

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche - “Médecine et Techniques Médicales”
Année Universitaire 2013/2014

Mémoire
Pour l’obtention du
Diplôme de Capacité d’Orthophoniste

Présenté par Justine DELACOU
Née le 10/01/1990

Pertinence de l’analyse conversationnelle dans la prise en charge du bégaiement du jeune enfant : Etudes de cas

<i>Président du Jury :</i>	Anne Croll, Maître de conférences en linguistique, Université de Nantes
<i>Directeur du Mémoire :</i>	Marie Bernard, Orthophoniste, Chargée de cours à l’école d’orthophonie de Nantes
<i>Membre du Jury :</i>	Annie Nicolas, Orthophoniste

Remerciements

Un très grand merci aux membres du jury, pour le temps et l'attention qu'ils m'ont accordés tout au long de cette année, et le jour de la soutenance.

En particulier à Marie Bernard, pour son aide précieuse avant même le choix du sujet, pour sa disponibilité, son soutien dans la recherche des participants, et son regard juste dans la supervision de ce travail.

Merci aussi aux familles pour leur participation et leur accueil.

Merci à Agnès, ma marraine d'orthophonie, grâce à qui tout a commencé.

Merci à mes maîtres de stage, Annie, Emilie, Virginie, pour leur confiance, leur soutien sans faille, et leurs précieux conseils, orthophoniques et autres.

A mes parents, à ma sœur, à mes frères, un grand merci pour tout.

A mes relecteurs-traducteurs, pour leurs regards affutés.

A Flore, enfin, fidèle acolyte pendant ces quatre années intenses.

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

Table des matières

Remerciements.....	2
Table des matières	4
Introduction	7
Assises théoriques	9
I. Communication et langage	9
1) Communication et pragmatique	9
A. Modèles de communication.....	9
a) Le modèle de Shannon et Weaver (1949)	9
b) Les fonctions du langage de Jakobson (1963)	9
c) Austin, Grice, Searle et la théorie des actes de langage.....	10
1. Austin	10
2. Grice : les maximes conversationnelles	11
3. Searle et la classification des actes de langage illocutoires	11
d) Actes de langage et approche interactionniste	13
B. La conversation.....	14
a) L'interaction	14
b) La conversation	15
1. Les tours de parole	16
2. L'organisation structurale de l'interaction	17
3. La relation interpersonnelle	17
C. La compétence conversationnelle.....	18
2) La communication : moteur du développement du langage	19
A. L'importance des interactions précoces	19
a) Le développement du système nerveux central	19
b) La structuration psychique	19
B. Interactions et approche développementale.....	21
a) Zone proximale de développement et formats	21
b) Langage adressé à l'enfant et motherese	22
3) Conclusions des apports sur la communication et le langage	23
II. Le bégaiement	24
1) Généralités	24
A. Epidémiologie	24
B. Définitions	24
C. Caractéristiques cliniques audibles.....	25
a) Troubles de la respiration.....	25
b) Troubles de la phonation	26
c) Troubles de l'articulation	26
d) Troubles de la prosodie et du rythme	26
D. Caractéristiques cliniques visibles.....	26
E. Une souffrance psychologique.....	27
2) Le bégaiement de l'enfant.....	28
A. Aspects cliniques	28
B. Âge d'apparition du bégaiement.....	29
C. Hypothèses étiologiques	29

a) Les hypothèses intrinsèques, ou facteurs prédisposants	30
b) Les hypothèses extrinsèques ou facteurs favorisants	31
c) Les facteurs déclenchants	32
D. Troubles associés	32
E. Risque de chronicisation	33
3) Bégaiement de l'enfant et dynamique familiale	34
A. Conscience de la dysfluence chez l'enfant qui bégaié et ses pairs	34
B. Vivre avec un frère ou une sœur qui bégaié	34
C. Impact du bégaiement sur les parents	36
D. Impact du bégaiement sur la relation parent-enfant	37
E. L'environnement langagier des enfants qui bégaié	38
4) Conclusions des apports théoriques sur le bégaiement	39
Conclusion de la partie théorique	40
 Problématique	 41
 Méthodologie	 42
I. Présentation des participants	42
II. Premier contact téléphonique et explication de la démarche	42
III. Enregistrement vidéo	43
1) Dispositif expérimental	43
2) Retranscription	43
IV. Entretien avec le parent	43
V. Choix des éléments à analyser	44
VI. Objectifs des analyses	45
 Résultats	 46
I- Analyse conversationnelle de Bertille B.	46
I. Présentation du contexte de l'enregistrement	46
1) Participants	46
2) Cadre spatial	46
3) Cadre temporel	47
II. Matériel verbal	47
1) Tours de parole	47
A. Partage du temps de communication	47
B. Styles individuels	48
2) Analyse des chevauchements et interruptions	50
A. Chevauchements avec interruptions	51
B. Chevauchements sans interruptions	51
3) Analyse thématique	52
A. Les thèmes abordés	52
B. Gestion des thèmes	53
a) Initiation des thèmes et sous-thèmes	53
b) Développement thématique	54
4) Actes interlocutifs	54
A. Définition	54
B. Analyse des actes interlocutifs	55
a) Analyse globale	55
b) Analyse individuelle des actes thématiques	57
5) Conclusions sur l'analyse du matériel verbal	58
III. Matériels paraverbal et non-verbal	59

1) Voix, prosodie, parole, langage	59
2) Système sémiotique non-verbal	61
IV. Données complémentaires et synthèse	63
1) Attitude générale dans la situation d'enregistrement	63
2) Entretien après l'enregistrement des interactions	63
3) Synthèse générale des interactions chez Bertille	65
II- Analyse conversationnelle d'Amélie A.....	67
I. Présentation du contexte de l'enregistrement	67
1) Participants	67
2) Cadre spatial.....	67
3) Cadre temporel	67
II. Matériel verbal.....	67
1) Tours de parole	68
A. Partage du temps de communication.....	68
B. Styles individuels.....	69
2) Analyse des chevauchements et interruptions	70
A. Chevauchements avec interruptions	70
B. Chevauchements sans interruptions.....	71
3) Analyse thématique	72
A. Les thèmes abordés	72
B. Gestion des thèmes	74
a) Initiation des thèmes et sous-thèmes.....	74
b) Développement thématique	76
4) Actes interlocutifs	76
A. Analyse globale	76
B. Analyse individuelle des actes thématiques	78
5) Conclusions sur l'analyse du matériel verbal	80
III. Matériels paraverbal et non-verbal	81
1) Voix, prosodie, parole, langage	81
2) Système sémiotique non-verbal	84
IV. Données complémentaires et synthèse	85
1) Attitude générale dans la situation d'enregistrement	85
2) Entretien après l'enregistrement des interactions	85
3) Synthèse générale des interactions chez Amélie	86
Synthèse des analyses conversationnelles.....	88
Discussion	90
Conclusion générale	92
Références bibliographiques	94
Annexes	98
Conventions de retranscription	98
Retranscription des échanges chez Bertille B.....	99
Retranscription des échanges chez Amélie A.	118
Résumé	131

Introduction

Le bégaiement est caractérisé par des manifestations audibles, que sont les répétitions et blocages, mais aussi visibles, comme les gestes conjurateurs, ou encore la dilatation des ailes du nez. Cependant, cette sémiologie, qui peut impressionner, n'est que la face émergée d'un iceberg, dont la partie cachée est bâtie sur les ressentis internes de la personne qui bégaié : peur, honte, culpabilité, anxiété, isolement... Ce trouble crée un réel handicap pragmatique, par les dysfluences qu'il donne à voir et à entendre, certes, mais aussi, et surtout, par les réactions néfastes qu'il entraîne chez le locuteur comme l'interlocuteur : perte du contact visuel, évitements...

Chez le jeune enfant qui bégaié, la communication est un sujet de préoccupation sur deux versants. En effet, ce trouble peut avoir un impact défavorable sur ses relations au quotidien. De plus, la façon dont ses interlocuteurs, et en particulier ses parents, s'adressent à lui peut apaiser ou au contraire précipiter sa parole.

Aussi, la communication entre le parent et son enfant est au cœur des questionnements dans l'accompagnement parental, souvent préconisé dans la prise en charge orthophonique du bégaiement du jeune enfant.

La communication est l'objet d'étude de la pragmatique. De nombreux domaines de l'orthophonie tirent parti des apports théoriques et pratiques de ce champ. L'analyse conversationnelle est un outil qui permet l'observation des interactions en situation écologique. Elle est mise à profit dans l'évaluation et la prise en charge de pathologies développementales (troubles envahissants du développement, troubles spécifiques du langage oral) mais aussi acquises (AVC, traumatismes crâniens) ou encore neurodégénératives (démences type Alzheimer).

Ce travail consiste à analyser la pertinence de l'utilisation de cet instrument dans la prise en charge du jeune enfant qui bégaié. Pour appuyer cette réflexion, nous réaliserons deux analyses conversationnelles auprès d'enfants suivis en orthophonie. Ces observations seront mises en lien avec la perception qu'ont les parents de leur manière de communiquer.

Après avoir exposé le cadre théorique nécessaire à l'utilisation de l'analyse conversationnelle, nous nous intéresserons au lien fondamental entre communication et développement du langage. Ces apports sur la communication permettront, ensuite, de mieux saisir les répercussions pragmatiques du bégaiement. Une définition générale de ce trouble sera présentée, puis des précisions seront apportées sur le bégaiement de l'enfant. Enfin, son impact sur la dynamique familiale sera évoqué.

Assises théoriques

I. Communication et langage

1) Communication et pragmatique

A. Modèles de communication

La pragmatique est « l'étude cognitive, sociale et culturelle du langage et de la communication ». (Verschueren, Otsman et Blommaert, 1995, cités par Dardier 2004, p. 43). Ainsi, elle correspond à l'étude de l'usage social du langage en contexte.

Cette discipline est au carrefour de nombreux domaines : philosophie, linguistique, sociologie, psycholinguistique, psychologie... Elle est donc riche des enseignements de multiples courants de pensée.

Pour comprendre l'objet de la pragmatique, il est intéressant de se pencher sur l'évolution des modèles de communication.

a) Le modèle de Shannon et Weaver (1949)

L'un des premiers cadres modélisant la communication a été élaboré par Shannon et Weaver (1949). Linéaire, et à sens unique, il peut être posé ainsi :

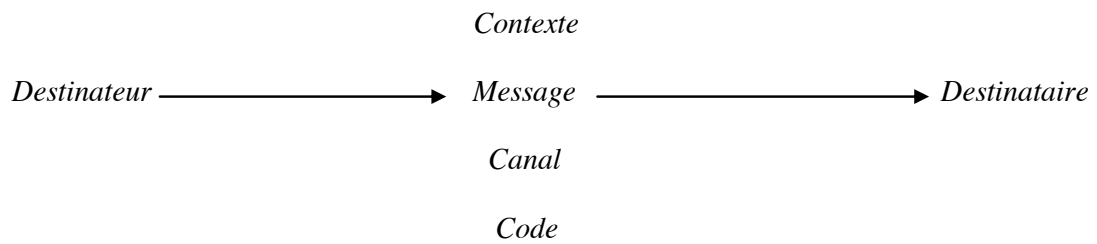
Emetteur -> Message -> Récepteur

Dans cette vision de la communication, des messages proviennent d'une source, et sont décodés par un récepteur.

b) Les fonctions du langage de Jakobson (1963)

Jakobson (1963) complète ce schéma en y ajoutant trois facteurs, qui sont le canal, le code, et le contexte. Il change aussi les termes d'émetteur/récepteur en destinataire/destinataire, pour exprimer la notion d'intention de communication.

La communication est donc schématisée ainsi :



Modèle de communication de Jakobson (1963)

A chaque facteur est associée une fonction du langage :

- La fonction émotive ou expressive s'attache à décrire des états mentaux du destinateur.
- La fonction référentielle concerne le contexte, et donne des indications sur une situation, un objet.
- La fonction conative représente la tentative d'action sur le destinataire.
- La fonction poétique est liée au message et à sa qualité esthétique.
- La fonction phatique, en lien avec le canal, joue un rôle de capteur d'attention du destinataire.
- La fonction métalinguistique, à relier au code, a pour but de commenter le langage.

c) Austin, Grice, Searle et la théorie des actes de langage

1. Austin

Pour Austin, « dire, c'est faire » (1969). Ainsi, un énoncé prononcé dans une situation de communication a une valeur d'action sociale. En effet, celui-ci va influencer les interlocuteurs, et donc agir sur le contexte même de l'interaction.

Par exemple, un banal énoncé tel que « J'ai froid » n'a pas pour seule fonction d'informer l'interlocuteur d'un état physique, mais peut, selon le contexte et les intentions du locuteur, correspondre à une demande implicite de monter le chauffage, de fermer une fenêtre, d'apporter un pull...

L'acte de langage devient donc une unité possible d'analyse du langage en contexte. Austin distingue les énoncés constatatifs, qui correspondent à une description du réel, des énoncés performatifs, c'est-à-dire ceux qui accomplissent une action.

Les énoncés performatifs peuvent être subdivisés en plusieurs actes :

- l'acte locutoire est l'articulation d'un énoncé
- l'acte illocutoire correspond à l'acte social accompli en produisant cet énoncé (demande, promesse...)
- l'acte perlocutoire représente l'effet produit sur l'interlocuteur, l'acte provoqué par l'énoncé. Cet acte repose donc à la fois sur les paroles prononcées par le locuteur, mais aussi sur les capacités d'inférences de l'interlocuteur, qui interprète, justement ou non, les données implicitement prononcées.

Ainsi, pour Austin, les interlocuteurs agissent les uns sur les autres au sein d'une conversation, grâce aux actes de langage.

2. Grice : les maximes conversationnelles

D'après Grice (1975), la conversation est une co-construction entre les différents interlocuteurs. Ces derniers partagent un but commun, et sont liés par le principe de coopération.

Un ensemble de règles conversationnelles implicites permettent donc aux interlocuteurs de participer activement à la construction de l'échange. Grice étudie ces règles indispensables, et modélise quatre maximes conversationnelles :

- maxime de quantité : il ne faut ni trop ni trop peu d'informations.
- maxime de qualité : le discours des interlocuteurs est vrai, ou supposé vrai.
- maxime de relation ou de pertinence : les éléments fournis dans la discussion doivent correspondre au thème de la conversation.
- maxime de modalité ou manière : une clarté dans les propos est de rigueur.

3. Searle et la classification des actes de langage illocutoires

L'acte illocutoire, acte social, est le plus utilisé comme unité d'analyse en pragmatique du langage. Searle (1979) puis Searle et Vanderveken (1985) puis Vanderveken (1992) (cités par

Dardier, 2004) proposent une classification des actes de langage d'après leur valeur illocutoire. Cette classification repose sur trois critères :

- le but, l'objectif que cherche à atteindre le locuteur.
- la direction des mots au monde ou du monde aux mots.
- l'état psychologique que le locuteur exprime à travers cet acte.

Cinq actes de langage sont ainsi différenciés.

Tout d'abord, **l'acte assertif** est utilisé pour donner des informations. Il a pour but de représenter le réel. Le locuteur est donc supposé dire la vérité. Ses mots s'ajustent au monde, puisqu'il cherche à le décrire. L'état psychologique ici en jeu est la croyance du locuteur en ce qu'il dit.

- « *Anatole a six mois.* »

Puis, **l'acte directif** a pour objectif la réalisation d'une action par l'interlocuteur. L'ajustement va du monde aux mots, puisque le locuteur tente de modifier le contexte par son propos. L'état psychologique exprimé est de l'ordre du désir.

- « *Appelez-moi à 16h30 demain.* »

Ensuite, **l'acte promissif** a pour but l'engagement du locuteur dans une action à venir. Comme pour le directif, sa direction est dirigée du monde aux mots. En revanche, c'est, cette fois, le locuteur lui-même qui envisage d'ajuster le réel à son énoncé. L'état psychologique représenté dans ce cas est l'intention.

- « *Je te promets d'être à l'heure au rendez-vous.* »

L'acte expressif a pour vocation de faire part de l'état psychologique du locuteur. Celui-ci dépend donc de la situation. Quant à la direction d'ajustement, l'acte expressif n'en a pas de déterminé, puisqu'une fois encore, elle est en lien avec le contexte.

- « *Veuillez m'excuser pour ce retard.* »

Enfin, **l'acte déclaratif** est un acte particulier, car sa direction d'ajustement est double. En effet, la déclaration naît d'un état particulier du réel, donc on peut dire que les mots s'ajustent au contexte. Cependant, la réalisation de la déclaration engage le locuteur dans une action

future sur le contexte, ce qui correspond à la direction inverse, c'est-à-dire allant des mots vers le monde.

- « *Je déclare la séance ouverte.* »

La théorie des actes de langage permet de rendre compte de l'efficacité communicative en distinguant le contenu propositionnel et la force illocutoire d'un acte de langage. Le contenu propositionnel s'attache à représenter le réel, et peut donc être évalué en tant que vrai, ou faux. La force illocutoire d'un énoncé varie selon l'envie qu'a le locuteur de voir exécuter ce qu'il exprime. Par exemple, la force illocutoire d'un acte directif peut être graduée selon que le locuteur exige ou demande. Ainsi, on dira qu'un acte de langage est satisfait si ce qu'il exprime est en correspondance avec l'état du monde.

Enfin, Searle nommera « langage indirect » les actes de langage utilisés de façon implicite par le locuteur. C'est d'après les travaux de Grice qu'il explique comment l'interlocuteur fait des inférences et interprète le sens des énoncés indirects.

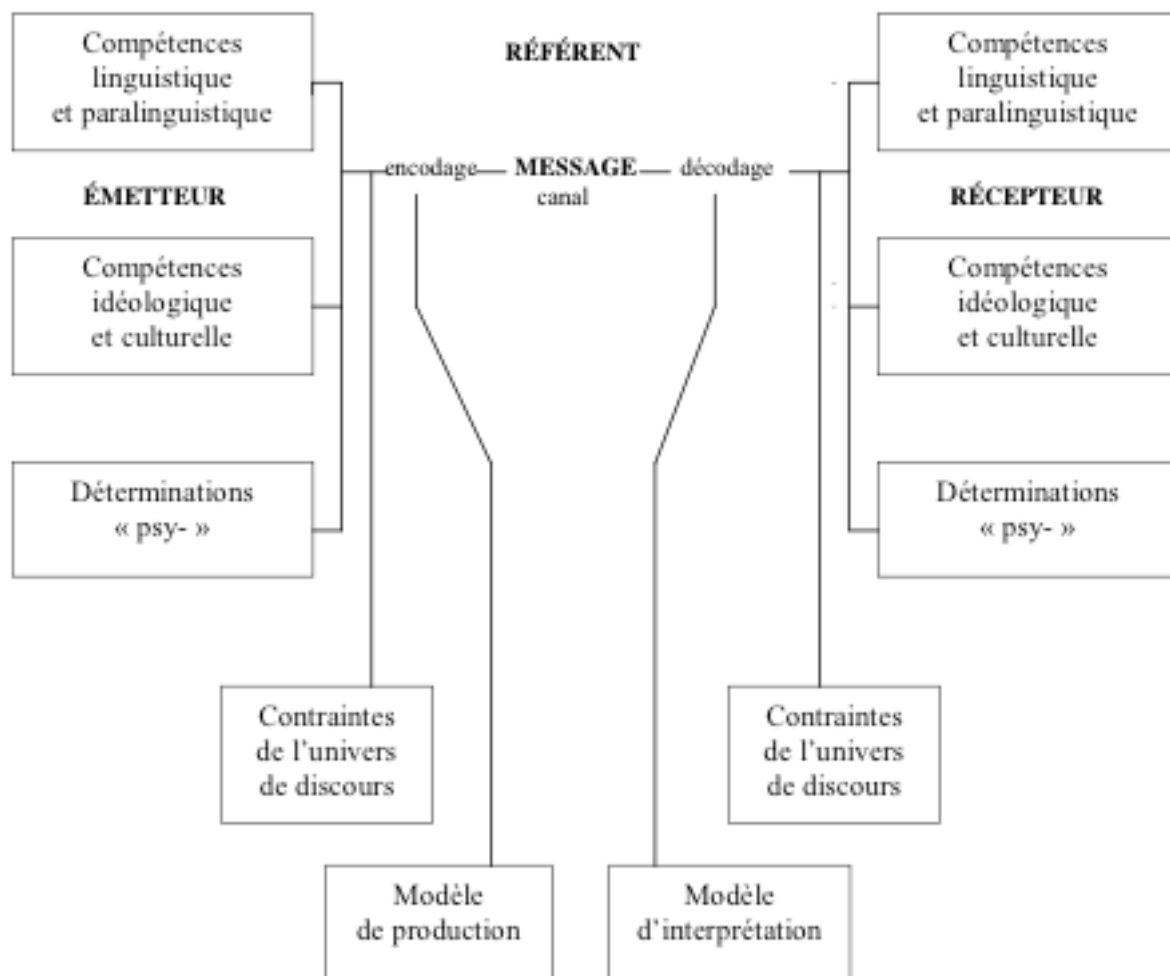
d) Actes de langage et approche interactionniste

Pour Kerbrat-Orecchioni (1980), il est important de replacer les actes de langage, tels que théorisés par Austin puis Searle, dans le contexte d'une interaction plus globale. En effet, il serait illusoire de les considérer comme des entités abstraites et isolées, quand ils sont en réalité éminemment en lien avec le contexte d'énonciation.

Elle enrichit donc les modèles de communication précédents, en proposant des compétences linguistique, paralinguistique, idéologique et culturelle ainsi qu'une détermination psychique chez l'émetteur comme le récepteur, mettant en exergue la réversibilité possible entre les deux rôles, la différence entre les deux statuts s'exprimant par un système d'encodage versus décodage.

Le contexte, ou univers du discours, se retrouve impliqué à la fois dans la production et dans l'interprétation des énoncés.

Grâce à cette théorisation, la communication apparaît dans une relation interpersonnelle, et en fonction d'un contexte.



Modèle de communication de Kerbrat-Orecchioni (1980)

B. La conversation

a) L'interaction

La conversation s'inscrit dans une interaction. Pour Traverso (1999), l'interaction correspond à ce qui se déroule lorsque plusieurs personnes se retrouvent réunies. Les interactions peuvent être à dominante non-verbale, utilisant davantage les moyens d'échanges mimo-gestuels comme par exemple dans les jeux collectifs, ou à dominante verbale.

En interaction, deux canaux d'interprétation sont à prendre en compte: le canal auditif d'une part, qui correspond au systèmes sémiotiques verbal (linguistique) et paraverbal (prosodie et voix) et d'autre part le canal visuel, qui est interprété par le système sémiotique non-verbal (gestes, distance entre les interlocuteurs...). Ainsi, si la conversation est

considérée, par exemple, comme à *dominante* verbale, il ne faut cependant pas la réduire à ce qui est articulé.

Le modèle de communication de Kerbrat-Orecchioni rend compte de **l'importance du contexte**. Celui-ci joue un rôle prépondérant dans la forme (choix du registre de langage), le sujet (thèmes abordés), mais aussi l'interprétation des énoncés. L'analyse du contexte passe par la description de plusieurs points, s'attachant aux participants, au cadre spatio-temporel, et à l'objectif de l'échange.

Tout d'abord, on s'intéresse au nombre de participants, et à leurs caractéristiques personnelles. Leurs relations mutuelles vont aussi influencer le cadre de l'interaction. Celles-ci distinguent deux types de rôle : le rôle interlocutif (locuteur ou auditeur, qui peuvent parfois être ambigus lors de chevauchement dans les tours de parole) et les rôles interactionnels, en lien avec le type d'interaction.

Le cadre est ensuite analysé en terme d'espace, c'est-à-dire du point de vue des caractéristiques physiques ou de la fonction sociale du lieu, et en terme de temps, soit le moment de l'interaction et sa durée.

Enfin, c'est l'objectif, ou la raison de l'interaction, qui doit être considéré. Le but ainsi déterminé permet de différencier finalité interne (plaisir de l'échange) et finalité externe (obtenir quelque chose par la communication).

L'interaction est soumise à trois principes : la coordination des partenaires de l'interaction (par exemple l'alternance des tours de parole en conversation), la collaboration des acteurs, qui participent activement à la co-construction de l'échange, qu'ils soient émetteurs, mais aussi récepteurs, et l'ajustement des comportements, ou intersynchronisation.

b) La conversation

Veneziano (1999) considère la conversation comme simultanément instrument, objet et source de connaissance. Elle est instrument de connaissance car elle permet de rendre compte des habiletés pragmatiques des interlocuteurs. On la nomme objet de connaissance puisque son étude rend compte de règles qui la régulent. Et, parce qu'elle est le cadre dans lequel s'acquièrent certaines compétences conversationnelles, elle est source de connaissance.

Les conversations s'inscrivent, donc, dans le cadre plus général des interactions, et elles sont considérées comme « la forme prototypique en la matière, c'est-à-dire la forme la plus commune, et représentative du fonctionnement général des interactions verbales » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 8).

Pour Vion (2000), les caractéristiques de la conversation familière sont au nombre de quatre :

- La relation entre les interlocuteurs est symétrique.
- La coopération entre les participants prime sur la compétitivité.
- L'objectif de l'interaction est le plaisir du contact (finalité interne).
- Le cadre est informel, conséquence du caractère spontané de l'échange verbal.

Selon Kerbrat-Orecchioni (1996), la conversation est soumise à des règles spécifiques, qui la régulent et garantissent son efficacité, et ce, bien qu'une des caractéristiques fondamentales de la conversation familière soit son caractère improvisé. Ces règles diffèrent d'une culture à l'autre, et résultent d'un apprentissage implicite précoce. Elles peuvent être regroupées selon trois axes :

1. Les tours de parole

Leur alternance résulte de trois principes : la prise de parole entre les interlocuteurs est successive, une seule personne parle à la fois, et il y a toujours une personne qui parle.

Cette alternance se co-construit grâce à des signaux verbaux ou non-verbaux émis par les interlocuteurs. Il existe parfois des « ratés » dans l'enchaînement des tours.

Un premier accident dans la dynamique des tours peut prendre la forme d'un silence trop long. Au contraire, les tours de parole peuvent se chevaucher, et mener, ou non, à une interruption.

Les incidents dans la succession des prises de parole peuvent dans certains cas résulter d'un refus de se soumettre aux règles, mais la plupart du temps ils sont involontaires, et ont parfois même vocation à aider un locuteur. Ils sont souvent bien tolérés.

2. L'organisation structurale de l'interaction

La conversation répond à une règle de cohérence interne, que l'on peut analyser à un niveau local, ou global.

Le modèle dit « de Genève » (cité par Vion, 2000) définit cinq unités utilisées pour découper et analyser la conversation, de façon à comprendre son organisation sur un plan local. Ces unités, ou microstructures, sont réparties sur deux niveaux, monologal et dialogal. Elles sont hiérarchisées ainsi : interaction, séquence, échange, intervention, et acte de langage.

Au niveau monologal, on étudie tout d'abord l'acte de langage comme unité minimale. Vient ensuite l'intervention, qui est la contribution d'un locuteur à un échange et ne doit pas être confondue avec un tour de parole.

Concernant le niveau dialogal, on s'attache d'abord à l'échange, plus petit constituant. Il est produit par deux locuteurs différents. Ensuite, on retrouve la séquence, constituée de plusieurs échanges reliés entre eux par le traitement d'un même thème ou d'une même tâche. Enfin, l'interaction ou rencontre, regroupe les séquences entre elles.

Sur un plan global, la conversation peut être analysée en matière de macrostructures temporelles (Traverso, 1999). D'abord, les participants rentrent en contact lors de l'ouverture. Puis, on trouve le corps, constitué de séquences liées entre elles par un rapport sémantique ou pragmatique. Enfin, c'est le temps de la clôture.

3. La relation interpersonnelle

La relation est analysée selon deux axes : vertical et horizontal.

L'axe horizontal correspond à la familiarité entre les interlocuteurs, qui est évaluée sur un continuum allant de la distance à l'intimité. L'axe vertical, lui, décrit l'égalité des partenaires ; la relation est alors dite symétrique ou asymétrique.

Des marqueurs verbaux et non-verbaux rendent compte de ces relations lors de la communication, mais la forme même de la conversation, en terme de gestion des tours de parole et actes de langage employés, en est une preuve.

C. La compétence conversationnelle

Pour saisir la finesse du langage, parfois indirect, souvent implicite, il est nécessaire de posséder certaines compétences. On nomme compétence pragmatique la capacité à utiliser la langue « de façon adaptée au contexte et en fonction d'intentions » (Croll, 2008).

La compétence pragmatique présuppose donc la maîtrise d'habiletés spécifiques à la situation de communication, comme par exemple l'alternance des tours de parole, mais aussi des habiletés cognitives plus générales : fonctions exécutives, attention, mémoire, capacités linguistiques...

La compétence pragmatique peut être analysée à travers quatre angles :

- la compétence discursive, qui rend compte de la capacité à produire un discours cohérent, c'est-à-dire articulé globalement et localement de façon adaptée.
- la compétence intersubjective, qui suppose que l'échange a lieu dans une relation avec un autre dont il s'agit de comprendre les intentions, tout en sachant exprimer les siennes.
- la compétence sociale, qui régule le comportement des interlocuteurs en situation de communication au travers des règles et rituels sociaux, notamment en respectant les rôles de chacun ainsi que le cadre de l'échange, et la politesse.
- et enfin la compétence conversationnelle, qui correspond à la maîtrise des règles conversationnelles.

Grâce à la compétence conversationnelle, les interlocuteurs sont capables de réparer les transgressions qui apparaissent couramment lors de la conversation. Si ces transgressions sont trop nombreuses, ou ne font pas l'objet de négociations, on peut se poser la question de la qualité de cette habileté.

