

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche « Médecine et Techniques Médicales »
Année universitaire 2011/2012

**Mémoire pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE**

Présenté par Marion VENIERE (née le 28/08/1989)

Impacts du retard de parole et de
langage sur les interactions sociales
entre l'enfant et l'enseignant
en grande section de maternelle,
autour d'une activité de langage :
Le livre sans texte

Président du jury : Mme VERRIER Nadège, Maître de conférences,
Faculté de Psychologie, Université de Nantes

Directeur de mémoire : Mme BORIE-PINEAU Sandrine, Orthophoniste

Membre du Jury : Mme BEUZET-SOUBIAS Isabelle, Orthophoniste

« Par délibération du Conseil en date du 7 mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui sont présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation. »

Sommaire

Introduction	7
Partie Théorique	9
I - Les interactions sociales entre l'adulte et l'enfant	10
A) Qu'est-ce qu'une interaction sociale	10
1) Définition	10
2) Mise en place de l'interaction	12
a) Le regard.....	12
b) Le sourire.....	13
c) L'imitation	13
d) Les cris, pleurs et vocalisations	14
e) Le plaisir de communiquer	15
3) Organisation de l'interaction	15
a) L'intention de communication.....	16
b) L'attention conjointe.....	16
c) L'ajustement de l'adulte	17
B) Théories de l'interaction entre l'adulte et l'enfant	18
1) Les apports de Vygotsky	18
a) L'enfant, être social.....	18
b) Le rôle de la médiation sociale.....	19
c) Les concepts quotidiens/ les concepts scientifiques	20
d) La zone proximale de développement.....	20
2) Les apports de Bruner	22
a) Les formats de communication.....	22
a.1 La systématité	22
a.2 La répétitivité.....	23
a.3 L'intentionnalité.....	23
a.4 L'imprévisibilité.....	23
b) Les interactions de tutelle et l'étayage	24
3) Le Langage Adressé à l'Enfant	25
a) Les adaptations du L.A.E du point de vue de la forme	26
b) Les étapes du L.A.E.....	27

II - Les interactions à l'école	29
A) Les interactions enfant-enseignant	29
B) Les activités de langage : vecteurs des interactions	31
1) Les conditions pour un bon fonctionnement des activités	31
a) Situation et thème	31
b) La qualité des interactions adulte-enfant	32
c) Les groupes de langage.....	33
2) Le rôle de l'enseignant	34
a) Une présence forte	34
b) Un « parler professionnel »	34
c) Une attitude de bienveillance	35
III - Le langage en grande section de maternelle	36
A) Les textes officiels	36
1) Les programmes 2002 et 2008	36
a) Le langage, instrument de communication.....	37
b) Le langage, instrument de représentation du monde	38
c) Le langage, objet de manipulation et d'observation.....	38
2) Les compétences attendues en fin de grande section de maternelle	38
a) S'approprier le langage.....	39
b) Comprendre	39
c) Progresser vers la maîtrise de la langue française	39
B) Le langage en situation/ le langage d'évocation	40
1) Le langage en situation	41
2) Le langage d'évocation	41
IV - Les troubles du langage et les interactions adulte-enfant	43
A) Qu'est ce que le langage ?	43
1) Définitions	43
2) L'organisation du langage	44
3) Les fonctions du langage	46
B) Le retard de parole et le retard simple de langage	47
1) Le retard de parole	48
a) Définition.....	48
b) Causes du trouble	48
c) Expressions du trouble	49
2) Le retard simple de langage	51
a) Définition.....	51
b) Causes.....	52
c) Expressions du trouble	53

3) Les troubles associés au retard de parole et de langage.....	55
4) Diagnostic différentiel du retard de parole et de langage : la dysphasie.....	57
a) Définition.....	57
b) Les profils de dysphasie	58
c) Expression des troubles	58
C) Etudes concernant les interactions mères-enfants dysphasiques.....	60
1) Interactions entre mères et enfants dysphasiques et tout-venant	60
a) Quelles influences des troubles dysphasiques sur les interactions mère-enfant ?	61
b) Co-construction de l'interaction autour d'une activité : la devinette par indices	63
2) Quel étayage des mères d'enfants dysphasiques et tout-venant ?.....	64
3) La particularité de l'école maternelle : les échanges dans le groupe-classe.....	66
 Questions de recherche	 68
 Hypothèses	 71
 Méthodologie	 72
 I - Participants	 73
A) Sélection	73
1) Critères d'inclusion	73
2) Critères d'exclusion	74
B) Constitution de l'échantillon	74
C) Présentation de l'échantillon.....	75
 II - Présentation du matériel	 75
A) Support de l'activité : le livre sans texte.....	75
B) Support de l'observation : la grille d'observation des interactions enfant-enseignant.....	77
1) Les échanges.....	77
2) Les comportements de l'enfant à observer.....	78
a) La prise de parole	78
b) Les assertions.....	79
c) La pertinence des réactions.....	80
3) Les étayages de l'enseignant.....	81
4) La modalité des tours de parole.....	84
5) La réussite ou échec de l'échange.....	85

III - Procédure	87
A) La demi-journée d'immersion.....	87
B) L'activité.....	87
1) Les consignes données à l'enseignant.....	88
2) La durée de l'activité.....	89
C) Les variables.....	89
1) Les variables indépendantes.....	89
2) Les variables dépendantes.....	89
D) Les hypothèses opérationnelles.....	90
IV - Présentation des résultats	92
A) La prise de parole	92
B) La répartition des assertions	93
C) La pertinence des réactions	96
D) L'étayage des enseignants	97
E) La modalité des tours de parole	101
F) La réussite ou l'échec des échanges	103
V - Discussion	105
A) Analyse des résultats	105
1) La prise de parole	105
2) Les assertions	107
3) La pertinence des réactions	108
4) La modalité des tours de parole	109
5) Les étayages de l'enseignant	110
6) La réussite ou l'échec des échanges	111
B) Limites de l'étude	112
C) Apports de l'étude	114
D) Prolongements possibles	115
 Conclusion	 116
 Bibliographie	 117
 Annexes	 Erreur ! Signet non défini.

Introduction

Les enfants ayant un retard de langage associé à un retard de parole représentent une grande partie des patients reçus en cabinet libéral par les orthophonistes. Ce trouble peut être minime et s'estomper relativement rapidement. Mais dans certains cas, il est très sévère entravant alors la communication de l'enfant avec son entourage et peut alors prendre des proportions importantes (troubles du comportement, isolement, rejet...). Lorsqu'aucune évolution ne se fait sentir, on peut penser à un trouble davantage structurel de type dysphasie. La prise en charge du retard de parole et de langage représente des enjeux importants, notamment en grande section de maternelle, pour empêcher les troubles de s'enraciner et de rendre difficile l'entrée dans le langage écrit.

Nombre d'auteurs tels que Bruner ou Vygotsky ont décrit l'importance des interactions dans les processus d'apprentissage. Ces échanges se mettent d'abord en place entre l'enfant et sa mère. Puis, lorsque l'enfant entre à l'école, ce sont les interactions avec l'enseignant et les pairs qui vont permettre de nets progrès dans l'accès au langage. Cet objectif fixé à l'école maternelle a des retentissements sur les apprentissages futurs ; c'est pourquoi la maîtrise du langage est primordiale.

Nous pouvons alors nous demander comment, en grande section de maternelle, à la veille de l'entrée en CP, l'interaction entre l'enfant ayant un retard de parole et de langage et son enseignant se met en place. Peut-on constater des différences avec l'enfant tout-venant ? Si oui, lesquelles ? En résumé, le retard de parole et de langage influence-t-il les interactions entre l'enfant et son enseignant ?

Ces questions représentent un intérêt pour l'orthophoniste car son objectif est de permettre à l'enfant qui a un retard de parole et de langage d'acquérir les compétences langagières nécessaires afin de s'exprimer et de se faire comprendre par son entourage. Il est

alors intéressant d'établir un lien avec l'école, lieu privilégié des apprentissages, dans le but d'observer si l'enfant ayant ce retard de parole et de langage peut interagir avec son environnement, notamment avec son enseignant. Nous pouvons alors repérer les difficultés qui gênent le plus l'enfant dans ses interactions, s'il en existe, afin de reprendre cela en séance d'orthophonie. En reliant ces deux milieux, nous pouvons donner toutes les chances à l'enfant de compenser ses troubles du langage.

Nous présenterons dans un premier temps notre assise théorique qui se décomposera en quatre grands points. Pour cela, nous détaillerons ce qu'est l'interaction sociale et les théories qui nous ont permis de la définir. Ensuite, nous expliquerons les spécificités de l'interaction à l'école maternelle, son rôle dans les apprentissages de l'enfant et sa réalisation au sein des activités de langage. Puis, nous soulignerons l'importance de l'acquisition du langage à l'école maternelle et ses enjeux en fin de grande section. Enfin, nous ferons une présentation du retard de parole et de langage et de l'impact des troubles du langage sur les interactions.

Une fois ces bases posées, nous détaillerons l'étude que nous avons mise en place afin de répondre à nos questionnements. Il s'agira alors, à travers une activité autour d'un livre sans texte, d'observer les interactions entre l'enseignant et l'enfant ayant un retard de parole et de langage ainsi qu'avec l'enfant tout-venant. Cette étude portera plus particulièrement sur les prises de parole, le type d'assertions, et la pertinence des réponses de l'enfant. Nous analyserons de même les stratégies d'étayage de l'enseignant. Puis, nous observerons la modalité des tours de parole et la réussite ou l'échec des interactions entre l'enseignant et l'enfant. Nous pourrons ensuite comparer nos résultats afin de mettre en relief les différences observées dans ces deux types de dyades et ainsi tenter de vérifier l'existence d'un effet du retard sur les interactions entre l'enfant et son enseignant.

Cette étude nous permettra de comprendre comment l'enfant gère les interactions avec son enseignant et si son retard de parole et de langage est un obstacle à l'échange. Nous pourrons aussi constater les réactions de l'enseignant face à ce retard et noter si celles-ci sont différentes de celles employées avec l'enfant tout-venant.

Partie Théorique

I - Les interactions sociales entre l'adulte et l'enfant

La notion d'interaction implique une action de deux objets l'un sur l'autre. Il en va de même pour l'interaction sociale lors de laquelle deux individus échangent et agissent l'un sur l'autre en modifiant leurs comportements. Elle a ses règles et sa propre organisation pour permettre l'intercompréhension. Cette notion est complexe, notamment lorsqu'elle s'effectue entre un adulte et un enfant car ce dernier apprend tout juste à maîtriser ces règles afin de communiquer avec son entourage. Il est alors important de comprendre les enjeux qui se jouent afin d'appréhender au mieux l'interaction que nous observons entre l'enfant ayant un retard de parole et de langage et son enseignant.

A) Qu'est-ce qu'une interaction sociale

1) Définition

Goffman (1973, cité par Moricot, 2000) donne une définition de l'interaction : il s'agit d'une « *influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* » (p139)¹.

Cette définition pose d'emblée l'idée d'une influence des comportements du locuteur sur le récepteur et inversement. Goffman explique que les interactants font un travail de « *figuration* » (face work) dans le sens où ils montrent une image d'eux-mêmes qu'ils souhaitent donner. Cette image est ce que Goffman appelle la « *face* ». Moricot explique : « *Il faut non seulement élaborer, mais aussi soigner sa « face » comme celle des autres et cela passe par la mise en œuvre de règles de conduites dont Goffman met à jour la dimension rituelle et contraignante* » (p139). Ainsi, l'interaction est régie par des règles bien précises que les interactants doivent respecter afin de ne pas perdre ou faire perdre la face. On note ici l'enjeu du respect des règles et l'interdépendance des acteurs de l'interaction pour que celle-ci se déroule au mieux.

¹ Moricot, C. (2000) Les rites d'interaction. Dans Yotte, Y. *Sociologie-psychologie sociale*. Paris : Publications de la Sorbonne

Bonitto (2006) note que, pour rendre compte de ces règles, Goffman parle d'un « *ordre de l'interaction* » (p 37)² dans lequel il va distinguer deux versants : la syntaxe et la sémantique.

La *syntaxe* regroupe les règles qui permettent de comprendre le comportement de la personne avec qui l'on interagit. Les gestes, les mimiques ou encore les intonations que l'on produit transmettent une information, une image de soi que l'interlocuteur interprète à partir des règles de l'interaction. Cela permet d'éviter les non-sens et les interprétations faussées.

La *sémantique* représente le « *sens commun* » qui permet d'échanger sur la base des mêmes croyances et de conférer aux comportements les mêmes significations. C'est « *un savoir-faire ou encore un sens pratique, puisqu'il prescrit des manières de se comporter* » (p 38)³.

Dans cette même visée, Kerbrat-Orecchioni (1998), prenant appui sur l'approche interactionniste, stipule que l'interaction (verbale) désigne « *toute forme de discours produit collectivement par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs 'interactants'* » (p 55)⁴. L'interaction implique donc plusieurs personnes qui construisent ensemble un discours en agissant les uns sur les autres. Kerbrat-Orecchioni parle « *d'influences mutuelles* » (p 55), les échanges en face à face étant la situation d'interaction qui entraîne une influence maximale des interlocuteurs les uns sur les autres. Elle précise que, dans ce type d'interaction, les gestes et les mimiques ont une place importante et que c'est le corps dans son ensemble qui converse.

Blaye et Lemaire (2007) proposent leur définition de l'interaction sociale. A la définition de Goffman s'ajoutent alors d'autres éléments : « [...] *Il s'agit d'un phénomène complexe où interagissent plusieurs dimensions (cognitive, sociale et culturelle) dans un cadre spatio-temporel historiquement et culturellement situé, marqué par des règles et des valeurs* »⁵. Cette définition ne se contente pas de décrire ce que l'interaction est en surface mais elle rappelle que chaque personne participe à l'interaction en fonction des connaissances qu'elle a, des valeurs auxquelles elle s'attache et de sa propre histoire. De plus, l'interaction en elle-même a lieu dans un cadre particulier sous-tendu par des antécédents historiques et

² Bonitto, C. (2006) Goffman et l'ordre de l'interaction : Un exemple de sociologie compréhensive. *Philosophie* n°1 p31-48

³ *Ibid.*, p 38

⁴ Kerbrat-Orecchioni, C. (1998) La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française* n°117 p. 51-67

⁵ Blaye, A., Lemaire, P. (2007) *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck

culturels dont les interlocuteurs tiennent compte. Tous ces paramètres sont à intégrer dans l'échange et tous vont influencer les comportements et réactions de chacun.

Ainsi, l'interaction sociale fait intervenir plusieurs personnes aux vécus différents qui échangent sur la base de croyances communes, dans un cadre spatio-temporel défini. Les interactants sont interdépendants car ils agissent dans le but de transmettre une image positive et de permettre à l'interlocuteur d'en faire de même, ceci dans le respect des règles de l'interaction. Cette dernière représente donc un phénomène social complexe dans lequel de nombreuses dimensions sont à prendre en compte.

2) Mise en place de l'interaction

Chaque partenaire de l'interaction a ses propres caractéristiques. Pour comprendre comment l'interaction fonctionne, il faut repérer ces traits caractéristiques qui vont l'influencer. Baudier et Céleste (2010) ⁶ détaillent les différents signaux que l'on peut observer. Elles expliquent qu'ils sont présents dès la naissance et qu'ils vont changer de statut au cours du développement. Ces signaux vont, au départ, avoir un sens pour l'interlocuteur (l'entourage de l'enfant) mais pas forcément pour l'émetteur (l'enfant). Par exemple, un sourire de l'enfant manifestant un bien être intérieur peut être interprété par l'adulte comme une marque affective lui étant personnellement adressée. L'enfant comprend alors la signification de ce signal et apprend à l'utiliser de façon intentionnelle pour créer une réaction chez l'adulte. Nous décrivons ces signaux ou « moyens mis en œuvre dans les interactions » ci-après.

a) Le regard

Le regard est l'un des moyens privilégiés de communication entre l'enfant et sa mère. Celle-ci va interpréter le regard de son enfant comme une envie d'établir un lien avec elle ou comme une reconnaissance de son visage. Dès la naissance, la mère va ainsi donner à son

⁶ Baudier, A., Céleste, B. (2010) *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris : Armand Colin

enfant une place d'interactant. De plus, Lézine (1976, cité par Baudier et Céleste, 2010)⁷ considère que le regard est le signal principal permettant à l'enfant de solliciter l'adulte et de lui répondre. Caron (2011) explique que l'enfant « *peut déjà, dès la sixième semaine, soutenir le regard de sa mère et, après le troisième mois, contrôler la direction de son regard. Ainsi, il est capable d'initier, de contrôler et de mettre fin aux interactions* » (p 24)⁸.

b) Le sourire

Le sourire est présent aussi dès la naissance. Comme l'explique Wolff (1963, cité par Baudier et Céleste, 2010), ce sourire est, au départ, plus en lien avec les états internes du bébé que purement communicatif. Il apparaît dans un premier temps pendant le sommeil. Mais, très rapidement, la voix et le visage humains vont déclencher ce sourire lors des phases d'éveil et nous pourrons voir survenir, avec l'apparition du sourire, des signes accompagnateurs (les yeux qui se plissent, un regard vif, des vocalisations...). Lorsque l'enfant grandit, le sourire évolue et s'associe à d'autres expressions faciales. Il devient alors le véhicule de nombre d'émotions. Ce sourire qui se déclenche à la vue du visage humain est appelé « *sourire social* ».

Le sourire et le regard sont les deux moyens principaux de l'interaction recherchés et encouragés par l'adulte. Bien entendu, de nombreuses autres expressions faciales vont être interprétées par l'entourage de l'enfant comme signes de communication.

c) L'imitation

L'imitation, compétence présente chez le nouveau-né, est un moyen de communication très efficace, d'autant plus qu'elle est utilisée par l'enfant et par l'adulte. Elle permet à l'enfant de s'identifier à l'autre, qui est « *comme moi* », tout en s'en différenciant. En effet, le bébé peut comparer ce qu'il voit et ce qu'il ressent en reproduisant les gestes de l'adulte. Ainsi, « *le bébé apprendra que l'autre est comme lui non seulement du point de vue des*

⁷ Baudier, A., Céleste, B. (2010) *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris : Armand Colin

⁸ Caron, C. (2011) *Le langage adressé à l'enfant : impact de l'hospitalisation précoce*. Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Capacité en Orthophonie. Université de Nantes

actions (gestes, mimiques...) mais aussi des phénomènes psychiques plus complexes comme les désirs, les croyances et les intentions » (p96)⁹.

Montagner (1993) abonde dans ce sens et explique que l'imitation permet à l'enfant, dès 4-5 mois, de prendre conscience de sa capacité à faire comme l'autre, particulièrement lorsqu'il s'agit de comportements complexes. Il souligne, de plus, que grâce à l'imitation, l'enfant peut se sentir quelqu'un d'important car la personne en face essaie de faire la même chose que lui. Il conclut en disant que l'imitation est « *un processus de prise de confiance en soi, de valorisation de chaque individu* »¹⁰.

d) Les cris, pleurs et vocalisations

Ces expressions sonores sont présentes dès la naissance (premier cri) et vont évoluer au cours des deux premières années de vie.

Les cris du bébé se manifestent différemment pour exprimer son inconfort, sa colère etc. Ils provoquent une réaction chez l'adulte qui va mettre du sens sur ces manifestations, considérant ainsi l'enfant comme un interlocuteur à part entière. L'attitude de la mère en réaction à ces cris influence elle aussi le comportement de l'enfant (apaisement, intensification des pleurs...).

L'apparition des vocalisations donne une nouvelle tournure aux interactions. L'adulte encourage l'enfant dans l'élaboration du dialogue. Les règles de la conversation se mettent en place avec l'alternance des tours de parole, l'attention conjointe etc. Baudier et Céleste (2010)¹¹ expliquent que les enfants produisent des sons qui n'appartiennent pas à leur langue. La mère sélectionne, dans le discours de l'enfant, les sons les plus proches de la langue maternelle et les renforce afin d'amener l'enfant vers le langage. Tourette et Guidetti (2008)¹²

⁹ Baudier, A., Céleste, B. (2010) *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris : Armand Colin

¹⁰ Montagner, H.(1993) *L'enfant, acteur de son développement*. Salon des Apprentissages Individualisés et Personnalisés

¹¹ Baudier, A., Céleste, B. *Ibid.*

¹² Tourette, C., Guidetti, M. (2008) *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*. Paris : Armand Colin

précisent que c'est vers 6 mois que le babillage se met en place, après la restriction du répertoire phonétique aux phonèmes de l'environnement. Elles ajoutent que ces acquisitions se font dans l'interaction grâce à l'imitation mutuelle. L'importance de l'intervention de l'adulte qui oriente l'enfant dans ses productions est ici soulignée à nouveau. Ainsi, l'enfant, soutenu par les interactions avec sa mère, entre dans le langage oral.

e) Le plaisir de communiquer

La notion de plaisir dans l'échange n'est pas négligeable. Pour que l'enfant ait du plaisir à communiquer, il faut qu'il se sente dans une relation de confiance avec son interlocuteur et qu'il ait envie de partager, verbalement ou non, son point de vue, son expérience ou tout simplement un regard ou un sourire.

Plus l'enfant prendra du plaisir à communiquer et plus il aura envie de reproduire l'expérience.

Tous ces signaux de communication vont permettre la mise en place des interactions mère-enfant. Chacun des deux partenaires sollicite l'autre dans un échange affectif afin de créer un lien, d'agir sur lui et de créer une réaction. L'interaction nécessite une organisation afin d'assurer le lien entre l'enfant et sa mère.

3) Organisation de l'interaction

Pour que l'interaction soit assurée, plusieurs paramètres sont indispensables. En effet, aux prémices de cette interaction, chacun doit manifester une intention de communication et les partenaires centrent leur attention sur un même objet. De plus, l'adulte adapte son comportement aux manifestations de l'enfant. Ils peuvent ainsi se comprendre et entreprendre un échange.

a) L'intention de communication

Dès la naissance, le bébé montre des intentions de communication. Plus justement, nous dirons que son entourage lui prête cette capacité en interprétant les signes détaillés précédemment. Ces échanges entre la mère et l'enfant se font dans un premier temps autour des émotions, des affects du bébé que la mère verbalise (« Oh bébé, tu pleures, tu as faim »). Puis, rapidement, vers 8-9 mois, l'objet va être au cœur des interactions (« Oh, regarde ! Qu'est-ce que c'est ça ? Oui, c'est le collier de maman »).

Pour Tourette et Guidetti (2008), l'intention de communication du bébé naît au moment où il se détache de la relation duelle pour se tourner vers les objets de son environnement. C'est lorsqu'il peut combiner la relation avec l'adulte et le monde des objets que l'intention de communication va émerger. C'est ce qu'elles appellent « *l'intersubjectivité secondaire* », l'intersubjectivité correspondant à « *une compréhension mutuelle sur la base d'affects partagés au cours de routines intersubjectives* »¹³.

Ainsi, au fur et à mesure que l'enfant découvre son environnement, il veut partager ses expériences avec sa mère. Les formats de communication décrits par Bruner vont permettre d'organiser ces interactions, d'y insérer une régularité. Cela aide l'enfant à s'appropriier les règles de la communication et de prendre peu à peu sa place dans l'échange.

b) L'attention conjointe

La mise en place de l'attention conjointe est décisive pour rendre possibles ces interactions triangulaires (bébé-mère-objet).

Scaife et Bruner (1975, cités par Thommen, 2007)¹⁴ énoncent leurs travaux sur l'attention conjointe ou partagée. Il est expliqué que cela se produit dans l'interaction, au moment où l'adulte, ayant attiré l'attention de l'enfant auparavant, va regarder rapidement dans la direction d'un objet en s'appuyant sur un geste et une production verbale. L'enfant, à 6

¹³ Tourette, C., Guidetti, M. (2008) *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*. Paris : Armand Colin

¹⁴ Blaye, A., Lemaire, P. (2007) *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck

mois, tourne la tête aussi mais son attention se limite à son champ visuel. A 12 mois, il peut repérer l'objet en se basant uniquement sur le regard de l'adulte et à 18 mois, il rentre dans l'attention conjointe complètement grâce à sa capacité à regarder un objet posé derrière lui.

A cette même période, Bruner note le développement de la capacité à pointer les objets. Il distingue le pointage assertif, qui place l'objet comme le référent de l'interaction, du pointage directif qui consiste à réclamer l'objet. Ce geste de pointage s'accompagne peu à peu de vocalisations puis de mots.

c) L'ajustement de l'adulte

Dans cette organisation de l'interaction, Pécheux (1990, cité par Baudier et Céleste, 2010)¹⁵ décrit quatre dimensions de l'ajustement de l'adulte aux caractéristiques de l'enfant.

- La *réactivité* impose à l'adulte de modifier son activité selon la demande de l'enfant (si l'enfant pleure, la mère arrête son activité pour aller le chercher).
- La *contingence* consiste à conditionner dans l'immédiat son comportement en fonction des attentes de l'enfant (si l'enfant a faim, la mère lui donne à manger).
- L'*adéquation* ou la *pertinence* marque une réponse appropriée à la demande (lorsque la mère couche son bébé alors qu'il manifeste le besoin de manger, la mère fait preuve d'inadéquation).
- La *régularité* consiste à dire que la même demande de l'enfant doit être suivie de la même réponse.

Toutes ces caractéristiques permettent d'organiser les prémices de l'échange, de poser le cadre des interactions pour permettre la mise en place progressive du langage. Bruner parle de cette structure comme étant « *la coquille vide du dialogue* » que l'enfant apprend avant d'y insérer les mots.

Ainsi, l'interaction sociale entre l'adulte et l'enfant se met en place dès les premiers jours de vie. Elle répond à des règles, à une organisation qui permettent de créer un lien entre les personnes, d'échanger et de se comprendre.

¹⁵ Baudier, A., Céleste, B. (2010) *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris : Armand Colin

B) Théories de l'interaction entre l'adulte et l'enfant

De nombreux auteurs ont élaboré des théories concernant les interactions entre l'adulte et l'enfant. Les théories présentées dans les paragraphes suivants nous semblent indispensables à notre étude. En effet, elles permettent de comprendre comment le langage se développe dans l'interaction. Cette démarche débute au sein de la famille et se perpétue dans l'environnement extérieur, et plus particulièrement à l'école.

1) Les apports de Vygotsky

La théorie de Vygotsky s'inspirent d'un courant historico-culturel dans lequel l'environnement social tient une place prépondérante. Les interactions sociales sont donc, pour lui, indispensables au développement des compétences de l'enfant dans tous les domaines qu'ils soient langagiers, intellectuels, pratiques ou encore communicationnels.

a) L'enfant, être social

Dans ses écrits, Vygotsky accorde un rôle déterminant à l'environnement social de l'enfant et ce dès la naissance. Cet auteur (cité par Ivic, 1994) stipule que « *les relations de l'enfant avec la réalité sont dès le début des relations sociales. Dans ce sens, on pourrait dire du nourrisson qu'il est un être social au plus haut degré* » (p 795) ¹⁶.

Ainsi, dès le départ, l'enfant est doté de compétences communicatives qui vont lui permettre de rentrer en contact avec son environnement. Le regard, le sourire, les vocalisations, les cris et les pleurs vont d'emblée être effectifs et lui permettre de signifier son état émotionnel ou physique. La mère et l'entourage vont interpréter ce que l'enfant veut exprimer en donnant à ces manifestations une réelle signification. Il est ainsi considéré comme un être capable de communiquer. C'est ce que Vygotsky (cité par Ivic, 1994) appelle

¹⁶ Ivic, I. (1994) Lev S Vygotsky *Perspectives : Revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, p. 793-820

la « *sociabilité primaire* » (p 795)¹⁷.

b) Le rôle de la médiation sociale

Vygotsky (cité par Baudier et Céleste, 2010) explique : « *Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps au niveau social et dans un deuxième temps au niveau individuel, dans un premier temps entre personnes (interpsychique) et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intrapsychique) [...] Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations avec les êtres humains* » (p 28)¹⁸. L'enfant doit alors vivre les expériences dans l'interaction avec son environnement pour ensuite les intérioriser et se les approprier afin de les reproduire. Cette citation justifie grandement l'importance de l'entourage de l'enfant dans son développement, notamment pour le langage.

