

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche « Médecine et Techniques Médicales »

Année Universitaire 2011 / 2012

Mémoire pour l'obtention du **Diplôme de Capacité Orthophoniste**

Présenté par **Louise PENAUD**

(Née le 22/12/1987)

**Analyse des interactions adulte - enfant en difficulté, au travers
d'enregistrements vidéo.**

**Proposition d'intervention orthophonique sur la qualité de la
communication parentale.**

Président du Jury : Monsieur Jean-Claude Quentel

Directrices du Mémoire : Madame Lydie Fioleau, Madame Anne Le Ray

Membre du Jury: Madame Agnès Fredefon

« Par délibération du Conseil de 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. »

Sommaire

INTRODUCTION	5
---------------------------	----------

PREMIERE PARTIE: ASSISES THEORIQUES

I. L'ACQUISITION DU LANGAGE	7
A. <i>Rappel du modèle nativiste</i>	<i>7</i>
B. <i>Perspective socioconstructiviste, interactionniste</i>	<i>7</i>
II. L'ENFANT EN DIFFICULTE.....	13
A. <i>Le parent atteint.....</i>	<i>13</i>
B. <i>L'influence mutuelle.....</i>	<i>13</i>
C. <i>Principales modifications observées dans le langage adressé à cet enfant</i>	<i>14</i>
III. L'INTERVENTION DE L'ORTHOPHONISTE AUPRES DE L'ENTOURAGE	17
A. <i>Modalités de l'intervention</i>	<i>17</i>
B. <i>Relation parent-orthophoniste</i>	<i>19</i>
C. <i>Des programmes d'intervention auprès de l'entourage.....</i>	<i>20</i>

DEUXIEME PARTIE: DESCRIPTION DE L'ETUDE

I. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	24
A. <i>Problématique.....</i>	<i>24</i>
B. <i>Objectifs et hypothèses.....</i>	<i>24</i>
II. METHODOLOGIE.....	25
A. <i>Le contexte</i>	<i>25</i>
B. <i>Les différentes techniques de recueil de données envisagées</i>	<i>25</i>
C. <i>La méthode choisie</i>	<i>27</i>
III. LA PROCEDURE ADOPTEE	30
A. <i>Présentation générale.....</i>	<i>30</i>
B. <i>L'activité.....</i>	<i>31</i>
C. <i>Matériel de recueil des données.....</i>	<i>33</i>
D. <i>L'analyse.....</i>	<i>36</i>
E. <i>La restitution au parent.....</i>	<i>36</i>

TROISIEME PARTIE: REALISATION

I.	LES CAS MULTIPLES.....	39
	Dyade 1	
	A. <i>Présentation</i>	39
	B. <i>Le premier film</i>	39
	C. <i>Le second film</i>	43
	D. <i>Bilan</i>	44
	Dyade 2	46
	Dyade 3	52
	Dyade 4	58
	Dyade 5	64
	Dyade 6	70
II.	DISCUSSION GENERALE	77
	A. <i>Synthèse, validation ou invalidation des hypothèses</i>	77
	B. <i>Faiblesses du mémoire et perspectives</i>	81
	C. <i>Remarques</i>	83
	CONCLUSION	84
	BIBLIOGRAPHIE	86
	ANNEXES	

Introduction

La petite enfance est une période majeure du développement des capacités cognitivo-langagières de l'enfant. Sa maîtrise du langage conditionne sa qualité de vie future c'est-à-dire sa réussite scolaire, son intégration sociale et professionnelle. Nous considérons que les interventions des adultes familiers jouent un rôle décisif dans ce long processus d'acquisition. Ils aident l'enfant notamment à s'approprier les outils communicationnels. Mais, lorsque l'enfant naît avec un handicap ou qu'il se développe différemment, les interactions adulte-enfant risquent d'être perturbées.

Notre premier questionnaire porte sur la communication des partenaires de l'enfant en difficulté. De nombreux travaux se sont consacrés à l'étude des interactions précoces mères-enfant. La littérature fait souvent référence aux échanges mères-enfants dysphasiques, au cours d'une lecture partagée. Afin d'être en adéquation avec la pratique orthophonique, nous nous intéressons aux parents de jeunes patients suivis, indépendamment de la nature des troubles de la communication ou du langage. En fait, ces adultes sont naturellement touchés par les difficultés de l'enfant et leur situation est susceptible d'induire des conduites particulières, parfois défavorables.

Nous nous questionnerons également sur l'aide apportée par l'orthophoniste aux membres de la famille. Nous ferons une proposition d'intervention se basant sur l'observation de ces adultes participants en situation de jeu partagé avec l'enfant.

Dans la première partie, nous aborderons les assises théoriques de référence qui nous ont conduites à effectuer cette recherche. Ensuite, nous présenterons la méthodologie de l'expérimentation et nous décrirons les moyens utilisés. Puis, nous découvrirons la réalisation du projet, en libéral, auprès de six dyades.

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une orientation thérapeutique d'accompagnement familial complémentaire de la rééducation de l'enfant.

Première partie : Assises théoriques

I. L'acquisition du langage

Des nombreuses études ont permis d'établir des cadres théoriques au développement du langage chez l'enfant. Mais, son acquisition reste un sujet extrêmement complexe. Si nous connaissons les grandes étapes d'acquisition du langage, nous ne maîtrisons pas précisément les mécanismes en jeu. Les tentatives d'explication sont souvent contredites par d'autres chercheurs.

Nous examinons brièvement les éléments de la psycholinguistique du développement qui sont à la base de notre étude.

A. Rappel du modèle nativiste

L'innéisme est l'un des fondements de la théorie nativiste. Selon Noam Chomsky et ses continuateurs, l'enfant est doté d'un équipement génétique linguistique qu'ils nomment LAD (Language Acquisition Device). Ce matériel développe les compétences ayant trait à la découverte et à l'analyse de la langue. Ils expliquent que l'enfant est un grammairien chercheur, qu'il expérimente. Le langage de l'adulte étant « *non grammatical, fragmenté, rempli de faux départs, d'hésitations, de constructions complexes, inachevées et fautives, etc* »¹, l'enfant n'apprend pas à parler en imitant les productions entendues. N. Chomsky postule également l'existence d'une grammaire universelle. Il la justifie par le fait que les langues ont des différences de surface, mais que leur structure profonde est semblable.

Finalement, la faculté de langage est présente dès la naissance, et l'environnement a une influence minimale de déclencheur.

B. Perspective socioconstructiviste, interactionniste

Dans cette approche, c'est l'interaction entre l'enfant et son environnement qui est le moteur de son développement. L'entourage n'est pas juste dévoué à l'amorce du processus d'acquisition du langage, il est indispensable à sa construction. La relation précoce parent-enfant est un terrain privilégié.

¹ Bever, Fodor et Weksel, 1965 ; Chomsky N., 1967 cités par Pomerleau A., Malcuit G. dans *L'enfant et son environnement, chapitre 7*. (1983)

Après la naissance les mères sont entièrement vouées à leur nourrisson. Elles se comportent comme si le nouveau né avait des croyances, des intentions et des souhaits. Elles lui accordent le statut d'interlocuteur potentiel. Cette considération est précieuse pour son évolution. Les mères réagissent, interprètent les manifestations de l'enfant, c'est ce qu'on appelle des protoconversations. D'ailleurs, le bébé transmet efficacement des informations sur ses états (par des cris, des pleurs, des mimiques). Les chercheurs parlent d'un *réglage minutieux* car les mères ajustent de manière très fine leurs conduites à la sienne. La façon d'interagir avec le bébé s'élabore de façon naturelle. Le registre de parole de l'adulte adressé à l'enfant présente des caractéristiques spécifiques. Ils instaurent aussi des situations d'interactions particulières. Ces mécanismes favorisent la maîtrise du langage. L'adéquation des interprétations maternelles aux manifestations primaires de l'enfant permet de les faire évoluer en conduites intentionnelles. Peu à peu, l'enfant prend conscience de sa possibilité d'agir sur son partenaire et il contribue davantage à l'échange. Les premiers échanges, qui sont non verbaux, développent les précurseurs nécessaires à l'acquisition du langage. Les premiers mots apparaissent plus tard. L'apprentissage du langage se poursuit jusqu'à l'âge adulte, en passant par des étapes reconnues.

L'attachement entre l'enfant et celui qui prend soin de lui est une condition fondamentale à l'émergence du langage. Le plaisir procuré par les interactions contribue à la création et au maintien d'une relation harmonieuse (avec l'idée de cercle vertueux).

Pour L. Morel² : « on considère que le développement du langage repose sur une interaction entre la maturation des zones cérébrales qui lui sont spécifiques et la qualité des stimulations environnementales proposées à l'enfant dès sa naissance ».

a) La zone proximale de développement (ZPD)

C'est l'interaction enseignant-élèves qui a amené Lev Vygotsky à développer le concept de *zone proximale de développement*. Selon lui, l'enfant apprend dans l'interaction. Un partenaire plus compétent lui fournit des éléments dont il se saisit. L'auteur définit la ZPD comme étant la distance entre le niveau de développement actuel de l'enfant et son niveau de développement potentiel lorsqu'il est assisté par un adulte ou par un enfant plus avancé. Pour être efficace, son partenaire doit intervenir dans cette zone. D'après François F.³, si l'adulte «

² Dans *Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 1, Chapitre 6*.

³ Cité par Coquet F. et Ferrand P. dans *Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 1. Chapitre 3*. (2008)

se situe en deçà de cette zone, c'est-à-dire si l'adulte répète à l'enfant ce qu'il sait déjà » ou si l'adulte se situe « trop en avant, lui enseignant ce qu'il ne peut intégrer » il produira un contre-étayage. Cet ajustement est le fondement des interactions de tutelle. L'aidant se place juste au-dessus du niveau de l'enfant. Sylvia Sastre⁴ précise que « par ajustement, on entend que les propositions et interventions de l'adulte restent à un niveau accessible aux novices, tout en dépassant les réalisations actuelles ».

L. Vygotsky accorde aussi une place essentielle au rôle de la culture et de l'histoire dans la construction et l'emploi du langage. D'ailleurs, dans un registre proche, Hubert Montagner⁵ atteste l'idée que l'attitude parentale a un effet sur le jeune enfant: « *Autant que nous ayons pu le mesurer, et dans la grande majorité des cas, le profil de comportement du jeune enfant [agressif, dominé, etc.] est un reflet étonnant des mécanismes de relation qui se sont établis entre la mère et l'enfant, lorsque celui-ci avait entre 1 et 3 ans* ».

b) Le format

Jérôme S. Bruner insiste sur le rôle crucial de l'interaction parent-enfant dans le développement de la communication de ce dernier. L'adulte participe activement à son développement. Pour lui, l'enfant apprend le langage en contexte, dans sa culture. J. S. Bruner a décrit une stratégie communicative présente dès la naissance de l'enfant : *le format*. Il le définit comme « *un modèle d'interaction standardisé, et à l'origine microcosmique, entre un adulte et un enfant, dans lequel chacun a un rôle précis qui à terme peut s'inverser* »⁶. L. Girolametto⁷ parle d'« *épisodes répétés d'investissement conjoint* ». En fait, il s'agit de jeux d'enseignement inconscients. L'adulte offre des scénarios routiniers et familiers au nourrisson. La régularité interactionnelle permet l'anticipation des constituants du scénario. L'enfant peut alors se centrer sur l'exploration des productions de son interlocuteur. A travers ce processus social, l'enfant s'imprègne des conventions langagières et accroît son lexique. Il apprend les règles dialogiques avant celles de la syntaxe ou de la sémantique. D'après R. S. Chapman⁸ : « *Il est essentiel d'impliquer l'enfant dans des échanges sociaux précoces pour qu'il décode les règles conversationnelles et apprenne à mesurer l'impact de ses propres comportements sur l'entourage* ».

⁴ Dans *Enfance* Vol. 53, p. 197-214 (2001)

⁵ Dans *L'enfant et la communication* (1978) p 219

⁶ Cité par C. Chevrier-Muller, J. Narbona dans *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques* (1999)

⁷ Luigi Girolametto dans *Réducation orthophonique* n° 203 (septembre 2000)

⁸ Cité par C. Transler, J. Leybaert, J.-E. Gombert dans *L'acquisition du langage par l'enfant sourd* (2005)

Les formats sont des contextes affectifs et ludiques propices au développement du langage. J. S. Bruner en a identifié quatre : l'attention conjointe avec l'activité de désignation; l'action conjointe avec le jeu du coucou-caché ; les interactions sociales du type « bonjour », « au revoir » ; et le faire semblant avec par exemple l'utilisation non conventionnelle d'un objet.

Progressivement ces cadres d'échanges deviennent plus conventionnels et plus complexes. « *La mère limite la tâche aux degrés de liberté qu'elle croit son enfant capable d'assumer, et dès qu'il montre des signes qu'il est capable de faire mieux, elle élève le niveau de ses attentes et de ses exigences vis-à-vis de l'enfant* »⁹

c) Le Langage Adressé à l'Enfant

Les adultes proches de l'enfant véhiculent les modèles nécessaires à la construction du langage en s'ajustant. Ce LAE de Moreau & Richelle (1981) est également appelé « *langage modulé* » (Rondal, 1983) ou « *motherese* » (Girolametto, 2000). Dès 1921, le linguiste Antoine Meillet notait « *que les mères modifient leur mode habituel de parler quand elle s'adresse à leur enfant* »¹⁰. Des recherches ont ensuite confirmé que l'adulte modifie inconsciemment son langage lorsqu'il s'adresse à un enfant, du point de vue de la forme et du contenu. Nous précisons que les pères utilisent ce registre de façon similaire aux mères et qu'il n'est pas nécessaire d'être parent pour l'employer. Ce langage particulier permet de capter et maintenir l'attention de l'enfant, et de lui transmettre des messages. Il facilite l'intercompréhension et favorise le développement des capacités de communication de l'enfant. Rondal rapporte que de nombreux travaux suggèrent que le langage adressé à l'enfant « *change à mesure que les capacités linguistiques de ce dernier se développent* ». Le LAE doit nécessairement évoluer avec le langage de l'enfant.

Des études ont identifié, par exemple, l'emploi d'un vocabulaire peu diversifié et non abstrait, qui porte surtout sur les activités de l'enfant ou sur les événements en cours (comme la chute d'un objet). Les énoncés parentaux seraient liés au contexte perceptif et aux connaissances de l'enfant. Khomsi ¹¹précise que « *les échanges verbaux portent de façon prédominante sur le nom des objets, leur couleur, leur utilisation, leur localisation, leur possesseur habituel, etc.* ».

⁹ J. S. Bruner, *Comment les enfants apprennent à parler ?*

¹⁰ Cité par Pomerleau A. et Malcuit G. dans *L'enfant et son environnement, chapitre 7.* (1983)

¹¹ C. E. Snow (1979) cité par A. Khomsi dans *Langue française N°54*, p. 93-107

Le langage adressé à l'enfant comporterait aussi de nombreuses structures présentatives telles que « C'est + SN » ou « Regarde + SN ».

Les principales caractéristiques du LAE, au niveau :

- Phonologique et prosodique : Une intonation exagérée, une hauteur tonale plus élevée, un débit plus lent, de nombreuses pauses et des énoncés brefs, une excellente intelligibilité du discours.
- Syntaxique : Les énoncés sont peu variés et simplifiés. Ils sont courts, contiennent peu de subordonnées, et majoritairement des phrases interrogatives.
- Pragmatique : Il y a une dominance des requêtes en information, suivies par les déclaratives, les demandes de description et ensuite les demandes d'action. La répétition maternelle, les réactions aux productions enfantines par approbations, désapprobations, expansions, extensions, corrections explicites et répétitions des énoncés enfantins.
- Lexical : Réduction quantitative et qualitative, dont un manque de diversité lexicale. Utilisation préférentielle des termes lexicaux fréquents dans la langue, principalement des mots à référence concrète, et des mots particuliers (minou, dodo, etc).

Des conduites particulières accompagnent ce langage adapté, on parle de la clarté contextuelle. L'adulte utilise et renforce la modalité non verbale. Par le regard, les gestes, il fournit du contexte pour aider l'enfant à comprendre. Il adopte aussi certaines attitudes comme se placer à la hauteur de l'enfant, se montrer attentif et en congruence avec ses intérêts du moment, ses actions et son comportement.

J. Brown, R. Sachs, R. Salerno¹² résumant : « *L'adulte n'apprend pas à l'enfant à parler. En un sens, il connaît une façon de parler qui aide l'enfant à apprendre* ».

La linguistique de l'acquisition, de Laurence Lentin, partage certains points de vue avec l'approche développée par J. Bruner : « *L'évolution, l'organisation et l'appropriation des ressources langagières s'établissent dans une relation d'étayage qui rend possible la transformation d'un niveau actuel par rapport à un niveau potentiel*¹³ ». Emmanuelle Canut reprend la théorie de L. Vygotsky pour l'adapter à l'activité langagière. Pour être profitable, le

¹² Cités par Rondal J.-A. dans *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*

¹³ E. Canut, *L'apprentissage du langage. Une approche interactionnelle* (2008).

langage de l'adulte doit se situer dans la zone de sensibilité de l'enfant. Cet espace correspond à la distance entre le niveau langagier actuel de l'enfant et son niveau potentiel d'acquisition. L'adulte s'adapte aux possibilités de l'enfant. Il lui offre des éléments linguistiques à sa portée. Si le langage de l'adulte n'est pas adéquat, il peut exister un décalage entre le potentiel cognitif et les productions langagières de l'enfant.

Des études ont également démontré que le type de langage adressé à l'enfant a des effets sur son développement langagier. Par exemple, Furrow D., Nelson K. et Benedict H. ont montré que l'utilisation d'un langage simple adressé au nourrisson ou d'un langage plus riche, a des effets différents sur son développement linguistique à 27 mois. D'autre part, les observations d'études qualitatives convergent avec les résultats d'analyses quantitatives. Des corrélations existeraient entre certaines stratégies d'ajustements intuitives chez l'adulte et l'évolution du langage de l'enfant. Ainsi, les feedbacks immédiats en réactions aux comportements ou aux énoncés enfantins auraient un effet positif (Rondal J.-A., 1983 ; Wyatt G.¹⁴). Ils semblent faciliter la mise en place des règles dialogiques. Les reprises et reformulations sont considérées comme des facteurs clés de l'appropriation des constructions de la langue. En fait, les interventions de l'adulte sont plus ou moins bien adaptées aux capacités langagières potentielles de l'enfant. Les différents types d'énoncés qu'il produit conditionnent la participation de l'enfant à la conversation. De plus, selon J.-A. Rondal¹⁵ : « *Que les facteurs affectifs et le climat émotionnel de la relation parent-enfant soient déterminants, au début et dans la suite, peu de personnes en doutent* ».

D'ailleurs, « *Parler, c'est se constituer comme sujet, et avoir conscience de la distance qui sépare de l'autre* »¹⁶. Nicole Denni-Krichel explique aussi que c'est un moyen de s'affirmer en tant que personne munie d'intentions. L'être humain peut verbaliser ses émotions et ses états mentaux. « *La qualité de la relation qui s'établit entre l'enfant et ses parents est d'une importance fondamentale pour le développement du langage* ».

¹⁴ Citée par S. Vinter dans *Entretiens d'orthophonie 1995*.

¹⁵ Dans *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage* (1983).

¹⁶ Nicole Denni-Krichel dans *Enfances & Psy*, n° 21(2003).

II. L'enfant en difficulté

Face aux troubles de la communication ou du langage de l'enfant, un processus psychique parental complexe s'engage et des comportements spécifiques apparaissent.

A. Le parent atteint

Bertrand Dubreuil¹⁷ souligne que « *reconnaître un enfant, c'est naître avec lui comme parent* ». Autrement dit, nous sommes mère ou père parce qu'il y a un enfant. La fonction parentale se construit progressivement au fil du temps, avec des hauts et des bas. Elle correspond à un processus individuel, à des questionnements différents selon les individus. Jean-Claude Quentel¹⁸ précise qu'« *être géniteur n'est pas être parent* » et que « c'est la société qui nous fait parent par le biais de l'autorité parentale, qui confère la responsabilité ». Cette responsabilité consiste à accompagner son enfant jusqu'à ce qu'il devienne un adulte autonome. Pour cela le parent prend des décisions pour lui, il influence son parcours de vie, ne serait-ce que par les habitudes familiales.

Selon F. Dolto, lorsque l'enfant est handicapé ou qu'il n'évolue pas comme il le devrait, le parent ne peut plus exercer normalement sa responsabilité. L'enfant réel s'oppose trop radicalement à l'enfant merveilleux porté par le parent, qui ne parvient plus à se retrouver dans l'enfant. C'est une dimension du parent qui est touchée, Simone Korff-Sausse¹⁹ parle d'une *blesse narcissique*. L'attachement devient compliqué et l'accordage affectif défaillant. Les parents sont envahis par des sentiments d'impuissance, d'angoisse, de colère, d'agressivité ou de culpabilité. De plus, ils ont souvent des attitudes de surprotection et/ou de rejet de cet enfant réel. Certains adultes sont extrêmement exigeants avec lui, comme si cela gommait ses difficultés en lui demandant d'être comme n'importe quel autre enfant.

B. L'influence mutuelle

Les blessures parentales risquent d'avoir à leur tour des effets négatifs sur la construction psychique de l'enfant, ou plus globalement, sur son développement affectif,

¹⁷ Dans *Les Carnets de la Persagotière*, N° 24 (avril 2010)

¹⁸ Dans *Psychologie Clinique*, 2, *Enfants en institution*, p. 135-154 (1996)

¹⁹ Dans *Le miroir brisé* (1996)

cognitif et linguistique. D'ailleurs, J.-C. Quentel²⁰ rappelle que « *l'enfant s'imprègne de tout ce que le parent va lui proposer, consciemment ou inconsciemment* ».

