 minutes d'échanges pour les dyades TSLO et 58,4 minutes pour les dyades TV. En pourcentage, par rapport au nombre total d'intervention par dyade, les tours de parole des mères TSLO représentent 56,70% des échanges et 43,30% pour leurs enfants. Quant aux mères TV elles ont produit 50,28% des tours de parole, leurs enfants 49,72%.

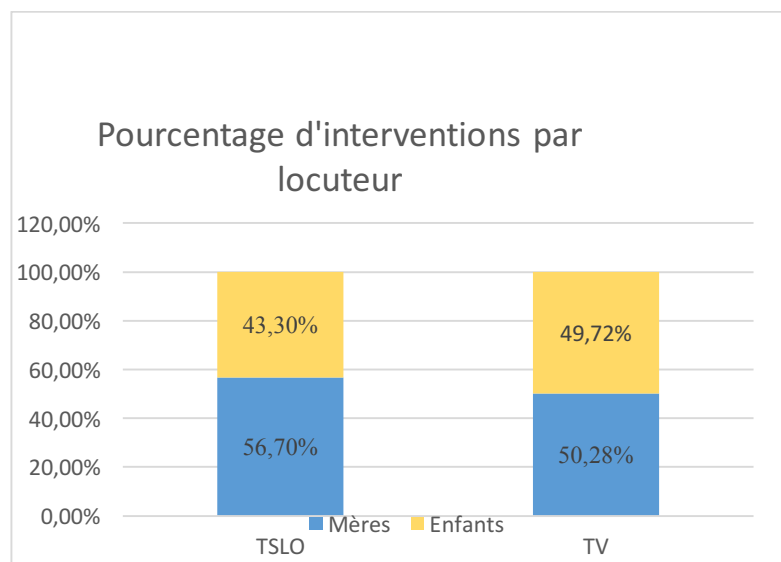


Figure 1 Pourcentages de participation verbale des locuteurs, sur la totalité des échanges entre dyade.

Dans les dyades TSLO, les mères sont les locuteurs qui produisent le plus d'énoncés. Concernant les dyades TV, les tours de parole sont répartis de façon quasi symétrique entre mères et enfants.

Par ailleurs, en termes d'énoncés, la moyenne se situe à 145 tours de parole pour les mères d'enfants TSLO et 93, 75 pour les mères TV.

Les résultats des tours de parole, font apparaître une différence entre les moyennes des deux groupes de mères. Les mères d'enfants TSLO ayant produit plus d'énoncés dans leur dyade, mais également par rapport à l'ensemble des locuteurs. Quant aux enfants, la moyenne des tours de parole des enfants TSLO se situe à 110,5, celle des enfants TV à 89.

Les résultats suivants sont présentés en proportion, rapportés au nombre d'interventions total produit par intervenant. En ce qui concerne les introductions de nouveaux thèmes, dans les dyades TSLO, la proportion de nouveaux thèmes abordés est de 8,79% pour les mères et 6,55% par les enfants. Dans les dyades TV, la proportion est de 12,53% pour les mères et 7,86% pour les enfants. Ainsi dans les deux groupes, ce sont les mères qui introduisent le plus de nouveaux thèmes d'échange, notamment, les mères TV qui sont les locuteurs qui en proposent le plus. Cependant ces taux ne sont pas élevés, les intervenants ont donc peu introduit de nouveaux thèmes d'échange.

Les résultats révèlent également un faible taux de pannes conversationnelles dans l'ensemble des échanges, avec 5,86% de pannes pour la totalité des productions des dyades TSLO et 5,33% pour les dyades TV. Si la proportion des pannes conversationnelles est comparable dans les deux dyades, leur répartition entre mère et enfant varie. En effet, les mères TSLO sont à l'origine de 58,33% des pannes conversationnelles dans leur dyade, alors que les mères TV en ont produit 43,59%. Les pannes conversationnelles sont donc engendrées majoritairement par les mères dans les dyades TSLO et par les enfants dans les dyades TV. Les pannes relevées sont liées à des chevauchements de parole et à de rares incompréhensions, ces dernières étant produites exclusivement par les enfants.

Les demandes de clarification sont principalement effectuées par les mères TV à 17% et ne représentent que 7% des propositions des mères TSLO. Elles ne sont pas consécutives aux pannes conversationnelles, mais relèvent de demandes d'éclaircissement d'un propos.

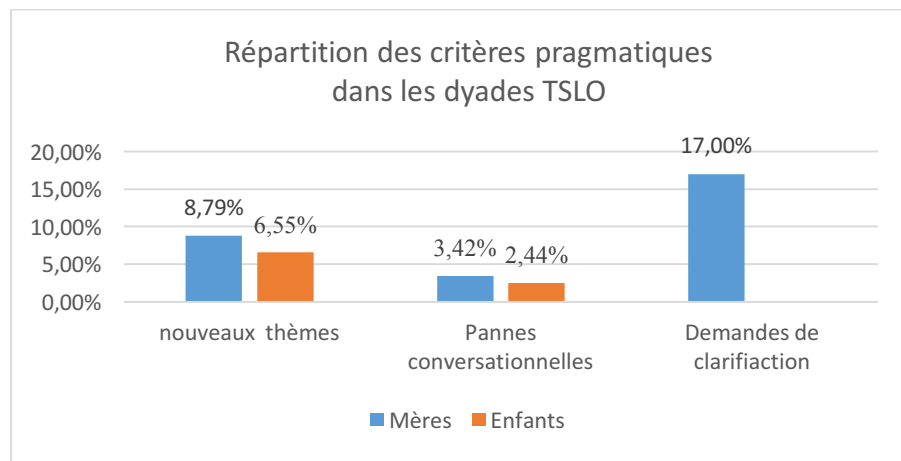


Figure 2 Pourcentages d’emploi des critères pragmatiques par les dyades TSLO, sur l’ensemble des interventions.

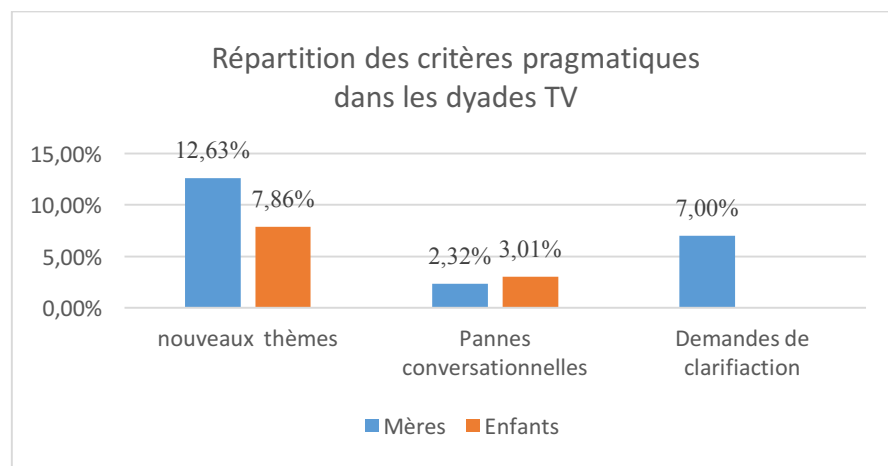


Figure 3 Pourcentages d’emploi des critères pragmatiques par les dyades TV, sur l’ensemble des interventions.

2. Résultats des stratégies d’étayage

Les mères d’enfants TSLO ont proposé à leur enfant 344 actions d’étayage, ce qui représente 33,62% de leurs énoncés. Quant aux mères d’enfants TV, elles en ont proposé 141, correspondant à 19,29% de leurs énoncés. Les stratégies d’étayage sont donc plus employées par les mères d’enfants TSLO.

Par ailleurs, les deux types de stratégies d’étayage, linguistique et spécifique à la tâche, sont mis en œuvre dans les mêmes proportions dans chaque groupe de mères. En effet, l’étayage linguistique représente 21% des stratégies d’étayage chez les mères TSLO (21,22%) et les mères TV (21,28%), alors que l’étayage à la tâche en représente 79% (78,78% mères TSLO et 78,72% mères TV).

2.1. Résultats de l'étayage linguistique

Dans cette catégorie de stratégies d'étayage, le recours à chaque type d'action diffère selon les groupes de mères.

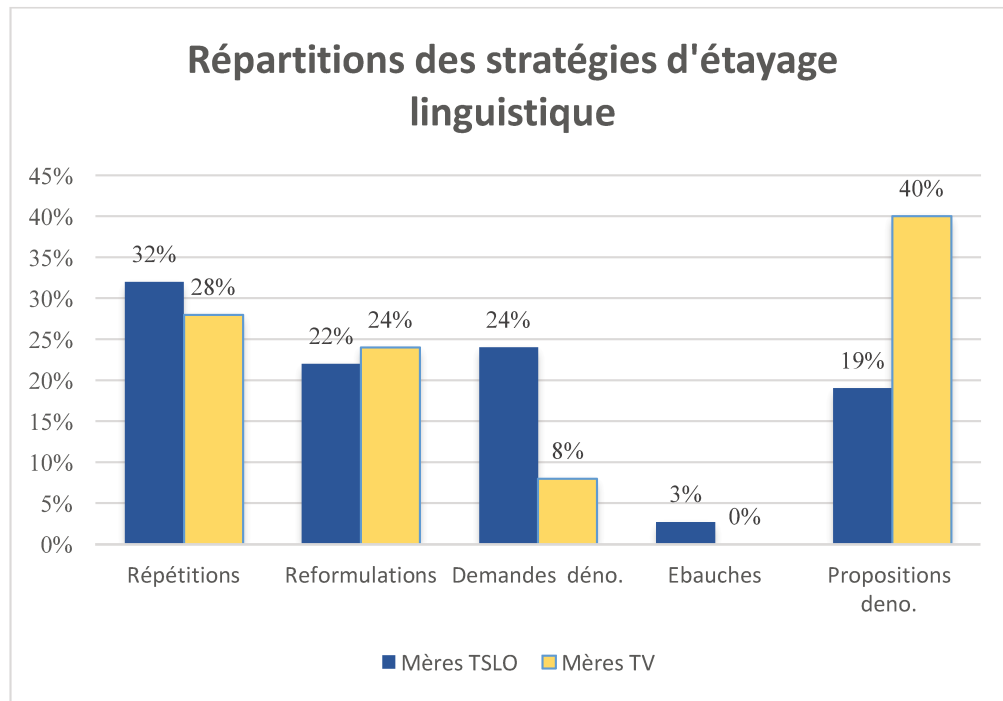


Figure 4 Proportions exprimées en pourcentages, des différentes catégories d'étayage linguistique utilisées par les mères TSLO et TV.