Tout au long de l'interaction entre l'adulte et l'enfant, des actes de médiation vont apparaître. Vergnaud (2000)¹⁹ les décline ainsi :

- *Clarification des buts et des sous-buts* pour expliciter ce que l'enfant n'aurait pas compris.
- *Prise en charge* d'une partie de l'activité qu'un enfant ne pourrait pas faire seul.
- *Aide à l'extraction des informations pertinentes et à l'explicitation éventuelle.*
- *Aide aux inférences.*

Vergnaud (2000) ajoute que le langage a une place importante dans la médiation, « *mais ce serait une erreur de penser qu'elle est toute nécessaire et totalement décisive* » (p 92)²⁰. En effet, il ne faut pas négliger le rôle des gestes, du regard et autres expressions corporelles manifestant émotions et sentiments.

¹⁷ Ivic, I. (1994) *Lev S Vygotsky Perspectives : Revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, p. 793-820

¹⁸ Baudier, A., Céleste, B. (2010) *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris : Armand Colin

¹⁹ Vergnaud, G. (2000) *Lev Vygotski Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Education

²⁰ *Ibid.*, p 92

Ainsi, l'adulte tient une place primordiale dans la médiation sociale à travers ses comportements verbaux et non verbaux. Bien entendu, pour cheminer vers l'apprentissage, l'activité de l'individu lui-même est à la base du processus.

c) Les concepts quotidiens/ les concepts scientifiques

Vygotsky fait partie des chercheurs qui ont développé des théories sur les apprentissages scolaires. Il décrit notamment les concepts quotidiens qu'il différencie des concepts scientifiques.

Vergnaud (1989), en étayant les propos de Vygotsky, explique que les premiers résulteraient du développement tandis que les seconds émaneraient des apprentissages, en particulier scolaires. De plus, il ajoute : « *La compréhension des concepts quotidiens relèverait d'une expérience spontanée non organisée de l'enfant dans son environnement naturel, tandis que celle des concepts scientifiques, résulterait d'une action finalisée et intentionnelle de l'adulte, notamment dans l'institution scolaire* » (p 112)²¹. Ainsi, l'un des apprentissages est acquis par l'enfant seul à travers ses expériences de vie et l'autre est géré par l'adulte, notamment l'enseignant pour le système scolaire. Vergnaud note que les concepts scientifiques sont en lien avec le discours de l'adulte et qu'ils nécessitent une organisation et une médiation.

A travers la zone proximale de développement et grâce aux interactions, l'adulte met à disposition de l'enfant les concepts scientifiques dans le cadre des apprentissages.

d) La zone proximale de développement

Vygotsky (1978, cité par Bruner, 1991) définit la zone proximale de développement comme étant « *la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout*

²¹ Vergnaud, G (1989) La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*, Tome 42, n°1-2, p 111-118

des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés »²². Pour lui, cette zone permet d'explicitier les relations entre le développement de l'enfant et ses possibilités d'apprentissage. Pour que le développement puisse se faire et pour que la zone proximale de développement soit effective, les interactions asymétriques sont la condition indispensable.

Bruner (1991) précise : « *Pour être efficaces, les 'enseignants' accordent étroitement leurs leçons au niveau des 'élèves'. Ce sont ces processus d'ajustement qui ont amené Vygotsky à parler de zone proximale de développement* ». Le tuteur, que Bruner nomme « enseignant », a une position délicate car ce qu'il propose à son « élève » doit se trouver au-delà des processus arrivés à maturité mais en même temps ne doit pas être trop ambitieux car cela risque de mettre l'enfant face à un échec. L'expert doit donc se situer dans la zone des processus en maturation sans dépasser ce que Vergnaud (2000) appelle « *un seuil supérieur d'apprentissage* » (p 29)²³.

Les connaissances transmises par les adultes « *porteurs de tous les messages de la culture* » ont dans un premier temps un rôle de communication, puis l'enfant les intériorise pour qu'elles deviennent des « *outils d'organisation et de contrôle du comportement individuel* »²⁴ (p 796).

Ainsi, pour Vygotsky, l'enfant est capable de communiquer avec son environnement. Ce dernier lui permet d'accéder à des compétences supérieures à son niveau actuel grâce à l'interaction établie dans la zone proximale de développement.

²² Bruner, J S. (1991) *Le développement de l'enfant, Savoir faire Savoir dire*. Paris : P.U.F

²³ Vergnaud, G. (2000) *Lev Vygotski Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Education

²⁴ Ivic, I. (1994) *Lev S Vygotsky Perspectives : Revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, p. 793-820

2) Les apports de Bruner

Dans les années 1970, Bruner s'inspire des recherches de Vygotsky pour élaborer une théorie de l'acquisition du langage. Celle-ci a pour pilier les interactions sociales. Le bébé, grâce aux interactions avec son entourage apprend les conventions qui régissent le langage. Il met en place une communication pré-linguistique qui, peu à peu, évolue vers le langage grâce à la mise en place de formats de communication et à l'étayage proposé par la mère. Ces formats continuent à se développer et se renforcent à l'école.

a) Les formats de communication

Bruner (1984, cité par Baudier et Céleste, 2010) donne une définition du format : c'est « *un microcosme régi par des règles et dans lequel l'enfant et l'adulte interagissent* » (p 100)²⁵. En organisant les échanges entre l'adulte et l'enfant, le format permet d'acquérir les règles de communication et donc d'accéder au langage. C'est pourquoi il est primordial que cette structure d'échange soit mise en place au plus vite.

La mère met en place des formes d'action standardisées dans l'interaction avec son enfant. La régularité et la répétition de ces structures permettent à l'enfant de comprendre les intentions de la mère et d'anticiper l'action. Ces formats suivent des critères bien précis que nous allons décrire.

a.1 La systématique

Les situations quotidiennes mises en place par la mère sont très ritualisées et disposent d'une structure stable. L'action est divisée en séquences qui se déroulent constamment dans le même ordre : établissement de l'attention conjointe, déroulement de la routine, puis achèvement de la routine. Par exemple, dans le jeu « what questions » où la mère et l'enfant regardent ensemble un livre, Bruner remarque que, peu importe l'âge de l'enfant, les types d'énoncés produits par la mère sont très peu nombreux et qu'ils apparaissent pratiquement toujours dans le même ordre. Cela souligne bien le caractère systématique de la situation.

²⁵ Baudier, A., Céleste, B. (2010) *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris : Armand Colin

a.2 La répétitivité

Les formats se répètent dans le temps dans l'idée de former l'enfant à ces situations. Cette répétition de l'action permet d'apporter une stabilité aux formats, ce qui favorise l'ancrage des apprentissages. L'enfant peut alors anticiper la démarche et intégrer ce caractère répétitif.

a.3 L'intentionnalité

Le but de l'adulte est d'amener l'enfant à passer du désir de communiquer à la communication effective. Il est donc peu à peu entraîné vers le langage.

Au départ, l'adulte va prêter des intentions de communication à l'enfant et va interpréter ces comportements. Puis, lorsque les premiers mots apparaissent, vont s'installer de réels dialogues entre les deux partenaires de l'interaction. Ils vont alors construire ensemble l'échange.

a.4 L'imprévisibilité

Peu à peu, le format va évoluer. Lorsque l'apprentissage commence à se fixer, la mère modifie des éléments dans la structure. L'enfant, surpris au départ, va comprendre progressivement que des changements peuvent survenir. Il va apprendre à les maîtriser. Ainsi, dans le jeu du « coucou caché », la mère va augmenter le temps pendant lequel elle est cachée, ce qui va créer la surprise chez son enfant.

L'organisation des formats est alors bien définie. Elle permet à l'enfant de s'approprier les règles de la communication et de les utiliser. Bruner parle aussi de l'étayage et des interactions de tutelle qui représentent une autre forme de soutien de l'adulte à l'enfant.

b) Les interactions de tutelle et l'étayage

Dans l'interaction de tutelle, le tuteur a un rôle important pour soutenir le novice dans sa tâche. Il remplit plusieurs fonctions que Bruner décrit dans son ouvrage *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (1991)²⁶.

Cette interaction nécessite une asymétrie des compétences et un but différent pour chacun des interactants. Le novice agit dans le but de réaliser une tâche tandis que l'expert agit dans le but de faire faire le novice. Il est là pour soutenir la tâche en apportant au novice les éléments nécessaires à sa réalisation.

L'étayage, pour Bruner, représente « *l'ensemble des interventions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ* ». Nous faisons aisément le lien avec le concept de zone proximale de développement, décrit par Vygotsky (1978, cité par Bruner, 1991)²⁷ dans laquelle l'adulte se pose en soutien à la résolution de problèmes de l'enfant et aux acquisitions. L'expert a donc un rôle primordial dans le développement de l'enfant dans le sens où il lui permet de progresser hors de ses connaissances assurées.

Pour venir en aide à l'enfant, le tuteur doit remplir des rôles bien spécifiques que Bruner a définis.

Tout d'abord, il doit *enrôler* l'enfant dans la tâche. Il doit pour cela « *engager l'intérêt et l'adhésion du 'chercheur' envers les exigences de la tâche* »²⁸. Nous comprenons aisément que pour que l'enfant ait envie de participer aux activités et d'interagir, le tuteur doit convaincre en quelques sortes l'enfant de l'intérêt pour lui de se prêter au jeu.

La deuxième fonction de l'étayage est de *réduire le degré de liberté*. Bruner parle ici d'une réduction des actes qui constituent la tâche afin de la simplifier pour qu'elle soit abordable par l'enfant. Le tuteur propose des paliers de difficulté à atteindre par l'enfant pour finalement achever la tâche.

Le tuteur doit veiller à ce que l'enfant reste intéressé par la tâche et qu'il continue à viser l'objectif donné. Bruner appelle ce point *le maintien de l'orientation*. Il n'est pas rare de sentir

²⁶ Bruner, J.S. (1991) *Le développement de l'enfant, Savoir faire Savoir dire*. Paris : P.U.F

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*

un désinvestissement, une démotivation chez les enfants face à une tâche à accomplir. Toute la difficulté du tuteur est de pouvoir maintenir l'attention de l'enfant tout en l'accompagnant au bout de sa tâche.

De plus, l'expert doit veiller à la *signalisation des caractéristiques déterminantes* de la tâche à réaliser. Pour cela, il met en relief les propriétés importantes de la tâche ou les attitudes à adopter pour la réussir.

La cinquième caractéristique de ce rôle de tutelle est de *contrôler la frustration*. Ici, le tuteur doit veiller à ce que la tâche ne soit pas trop difficile pour l'enfant et lui faire comprendre qu'il est plus intéressant de gérer les difficultés à deux.

Puis, le tuteur doit parfois se prêter à la *démonstration*. Ainsi, il va présenter, à partir des essais de productions de l'enfant, un modèle dans le but d'être imité pour que le novice crée une forme plus appropriée.

Bruner accorde donc un rôle important aux interactions dans l'acquisition des connaissances et dans le développement de l'enfant. L'adulte se pose en soutien des apprentissages de l'enfant en lui apportant son aide dans la réalisation de tâches plus complexes par rapport au niveau de développement de l'enfant. Les formats, les étayages ou encore l'interaction de tutelle sont des concepts valables et indispensables dans les interactions à l'école entre l'enfant et l'enseignant.

3) Le Langage Adressé à l'Enfant

Le Langage Adressé à l'Enfant (L.A.E) est un langage utilisé dans l'interaction par la mère pour faciliter la communication avec son enfant. Ce langage est clairement simplifié à plusieurs niveaux et évolue au cours du développement de l'enfant. Plusieurs expressions sont utilisées pour qualifier ce concept : la littérature parle aussi de « motherese » ou « mamamais » ou encore de « parler nourrice » qui ont une signification proche de celle du L.A.E. Il nous semble important de présenter ce concept car, même si nous le décrivons souvent dans le cadre des interactions mère-enfant, il est encore largement utilisé à l'école dans les échanges entre l'enfant et l'enseignant. Ce dernier modifie les caractéristiques de son discours en fonction des capacités de l'enfant.

L'objectif de ce langage est « *d'instaurer une communication de qualité naturelle et particulièrement adaptée aux possibilités du jeune enfant ou de l'enfant avec trouble du langage qui se voit reconnu comme un interlocuteur à part entière et trouve dans les propositions de l'adulte un étayage pour ses propres productions* » (p 391)²⁹. Mis en confiance dans la communication par le L.A.E, l'enfant y trouve un réel appui pour développer son propre langage. Au-delà de sa fonction d'enseignement des conduites langagières et des adaptations sociales, le L.A.E, qui s'exprime le plus souvent à travers les rituels quotidiens, a pour fonction première la recherche du plaisir de communiquer.

a) Les adaptations du L.A.E du point de vue de la forme

Khomsî (1982)³⁰ fait une synthèse des différentes études concernant le L.A.E et en détaille les différents aspects. Il souligne que ce langage semble être universel et qu'il se met en place dès qu'un adulte s'adresse à un enfant. Il a d'ailleurs été montré que ce langage peut apparaître chez les enfants : « *ces adaptations ne sont d'ailleurs pas uniquement réservées aux adultes puisque les enfants, dès 4 ans, infléchissent leur langage dans le même sens que les plus grands dans le but d'aider le tout-petit à mieux saisir le sens de leurs propos* » (p 88)³¹.

Dans un premier temps, il parle d'un langage *simple* dans le sens où les énoncés sont courts syntaxiquement car il contient peu de complexifications (subordonnées, conjonctions...), ceci s'accompagnant d'un vocabulaire restreint faisant référence aux objets concrets de l'environnement. De plus, il note un discours *bien formé* au niveau de la prosodie (voix très modulée, aigüe, pour attirer l'attention), de l'articulation qui est claire, donnant ainsi un discours assuré contenant très peu de pauses d'hésitations. C'est un discours qui se veut *redondant*, dans lequel la mère reprend tout ou partie de l'énoncé pour s'assurer de la bonne compréhension de l'enfant et pour qu'il s'imprègne de ce langage. Puis, Khomsî ajoute que l'on trouve de nombreuses *structures présentatives* introduites par « voilà » ou « c'est » accompagnées du syntagme nominal.

²⁹ Coquet, F. (2004) *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent*. Isbergues : Ortho Edition

³⁰ Khomsî, A. (1982) Langue maternelle et langage adressé à l'enfant. *Langue française*, n°54, p. 93-107

³¹ Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F., Roy, S. (2006) *Dialogoris 0/4 ans*. Nancy : Com-Médic

Pour soutenir cette clarté du discours, la mère utilise aussi un langage gestuel synchronisé avec ces énoncés. Cette simultanéité joue un rôle prépondérant dans les échanges. On note, de plus, une synchronisation des regards entre l'enfant et la mère qui suivent tous deux le même objet tandis que la mère pose son discours sur ce moment où leur attention est partagée.

Le contenu du L.A.E est directement lié à l'environnement de l'enfant, à ses centres d'intérêt. Les échanges portent majoritairement sur les activités de l'enfant, sur son quotidien (toilette, repas etc.) avec toujours un vocabulaire très concret et des verbes au présent uniquement.

Puis, l'attitude qu'adopte la mère a un rôle important dans l'interprétation que l'enfant fait de la situation. Cette attitude peut influencer les décisions et activités de l'enfant. Coleman (1981, cité par Khomsi, 1982)³² affirme que les comportements *intéressés*, *encourageants* et *amicaux* ponctuent le L.A.E.

b) Les étapes du L.A.E

Au cours de son développement, l'enfant va acquérir de nouvelles compétences, notamment au niveau linguistique. Il va devenir conversant, va s'investir peu à peu dans les activités et devenir un partenaire actif de ces échanges. Le langage que sa mère lui adresse va évoluer au fil de ces nouvelles acquisitions et il semblerait qu'il évolue au rythme des compétences acquises en compréhension.

Avant 6 mois, les capacités en compréhension sont limitées chez le nourrisson. Aimard (cité par Coquet, 2004) souligne que dans les premières semaines de vie, « *l'adulte est relativement isolé dans son rôle d'interlocuteur* » (p 394)³³ dans le sens où il agit seul en commentant ce qu'il fait, en interprétant les gestes de l'enfant. Il obtient peu de retours, mais il considère d'emblée l'enfant comme un interlocuteur. Ce dernier, selon Coquet, « *observe, écoute l'adulte et s'habitue au rythme et à la mélodie de la voix de l'adulte* » (p 394)³⁴. Il tire déjà un grand bénéfice de ces interactions.

³² Khomsi, A. (1982) Langue maternelle et langage adressé à l'enfant. *Langue française*, n°54, p. 93-107

³³ Coquet, F. (2004) *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent*. Isbergues : Ortho Edition

³⁴ *Ibid.*, p 394

La deuxième étape, qui s'étend jusqu'à 18 mois ou 2 ans, est ponctuée par de nets progrès de l'enfant d'un point de vue cognitif. L'enfant apprend du vocabulaire lié à son environnement proche et est capable de produire des mots-phrases pour s'exprimer. C'est à cette période que les rituels prennent une place très importante dans le quotidien et que l'enfant peut ainsi progresser dans ses acquisitions langagières.

Puis, la dernière étape est marquée par l'acquisition pour l'enfant du statut de conversant à part entière. Il va participer aux rituels dans ses comportements et ses verbalisations. La communication entre l'enfant et sa mère peut maintenant se faire sur un versant verbal.

Peu à peu, l'enfant va continuer à complexifier syntaxiquement son langage oral, sa compréhension va être plus affinée, plus performante. C'est ainsi que vers 5-7 ans, l'enfant dispose de compétences linguistiques et métalinguistiques qui lui permettent de refuser ce *langage bébé*. Ce dernier est alors utilisé uniquement dans un contexte affectif.

Toutes ces théories décrites précédemment permettent d'explicitier le rôle et l'importance de l'environnement dans le développement de l'enfant et plus particulièrement dans le développement du langage. La zone proximale de développement décrite par Vygotsky, l'étayage expliqué par Bruner ou encore le langage adressé à l'enfant vont se retrouver dans les interactions mises en place à l'école entre l'enseignant et l'enfant. Ainsi, l'enseignant, à l'instar de la mère et de l'environnement proche de l'enfant, aide l'enfant à acquérir de nouvelles connaissances et compétences à travers les différents étayages, en s'adaptant à son niveau de langage.

II - Les interactions à l'école

Pour Bideaud et al. (1993)³⁵, l'école représente une « *situation sociale à laquelle l'enfant doit s'adapter* ». Il est face à de nouvelles relations avec ses pairs et avec des adultes inconnus dans un premier temps. Il doit alors mettre en place de nouveaux moyens d'interagir avec ce nouvel environnement afin de s'y adapter. Il nous semble pertinent de définir les interactions entre l'enfant et l'enseignant dans le cadre de l'école car elles sont vécues dans un contexte différent de celui de l'environnement familial de l'enfant. Ce sont ces interactions dans ce milieu spécifique que nous observons dans notre étude. Nous ajoutons que les interactions entre les pairs font l'objet d'études, que leur pertinence est reconnue mais nous ne les détaillerons pas ici car elles ne font pas partie de notre étude. Elles pourraient faire l'objet d'un mémoire complémentaire.

A) Les interactions enfant-enseignant

L'enseignant met à profit les interactions afin de soutenir l'enfant dans ses apprentissages. Il met en place les stratégies d'étayage et d'adaptation au niveau de l'enfant (le L.A.E, la zone proximale de développement) décrits précédemment qui lui permettent de guider l'enfant dans sa scolarité.

Dumas-Carré et Weil-Barais (1998, cités par Berzin, 2001) soulignent : « *ce n'est que récemment que la contribution des interactions au processus de formation des compétences et de construction des connaissances est pris en compte* » (p 128)³⁶. Jusqu'alors, l'enseignant était considéré comme étant un transmetteur des savoirs, l'enfant devant s'en imprégner. Actuellement, l'enseignant est davantage reconnu comme ayant une fonction d'aidant auprès des enfants dans l'élaboration de leur pensée et de leurs savoirs, grâce aux interactions didactiques. L'enfant est positionné ici en acteur de ses apprentissages.

³⁵ Bideaud, J., Houdé, O., Pedinielli, J-L. (1993) *L'homme en développement*. Paris : P.U.F

³⁶ Berzin, C. (2001) Interactions de tutelle, développement et apprentissages *Carrefours de l'éducation*, n° 11, p. 120-147

Berzin (2001) considère l'enseignant comme « *un intermédiaire entre le monde des connaissances et l'enfant* » (p 129). Il aide l'élève à mettre du sens sur l'activité, il influence sa réflexion dans l'accès aux savoirs.

Nous rappelons que l'interaction sociale sous-tend une influence mutuelle des partenaires de l'interaction. Ainsi, le comportement de l'enseignant va conditionner celui de l'enfant et inversement. A l'instar des interactions entre le parent et l'enfant, les interactions entre l'enseignant et l'enfant vont se mettre en place dans une dynamique d'attentes. En effet, l'enseignant attend de l'enfant des compétences à acquérir, un niveau d'apprentissage répondant aux programmes scolaires etc. De son côté, l'enfant attend de l'enseignant une aide, un soutien dans l'acquisition de ses nouvelles connaissances. Chacun projette sur l'autre ses exigences : celles de faire des progrès, d'atteindre les objectifs fixés, d'apprendre de nouveaux concepts etc. Ainsi, chaque partenaire de l'interaction trouve l'intérêt de mettre en place ces interactions sociales afin d'atteindre ensemble un but recherché où le pédagogique prime sur l'affectif.

La dynamique d'aide dans laquelle se positionne l'enseignant consiste à soutenir les apprentissages de l'enfant. Il se doit de s'adapter au niveau de chaque élève afin de mettre en place des stratégies d'étayage et de les rendre efficaces. Pour cela, il se place dans la zone proximale de développement tout en ne dépassant pas le « *seuil supérieur d'apprentissage* » décrit par Vergnaud (2000). Cette tâche peut sembler difficile car l'enseignant est face à une vingtaine d'élèves ne se trouvant pas toujours à des niveaux de développement équivalents.

De plus, les situations de médiation mises en place par l'enseignant ont une importance particulière. Elles sont le support de l'interaction et l'enseignant doit gérer un grand nombre de paramètres afin que chaque enfant puisse en tirer un bénéfice. Il doit alors trouver l'outil de médiation (livre, fiche, peinture etc.), gérer la difficulté de l'activité, susciter l'intérêt et maintenir l'attention des enfants... De plus, ces activités sont mises en place sur la base des formats décrits par Bruner afin de fournir à l'enfant un cadre rassurant qui assure une stabilité de l'activité, qui permet l'anticipation des actions et qui instaure des moments d'imprévu. C'est par l'interaction et dans ce cadre posé par l'enseignant que l'enfant va acquérir de nouvelles compétences et connaissances.

En citant les travaux de Piaget et de Vygotsky qu'il qualifie de complémentaires, Vergnaud explique : « *On ne peut ni sous-estimer le poids, dans l'apprentissage, de l'activité propre du sujet, ni surestimer le poids de l'activité de médiation de l'enseignant* » (p 88)³⁷. Ainsi, l'enfant et l'enseignant doivent agir ensemble pour atteindre les buts recherchés par chacun. Les interactions qu'ils mettent en place permettent d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires aux apprentissages. Dans le domaine du langage, les activités de langage sont un support primordial pour soutenir ces interactions.

B) Les activités de langage : vecteurs des interactions

Les activités de langage en maternelle se vivent en petit ou grand groupe et se déclinent de différentes façons. Le langage peut accompagner une activité vécue en groupe (explication, bilan d'activité ou débat), il n'est alors pas l'objet d'étude visé. Cependant, le langage peut être un objectif à lui seul, il est alors l'objet de séances d'apprentissage spécifiques. Ces activités sont essentielles pour que l'enfant s'approprie le langage. Elles sont le support de nos observations pour notre étude.

1) Les conditions pour un bon fonctionnement des activités

a) Situation et thème

Les situations proposées doivent être « *authentiques et variées* » (p 19)³⁸. Cela permet de faire émerger les productions en quantité. Dans le schéma classique de la communication, nous avons un émetteur, un récepteur et un référent. Bien souvent, dans les situations scolaires, le récepteur est fictif, l'enfant parle pour tout le monde et personne en particulier. La présence d'un récepteur réel oblige l'enfant à expliciter ses propos et ainsi à prendre davantage la parole en quantité.

³⁷ Vergnaud, G. (2000) *Lev Vygotski Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Education

³⁸ Boisseau, P. (2005) *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz

Le choix du thème est aussi primordial. En effet, il faut choisir un sujet qui touche les centres d'intérêt de tous les enfants. Boisseau (2005) présente les thèmes qui intéressent le plus les enfants selon leur âge. Par exemple, en petite section (3 ans), les trois thèmes principaux sont la nourriture, la grande motricité et les animaux. Il ajoute d'autres thèmes qui apparaissent dès l'âge de 4 ans : la fête, l'espace (quartier, village...), la maladie, le jardin de l'école, etc. A 5 ans, de nombreux autres thèmes passionnent les enfants : les sorties scolaires, les transports, les métiers, les activités scientifiques... On quitte peu à peu le milieu proche de l'enfant pour s'ouvrir au monde extérieur.

b) La qualité des interactions adulte-enfant

Ici, le rôle de l'enseignant est primordial. Boisseau (2005) explique : « *le rôle de l'adulte consiste à exiger l'explicitation nécessaire, à s'étonner lorsque la compréhension n'est pas possible, à relancer l'effort de l'enfant, à reformuler dans un langage plus approprié les essais qui ne parviennent pas à trouver leur forme adéquate* » (p 25)³⁹.

Ainsi, l'enseignant agit à deux niveaux :

- La *relance* : elle permet de maintenir l'échange et d'approfondir les propos de l'enfant. Cela l'oblige à être plus précis, à chercher les idées, à trouver son vocabulaire. La relance aide à l'augmentation de la quantité des productions. Testenoire (2006) précise que « *ce sont les tactiques de relance les plus légères, comme 'Ah !', 'Ah bon ?', 'tu es sûr ?' ou la reprise des derniers mots de l'enfant qui vient de parler, qui fonctionnent le mieux* » (p 8)⁴⁰. Elles favorisent la quantité et la longueur des prises de parole ainsi que l'autonomie de l'enfant. Il est aussi intéressant de privilégier les questions courtes et ouvertes afin d'inciter l'enfant à approfondir son propos. Faire comme si l'on n'avait pas compris déclenche parfois chez l'enfant un flot de paroles pour expliciter son idée.

³⁹ Boisseau, P. (2005) *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz

⁴⁰ Testenoire, M-L. (et al.) (2006) La maternelle : une école ! *Blé 91*, n° 38

- Le *feed-back* : il permet de vérifier la bonne compréhension de l'énoncé de l'enfant par l'adulte et le reste du groupe. Il appuie en outre les propos de l'enfant en y apportant un modèle clair et correct. Le feed-back favorise la qualité de l'énoncé.

Par ailleurs, l'attitude positive de l'enseignant envers ses élèves est aussi importante. Elle met l'enfant en confiance et l'encourage à prendre la parole sans appréhension.

c) Les groupes de langage

Florin (citée par Boisseau, 2005) propose la formation de « *groupes conversationnels* » dans la mise en place des activités de langage. Pour cela, elle préconise de créer des petits groupes de six à dix enfants sur des activités réalisées en retrait par rapport au reste du groupe-classe. Le critère de sélection est « *la quantité dans la participation des enfants aux échanges* » (p 282)⁴¹, mélangeant alors grands, moyens et faibles parleurs. C'est ce que nous appellerons un groupe de langage hétérogène. Les grands parleurs servent de modèle pour les enfants qui sont plus en retard dans leur développement du langage. Il est alors important qu'ils puissent s'imprégner des échanges entre l'enseignant et les autres élèves. La participation autant que l'écoute sont indispensables pour l'enfant dans le groupe. Cette organisation de groupe permet « *l'émergence en quantité des productions enfantines* » (p 282) qui améliore ensuite la qualité des productions.