Selon Bell et Harper²¹(1977) « *les parents agissent sur et influencent leur enfant. L'enfant agit sur ses parents et les influence. Les deux séries d'actions et d'influences s'interpénètrent constamment* ». En effet, la présence de difficultés chez l'enfant va remettre en question les ajustements opérés naturellement par l'adulte. Et ses conduites désajustées vont, parfois, constituer un obstacle au bon développement du langage de l'enfant.

Concrètement, face à cet enfant atypique qui le déconcerte, le parent perd ses repères. Il ne sait plus comment se comporter avec lui. Les stratégies de *parentese*, la plupart du temps inconscientes, semblent lui manquer. Ainsi, M. Franzoni²² explique, concernant la surdité de l'enfant, que « *la mère ne capte plus et ne reconnaît plus les différentes manifestations comportementales de l'enfant en tant qu'acte de communication, expression d'idées, ou de sentiments et ne répond plus à ses messages* ». D'après L. Courtois-Suffis, l'adulte étant embarrassé par son échec de communication avec l'enfant, il s'habitue à agir pour lui. Cela lui permet de combler les silences et d'aller plus vite. Mais au fur et à mesure, ils s'enferment dans cette relation où le besoin de communication s'estompe.

C. Principales modifications observées dans le langage adressé à cet enfant

Diverses études montrent que les adultes ne communiquent pas de la même manière avec un enfant en difficulté. A. Karmiloff-Smith et coll.²³ (2003) notent que « *les différences au niveau des paroles adressées à ses enfants atypiques pourraient s'avérer très importantes* ». Ces enfants seraient plus passifs dans l'interaction conversationnelle que les enfants normaux, et les adultes moins prompts à échanger avec des enfants passifs. Les adultes utiliseraient une forme appauvrie de LAE, en proposant des phrases courtes et peu variées, des questions fermées et beaucoup moins de reformulations. Or, cette tendance vient encore appauvrir l'univers linguistique de l'enfant.

²⁰ Dans *Le parent. Responsabilité et culpabilité en question* (2001)

²¹ Cités par J.-A. Rondal dans *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage* (1983)

²² Dans *Connaissances surdités n° 17* (2006)

²³ Cités par Morel L. dans *Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 1*, Chapitre 6 (2008)

Des différences d'ordre pragmatique ont été relevées par Hoffer et Bliss²⁴ (1990). D'après eux, les mères d'enfants dysphasiques parlent autant que les mères d'enfants sans difficulté. Par contre, elles régissent moins fréquemment aux initiatives de leur enfant et prennent plus souvent l'initiative dans l'échange. Elles ont une plus grande tendance à changer de thème. Ces mères d'enfants atypiques donnent plus d'ordres et aussi plus d'éloges. Les auteurs précisent que ces conduites ne sont pas négatives car le maintien de la communication requiert des ajustements.

Dans leurs études auprès d'enfants trisomiques, Maurer et coll.²⁵ (1987) soulignent que dans la plupart des cas, les parents interagissent avec leur enfant sous forme d'énoncés directifs afin d'obtenir une conduite particulière de leur enfant durant la séquence de jeu. Ces parents ne semblent pas chercher à produire de véritables discussions.

Nicole Denni-Krichel²⁶ a mis en évidence des exigences parentales inadaptées aux possibilités de l'enfant, ils exigeraient trop ou pas assez. « *Souvent, le bain de langage sera plus pauvre et les stimulations à la communication amoindries, voire inexistantes (...)* »

Certains auteurs ont répertorié les comportements probables des interlocuteurs d'enfants en difficulté. Ainsi, d'après J.-A. Rondal (1983) et M. Monfort, A. Suarez (2000)²⁷, nous dressons un portrait-robot des principales caractéristiques du langage adressé à ces enfants.

Les **réponses émotionnelles** sont **modifiées et appauvries**. En fait, le parent manifeste peu d'intérêts, réalise peu de retours gratifiants et de renforcements émotionnels. Des marques de déception, d'angoisse ou de colère sont présentes. L'enfant voit en ces réactions un triste miroir de ses interventions. Cette attitude se retrouve quand les productions de l'enfant sont tardives, incomplètes ou erronées.

Les réponses parentales peuvent **manquer de contingence** car le parent se centre sur la forme du message. Il montre des difficultés à maintenir un véritable dialogue. Les adultes agissent de la sorte lorsqu'ils sont face à un enfant dont l'expression est très réduite, peu intelligible,

²⁴ Cités par Chevie-Muller C. dans *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques* (1999)

²⁵ Cités par Morel L. dans *Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 1, Chapitre 6* (2008)

²⁶ Dans *Le Partenariat parents-orthophonistes*. (2003)

²⁷ Dans *Rééducation orthophonique n°242 et n°203*

ou ayant peu recours au non-verbal. Nous les repérons aussi dans les cas de déficit réceptif, de trouble de l'informativité.

Les auteurs parlent de **dirigisme** à propos des demandes explicites d'apprentissage, de correction et des nombreux ordres émis. Les troubles phonologiques et morphosyntaxiques, le manque d'initiative, le besoin de combler le silence induisent ce type de comportement.

La **réduction quantitative** correspond à une réduction significative du nombre d'interactions verbales, notamment dans les cas d'hyposontanéité de l'enfant et/ou de comportements étranges. L'adulte privilégie les jeux actifs où le déficit est moins apparent.

Ils notent aussi une **réduction fonctionnelle**. Le manque de diversité des réponses se traduit par davantage de phrases impératives et moins de phrases déclaratives. Ces adultes formulent principalement des questions fermées.

Le parent produit parfois un **ajustement inadéquat**. Ses désajustements se traduisent par des réponses longues et complexes qui ne peuvent pas étayer les productions de l'enfant ; et par des énoncés très courts. Cela intervient surtout dans le cas d'une dysharmonie du développement. D'autre part, les énoncés sont souvent adaptés au niveau de compréhension mais pas aux possibilités de (re)production de l'enfant. L'adulte peut adopter des attitudes corporelles négatives, face à des enfants avec un trouble de l'intelligibilité, une tendance à l'écholalie ou au jargon.

Nous avons vu que les difficultés de communication de l'enfant peuvent générer des conduites inappropriées chez ses interlocuteurs. Les rééducations orthophoniques de l'enfant s'ouvrent de plus en plus à l'environnement dans lequel il évolue. Le professionnel peut aider de plusieurs façons les parents, la fratrie et les adultes familiaux.

III. L'intervention de l'orthophoniste auprès de l'entourage

Grâce à l'élaboration de certaines lois, les parents occupent aujourd'hui une place majeure dans le parcours de leur enfant. La loi d'orientation de juin 1975 a rappelé que *le pouvoir de décision en matière de choix d'établissement appartenait à la famille*. La circulaire n° 89-17 d'octobre 1989 a permis d'affirmer que *le rôle de la famille ne se borne pas à manifester ce choix, mais s'exerce dans le cadre de la prise en charge*. La famille doit donc être *informée, associée et soutenue*.

Comment convier les parents à la rééducation de leur enfant ? De quoi est fait cet accompagnement ?

A. Modalités de l'intervention

L'extrait du décret relatif aux actes d'exercice de la profession d'orthophoniste du 2 mai 2002 indique que « *la rééducation orthophonique est accompagnée, en tant que de besoin, de conseils appropriés à l'entourage proche du patient* ». L'interprétation de cet article reste subjective. Il n'est pas précisé de quelle manière agir, il n'existe pas de plan applicable à tous, ni de procédure parfaite. Les professionnels sont libres de choisir les modalités de l'aide apportée à l'entourage. D'ailleurs, sous le terme d' « entourage » nous pouvons mettre : les parents, la fratrie ou les grands-parents de l'enfant. En fait, il s'agit des personnes clés de son entourage, celles qui ont des contacts prolongés et très fréquents avec lui.

Comme le soulignent Françoise Coquet et Pierre Ferrand²⁸, « *la diversité des méthodes et techniques répond à la diversité des sujets et à la disparité des signes cliniques qu'ils présentent et de leurs besoins* ». Les modalités d'action varient donc selon les objectifs visés mais aussi selon les possibilités réelles et les préférences des protagonistes.

Les parents peuvent être reçus au début ou à la fin de la séance pour faire le point ensemble. Ils seront peut-être conviés à un entretien en dehors des séances, avec ou sans l'enfant. L'orthophoniste invite parfois le parent à assister à toute la séance. Celui-ci observe, analyse

²⁸ Dans *Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 1, prise en charge orthophonique des troubles du langage oral*. Chapitre 3 (2008).

les stratégies du professionnel. Il s'inspirera de ce modèle pour s'adresser à l'enfant, l'encourager, etc. Il prend conscience des capacités du jeune et modifie son regard. L'orthophoniste peut aussi associer un parent à l'activité. Ce dernier sera souvent rassuré sur ses propres compétences. Ces possibilités d'accompagnement sont valables à chaque séance, lors d'entretiens ponctuels selon la demande ou fixés à l'avance. Certains orthophonistes organisent des groupes de parents. Ils peuvent aussi se rendre sur un lieu de vie de l'enfant pour observer, informer, adapter.

Des méthodes de formation des parents se développent depuis une trentaine d'années. Il s'agit de l'application de programmes prédéfinis. Nous y reviendrons à la fin de cette partie.

D'autre part, les thérapeutes ont à leur disposition divers outils tels que des films d'information, des documents écrits de prévention, des aide-mémoire reprenant les conseils évoqués. Ils peuvent réaliser des enregistrements audio ou, le plus souvent, des enregistrements vidéo de l'enfant, du parent en interaction avec l'enfant, de l'orthophoniste avec l'enfant, au bureau ou à domicile.

La mise en place de certaines propositions reste compliquée selon la disponibilité des familles et le mode d'exercice du professionnel (libéral ou institutionnel).

De façon générale, l'orthophoniste reste limité dans la diversité des situations proposées et dans le temps (quelques séances hebdomadaires). Ainsi, il cherche à favoriser l'acquisition naturelle du langage. C'est pourquoi le « traitement » direct est associé à un « traitement » indirect (auprès de l'environnement). De plus, la fixation sur le trouble de l'enfant serait très réductrice de sa problématique.

A. Salazar Orvig et G. De Weck²⁹ estiment que « *l'expérience communicationnelle pourrait provoquer ou renforcer des difficultés* ». Le professionnel doit aider les partenaires de l'enfant à limiter voire arrêter la spirale interactive négative. Il faut empêcher que d'autres facteurs viennent s'ajouter aux difficultés de l'enfant risquant le sur-handicap.

Dans un premier temps, l'orthophoniste écoute les parents et tente de répondre à leurs multiples questionnements. Le dialogue est indispensable à la réussite de cette collaboration.

²⁹ Dans *Actes du 10^e colloque de logopédie, Neuchâtel* (2008).

Le thérapeute les informe sur le trouble de l'enfant, les démarches à envisager (administratives, les aides techniques, etc) et son développement probable.

Ils travaillent sur l'acceptation de l'enfant réel (tel qu'il est), ou plutôt sur la rencontre de « l'enfant merveilleux et de ce petit »³⁰. Il valorise les tentatives des parents et les amène à en faire de même pour l'enfant, celui-ci devant être reconnu comme un être communicant. La dimension affective est évidemment importante. L'enfant a besoin d'encouragements, de manifestations d'enthousiasme. C'est dans le plaisir que les acquisitions se font le mieux.

L'orthophoniste les aide à ajuster leurs exigences et à trouver des solutions éducatives adaptées. Il leur fournit des pistes à explorer notamment sur les attitudes favorables à la communication. Nous devons nous méfier des conseils bruts, sauvages. Le professionnel s'appuie sur les études ayant démontré l'intérêt de l'utilisation des techniques d'étyage du langage. Les partenaires de l'enfant apprennent à accentuer la gestualité, à attendre pour lui laisser la chance d'initier ou de répondre même s'il est peu réactif. Ils s'entraînent à interpréter ses productions et à profiter de ce qu'il propose pour verbaliser et développer. L'orthophoniste encourage les questions ouvertes, les reformulations immédiates du message de l'enfant qui donnent un modèle correct, qui complètent ou enrichissent ses énoncés. Parallèlement, il rappelle la nocivité de certaines conduites telles que les demandes systématiques de répétition, de mieux prononcer ; les questions incessantes, les tournures impératives et négatives.

Le projet thérapeutique s'adapte à chaque enfant, à chaque parent et à chaque situation.

B. Relation parent-orthophoniste

Le partenariat avec les parents est une condition fondamentale à toute prise en charge de l'enfant, quel que soit le travail d'accompagnement envisagé. La rééducation pourra être menée à bien car l'enfant nous investira et ne risquera pas d'être tiraillé entre les deux.

En fait, nous avons affaire à une relation en triangulation dont les acteurs principaux sont l'enfant et ses parents. Ils arrivent à un moment donné de leur histoire avec leur passé, leur culture, leurs croyances et leur dynamique familiale. L'orthophoniste doit respecter le rythme

³⁰ Dans *Le travail d'accompagnement parental, fondements théoriques et implications pratiques*, J-C Quentel.

de leur cheminement en ajustant ses exigences. Il essaie d'évoluer dans un cadre de bienveillance, avec suffisamment d'empathie et d'implication. Ensemble, ils créent et entretiennent un lien de confiance.

Le professionnel respecte les choix des parents, il évite tout jugement sur la façon dont est éduqué l'enfant sauf si cela interfère avec son intervention (par exemple, le maintien de la prise du biberon à un âge avancé). Il n'est pas question de les culpabiliser, mais de faire des suggestions afin d'avancer conjointement. D'ailleurs, un sentiment de culpabilité peut être transmis involontairement par le professionnel, les parents peuvent penser : « *si nous devons modifier notre manière de communiquer, c'est parce qu'elle est mauvaise donc les troubles de l'enfant existent et perdurent à cause de nous* ». Il y a un risque d'agressivité parentale envers ce professionnel qui s'occupe de leur enfant. Il faut aussi veiller à ne pas présenter les actions de l'orthophoniste comme un modèle un idéal à reproduire. La plupart des parents sera incapable de les appliquer dans la vie quotidienne. Cela renforcerait le sentiment d'incompétence déjà présent chez certains d'entre eux.

L'orthophoniste les rassure sur leur place de premiers intervenants compétents. Il les valorise et les incite à adopter une démarche active, afin d'optimiser les progrès de l'enfant. Toutefois, N. Denni-Krichel met en garde ses collègues : « *Si le désir de réparation reste trop important, il risque de conduire les parents à jouer essentiellement un rôle d'éducateur et non pas de parents* ». Or, comme le souligne J.-C. Quentel, le parent « *n'a pas la distance qu'a le professionnel. Il doit absolument rester Parent* ». Chacun doit trouver son rôle et abandonner sa position de toute puissance. Le parent ne se transforme pas en rééducateur, et ne livre pas non plus son enfant à l'orthophoniste. Celui-ci doit rester humble car il n'y a pas d'un côté le parent qui ignore et de l'autre le professionnel qui sait. La rivalité entre les adultes est à éviter.

Connaître (ou reconnaître) ses limites, discuter, repérer ses attentes vis-à-vis de l'autre, sont des comportements nécessaires à une collaboration satisfaisante. Parents et orthophoniste avancent main dans la main sur le chemin rééducatif de l'enfant.

C. Des programmes d'intervention auprès de l'entourage

Ils varient selon les assises théoriques, les objectifs et leurs modes d'application. Dans le cadre de notre mémoire nous nous appuyons sur les programmes d'intervention langagière

dits « naturels » ou « fonctionnels ». Luigi Girolametto³¹ explique que « ces approches sont caractérisées par la place primordiale qu'elles donnent aux interactions entre les parents et l'enfant, et par une focalisation sur la communication plutôt que sur l'enseignement du langage en tant que tel ».

Précurseur, Louise Treadwell Tracy a créé en 1942 la John Tracy Clinic à Los Angeles pour les parents d'enfants déficients auditifs, en particulier ceux éloignés d'un centre de rééducation. L'enfant et sa mère venaient pour une période d'observation puis des « cours » leurs étaient envoyés. La famille était informée sur les facteurs intervenant dans le développement de l'enfant, ainsi que sur les méthodes éducatives les mieux adaptées aux étapes du développement de l'enfant sourd.

Le centre canadien Hanen a été créé en 1975 par Ayala Manolson. Le programme est proposé à divers professionnels ainsi qu'à l'entourage d'enfants présentant un risque médical ou biologique de retard du langage, ou ayant un retard d'acquisition de la communication et du langage. Trois techniques sont utilisées : les techniques centrées sur l'enfant, celles visant à promouvoir les interactions sociales, et les stratégies de modelage du langage. La famille joue le rôle de co-thérapeute puisqu'elle apprend à favoriser le développement du langage de l'enfant au quotidien. Ce modèle d'entraînement repose sur le principe des trois A. Il s'agit pour les parents d'accorder à l'enfant la possibilité de prendre les devants ; d'adapter l'activité pour partager le moment avec l'enfant ; d'ajouter des mots et de l'expérience. Les séquences de travail sont programmées à l'avance respectant un calendrier précis. A chaque séance de nouveaux objectifs sont fixés. Le protocole associe l'observation de vidéos prises pendant la séance, des discussions de groupe, la supervision individualisée à la maison, et la lecture d'un manuel³².

En France, ce type de programme destiné aux parents est souvent jugé excessif. Les professionnels soulignent le risque de chevauchement des rôles et la perte de la spontanéité parentale. D'ailleurs, d'après la loi de 1989 « la famille ne peut se substituer au thérapeute ou lui être assimilée ». Ils préfèrent que les parents jouent un rôle de soutien à l'intervention orthophonique auprès de l'enfant. De plus, l'application à l'identique de ce protocole rigide reste compliquée, notamment en libéral. Des adaptations semblent indispensables. Depuis

³¹ Dans *Rééducation orthophonique* n° 203, p 33-62 (septembre 2000)

³² Manolson A. (1997), *Parler un jeu à deux. Comment aider votre enfant à communiquer* (Guide du parent)

quelques années, des orthophonistes françaises proposent des formations sur l'accompagnement parental issues de la méthode Hanen. Il s'agit de s'en inspirer pour l'adapter à nos conditions d'exercice.

D'autre part, la formation Dialogoris est née ces dernières années. Elle s'adresse aux orthophonistes ainsi qu'aux professionnels de santé et de la petite enfance. Elle vise à aider ces professionnels à accueillir les enfants très jeunes et leurs familles. Un ouvrage pratique est également disponible, il permet à l'orthophoniste de « *choisir les outils qui répondent le mieux à ses besoins pratiques* »³³. Ici, l'optimisation des interactions parents-enfant est un enjeu primordial.

Marc Monfort³⁴ signale à propos de l'efficacité des programmes d'intervention auprès des familles qu' « *il semble assez raisonnable qu'on puisse en attendre des effets positifs sur le développement de cet enfant et sur l'harmonie de ses relations avec les autres* ». La sollicitation des familles étant bénéfique, il serait déraisonnable de s'en priver.

³³ Antheunis P., Ercolani-Bertrand F., Roy S., *Dialogoris 0/4ans orthophoniste* (2006)

³⁴ Dans *Rééducation orthophonique* n°203 (septembre 2000)

Deuxième partie : Description de l'étude

Dans la première partie nous avons vu que l'acquisition et le développement du langage chez l'enfant dépendent de prédispositions naturelles mais également du cadre des interactions sociales. Les proches d'enfants handicapés ou en difficulté sont parfois déroutés et n'offrent pas toujours un environnement linguistique adéquat.

I. Problématique et hypothèses

A. Problématique

De quelles manières les parents d'enfants suivis en orthophonie communiquent-ils avec leur enfant? L'intervention orthophonique auprès de ce parent sera-t-elle bénéfique à la qualité de l'échange?

B. Objectifs et hypothèses

Notre premier objectif pour ce travail de recherche est de décrire la ou les façon(s) préférentielles de procéder des parents d'enfants dont la communication est, ou, a été entravée. Pour cela, nous réaliserons une analyse des attitudes communicatives de parents à l'aide de séquences filmées lors d'une situation préétablie de jeu partagé.

Notre deuxième objectif est d'atteindre des ajustements plus adéquats, en modifiant (si besoin) les stratégies d'adaptation à leur enfant et/ou en renforçant celles préexistantes.

Nous supposons tout d'abord l'existence de conduites négatives chez certains adultes. Puis, nous espérons agir directement auprès du parent participant par le biais de la restitution de nos observations. Autrement dit, notre intervention auprès du parent contribuera à une amélioration de l'interaction.

II. Méthodologie

A. Le contexte

a) Les lieux de stage

L'étude se déroule dans des conditions semi-naturelles, plus précisément en milieu libéral dans deux cabinets différents. Nous travaillons auprès des patients de deux orthophonistes.

b) La population

Elle est constituée de six enfants, deux garçons et quatre filles. Ils sont âgés de 2ans 2mois à 7ans 2mois. L'échantillon sélectionné est assez varié puisqu'il diffère par la nature de ses troubles, par leur gravité, ainsi que par le niveau des capacités linguistiques des enfants. Néanmoins, ces enfants sont tous suivis en orthophonie et rencontrent des difficultés dans leur développement langagier.

Du côté des participants adultes, nous recensons trois mères, une grand-mère et deux pères.

Nous allons chercher à déterminer la méthode à utiliser pour effectuer notre recherche.

B. Les différentes techniques de recueil de données envisagées

Plusieurs méthodes s'offrent à nous pour obtenir des données exploitables : Le questionnaire, l'entretien, l'observation.

a) Le questionnaire

L'enquête par questionnaire est principalement utilisée dans le cadre de méthodes quantitatives. On parle de description statistique d'une situation. La série de questions est notée sur un écrit imprimé ou déposée sur un site internet.

Classiquement, le participant est seul pour répondre aux questions posées, à son rythme. Selon nous, le cadre de la rééducation orthophonique de l'enfant limiterait l'effet de non retour du document.