Comparaison des résultats obtenus par les deux groupes de mères :

Les mères TSLO utilisent préférentiellement les répétitions, avec une moyenne de 32,35%. Les mères TV ont également recours aux répétitions, c'est la deuxième stratégie qu'elles emploient, à 28%. Les stratégies d'étayage les plus employées par les mères TV étant les propositions de dénomination avec 40% de moyenne.

Les reformulations sont utilisées de manière équivalente par les deux groupes de mères, soit en moyenne à 22,05% pour les mères TSLO et 24% pour les mères TV.

Les demandes de dénomination sont employées par les mères TSLO à 23,53% ce qui représente la deuxième catégorie d'étayage linguistique utilisée par ce groupe. Alors qu'il ne représente que 8% des propositions des mères TV.

Les ébauches sont très peu utilisées chez les mères TSLO et pas du tout chez les mères TV.

Synthèse des stratégies employées par chaque groupe de mères :

Les stratégies d'étayage linguistique les plus utilisées par les mères TSLO sont donc les répétitions, suivent à répartitions comparables les reformulations, demandes et propositions de dénomination. Les demandes de clarification sont peu employées par ces mères et les ébauches sont anecdotiques (deux produites par la mère de N).

Quant aux mères TV, elles utilisent préférentiellement les propositions de dénomination, puis de façon quasi égale les répétitions et reformulations, les demandes de clarification sont légèrement moins employées et on compte peu de demandes de dénomination.

2.2. Résultats de l'étayage spécifique à la tâche

Les stratégies d'étayage spécifique à la tâche, se répartissent selon le type de conduites de façon comparable entre les deux groupes.

En effet, les conduites de guidage sont les plus largement utilisées, elles représentent 59,78% des stratégies d'étayage à la tâche des mères TSLO et 63,06% de celles des mères TV.

Puis ce sont les conduites réactionnelles qui sont employées à 23,62% par les mères TSLO et 27,03% par les mères TV.

Enfin, les conduites réflexives, ne représentent que 16,6% des conduites d'étayage à la tâche des mères TSLO et 9,91% de celles des mères TV.

Les répartitions à l'intérieur des conduites réflexives et réactionnelles sont proportionnellement équivalentes entre les deux groupes de mères. En revanche, une distinction existe dans les conduites de guidage qui, par ailleurs, sont les plus employées.

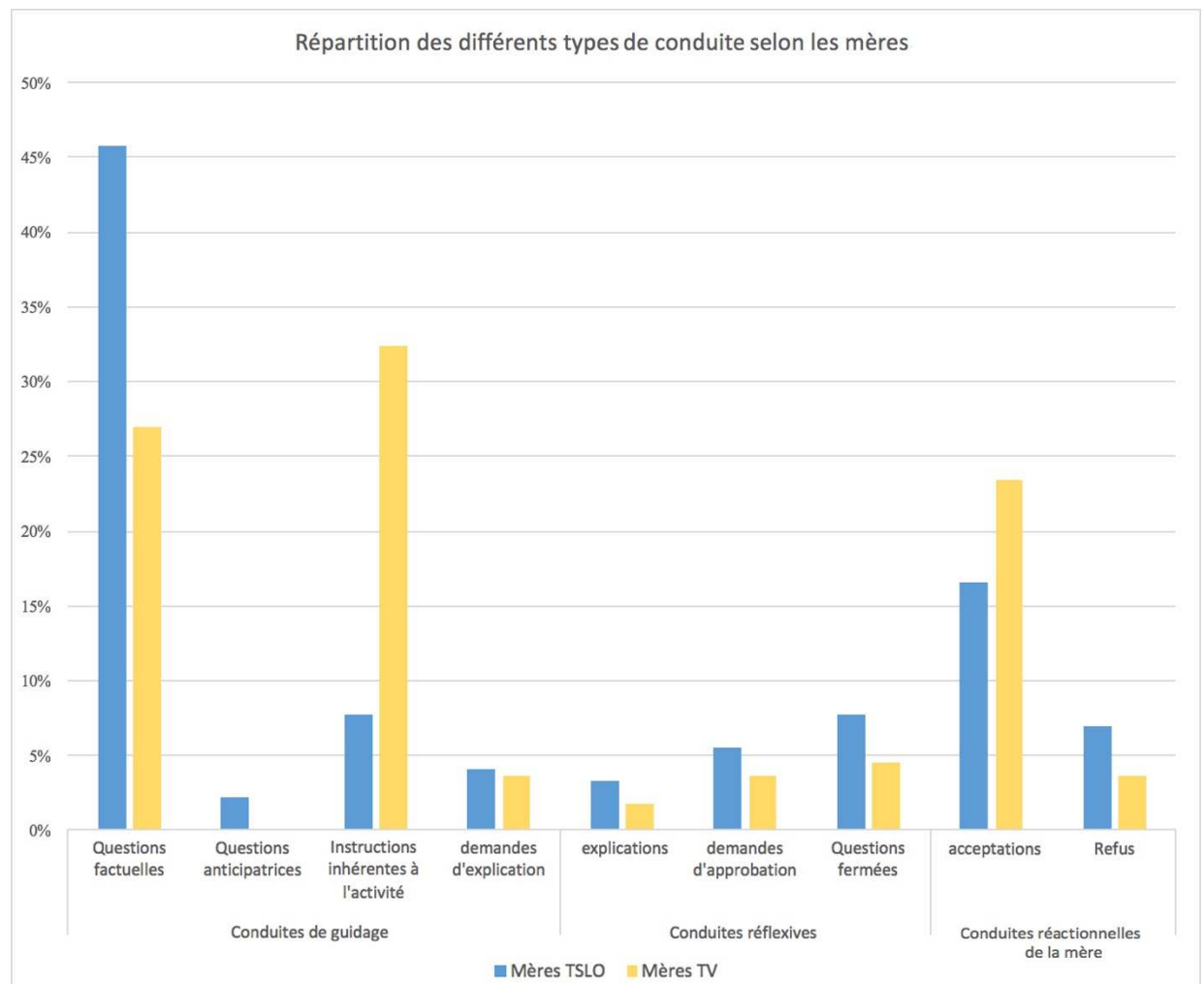


Figure 5 Distribution en pourcentages des conduites d'étayage à la tâche, des mères TSLO et des mères TV.

Les conduites de guidage :

Les conduites de guidage sont les plus employées par les mères. Cependant, les types d'action utilisés dans ces conduites varient. En effet, les mères TSLO privilégient à 45,77%, les questions factuelles, alors que celles-ci ne représentent que 27% des conduites de guidage chez les mères TV.

Les instructions inhérentes à l'activité sont les plus utilisées par les mères TV avec 32,43%, mais le sont peu par les mères TSLO avec 7,75%.

Les deux groupes de mères ont peu recours aux demandes d'explication, les mères TSLO les utilisent à hauteur de 4,06% et 3,61% pour les mères TV. Les questions anticipatrices constituent la catégorie la moins employée par les mères TSLO, avec 2,21% et les mères TV n'y ont pas recours.

Les conduites réflexives :

Ce sont les conduites les moins adoptées par les mères. Cependant, dans cette catégorie, les questions fermées y sont majoritaires avec 7,75% pour les mères TSLO et 4,51% pour les mères TV.

Puis les demandes d'approbation sont proposées à 5,53% par les mères TSLO et 3,6% par les mères TV. Enfin, les explications ne représentent que 3,2% pour les mères TSLO et 1,8% pour les mères TV.

Les conduites réactionnelles de la mère :

Ce sont les acceptations qui, dans les deux groupes, sont les plus représentées avec 23,42% pour les mères TV et 16,6% pour les mères TSLO. Les refus ne représentant respectivement 4 % et 7 %.

Synthèse des résultats de l'étayage à la tâche pour chaque groupe de mères :

Les conduites les plus utilisées par les deux groupes de mères sont celles de type guidage. En ce qui concerne les mères TSLO, elles emploient préférentiellement les questions factuelles, puis les acceptations qui font partie des conduites réactionnelles. Les autres stratégies d'étayage à la tâche sont employées en faible proportion.

Les mères TV, emploient principalement des instructions inhérentes à l'activité, mais ont également recours fréquemment aux questions factuelles et aux acceptations. En revanche, elles ne proposent aucune question anticipatrice.

2.3. Résultats de la communication gestuelle

L'ensemble des gestes produits dans les échanges sont des gestes déictiques et dans une moindre mesure des gestes symboliques.

Les gestes symboliques sont constitués, d'une part, de gestes illustratifs effectués avec les mains, tels que mimer un serpent, mimer l'action de peindre, ou l'utilisation d'une tapette à mouche ; d'autre part, des signes d'approbation ou de refus de la tête et des haussements d'épaules.

Les participants ont très largement utilisé les gestes en situation mixte, c'est-à-dire en relation et / ou en concomitance avec des propositions verbales.

En effet, les gestes effectués en modalité mixte représentent, 85% de la communication gestuelle des enfants TSLO, 97 % de celle de leur mère et 90 % de la communication gestuelle des enfants TV et 100% de celle leur mère.

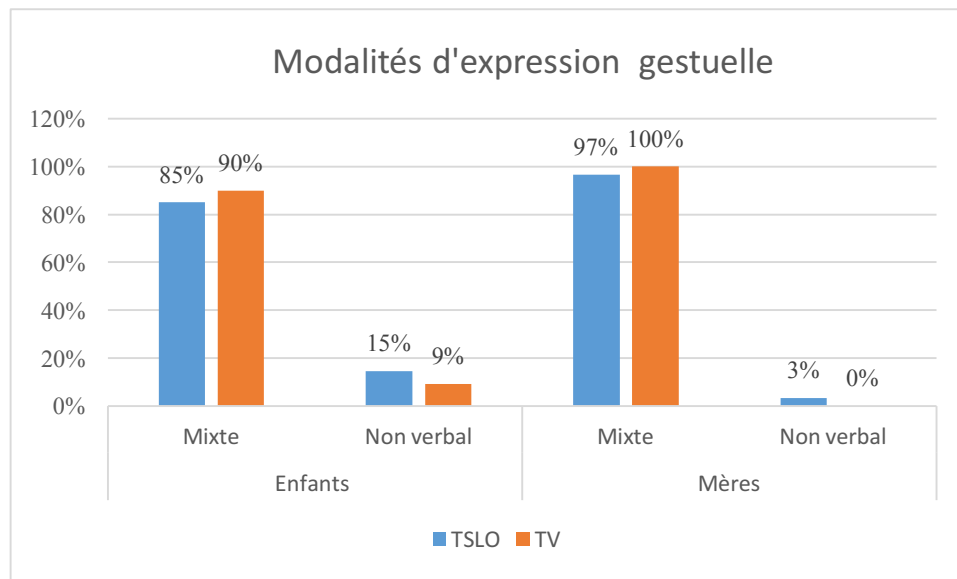


Figure 6 Distribution en pourcentages des gestes selon leur modalité d'expression, par participant.