L'analyse conversationnelle est un outil fréquemment utilisé en pragmatique interactionnelle, car elle rend possible l'étude systématique des habiletés conversationnelles des différents interlocuteurs dans le cadre naturel et écologique d'une conversation.

2) La communication : moteur du développement du langage

Le goût pour les questions, l'orientation de l'esprit vers l'activité et la recherche ne naissent pas spontanément, de novo, sous l'impact direct de l'expérience ; ils découlent de, et sont stimulés par, l'échange communicationnel – ils exigent un dialogue, et plus particulièrement ce dialogue complexe qui s'établit entre la mère et l'enfant (Sacks, 2009, p 12.).

A. L'importance des interactions précoces

Comme le décrit, entre autres, Beaubert (2001), lorsque le bébé naît, ses structures psychiques ne sont pas encore développées, et ne représentent encore que des potentialités. C'est grâce aux interactions précoces avec son entourage qu'il va les construire.

a) Le développement du système nerveux central

Sur le plan biologique, cette potentialité s'exprime par le fait que la densité synaptique augmente de façon exponentielle lors de la première année de vie, et ne se stabilise qu'à partir de cinq ans (Vallée, 2000). Selon Changeux (cité par Vallée, 2000) ces synapses vont, au fur et à mesure des stimulations de certains réseaux neuronaux, créer une carte cérébrale. D'autres réseaux non stimulés subiront une « involution fonctionnelle relative ». Le système nerveux central n'est donc pas figé, et il se développe par adaptation aux stimulations extérieures. Ainsi, les liens entre le bébé et son environnement sont primordiaux, puisque le nombre de synapses atteint son apogée tôt dans l'enfance, et que le système nerveux central se structure par l'expérience.

b) La structuration psychique

Les interactions précoces entre le bébé et son entourage jouent un rôle fondamental dans son développement en tant qu'individu. Le bébé est initialement totalement dépendant de son environnement, sur le plan des besoins réels (être nourri, soigné...) mais aussi psychiques. Ses premiers cris et pleurs sont physiologiques, et innés ; ils expriment une gêne physique. La mère tente alors d'y répondre en les interprétant, en leur donnant du sens. Elle attribue donc

au nourrisson des besoins physiques, mais aussi des émotions, et des intentions. Elle le considère comme un sujet pensant, à la fois capable et digne de communication. Selon Diatkine, elle lui accorde le statut d'interlocuteur potentiel, et lui offre donc la possibilité d'être acteur de la communication, au départ malgré lui. Petit à petit, le rythme et la forme des gestes de l'enfant se calquent sur les réponses apportées par la mère, et deviennent de plus en plus des réactions émotionnelles. Cependant, cette communication mère-enfant, désignée par Wallon comme le stade émotionnel, se fait sous la forme d'une sorte de contagion, de mimétisme, maintenant les deux dans une fusion. Pour qu'il puisse y avoir séparation, il est nécessaire que l'enfant tourne son attention vers le monde extérieur.

Au début des échanges, lorsque l'enfant pleure pour la première fois parce qu'il a faim, il ne sait pas encore reconnaître cette tension corporelle. C'est la demande originaire, que la mère va combler en donnant le sein. L'enfant est dans la jouissance, la satisfaction entière de sa première demande, en recevant tout ce qui peut apaiser cet état de détresse originel, à travers le corps de la mère. Cette expérience initiale ne peut cependant pas perdurer. Lorsque la mère lui retire le sein, il est confronté à la frustration, et il désire revivre cette complétude. Or, la mère ne peut répondre que partiellement à son désir, puisque cette première surprise ne peut jamais être renouvelée. C'est la naissance du manque, qui va croître à chaque demande non satisfaite pleinement. Ainsi, le bébé sort de la toute-puissance initiale, pour peu à peu comprendre qu'il ne fait pas un avec sa mère. Le travail de désillusion progressive peut alors commencer. L'adaptation incomplète de la mère permet à l'enfant de passer d'une dépendance absolue à une dépendance relative. Pour se défendre contre l'angoisse de perte de l'objet maternel, l'enfant choisit un objet, appelé par Winnicott (1971) objet transitionnel, qui est la première possession « non-moi ». Il permet à l'enfant de trouver une interface entre sa mère et lui, pour mieux vivre la séparation. Il peut donc réduire, d'une façon qui n'est pas trop brutale, son sentiment de toute-puissance. En grandissant, il va étendre cet investissement dans l'objet transitionnel à tous les domaines de la culture, c'est à dire à la connaissance.

Pour Menès (2012), la position de sujet de l'enfant se construit grâce à la mère, et à son refus d'être « toute » à lui. C'est en le laissant élaborer son propre désir qu'elle lui permet de s'extraire de la fusion originelle.

Les interactions précoces avec le bébé sont donc fondamentales à sa structuration psychique. C'est ainsi qu'il accède au statut de sujet « pensant et se pensant » (Ménès, 2012, p

62). Cette séparation est nécessaire à l'émergence du langage. En effet, celui-ci n'a que peu d'utilité si l'enfant ne s'individue pas psychiquement, s'il est maintenu dans la fusion originelle, alors qu'il devient, dans la séparation, un outil pour exprimer ses ressentis et tenter d'agir sur son environnement.

B. Interactions et approche développementale

a) Zone proximale de développement et formats

La théorie de Zone Proximale de Développement amorcée par Vygotsky (1978, cité par Bronckart & Schneuwly, 1985) puis affinée par Bruner (1987, cité par Dardier, 2004) est un support permettant de mieux conceptualiser le rôle de l'entourage dans le développement des compétences, notamment langagières, de l'enfant. Pour ces deux auteurs, l'apprentissage précède le développement. La zone proximale de développement correspond à l'écart entre les performances d'un enfant à une tâche, lorsqu'il la réalise seul et en présence d'un expert, adulte ou enfant plus performant.

Vygotsky distingue donc les fonctions psychiques acquises du niveau potentiel que le sujet peut atteindre grâce à un étayage. Ainsi, ce que l'enfant est capable de réaliser avec le soutien d'un adulte sera intégré pour qu'il y parvienne seul plus tard.

Dans une situation d'apprentissage, que Vygotsky nomme interaction de tutelle, il existe donc une asymétrie entre les compétences des partenaires (novice et expert) et entre leurs objectifs (faire et faire faire).

Selon Bruner, au cœur de ce type d'interaction se mettent en place des processus d'étayage : l'adulte encadre l'action de l'enfant au travers de formats de communication. Un format est la structure de base qui régule l'échange, c'est-à-dire une situation lors de laquelle un tuteur instaure un cadre spatial interactif dans lequel il propose des comportements que l'enfant va progressivement s'approprier.

Du point de vue du langage, des structures d'échanges se mettent en place, comme le jeu de « coucou-caché », qui va permettre la compréhension et l'appropriation des tours de parole. Ces formats routiniers permettent à l'enfant, grâce à la répétition, de repérer des invariants et donc des règles de communication. Cependant, cette routine est à différencier d'un rituel, en ce sens qu'elle s'enrichit au cours du temps, en fonction du développement du bébé.

b) Langage adressé à l'enfant et motherese

Le langage de la mère est différent lorsqu'elle s'adresse à un adulte et lorsqu'elle parle à son enfant. Karmiloff & Karmiloff-Smith (2012) recensent les différents termes utilisés dans la littérature pour décrire ces adaptations. Les premières recherches utilisent l'appellation de « baby talk » ou « parler-bébé », rapidement abandonnée puisque ce sont plus les productions maternelles que celles du nourrisson qui sont étudiées. Le terme anglais « motherese », parfois traduit par « mamanaïs » en français, est utilisé pour décrire cette adaptation du langage maternel. Certains auteurs francophones utilisent aussi le terme de Langage Adressé à l'Enfant, contracté en « LAE ». Karmiloff & Karmiloff-Smith (2012) proposent, quant à elles, « *une expression très heureuse mais difficilement utilisable ; « la langue de la mélopée » qui restitue bien le caractère mélodique et prosodique de cette langue essentiellement rythmique et musicale* ». (p55)

Les adaptations du langage maternel sont à la fois implicites et inconscientes, et se font dans la zone proximale de développement de leur enfant. Ainsi, sans s'en rendre compte, les mères estiment le niveau langagier de leur enfant, et tentent de s'y ajuster au mieux. Ce langage est adapté à différents niveaux : suprasegmental, phonologique, lexical et morphosyntaxique.

Les modifications suprasegmentales concernent le débit et la hauteur tonale de la voix maternelle. En parlant sur une fréquence fondamentale plus aiguë, et sur un rythme plus lent, les mères accentuent le contour mélodique de leur discours, mettant ainsi en exergue les éléments phrastiques les plus porteurs de sens. Elles font aussi des pauses plus nombreuses et plus longues.

Sur le plan phonologique, une articulation plus soignée qu'avec un interlocuteur adulte est utilisée, rendant le contenu de la parole plus intelligible.

Le lexique est aussi adapté, par une utilisation de noms communs fréquents. Cela est induit par le contexte concret des interactions mère-enfant. L'indice de diversité lexicale, c'est-à-dire le nombre de mots différents par rapport au nombre total de mots employés, est aussi révélateur de cet ajustement du vocabulaire.

Enfin, les mères utilisent un style syntaxique simple et soigné. Le discours, fluide, sans hésitations, offre à l'enfant un input clair et suffisamment redondant dans la forme pour qu'il puisse en extraire des invariances. La longueur moyenne des énoncés adressés à l'enfant tend à s'allonger selon son développement.

Les mères, en plus d'adapter leur discours, utilisent des procédés éducatifs langagiers implicites. Elles ont recours à des appels à l'attention, notamment, pour mettre certaines parties du discours en exergue. Par l'ébauche (phonétique, lexicale ou syntaxique) elles proposent à l'enfant de s'insérer dans l'échange en étayant ses productions. Les nombreuses questions relevées dans le langage maternel vont aussi en ce sens. Enfin, la répétition est importante. Approbation implicite des énoncés de l'enfant, mais aussi reformulation pour offrir un input correct, elle soulage aussi la mémoire de travail de l'enfant, lui rappelant les informations à traiter.

Le langage s'inscrit donc dans une communication, dans des interactions précoces entre le bébé et son entourage. Celles-ci sont nécessaires à son développement psychique, lui-même essentiel dans l'acquisition du langage. De plus, il ne se développe pas sous l'effet d'un apprentissage explicite, mais au cœur d'une communication, et grâce à un ajustement intuitif de l'interlocuteur.

3) Conclusions des apports sur la communication et le langage

Le champ de la pragmatique s'attache à étudier le langage et la communication en contexte. Cette discipline est particulièrement riche, puisque la communication peut être étudiée à travers différents prismes théoriques : philosophie, linguistique sociolinguistique, psycholinguistique, psychologie. Grâce aux travaux définissant le cadre des interactions verbales, la conversation peut être étudiée de manière rigoureuse.

Les assises théoriques en pragmatique apportent donc un éclairage sur la communication. Or celle-ci est fondamentale dans le développement de l'enfant, d'un point de vue neurobiologique comme d'un point de vue psychique. De plus, les échanges verbaux entre un parent et son enfant sont un étai pour lui permettre de développer son langage.

II. Le bégaiement

1) Généralités

A. Epidémiologie

Selon l'Association Parole-Bégaiement, 1% de la population mondiale adulte souffre de bégaiement, et 5% de la petite enfance, soit 700 000 personnes en France. Il est à noter que cette répartition est égale quels que soient les milieux socio-culturels.

Les hommes sont plus touchés par ce trouble que les femmes. A cinq ans, seul un enfant qui bégaye sur quatre est une fille. Cet écart se creuse avec l'âge, puisque quatre adultes bègues sur cinq sont des hommes. Différentes théories peuvent expliquer ce ratio.

D'une part, l'attitude des parents face aux dysfluences d'un garçon serait plus néfaste.

D'autre part, on attribue aux filles une capacité plus précoce à évacuer les tensions par le langage, grâce à des compétences méta-linguistiques plus développées. Marvaud (2001), constatant que la prépondérance masculine s'établit lors de la phase œdipienne, avance l'hypothèse que le monde pulsionnel œdipien du garçon diffère de celui de la fille, et laisse à celui-ci moins d'issues possibles.

Enfin, une imprégnation de la testostérone au stade pré-natal expliquerait en partie cette prédominance masculine chez les sujets qui bégaiement (Yairi & Ambrose, 1992, cités par Van Hout & Estienne, 2002).

La population des personnes qui bégaiement est composée de 40% de gauchers, alors que les gauchers fluents ne représentent que 6 à 10 % de la population générale.

B. Définitions

Le Dictionnaire d'Orthophonie (2004) définit le bégaiement comme un « trouble fonctionnel de l'expression verbale affectant le rythme de la parole en présence d'un interlocuteur. » Toujours selon cette définition, il « s'inscrit donc dans le cadre d'une pathologie de la communication ». En effet, il faut être au moins deux pour bégayer, et une personne qui bégaye sera fluente en chantant, en se parlant à elle-même, ou à un animal.

Monfrais-Pfauwadel (2000) met l'accent sur la notion d'effort musculaire. Selon elle, le bégaiement est un trouble moteur de l'écoulement de la parole, qui est produite avec plus d'efforts. Il y a aggravation de cette tension musculaire en fonction de l'intentionnalité du

discours. Cela a une incidence sur tous les comportements de communication du locuteur, et entraîne une souffrance psychologique. L'intelligibilité de son discours est altérée, et l'interlocuteur est lui aussi gêné par la situation. Ainsi, ce trouble touche la communication en général, et pas seulement l'élocution.

Pour Le Huche (1998) ce ne sont pas les accidents de parole qui caractérisent le bégaiement, mais la façon qu'a le locuteur d'y réagir. Le bégaiement est alors une tentative dramatique de maîtrise dynamique et structurelle de l'acte de parole en réponse à la défaillance de la relation d'altérité lors de la parole implicatrice.

Enfin, le DSM-IV, dans sa version révisée (2004), classe le bégaiement dans les troubles de la communication.

C. Caractéristiques cliniques audibles

Le diagnostic de bégaiement repose sur un « trépied symptomatique : spasmes et blocages des mouvements présidant à l'émission de la parole, répétitions involontaires, qu'elles soient audibles ou silencieuses, et allongements de certaines unités brèves de la parole, telles les syllabes et les mots monosyllabiques » (Piérart, 2001, p. 18).

Ces dysfluences surviennent « en rafale » et sont incontrôlables. A celles-ci peuvent s'ajouter des stéréotypies verbales, des mouvements parasites de l'appareil phonatoire, ou des mouvements incontrôlés du corps.

Les signes audibles représentent une cascade de symptômes phoniatriques.

a) Troubles de la respiration

Si la respiration, au repos, est tout à fait normale, elle est mal contrôlée lors de l'intention de parole. Sont à noter des inspirations brèves et rapides, une mauvaise synchronisation des souffles, et des reprises inspiratoires intempestives, venant perturber la mélodie de la parole, déjà achoppée. Dans certains cas, il existe aussi des blocages respiratoires.

b) Troubles de la phonation

La tension au moment de la parole est telle qu'elle se propage au larynx, à tel point que des mouvements spasmodiques sont parfois visibles à l'œil nu. La production vocale est irrégulière, venant signer les blocages et la tension laryngée ; le timbre peut être parfois « criard », la fréquence et l'intensité instables.

c) Troubles de l'articulation

C'est sous ce terme que Piérart (2011) caractérise les troubles de la motricité oro-faciale typiques du bégaiement.

Classiquement, il existe deux formes de bégaiement : la forme clonique et la tonique.

Un bégaiement clonique est caractérisé par des répétitions compulsives d'un phonème, d'une syllabe, voire d'un mot entier.

La forme tonique, elle, est définie par une immobilisation spasmodique de l'appareil phonateur. Ainsi, la parole est explosive, et saccadée. Les blocages s'accompagnent souvent de tensions corporelles diffuses.

Enfin, un bégaiement caractérisé à la fois par des répétitions et des blocages est dit toni-clonique ou tonico-clonique.

d) Troubles de la prosodie et du rythme

Pichon et Borel-Maisonny (1960, cités par Piérart 2011) affirment que le moule mélodico-rythmique de la phrase n'est pas préparé avant sa production. La prosodie est fortement perturbée par le rythme, rapide, saccadé, déstructuré par les bégayages.

D. Caractéristiques cliniques visibles

A ces symptômes audibles vont fréquemment s'ajouter des manifestations physiques visibles, caractérisant l'effort dans lequel est empêtré le locuteur qui bégaye, et qui correspondent souvent à des tentatives de contrôle des troubles phoniatriques précédemment cités.

Tout d'abord, des syncinésies peuvent apparaître. Selon Monfrais-Pfauwadel (2000), ces signes accompagnateurs, qui apparaissent lors des accidents de parole sont des contractions coordonnées et involontaires des muscles, qui correspondent à la diffusion de l'effort produit lors de la parole. De simples spasmes, elles peuvent parfois devenir plus importantes, et toucher non seulement la sphère oro-faciale (protrusion de la langue, mouvements anormaux de la mâchoire, des sourcils ou des globes oculaires, trémulation des lèvres...) mais aussi la tête, le tronc, ou les bras. On les considère comme un signe de sévérité.

La dilatation des ailes du nez est un trouble qui semble apparaître tôt dans le développement d'un bégaiement. Des difficultés à respirer sont d'ailleurs présentes précocement, et viennent témoigner d'une difficulté de coordination pneumo-phonique.

Un biais comportemental fréquent est la perte du contact visuel avec l'interlocuteur. Pour Piérart c'est cet aspect qui perturbe le plus la communication non-verbale.

Sont parfois présents des gestes conjuratoires (claquement de langue, crispation des mains...) qui ont valeur de rituel, et sont adoptés par le sujet pour dissimuler sa gêne ou tenter de juguler ses bégayages.

Enfin, il peut exister des troubles vaso-moteurs tels que rougeur ou pâleur, sudation, tachycardie...

L'ensemble de ces biais comportementaux, de ces mouvements parasites, viennent stigmatiser davantage le discours de la personne qui bégaye, aggravant encore son handicap pragmatique.

E. Une souffrance psychologique

Pour Estienne (2011, p. 199), « bégayer, c'est (...) plus que bégayer, c'est s'enliser dans la crainte de communiquer qui peu à peu empoisonne la vie personnelle, sociale, professionnelle de la personne bègue ».

Il existe de nombreuses réactions internes liées au bégaiement, qui viennent appuyer ce que de nombreux auteurs considèrent comme la différence entre « bégayer » et « être bègue ». Van Hout et Estienne (2002) appuient sur le fait que la personne bègue est souvent dans l'ambivalence, à plusieurs niveaux. Tout d'abord, elle se sent à la fois inférieure car insuffisante dans son discours, mais aussi supérieure, car elle est, par cette différence, « élue ». Cette supériorité est un moyen créé par le locuteur pour accepter son bégaiement.

L'ambivalence se retrouve aussi dans l'hyper-investissement langagier. La relation entre les interlocuteurs est perturbée par les accidents de parole, certes, mais aussi par la préoccupation excessive du bègue sur la forme de son discours. Malgré sa peur de parler et de bégayer, il aura ainsi tendance à monopoliser la parole, s'installant dans un monologue sans prise en compte de la personne qui l'écoute, imperméable à la pragmatique du langage.

Fabre (1997) note d'ailleurs que la parole elle-même devient symbolique de l'ambivalence : « C'est : je veux dire et je ne le veux pas. Non seulement je veux dire et je ne le peux pas mais je veux dire et je ne le veux pas ». (p18)

De plus, selon Wingate (1964, cité par Piérart 2011), ces manifestations de surface sont accompagnées d'un état de mal-être, de tension. La personne qui bégaye est en souffrance.

La théorie de l'iceberg du bégaiement initiée par Van Riper et rendue célèbre par Sheehan (1970, cité par Monfrais-Pfauwadel, 2000) illustre bien cette dualité. La partie émergée de l'iceberg correspond à ce qui se voit et à ce qui s'entend, et représente à peine 10% du trouble. Au contraire, la partie immergée, c'est-à-dire les 90% restants, sont tous les aspects ressentis par le sujet qui bégaye : peur, culpabilité, angoisse, isolement, honte, évitement...

Vives (2011, p. 29) invite ses lecteurs à ne pas être « trop fasciné[s] par le symptôme pour pouvoir accéder à son au-delà : le sujet ». Pour lui, le risque est de voir le sujet, lui-même, se réduire à son bégaiement, et ne se définir que par son trouble de communication.

2) Le bégaiement de l'enfant

A. Aspects cliniques

Selon Piérart (2011), la symptomatologie du bégaiement de l'enfant est la même que celle de l'adulte, mais elle est plus discrète, moins prononcée.

Le bégaiement développemental est à dissocier du bégaiement dit neurologique ou neurogène. Le premier correspond au cas où le bégaiement apparaît au cours du développement du langage. Quant au second, De Partz (2011, p. 85) le définit comme résultant d'une « lésion cérébrale acquise, subite ou progressive, chez des individus adultes pour la plupart dont la fluence verbale était jusqu'alors tout à fait normale ». Ces lésions peuvent concerner différentes zones du système nerveux central : hémisphères cérébraux, corps calleux, thalamus, tronc cérébral et cervelet (Lundgren, Helm-Estabrooks et Klein,

2010, cités par de Partz, 2011) et ce dans le cadre d'accidents vasculaires et de traumatismes crâniens majoritairement ou plus rarement de pathologies neurodégénératives, épileptiques ou métaboliques.

B. Âge d'apparition du bégaiement

D'après Yairi et Ambrose (2013), le bégaiement apparaît en moyenne à l'âge de 33 mois.

La moitié des bégaiements apparaissent avant 4 ans, période où le langage se développe particulièrement vite. 75% des cas se déclarent avant 6 ans, et le risque de survenue d'un bégaiement après 12 ans est faible. Cependant, ces statistiques ne tiennent pas compte des bégaiements acquis suite à des lésions neurologiques, qui restent toutefois relativement rares.

Plus le trouble apparaît tard, plus il est à risque de se chroniciser.

Marvaud et Simon (2001) rapportent un début brutal dans près de la moitié des cas. De plus, selon ces auteurs, deux éléments plaident en faveur d'un pronostic favorable : l'apparition progressive du trouble, et sa précocité.

Il est admis que trois bégaiements sur quatre disparaîtront d'eux-mêmes. C'est ce qui a eu tendance à minimiser la prise en charge de ce trouble pour les jeunes enfants. Or, nul ne peut prédire quels bégaiements disparaîtront spontanément.

C. Hypothèses étiologiques

A ce jour, il n'existe aucune étiologie déterminée, mais de nombreuses hypothèses concernant les causes du bégaiement. De plus selon Monfrais-Pfauwadel (2000), on ne naît pas bègue, mais à risque de le devenir, et « il faudra toute une somme de circonstances, tout un écosystème qui vont faire que ce bégaiement-là pourra s'épanouir ou non ». Ainsi, on parlera plutôt de facteurs prédisposants, favorisants et déclenchants.

Piérart (2011) distingue deux grands types d'hypothèses étiologiques dans la littérature : intrinsèques ou extrinsèques à l'enfant.

a) Les hypothèses intrinsèques, ou facteurs prédisposants

Selon Van Hout et Estienne (1996) les premières hypothèses ont considéré que la cause du bégaiement était organique. Ont ainsi été mis en cause les organes producteurs de la parole, et en premier lieu la langue. Ainsi, de nombreuses freinectomies, ou ablations partielles de langues, ont été pratiquées, censées guérir les patients bègues. Les scientifiques se sont ensuite penchés sur les muscles de la motricité linguale, en particulier le muscle mylo-hyoïden.

D'autres hypothèses ont alors été avancées, du point de vue physiologique, et en particulier concernant le laryngospasme et la respiration. Le spasme de la glotte, avant ou en cours de parole, serait selon certains auteurs une cause de bégaiement. La respiration joue un rôle primordial dans la voix, et donc dans la communication verbale. Ainsi, un dérèglement respiratoire a des répercussions sur la parole. Une prise d'air insuffisante ou excessive peut induire des comportements de forçage vocal, et des tensions qui se propagent à l'ensemble de la sphère oro-faciale mais aussi aux épaules, au thorax, à l'abdomen... Cependant, ces deux mécanismes physiologiques ne peuvent, à eux-seuls, expliquer le déclenchement d'un bégaiement. Le Huche (1999) rappelle notamment que ces deux mécanismes ne sont présents qu'en cas d'intention de parole adressée à un interlocuteur. De plus, il est difficile de dire s'ils sont de nature causale ou consécutive aux bégayages.

Une prédisposition génétique est largement avancée pour expliquer l'origine du bégaiement. Des études portant sur la comparaison de jumeaux bègues monozygotes et de jumeaux dizygotes, notamment, et le fait que le bégaiement soit particulièrement présent dans certaines histoires familiales, vont dans le sens d'un terrain génétique favorisant l'apparition de ce trouble. Le Huche (1997) rappelle toutefois que le facteur génétique est important à connaître pour approcher au plus près de la vérité du trouble, mais qu'il peut parfois être vécu comme une fatalité, d'autant qu'il est impossible d'agir sur ce point.

L'essor de l'imagerie fonctionnelle et de la neuropsychologie a permis d'envisager le bégaiement sous l'angle d'un trouble des commandes cérébrales du langage. Van Hout et Estienne (1996) recensent notamment l'hypothèse d'une organisation déviante de la latéralisation hémisphérique du langage.

Van Hout et Estienne (1996) expliquent que les troubles du contrôle auditif sont souvent étudiés chez les personnes qui bégaiement. Tout d'abord, parce que le bégaiement est rare chez les sourds congénitaux (Harms et Malone, 1939, cités par Van Hout et Estienne 1996), puis grâce aux travaux de Lee dans les années 1940. Cet ingénieur acousticien découvre par hasard que de nombreux individus soumis à un feedback auditif retardé lors de leur discours deviennent dysfluents. C'est l'effet « delayed auditory feedback » (DAF). En revanche, les locuteurs qui bégaiement sont plus fluents avec ce dispositif.

b) Les hypothèses extrinsèques ou facteurs favorisants

Le modèle d'exigences de capacités de Startweather (1987, cité par Piérart 2011) s'attache au décalage entre les attentes parentales et les capacités réelles de l'enfant bègue concernant son langage. Les parents sont trop exigeants, et n'adaptent pas leur propre discours, trop rapide et trop élaboré. De plus, ils interrompent leur enfant et ne lui laissent pas de temps de latence suffisant. Dans ce cadre, ce sont les attentes concernant la fluence de l'enfant qui entraînent un bégaiement.

Cela va souvent de pair avec une pression temporelle importante. Rustin (citée par Monfrais-Pfauwadel, 2000) est la pionnière de la prise en charge précoce des jeunes enfants qui bégaiement. Elle conseille notamment aux parents de faire baisser la tension concernant leur rythme de vie. Simon (2011), entre autres, explique aux parents que cela passe par un réaménagement de l'emploi du temps concret (activités extra-scolaires, etc.) mais aussi par la prise de conscience de la précipitation imposée dans les moments d'échanges privilégiés, pour améliorer cet aspect de la communication (ne poser qu'une question à la fois, adaptée aux capacités de réponse de l'enfant...). Elle leur propose d'accorder une attention sans partage à l'enfant.

Selon l'hypothèse diagnostogénique de Johnson (1959, cité par Piérart 2011) la réaction inadéquate des parents aux dysfluences normales est la cause du bégaiement. Par les signes d'impatience ou de mécontentement qu'ils donnent à voir, ils amènent l'enfant à tenter de contrôler exagérément sa fluence. Cela a pour conséquence un effort démesuré, qui engendre des tensions et blocages inefficaces qui ravivent les réactions négatives. C'est donc un cercle vicieux qui s'installe, et peut aller jusqu'à créer anxiété et évitement de communication.

Le Huche (1997) parle du mécanisme du passage à la chronicité, comme résultant de la réaction d'effort consécutive aux bégayages, dans un contexte où, sans les facteurs favorisants, l'enfant s'apaiserait.

c) Les facteurs déclenchants

Parfois spectaculaires, parfois apparemment anodins, les facteurs déclenchants sont des situations anxiogènes vécues par l'enfant. Tel enfant se mettra par exemple à bégayer après un léger accrochage en voiture, lorsque sa mère l'a laissé seul dans le véhicule le temps de dresser un constat. Pour Vincent (2004, p. 29), ils ne sont pas cause de la dysfluente, mais « *ils viennent révéler une tendance préexistante sans laquelle ils n'auraient pas eu cet impact* ».

Il ne faut donc pas être tenté de ne s'intéresser qu'à cet événement, apparemment déclencheur, mais bien considérer le possible terrain prédisposant de l'enfant, et les facteurs qui ont favorisé la survenue du bégaiement.

D. Troubles associés

Blood, Ridenour, Dean Qualls et Scheffner Hammer (2003) s'appuient sur l'étude de plus de 2000 enfants qui bégayaient pour affirmer que le trouble associé le plus récurrent est un trouble d'articulation, présent dans près des deux tiers des cas, et un trouble de la phonologie, présent dans 12% des cas. De plus, ces troubles seraient plus présents chez les garçons que chez les filles. Gayraud-Andel et Poulat (2011) confirment ce pourcentage de trouble d'articulation, en précisant que le plus fréquent est le sigmatisme. Sont parfois présents un schlintement et/ou une déglutition primaire.

Blood et al (2003) estiment que la fréquence de troubles attentionnels, et de troubles d'apprentissage, est plus importante chez les enfants qui bégayaient que chez leurs pairs fluents. Gayraud-Andel et Poulat (2011) ajoutent que ce trouble est souvent lié à une impulsivité, et parfois à une hyperactivité. Dans ces conditions, on comprend bien la difficulté que peuvent rencontrer ces enfants à s'inscrire dans une communication de qualité.

Gayraud-Andel et Poulat (2011) affirment que les enfants qui bégaiement peuvent présenter une immaturité psychomotrice, révélée notamment par un schéma corporel et une organisation temporo-spatiale défectueux. Il existe souvent une dyslatéralité chez ces enfants.