Par ailleurs, les situations en grand groupe sont aussi bénéfiques pour des raisons différentes. En effet, elles permettent de vivre un projet avec toute la classe, de partager les expériences de chacun, de participer à la vie de classe, etc. Ce sont des activités pour lesquelles le langage est requis mais où celui-ci n'est pas le seul objectif visé.

Le petit groupe de langage hétérogène, ou « groupe conversationnel », représente la situation de langage durant laquelle nous faisons nos observations.

⁴¹ Boisseau, P. (2005) *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz

2) Le rôle de l'enseignant

Lors des activités de langage, l'enseignant doit encourager l'enfant dans sa prise de parole et l'aider à exprimer ses idées. Pour cela, il doit pouvoir le mettre en confiance grâce à son attitude bienveillante et attentive. L'enseignant remplit alors plusieurs rôles que nous déclinons ci-après.

a) Une présence forte

Le premier rôle de l'enseignant dans le groupe est sa présence forte. Dans un premier temps, Bouysse et al. précisent qu'il est présent pour réguler les activités : « *il pilote la progression et la programmation, la mise en œuvre des situations qu'il régule et rend productives [...]* » (p 34)⁴². De plus, il est présent auprès de chaque enfant pour soutenir et étayer le discours. Il a un rôle de soutien de par son regard attentif, son attitude de réassurance, ses encouragements. Principalement pour les plus jeunes et les enfants en difficulté, cette position est primordiale pour qu'ils trouvent le soutien et l'assurance nécessaires à leurs prises de parole.

b) Un « parler professionnel »

De même, l'enseignant se doit d'employer constamment un « *parler professionnel* » (p 18), décrit par Bouysse et al. (2002), indispensable pour le modèle que reçoivent les enfants. Cette manière de parler présente des caractéristiques phonologiques, sémantiques, syntaxiques et pragmatiques finalement très proches du L.A.E que nous avons détaillé précédemment. La parole y est plus modulée, les phrases sont courtes, ponctuées de redondances, avec des reprises des propos de l'enfant pour les corriger et les enrichir...

⁴² Bouysse, V., Gresser, S., Houyel, T. (et coll) (2002) *Le langage à l'école maternelle*. CNDP

De plus, certaines attitudes verbales et non verbales vont faciliter la prise de parole de l'enfant. L'enseignant doit pouvoir montrer à l'enfant qu'il a le temps et l'espace nécessaires pour parler ; il ne s'agit pas de le presser pour pouvoir passer à autre chose. L'enfant doit aussi se sentir écouté, c'est pourquoi une attitude posée lui donne à penser que l'enseignant est totalement enclin à entendre ce qui a été dit. Le fait de signifier que le message a bien été entendu par un acquiescement par exemple (« oui, très bien. ») ne peut que confirmer cette disponibilité. Puis, reprendre les propos de l'enfant en les étayant permet la bonne compréhension de tous et transmet un modèle correct au groupe. Bouysse et al. (2002) notent que l'emploi de la reformulation, durant toute la durée de l'école maternelle, est le moyen privilégié par l'enseignement pour fournir les bons modèles aux enfants.

c) Une attitude de bienveillance

L'enseignant doit aussi faire preuve de bienveillance pour encourager les initiatives. Il doit mettre l'enfant en confiance pour lui permettre d'oser chercher et se tromper. C'est l'enfant qui doit se mettre en position de chercheur, trouver des stratégies, les comparer avec ses camarades. Le langage de l'enseignant est présent ici pour soutenir ces recherches, les guider. Bouysse et al. (2002) précisent : « *Ce tutorat et cet étayage qui accompagnent l'activité de l'enfant ont un caractère évolutif : la progression de l'apprentissage leur impose une modulation décroissante pour permettre le passage d'une régulation externe à une régulation interne* » (p 18)⁴³. L'enseignant se montre alors assez présent au départ puis de moins en moins pour que l'enfant régule lui-même son discours.

Le langage employé par l'enseignant se doit d'être explicite au maximum afin d'être sûr que l'enfant comprenne bien ce qui lui est demandé et ne se perde pas dans le discours de l'adulte.

Lorsque les conditions citées précédemment sont remplies, l'enfant peut réellement tirer profit des activités de langage pour enrichir son vocabulaire et perfectionner la construction de son discours. Ceci se réalise dans un climat de confiance, d'écoute et d'attention.

⁴³ Bouysse, V., Gresser, S., Houyel, T. (et coll) (2002) *Le langage à l'école maternelle*. CNDP

Ainsi, les activités de langage nécessitent une préparation et une organisation en amont afin de permettre à l'enfant de tirer profit de ces situations d'échange. Leur but est de développer les différents aspects du langage (syntaxe, vocabulaire, phonologie) au regard des exigences des programmes scolaires.

III - Le langage en grande section de maternelle

Selon le bulletin officiel (2008)⁴⁴, « *l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre* ». Pour l'enseignant, comme pour l'orthophoniste, il est important que l'enfant acquière un niveau de langage oral assez performant pour comprendre et se faire comprendre. L'objectif est aussi de donner à l'enfant toutes ses chances pour faire son entrée dans le langage écrit. Il nous semble important d'avoir une idée des compétences que l'enfant doit acquérir en langage oral en fin de maternelle. Ceci nous permet de comprendre et d'évaluer les écarts entre les objectifs et les acquisitions pour l'enfant ayant un retard de parole et de langage par rapport à l'enfant tout-venant.

A) Les textes officiels

1) Les programmes 2002 et 2008

Depuis plusieurs années, le ministère de l'éducation nationale reconnaît l'importance du langage oral à l'école, autant pour le développement des acquisitions de l'enfant que dans le développement de ses relations sociales. C'est pourquoi il l'a replacé au cœur des programmes en faisant de lui un objectif et un moyen d'apprentissage.

⁴⁴ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2008) Programme de l'école maternelle - Petite section, Moyenne section, Grande section. *Bulletin officiel*, hors-série n°3

Dans le document de soutien aux programmes de 2002, nous pouvons lire : « *Si une place déterminante lui [le langage] est ainsi reconnue c'est parce qu'il est attesté que les inégalités scolaires et les difficultés ultérieures de nombre d'élèves ont leur source dans le maniement du langage et de la langue* » (p 9)⁴⁵.

Nous comprenons alors l'enjeu de l'école maternelle qui va être, en partie, d'aider à la réduction de ces inégalités et difficultés constatées.

Le langage et son développement à l'école sont envisagés sous trois dimensions complémentaires et indépendantes. La façon dont l'école appréhende le langage nous semble importante afin de compléter la vision que l'orthophonie en a et de comprendre les enjeux qui se jouent pour l'enfant. C'est pourquoi nous expliquons en quelques mots la place que le langage occupe au sein de l'école.

a) Le langage, instrument de communication

Le langage est, dans un premier temps, un instrument de communication : il sert à gérer les interactions. Il vient s'ajouter à des systèmes plus primitifs que sont les gestes, le regard, les mimiques pour peu à peu prendre une place plus importante et faire de ces systèmes des supports au langage lui-même. Ainsi, la tendance s'inverse. Pour que cette fonction de communication soit efficace, l'enfant doit acquérir, au sein même de celle-ci, des codes, des usages culturels tels que l'écoute de l'autre, les tours de parole, etc. Au début de la scolarité, le langage non verbal est très présent dans l'interaction, facilitant grandement la compréhension des intentions de l'enfant en situation. Ce dernier n'a donc pas à utiliser un langage très élaboré. C'est au cours des activités de récits d'expériences vécues, d'explications, lorsque l'enfant va devoir évoquer des faits ou lorsqu'il devra mener une conversation à distance que le langage plus complexe va devoir prendre une place plus importante.

⁴⁵ Bouysse, V., Gresser, S., Houyel, T. (et coll) (2002) *Le langage à l'école maternelle*. CNDP

b) Le langage, instrument de représentation du monde

Le langage à la maternelle est aussi un instrument de représentation du monde. On parle ici de la fonction référentielle du langage à laquelle l'enfant s'attache très tôt, dès la deuxième année, en posant des questions telles que "c'est quoi?" "T'es qui?"...

c) Le langage, objet de manipulation et d'observation

Puis, le langage est un objet de manipulation et d'observation : les jeux sur le langage sont très importants à la maternelle. Les activités ludiques sur les mots, telles que décomposer un mot, le recomposer, inventer de nouveaux mots, aident l'enfant dans son entrée dans le langage écrit. En effet, il prend conscience de ce qu'est le mot et des unités qui le composent, des phonèmes, et de leur correspondance avec les unités graphiques que sont les graphèmes.

2) Les compétences attendues en fin de grande section de maternelle

Les programmes de 2008⁴⁶ décrivent clairement les acquisitions permettant l'entrée au CP dans les meilleures conditions. Nous évoquons uniquement celles concernant le langage oral. Il nous semble important de prendre connaissance de ces compétences afin de situer l'enfant ayant un retard de parole et de langage par rapport au groupe-classe.

⁴⁶ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2008) Programme de l'école maternelle - Petite section, Moyenne section, Grande section. *Bulletin officiel*, hors-série n°3

a) S'appropriier le langage

Dans un premier temps, l'enfant doit être capable de *poser des questions ou d'exprimer son point de vue*. L'école attend de lui qu'il puisse expliquer un acte ou un refus en utilisant le « parce que », qu'il raconte une activité en dehors de son contexte d'exécution, qu'il fasse preuve d'imagination pour, par exemple, inventer une histoire ou encore qu'il participe à une conversation en intervenant à bon escient.

Cette compétence se retrouve dans de nombreuses activités de la classe, pas seulement lors des activités spécifiques mais aussi et surtout au quotidien, lors des temps d'accueil, de regroupement ou encore sur la cour de récréation, en relation duelle ou en grand groupe.

b) Comprendre

L'enfant doit pouvoir *comprendre un message ou répondre de façon pertinente*. Pour cela, l'enfant doit être capable de saisir autant le sens d'une consigne, d'une histoire ou d'un document lu en classe. Il doit pouvoir ensuite relater ce qu'il en a compris en portant son attention sur la chronologie, en donnant son point de vue. La transposition d'un support à l'autre (d'un texte lu à une scène de théâtre ou un dessin par exemple) doit être possible.

Ce point concerne de même la majorité des activités de la classe, si ce n'est toutes. Cette capacité est peut-être la moins évidente à évaluer, c'est pourquoi l'enseignant doit y être très vigilant.

c) Progresser vers la maîtrise de la langue française

L'enfant doit être en mesure de *raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur ou une histoire inventée*. Cette partie fait clairement référence à l'acquisition du langage d'évocation. Les phrases doivent être correctement construites syntaxiquement et l'utilisation des connecteurs logiques ou encore des temps doit être

effective. Cela requiert de plus un vocabulaire précis et pertinent. Les programmes ajoutent une nécessité de pouvoir *formuler, en se faisant comprendre, une description, une question et de nommer avec exactitude un objet, une personne, une action ressortant de la vie quotidienne.*

Ce dernier point touche davantage les activités de langage spécifiques dans lesquelles l'enseignant est un appui important dans l'acquisition des notions citées précédemment. Bien entendu, l'entourage a aussi un rôle primordial à jouer.

Manifestement, toutes ces compétences demandent à l'enfant un bon niveau d'abstraction, un langage déjà bien construit, une capacité à pouvoir s'exprimer dans un groupe, un niveau de compréhension du message assez efficient. Nous remarquons par ailleurs que la curiosité et l'attention des enfants sont aussi importantes pour avancer dans ces apprentissages de la langue afin d'acquérir du vocabulaire, de s'imprégner de tous les événements vécus en classe et de se saisir des opportunités d'évoluer dans son propre langage.

B) Le langage en situation/ le langage d'évocation

Il existe deux types de langage à l'école : le langage en situation et le langage d'évocation. Nous souhaitons décrire brièvement ces deux formes de langage sur lesquels les enseignants s'appuient afin d'évaluer les compétences de l'enfant. Dans le cadre de notre étude, nous observons les interactions au sein de l'activité spécifique basée sur le langage d'évocation.

1) Le langage en situation

Le langage en situation est le premier langage mis en place. C'est « *un langage factuel, qui accompagne une situation vécue par les interlocuteurs qui échangent [...]* »⁴⁷. Il consiste à utiliser le langage dans l'activité en cours. L'adulte seul, puis peu à peu l'enfant, commente l'activité, décrit chaque étape. Les interlocuteurs ont des références communes, ils ont vécu la même situation, c'est pourquoi ce langage contient beaucoup d'implicite. Viviane Bouysse (2006) parle d'un langage de « *l'ici et maintenant* »⁴⁸ dans lequel l'emploi du "je" et "tu" est premier.

L'enseignant a pour rôle d'amener l'enfant, dans cette situation, à complexifier ces énoncés, à les enrichir au niveau du vocabulaire et de la syntaxe, à travers les interactions. Il va de même pousser l'enfant à prendre une réelle place d'interlocuteur en l'aidant à s'approprier le « je ».

Certaines situations, quand l'adulte et l'enfant sont en relation duelle, sont propices à ce type de langage. Par exemple, les temps d'accueil, les rituels quotidiens (se laver les mains, s'habiller etc.), les activités dirigées... seront des moments à mettre à profit pour favoriser le développement de ce langage.

2) Le langage d'évocation

Le langage d'évocation arrive plus tard dans la scolarité de l'enfant. C'est un « *langage décontextualisé, c'est-à-dire du « dit » qui est décroché du « faire »* »⁴⁹. Il demande des capacités plus élaborées telles que l'emploi du passé, l'anticipation, la décentration... L'enfant doit être capable de raconter une expérience vécue ou à venir, à une personne qui n'était pas

⁴⁷ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2008) Programme de l'école maternelle - Petite section, Moyenne section, Grande section. *Bulletin officiel*, hors-série n°3

⁴⁸ Bouysse, V. (2006) *Le langage à l'école maternelle*. Commission départementale Maîtrise de la langue et du langage

⁴⁹ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Ibid.*

présente. Il faut donc avoir en tête les éléments nécessaires à la compréhension de la situation (lieu, personnes présentes, temps, thème de l'activité...). Ce langage se veut donc plus précis et compréhensible et nécessite l'emploi de la troisième personne. Pour Bouysse (2006)⁵⁰, afin d'accéder à ce langage, il est indispensable pour l'enfant de se familiariser avec l'écrit par le biais des lectures d'histoires. L'enfant doit réussir à parler comme il écrit en quelques sortes.

L'enseignant a aussi son rôle dans l'acquisition de cette forme de langage parlé. Il doit être très vigilant à son « parler professionnel » afin de fournir à ses élèves le bon modèle, et ce au niveau lexical, syntaxique et prosodique.

Les situations favorables à ce langage sont principalement le rappel et l'anticipation de projets de classe. L'enfant doit raconter une activité passée ou à venir à un tiers absent de celle-ci. L'enfant doit alors tenir compte des éléments dont le tiers n'a pas connaissance.

Une fois ces compétences langagières fixées par les programmes scolaires, l'enseignant doit mettre à profit les situations d'interaction afin de faire émerger chez l'enfant les capacités attendues. Parfois, certains obstacles empêchent ou freinent un bon développement de celles-ci, ce peut être le cas des troubles du langage.

⁵⁰ Bouysse, V. (2006) *Le langage à l'école maternelle*. Commission départementale Maîtrise de la langue et du langage

IV - Les troubles du langage et les interactions adulte-enfant

Les troubles du langage ne sont pas sans conséquences sur le quotidien de l'enfant. Il s'agit, pour son entourage, de prendre en compte ces troubles afin de ne pas les laisser s'aggraver et d'éviter un retentissement négatif sur les autres domaines d'apprentissage. Comme nous l'avons vu précédemment, l'adulte, en particulier l'enseignant, agit dans la zone proximale de développement de l'enfant. S'il se trouve face à un enfant ayant des troubles du langage, il va s'y adapter en tenant compte de son niveau de développement.

A) Qu'est ce que le langage ?

1) Définitions

Le dictionnaire d'orthophonie définit le langage comme un « *système de signes propre à favoriser la communication entre les êtres* » (p 102)⁵¹. C'est alors le moyen privilégié pour les membres de l'espèce humaine d'entrer en contact avec leurs semblables. Ce système est complexe car il recouvre et fait interagir plusieurs domaines : « *c'est un acte physiologique (réalisé par différents organes du corps humains), psychologique (supposant l'activité volontaire de la pensée), social (permettant la communication entre les hommes)* » (p102).

A cela, s'ajoute une dimension culturelle et historique qui sous-tend le langage. Cette définition dépasse la perception du langage comme étant un ensemble de signes associés les uns aux autres pour former des unités significatives. On comprend qu'au-delà de ces signes, le langage utilisé par l'homme nécessite l'intégrité des organes de la parole, la construction de la pensée ainsi que l'envie de communiquer avec l'autre. Puis, chaque énoncé produit s'inscrit dans une culture particulière, ce qui nécessite des connaissances implicites sur l'histoire de l'émetteur du message ou sur l'histoire de la langue en général.

⁵¹ Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., Masy, V. (1997) *Dictionnaire d'orthophonie*. L'orthoédition

Pour que le langage puisse être compris et utilisé par tous les membres d'une communauté langagière, il se doit d'avoir sa propre organisation. Il recouvre plusieurs fonctions pour les locuteurs qui interagissent.

2) L'organisation du langage

De nombreux auteurs issus de divers courants ont élaboré des théories concernant l'organisation du langage. Nous avons choisi de présenter trois approches (linguistique, socio-interactionniste et modulaire) que nous considérons comme complémentaires afin de rendre compte de la façon dont le langage s'organise. Cela permet parfois de donner un éclairage sur l'origine des troubles du langage.

Ajuriagerra, Borel-Maisonny et Diatkine (1958, cités par Coquet, 2004)⁵², ont effectué des travaux, dans une perspective phonétique/linguistique, afin de distinguer les trois articulations du langage. Elles permettent de faire un parallèle avec les troubles du langage, selon le niveau atteint.

La *première articulation* est celle du « *choix et [de l'] agencement des mots dans la phrase pour donner une information* » (p 29). Si elle est atteinte, l'enfant sera confronté à un retard ou un trouble du langage.

Coquet décrit ensuite la *deuxième articulation* comme étant reliée au « *choix et [à l'] agencement des phonèmes dans la syllabe et le mot* » (p 29). L'enfant sera face à un trouble ou un retard de parole en cas d'atteinte de cette articulation.

Puis, la *troisième articulation* concerne les phonèmes, l'atteinte provoquant un trouble ou un retard d'articulation.

⁵² Coquet, F. (2004) *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent*. Isbergues : Ortho Edition

Selon l'approche socio-interactionniste, « *le développement du langage est envisagé comme l'appropriation des conduites langagières, celle-ci se réalise dans le cadre de situations d'interaction* » (p 17)⁵³. Bloom et Lahey (1978, cités par Coquet 2004) ont étudié les comportements de communication et la compétence langagière. Pour ces auteurs, cette dernière se trouve au centre de trois composantes. La première, *la forme* (ou « *comment dire ?* »), représente un code associant des moyens verbaux (sons, syllabes, mots, phrases) et non verbaux (gestes, prosodie, posture...). Ensuite, *le contenu* (ou « *quoi dire ?* ») regroupe les sentiments, les besoins ou désirs que l'on souhaite exprimer. Puis, *l'utilisation* (le « *pour quoi dire ?* ») sert à communiquer. Cette dernière composante est assimilable à ce que d'autres auteurs (Rondal et Seron par exemple) appellent la « *pragmatique du langage* ». La défaillance d'une des trois composantes entraîne alors un trouble du langage.

Pour Rondal et Seron (2003)⁵⁴, le fait de parler nécessite une double capacité. D'un côté, la capacité lexicale permet de construire un stock actif et passif d'« *associations signifiés-signifiants-référents* » en mémoire. D'un autre côté, la capacité grammaticale soutient l'organisation de ce stock de mots qui dépendent les uns des autres et qui répondent à des règles précises. Cela s'étend de l'agencement de mots entre eux pour former une phrase à l'organisation du discours. Les auteurs précisent qu'à ces deux capacités s'ajoute une caractéristique sociale : la « *pragmatique du langage* » (p 110) qui regroupe les usages du langage (gérer les tours de parole, adopter le point de vue d'un interlocuteur, attirer l'attention, etc.). Ainsi, l'enfant acquiert des compétences linguistiques et apprend à utiliser son langage pour agir sur l'autre.

Dans une perspective modulaire, ces auteurs décomposent le langage en cinq niveaux qui représentent des sous-systèmes composant le langage.

Ils parlent dans un premier temps du *niveau phonologique* qui regroupe tous les sons d'une langue que l'on appelle les phonèmes (il en existe 36 dans la langue française). Ensuite, ils décrivent le *niveau morpho-lexicologique* qui correspond à l'ensemble des mots de la langue. Ils l'appellent le « *dictionnaire mental* » ; il varie selon les personnes. Le *niveau morpho-syntaxique* permet d'associer les mots pour former des structures organisées ayant un sens.

⁵³ Coquet, F. (2004) *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent*. Isbergues : Ortho Edition

⁵⁴ Rondal, J-A., Seron, X. (2003) *Troubles du langage : Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Belgique : Mardaga

Puis, ils énoncent le *niveau pragmatique* comme ayant le rôle d'agir sur l'autre, de l'influencer. Finalement, ils décrivent le dernier niveau, celui du *discours*, qui est supérieur à la phrase en taille et qui a pour fonction de donner une information.

Bien que les termes employés par les auteurs diffèrent, nous retrouvons les notions de ce que l'on dit (contenu), de comment cela est dit (forme), et de la façon dont on le dit (pragmatique). Nous constatons cependant que l'appréhension de la conception du langage n'est pas construite de la même manière selon les courants et qu'il peut parfois être difficile pour le lecteur de construire sa propre conception de l'organisation du langage.

3) Les fonctions du langage

Il existe de nombreuses raisons d'utiliser le langage, que ce soit pour exprimer une opinion, agir sur l'autre ou encore créer un lien social. Les auteurs n'ont pas tous la même interprétation de la notion de fonction du langage. Nous choisissons alors deux interprétations qui nous permettent de comprendre dans quels buts nous utilisons le langage. Comprendre les fonctions du langage c'est prendre conscience que les troubles du langage peuvent perturber ces fonctions et rendre ainsi la communication difficile.

Rondal et Seron (2003) donnent leur vision de ce que sont les fonctions du langage : la production et la compréhension du langage. La production d'un message consiste à « *aller de l'idée à la réalisation vocale d'une séquence de lexèmes* » et la compréhension représente « *la série d'opérations qui, à partir d'un énoncé, permet de retrouver l'idée de départ* » (p 112)⁵⁵. Ces deux fonctions sont primordiales pour interagir.

⁵⁵ Rondal, J-A., Seron, X. (2003) *Troubles du langage : Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Belgique : Mardaga

Bruner (1991)⁵⁶ donne un tout autre aperçu des fonctions du langage. Il stipule que pour comprendre l'acquisition du langage, il est primordial d'en connaître les utilisations. C'est pourquoi il reprend l'analyse de Jakobson qui détaille les fonctions du langage. Tout d'abord, il énonce la *fonction expressive* qui accompagne les sentiments de l'émetteur sur lequel le message porte. La *fonction poétique* est expressive en elle-même, dans son contenu mais n'est pas liée aux interlocuteurs. Ensuite, la *fonction conative* a pour but d'agir sur le destinataire du message, de l'influencer. La *fonction phatique* aide à établir ou maintenir le contact entre les interlocuteurs. Ensuite, la *fonction métalinguistique* permet d'expliquer, de clarifier le code utilisé. Puis, la *fonction référentielle* s'appuie sur le contexte pour clarifier l'objet du message.

Ainsi, le langage, qui est le système de signes propre à une langue, est organisé selon plusieurs niveaux et nécessite des capacités lexicales, grammaticales et pragmatiques. L'individu doit être à même d'utiliser le langage pour atteindre un but recherché. Maîtriser le langage est une tâche complexe qui implique de pouvoir gérer tous ces paramètres.

B) Le retard de parole et le retard simple de langage

Ces troubles du langage oral touchent la première et la deuxième articulation du langage décrites par Ajuriagerra, Borel-Maisonny et Diatkine (1958, cités par Coquet, 2004)⁵⁷. C'est alors l'agencement des mots dans la phrase et des phonèmes dans le mot qui est atteint. La sévérité des troubles varie selon le degré d'atteinte de ces niveaux et les troubles éventuels qui peuvent y être associés. Le retard de parole et le retard de langage peuvent être présents très tôt chez l'enfant et des signes prédicteurs peuvent nous permettre de prendre en charge rapidement ces troubles afin de limiter leurs retentissements, notamment sur la communication.

Coquet et Ferrand (2008) précisent : « *Le retard de parole et le retard de langage (comme la dysphasie) font partie des troubles spécifiques du langage oral qui sont distingués des troubles du langage acquis (aphasie de l'enfant) et des troubles du langage*

⁵⁶ Bruner, J.S. (1991) *Le développement de l'enfant, Savoir faire Savoir dire*. Paris : P.U.F

⁵⁷ Coquet, F. (2004) *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent*. Isbergues : Ortho Edition

secondaires/associés à une autre pathologie (un déficit sensoriel ou moteur, une déficience mentale, des anomalies des organes phonatoires, un syndrome génétique, une épilepsie, une lésion corticale, un trouble envahissant du développement, des carences affectives ou éducatives sévères) » (p 71)⁵⁸. Ainsi, il est important de faire une distinction entre des troubles liés à une pathologie connue et des troubles dont l'étiologie n'est pas avérée. Nous reprendrons cette distinction dans notre partie sur le retard simple de langage.

1) Le retard de parole

a) Définition

Ce sont des altérations dans le choix des sons à l'intérieur des mots et/ou dans leur séquençement correct. Cela correspond à l'atteinte du niveau linguistique ou de la deuxième articulation, selon la description d'Ajuriagerra, Borel-Maisonny et Diatkine (1958). « *Ce trouble [...] recouvre toute altération de la chaîne parlée (parole) constatée dans les productions verbales de l'enfant à partir de 4 ans (âge vers lequel la plupart des structures phonologiques doivent être en place dans l'expression orale) » (p 168)⁵⁹. Les productions de l'enfant ressemblent à celles entendues chez l'enfant qui commence à parler.*

Ces altérations dépendent du contexte et vont, le plus souvent, dans le sens d'une facilitation de la parole. Elles peuvent porter sur un phonème ou un groupe de phonèmes. La production du mot est altérée alors que la position articuloire de chaque phonème isolé est effective.

b) Causes du trouble

Ces troubles peuvent être dus à de nombreuses causes organiques. Le dictionnaire d'orthophonie (1997) note : « *Les causes des retards de parole, parmi lesquelles peuvent être particulièrement mentionnées les difficultés de perception de la parole, de discrimination et*

⁵⁸ Coquet, F., Ferrand, P. (2008) Rééducation des retards de parole, des retards de langage oral. Dans Rousseau, T. *Les approches thérapeutiques en orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition

⁵⁹ Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., Masy, V. (1997) *Dictionnaire d'orthophonie*. L'orthoédition

d'intégration auditivo-verbale [...] sont diverses » (p 168)⁶⁰. Il est alors difficile de faire une présentation exhaustive des étiologies possibles. Il semble malgré tout qu'un traitement défectueux de la chaîne parlée soit incriminé. Nous pouvons citer d'autres causes possibles telles qu'une difficulté d'enchaînement rapide des praxies ou encore des troubles dans l'organisation temporelle et dans le rythme. Ceci affecte bien entendu la production du langage mais aussi d'autres domaines du développement (repérage dans le temps, dans l'espace etc.).