Afin, d'évaluer la part de la communication gestuelle dans la totalité des échanges, le nombre de gestes produits par chaque intervenant a été rapporté au nombre de ses interventions.

Ainsi, les interventions gestuelles représentent 42,13% des interventions des mères TV et 37,41% des mères TSLO. Elles représentent 40,18% des propositions des enfants TSLO et 36,52% des enfants TV. Les différents intervenants ont donc recours aux gestes dans des proportions comparables. Néanmoins ce sont les mères TV et les enfants TSLO qui les utilisent le plus.

En ce qui concerne les catégories de gestes, ce sont les déictiques effectués en modalité mixte, qui dominent largement la production de chaque population. Ils représentent 80,34% de la totalité des gestes des enfants TSLO, 85% de ceux des enfants TV et 90% des gestes des mères TSLO, 94,3% des mères TV.

Les gestes symboliques en situation mixte sont donc peu employés. Cependant, lorsque les enfants emploient des gestes en modalité non verbale, ce sont les gestes symboliques qui sont les plus utilisés, à 80,77% pour les enfants TSLO et à 66,67% pour les enfants TV.

3. Les réactions des enfants aux stratégies d'étayage

3.1. Réactions à l'étayage linguistique

Les réactions des enfants à l'étayage linguistique, proposé par leur mère, diffèrent nettement entre les enfants TSLO et TV. C'est pourquoi nous présenterons les résultats selon chaque groupe d'enfants.

Réactions des enfants TSLO :

Les enfants TSLO proposent 50% des réponses attendues à l'étayage linguistique, en général. A 35,14% ils ne produisent aucune réponse, et à 14,86% des réponses incomplètes.

Les réactions des enfants TSLO fluctuent suivant le type de sollicitation maternelle.

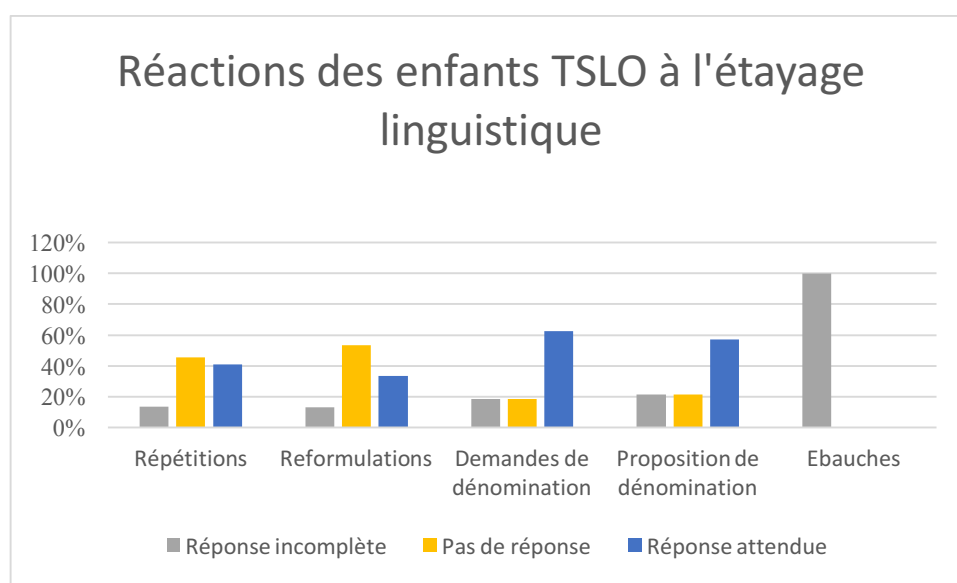


Figure 7 Pourcentages de réactions des enfants TSLO à chaque proposition d'étayage linguistique.

Les réponses attendues dominent dans les demandes et propositions de dénomination, avec respectivement 62,5% et 57,14 %.

Dans la majorité des cas, les enfants TSLO n'ont pas produit beaucoup de réponses face aux reformulations et répétitions, avec 53,33% et 45,45 % de « pas de réponse » enregistrées.

Cependant, les reformulations et les répétitions ont également provoqué des scores de réponses attendues assez élevés, avec 34,33% pour les reformulations et 40,92% pour les répétitions.

Les réponses incomplètes constituent les réactions les moins fréquentes des enfants TSLO à l'ensemble des stratégies d'étayage linguistique. Seules les ébauches ont provoqué un taux élevé de réponses incomplètes, mais très peu d'ébauches ont été employées (deux par une mère).

Réactions des enfants TV :

Les réactions des enfants TV diffèrent de celles des enfants TSLO, car ils ont proposé principalement des réponses incomplètes à 48,39%, puis des réponses attendues à 38,71%, enfin, ils n'ont pas réagi à l'étayage linguistique à 12,9%.

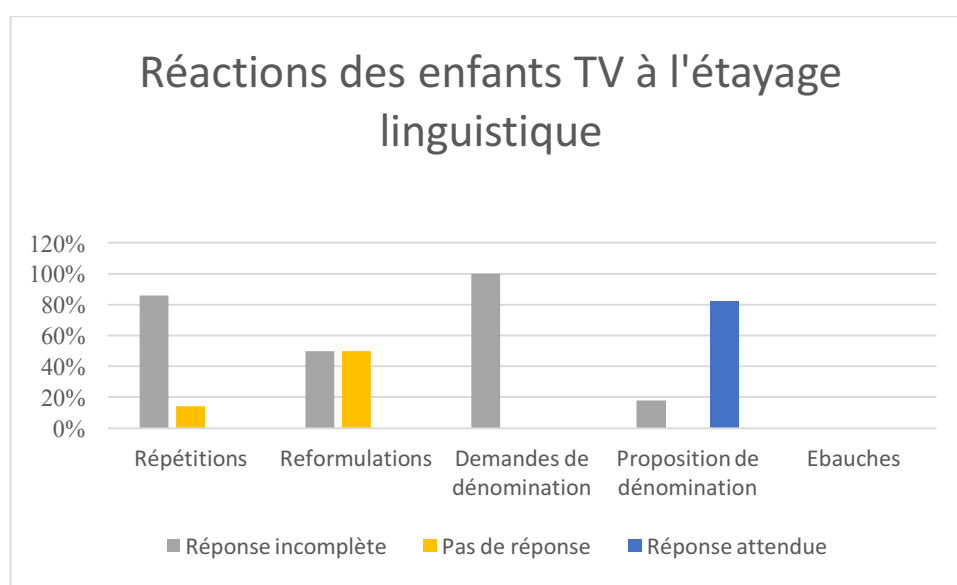


Figure 8 Pourcentages de réactions des enfants TV à chaque proposition d'étayage linguistique.

Les demandes de dénomination ont induit 100% de réponses incomplètes et les répétitions, 80,72%.

Les réactions provoquées par les reformulations se divisent à 50% entre les réponses incomplètes et les absences de réponse.

En revanche, les propositions de dénomination ont suscité des réponses attendues à 81,82%. La répartition des réactions des enfants TV est plus homogène et dominée par des réponses incomplètes.

Il apparaît donc, en comparaison avec les enfants TV, que les enfants TSLO proposent une gamme de réponses plus variée aux stratégies d'étayage linguistique, puisque les trois catégories de réponses sont présentes à tous les items, hormis aux ébauches.

3.2. Réactions des enfants à l'étayage à la tâche

Les réactions des enfants TSLO à cet étayage sont, comme pour l'étayage linguistique, majoritairement des réponses attendues à 55,61%. Les réponses incomplètes représentent 26,01% des réactions et les non-réponses s'élèvent à 18,38%.

Les demandes d'explication ont provoqué 100% de réponses attendues. Les réponses attendues sont majoritaires dans l'ensemble des réactions avec des scores de 61,91% pour les questions fermées, 58,06% pour les questions factuelles, 56,06% pour les explications, 53,33% pour les demandes d'approbation, 42,86% pour les instructions et 42,11% pour les refus,

Néanmoins, en ce qui concerne les questions anticipatrices, elles n'ont pas provoqué de réactions chez les enfants TSLO à hauteur de 83,33%.

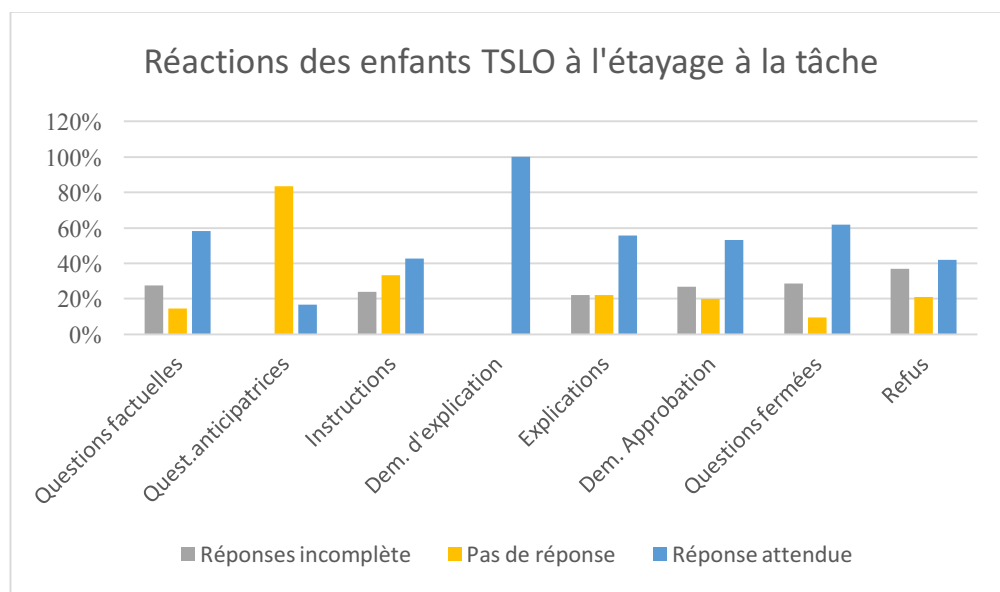


Figure 9 Pourcentages de réactions des enfants TSLO à chaque proposition d'étayage à la tâche.