Différents types de questionnaires sont utilisés selon les enjeux de la recherche. Le questionnaire avec des questions fermées, préformées et quelques questions ouvertes est celui correspondant le mieux à nos besoins. Il procure des informations précises et il offre la possibilité de développer certaines réponses. Cependant, ces réponses restent des avis qui risquent de ne pas refléter la réalité. Les parents n'ont sans doute pas le recul nécessaire pour indiquer la nature de leurs attitudes communicatives avec l'enfant. Ils peuvent aussi choisir de ne pas tout dire. Un autre risque lié à cette méthode est l'incompréhension des questions ou leur mauvaise interprétation.

b) L'entretien

Il consiste en un recueil d'informations d'une ou plusieurs personnes sur un thème donné. Il prend la forme d'une conversation plus ou moins dirigée par le professionnel. Les individus interrogés sont les mieux placés pour nous apporter des éléments de réponse. L'enquêteur doit pratiquer une écoute attentive de l'interviewé et chercher à le comprendre sans prendre position sur ce qui est dit. L'entretien peut être directif, semi-directif, ou encore non-directif.

Pour notre étude, l'entretien individuel semble intéressant. Nous préférons les entretiens semi-directifs où les participants répondent aux questions préétablies et peuvent ajouter des précisions.

Dans cette situation d'entretien nous sommes en contact direct avec les participants. Nous avons l'impression qu'ils seront plus engagés dans l'expérience que par l'intermédiaire d'un questionnaire, parfois rempli de façon expéditive pour satisfaire notre demande.

Pour notre travail, l'adulte devra prendre du recul sur sa manière de communiquer avec l'enfant et de s'ajuster à ses capacités. Or, il n'est certainement pas facile de porter un regard objectif sur soi-même. L'adulte peut avoir une perception faussée et « maquiller le réel » inconsciemment ou non.

c) L'observation

C'est un procédé scientifique d'investigation qui permet de décrire des phénomènes, de les analyser et de les comprendre. L'observateur ne doit pas modifier ce qui s'y déroule.

La diversité dans les méthodes d'observation, dans les modes de recueil des données et dans l'analyse des faits induit une définition très générale. On distingue par exemple, l'observation participante de l'observation non-participante. Dans la première, l'observateur est en immersion parmi les participants, il est partenaire de ces personnes. Sa prise de note est généralement différée. Dans la seconde, il ne participe pas à l'activité. La prise de note peut être instantanée ou différée. L'observateur se sert quelquefois d'une grille d'observation, d'enregistrements audio ou vidéo.

Nous avons décidé d'utiliser cette technique, nous expliquons notre choix ci-dessous.

C. La méthode choisie

Très peu d'éléments théoriques sur l'observation existent en orthophonie. Nous nous sommes alors appuyées sur les domaines des sciences sociales et de la psychologie.

Selon Claude Chevré-Muller et Juan Narbona³⁵, elle correspond à la « *perception délibérée des signes que l'on prétend recueillir, codifier et interpréter, ce qui suppose la planification et la définition d'objectifs préalablement établis* ».

Pour notre étude, nous privilégions l'observation directe où l'observateur est en contact direct avec les participants. Il est visible de tous, il n'est pas placé derrière une vitre sans tain. Nous choisissons aussi l'observation non-participante qui instaure une certaine distance entre l'observateur et les observés. Ainsi, pendant l'activité entre le parent et l'enfant, l'observateur est assis à proximité ; il est visible des participants et il garde une bonne visibilité de la situation. Il n'intervient pas, ou à minima quand on le sollicite pour éviter de perturber l'échange.

Il est raisonnable de craindre que la présence de l'observateur ou d'un matériel spécifique entraîne des changements à la même situation sans lui. Néanmoins, il n'est pas exclu que les conduites observées soient assez fréquemment celles adoptées par les individus.

Bien qu'une part de subjectivité reste présente, l'observateur s'efforce de transcrire les faits avec une volonté de neutralité. La restitution du réel se veut la plus fidèle possible.

³⁵ Dans *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques* (1999)

Les données sont recueillies par les productions verbales et/ou les comportements. Elles ne se basent pas uniquement sur les dires des participants. Par cette technique, nous espérons être témoins d'échanges authentiques. C'est elle qui répond le mieux aux objectifs formulés d'une connaissance du fonctionnement naturel du parent et d'une intervention orthophonique adaptée à chaque cas.

Quels types de situations observer?

Geneviève De Weck³⁶ a mené des études auprès d'enfants dysphasiques de quatre à six ans, dans quatre situations d'interactions verbales avec un interlocuteur adulte ou enfant. Elle propose une situation de *dialogue injonctif*. Le locuteur, après une phase de préparation, doit expliquer à son interlocuteur comment construire un bricolage simple avec le matériel présent sur la table. Le but est de faire agir l'interlocuteur. Les rôles sont asymétriques, le locuteur devant indiquer à l'autre comment faire et l'interlocuteur devant agir.

G. De Weck présente *le récit d'expériences personnelles*, où l'adulte sollicite l'enfant à la fin du jeu symbolique à lui raconter ce qu'il a fait la veille. Le but ici est de décrire et raconter des événements. Leurs rôles sont asymétriques puisque c'est en principe au locuteur de planifier et d'organiser sa production. Théoriquement l'interlocuteur pourrait avoir un rôle relativement passif.

Les enfants sont invités aussi à *la narration du conte de blanche neige*, consécutive à l'écoute d'une cassette du conte. La nature de l'activité diffère de la précédente mais leur objectif et la distribution des rôles sont semblables.

Elle propose également la situation d'*un dialogue dans le cadre d'un jeu symbolique*. Les interlocuteurs ont à disposition un matériel relatif à la vie de la ferme, ils ont pour consigne de jouer une histoire ensemble. Il s'agit de se distraire avec son partenaire en élaborant un scénario de jeu. Les rôles du locuteur et de l'interlocuteur sont symétriques et équivalents, dans la mesure où il s'agit pour chacun de contribuer à la construction de l'histoire.

Nous pensons proposer l'activité de construction du bricolage pour mettre en exergue certaines conduites du parent. Mais, nous abandonnons l'idée du fait du jeune âge de M. et de

³⁶ G. De Weck, *Troubles du développement du langage, perspectives pragmatiques et discursives* (1996)

son impossibilité à réaliser la tâche. De plus, la diversité de l'input parental serait limitée dans cette situation (rareté des questions, pauvreté des feedbacks).

Enfin, notre choix est proche de la situation de jeu symbolique proposée par G. De Weck. Cette activité induit un dialogue entre les interlocuteurs. L'auteur précise que c'est dans cette situation que la participation à la co-construction est la plus importante.

Notre matériel est constitué d'éléments de la vie quotidienne. Il est éventuellement plus écologique que le contexte de la ferme. Le matériel de jeu offre un référentiel concret qui peut être indexé à tout moment. G. De Weck explique qu'il n'est pas nécessaire « *d'élaborer une représentation d'ensemble du discours à produire* » puisque « *la planification se réalise davantage de proche en proche, en référence constante avec le matériel et les actions s'y rapportant* ».

III. La procédure adoptée

A. Présentation générale

Nous expliquons oralement le projet à chaque adulte accompagnateur de l'enfant, et nous leur remettons une lettre d'information. La signature du document a valeur d'acceptation de la participation à l'étude ainsi que d'autorisation de filmer. Leur refus ne sera en aucun cas préjudiciable à la rééducation de l'enfant et à leur relation avec l'orthophoniste. Nous avons obtenu l'accord des personnes sollicitées.

Les adultes étant informés que le but de la recherche est d'analyser les attitudes communicatives spontanées, ils doivent essayer de s'adresser à l'enfant le plus naturellement possible.

Les échanges dyadiques sont enregistrés au sein du cabinet d'orthophonie, au début de la séance de l'enfant, à l'aide d'un petit appareil photo-vidéo.

L'observation est menée en situation de jeu partagé entre un enfant et un parent proche, à partir d'un matériel d'objets.

L'orthophoniste et la stagiaire sont les plus possibles silencieuses et passives sur les échanges. De plus, nous essayons de maintenir une attitude bienveillante. Une certaine proximité physique permet de ne pas inquiéter davantage les deux participants.

Un premier enregistrement de 5 à 10 minutes est effectué. Nous analysons le film à l'aide d'une grille créée pour l'occasion. Ensuite, nous réalisons une fiche de restitution des éléments saillants qui est donnée au parent lors d'un entretien. Environ un mois après ce moment d'échange nous filmons une seconde fois.

Le dispositif se veut le plus scientifique possible, mais, il ne faut pas négliger le fait que l'objet d'étude est un sujet. Nous sommes dans un cadre clinique à visée thérapeutique.

B. L'activité

a) Le jeu

Françoise Coquet³⁷ rappelle que le jeu est « *un contexte naturel d'expression qui permet une observation naturelle de comportements spontanés en situation, des fonctions de communication* ». Van Der Hors³⁸ précise que « *Cela permet de présenter la communication verbale dans sa dimension ludique et affective* ».

La cadre du jeu partagé sollicite davantage le langage des participants que d'autres activités. Selon Céline Lanoë³⁹, la situation de jeu fait partie des deux contextes, avec la situation de lecture partagée, parmi lesquels nous observons la plus grande quantité de discours maternel.

En outre, les enfants ont tendance à manipuler sans verbaliser. Nous verrons comment l'adulte s'insère dans son jeu, suit ses initiatives ; s'il utilise son personnage pour poser une question à l'autre personnage, et si il suscite l'intérêt de l'enfant.

b) Le matériel choisi

Présentation

Il s'agit de personnages, d'objets et d'accessoires de type Playmobil.

On comptabilise 2 femmes, 2 hommes (dont un infirmier), 2 filles, 1 garçon, 1 chat, 1 cheval, 1 terrasse avec des escaliers, 1 table, 2 chaises, 1 lit enfant, 1 baignoire, 1 landau, 1 poupée, 1 panier, 1 corbeille pour chat, un ballon (issu du test Evalo⁴⁰).

³⁷ Dans *Rééducation orthophonique n°244* (décembre 2010)

³⁸ Dans *Archives de pédiatrie 17*, pages 319-324 (2010)

³⁹ Dans *Rééducation orthophonique n°244*, p 222 (décembre 2010)

⁴⁰ Coquet F., Ferrand P., Roustit J. *EVALO 2-6* (2008)



Pourquoi ce choix ?

Ce matériel est mixte, il plaît aussi bien aux garçons qu'aux filles. Il est accessible à une large tranche d'âge. Les personnages sont mobilisables.

Les éléments du jeu ont été choisis pour que l'enfant puisse créer des scénarios divers tels que le repas, le moment du bain. Ils permettent d'aborder différents thèmes en lien avec ses propres expériences.

Nous n'avons pas mis tous les éléments attendus, par exemple : les quatre chaises, un lit pour chaque personnage. Ce manque est souhaité car il suscite des réactions chez l'enfant.

c) Placement des participants

Ils sont installés au bureau, ou à une petite table pour la plus jeune patiente. Ils sont assis à 90° l'un de l'autre. Cette disposition facilite le contact physique et n'empêche ni le contact visuel ni l'échange gestuel. De plus, l'adulte ne prend pas la place physique du professionnel.

C. Matériel de recueil des données

a) L'enregistreur vidéo

Notre choix s'est porté sur un appareil photo numérique compact capable d'enregistrer des séquences vidéo. Il est discret et permet de transférer facilement son contenu vers un ordinateur.

Nous rappelons que le mémoire n'a pas pour objectif d'étudier l'utilisation de la caméra dans le cadre orthophonique. Elle est un outil, le film sert de base d'observation.

La caméra enregistre les faits dans le temps réel, dans les modalités visuelle et auditive. Nous pouvons réviser les bandes vidéo pour résoudre les ambiguïtés éventuelles. Nous appréhendons la réalité avec plus de validité qu'une situation restituée par l'individu lui-même (notamment par un questionnaire) ou qu'en prenant des notes en direct.

Nous plaçons l'appareil en fonction des possibilités des lieux. Nous décidons de le poser sur un support fixe (mobilier du cabinet). Nous cadrans sur la table où sont réunis les participants, de façon à voir leur visage et le jeu instauré.

b) La grille⁴¹

Selon Agnès Witko⁴²: « *Il est évident que le flux des échanges mère/enfant ne peut être réduit à une grille ou à un tableau de codage. Néanmoins, la description des procédés récurrents conduit à une présentation synthétique et synoptique des comportements d'interaction, d'une part au niveau du scénario prototypique, et d'autre part au niveau des stratégies préférentielles utilisées par les mères* ».

De plus, l'usage d'une grille permet de limiter les interprétations faites à partir de nos propres convictions. Elle constitue un cadre d'observation commun à plusieurs cas ou à une même dyade (à différents moments).

Afin de concevoir notre grille, nous nous sommes appuyées sur une synthèse des procédés interactifs maternels d'étayage⁴³ ; des travaux issus de Dialogoris 0 - 4ans⁴⁴, des études de J.

⁴¹ Retrouvez la grille de chaque dyade en annexe

⁴² Dans *Rééducation orthophonique* n°244, (décembre 2010)

⁴³ Idem

⁴⁴ Antheunis P., Ercolani-Bertrand F., Roy S. *Dialogoris 0 - 4ans orthophoniste*, (2006)

Bruner, des études de J.-A. Rondal, et sur une étude de P. Chalumeau ⁴⁵. Au l'issue de sa création, la grille contenait de très nombreux critères. Puis, en visionnant les films nous avons précisé les éléments à considérer. D'une façon générale, nous distinguons plusieurs catégories de phénomènes non verbaux et verbaux relatifs à l'interaction conversationnelle.

Les deux premières composantes retenues lors de la mise en place de la grille (modalités de communication et compétences-socle) concernent le parent et l'enfant. Les autres se focalisent sur l'adulte.

Nous allons maintenant détailler les composantes de cette grille d'observation.

Tout d'abord, nous précisons la ou les **modalités de communication** des deux participants. Elles peuvent être orale et gestuelle avec l'usage de la langue des signes française et/ou du langage parlé complété.

Ensuite, nous effectuons un point sur la présence de certaines **compétences socles** : le contact visuel, le pointage, l'attention conjointe, l'alternance des tours de parole, la capacité à initier la communication.

Nous voulions aussi intégrer à la grille d'analyse divers comportements non verbaux tels que les gestes (déictiques, illustratifs, quasi-linguistiques, co-verbaux), les postures, les regards, car ils participent à la gestion de l'interaction dialogique. Cependant, n'ayant ni le temps ni les outils nécessaires pour les étudier, nous nous contentons de noter l'existence d'**adaptations des expressions faciales, de la posture**, et de dénombrer les **gestes déictiques**. Ces derniers sont des mouvements qui servent à désigner un objet précis. En fait, il s'agit de montrer du doigt la localisation spatiale d'un objet ou d'un événement. Certains pronoms (ça) ou adverbes (ici, là) sont généralement employés dans leur fonction déictique accompagnés d'un geste de pointage.

Le **vocatif** est un autre élément présent dans la grille. C'est une construction, une phrase exclamative par laquelle on s'adresse directement à quelqu'un. Il permet d'attirer l'attention de l'interlocuteur : « *Regarde !* », « *(prénom) !* ». Pour notre étude, nous avons ajouté à cette catégorie certains gestes et contacts physiques : geste d'appel de la main en langue des signes, tapotement sur le bras, caresse au visage (pour la plus jeune patiente).

⁴⁵ P. Chalumeau, *Les unités dans le discours de l'enfant*, paru dans *Confrontation orthophonique* (1997)

Nous dénombrons aussi les **questions fermées**. Elles induisent une réponse oui / non, par exemple : « Le bébé prend son bain ? ».

Les **questions ouvertes** dites « Q »⁴⁶ laissent le champ libre à l'interlocuteur dans le choix et la formulation de sa réponse. Nous y répertorions les questions de référence (« Qui ? Quoi ? À qui ?... »), de situation (« Qu'est-ce qu'il fait ?... »), de causalité (« Pourquoi ?... ») et spatio-temporelles (« Où ? Quand ?... »).

Ensuite, nous avons les **demandes** de répétition, de clarification, de confirmation et d'action.

Les **autorépétitions** de l'adulte sont également prises en compte. Il s'agit de la répétition, par le locuteur, de la totalité de sa phrase ou seulement du mot signifiant.

Nous relevons les énoncés d'étiquetage, de **dénomination** comme par exemple : « C'est un landau ».

Le **commentaire** et la phrase déclarative sont employés pour énoncer un fait, fournir des explications, faire des remarques. Il peut s'agir d'un commentaire qui apporte à l'enfant une mise en mots de ses actions.

L'**indiciage** est une technique de facilitation à la production ou à l'évocation d'un mot utilisée par un interlocuteur. Il consiste à amorcer le premier phonème ou la première syllabe du mot cible ; à donner des informations grammaticales, contextuelles ou sémantiques.

Le **feedback** (ou rétroaction) correspond à la réponse que l'interlocuteur donne à la suite d'un message reçu. Nous distinguons trois types de feedback. Le feedback positif est la manière dont l'adulte approuve les productions langagières de l'enfant. Cette stratégie a une fonction d'accusé de réception du message produit par l'enfant, et un rôle de renforcement et de consolidation pour fixer les acquis. Le feedback de reprise a une fonction d'enrichissement (ajout d'informations). Le feedback correctif correspond aux réactions de l'adulte face aux erreurs langagières de l'enfant, il a un but métalinguistique de reformulation c'est-à-dire de reprise de l'énoncé sous une forme différente.

La catégorie **réponses** aux questions de l'enfant a été ajoutée au cours des premières analyses vidéo.

⁴⁶ « Qui ? Quoi ? Quand ? Etc. » en référence aux questions « Wh » anglaises (Who ? What ? When ? Etc.)

« Super ! Très bien ! Oui, continue ! C'est parfait ! » sont considérés comme des **encouragements**. Ils jouent un rôle important dans l'établissement et le maintien de la motivation de l'enfant à s'exprimer.

L'**approbation** témoigne d'une satisfaction, de l'entente des interlocuteurs sur un point spécifique : « D'accord, Oui ».

Pour finir, nous notons lorsqu'il y a un **désaccord** de la part de l'adulte.

D. L'analyse

Nous utilisons un codage de type absent / présent / parfois présent (-, +, + / -) pour les premiers éléments de la grille. Pour les catégories suivantes, nous relevons combien de fois elles apparaissent au cours de l'activité. Chaque film est visionné au moins deux fois (au cours de journées distinctes) pour vérifier le classement des éléments considérés. Les données sont alors confrontées à celles codées à la première visualisation.

Nous transcrivons aussi une partie des faits pour restituer plus facilement des exemples d'énoncés et garder la trame de l'échange.

D'une part, notre analyse a une dimension quantitative car nos connaissances proviennent de cases à cocher ou d'un nombre de présence d'éléments à relever. D'autre part, elle est de nature qualitative puisque nous tentons de décrire et d'apprécier des stratégies ou des comportements.

E. La restitution au parent

Les informations recueillies servent de base à un dialogue avec la famille en vue d'optimiser les interactions. La restitution se veut constructive.

Le travail avec l'orthophoniste ayant débuté avant mon arrivée, nous devons prendre en compte le fait que ces parents possèdent déjà des connaissances sur les troubles de l'enfant, le développement du langage et les bonnes conduites à tenir. En fait, il s'agit d'une sorte de collaboration orthophoniste-stagiaire. L'étude arrive à un moment donné de leur parcours dans la prise en charge. Ma présence apporte un « regard neuf » et offre aux parents une

nouvelle opportunité de réfléchir sur leur manière de communiquer avec l'enfant en difficulté. L'orthophoniste peut utiliser le passage de la stagiaire pour un effet de « double voix ».

Un entretien, seule avec le parent participant, est mené pour restituer mes observations de l'interaction avec l'enfant et partager nos commentaires. Il s'agit de leur donner des pistes à explorer ou à approfondir. Cette entrevue est l'occasion pour l'adulte de rebondir sur les éléments abordés et de poser des questions.

Chacun reçoit un document écrit personnalisé. Il regroupe les informations qui nous semblent les plus pertinentes. Pour des raisons de clarté et d'efficacité, tout ne doit pas être noté. Nous devons faire un choix parmi les éléments observés. Généralement, nous ciblons trois éléments. Sans l'avoir décidé au préalable, l'accent est mis fréquemment sur l'usage de vocatifs, le type de questions et de feedbacks. Nous insérons des exemples pour illustrer nos propos. De plus, nous nous efforçons d'employer un vocabulaire accessible tout en soutenant le sérieux de l'étude.

L'introduction est commune à tous, elle rappelle brièvement leur implication dans l'optimisation des compétences communicationnelles et langagières de l'enfant. A la fin du document nous signalons les conduites néfastes à éviter (abordées dans la première partie du mémoire).

Troisième partie : Réalisation

I. Les cas multiples

Considérant la méthodologie décrite, nous abordons maintenant l'application du projet. Ainsi, nous observerons et analyserons les modes d'intervention du parent au cours de l'activité partagée avec l'enfant. Et, nous interviendrons auprès d'eux afin d'optimiser leurs ajustements. Nous nous intéresserons successivement à chaque dyade.

Dyade 1 : Madame Ba. et M.

A. Présentation

M. est née le 28 novembre 2009, très grande prématurée (2ans 2mois). Elle présente une surdité de perception profonde bilatérale. Elle a également un retard de développement moteur, principalement des membres inférieurs. M. porte des prothèses auditives conventionnelles depuis janvier 2011. En mars 2012, un implant cochléaire est placé à son oreille droite.

C'est en janvier 2011 que sa prise en charge orthophonique a commencé. Elle a deux séances par semaine. L'orthophoniste a mis en place le Français Complet Signé Codé (FCSC), qui utilise des gestes de la Langue des Signes Française associés au codage du Langage Parlé Complété.

Un projet de garde collective est évoqué par la maman.