D'autres causes sont davantage reliées à l'immaturation psychoaffective. Ainsi, l'enfant, ne voulant pas grandir, conserve un parler-bébé proche de celui que l'on rencontre chez les enfants plus jeunes. Il est alors difficile de prendre en charge ce trouble, tant que l'enfant ne décide pas d'abandonner cette façon de parler pour évoluer vers le langage des enfants de son âge.

c) Expressions du trouble

Selon le dictionnaire d'orthophonie (1997), il existe plusieurs expressions du trouble de parole. Ces altérations de la chaîne parlée ne sont pas stables et dépendent grandement du contexte, c'est-à-dire des phonèmes associés au(x) phonème(s) touché(s) et du contexte plus général de l'énonciation.

Dans un premier temps, nous notons des suppressions de phonèmes :

- L'*aphérèse* est une suppression d'un ou plusieurs phonèmes en début de mot ([ato] pour râteau ou gâteau ; [tõ] pour mouton).
- La *syncope* correspond à la suppression d'un ou plusieurs phonèmes au milieu du mot ([potə] pour porte ; [labo] pour lavabo).
- L'*apocope* définit la suppression d'un ou plusieurs phonèmes en fin de mot ([tabə] pour table ; [mo] pour moto).

⁶⁰ Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., Masy, V. (1997) *Dictionnaire d'orthophonie*. L'orthoédition

Nous trouvons aussi des *substitutions* de type assimilations (avec le phonème voisin), dilations (avec un phonème plus éloigné : [tɑrtablə] pour cartable).

Il arrive aussi que l'enfant ajoute des phonèmes ou des syllabes pour faciliter la prononciation du mot-cible :

- La *prosthèse* consiste à ajouter phonèmes ou syllabes en début de mot ([nodomino] pour domino).
- L'*épenhèse* suit ce principe mais s'effectue en milieu de mot ([kaskrolə] pour casserole).
- L'*épithèse* traduit l'ajout en fin de mot ([roblə] pour robe).

L'enfant peut par ailleurs effectuer des changements de place tels que des *interversions* de phonèmes qui se suivent dans le mot ([riks] pour risque) ou des *métathèses* quand il s'agit de phonèmes éloignés ([ko]ola] pour chocolat).

Nous constatons également des erreurs de segmentation liées manifestement aux liaisons que l'adulte fait entre les mots et que l'enfant reproduit par imitation :

- L'*agglutination* concerne l'apport d'un phonème en début de mot (le [naviō] pour l'avion).
- La *déglutination* consiste au contraire à détacher le début du mot que l'on retrouve dans le déterminant ([la briko] pour l'abricot).

Nous pouvons finalement trouver des *confusions* de mots proches morphologiquement (bateau, bâton).

Ainsi, comme nous avons pu le constater, les erreurs relevées dans le retard de parole sont nombreuses. Elles affectent la production et le séquençage des phonèmes dans le mot. Dans les cas les plus sévères, le retard de parole peut rendre l'enfant inintelligible. Nous pouvons alors penser que cela peut entraîner des difficultés s'étendant à la communication, pouvant retentir sur le comportement de l'enfant.

2) Le retard simple de langage

Rondal et Seron (2003)⁶¹, d'après la définition de la DSM IV (1996), précisent que 7,4% des enfants de 3 à 6 ans ont un retard de langage (étude menée sur 7218 enfants).

a) Définition

Dans le retard simple de langage, les troubles se situent au niveau de la construction syntaxique de la phrase et dans la capacité à associer les mots en phrases. L'enfant a du mal à choisir et à ordonner les mots pour construire la phrase. Les expressions du retard simple de langage sont multiples, les profils des enfants le sont alors tout autant. Il serait alors plus juste de parler des retards de langage.

Le dictionnaire d'orthophonie définit le retard simple de langage comme étant « *un décalage, dans le temps, de l'apparition des premières productions verbales et de la réalisation des différentes étapes de développement du langage oral* » (p 168)⁶².

Nous distinguons le retard simple de langage des troubles du langage secondaires. Le premier survient en dehors de toute pathologie connue. Les étiologies ne sont alors pas réellement objectivées tandis que les troubles du langage secondaires ont une cause avérée et peuvent être anticipés avec la mise en place d'une éducation précoce. Ces troubles, même avec une prise en charge orthophonique, ne se résorbent pas toujours et une normalisation du niveau de langage n'est pas certaine. En revanche, la rééducation orthophonique permet, en grande partie, de pallier le retard simple de langage, l'enfant pouvant alors rattraper la norme de son niveau d'âge.

⁶¹ Rondal, J-A., Seron, X. (2003) *Troubles du langage : Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Belgique : Mardaga

⁶² Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., Masy, V. (1997) *Dictionnaire d'orthophonie*. L'orthoédition

b) Causes

Comme nous l'avons dit précédemment, la cause est un élément déterminant pour reconnaître un trouble du langage d'un retard simple de langage.

Dans le cas du retard simple de langage, la plupart des causes ne peuvent être expliquées, c'est pourquoi il n'est détecté souvent qu'aux alentours de trois ans. Brin et al. (1997) précisent : « *Le retard simple de langage existe en dehors d'une étiologie précise (les facteurs peuvent être héréditaires, affectifs, relationnels...)* » (p 168)⁶³.

Ainsi, de légères carences relationnelles peuvent davantage exposer l'enfant à un retard dans la construction de son langage, notamment lorsque les interactions entre l'enfant et son entourage familial sont rares. Un manque de stimulations de la part de l'entourage de l'enfant pourrait expliquer en partie le retard simple de langage. Nous faisons ici une distinction avec les troubles du langage secondaires à « *des carences affectives ou éducatives sévères* » (p 71)⁶⁴, nommées par Coquet et Ferrand (2008), qui peuvent entraver les troubles du langage au point de ne pas permettre une évolution positive et un éventuel retour à un niveau de langage dans la norme.

De plus, il semble que des antécédents de retards simples de langage dans la famille augmentent les risques pour un enfant d'en présenter un à son tour.

A l'instar du retard de parole, le retard simple de langage peut aussi être lié à une immaturité psychoaffective. L'enfant dispose d'un niveau de langage plus proche de celui d'enfants plus jeunes.

⁶³ Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., Masy, V. (1997) *Dictionnaire d'orthophonie*. L'orthoédition

⁶⁴ Coquet, F., Ferrand, P. (2008) Rééducation des retards de parole, des retards de langage oral. Dans Rousseau, T. *Les approches thérapeutiques en orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition

Enfin, le retard simple de langage est parfois lié à des antécédents ORL, tels que des otites à répétition, qui atteignent l'audition ponctuellement. L'enfant peut mal entendre pendant une période plus ou moins longue, ce qui affecte le message qu'il reçoit et, par là même, celui qu'il émet. Cela influe donc sur la construction de son langage.

c) Expressions du trouble

Certains signes dans le développement de l'enfant alertent sur un retard éventuel.

Osland et al. (cités par Coquet, 2004)⁶⁵ définissent les signes prédictifs d'un trouble du langage. Ces auteurs remarquent un retard de six mois en compréhension, un vocabulaire réduit et peu diversifié et un babillage canonique pauvre (peu de consonnes variées et une structure syllabique peu élaborée). De même, ils repèrent des comportements non langagiers déviants par rapport aux normes de développement attendues. L'enfant choisit préférentiellement des jeux de manipulation car l'accès au symbolique se fait plus difficilement. L'enfant a du mal à scénariser et cette difficulté se retrouve dans le comportement de communication où le geste symbolique est peu utilisé pour apporter une information supplémentaire ou pour communiquer. Puis, les auteurs notent des problèmes de comportement, peu d'initiative de l'interaction, une préférence pour l'échange avec l'adulte plutôt qu'avec les pairs et une difficulté d'intégration dans les activités collectives. Ainsi, les professionnels médicaux et de l'enseignement peuvent être interpellés assez tôt sur certains signes avant-coureurs.

Dans le retard simple de langage, si nous nous attardons davantage sur les capacités de l'enfant en expression, nous constatons qu'il prononce ses premiers mots en retard par rapport à l'âge attendu, aux alentours d'un an. Le stock lexical est assez restreint, ceci entraînant donc l'utilisation de termes génériques tels que « légume » pour n'importe quel type de légumes (courgettes, haricots, petits pois ...). L'enfant possède peu de verbes dans son stock.

⁶⁵ Coquet, F. (2004) *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent*. Isbergues : Ortho Edition

Au niveau de la construction syntaxique, nous pouvons repérer certains comportements verbaux. Ceux-ci n'apparaissent pas de façon systématique chez tous les enfants présentant un retard simple de langage. Ainsi, à trois ans, l'enfant peut s'exprimer à l'aide de mots-phrases, ce qui correspond à la période de 18 à 24 mois dans le développement normal. Par la suite, il peut conserver des difficultés à combiner les mots ; le stade des mots-phrases est alors plus long. L'enfant est susceptible de présenter un agrammatisme, avec une difficulté à conjuguer ses verbes et, parfois, il peut y avoir des confusions ou des oublis d'opérateurs syntaxiques (déterminants, conjonctions, pronoms...).

A cinq ans, dans certains cas, le retard commence à s'estomper et l'enfant peut rattraper peu à peu le niveau de ses pairs. Parfois, le retard diminue plus lentement, l'enfant ne maîtrise pas totalement le vocabulaire, la construction syntaxique de sa langue attendus pour son niveau scolaire. De plus, n'étant pas complètement à l'aise dans l'utilisation de sa langue, l'enfant peut avoir des difficultés à réfléchir et opérer sur celle-ci. Ainsi, ses compétences retardées par rapport aux attentes du niveau de CP peuvent entraver l'entrée dans le langage écrit.

Le retard simple de langage est, dans de nombreux cas, accompagné d'un trouble de parole ou d'articulation. De plus, la compréhension de certaines notions telles que le temps, l'espace, l'abstraction, est souvent atteinte et peut alors avoir des répercussions sociales et scolaires et devenir un réel « *handicap de communication* » (p 14)⁶⁶.

Le retard simple de langage « *aurait un caractère transitoire et serait d'évolution assez favorable [...] Cependant, son caractère transitoire ne peut être mis en évidence qu'a posteriori* » (p 71)⁶⁷. En effet, il est difficile de statuer sur le type de trouble du langage avant l'âge de 3 ou 4 ans et d'affirmer qu'il est fonctionnel ou structurel. Scarborough (1990, cité par Rousseau, 2008) énonce l'hypothèse de la « *récupération illusoire* » (p 71)⁶⁸ qui stipule que ces enfants ayant un retard simple de langage présenteraient plus tard des troubles au niveau du langage élaboré ou des difficultés d'apprentissages.

⁶⁶ Kremer, J-M. (2005) *Les 500 conseils de l'orthophoniste : Troubles du langage*. Paris : Editions Josette Lyon

⁶⁷ Rousseau, T. (2008) *Les approches thérapeutiques en orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition

⁶⁸ *Ibid.*, p 71

Ce trouble fonctionnel nécessite une prise en charge le plus précocement possible afin de minimiser les troubles, d'éviter de compromettre les apprentissages futurs et de pouvoir intervenir en cas de trouble structurel persistant.

Ainsi, le retard simple de langage est lié à des difficultés dans la construction et l'organisation des mots dans la phrase, associées à un vocabulaire restreint. Le retard de parole est, quant à lui, un trouble lié au séquençement des phonèmes dans les mots, affectant alors la forme de ceux-ci. Il est rare de trouver un retard simple de langage isolé. Il est très souvent associé à un retard de parole, c'est pourquoi nous parlons de retard de parole et de langage. L'enfant a alors du mal à construire ses mots et a de plus des difficultés à élaborer son discours. Nous avons choisi, pour notre étude, des enfants ayant ces deux troubles associés.

3) Les troubles associés au retard de parole et de langage

Le retard de parole et de langage est souvent associé à certains autres troubles.

Parfois, un retard du développement psychomoteur général et particulièrement bucco-facial est constaté. Il se traduit par des difficultés dans l'intégration de l'espace et du temps et dans la réalisation des gestes fins. Le schéma corporel de l'enfant peut aussi être perturbé.

De plus, nous pouvons noter une insuffisance de rétention verbale immédiate. La mémoire de travail est donc souvent faible, ceci complexifiant l'assimilation et les opérations sur les phonèmes de la langue.

Ensuite, en évoquant le retard de parole et le retard de langage, Rousseau précise: « *Ils peuvent être associés à des Troubles de l'Hyperactivité avec Déficit Attentionnel ou à des Troubles du comportement, des émotions et des conduites* » (p 71)⁶⁹. En effet, l'enfant peut se montrer impulsif, agressif ou hyperactif. Souvent, l'attitude de l'enfant, pouvant parfois être qualifiée de « difficile » par l'entourage, traduit son incapacité à dire ce qu'il ressent. Ainsi, son comportement non-verbal lui permet d'exprimer cela autrement.

Nous constatons par ailleurs une difficulté pour l'enfant à adapter son comportement. Cela s'expliquerait du fait des mauvaises relations éventuelles avec l'entourage qui renforcent les problèmes de comportement à l'extérieur et qui appuient le retard.

Baudier et Céleste (2010) mettent en avant cela : « *La compétence sociale est une caractéristique tributaire du niveau de développement de l'enfant, de ses possibilités fonctionnelles et de son intégration des règles sociales* » (p 161)⁷⁰. Le retard (niveau de développement perturbé) peut créer des comportements déviants entravant ainsi l'adaptation aux règles de l'école et l'entente avec le groupe de pairs. L'isolement et le rejet de l'enfant sont alors des risques à prévoir et à surveiller.

Ainsi, le retard de parole et de langage peut être associé à des troubles du comportement, de l'adaptation sociale ou encore des difficultés motrices ou psychologiques qui peuvent elles-mêmes entretenir voire entraver davantage le retard. C'est pourquoi les milieux familial et scolaire principalement doivent être vigilants à ne pas laisser ces troubles de côté.

⁶⁹ Rousseau, T. (2008) *Les approches thérapeutiques en orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition

⁷⁰ Baudier, A., Céleste, B. (2010) *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris : Armand Colin

4) Diagnostic différentiel du retard de parole et de langage : la dysphasie

Nous faisons une présentation de la dysphasie car, en grande section de maternelle, les troubles du langage détectés chez l'enfant peuvent être de type fonctionnel (retard de parole ou de langage) ou structurel (dysphasie). De plus, les études dont nous nous sommes inspirés, et que nous présentons par la suite, portent sur les impacts de la dysphasie sur les interactions entre la mère et l'enfant.

a) Définition

Selon Egaud (2001, cité par Viot, 2006), la dysphasie de développement est « *un trouble structurel permanent (déviance profonde et constante dans l'utilisation du langage), spécifique et sévère du développement du langage oral. Le trouble est spécifique car il survient en l'absence de pathologie neurologique évidente (par opposition aux aphasies acquises de l'enfant), de déficience mentale, de trouble auditif ou visuel, de l'appareil bucco-phonatoire ou de privation sociale ou psychoaffective. Il est sévère car il perdure au-delà de l'âge de six ans. Le QI verbal est très inférieur au QI performance (au moins 20 points de moins)* » (p 4)⁷¹. Ainsi, la grande différence entre la dysphasie et le retard de parole et de langage réside dans le fait que l'un perdure tandis que l'autre se résorbe peu à peu.

Rondal et Seron (2003)⁷² précisent que sur les 7,4% d'enfants entre 3 et 6 ans ayant un retard de langage, 1% présente un trouble dysphasique.

⁷¹ Viot, F. (2006) *Scolarisation de l'enfant dysphasique : prise en charge éducative et pédagogique*. Mémoire pour l'obtention de la Licence Sciences de l'Éducation, université de Lyon.

⁷² Rondal, J-A., Seron, X. (2003) *Troubles du langage : Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Belgique : Mardaga

b) Les profils de dysphasie

Les troubles dysphasiques sont très différents d'une personne à l'autre. C'est pourquoi, plusieurs profils de troubles dysphasiques ont été définis, selon les structures touchées.

Cinq profils principaux de ces troubles ont été mis en évidence :

- La dysphasie phonologique-syntaxique
- La dysphasie par trouble du contrôle phonologique
- La dysphasie réceptive
- La dysphasie lexicale-sémantique
- La dysphasie sémantique-pragmatique

Nous notons ainsi deux grandes catégories dans les dysphasiques : « *on distingue essentiellement des dysphasies d'expression (le trouble prédomine sur les voies de "sortie"), et des dysphasies de réception (le trouble prédomine sur les voies de la compréhension, les voies d'"entrée" du message linguistique)* » (p 13)⁷³.

c) Expression des troubles

Nous pouvons certifier un trouble dysphasique lorsque l'enfant, à partir de 4 ans, présente plusieurs critères.

Tout d'abord, il n'y a pas ou *peu d'évolution* à six mois d'intervalle, malgré une prise en charge orthophonique.

⁷³ Ringard, J-C. (2000) A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique. www.education.gouv.fr/rapport/ringard/som.htm

Nous constatons ensuite des *marqueurs de déviations* que Florence George⁷⁴ (2007) reprend en évoquant les travaux de Gérard (1993) qui permettent d'établir un « *diagnostic positif* » de la dysphasie.

- Un trouble de l'évocation lexicale : l'enfant connaît le mot mais il a du mal à le retrouver dans son stock de mots. On note alors des manques du mot, des paraphrasies, etc.
- Un trouble de l'encodage syntaxique traduit par une dyssyntaxie (les phrases n'obéissent pas aux règles de la syntaxe avec des confusions de mots de liaison, une absence de liens grammaticaux entre les mots... L'enfant parle beaucoup mais est incompréhensible) ou un agrammatisme (absence de mots de liaison, mauvaise conjugaison des verbes, mauvaise utilisation des accords... aboutissant à un « style télégraphique »).
- Un trouble de la compréhension verbale : celle-ci est pratiquement toujours touchée, mais à des niveaux différents. Certains auront plus de mal à comprendre les situations quotidiennes tandis que d'autres auront des difficultés à comprendre le lexique ou alors à percevoir et analyser les sons de la parole.
- Une hypospontanéité verbale : l'enfant parle très peu, uniquement sur sollicitation du fait de ses difficultés à construire ses phrases. Ce marqueur est à analyser avec prudence car des traits de caractère (timidité...) peuvent entrer en jeu, en dehors des difficultés liées à la dysphasie.
- Un trouble de l'informativité : l'enfant peut produire des phrases correctes mais pas en lien avec le sujet de conversation, il n'y a pas de fil conducteur dans son récit et les informations données ne sont pas pertinentes.
- Une dissociation automatico-volontaire : l'enfant connaît le mot qu'il veut dire, il connaît chaque son mais il n'arrive pas à le produire correctement.

L'enfant doit associer au moins trois de ces déviations pour répondre aux critères de la dysphasie.

Par ailleurs, le *quotient intellectuel* ainsi que l'*audition* sont dans la norme de développement. Puis, l'enfant conserve une *envie de communiquer*.

⁷⁴ George, F. (2007) Les dysphasies. *Rééducation Orthophonique*, n°230, p 7-24

Ainsi, le trouble dysphasique est un trouble structurel qui s'étend sur la durée et dont les troubles s'améliorent très lentement. On le compare au retard de parole et de langage car les troubles rencontrés peuvent sembler similaires mais le retard, qui est un trouble fonctionnel, offre des possibilités d'évolution plus favorables pouvant mener l'enfant à un niveau de développement dans la norme de ses pairs.

C) Etudes concernant les interactions mères-enfants dysphasiques

De nombreux auteurs ont mené des études concernant les impacts des troubles du langage sur les interactions adulte-enfant. Nous avons sélectionné des études à propos des interactions entre les enfants dysphasiques et leur mère. Les observations effectuées lors de ces différentes études nous permettent, en reprenant les items utilisés, d'établir un parallèle entre les troubles structurels (la dysphasie) et les troubles fonctionnels (le retard de parole et de langage) du langage. Il s'agit alors d'essayer d'objectiver les différences et les similarités de ces deux troubles dans le comportement de l'enfant dans l'interaction afin de prendre la mesure des impacts, s'ils existent, sur celle-ci.

1) Interactions entre mères et enfants dysphasiques et tout-venant

Les deux études reprises ci-après présentent les impacts des troubles dysphasiques sur les interactions entre l'enfant et sa mère. Nous nous sommes appuyés sur celles-ci afin de construire notre grille d'observation concernant les enfants ayant un retard de parole et de langage. Nous reprenons alors certains items qu'elles ont définis. Cela peut nous permettre de noter les différences et similitudes dans les interactions entre les enfants dysphasiques et leur mère et dans celles mises en place entre les enfants ayant un retard de parole et de langage et leur enseignant.

a) Quelles influences des troubles dysphasiques sur les interactions mère-enfant ?

De Weck et Salazar Orvig (2000)⁷⁵ font l'hypothèse que les troubles dysphasiques influencent les interactions dans lesquelles l'enfant s'inscrit. Les études dont elles se sont inspirées ont montré que les enfants dysphasiques ont moins d'habiletés conversationnelles que leurs pairs (Conti-Ramsden, 1994, cité par De Weck et Salazar Orvig, 2000), pas ou peu d'initiation de la conversation, des interventions inappropriées (Bishop et al, 2000, cités par De Weck et Salazar Orvig, 2000). Nous souhaitons observer chez l'enfant ayant un retard de parole et de langage si les comportements sont similaires à ceux des enfants dysphasiques. Nous nous sommes donc inspirés de plusieurs points qu'elles ont développés dans leur étude, notamment les axes d'analyse évoqués ultérieurement.

Pour vérifier les constats préliminaires, les auteurs mettent en place une observation de dyades mère-enfant tout-venant (4-7 ans) et dysphasique (5-7 ans) dans trois situations différentes : la lecture d'un livre, le jeu symbolique et le jeu de devinettes. Ces situations permettent aux auteurs d'avoir un début de réponses à leurs questions : les interactions avec les enfants dysphasiques présentent-elles des spécificités? Existe-t-il des variations des productions langagières d'une situation à l'autre? Si oui, sont-elles les mêmes entre les enfants dysphasiques et tout-venant? Il s'agit alors pour elle de comparer les enfants dysphasiques et les enfants tout-venant dans leurs interactions avec leur mère.

Les auteurs soulignent l'intérêt de cette étude pour l'orthophoniste. Elle peut en effet aider le professionnel à mobiliser les ressources interactionnelles des enfants et de leur mère pour pallier le trouble structurel de l'enfant. L'orthophoniste peut aussi y voir des pistes pour le bilan de langage, démontrant quelles situations sont plus favorables que les autres ou celles qui entravent davantage la communication de l'enfant.

Les objectifs de cette étude sont de caractériser les modalités d'inscription dialogique et les capacités d'ajustement à l'interlocuteur, de mieux comprendre comment les enfants participent à la co-construction de l'échange et d'explicitier les variations des fonctionnements interactionnels selon les situations.

⁷⁵ De Weck, G., Salazar Orvig, A. (2000) Compétences interactionnelles et troubles dysphasiques : comparaison de dialogues mère-enfant dans différentes activités langagières. *Glossa* n°109bis (spécial Xèmes rencontres)

Les auteurs définissent alors quatre axes d'analyse : la participation verbale, les modalités des tours de parole, les types d'intervention et les questions des mères. Elles tentent d'analyser ces axes dans plusieurs types de situations. Pour cela, elles comparent les comportements selon les activités, l'âge et le niveau linguistique des enfants.

Suite aux différentes observations qu'elles effectuent, elles en retirent plusieurs points :

- Les conduites des enfants tout-venant et dysphasiques ne se différencient pas toujours. On ne note pas de profil homogène permettant d'affirmer, par exemple, que les enfants dysphasiques parlent plus ou moins ou encore qu'ils utilisent plus de comportements non verbaux que les enfants tout-venant.

- Les mères d'enfants dysphasiques ont des conduites que l'on pourrait qualifier d'étayantes. Elles utilisent davantage de gestes de redoublement (gestes ayant la même signification que l'énoncé verbal) et posent plus de questions. Les auteurs soulignent que les mères d'enfants de 4 ans parlent beaucoup plus que les mères d'enfants plus âgés.

- Elles constatent des variations des productions langagières en fonction de l'activité. Ainsi, les enfants dysphasiques manifestent une adaptabilité aux situations, ils réagissent différemment selon l'activité proposée. Par exemple, elles comptabilisent davantage de tours de parole mixtes dans le jeu symbolique tandis que dans la lecture ou la devinette, elles notent plus de tours de parole verbaux. Ainsi, du fait de la variabilité des productions langagières des mères et des enfants selon les activités, leurs énoncés doivent toujours être analysés dans le contexte de l'activité et non de manière isolée.

Cette étude nous permet de noter l'importance de l'activité choisie pour analyser les interactions. En effet, selon la situation d'interaction, le comportement et les interventions de l'enfant comme de la mère présentent des différences. De plus, cette étude affirme que les mères d'enfants dysphasiques sont plus étayantes que les mères d'enfants tout-venant. Nous prenons en compte ces résultats afin d'élaborer les hypothèses de notre étude.

b) Co-construction de l'interaction autour d'une activité : la devinette par indices

Cette étude, menée par De Weck et Salazar Orvig (2008)⁷⁶, traite des caractéristiques des dialogues mère-enfant chez des enfants dysphasiques et tout-venant. Les enfants observés ont entre 5 et 7 ans. Les auteurs souhaitent observer trois points dans la façon dont les dyades mère-enfant co-construisent l'interaction verbale dans le but d'accomplir une activité : l'inscription dialogique, les stratégies d'étayages des mères et les réactions des enfants. Nous réutilisons dans notre étude deux points qu'elles ont décrits : la modalité des tours de parole et la pertinence des réactions.

Afin d'observer les dyades, elles ont choisi une activité de devinettes par indice. Elles détaillent alors les axes d'observation qu'elles ont mis en place :

- Les modalités des tours de parole : verbale, non verbale (gestes à valeur communicative) et mixte.
- Les types d'intervention : assertions, requêtes, questions, réponses, autres et indécidables.
- La pertinence des réactions : adéquates, inadéquates, ne répondant pas totalement aux attentes, non-réponse.

En conclusion de cette étude, les auteurs notent plusieurs points :

- Dans le jeu de devinettes, il existe le même type d'interventions et dans les mêmes proportions chez les enfants tout-venant ou les enfants dysphasiques.
- Un recours au non verbal plus conséquent pour soutenir le verbal chez les enfants dysphasiques ainsi que des difficultés à s'ajuster aux besoins de l'interlocuteur dans le jeu de devinettes.
- Le comportement verbal des mères d'enfants dysphasiques est doublé par l'utilisation du non verbal. Ainsi, leur discours est redondant donc mieux interprétable par l'enfant. Les auteurs ne remarquent pas d'autres différences significatives dans les comportements des deux types de mères.

⁷⁶ De Weck, G., Salazar Orvig, A. (2008) Profils dialogiques de dyades mère-enfant avec et sans troubles du langage. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, p 45-67

Nous retenons, pour notre étude et nos hypothèses, l'utilisation de la modalité non verbale pour appuyer le discours de la mère et de l'enfant dysphasique. Nous reprenons, dans notre étude avec l'enfant ayant un retard de parole et de langage, les items que les auteurs ont employés.

2) Quel étayage des mères d'enfants dysphasiques et tout-venant ?

Les études précédentes ont davantage traité des interactions entre les enfants dysphasiques ou tout-venant et leur mère. Cette étude menée par Ingold et al. (2008)⁷⁷ met l'accent sur les étayages que les mères proposent dans ces interactions. Nous nous appuyons sur une partie de ces étayages dans notre étude.

Les auteurs rapportent qu'actuellement, les chercheurs disent qu'il y a peu de différences dans l'étayage des mères d'enfants dysphasiques ou d'enfants tout-venant, et que les spécificités seraient liées aux difficultés langagières. L'adulte sélectionne donc, en fonction des difficultés de l'enfant, des priorités dans ses interventions pour accomplir la tâche (De Weck, 2001, citée par Ingold et al, 2008). On note aussi chez les mères d'enfants dysphasiques une moindre utilisation de capteurs d'attention (Piérat 1990, cité par Ingold et al, 2008), un style plus directif, une forme de discours plus simple (Nelson et al. 1995, cités par Ingold et al, 2008) et un usage plus limité des reformulations (Conti-Ramsden, 1990, cité par Ingold et al, 2008).