A l'instar des enfants TSLO, les enfants TV ont réagi principalement par des réponses attendues à 54,12%, puis en proposant des réponses incomplètes à 32,94% et n'ont pas proposé de réponse à 12,94%.

Néanmoins, les réactions des enfants TV à l'étayage à la tâche sont plus homogènes que celles des enfants TSLO. En effet, trois items ont provoqué un seul type de réaction. Il s'agit des questions fermées et des refus, qui ont suscité 100% de réponses attendues, et des demandes d'approbation face auxquelles aucune réponse n'a été proposée.

Par ailleurs, les questions factuelles ont provoqué, à parts égales, des réponses incomplètes et des réponses attendues à 46,67% et le plus faible score de non - réponses avec 6,65%.

Les questions factuelles sont d'ailleurs les seuls items avec les instructions inhérentes à l'activité, à provoquer les trois catégories de réponses possibles. Les autres items se répartissant sur une ou deux catégories de réponses.

Les réactions des enfants TV à l'étayage à la tâche sont donc plus unanimes.

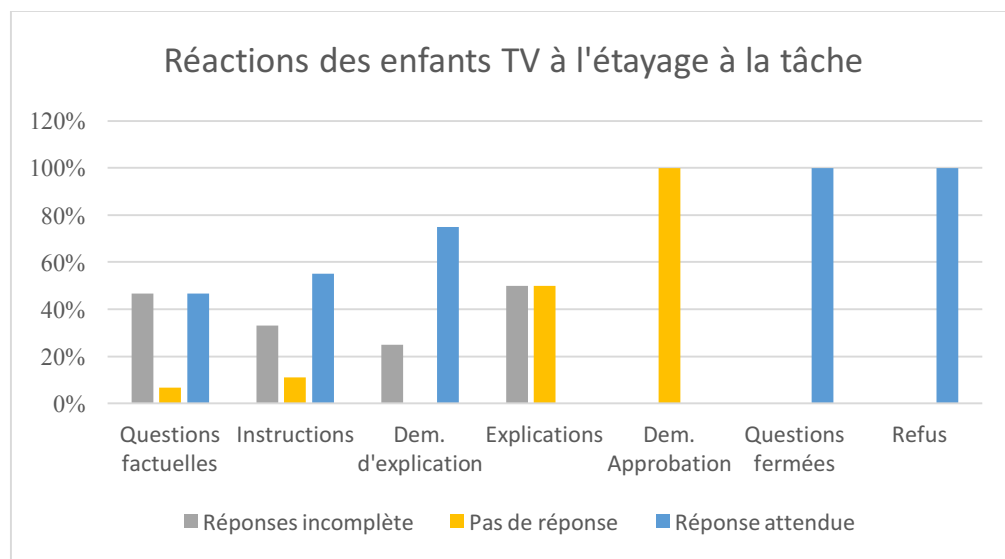


Figure 10 Pourcentages de réactions des enfants TV à chaque proposition d'étayage à la tâche.

Ces résultats démontrent, comme auparavant pour l'étayage linguistique, que les enfants TSLO produisent des réponses plus hétérogènes que les enfants TV. En effet, quand les réactions des enfants TSLO sont dispersées en trois catégories de réponses à six items, les enfants TV proposent trois catégories de réponses à seulement deux items. Les enfants TSLO proposent donc des réponses plus variées que les enfants TV.

V. Discussion

Afin de répondre à notre hypothèse, selon laquelle les mères d'enfants TSLO proposeraient à leurs enfants un étayage différent en termes quantitatifs et qualitatifs, nous avons filmé quatre dyades mère-enfant TSLO dans une situation de narration d'un livre sans texte. Cette activité a également été proposée à un groupe de quatre dyades mère-enfant tout-venant, dont les enfants ont été appariés aux enfants TSLO. Les données filmées ont ensuite été transcrites puis analysées selon différents critères.

Ces critères nous ont permis d'obtenir des résultats comparatifs concernant la dynamique des échanges, les différentes stratégies d'étayage mises en œuvre par les mères et les réactions provoquées chez les enfants. Il s'agit maintenant de vérifier si ces résultats permettent de répondre à notre hypothèse et aux objectifs de notre recherche.

Notre objectif premier est d'analyser les stratégies d'étayage des mères d'enfants TSLO, dans le contexte général des interactions des dyades et de les comparer à celles proposées par les mères TV. Notre second objectif est lié à l'évaluation de l'efficacité des stratégies d'étayage déployées par les mères d'enfants TSLO, en analysant les réactions qu'elles induisent chez leurs enfants comparées à celles des enfants TV.

Nos résultats indiquent, conformément à notre hypothèse, qu'il y a une différence entre l'étayage proposé par les mères TSLO et celui proposé par les mères TV. En premier lieu, cette différence tient au plus grand nombre de stratégies d'étayage déployées par les mères TSLO qui correspond à 33,62% de leurs énoncés, contre 19,20% pour les mères TV. Ce résultat, en l'absence de consensus sur le sujet, correspond aux conclusions de certains auteurs (De Weck, 2000 ; Rezzonico *et al.*, 2014), mais reste en opposition avec d'autres (Piérart et Leclercq, 2005 ; Ingold *et al.*, 2008).

En outre, ces stratégies d'étayage prennent place au sein d'échanges plus nombreux. En effet, d'une part les échanges dans les dyades TSLO sont plus longs et d'autre part ils donnent lieu à plus de tours de parole. De plus, il y a une asymétrie dans le nombre d'interventions des dyades TSLO à la faveur des mères avec 56,7% du total des interventions. En revanche, cette configuration asymétrique n'est pas la règle dans les dyades TV, dont les interventions se répartissent de façon égale entre les deux locuteurs.

Ainsi, dans cette étude, les mères TSLO sont les locuteurs les plus actifs, contrairement aux résultats de De Weck et Salazar Orvig (2010) selon lesquels les deux groupes de mères produisent plus d'énoncés que leurs enfants. Cette différence pourrait être corrélée à l'âge de notre population, qui est plus élevé que celui des enfants de l'étude citée. Par conséquent, les enfants TV de notre population ont développé une expertise langagière supérieure et, de ce fait, participent plus. Cependant, cette expertise est développée de façon plus limitée chez les enfants TSLO, puisque, bien que du même âge, ils interviennent moins dans les échanges avec leur mère. Cette passivité dans l'interaction est liée à leur trouble (Schelstraete, 2008) et laisse leur mère endosser le rôle de narrateur principal.

Les résultats des IDL (Indice de Diversité Lexicale) ne révèlent pas de différence entre les groupes, les IDL des mères et ceux des enfants étant comparables. Néanmoins, les IDL de tous les enfants sont plus élevés car ils ont produit moins d'énoncés. En effet, l'activité de narration circonscrit les thèmes d'échanges, donc plus le locuteur intervient, plus il a de probabilités de se répéter. D'autre part, nos résultats soulignent que les mères TSLO, bien qu'elles interviennent plus, proposent un lexique aussi varié que celui des mères TV. Dès lors, il apparaît que les mères TSLO n'adaptent pas leurs énoncés aux difficultés de leurs enfants en simplifiant leurs propositions lexicales comme le suggèrent Collette et Schelstraete (2012). En revanche, les mères TSLO introduisent moins de nouveaux thèmes que les mères TV, comme relevé dans la littérature (De Weck, 2004). Ce qui signifie que les mères TSLO explorent la même diversité lexicale que les mères TV, mais dans un nombre plus restreint de thèmes. Ainsi, nous pouvons en déduire que les mères TSLO s'adaptent au trouble de leur enfant en limitant les sujets d'échanges dans le but de favoriser leur compréhension.

Comme nous venons de le voir, les mères TSLO produisent plus d'énoncés et de stratégies d'étayage. Cependant la répartition entre les différentes catégories d'étayage est la même dans les deux groupes de mères, conformément aux résultats de la littérature (Ingold *et al.*, 2008 ; Bignasca et Rezzonico, 2010). En effet, l'ensemble des mères privilégie, à 78%, l'étayage à la tâche, mais c'est au sein de chaque catégorie d'étayage que les répartitions entre les groupes varient, ce qui corrobore notre hypothèse selon laquelle l'étayage des mères TSLO, serait, non seulement plus important, mais également de nature différente.

En ce qui concerne l'étayage linguistique, nos résultats indiquent que les mères TSLO privilégient les répétitions à 32% et les mères TV les propositions de dénomination à 40%.

Cependant, dans de nombreuses recherches, les mères TSLO emploient préférentiellement les reformulations (Rezzonico *et al.*, 2014 ; De Weck, 2000). Cette différence avec nos résultats est, à nouveau, liée à l'âge de notre population puisque les reformulations sont employées principalement avec des enfants jeunes et les répétitions avec des enfants d'âge scolaire (Bernicot et Clark, 2009). Les mères TSLO, en préférant les répétitions, basent leur stratégie d'étayage linguistique sur l'intercompréhension, en favorisant l'ajustement de la production de l'un sur celle de l'autre (De Weck, 2010).

Quant aux mères TV, par l'emploi des propositions de dénomination, elles encouragent la production verbale autour d'un nouveau terme. Les objectifs visés par les stratégies d'étayage linguistique divergent donc entre les deux groupes.

Par ailleurs, les autres stratégies d'étayage linguistique sont utilisées par les mères TSLO, dans des proportions homogènes comprises entre 19% et 24% (sans tenir compte des ébauches produites uniquement par une mère). Alors que la répartition des choix secondaires des mères TV est plus hétérogène, comprise entre 8% et 28%. Les mères TSLO emploient donc un éventail de stratégies d'étayage linguistique plus large.

La comparaison des stratégies d'étayage linguistique fait apparaître des différences entre les mères TSLO et les mères TV, c'est également le cas des stratégies d'étayage à la tâche. En effet, dans notre étude, les mères TSLO soutiennent leurs enfants dans l'accomplissement de la tâche avec des questions factuelles à 46%, conformément aux résultats d'autres recherches (Ingold *et al.*, 2008 ; Bignasca et Rezzonico, 2010). Quant aux mères TV, elles privilégient les instructions inhérentes à l'activité à 32%. Mais, bien que les questions factuelles et les instructions appartiennent aux conduites de guidage, ces deux stratégies ont des fonctions différentes. En posant une question factuelle, la mère incite l'enfant à occuper la place de narrateur, l'engageant ainsi de manière active dans la progression de la tâche. L'emploi des questions factuelles, consiste donc en un ajustement des mères TSLO au trouble de leur enfant, via un transfert de la conduite narrative. En revanche, l'objectif des instructions inhérentes à la tâche, privilégiées par les mères TV, est de diriger l'activité en vue de sa résolution. Cela s'explique par le fait que les enfants TV sont déjà investis dans les échanges, comme l'ont démontré les résultats des tours de parole, par conséquent leurs mères n'ont pas à les encourager à participer et focalisent leur étayage sur la réussite de la tâche.