Différentes études, dont celle de Teitler (2000, cité par Teitler-Brejon 2001) ont identifié un manque du mot chez les personnes qui bégaiement. Outre le fait qu'elles ont parfois tendance à éviter certains mots de crainte de ne pas les prononcer correctement, il est fréquent de repérer chez elles un trouble de l'accès au lexique.

Cela vient donc se surajouter aux dysfluences, rendant le discours encore moins intelligible.

Des troubles psychologiques ou psychiatriques sont fréquemment associés au bégaiement, en particulier l'anxiété, les troubles obsessionnels-compulsifs, et les tics.

Des troubles anxieux apparaissent souvent en réaction à la prise de parole, en lien avec l'anticipation et la peur des bégayages. Ils sont, dans ce cas, secondaires aux dysfluences. Cependant, ceux-ci s'inscrivent parfois sur un terrain anxieux ou phobique plus général, en dehors de la situation communicative.

Les troubles obsessionnels-compulsifs (TOC) résultent de la présence d'obsession et/ou de compulsions irrépressibles et souvent handicapantes. Les obsessions sont des pensées ou représentations intrusives récurrentes. Les compulsions correspondent à des comportements physiques ou mentaux ritualisés, irrépressibles et incontrôlables.

Les tics sont des mouvements stéréotypés répétitifs et brusques, qui surviennent involontairement et par accès, et ne répondent à aucune fonction. Ils sont à différencier des syncinésies, qui elles, n'apparaissent que dans un cadre de prise de parole.

E. Risque de chronicisation

Haffreingue (2001) s'appuie sur de nombreuses études concernant le lien entre les habiletés de langage expressif des enfants de 2 à 5 ans dont le bégaiement persiste, et ceux pour qui il a disparu, afin de déterminer les facteurs risquant d'aller dans le sens d'une chronicisation du bégaiement.

Elle cite notamment l'étude de Yairi et al (1996) qui démontre que les aptitudes générales de langage expressif des plus jeunes enfants bégues (longueur moyenne des énoncés, lexique, syntaxe) sont généralement supérieures aux normes attendues.

En revanche, celles de Paden et Yairi (1996) puis Paden et al (1999) notent que les aptitudes phonologiques, elles, seraient chutées. Un décalage entre le langage et la phonologie serait alors en lien avec le développement d'un bégaiement.

Ainsi, si un retard de langage ou de parole n'est pas facteur de risque, le décalage entre un langage précoce et de faibles capacités motrices conditionneraient l'apparition du bégaiement, car l'enfant ne serait pas en mesure d'exprimer sa pensée aussi rapidement qu'il le souhaiterait.

3) Bégaiement de l'enfant et dynamique familiale

A. Conscience de la dysfluence chez l'enfant qui bégaille et ses pairs

De nombreuses études, reprises récemment par Langevin, Packman et Onslow (2010), se sont intéressées à la conscience qu'ont les jeunes enfants de leur bégaiement.

Tout d'abord, les chercheurs notent que la moitié des enfants de 3 ans se rendent compte qu'ils bégaiement, et réagissent à leurs accidents de parole par des attitudes négatives telles que se taper sur la bouche, pleurer, rougir, se cacher le visage... (Bloodstein & Bernstein Ratner, 2008, cités par Langevin et al, 2010). A 7 ans, près de 90% des enfants perçoivent que leur parole est dysfluente. (Boey, Van de Heyning, Wuyts, Heylen, Stoop & De Bodt, 2009, cités par Langevin et al 2010)

De plus, les auteurs notent que près de trois quarts des enfants fluents de 2 à 6 ans ont des comportements négatifs face au bégaiement : des moqueries, des attitudes d'évitement, de la confusion... Les enfants qui bégaiement sont plus sujets au harcèlement scolaire que la moyenne.

Ainsi le bégaiement interfère tôt avec la capacité à mener des jeux avec d'autres enfants, et à résoudre des conflits.

Cette conscience du bégaiement, précoce, que ce soit par l'enfant lui-même ou par d'autres enfants, laisse supposer un impact sur la place de cet enfant dans sa fratrie.

B. Vivre avec un frère ou une sœur qui bégaille

Dans les douze fratries interrogées par Beilby, Byrnes et Young (2012), les sujets fluents ont mentionné plus d'émotions négatives que de positives en lien avec le fait d'avoir

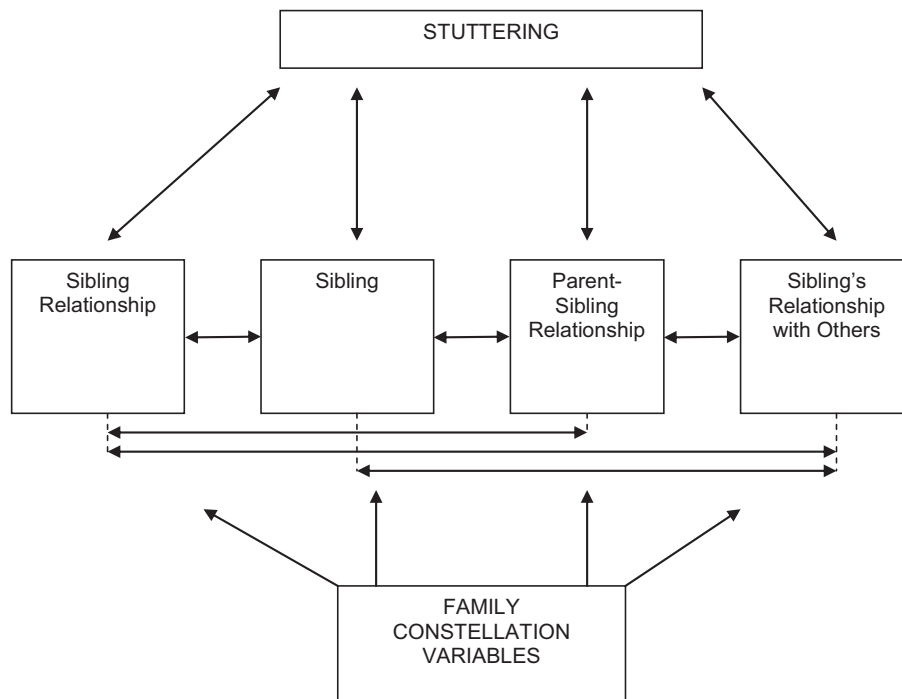
un frère ou une sœur qui bégaye, et ce, quelle que soit la sévérité du bégaiement. Les déclarations recensées témoignent ainsi de sentiments d'énervement, d'agacement, de frustration, de jalousie, mais aussi de tristesse. Les discussions autour du bégaiement entre les parents et les enfants fluents sont généralement plus centrées sur les moyens d'aider leur frère ou sœur bègue que sur leurs propres émotions et expériences. Les parents ont tendance à surestimer la façon dont les enfants fluents font face à la situation.

Les frères et sœurs fluents assument un rôle de protection à l'égard de l'enfant qui bégaye dans la vie sociale, bien que ce rôle ne soit ni imposé, ni réellement reconnu par les parents. La majorité prennent part à la thérapie, mais beaucoup souhaiteraient participer davantage, pour mieux comprendre et pouvoir apporter une aide plus conséquente. Cependant, les plus impliqués dans la prise en charge peuvent se sentir particulièrement responsables, et cela mène à davantage de sentiments négatifs.

Les fratries observées ont un lien plus proche, mais aussi plus conflictuel que les fratries contrôlées. Les statuts de chaque enfant sont souvent très différents. De plus, les parents sont souvent perçus comme partiaux en faveur de l'enfant qui bégaye. Cela s'illustre par le fait que deux tiers des enfants bègues observés reçoivent plus d'attention, et sont traités de façon plus positive que leurs pairs fluents.

Il semble que l'implication dans la thérapie et le rôle de protecteur joué par l'enfant fluent soient corrélés à la force du lien fraternel. En revanche, la partialité des parents est un facteur avancé pour expliquer la conflictualité dans la fratrie. De plus, une relation de type dominant-dominé nuit à la force du lien, alors qu'un accompagnement protecteur et bienveillant est prédictif d'une relation très positive.

Le schéma suivant illustre à quels niveaux le bégaiement (Stuttering) peut se répercuter sur la dynamique familiale.



A pictorial representation of the impact of stuttering on the family unit, Beilby et al (2012)

Les multiples relations entre les différentes variables illustrent bien la complexité des conséquences possibles. Est à noter toutefois que les variables familiales sont considérées comme déterminantes sur l'ensemble des liens envisageables.

C. Impact du bégaiement sur les parents

Langevin, Packman et Onslow (2010) rapportent que la majorité des parents interrogés sur leur ressenti face au trouble de leur enfant se disent affectés émotionnellement. En effet, ils déclarent se sentir démunis, et ne pas toujours réagir de la façon la plus désirable possible. Cela tend d'autant plus à renforcer leur sentiment de honte, et d'agacement. A cela s'ajoute le fait qu'ils pensent souvent être la cause du bégaiement de leur enfant. Ils avouent que, parfois, ils souhaiteraient juste que leur enfant arrête de parler, pour ne plus entendre son trouble.

Ils rapportent aussi leur inquiétude concernant l'avenir de leur enfant, surtout si eux-mêmes ont bégayé. Les points les plus anxiogènes sont la confiance en soi, les relations sociales et la perception des pairs sur la capacité intellectuelle de leurs enfants.

Enfin, les auteurs se sont intéressés aux stratégies mises en place spontanément par les parents pour faciliter l'échange. Certains, comme conseiller de prendre une grande inspiration avant de parler, ou préparer sa phrase, peuvent mener à des comportements secondaires inadaptés.

Lau, Beilby, Byrnes et Hennessey (2012) notent que les parents d'enfants de 8 à 14 ans qui bégayaient ont tendance à considérer le comportement de leur enfant comme relativement difficile en comparaison avec les évaluations des parents d'enfants fluents. En effet, le bégaiement apparaît plus complexe qu'un simple comportement de surface. Les enfants observés dans cette étude sont notamment plus anxieux en situation sociale, plus sensibles, et plus inquiets que leurs pairs. Le bégaiement viendrait, selon les auteurs, exacerber des traits de personnalité déjà présents.

Plexico et Burrus (2012) ont étudié la façon qu'ont les parents de faire face au bégaiement de leur enfant. L'étude, portant sur douze familles, montre que cette situation est particulièrement anxiogène. Après une brève phase de déni, ou une tendance à la minimisation du trouble, expliquée par les auteurs par un moyen de réduire le stress lié à l'incertitude, les parents ont été avides de réponses, sur la cause et la façon de gérer la dysfluente de leurs enfants. Ils se disent inquiets face à l'avenir de leurs enfants, d'un point de vue social, mais aussi concernant leur futur dans la vie active. Ils confessent aussi leur peur que leurs enfants soient mis à l'écart, ratent des opportunités, et ne s'épanouissent pas pleinement en tant qu'adultes. Pour gérer ces sentiments, beaucoup s'investissent particulièrement dans les thérapies proposées.

D. Impact du bégaiement sur la relation parent-enfant

Lau, Beilby, Byrnes et Hennessey (2012) ont étudié la notion d'attachement chez les enfants qui bégayaient de 8 à 14 ans. La théorie de l'attachement de Bowlby (1969, cité par Lau & al 2012) considère que l'attachement naît d'un besoin social primaire, et qu'il n'est pas réductible à la recherche de satisfaction d'autres besoins physiologiques. Cela s'illustre particulièrement à la naissance. Le bébé, incapable de survivre seul, serait ainsi programmé biologiquement pour développer une relation fondamentale avec une personne afin d'assurer sa survie. En témoignent les réflexes archaïques comme le foussement ou l'agrippement,

mais aussi les cris, et le contact par le regard. Cette première relation fondamentale est en effet d'abord éminemment liée à la proximité physique. Mais ce besoin social primaire perdure toute la vie.

Les enfants interrogés dans cette étude ressentent un moindre attachement envers leurs parents, en comparaison aux sujets contrôle. En revanche, ils semblent considérer leurs pairs comme une base sociale plus sécurisante, car les relations sont plus symétriques en terme de communication et de confiance.

La confiance que leur témoignent leurs parents est ressentie plus faiblement en comparaison à des sujets fluents du même âge.

Ils disent aussi être frustrés par les tentatives parentales de contrôler leur fluence, et par la façon dont leurs parents s'immiscent dans la façon de gérer l'information sur le bégaiement dans la communauté en général, et en particulier avec l'école. Ils déclarent ainsi qu'ils auraient préféré plus d'autonomie dans la façon de gérer leur trouble, et en particulier dans la manière d'en parler à l'école.

E. L'environnement langagier des enfants qui bégaiement

Piérart (2011) recense de nombreuses études antérieures portant sur le comportement langagier des mères d'enfants qui bégaiement par rapport à celles d'enfants fluents.

Leur débit de parole est significativement plus élevé, et ce, quel que soit leur interlocuteur (Meyers et Freeman, 1985, et Kelly et Conture 1992, cités par Piérart 2011).

De plus, elles font des pauses trop brèves (Meyers et Freeman, 1985, cités par Piérart 2011).

Enfin, elles ont tendance à poser plus de questions à leur enfant que les mères d'enfants fluents (Langlois, Hanrahan et Inouye, 1986, cités par Piérart 2011).

Pour compléter cette description, elle s'est intéressée plus particulièrement au motherese des mères d'enfants qui bégaiement à travers l'observation de la lecture d'un livre sans texte.

Les quatre mères observées par Piérart et Huet (2013) adaptent leur discours lorsqu'elles parlent à leur enfant, en comparaison avec une discussion avec un adulte.

Certains comportements sont tout à fait adéquats. Concernant les éléments suprasegmentaux, les contours intonatifs de leurs phrases sont bien adaptés. Les mères ralentissent leur débit, et font des pauses plus fréquentes et plus longues. Elles réduisent la longueur moyenne de leurs énoncés, ce qui traduit une simplification de leur syntaxe.

En revanche, leur discours est parsemé de plus de ruptures syntaxiques et elles interrompent plus souvent leur enfant que les mères d'enfants fluents. De plus, elles ont tendance à utiliser plus de formes interrogatives, sans laisser de temps de latence suffisant pour que l'enfant puisse s'insérer. Cela crée une pression temporelle plus forte.

Elles utilisent aussi plus de formes négatives, et ne réduisent pas leur lexique. Cela tend à rendre leur langage moins compréhensible.

L'analyse des tours de parole montre une tendance maternelle à monopoliser la parole. Elles emploient moins de procédés éducatifs langagiers, comme les capteurs d'attention (variations intonatoires, questions en suspens...) ce qui n'encourage pas la co-construction du récit.

Piérart (2011, p. 166) conclut que les mères d'enfants bègues « sont angoissées dans une situation de communication avec leur enfant. Quand la réponse de l'enfant tarde à venir, elles comblent « le vide » : l'enfant bègue, qui a déjà des difficultés à prendre la parole dans les temps définis, n'a dès lors plus la possibilité d'intervenir. »

4) Conclusions des apports théoriques sur le bégaiement

Le bégaiement est un trouble complexe de la communication, qui a des conséquences importantes sur la situation d'interaction verbale à différents niveaux. Celle-ci est perturbée par les manifestations classiques (répétitions, blocages, syncinésies...) tout d'abord. Mais elle est aussi entravée par des éléments secondaires à la difficulté d'élocution, comme les évitements, l'anxiété, la souffrance psychique... Dans le cadre privé, le bégaiement peut être la cause de multiples modifications de l'équilibre familial, se répercutant à la fois sur la forme et le contenu des échanges.

Conclusion de la partie théorique

La pragmatique est l'étude de la communication en contexte. Ce domaine regroupe de nombreux courants, et intéresse des chercheurs de divers horizons. Considérer la communication comme un objet scientifique permet de la définir, et de l'étudier de manière rigoureuse. De ces recherches sont nés différents modèles schématisant les interactions communicatives, ainsi que des théories permettant d'en définir les invariants. La conversation est une forme d'interaction particulière, dont l'étude est rendue possible grâce à l'analyse conversationnelle.

Après avoir cerné l'objet de la pragmatique, il est intéressant de comprendre à quel point la communication est fondamentale dans le développement de l'enfant, et en particulier dans celui de son langage. Les premières interactions du bébé à son entourage sont importantes du point de vue neurobiologique : c'est grâce à elles que se développent le système nerveux central. De plus, elles le font accéder au statut de sujet, du moins potentiellement, lui permettant de construire son propre désir. Les échanges communicatifs jouent aussi un rôle d'étai dans le développement du langage de l'enfant

Le bégaiement est un trouble affectant l'expression verbale chez 1% de la population mondiale. Sa sémiologie peut parfois impressionner : répétitions, blocages, syncinésies, perte du contact visuel... Mais elle n'est que la face émergée d'un iceberg bien plus complexe. Les locuteurs bègues sont souvent en grande souffrance, et doivent composer avec un véritable handicap pragmatique. Aucune étiologie exclusive n'est encore déterminée, et les origines ne sont encore qu'hypothétiques. Différents facteurs sont avancés : intrinsèques à l'enfant (physiologie, neurologie, génétique...) et extrinsèques à lui (exigences trop importantes, pression temporelle, réactions inadaptées de l'entourage...). On parle aussi de facteurs déclenchants.

Tout l'équilibre familial est influencé lorsqu'un enfant bégaye : les relations à la fratrie, aux parents, et même la façon dont ces derniers dialoguent.

Problématique

Le bégaiement est un trouble qui perturbe la communication. Lorsqu'il est présent, il peut entraîner des difficultés dans les échanges verbaux, chez le locuteur comme chez l'interlocuteur. Chez l'enfant, il est important de ne pas minimiser son importance, afin d'éviter qu'il ne se chronicise. Certains facteurs pouvant mener à un ancrage durable de cette difficulté sont en lien avec la façon dont il communique avec son entourage proche. C'est donc pour prévenir l'enracinement de ce trouble que la guidance parentale est parfois préconisée.

L'accompagnement parental se base en partie sur ce que les parents rapportent de leurs interactions. Cet apport, s'il est riche, reste parfois faillible. L'orthophoniste, dont le regard est plus aguerré sur les différentes composantes de la communication, peut en outre apporter de la neutralité dans les propos tenus par les parents sur leur façon de communiquer (dénis, fausses croyances...). L'observation clinique des interactions renseigne sur certains éléments, mais on peut se demander si d'autres outils peuvent exister pour rendre compte de la communication de façon plus détaillée et plus rigoureuse.

Hypothèse

L'analyse conversationnelle, mise en lien avec les propos des interlocuteurs privilégiés de l'enfant qui bégaye, est un outil pertinent et efficace dans la prévention du passage à la chronicité du bégaiement chez le jeune enfant.

Méthodologie

I. Présentation des participants

Deux familles sont contactées pour être filmées sur un temps de goûter :

- La famille de Bertille B. qui est née le 18/02/2009
- La famille d'Amélie A. qui est née le 5/03/2009

Les deux filles rencontrent actuellement une orthophoniste, dans le cadre de l'apparition d'un bégaiement. Les mères des deux filles ont donné leur accord afin d'être contactées pour participer à un mémoire de recherche portant sur la communication dans les familles d'enfants qui bégaiement.

Pour ne pas biaiser les analyses, aucun élément d'anamnèse autre que l'âge n'est recueilli.

II. Premier contact téléphonique et explication de la démarche

Le contact avec les deux familles a eu lieu le même jour, au mois de février. Il leur est alors expliqué l'objet du mémoire, et la procédure envisagée. Toutes deux donnent leur aval pour être filmées, à leur domicile, sur un temps de goûter. Il est précisé lors de ce premier contact que l'enfant doit alors être seul avec un de ses parents.

L'enregistrement durant une vingtaine de minutes, il est spécifié que les interlocuteurs peuvent vaquer à leurs occupations après la collation, et qu'il n'y a pas d'obligation à ce que les interlocuteurs se parlent constamment. Les temps de silence sont aussi intéressants. Il est ajouté que quelques jouets seront apportés au domicile, afin d'offrir un support éventuel mais néanmoins facultatif de partage. Les jeux choisis sont un train en bois avec son circuit de rails à monter, et une ferme démontable avec tracteur, animaux, personnages... Le matériel est rapidement présenté le jour de l'enregistrement, mais n'est pas sorti du sac.

Les mères acceptent de discuter ensuite de la façon dont elles communiquent avec leur enfant.

III. Enregistrement vidéo

1) Dispositif expérimental

Il débute après un rappel du dispositif expérimental aux mères et à leurs filles. Il est rappelé que cet enregistrement vidéo a pour fonction de servir d'appui à la retranscription des échanges, mais que son contenu est strictement anonyme et ne sera pas divulgué.

Est aussi rappelé que, pour que la situation soit la plus écologique possible, je n'interviendrai qu'à la fin pour préciser que l'enregistrement est terminé. J'explique aux deux filles que je serai très occupée par la caméra, et que je ne pourrai pas répondre à leurs interrogations, mais qu'elles peuvent me poser les questions qu'elles souhaitent avant ou après le film.

2) Retranscription

La transcription sous forme de liste a été choisie pour ces analyses, dans un souci de lisibilité du corpus. Ainsi, chaque retour à la ligne correspond à une nouvelle prise de parole. Les chevauchements sont explicités par un surlignage de deux couleurs différentes qui alternent, afin de bien différencier les chevauchements entre eux.

Sont retranscrits tous les éléments verbaux intelligibles, mais aussi les comportements non-verbaux les plus marquants et les plus porteurs de sens dans la communication.

Les conventions de retranscription sont détaillées en annexe.

IV. Entretien avec le parent

Il s'agit d'une discussion libre avec les mères des enfants après l'enregistrement vidéo. Il a pour vocation de dégager :

- ce que les mères appellent « communiquer »
- ce qu'elles ont changé dans leur façon de communiquer avec leur enfant depuis leur rencontre avec une orthophoniste
- la place qu'elles pensent laisser à leur fille en terme d'initiation des échanges
- leur perception des éventuels chevauchements dans les tours de parole, et des temps de latence qu'elles offrent à leur enfant pour répondre
- la manière générale dont elles communiquent avec leur enfant, et si elles trouvent d'autres moyens que l'utilisation de questions.

Cette discussion est enregistrée à l'aide d'un dictaphone, pour aider à la retranscription, et servir de support pour une comparaison avec l'enregistrement vidéo.

V. Choix des éléments à analyser

Grâce à la retranscription et à l'écoute des deux supports enregistrés, l'analyse conversationnelle se concentre sur le matériel verbal d'une part, et le matériel paraverbal et non-verbal d'autre part.

Le matériel verbal comprend :

- les tours de parole
- le nombre de mots et les autres marques d'interaction
- les ratés dans l'enchaînement des tours de parole : chevauchements interruptifs et non-interruptifs
- la gestion des thèmes
- les actes interlocutifs

Le matériel paraverbal et non-verbal est analysé en termes :

- d'élément suprasegmentaux, de parole et de langage
- de mimogestualité

L'analyse est donc à la fois quantitative (matériel verbal) et qualitative (matériels paraverbal et non-verbal).

VI. Objectifs des analyses

Les éléments ainsi analysés doivent permettre d'atteindre plusieurs objectifs :

- Préciser les différences dans les styles individuels des différents protagonistes de la conversation.
- Rendre compte des rôles de chaque interlocuteur dans la dynamique générale de la conversation.
- Comprendre la façon dont les parents perçoivent leur façon de communiquer avec leur enfant.
- Mettre en lien ces différentes données pour analyser le décalage entre la perception de la famille et la réalité observée.

L'objectif final est de déterminer si l'analyse conversationnelle est un outil pertinent dans la prise en charge du jeune enfant qui bégaye.

Résultats

I- Analyse conversationnelle de Bertille B.

I. Présentation du contexte de l'enregistrement

1) Participants

Le jour de l'enregistrement, cinq personnes sont présentes au domicile : Bertille, mais aussi sa mère, son père qui partira juste avant le début du film, Léa, sa sœur de 9 ans, et Yoran, son frère de 14 ans. Les animaux sont un sujet de conversation récurrent dans la séquence filmée, et seront interpellés à de nombreuses reprises : le chien Bélou, et les trois cochons d'Inde : Lola, Flocon, et Fripouille.

Sur un axe horizontal, on peut considérer que la relation interpersonnelle entre les interlocuteurs est sur le registre de l'intimité. D'un point de vue vertical, la relation est plutôt symétrique.

2) Cadre spatial

Les échanges ont lieu en différents endroits de la maison. Le rez-de-chaussée est constitué de plusieurs salles. On trouve d'abord l'entrée, dans laquelle se trouve un meuble où sont rangés chaussures et chaussons, et qui mène à un escalier. La grande pièce à vivre, ensuite, est délimitée en trois espaces : le coin cuisine, la salle à manger, et le salon. A côté du coin cuisine se trouve, enfin, une buanderie menant au jardin et dans laquelle sont entreposées les cages des cochons d'Inde.

C'est Bertille qui ouvre la porte à mon arrivée au domicile. Madame est en train de préparer le goûter dans la cuisine avec Léa. Yoran est installé devant l'ordinateur, dans le salon. Monsieur se déplace au rez-de-chaussée, se préparant à partir.

3) Cadre temporel

Cet enregistrement a lieu un vendredi du mois de février, après le retour de l'école, à 17h15. Il dure un peu plus de 20 minutes.

II. Matériel verbal

Les interventions de Yoran ne sont pas analysées, car trop ponctuelles. On y fera parfois référence à titre informatif.

1) Tours de parole

L'observation du nombre de mots et d'autres marqueurs verbaux d'interaction est intéressante pour rendre compte du partage de temps de communication, d'une part, et des styles communicatifs individuels d'autre part.

A. Partage du temps de communication

La partie analysée dure 20 minutes. Les pourcentages exprimés ci-après correspondent à la répartition des différentes unités par personne sur le total de la catégorie étudiée.

Nombre de mots et d'autres marqueurs	Madame		Bertille		Léa		total
Total	1272	50 %	819	32 %	448	18 %	2539
Total des mots	1212	51 %	755	32 %	403	17 %	2370
Total des autres marqueurs d'interactions	60	36 %	64	38 %	45	27 %	169

Tours de parole	141	42 %	128	38 %	69	20 %	338
Nombre moyen d'unités par tour	9,0		6,4		6,5		7,5

Fréquence des unités marquant l'interaction par personne

En terme de tours de parole, Madame intervient 141 fois, Bertille 128 fois et Léa 69 fois. Le faible nombre de tours de parole de Léa est à nuancer, car celle-ci est absente pendant plusieurs minutes.

Ce tableau permet de se rendre compte que Madame est l'auteure de la moitié de tous les marqueurs d'interaction confondus (mots et autres). Cela reflète sa grande présence lors des échanges verbaux. Bertille, quant à elle, prononce près d'un tiers des unités décomptées. Enfin, le total des unités de Léa représente un peu moins d'un cinquième de l'ensemble.

Ces données permettent, en outre, de calculer le nombre moyen d'unités par tour de parole. Madame utilise en moyenne 9 unités significatives par tour de parole, ce qui est supérieur aux moyennes de ses deux filles.

Ses tours de parole sont donc non seulement plus nombreux, mais aussi plus longs.

B. Styles individuels

Il est intéressant d'observer plus en détails la répartition des mots et autres marqueurs de l'interaction chez chaque locutrice.

Les interactions sont analysées en terme :

- de mots : chaque mot compte pour une unité. Les mots répétés en entier sont comptabilisés deux fois, mais un mot dont seule une partie est répétée (**m-m-mais**) est considéré comme une unité. Un mot prononcé de façon incomplète compte comme une unité : « elle **man-** elle se lèche les babines ».

- de régulateurs de l'interaction : ces non-mots sont des feedbacks émis par un interlocuteur pour affirmer qu'il écoute.

- de non-mots phatiques : ils ont pour fonction de s'assurer que l'interlocuteur écoute et comprend.

- d'unité ponctuant le discours : « **bah !** » « **ben** »...

- d'exclamations de réaction à ce qui est dit ou ce qui se passe : « **holala** »...

- de bruitage : claquement de langue...

- de marques d'hésitation : « **hmm** », « **euuh** »...

- de rires.

Cette classification repose sur le contexte, et une même interjection peut avoir plusieurs sens en fonction de son utilisation.

Les pourcentages exprimés ci-après correspondent à la fréquence des totaux sur le nombre total d'unités, et à la répartition des différentes catégories des autres marques d'interaction sur ce sous-total.

Nombre de mots et d'autres marqueurs	Madame		Bertille		Léa	
Total des mots	1212	95%	755	92%	403	90%
Total des autres marqueurs d'interactions	60	5%	64	8%	45	10%
Régulateurs	3	5%	2	3%	0	0%
Phatiques	7	12%	1	2%	3	7%
Ponctuants	31	52%	27	42%	9	20%
Exclamations de réaction	7	12%	9	14%	20	44%
Bruitages	4	7%	11	17%	5	11%
Hésitations	6	10%	12	19%	6	13%
Rires	2	3%	1	2%	4	9%
Total des unités	1272		819		448	

Répartition des différentes marques d'interaction par personne

Madame utilise plus les mots que les autres marques d'interaction en comparaison avec ses filles. Cela s'explique en partie par sa plus grande maîtrise du langage oral, et donc son moindre besoin de recourir à des marques alternatives. Plus de la moitié des non-mots qu'elle prononce ont valeur de ponctuation de son discours : « **Bah** oui », « **Bah** oui, Léa » « **bah** si regarde ». Elle utilise ensuite à la même fréquence les marques phatiques et les exclamations de réaction à ce qui est dit ou fait. Les marques phatiques sont plus utilisées par Madame que par ses filles, car elle vérifie que celles-ci l'écoutent lorsqu'elle leur demande de faire quelque chose. C'est la catégorie des hésitations qui est ensuite la plus fréquente, à hauteur de 10%. Enfin, les bruitages, les régulateurs et les rires ne sont que peu représentés.