Ici, les auteurs souhaitent observer s'il existe une spécificité de l'étayage linguistique des mères au niveau qualitatif et quantitatif selon qu'elles s'adressent à un enfant dysphasique ou tout-venant (de 4 à 7 ans). Ils effectuent leurs observations dans deux situations d'interaction : la lecture d'un livre sans texte (raconter et commenter sur un référent imagé) et un jeu de devinettes (obtenir et donner des informations pertinentes pour permettre d'identifier l'item). Ils cherchent à savoir si l'une des deux est plus favorable à l'étayage linguistique.

⁷⁷ Ingold, J., Gendre, S. (et al.) (2008) Diversité des étayages des mères d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, p 69-82

Les auteurs déclinent plusieurs formes d'étayage linguistique (identiques pour les deux situations) :

- Reformulations phonologiques, lexicales, syntaxiques, énonciatives.
- Demande de dénomination
- Proposition de dénomination
- Ebauche
- Demande de clarification
- Proposition et demande de définition

En conclusion de leur étude, les auteurs peuvent avancer plusieurs constatations :

- Les mères d'enfants dysphasiques proposent plus d'étayages linguistiques quelle que soit la situation, bien qu'il soit beaucoup plus important dans la situation de lecture. Ils associent cela à un réglage minutieux aux difficultés de l'enfant.

- Les stratégies d'étayage sont aussi différentes selon les mères d'enfants dysphasiques ou d'enfants tout-venant.

- Dans l'activité de narration, les deux types de mères privilégient les reformulations et demandes de dénomination mais les mères d'enfants dysphasiques reformulent significativement plus. Il n'existe cependant pas de différence pour la demande de dénomination. Les mères d'enfants tout-venant produisent plus d'ébauches.

- Dans les devinettes, les mères d'enfants tout-venant proposent et demandent plus de dénominations mais les mères d'enfants dysphasiques reformulent plus. Les auteurs attribuent ce comportement à une volonté de comprendre ce que dit l'enfant.

- Les auteurs notent aussi une variation de l'étayage selon les situations. L'étayage linguistique est plus important dans la lecture que dans les devinettes et pour toutes les populations.

Ainsi, au niveau des stratégies d'étayage, ils observent des spécificités et des caractéristiques communes sur le plan qualitatif et quantitatif entre les mères d'enfants dysphasiques et tout-venant. Les résultats de cette étude nous aident à construire nos hypothèses concernant les étayages de l'enseignant. Nous partons alors du principe qu'à l'instar des mères d'enfants dysphasiques, les enseignants proposent davantage d'étayages, notamment des reformulations, à l'enfant ayant un retard de parole et de langage.

3) La particularité de l'école maternelle : les échanges dans le groupe-classe

Nous souhaitons présenter cette étude car elle traite, de manière générale, des échanges dans la classe. Cela nous permet d'avoir un aperçu de la façon dont les interactions se font dans les activités de la classe.

Dans ses travaux, Joulain (1990)⁷⁸ distingue la macrostructure et la microstructure des échanges. Dans le premier cas, elle parle du nombre et de la longueur des échanges verbaux, comptabilisés en tours de parole. Dans le second cas, c'est davantage le contenu des échanges et la fonction des tours de parole qui sont analysés.

Braun-Lamesh (1985, cité par Joulain, 1990) estime que dès la maternelle, nous sommes face à des difficultés d'accès à la parole pour au moins un tiers des enfants.

L'intérêt pour Joulain est de comprendre qui parle à qui ? Combien ? Comment ? Pourquoi ? Son objectif est de « *repérer les unités pertinentes du discours permettant de décrire les dialogues et de comprendre à travers cette description les règles qui les structurent* » (p 59).

Elle analyse ainsi les types d'échanges (s'ils sont individuels ou collectifs), le nombre de tours de parole qui constituent un échange, la pertinence de la longueur des échanges sur la valeur informative du discours et la personne qui initie l'échange.

Ses résultats montrent que la plupart des échanges (78%) sont de type individuel, c'est-à-dire se déroulant entre l'enseignant et un élève. De plus, elle note que la majorité des échanges sont initiés par l'enfant et donc que la maîtresse réagit aux réflexions de l'enfant. Cependant, lorsque la maîtresse entame l'échange, celui-ci comporte plus de tours de parole. Puis, elle remarque que les échanges à un tour de parole sont les plus fréquents. Il s'agit de l'intervention de l'enseignant qui interpelle un élève qui ne répond pas.

⁷⁸ Joulain, M. (1990) Conversation maîtresse-enfant(s) en maternelle : la circulation de la parole. *Revue française de pédagogie*, n°91, p 59-67

Cette étude nous montre que les activités en groupe-classe ne sont pas propices à de longs échanges entre l'enseignant et un enfant en particulier. Il s'agit plutôt d'essayer de faire parler un peu chaque enfant. Nous reprenons dans notre grille d'observation les échanges de type individuel uniquement (et non collectif) ainsi que l'initiation de l'échange.

Les études présentées dans cette partie nous permettent de construire notre grille d'observation comprenant l'initiation de l'échange, le type d'assertions de l'enfant, la modalité des tours de parole, les étayages de l'enseignant auxquels nous ajoutons la réussite ou l'échec de l'échange. Nous pourrions alors comparer nos résultats à ceux que les différents auteurs ont trouvés pour les interactions entre l'enfant dysphasique et sa mère.

Questions de recherche

Suite aux études présentées précédemment et aux différentes théories que nous avons développées, nous pouvons poser les fondements de nos questionnements et des hypothèses qui en découlent.

Bishop et al. (2000, cités par De Weck et Salazar Orvig, 2000)⁷⁹ précisent que les enfants dysphasiques réagissent davantage qu'ils n'initient : ils prennent alors moins la parole spontanément dans l'échange.

De plus, les théories concernant le retard de parole et de langage notent un retard dans la construction de la phrase. Ainsi, l'enfant, en grande section de maternelle, a du mal à élaborer des phrases complexes, ayant alors recours à des formulations plus simples telles que les mots-phrases, les phrases simples ou encore les phrases incomplètes.

Ensuite, De Weck et Salazar Orvig (2008)⁸⁰ notent peu de différences dans la pertinence des réactions entre les enfants dysphasiques et les enfants tout-venant. Les auteurs insistent sur le fait que les spécificités des interactions dépendent de la situation mise en place.

Par ailleurs, l'étude menée par Ingold et al. (2008)⁸¹ sur la diversité des étayages des mères d'enfants dysphasiques et tout-venant conclut que les mères d'enfants dysphasiques sont plus étayantes linguistiquement, qu'elles proposent plus de reformulations et posent davantage de questions. Il en va de même dans l'étude sur les compétences interactionnelles et les troubles dysphasiques menée par De Weck et Salazar Orvig (2000).

⁷⁹ De Weck, G., Salazar Orvig, A. (2000) Compétences interactionnelles et troubles dysphasiques : comparaison de dialogues mère-enfant dans différentes activités langagières. *Glossa* n°109bis (spécial Xèmes rencontres)

⁸⁰ De Weck, G., Salazar Orvig, A. (2008) Profils dialogiques de dyades mère-enfant avec et sans troubles du langage. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, p 45-67

⁸¹ Ingold, J., Gendre, S. (et al.) (2008) Diversité des étayages des mères d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, p 69-82

De Weck et Salazar Orvig (2008), dans leur étude sur les profils dialogiques de dyades mère-enfant avec et sans troubles du langage concluent que les enfants dysphasiques ont davantage recours au non verbal pour soutenir le verbal. De même, Ingold et al. (2008) stipulent que les mères utilisent davantage de gestes pour redoubler l'énoncé verbal.

Enfin, nous pouvons imaginer que les troubles du langage, avec toutes les difficultés qui les accompagnent, créent un obstacle à l'intercompréhension entre l'enfant et son interlocuteur. Ceci risque d'entraîner des échecs de l'échange plus importants quantitativement qu'avec l'enfant tout-venant.

Suite à ces constats émanant d'étude sur l'enfant dysphasique, il nous semble intéressant d'établir, si possible, un parallèle avec des enfants ayant un trouble fonctionnel du langage oral afin de voir si l'on trouve des résultats similaires. Notre recherche se déroule cependant dans des conditions différentes car elle est réalisée auprès de petits groupes d'enfants de grande section de maternelle. Nous avons choisi ce cadre car nous souhaitons observer l'enfant dans un environnement autre que sa famille qui peut parfois être habituée aux troubles et ainsi mieux comprendre l'enfant sans qu'il n'ait d'effort à fournir. L'école est alors le lieu privilégié où l'enfant doit faire en sorte de se faire comprendre s'il veut interagir et participer à la vie de la classe. C'est pourquoi nous observons l'interaction entre l'enseignant et l'enfant et non entre la mère et l'enfant. De plus, notre étude se déroule au sein d'une activité de narration d'un album sans texte. Cette activité est un support sur lequel l'enfant est acteur, c'est à lui de raconter l'histoire. Il permet un grand nombre d'interactions et c'est ce qui nous paraît essentiel pour notre étude.

Nous axerons nos recherches autour de ces questionnements :

Y a-t-il des différences dans l'interaction entre l'enseignant et l'enfant avec un trouble fonctionnel et l'enfant tout-venant dans l'activité de lecture d'une histoire sans texte?

Quels sont les comportements observés et les réactions des interlocuteurs?

Afin de répondre à ces questionnements, nous mettons en place une observation en classe de grande section, lors d'une activité de langage autour d'un livre sans texte. A l'aide d'une grille d'observation, nous observons les interactions entre l'enfant ayant un retard de parole et de langage et l'enseignant et nous faisons de même avec l'enfant tout-venant. Nous observons la prise de parole, le type d'assertions, la pertinence des interventions de l'enfant ainsi que la modalité des tours de parole. Nous notons aussi les types d'étayage employés par

l'enseignant. Puis, nous précisons si l'échange se termine par une réussite ou un échec. Nous pouvons alors comparer les comportements des deux populations d'enfants afin de déterminer si le retard de parole et de langage entraîne des modifications de l'interaction entre l'enfant et son enseignant.

Cette étude présente un intérêt pour l'orthophoniste car un des objectifs de cette profession est de permettre à l'enfant qui a un retard de parole et de langage de pouvoir s'exprimer et de se faire comprendre dans l'environnement extérieur au cabinet et à la famille. Il est parfois difficile d'être sûr que les progrès réalisés dans le cadre des séances d'orthophonie se répercutent sur les autres domaines de la vie de l'enfant. C'est pourquoi il peut être intéressant d'observer sur le terrain de l'école la façon dont l'enfant ayant ce retard s'exprime et interagit avec l'adulte qu'il côtoie chaque jour.

De plus, il nous semble intéressant d'aller sur le terrain afin d'observer les réactions de l'enseignant face au retard de parole et de langage, même si celles-ci sont très différentes selon la personne. Certains s'adaptent très spontanément aux difficultés tandis que d'autres ont plus de mal à y faire face. L'interaction risque ainsi d'être rompue. Il est alors du ressort de l'orthophoniste de proposer des aides ou des conseils aux enseignants qui en sont demandeurs.

Puis, l'introduction d'un support un peu plus spécifique à l'orthophonie (le livre sans texte) permet de voir émerger une nouvelle façon d'aborder le livre à l'école. Les enfants construisent eux-mêmes l'histoire, ce qui donne une toute nouvelle dimension à cette activité de langage. L'enseignant est en quelques sortes spectateur de cela et prend conscience des capacités de ses élèves et des difficultés qu'ils peuvent présenter (difficultés dans la chronologie de l'histoire, interprétations diverses, etc.). De plus, il peut être intéressant pour l'orthophoniste d'observer la façon dont le groupe s'approprie un support utilisé en relation d'usage habituellement.

Cette étude peut être un moyen d'explicitier le lien qui existe entre l'école et l'orthophonie, de mettre en avant le rôle que chacun joue auprès de l'enfant qui a un retard de parole et de langage. Ces deux rôles sont complémentaires et les liens sont indispensables afin d'assurer à l'enfant une prise en charge globale efficace. Cela peut aussi faciliter le partage des expériences et l'échange de points de vue sur le langage et ses troubles selon la profession exercée.

Hypothèses

Pour répondre à nos questionnements, nous posons plusieurs hypothèses générales stipulant que le retard de parole et de langage influence les interactions entre l'enfant et son enseignant :

- Le retard joue sur la difficulté pour l'enfant à prendre la parole. L'enfant ayant un retard prend alors moins la parole que l'enfant tout-venant.
- Le retard va aussi conditionner les assertions de l'enfant qui ne répond pas de la même façon que l'enfant tout-venant.
- La pertinence des réactions va être affectée par le retard de parole et de langage et les difficultés qu'il entraîne chez l'enfant.
- Les difficultés langagières que nous retrouvons dans le retard de parole et de langage conditionnent le comportement de l'enseignant qui n'utilise pas les mêmes stratégies d'étayage que pour l'enfant tout-venant.
- Le retard de parole et de langage influence la modalité des tours de parole, en ce sens que l'enfant ayant un retard et l'enseignant interviennent sur des modalités différentes de celles employées entre l'enfant tout-venant et l'enseignant.
- Le retard de parole et de langage met en danger la réussite de l'échange entre l'enfant et l'enseignant.

L'étude que nous décrivons dans notre partie méthodologie nous permet de donner un début de réponse à nos questionnements et de confirmer ou infirmer les hypothèses que nous avons formulées.

Méthodologie

I - Participants

A) Sélection

Pour mener à bien notre étude, nous formons deux groupes d'enfants. L'un regroupe les enfants ayant un retard de parole et de langage et le second constitue notre groupe témoin composé d'enfants tout-venant. Afin de sélectionner les enfants pour notre étude et d'éviter le maximum de biais, nous avons défini plusieurs critères d'inclusion et d'exclusion.

1) Critères d'inclusion

Dans un premier temps, pour les enfants ayant un retard de parole et de langage, les critères d'inclusion sont donnés à l'orthophoniste :

→ Grande Section de Maternelle.

→ Retard de parole et de langage attesté par un bilan orthophonique, nécessitant une prise en charge. L'enfant présente alors des difficultés dans le séquençage des phonèmes dans le mot, un vocabulaire restreint, une construction syntaxique pauvre par rapport au niveau attendu pour l'âge de l'enfant.

→ Bon niveau de compréhension globale attesté par l'orthophoniste (bilans).

→ Scolarisation : l'enfant n'a pas redoublé ni sauté une classe. Il ne dispose pas d'aménagement particulier (AVS, présence à temps plein à l'école...).

Nous donnons de même des critères concernant l'enfant témoin à l'enseignant :

→ Absence de retard de parole et de langage.

→ Même âge (à trois mois près) que l'enfant cible.

→ Même sexe.

→ Bonne compréhension globale, attestée par l'enseignement (exigences du programme scolaire).

→ Scolarisation : l'enfant n'a pas redoublé ni sauté une classe. Il ne dispose pas d'aménagement particulier (AVS, présence à temps plein à l'école...).

2) Critères d'exclusion

Nous excluons certains critères chez les enfants :

→ Un autre trouble du langage associé tel que le trouble d'articulation ou le bégaiement.

→ La présence de facteurs explicatifs du retard tels qu'une pathologie type déficience intellectuelle, autisme, surdité... pouvant justifier les troubles et excluant ainsi le retard simple de langage. De plus, nous avons exclu le bilinguisme qui pourrait expliquer certaines difficultés présentes dans le retard de parole et de langage.

B) Constitution de l'échantillon

Les enfants que nous avons sélectionnés ont été recrutés auprès d'orthophonistes de la région nantaise. Il s'agit pour nous de contacter les orthophonistes en leur fournissant les critères précis détaillés ci-dessus afin qu'elles nous assurent le diagnostic de retard de parole et de langage tout en répondant aux autres critères demandés. Avec l'accord des parents, l'orthophoniste nous transmet leurs coordonnées afin que nous puissions expliquer le but de notre étude. Si les parents donnent leur accord, ils préviennent l'enseignant concerné de notre appel.

Nous prenons ensuite rendez-vous avec l'enseignant pour expliquer le déroulement et les enjeux de l'étude. Nous présentons lors de cet entretien l'album choisi et les consignes de mise en place de l'étude. En effet, le rôle de l'enseignant est de choisir parmi ses élèves un enfant témoin ayant le même sexe et le même âge que l'enfant cible. Il doit, de plus, constituer un groupe de six enfants qui participent à l'activité de lecture de l'album.

Nous obtenons ensuite les accords écrits des parents et de l'école pour mettre en place notre étude⁸².

⁸² Cf annexe 2

Suite à notre étude, nous envoyons un résumé de son déroulement et des résultats aux enseignants qui ont participé à la recherche ainsi qu'aux orthophonistes qui nous ont permis de trouver les enfants correspondants à l'étude. De même, certains parents d'enfants ont souhaité recevoir ce résumé. Il a bien été spécifié qu'aucun résultat individuel ne serait transmis.

Dans ce document, nous précisons la préparation, le déroulement et les objectifs de l'étude. Nous présentons ensuite les résultats trouvés ainsi que notre analyse. Nous concluons en posant les intérêts de cette étude pour l'orthophonie et pour la prise en charge et les aménagements éventuels pour l'enfant ayant un retard de parole et de langage.

C) Présentation de l'échantillon

Notre échantillon se compose de quatorze enfants de grande section de maternelle. Sept d'entre eux sont des enfants ayant un retard de parole et de langage et les sept autres sont des enfants témoins, considérés comme étant des enfants tout-venant de ce niveau scolaire et ne présentant pas de retard de parole et de langage.

Ces enfants ont été sélectionnés dans cinq écoles de la région nantaise. Trois observations se sont déroulées dans la même école.

Les enseignants ayant accepté de participer à l'étude sont au nombre de six. Cinq sont des femmes et l'une d'entre elles a été observée en interaction deux fois.

II - Présentation du matériel

A) Support de l'activité : le livre sans texte

Pour mener notre étude, nous avons décidé de proposer un album sans texte. Ce format favorise l'imagination, l'échange d'idées, la description d'images, le débat... et par là même les interactions. L'enseignant ne tient pas la position centrale consistant à apporter, à transmettre le savoir. Ici, le savoir est celui de chacun et tout le monde le partage. Ainsi, l'enseignant joue un rôle de régulateur des interactions et permet de relancer la discussion lorsque le groupe se perd.

Il faut cependant être vigilant car les enfants, pour la plupart, n'ont pas l'habitude de ce format. Il est alors parfois difficile de conserver le fil rouge de l'histoire sans le texte. Ils risquent alors de se lancer dans une description d'images, sans recherche de sens. L'enseignant est aussi présent pour recadrer l'activité.

Certainement moins proche du langage écrit du fait de l'absence de texte, le livre sans texte remet le langage oral au cœur de l'activité. Les enseignants ont tendance à trouver dans chaque activité de langage un objectif autre (pré-requis au langage écrit, support d'une activité à venir, complément d'une activité réalisée...), mais le langage oral en grande section de maternelle est déjà un objectif en soi.

Le livre sans texte se doit par ailleurs d'avoir des graphismes attrayants et adapter aux enfants pour susciter l'intérêt et maintenir l'attention du groupe. Il doit pouvoir donner envie de raconter, de construire l'histoire ensemble. Ainsi, le choix du livre est primordial au bon déroulement de la séance.

Cette activité est réellement le fruit d'une construction commune, riche des apports de chacun. C'est pourquoi nous avons décidé de choisir ce support d'interactions pour notre étude.

Le livre choisi a pour titre *Un petit nuage* de Muzo⁸³, tiré de la collection « Histoires sans paroles ». Le graphisme simple et épuré nous a paru important pour que les enfants ne se perdent pas dans les détails et qu'ils puissent se concentrer sur le déroulement de l'histoire. De plus, ce livre aborde plusieurs thèmes étudiés en grande section de maternelle tels que la pollution ou encore le cycle de l'eau.

Ce livre se compose de 15 pages. Chacune raconte une nouvelle aventure du petit nuage, cette histoire ne présente donc pas de complexité au niveau de la chronologie et n'empêche pas l'enfant de s'exprimer sur chaque page même si les notions de temps et de chronologie ne sont pas complètement acquises.

⁸³ Muzo (2007) *Un petit nuage*. Paris : Autrement
Cf Annexe 3

B) Support de l'observation : la grille d'observation des interactions enfant-enseignant

La grille⁸⁴ qui nous a permis d'observer les interactions dans l'activité a donc été construite à partir des études de De Weck et Salazar Orvig (2000, 2008)⁸⁵ concernant les interactions dans les dyades mère-enfant dysphasique et tout-venant. Les travaux d'Ingold et al (2008)⁸⁶ nous ont de même permis d'explicitier certains comportements de la grille. Puis, l'étude intitulée « Conversation maîtresse-enfant en maternelle : la circulation de la parole », menée par Joulain (1990)⁸⁷ nous a permis de préciser la partie concernant les initiatives de l'échange. Nous allons présenter chaque comportement de la grille en justifiant leur place au sein de cette étude.

1) Les échanges

La grille va nous permettre d'observer au sein de l'activité à la fois l'enfant ayant un retard de parole et de langage et l'enfant tout-venant.

Dans son étude sur la conversation maîtresse-enfant(s) en maternelle, Joulain (1990) parle d'analyse macrostructurale des échanges. En effet, elle distingue les échanges collectifs (entre la maîtresse et le groupe) des échanges individuels (entre la maîtresse et un enfant en particulier). Ces derniers seront observés dans notre étude, nous ne tiendrons pas compte des échanges collectifs. Comme le souligne l'auteur, l'échange démarre au moment où l'un des deux partenaires initialise l'échange : l'enfant va s'adresser à son enseignant ou à l'inverse, l'enseignant va interpeler l'enfant. Nombreux sont les enseignants qui demandent aux enfants

⁸⁴ Cf annexe 1

⁸⁵ De Weck, G., Salazar Orvig, A. (2000) Compétences interactionnelles et troubles dysphasiques : comparaison de dialogues mère-enfant dans différentes activités langagières. *Glossa* n°109bis (spécial Xèmes rencontres)

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

⁸⁶ Ingold, J., Gendre, S. (et al.) (2008) Diversité des étayages des mères d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, p 69-82

⁸⁷ Joulain, M. (1990) Conversation maîtresse-enfant(s) en maternelle : la circulation de la parole. *Revue française de pédagogie*, n°91, p 59-67

de lever la main, nous considèrerons donc que l'enfant initialise l'échange s'il a levé la main pour être interpellé ou s'il interpelle lui-même son enseignant. L'enseignant sera à l'initiative de l'échange s'il s'adresse à un enfant qui n'a pas manifesté l'envie de s'exprimer.

Une fois cet échange initié, il se divisera en un ou plusieurs tours de parole que nous comptabiliserons ensuite. Chaque changement de locuteur est un tour de parole.

Exemple (enregistrement 6) :

Enseignant : C, qu'est-ce que tu vois ?

C : Je vois le bouillon.

Enseignant : Tu vois ?

C : Le bouillon.

Enseignant : le bouillon, c'est ça ?

(C fait un signe de tête pour dire oui)

Enseignant : Le bouillon, d'accord.

Cet échange se compose de sept tours de parole : quatre concernant l'enseignant et trois concernant l'enfant.

L'échange s'arrête lorsque l'enseignant reprend des énoncés collectifs et ne s'adresse plus directement à l'enfant. Souvent, il va s'agir d'une nouvelle question qui va relancer l'échange mais qui ne concernera pas l'enfant interrogé précédemment.

2) Les comportements de l'enfant à observer

a) La prise de parole

Nous reprenons le terme d' « *initiative de l'échange* » de Joulain (1990)⁸⁸ dans notre grille, tout en distinguant lequel, de l'enfant ou de l'enseignant, initie cette interaction. Cet item nous permettra de vérifier si, à l'instar des enfants dysphasiques, la prise de parole est plus difficile pour l'enfant ayant un retard de parole et de langage que pour l'enfant tout-venant.

⁸⁸ Joulain, M. (1990) Conversation maîtresse-enfant(s) en maternelle : la circulation de la parole. *Revue française de pédagogie*, n°91, p 59-67

b) Les assertions

Dans notre étude, nous avons souhaité observer les *assertions* dans le discours de l'enfant car il nous semble intéressant de noter les différences, s'il en existe, entre l'enfant tout-venant et l'enfant ayant un retard. Nous avons donc précisé le type d'assertions qu'il peut produire : *mot-phrase*, *phrase simple*, *complexe* ou *incomplète*. L'enfant peut aussi *ne pas répondre* ou répondre par des *gestes*, *des mimiques*

Dans un premier temps, nous notons l'absence d'assertion, traduite par l'item *aucun* dans notre grille. Il est possible en effet qu'un enfant interrogé ne souhaite pas ou ne puisse pas répondre à la sollicitation de l'enseignant. Cet item n'est normalement pas coché lorsque l'enfant prend la parole spontanément.

Nous comptons dans la catégorie *mot-phrase*, les mots ayant valeur de phrases

Exemple (enregistrement 2) :

Enseignante : K, qu'est ce que tu vois sur cette image ?

K : u totè (sorcière)

Enseignante : une sorcière, oui. Et quoi d'autre ?

K : un nua

On comprend bien ici que l'enfant souhaite exprimer qu'il voit un nuage sur l'image, le mot seul, dans le contexte, suffit pour comprendre cet énoncé.

Nous intégrons aussi dans ce type d'assertion les réponses de type « oui-non ».

La *phrase simple* est composée d'un groupe nominal sujet et d'un groupe verbal. Par exemple, l'énoncé « le nuage sourit » est considéré comme une phrase simple.

La *phrase complexe* inclut toute introduction d'autres groupes compléments. « Le nuage vole au dessus de la forêt » sera noté dans cette catégorie.

La phrase *incomplète* fait référence à des énoncés non acceptables dans la grammaire française. L'absence d'un verbe ou de liens logiques entre les mots est comptée parmi ces assertions. De plus, sont comptabilisés aussi les énoncés répondant à une question de l'enseignant mais dans lequel l'enfant ne reprend pas la formulation complète de la phrase, celle-ci étant implicite. Ici, les difficultés de construction de phrases ne sont pas forcément présentes, c'est davantage le contexte (souvent la question posée avant) qui incite l'enfant à ne pas reprendre l'énoncé complet. C'est ce qui différencie cet item du *mot-phrase*.

Exemple (enregistrement 7) :

Enseignante : de quoi il va parler ce livre d'après vous? E.

E : de sorcière, de nuage et de maison.

Dans cet exemple, l'enfant ne formule pas une phrase complète, il se contente de répondre à la question, le reste de la phrase étant implicite du fait de la question posée avant. On ne peut cependant pas dire que l'enfant a formulé une phrase complète.

Exemple d'absence de liens logiques (enregistrement 2) :

K : tit' souris é dan (danse) é nua (nuage).

N.B : nous avons noté très peu d'énoncés dans lesquels il manque un verbe ou un lien logique.

Nous annoterons enfin dans les *gestes et mimiques*, les « oui-non » de la tête, les pointages seuls, les détournements de regard au moment où l'enfant est interrogé... et tous les comportements qui lui permettent de se faire comprendre par l'enseignant sans l'aide des mots.

c) La pertinence des réactions

De Weck et Salazar Orvig (2008)⁸⁹ parlent de pertinence des réactions qu'elles jugent *adéquates, inadéquates, ne répondant pas totalement aux attentes et non-réponse*. Il nous a en effet semblé intéressant de noter si les interventions de l'enfant sont en lien avec l'histoire et apportent un élément nouveau à l'histoire. Nous reprendrons donc ces termes dans notre grille à l'exception de l'item *ne répondant pas aux attentes* que nous inclurons dans l'item *inadéquate*. Nous pourrions ainsi noter si l'enfant réussit à maintenir le thème de la conversation et à répondre aux attentes de l'enseignant et si cela est plus fréquent dans l'une des deux populations observées.

Exemple d'énoncé adéquat (enregistrement 4) :

Enseignante : [...] et ces fleurs, elles ont l'air comment ?

E : elles ont l'air assoiffé. [...]