M. a une grande sœur âgée de 6 ans. C'est sa mère qui participe à notre étude.

B. Le premier film

a) Observations et commentaires

Les deux protagonistes communiquent sur un mode oral et gestuel. Madame Ba. essaie d'oraliser en associant des signes de la langue des signes française (LSF) et du code LPC. Elle met de la volonté à réaliser les gestes, mais sa parole n'est pas toujours fluide. Ce sont deux

aides difficiles à maîtriser. Elle se trompe parfois dans la réalisation des signes. M. vocalise peu et réalise quelques gestes de L.S.F.

La majorité des compétences-socle de M. sont en voie d'acquisition.

La posture et les expressions faciales de la mère sont adaptées aux situations. Elle est très expressive au niveau du visage et dans ses intonations. Elle se penche souvent pour être à la hauteur de sa fille.

L'utilisation de gestes déictiques est raisonnable. Madame Ba. les utilise surtout lors de dénomination ou pour situer en disant : « là ». Elle saisit aussi les objets pour les montrer à la fillette.

Afin d'attirer l'attention de M., sa mère emploie constamment des vocatifs. Nous relevons des vocatifs oraux (par exemple, « *Regarde ! M. !* ») et des vocatifs gestuels sous forme de contacts corporels (par exemple, la main au niveau du menton de sa fille). La durée d'attention de M. étant très courte, sa mère est obligée de l'appeler pour assurer la transmission des messages.

Concernant les types de sollicitation de la maman, nous remarquons l'absence de questions oui/non. Elle pose quelques questions ouvertes et donne immédiatement la réponse. Par exemple dans l'énoncé suivant : « *Oh c'est quoi ? C'est le chat !* » elle interroge sur l'identité d'un objet et ajoute aussitôt l'étiquette verbale et/ou gestuelle. Elle est dans une démarche de partage des connaissances, d'étayage lexical.

Elle formule des demandes de confirmation lorsque M. manipule des personnages ou réalise des actions, par exemple, elle met l'homme dans la baignoire, sa maman dit : « *Il va dans le bain ?* ». Elle n'attend pas réellement une réponse de la part de sa fille. Elle fonctionne sur le mode de mise en mots de l'activité de l'enfant. Les commentaires maternels consistent aussi à verbaliser les manipulations de l'enfant. Il serait intéressant de profiter des instants d'attention de M. pour enrichir un peu les commentaires maternels et développer les situations créées.

Madame Ba. propose logiquement à sa fille des situations qu'elle connaît bien et qu'elle apprécie, notamment le moment du bain.

Nous dénombrons seize autorépétitions. En fait, elle répète plusieurs fois ses propres énoncés ou une partie seulement, par exemple : « *Il fait dodo le chat ? Do-do! Do-do! (avec du code) Do-do! (avec un signe)* ». Elle oralise souvent une première fois puis répète en ajoutant les

aides visuelles. Nous considérons qu'elle s'assure de la compréhension du message ; c'est donc une bonne démarche !

En outre, M. rencontre des difficultés à manipuler le matériel, les objets tombent de la petite table. Elle initie très peu la communication malgré les silences laissés par sa maman. Ses gestes significatifs et ses émissions vocales, certes peu fréquents, sont quasiment tous repris par sa mère. Celle-ci montre son enthousiasme (par ex : « *ouais !* ») et reprend la production enfantine en y apportant des corrections (par exemple, elle reprend correctement le signe *Cheval* réalisé approximativement par sa fille).

C'est, sans surprise, l'adulte qui mène l'activité. L'échange est de type asymétrique. Madame Ba. semble prendre du plaisir malgré les contraintes liées aux aides visuelles. Elle a une attitude bienveillante envers sa fille. D'ailleurs, nous observons beaucoup d'échanges de regards tendres et de sourires entre les deux partenaires de jeu.

Cette description ne révèle pas de conduites préjudiciables. Cependant, quelques ajustements et renforcements sont envisagés.

b) Fiche restituée au parent participant

Orthophonie

Pour acquérir et maîtriser complètement une langue naturelle, l'enfant doit interagir verbalement et non-verbalement avec ses partenaires.

Vous vivez quotidiennement avec votre enfant, **vous êtes donc un acteur privilégié** de son développement. Vous aussi pouvez **optimiser ses compétences communicationnelles et langagières**.

Les différents types d'interventions que vous produisez permettent de faire participer l'enfant à l'échange.

Observations et remarques de la situation de jeu partagé avec M. (prénom) :

M. est intéressée par l'activité. Elle initie peu la communication mais reste très réceptive à vos sollicitations.

Vous utilisez toujours des « vocatifs » (appel vocal et contact corporel) pour capter son attention, par exemple : « M. ! », « Regarde ! » accompagnés d'une caresse près du menton. Pour le moment les informations étant principalement recueillies par le canal visuel, il est effectivement indispensable d'obtenir son attention pour garantir la bonne transmission du message. De même, vous répétez quasi-systématiquement chacun de vos énoncés ou uniquement le mot porteur de sens dans la phrase (mot plein souvent signé). C'est encore une manière d'assurer le partage de l'information !

M. est dans l'interaction par des actions (elle montre un objet, le donne, etc.) et de plus en plus par la parole, que ce soit avec des signes ou des émissions vocales. L'interprétation de ses initiatives joue un rôle essentiel dans son développement communicationnel et langagier ! Vous êtes, d'ailleurs, souvent attentive aux initiatives et réponses de M. Généralement, vous approuvez puis reprenez le terme produit, par exemple : « oui, cheval ! ». C'est une bonne démarche qui la conforte dans son statut d'interlocuteur. Vous pourriez enrichir davantage ses propositions en approfondissant l'idée ou en commentant la situation (de façon brève pour garder son attention). Par exemple dans la situation de jeu avec le cheval, on pourrait mettre un personnage dessus et le faire trotter, en accompagnant l'action de vocalisations. Ce type de situation s'avère particulièrement riche ! N'hésitez pas à théâtraliser.

Engagez le plus souvent possible l'échange à partir de ce qu'elle manipule ou regarde. Elle sera probablement plus attentive, et vous pourrez alors enrichir votre message facilement.

Globalement vous avez une attitude bienveillante, vous essayez de pratiquer au mieux le français complet signé codé, et vous encouragez M. dans ses efforts de communication. Ce sont des conduites à privilégier !

Conduites néfastes, à éviter :

- Style directif (donner des ordres, faire répéter le mot comme il faut, etc.)

- Réduction quantitative (peu de commentaires spontanés, trop de questions fermées, etc.)
- Réduction qualitative (appauvrissement, simplification des énoncés, etc.)
- Ajustement inadéquat (aux capacités de l'enfant, de nos réponses à ses productions, etc.)
- Réponses émotionnelles inadaptées

C. Le second film : Observations et commentaires

Nous notons que l'enregistrement a lieu peu de temps après son implantation cochléaire. L'implant n'étant pas activé, seule son oreille gauche est « fonctionnelle » (grâce à sa prothèse conventionnelle).

M. participe plus au jeu que la première fois. Elle tend à sa mère des objets en la regardant avec insistance. Celle-ci interprète alors la demande en proposant une situation à partir de l'objet ciblé.

M. répète parfois le mot plein de la phrase produite par sa mère. Par exemple, lorsque cette dernière explique : « *C'est le (en LPC) bain (en LSF). Il prend le bain(en LSF) ! Il va dedans (en LSF)* » M. nasonne un « *b* » et signe le mot bain. Madame Ba. en profite pour renforcer ses productions : « *Le bain (LSF) ! Oui ! Le bain (LSF) !* ». M. étant très attentive, sa mère redit encore deux fois le mot *bain* en accentuant le mouvement des lèvres.

Elle utilise moins de vocatifs, cela s'explique peut-être par des moments d'attention plus longs chez M. Cependant, elle aurait pu l'interpeler quelques fois pour être certaine de transmettre correctement l'information.

A propos des demandes de confirmation et des commentaires, Madame Ba. est dans la même démarche de verbalisation des actions.

Nous constatons encore un nombre élevé d'autorépétitions, selon le même schéma : une phrase est oralisée, puis l'adulte reprend l'énoncé ou seulement le mot porteur de sens avec des signes de la L.S.F et/ou le codage L.P.C. Elle reformule également souvent sa phrase initiale en gardant le mot signifiant (par ex, « *Pour faire dodo(LSF), oui ! C'est le lit (tout en LPC). Le lit (LPC) pour faire dodo(LSF)* »).

Au cours de l'enregistrement Madame Ba. pose deux questions oui/non. Nous pensons que c'est lié au développement du langage de M. car elle commence à exprimer son avis (ses goûts, les jouets, etc.). Sa mère introduit des nouvelles formes de sollicitation. De plus, nous observons qu'elle l'interroge un peu plus sur l'identité des objets. Nous pouvons associer cela au fait que l'enfant connaît et produit plus de mots, notamment en signe. Selon nous, Madame B. se trouve dans la zone proximale de développement de M.

La maman ne fait pas l'économie des « petites phrases » même si le contact visuel n'est pas toujours assuré. Elle est dans la communication avec sa fille malgré le peu de réponses reçues. Elle la considère comme une personne à part entière, comme son interlocutrice.

Pour finir, Madame Ba. s'adapte physiquement, elle se penche pour être à la hauteur du visage de la fillette.

D. Bilan

Madame Ba. donne des repères à M. pour discuter d'un même objet en le pointant et le dénommant. Elle a tendance à parler d'un objet surtout au moment où elle voit le regard de l'enfant se poser sur cet objet.

Dans les productions de la maman nous retrouvons fréquemment une structure spécifique: un appel destiné à capter son attention (tel que « *(prénom) !* ») ; puis une question-référence du type « *C'est quoi ?* » ; une étiquette verbale (par exemple, « *Le bain !* » ou « *C'est le bain !* ») ; et souvent un feedback faisant suite à la réponse (regard, sourire, vocalisation, geste) de la fillette. Cela semble cohérent avec le niveau actuel de l'enfant.

Elle tente aussi d'interpréter les gestes et les verbalisations de sa fille. C'est une démarche fortement valorisée par son orthophoniste ! Cela donne de la valeur à ses productions et la soutient dans son statut d'interlocutrice.

M. est très intéressée par les mouvements bucco-faciaux. Le langage parlé complété semble donc pertinent pour la compréhension du message oral, en complément de la langue des signes pour lui apporter le moyen de s'exprimer. Dans la situation filmée, Madame Ba. nous montre sa capacité à s'adapter à la surdité de sa fille en utilisant ces aides visuelles. Néanmoins, nous pouvons nous demander si elle agit toujours de cette façon au quotidien.

Elle a compris également la nécessité de capter son attention et de réagir vite en formulant des phrases simples (accessibles à sa fille), qui seront enrichies au fur et à mesure.

Même si elle tâtonne dans ses ajustements, Madame Ba. exprime sa volonté de bien faire. Elle est consciente des efforts à fournir et que petit à petit certaines conduites deviendront automatiques. Son manque de confiance en elle est peut-être lié au jeune âge de M. Elle a encore peu d'expérience avec son enfant au fonctionnement différent.

Madame Ba. est bienveillante et affectivement adaptée. Cette mère est très réceptive à notre travail, elle nous dit sa satisfaction et nous encourage à poursuivre ce type d'intervention.

Dyade 2 : Madame Bo. et E.

A. Présentation

E. est né le 16 août 2008 (3ans 5mois). Sa surdité de perception moyenne bilatérale est diagnostiquée en février 2011. Le mois suivant, il est appareillé de prothèses auditives externes conventionnelles et débute sa rééducation orthophonique, à raison de deux séances par semaine.

Il est actuellement scolarisé dans une classe de petite section de maternelle ordinaire. Les parents et l'orthophoniste envisagent au moins la grande-section et le CP dans une autre école disposant d'instituteurs spécialisés.

E. a un frère aîné âgé de 6ans. C'est sa mère qui accepte de prendre part à notre étude.

B. Le premier film

a) Observations et commentaires

Tous les deux communiquent oralement. La mère a reçu un début de formation au langage parlé complété par l'orthophoniste, mais elle ne l'utilise pas encore.

E. est un garçon vif et curieux. Il occupe pleinement sa place de partenaire dans le jeu.

Madame Bo. n'a pas d'adaptations posturales spécifiques à avoir. Elle adopte une attitude ordinaire, adaptée à la situation. Nous pouvons espérer des expressions faciales plus variées, son visage est un peu figé. Elle paraît concentrée sur les productions de son fils.

Elle ne fait pas de véritables gestes déictiques, mais elle saisit les objets et les places parfois devant l'enfant. Nous considérons que ces manipulations ont une valeur déictique car elles permettent d'avoir un référent commun.

La mère de E. emploie de nombreuses fois des vocatifs du type « *(prénom) E.! Hé !* » pour attirer son attention sur un même objet ou pour capter son regard.

Concernant les questions adressées au garçon, elles sont assez variées. Madame Bo. préfère les questions ouvertes. Nous notons un nombre très important de questions de référence, par

exemple : « *Qu'est-ce que c'est ?* » ou « *C'est quoi ça ?* ». Pourtant E. connaît les objets. Il serait bien de réduire l'usage de ce type d'interrogation, en questionnant ou commentant avec le mot cible dans l'énoncé (par ex : « *Qu'est-ce qu'il fait le cheval ?* » ou « *Le cheval est au pré, il se repose* »). Madame Bo. est souvent dans un échange de type questions-réponses. Cela restreint les possibilités d'E. de construire des scénarios. Nous regrettons le côté pédagogique de la maman et nous aimerions qu'elle soit un peu plus dans le plaisir de jouer. Nous comprenons l'envie de cette mère d'apporter des connaissances à son fils, mais elle le fait régulièrement de manière explicite. Par exemple, elle dit (en montrant du doigt): « *E., Regarde ! Il monte les escaliers. Et, là il descend les escaliers* », « *Dis toi, il descend* ».

En outre, nous constatons un nombre assez élevé d'autorépétitions. Le garçon demande très souvent à sa mère de répéter (« *Hein ?* », « *Quoi ?* »). Malgré les sollicitations de son fils, Madame Bo. ne répète pas toujours ses énoncés. Il est finalement capable de répondre à la question maternelle de départ. Il a besoin de se rassurer sur sa compréhension du message oral. Il est judicieux de répondre quelques fois à la demande d'E. pour éviter un stress. Le contraire est tout aussi important pour ne pas le laisser s'engluer dans ce fonctionnement. Dans certaines situations il ne pourra pas constamment réclamer des répétitions (par exemple, au sein d'un groupe). Concernant la structure de ses autorépétitions, cette mère reformule en gardant l'élément principal de la phrase.

Madame Bo. accuse réception des réponses du garçon en répétant le mot produit et en ajoutant parfois un « oui ». Par exemple, elle demande : « *C'est quoi ça ?* », il répond : « *Un chat* », elle reprend « *un chat* ». Nous attendons plus d'extensions de phrases. Elle a l'occasion d'apporter une information supplémentaire, d'approfondir la situation créée.

Ses feedbacks correctifs concernent surtout la prononciation erronée de certains mots (« *poinier* » pour *panier*, « *un chaibe* » pour *une chaise*). Elle donne systématiquement la bonne forme. E. se corrige sans demande explicite de la part de sa mère. Parfois, elle attire son attention sur le mouvement de ses lèvres ce qui implique la répétition du mot (par exemple, « *E., regarde, un che-val* », il essaie : « *che-bal* »).

Madame Bo. encourage E. (« *Oui, très bien !* »), elle approuve ses actions d'un mouvement de la tête, d'un sourire ou d'un « *oui* ».

Le côté scolaire de certaines interventions maternelles peut donner un aspect un peu dirigiste à l'interaction. Pourtant, elle garde une attitude bienveillante.

Orthophonie

Pour acquérir et maîtriser complètement une langue naturelle, l'enfant doit interagir verbalement et non-verbalement avec ses partenaires.

Vous vivez quotidiennement avec votre enfant, **vous êtes donc un acteur privilégié** de son développement. Vous aussi pouvez **optimiser ses compétences communicationnelles et langagières**.

Les différents types d'interventions que vous produisez permettent de faire participer l'enfant à l'échange.

Observations et remarques de la situation de jeu partagé avec E. (prénom) :

E. possède un langage déjà bien structuré avec toutefois quelques imprécisions phonologiques. Il est vif et intéressé par l'activité proposée. Il est un vrai partenaire de jeu, il initie parfois l'échange et respecte l'alternance des tours de parole.

Vous utilisez souvent des vocatifs pour attirer son attention sur un objet commun. Vous les utilisez aussi pour produire chez lui une réaction sans poser de question, par exemple : « Oh ! Là, regarde ! ». Cela renvoie implicitement à des questions dites « ouvertes », comme « Que se passe-t-il ? ». Ça offre à E. diverses possibilités de réponse, c'est effectivement plus enrichissant que des questions « fermées » !

D'ailleurs, vous adressez fréquemment à E. des questions de référence, notamment d'identité telles que : « Qu'est-ce que c'est ? », « C'est quoi ça ? » « C'est qui ? ». Il est certes difficile de s'en passer, mais il faut éviter d'en abuser. Cela peut donner un petit côté scolaire à l'interaction. Il est parfois possible de changer la formulation en lui faisant des propositions, par exemple : « Oh, il y a un cheval ! Il se promène dans le parc ? ». Ce serait intéressant de lui proposer davantage de situations qui amènent des discussions. Pour contourner les demandes d'identification, vous pouvez aussi faire un commentaire avec une

dénomination inexacte, comme une plaisanterie : « Oh, le garçon ; il a une jolie robe !... » pour remplacer: « Regarde, c'est une fille ou un garçon ? ».

Souvent, vous accusez réception de ses réponses en reprenant le mot principal. Par exemple, vous demandez : « C'est quoi ça ? », E. répond : « un chat », vous confirmez : « un chat ». C'est une démarche importante qui le conforte dans sa place d'interlocuteur. Il est également important d'enrichir ses réponses en y ajoutant une idée, préciser, ou commenter. Ça lui permettra d'aller plus loin dans sa pensée et de rendre l'échange plus vivant.

Il arrive que E. vous demande de répéter vos phrases : « Hein ? », « Quoi ? ». Il est effectivement important de répéter pour le rassurer dans sa compréhension du message, et de temps en temps, de ne pas lui fournir à nouveau la phrase, pour qu'il prenne confiance en ses capacités de discrimination auditive.

Globalement, vous avez une attitude bienveillante, votre posture et vos expressions faciales sont adaptées aux situations. Ce sont des conduites à privilégier ! N'hésitez pas à théâtraliser plus souvent, les jeunes enfants y sont très réceptifs !

Conduites néfastes, à éviter :

- Style directif (donner des ordres, faire répéter le mot comme il faut, etc.)
- Réduction quantitative (peu de commentaires spontanés, de questions, etc.)
- Réduction qualitative (appauvrissement, simplification des énoncés, etc.)
- Ajustement inadéquat (aux capacités de l'enfant, de nos réponses à ses productions)
- Réponses émotionnelles inadaptées

C. Le second film : Observations et commentaires

Au cours de la restitution, Madame Bo. nous signale qu'elle est institutrice. Cela nous permet de mieux comprendre le « coté scolaire » mentionné dans le document restitué. Il s'agirait peut-être d'une déformation professionnelle.

Ses gestes déictiques ne correspondent plus à la préhension des objets, mais bien à leur pointage. La conversation est assez fluide, les remarques s'enchaînent logiquement. Elle a moins besoin d'attirer l'attention de E. par l'usage de vocatifs.

Elle emploie plus de questions fermées telles que « *Ça se mange une boule ?* », « *On prépare le repas ?* ». En fait, la mère propose des scénarios dans la continuité de la discussion. Leur utilisation ne semble pas abusive.

Nous observons encore la présence de très nombreuses questions de référence (du type : « *C'est qui ? Lequel ? Qu'est-ce que... ?* »). Nous remarquons que l'imprécision de certaines réponses de E. oblige sa mère à le questionner de nouveau afin d'obtenir plus d'informations. Par exemple, elle demande : « *C'est une boule à quoi ?* » « *Jaune* » « *Oui, mais c'est à quoi là ? C'est une boule euh... à la fraise ?* » « *Non, à jaune !* » « *Alors c'est quoi jaune ?* ».

Au cours de cet enregistrement, Madame Bo. ne demande pas explicitement à son fils de répéter ses énoncés. Elle reprend souvent ce qu'il propose pour s'assurer de sa propre compréhension et pour suivre les idées du garçon. Elle demande confirmation en répétant le mot produit par E., avec l'intonation montante de la forme interrogative (« *Un yaourt ?* »).

Elle le sollicite pour réaliser des actions. Elle ne veut pas faire pour lui, elle préfère le laisser essayer lorsqu'il en est capable.

Les autorépétitions de la mère font suite aux demandes de répétition de E. Sa mère simplifie ses phrases ou ajoute un élément pour l'aider. Par exemple, elle demande « *Où est-ce qu'elle va ?* », E. dit : « *Hein ?* », elle reformule de façon plus directe : « *Elle va où ?* » ; ou encore : « *Non, il n'est pas tricheur, il est plus rapide !* » « *Hein ?* » « *Il est plus rapide. Il va plus vite, il est plus rapide* ». Les phrases sont-elles trop complexes pour l'enfant ? Ou bien, est-ce un besoin de confirmation des informations auditives reçues ? Il serait intéressant de lever le voile sur ce questionnement pour ajuster au mieux le comportement maternel.

Cette maman produit de très nombreuses phrases déclaratives à vocation de commentaire. Celles-ci restent en lien avec le jeu, les actions et les remarques de E.

Cependant, Madame Bo. ne pas laisse pas assez de temps à son fils pour construire des scénarios, elle anticipe quasi-systématiquement. Elle demande : « *On prépare le repas ?* », il répond : « *Ouais !* », elle poursuit aussitôt : « *Qui mange ?* ».