Ce sont aussi les ponctuants qui sont les plus fréquents dans les marques alternatives de Bertille. Ils sont néanmoins moins présents que pour Madame. Viennent ensuite les hésitations, à hauteur de 19% : « toi tu vas prendre **euh euh euh** les bouteilles », « Je maaange**euh** », « **Euh**, non ! ». Les bruitages sont aussi fréquemment employés, par exemple

dans cette séquence : « t'en va pas, **tut tut tut**. ». Leur nombre est toutefois à relativiser, car les passages inintelligibles ou ininterprétables sémantiquement ont été considérés comme bruitage : « Je mets mes chaussons. **Ooon honn. Haa**. » Cette utilisation de bruitage est liée au côté enfantin très expressif du langage de Bertille, qui a volontiers recours à du matériel verbal alternatif aux mots. Les exclamations réactives sont ensuite les plus prononcées. Elles sont le plus souvent en lien avec les actions des cochons d'Inde. Les régulateurs et les phatiques ne sont que très peu utilisés. Bertille n'a pas un rôle de gestion dans la conversation, et elle n'utilise pas beaucoup de marques spécifiques exprimant qu'elle écoute les interlocutrices. Très peu de rires sont répertoriés dans cet échange.

Léa est celle qui a le plus recours à du matériel verbal alternatif au discours, et en particulier les exclamations de réaction. Cela peut être en lien avec les moments où elle est présente pendant que Bertille et sa mère discutent, mais qu'elle n'intervient que peu et s'exprime surtout en réaction aux actions et déplacements des cochons d'Inde : « **WOU la la !** », « (à Lola) **Hééé** ». Ce sont ensuite les ponctuants les plus utilisés, mais dans une moindre mesure que Bertille et Madame. Viennent après les hésitations, les bruitages, puis les rires. Enfin, les phatiques ne sont que très peu présents, et une absence de régulateurs est à noter. Léa n'a donc pas, elle non plus, un rôle de garante du cadre des échanges.

2) Analyse des chevauchements et interruptions

Le tableau ci-après recense les chevauchements dans les tours de parole. M->B signifie que Madame est responsable d'un chevauchement de sa parole avec celle de Bertille.

	Madame		Bertille		Léa		Total
	M->B	M->L	B->M	B->L	L->M	L>B	
Interruptions	7	1	3	1	3	2	17
Pas d'interruption	13	8	7	4	7	10	49
Total	20	9	10	5	10	12	36

Nombre de chevauchements dans les tours de parole

A. Chevauchements avec interruptions

Est considéré chevauchement avec interruption tout comportement verbal ou paraverbal qui coupe la parole du locuteur, comme dans le cas suivant :

« B : ‘ment ? J’ai pas be’

M : Est-ce que tu veux une serviette ? »

Madame coupe davantage la parole que ses filles. Ce nombre plus élevé d’interruptions est néanmoins à relativiser, puisque c’est aussi elle qui intervient le plus dans les échanges. Malgré son nombre moindre de prises de parole, Léa interrompt plus souvent les interlocutrices que Bertille.

Si l’on change d’angle, on s’aperçoit que c’est Bertille qui est interrompue le plus souvent. En effet, sa parole est coupée neuf fois. Madame, elle, n’est interrompue que six fois, et Léa seulement deux fois. Cela peut s’expliquer par le fait que Madame et Léa continuent plus facilement à parler malgré un chevauchement, alors que Bertille peine davantage à s’affirmer dans l’échange dans ces situations.

B. Chevauchements sans interruptions

Ces chevauchements sont plus nombreux que les premiers. Cela rend compte du rythme très soutenu des prises de parole. En effet, les interlocutrices commencent souvent à parler alors que la locutrice n’a pas terminé sa phrase.

Comme précédemment, Madame comptabilise le plus de chevauchements. Elle parle 13 fois en même temps que Bertille et 8 fois en même temps que Léa, sans que cela n’interrompe le discours des deux filles. Il est à noter que Madame se rend d’ailleurs souvent compte qu’elle intervient trop tôt, et qu’elle s’arrête alors de parler pour laisser finir ses filles. Un exemple de ce type de situation se retrouve au moment où Bertille porte Lola. Madame lui demande alors si elle sent les petits :

« B : Oui ! j’en j’en a un

M : T’as vu c’est tout r’

B : J’en a un ici, et j’en a un

M : C’est pour ça y faut

B : Et j’en a un ici.

M : Où ça ?»

Madame, pensant que l'intervention de Bertille se terminait après le « oui », enchaîne au moment où celle-ci continue sa phrase. Elle arrête donc de parler pour la laisser poursuivre. Cependant, Bertille est perturbée par cette interruption, et met un peu de temps à reprendre. Une nouvelle fois, Madame ne laisse pas de temps de latence suffisant et les deux tours de parole se chevauchent. La mère interrompt une seconde fois sa vocalisation pour écouter sa fille, et enchaîner en fonction de ce qu'elle dit.

Léa est responsable de 17 chevauchements sans interruption. Cela s'explique en partie par le fait que sont pris en compte les moments où elle s'adresse aux cochons d'Inde alors que Bertille et Madame discutent. Ainsi, cela ne perturbe pas nécessairement l'échange en cours, et correspondrait presque à une deuxième conversation en parallèle.

Bertille, elle, ne s'exprime que 11 fois alors qu'un autre locuteur a la parole.

En se plaçant du point de vue inverse, on remarque qu'une nouvelle fois c'est la parole de Bertille qui est la plus sujette aux chevauchements, puisque Madame et Léa parlent 23 fois alors que la phrase de la benjamine n'est pas achevée. Ce nombre n'est que de 14 pour les interventions coupées de Madame, et de 12 pour Léa.

3) Analyse thématique

A. Les thèmes abordés

On peut différencier trois thèmes principaux : le goûter, les cochons d'Inde, et la peinture. Ces thèmes sont eux-mêmes composés de sous-thèmes, parfois entrecoupés de parenthèses, c'est-à-dire de sujets brefs n'ayant pas trait à la discussion en cours.

On a ainsi :

THEME 1 : Le goûter

THEME 2 : Les cochons d'Inde

- Aller les nourrir

- Débarrasser la table d'abord

(parenthèse : me présenter le chien)

- Se préparer pour aller dans la buanderie nourrir les animaux
- Sortir les cochons d'Inde de la cage
- La grossesse de Lola

(parenthèse : ne pas m'interpeler)

- récupérer Flocon
- Surveiller les cochons d'Inde et les nourrir

(parenthèse : les croquettes du chien)

- Ne pas laisser le chien rentrer

THEME 3 : La peinture

- Choix de l'activité
- Se laver les mains
- Choisir et aller chercher le matériel
- S'installer

(parenthèse : ne pas m'interpeler)

- Peindre et commenter sa peinture

B. Gestion des thèmes

a) Initiation des thèmes et sous-thèmes

Madame initie le premier et le dernier thème. Pour le premier, elle utilise des questions fermées. Les échanges sont brefs et ont plus pour fonction de préparer le goûter que la communication en elle-même. Le dernier thème est introduit par une question ouverte portant sur le choix de l'activité suivante. La conversation est, là aussi, fortement en lien avec l'action.

Le second thème est proposé par Léa, qui utilise une assertion « Vais donner l'endive ! ». Les échanges qui suivent sont, de la même façon, liés à la réalisation de l'activité et à sa préparation.

Plusieurs des sous-thèmes résultent d'injonctions de Madame (« Bon Bertille tu vas laver tes mains s'tu veux faire d'la peinture ») ou de questions ouvertes (« Alors tu fais d'la peinture de quelle couleur ? »), prouvant son investissement dans la garantie du cadre et l'organisation des activités.

Bertille initie deux sous-thèmes : l'installation du matériel (« J'veux m'asseoir ici ») et les commentaires sur sa production (« Moi j'fais un truc pas normal »). Dans les deux cas, elle utilise des assertions.

b) Développement thématique

Les transitions entre les thèmes sont en lien avec le contexte. Elles apparaissent lorsque l'activité en cours est terminée, ou sur le point de s'achever. Par exemple, le thème 2 est abordé quand Bertille demande à Madame de l'aider à nourrir son cochon d'Inde, apparemment rassasié. Il en est de même pour les sous-thèmes : ainsi, Madame demande quelles couleurs va choisir Bertille en lui essuyant les mains.

4) Actes interlocutifs

A. Définition

L'analyse en terme d'actes interlocutifs se base sur le mémoire de Jaguin (2008), inspiré de la classification de Croll (2008). Un acte interlocutif correspond à l'intention illocutoire exprimée par un interlocuteur dans une interaction. L'acte interlocutif peut être de plusieurs natures : thématique, relationnel, actionnel.

Les actes thématiques comprennent question, réponse, assertion, et validation.

Les questions correspondent à une demande d'informations. Une première interrogation est dite question initiale. Les questions de relance sollicitent un apport informatif nouveau mais en lien thématique avec la question initiale (clarification, confirmation). Certaines questions de relance sont des énoncés invitant à un apport d'informations en réaction au tour de parole précédent.

Les réponses sont les apports d'informations aux questions. Elles sont initiales lorsqu'elles apparaissent après une première demande, et complémentaires quand elles sont la répartie d'une question de relance.

Les assertions d'un locuteur sont les énoncés jugés pertinents qu'il affirme, et pour lesquels il demande implicitement un positionnement.

Les validations sont des réactions à une assertion ou une réponse. Elles peuvent prendre la forme d'un accord, d'un désaccord, ou d'un simple accusé de réception.

Les actes non thématiques relationnels amènent un contenu émotionnel du locuteur à l'interlocuteur : compliment, salutation, reproche...

Les actes non thématiques actionnels régulent l'activité en cours.

Les appels ont été étudiés à part.

B. Analyse des actes interlocutifs

a) Analyse globale

	Madame	Bertille	Léa	Total
ACTES				
THEMATIQUES	121	90	47	258
<i>Questions</i>	<i>54</i>	<i>23</i>	<i>7</i>	<i>84</i>
initiales	41	21	4	66
relances	13	2	3	18
<i>Réponses</i>	<i>12</i>	<i>28</i>	<i>13</i>	<i>53</i>
initiales	10	20	12	42
complémentaires	2	8	1	11
<i>Assertions</i>	<i>31</i>	<i>31</i>	<i>22</i>	<i>84</i>
<i>Validations</i>	<i>24</i>	<i>8</i>	<i>5</i>	<i>37</i>
accord	8	3	3	14
désaccord	7	2	1	10
accusés réception	9	3	1	13
ACTES				
RELATIONNELS	3	7	1	11
ACTES DE				
GESTION	56	36	16	108
Appels	6	10	5	21
TOTAL	186	143	69	398

Nombre d'actes interlocutifs par personne

D'un point de vue global, les actes les plus représentés sont les actes thématiques : 258, soit 65% de la totalité des actes des trois interlocutrices.

Les catégories « question » et « assertion » représentent chacune un tiers de ces actes. Les réponses, elles, sont présentes à hauteur de 20%. Les validations, quant à elles, sont utilisées dans 14% des cas.

Les actes de gestion sont aussi très fréquents : 108, soit un tiers du total.

C'est Madame qui les emploie le plus : à 37%, contre 31% pour Bertille et seulement 27% pour sa sœur. Les actes de Madame tendent à gérer le cadre des activités : « Tu ramasses d'abord si t'as plus envie » ou « Allez frotte frotte frotte »... Mais Bertille prend aussi une part active dans cette organisation : « Les pots pour l'eau. Non, ce pot pour l'eau » ou encore « Léa quand on finiit la couleur, on change de couleur ».

Les actes d'appel et les relationnels sont ici peu présents.

Bertille et Léa utilisent plus d'appels que Madame. Ceux-ci sont dans la majorité des cas en lien avec les déplacements des cochons d'Inde. Ils relèvent donc à la fois d'actes de gestion, puisqu'ils correspondent à une tentative de contrôle, mais aussi à un contenu relationnel. En voici une illustration:

L : « Hé ! hé flocon là. Hé ! Hé ! »

Ils peuvent aussi avoir pour but d'attirer l'attention d'un interlocuteur.

C'est Bertille qui a le plus souvent recours aux actes non-thématiques relationnels : 6%, contre 2% pour sa sœur et sa mère. Ils sont souvent témoins de l'affection qu'elle témoigne aux cochons d'Inde :

B : “(*chuchote*) ma belle, ha peetits yeux”.

b) Analyse individuelle des actes thématiques

	Madame	Bertille	Léa
Questions	45%	26%	15%
initiales	76%	91%	57%
relances	24%	9%	43%
Réponses	10%	31%	28%
initiales	83%	71%	92%
complémentaires	17%	29%	8%
Assertions	26%	34%	47%
Validations	20%	9%	11%
accord	33%	38%	60%
désaccord	29%	25%	20%
accusés réception	38%	38%	20%

Détail des actes thématiques

Madame, Bertille et Léa utilisent les actes thématiques environ à la même fréquence, à savoir respectivement à 65, 63 et 68%. Des disparités individuelles sont toutefois à noter dans l'utilisation de ces actes.

Les questions sont beaucoup plus fréquentes dans le discours de Madame, et représentent presque la moitié de ses actes thématiques. Environ trois quarts de ces questions sont initiales. Bertille, elle, ne pose une question que dans un quart des actes thématiques, et elle n'a besoin de question de relance que dans 9% des cas. Enfin, Léa ne formule que 15% d'actes thématiques de type « question », et elles sont initiales dans plus de la moitié des cas.

Les réponses sont plus prégnantes dans le discours de Bertille, qui les utilise à hauteur de 31%, contre 28% pour sa sœur et seulement 10% pour sa mère.

Il existe donc un déséquilibre dans la dynamique question/réponse. On s'aperçoit que c'est plus souvent Madame qui interroge, et ses filles, en particulier Bertille, qui répondent. Pour les trois interlocutrices, le taux de réponses initiales est nettement supérieur aux réponses complémentaires. Cela va dans le sens d'une relative « efficacité » des réponses, qui, la plupart du temps, n'engendrent pas de demande de complément d'informations ou de clarification.

Les assertions sont utilisées préférentiellement par Léa, à 47%. Bertille y a recours dans un peu plus d'un tiers de ses actes thématiques, et Madame dans un peu plus d'un quart des cas.

Les validations sont peu utilisées par Léa et Bertille : autour de 10%. Madame s'en saisit deux fois plus. Cela est en lien avec l'attention qu'elle porte à être un interlocuteur actif dans l'émission mais aussi dans l'écoute. Le partage des validations est relativement équitable concernant les accords, les désaccords et les accusés de réception pour Bertille et sa mère, qui toutes deux ont plutôt tendance à avoir moins recours aux désaccords. Léa, elle, utilise beaucoup plus l'accord. Les différentes questions et assertions sont donc plutôt accueillies par des formules exprimant un accord, même si un décalage reste possible parfois.

5) Conclusions sur l'analyse du matériel verbal

Il existe une asymétrie entre les différents interlocuteurs.

Madame occupe une grande place dans les échanges verbaux. Cela se ressent tout d'abord dans l'analyse de ses tours de parole, qui sont plus longs en terme d'unités porteuses de sens linguistiques (mots et non-mots) et plus nombreux. C'est aussi elle qui initie la plupart des thèmes et sous-thèmes. Cela est logique dans le sens où ceux-ci sont très liés à l'activité en cours, or Madame est garante du cadre, bien qu'elle laisse une possibilité de choix à ses filles : « Alors tu fais d'la peinture de quelle couleur ? ». Ce rôle de maintien du cadre se ressent aussi dans l'analyse des actes interlocutifs. Tout d'abord, les actes interlocutifs thématiques qu'elle utilise le plus sont les questions. C'est aussi elle qui utilise le plus d'actes de gestion. Ces derniers portent à la fois sur la communication en elle-même : « Comment on demande Bertille ? » et sur la régulation des activités : « Regarde, attends. Tu vois regarde ». On sent cependant qu'elle est vigilante à laisser de la place pour ses filles, par le fait qu'elle cède facilement la parole en cas de chevauchement, et par son utilisation fréquente de validation d'accord.

Le profil de Bertille est donc différent de celui de Madame. Bien qu'elle puisse utiliser de nombreuses assertions, initiant parfois des sous-thèmes, et qu'elle se saisisse aussi d'actes de gestion, elle semble avoir une moindre place dans le cadre des activités. C'est aussi sa parole qui est chevauchée le plus souvent, que cela entraîne ou non une interruption. De plus, en cas de chevauchement, elle peine plus que les autres à s'affirmer. En revanche, elle coupe moins la parole.

Ce déséquilibre peut être mis en lien avec son statut d'enfant, et en particulier de benjamine. Cela est aussi visible dans sa façon de s'exprimer. Son discours est ponctué d'hésitations, d'exclamations réactives au contexte, alors qu'elle a peu recours aux régulateurs et phatiques.

Le profil de Léa se rapproche de celui de Bertille en plusieurs points. Ces interventions sont moins nombreuses, mais elle utilise presque le même nombre d'unités significatives par tour de parole. Elle aussi est moins responsable du cadre, et utilise donc moins d'actes interlocutifs de gestion que Madame. Elle est peu impliquée dans l'enchaînement thématique de la conversation, ce qui s'explique par le fait qu'elle est absente pendant quelques moments. Cependant, il diffère de celui de sa sœur, qui est plus sujette aux chevauchements dans les tours de parole.

III. Matériels paraverbal et non-verbal

1) Voix, prosodie, parole, langage

Cette partie s'appuie sur des observations résolument cliniques. Il aurait été intéressant de disposer d'un matériel permettant une analyse acoustique précise afin d'établir objectivement fréquence fondamentale et variations de hauteur pour chaque locutrice. De plus, cela aurait permis une comparaison plus fine entre les deux enregistrements effectués (conversation puis entretien).

Bertille a une fréquence et un timbre de voix correspondant à une enfant de son âge.

Elle utilise un langage mélodique, avec des intonations très appuyées, caractéristiques d'un langage enfantin. Elle chantonne parfois : « Ma beeelleuh, ma belle ! », appuie sur certaines syllabes pour appuyer son propos. Cela rend son langage très expressif.

Sa voix peut aussi varier en intensité : elle parle parfois tout bas, lorsqu'elle hésite ou pour témoigner d'une relation privilégiée : « ma belle, ha peeetits yeux ». Elle peut aussi parler très fort pour se faire entendre, en particulier lorsque plusieurs personnes parlent en même temps et qu'elle n'est pas écoutée. Ce passage l'illustre au moment où Léa s'installe : « *(très fort)* Non-nn, hé Léa ! *(fort)* Les feuilles sont là ! *(à voix normale)* C'est y'a d'jà plein d'feuilles qui sont là. » Bertille parle d'abord très fort pour attirer l'attention de sa grande sœur, puis elle revient doucement à une intensité normale lorsqu'elle est sûre d'être entendue.

Son débit est plutôt rapide, et parfois haché.

En production, la parole et le langage de Bertille sont normaux pour son âge. Il existe quelques déformations phonologiques (« A d'aute, à groite») mais pas de trouble articulaire. Quelques approximations morpho-syntaxiques sont aussi présentes, mais ne relèvent pas de la pathologie : « Pour que Bélou est enfarmé ». Le lexique ne semble pas déficitaire.

Le bégaiement de Bertille se caractérise surtout par des répétitions, en particulier en début de phrase ou de structure syntaxique significative et qui peuvent porter sur :

- Des phonèmes : « **M-m-mais** »
- Des syllabes : « **J'au**-jaurais »
- Des mots, lorsqu'ils sont monosyllabiques, en particulier en début de phrase :
« **Hémais hé mais** il a droit se promener aussi Flocon ! »

Sont aussi à noter des allongements de phonèmes : « **Sss**'te plaît », qui sont alors fortement appuyés.

Il existe quelques blocages, comme par exemple : « Ha-ha derr- ... -ière ça » mais ils restent plus rares. Cependant, les répétitions, en plus de hacher le rythme de la parole, sont souvent accentuées. Il n'y a pas de syncinésies concomitantes aux bégayages. De plus, ceux-ci ne donnent pas lieu à des stratégies d'évitement, que ce soit pour se détourner de l'interlocuteur (fuite du regard...), de la parole (circonlocutions...) ou de la situation de communication en elle-même. Le bégaiement de Bertille peut donc la gêner, mais ne l'empêche pas d'être présente dans les interactions verbales.

Madame parle sur une fréquence usuelle correspondant à celui d'une voix normale, mais relativement grave, de femme. Son timbre est normal, et on perçoit plus ses harmoniques graves, en particulier en situation de discussion avec une adulte.

Elle utilise plus d'intonations lorsqu'elle s'exprime avec ses enfants que lors de l'entretien. Cela s'explique en partie par le fait que la deuxième situation est plus cadrée, moins naturelle. Sa fréquence fondamentale reste cependant la même, et Madame ne parle pas à une hauteur plus élevée avec ses enfants.

L'intensité de sa voix est variable en fonction des situations. Elle chuchote par exemple lors d'un instant calme avec Bertille, mais peut aussi parler fort pour faire respecter le cadre ou interpeler un de ses enfants.

Le débit de Madame est très rapide, et son articulation parfois imprécise, par exemple : « Vas-y **'tends**. Viens là. Tu peux mettre à côté, vas-y mets à côté ton **p'tit** cochon d'Inde. **Pa'ce** que le tien il est petit **main'nant** à côté ». Cela ne se ressent pas toujours dans la retranscription, car parfois les phonèmes sont tous présents mais très peu appuyés.

La parole de Madame a un rythme plutôt haché. La fluidité du discours est perturbée par des hésitations, et des répétitions portant sur :

- des phonèmes, : « B- ... Bertille »
- des mots : « Bah euh comme-comme elle a... »
- des segments de phrases : « Est-ce que tu sens les- est-ce que tu sens les bébés ? »

Elle peut aussi commencer une nouvelle phrase sans avoir fini la précédente : « Bah, mets, non Bertille, ta main sous ses fesses, pa'ce que si y'a des bébés, ha voilà, sous ses f- ha elle a perdu son endive attends ». Cela est souvent en lien avec le contexte, qui précipite régulièrement les échanges verbaux.

La plupart du temps, ces perturbations articulatoires et rythmiques ne gênent pas l'intelligibilité du discours de Madame.

Léa parle avec une voix correspondant tout à fait à son âge sur le plan de la fréquence, du timbre, et de l'intensité. Elle aussi a une prosodie en rapport avec le contenu de ses interventions. Ses intonations sont plus appuyées lorsqu'elle parle à Bertille, ce qui reflète sa bienveillance envers sa petite sœur. L'intensité de ses productions est variable et en lien avec le contexte. Elle parle plutôt rapidement, mais sans que cela n'altère notablement son articulation.

2) Système sémiotique non-verbal

Il serait intéressant d'analyser en détails la communication non verbale, en terme de gestualité communicative et extra-communicative, mais le corpus recueilli est particulièrement riche à ce sujet. En effet, les trois protagonistes principales de l'enregistrement sont presque constamment dans l'action.

On peut toutefois noter que toutes utilisent la gestualité communicative de façon isolée, ou en complément d'une communication verbale pour appuyer leurs propos. Dans cette catégorie de gestes se trouvent :

- les quasi-linguistiques : compréhensibles hors de tout contexte verbal. Ainsi, au début de l'enregistrement, Bertille répond à une question de Madame en hochant la tête.
- les syllinguistiques ou co-verbaux : présents en complément de la parole, ces gestes viennent la rythmer (paraverbaux) l'illustrer (illustratifs) ou exprimer une émotion (expressifs). Pour appuyer son propos, Madame pointe l'assiette de Bertille avec sa cuillère en lui demandant de la ramasser.
- les synchronisateurs : phatiques ou régulateurs selon la position d'émetteur ou récepteur. Les regards peuvent se retrouver dans cette catégorie, ainsi qu'une analyse en terme de proxémie, c'est-à-dire la distance physique entre les interlocuteurs. Par exemple, Madame s'accroupit auprès de Bertille pour se mettre à sa hauteur lorsqu'elles discutent de la grossesse de Lola.

Sont aussi présents des gestes extra-communicatifs, de confort, ludiques ou auto-centrés. Bien qu'ils ne soient pas directement liés à la communication, ils sont intéressants car peuvent renseigner sur un état émotionnel ou sur les intentions de la personne qui les exécute. Ainsi, Bertille s'éloigne de sa mère après lui avoir confié son cochon d'Inde, qui refuse de manger la feuille d'endive qu'elle lui offre. Madame comprend alors que sa fille commence à être lassée par cette activité, et lui demande ensuite ce qu'elle souhaite faire. Les actes extra-communicatifs deviennent aussi parfois support de verbalisation. Ainsi, lorsque Madame verse une trop grande quantité de peinture rouge sur la plaque de polystyrène, quelques commentaires s'en suivent :

« B : Hmmm Maman !

M : Ben si regarde ça fait comme une fleur, regarde !

L : Ha bah ouii (*rit*) (court silence) Une fleur un peu euh grosse »

La gestualité des trois protagonistes principales est donc présente, et bien adaptée à la situation. Elle peut avoir pour finalité de compléter ou remplacer la communication verbale, mais aussi ne pas avoir d'objectif de transmission d'informations.

IV. Données complémentaires et synthèse

1) Attitude générale dans la situation d'enregistrement

Tout au long de l'enregistrement des interactions verbales, Madame semble naturelle et plutôt détendue. Quand Bertille rappelle ma présence en m'interpelant, sa mère prend le temps de lui rappeler le cadre que nous avons défini ensemble. Elle s'efforce donc de faire « comme si je n'étais pas là », mais sans nier ma présence. Elle-même me parle d'ailleurs au début de l'enregistrement pour me proposer de suivre Bertille, qui se dirige vers la buanderie. Bertille, elle, semble vouloir me faire découvrir son quotidien, me présentant le chien puis les cochons d'Inde.

Cette attitude se maintient lors de l'entretien. Madame m'expliquera alors qu'elle trouve important que des futurs orthophonistes puissent contribuer à la recherche, et qu'elle est ravie de participer.

2) Entretien après l'enregistrement des interactions

L'entretien a lieu autour de la table du coin salle à manger pendant une dizaine de minutes. Bertille et Léa sont toujours présentes, et continuent leurs peintures en nous interpellant parfois.

Pour Madame, communiquer, « c'est échanger. (...) Ecouter. Observer : quand je communique avec quelqu'un je regarde toujours son attitude. ». La communication est donc un sujet auquel elle a déjà réfléchi, et sur lequel elle porte son attention. Bertille écoute ce que dit sa mère, et répète « Observer, regarder » avec un air sérieux, comme pour valider ses propos.

Madame explique ensuite qu'elle avait déjà bénéficié de l'aide d'une orthophoniste à propos du bégaiement de Yoran lorsqu'il était petit. Quand Bertille a commencé à bégayer, la famille a donc essayé de faire attention : « on a recommencé à parler doucement, on a essayé d'accorder du temps de parole à chacun, de prendre des moments pour [Bertille] un petit peu plus ». Cependant, elle relate : « on n'y arrivait pas donc on s'est dit : il est temps de voir quelqu'un ». Les efforts portent en particulier sur le débit de parole rapide de tous, et plus

particulièrement de Monsieur et Maeva, la deuxième fille de la fratrie. Madame précise que cette rapidité n'est pas que langagière, mais est chez elle un trait de caractère : « moi je suis un peu speed (...) c'est un travail sur moi pour qu'eux soient plus tranquilles aussi et qu'ils aient un temps de parole ».

Les conversations peuvent parfois être initiées par Bertille, qui est passionnée par les animaux. Elle entre, de plus, dans une période où elle pose beaucoup de questions : « pourquoi ? » « comment ? », aussi, les membres de la famille essaient d'être à l'écoute. Et parfois ce sont eux qui attirent son attention sur certaines choses. Ils n'insistent pas, cependant, et Madame me dit que quand Bertille est occupée : « on la laisse ».

Madame témoigne que les prises de parole se chevauchent « tout le temps ! ». Cela arrive souvent, et les parents sont souvent obligés de faire les gendarmes à table car « tout le monde essaye de parler et dès que quelqu'un a arrêté de parler, quelqu'un embraye ». Cependant, ils sont vigilants à ne pas couper la parole. Tous les enfants « ont été sensibilisés à ça, ils savent ». Madame relate que parfois Bertille en profite et essaye de couper elle aussi la parole, mais qu'ils lui apprennent à respecter la parole de l'autre.

Il est intéressant de noter que, lors de la discussion autour de ce sujet, Madame me coupera à plusieurs reprises la parole.

Il n'y a pas beaucoup de temps de latence, et dès qu'une personne a fini de parler « il faut se lancer », en particulier sur les temps des repas, où tout le monde est présent en même temps. Léa participe sur ce thème, validant les propos de Madame. A ce moment, Bertille se lève et vient m'offrir sa peinture.

En revanche, Madame estime que les temps de latence sont suffisants dans les moments privilégiés de dialogue avec Bertille seule.

Madame évite de réduire la communication aux questions. Elle utilise plutôt cette forme pour amener un sujet. Bertille pose beaucoup de questions depuis peu de temps, donc Madame « [est] à l'écoute et [elle] essaye de développer avec elle ». Elle demande aussi aux frères et sœurs de ne pas limiter la communication à des questions, ce qu'ils ont tendance à faire spontanément.

En conclusion, Madame m'explique qu'ils sont tous vigilants « parce qu'il y a un problème. ». Elle et son mari se remettent en question, et savent qu'une partie des difficultés

résulte du débit très rapide des échanges. Ils essayent donc de prendre plus leur temps, en particulier lorsqu'ils sont seuls avec Bertille.

3) Synthèse générale des interactions chez Bertille

La confrontation des données objectives recueillies avec la perception qu'a Madame sur la façon dont elle communique laisse entrevoir des éléments convergents, mais aussi quelques contrastes.

Tout d'abord, certains propos recueillis sont en adéquation avec la réalité observée.