⁸⁹ De Weck, G., Salazar Orvig, A. (2008) Profils dialogiques de dyades mère-enfant avec et sans troubles du langage. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, p 45-67

Exemple d'énoncé inadéquat (enregistrement 5) : dans l'image à décrire, la sorcière ouvre le couvercle de la marmite, le petit nuage (vapeur d'eau) sort et monte par la cheminée.

Enseignante : T, est-ce que tu crois qu'elle veut faire cuire le nuage la sorcière ?

T : Non.

Enseignante : elle fait quoi ?

T : é vient brûler le petit nuage.

Enseignante : elle veut faire brûler le petit nuage ? Donc elle veut faire cuire le petit nuage tu penses ?

T : mmh

Cette intervention est inadéquate par rapport à l'histoire car la sorcière ne souhaite pas faire cuire/brûler le petit nuage. Elle le laisse s'en aller par la cheminée.

3) Les étayages de l'enseignant

L'étude menée sur l'étayage des mères d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction⁹⁰ nous a permis de déterminer les comportements et réactions de l'enseignant à observer dans l'interaction avec l'enfant tout-venant ou ayant un retard de parole et de langage.

Tout d'abord, l'item *aucun* signifie que l'enseignant, suite à l'intervention de l'enfant, ne propose pas d'étayage et passe à une autre intervention.

Exemple (enregistrement 5) :

L : là, ici, i fait de la pluie et puis ça, ça // la grenouille elle est contente parce qu'elle veut aller, elle veut aller dans le trou.

Enseignante : Qu'est-ce qu'il a fabriqué le petit nuage là pour la grenouille, C ?

Ici, l'enseignante ne fait aucune remarque sur ce que l'enfant a dit précédemment.

Il nous a semblé pertinent pour notre recherche de différencier si les questions posées par l'enseignant sont *ouvertes* ou *fermées*.

La *question ouverte* permet souvent d'entamer un échange ou de demander à l'enfant un complément d'informations à ce qu'il a dit auparavant. Il regroupe les questions auxquelles l'enfant ne peut pas répondre par « oui » ou « non ». L'enseignant attend une réponse plus élaborée. Nous insérons dans cet item la demande de dénomination.

⁹⁰ Ingold, J., Gendre, S. (et al.) (2008) Diversité des étayages des mères d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, p 69-82

Exemple 1 (enregistrement 5) : question ouverte, initiation de l'échange :

Enseignante : E, peux-tu me dire ce qu'il se passe sur cette page ?

E : le nuage i rentre par la fenêtre et i dit bonjour à la souris.

Exemple 2 (enregistrement 2) : question ouverte, demande de complément d'informations :

Enseignante : K, que vois-tu sur cette image ? (demande de dénomination)

K : un nua.

Enseignante : oui, un nuage, et qu'est-ce qu'il fait ce nuage ?

K : de l'eau.

Enseignante : il donne de l'eau aux fleurs, d'accord.

La question *fermée* nécessite une réponse de l'enfant par un oui ou un non. Elle laisse peu de place à la possibilité de prolonger l'échange.

Exemple (enregistrement 6) : question fermée

Enseignant : alors toi M, tu penses que le nuage joue à se transformer ?

M : oui.

Nous ajoutons à cela la *reprise de l'énoncé* de l'enfant. Ici, l'enseignant reprend mot pour mot ce que l'enfant a dit. Dans le groupe classe, ce type d'intervention a un intérêt particulier car il permet de s'assurer que chaque enfant du groupe a entendu et assimilé ce qui a été dit. En relation duelle, la reprise est moins présente car l'adulte peut user d'autres moyens, plus implicites, tels que l'acquiescement ou encore un simple sourire pour que l'enfant sache qu'il a compris. L'enjeu dans le groupe classe est tout autre car le but n'est pas seulement que l'adulte comprenne mais que tous les enfants profitent de l'intervention de chacun.

Exemple (enregistrement 6)

E : il s'en va tout gris.

Enseignant : et il s'en va tout gris.

Cette intervention ne représente pas forcément un grand intérêt pour le discours de l'enfant mais l'enseignant reprend les propos de l'enfant dans l'intérêt du groupe.

L'item *reformulation* nous semble primordial dans ce type d'activité. L'enseignant reprend un énoncé erroné de l'enfant en y apportant les corrections nécessaires. Cela évite de mettre l'enfant directement face à son échec. Nous distinguons cet item de l'item reprise qui correspond à une répétition mot pour mot de l'énoncé de l'enfant.

Exemple (enregistrement 7) :

Enseignante : Qu'est-ce qu'on peut imaginer comme histoire, L ?

L : Sorcière

Enseignante : Une histoire de sorcière.

Nous ajoutons aussi l'item *correction* car il est de mise d'apporter aux enfants le modèle exact de la production d'un mot. Nous entendons uniquement la correction phonologique. La correction syntaxique ou sémantique se trouve dans notre item reformulation.

Exemple (enregistrement 2) :

Enseignante : Alors, K, qu'est ce que tu vois sur cette image ?

K : u totè

Enseignante : comment ?

K : u totè

Enseignante : une sorcière.

L'item d'*aide à la production* permet d'encourager l'enfant à continuer son énoncé ou à l'aider dans la production d'un mot, d'une phrase.

Exemple (enregistrement 5) :

L : En fait, et bah, i rentre dans la maison, i voit une petite souris qui lit et puis après bah....

Enseignante : vas-y, finis. Il y a quelque chose à dire sur cet échange entre la souris et le nuage ? ils se disent quoi d'après toi ?

L : ...

Enseignante : Tu ne sais pas.

De plus, nous ajoutons l'item *demande de clarification* lorsque l'enseignant, n'ayant pas compris ce que dit l'enfant, lui demande de répéter ce qu'il a dit.

Exemple (enregistrement 2) :

Enseignante : alors, K, qu'est ce que tu vois sur cette image ?

K : u totè

Enseignante : comment ?

K : u totè

Enseignante : une sorcière, d'accord.

Puis, le *rejet de l'énoncé* est noté lorsque l'enseignant n'accepte pas l'énoncé d'un enfant.

Exemple (enregistrement 5) :

Enseignante : Comment sait-on qu'elles sont contentes ?

I : parce que y a de l'eau.

Enseignante : regardez, comment, T, comment on sait qu'elles sont contentes les fleurs ?

T : c'est pour ça, i boit.

Enseignante : oui, mais comment on sait qu'elles sont contentes sur l'image ?

L'enseignante ne rejette pas explicitement l'énoncé des deux enfants mais en reposant la question à trois reprises, on comprend que les réponses données ne lui conviennent pas.

Avec ces différents types d'énoncés, nous pourrions mettre en avant la façon dont l'enseignant répond à l'enfant et si des différences existent dans les réponses adressées aux deux populations d'enfants.

4) La modalité des tours de parole

Dans leur étude sur les compétences interactionnelles et les troubles dysphasiques, De Weck et Salazar Orvig (2000)⁹¹ proposent d'observer les modalités des tours de parole en distinguant quatre catégories.

La modalité *verbale* englobe tous les énoncés de l'enfant donnés uniquement oralement. Aucun comportement non verbal n'est spécifié pour compléter ou aider les productions verbales de l'enfant.

La modalité *non verbale* indique tous les comportements de l'enfant autres que verbaux qui permettent de donner une réponse à l'enseignant. Nous avons alors sélectionné parmi les comportements les plus expressifs les signes de tête (oui/non), le pointage, les expressions de visage exprimant l'accord ou le désaccord (fait la moue, baisse la tête...).

Exemple (enregistrement 1) :

Enseignante : et toi S, tu veux rajouter quelque chose ?

S (fait un signe de tête de gauche à droite pour signifier un « non »)

La modalité *mixte* traduit les comportements verbaux et non verbaux utilisés lors de la même intervention de l'enfant.

Exemple (enregistrement 2) :

Enseignante : K, que vois-tu sur cette image ?

K : là (il montre le nuage sur le dessin), un nua.

Enseignant : oui, là c'est un nuage.

La modalité *autres* (mouvements non communicatifs) prise en compte par les auteurs a été mise de côté dans notre étude car nous ne disposons pas d'enregistrement vidéo et souhaitons nous concentrer sur les gestes permettant la communication.

⁹¹ De Weck, G., Salazar Orvig, A. (2000) Compétences interactionnelles et troubles dysphasiques : comparaison de dialogues mère-enfant dans différentes activités langagières. *Glossa* n°109bis (spécial Xèmes rencontres)

Nous nous proposons de reprendre ces termes dans notre étude afin d'observer si l'enfant tout-venant et l'enfant ayant un retard utilisent les mêmes modalités de tours de parole ou si l'on trouve des différences.

5) La réussite ou échec de l'échange

Nous avons souhaité rajouter un item concernant la *réussite* ou l'*échec de l'échange*. Il nous semble intéressant de pouvoir quantifier le nombre d'échanges qui ont pu aboutir et ceux qui n'ont pas pu du fait de la non pertinence des énoncés, de l'incompréhension entre les interlocuteurs... afin de voir si cet aspect est autant présent dans l'interaction avec l'enfant avec retard de parole et de langage et l'enfant tout-venant.

La *réussite* est effective lorsque l'enseignant valide l'énoncé de l'enfant explicitement ou non.

Exemple (enregistrement 4) :

Enseignante : et alors, qu'est-ce qu'on voit E ?

E : elle a fait un petit nuage.

Enseignante : Voilà, il s'est formé un petit nuage.

L'*échec* est constaté lorsque l'enfant refuse de répondre à l'enseignant, ne donne pas une réponse attendue suite à la question de l'enseignant ou parle d'un autre sujet que celui de l'histoire. De plus, lorsque l'enfant n'arrive pas à se faire comprendre du fait de ses difficultés de langage, nous considérons que l'échange est rompu et que nous sommes alors face à un échec.

Exemple 1 (enregistrement 1) : L'enfant ne répond pas :

Enseignante : Alors S, comment on pourrait l'appeler ?

S : ...

C : La sorcière et le nuage

Exemple 2 (enregistrement 2) L'enfant n'est pas en adéquation avec l'histoire :

Ici, les enfants sont sensés décrire le passage du petit nuage qui se transforme dans le ciel.

P : Bah en fait, là sous les arbres, y a pas d'eau, puis après y a d'l'eau.

Enseignante : T, qu'est-ce que t'en penses ?

T : A côté d'une plante, a de ... je sais pas quoi... mais le vent i rend service.

6) Un exemple d'échange entre l'enfant et l'enseignant

Afin d'explicitier la façon dont notre grille fonctionne, nous pensons qu'il est intéressant de proposer un exemple d'échange entre l'enfant et l'enseignant. Cet exemple est tiré de l'enregistrement 6. L'image décrit la première scène du livre dans laquelle le petit nuage sort de la marmite de la sorcière et part par la cheminée. L'enseignant essaie de faire dire aux enfants d'où le petit nuage sort. Les propositions en gras correspondent aux items que nous cochons sur la grille.

Enseignant : D'où est-il arrivé ce petit nuage ? // D'où est-il arrivé ?

E lève la main

Enseignant : E.

E (**prise de parole spontanée**) : de dedans (*montre la marmite*) (**mot-phrase**)

Enseignant : de dedans quoi ? (**demande de clarification**)

E : bah dans [drosə kastrolə] (**phrase incomplète**)

Enseignant : dans la grosse casserole oui // dans la marmite // D'accord. (**reformulation**)

Suite à cela, nous analysons cet échange. Pour cela, nous cochons dans la partie réservée à l'enfant l'item **adéquat** car son intervention est en lien avec l'histoire et elle apporte une nouvelle information. Nous cochons ensuite la modalité **mixte** car l'enfant a montré sur l'image la marmite pour appuyer son discours verbal.

Ainsi, les propos de l'enfant sont dans un premier temps analysés selon le type d'assertion utilisé. Ensuite, nous notons cette (ces) assertion(s) selon le degré de pertinence par rapport à l'activité (adéquat, inadéquat, non-réponse). Puis, nous déterminons la modalité employée par l'enfant (verbale, non verbale, mixte) et enfin nous concluons l'échange par une réussite ou un échec.

Dans la partie destinée à l'enseignant, nous cochons la modalité **verbale** car il ne s'est pas servi de geste pour accompagner son discours.

Puis, nous notons que l'échange a abouti à une **réussite**.

Ce déroulement se fait à chaque échange entre l'enfant et l'enseignant.

N.B : lorsque l'enfant est interrogé et ne répond pas à la sollicitation de l'enseignant, alors nous notons **aucun** (dans la catégorie Assertions), celle-ci étant considérée comme une **non-réponse** (dans la pertinence des réactions), sur une modalité **non verbale** (dans la modalité des tours de parole). Nous considérons que l'échange se conclut sur un **échec**.

Ainsi, pour chaque échange, nous cochoons le type d’assertion de l’enfant, nous analysons sa pertinence et nous déterminons la modalité de l’intervention. Nous faisons de même pour l’enseignant en cochant le type d’étayage employé et la modalité de son intervention. Puis, nous concluons si l’échange aboutit à une réussite ou un échec.

III - Procédure

A) La demi-journée d'immersion

Une fois le lien établi avec l'école, nous convenons d'une date afin de venir une demi-journée dans la classe pour un premier contact. C'est ici l'occasion de se présenter et d'expliquer aux enfants la raison de notre présence de façon très large afin de ne pas influencer le déroulement de l'activité qui sera proposée après cette demi-journée. L'observateur se présente, à quelques mots près, comme cela : « Je m'appelle Marion, je suis à l'école des orthophonistes. Est-ce que quelqu'un sait qui sont les orthophonistes? (s'ensuit en général quelques échanges avec les enfants et une explication rapide du métier). Je suis ici pour voir un peu comment cela se passe dans votre classe, pour me rendre compte de ce que vous faites et comment vous vivez à l'école. Je serai donc là avec vous aujourd'hui et je reviendrai une prochaine fois pour venir voir une activité autour d'un livre avec vous. » Les enseignants nous rapportent souvent que les enfants sont habitués à voir des stagiaires toute l'année et qu'ils ne seront probablement pas déstabilisés par notre présence, ce que nous avons constaté par la suite.

B) L'activité

Suite à cette première prise de contact, nous essayons de mettre l'activité en place au plus proche de la demi-journée d'immersion pour que les enfants se souviennent de nous.

L'activité autour du livre est prévue le matin, soit dès l'accueil terminé, soit après la récréation, l'enfant étant disponible pour se concentrer lors de ces deux créneaux. Il est

demandé à l'enseignant de prévoir auparavant la constitution d'un groupe hétérogène de six enfants (+/- un enfant), grands et petits parleurs, comprenant l'enfant ayant un retard de parole et de langage et l'enfant témoin. Nous demandons également à ce que l'activité se passe dans un endroit calme, ce qui n'est pas toujours évident car l'enseignant ne peut s'absenter de la classe.

Chaque enfant est observé une fois, le temps d'une activité de langage. Celle-ci dure au maximum une demi-heure. L'enregistrement se fait à l'aide d'un dictaphone.

1) Les consignes données à l'enseignant

Les consignes concernant la gestion de l'activité sont peu nombreuses. Nous souhaitons observer l'enfant dans le groupe de langage habituel, il nous semble donc difficile de modifier les règles de gestion de l'activité au risque de perturber le groupe et plus particulièrement l'enfant en retard.

Nous précisons à l'enseignant plusieurs points :

- C'est à lui de raconter l'histoire avec les enfants et nous sommes présents uniquement pour observer et en aucun cas intervenir dans l'activité. Nous nous plaçons donc un peu en retrait par rapport au groupe afin d'observer les interactions.

- Il ne doit pas privilégier les deux enfants qui font l'objet de notre étude car nous souhaitons relater leurs interactions dans les activités quotidiennes.

- L'activité dure le temps de la lecture du livre en entier soit 20 à 30 minutes. C'est alors que nous lui précisons l'intérêt d'avoir un enregistrement audio qui nous permet de gérer le facteur temps.

- Il doit nommer l'enfant interrogé afin d'identifier l'enfant lors de l'écoute différée de l'activité.

- Il doit expliquer aux enfants ce qu'est le livre sans texte et leur dire que ce sont eux qui racontent l'histoire. Il leur indique la présence du dictaphone et sa fonction dans l'activité.

Les raisons de notre présence ayant déjà été expliquées au groupe auparavant, l'enseignant n'a pas à réexpliquer la démarche.

2) La durée de l'activité

Nous laissons le groupe lire l'histoire du début à la fin ou tout du moins terminer l'activité. Cependant, lors de la relecture de nos grilles avec l'écoute du dictaphone, nous stoppons l'enregistrement et le remplissage de la grille à 15 minutes, temps le plus court des observations réalisées. Ainsi, le critère temps est maîtrisé.

C) Les variables

1) Les variables indépendantes

Notre variable indépendante principale est le retard de parole et de langage. Celui-ci est présent chez des enfants de grande section de maternelle qui suivent une scolarité normale, sans redoublement ni aménagement scolaire particulier. De plus, la compréhension globale des enfants observés est bonne.

2) Les variables dépendantes

Plusieurs variables dépendantes vont faire l'objet de notre étude.

Dans un premier temps, nous analysons le nombre de prises de parole de l'enfant et nous notons, dans cette partie, le nombre de prises de parole spontanées et sur sollicitation.

Notre deuxième variable concerne le nombre d'assertions de l'enfant et leur type. Nous en comptabilisons six. Ainsi, nous noterons le nombre de fois où l'enfant ne répond pas à la sollicitation de l'enseignant (aucune assertion). Nous notons également le nombre de mots-phrases, de phrases simples, complexes et incomplètes et le nombre de gestes produits par l'enfant.

Ensuite, nous notons la pertinence des réactions. Pour cela, nous cochons si l'intervention de l'enfant est adéquate, inadéquate ou s'il y a non-réponse à la sollicitation. Nous comptabilisons ensuite le nombre d'interventions pour chacun des trois items par population d'enfants.

De plus, nous analysons les comportements de l'enseignant. Nous notons alors le nombre de fois où l'enseignant ne propose pas d'étayage à l'enfant. S'il en propose, nous cochons alors le nombre de questions ouvertes et fermées, de reprises, de reformulations, de corrections, d'aides à la production émis par l'enseignant. Nous notons aussi le nombre de demandes de clarification et de rejets de l'énoncé que l'enseignant produit.

Nous analysons la modalité des tours de parole de l'enfant ayant un retard de parole et de langage, de l'enfant tout-venant et de l'enseignant. Pour chaque intervention, nous précisons si elle est produite sur une modalité verbale, non verbale ou mixte. Nous comptabilisons ensuite le nombre de signalisations pour chaque item, dans les différentes populations.

Finalement, nous notons si chaque échange entre l'enfant (avec un retard ou tout-venant) et l'enseignant aboutit à une réussite ou un échec. Nous faisons alors le total de chaque item pour les deux populations d'enfants afin de les comparer.

Nous pouvons ainsi évaluer l'impact de notre variable indépendante (le retard de parole et de langage) sur les variables dépendantes décrites ci-dessus. Les données brutes que nous rassemblons dans la grille d'observation vont ensuite faire l'objet d'une présentation et d'une interprétation.

D) Les hypothèses opérationnelles

Suite à l'élaboration de notre grille, nous posons plusieurs hypothèses.

1) Le nombre de prises de parole spontanées est moins important chez les enfants ayant un retard de parole et de langage que chez les enfants tout-venant. Ils répondent alors davantage sur sollicitation de l'enseignant.

2) Les enfants ayant un retard de parole et de langage utilisent davantage de mots-phrases, de phrases simples et incomplètes ainsi que des gestes pour s'exprimer. De plus, les cas où ils ne formulent aucune assertion sont plus fréquents que pour l'enfant tout-venant. A l'inverse, ce dernier emploie davantage de phrases complexes lors de ses interventions.

3) Les enfants ayant un retard donnent un nombre plus important de réponses inadéquates à l'activité que les enfants tout-venant du fait de leur difficulté à formuler les informations. Les enfants tout-venant répondent davantage de manière adéquate à l'activité. Une part plus importante de non-réponses est présente chez les enfants ayant un retard de parole et de langage par rapport aux enfants tout-venant.

4) L'enseignant accompagne la parole de l'enfant avec un retard en utilisant un plus grand nombre de reformulations, de corrections, d'aide à la production, de questions ouvertes ou fermées tandis qu'il utilise plus de reprises ou ne propose pas d'étayage avec l'enfant tout-venant. Par ailleurs, compte tenu des difficultés de l'enfant, l'enseignant formule davantage de demandes de clarification pour les enfants ayant un retard de parole et de langage et il a recours au rejet de l'énoncé en plus grande proportion avec l'enfant ayant un retard de parole et de langage qu'avec l'enfant tout-venant.

5) Les enfants ayant un retard de parole et de langage et leur enseignant utilisent plus de tours de parole mixtes (associant verbal et non verbal) et non verbaux pour se faire comprendre que les enfants tout-venant pour qui l'expression verbale est plus aisée. Ces derniers utilisent davantage la modalité verbale.

6) Le nombre d'échanges aboutissant à un échec est plus important dans l'interaction entre l'enseignant et l'enfant ayant un retard qu'avec l'enfant tout-venant.

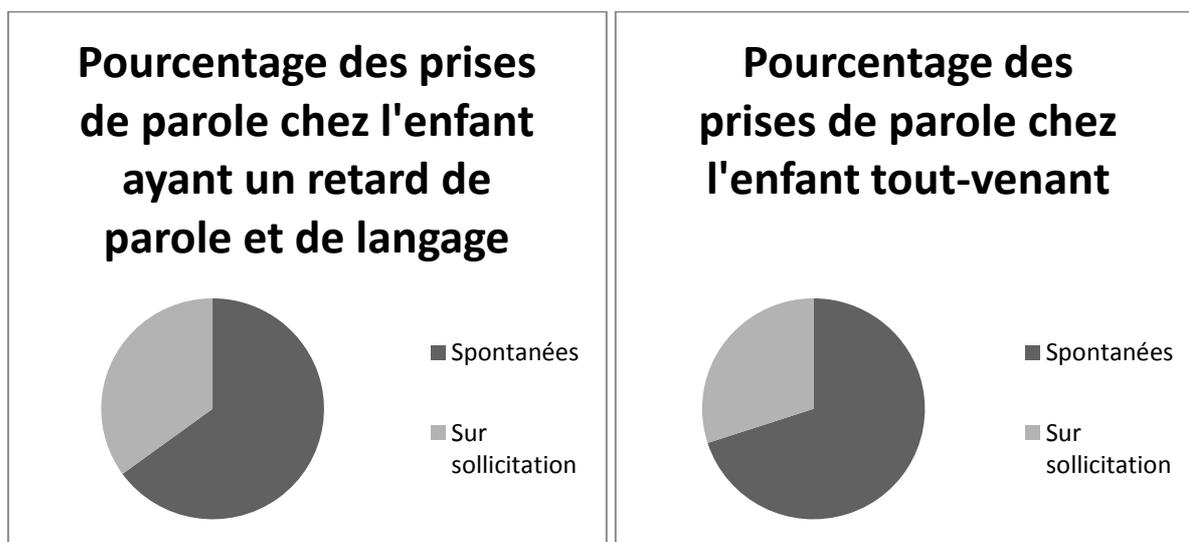
Nous allons tenter d'apporter une réponse à nos questionnements en confirmant ou en infirmant nos hypothèses détaillées précédemment.

IV - Présentation des résultats

Suite à notre étude, nous pouvons présenter les résultats obtenus sur les sept observations que nous avons pu faire dans les écoles. Pour cela, nous reprenons les hypothèses opérationnelles que nous avons formulées à partir de nos apports théoriques et de notre grille d'observation. Concernant nos résultats, lorsque les variances sont homogènes et que la distribution suit la loi normale, nous pouvons alors appliquer le test de Student (ou test t). Lorsque les variances ne sont pas homogènes et/ou que la distribution ne suit pas la loi normale, nous appliquons un test non paramétrique : le U de Mann et Whitney. Ainsi, dans la comparaison de nos résultats, certains sont généralisables car la différence statistique entre les groupes est significative ($p < .05$) et d'autres ne concernent que les échantillons de notre étude, du fait d'une différence non significative ($p > .05$). La valeur p représente la probabilité d'obtenir la même valeur si l'on réitère l'étude. Par exemple, si $p=.05$, cela signifie que si l'on refait l'étude cent fois, il n'y a que cinq fois où l'on aurait pu trouver des résultats différents. Nous estimons alors que le résultat est significatif et non lié au hasard.

A) La prise de parole

Notre première hypothèse stipule que le nombre de prises de parole spontanées est moins important chez l'enfant ayant un retard de parole et de langage. Cette partie nous donne des éléments de réponse concernant cette affirmation.



Graphique 1 : Pourcentage des prises de parole spontanées et sur sollicitation selon la population d'enfant.

Nous constatons de manière globale que les prises de parole sont plus nombreuses chez les enfants ayant un retard (83 prises de parole au total) que chez les enfants tout-venant (60 prises de parole). D'après le test de Student, nous ne pouvons pas conclure à une différence significative entre les deux groupes mais nous constatons tout de même un résultat qui tend vers une différence attestée ($t(12)=2,04$; $p=.063$).

Si nous détaillons un peu ces interventions pour l'enfant ayant un retard de parole et de langage, nous constatons que 35% de celles-ci se font sur sollicitation de l'enseignant contre 65% de prises de parole spontanées. Nous notons pour l'enfant tout-venant 30% d'interventions sur sollicitation, ce qui reste assez proche des résultats obtenus pour l'autre groupe d'enfants. L'enfant tout-venant prend donc la parole spontanément dans 70% des cas. En effectuant une analyse intra-groupe, nous notons de grandes différences dans la prise de parole des enfants. Certains prennent la parole de manière spontanée en grande quantité, d'autres interviennent en majorité sur sollicitation.

Ainsi, au-delà de la qualité de l'intervention de l'enfant, la quantité de prises de parole spontanées de l'enfant ayant un retard est conséquente. Le retard ne freine pas l'envie de participer à l'activité. Nous ne pouvons pas confirmer notre première hypothèse qui suppose des prises de parole spontanées moins importantes pour les enfants ayant un retard de parole et de langage.

B) La répartition des assertions

Notre seconde hypothèse affirme une quantité plus importante de mots-phrases, de phrases simples et incomplètes ainsi que des gestes et des absences d'assertions dans le discours de l'enfant ayant un retard de parole et de langage. En revanche, elle prédit une majorité de phrases complexes dans les interventions de l'enfant tout-venant. Nous pensons qu'un tableau récapitulatif des assertions pour les deux groupes d'enfants permet une meilleure vision des résultats pour appuyer nos commentaires et tenter de répondre à ces hypothèses.

	Enfant avec retard	Enfant tout-venant
Assertions		
Aucune	11	7
Mot-phrase	57	7
Phrase simple	37	10
Phrase complexe	47	43
Phrase incomplète	24	12
Geste seul	1	2
TOTAL	177	81

Tableau 1 : Nombre et type d'assertions pour chaque population d'enfants.

Nous pouvons constater plusieurs points concernant les assertions.

Dans un premier temps, les enfants ayant un retard forment 2,2 fois plus d'assertions que les enfants tout-venant. Nous pouvons penser que cette grande différence est liée en partie au fait que l'enfant ayant un retard a besoin de plus de tours de parole que l'enfant tout-venant pour exprimer une idée, ceci appuyé par l'étayage de l'enseignant. Ces résultats sont confirmés plus loin dans notre étude, lors de l'analyse de l'étayage des enseignants.

Tout d'abord, nous trouvons 11 absences d'assertion dans la population d'enfants ayant un retard de parole et de langage contre 7 chez les enfants tout-venant. Elle correspond aux sollicitations de l'enseignant pour lesquelles l'enfant ne répond pas. Nous ne pouvons pas établir de différence notable entre ces deux populations ($U=20$; ns). Nous ne pouvons pas confirmer, pour notre échantillon, l'hypothèse selon laquelle l'absence d'assertions est davantage présente chez l'enfant ayant un retard. Cette mesure ne semble donc pas être fonction du retard de parole et de langage.