En outre, les feedbacks correctifs sont moins fréquents qu'au premier film. Ils sont aussi de nature différente puisqu'il s'agit de corrections liées au genre. Lorsque E. dit : « *un fille* », sa mère reprend : « *une fille* ». Puis, la maman demande : « *Qui est le plus petit ?* », le garçon réplique : « *lui* », elle corrige : « *Elle, elle ! C'est une fille, on dit elle* ». De plus, nous constatons l'utilisation plus fréquente des feedbacks de reprise. La mère apporte des précisions aux productions de son fils.

Finalement, l'échange est riche, construit, vivant ! Les deux partenaires participent, il y a une alternance des tours de rôle. Les échanges de regards entre eux sont nombreux.

D. Bilan

Les questions sont très nombreuses et assez variées, elles structurent l'échange. Elles sont en cohérence avec leur discussion. Les propositions maternelles sont également en lien avec les dires ou les actions de l'enfant.

Madame Bo. semble déplacer son attention portée à la précision phonologique vers les éléments grammaticaux. Nous pouvons y voir une adaptation au niveau du garçon.

L'interaction est vivante. Chacun trouve sa place dans l'activité, même si la mère devrait intervenir moins souvent pour le laisser construire son jeu.

Elle nous a entendues et elle a confirmé qu'elle se retrouvait dans nos observations. Elle a pris conscience de l'utilisation, avec son fils, de certains comportements liés à sa profession. Au cours du second film, elle a essayé par exemple, d'introduire des propositions pour remplacer des questions directes de référence (de dénomination). C'est une bonne démarche. Nous pouvons espérer de futurs changements sur le point majeur de l'analyse. Néanmoins, ce « défaut » ne sera pas facile à modifier.

Il serait vraiment pertinent d'aider Ewan au quotidien (et à l'école) avec le langage parlé complété pour renforcer la réception du message oral.

Dyade 3 : Monsieur E. et I.

A. Présentation

I. est né le 22 janvier 2007 (5ans). Il a une surdité de perception congénitale profonde bilatérale. Il possède des prothèses auditives externes qu'il porte très rarement. Ses parents étant sourds, le mode de communication privilégié est la Langue des Signes Française. Son niveau de langage (en LSF) est faible. Actuellement, se pose la question de traits autistiques pouvant expliquer certains comportements de l'enfant (par exemple, la difficulté de maintien du contact visuel, des réponses inadaptées).

I. est scolarisé en grande section de maternelle, avec des professionnels formés à la langue des signes française et au langage parlé complété.

Il est suivi en orthophonie deux fois par semaine depuis novembre 2010.

Il a une grande sœur de 10ans et une petite sœur de 3ans, toutes les deux sont sourdes. C'est auprès de son père que nous allons intervenir.

B. Le premier film

a) Observations et commentaires

Tous les deux communiquent en LSF. Certaines compétences-socles de I. ne sont pas totalement acquises. En effet, le contact visuel et l'attention conjointe ne sont pas toujours réalisés et/ou maintenus. Le garçon initie très peu la communication. Il prend la parole spontanément une seule fois, vers la fin de l'activité.

Les expressions faciales du père sont appropriées. Par contre, sa posture ne convient pas vraiment à la situation de jeu. En fait, il ne joue pas avec son fils, il l'observe jouer et intervient par moments. Il n'investit pas personnellement le jeu.

Les sollicitations paternelles restent en lien avec les manipulations de I. Il commente les situations créées par l'enfant.

Il interroge très souvent son fils sur l'identité des objets manipulés. Lorsqu'il demande au garçon : « *Quel est cet animal ?* », I. ne répond pas, Monsieur E. répète sa question, alors l'enfant répond : « *un chat !* ». Plutôt que de faire dénommer, le père pourrait faire des propositions en intégrant le référent car l'enfant connaît ce vocabulaire. Il emploie également quelques questions oui/non, des questions de situation et de causalité (respectivement, « *la dame, elle peut mettre le chapeau ?* », « *Que fait-il ?* », « (...) *Pourquoi le chat l'attaque ?* »). L'utilisation de questions semble inévitable pour suivre le jeu du garçon et affirmer sa présence.

D'autre part, les gestes déictiques sont extrêmement fréquents. Ces pointages sont constitutifs de la langue utilisée, ils ont souvent une fonction pronominale (par exemple, « *lui* »).

Monsieur E. a besoin d'interpeler son fils pour le questionner ou commenter les scénarios. Dans la modalité visuelle, il est indispensable d'obtenir le contact visuel pour communiquer. Il l'appelle parfois plusieurs fois avant de capter son attention.

Le père répète régulièrement ses propres énoncés, en particulier les questions posées au garçon. Nous expliquons cela par la volonté d'assurer la transmission du message et par les non-réponses de I. Son père est amené à répéter la question afin d'obtenir une réponse.

Lorsque I. ne répond pas ou qu'il répond de façon inadaptée, Monsieur E. ne rebondit pas. Il ne cherche pas à éclaircir la situation. Par exemple à propos du lit, I. fait remarquer : « *Il manque, il n'y a pas, là !* », son père demande une clarification : « *Il n'y a pas, il manque quoi ? Il manque quoi ?* », le garçon répète : « *Il n'y a pas* », Monsieur E. ne comprend pas : « *Il n'y a pas quoi ?* », I. répond : « *Oui* », la discussion s'achève ainsi.

Concernant les feedbacks, ce père réagit positivement aux réponses de son fils. Il approuve quasiment chaque production d'un « *oui* ». Parfois, il reprend la réponse fournie : « *Il fait quoi, lui ?* », « *Il prend son bain* », « *Oui, il prend son bain* ». Cette démarche positive ne suffit pas. Nous attendons plus d'enrichissements, d'extensions de phrases. Il est important d'approfondir les situations pour aider l'enfant à aller plus loin dans sa réflexion. A force d'étayages paternels, nous espérons inciter I. à cet approfondissement.

Il corrige une fois son fils sur son choix lexical, ainsi Monsieur E. demande : « *Là, c'est qui ?* », I. répond : « *Une maman* », son père reprend : « *Une dame, c'est mieux, oui* ».

Ce père paraît détendu, souvent il sourit. L'interaction fonctionne principalement sur le mode question-réponse. Pour espérer susciter des réactions chez l'enfant, le père pourrait prendre un peu plus d'initiatives dans le jeu et faire davantage de commentaires spontanés.

b) Fiche restituée au parent participant

Orthophonie

Pour acquérir et maîtriser complètement une langue naturelle, l'enfant doit interagir verbalement et non-verbalement avec ses partenaires.

Vous vivez quotidiennement avec votre enfant, **vous êtes donc un acteur privilégié** de son développement. Vous aussi pouvez **optimiser ses compétences communicationnelles et langagières**.

Les différents types d'interventions que vous produisez permettent de faire participer l'enfant à l'échange.

Observations et remarques de la situation de jeu partagé avec I. (prénom) :

I. a tendance à jouer seul, il initie peu la communication. Vous prenez du temps pour observer son jeu. Puis, vous intervenez de façon adaptée, c'est-à-dire que vous participez à partir des objets qu'I. manipule. Vous pourriez participer plus souvent au jeu en manipulant des objets (personnages...), et les introduire dans « l'histoire » de I. Cela enrichira son jeu et suscitera, chez lui, certaines réactions. Nous questionnons souvent les jeunes enfants sur l'identité: « C'est quoi ?, C'est qui ? ». Pourtant, on essaiera de limiter la présence de ce type de questions. On préférera les commentaires ou demandes de clarification, pour ensuite poser des questions dites « ouvertes ». Par exemple : « Ca c'est le chat, c'est le chat du garçon ? Qu'est-ce qu'il fait ? ».

Vous montrez toujours un intérêt pour les actions, les productions spontanées, ou les réponses de I. C'est une démarche très positive qu'il faut poursuivre ! Très souvent, vous

approuvez ses réponses en signant « oui », et vous re-signez son énoncé. Il est également important de renforcer ses phrases. Vous pouvez, par exemple, les enrichir en y ajoutant une idée, préciser ou commenter la situation. Ça lui permettra de voir la bonne forme linguistique et d'aller plus loin dans sa pensée.

De façon globale, l'échange fonctionnait principalement sur le mode question-réponse. Cette dynamique pourra être atténuée par l'utilisation d'autres conduites comme des commentaires personnels, des propositions d'action des personnages ou des propositions de situation. Par exemple, « je crois que le bébé veut aussi manger », ça offre la possibilité de discuter sur ce thème !

Vous avez une attitude bienveillante, vous êtes positif, attentif, et vous utilisez les initiatives de I. Ce sont des conduites à privilégier !

Conduites néfastes, à éviter :

- Style directif (donner des ordres, faire répéter le mot comme il faut, etc.)
- Réduction quantitative (peu de commentaires spontanés, de questions, etc.)
- Réduction qualitative (appauvrissement, simplification des énoncés, etc.)
- Ajustement inadéquat (aux capacités de l'enfant, de nos réponses à ses productions)
- Réponses émotionnelles inadaptées

C. Le second film : Observations et commentaires

Pendant les vingt premières secondes, chacun installe les objets, les personnages.

Au cours de cet enregistrement, I. initie la communication. Il interpelle spontanément son père pour commenter ou expliquer un scénario. Les tours de parole ne sont pas tout à fait respectés, nous observons quelques chevauchements du côté du garçon.

Les postures et les expressions faciales de Monsieur E. sont adaptées à l'activité. Ses gestes déictiques restent, logiquement, nombreux.

L'usage moins fréquent de vocatifs s'explique peut-être par l'enchaînement des énoncés. En fait, le père rebondit sur ce que son fils raconte.

L'adulte pose principalement des questions ouvertes. Il s'agit surtout de questions de référence et de quelques questions de situation, de causalité et spatio-temporelles. Il répond aux questions de I. de façon cohérente.

Nous constatons que les autorépétitions paternelles concernent principalement les questions auxquelles I. ne répond pas. Monsieur E. répète à l'identique sa question, parfois il la reformule.

Par ses commentaires, il approfondit la situation. Ses phrases sont plus longues, leur structure est plus complexe. Ce fonctionnement nous paraît adéquat, le père semble être dans la zone proximale de développement du garçon. Comme nous l'avons vu dans la première partie du mémoire, cette position « supérieure » au niveau de l'enfant est nécessaire à sa progression.

Il est toujours très réceptif aux productions de son fils. Il approuve et/ou reformule les énoncés de l'enfant. Le nombre de feedbacks de reprise est presque équivalent à celui des feedbacks positifs ! Il reprend l'idée principale du garçon et ajoute des informations.

Monsieur E. corrige I. sur son choix lexical inadéquat. Le garçon signe : « (...) *le monsieur va être écrasé* », son père rectifie : « *écrasé... non. Percuté par le cheval, écrasé non. Oh lala, aïe !* ».

Il félicite son fils par des « *Super !* » ou « *Parfait !* ». Ces renforcements affectifs sont très importants dans le développement de l'enfant.

Nous observons un véritable échange entre les participants, dans une atmosphère détendue.

D. Bilan

Monsieur E. est attentif, calme. Ses conduites non-verbales sont adaptées à l'activité. Au second film, il ne prend pas davantage les personnages pour jouer. Il continue à observer les actions de son fils et à intervenir en fonction.

Le changement de comportement de I. est frappant, notamment sur le plan expressif. Il initie la communication, il est acteur et partage ses idées avec son père. Cette évolution induit

probablement la modification du mode de relation et d'intervention du père. En effet, les questions ouvertes sont plus variées, celles de référence sont un peu moins fréquentes.

Monsieur E. rebondit sur les productions de son fils, il demande des précisions. En fait, il est dans une démarche d'enrichissement.

Nous ne pouvons pas identifier les raisons de son évolution. Vient-elle des ajustements paternels ? D'un déclic, de la maturité de l'enfant ? Ou du travail de l'orthophoniste en séance individuelle ? Nous pouvons simplement constater des ajustements chez le père, en lien avec les points soulevés à la restitution.

Dyade 4 : Madame T. et L.

A. Présentation

L. est née le 1^{er} octobre 2006 (5ans 3mois). Elle souffre d'otites récidivantes depuis l'âge de 1ans ½. A partir de mai 2010, elle a eu plusieurs poses d'aérateurs trans-tympaniques.

L. a commencé sa prise en charge orthophonique en mars 2011, à raison d'une séance par semaine. Elle est suivie pour un retard de parole et langage, et pour un trouble d'articulation. Elle est assez immature.

La fillette est scolarisée en grande section de maternelle.

Elle a un petit frère âgé de 3 ans. Leurs parents étant très pris professionnellement, ce sont les grands-parents qui accompagnent habituellement L. à ses séances. Sa grand-mère accepte naturellement de prendre part à notre travail.

B. Le premier film

a) Observations et commentaires

Au début de l'activité L. se replie sur elle-même, elle n'investit pas le jeu. Sa grand-mère l'encourage timidement à participer. Sa posture et ses expressions faciales sont peu convaincantes. Elle est dans l'attente d'actions de la part de L. : « *Ba, c'est toi qui joues, tu sais que tu..., pour ça elle joue bien toute seule aussi !* ».

Les encouragements de la grand-mère sont maladroits, du type : « *Bon, fais pas ta sottie, allez lance* ». Elle essaie de solliciter la fillette par des commentaires, très peu par l'usage de vocatifs.

Concernant les gestes déictiques de la grand-mère, nous observons qu'elle pointe rarement les éléments du jeu. Par contre, elle déplace souvent les personnages en disant : « *Alors ?* ». Elle espère sans doute induire des réactions chez L., mais cela ne fonctionne pas.

Madame T. emploie autant de questions fermées que de questions ouvertes (de référence et de causalité). Leur nombre est tout de même restreint. Elle produit plutôt des demandes de confirmation en faisant des propositions. C'est une conduite intéressante mais elle ne va pas au bout de ses idées !

Madame T. essaie (une fois) de construire un scénario avec l'infirmier. L. reste passive alors sa grand-mère cesse : « *Alors là il soigne, la petite fille (...) Non ? Alors fais ce que tu veux. Mais dépêche-toi !* ». Elle ne s'impose pas, c'est L. qui décide. Nous pouvons imaginer que la fillette aurait été intéressée par la situation si sa mamie avait continué. La démarche de l'adulte était bonne, nous regrettons cet abandon.

La grand-mère de L. ne parvient pas toujours à saisir les occasions de jouer. Par exemple, L. rapproche la terrasse, sa grand-mère dit : « *Ah oui ! Oui, oui, oui, oui, alors...* » et prend un personnage pour l'asseoir sur une chaise. Madame T. aurait pu créer une situation à partir de l'objet manipulé par la fillette. D'ailleurs, celle-ci regardait sa grand-mère, dans l'attente d'une suite à son intervention orale.

L. est peu loquace mais sa grand-mère reprend souvent ses productions et ajoute parfois un commentaire (par ex, « *Tu l'as mis à l'envers* » « *Ba ! J'l'avais mis à l'envers ? Oh ba, il dormait sur le ventre, c'est pas grave* »).

Souvent quand L. la regarde, Madame T. approuve d'un mouvement de la tête ou dit « *Oui* ». Nous percevons une sorte de distance entre les deux participants.

De façon générale, l'attitude de l'adulte n'est pas dynamique, son ton est monotone. Lorsque L. est plus réceptive, Madame T. se détend et sourit davantage.

b) Fiche restituée au parent participant

Orthophonie

Pour acquérir et maîtriser complètement une langue naturelle, l'enfant doit interagir verbalement et non-verbalement avec ses partenaires.

Vous côtoyez fréquemment L., **vous êtes donc un acteur privilégié** de son développement. Vous aussi pouvez **optimiser ses compétences communicationnelles et langagières**.

Les différents types d'interventions que vous produisez permettent de faire participer l'enfant à l'échange.

Observations et remarques de la situation de jeu partagé avec L. (prénom) :

L. est très inhibée lors de l'activité. Elle a quelques difficultés à s'investir dans le jeu.

Vous cherchez à la solliciter mais vous n'obtenez que peu de réactions de sa part. On remarque parfois dans vos sollicitations un manque de conviction. Mais, dès qu'elle participe on vous sent plus à l'aise, plus dans le plaisir de partager ce moment ludique, c'est essentiel ! En effet, l'interaction étant cogérée, le comportement de l'une influence celui de l'autre, et inversement.

Vous commentez certaines de ses manipulations, c'est une bonne démarche ! Cependant, vous pourriez étayer davantage les situations qu'elle crée, plutôt que de l'interpeler sur d'autres objets. Vous demandez, par exemple : « Ah non ? Tu trouves pas que c'est une fève ça ? », puis vous mettez le personnage dans le landau en disant : « Le bébé ». Il est dommage de s'arrêter là ! La situation permettait de poursuivre la discussion, en proposant par exemple : « J'ai mis le bébé dans le landau. Peut-être que la maman va se promener au parc avec lui ! Etc. ». L. serait certainement plus réceptive et active. D'ailleurs, notre objectif principal est de lui fournir un modèle linguistique.

Il est également important de renforcer immédiatement ses réponses, de les enrichir en y ajoutant une idée, préciser, ou commenter. L'interaction serait alors plus vivante et plus agréable pour vous ! De plus, n'hésitez pas à théâtraliser, les enfants y sont très sensibles !

Globalement, vous êtes attentive, vous encouragez L. à participer sans pour autant être dirigiste. Ce sont aussi des conduites à privilégier !

Conduites néfastes, à éviter :

- Style directif (donner des ordres, faire répéter le mot comme il faut, etc.)
- Réduction quantitative (peu de commentaires spontanés, de questions, etc.)
- Réduction qualitative (appauvrissement, simplification des énoncés, etc.)
- Ajustement inadéquat (aux capacités de l'enfant, de nos réponses à ses productions)
- Réponses émotionnelles inadaptées

C. Le second film : Observations et commentaires

Après un début timide, c'est L. qui mène l'activité. Elle décide du jeu, distribue les personnages. Sa grand-mère est peu active. Elle verbalise les manipulations de l'enfant mais elle ne s'investit pas. Alors que rien ne se passe, nous l'observons dire « *Ensuite ?* » les bras croisés, appuyés sur la table.

Après quelques minutes de jeu, elles échangent des sourires. Madame T. se détend peu à peu.

Nous supposons que Madame T. questionne la fillette sans un objectif de discussion car à la réponse de L., elle ne développe pas. Elle demande, par exemple : « *Qu'est-ce qu'elle a sur son chapeau ?* » « *Une plume* » « *Eh oui !* ». Pourtant, la question pouvait être une technique d'introduction d'un scénario.

Nous relevons un nombre plus élevé de commentaires, ils concernent souvent les personnages (du type : « *Ah un p'tit chat !* »). Ils sont brefs et mériteraient aussi d'être développés.

La grand-mère réagit quasi-systématiquement aux énoncés de L. Cela conforte l'enfant dans ses prises de parole. C'est aussi une façon de manifester sa présence auprès de la fillette. Néanmoins, elle n'enrichit pas assez ses productions. En outre, elle approuve régulièrement les actions de L. mais passe aussitôt à autre chose.

Certaines réponses aux questions de l'enfant et certains feedbacks ne sont pas adaptés ou judicieux. Par exemple, L. signale : « *Hey ! Ya encore la balle !* », sa mamie réplique : « *Oui, mais alors tu le laisses tout seul là, le petit bébé ?* ». Ou, la fillette demande : « *On joue à la balle ?* », l'adulte répond : « *Ah ba joue à ce que tu veux !* ».

Il serait pertinent de remplacer les pronoms démonstratifs *Ça* par le mot correspondant (comme dans : « Tiens, *ça c'est plus grand* », à propos de la baignoire).

Le contenu linguistique ne semble pas correspondre au niveau de L. Dans cette situation, il nous paraît peu étayant.

D. Bilan

L'attitude de la grand-mère a peu évolué. Son plaisir de jouer n'est perceptible qu'au moment des échanges (sans verbalisation) avec la balle. Son comportement peu dynamique et ses sollicitations maladroitement ne favorisent pas la participation de L.

Au deuxième enregistrement Madame T. fait plus de remarques, elle essaie d'entamer des discussions. Cependant, ses tentatives aboutissent rarement.

Elle continue à réagir aux productions de sa petite-fille, en approuvant, en reformulant ou en ajoutant une idée. Mais, la grand-mère de L. n'approfondit pas les échanges pour construire un scénario. Son principal défaut est de ne pas développer les situations qui s'offrent à elle. En effet, elle manque de nombreuses occasions d'engager, ou de poursuivre des discussions. Prenons l'exemple du moment de jeu avec la balle. Elle pouvait l'intégrer à une histoire (du type, les enfants jouent dans la cour de l'école, etc.), cela permettait d'envisager une suite !

Nous constatons qu'elle ne corrige pas la fillette sur la prononciation des mots. Elle donne naturellement le bon modèle et n'exige pas la répétition de la bonne forme.

Pour cette dyade, les conduites de l'adulte sont à peu près similaires entre les deux enregistrements. Le bilan de notre intervention n'est pas très positif, il reste des ajustements à accomplir.

Les informations manquent sur les interactions verbales et non verbales entre enfants et grands-parents. Nous nous interrogeons sur la motivation, l'investissement de Madame T. dans cet accompagnement. En fait, elle est convaincue de l'importance de l'adoption de certains comportements chez l'adulte pour la rééducation de l'enfant. Elle reproche à la mère de L. d'être trop laxiste (à propos de la tétine, du doudou, du biberon). En restant fixée sur sa plainte, elle considère peut-être minimes ses propres ajustements à réaliser.

Le retard de langage peut être pris dans une immaturité globale. Ainsi, P. Aimard et C. Abadie⁴⁷ indiquent que « *l'enfant fait bébé, est traité comme tel, pris parfois dans l'engrenage d'un attachement maternel passionnel* ».

Il aurait été intéressant de questionner la grand-mère sur la façon dont elle avait ressenti ce moment de jeu (les difficultés, son degré d'investissement, etc.). Et il serait pertinent de proposer à la mère de L. de participer à de nouvelles séquences.