L'étayage spécifique à la tâche des deux groupes de mères ne vise donc pas les mêmes objectifs, qui sont définis en regard de la participation de leurs enfants.

Au sujet du recours à la communication gestuelle, nos résultats montrent qu'il s'agit à 82% pour les enfants et à 92% pour les mères, de gestes déictiques employés en modalité mixte. Ces gestes ont pour fonction d'attirer l'attention de l'interlocuteur sur un référent imagé, lors d'un énoncé. Dans notre étude, les taux de communication gestuelle sont plus élevés chez les mères TV et les enfants TSLO. Par conséquent, selon nos résultats, il n'y a pas d'ajustement de la modalité de communication non verbale des mères TSLO à leurs enfants, contrairement aux données de la littérature (De Weck *et al.*, 2010).

L'analyse comparée des stratégies d'étayage, a révélé des particularités dans l'étayage proposé par les mères TSLO, permettant ainsi de répondre à notre premier objectif. Toutefois, cette recherche serait incomplète sans l'analyse de l'efficacité de l'étayage, qui constitue, à travers l'étude des réactions des enfants, le second objectif de ce mémoire.

Les réactions des enfants TSLO sont majoritairement des réponses attendues à l'ensemble des stratégies d'étayage. Par conséquent, l'étayage proposé par les mères TSLO participe à l'efficacité de l'échange. Cependant, en ce qui concerne les stratégies d'étayage linguistique, les taux de réponses attendues les plus élevés sont consécutifs aux demandes et propositions de dénomination. Ces stratégies ne sont pas les plus investies par les mères TSLO, mais elles sont les plus explicites. Quant aux répétitions, préférentiellement employées par les mères TSLO, elles ont provoqué 45% de « pas de réponse » et 40% de réponses attendues. La confrontation de ces résultats démontre une efficacité supérieure des stratégies explicites et centrées sur du lexique, à celles visant l'intercompréhension.

Par ailleurs, les enfants TSLO ont proposé peu de réponses incomplètes. Cette catégorie de réponse, indique que l'enfant a perçu la demande inhérente à l'étayage, mais n'a pas les compétences pour y répondre, ou n'en tient pas compte. Les réponses incomplètes sont majoritaires dans les réactions des enfants TV à l'étayage linguistique, notamment dans les demandes de dénomination qui en suscitent 100%. Ces réponses sont constituées principalement de descriptions, indiquant que l'enfant ne peut pas produire le terme induit par sa mère. Par conséquent, nos résultats soulignent que l'étayage linguistique proposé par les mères TV se situe hors de la Zone Proximale de Développement de l'enfant, contrairement aux propositions des mères TSLO.

En ce qui concerne les réactions aux stratégies d'étayage à la tâche, ce sont en majorité des réponses attendues, chez les deux groupes d'enfants. Ces résultats démontrent l'efficacité de l'étayage à la tâche des mères TSLO, y compris des questions factuelles qui constituent la stratégie la plus employée, conformément à l'étude de Bignasca et Rezzonico (2010). Nos résultats soulignent que les stratégies d'étayage à la tâche sont plus performantes que les stratégies d'étayage linguistique pour les deux catégories d'enfants. Cela met en évidence le fait que les stratégies déployées autour de l'avancée de l'activité sont mieux assimilées par les enfants.

Cependant, l'efficacité des stratégies d'étayage des mères TSLO et plus largement l'efficacité de la communication peut être entravée par des pannes conversationnelles. Dans notre étude, les pannes conversationnelles ne représentent que 5,5% de la totalité des échanges, toutefois, elles sont provoquées principalement par les mères TSLO et les enfants TV. Si le résultat des enfants TV est attendu, celui des mères TSLO questionne. En procédant à une analyse qualitative des pannes dans les interactions des dyades TSLO, il est apparu qu'elles surviennent lorsque l'enfant hésite dans un énoncé, ou met du temps à le formuler. Alors la mère intervient, en employant des stratégies d'étayage linguistique et crée un chevauchement. Ainsi, les mères TSLO, dans le cadre de notre étude, ne laissent parfois pas le temps à l'enfant de formuler son propos, rendant caduques les stratégies d'étayage employées à cet instant.

Au travers des différents paramètres explorés, nous avons pu quantifier et qualifier les stratégies d'étayage employées par les mères TSLO et souligner ainsi certaines particularités. En effet, les mères TSLO proposent un nombre supérieur de stratégies d'étayage et leurs interventions en termes linguistiques, sont destinées principalement à favoriser l'intercompréhension, bien qu'elles encouragent également les productions verbales de leurs enfants. En ce qui concerne la réussite de la tâche, elles soutiennent leur enfant en lui proposant la responsabilité de la narration, l'impliquant de ce fait activement dans l'échange. Et ces stratégies sont efficaces, puisqu'elles induisent les réactions attendues chez l'enfant, à différents degrés selon la transparence de la demande. Cependant, et dans une minorité de cas, leur empressement à soutenir les productions verbales de leur enfant peut nuire à l'interaction.

Les particularités ici relevées sont autant de conduites d'adaptation des mères TSLO, au trouble de leur enfant. Toutefois, nous n'avons pas constaté d'ajustement particulier des mères TSLO dans le domaine de la communication non verbale.

Nombre de ces résultats coïncident avec les données de la littérature, lorsque d'autres y sont opposés, ce qui ne saurait ni les conforter ni les infirmer. Néanmoins, l'intérêt de cette étude est d'avoir exploré d'une manière transversale les critères d'analyse des stratégies d'étayage. En effet, les études auxquelles nous nous référons ont exploré un domaine relatif à l'étayage maternel, alors que nous avons tenté d'avoir une vision plus holistique des différentes stratégies employées, d'une part en les mettant en perspective avec la dynamique générale des interactions, et d'autre part en analysant leur efficacité.

Cependant, le cadre expérimental dans lequel se situe notre recherche pondère certains résultats. Tout d'abord, bien que l'analyse des différents résultats permette de répondre à nos objectifs, l'ensemble des conclusions présentées ici, n'a de valeur qu'intrinsèque à notre étude. En effet, le nombre réduit de participants, ainsi que les variances observées entre les dyades de chaque groupe, n'ont pas permis d'extrapolation statistique. Par ailleurs, l'âge de notre population ne correspond pas à celui des enfants intégrés aux études auxquelles nous nous référons. Ainsi, il est parfois difficile de mettre en perspective nos résultats avec les données issues de la littérature. Enfin, la situation proposée, dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie a pu avoir une incidence sur les productions des dyades TSLO, car les mères et les enfants sont dans une démarche métacognitive, insufflée par l'orthophoniste, vis-à-vis du langage oral. Dans cette démarche mères et enfants TSLO focalisent leur attention sur le langage et vont s'attacher à être plus productifs. Ainsi, en sachant qu'ils participaient à un mémoire d'orthophonie, il est possible que les dyades TSLO aient souhaité répondre à certaines attentes présumées et être plus prolifiques. Mais cela peut être le cas de toute étude.

Au-delà du cadre notre recherche, l'analyse des interactions mère-enfant présente un intérêt pour la prise en charge orthophonique. En effet, dans une perspective interactionniste du développement, la guidance parentale est primordiale pour favoriser l'ajustement de l'adulte aux besoins langagiers de son enfant. Sur ce point précis l'analyse de données, issues de situations d'échanges écologiques, permettrait d'affiner cet ajustement et constituerait un outil de suivi performant, comme le décrit Oberson (2003).

Cette démarche, impliquerait l'enregistrement d'interactions dans différentes situations, telles que présentées dans la littérature, car la nature des situations proposées influe sur les styles interactionnels des dyades (Da Silva *et al.*, 2012). Puis, disposant d'une grille d'analyse, comprenant des critères d'observation scientifiquement validés, l'orthophoniste pourrait évaluer l'efficacité des stratégies d'étayage et les adapter à l'évolution de l'enfant.

Evidemment, parce qu'elle implique un investissement temporel élevé, cette démarche semble plus réalisable dans un cadre institutionnel. D'ailleurs, les analyses issues de l'enregistrement d'interactions parents enfants peuvent s'intégrer à des programmes d'éducation thérapeutique du patient. C'est le cas dans l'étude de Maillart *et al.* (2011) consacrée au suivi de dyades intégrées à un protocole d'éducation thérapeutique, institué par l'Université de Liège. Dans cette étude, les parents bénéficient de séances collectives dédiées au développement des interactions avec leurs enfants et l'évaluation de ce programme a été réalisée sur la base d'interactions filmées puis transcrites. Ainsi, l'interaction parent enfant est à la fois l'objet de l'intervention et le moyen d'en évaluer l'efficacité.

D'autre part, appréhender l'enfant en situation d'interaction écologique, peut permettre de compléter l'évaluation de ses compétences. En effet, il est parfois difficile d'évaluer les capacités langagières d'enfants, surtout jeunes, qui peuvent être inhibés par la situation de test. De plus, les grilles d'observation pragmatiques (CCC Bishop, 1998 traduit par Maillart, 2003 ; PTP, Monfort, Sanchez et Juarez, 2005) sont de bons indicateurs mais ne reflètent pas toujours des situations écologiques. Quant aux questionnaires, ils restent soumis à la subjectivité des parents, même si celui développé dans EVALO (Coquet, Ferrand, Roustit, 2009), parce qu'il est composé essentiellement de questions fermées et précises, qui peuvent être corrélées à .83 par rapport à un test étalonné (voir à ce propos les travaux de Scarborough, 1990 ; Fenson *et al.*, 1993), réduit cette difficulté.

Ainsi, l'analyse de situations répliquant des situations quotidiennes pourrait être une source d'information pour l'orthophoniste et contribuer à l'établissement d'un diagnostic précis. Comme le propose Rodi (2017), qui a développé une stratégie d'analyse des compétences discursives et pragmatiques de jeunes enfants basée sur des enregistrements audio d'interactions parent enfant. Les analyses d'interactions entre parents et enfants peuvent également servir d'évaluations intermédiaires à l'efficacité de la prise en charge et de la guidance parentale.