Chez les enfants ayant un retard, nous avons compté 57 mots-phrases employés, soit 32% du total de leurs assertions. Ce type d'assertion est le plus important pour ce groupe d'enfants. En revanche, les mots-phrases représentent uniquement 8,6% des assertions pour les enfants tout-venant. Ils sont parmi les types d'assertions les moins utilisés pour ce groupe. La présence des mots-phrases dans le discours de ces deux populations d'enfants est alors une première différence que nous pouvons souligner ($U=6$; $p=.02$). Elle abonde dans le sens dans notre hypothèse.

Les phrases simples employées dans le discours des enfants ayant un retard de parole et de langage sont en moyenne de 5,29 par enfant tandis que nous en notons 1,43 en moyenne pour la population d'enfants tout-venant. Nous remarquons alors que ce type d'assertion reste important chez l'enfant ayant un retard et que la différence entre les deux groupes est significative ($t(12)=4,10$; $p=.001$). La présence forte de phrases simples confirme nos dires.

La phrase complexe représente plus d'un quart des assertions employées par les enfants ayant un retard (soit 26,5% du total des assertions). Nous constatons, en revanche, qu'elle est le moyen privilégié pour les enfants tout-venant de s'exprimer. En effet, elle représente 53,1% des assertions pour cette population d'enfants. Cependant, les moyennes des phrases complexes sont très proches pour les deux groupes : 6,71 pour l'enfant présentant un retard et 6,14 pour l'enfant tout-venant. Ainsi, contrairement à ce que nous avançons dans notre hypothèse, les phrases complexes font aussi partie du discours de l'enfant ayant un retard de parole et de langage et la différence entre les groupes n'est pas significative pour notre échantillon ($t(12)=0,23$; ns).

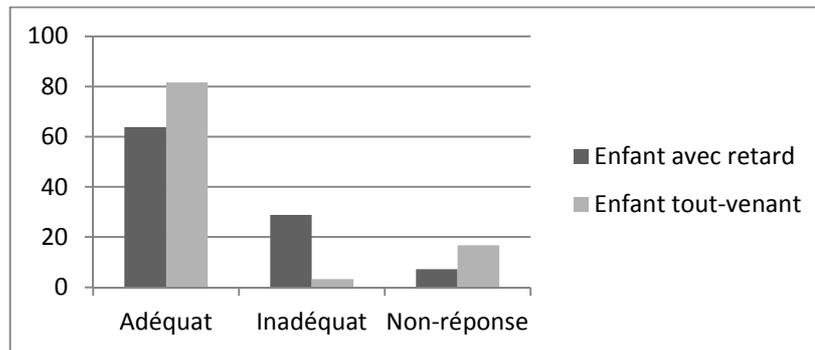
Nous ne notons pas de différence significative dans l'utilisation des phrases incomplètes entre les deux populations d'enfants de notre échantillon ($t(12)=1,87$; ns). Nous en comptons en moyenne 3,43 chez les enfants ayant un retard contre 1,71 chez les enfants tout-venant. Cette mesure semble alors ne pas être liée au retard de parole et de langage dans notre échantillon. Nous ne pouvons donc pas affirmer que ce type d'assertions est présent en plus grande partie dans le discours de l'enfant ayant un retard de parole et de langage.

Puis, l'utilisation des gestes seuls représente, pour les deux groupes, le type d'assertion le moins utilisé. Nous en notons un dans toutes les assertions des enfants ayant un retard et deux dans la population des enfants tout-venant. Elle ne semble pas être un soutien ou un substitut au langage dans ces deux populations de notre échantillon, notamment chez les enfants ayant un retard. Notre hypothèse est alors réfutée pour ce type d'assertions.

Ainsi, nous pouvons conclure que l'enfant ayant un retard de parole et de langage utilise une grande part de mots-phrases et de phrases simples pour s'exprimer. En revanche, l'absence d'assertion ou l'emploi de phrases incomplètes et de gestes ne sont pas confirmés par notre étude. Par ailleurs, nous avons constaté une capacité à employer des phrases complexes dans notre échantillon d'enfants présentant un retard. Ce type d'assertion est utilisé en grande majorité chez l'enfant tout-venant. Ainsi, notre hypothèse est en partie vérifiée.

C) La pertinence des réactions

Notre troisième hypothèse prédit une part importante de réponses inadéquates et de non-réponses pour la population d'enfants ayant un retard de parole et de langage tandis que les réponses adéquates sont majoritairement présentes chez l'enfant tout-venant. Nous tentons ici de vérifier cette affirmation.



Graphique 2 : Pertinence des réactions des enfants ayant un retard de parole et de langage et des enfants tout-venant (en %)

Les réponses adéquates sont plus nombreuses dans les deux groupes : 63,8% des interventions pour les enfants ayant un retard de parole et de langage et 81,6% pour les enfants tout-venant et nous ne pouvons pas affirmer, comme nous l'avancions dans notre hypothèse, que les réponses adéquates sont plus nombreuses chez les enfants tout-venant car la différence entre les deux groupes n'est pas significative ($t(12)=0,31$; ns).

Le chiffre donné pour les réponses adéquates des enfants avec retard laisse malgré tout une place non négligeable aux réponses inadéquates (28,9%), soit en moyenne 3,43 réponses inadéquates par enfant. Ces dernières représentent uniquement 3,3% des interventions pour les enfants tout-venant (0,29 réponses inadéquates en moyenne). La différence entre ces deux groupes est significative ($t(12)=2,18$; $p=.049$). Cela montre que le retard a un impact sur la qualité des interventions de l'enfant présentant un retard de parole et de langage.

Les non-réponses correspondent aux sollicitations pour lesquelles les enfants n'ont pas souhaité s'exprimer. Nous comptons alors 7,2% de non-réponses du côté des enfants ayant un retard et 16,7% pour les enfants tout-venant. La différence entre les deux groupes n'est pas significative ($U=24$; ns), nous ne pouvons donc pas conclure, pour notre échantillon, que

l'enfant ayant un retard de parole et de langage est davantage exposé aux non-réponses que l'enfant tout-venant.

Nous pouvons donc affirmer notre hypothèse qui stipule que l'enfant ayant un retard de parole et de langage produit plus de réponses inadéquates que l'enfant tout-venant. Même si ces réponses ne sont pas majoritaires, la différence entre les deux groupes est significative dans notre étude. En revanche, nous ne pouvons pas conclure que les non-réponses sont davantage présentes chez l'enfant ayant un retard que chez l'enfant tout-venant dans notre étude. Nous ne pouvons pas non plus affirmer pour notre étude que les réponses adéquates sont significativement plus présentes chez les enfants tout-venant de notre étude.

D) L'étayage des enseignants

Notre quatrième hypothèse, que nous allons essayer de vérifier dans cette partie, stipule que les étayages diffèrent selon que l'enseignant s'adresse à un enfant ayant un retard ou à un enfant tout-venant. Pour cela, nous précisons qu'il utilise davantage de questions ouvertes et fermées, de reformulations, de corrections, d'aides à la production avec la population d'enfants ayant un retard. Nous ajoutons qu'il formule des demandes de clarification et des rejets d'énoncés en plus grand nombre. En revanche, nous affirmons que l'enseignant utilisera davantage de reprises de l'énoncé ou ne propose pas d'étayage à l'enfant tout-venant. Pour cela, comme pour les assertions des enfants, il nous semble pertinent de présenter un tableau regroupant les données concernant les étayages linguistiques selon que l'enseignant s'adresse à un enfant ayant un retard de parole et de langage ou à un enfant tout-venant.

	Enseignant/ enfant avec retard	Enseignant/ enfant tout-venant
Étayage linguistique		
Aucun	7	21
Question fermée	31	9
Question ouverte	56	21
Reprise	40	25
Reformulation	29	4
Correction	8	2
Aide production	3	4
Demande clarification	27	1
Rejet énoncé	5	0
TOTAL	206	87

Tableau 2 : Nombre et type d'étayage des enseignants selon la population d'enfants.

De manière générale, nous pouvons d'emblée constater que l'enseignant intervient 2,4 fois plus auprès de l'enfant ayant un retard qu'auprès de l'enfant tout-venant. Cette différence est significative ($t(12)=2,58$; $p=.024$) et montre un réel investissement de l'enseignant auprès de l'enfant ayant un retard de parole et de langage pour soutenir ses productions langagières.

En détaillant les résultats obtenus, nous constatons qu'il est rare que l'enseignant ne propose pas d'étayage lorsqu'il est dans l'interaction avec l'enfant ayant un retard (3,4% des cas). Cependant, lorsqu'il interroge l'enfant tout-venant, l'enseignant, dans 24,1% des cas, n'était pas son discours. Cette différence reste cependant non significative dans notre étude ($U=14,5$; ns). Nous ne pouvons donc pas conclure que, de manière générale, l'enseignant propose moins d'étayages à l'enfant tout-venant.

Ensuite, nous remarquons que les questions, qu'elles soient ouvertes ou fermées, ont une place non négligeable dans les interventions de l'enseignant : le pourcentage s'élève à 42,2% des interventions en lien avec l'enfant ayant un retard et à 34,4% avec l'enfant tout-venant.

Concernant les questions fermées, la différence n'est pas significative pour les deux échantillons de notre étude ($U=11$; ns) mais nous remarquons tout de même une tendance se rapprochant d'une différence notable en faveur des enfants présentant un retard ($p =.0,85$).

Cependant, nous notons une grande majorité de questions ouvertes adressées aux enfants ayant un retard de parole et de langage (soit en moyenne 8 questions ouvertes par enseignant contre 3 pour l'enseignant s'adressant à l'enfant tout-venant). La différence entre

les deux groupes est attestée ($t(12)= 3,09 ; p=.009$). Cela montre que l'enseignant sollicite massivement l'enfant, d'autant plus lorsqu'il a des difficultés de langage. Il tente d'aller chercher l'information, de faire parler l'enfant et de prolonger l'interaction. Notre hypothèse stipulant l'utilisation de questions ouvertes et fermées dans les étayages de l'enseignant envers l'enfant ayant un retard de parole et de langage est en partie confirmée.

La reprise est aussi présente dans ces interventions. Elle représente 19,4% des étayages adressés aux enfants ayant un retard contre 28,7% pour les enfants tout-venant. Comme nous l'avons précisé dans notre partie théorique, elle sert, en grande partie, à reprendre l'énoncé de l'enfant pour s'assurer de la bonne compréhension par le groupe. Même si elle permet de signifier à l'enfant qu'il a été compris et de confirmer ses dires, il est difficile de qualifier la reprise d'étayage à proprement parler car elle remplit d'autres rôles pour le groupe (s'assurer que tout le monde a entendu et compris l'énoncé). Nous pouvons tout de même ajouter que, lorsque l'enfant tout-venant propose un énoncé correct, dans la majorité des cas, soit l'enseignant le reprend dans son discours pour enchaîner soit il ne répond pas à l'enfant et passe à une autre question. La différence entre les deux groupes de notre échantillon n'est pas significative ($U=17,5 ; ns$). Nous ne pouvons pas conclure notre hypothèse stipulant un emploi significativement plus important de cet étayage dans l'interaction entre l'enseignant et l'enfant tout-venant.

La reformulation est nécessaire, si ce n'est indispensable, pour fournir aux enfants un modèle correct qui se base sur leurs propos. Elle représente dans notre étude 14,1% des interventions de l'enseignant s'adressant à l'enfant ayant un retard de parole et de langage. Elle est très peu présente avec l'enfant tout-venant (4,6% des étayages), ce qui semble logique car il est capable de construire des phrases correctes et donne d'emblée un modèle acceptable pour le groupe. La différence constatée entre les deux groupes est significative ($U=7,5 ; p=.03$). Ainsi, comme nous l'avons précisé dans notre quatrième hypothèse, la reformulation est donc davantage utilisée avec l'enfant ayant un retard de parole et de langage.

La correction est très peu employée par les enseignants dans notre étude. Elle représente 3,9% des étayages adressés à l'enfant ayant un retard contre 2,3% des étayages pour la population d'enfants tout-venant. Cette différence n'est pas significative pour notre échantillon ($U=21 ; ns$). En effet, les enseignants choisissent préférentiellement la reformulation, d'autant plus que les assertions des enfants en difficulté de langage se font en partie par des mots-phrases qui nécessitent alors d'être repris dans une phrase correcte. Cette

remarque va à l'encontre de ce que nous avons souligné dans notre hypothèse qui prédit un nombre de corrections plus important dans l'interaction entre l'enseignant et l'enfant ayant un retard pour notre échantillon.

Il en va de même pour l'aide à la production. Les enseignants laissent l'enfant parler et n'interviennent qu'en cas de grandes difficultés. Nous en avons comptabilisé 3 dans les étayages adressés à l'enfant ayant un retard et 4 pour l'enfant tout-venant. Ces aides se présentent alors davantage sous forme d'encouragements de type « oui, continue » ou « vas-y, nous t'écoutons » qui permettent alors à l'enfant de se sentir en confiance et écouté. Notre hypothèse souligne une utilisation plus flagrante de ce type d'interventions avec l'enfant ayant un retard de parole et de langage. Nos observations contredisent cette affirmation pour notre échantillon car la différence entre les deux groupes n'est pas significative ($U=23$; ns).

La demande de clarification est utilisée avec l'enfant ayant un retard de parole et de langage. Nous en comptons 27 (soit 13,1% des étayages) et très peu avec l'enfant tout-venant (une fois sur toutes les observations). Elle concerne la plupart du temps des difficultés à comprendre du fait du trouble de parole. D'un point de vue qualitatif, nous constatons que l'enfant ne se décourage pas et essaie de traduire son idée comme il le peut, quitte à s'y reprendre plusieurs fois. Malgré un nombre plus important de demandes de clarification adressées à l'enfant présentant un retard, la différence entre nos deux groupes n'est pas significative ($U=12,5$; ns). Notre hypothèse indiquant davantage de demandes de clarification dans l'étayage du discours de l'enfant ayant un retard de parole et de langage n'est pas confirmée concernant notre échantillon.

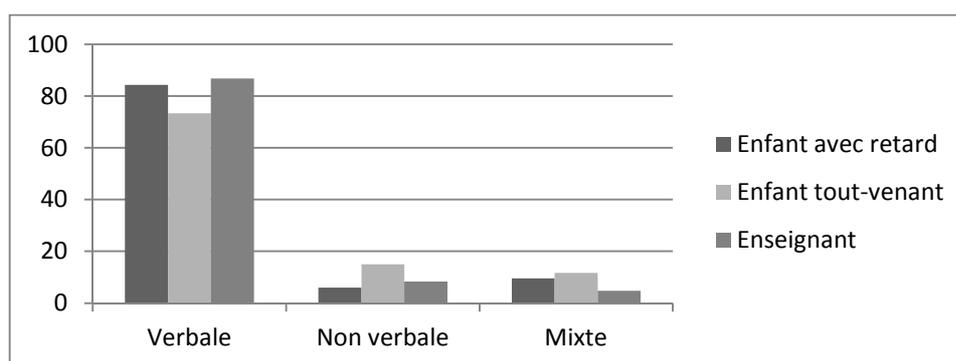
Puis, nous constatons très peu de rejets explicites de l'énoncé, uniquement lorsque l'enfant ayant un retard de parole et de langage sort du cadre de l'activité. Nous avons 5 occurrences de ce rejet dans toutes les observations. Cela se traduit par un recadrage dans l'activité. Ce type d'intervention n'a pas été constaté dans l'interaction avec l'enfant tout-venant. Notre hypothèse note une présence plus importante de rejets de l'énoncé dans l'interaction entre l'enseignant et l'enfant ayant un retard. Nous estimons que cette part des interventions, même si elle est plus importante qu'avec l'enfant tout-venant, est trop faible pour confirmer notre hypothèse : la différence n'est pas significative ($U=17,5$; ns).

Ainsi, comme nous l'avons constaté, notre quatrième hypothèse n'est pas complètement vérifiée. L'enseignant emploie significativement plus de questions ouvertes et de reformulations dans l'interaction avec l'enfant présentant un retard. En revanche, les statistiques effectuées pour notre échantillon ne nous permettent pas de statuer sur des différences significatives dans les étayages de l'enseignant selon le groupe d'enfants. Ainsi, même si certains types d'étayages sont plus importants dans l'interaction enseignant-enfant ayant un retard (questions fermées, demandes de clarification) ou dans l'interaction enseignant-enfant tout-venant (reprise, aucun étayage), les différences observées ne sont pas assez significatives pour notre échantillon d'enfants.

Puis, contrairement à notre affirmation, l'enseignant emploie très peu de corrections, d'aides à la production ainsi que des rejets de l'énoncé sans distinction de groupes.

E) La modalité des tours de parole

Notre cinquième hypothèse affirme que l'enfant ayant un retard de parole et de langage et l'enseignant utilisent davantage de tours de parole mixtes et non verbaux dans leurs interactions. Nous avançons aussi que l'enfant tout-venant utilise préférentiellement la modalité verbale pour s'exprimer. Nous tentons de donner une réponse à cette hypothèse ci-après.



Graphique 3 : Modalité des tours de parole pour l'enfant ayant un retard de parole et de langage, pour l'enfant tout-venant et pour l'enseignant.

La modalité la plus remarquée est la modalité verbale. Elle représente 84,3% des interventions chez l'enfant ayant un retard et 75% chez l'enfant tout-venant. La différence entre nos deux groupes n'est cependant pas significative ($t(12)=1,37$; ns). De même, pour les enseignants, nous comptons 86,7% d'interventions verbales avec l'enfant en difficulté de langage contre 66,7% dans l'interaction avec l'autre groupe d'enfants. La différence observée dans l'utilisation de la modalité verbale par l'enseignant selon le groupe d'enfants n'est pas avérée ($t(12)=1,43$; ns). Les échanges se font donc principalement sur ce mode et nous ne pouvons pas conclure pour notre échantillon sur une distinction certaine entre les groupes.

La modalité non verbale recense les sollicitations de l'enseignant qui n'ont pas reçu de réponse de la part de l'enfant. Elle représente alors 6% des interventions de l'enfant ayant un retard et 15% des interventions de l'enfant tout-venant. En aucun cas nous n'avons observé de gestes permettant d'échanger sur l'histoire. Les gestes utilisés seuls (au nombre de trois), recensés dans les assertions de l'enfant, correspondent à des signes de tête exprimant un refus de parler. La modalité non verbale n'a donc pas été une alternative à la modalité verbale dans notre étude et nous n'avons pas noté de différence significative ($U=21,5$; ns).

Cette modalité a en revanche été plus présente chez les enseignants car toutes les absences d'étayage sont comptées dans cette modalité. Les interventions non verbales représentent 8,4% dans les interventions de l'enseignant avec l'enfant en difficultés et 33,3% dans les interventions auprès de l'enfant tout-venant mais la différence observée n'est pas significative entre nos deux groupes d'enfants ($U=13$; ns).

Enfin, la modalité mixte a peu été développée au cours des échanges. Seulement 9,6% des prises de parole de l'enfant ayant un retard mélangent les modalités verbale et non verbale. Cette modalité s'observe un peu plus chez les enfants tout-venant (13%) mais la différence n'est pas significative pour notre échantillon ($U=22$; ns). Le pointage est le représentant principal de cette modalité dans notre étude. Il permet d'accompagner le discours, par exemple lorsque l'enfant dit « là, c'est de la fumée » ou « ici, il y a une rivière et là, il n'y en a plus ».

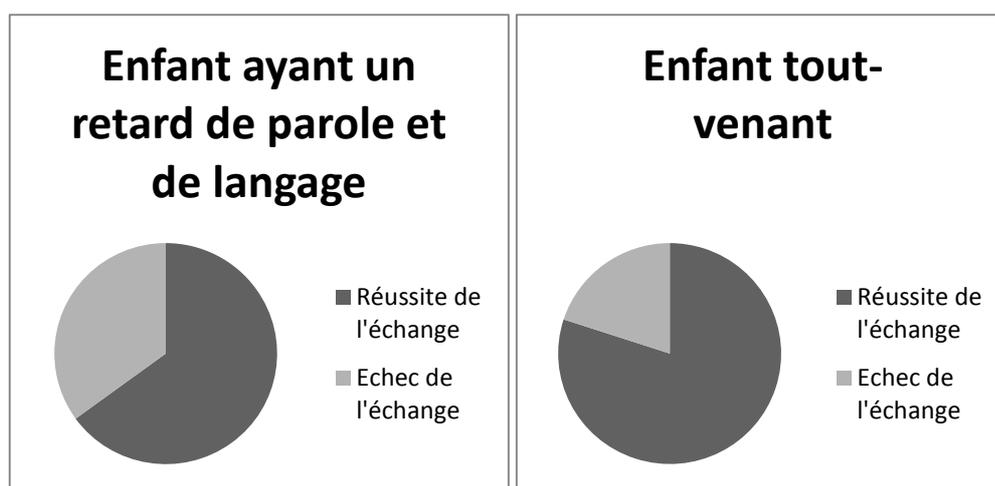
L'enseignant ne s'appuie pas non plus sur cette modalité. Nous notons un très faible pourcentage (4,8%) dans l'interaction avec l'enfant ayant un retard et elle est totalement absente dans l'échange avec le groupe d'enfants tout-venant. Nous ne pouvons pas vérifier notre hypothèse pour l'échantillon ($U=17,5$; ns). Par ailleurs, l'enseignant tient le livre à

raconter, il n'est donc pas totalement libre de ces mouvements et cela peut sembler difficile d'utiliser les gestes dans ce cas précis.

Nous avons posé comme cinquième hypothèse que l'enseignant et l'enfant ayant un retard de parole et de langage utilisent plus de tours de parole mixtes. Cette hypothèse est réfutée pour notre échantillon d'enfants. Nous pouvons alors dire, dans le cadre de notre étude, que les gestes ne sont ni un soutien ni une alternative au discours de l'enfant. De plus, l'enseignant ne s'aide pas de la modalité non verbale pour échanger avec les enfants, notamment ceux qui ont un trouble du langage. Le retard de parole et de langage n'influe pas sur la modalité des tours de parole dans notre étude.

F) La réussite ou l'échec des échanges

Notre dernière hypothèse avance un nombre d'échecs de l'échange entre l'enfant ayant un retard et son enseignant plus important qu'entre l'enfant tout-venant et son enseignant. Nous en déduisons que le nombre d'échanges aboutissant à une réussite est plus important dans l'interaction enseignant-enfant tout-venant. Nous tentons ici d'apporter une réponse à notre hypothèse.



Graphique 4 : Pourcentage des réussites et des échecs lors des échanges enseignant-enfant ayant un retard de parole et de langage et enseignant-enfant tout-venant.

D'un point de vue général, nous constatons majoritairement plus d'échanges aboutissant à une réussite que d'échanges se terminant par un échec. En effet, la réussite des interventions est de 80% dans le groupe des enfants tout-venant et de 65% dans l'interaction avec les enfants ayant un retard de parole et de langage. La différence entre les deux groupes n'est pas significative ($t(12) = -0,91$; ns). Nous ne pouvons donc pas affirmer pour notre étude que les échanges aboutissent davantage à une réussite dans l'interaction entre l'enfant tout-venant et son enseignant.

La conclusion par un échec représente 35% des échanges entre l'enfant présentant un retard et son enseignant et 20% chez l'enfant tout-venant. Notre hypothèse stipulant davantage d'échecs dans l'échange entre l'enfant ayant un retard de parole et de langage est infirmée dans notre étude car la différence entre les deux groupes n'est pas significative ($t(12) = 0,91$; ns).

D'un point de vue qualitatif, nous remarquons que l'enseignant essaie de répondre positivement à une assertion qui n'est pas forcément attendue. Ceci pourrait expliquer une partie de la réussite des échanges. Un enfant qui sort un peu du sujet ou qui donne une information erronée est rarement face à un rejet de l'énoncé. L'enseignant acquiesce ou échange avec l'enfant à partir de ce qu'il a dit. Nous avons très peu observé cette impression d'échec face à un énoncé inattendu.

Par exemple, un enfant du groupe 7 prend pour de la neige le fond des illustrations qui est blanc (enregistrement 7) :

C : y a d'la neige ici.

Enseignante : il y a de la neige. Pourquoi tu dis qu'il y a de la neige ici ?

C : parce que c'est blanc.

Enseignante : parce que c'est blanc, d'accord. Est-ce qu'il y en a qui veulent dire autre chose ?

On voit bien dans cet exemple un enfant qui donne une réponse qui n'était pas attendue par l'enseignante. Celle-ci cherche à comprendre et finit par accepter la réponse de l'enfant avant de passer à autre chose. Ainsi, l'enfant ne se sent pas dans le rejet de ce qu'il avance. Ce scénario s'est répété dans plusieurs observations.

Ainsi, notre dernière hypothèse avançant un nombre plus important d'échanges aboutissant à un échec dans l'interaction entre l'enseignant et l'enfant ayant un retard n'est pas confirmée car les différences non significatives observées entre les deux groupes ne nous permettent pas de généraliser nos résultats pour cet item.

V - Discussion

Après avoir présenté les résultats de notre étude sur notre échantillon d'enfants, nous tentons d'en apporter une interprétation afin de répondre à nos hypothèses générales qui affirment une influence du retard de parole et de langage sur les comportements de l'enfant et de son enseignant dans l'interaction.

A) Analyse des résultats

1) La prise de parole

Une première remarque générale consiste à diviser en deux types de profils les enfants observés. Concernant les enfants ayant un retard, nous distinguons une partie des enfants comme étant très silencieux, n'intervenant que très peu et dans ce cas souvent sur sollicitation. Cela a été le cas pour deux d'entre eux majoritairement. A l'inverse, les autres enfants avec un retard prennent beaucoup la parole, participent de manière importante aux échanges, malgré de grandes difficultés de productions de phrases. Nous notons également ce retrait chez deux enfants tout-venant qui se sont montrés très discrets, refusant même parfois de prendre la parole. Ainsi, nous constatons d'emblée des différences intra-groupes dans les prises de parole.

Il nous est difficile de connaître la raison exacte de ces silences. Nous pouvons tout de même penser que certains enfants ont pu être impressionnés ou gênés par la présence de l'observateur et du dictaphone. De plus, l'absence de texte dans le livre et la consigne de narration inhabituelle ont pu les perturber. Enfin, il est possible que quelques enfants aient senti ou compris que l'observation les visait plus particulièrement.

Osland et al. (cités par Coquet, 2004)⁹² ainsi que Bishop et al. (2000, cités par De Weck et Salazar Orvig, 2000)⁹³ notent peu d'initiative de l'interaction chez l'enfant dysphasique. Nous avons voulu savoir si cela se retrouvait aussi chez l'enfant présentant un retard. Notre étude nous montre que le retard de parole et de langage ne freine pas la prise de parole des enfants, celle-ci étant plus importante pour la population d'enfants ayant un retard que pour les enfants tout-venant. Il semblerait que cette prise de parole soit indépendante du trouble du langage. Nous pouvons penser qu'elle soit davantage liée au caractère de chaque enfant selon le degré de timidité, d'intérêt pour l'activité ou encore selon l'humeur du jour. Ainsi, certains enfants, qu'ils aient un retard ou non, n'ont pas ou peu participé à l'activité. Les enseignants ont manifesté leur étonnement face à ce silence inhabituel pour certains. En revanche, nous pouvons penser que le contexte du « *groupe conversationnel* », décrit par Florin (cité par Boisseau 2005)⁹⁴, a permis à certains enfants de se sentir à l'aise et en confiance dans l'activité de langage, ce qui a pu les aider à prendre la parole plus spontanément et en quantité plus importante.

Notre première hypothèse incluant une influence du retard de parole et de langage sur les prises de parole de l'enfant n'est pas validée pour notre échantillon.