La communication est un sujet auquel Madame a déjà réfléchi. Elle a du recul sur sa propre façon de communiquer, et peut en parler sans difficultés. Elle est très lucide sur la vitesse des échanges dans la famille, écho de la rapidité de leur style de vie. Cet empressement est illustré dans l'analyse conversationnelle par la gestion des chevauchements, interruptifs ou non, ainsi que dans l'analyse des éléments paraverbaux. En effet les éléments de débit et d'articulation viennent rendre compte de la précipitation. La mère, elle, explique que les tours de parole s'enchaînent à un rythme très soutenu, et que la survenue de chevauchements n'est pas rare. Cependant, ceux-ci ne seraient pas interruptifs. La confrontation à la réalité objective vient apporter quelques nuances à cette idée.

Madame déclare être consciente que ce rythme est néfaste à la communication de Bertille, et encourager toute la famille à faire des efforts à ce sujet.

A propos des efforts faits par la fratrie, on peut se référer à l'exemple de Léa dans cette conversation. Elle est attentive envers sa sœur, l'aide volontiers, par exemple à attraper son cochon d'Inde. Elle module sa prosodie lorsqu'elle lui parle. On peut néanmoins se demander si cette présence n'est pas parfois trop importante. Elle semble laisser de l'espace à sa sœur, cependant elle est toujours présente. Il est intéressant de noter que, juste avant le début de l'enregistrement, Monsieur propose à Léa de l'accompagner en promenade. Léa ne répond pas, mais reste assise à table. De la même façon, elle laisse Bertille et Madame discuter toutes les deux dans la buanderie, sans leur couper la parole, mais elle vocalise en parallèle, à côté. Même si sa présence est toujours bienveillante, peut-être est-elle parfois trop importante.

Néanmoins, quelques points divergent. Madame énonce que Bertille pose beaucoup de questions. Cela n'est pas prégnant dans les échanges observés. En revanche, c'est cette dernière qui comptabilise le plus fort taux de réponses, même si sa mère estime ne pas communiquer uniquement en l'interrogeant.

II- Analyse conversationnelle d'Amélie A.

I. Présentation du contexte de l'enregistrement

1) Participants

Amélie et sa mère sont présentes. Monsieur arrive juste avant le début de l'enregistrement pour s'occuper d'Eugénie, âgée de 10 mois, la deuxième fille du couple parental. Le père n'est donc pas présent dès le début de l'explication du déroulement de l'enregistrement.

2) Cadre spatial

Toute la conversation a lieu au rez-de-chaussée. Celui-ci comporte deux pièces : le garage et l'espace de vie. Cette dernière pièce, en forme de L, est délimitée en trois espaces : le coin cuisine est relié à la partie salon par l'espace salle à manger.

Lorsque j'arrive au domicile de la famille, Amélie est déjà assise à table, et attend de goûter.

3) Cadre temporel

L'enregistrement se déroule un mercredi du mois de février, à 16h30. Il dure un peu plus de 20 minutes.

II. Matériel verbal

Il aurait pu être intéressant de coter les babillages d'Eugénie, car ils sont déjà une ébauche de dialogue. Cependant, dans un souci de clarté, l'analyse se concentre sur les trois principaux interlocuteurs : Madame, Amélie, et Monsieur.

1) Tours de parole

L'observation du nombre de mots et d'autres marqueurs verbaux d'interaction est intéressante pour rendre compte du partage de temps de communication, d'une part, et des styles communicatifs individuels d'autre part.

A. Partage du temps de communication

Les pourcentages exprimés correspondent à la répartition de la catégorie étudiée par personne sur le total de cette catégorie.

Nombre de mots et d'autres marqueurs	Madame		Amélie		Monsieur		TOTAL
Total	1067	59%	597	33%	131	7%	1795
Total des mots	1019	63%	473	29%	124	8%	1616
Total des autres marqueurs d'interactions	48	27%	124	69%	7	4%	179

Tours de parole	114	48%	111	46%	14	6%	239
Nombre d'unités par tour	9,4		5,4		9,4		7,5

Fréquence et répartition des unités marquant l'interaction par personne

En termes de tours, Madame (114) et Amélie (111) se partagent assez équitablement la parole. Monsieur, lui, intervient beaucoup moins.

Cependant, lorsque l'on considère le temps de parole, l'interlocuteur le plus loquace est Madame, qui prononce 59% des unités référencées. Ce taux est de 63% lorsque l'on ne considère que les mots. Amélie, elle, prononce 33% des unités de sens, mais seulement 29% des mots. Monsieur, quant à lui, est locuteur de 7% de tous marqueurs confondus. C'est Amélie qui utilise le plus de marqueurs alternatifs : à elle seule, elle est émettrice de 69% des unités comptabilisées.

Cette répartition se ressent dans la moyenne d'unités par tour. Celle de Madame et Monsieur est de 9,4, alors que celle d'Amélie n'est que de 5,4.

B. Styles individuels

Les pourcentages exprimés ci-après correspondent à la fréquence des totaux sur le nombre d'unités total, et à la répartition des différentes catégories des autres marques d'interaction sur ce sous-total.

Nombre de mots et d'autres marqueurs	Madame		Amélie		Monsieur	
Total des mots	1019	96%	473	79%	124	95%
Total des autres marqueurs d'interactions	48	4%	124	21%	7	5%
Régulateurs	1	2%	11	9%	0	0%
Phatiques	1	2%	0	0%	1	14%
Ponctuants	26	54%	31	25%	1	14%
Exclamations de réaction	12	25%	5	4%	1	14%
Bruitages	4	8%	30	24%	4	57%
Hésitations	3	6%	36	29%	0	0%
Rires	3	6%	12	10%	0	0%
Total des unités	1067		597		131	

Répartition des différentes marques d'interaction par personne

Ce tableau détaillé permet tout d'abord de voir que Madame a un style communicatif privilégiant le verbal, puisque le nombre de marqueurs alternatifs est nettement moindre. Ces derniers sont en grande majorité des non-mots utilisés pour ponctuer ce qui est dit. Elle utilise notamment à plusieurs reprises des interjections en début de phrase, pour appuyer ce qui va suivre : « **Bah** j'ai hâte ouais! ». Dans une moindre mesure sont aussi présentes des exclamations de réaction à ce que fait et dit Amélie. Les bruitages, hésitations et rires sont ensuite les plus fréquents, même si relativement rares. Enfin, les régulateurs et phatiques ne sont utilisés qu'à hauteur de 2%.

Concernant Amélie, il est notable que 20% des unités qu'elle utilise sont des non-mots. Le plus fréquemment, elle utilise un marqueur d'hésitation. Ces hésitations donnent parfois l'impression d'être utilisées pour gagner du temps, pour garder la main dans l'échange verbal quand les mots bloquent : « Maman j'veis voir au cinéma (asp++) **EUH** (asp+) **EUH** papa **EUH** j'veis voir... »

Viennent ensuite les marqueurs ponctuant le discours. Cette fréquence s'explique en partie par le fait qu'ils sont souvent répétés, comme c'est le cas au début de la conversation : « **Hé ben** on, (asp++) **hé bah** (asp+) **hé ben** après y'a quoi après le... le film de légo y'a là y'a quoi ? »

Les bruitages, eux, ont valeur différente selon le contexte : Amélie chantonne, claque la langue... Ils sont souvent l'expression d'un moment de convivialité, comme lorsqu'Amélie chantonne en coloriant, mais peuvent aussi être interprétés comme un moyen de se réassurer pendant des silences parfois vécus comme angoissants. De la même façon, Amélie rit à douze reprises, cependant ces rires donnent souvent à voir un malaise, une gêne face à la situation.

Quant à Monsieur, il utilise davantage de mots que d'autres marqueurs, mais les données enregistrées ne permettent pas une réelle différenciation dans ses moyens d'échanges préférentiels.

2) Analyse des chevauchements et interruptions

Le tableau ci-après recense les chevauchements dans les tours de parole. M->A signifie que Madame est responsable d'un chevauchement de sa parole avec celle d'Amélie. L'initiale « P » est attribuée à Monsieur.

	Madame		Amélie		Monsieur		Total
	M->A	M->P	A->M	A->P	P->M	P->A	
Interruptions	6	2	1	1	0	1	11
Pas d'interruption	18	0	6	0	0	1	25
Total	24	2	7	1	0	2	36

Nombre de chevauchements dans les tours de parole

A. Chevauchements avec interruptions

Tout d'abord, il apparaît que le nombre de chevauchements le plus important est imputable à Madame, dont les interactions ont lieu 24 fois alors que sa fille est encore en train de parler ou de vocaliser. Cependant, seul un quart de ces chevauchements aboutissent à une interruption de la parole d'Amélie.

Lorsque Madame parle en même temps que Monsieur, celui-ci s'arrête de verbaliser. Cela peut s'expliquer par le fait que, dans cette situation, Madame est l'interlocutrice privilégiée d'Amélie. Monsieur attend donc que son épouse ait terminé, avant de reprendre la parole pour continuer ce qu'il disait. On note aussi qu'il cesse son propos lorsqu'Amélie lui coupe la parole.

Ce passage illustre les deux situations :

« P : on ira ptet voir le

M : dimanche t'iras au cinéma ?

P : on ira ptet voir le... les légos

M : ha le film des légos ?

P : ouais ça va être top

M : où c'est les bonhommes, c'est des légos. C'est ça qu'tu vas aller voir ?

P : c'est top qu'nous...

A : Hé ben on, (asp++) hé bah (asp+) hé ben après y'a quoi après le... le film de légo y'a là y'a quoi »

Amélie ne coupe qu'une fois la parole à chacun de ses parents. En revanche, c'est elle qui est interrompue le plus souvent alors qu'elle parle : elle est coupée 7 fois, sur les 11 interruptions observées au total.

B. Chevauchements sans interruptions

Ces chevauchements sont plus nombreux que les premiers, pour tous les interlocuteurs sauf Monsieur.

Dans ce cadre aussi, c'est la parole de Madame qui recouvre le plus celle des autres interlocuteurs, puisque cet accident dans les tours de parole est présent 18 fois. Cela n'arrive qu'avec Amélie, mais cela s'explique par le fait qu'elle participe plus à la conversation que Monsieur.

Plusieurs fois, Madame commence à parler alors que sa fille vocalise sans prononcer de mots :

« M : Ha ma non Amélie c'est pas prop' t'as plein à manger dans la bouche.

A : (rieuse) hmmmmmmmm

M : M'ah non c'est pas prop'

A : (rieuse) hmmmmmmmm

M : Bah ouais mais c'est pas prop'. »

Amélie s'exprime 6 fois en même temps que Madame, sans que celle-ci ne cesse de verbaliser. Par exemple, dans la situation suivante, Amélie commence à parler en même temps que sa mère, mais s'interrompt car Madame ne cède pas son tour de parole :

« M : Ha mais tu t'es trompée, normalement là c'était jaune (silence) et là c'était euh jaune un peu plus foncé, fin dans les tons un peu orangés, tu vois, comme ça.

A : Heu jjj »

C'est donc à nouveau la parole d'Amélie qui est couverte le plus fréquemment, c'est-à-dire 19 fois sur les 25 observées au total.

3) Analyse thématique

A. Les thèmes abordés

THEME 1 : Le goûter

- le choix des aliments

(parenthèse : bien se tenir)

- la compote

(parenthèse : bien se tenir)

- les boudoirs

THEME 2 : Les films

- les films visionnés la veille avec l'école
- les personnes présentes
- le dernier film

(parenthèse : ne pas parler la bouche pleine)

- le premier film
- la durée des films
- le film de la veille avec Monsieur
- la sortie au cinéma prévue dimanche
- la bande annonce effrayante de Bilbo le hobbit

(parenthèse : partager son goûter avec Madame)

- la sortie de la reine des neiges en Blue-Ray ©

THEME 3 : Le programme du lendemain

- Le rendez-vous chez l'orthophoniste
- La visite chez Mamie Nadine

(parenthèse : jouer avec la nourriture)

(parenthèse : Monsieur salit le vêtement d'Eugénie)

THEME 4 : La fin du goûter

- le partage du gâteau
- le jus de fruits

(parenthèse : se tenir correctement)

(parenthèse : être polie et gentille)

- clôture du goûter

THEME 5 : L'activité suivante

- choix du jeu

(parenthèse : se tenir correctement)

- décision de faire du dessin. Choisir et aller chercher le matériel

(parenthèse : Monsieur a besoin d'une lingette)

- Installation du matériel

THEME 6 : Le coloriage

- Le choix et la description de la première image

(parenthèse : l'installation à table)

- les crayons de couleur : aller les chercher, et comment les utiliser
- la deuxième image
- la troisième image
- les fées

B. Gestion des thèmes

a) Initiation des thèmes et sous-thèmes

Madame initie la majorité des thèmes et sous-thèmes. Pour ce faire, elle peut avoir recours à :

- Des questions fermées : c'est le cas notamment pour les thèmes 1 (« tu veux des boudoirs ? ») 2 (« Et tu t'souviens des films que t'as vus au cinéma hier ? Avec l'école ? ») et 6 (« T'as d'jà tout colorié ? »). Le sous-thème « durée des films » est introduit par deux questions fermées : une initiale, et une de relance : « Et c'était des p'tits films courts ? Y dureraient pas longtemps ? ». C'est aussi par une question fermée que sont initiés le sous-thème du jus de fruit et la parenthèse sur l'installation face à la table pour colorier.
- Des questions ouvertes : Madame utilise ce type de phrase pour introduire plusieurs sous-thèmes concernant les films : « : T'étais assis à côté d'qui ? Assise à côté d'qui ? » ou, à propos des films de l'école : « Et l'premier ? ».
- Des affirmations : Le thème du programme du lendemain est amorcé par une phrase affirmative de Madame. De nombreux sous-thèmes aussi : les films visionnés à l'école, la reine des neiges, le goûter chez Mamie Nadine, les crayons de couleurs, les fées. Par exemple, elle énonce : « Et normalement leee... mois d'ahavril y'a la reine des neiges qui sort en Blue Ray aussi ».
- Des phrases impératives : c'est le cas pour le sous-thème de la compote, et les nombreuses parenthèses relatives à la position d'Amélie sur sa chaise : « AMELIE tiens toi bien à table s'il te plaît ».

Amélie est à l'initiative du thème 4, lorsqu'elle propose de partager son biscuit avec sa mère. Elle introduit cinq sous-thèmes : le dernier film de l'école, la sortie au cinéma avec Monsieur, la bande annonce de Bilbo le Hobbit, la première et la troisième images coloriées. Ces derniers sont tous introduits par des phrases affirmatives ou exclamatives, comme par

exemple : « la dernière image moi je savais plus euh c'que c'est euh la dernière » « J'vais faire une autre image, c'est p-c'est pas ce que j'ai envie ! » « ça je veux faire ».

Une parenthèse est amorcée par Amélie grâce à une question fermée : « Tu veux ? » Celle-ci survient après sa réaction très émotive à propos de la bande annonce de Bilbo le hobbit. Elle est prononcée d'une petite voix, comme si Amélie cherchait à se faire pardonner.

Monsieur, même s'il est peu présent dans les échanges verbaux, introduit deux sous-thèmes : le film vu la veille par sa fille, amorcé par une question fermée (« Et tu t'souviens le film que t'as vu hier ? ») et le film des légos initié par une affirmation. Il est aussi à l'origine d'une parenthèse lorsqu'il demande une lingette à son épouse.

Au vu de ces éléments, il semble que ce soit surtout Madame qui cadre le contenu des échanges verbaux.

L'observation de la composante non-verbale dans la communication d'Amélie permet de nuancer toutefois ces propos. En effet, si de nombreux sous-thèmes sont verbalisés par Madame, ils résultent dans certains cas d'un comportement de sa fille. C'est le cas des parenthèses reprenant Amélie sur sa position. Dans ces situations, Madame commente la posture de sa fille, sans que celle-ci ne provoque la remarque. En revanche, c'est bien Amélie qui cherche une réaction maternelle lorsqu'elle ouvre la bouche pour montrer son biscuit mâché.

Les sous-thèmes introduits par la mère sont aussi, parfois, énoncés après un silence. C'est le cas dans les deux sous-thèmes suivants, où Madame valide les propos de sa fille, attendant peut-être que celle-ci développe, avant d'enchaîner sur autre chose :

« A : (asp+) Ha oui pa'ce que (asp+) euh EUH euh le renard euh l'a mordue.

M : Ha d'accord. (silence) Et c'était des p'tits films courts ? Y dureraient pas longtemps ? »

« A : (asp+) hé mais i'est trop cool tu verras.

M : (chuchote) ha d'accord, il est trop cool ! (rit) (silence) Et demain après-midi y'a pas école. »

Monsieur aussi a recours à cette stratégie lors de l'initiation du sous-thème « film des légos ». Il pallie l'hésitation d'Amélie en explicitant à sa place :

« A : Hmm. Maman j'vais voir au cinéma (asp++) EUH (asp+) EUH papa EUH j'vais voir...

P : on ira ptet voir le

M : dimanche t'iras au cinéma ?

P : on ira ptet voir le... les légos »

Il utilise aussi une question fermée, après un silence, concernant le film vu la veille.

b) Développement thématique

Les thèmes en lien avec le goûter (1 et 4) et les activités (5 et 6) s'appuient sur une observation et des commentaires concernant le réel. L'enchaînement des sous-thèmes est donc logique. Le dernier thème, par exemple est particulièrement lié aux réalisations d'Amélie et aux critiques plus ou moins sévères de Madame sur ses productions.

Les thèmes des films et du programme du lendemain (2 et 3) sont moins liés aux obligations concrètes, mais suivent une progression logique et adaptée.

La conversation est donc cohérente d'un point de vue thématique, qu'elle s'appuie ou non sur des données présentes dans l'environnement présent.

4) Actes interlocutifs

A. Analyse globale

Les actes interlocutifs de Monsieur sont très peu nombreux, aussi il n'apparaît pas pertinent de les présenter en comparaison à ceux de Madame et Amélie. Ils se composent de 12 actes thématiques dont 12 questions, 1 réponse, et 7 assertions. Sont aussi présent plusieurs actes de gestion.

	Madame	Amélie	Total
ACTES			
THEMATIQUES	102	90	192
initiales	23	5	28
relances	31	1	32
<i>Réponses</i>	5	42	47
initiales	5	20	25
complémentaires	0	22	22
<i>Assertions</i>	27	27	54
<i>Validations</i>	16	15	31
accord	8	12	20
désaccord	5	3	8
accusés réception	3	0	3
ACTES			
RELATIONNELS	2	3	5
ACTES DE GESTION	49	11	60
TOTAL	153	104	257

Nombre d'actes interlocutifs par personne

Les actes thématiques sont les plus nombreux : 198, soit les trois quarts du total des actes enregistrés.

D'un point de vue global, ce sont les questions les plus représentées, à 30% du total des actes thématiques. Les réponses et les assertions sont presque aussi nombreuses et sont utilisées à hauteur de 27%. Enfin, les validations correspondent aux 16% restants.

Les actes de gestion sont ensuite les plus utilisés : Madame y a recours à 31% sa fille à 11%. Ce déséquilibre important s'explique car la mère est très présente dans l'organisation des activités : « j'veais t'apporter ça. » mais aussi dans leur déroulement : « Attends avant d'poser, hein » « Ha mais tu t'es trompée, normalement là c'était jaune (silence) et là c'était euh jaune un peu plus foncé, fin dans les tons un peu orangés, tu vois, comme ça ». Elle contrôle aussi beaucoup le comportement d'Amélie : « Tu restes assis, tu t'assois bien Amélie s'il te plaît » et sa parole : « Prends le toboggan » ou encore « Parle pas la bouche pleine ».

Enfin, un très faible recours aux actes relationnels est à noter, respectivement 1 et 3% pour Madame et Amélie.

B. Analyse individuelle des actes thématiques

	Madame	Amélie
Questions	53%	7%
initiales	43%	83%
relances	57%	17%
Réponses	5%	47%
initiales	100%	48%
complémentaires	0%	52%
Assertions	26%	30%
Validations	16%	17%
accord	50%	80%
désaccord	31%	20%
accusés réception	19%	0%

Détail des actes thématiques

C'est Amélie qui utilise le plus fréquemment les actes thématiques, c'est-à-dire à 87%, contre 68% pour sa mère.

Une première différence entre les deux locutrices concerne l'utilisation *des questions*. On constate que Madame y a recours dans un peu plus de la moitié des cas. De plus, 57% de ces questions sont des relances. En effet, elle ne se satisfait souvent pas de la première réponse de sa fille, parfois laconique, et demande donc davantage de précisions :

« M : Tu veux quoi ?

A : Rieeen.

M : Tu veux rien ?

A : Rien. »

Amélie, au contraire, comptabilise un très faible taux de questions : seulement 7%, soit six au total. Un deuxième contraste est visible car celles-ci sont très majoritairement des questions initiales.

Les *réponses* d'Amélie correspondent à 47% de ses actes, soit 42 réponses aux 54 questions de Madame. Cette différence s'explique par le fait qu'Amélie réponde parfois aux interrogations de sa mère par une assertion sur un autre sujet. Par exemple, Madame demande à sa fille si elle ne veut pas tenter d'ouvrir le paquet de gâteaux elle-même :

« M : Non ? Tu veux pas essayer ?

A : (Rit) Deux, je veux. »

Ou, un peu plus tard :

« M : Je laisse sur la table encore t'as envie ?

A : Y'aa trois encore. »

Le taux de réponse de Madame n'est que de 5%, mais ce très faible taux est à mettre en lien avec le peu de questions qui lui sont posées. Toutes les réponses de la mère sont initiales. On peut néanmoins supposer que la vocalisation suivante de Madame, si elle n'avait pas été interrompue, aurait correspondu à une réponse complémentaire :

M : (...) Et demain après-midi y'a pas école. (Assertion)

A : Demain ? (Question de relance)

M : **Dem'** (Ebauche orale non-cotée car insuffisante pour l'interprétation)

A : **Haa** oui j'vais orthophoniste. (Validation d'accord)

Les assertions sont ensuite les plus représentées : elles correspondent à un quart des actes interlocutifs thématiques de Madame (« Et demain après-midi y'a pas école ») et à environ un tiers des actes de sa fille.

Puis *les validations* correspondent à 15% des actes de Madame. Ces dernières sont majoritairement des accords :

« A : (...) mais sa robe eeeest... (*rit*) en feuilles !

M : M'ah ouais les fées elles mettent des robes en feuilles ! ».

Sont à relever cependant environ un tiers de validations de désaccord :

« A : Oui mais moi'je parce que ça piqueuh leuh rr

M : Mah ça pique pas le jus d'oranges ! »

Et il existe 19% d'accusés de réception :

« A : (asp+) hé mais i'est trop cool tu verras.

M : (chuchote) ha d'accord, il est trop cool ! (*rit*) »

Amélie les utilise légèrement plus, et celles-ci expriment un accord dans 80% des cas.

5) Conclusions sur l'analyse du matériel verbal

L'analyse individuelle des actes thématiques permet de distinguer deux profils hétérogènes.

En terme de partage du temps de parole, il apparaît que Madame est plus présente que sa fille, malgré une répartition plutôt homogène des tours de parole. En effet, les tours maternels sont plus conséquents en terme d'unités porteuses de sens ; les mots sont davantage utilisés. Elle a un rôle de cadre dans les échanges : c'est elle qui mène en grande partie les enchaînements thématiques. Il est toutefois à noter que certains thèmes et sous-thèmes naissent de réactions aux silences ou comportements de sa fille. Madame la prend donc en compte dans la communication. Le manque d'assurance d'Amélie dans l'interaction peut néanmoins être supposé, à la lumière de plusieurs éléments. Tout d'abord, c'est elle qui est la plus sujette aux chevauchements dans les tours de parole, même si elle n'est interrompue que dans un quart des cas. En revanche, elle n'est que très peu responsable d'interruptions : lorsque sa parole chevauche celle de Madame, cette dernière continue son intervention jusqu'au bout. De plus, Amélie a souvent recours à des marqueurs d'hésitation.

Cette asymétrie se ressent aussi dans l'analyse des actes interlocutifs. Madame utilise plus d'actes de gestion qu'Amélie, pour cadrer la communication, mais aussi les activités, et même le comportement de sa fille. D'un point de vue thématique, le partage du couple question-réponse est déséquilibré, et c'est plus souvent la mère qui interroge, et la fille qui réplique. Les demandes maternelles sont, de plus, souvent des demandes de complément d'information. Parfois, la fille ne répond que par l'utilisation d'un marqueur alternatif : « hmm », et Madame insiste donc. Cela peut à la fois être perçu comme une invitation à être plus présente dans les interactions, mais aussi comme une autre illustration du rôle de cadre, de gestion, que joue la mère.

III. Matériels paraverbal et non-verbal

1) Voix, prosodie, parole, langage

Amélie a une voix correspondant à une enfant de son âge, en terme de fréquence usuelle et de timbre. Elle semble utiliser sa voix avec plaisir lorsqu'il s'agit d'un contenu non-linguistique. Par exemple, elle chantonne lorsqu'elle colorie. Cependant, et cela sera davantage détaillé plus tard, ces manifestations peuvent aussi être perçues comme un moyen de combler un vide anxigène.

L'expressivité enfantine de son langage tient à ses nombreuses intonations, par exemple lorsqu'elle utilise une prosodie « rieuse » après avoir gentiment provoqué sa mère en lui montrant sa bouche pleine. Elle utilise aussi une fois une syllabation exagérée lorsqu'elle dit à Madame : « Tu m'laisses faire mon dessin ! ».

L'intensité de la voix d'Amélie n'est pas toujours bien régulée. Dans les moments où elle est très calme, ou pour exprimer une proximité dans la relation, elle peut parler très bas : « (*d'une petite voix*) C'est pas 'rave Maman ». Cette intensité plus « intime » est adaptée à la situation. En revanche, lors de blocages, et entre des reprises d'air importantes, sa grande tension l'amène à augmenter le volume de sa voix, en particulier sur les marques d'interaction alternatives comme les hésitations : « Maman j'veis voir au cinéma (asp++) EUH (asp+) EUH papa EUH j'veis voir... ». Le fait que ces décharges surviennent souvent après ou entre des reprises d'air plus silencieuses les rendent d'autant plus sonores.

Son débit est normal, et Amélie est parfaitement intelligible.

Les productions enregistrées permettent d'affirmer qu'Amélie ne présente aucun trouble articulatoire, ni de parole. Les quelques simplifications phonétiques entendues sont plutôt liées à la situation informelle. Bien que ses phrases soient relativement courtes, et ne permettent pas une analyse précise de ses habiletés morphosyntaxiques, elles ne révèlent pas de retard de langage. Quelques productions pourraient être considérées comme dyssyntaxiques, cependant elles relèvent plus d'évitements dans la parole. Cela sera davantage explicité plus tard.

Le bégaiement d'Amélie est marquant par l'importance des troubles respiratoires qui lui sont associés. Il lui arrive en effet de prendre une grande inspiration, en ouvrant exagérément la bouche. Ces aspirations peuvent survenir :

- avant une prise de parole : « **(asp+)** hé mais i'est trop cool tu verras »
- en cours de parole : « Euh d'...(asp+) **(asp)** **(asp)** Arthur Le Goff et R- et Raphaël »
- au milieu d'un mot : « é**(asp)**cu**(asp)**reuil-euil »

Ces prises d'air anarchiques, en plus de fortement perturber le rythme de la parole, sont envahissantes d'un point de vue non-verbal. Lors de ces désordres respiratoires, l'expressivité d'Amélie n'est plus en lien avec ce qu'elle énonce, et son regard est parfois fuyant. Sa mère semble souvent désemparée face à cette manifestation.

Le bégaiement est aussi constitué de répétitions, en particulier en début de mot ou de prise de parole, et portant sur :

- des phonèmes : « B-B-(asp+) bah moi »
- des syllabes : « **Coco**, comme ça ? »
- des mots : les marqueurs alternatifs d'interaction sont souvent bégayés, et parfois prononcés plus fort: « (asp+) Ha oui pa'ce que (asp+) euh EUH euh le renard euh l'a mordue. »

Sont aussi présents des allongements de phonèmes : « la deu(asp)**xxi**ème », qui sont souvent fortement accentués : « EUH j'ai pas **VVu** l'enfant qui était à côté d'elle ».

Les difficultés d'Amélie mènent à des évitements de l'interlocuteur, notamment à des fuites du regard. Elles semblent aussi l'amener à éviter parfois la prise de parole. Ainsi, les réponses d'Amélie aux questions de sa mère sont souvent non-verbales (hochement de tête, haussement d'épaules) paraverbales (rires, « hmm »), ou très courtes (« non », « trois histoires »). Certaines de ses productions laissent envisager qu'elle choisit de ne pas utiliser un mot, une tournure, qui la ferait achopper, ou que, préoccupée par le moule mélodique de sa phrase, elle produit un énoncé différent de ce qu'elle souhaite dire :

« A : (asp) Euh et, HEsss, ooooo (asp) ET SS rhoou ! ET, ET rhoou !

M : Ho QUoi ? Quest-ce que tu veux dire ?

A : J'ai ratééé ! Ho j'- ss- Et celui-là aussi ?

M : Comment ça ?

A : Quelle (*d'une toute petite voix*) **euh j'veux dire euh, copain...** »

Ainsi, dans ce contexte, la première réplique n'est pas interprétable par Madame, qui demande alors un complément d'informations. Amélie change de sujet, puis de page. Elle bute à nouveau sur les mots lors de cette réponse. Lors de son troisième tour de parole, elle change d'organisation morphosyntaxique, parle plus bas, hésite.

De la même façon, Amélie utilise une formulation hésitante, et incorrecte sur le plan syntaxique. Dans cette situation, la fille est seule à table, et Madame lui tourne le dos :

« M : C'est du jus d'oranges. C'est pas l'multivitamines, là c'est que orange.