Bien que, conscients qu'une telle démarche n'est pas aisée à mettre en place dans un cadre libéral, il nous paraît pertinent que les orthophonistes puissent se questionner sur l'opportunité d'intégrer à leur pratique l'analyse formalisée des interactions de leurs patients et de leur entourage.

CONCLUSION

Nous avons vu, dans cette étude, que le développement du langage de l'enfant est soutenu par les stratégies d'étayage mises en place par ses interlocuteurs et en premier lieu sa mère.

Si les interactions mère-enfant sont fondamentales pour l'acquisition des compétences langagières et communicationnelles, c'est encore plus vrai concernant les enfants qui présentent un trouble spécifique du langage oral. En effet, les déficits des enfants TSLO, en termes de capacités d'expression et de compréhension, nécessitent le soutien de l'adulte pour atteindre la performance des échanges.

De ce constat est né notre questionnement sur la façon dont l'adulte, et plus précisément la mère, répond à ce besoin accru de soutien. Et nous avons formulé l'hypothèse que, pour s'ajuster à leurs enfants, les mères adaptaient leurs stratégies d'étayage, qui revêtaient alors certaines spécificités. Afin de mettre à l'épreuve notre questionnement, nous avons comparé, dans une activité de narration d'un livre sans texte, les stratégies d'étayage proposées par des mères d'enfants présentant un TSLO et celles proposées par des mères d'enfants tout-venant.

Dans notre étude, les mères d'enfants présentant un trouble du langage oral ont mis en place des stratégies d'étayage verbal à la fois plus nombreuses et différentes. Ces différences seraient relatives à l'ajustement déployé par les mères face au trouble, qui se concrétise par des stratégies visant à soutenir l'intercompréhension linguistique et à favoriser l'intervention de l'enfant au sein des échanges. Par ailleurs, nous avons constaté que l'adaptation des mères augmentait la performance des interactions. En effet, grâce à l'analyse des réactions des enfants, nous avons observé que les stratégies d'étayage étaient efficaces surtout lorsqu'elles sont explicites. Nos résultats ont également souligné que les enfants présentant un TSLO répondaient de manière plus variée à l'étayage. Toutefois, la limitation de la taille de l'échantillon, ainsi que l'âge des enfants intégrés à l'étude et le possible biais d'une surproduction verbale des dyades TSLO, relativisent les résultats obtenus qui constituent, dès lors, des indications de tendance.

Cette recherche met en évidence l'importance des interactions mère-enfant dans le développement langagier et suggère que leur analyse pourrait servir d'outil à la prise en charge orthophonique. Cependant, cela impliquerait la nécessité d'affiner les critères d'observation, selon le degré de développement de l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

Avenet, S, Lemaître, M-P, Vallée, L. (2016). DSM5 : quels changements pour les troubles spécifiques du langage oral ? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* 64, 81–92. doi : org/10.1016/J.neurenf.2015.12.002

Armengaud, F. (1985). La pragmatique. Paris : PUF.

Bernicot, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage, Tome 2.* (pp.45-82). Paris : Presses Universitaires de France.

Bernicot J, Salazar-Orvig A, Veneziano E. (2006). Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse., *La linguistique* 2006/2 (Vol. 42), 29-49. doi : 10.3917/ling.422.0029

Bernicot, J. et Clark, E. V. (2009). La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant: une étude sur un grand corpus. *Psychologie de l'Interaction* 25/26: 221-251.

Bignasca, T. et Rezzonico, S. (2010). Etayage des mères et réactions des enfants dans une activité de narration. *Langages et Pratiques*, 46, 32-42.

Bishop, D. V. M. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 33(1), 3-66.

Bishop, D., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., et Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*, 12(2), 177-199.

Bishop, D. (2004). Specific language impairment: Diagnostic dilemmas. In L. Verhoeven et H. Van Balkom (Eds.), *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications* (pp. 309-326). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; US.

Bishop D. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children? *Current Directions in Psychological Science* 15: 217 doi: 10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x

Bishop D., Hayiou-Thomas M. E. (2008). Heritability of specific language impairment depends on diagnostic criteria. *Genes Brain Behav*, 7(3), 365–372. doi: 10.1111/j.1601-183X.2007.00360.x

Bock N. et al., (2017). Regard pédopsychiatrique sur le diagnostic de dysphasie. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 60, 167-196.doi: 10.3917/psy.601.0167

Bronckart, J-P. (1997). Activités langagières, texte et un discours. Pour un interactionnisme soci-discursif. Paris : *Delachaux et Niestlé*.

Bronckart, J.-P. (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Genève : Pratiques Théorie.

Botting, N., Riches, N., Gaynor, M. et Morgan, G. (2010). Gesture production and comprehension in children with specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 51-69. doi: 10.1348/026151009X482642

Bruner, J. S. 1983. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In Bruner, J. S. (Ed.), *Le développement de l'enfant: savoir faire savoir dire*.(pp. 261-280) Paris: PUF.

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

Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. et Tomasello, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science* 27, 843-873.

Capone C, Mc Gregor K. (2004). Gesture Development: A Review for Clinical and Research Practices. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, February Vol. 47, 173-186. doi:10.1044/1092-4388(2004/015)

- Collette, E., Schelstraete, M.A. (2012). Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques. In C. Maillart et M.A. Schelstraete (Eds.), *Les dysphasies - De l'évaluation à la rééducation* (pp.153-172). Paris : Elsevier Masson.
- Conti-Ramsden, G. et Friel-Patti, S. (1984). Mother-child dialogues: a comparison of normal and language impaired children. *Journal of Communication Disorders*, 84(17), 9-35.
- Conti-Ramsden G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Communication Disorders*, 55, 262-274.
- Conti-Ramsden G, Botting N, Faragher B. (2001). Psycholinguistic Markers for Specific Language Impairment (SLI). *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol. 42, No. 6, pp. 741–748, Cambridge University Press 9, PMID: 11583246.
- Coquet, F. (2005). Les habiletés pragmatiques chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, n°221, 14-18.
- Coquet F., Roustit J., Ferrand P. (2009) EVALO 2-6, évaluation du développement du langage oral, Ortho Edition.
- Da Silva, C. et Rahmati, S. (2010). Emplois et fonctions des gestes dans un jeu de devinette par indices. *Langage et Pratiques* 46, 74-85.
- Da Silva, C., Rezzonico, S., Corlateanu, C., Gendre, S. et Ingold, J. (2012). Influence de la situation dans des interactions mère-enfant dysphasique et mère-enfant tout-venant. *CORELA - RJC Cotexte, contexte, situation*. Retrieved from: <http://corela.edel.unipoitiers.fr/index.php?id=2349>
- De Guibert, C., Maumet, C., Jannin, P., Ferré J.c., Tréguier, C., Barillo C., Le rumeur, E., Allaire, C., Bariben A. (2011). Abnormal functional lateralization and activity of language brain areas in typical specific language impairment (developmental dysphasia). *Brain*, 134, 3044-3058. <https://doi.org/10.1093/brain/awr141>

De Weck, G. (1998). Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques : sont-elles spécifiques? *Tranel*, 29, 13-28.

De Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages* 34(140), 38-67.

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

De Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance* 56(1), 9-106.

De Weck, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. In B. Piérat (éd.), *Le langage de l'enfant*. (De Boeck Supérieur), 179-193.

De Weck, G. (2010). Troubles du développement du langage. In de Weck, G. et Marro, P. (Eds.), *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson. 51-83.

De Weck, G., Marro, P. (2010). *Traitement du langage oral chez l'enfant*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

De Weck, G., Salazar Orvig, A., Corlateanu, C., da Silva, C., Rezzonico, S. et Bignasca, T. (2010). Interactions mère-enfant typique et dysphasique: comment utiliser les gestes pour formuler une devinette? *LIDIL* 42: 159-180.

De Weck, G. et Salazar Orvig, A. (2011). Compétences interactionnelles et troubles dysphasiques: comparaison de dialogues mère-enfant dans différentes activités langagières. *Glossa* 109, 1-16.

De Weck, G., Salazar Orvig, A., da Silva, C., Rahmati, S. et Rezzonico, S. (2012). *Maternal Scaffolding Strategies and setting variations : comparison of SLI and typically developing mother-child dyads*. Cork: 14th ICPLA Conference 2012.

Dodd, B. (2005). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder (2nd ed.)*. London: Whurr.

François, F. Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine. *Enfance*, tome 429., 39-47 doi: 10.3406/enfan.1989.1877

Fenson, L., Dale, P., Reznick, S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S., & Reilly, J. (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego, CA: Singular Publishin

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

Hesketh, A., Conti-Ramsden, G. (2013). Memory and Language in Middle Childhood in Individuals with a History of Specific Language Impairment. *PLoS ONE* 8(2): e56314. doi:10.1371/journal.pone.0056314

Ingold, J., Gendre, S., Rezzonico, S., Corlateanu, C. et Da Silva, C. (2008). Diversité des étayages des mères des enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction. *Travaux Neuchatelois de Linguistique* 49, 69-82.

Lavelli, M., Barachetti, C., et Justice, L. (2015). *Gestures and speech during shared picture-book reading with preschoolers with specific language impairments*. Paper presented at the 12th International Congress for the Study of Child Language, Montréal, July 19-23. <http://www.iascl2011.org/files/IASCL2011-Final.pdf>

LEAPLE. (2001). *Conventions de transcription*. Paris: UMR 8606-CNRS-Université de Paris 5.

Leclercq, A-L., Maillart, C. (2014). Dysphasie : Réflexions autour de la définition et des critères diagnostiques. *Entretiens de Bichat, entretiens d'orthophonie*.

Leroy-Collombel, M. (2009). La reformulation dans les interactions adulte-enfant : une analyse longitudinale de 1;06 à 2;08 ans. *Cahiers de Praxématique* 52, 59-80.

Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la *Children's Communication Checklist* (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.

Maillart, C., Schelstraete, M-A., Hupet, M. (2004). Les représentations phonologiques des enfants dysphasiques. *Enfance* /1 (Vol. 56), p. 46-62. doi : 10.3917/enf.561.0046

Maillart, C., Leroy S., Quintin E., Ranc L., Derouaux F., D'Harcour E., Al Mounajjed M., Caet S., Leroy-Collombel M. et Morgenstern A. (2011). Des interactions enrichies qui soutiennent le développement du langage : effets à court et moyen terme (6 mois) d'une guidance parentale logopédique. *A.N.A.E.* 2011; 112-113; 00-00

Mainela-Arnold, E., Evans, J. L., et Alibali, M. W. (2006). Understanding conservation delays in children with specific language impairment: task representations revealed in speech and gesture. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 1267-1279.