Face à ce nombre de prises de parole important concernant la population d'enfants avec un retard de parole et de langage, nous pouvons nous demander si l'enseignant, involontairement, interroge davantage l'enfant ayant un retard, sachant que l'observation porte sur lui. Ce paramètre peut influencer le nombre de prises de parole qu'elles soient spontanées (l'enseignant interroge l'enfant dès qu'il lève la main) ou sur sollicitation (il interroge l'enfant dès qu'il le peut). Cette démarche n'est pas évidente à inhiber car même si l'on essaie de faire de cette situation une activité naturelle, elle ne l'est pas pour l'enseignant du fait de la présence d'un deuxième adulte observateur.

⁹² Coquet, F. (2004) *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent*. Isbergues : Ortho Edition

⁹³ De Weck, G., Salazar Orvig, A. (2000) Compétences interactionnelles et troubles dysphasiques : comparaison de dialogues mère-enfant dans différentes activités langagières. *Glossa* n°109bis (spécial Xèmes rencontres)

⁹⁴ Boisseau, P. (2005) *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz

2) Les assertions

Concernant les assertions, nous pouvons faire une première remarque : les enfants ayant un retard de parole et de langage formulent beaucoup plus d'assertions que les enfants tout-venant. Nous observons que les enfants ayant un retard ont besoin de donner plusieurs énoncés pour formuler une idée du fait de leurs difficultés à élaborer leur discours et à se faire comprendre par le groupe. Ainsi, les assertions chez l'enfant ayant un retard sont impressionnantes en quantité par rapport à celles de l'enfant tout-venant mais elles viennent traduire une difficulté à fournir des énoncés de qualité.

Tout d'abord, l'absence d'assertion a peu été observée dans les interventions des enfants. Elle correspond aux enfants « discrets » que nous avons présentés en début de partie et qui n'ont pas souhaité prendre la parole malgré les sollicitations de l'enseignant.

Nous rappelons que le retard simple de langage correspond à « *un décalage, dans le temps, de l'apparition des premières productions verbales et de la réalisation des différentes étapes de développement du langage oral* » (p 168) ⁹⁵. Nous nous attendons donc à ce que l'enfant ayant ce retard soit en décalage par rapport aux enfants de son âge, formulant alors davantage de mots-phrases, de phrases simples ou mal construites tandis que l'enfant tout-venant de cet âge est à même de produire des phrases complexes. Ainsi, nous constatons, dans notre étude, que les enfants ayant un retard de parole et de langage interviennent dans l'échange en usant effectivement des mots-phrases et des phrases simples mais ils utilisent aussi des phrases complexes. L'emploi de phrases incomplètes en plus grande quantité dans le discours de l'enfant présentant un retard n'est pas significatif par rapport à l'enfant tout-venant pour notre étude. Ces derniers emploient en grande partie des phrases complexes lorsqu'ils s'expriment.

Dans les différents groupes observés, l'utilisation des gestes seuls est très rare et quand elle est présente, elle sert à exprimer un refus de parler.

Un contraste attendu se fait alors entre les assertions des enfants tout-venant utilisant davantage les phrases complexes et celles des enfants ayant un retard qui se font de manière plus hétérogène. Nous pouvons penser que, du fait de leur retard, ils commencent tout juste à

⁹⁵ Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., Masy, V. (1997) *Dictionnaire d'orthophonie*. L'orthoédition

rattraper le niveau de leurs pairs en ayant peu à peu recours aux phrases complexes. Ceci s'explique pour certains enfants chez qui le retard commence à s'estomper vers l'âge de cinq ans. Cependant, ils ont encore besoin de s'appuyer sur des formulations plus simples (mots-phrases, phrases simples). En effet, les productions chez l'enfant de cinq ans ayant un retard sont proches de celles d'un enfant plus jeune d'au moins six mois. De plus, le stock de vocabulaire restreint ainsi que la difficulté à employer des connecteurs logiques freinent la construction correcte du discours.

Notons par ailleurs que les enfants en difficulté observés sont tous suivis en orthophonie et que nos interventions dans les classes se sont déroulées sur la dernière période de l'année. Les enfants ont donc eu le temps durant leur année de grande section ainsi qu'avec l'aide de l'orthophonie de progresser dans leurs acquisitions. Les observations n'auraient peut-être pas été les mêmes si elles avaient eu lieu en début d'année.

Ainsi, l'emploi de mots-phrases et de phrases simples chez l'enfant ayant un retard vient confirmer notre hypothèse qui annonce une influence du retard sur les assertions et appuie la présence du retard chez ces enfants. En revanche, la présence de phrases complexes dans leur discours témoigne d'une résorption du retard par rapport aux enfants tout-venant pour qui ce type d'assertions est majoritaire.

3) La pertinence des réactions

Nous remarquons une majorité d'énoncés pertinents par rapport à l'activité pour les deux groupes. Cependant l'importance de l'inadéquation des énoncés des enfants ayant un retard de parole et de langage (près d'un tiers des interventions) par rapport à celle des enfants tout-venant a été avérée dans notre étude. Cela peut-être lié à la difficulté, parfois repérée dans le retard de parole et de langage, de produire des énoncés informatifs du fait d'un agrammatisme. L'enfant s'exprimant par des mots-phrases ou omettant des connecteurs logiques dans son discours est plus à même de créer des incompréhensions chez l'enseignant. De même, la difficulté à se repérer dans la chronologie de l'histoire, associée parfois au retard, peut amener l'enfant à ne fournir qu'une description de l'image. Il risque alors de passer à côté d'informations importantes pour l'histoire en décrivant des éléments n'ayant qu'une importance secondaire.

4) La modalité des tours de parole

Nous notons que l'utilisation de la modalité non verbale pour compléter ou se substituer à la modalité verbale n'est pas exploitée dans les deux groupes observés ni chez les enseignants. Les prises de parole se font majoritairement sur un versant verbal.

Les études détaillées dans notre cadre théorique stipulent une utilisation du non verbal plus importante chez l'enfant dysphasique et sa mère que chez l'enfant tout-venant dans l'interaction avec sa mère. Ces divergences repérées peuvent s'expliquer en premier lieu par la nature de l'activité. En effet, De Weck et Salazar Orvig (2000, 2008)⁹⁶ concluent dans leur étude d'une présence de la modalité non verbale pour doubler la modalité verbale chez les mères d'enfants dysphasiques. Cependant, nous notons qu'elles proposent une activité de devinette en relation duelle qui permet davantage de mimer, d'employer des gestes pour signifier. Dans notre étude, l'enseignant tient le livre en main pour que les enfants puissent voir les illustrations ; il est alors plus compliqué pour lui d'investir la modalité non verbale.

De plus, le bulletin officiel (2008)⁹⁷ stipule que « *l'objectif de la maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre* ». Il incite donc inmanquablement à verbaliser les propos, le but étant l'acquisition du langage oral et le partage de l'activité avec le groupe. Enfin, les différences dans l'expression des troubles fonctionnels et structurels poussent probablement l'enfant dysphasique à utiliser les gestes pour soulager les troubles expressifs. En effet, ce dernier, du fait d'un trouble de l'évocation lexicale ou encore d'une dissociation automatico-volontaire, peut être mis en difficulté dans l'expression orale de ses idées. Les gestes peuvent alors être un soutien plus important que pour l'enfant présentant un retard.

Ainsi, l'utilisation des modalités non verbale et mixte en très petite quantité vient infirmer notre hypothèse pour notre échantillon.

⁹⁶ De Weck, G., Salazar Orvig, A. (2000) Compétences interactionnelles et troubles dysphasiques : comparaison de dialogues mère-enfant dans différentes activités langagières. *Glossa* n°109bis (spécial Xèmes rencontres)

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

⁹⁷ Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2008) Programme de l'école maternelle - Petite section, Moyenne section, Grande section. *Bulletin officiel*, hors-série n°3

5) Les étayages de l'enseignant

Concernant les interventions de l'enseignant, nous remarquons un investissement plus important auprès de l'enfant ayant un retard de parole et de langage. En effet, nous notons des échanges avec davantage de tours de parole qu'avec l'enfant tout-venant. Ingold et al (2008)⁹⁸ notent que les mères d'enfants dysphasiques proposent plus d'étayages que les mères d'enfants tout-venant, notamment des reformulations et des questions. Dans notre étude, ces deux types d'étayages sont présents en grande quantité dans le discours de l'enseignant adressé à l'enfant ayant un retard. La reprise et la demande de clarification y sont aussi présentes de manière importante bien que la différence entre les deux groupes d'enfants ne soit pas significative.

Nous pouvons penser que ces interventions permettent d'étoffer le discours de l'enfant ayant un retard en proposant des questions ouvertes et de proposer un modèle correct en reformulant les propos de l'enfant. L'enseignant agit dans la zone proximale de développement de l'enfant décrite par Vygotsky (1978, cité par Bruner, 1991). De plus, il module son discours à l'image des adaptations décrites dans le L.A.E et en mettant à profit l'interaction de tutelle (Bruner, 1991)⁹⁹. L'enseignant remplit les critères que Bouysse et al (2002)¹⁰⁰ décrivent en adoptant en particulier un « *parler professionnel* » et en renforçant sa présence auprès de l'enfant. Cela permet à ce dernier d'acquérir un discours adéquat aux exigences de l'école.

En revanche, dans l'interaction avec l'enfant tout-venant, en comparant les étayages produits, l'enseignant utilise davantage de reprises ou ne propose pas d'étayage. Les questions ouvertes y sont aussi présentes pour soutenir l'enfant dans la construction et l'enrichissement de son discours.

⁹⁸ Ingold, J., Gendre, S. (et al.) (2008) Diversité des étayages des mères d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, p 69-82

⁹⁹ Bruner, J S. (1991) *Le développement de l'enfant, Savoir faire Savoir dire*. Paris : P.U.F

¹⁰⁰ Bouysse, V., Gresser, S., Houyel, T. (et coll) (2002) *Le langage à l'école maternelle*. CNDP

L'enseignant s'adapte donc au niveau atteint par chaque enfant dans l'acquisition du langage oral. Ses réactions sont donc différentes, influencées par les productions de ses élèves et par les exigences des programmes scolaires. Notre hypothèse stipulant un conditionnement du retard de parole et de langage sur les réactions de l'enseignant est vérifiée.

6) La réussite ou l'échec des échanges

Notre étude fait ressortir une majorité d'échanges aboutissant à une réussite. Ce constat est avéré pour les interactions avec les enfants tout-venant pour lesquels plus des trois quarts des échanges manifestent un succès de l'échange. Dans l'interaction entre l'enfant ayant un retard et l'enseignant, ce succès n'est présent que pour les deux tiers des échanges. Cependant, notre étude ne nous permet pas d'affirmer une différence significative entre les deux groupes.

Nous pouvons relier les causes des échecs en partie aux réponses inadéquates, davantage présentes dans le discours de l'enfant ayant un retard de parole et de langage, car celles-ci entraînent la plupart du temps un échec. De plus, les non-réponses observées dans l'activité sont comptées dans ces résultats, tant pour l'enfant en difficulté que pour l'enfant tout-venant. Elles ont alors un poids non négligeable sur les échecs de l'échange.

Nous constatons dans nos observations que l'enseignant essaie de mener l'échange à une réussite. Il reprend alors les propos de l'enfant, essaie de les comprendre, de les interpréter afin de ne pas le laisser dans une position d'échec.

Ainsi, il semble que le retard de parole et de langage influence davantage les comportements de l'enseignant plutôt que ceux de l'enfant. En effet, ces derniers réagissent de façon assez similaire aux enfants tout-venant, excepté dans leurs assertions qui traduisent manifestement le retard dans la construction de leur discours et la pertinence des réponses qui est en partie liée à ces difficultés. La prise de parole et la modalité des tours de parole ne paraissent pas modifiées par le retard de parole et de langage. En revanche, nous constatons une grande modification des étayages de l'enseignant qui s'adapte aux difficultés de l'enfant afin de lui apporter les outils nécessaires pour résorber au mieux son retard.

B) Limites de l'étude

Notre étude n'est pas exhaustive et mériterait d'être reprise en essayant de contrôler davantage de paramètres.

Ainsi, le temps a été un frein à notre étude. Il a influencé des décisions qui ont pu modifier les résultats. Tout d'abord, nous aurions souhaité étendre l'étude à un nombre plus important d'enfants afin de rendre des résultats plus significatifs. Cela aurait permis d'apporter davantage d'éléments de réponses à nos questionnements et de généraliser davantage de résultats à la population d'enfants ayant un retard de parole et de langage. Pour cela, nous estimons que ce type d'étude requiert plusieurs années.

De plus, avec un temps d'immersion plus important dans chaque classe, cela nous aurait éventuellement aidés à objectiver le niveau de compréhension et de production de chaque enfant observé. Cependant, un autre paramètre entrainait alors en jeu : nous ne souhaitons pas que les deux enfants-cibles de l'étude se sentent visés ; un test passé sur ces deux enfants posait un risque de stigmatisation et un refus de s'investir dans l'activité. Il aurait alors fallu faire passer ce test à tout le groupe. Ceci sous-entendait un accord de chaque famille et une charge bien plus importante pour l'enseignant et l'observateur. Cela nous semblait impossible à réaliser dans les délais impartis. C'est pourquoi nous avons laissé l'évaluation à la charge de l'orthophoniste et de l'enseignant.

Par ailleurs, le profil du trouble n'est pas évalué. Le retard de parole et de langage ne s'exprimant pas de la même manière chez les enfants, les réactions à l'activité peuvent être différentes. Certains enfants ont une hypospontanéité verbale du fait de leur retard, tandis que d'autres vont tout de même s'exprimer spontanément, même s'ils ne sont pas compris. La sévérité du trouble a été difficile à contrôler car en fin de grande section, le retard s'estompe pour de nombreux enfants tandis que pour d'autres il persiste. Il est alors difficile de réévaluer chaque enfant observé.

La grille d'observation que nous avons construite comporte beaucoup d'items à observer et à analyser. Il serait pertinent d'essayer de la réduire, bien que les données regroupées aient toutes une pertinence. L'enregistrement vidéo pourrait être un moyen d'alléger la prise de note lors de l'activité et ainsi de conserver tous les items à analyser.

De plus, nous avons fait le choix d'insérer dans les mots-phrases les réponses « oui/non ». Il aurait été intéressant de séparer ces deux types d'assertions afin de bien les différencier, ceux-ci n'ayant pas la même signification.

Puis, nous avons noté les prises de parole dans l'espace réservé à l'enfant. Nous avons alors divisé cet item en deux parties : la prise de parole spontanée et sur sollicitation. Pour la clarté de la grille et parce que cet item concerne les deux acteurs de l'échange, il aurait été plus judicieux de l'intituler « Initiation de l'échange » et de préciser qui de l'enfant ou de l'enseignant entame l'interaction.

Si nous nous focalisons sur l'activité en elle-même, certains biais n'ont pas pu être évités. Bien que nous ayons demandé, dans la mesure du possible, d'être dans un endroit calme, un peu en retrait du groupe classe, cela n'était pas forcément évident pour l'enseignant qui n'est pas en mesure de quitter sa classe. Cependant, pour la plupart des groupes, ces variables n'ont pas dérangé l'activité, l'intérêt et la concentration de chacun. Seuls deux groupes sur sept ont pu être divertis ou gênés par le bruit dans la classe.

Nous n'avons pas souhaité modifier le comportement de l'enseignant lors de l'activité afin de garder une situation la plus naturelle possible. Ainsi, sa façon de travailler ou d'interagir a pu retentir sur l'activité mais cette variable est difficile à maîtriser si l'on ne veut pas que l'observateur interfère, même de façon indirecte, sur la dynamique des interactions propre à la classe.

Puis, concernant les enfants observés, il n'était pas concevable, en plus des critères de sélection, de contrôler tous les biais liés au caractère plus ou moins extraverti ou discret de chacun, à l'humeur du moment, à l'intérêt porté à l'activité... ceci influençant notamment la participation à l'étude.

Enfin, nous n'avons pas maîtrisé le biais d'informations de la part des parents. En effet, certains parents ont pu expliquer à l'enfant cible qu'une personne allait venir pour observer le groupe de langage tandis que d'autres ne l'ont pas informé. Il est alors possible que les enfants étant au courant de l'observation aient été perturbés, notamment dans leur participation à l'activité. L'idéal aurait été que les enfants ne sachent pas exactement que l'observateur s'attarde sur eux plus que sur les autres.

C) Apports de l'étude

Cette étude nous a apporté de nombreux enrichissements à plusieurs niveaux. Nous ne nous aventurerons pas sur des généralisations concernant cette partie en raison du nombre restreint d'enfants observés.

Tout d'abord, la prise en charge orthophonique qui se déroule en relation duelle pendant un temps court permet difficilement de se rendre compte du comportement de l'enfant au sein de la classe, dans l'environnement qu'il côtoie le plus. Nous avons pu observer sept enfants ayant un trouble de parole et de langage au sein de leur classe. Nous avons alors constaté, pour ces enfants, que le retard ne les exclue pas du groupe, qu'ils arrivent à trouver une place et qu'ils participent spontanément aux activités de la classe. Nous repartons avec l'idée que leur environnement scolaire, en plus de la prise en charge orthophonique, leur fournit l'attention dont ils ont besoin pour pallier leur retard.

D'autre part, nous avons trouvé, pour la grande majorité des observations, des stratégies d'étayage de la part de l'enseignant tout à fait adaptées aux besoins de l'enfant (reformulations, questions ouvertes etc.) et une attitude de bienveillance de la part du groupe envers les enfants plus en difficulté (patience, écoute...).

La rencontre avec les enseignants et les enfants a été, de plus, très bénéfique pour nous. L'accueil et le consentement à l'étude ont été unanimes chez les enseignants rencontrés. Ceux-ci ont montré un intérêt certain pour l'étude, précisant souvent leur manque d'informations concernant les pathologies du langage et le métier d'orthophoniste. Les enfants nous ont immédiatement intégrés à la vie de classe, aux activités. Ainsi, notre présence a été prévue, expliquée et attendue dans les classes, ce qui nous a mis dans de bonnes conditions pour concrétiser l'étude.

De plus, le lien avec les familles s'est fait facilement et rapidement grâce à la collaboration des orthophonistes qui ont accepté de prendre du temps pour nous apporter de l'aide.

En conclusion, les acteurs, directs ou indirects, ont tous œuvré pour la bonne marche de l'étude. Ce climat de confiance et cette envie de travailler ensemble ont été un point fort et non négligeable de notre étude.

Cette expérience a aussi été l'occasion d'échanger avec les élèves et l'enseignant autour du métier d'orthophoniste. Cela a permis de (re)préciser les rôles de ce professionnel auprès des enfants et d'expliquer qu'il remplit d'autres fonctions auprès de populations diverses. Nombre d'enfants ont pu partager leur expérience avec les orthophonistes, ce qui a d'emblée créé un lien afin de faire connaissance avec le groupe.

Ainsi, cette étude nous a beaucoup apporté et nous a permis de rebondir sur de nouvelles questions qui permettent des élargissements possibles.

D) Prolongements possibles

Nous pensons que cette étude pose les bases d'un éventuel prolongement. Il nous semble intéressant pour améliorer cette étude de la reprendre avec un groupe d'enfants plus conséquent en essayant de neutraliser certains biais que nous avons pu exposer (le contrôle du niveau des enfants en faisant passer une évaluation par exemple). La généralisation des résultats serait alors davantage pertinente.

De plus, il serait pertinent de reprendre cette étude avec des enfants dysphasiques. Cela permettrait de comparer les comportements de l'enfant ayant un retard avec ceux de l'enfant dysphasique afin de noter les différences dans l'interaction avec l'enseignant entre un trouble fonctionnel et un trouble structurel. Une étude de ce type, élargie à un plus grand nombre d'enfants, pourrait faire du comportement de l'enfant dans l'interaction un élément diagnostique du type de trouble de langage. Nous pensons plus précisément à des études permettant de mettre en relief les différences observées entre les enfants ayant un retard de parole et de langage et les enfants dysphasiques. Celles-ci pourraient permettre de construire une grille d'observation du comportement de l'enfant à remplir par l'enseignant pour ainsi apporter des éléments nouveaux ou complémentaires à l'orthophoniste pour aider à établir un diagnostic.

Conclusion

Le retard de parole et de langage nécessite un intérêt particulier de la part de l'entourage de l'enfant, notamment de la part de son enseignant de grande section. En effet, il est très important que les troubles du langage présents en maternelle s'estompent au maximum afin de ne pas se répercuter sur les nouvelles acquisitions, particulièrement sur le langage écrit.

Nous nous sommes alors arrêtés durant cette étude sur les impacts éventuels du retard de parole et de langage sur les interactions entre l'enfant et l'enseignant qui sont, comme nous l'avons expliqué dans notre assise théorique, une des conditions de l'acquisition des nouvelles compétences. Nos résultats sont encourageants pour l'enfant présentant un retard : nous avons pu constater que ce trouble n'entrave pas la prise de parole de l'enfant et donc son insertion dans le dialogue. Ces enfants savent relativement se faire comprendre et montrent une réelle motivation à exprimer leurs idées, même si la compréhension de leur discours par le groupe n'est pas immédiate. Cependant, ils peuvent se montrer parfois peu informatifs du fait de leurs productions syntaxiques moins riches que celles des enfants de leur âge. L'étayage de l'enseignant est alors un soutien important pour reformuler leurs propos, pour aider ces enfants à construire leur discours et leur donner une valeur face au groupe. Cette attitude positive de l'enseignant permet la réussite de l'échange dans de nombreux cas.

Comme nous l'avons précisé auparavant, il serait intéressant de reprendre cette étude avec d'autres types de pathologies du langage afin d'en apprendre davantage concernant les impacts des troubles du langage sur les interactions de l'enfant avec son enseignant.

Il serait pertinent par ailleurs d'étudier les comportements de l'enfant ayant un retard de parole et de langage dans l'interaction avec ses pairs, notamment dans des situations d'échange plus spontanées : en classe, en récréation... L'enfant qui a du mal à se faire comprendre trouve-t-il les bons moyens de rentrer en communication avec ses pairs, sans l'aide d'un médiateur? Lorsque les mots manquent, les gestes et les actes peuvent parfois être le seul moyen d'interagir.

Bibliographie

- Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F., Roy, S. (2006) *Dialogoris 0/4 ans*. Nancy : Com-Médic
- Baudier, A., Céleste, B. (2010) *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris : Armand Colin
- Berzin, C. (2001) Interactions de tutelle, développement et apprentissages. *Carrefours de l'éducation*, n° 11, p. 120-147
- Bideaud, J., Houdé, O., Pedinielli, J-L. (1993) *L'homme en développement*. Paris : P.U.F
- Blaye, A., Lemaire, P. (2007) *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles : De Boeck
- Boisseau, P. (2005) *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz
- Bonicco, C. (2006) Goffman et l'ordre de l'interaction : Un exemple de sociologie compréhensive. *Philonsorbonne* n°1, p31-48
- Bouysse, V., Gresser, S., Houyel, T. (et coll) (2002) *Le langage à l'école maternelle*. CNDP
- Bouysse, V. (2006) *Le langage à l'école maternelle*. Commission départementale Maîtrise de la langue et du langage
- Brin, F., Courier, C., Lederlé, E., Masy, V. (1997) *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition
- Bruner, J S. (1991) *Le développement de l'enfant, Savoir faire Savoir dire*. Paris : P.U.F

Caron, C. (2011) *Le langage adressé à l'enfant : impact de l'hospitalisation précoce*. Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Capacité en Orthophonie. Université de Nantes

Coquet, F. (2004) *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent*. Isbergues : Ortho Edition

De Weck, G., Salazar Orvig, A. (2000) Compétences interactionnelles et troubles dysphasiques : comparaison de dialogues mère-enfant dans différentes activités langagières. *Glossa* n°109bis (spécial Xèmes rencontres)

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

George, F. (2007) Les dysphasies. *Rééducation Orthophonique*, n°230, p 7-24

Ingold, J., Gendre, S. (et al.) (2008) Diversité des étayages des mères d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, p 69-82

Ivic, I. (1994) Lev S Vygotsky *Perspectives : Revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, p. 793-820

Joulain, M. (1990) Conversation maîtresse-enfant(s) en maternelle : la circulation de la parole. *Revue française de pédagogie*, n°91, p 59-67

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998) La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française*, n°117, p. 51-67

Khomsî, A. (1982) Langue maternelle et langage adressé à l'enfant. *Langue française*, n°54, p. 93-107

Kremer, J-M. (2005) *Les 500 conseils de l'orthophoniste : Troubles du langage*. Paris : Editions Josette Lyon

Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

(2008) Programme de l'école maternelle - Petite section, Moyenne section, Grande section.
Bulletin officiel, hors-série n°3

Montagner, H. (1993) *L'enfant, acteur de son développement*. Salon des Apprentissages Individualisés et Personnalisés

Ringard, J-C. (2000) A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique.
www.education.gouv.fr/rapport/ringard/som.htm

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

Rousseau, T. (2008) *Les approches thérapeutiques en orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition

Testenoire, M-L. (et al.) (2006) La maternelle : une école ! *Blé 91*, n° 38

Tourette, C., Guidetti, M. (2008) *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent*. Paris : Armand Colin

Vergnaud, G (1989) La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*, Tome 42, n°1-2, p 111-118

Vergnaud, G. (2000) *Lev Vygotski Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Education

Viot, F. (2006) *Scolarisation de l'enfant dysphasique : prise en charge éducative et pédagogique*. Mémoire pour l'obtention de la Licence Sciences de l'Education, université de Lyon

Yotte, Y. (2000) *Sociologie-psychologie sociale*. Paris : Publications de la Sorbonne

RESUME

Le retard de parole et de langage est un trouble assez fréquent en maternelle. Il peut être bénin et se résorber rapidement mais il peut aussi apparaître sous des traits beaucoup plus sévères, entravant alors la communication entre l'enfant et son entourage. A l'école, ces troubles peuvent fragiliser les apprentissages et se répercuter sur d'autres domaines (relations, comportement, estime de soi...) Ainsi, ce mémoire traite des impacts du retard de parole et de langage sur les interactions entre l'enfant et son enseignant en grande section de maternelle. Nous émettons l'hypothèse d'une influence négative sur la prise de parole, sur la pertinence des réponses de l'enfant ainsi qu'une influence sur les stratégies d'étayage de l'enseignant et sur la réussite de l'échange. La mise en place d'une activité de langage dans 7 petits groupes, autour d'un livre sans texte, a permis la cotation des comportements de 14 enfants (7 ayant un retard, et 7 sans trouble) sur une grille d'observation et la comparaison entre ces deux groupes d'enfants en interaction avec leur enseignant. Nous constatons que le retard n'entrave pas la prise de parole de l'enfant mais qu'il peut le rendre moins informatif. Ce trouble entraîne manifestement des stratégies d'étayage plus importantes qu'avec l'enfant tout-venant, se caractérisant principalement par des reformulations et des questions ouvertes. La réussite de l'échange est assurée en grande partie grâce aux interventions de l'enseignant pour soutenir le discours de l'enfant. Malgré leur retard, les enfants s'intègrent à la vie de la classe, et particulièrement aux activités de langage.

Mots-clés : Interaction enfant-enseignant, retard de parole et langage, activité de langage, étayage linguistique

Speech disorder is a current trouble in nursery school. It can be mild and be reduced quickly but it also can be more serious with impacts on the communication between a child and his environment. At school, these troubles can weaken learning acquisitions and affect other fields (relationship, behavior, self-respect...). This paper is about the speech disorder's impacts on the interaction between a child and his kindergarten teacher. Our hypothesis concerns a bad influence on speaking, on the answer's pertinence, on teacher's modeling strategies and on the exchange's success. The implementation of a language activity about a book without text, in 7 groups, permitted behavior's quotation of 14 children (7 with speech disorder, 7 without disorder) on an observation grid et the comparison between those two groups in the interaction with their teacher. We state that the speech disorder doesn't hinder the child's speaking but it can make him less informative. This trouble involves more modeling strategies than with the child without trouble. We note a lot of reformulations and open questions. The exchange's success is insured thanks to the teacher's interventions to support the child's speech. In spite of their speech disorder, children become integrated in the class life and in particular in the language's activities.

Key words: Interaction between a child and his teacher, speech disorder, language activity, linguistic modelling