⁴⁷ Dans *Les interventions précoces dans les troubles du langage de l'enfant*. (1991)

Dyade 5 : Madame Ar. et A.

A. Présentation

A. est née le 14 avril 2005 en Russie (6ans 9mois). Elle est adoptée à l'âge de 2 ans. Elle présente une fente labio-maxillo-palatine bilatérale. Elle a bénéficié d'une réparation de cette fente. Cependant, un espace palatal persiste et elle nasonne beaucoup. Cela rend sa parole peu intelligible. Elle a aussi des troubles du comportement pouvant être expliqués par sa pathologie et son histoire.

A. est scolarisée au cours préparatoire. Depuis le mois d'avril 2012, elle est accueillie plusieurs demi-journées par semaine dans un hôpital de jour.

Elle a débuté sa rééducation orthophonique en avril 2008 avec deux séances hebdomadaires.

Elle est fille unique. C'est sa mère qui participe à notre travail.

B. Le premier film

a) Observations et commentaires

Madame Ar. adopte une attitude corporelle appropriée à la situation. Ses expressions faciales sont également adaptées. Elle semble décontractée et reste calme, ce qui contraste avec le comportement impulsif de A. Celle-ci participe tout de suite au jeu, elle est loquace. Son attention étant déficitaire, A. se disperse aisément. D'ailleurs, nous observons des chevauchements de tours de parole.

Madame Ar. laisse sa fille manipuler, découvrir les objets. Elle l'appelle de temps en temps pour obtenir son attention et lui proposer un scénario ou partager une information. Elle propose des actions mais ne joue pas elle-même avec les personnages.

Ses commentaires sont plutôt nombreux, nous en dénombrons onze. Cependant, il serait pertinent de discuter plus souvent et plus longtemps des scénarios entamés par sa fille. En fait, elle attire régulièrement son attention sur d'autres éléments du jeu.

Parfois son intonation monte en fin de phrase, elle tente d'induire une réaction chez la fillette. Elle commente, par exemple : « *Puis eux là, y a personne à table là ?* ».

Il lui arrive de faire référence à la vie quotidienne de A. (la mousse dans le bain, le prénom du chat), cela renforce leur lien affectif.

Les questions adressées à l'enfant sont assez variées. Madame Ar. utilise quelques questions fermées du type : « *Le chat il va faire dodo dans sa niche lui ?* ». Ses demandes d'informations ouvertes concernent principalement l'identité des objets. Nous constatons qu'elle préfère les demandes de confirmation qui lui permettent de confirmer sa compréhension des énoncés de A.

Sa mère dénomme peu les éléments du jeu, elle en parle dans ses commentaires. Cette procédure est judicieuse car A. connaît ce vocabulaire. Elle lui demande juste une fois de nommer le panier parce que sa fille racontait : « *hé, j'ai ça (...) moi j'ai le même (...)* ». Il s'agit là d'une sorte de confirmation de ses connaissances.

Nous observons très peu d'autorépétitions maternelles. Au vu des nombreux chevauchements, Madame Ar. aurait pu être amenée à plus répéter afin de s'assurer de la transmission de son message.

Elle répond naturellement aux questions de A. de façon adéquate.

Souvent, elle approuve les actions de sa fille par un « *Voilà* » ou un « *Oui* ».

Elle réagit à la plupart ses énoncés. Parfois, elle reformule en donnant la forme correcte. Mais elle manque plusieurs occasions de développer les situations offertes par sa fille, c'est dommage.

Madame Ar. n'exige pas la correction des productions verbales de la fillette. C'est une attitude sensée car A. subit les contraintes anatomiques liées à son trouble.

b) Fiche restituée au parent participant

Orthophonie

Pour acquérir et maîtriser complètement une langue naturelle, l'enfant doit interagir verbalement et non-verbalement avec ses partenaires.

Vous vivez quotidiennement avec votre enfant, **vous êtes donc un acteur privilégié** de son développement. Vous aussi pouvez **optimiser ses compétences communicationnelles et langagières**.

Les différents types d'interventions que vous produisez permettent de faire participer l'enfant à l'échange.

Observations et remarques de la situation de jeu partagé avec A. (prénom) :

A. est vive et intéressée par l'activité proposée. Elle initie fréquemment l'échange, pose des questions, mais ne respecte pas toujours l'alternance des tours de parole. D'ailleurs, vous utilisez souvent des vocatifs (« Regarde ! », « A. ! ») afin d'attirer son attention sur un objet commun et de pouvoir en discuter.

A. possède déjà un bon niveau de langage avec toutefois un manque d'intelligibilité du fait de sa pathologie. Malgré cela, vous n'adoptez pas une attitude corrective face à ses productions verbales. Il s'agit effectivement d'un trouble organique, indépendant de sa volonté.

Vous lui proposez régulièrement des situations qui amènent des discussions, des commentaires. Vous faites, parfois, référence à son quotidien : « Et, tu fais quoi dans la baignoire toi A. quand tu y vas ? Tu mets quoi dedans ? ». C'est une démarche positive qu'il faut conserver !

En outre, vous pourriez commenter davantage ses manipulations, étayer plus les situations qu'elle crée, plutôt que de l'interpeller sur d'autres éléments du jeu. Par exemple, après avoir installé la poupée dans le landau, A. le fait rouler et vous dit : « il roule ! ». Vous approuvez d'un mouvement de la tête, puis vous attirez son attention sur un autre personnage. Il est dommage de changer si vite de cible ! Vous auriez pu poursuivre en proposant, par exemple : « Oh oui ! Et, il roule vite ! Je crois que tu devrais ralentir, etc. », « Tu vas te promener au parc ? Etc. ». L'échange sera encore plus riche et cela favorisera le maintien de son attention !

Il est également important de rebondir immédiatement sur ses réponses, de les enrichir en y ajoutant une idée, préciser, ou commenter. Cela lui permettra d'aller plus loin dans sa pensée et de la conforter dans sa place d'interlocuteur.

Globalement, vous semblez décontractée. Vous avez une attitude bienveillante, votre posture et vos expressions faciales sont adaptées aux échanges. Ce sont des conduites à privilégier !

Conduites néfastes, à éviter :

- Style directif (donner des ordres, faire répéter le mot comme il faut, etc.)
- Réduction quantitative (peu de commentaires spontanés, peu de questions, etc.)
- Réduction qualitative (appauvrissement du vocabulaire, simplification des énoncés, etc.)
- Ajustement inadéquat (aux capacités de l'enfant, de nos réponses à ses productions)
- Réponses émotionnelles inadaptées

C. Le second film : Observations et commentaires

Le jour du second enregistrement a été compliqué à fixer. Madame Ar. vient finalement après un rendez-vous personnel. Sa motivation et son implication dans le jeu semblent en pâtir. Elle s'engage moins, elle reste en retrait et garde souvent les bras croisés.

Madame Ar. était plus active au tout début de l'activité. L'échange était vivant, les deux participantes collaboraient.

Elle laisse des temps de silence qui ne sont pas forcément saisis par A. qui manipule sans verbaliser. Elle utilise quelques vocatifs pour attirer l'attention de sa fille sur des éléments du jeu (dont, « Hé, A. ! », « Regarde »).

Sa mère pose de nombreuses questions pour tenter de relancer le jeu. Elle essaie de la faire verbaliser ses manipulations : « Alors, tu fais quoi A. là ? », « Alors qu'est-ce qu'elle fait la dame ? », « Tu veux qu'on mette un personnage sur le cheval ? ».

Souvent, elle place les personnages pour constituer des scènes et elle verbalise sa propre action : « *Tu vois la dame elle se promène comme ça* ». Il lui arrive aussi de récapituler ce que font certains personnages, par exemple : « *Tu as le cheval qui mange, tu as le bébé qui se promène avec la maman et y a une dame qui se promène sur le pont* ».

Les questions oui/non sont parfois formulées avec la négation, par exemple : « *Tu veux pas le réveiller le chat ?* », elle induit alors la réponse de l'enfant.

Lorsque Madame Ar. est surprise par les réponses ou les commentaires de sa fille, elle demande une confirmation (par ex, « *C'est quoi ça ?* », « *Un os !* », « *Un os ?* »).

Concernant les feedbacks, elle réagit en répétant la production de sa fille à l'identique ou en reformulant. Par contre, elle poursuit rarement l'idée avancée, elle passe d'une situation à une autre.

Elle utilise un vocabulaire un peu enfantin alors qu'Alizée emploie les mots courants. La fillette constate : « *Oh, il dort le chat !* », sa mère reprend : « *Ba oui, le chat il fait dodo* ». À un autre moment, Madame Ar. demande : « *Il joue à la baballe ?* ».

Ses autorépétitions concernent principalement les questions qu'elle répète quand A. ne répond pas.

D. Bilan

Madame Ar. ne s'engage pas personnellement dans le jeu, elle ne joue pas les scènes en mobilisant les personnages. Elle place les éléments pour faire réagir A. Elle participe aussi en questionnant sa fille, en proposant des situations ou en faisant des remarques sur le matériel.

Ses commentaires et l'utilisation de vocatifs sont parfois inappropriés car elle attire l'attention de sa fille ailleurs. Il serait plus judicieux de discuter de ce que la fillette regarde ou manipule. Cela permettrait de développer le scénario et d'avoir des discussions approfondies.

Madame Ar. réagit quasi-systématiquement aux productions de A. Elle approuve immédiatement et répète sa phrase. Les feedbacks de reprise manquent, elle pourrait ici aussi développer davantage. Nous notons tout de même un nombre plus élevé de feedbacks positifs et de reprise au cours du second film.

La mère effectue des rectifications non intrusives des erreurs ou des imprécisions langagières de A. Elle lui fournit un modèle correct qu'elle reproduira parfois sans que cela lui ait été expressément demandé.

D'ailleurs, face au manque d'intelligibilité de la fillette, Madame Ar. émet des demandes de confirmation en répétant la phrase ou le mot signifiant, avec une intonation montante. Elle n'exige pas la répétition de l'énoncé ou du mot écorché. Ainsi, elle ne rappelle pas à sa fille sa difficulté expressive.

Les questions maternelles de références ne sont pas abusives. Elle interroge rarement A. sur la nature des objets puisque celle-ci les connaît. Par ailleurs, nous constatons une simplification du vocabulaire. Certains mots employés sont trop enfantins, elle n'est pas en accord avec le niveau linguistique de sa fille.

Ses conduites ne sont pas purement dirigistes. Par ses remarques et ses questions, nous observons plutôt une volonté d'encourager sa fille à s'exprimer et peut-être de combler les moments de vide, de silence dans le jeu.

Nous n'aborderons pas dans ce travail la problématique du parent adoptant. Notons que les parents ont à la fois une certaine exigence et des choses à rattraper.

Dyade 6 : Monsieur A. et Ma.

A. Présentation

La fillette est née le 30 octobre 2004 (7ans 2mois). Elle présente des troubles de nature autistique, avec langage.

Ma. a débuté, ici, sa prise en charge orthophonique en septembre 2011. Elle vient une fois par semaine. Auparavant, elle était suivie dans un Centre d'Aide Médico-Psychologique à l'Enfance et à l'Adolescence. Les parents n'ont pas souhaité poursuivre dans cette structure ; l'approche psychanalytique ne répondait pas à leurs attentes.

Ma. est actuellement scolarisée au cours préparatoire ordinaire. Elle a redoublé la classe de grande section de maternelle.

Elle a une sœur jumelle. C'est son père qui participe à l'étude.

B. Le premier film

a) Observations et commentaires

Monsieur A. est décontracté, sa posture et ses expressions faciales sont adaptées aux situations. Il dispose les éléments du jeu selon les pièces d'une maison.

Ma. verbalise pendant ses manipulations. Focalisée sur son propre jeu, elle ne tient pas compte des productions de son père. Elle sait qu'il est présent car elle le sollicite parfois pour montrer ce qu'elle fait. Nous observons alors des chevauchements de conversations. Monsieur A. écoute sa fille, il accuse réception de ses énoncés puis il reprend son idée de départ, la question posée avant d'être interrompu.

Les autorépétitions paternelles sont fréquentes. Il s'agit souvent de reformulations ou de répétitions (totales ou partielles) en léger différé puisque Ma. discute d'autre chose.

Il commente ce qu'il fait et ce qu'il voit, par exemple : « *Ça c'est un chapeau, un beau chapeau à plumes* ». Il verbalise aussi certaines actions de sa fille (du type, « *Il se promène* »). Il montre à Ma. qu'il est son partenaire. Il ne la laisse pas s'enfermer dans son

propre jeu. Il doit utiliser des vocatifs pour capter son attention et jouer ensemble. Parfois, il fait parler les personnages pour susciter une réaction, par exemple : « *On a faim ! On a faim !* ».

Le vocabulaire employé est ajusté au niveau de la fillette. Cependant, certaines phrases et certaines questions ont une structure syntaxique complexe. Elles sont difficiles à analyser, Ma. ne répond pas. Monsieur A. pose, par exemple, des doubles questions du type : « *Et tu penses que le bébé il peut aller tout seul dans la baignoire comme ça, ou il lui faut quelqu'un à côté ?* » ou bien : « *Des nouilles comme ça ? Toutes seules ? Sans rien ?* ». Il ajoute des informations probablement en pensant l'aider.

De plus, ses questions sont régulièrement formulées avec la négation (par ex, « *Tu crois pas qu'il travail à l'hôpital ?* »). Cela explique peut-être quelques non-réponses de Ma.

Le nombre de questions de référence n'est pas excessif. Elles sont quasi-systématiquement en lien avec les situations créées. Les fréquentes questions oui/non permettent à Monsieur A. de suivre les idées de Ma. Il demande : « *C'est la grande sœur qui pousse son petit frère pour le promener ?* », elle répond : « *Nan, c'est une petite fille* ».

Alors que son père la questionne, la fillette poursuit ses manipulations et dit : « *Attends !* ». Ma. semble parasitée par les sollicitations paternelles.

Monsieur A. réagit aux productions verbales de sa fille, en accusant réception d'un « *oui* » et/ou en enrichissant. Il manque des occasions de développer la situation proposée par Ma. Néanmoins, il a raison de revenir à la discussion initiée, interrompue par la fillette.

Par ailleurs, il corrige ses énoncés incorrects en les reformulant. Ainsi, Ma. explique : « *Ça c'est le ballon, on le range parce que c'est pas le temps* », son père répond : « *Parce que c'est pas le moment, d'accord* ».

Monsieur A. est très attentif et il structure l'échange.

Orthophonie

Pour acquérir et maîtriser complètement une langue naturelle, l'enfant doit interagir verbalement et non-verbalement avec ses partenaires.

Vous vivez quotidiennement avec votre enfant, **vous êtes donc un acteur privilégié** de son développement. Vous aussi pouvez **optimiser ses compétences communicationnelles et langagières**.

Les différents types d'interventions que vous produisez permettent de faire participer l'enfant à l'échange.

Observations et remarques de la situation de jeu partagé avec Ma. (prénom) :

Ma. initie parfois l'échange. En fait, elle vous sollicite souvent en vous montrant ce que font ses personnages ou ce qu'elle découvre. Par exemple : « T'as vu, ça c'est une dame ! ». Des verbalisations accompagnent son jeu, mais elles ne vous sont pas directement adressées. Elle ne tient pas toujours compte de l'autre, elle est centrée sur son jeu. On observe alors régulièrement des chevauchements de tours de parole.

Vous produisez fréquemment des vocatifs tels que : « Regarde ! » « Ma. ! ». Ils sont effectivement indispensables pour capter son attention et transmettre les informations souhaitées !

Le langage adressé à votre fille n'est pas infantilisant, il comporte des structures linguistiques riches. Elles sont nécessaires à son développement langagier. Il arrive que vous produisiez des questions syntaxiquement complexes, avec parfois deux propositions dans le même énoncé. Par exemple : « Ils vont manger quoi, parce-que la maman elle est où là ? ». Vous pensez sûrement l'aider en apportant des informations supplémentaires. Mais, Ma. ne répond pas à ce type de sollicitations, c'est trop difficile à analyser.

Régulièrement, vous lui posez des questions sous forme de négation tels que : « Ça, ça ne va pas dans le même endroit, ça ? », « Tu crois pas qu'il travaille à l'hôpital ? », « Tu trouves pas que... ? ». Or, cette formulation rend aussi la compréhension de la question difficile. D'ailleurs, cela vous oblige souvent à reformuler votre question. Vous pourriez essayer de plus les formuler de façon affirmative. Ma. y répondra peut-être plus facilement.

Vous commentez fréquemment vos propres manipulations et les siennes. Vous confirmez ainsi votre présence et votre collaboration à l'activité, Ma. n'est pas la seule à jouer ! Intervenir à partir de ce qu'elle manipule ou rebondir sur ce qu'elle dit (approfondir la situation créée) facilite sa participation et le maintien de son attention.

Par ailleurs, comme vous le faites déjà, il est approprié de réitérer votre demande même lorsqu'elle est interrompue par une sollicitation de Ma. Vous lui répondez succinctement et reprenez votre remarque. Ça lui signifie que vous avez également la parole, sans pour autant la stopper dans son initiative et risquer de la bloquer !

Décontracté, actif, vous êtes un véritable partenaire de jeu. Votre posture et vos expressions faciales semblent adaptées aux situations. Ce sont aussi des conduites à privilégier !

Conduites néfastes, à éviter :

- Style directif (donner des ordres, faire répéter le mot comme il faut, etc.)
- Réduction quantitative (peu de commentaires spontanés, de questions, etc.)
- Réduction qualitative (appauvrissement, simplification des énoncés, etc.)
- Ajustement inadéquat (aux capacités de l'enfant, de nos réponses à ses productions)
- Réponses émotionnelles inadaptées

C. Le second film : Observations et commentaires

Au début du jeu, Monsieur A. place les objets en fonction des espaces de la maison (la cuisine, la salle de bain, etc.). Il fait peu de gestes déictiques. Il demande son avis à Ma. Il est fréquemment obligé de l'interpeler pour obtenir son attention. Néanmoins, Ma. initie plus et répond davantage. Les échanges sont nombreux. Même si elle ne répond pas à son père et qu'elle continue son action, elle regarde souvent furtivement ce dont il parle.

Alors que nous entendons des bruits de travaux dans l'immeuble Ma. réagit : « *Hé ! Ar-rête !* ». Son père poursuit le jeu et évite ainsi un blocage éventuel.

Globalement, la discussion semble un peu décousue car Ma. passe très vite d'une idée à une autre. Ses réponses ou ses remarques ne sont pas toujours cohérentes. Monsieur A. tente de rebondir sur ce qu'elle propose. Mais, ce n'est pas toujours possible puisqu'elle manipule constamment des objets et en parle. Il tente de garder le cap, le fil de la conversation. Au cours de ses nombreux commentaires, il introduit parfois les paroles d'un personnage.

Concernant les autorépétitions paternelles, il s'agit le plus souvent d'un énoncé simplifié, plus direct. Monsieur A. commence : « *Alors montre-moi Ma., regarde, parce qu'il y a plusieurs personnages, où est papa, où est maman ?* » et il enchaîne aussitôt : « *Alors c'est qui le papa ?* ».

Il essaye de structurer le jeu. Du coup, les questions fermées sont très présentes. Il propose par exemple : « *Et la maison, elle est à côté du parc la maison ?* » ou « *C'est la dame qui fait le ménage ? C'est la nounou ?* ».

Ma. enrichit rarement ses réponses aux questions paternelles. Parfois, il ne lui laisse pas assez de temps pour répondre. Il commence à reformuler ou à préciser sa demande alors qu'elle est sur le point de répliquer. Elle a besoin d'un certain temps de latence.

Les questions ouvertes sont variées. Il émet des demandes de confirmation pour comprendre le raisonnement de sa fille, par exemple Ma. raconte : « *Elle, elle a une maladie à faire* », son père vérifie : « *Elle a une maladie ?* ». Quelques demandes de clarification sont également nécessaires : « *Quelle petite fille qui a eu peur à l'hôpital ?* ».

En outre, nous notons un très grand nombre de feedback positifs. Nous l'expliquons par l'augmentation des verbalisations de la fillette. Nous retrouvons la même structure : un

« *Oui* » ou un « *D'accord* » suivi de la répétition de l'énoncé de Ma. Quelquefois le « *D'accord* » seul permet de clôturer ce que Ma. raconte pour reprendre la discussion initiale.

Les feedbacks de reprise sont eux aussi fréquents. Généralement, Monsieur A. accuse réception (en répétant une partie de la phrase de sa fille) et la questionne pour avoir des précisions. Nous observons donc dans ses reprises, des questions oui-non, des questions ouvertes et des demandes de clarifications ou de confirmation. Par exemple, Ma. dit : « *On va la laisser tranquille* », son père réplique : « *On va la laisser tranquille parce qu'elle dort maintenant ?* », « *Et oui* », « *D'accord* ».

Par ailleurs, nous observons la présence de quelques phrases longues et complexes auxquelles Ma. ne réagit pas, du type : « *Et maman, elle va rien dire maman si elle va trop vite, attends, on sait jamais si elle fait tomber le bébé ? Hein Ma. ?* ».

D. Bilan

L'attitude de Monsieur A. reste adaptée. Il essaie de collaborer avec Ma. pour jouer ensemble. Il ne la laisse pas seule dans son jeu. Il sait écouter et réagir aux productions de sa fille. D'ailleurs, la plupart du temps les commentaires et les questions paternelles sont en lien avec ce que la fillette propose. Cependant, il ne rebondit pas sur toutes ses interventions car il cherche à construire un scénario et apporter de la cohérence à leurs propos. Ainsi, il accuse réception du message de Ma. et reprend la discussion entamée.