Mazeau, M., Pouhet, A. (2014). Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant Chapitre 2, p53- 111. Issy les Moulineaux : Elsevier Masson.

Montgomery, JW., Windsor, J. (2007). Examining the language performances of children with and without specific language impairment: contributions of phonological short-term memory and speed of processing. *Journal of speech, Language and hearing research*. 50(3), 778-97. doi : 10.1044/1092-4388(2007/054)

Monfort, M., Juarez Schanchez, A. (2001). L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales. Isbergues : Ortho édition.

Monfort, M., Juarez, A. et Monfort Juarez, I. (2005). Les troubles de la pragmatique chez l'enfant. Madrid : Entha Ediciones.

Oberson, B. (2003). Guidances parentale et interactive en logopédie, *Langage et Pratiques*, 32, 29-40.

BIBLIOGRAPHIE

Parisse, C. et Maillart, C. (2004). Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage : données francophones. *Enfance*, 20-35.

Parisse, C. et Le Normand, M.-T. (2006). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa* 97, 20-41.

Parisse, C. et Maillart, C. (2010). Nouvelles propositions pour la recherche et l'évaluation du langage chez les enfants dysphasiques. In Gruaz, C. et Jacquet-Pfau, C. E. (Eds.), *Autour du mot: pratiques et compétences*. (pp. 201-222) Limoges: Lambert-Lucas.

Piérart, B., Leclercq, A. (2005). Le langage modulé des mères d'enfant dysphasique *Travaux neuchâtelois de linguistique* : 42, 33-51

Rapin, I. et Allen, D. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. In Kirk, U. (Ed.), *Neuropsychology of language, reading, and spelling*. (pp.155-184). New York: Academic.

Rezzonico, S. (2013). *Interagir, jouer et expliquer : dyades mère-enfant francophones et italophones dans deux situations logopédiques*. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III. Retrieved from <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01335800>

Rezzonico, S., De Weck, G., Salazar Orvig, A., Da Silva Genest, C., et Rahmati, S. (2014). Maternal recasts and activity variations: a comparison of mother-child dyads involving children with and without SLI. *Clinical Linguistics et Phonetics*. doi: 10.3109/02699206.2013.802014

Ringard, J. C. (2000) *Rapport : Un plan d'action pour une meilleure prise en charge des enfants dysphasiques et dyslexiques*.

Rodi, M. (2017). Les interactions du quotidien comme ressources pour l'évaluation des capacités langagières. *Glossa* n° 120, 75-98.

BIBLIOGRAPHIE

Rondal, J.A. (1983). L'interaction adulte-enfant et la construction du langage. Belgique : Madraga.

Rondal, J.A. et Seron, X. (2003) Troubles du langage. *Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. (pp. 396-398). Belgique : Mardaga.

Saint-Georges, C., Chetouani, M., Cassel, R., Apicella, F., Mahdhaoui, A., et al. (2013) Motherese in Interaction: At the Cross-Road of Emotion and Cognition? (A Systematic Review). PLoS ONE 8(10): e78103. doi:10.1371/journal.pone.0078103

Salazar Orvig, A. et De Weck, G. (2008). Profils dialogiques de dyades mère-enfant avec et sans troubles du langage. *Tranel*, 49, 45-67.

Salazar Orvig, A. et De Weck, G. (2010). Comment les mères racontent un album avec leur enfant, *Langage et pratiques*, 46, 7-16.

Scarborough, H. S. (1990). Very Early Language Deficits in Dyslexic Children. *Child Development* Vol. 61 No. 6, 1728-1743

Schelstraete, M.-A. (2008). Eléments de réponse à la demande du PMS de Wavre : Quelques indications destinées à aider les centres PMS à suspecter un tableau dysphasique chez un enfant ou un adolescent. *Les Cahiers de la SBLU*, 30, 20-30.

Schelstraete, M.A. (2011). Traitement du langage oral chez l'enfant. Issy les moulineaux : Elsevier Masson.

Snow, C. E. (1977). Mothers' speech research: from input to interaction. *Talking to children: Language input and acquisition*, 31-49.

Tallal, P., Miller, S. L., Bedi, G., Jenkins, W. M. et Merzenich, M. M. (1996). Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech. *Science* 271, 81-84.

Tomasello, M. (2000). The social-pragmatic theory of word Learning. *Pragmatics* 10:4, 401-413 International Pragmatics Association.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vanderveken, D. (1992). La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation. *Cahiers de Linguistique Française*, 13, 9-61.

Vigil, D. C., Hodges, J., et Klee, T. (2005). Quantity and quality of parental language input to late-talking toddlers during play. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 107-122.

Vygotski, L. S. ([1934] 1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.

Yont, K. M., Hewitt, L. E. et Miccio, A. W. (2002). "What did your say" ? : understanding conversational breakdowns in children with speech and language impairments. *Clinical Linguistics et Phonetics* 16(4), 265-285.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1 Présentation des sujets d'étude.	34
Figure 1 Pourcentages de participation verbale des locuteurs, sur la totalité des échanges entre dyade.	43
Figure 2 Pourcentages d'emploi des critères pragmatiques par les dyades TSLO, sur l'ensemble des interventions.	45
Figure 3 Pourcentages d'emploi des critères pragmatiques par les dyades TV, sur l'ensemble des interventions.	45
Figure 4 Proportions exprimées en pourcentages, des différentes catégories d'étayage linguistique utilisées par les mères TSLO et TV.	46
Figure 5 Distribution en pourcentages des conduites d'étayage à la tâche, des mères TSLO et des mères TV.	48
Figure 6 Distribution en pourcentages des gestes selon leur modalité d'expression, par participant.	50
Figure 7 Pourcentages de réactions des enfants TSLO à chaque proposition d'étayage linguistique.	51
Figure 8 Pourcentages de réactions des enfants TV à chaque proposition d'étayage linguistique.	52
Figure 9 Pourcentages de réactions des enfants TSLO à chaque proposition d'étayage à la tâche.	53
Figure 10 Pourcentages de réactions des enfants TV à chaque proposition d'étayage à la tâche.	54

ANNEXES

Annexe I : Conventions de transcription LEAPLE

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 majuscule 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 (seule(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).
- 7 Les interruptions abruptes de l'émission d'un mot seront notées par le signe -.
- 8 Les segments inaudibles / incompréhensibles seront notés : (xxx). 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 écrits de la façon suivante : ouais ; mouais ; non ; nana ; menfin ; euh ; hm ; hmhm ; mm (en début de tour de parole) ; hein ; ben ; oh ; ah ; haha ; hoha ; bah ; 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 majuscule (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.

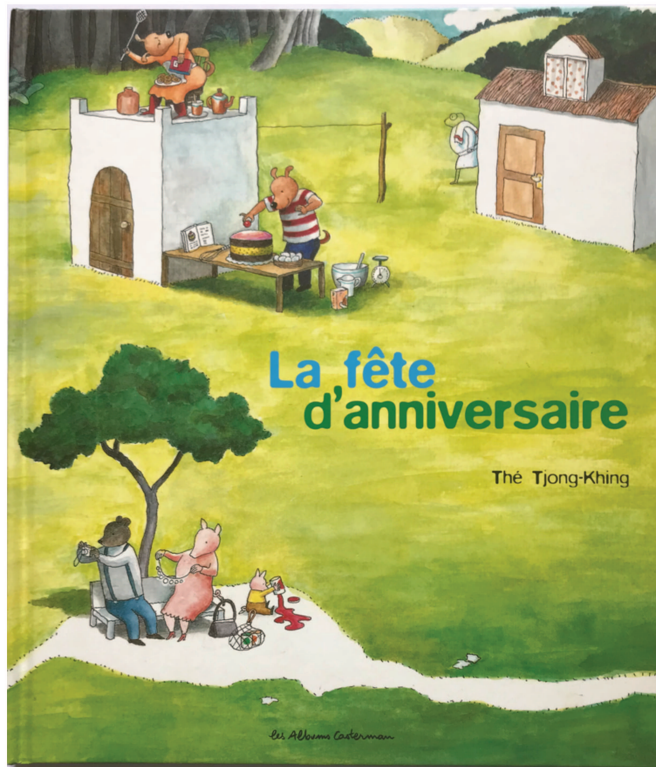
Pauses intra tour : changer de tour de parole

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, on le note à la ligne entre les deux tours de parole : (5sec.)
- 18 Les chevauchements entre deux tours de parole seront notés par le soulignement.

Annexe II : Support d'expérimentation



Annexe III : Extraits de corpus des dyades TSLO.

1. Extrait du corpus de N (fille, 6 ans, CP).

M 90 – t'es sûre c'est pas un petit lapin ?

(5sec)

M 91 – non c'est une chèvre d'accord ?

N 60 – non c'est un lapin

M 92 – elle fait un gros caprice

N 61 – et là non

M 93 – si elle a la bouche ouverte quand même regarde ! qu'est ce que tu en dis toi ?

N 62 – hum // la dame heu:: chien

M 94 – ch :: chat non ? regarde la longue queue

N 63 – chat / ah oui

M 95 – tu trouves qu'elle ressemble à un chien toi !

N 64 – c'est les petits

M 96 – moui / t'as raison elle est plus petite que les chiens

N 65 – je retour(ne)

M 97 – alors là qu'est ce qui se passe ?

(5sec)

M 98 – alors est ce qu'elle pleure toujours cette lapine

(5sec)

M 99 – ah pourquoi tu crois ?

N 66 – (souffle) parce :: (*claquement de langue*) // est-ce que heu :: il filme là ?

M 99 – oui

(5sec)

M 100 – pourquoi elle pleure à ton avis ?

N 67 – par(ce)que la la dame ren / le petit renard il habille pour l'anniversaire de cochon

M 101 – ah oui d'accord

(3sec)

N 68 – c'est ça

(5sec)

N 69 – tu veux trouver avec nous ?

M 102 – et regarde oh la la la la // moi je crois qu'y aura plus de gâteau / hein ?

N 70 – ouais

2. Extrait du corpus de L (garçon, 7 ans, CE1).

L 12 – ah en fait c’est no(r)mal / parce que en fait lui il a pris il voulait renverser ce petit cochon

M 10 – d’accord / et là qu’est ce qui se passe ?

(3 sec)

M 11 – bein regarde je pense vraiment que c’est de la peinture parce que regarde / le lapin/ elle distribue des feuilles avec des pinceaux/ qu’est ce t’en penses ?