A : Oui je (asp)

M : C'est pas bien ?

A : Oui mais moi'je parce que ça piqueuh leuh rr

M : Mah ça pique pas le jus d'oranges !

A : Sii j'rigolais ! »

Amélie semble submergée par sa production, qui lui échappe alors. On peut émettre l'hypothèse qu'elle remplit l'espace de sa parole, mais sans que cela ne reflète ce qu'elle veut dire. En effet, elle sait bien que le jus d'oranges n'est pas pétillant. Elle annulera d'ailleurs ensuite ce propos (« j'rigolais »). Peut-être est-elle anxieuse dans cette situation, silencieuse, où elle se retrouve seule face à la caméra. Dans ce cadre, ce serait plus le sens même de ces propos qui lui échappe.

Le bégaiement d'Amélie, par ses syncinésies respiratoires et les évitements qu'il engendre, perturbe le rythme de sa parole mais aussi sa communication.

La fréquence usuelle de la voix de Madame correspond à celui d'une voix normale de femme de son âge. Son timbre est normal. Elle parle à la même hauteur avec une adulte et avec sa fille.

Madame utilise des intonations de façon appropriée, et plus lorsqu'elle discute avec sa fille que lors de la discussion après l'enregistrement.

Elle parle à une intensité régulière, mais peut aussi moduler le volume de ses interactions en fonction de ce qu'elle veut exprimer : sa voix est forte lorsqu'elle insiste pour que sa fille se tienne correctement à table, mais elle chuchote en coloriant le dessin, comme pour montrer qu'elle n'est pas très à l'aise.

Le débit de sa parole est normal et plutôt régulier. Son articulation subit quelques perturbations, qui peuvent s'expliquer par un accent régional (« prop' ») plus que par un problème d'élocution ou un débit trop rapide.

Le rythme de sa parole est naturel et subit peu d'interférences, malgré la présence de quelques dysfluences normales, ou des répétitions voulues : « Attends-tends-tends ».

Monsieur n'est que peu présent dans les échanges, cependant on peut noter que sa voix présente les caractéristiques normales d'un homme de son âge du point de vue de la fréquence. Il peut moduler l'intensité en fonction du contexte. La prosodie et l'intonation sont elles aussi variables. Monsieur utilise un moule mélodique plus exagéré lorsqu'il s'adresse à Eugénie. Sa parole ne présente pas d'altérations phonologiques majeures, hors simplifications liées à la situation orale, détendue. Le rythme n'est pas perturbé, sauf lorsque ses interventions sont interrompues par son épouse.

2) Système sémiotique non-verbal

Toutes les catégories de communication non-verbale sont représentées.

La gestualité communicative est utilisée à propos :

- les quasi-linguistiques : Madame fait un mouvement de tête signifiant « non » après qu'Amélie lui ait montré son gâteau mâché.
- les syllinguistiques : de nombreux gestes viennent accompagner la parole : désignation de parties du dessin, froncements de sourcils pour exprimer la colère, illustration du « toboggan » par un geste de l'index...
- les synchronisateurs : en plus des éléments proxémiques tels que le rapprochement d'Amélie qui pose la tête dans le creux de la main de sa mère, on retrouve notamment les gestes de Madame pour attirer l'attention de sa fille, comme lorsqu'elle tapote sur la table au début de l'enregistrement, pour lui signifier qu'elle doit rester face à la table pour goûter, et non se retourner pour observer son père.

Les gestes extra-communicatifs renseignent aussi sur l'état émotionnel des protagonistes. Ainsi, on ressent par exemple la gêne de Madame lorsqu'elle nettoie le sucre tombé sur la table pendant les blocages importants de sa fille, comme pour garder le contrôle sur quelque chose tout en étant en retrait face aux difficultés d'Amélie.

La gestualité est donc une modalité utilisée par les deux interlocutrices principales. Elle est utilisée de façon adaptée, dans un but de communication ou non.

IV. Données complémentaires et synthèse

1) Attitude générale dans la situation d'enregistrement

Madame et sa fille semblent gênées face à la caméra. Cela se ressent dans les regards furtifs de la fille. La mère, elle, cherche mon regard en souriant, en réaction à des interventions d'Amélie, comme pour me prendre à témoin. Monsieur, quant à lui, n'a pas l'air de bien comprendre le but de l'enregistrement, et me surveille de loin.

Un autre élément permettant de douter du confort d'Amélie dans cette situation est le moment où Madame lui demande à quoi elle veut jouer. En effet, Amélie lance très furtivement un regard à la caméra avant de répondre « A rien ». Il est probable que les jeux apportés lui font envie, mais qu'elle n'ose pas s'en saisir. Ceux-ci sont en effet encore dans un grand sac posé sur le sol.

Lors de la discussion avec Madame, Monsieur s'est éclipsé à l'étage. Amélie est toujours présente et commente parfois ses productions.

2) Entretien après l'enregistrement des interactions

Cette discussion dure à peine plus de cinq minutes. En effet, Madame répond plutôt laconiquement à mes questions, et ne développe pas beaucoup après mes relances.

Pour elle, communiquer « c'est un échange, un partage entre deux ou plusieurs personnes ».

Ce qui a changé depuis la rencontre avec une orthophoniste concerne l'ensemble de la relation avec sa fille, et pas réellement la façon de communiquer. Elle dit être plus délicate et posée: « on la stresse plus du tout. On est moins derrière elle. On est plus calme même si on gronde toujours parce qu'elle écoute pas (rit). On lui demande un peu moins ». Elle ne peut pas relier ces adaptations à la manière dont elle s'adresse à Amélie. Madame m'explique que sa fille parle de « bug » pour faire référence à ses difficultés de communication.

C'est toujours Amélie qui est à l'initiative des échanges verbaux. Madame précise : « Du moment où elle se lève jusqu'au moment où elle se couche, y'a pas une minute de

pause. Elle parle continuellement ». Madame nuance en affirmant qu'elle-même est parfois à l'initiative de la conversation, mais insiste : c'est le plus fréquemment Amélie qui engage la conversation.

Concernant les accidents dans les tours de parole, Madame admet que cela peut arriver. Elle reste néanmoins plutôt sévère envers Amélie, qui « coupe énormément la parole ; quand elle a quelque chose à dire, faut qu'elle le dise ». Celle-ci intervient alors dans la conversation pour faire remarquer, après deux aspirations et des marques d'hésitations, qu'elle attend quand même « un p'tit peu ». Sa mère lui répond alors : « non t'attends pas, c'est pas vrai, écoute. On est obligés de te faire la réflexion ». Lorsque j'essaie de l'amener à réfléchir pour savoir si elle-même est parfois responsable de chevauchements, elle me dit qu'il n'y en a pas lorsque toutes deux parlent seules, même si parfois Amélie ne la laisse pas finir sa phrase.

Elle affirme avec vigueur que les temps de latence qu'elle laisse sont toujours suffisants.

Madame m'explique qu'elle fait attention à ne poser que des questions fermées à sa fille, sinon celle-ci dit qu'elle ne se souvient pas. Elle me donne des exemples : « Est-ce que tu as fait du sport à l'école ? Est-ce que la maîtresse t'a lu un livre ? ». Je demande alors comment elle communique avec sa fille quand elle ne veut pas connaître quelque chose de précis. Elle dit qu'elles peuvent se parler sans se poser de questions, même si Amélie a beaucoup d'interrogations concernant sa petite sœur. Elle veut souvent savoir « si elle aussi était comme ça ».

3) Synthèse générale des interactions chez Amélie

Il y a un décalage entre la perception de Madame et la réalité objective observée en situation écologique.

Madame décrit Amélie comme une enfant qui parle beaucoup, coupe très souvent la parole, et pose énormément de questions. La conversation analysée rapporte au contraire une enfant peu présente dans les interactions verbales, qui n'est pas souvent responsable de chevauchements interruptifs, et qui utilise très peu d'actes interlocutifs de type question. Ce

serait aussi elle qui serait à l'initiative des échanges verbaux. Cela n'est pas prégnant dans la conversation analysée.

Ensuite, la façon qu'a Madame de percevoir sa façon de communiquer semble biaisée. Tout d'abord, il est intéressant de constater qu'elle a plus de difficultés à analyser son propre style communicatif que celui de sa fille. Peut-être est-ce dû au fait que le bégaiement d'Amélie l'a amenée à se focaliser davantage sur le discours de sa fille que sur le sien.

Concernant les éléments précis qu'apporte Madame sur sa façon d'interagir, on peut surtout noter qu'elle pense ne pas être responsable de chevauchements de tours de parole et qu'elle laisse un temps de latence suffisant à sa fille pour s'insérer dans les échanges. Or, dans le cadre de l'enregistrement, il apparaît qu'elle est responsable de plusieurs chevauchements, dont plusieurs sont interruptifs. De plus, elle ne cède pas la parole si Amélie commence à parler en même temps qu'elle.

Enfin, Madame explique que ce qu'elle et son mari cherchent à changer, depuis qu'ils ont rencontré une orthophoniste, concerne surtout leurs attentes envers Amélie, et la pression temporelle qu'ils lui imposent. Or l'analyse des actes interlocutifs révèle que Madame a un grand recours aux actes gestionnels. De plus, elle est souvent dans le contrôle et le rappel à l'ordre, que ce soit sur la façon de se tenir, ou même les productions d'Amélie lorsqu'elle colorie.

Ce contraste prend parfois presque la forme d'une ambivalence, qui se retrouve dans le contenu des échanges.

Cela peut se ressentir dans l'utilisation du non-verbal. Madame sourit, mais demande fermement à sa fille de ne pas lui montrer son boudoir mâché. Elle pose un cadre en rappelant qu'elle peut gronder, tout en tenant le visage d'Amélie dans une main. On peut cependant, aussi, envisager ce contraste comme une tentative de nuancer les propos verbaux. Toujours est-il que les deux systèmes sémiotiques ne sont pas au diapason.

Les propos tenus par la mère sont aussi porteurs d'ambivalence, entre ce qu'elle verbalise et les attentes implicites qui semblent malgré tout émaner. Ainsi, elle commence par dire à Amélie qu'elle est libre de colorier comme elle veut, avant de faire référence au respect des couleurs. Elle rapporte ensuite que le feutre abîme les pages du cahier, mais annule ensuite : « c'est pas 'rave hein ! T'as commencé, tu finis ! ». Enfin, Amélie est tantôt considérée comme une grande, par les efforts qu'on exige d'elle concernant sa position à table et la propreté, tantôt comme une petite (« t'es petite aussi Louloute »).

Synthèse des analyses conversationnelles

L'objectif final de ce travail est d'évaluer la pertinence de l'analyse conversationnelle dans la prise en soin du jeune enfant qui bégaye.

Les deux conversations observées permettent de tirer des enseignements différents mais complémentaires.

Dans les deux cas, des différences dans les styles individuels ont pu être mises en avant. Les filles, et en particulier Amélie, ont par exemple plus recours aux marqueurs d'interaction alternatifs aux mots que leurs mères.

Les deux conversations analysées mettent aussi l'accent sur la place importante qu'occupent les mères dans les échanges verbaux. Les deux utilisent plus de tours de parole (surtout Madame B.), et ceux-ci contiennent plus de marqueurs d'interaction (mots ou autres). Madame A., comme Madame B., sont garantes du cadre, du point de vue de la communication en elle-même comme des activités. Cela se ressent dans leur utilisation des actes de gestion, et leur plus grand recours aux actes thématiques de type question. L'analyse thématique en est aussi une preuve ; les mères sont plus souvent à l'initiative de changement de thèmes ou sous-thèmes.

La discussion avec les mères a explicité la façon dont celles-ci pensent communiquer avec leurs filles.

A partir de ces observations, on peut constater qu'elles ont pu se saisir de certains éléments de l'accompagnement parental, et envisager des pistes pour une poursuite de ce travail.

Dans les deux familles, tout d'abord, les rôles interlocutifs sont asymétriques. L'orthophoniste peut, à partir des observations recueillies, amener les mères à réfléchir à ce déséquilibre. Pensent-elles pouvoir laisser plus de place à leurs filles ?

Ensuite, Madame B. semble prendre du recul sur la manière dont elle et sa fille échangent au quotidien et sur leur rythme de vie, soutenu, qui peut perturber la communication. L'analyse conversationnelle confirme en partie ses propos, même si elle met en exergue certains points qui peuvent encore être améliorés. Peut-être est-il judicieux d'insister notamment sur la gestion des tours de parole. Madame B. dit y être attentive, et l'analyse montre qu'elle cède souvent la parole en cas de chevauchements. Ce comportement, positif, est à encourager, et peut être encore affiné par une meilleure optimisation des temps de latence.

Madame B. s'attache aussi à ce que le frère et les sœurs de Bertille s'impliquent dans la gestion de la communication. La place de Léa dans cette conversation, en particulier, pourrait être le point de départ d'un questionnement plus général. Quelles sont ses émotions à propos du bégaiement ? Quel rôle pense-t-elle jouer auprès de sa jeune sœur ?

Enfin, Madame A., quant à elle, paraît avoir plus de difficultés à analyser sa façon de communiquer avec Amélie, et son discours ne reflète pas la réalité observée en conversation. Elle a un regard plutôt sévère sur les prises de parole de sa fille. L'accompagnement parental avec l'orthophoniste peut donc, dans un premier temps, consister à confronter sa perception à la réalité observée le jour de l'enregistrement.

Une meilleure conscience des atouts et faiblesses dans la dynamique des échanges permettrait, dans un second temps, d'assouplir le cadre, parfois rigide, imposé à Amélie, dans son comportement comme dans la communication. L'orthophoniste peut par exemple valoriser le rythme de la parole de Madame, posé, intelligible.

Mais il serait intéressant d'exposer que la communication observée consiste souvent en des échanges de type : Madame questionne, sa fille répond. On peut néanmoins se demander si la situation n'a pas été trop anxiogène pour les deux protagonistes principales. Amélie est restée plutôt silencieuse, ce qui peut témoigner de son malaise. Quant à sa mère, peut-être a-t-elle voulu bien faire en comblant ce silence, peut-être mal vécu. Cela est aussi une piste pour un travail d'accompagnement parental. Qu'en pensent-elles ? Quel risque encourent-elles à ne pas remplir l'espace de leurs paroles ?

L'ambivalence dans les propos et les attitudes de Madame pourrait aussi lui être signifiée.

Les analyses conversationnelles amènent donc à des réflexions différentes, mais complémentaires, pour chaque famille.

Discussion

L'analyse conversationnelle dans le cadre de la prise en charge du bégaiement du jeune enfant est un outil qui présente plusieurs intérêts.

Elle permet, tout d'abord, une analyse rigoureuse et précise de différents aspects de la communication, d'un point de vue des styles individuels, mais aussi dans la dynamique des échanges verbaux.

Elle met en avant, ensuite, des points précis et solides sur lesquels s'appuyer lors de l'accompagnement parental : des bases fiables de réflexion pour l'orthophoniste, et des exemples concrets et précis pour aider les parents à avoir du recul sur leur façon de communiquer.

L'étude du langage en situation de conversation prend en compte l'aspect le plus contrarié dans le bégaiement : la communication. De plus, les extraits étudiés ont pour protagonistes les interlocuteurs privilégiés de l'enfant : parents, fratrie.

La situation est plus écologique que dans un cabinet d'orthophonie. Ce lieu, s'il est souvent investi positivement, reste malgré tout un endroit très lié au bégaiement de l'enfant.

L'enfant est ainsi dans un contexte familial, qu'il maîtrise.

Cependant, la procédure choisie est critiquable en plusieurs points, et certaines limites sont à prendre en compte.

Il semble que certaines des exigences de la situation n'aient pas été suffisamment explicitées lors du premier contact téléphonique. En effet, lors de celui-ci, il a été stipulé aux mères que l'enfant devait être seule avec elles. Toutes deux ont alors affirmé que cela serait le cas, néanmoins d'autres personnes étaient présentes le jour des enregistrements. D'un côté, cela apporte de la richesse dans l'analyse. La situation est plus écologique, plus naturelle. Cependant, les retranscriptions, puis les analyses en sont complexifiées.

Concernant la rencontre avec les patients, certaines modifications auraient pu être apportées. Du point de vue du matériel, il est à noter que les jeux apportés n'ont jamais été utilisés. Amélie aurait peut-être voulu en profiter mais n'a pas pu le verbaliser, et Bertille me demandera de jouer avec elle avant mon départ. Nous prendrons donc le temps de fouiller un peu dans le sac. Peut-être aurait-il mieux valu déballer tous les objets pour que les enfants se familiarisent davantage avec ceux-ci, ou faire le choix de ne pas transporter de matériel.

Du point de vue de la discussion portant sur la manière qu'ont les parents de communiquer, il aurait été intéressant de recourir à un entretien dirigé ou semi-dirigé afin d'éviter tout biais. De plus, il s'attache à décrire la façon dont communique la famille, mais aucune question explicite n'est posée concernant la place qu'occupe chacun en terme de temps de parole.

Enfin se pose la question de savoir si cette expérimentation est réalisable en exercice libéral. Cela demande de se déplacer au domicile des patients, ce qui peut exiger du temps. En outre, le fait de s'installer chez les patients peut être vécu comme intrusif pour l'enfant. L'accord a été demandé aux mères des patients, mais pas aux enfants eux-mêmes. Se présente aussi le risque de confusion des espaces thérapeutiques. De plus, le temps nécessaire à la retranscription, puis au dépouillement, et enfin à l'analyse conversationnelle en tant que telle, est très important. Certaines adaptations seraient donc à prendre en considération afin d'utiliser cet outil de façon pertinente mais réalisable en exercice libéral.

Ce travail de recherche, s'il devait être poursuivi, pourrait être amélioré grâce à plusieurs aménagements.

Un gain de temps serait sûrement apporté par l'utilisation de logiciels spécifiques pour la retranscription. L'analyse en serait plus précise, en termes notamment d'analyse acoustique et de mesure du temps de parole et des silences.

Même si les activités « creuses » présentent un intérêt lors de l'analyse générale des interactions, peut-être serait-il judicieux de proposer des enregistrements plus courts mais plus ciblés. L'expérimentateur pourrait choisir d'observer les échanges dans des situations précises pour comparer les résultats : une discussion libre, une situation d'échanges d'informations type PACE, une conversation avec support et sans support... Cela renseignerait notamment sur les moments où les profils parent/enfant sont les plus symétriques.

Cette expérimentation plus cadrée pourrait, aussi, se tenir dans un lieu neutre.

Enfin, deux études de cas ne permettent pas de tirer des conclusions générales sur l'intérêt de l'outil, et une recherche plus systématisée auprès d'un plus grand nombre de familles serait pertinente.

Conclusion générale

L'objectif final de ce travail était d'évaluer la pertinence de l'utilisation de l'analyse conversationnelle dans la prise en charge du jeune enfant qui bégaye. Cet outil semble avoir apporté de nombreux points d'appui dans l'accompagnement parental.

Il a d'abord montré que la perception de la façon dont nous communiquons est éminemment subjective. Cela n'est pas surprenant, tant la communication est liée à la vie psychique du sujet, dès ses premières heures de vie, et même avant sa naissance. En effet, l'enfant est déjà présent dans les représentations inconscientes des parents, qui transparaissent dans leurs discours.

L'analyse conversationnelle a ensuite mis en exergue des points d'accroche pour l'accompagnement parental, concernant les faiblesses de chaque famille sur le plan pragmatique, mais aussi leurs atouts.

L'essor de ce type d'analyse dans des domaines orthophoniques variés laissait présager la pertinence de cet outil. En effet, l'étymologie du mot orthophonie ne lui rend pas justice, et donne à entendre une définition portant sur l'art de prononcer correctement. Or, c'est bien l'aspect « communication » qui prime dans toute thérapie portant sur le langage.

Cet outil a aussi apporté des enseignements sur la façon dont peut communiquer une famille lorsqu'un enfant bégaye. Cet aspect pourrait cependant être étudié plus avant à partir d'analyses conversationnelles utilisées à plus grande échelle. Celles-ci pourraient alors être mises en lien avec des analyses chez des sujets témoins fluents.

D'un point de vue personnel, ce travail aura accru un intérêt pour la communication dans tout travail orthophonique, et en particulier la communication parent-enfant. La place du parent dans toute prise en charge apparaît en effet fondamentale. Comment accompagner un enfant sans l'être ou, tout au moins, la collaboration de ses interlocuteurs privilégiés ?

Disposer du prisme des outils théoriques et pratiques développés lors de ce travail est une grande richesse, que ce soit concernant les habiletés pragmatiques en général, mais aussi le soin auprès de personnes qui bégaiant.

Ce travail de recherche, s'il a introduit de nouvelles connaissances, ouvre surtout la voie vers le travail professionnel en ayant apporté d'autres questionnements, et conforte surtout la conviction que le doute et la remise en question sont inhérents, et nécessaires à toute pratique clinique.

Références bibliographiques

Ouvrages

American psychiatric association (2004). *DSM-IV-TR : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. Edition 4*. Issy Les Moulineaux : Masson.

Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.

Bronckart, J.-P., Schneuwly, B., Vygotsky L. S. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris : Delachaux-Niestlé.

Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies : comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Rosny-sous-Bois : Bréal.

De Partz M-P. (2011). « Chapitre 8. Bégaiement neurologique, bégaiement développemental : quel rapport ? ». In B. Piérart (Eds.), *Les bégaiements de l'adulte* (pp. 85-88). Bruxelles : Mardaga.

Estienne F. (2011). « Chapitre 15. « Bégayer, c'est plus que bégayer ». In B. Piérart (Eds.), *Les bégaiements de l'adulte* (pp 199-207). Bruxelles : Mardaga.

Fabre, N. (1997). «Le bégaiement dans la perspective psychanalytique» In J. Rey-Lacoste (Ed), *Le bégaiement : approche plurielle*. (pp 7-27). Issy Les Moulineaux : Masson.

Gayraud-Andel, M. & Poulat, M-P. (2011). *Le bégaiement : comment le surmonter ?* Paris : Odile Jacob.

Grice, (1975) « Logic and conversation ». In Cole, P. and Morgan, J. (Eds.), *Syntax and semantics, vol 3*. New York: Academic Press.

Jakobson R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de minuit.

Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2012). *Comment les enfants entrent dans le langage: un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage*. Paris: Retz.

- Kerbrat-Orecchioni C. (1980) *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- Le Huche, F. (1998). *Le bégaiement, option guérison*. Paris : Albin Michel.
- Le Huche, F. ; Simon A.-M. (1997). « La prévention du bégaiement : un champ d'action multiple et singulier ». In J. Rey-Lacoste (Ed), *Le bégaiement : approche plurielle*. (pp 89-113). Issy Les Moulineaux : Masson.
- Menès M. (2012). *L'enfant et le savoir – d'où vient le désir d'apprendre*. Paris : Seuil.
- Monfrais M-C. (2000). *Un manuel du bégaiement*. Paris : Solal.
- Piérart B. (2011). « Chapitre 1. La sémiologie des bégaiements », ». In B. Piérart (Eds.), *Les bégaiements de l'adulte* (pp 17-28). Bruxelles : Mardaga.
- Sacks O. (1996). *Des yeux pour entendre – voyage au pays des sourds*. Paris : Points.
- Searle J. R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Searle J.R. (1979). *Expression and meaning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Searle J.R. & Vanderveken D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Traverso V. (1999) *La conversation familiale : analyse pragmatique des interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Van Hout, A., & Estienne, F. (2002). *Les bégaiements.*, Issy les Moulineaux : Masson.
- Vincent, E. (2004). *Le bégaiement – La parole désorchestrée*. Toulouse : Milan.
- Vives J-M. (2011). « Chapitre 2. Au-delà du symptôme : le sujet du bégaiement », In B. Piérart (Eds.), *Les bégaiements de l'adulte* (pp 29-36). Bruxelles : Mardaga.

Vion R. (2000). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Winnicott D.W. (1971) *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Articles

Blood G. W., Ridenour Jr. V. J., Dean Qualls C. , & Scheffner Hammer C. (2003). Co-occurring disorders in children who stutter. *Journal of communication disorders* (36). 427-448.

Beaubert C. (2011) Elaboration du psychisme – Elaboration du bégaiement chez l'enfant. *Rééducation orthophonique* (206). 103-112.

Beilby J. M., Byrnes M. L., & Young K. N., (2012) The experiences of living with a sibling who stutters : a preliminary study. *Journal of fluency disorders* (37). 135-148.

Croll A. (2008). La compétence conversationnelle en classe de maternelle : outils d'évaluation linguistique. *Psychologie de l'interaction*.

Haffreingue C. (2001) Synthèse de l'étude récente de E. Yairi sur les facteurs prédisposant à la chronicisation du bégaiement chez le jeune enfant. *Rééducation orthophonique* (206). 53-62.

Langevin M., Packman A., & Onslow M., (2010). Parent perceptions of the impact of stuttering on their preschoolers and themselves. *Journal of communication disorders* (43). 407-423.

Lau S. R., Beilby J. M., Byrnes M. L., & Hennessey N. W., (2012). Parenting styles and attachment in school-aged children who stutter. *Journal of communication disorders* (45). 98-110.

Marvaud J. (2001). Le bégaiement : hypothèses actuelles. *Rééducation orthophonique* (206). 5-20.

Marvaud J., & Simon A-M. (2001) A propos du bégaiement. *Rééducation orthophonique* (206). 21-32.

Plexico L. W., & Burrus E., (2012). Coping with a child who stutters : a phenomenological analysis. *Journal of fluency disorders* (37). 275-288.

Teitler-Brejon N. (2011). Troubles d'évocation de mots associés au bégaiement. *Rééducation orthophonique* (206). 83-92.

Vallée L. (2000). Bases neurologiques des apprentissages. *Rééducation orthophonique* (202). 5-9.

Veneziano E. (1999). La conversation – Instrument, objet et source de connaissance. *Psychologie de l'interaction* (7-8). 1-24.

Yairi E., & Ambrose N., (2013). Epidemiology of stuttering : 21st century advances. *Journal of fluency disorders* (38). 66-87.

Dictionnaire

Brin, F., Courrier, C., Lederle, & E., Masy, V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho-édition.

Mémoire

Jaguin, K. (2008). *Pertinence de l'utilisation d'un outil linguistique pour l'évaluation de troubles pragmatiques chez l'enfant lors d'un échange conversationnel : étude de cas d'un enfant présentant une dysharmonie psychotique et des troubles autistiques*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'orthophoniste, Université de Nantes.

Annexes

Conventions de retranscription

Tours de parole

M, P, B...	Désigne le locuteur.
(...) laisse sur la table	
M: prends le toboggan	Chevauchement des tours de parole
be'	Parole suspendue

Verbal, paraverbal

! ?	Exclamation ou interrogation claire
MAJUSCULES	Emphase
<i>(d'une petite voix)</i>	Indication portant jusqu'à la ponctuation suivante
-	Rupture dans la parole
(asp) (asp+) (asp++)	Graduation dans les reprises d'air bouche ouverte.
aa	Allongement du phonème
/suRmpo/	Transcription phonétique
Régliz	Transformation orale permettant toutefois la compréhension
(inintelligible)	Passage inaudible

Non-verbal

(hoche la tête)	Comportement non-verbal très signifiant
...1...	Annotation concernant les comportements non-verbaux
(silence) (court silence)	Silence plus ou moins long

Retranscription des échanges chez Bertille B.

Contenu verbal et paraverbal

(silence)¹

M : Tu veux une serviette Bertille ?²

B : 'ment ? J'ai pas be'

M : Est-ce que tu veux une serviette ?

B : Oui³

M : Léa ?

L : Euh non ça va⁴

M : Bah, si tiens.

(silence)⁵

M : Est-ce que j'vous fais une infusion ?

B : Oui

L : Réglisse-menthe s'il te plaît

B : Maman ?⁶

M : Oui ?

B : M'est m'est-ce que moi j'peux avoir
régliz s'il te plaît ?⁷

M : Qu'est-ce que tu veux ?

B : J'envie régliz.

M : Régliz aussi.

(silence)⁸

L : (rit)

M :⁹ Toi c'est la rouge, hein ? Léa.

L : Euh oui !¹⁰

M : Toi Bertille, c'est la mauve ? Mauve ou
grise ?

Contenu non-verbal

1 Bertille et Léa mangent leurs parts de crumble.

Elles se regardent et se sourient. Madame est en cuisine.

2 Madame arrive entre Bertille et Léa avec deux serviettes en papier dans les mains.

3 Madame pose une serviette à côté de l'assiette de Bertille

4 Madame pose une serviette à côté de l'assiette de Léa

5 Madame retourne en cuisine

6 Bertille se met à genoux sur sa chaise et se tourne pour parler en direction de Madame.

7 Bertille se rassoit

8 Bertille et Léa continuent de manger, en s'échangeant quelques regards et en se souriant.

Bertille regarde la caméra longtemps, Léa plus furtivement, puis elle observe Bertille et sourit de la voir me surveiller. Bertille voit que sa sœur la regarde, et me désigne de l'index. Léa me regarde et rit. Les deux sœurs regardent leurs assiettes.

9 Léa va à la rencontre de Madame qui revient de la cuisine avec deux tasses thermos.

10 Madame tend à Léa sa tasse. Elle la prend et

B : Mauve.

M : Mauve.¹¹

(silence)¹²

L : J'reviens j'vais voir quelque chose.¹³
(Voix de Mr et Mme qui discutent dans la
buanderie)

C'est¹⁴ bien c'que j'pensais.

M : Qu'est-ce qui y'a ?

L : Vais donner l'endive !

(silence)¹⁵

M : Tu avais faim Bertille ?

B : hm.¹⁶

L : Bertille tu veux donner les endives ?

M : Elle a pas fini, Léa.

B : J'ai plus envie.¹⁷

M : (*chuchotant*) t'as plus envie ?¹⁸

Hm-hm-hm ! Tu ramasses¹⁹ d'abord si t'as
plus envie. (*fort*) Hé Léa ?