Les commentaires de la fillette comportent souvent des concepts figés du type : « *La chambre c'est pour se coucher* », « *C'est le chat. Miaaaa-ou, miaaaa-ou* » ou « *C'est le bébé. Béeéé-bé* ». De plus, elle développe rarement ses propres réponses pour approfondir la situation. Elle se contente de réponses brèves. Par ailleurs, elle est capable de rectifier les propos de son père lorsqu'ils ne correspondent pas avec son raisonnement (par exemple, selon elle le bébé n'est pas un garçon mais une fille).

Il apparaît que certaines difficultés proviennent de son incapacité à traiter certaines informations contenues dans les productions ou les questions de son père. Nous notons qu'elle ne signale pas lorsqu'elle n'a pas compris. Quelques énoncés syntaxiquement complexes sont encore présents au second enregistrement. Nous remarquons que la majorité des non-réponses de Ma. suivent ce type de sollicitations.

Au cours du deuxième film, Monsieur A. nous indique essayer de tenir compte de la restitution. Effectivement, il évite l'emploi de la négation et il s'adresse à sa fille de façon plus directe. Nous observons des échanges plus abondants et des discussions plus longues. Ma. répond beaucoup plus aux sollicitations paternelles ! Elle participe davantage à l'échange même si l'interaction fonctionne principalement sur le mode question-réponse.

Ce père nous sollicite pour obtenir ses deux séquences filmées. Il voudrait partager l'expérience avec son épouse et s'observer dans l'activité avec sa fille. Dans un souci de cohérence avec notre travail, nous acceptons sa demande.

Monsieur A. nous signale être ravi de participer à notre travail, de pouvoir prendre conscience de certains comportements (notamment l'utilisation de la négation) et d'améliorer ses ajustements. Nous précisons que les parents de Ma. s'intéressent à sa pathologie et s'informent régulièrement. Ils accueillent "tout" ce qui peut les aider dans l'accompagnement de leur fille.

II. Discussion générale

Par l'intermédiaire de l'activité ludique filmée, nous avons pris connaissance des caractéristiques communicationnelles de chaque parent. Après être intervenues auprès d'eux, nous avons de nouveau observé leurs conduites afin d'apprécier les changements éventuels. À présent, nous allons faire un point sur nos observations, vérifier la validité de nos hypothèses de départ, aborder les limites et perspectives de notre étude et nous terminerons par quelques remarques.

A. Synthèse, validation ou invalidation des hypothèses

Nous ne pouvons pas comparer les types d'intervention des adultes participants. De nombreux facteurs rendent leur langage différent, dont la pathologie de l'enfant et son âge. De façon générale, nous avons fait les constatations suivantes:

Nous retrouvons pour la majorité des dyades une forte fréquence d'énoncés dénotatifs (demander et donner des informations). Elles fonctionnent principalement sur un mode de questions-réponses. A ce propos, C. Lanoë⁴⁸ note que « *le questionnement apparaît comme un procédé de choix pour faire parler les enfants* ». Ils permettent peut-être aussi de combler les silences, gênants pour certaines personnes. Le nombre élevé de questions d'identification s'explique parfois par l'envie du parent de montrer que l'enfant sait. L. Courtois-Suffit⁴⁹ nous rappelle que « *si l'enfant éprouve une situation d'apprentissage alors qu'il est (se sent) déjà en difficulté dans son langage, il risque de se bloquer encore plus* ».

Le langage adressé aux enfants contient beaucoup de mots à référence concrète et assez peu de mots à référence abstraite. Le choix du matériel renforce probablement ce phénomène. Jean-A. Rondal⁵⁰ confirme qu'avec le jeune enfant, le parent utilise « *des référents concrets et le plus souvent présents au moment de l'énonciation, ou des éléments de sens facilement perceptible* ». Il ajoute que « *pour être efficace, cette démarche suppose l'attention conjointe de deux partenaires, c'est-à-dire la fixation du regard de l'enfant sur la même réalité référentielle que le parent* ». Ceci nous évoque l'usage fréquent des vocatifs par les adultes participants.

⁴⁸ Citée (p 222) dans *Rééducation orthophonique n°244* (décembre 2010)

⁴⁹ Dans *L'aide au langage, joindre le geste à la parole* (2010)

⁵⁰ Dans *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage* (1983)

D'autre part, chacun des partenaires ne contribue pas toujours à la construction d'un scénario. Les énoncés parentaux en continuité avec ceux de l'enfant favorisent la construction d'un espace discursif commun. L'adulte essaie aussi de s'insérer dans les activités de l'enfant. Pour cela il commente ou verbalise les points de focalisation de l'attention de l'enfant ou ses manipulations. La plupart du temps, le parent tente de diriger l'intérêt et les actions du jeune, et il assure un contrôle de ce qu'il fait. Certains adultes jouent principalement un rôle de « cadrant ». Dans cette activité, les ordres ont le plus souvent pour fonction de permettre la poursuite du jeu.

Selon G. De Weck⁵¹, dans le jeu symbolique l'adulte « *demande confirmation pour se mettre d'accord à propos de la mise en place du matériel et du scénario à élaborer* ». Nous avons pu vérifier ce phénomène auprès de quasiment toutes les dyades. Dans certains cas, par ces demandes, les parents n'attendent pas nécessairement une réponse de l'enfant. A. Khomsi⁵² explique aussi : « *cette procédure de demande d'éclaircissement pour maintenir l'échange dans une situation de dialogue est l'un des deux principaux moyens utilisés par l'adulte quand il ne comprend pas les intentions ou les contenus des énoncés de l'enfant. L'autre, tout aussi courant, est une procédure d'évitement consistant à parler d'autre chose pour pouvoir continuer à dialoguer* ». Effectivement, nous avons remarqué que les énoncés étranges ou incohérents des enfants amènent certains parents à ignorer la production.

En outre, nous observons des feedbacks immédiats chez tous. Souvent, ils reprennent une partie de l'énoncé enfantin.

Nous n'avons pas relevé de comportements affectifs extrêmement négatifs (comme de l'agressivité). Seuls des signes d'impatience sont perçus chez la dyade 4.

Les parents enrichissent les productions verbales de l'enfant par l'addition d'un ou deux mots supplémentaires. Ils approfondissent peu la discussion.

Il semble plausible que plus longtemps on vit avec l'enfant, mieux on peut prédire ses réactions, et mieux on s'adapte. Même si l'enfant évolue, ses proches connaissent son mode de fonctionnement. Avec le père de Ma., la plus âgée du groupe, le travail est plus fin, presque dans le détail. Il a travaillé sur la suppression des énoncés complexes et des

⁵¹ Dans *Glossa 109 bis*

⁵² Dans *Langue française N°54, p. 93-107*

formulations avec la négation. Il semble « maîtriser » le reste. Il sait ce qu'il peut raisonnablement attendre de sa fille et il est peu surpris par certaines attitudes. Par ailleurs, il est le seul à essayer de construire une histoire, à faire du lien entre les petits scénarios créés.

Pour la dyade 1, les échanges sont, pour l'instant, peu élaborés. Le développement langagier de M. est encore à son balbutiement. Même si Madame Ba. tâtonne, ses conduites sont bien ajustées à sa fille (attitudes, vocabulaire, aides visuelles). Par exemple, elle accentue les mots pleins, ajoute un complément visuel pour renforcer sa compréhension, et les répète. En fait, d'après Rondal⁵³, le parent fonctionne de cette manière « *afin de mettre en évidence certains mots à fort contenu sémantique susceptibles d'être compris par l'enfant et de lui permettre de les isoler plus facilement et plus rapidement de la chaîne du discours. Ces mots sont en général les plus importants de l'énoncé pour la compréhension* ».

« *La communication, pour être efficace, doit prendre en compte les difficultés de chacun* »⁵⁴. Pour la majorité des dyades, nous observons quelques conduites répertoriées comme négatives. Cependant, elles sont parfois nécessaires pour la gestion de la communication. Par exemple, la réduction des interventions dirigistes est un objectif à nuancer puisque face à un enfant hypospontané le parent doit initier. A ce propos, McCathren et al⁵⁵ ont différencié trois formes de dirigisme. La première intervient en suivant l'activité de l'enfant, elle serait (la seule) favorable au maintien de l'échange et à l'introduction de nouveaux contenus langagiers. La seconde consiste à changer le centre d'intérêt de l'enfant. La troisième prétend initier un échange avec l'enfant qui n'est pas impliqué. Ces deux dernières formes de dirigismes sont inefficaces et négatives.

En fait, il n'y a pas une façon correcte d'agir, à enseigner à tous les parents. L'idéal est de tenir compte des caractéristiques propres à l'enfant, d'encourager un réglage minutieux de l'entourage à ses spécificités. Il faut s'adapter à ses capacités sans le sous-estimer ni le surestimer.

⁵³ Dans *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage* (1983)

⁵⁴ L. Courtois-Suffis, *L'aide au langage, joindre le geste à la parole* (2010)

⁵⁵ Cités par M. Monfort dans *Rééducation orthophonique n°203*.

Hypothèse 1 : « Nous supposons tout d'abord l'existence de conduites négatives chez certains adultes ».

Les enregistrements vidéo de départ nous ont permis d'identifier des attitudes négatives chez quatre des dyades participantes. Notre première hypothèse peut donc être validée.

Hypothèse 2 : « Nous espérons agir directement auprès du parent participant par le biais de la restitution de nos observations. Autrement dit, notre intervention auprès du parent contribuera à une amélioration de l'interaction ».

Nous constatons des changements positifs pour la moitié des dyades, en rapport avec nos recommandations. Pour les dyades 3 et 6, les échanges du deuxième enregistrement sont nettement plus riches, plus vivants.

Concernant les autres trois autres, la situation diffère : pour la dyade 1 les conduites étaient déjà bien ajustées; pour la dyade 4 les modifications sont rares et il reste les principales conduites négatives relevées; pour la dyade 5 certains points sont modifiés mais ils sont peu significatifs dans l'ensemble des interventions du parent.

Au vu de nos observations, il nous est impossible de valider ou d'invalider cette seconde hypothèse.

De plus, nous sommes dans une démarche de type avant-après. Il n'est pas évident de mesurer l'impact d'une intervention ciblée ou de la mise en œuvre d'un « programme ». Nous pouvons difficilement évaluer ce qui est dû à l'aide apportée aux parents, au suivi individuel de l'enfant ou à sa maturation (même si nous restons sur une échelle temporelle modeste). Et, les nouvelles démarches interactives restent assez difficiles à automatiser rapidement. Il faut que les adultes s'approprient ces suggestions. Cela soulève aussi le problème de ceux qui refusent toute modification, ou qui ne sont pas prêts. L'orthophoniste est face à un embarras : ne pas les forcer mais de tenter de les aider.

B. Faiblesses du mémoire et perspectives

Nous avons tenté de mettre en place une méthode rigoureuse. Mais, les contraintes de la réalité nous ont obligées à établir des compromis entre ce réel et la rigueur scientifique. Certains facteurs n'ont donc pas été pris en compte. Nous pensons par exemple, que la situation de fratrie pourrait influencer sur le langage adressé à l'enfant ; notamment lorsque l'adulte simplifie ses productions pour s'adresser à deux enfants dont l'un est très jeune. Nous n'avons pas non plus estimé le contexte lors des enregistrements, c'est-à-dire l'état de l'enfant, du parent (tristes, fatigués, agités) et la relation momentanée entre eux (conflit, gratification, etc).

D'autre part, se sachant observés, les parents ont pu modifier leurs comportements dans un sens socialement valorisé. Or, J.-A. Rondal⁵⁶ explique qu'« *il est peu plausible cependant que les mères puissent transformer radicalement leurs modes d'interaction préférentiels avec l'enfant pour les besoins des études* ».

Par ailleurs, les comportements observés sont probablement dépendants des orthophonistes consultés par les familles puisque les informations transmises, la façon de concevoir les rééducations et de pratiquer diffèrent.

En outre, les attentes des participants adultes à l'égard de ce travail ne sont pas négligeables. Il est évidemment plus simple et plus agréable d'avancer avec des personnes motivées. L'efficacité thérapeutique dépend en partie de leur implication.

La diversité des troubles, de l'âge des patients et la taille réduite de l'échantillon ne permettent pas de généraliser les observations.

L'utilisation de la vidéo nécessite un minimum de matériel et de procéder à des choix (cadrage, moments d'enregistrement, prise de notes). Elle est également très chronophage. C'est principalement pour cette raison que nous nous sommes restreintes à six dyades. Nous notons aussi que le facteur *subjectivité* pourrait être limité par la participation de deux observateurs différents. L'utilisation de la caméra en orthophonie reste intéressante et peut être variée. Des orthophonistes peuvent se réunir afin de visionner les enregistrements et discuter sur les cas observés. Ils peuvent aussi se filmer pour auto-évaluer leur pratique. Dans

⁵⁶ Dans *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage* (1983)

certaines rééducations la vidéo constitue un outil thérapeutique auprès du patient lui-même, notamment pour le bégaiement.

Au début du projet, nous voulions prendre en compte davantage d'éléments non-verbaux et de façon plus approfondie. Nous sommes déçues de ne pas avoir été en mesure de les étudier car ils font partie intégrante du système d'interaction. Par exemple, pour le regard J. Cosnier⁵⁷ explique : « *Le parleur a besoin du regard du receveur et met en œuvre des techniques subtiles pour le provoquer. Le regard est utilisé aussi pour marquer l'engagement et le désengagement et ainsi permettre la suspension ou la reprise de la conversation* ».

Par ailleurs, nous avons été confrontées au chevauchement de certaines composantes de la grille d'observation. Il était parfois délicat de savoir où classer les énoncés produits. Nous pourrions inclure, par exemple, les demandes de confirmation dans la catégorie des questions Oui/Non ; les demandes de clarification dans la catégorie des feedbacks. Nous pourrions aussi créer la classe des questions alternatives (du type : «Tu veux la fille ou le garçon ? »). De plus, il aurait été plus judicieux de grouper les encouragements et les approbations, comme l'a fait Pierre Chalumeau dans son étude sur le discours tenu par les orthophonistes⁵⁸. Pour l'élément *réponses aux questions de l'enfant*, nous remarquons qu'il manque la notion de qualité. Il serait intéressant de détailler les différents types de réponse de l'adulte aux questions de l'enfant.

L'activité s'est révélée de difficulté inégale pour les enfants. Le matériel est à la limite des capacités de M. dont les gestes sont mal contrôlés et donc approximatifs.

En outre, certains parents peuvent se sentir incapables de jouer avec l'enfant. Ils ne savent pas toujours comment faire, ils sont parfois un peu déstabilisés. Pour d'autres, le jeu n'occupe pas une véritable place dans leur vie ou dans leur culture. Ainsi, nous notons que le plaisir du jeu n'est pas accessible à tous et que jouer n'est pas vécu de la même manière par chacun de nous. De plus, les adultes ne sont pas toujours disposés à s'exécuter sous l'œil d'un tiers, notamment d'un professionnel ! Certains parents de notre étude auraient peut-être été plus

⁵⁷ Les gestes du dialogue, dans *La communication. Etat des Savoirs* (2008)

⁵⁸ Dans *Confrontations orthophoniques n°1* (1997)

impliqués en situation d'exécution d'une tâche car, dans cette situation, l'objectif à atteindre est prédéfini.

Il serait sans doute opportun de multiplier les enregistrements en modifiant la nature de l'activité, le moment de la journée, de la semaine, etc. Une synthèse des conduites observées donnerait une image « *plus juste du style communicatif* » de l'adulte, comme l'a souligné G. De Weck⁵⁹.

D'autre part, nous avons constaté dans la première partie du mémoire que l'intervention de l'orthophoniste auprès de l'entourage du jeune patient peut être variée. Les parents peuvent être conviés à observer l'orthophoniste, à participer à des activités facilement reproductibles chez eux ou à visionner avec le professionnel leurs moments d'échanges. Les adultes n'étant probablement pas sensibles aux mêmes types d'intervention, il serait pertinent de diversifier nos propositions.

Nous pourrions aussi envisager de compléter cette étude en observant des dyades dont les enfants ne présentent pas de troubles. Les objectifs seraient de vérifier les conduites communicationnelles employées par ces parents, de déterminer si elles semblent adaptées, et réaliser un parallèle avec le groupe de la première étude.

C. Remarques

Observer est une pratique sociale avant d'être une méthode scientifique. Généralement, nous pratiquons l'observation de façon naturelle. Néanmoins, j'ai pu apprécier la mise en place d'un vrai travail d'observation. Nous l'avons fait avec notre regard d'étudiante en orthophonie, comme le font certains avec leur regard d'orthophoniste.

Cette étude s'est révélée aussi très formatrice du point de vue du contact avec les participants, principalement avec les parents. Lorsque nous débutons ou que nous sommes stagiaires, il n'est pas toujours aisé d'intervenir auprès d'eux. Nous ressentons souvent un manque de crédibilité face à l'entourage du patient.

Pour conclure, je dirais que cette expérience m'a aidée à me positionner en tant que future orthophoniste.

⁵⁹ Dans *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (1996)

Conclusion

Notre étude visait à observer les attitudes communicationnelles actuelles de parents d'enfants suivis en orthophonie. Les analyses devaient permettre l'identification des conduites positives afin de les valoriser, et des conduites moins appropriées pour tenter de les modifier.

Conformément à notre première hypothèse, les parents adoptent certaines conduites dites négatives. Cela se justifie par la nécessité de s'adresser à l'enfant en fonction de ses spécificités et de son niveau de développement.

Concernant la deuxième hypothèse, nous avons constaté des conduites différentes entre les deux enregistrements. Certains parents semblent avoir pris en compte nos recommandations. Mais, nous ne sommes pas en mesure de démontrer que notre action est à l'origine des changements observés.

Néanmoins, nous avons amené ces parents à se questionner ou à se re-questionner sur leurs comportements face à l'enfant. Cette sensibilisation à leur rôle facilitateur des interactions, et de ce fait du développement du langage de l'enfant, reste positive.

Cette étude étant une première approche de la manière de communiquer de ces parents, nous pourrions poursuivre notre travail avec eux par d'autres séquences dont les objectifs seraient définis et approfondis. D'ailleurs, « *pour que les idées cheminent, il suffit rarement de les évoquer une fois* »⁶⁰. Nous pourrions aussi envisager de proposer cette intervention à un autre membre de chaque famille.

Plusieurs fois les orthophonistes ont été surprises par les attitudes de certains parents au moment de l'activité (dans le mauvais sens comme dans le bon sens). De plus, les analyses vidéo ont révélé des interventions parentales que nous n'avions pas perçues au premier abord. Il semble donc intéressant pour le professionnel de prendre le temps d'observer le parent en interaction avec l'enfant, et de recourir à l'enregistrement vidéo pour plus de justesse.

Par ailleurs, A. Dumont expliquait déjà en 1988 que l'accompagnement parental doit être « *un accompagnement éclairé adapté à chaque situation* ». Nous ajoutons à cela qu'un projet thérapeutique doit rester souple et sensé.

⁶⁰ Aimard P., Abadie C. *Les interventions précoces dans les troubles du langage de l'enfant*. (1991)

Enfin, ce travail est compatible avec la tendance actuelle d'actions de prévention des troubles du développement langagier auprès des parents ; d'information et de formation des personnels de maternité, de crèches et d'écoles maternelles. Les parents sont parfois sollicités dès la maternité comme par l'action de Prévention 17 « Un bébé un livre ». Cela démontre qu'ils ont un rôle à jouer et l'importance des relations dyadiques précoces.

Bibliographie

Ouvrages

ABADIE C., AIMARD P. (1991). *Les interventions précoces dans les troubles du langage de l'enfant*. Paris : Masson.

ANTHEUNIS P., ERCOLANI-BERTRAND F., ROY S. (2006). *Dialogoris 0/4ans orthophoniste : Bilans orthophoniques précoces et intervention pour l'enfant de 0 à 4 ans et sa famille*. Nancy : Com-Médec.

ARBORIO A-M., FOURNIER P. (2008). *L'enquête et ses méthodes, L'observation directe*. Deuxième édition. Paris: Armand Colin.

BRUNER J.S., WATSON R. (traduction française de 1987). *Comment les enfants apprennent à parler ?* Paris : Retz.

BRUNER J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, Savoir dire*. Paris : Presse universitaire de France.

CABIN P., DORTIER J.-F. (2008) *La communication. Etat des Savoirs*. Paris : Sciences Humaines.

CANUT E., VERTALIER M. (2008). *L'apprentissage du langage. Une approche interactionnelle* (Hommage à Laurence Lentin). Paris : L'Harmattan.

CHEVRIE-MULLER C., NARBONA J. (1999). *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*. Deuxième édition. Paris : Masson.

COQUET F., ROUSTIT J., FERRAND P. (2008). *EVALO 2-6*. Paris : Ortho Edition

COURTOIS-SUFFIS L. (2010). *L'aide au langage, joindre le geste à la parole*. Angers : Monica Companys.

DE WECK G. (1996). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Genève : Delachaux et Niestlé.

KORFF-SAUSSE S. (1996). *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris : Calmann-Lévy.

MANOLSON A. (1997). *Parler un jeu à deux. Comment aider votre enfant à communiquer (Guide du parent)*. Toronto : Centre Ressource Hanen.

MONTAGNER H. (1978). *L'enfant et la communication*. Paris : Stock.

POMERLEAU A., MALCUIT G. (1983) *L'enfant et son environnement : une étude fonctionnelle de la première enfance*. Bruxelles : Mardaga.

QUENTEL J.-C (2001). *Le parent. Responsabilité et culpabilité en question*. Bruxelles : De Boeck.

ROBERT M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. Troisième édition. Paris : Maloine.

RONDAL J.-A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Mardaga.

RONDAL J.-A. (2006). *Expliquer l'acquisition du langage, caveats et perspectives*. Bruxelles : Mardaga.

SCHNEIDER B. (2006). *Enfants en développement, famille et handicaps*. (Chapitres 3 et 4). Raimonville : Ères.

TOURRETTE C. (2011). *Evaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*. Deuxième édition. Paris : Dunod.