L 14 – bein en fait euh :. ah en fait je vois lui il a couru juste là pour prendre la peinture rouge et il a pas ah ah c’est trop tard et donc il a renversé

M 12 – d’accord / et là qu’est ce qui se passe on n’en n’a pas parlé

L 15 – beinh :. il a fait tomber la chaise sur le gâteau

M 13 – han ! oh la la mais comment ils vont faire ?

L 16 – lui il va se disputer contre elle !

M 14 – il va se disputer contre elle ?

L 17 – ouais

M 15 – d’accord aller // on tourne super

(4 sec)

M 16 – alors // donc là tu as encore donc où c’est je pense que c’est toute la fête d’anniversaire alors là les enfants ont fait des dessins !

L 18 – mais en fait pff

M 17 – la peinture est toujours restée là / mais y’a quelqu’un qu’a marché dedans on dirait

L 19 – c’est lui là !

M 18 – c’est qui ?

(3 sec)

L 20 – (a)ttend ça vient juste là donc c’est lui !

M 19 – ah :. on dirait un raton laveur non sa queue ?

L 21 – m’en fait c’est un axicot

M 20 – un quoi ?

L 22 – des singes ! des singes !

M 21 – y’a des singes

(3 sec)

M 22 – et lui regarde/ qu’est ce qui fait ? il joue au foot ?

L 23 – oui

(4 sec)

M 23 – et lui le pauvre/regardes/il a /déjà qu’il a son gâteau il s’est cassé tout à l’heure maintenant il est obligé d’en refaire un (*rires L et M*)

3. Extrait du corpus de Z (garçon, 7 ans 4 mois, CE1).

M 37 – et bein ils ont fini de faire les dessins

Z 35 – oui et il :: pleure et le krenouille il est bien (xxx)

(6sec)

Z 36 – le chat le chat part en vacance comme le chien/ les souris chouent (jouent) à un truc cheu (jeu) là/ le renard le renard fait un truc de n=anniversaire/le le le lapin est couché le le le le chien rekarde le lifre/ pour pour pour faire le plus beau cadeau ! c'est quoi ça ?

M 38 – c'est un raton laveur

Z 37 – un raton laveur chette(jette)/ i(l) chette quoi ?/ chette un pallon (ballon)

(6 sec)

Z 38 – lele la dame tit « vient le le voleur le voilà ! » (*rires mère*)

(3sec)

Z 39 - c'est lui le voleur // attends attends ch'ai pas vu

(3 sec)

Z 40 - ah il est plus là le loup !

(3sec)

M 39 - il est plus là ? alors qu'est ce qui se passe ici ?

(3 sec)

Z 41 – euh

M 40 – ah bein non on l'a vu/ok

(4 sec)

M 41 – alors

Z 42 – les les t trucs//i chouent mais/ mais les/les rats/ en train de tire « et fous arrêtez » et et le chien a tout CAssé !

M 42 – hum hum

(3 sec)

Z 43 – là le cochon et la femme cochon ils TI ::rent le patte de le raton laveur

M 43 – d'accord

Z 44 – et et le monsieur filme en photo

M 44 – d'accord / il prend en photo ouais

Z 45 – le chat le chat le chat i(l) rekarde là euh euh euh il euh euh amène du pois (bois) chez eux/ là là y'a un truc de compat (combat) pa pa pa pa poua ka !

M 45 – ils sont en train de se battre ?

Z 46 – oui

M 46 – d'accord

4. Extrait du corpus de D (garçon, 8 ans 7 mois, CE2).

M 139 – et là et le gâteau est FAIT !/ papa chien est en train de distribuer le gâteau :: il est MAGnifique ! il a bien réussi/ tu sais qui pleurait depuis tout à l’heure ? c’était/ (*rires*)/c’était euh :: la petite lapin c’est SON anniversaire ! le collier c’était SON cadeau ! madame cochon voulait lui donner le collier ! mais elle a failli pas avoir ce cadeau !hein / tu le sais ou non ?//tout le monde regarde tout le monde assiste à l’anniversaire ! tout ça se passe bien ::

D 117 – Ah regarde ! les décors

M 140 – ils sont magnifiques !

D 118 – une maison gâteau / euh/euh// une maison tête de/de personne/ et une/ et une/ maison euh (*souffle*) euh confettis

M 141 – et celle-là c’est quoi une maison quoi ?

D 119 – euh une maison/ une maison chère/ une maison prison (*rires mère*)

M 142 – oui ! donc tous les enfants ils se sont bien occupés hein ! y’avait plus de papier madame lapin a déchiré tous les papiers ! donc ils se sont bien amusés à décorer les maisons

D 120 – mais regarde le serpent !

M 143 – ouais ! eux c’est les petits artistes / eux / c’est pas la peinture leur truc c’est plutôt les ciseaux !donc/ dans l’arbre ils ont dessiné un SERpent !/ avec les ciseaux !

D 121 – y’a encore la peinture ::

M 144 – donc madame mouton elle les a rejoint pour mettre / son petit stand pour euh :: vendre euh :: les vêtements !

D 122 – et ENcore la peinture ! y’a encore de la peinture !

M 145 – et là ! les petites souris elles sont pas gentilles avec euh :: madame euh :: comment elle s’appelle ?

D 123 - madame euh ::

M 146 – écureuil ! / parce qu’ils font que des bêtises ils la laissent pas tranquille / et là elle est partie en courant derrière eux

(3 sec)

M 147 – Ah ! et madame chien elle court derrière qui ? toujours derrière le voleur ?

D 124 – non :: il est là !

M 148 –où il est ?

D 125 – là

M 149 – ah ! elle est en train de le chercher peut-être pour le frapper encore // ils l’ont mis en prison !

(4sec)

M 150 – et tout qui finit bien :: ! c’est fini l’histoire !le gâteau est fait le voleur est découvert et le cadeau est donné à la petite lapin

Table des matières

Remerciements	3
SOMMAIRE	4
Introduction	6
Contexte Theorique.....	8
I. Le Trouble spécifique du langage oral	9
1. Définition du trouble	9
2. Les classifications	11
3. Les étiologies du trouble	14
II. L'approche interactionniste du développement du langage	15
1. L'aspect social du développement langagier	15
2. La pragmatique : l'intention de communication.....	16
3. Les capacités pragmatiques	18
4. Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant un trouble spécifique du langage oral	19
III. L'étayage	22
1. La notion d'étayage	22
2. Les formes d'étayages.....	23
3. L'étayage proposé aux enfants TSLO	25
PARTIE EXPERIMENTALE.....	29
I. Problématique et objectifs	30
II. Matériel et méthode	31
1. Sujets.....	31
2. Matériel	35
3. Paradigme expérimental.....	36
III. Méthodologie de recueil des données.....	36
1. Transcription des données vidéo	36
2. Caractéristiques générales des échanges	37
3. L'étayage maternel	38
4. Les réactions de l'enfant à l'étayage de la mère.....	40
IV. Résultats.....	43
1. Dynamique des échanges	43

TABLE DES MATIERES

2. Résultats des stratégies d'étayage.....	45
3. Les réactions des enfants aux stratégies d'étayage.....	51
V. Discussion	55
Conclusion.....	63
Bibliographie.....	64
Table des illustrations	73
ANNEXES.....	74
Annexe I : Conventions de transcription LEAPLE	75
Annexe II : Support d'expérimentation.....	77
Annexe III : Extraits de corpus des dyades TSLO.....	78
1. Extrait du corpus de N (fille, 6 ans, CP).....	78
2. Extrait du corpus de L (garçon, 7 ans, CE1).....	79
3. Extrait du corpus de Z (garçon, 7 ans 4 mois, CE1).	80
4. Extrait du corpus de D (garçon, 8 ans 7 mois, CE2).....	81

Roxane Levrague

ETUDE DES STRATEGIES D'ETAYAGE DES MERES D'ENFANTS PRESENTANT UN TROUBLE SPECIFIQUE DU LANGAGE ORAL

81 pages, 81 références bibliographiques.

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 2018

RESUME

Le développement langagier de l'enfant trouve sa source dans l'interaction avec l'adulte. Dans les cas de troubles spécifiques du langage oral, la question de l'adaptation des mères aux déficits de leur enfant se pose. Les données de la littérature sur le sujet sont souvent contradictoires, ou ne portent pas sur la totalité des interactions. C'est pourquoi, au travers de cette recherche, nous avons souhaité quantifier et qualifier l'ensemble des stratégies d'étayage déployées par les mères, afin d'en évaluer à la fois l'ajustement et l'efficacité. Nous avons comparé les interactions de quatre dyades mère-enfant avec un trouble du langage et quatre dyades mère-enfant tout-venant, dans une situation de narration d'un livre sans texte. Nos résultats démontrent que les mères d'enfants présentant un trouble emploient plus de stratégies d'étayage, lesquelles comprennent des spécificités : l'étayage linguistique favorisant l'intercompréhension et l'étayage à la tâche soutenant la narration de l'enfant. De plus, nos résultats mettent en évidence l'efficacité de ces stratégies, notamment les plus explicites, grâce à l'étude des réactions des enfants. Ainsi notre recherche révèle l'existence d'un ajustement des mères aux troubles de leur enfant et met en perspective l'intérêt d'analyser les interactions mère-enfant dans le cadre de la prise en charge orthophonique.

MOTS-CLES

Trouble spécifique du langage oral – Etayage – Développement du langage – Interaction - Pragmatique

DIRECTEUR DE MEMOIRE

Gilbert Zanghellini

CO-DIRECTEUR DE MEMOIRE

Coralie Brosse

ABSTRACT

Children's language development is rooted in the interaction with the adult. In the case of specific language impairment, the question of the mother's adjustment to their child's deficits arises. Literature on the subject is often contradictory, or does not deal with all interactions. For this reason, we wanted, through this research, to quantify and qualify all the scaffolding strategies, which are deployed by the mothers, in order to evaluate both their adjustment and effectiveness. We compared the interactions of four mother-child dyads with a speech disorder and four mother-child dyads without speech disorder in a narrative situation of a book without text. Our results show that mothers of children with a disorder use more scaffolding strategies, which include specificities: linguistic scaffolding that promotes cross comprehension and scaffolding that supports children in their act of telling a story. In addition, our results highlight the effectiveness of these strategies, especially the most explicit ones, thanks to the study of the children's reactions. Thus our research reveals the existence of an adjustment of the mothers to the disorders of their child and puts into perspective the interest to analyze the mother-child interactions within the framework of speech and language therapy.

KEY WORDS

Specific language impairment – Scaffolding – Language development – Interaction – Pragmatic.