L : Oui ?

M : C'est pareil pour toi tu ramasses ton
assiette si tu as fini.

L : Ok, j'reviens !

M : (*s'adressant à moi*) Vous pouvez la
suivre hein si vous voulez parce qu'elle va
partir voir les cochons d'inde.

Moi : (*chuchotant*) D'accord !²⁰

M : Tu vas où toi, Bertille ?

B : (*au chien*) Nan, Bélou ! Béélou ?!²¹ Et
c'est si é dort.

reste debout à côté de la table.

11 Madame pose la tasse mauve à côté de
l'assiette de Bertille.

12 Les deux sœurs boivent. Bertille montre sa
tasse à la caméra, puis la repose et continue son
gâteau. Léa rejoint Madame en cuisine.

13 Léa part dans la buanderie.

14 Léa revient en cuisine.

15 Madame s'installe à table avec une tasse. Son
assiette de crumble est déjà sur la table.

16 Bertille hoche la tête.

17 Bertille pose sa cuillère dans son assiette et se
tourne sur sa chaise.

18 Bertille descend de sa chaise. Madame
l'interpelle en levant sa cuillère.

19 Madame pointe trois fois l'assiette de Bertille
avec sa cuillère. Bertille commence à
débarrasser.

20 Madame se lève, je la suis en cuisine.

21 Bertille suit le chien dans l'entrée de la
buanderie. Je les suis.

M : Hmm ?

B : (*s'adressant à moi*) C'est ici où é dort,

Bélou. Hou, un courant d'air ici ! ²²Regar',

reegar. ²³

L : Bertille sois gentille avec Bélou dis don' !

²⁴

M : Non, Bélou ne saute pas. Bélou. Béeélou.

B : (rit) ²⁵

M : Va dehors. Voilà. ²⁶

B : (*s'adressant à moi*) Les cochons d'Inde y
sont là-bas ²⁷.

M : Bertille, elle est transparente. (silence)

Est-ce que tu veux aller voir les cochons

d'Inde, Bertille ? ²⁸ Oui ? Alors tu mets tes
chaussons.

B : 'ccord. ²⁹

M : Bah oui.

B : Je mets mes chaussures. Ooon honn ³⁰.
Haa.

(silence) ³¹

Maman, tu peux prendre le mien, s'te plaît ?

M : Tu veux prendre le tien aussi ? ³² Mais
moi tu sais bien j'aime pas trop attraper le
tien.

L : (rit) ³³ ha c'est

B : Pourquoi ?

M : C'est pa'ce qu'il bouge beaucoup. ³⁴

L : Et que des fois y rentre avec Fripouille et
y se battent.

²² Bertille s'agenouille et attrape le chien pour
le montrer à la caméra.

²³ Le chien s'échappe et part en cuisine.

²⁴ Bertille suit le chien en cuisine.

²⁵ Bertille regarde le chien et la caméra en riant.

²⁶ Le chien sort dans le jardin en passant par la
buanderie. Bertille le suit jusqu'à l'entrée de la
buanderie.

²⁷ Bertille regarde la caméra et désigne les
cages des cochons d'inde de l'index.

²⁸ Bertille hoche la tête.

²⁹ Bertille va chercher ses chaussures dans
l'entrée de la maison.

³⁰ Bertille s'assoit et met ses chaussures.
Madame rejoint Léa dans la buanderie.

³¹ Bertille rejoint Madame et Léa dans la
buanderie. Léa porte un cochon d'Inde d'une
main, et lui tend une feuille d'endive de l'autre.

³² Madame s'approche de la cage et met son
bras au dessus de l'ouverture.

³³ Léa regarde Madame.

M : Regarde, attends. tu vois regarde, Bertille
il est tout excité, là.

B : S'il te plaît s'il te plaît.³⁵

M : Lé-Léa³⁶ tu essayes, toi ?

L : Tu peux prendre Lola en attendant ?³⁷

M : Ouais. P'tite mère. Là.³⁸

L : T'ois qu'elle grossit beaucoup, euh.

M : Bah oui Léa, c'est.

B : Lé-léa

L : Pour qui faut deux mois³⁹ pour qu'elle
accouche. Hein Bertille, j'veis l'attraper, tu
te pusses s'il te plaît ?⁴⁰

M : Ber-bertille, tu te mets d'côté ?

(s'adressant à Bertille en chuchotant)

Regarde !

B : (chuchotant) ma belle,⁴¹ ha peeetits
yeux.

M : Tu sais qu'on sent ses un peu ses, est-ce
que tu l'as portée, toi y'a pas longtemps ?

B : Non !⁴²

L : WOU la la !⁴³

M : Là, regar'.

B : Oh la.

M : Bah, mets, non Bertille⁴⁴, ta main sous
ses fesses, pa'ce que si y'a des bébés, ha
voilà, sous ses f- ha elle a perdu son endive
attends. (chuchotant) Vooilà⁴⁵. (rit)

L : Hè, hè !

M : Elle a faim, regarde.⁴⁶

34 Madame essaie d'attraper le cochon d'Inde
de Bertille.

35 Bertille se rapproche de la cage.

36 Madame se retourne vers Léa puis s'approche
d'elle.

37 Léa tend son cochon d'Inde à Madame, qui
l'attrape.

38 Léa est tournée vers Madame. Bertille
regarde Léa.

39 Léa se retourne pour aller chercher le cochon
d'Inde resté dans la cage. Bertille l'accompagne
et les deux sont debout devant la cage.

40 Bertille s'écarte. Léa monte sur un tabouret
pour attraper le cochon d'Inde.

41 Bertille s'approche du cochon d'Inde de Léa
porté par Madame, debout. Elle la caresse du
bout des doigts.

42 Madame s'accroupit à côté de Bertille.

43 Bertille se retourne pour regarder Léa, puis
elle essaye maladroitement de prendre le cochon
d'Inde que lui tend Madame.

44 Madame aide Bertille à attraper l'animal.

45 Bertille porte le cochon d'Inde et Madame le
nourrit.

46 Madame pose l'endive sur l'épaule de
Bertille.

B : Ça, ça⁴⁷ c'est elle de Léa.

M : B- ... Bertille, Justine elle est transparente, d'accord ? Tu lui parleras tout à l'heure. Hein ?⁴⁸ (*chuchotant*) d'accord. (petit silence) (*d'une petite voix*) Est-ce que tu sens les- est-ce que tu sens les bébés ? sur le côté.⁴⁹

B : Oui ! j'en j'en a un

M : T'as vu c'est tout r'

B : J'en a un ici⁵⁰, et j'en a un

M : C'est pour ça y faut

B : Et j'en a un⁵¹ ici.

M : Où ça ?

B : Là.⁵²

M : Sur le côté. C'est mais il faut la porter sous les fesses.

L : Haaaa et voilà l'pôpôô !

B : Et voilà⁵³ le gros papaaa !

M : Est-ce que tu veux m'redonner.

(*chuchotant*)⁵⁴ Voilà. Voilà.

B : Hé⁵⁵ son truc, là.

M : (*Riant*) Héhé. Son en- son endive était restée

L : Tiens⁵⁶ j'te donne Spidermaaaan. Tiens ton petit Flocon.

M : Hé Léa elle est lourde euh Lola maintenant hein !

L : Bah oui avec ses trois bébés qu'elle a !

M : Tu crois qu'c'est trois ?⁵⁷

47 Bertille se retourne et regarde la caméra en montrant le cochon d'Inde.

48 Madame, toujours accroupie, se rapproche de Bertille pour se mettre face à elle, et lui caresse les cheveux.

49 Madame pose la main sur le flanc du cochon d'Inde.

50 Bertille désigne un endroit du flanc avec l'index.

51 Bertille désigne un autre endroit.

52 Bertille désigne un autre endroit.

53 Bertille se retourne vers Léa, qui arrive avec un autre cochon d'Inde.

54 Bertille donne le cochon d'Inde à Madame.

55 Bertille regarde la feuille d'endive posée sur son épaule.

56 Léa tend le cochon d'Inde qu'elle porte à Bertille, qui l'attrape, puis se tourne vers la caméra pour le montrer. Elle le caresse.

57 Bertille se dirige vers la cuisine.

B : wa, toi, t'en va pas, tut tut tut.

M : **Ber-Bertille**⁵⁸ tu restes ici euh avec les cochons d'Inde.

L : **Bertille** !

B : Loola⁵⁹. Ma belle. (*chantonnant*) Ma beeeelleuh, **ma belle** !

L : **Non Bertille les** mets pas ensemble !⁶⁰

M : Pourquoi ?

L : Parce qu'après Lola elle les attaque les garçons.

M : Ha bon ?

L : Oui !

M : Ha.

B : Y-Et-et alors j'vais mettre autre part.

M : Vas-y 'tends⁶¹. Viens là. Tu peux mettre à côté, vas-y mets à côté ton p'tit cochon d'Inde. Pa'ce que le tien il est petit **main'nant à côté.**

L : **Héé elle** mange vite (**rit**)

M : **Bertille r'garde** comment tu le tiens, le tiens pas comme ça ! Regarde, doucement⁶², comme ça, voiiiilà.

B : (*inintelligible*)

L :⁶³ **Hé Flocon c'est à** Lola, ça

B : Hé arrête⁶⁴ tu le laaaisses !

L : Mais il vole sa nourriture à Lola !

(petit silence)⁶⁵

B : Wooooooooho !

L : **A mon avis z'auront assez 'vec tout ça** !⁶⁶

B : **M-m-mais il veut** sentir ses fesses ?!

58 Bertille s'arrête et fait demi-tour.

59 Bertille s'accroupit à côté de Léa et s'apprête à poser Flocon près de Lola.

60 Bertille se relève. Madame, qui est debout, se penche pour être à hauteur des deux sœurs.

61 Madame s'approche de Bertille et la fait venir vers elle.

62 Bertille pose Flocon près de Lola.

63 Léa pousse la tête de Flocon, qui commence à manger la feuille d'endive de Lola.

64 Bertille s'approche des cochons d'Inde.

65 Léa se relève et va chercher une endive. Les cochons d'Inde font du bruit. Flocon va sentir l'arrière-train de Lola.

Les deux cochons d'Inde se déplacent vers la cage.

66 Léa s'accroupit et détache une feuille d'endive.

M : Bah euh comme-comme elle a,⁶⁷ elle attend des bébés s'tu veux y doit y a voir une autre odeur alors y sent, hein.

B : Non, s-⁶⁸ met comme ça. Couucon

L : Elle mange vite. Hé Flocon ? tiens !

M : Donne-donne leur une chacune, une feuille chacune.

Bertille tu donnes une feuille au tien ?

B : Oui !

L : Qu'est ce tu fais toi là ?

B : Hé, Hé ! Arrête⁶⁹ j'peux tu peux m'donner une uneuh feuille Léa s-steuplé ?

L : Tiens⁷⁰

B : Flocon ! Flocon !

L : Hèhè ! Non pas par là pas par là⁷¹

B : Flocon !

L : Ha t'emmènes là toi. Woupala comme ça y partiront pas bien loin !⁷²

B : 'con !⁷³

L : HE ! Par ici, pas par iciii. Allez ! Par làà !

Non non non non non !

B : Flocon, Flocon, Flocon ! Flocon ! Hé

Flocon, Flooocon !⁷⁴

L : Voiiiilà !

B : Viens le mâle dominant !⁷⁵

M : (rit)

B : Va dans sa petite maison !

L : A mon avis Lola elle a pas été nourrie d'puis trois jours vu comment elle mange !

M : Ha bah si Léa, j'lui ai donné c'matin !

67 Madame s'accroupit près de Bertille.

68 Bertille attrape une marchepied et le fait glisser jusqu'à elle. Léa tend une feuille d'endive aux cochons d'Inde, qui font du bruit. Bertille la regarde.

69 Bertille s'approche de Léa et essaye de prendre une feuille de l'endive que tient sa sœur.

70 Léa tend une feuille à Bertille. Les cochons d'Inde s'éloignent des sœurs.

71 Léa attrape Lola et la remet au centre du garage où se trouve le marchepied posé par Bertille.

72 Les deux sœurs se tournent vers Lola et lui tendent chacune une feuille d'endive. Puis Bertille se retourne vers Flocon, resté sous la cage.

73 Léa regarde Bertille appeler Flocon. Puis elle va l'aider à le faire revenir au centre.

74 Léa attrape Flocon et le pose près de Lola.

75 Bertille pousse Flocon sous le marchepied.

Hé, do-donne-moi une feuille⁷⁶ s'il te plaît.

B : /manus/

M : Ber-Bertille tu donnes à Frimousse Bertille parce que le pauvre il en a pas regarde

B : Friiimousse.⁷⁷ Eh-eh-eh aussi le grillage est tout vert.⁷⁸ Maman tu peux fermer l'grillage ?

M : Bah non pourquoi ?

B : Euh j'

M : Pourquoi tu veux l'fermer ?

B : Pa'ce que mais mais mais mais mais pa'ce que la nuit aussi

M : Oui mais

B : i-il a été ouvert

M : Oui d'accord mais tout à l'heure y faudra remettre euh ton Flocon là !

L : (aux cochons d'inde) Hèhè !⁷⁹

M : Hein Bertille. Bertille ?

B : Ha tiens euj euj j'donne deux ?⁸⁰

M : Oui tu peux glisser d'dans

L : Hé ! hé flocon là. Hé ! Hé !

B : Hè-hè-hè⁸¹ une dernière pour Lola aussi

M : Pour son dîner d'ce soir ?

B : Oui. Ou soon qu'on va la reposer,⁸³ et pourquoi Flocon i-i mange pas ? ha si euh

L : Pa- pa'ce qu'i cherche à manger

M : Il a déjà un bout, regarde.

L : I préfère-i préfère aller chercher celui

d'Lola. (à Frimousse) Hé mais⁸⁴, t'es pas

76 Madame prend l'endive des mains de Léa.

Elle détache une feuille et la tend à Bertille.

77 Bertille se lève et s'approche de la cage en tendant la feuille d'endive à Frimousse, qui la grignote.

78 Bertille lâche la feuille d'endive et se tourne vers Madame, qui lui en tend une autre.

79 Bertille regarde Léa.

80 Bertille glisse la deuxième feuille d'endive dans la cage. Madame s'approche d'elle avec une autre feuille.

82 Bertille prend la feuille et la dépose dans la cage de Lola.

83 Bertille s'accroupit au centre du garage et saisit une feuille d'endive sur le sol.

84 Bertille agrippe le marchepied sous lequel est toujours Flocon, et le fait glisser vers elle pour mieux voir Lola, qui est derrière.

gêné toi ?

M : Doucement, Bertille !

L : Tu peux lui-tu peux lui écraser les pattes

M : Bertille. Tu-Tu. Ouais. D'accord

Bertille ? En faisant ça, sa patte peut rester coincée dessous.

(court silence)⁸⁵

B :⁸⁶ Ha flocon tu vas rester là, s'te plaît.

(court silence)⁸⁷

M : Bertille non non non, nooon !⁸⁸

L : Hè mais !

M : Bertille, non ça c'est pas très propre,

BEEERtille !⁸⁹

B : Quoi ?

M : Non. Non non.

B : (*chuchotant*) Quoi ? (*à voix haute*) Quoi ?

M : Bah non les croquettes du chien c'est pas très propre.

L : Surtout pour des cochons d'inde. (*en*

insistant) C'est à la viande.⁹⁰

M : On va fermer à clé au cas où hein. Hein si Bélou rentre, t'imagines ?

B : Héhéhé è va pousser la porte !

M : Bah oui. Et qu'est ce qu'è va faire après ?

L : Elle va tous les déchiqueter.

M : Léa.

B : Hé

M : Qu'est ce qu'elle va faire après ?

B :⁹¹ Les croquer !

M : (*en aspirant*) Han ! (*court silence*) Tu crois ? qu'è va les croquer tout de suite ?

85 Flocon sort de la cabane créée par le marchepied.

86 Bertille le pousse doucement pour le faire retourner d'où il vient.

87 Bertille regarde Flocon, puis se penche pour attraper des croquettes dans la gamelles du chien.

88 Bertille continue à farfouiller dans la gamelle.

89 Bertille cesse, se rassoit et se frotte les mains.

90 Bertille s'assoit sur le marchepied.

91 Bertille se lève et se tourne vers Madame.

B : Non,⁹² Flocon ! Non !

L : Faut d'abord qu'elle les attrape.

M : Elle va p'tête jouer avec, Bertille. Elle va les attraper avec ses pattes.

L : Ho non⁹³, elle man- elle se lèche les babines quand elle va les voir.

M : Beertille ?

B : Hmmm quoi ?

M : Tu penses qu'elle va attraper avec ses pattes ? **E**coute.

L : (*à Lola*) **H**ééé. Frimousse il est tout l'temps tout seul en haut.

B : Hémais hé mais il a droit se promener aussi Flocon ! Pour que Bélou est enfarmé.

M : Hmm hmm ! (court silence)⁹⁴ Bertille par contre faut qu'tu l'empêches d'aller là bas parce que si y va derrière le meuble après on aura du mal à l'attraper.⁹⁵

B : Ha-ha derr- ... -ière ça ?

M : Derrière le meuble ouais.

B : Haa NN-NN-Nooon dedans.

M : Si y va dedans ça s'ra plus facile à attraper, s'y va derrière ça sera difficile.

B : (*d'une petite voix*) j'va voir si va là d'dans.

L : voilà !⁹⁶ ha mon beau, héhéhé ?

B : Non hééé Lola !

L : Heu hé c'est sa petite cabane euh dis donc.⁹⁷ Flocon je suis pas d'accord

B : Tiens Lola⁹⁸ c'est ta tienne.

L : Y va sauteer !

92 Bertille s'accroupit pour essayer d'attraper Flocon qui sort de sa « cabane ». Celui-ci lui échappe et trotte un peu plus loin.

93 Léa attrape Lola et l'approche de son visage, puis l'embrasse sur le flanc.

94 Flocon trotte encore un peu plus loin et s'approche du meuble sur lequel est posé la cage.

95 Bertille se lève et se dirige vers le meuble.

96 Léa s'approche de Flocon et l'attrape. Elle le pose près du marchepied, sous lequel s'est installée Lola. Bertille s'assoit près du marchepied.

97 Léa saisit Flocon et le pose sur le marchepied. Bertille ramasse les deux feuilles d'endive restées au sol.

98 Bertille tend une feuille à Lola d'une main, et tient la deuxième dans l'autre. Lola ne mange pas la feuille. Bertille jette l'endive sous le marchepied.

B : Flocon !⁹⁹

L : Oula tu lui as fait peur. (court silence)¹⁰⁰

B : Voilà !

L : Est-ce que tu crois qui vont mourir siiii ...

M : Pourquoi tu voudrais quii

B : Maman maman¹⁰¹ mais tu peux porter
pour pour ça qui pour qui mange

M : Pa'ce que tu trouves¹⁰² qu'il est pas sage
là ?

M : (à Flocon) Là, tranquille.

L : Frimousse

M : Et toi tu vas faire quoi pendant c'temps-
là Bertille ?

B : Euuh tu vas préparer la peinture et on va
r'mettre Flocon !

M : Pa'ce que je crois qu'Flocon il a pas très
faim, tu vois.¹⁰³

Hé, Léa tu veux bien l'remettre s'il te plaît ?

Léa ?¹⁰⁴ wop-ala hoo.

L : En attendant j'en prends un autre qu'est
plus mignon.

M : Bon Bertille tu vas laver tes mains s'tu
veux faire d'la peinture alors. D'accord ?¹⁰⁵

T'as touché les cochons d'Inde.

L : Y sont énervés là !

B : Mais non on va mettre du clinogel !

M : Non on va laver les mains. Allez.

B : Tu dis tout le temps ça. On peut –on peut
m'laver les mains ?¹⁰⁶ hop

M : Est-ce que tu es en face, là ?

99 Bertille pose un peu brutalement une main
sur le dos de Flocon, et lui tend une feuille
d'endive, qu'il ne mange pas.

100 Léa se lève et se tourne vers Madame.

Bertille porte Flocon et lui propose la feuille
d'endive qu'il ne mange toujours pas.

101 Bertille se lève et apporte Flocon à
Madame.

102 Madame porte Flocon. Bertille tend la
feuille à Flocon, puis la donne à Madame. Elle
s'éloigne ensuite un peu.

103 Léa déplace une petite caisse devant le
meuble où est posée la cage.

104 Léa grimpe sur la caisse. Madame
s'approche et dépose Flocon dans la cage.

Bertille sort du garage et se dirige vers la porte
de la remise.

105 Madame suit Bertille dans la cuisine.

106 Bertille se positionne devant l'évier.
Madame fait glisser un marchepied devant elle.
Bertille grimpe dessus alors que Madame ne l'a
pas encore installé correctement.

B : Non !

M : Bah, alors ? alors ?

B : On tourne encore ! On tourne¹⁰⁷, on tourne

M : Allez retrousse tes manches Bertille. Non c'est bon là Bertille.

B : A d'aute, à groite.¹⁰⁸ (*criant*) Stop ! stop.

¹⁰⁹ Ç-ç-

M : Vas-y

B : ça fait comme de la crotte de l'oiseau.

M : Ha bon ? tu trouves ?

B : Oui ! oui !

M : Allez frotte frotte frotte. (silence)¹¹⁰
T'as fait entre les doigts là ?

B : Oui !

M : Vas y refais un p'tit peu encore. (*d'une voix plus forte*) Bertille, refais un p'tit peu, faut faire plus longtemps. Tu comptes jusqu'à

10, allez tu comptes jusqu'à 10¹¹¹

B : Un deux

M : Regarde t'as vu toute la mousse que ça fait

B : Trois mais mais mais¹¹² mais tu peux me mettre la mousse ?

M : Allez regarde. Compte jusqu'à 10 main'nant.

B : Un deux crois¹¹³ quatre cinq six sept huit neuf dix

M : ouais !

B : onze douze treize quatorze... (*court*

107 Madame installe Bertille et se positionne derrière elle.

108 Bertille retrousse ses manches. Madame ouvre le robinet et se mouille les mains.

109 Madame met du savon dans la paume de Bertille et se place à sa droite pour observer ce qu'elle fait.

110 Madame se lave les mains. Bertille essaye de rincer les siennes.

111 Madame se frotte les mains, se qui fait mousser le savon.

112 Bertille tend les mains vers celles de Madame, qui dépose un peu de mousse.

113 Madame lave les mains de Bertille en souriant.

silence) sss¹¹⁴ dix-seept

M : Après quatorze, c'est ? quinze

B : Quinze dix-sept

M : Non. Seize

B : Seize dix-sept (*d'une plus petite voix*)
vingt-huit vingt-neuf vingt

M : Holalala¹¹⁵ non on va s'arrêter à
quatorze hein
(*court silence*)

B : Niiiaaaa t'as mouillé tous mes manches

M : Ret' ben non j'ai pas mouillé tes
manches. Retourne tes mains s'te plaît pour
voir ? Voilà.

B : Maman j'ai l'savon encore là¹¹⁶

M : Hop !

B : Hop. A groite,

M : Hmm ?

B : à gauche¹¹⁷ à groite

M : Alors tu fais d'la peinture de quelle
couleur ?

B : Euh j'vais choisir, alors, des peïn-, des
couleurs de peinture

M : Hmm tu restes là ? Maman va aller les
chercher, d'accord ? Comme c'est en haut.

B : Oui

M : Hein !

B : Oui Mais-mmm¹¹⁸

M : Mais sur quoi tu vas peindre ?

B : Mais moi je sais faire

M : Bertille !

B : Hamamamama, j'peux (inintelligible)

114 Bertille tourne la tête vers Madame.

115 Madame rince ses mains puis celles de
Bertille

116 Bertille désigne le bout d'un de ses doigts,
que Madame essuie. Madame s'essuie les mains
pendant que Bertille secoue les siennes.

117 Madame essuie les mains de Bertille.

118 Bertille devance Madame qui se dirige vers
l'escalier.

M : Nan nan nan, je vais y aller (*en articulant*) je vais y aller¹¹⁹

B : T-toi tu vas prend' euh euh euh les bouteilles¹²⁰ et moi-mmoi

M : Attends

B : Moi-moi-moi j'vais prendre des pots pour l'eau

M : Attends, attends. Parce que ça va être lourd tu vas te tomber d'ssus Bertille. Hop !
121

B : voilàà !

M : Tu veux descendre ?

B : Oui

M : J'vais descendre avec tout le gros carton, allez descend¹²²

B : Ha bon on descend, on descend. (silence)
J'veux m'asseoir ici, c'est b'

M : Nan pas sur cette table-là Bertille.¹²³

B : C'est bien comme ça (rit).
Alors par terre on met ?

M : Naaan. Où on met Bertille ?¹²⁴

B : Les pots pour l'eau. Non, ce pot pour l'eau¹²⁵. Tu mets d'l'eau dedans ? Sss'te plaît ?

M : Attends là d'abord j'vais nettoyer la table.

B : A gauche, à droite... (silence)¹²⁶ Hé ben pas moi !

M : Hmm ?

B : Hé ben pas moi ! Que manges-tu ?¹²⁷ dit

119 Bertille monte les escaliers pendant que Madame retire ses chaussons.

120 Madame monte les escaliers.

121 Madame prend le carton rempli des affaires de peinture.

122 Bertille descend l'escalier et se dirige vers la table basse du salon. Madame la suit plus lentement.

123 Madame pose le carton de fournitures sur le sol à côté de la table de la salle à manger et passe l'éponge sur la table.

124 Bertille farfouille dans le carton

125 Bertille sort un pot et l'ouvre avec difficulté.

126 Bertille s'installe sur sa chaise en gardant le pot dans la main.

127 Bertille joue avec le pot.

la grenouille. Non la (*inintelligible*) Que manges-tu ? Je mange, je mange des mouches ! Beuah ! Très peu pour moi. Que manges-tu ? Je maangeuh...

M : (*chuchotant*) Tiens.

B : Ouui. Et aussi, et aussi de l'eau dedans ça.
128

M : Comment on demande Bertille ?

B : Si te plaît ! (silence) ¹²⁹ J'au-jaurais toutes toutes les couleurs ! J'aurais encore rose, je, je rouge, bleu, (*chantonnant*) veheeert. (silence) Attends j'vais mettre la peinture !

M : Alors qu'est-ce que tu veux faire, alors ?
130

B : Euh, euh, tu-tu-tu

L : (*criant*) BELOU ! (*siffle deux fois*)

B : Tu peux me mettre de la couleur s'te plaît ?

M : On met dans les p'tits trous ? Est-ce que tu veux peindre les p'tits trous ?

B : Euuh, non !

M : Non ! ¹³¹

B : Sur une non sur uneu feuille

M : Sur une feuille ! (*à Yoran*) ¹³² Yoran tu aurais des feuilles à me prêter, assez épaisses ? (*d'une voix plus forte*) Yoran !? (*en articulant*) Est-ce que tu peux m'prêter des feuilles assez épaisses ?

Y : Ouais des feuilles cartonnées ? ¹³³

M : Oui, des vieilles feuilles, on va peindre

128 Bertille désigne le pot à Madame, qui sort du carton une plaque en polystyrène dans laquelle il y a des creux, avant d'emporter le pot en cuisine.

129 Bertille, un pinceau à la main, feint d'utiliser la plaque comme une palette.

130 Madame pose le pot et une feuille d'essuie-tout sur la table, puis elle cherche quelque chose dans le carton.

131 Madame sort le bidon de peinture verte et le pose sur la table.

132 Yoran est face à l'ordinateur, dans le salon. Il porte des écouteurs. Bertille continue à jouer avec la plaque de polystyrène.

133 Madame sort le bidon de peinture bleue et le secoue tout en parlant à Yoran.

dessus.

B : (*à moi*) Pourquoi tu manges pas ton crumble ?

M : Léa ? euh Bertille ! Beeertille !

B : Hémaimais, mais pourquoi a mange pas son crumble ?

M : Parce qu'elle t'a expliqué tout à l'heure.

¹³⁴ Qu'est-ce qu'elle a dit Justine ? Qu'elle allait te filmer et pendant ce temps-là, ¹³⁵ elle a pas l'droit d'dire un mot. Elle a même pas l'droit d'manger.

L : Ho !

M : (*au chien*) Belou dehors ! (*à Bertille*) Et tout à l'heure elle va manger,

d'accord Bertille ? ¹³⁶

B : Oui !

M : D'accord ?

B : Oui. Merci !

L : Est-ce que j'peux faire aussi d'la peinture ? ¹³⁷

B : Si regarde du bleu, là !

L : Ha c'est ¹³⁸, à la base c'était vraiment pour faire dees ...

M : Nan, nan nan. A la base y'a des tubes.

Des tubes dedans. ¹³⁹ Alors on va remettre du bleu Bertille parce que

B : Mamama le rouge il est où ?

Y : Y'a ça aussi. ¹⁴⁰

B : Ma ma ma pourquoi tu l'as pas pris le rouge ?

M : Mais ça c'est, ça c'est des f-.

¹³⁴ Léa arrive et mange un morceau de crumble resté dans l'assiette de Madame.

¹³⁵ Madame pose ses doigts sur les lèvres et mime une fermeture éclair.

¹³⁶ Madame met de la peinture bleue dans un creux de la plaque de polystyrène. Léa boit de l'infusion dans sa tasse, restée sur la table.

¹³⁷ Madame secoue le bidon de peinture verte en regardant Léa.

¹³⁸ Madame verse la peinture verte. Léa s'approche, Bertille regarde attentivement.

¹³⁹ Madame pose le vert et reprend le bleu.

¹⁴⁰ Yoran arrive derrière Bertille en tenant un sous-main.

L : J'vais chercher !

B : Maman le rouge !

M : Bertille. Un instant Bertille ! Tu vas trop vite, là. J'remets du bleu parce que tu vas pouvoir mélanger avec une autre couleur.¹⁴¹
On ferme.