TRANSLER C., LEYBAERT J., GOMBERT J-E. (2005). *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille : Solal.

UNADREO, Sous la direction de Thierry Rousseau (2008). *Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 1, prise en charge orthophonique des troubles du langage oral*. (Chapitres 3 et 6). Deuxième édition. Isbergues : OrthoEdition.

Revue et Articles

CHALUMEAU P. (1997). Chapitre 3, Les unités dans le discours de l'enfant. *Confrontations orthophoniques n°1*. Données actuelles sur les troubles sévères du langage, évaluations et pratiques orthophoniques.

DENNI-KRICHEL N. (2003). Le partenariat parents-orthophonistes. *Enfances & Psy*, n° 21, p 50-57.

DE WECK G., SALAZAR ORVIG A. Compétences interactionnelles et troubles dysphasiques: comparaison de dialogues mère-enfant dans différentes activités langagières. *Glossa 109 bis Spécial Xèmes rencontres*.

DUBREUIL B. (avril 2010) Avec les parents, quelle démarche partagée auprès de leur enfant? *Les Carnets de la Persagotière, N° 24*

(septembre 2000) L'accompagnement familial. *Rééducation orthophonique n° 203*. Fédération Nationale des Orthophonistes.

(juin 2010) La guidance/accompagnement familial auprès de l'enfant handicapé. *Rééducation orthophonique n°242*. FNO.

(décembre 2010) L'émergence de la communication et du langage. *Rééducation orthophonique n° 244*. FNO.

FRANZONI M. (2006) Quelle place pour l'orthophoniste dans la prise en charge précoce de l'enfant sourd ? *Connaissances surdités n° 17*.

GIROLAMETTO L. (2004) Services et programmes soutenant le développement du langage chez le jeune enfant. *Publication sur internet*.

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

QUENTEL J.-C. (1996) Le travail d'accompagnement parental. Fondements théoriques et implications pratiques. *Psychologie Clinique, 2, Enfants en institution*, p. 135-154. L'Harmattan.

QUENTEL J.-C. (1996) La parentalité et ses empêchements. Dans *Les enfants de l'absence, Les Publications de Parentel*, p. 109-122.

SALAZAR ORVIG A., DE WECK G. Profils dialogiques de dyades mère-enfant avec et sans troubles du langage. *Actes du 10^e colloque de logopédie, 7-8 novembre 2008, Neuchâtel*.

SASTRE S., VERBA M., (2001) Les interactions de tutelle avec des bébés trisomiques et des bébés typiques : le rôle de l'ajustement de l'adulte. *P.U.F. Enfance Vol. 53*, pages 197-214.

VAN DER HORS L. (2010). Observation orthophonique et intervention précoce. *Archives de pédiatrie 17*, pages 319-324.

VINTER S. (1995). Traitement par la mère des productions enfantines : son rôle dans l'évolution du langage de l'enfant handicapé. *Entretiens d'orthophonie 1995*.

Mémoires

BOURDIER C. (2006). *L'orthophoniste en libéral et l'accompagnement parental. Le cas de l'enfant présentant un retard mental d'étiologie inconnue*. Mémoire d'orthophonie, Nantes.

LE BRETON A. (2008). *L'observation en orthophonie : Etude d'un dispositif thérapeutique fondé sur l'observation dans le cadre d'un atelier conte*. Mémoire d'orthophonie, Nantes.

LEVAVASSEUR E. (2002). *La place des parents dans la prise en charge des enfants de moins de 10 ans*. Mémoire d'orthophonie, Nantes.

SEGALEN G. (2002). *L'intervention centrée sur les parents lors de la prise en charge orthophonique des jeunes enfants dysphasiques*. Mémoire d'orthophonie, Nantes.

ANNEXES

Lettre de projet remise à chaque parent :

Madame, Monsieur,

Etudiante de quatrième année à l'école d'orthophonie de Nantes, je réalise mon mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie. Je porte un intérêt particulier aux conduites communicatives de parents d'enfants suivis en orthophonie en cabinet libéral, et aux possibilités d'intervention du professionnel.

Dans le cadre de ce travail, je vous propose de partager une activité ludique avec votre enfant pendant cinq à dix minutes, au cours d'une séance habituelle d'orthophonie. Cet échange sera filmé pour que je puisse observer et analyser certains éléments interactifs du parent. Ces séquences filmées auront un caractère strictement confidentiel et ne seront utilisées que par moi-même, dans le contexte de mon mémoire.

Au cours d'une seconde rencontre, il s'agira d'une restitution et d'une discussion de mes observations.

Pour finir, vous partagerez à nouveau un moment de jeu avec votre enfant, dans des conditions similaires à la première fois.

Par nécessité de cohérence dans mon étude, je demanderai au même parent d'être présent ces trois fois.

Votre accord étant nécessaire pour mener à bien ce travail de recherche, je vous invite à signer ce présent courrier. La signature vaut pour une acceptation de la mise en place de ce projet avec un parent et l'enfant, ainsi que l'enregistrement vidéo.

En vous remerciant de votre participation, je vous prie d'agréer Madame, Monsieur, l'expression de mes sincères salutations.

Louise Penaud

Signature :

Grilles d'analyse des enregistrements vidéo :

Dyade 1 : Madame Ba et M.

Situation d'interaction adulte – enfant N° 1 (janvier 2012)

Durée : 5min12s

Eléments considérés		Adulte	Enfant
Modalités de communication	Orale	X	X
	LSF	X	X
	LPC	X	
Compétences socle	Contact visuel	+	+ / -
	Pointage	+	+ / -
	Attention conjointe	+	+ / -
	Tours de rôle	+	-
	Initier la communication	+	+ / -

Eléments non verbaux	Adaptation posturale		+
	Expressions faciales adaptées		+
	Gestes déictiques		6
Eléments verbaux	Vocatifs (oraux et/ou gestuels)		20
	Questions Oui / Non		
	Questions « Wh »	Référence	4
		Situation	1
		Causalité	
		Spatio-temporelle	2
	Demandes	Répétition	
		Clarification	
		Confirmation	3
		D'action	2
Autorépétitions		16	

	Dénominations, étiquetages	8
	Commentaires, phrases déclaratives	9
	Indiçages, amorces de l'énoncé	
	Feed-back	
	Positifs	6
	De reprise	1
	Correctifs	
	Réponses aux questions de l'enfant	
	Encouragements	
	Approbations, accords	5
	Désaccords	1

Dyade 1

Situation d'interaction adulte – enfant N° 2 (avril 2012)

Durée : 6min 04s

Eléments considérés		Adulte	Enfant
Modalités de communication	Orale	X	X
	LSF	X	X
	LPC	X	
Compétences socle	Contact visuel	+	+
	Pointage	+	+ / -
	Attention conjointe	+	+
	Tours de rôle	+	+ / -
	Initier la communication	+	+ / -

Eléments non verbaux	Adaptation posturale	+
	Expressions faciales adaptées	+
	Gestes déictiques	5
Eléments verbaux	Vocatifs (oraux et/ou gestuels)	10

	Questions Oui / Non	2	
	Questions « Wh »	Référence	2
		Situation	
		Causalité	
		Spatio-temporelle	2
	Demandes	Répétition	
		Clarification	
		Confirmation	4
		D'action	3
	Autorépétitions		18
	Dénominations, étiquetages		8
	Commentaires, phrases déclaratives		13
	Indiçages, amorces de l'énoncé		
	Feed-back	Positifs	5
		De reprise	4
		Correctifs	1
	Réponses aux questions de l'enfant		
	Encouragements		
	Approbations, accords		2
	Désaccords		2

Dyade 2 : Madame Bo et E.

Situation d'interaction adulte – enfant N° 1(janvier 2012)

Durée : 8min 27s

Eléments considérés		Adulte	Enfant
Modalités de communication	Orale	X	X
	LSF		
	LPC		
Compétences socle	Contact visuel	+	+
	Pointage	+	+
	Attention conjointe	+	+
	Tours de rôle	+	+
	Initier la communication	+	+

Eléments non verbaux	Adaptation posturale		+
	Expressions faciales adaptées		+/-
	Gestes déictiques		5
Eléments verbaux	Vocatifs (oraux et/ou gestuels)		16
	Questions Oui / Non		4
	Questions « Wh »	Référence	14
		Situation	3
		Causalité	3
		Spatio-temporelle	5
	Demandes	Répétition	3
		Clarification	1
		Confirmation	7
		D'action	6
	Autorépétitions		12
	Dénominations, étiquetages		2
	Commentaires, phrases déclaratives		15
Indiçages, amorces de l'énoncé		1	

	Feed-back	Positifs	10
		De reprise	3
		Correctifs	6
	Réponses aux questions de l'enfant		8
	Encouragements		1
	Approbations, accords		7
	Désaccords		4

Dyade 2

Situation d'interaction adulte – enfant N° 2 (avril 2012)

Durée : 8min 20s

Eléments considérés		Adulte	Enfant
Modalités de communication	Orale	X	X
	LSF		
	LPC		
Compétences socle	Contact visuel	+	+
	Pointage	+	+
	Attention conjointe	+	+
	Tours de rôle	+	+
	Initier la communication	+	+

Eléments non verbaux	Adaptation posturale		+
	Expressions faciales adaptées		+
	Gestes déictiques		12
Eléments verbaux	Vocatifs (oraux et/ou gestuels)		7
	Questions Oui / Non		16
	Questions « Wh »	Référence	16
		Situation	1

		Causalité	3
		Spatio-temporelle	2
Demandes		Répétition	
		Clarification	4
		Confirmation	9
		D'action	4
Autorépétitions			11
Dénominations, étiquetages			4
Commentaires, phrases déclaratives			25
Indiçages, amorces de l'énoncé			
Feed-back		Positifs	10
		De reprise	11
		Correctifs	3
Réponses aux questions de l'enfant			5
Encouragements			
Approbations, accords			5
Désaccords			2

Dyade 3 : Monsieur E. et I.

Situation d'interaction adulte – enfant N° 1 (janvier 2012)

Durée : 8min 20s

Eléments considérés		Adulte	Enfant
Modalités de communication	Orale		
	LSF	X	X
	LPC		
Compétences socle	Contact visuel	+	+ / -
	Pointage	+	+
	Attention conjointe	+	+ / -
	Tours de rôle	+	+
	Initier la communication	+	-

Eléments non verbaux	Adaptation posturale		+ / -
	Expressions faciales adaptées		+
	Gestes déictiques		< 25
Eléments verbaux	Vocatifs (oraux et/ou gestuels)		12
	Questions Oui / Non		3
	Questions « Wh »	Référence	11
		Situation	3
		Causalité	1
		Spatio-temporelle	
	Demandes	Répétition	
		Clarification	1
		Confirmation	3
		D'action	3
	Autorépétitions		12
	Dénominations, étiquetages		
	Commentaires, phrases déclaratives		7
Indiçages, amorces de l'énoncé		1	

	Feed-back	Positifs	9
		De reprise	3
		Correctifs	1
	Réponses aux questions de l'enfant		
	Encouragements		2
	Approbations, accords		11
	Désaccords		

Dyade 3

Situation d'interaction adulte – enfant N° 2 (avril 2012)

Durée : 7min 45s

Eléments considérés		Adulte	Enfant
Modalités de communication	Orale		
	LSF	X	X
	LPC		
Compétences socle	Contact visuel	+	+
	Pointage	+	+
	Attention conjointe	+	+
	Tours de rôle	+	+/-
	Initier la communication	+	+

Eléments non verbaux	Adaptation posturale		+
	Expressions faciales adaptées		+
	Gestes déictiques		21
Eléments verbaux	Vocatifs (oraux et/ou gestuels)		6
	Questions Oui / Non		2
	Questions « Wh »	Référence	7
		Situation	3

		Causalité	2
		Spatio-temporelle	2
Demandes		Répétition	
		Clarification	2
		Confirmation	1
		D'action	2
Autorépétitions			8
Dénominations, étiquetages			1
Commentaires, phrases déclaratives			8
Indiçages, amorces de l'énoncé			
Feed-back		Positifs	9
		De reprise	8
		Correctifs	1
Réponses aux questions de l'enfant			3
Encouragements			3
Approbations, accords			6
Désaccords			1

Dyade 4 : Madame T. et L.

Situation d'interaction adulte – enfant N° 1(janvier 2012)

Durée : 7min 35s

Eléments considérés		Adulte	Enfant
Modalités de communication	Orale	X	X
	LSF		
	LPC		
Compétences socle	Contact visuel	+	+ / -
	Pointage	+	+
	Attention conjointe	+	+
	Tours de rôle	+	+
	Initier la communication	+ / -	+ / -

Eléments non verbaux	Adaptation posturale		+ / -
	Expressions faciales adaptées		+ / -
	Gestes déictiques		5
Eléments verbaux	Vocatifs (oraux et/ou gestuels)		3
	Questions Oui / Non		5
	Questions « Wh »	Référence	2
		Situation	
		Causalité	2
		Spatio-temporelle	
	Demandes	Répétition	
		Clarification	
		Confirmation	6
		D'action	2
	Autorépétitions		1
	Dénominations, étiquetages		3
	Commentaires, phrases déclaratives		8
Indiçages, amorces de l'énoncé			

	Feed-back	Positifs	2
		De reprise	2
		Correctifs	
	Réponses aux questions de l'enfant		
	Encouragements		3
	Approbations, accords		4
	Désaccords		

Dyade 4

Situation d'interaction adulte – enfant N° 2 (avril 2012)

Durée : 7min

Eléments considérés		Adulte	Enfant
Modalités de communication	Orale	X	X
	LSF		
	LPC		
Compétences socle	Contact visuel	+	+
	Pointage	+	+
	Attention conjointe	+	+
	Tours de rôle	+	+
	Initier la communication	+ / -	+ / -

Eléments non verbaux	Adaptation posturale		+ / -
	Expressions faciales adaptées		+ / -
	Gestes déictiques		3
Eléments verbaux	Vocatifs (oraux et/ou gestuels)		1
	Questions Oui / Non		5
	Questions « Wh »	Référence	1
		Situation	1

		Causalité	
		Spatio-temporelle	
	Demandes	Répétition	
		Clarification	1
		Confirmation	1
		D'action	1
	Autorépétitions		1
	Dénominations, étiquetages		1
	Commentaires, phrases déclaratives		15
	Indiçages, amorces de l'énoncé		
	Feed-back	Positifs	5
		De reprise	4
		Correctifs	
	Réponses aux questions de l'enfant		2
	Encouragements		1
	Approbations, accords		1
	Désaccords		

Dyade 5 : Madame Ar. et A.

Situation d'interaction adulte – enfant N° 1(janvier 2012)

Durée : 5min

Eléments considérés		Adulte	Enfant
Modalités de communication	Orale	X	X
	LSF		
	LPC		
Compétences socle	Contact visuel	+	+
	Pointage	+	+
	Attention conjointe	+	+ / -
	Tours de rôle	+	+ / -
	Initier la communication	+	+

Eléments non verbaux	Adaptation posturale		+
	Expressions faciales adaptées		+
	Gestes déictiques		3
Eléments verbaux	Vocatifs (oraux et/ou gestuels)		9
	Questions Oui / Non		3
	Questions « Wh »	Référence	4
		Situation	1
		Causalité	
		Spatio-temporelle	
	Demandes	Répétition	
		Clarification	2
		Confirmation	5
		D'action	3
	Autorépétitions		1
	Dénominations, étiquetages		2
	Commentaires, phrases déclaratives		9
Indiçages, amorces de l'énoncé			

	Feed-back	Positifs	5
		De reprise	2
		Correctifs	
	Réponses aux questions de l'enfant		3
	Encouragements		
	Approbations, accords		6
	Désaccords		

Dyade 5

Situation d'interaction adulte – enfant N° 2 (avril 2012)

Durée : 7min 38

Eléments considérés		Adulte	Enfant
Modalités de communication	Orale	X	X
	LSF		
	LPC		
Compétences socle	Contact visuel	+	+
	Pointage	+	+
	Attention conjointe	+	+
	Tours de rôle	+	+
	Initier la communication	+	+ / -

Eléments non verbaux	Adaptation posturale		+ / -
	Expressions faciales adaptées		+
	Gestes déictiques		6
Eléments verbaux	Vocatifs (oraux et/ou gestuels)		7
	Questions Oui / Non		7
	Questions « Wh »	Référence	6
		Situation	5

		Causalité	
		Spatio-temporelle	
	Demandes	Répétition	
		Clarification	1
		Confirmation	7
		D'action	3
	Autorépétitions		6
	Dénominations, étiquetages		4
	Commentaires, phrases déclaratives		14
	Indiçages, amorces de l'énoncé		1
	Feed-back	Positifs	14
		De reprise	6
		Correctifs	
	Réponses aux questions de l'enfant		2
	Encouragements		1
	Approbations, accords		5
	Désaccords		

Dyade 6 : Monsieur A. et Ma.

Situation d'interaction adulte – enfant N° 1(janvier 2012)

Durée : 7min 40s

Eléments considérés		Adulte	Enfant
Modalités de communication	Orale	X	X
	LSF		
	LPC		
Compétences socle	Contact visuel	+	+ / -
	Pointage	+	+
	Attention conjointe	+	+ / -
	Tours de rôle	+	+ / -
	Initier la communication	+	+ / -

Eléments non verbaux	Adaptation posturale		+
	Expressions faciales adaptées		+
	Gestes déictiques		5
Eléments verbaux	Vocatifs (oraux et/ou gestuels)		17
	Questions Oui / Non		10
	Questions « Wh »	Référence	10
		Situation	3
		Causalité	
		Spatio-temporelle	11
	Demandes	Répétition	
		Clarification	
		Confirmation	9
		D'action	1
	Autorépétitions		11
	Dénominations, étiquetages		5
	Commentaires, phrases déclaratives		14
Indiçages, amorces de l'énoncé			

	Feed-back	Positifs	11
		De reprise	7
		Correctifs	2
	Réponses aux questions de l'enfant		?
	Encouragements		?
	Approbations, accords		6
	Désaccords		1

Dyade 6

Situation d'interaction adulte – enfant N° 2 (avril 2012)

Durée : 9min 12s

Eléments considérés		Adulte	Enfant
Modalités de communication	Orale	X	X
	LSF		
	LPC		
Compétences socle	Contact visuel	+	+
	Pointage	+	+
	Attention conjointe	+	+
	Tours de rôle	+	+ / -
	Initier la communication	+	+

Eléments non verbaux	Adaptation posturale		+
	Expressions faciales adaptées		+
	Gestes déictiques		4
Eléments verbaux	Vocatifs (oraux et/ou gestuels)		15
	Questions Oui / Non		17
	Questions « Wh »	Référence	9
		Situation	6

		Causalité		
		Spatio-temporelle	8	
	Demandes		Répétition	
			Clarification	5
			Confirmation	9
			D'action	1
	Autorépétitions			11
	Dénominations, étiquetages			3
	Commentaires, phrases déclaratives			22
	Indiçages, amorces de l'énoncé			
	Feed-back		Positifs	17
			De reprise	14
			Correctifs	
	Réponses aux questions de l'enfant			2
	Encouragements			2
	Approbations, accords			12
	Désaccords			2

Pour des informations supplémentaires sur les pathologies ou les techniques utilisées, nous vous renvoyons aux liens internet ci-dessous :

<http://www.biap.org/fr/recommandations>

<http://www.sesame-autisme.com>

<http://www.fente-labiale.org>

<http://www.languedessignes.fr/>

<http://www.alpc.asso.fr/>

Résumé

Sans réfuter les hypothèses nativistes, nous considérons que le développement de la communication et du langage résulte en grande partie du cadre des interactions. Dès sa naissance, l'enfant intègre un groupe social. Il se construit par les échanges avec ses partenaires. Mais, face aux troubles langagiers de l'enfant, l'adulte perd ses repères et adopte parfois des comportements inadaptés. Il risque alors d'induire des difficultés supplémentaires. L'orthophoniste peut proposer son soutien à la famille de son jeune patient. Le type d'accompagnement offert par le professionnel est très varié.

Nous avons décidé de filmer six dyades d'enfants suivis en orthophonie avec un parent, en situation de jeu symbolique. Un premier enregistrement nous a permis d'observer les conduites de communication de l'adulte et d'identifier si certaines sont négatives. Puis, au cours d'un entretien individuel nous avons restitué à chaque parent une fiche reprenant nos principales observations et des recommandations. Nous souhaitons renforcer ou modifier certaines attitudes afin d'optimiser les interactions parent-enfant. Le deuxième enregistrement a permis de relever les éventuelles modifications parentales.

Finalement, la majorité des parents produit des conduites négatives. Et, même si des améliorations sont notables au deuxième enregistrement, il est difficile de déterminer s'ils proviennent de notre intervention.

Mots-clés: trouble langagier, interaction parent-enfant, style communicatif, observation, accompagnement « parental »

Abstract

Without refuting nativists hypothesis, we consider that the development of communication tools and language mostly comes from interaction. Since he was born, each child joins a social group. He grows up by exchanging with his peers. But sometimes, facing children linguistic's disturbances, the adult loses his references and change his behavior, for a maladjusted one. At that point, the risk is to add other difficulties. The speech therapist can propose to help the family of the young patient. Different types of accompaniment exist.

We decided to film six playing situation of children-parents couples, followed-up by a speech therapist. A first record allowed us to notice communication behavior of the grown up and to identify if some of them were negative ones. Then during an individual interview, we gave back to each parent a document explaining in details our feedback on the situation and our recommendation to improve it. Thanks to this action we wanted to strengthen or modify some behavior in order to optimize interactions parent-child. The second record we made enabled us to notice the potential changes in parent's behavior.

Finally, the majority of the parents has a negative behavior. And, even if we can notice some improvements in the second record, it remains difficult to identify if they do result from our intervention.

Keywords: linguistic disorder, interaction parent-child, communicative style, observation, parental accompaniment