Y : Tiens.

B : Merci' ran !¹⁴² L'eau sor le côté.¹⁴³

Man-man y m'faut des feuilles

Y : C'est à et quart ou moins quart ?¹⁴⁴

M : Tu vois 5 heures et quart, c'est marqué
Yoran, euh.¹⁴⁵

L : HA

M : (à Yoran)¹⁴⁶ Demande à tes copains.

Y : Ouais bah j'ai rien pour leur appeler.

M : Ha. J'crois qu'le rouge il est bientôt fini.

¹⁴⁷ Hou non ! Ho mince ! Du coup c'est parti trop vite. Attends Léa faut secouer un peu

avant.¹⁴⁸

B : Hmmm Maman !¹⁴⁹

M : Ben si regarde ça fait comme une fleur, regarde !

L : Ha bah ouii (*rit*) (court silence) Une fleur un peu euh grosse.

M : Et toi Léa tu vas peindre sur quoi ?¹⁵⁰

L : Je sais pas.¹⁵¹

B : Et si mais si

L : Sur une feuille peut-être !

B : (*très fort*) Non-nn, hé Léa ! (*fort*) Les feuilles sont là ! (*à voix normale*) C'est y'a

141 Léa sort de la pièce. Madame met du bleu dans un autre creux. Yoran éloigne le pot à eau pour installer le sous-main devant Bertille.

142 Yoran pose une feuille face à Bertille.

Madame prend un bidon rouge dans le carton et le secoue.

143 Bertille reprend le pot et le replace près d'elle.

144 Yoran s'éloigne de la table. Madame se tourne pour lui répondre.

145 Madame suit Yoran jusqu'à l'entrée et lui désigne une feuille accrochée au mur.

146 Madame revient à la table avec le bidon de peinture rouge et tente d'en verser dans un creux. Yoran la suit. Léa arrive et prend un bidon de peinture jaune dans le carton.

147 Léa ouvre le bidon et le penche comme pour en verser. Madame appuie fort pour faire sortir de la peinture rouge, et une grande quantité s'échappe du bidon.

148 Madame récupère le bidon jaune et secoue.

149 Bertille trempe son pinceau dans le pot à eau.

150 Madame verse la peinture jaune.

151 Léa tourne la tête pour aller s'installer sur sa chaise. Bertille s'agite en essaye d'attirer son regard.

d'jà pleins d'feuilles qui sont là.¹⁵² Hé moi
j'vais prendre cette couleur.

M : Ouais. (silence) Il est où Bélou ?

L : Hé j'ai pas d'pinceau !¹⁵³

B : SS-SSI LA! R'garde. Si là ! Mais-mais
d'abord tu prends uneu feuille.¹⁵⁴

*(Madame parle indistinctement avec Yoran
dans la cuisine)*

M :¹⁵⁵ Bon alors Bertille.

B : Hmm-hmm-hmm J'a du rouge, j'ai fait
tomber **par terre** mon pinceau

M : **C'est pas**... c'est pas grave.¹⁵⁶

B : *(d'une petite voix)* D'accord

M : Léa, là, tu t'complices un peu la tâche.

B : (marmonne)

M : Et y'a d'autres pinceaux, encore ! Hop !
¹⁵⁷

B : Léa quand on finiit la couleur, on change
de couleur.

M : Mais Bertille, chacun fait ce qu'il veut,
hein !

B : Et, c'est ma feuille, ça.¹⁵⁸

L : Hein.

B : Si c'est la mienne.

M : Tiens Léa,¹⁵⁹ si tu veux de l' - de l'eau
toi aussi.

(silence)¹⁶⁰ ho pardon. (silence)

B : Moi, j'fais un truc pas normal.

L : Tu vas faire **quoi** ?

M : **Nan**, B**élou**.

¹⁵² Madame va en cuisine. Léa prend une
feuille. Bertille trempe son pinceau dans du
rouge.

¹⁵³ Léa se relève et part en direction de la
cuisine. Bertille se crispe et montre les feuilles.
Léa revient et cherche un pinceau dans le carton.

¹⁵⁴ Léa se rassoit. Bertille regarde son dessin,
puis fait tomber son pinceau sur le sol.

¹⁵⁵ Madame revient. Bertille se lève pour
ramasser son pinceau.

¹⁵⁶ Bertille se rassoit. Madame ramasse les
bidons.

¹⁵⁷ Madame sort des pinceaux du carton et les
pose sur la table.

¹⁵⁸ Bertille se saisit de la feuille d'essuie-tout.

¹⁵⁹ Madame sort un deuxième pot à eau du
carton, et tente de le fermer correctement.

¹⁶⁰ Madame pose le pot près de Léa, qui a
avancé son bras pour prendre de la peinture.

Bertille observe la peinture de Léa puis poursuit
la sienne.

L : Un bonhomme à quat' pieds ?

161 Léa et Bertille s'appliquent à peindre.

B : Nan.

L : Un dragoon... à trois têtes !

B : Non ! non. Non, t'as qu'à regarder c'que
j'fais !

(silence) ¹⁶¹

Retranscription des échanges chez Amélie A.

Contenu verbal

M : Tu veux des boudoirs ? Tu veux des boudoirs ?

A : Nooon.¹

M : Tu veux quoi ?

A : Rieeen.

M : Tu veux rien ?

A : Rien.

M : T'avais faim t'as rien mangé c'midi.

Tiens-toi bien Louloute s'il te plaît.² Amélie, s'il te plaît, tu veux quoi ?

A : Une compote eet...³ des boudu'euh.

M : (rit) Des boudus, des boudoirs ?⁴

A : Ouiii.

M : D'accord, j'vais t'apporter ça.⁵

P : (à Eugénie) Tu donnes ton boudoir ? T'as fini ?⁶

M : Assis-toi bien⁷. Tiens.⁸ Prends ton temps !⁹ J'vais pas t'la voler !

A : (rit)

P : (fait du bruit en s'installant)¹⁰

M : Bon, tu...¹¹

A : (rit)¹²

M : Tu fais ton intéressante, hein.¹³ Tu arriveras à ouvrir ?

Contenu paraverbal

¹ Amélie s'affaisse sur la table.

² Amélie se redresse.

³ Amélie regarde en l'air.

⁴ Madame se déplace pour apporter le goûter d'Eugénie à Monsieur. Amélie la suit du regard.

⁵ Madame retourne dans la cuisine. Amélie la suit toujours du regard.

⁶ Amélie regarde le père.

⁷ Madame revient s'asseoir à côté d'Amélie.

⁸ Madame pose les boudoirs sur la table, ouvre la compote et la donne à Amélie qui commence à la boire, puis elle regarde Amélie en souriant.

Monsieur se lève et passe derrière la table pour aller en cuisine. Madame regarde la caméra en souriant, Amélie regarde successivement

Madame et la caméra tout en buvant sa compote.

⁹ Monsieur retourne au salon.

¹⁰ Amélie se retourne pour regarder Monsieur.

¹¹ Madame claque des doigts et tapote sur la table.

¹² Amélie finit de boire sa compote et la pose sur la table en regardant sa mère.

¹³ Madame referme la compote. Amélie prend le paquet de boudoirs.

A : Non.¹⁴

M : Non ? Tu veux pas essayer ?

A : (Rit) Deux,¹⁵ je veux.

M : Tu veux juste deux ?¹⁶ et ça t'suffira au goûter ?

A : hmmm.

M : J'suis pas sûre.

A : (asp++)¹⁷ HEHé restur' (asp+) et pa, laisse sur la table

M : Prends le toboggan¹⁸

A : pour que j'ai envie encore.

M : Je laisse sur la table encore t'as envie ?

A : Y'aa trois encore.¹⁹

M : Ouais. C'est bon ?²⁰

A : Hm.²¹

M : Et tu t'souviens des films que t'as vus au cinéma hier ? Avec l'école ?

A : (fait non de la tête)

M : Tu te souviens pas ?

A : Non !

M : Tu m'as dit qu'y'avait trois histoires.

A : Trois histoires.

M : Et ça parlait de quoi ?

A : Euh je sais plu^{us}.

M : Tu sais plus du tout ?

A : Hm mh.

M : T'étais assis à côté d'qui ? Assise à côté d'qui ?

A : Euh d'...(asp+) (asp) (asp) Arthur Le Goff et R- et Raphaël.

14 Madame prend le paquet. Amélie continue de le tenir un moment avant de lâcher.

15 Amélie fait un « 2 » avec le pouce et l'index.

16 Madame pose deux boudoirs sur la table.

17 Amélie pose brutalement sa main sur la table.

18 Madame mime un toboggan avec le doigt.

19 Amélie désigne les trois boudoirs restants dans le paquet, et commence à manger.

20 Madame caresse les cheveux d'Amélie et replace une mèche derrière son oreille.

21 Amélie lui sourit quand elle retire sa main. Madame nettoie avec le doigt les grains de sucre tombés du boudoir sur la table.

M : Et Monique elle était assise à côté d'qui ?

La maman à Laura.

A : (hausse les épaules)

M : Elle était avec vous ?

A : Hmm. (hoche la tête) (silence) EUH j'ai pas VVu l'enfant qui était à côté d'elle.

M : T'as pas vu ?

A : (hoche la tête) Hmm.

M : T'as pas fait attention, quoi.

A : (avec du gâteau dans la bouche) (asp) Maman la dernière image moi je savais plus euh c'que c'est euh la dernière

M : (rit)²² Parle pas la bouche pleine !

A : (rit) (asp) Maman, la (asp+) euh le dernier film j'sais plus... quoi ça parlait. J'sais plus.

M : Et l'premier ?

A : Uuuuuun, heum, (claque la langue) un

écureuil²³ j'pense que c'est, j'sais pas.

M : Et qu'est-ce qui f'sait l'écureuil ?

A : (rieuse)²⁴ non c'était pas un é(asp)cu(asp)reuil-euil y'avait deux lapins 'vec euh la deu(asp)xxième et aussi la maman était morte.

M : Ha bon ?

A : (asp+) Ha oui pa'ce que (asp+)²⁵ euh EUH euh le renard euh l'a mordue.

M : Ha d'accord. (silence) Et c'était des p'tits films courts ? Y duraiient pas longtemps ?

A : Non.²⁶

(silence)

P : qu'est-ce que t'as r'gardé hier soir ?

22 Madame montre sa bouche avec l'index.

Amélie tortille une mèche de ses cheveux.

23 Amélie regarde en l'air et lève les sourcils.

24 Amélie lève à nouveau la tête.

25 Madame mime un toboggan.

26 Amélie finit son premier boudoir et commence le deuxième.

M : Ha oui et hier soir qu'est-ce que t'as
r'gardé ? Tu t'souviens ?

A : /su ɪmpo/

M : C'était bien ?

A : Hmm.

M : Tu te souv'nais du film que t'avais vu, tu
l'avais vu au cinéma c'ui là.

A : Hmm. Maman j'vais voir au cinéma

(asp++) EUH²⁷ (asp+) EUH papa EUH j'vais voir... 27 fuite du regard vers le haut.

P : on ira ptet voir le

M : dimanche t'iras au cinéma ?

P : on ira ptet voir le... les légos

M : ha le film des légos ?

P : ouais ça va être top

M : où c'est les bonhommes, c'est des légos.

C'est ça qu'tu vas aller voir ?

P : c'est top qu'nous...

A : Hé ben on, (asp++) hé bah (asp+) hé ben
après y'a quoi après le... le film de légo y'a là
y'a quoi

M : Ha non quand tu vas au cinéma avec Papa
y'a qu'un film hein. C'est pas comme au
cinéma à l'école.

A : (asp)

P : j'vais vous trouver la bande annonce

A : (asp)Haaaa oui. Hé ouais mais (asp+) 28
heum (asp+) heum, heu Papa ch (asp+) HEU
Papa si ss (asp+) HE si sa bande annonceuh de
Bilbo le hobbit, euh hein euh

P : non non y'a pas d'monstres les légos c'est
gentil ça

28 Amélie fixe Madame, puis se retourne vers
Monsieur. Madame me sourit puis ramasse le
sucre tombé du boudoir avec le doigt.

A : Bah oui c'

M : Les légos²⁹ c'est des dessins animés, Amélie.

A : De (asp+) euh (asp) euh je sais mais j'ai vu dans la console de Papa. (d'une petite voix) Tu veux ?³⁰

M : Non. (silence)³¹ (d'un ton insistant mais doux) Non merci Amélie j'ai pas faim.

A : Hmm.

M : C'est gentil mais merci.³² Et normalement leee... mois d'ahavril y'a la reine des neiges qui sort en Blue Ray aussi.

A : (asp) Hé mais tu pourras r'garder avec nous !

M : Bah j'ai hâte ouais!

A : (asp+) hé mais i'est trop cool tu verras.

M : (chuchote) ha d'accord, il est trop cool ! (rit)³³

(silence) Et demain après-midi y'a pas école.

A : Demain ?³⁴

M : Dem'

A : Haa oui j'vais orthophoniste.³⁵ (silence)

M : Et après on ira voir Mamie Nadine si elle est chez elle.³⁶ Pour le goûter. (silence)

A : Hmm.³⁷

M : Ha ma non Amélie c'est pas prop' t'as plein à manger dans la bouche.

A : (rieuse) hmmmmmmmm

29 Amélie se retourne vers sa mère.

30 Amélie montre son boudoir à Madame.

31 Amélie pointe le paquet de boudoir .

32 Amélie ramasse le sucre tombé du boudoir avec la main.

33 Madame et Monsieur me regardent.

34 fait geste de montrer quelque chose devant elle avec son index.

35 Amélie me regarde et sourit. Monsieur me regarde.

36 Amélie et Madame se regardent. Madame hoche la tête.

37 Amélie sourit, et ouvre la bouche pour montrer le boudoir mâché à Madame.

M : C'est pas bien ?

A : Oui mais moi'je parce que ça piqueuh leuher

M : Mah ça pique pas le jus d'oranges !

A : Sii j'rigolais !⁴⁷

M : Bah ouais !

A : J'rigolais !

M : (rit)

A : J'rigolais

M : Tiens⁴⁸. J'tai d'mandé d'bien t'asseoir !
S'il te plaît. (silence) C'est bon t'as fini ?

A : Nan. Hihi.⁴⁹

M : Amélie.⁵⁰ J'peux t'gronder, hein.

A : Ouuuuu⁵¹

M : Donc tu restes polie et gentille. Qu'est-ce que tu veux ?

A : Rien.

M : T'as plus faim ?

A : Non.

M : T'es sûre ?

A : SÛRE

M : Tu veux rien d'autre ?

A : Sûre !

M : Sûre sûre sûre sûre sûre sûre sûre sûre sûre sûre ?

A : Sûre sûre sûre sûre sûre !

M : D'aaccord.⁵² Tu veux jouer ?

A : Bah oui !⁵³

M : (caricaturant la réponse d'Amélie) « Bah oui » et tu veux jouer à quoi ?

A : A rien !

47 Amélie se gratte la tête.

48 Madame revient de la cuisine et pose le verre sur la table. Elle caresse les cheveux d'Amélie en s'asseyant.

49 Amélie gigote, se balance de gauche à droite en regardant Madame.

50 Madame fronce les sourcils.

51 Amélie approche son visage de sa mère, qui avance sa paume ouverte. Amélie laisse reposer sa tête dans la main de sa mère.

52 Amélie enlève sa tête de la main de sa mère et se rassoit correctement.

53 Amélie me regarde très furtivement.

M : Bah tu peux pas dire j'veux jouer à rien, c'est pas possible. Tu veux jouer à quoi ?

A : A rieeee**en**.

M : **Bah** t'as ton ieko qu'est là, t'as ta mallette de docteur la peluche,

A : (*en syllabant*) J'veux pas jouer. ⁵⁴

M : Tu peux faire du dessin...

(*haussant le ton*) AMELIE tiens toi bien à table s'il te plaît !

A : ⁵⁵ Heu j'veux faire du dessin.

M : Tu veux faire quoi ? ⁵⁶ (silence) La mallette euh hello kitty ? (silence)

A : Naaaan du vrai dessin 'vec mes (asp) feutres !

M : Ben tu vas prendre. Tu sais où c'est tu vas prendre !

A : (rire) bé je (rire) Mais (asp) j'sais pas où est le feuilles.

M : Ha y'a pu d'feuilles c'est vrai. Attends.

⁵⁷ J'vais essayer d'te trouver des feuilles.

A : (*rieuse*) Y'a plus d'feuilles ⁵⁸

M : Tu veux pas un cahier d'coloriage plutôt ?

A : ⁵⁹ Euh oui un cahier d'coloriage. Fée ! Il est là, fée !

P : (*à Madame*) Tu peux m'passer une lingette ?

M : Ouais.

P : Avant qu'y en ait partout.

M : Hé tiens. ⁶⁰ Attends j'vais, attends-tends-tends, j'vais nettoyer.

⁵⁴ Amélie se laisse glisser sur sa chaise.

⁵⁵ Amélie se redresse.

⁵⁶ Amélie se tourne vers Madame, et réfléchit.

⁵⁷ Madame se lève et va chercher des feuilles.

⁵⁸ Amélie se tourne vers Madame (hors de son champ visuel).

⁵⁹ Amélie va rejoindre Madame.

⁶⁰ Amélie revient à table avec un cahier de coloriage et s'apprête à s'asseoir. Madame nettoie la table. Amélie feuillette son cahier.

(à Monsieur) Tiens.⁶¹

P : (à Madame) Merci ! (à Eugénie) Ha oui il faut être prop' ! c'est comme ça, dans la vie il faut être prop'.

A : (chantonne) Toutoutou

M : Attends avant d'poser, hein.⁶²

A : Euh je sais qu'c'est tout mouillé !

M : Et voilà c'est bon,⁶³ allez ! Tu t'assois bien, Amélie. Tu t'assois bien !

A : J'm'assois bien !⁶⁴ (chantonne)

Toutoutoutout, touktouk (claque la langue trois fois) (chantonne) nanananana⁶⁵ (claque la langue cinq fois) (chantonne) nananannana

M : T'as d'jà tout colorié ?

A : Naaaaaa ! Ha !⁶⁶ c'est ça que j'vais c...
regar'

M : Ha mais tu t'es trompée⁶⁷, normalement là c'était jaune (silence) et là c'était euh jaune un peu plus foncé, fin dans les tons un peu orangés, tu vois, comme ça.

A : Heu jij

M : Tu vois ?⁶⁸

A : j'ai pa

M : C'pas grave tu peux faire les ailes de cette couleur !

A : Un jij⁶⁹

M : et continuer la robe en, en, en jaune le haut, là, et faire les ch'veux marrons.⁷⁰ Tu fais comme tu veux !

A : (en syllabant) Tu m'laisses faire mon

61 Madame tend à Monsieur un paquet de lingettes.

62 Madame essuie la table nettoyée avec un torchon.

63 Amélie s'installe, rapproche le pot de feutres, pousse le verre de jus d'oranges.

64 Amélie s'assoit bien droite et feuillette le cahier.

65 Madame s'assoit.

66 Amélie s'arrête sur une page, et désigne une partie du coloriage déjà commencé.

67 Madame désigne différentes parties du coloriage avec l'index.

68 Madame cherche dans le pot à crayons le feutre correspondant à la couleur qu'elle désigne.

69 Amélie commence à prendre un feutre jaune dans le pot mais le repose au moment où Madame continue de parler.

70 Amélie regarde son coloriage puis sa mère, puis son coloriage à nouveau.

dessin !

M : Oui j'te laisse faire ton dessin, Amélie.⁷¹

A : Hmmm.⁷²

M : Tu vas pas tomber ?⁷³

A : Merci !

P :⁷⁴ *(au chat, assez fort)* A ton panier ! tout de suite ! j'ai dit à ton panier ! Tout de suite !

M : Hep hep hep.⁷⁵

(silence)

A : B-B-(asp+) bah moi j'ai même pas dépassé ! (d'une petite voix) T'as vu ?

M : M'ah non, pas encore ! Mais tu sais normalement on fait⁷⁶ au crayoon d'couleur, pas au crayon feutre sur les pages comme ça, parce que ça abîme les pages⁷⁷, là, tu vois ? (silence) Mais c'est pas 'rave hein ! T'as

commencé⁷⁸, tu finis !

A : Y sont en haut !

M : C'est... Nan, tes crayons d'couleurs y'en a dans le... dans la boîte à chaussures.

(silence) Tu peux aller prendre.

A : (marmonne)⁷⁹

M : Bah tu prends la boîte à chaussures Amélie pa'ce qu'elles sont toutes dedans !

A : C'est bon, j'ai trouvé !⁸⁰ Pleins d'couleurs. Pleeins d'couleurs !

M : M'ah oui

A : Hmmm, sssss P-p-piii vert. *(d'une petite voix très intonnée et sans buter sur les syllabes)*

71 Madame pose le feutre sur le cahier.

72 Amélie commence à colorier avec le feutre orangé que vient de poser sa mère.

72 Amélie regarde sa mère et continue à colorier.

Madame rapproche la chaise d'Amélie de la table.

74 Monsieur va dans le garage avec Eugénie dans les bras. Amélie se retourne vers lui quand il commence à parler.

75 Madame caresse les cheveux d'Amélie, les ramassant en une queue de cheval. Amélie se retourne et recommence à colorier pendant que Monsieur va s'asseoir face à l'ordinateur avec Eugénie sur les genoux.

76 Madame tapote plusieurs fois sur le feutre que tient Amélie avec son index. Amélie arrête de colorier .

77 Madame frotte la page que colorie Amélie.

78 Amélie regarde successivement le modèle et son coloriage. Elle prend un air dépité, rebouche son feutre, le range dans le pot à crayons, qu'elle repousse de la main avant de se tourner sur sa chaise comme pour aller chercher les crayons.

79 Amélie se lève et va chercher les crayons.

80 Amélie revient avec une pochette de crayons de couleurs. Elle se rassoit.

Coco, **comme ça** ?⁸¹

M : **Tu vas** faire quoi ?

A : Ben ça !⁸²

M : La robe de Clochette ?

A : Oui

M : Ouais c'est... tu peux même prendre ce'ui-là⁸³ si tu veux prendre la bonne couleur.

A : Ha oui. Hmm⁸⁴ c'est ça ! (claque la langue).⁸⁵ Y marche plus !

M : Mais si y marche !⁸⁶ Regar', tu fais comme ça.

A : (d'une petite voix)⁸⁷ Ha oui, d'accord. (silence) (toujours d'une petite voix et regardant sa mère) J'arrive pas à faire comme toi.

M : Bah oui, mais bon c'est parce que t'es petite aussi Louloute ! Regar',⁸⁸ tu fais d'abord les contours

A : (chuchote) d'accord

M : (doucement) Maman elle sait pas trop bien dessiner, hein.

A : (d'une petite voix) Pas 'rave !⁸⁹

M : **Ou colorier**

A : (d'une petite voix) C'est pas 'rave Maman.

M : **C'est** pas grave ?

A : (d'une petite voix) Tu peux m'le donner Maman ?

M : Oui bien sûr⁹⁰

A : (chantonne) Tatatatata (claque la

81 Amélie tourne la tête vers Madame.

82 Amélie désigne une partie du coloriage

83 Madame désigne un crayon de couleurs dans la pochette

84 Amélie appose le crayon à côté du modèle

85 Amélie commence à colorier, regarde sa mère et hausse les épaules.

86 Madame se saisit du crayon et commence à colorier. Amélie s'approche de la page, le menton sur la feuille, et fronce les sourcils.

87 Amélie reprend le crayon que lui tend Madame, observe bien la mine, et recommence, très appliquée, son coloriage.

88 Madame attrape le crayon d'Amélie, toujours en train de colorier, et commence à colorier elle-même.

89 Amélie approche son visage tout près de celui de Madame et la regarde fixement. Madame regarde le cahier.

90 Madame donne le crayon à Amélie et se redresse, puis elle regarde Monsieur et Eugénie, avant d'observer le coloriage.

langue)⁹¹

M : C'est bon t'as fini ?

A : Bah oui !⁹²

M : Super !

A : J'vais faire une autre image, c'est p-c'est pas ce que j'ai envie !⁹³ Elle est belle comme ça !⁹⁴

M : Nan moi j'trouve pas mais bon !⁹⁵ Après c'est mon avis hein ! T'as pas suivi les bonnes couleurs⁹⁶ (*commence à parler plus vite*)

⁹⁷ mais c'est pas grave Loulouteuh

A : C'est bon quand même.

M : C'est toi c'est ton cahier d'cor-lor-iage, tu fais c'que tu veux hein

A :⁹⁸ Ca je veux faire.

M : D'accord.

A : Moi j'v j'veux f-faire ça⁹⁹, eeh...¹⁰⁰

M : Vert foncé !

A : Vert foncé ?¹⁰¹

M : si tu veux suivre les couleurs.

A : C'est ça, vert foncé. HO-HO mon B-z,
(asp+)¹⁰² et mais sa robe eeeest¹⁰³ .. (*rit*) en
feuilles !

M : M'ah ouais les fées elles mettent des robes en feuilles ! Clochette aussi c'est une robe en feuilles qu'elle a.

(On entend Eugénie rire car Monsieur la chatouille)

A :¹⁰⁴ (asp) Euh et, HEssss, oooooo (asp) ET

91 Amélie tourne la tête et sourit à Madame.

92 Amélie range son crayon.

93 Amélie feuillette son cahier de coloriage

94 Amélie regarde et montre une page qu'elle a déjà coloriée en souriant. Madame fait la moue et balance la tête de gauche à droite.

95 Amélie tourne la tête vers Madame, puis vers le cahier, sur lequel elle regarde successivement le modèle et son coloriage.

96 Madame pointe une partie du coloriage

97 Madame pose la main sur la page et la frotte. Amélie tourne les pages.

98 Amélie s'arrête sur une page et la parcourt de haut en bas avec son index.

99 Amélie pointe le modèle.

100 Amélie se tourne vers l'étui pour choisir un crayon.

101 Amélie compare son crayon avec le modèle.

102 Amélie tourne la tête vers Madame pendant l'aspiration et la regarde dans les yeux.

103 Amélie regarde son dessin puis le modèle qu'elle désigne du doigt.

104 Amélie se redresse, feuillette les pages.

SS rhooh ! ET, ET rhooh !¹⁰⁵

M : Ho QUoi ? Quest-ce que tu veux dire ?
106

A : J'ai ratééé !¹⁰⁷ Ho j' - ss- Et celui-là
aussi ?

M : Comment ça ?

A : Quelle¹⁰⁸ (*d'une toute petite voix*) euh
j'veux dire euh, copain...

M : oui.¹⁰⁹ Comment il s'appelle ?

A : (*d'une toute petite voix*) Euh j'sais plus !

M : (*d'une petite voix*)¹¹⁰ Moi non plus.¹¹¹
(silence)¹¹² Et elle c'est qui ?

A : Hééé¹¹³ je sais pas !

M : C'est pas fffée Marie ?

A : Si Marie !¹¹⁴ Clochette.

M : Et l'autre c'est¹¹⁵ Clarence. ... Le garçon.
(silence)¹¹⁶

(*d'une petite voix*) C'est pas ça ? Son copain,
à Clochette.

A : (*rieuse*) Baaah naaaan !

M : C'est pas ça ?

A : Naaan

M : C'est quoi alors ?

A : (*d'une petite voix*) J'sais plus.

M : (*d'un ton sûr*) Moi j'suis sûre c'est ça.

A : Nan c'est pô çô !

M : (*sur un ton dubitatif*) Ha bon ?

(Silence)

105 Amélie revient à la page qu'elle coloriait et
s'affaisse sur sa chaise en souriant.

106 Madame regarde Monsieur et Eugénie,
qu'on entend toujours rire.

107 Amélie passe à la page suivante, qu'elle
désigne avec son crayon.

108 Amélie regarde Madame et pointe du crayon
un personnage de l'image.

109 Amélie revient à la page qu'elle a
commencé à colorier.

110 Madame hausse les sourcils et fait « non »
de la tête.

111 Amélie recommence à colorier. Madame la
regarde toujours.

112 Madame montre le personnage que colorie
Amélie.

113 Amélie lève le menton et regarde sa mère.

114 Amélie reprend sa position puis désigne
l'autre personnage.

115 Madame approche sa main comme pour
désigner le personnage d'une autre image dont
elles parlaient précédemment.

116 Amélie regarde Madame en fronçant les
sourcils.

Résumé

Le bégaiement est un trouble connu surtout pour sa sémiologie, parfois impressionnante. Le handicap de communication qu'il engendre est souvent mésestimé. La prise en charge orthophonique précoce du bégaiement du jeune enfant est primordiale pour éviter la chronicisation de ce trouble. Celle-ci peut prendre la forme d'un accompagnement parental afin d'aider les interlocuteurs de l'enfant à avoir une communication adaptée. Ce mémoire consiste à étudier la pertinence de l'utilisation de l'analyse conversationnelle comme support à la guidance familiale à travers deux études de cas. Les échanges verbaux entre les participants observés sur le temps d'un goûter, donneront des indications sur les styles communicatifs de chacun, et leurs places respectives dans la dynamique générale. Ces données seront confrontées à la perception parentale de leur façon de communiquer.

Mots-clés :

Bégaiement ; Prise en charge précoce ;
Accompagnement parental ; Communication ;
Analyse conversationnelle.

Stuttering is a speech disorder, which is known for its impressive semiology. Its negative impact on communication is often underestimated. Speech therapy for the young child suffering from stuttering is essential for this disorder not to persist. Therapy can take form of a parental support aiming for parents to adapt their communication. This work attends to ascertain the relevance of conversational analysis as a tool to familial support, by looking at two case studies. The verbal interactions observed during snack time, will help identify the communicative styles of each participant, as well as their roles in the conversation. These facts will be compared with the parent's perception of their own communication.

Key-words :

Stuttering ; Early treatment ;
Parental support ; Communication ;
Conversational analysis.