

# Pratiques langagières, contextes d'interaction et genres de discours en logopédie / orthophonie

**Geneviève DE WECK**

Professeur d'orthophonie-logopédie, Université de Neuchâtel, Suisse

The article's aim is to analyze the language practices from logopedic interventions, realized under dialogs. The frequent opposition between structured activities and spontaneous speech is criticized, and replaced by the notion of discourse heterogeneous dialog. The dialogs' analyze is based on conversational analysis and discourse interactionism principles. 3 levels of dialogs' management are distinguished: the management of interaction (turn takings, topics, conversational breakdowns, etc.), the management of discourse (ancorage, planification, textualization) and the verbal scaffolding (adults' strategies, children's reactions). Two examples of dialog between a speech therapist and a child are studied. They show the heterogeneousness of discourses produced by the interlocutors: many sequences and sub-sequences are highlighted.

## 1. Introduction

En logopédie – orthophonie, les pratiques langagières sont au coeur même de l'activité des professionnels, dans la mesure où les activités langagières constituent leur objet d'observation autant que leur outil d'intervention à l'égard des patients. Ces pratiques langagières, au centre de ce colloque, sont très diverses et méritent qu'on s'y arrête pour tenter de les analyser. C'est ce que nous nous proposons de faire dans cette contribution, en prenant appui sur des exemples issus de la pratique logopédique<sup>1</sup>. Mais avant d'en arriver là, nous définirons la notion de pratique langagière et préciserons le cadre dans lequel s'inscrivent nos réflexions.

---

1 Nos vifs remerciements sont adressés à Mireille Rodi et Sophie Willemin, assistantes à l'Institut d'orthophonie et logopédistes cliniciennes, qui nous ont fourni les exemples de dialogues analysés dans cet article, ainsi qu'aux logopédistes qui ont accepté d'être enregistrées. De manière plus générale, les théorisations présentées ici sont nourries par les réflexions développées dans le cadre d'un séminaire avancé de logopédie à l'Institut d'orthophonie. Nos remerciements s'adressent aussi aux participantes à ce séminaire.

Par *pratiques langagières*, nous entendons, à la suite de bien d'autres (Bautier, 1995; Bronckart, 1996, entre autres), des activités langagières ancrées dans des situations d'interactions socialement déterminées. Les interlocuteurs en présence y prennent chacun une place énonciative qui peut être négociée, et qui peut varier aussi bien d'une interaction à l'autre qu'au cours d'une même interaction. Ces variations dépendent de facteurs externes et internes à l'interaction (pour une synthèse, voir Kerbrat-Orecchioni, 1992). En d'autres termes, chaque fois qu'un locuteur prend la parole (ou écrit), il réalise seul ou avec d'autres co-producteurs une pratique langagière, dans la mesure où cette parole s'inscrit toujours dans un contexte socio-interactif.

Par ailleurs, lorsque ces prises de parole sont actualisées avec la modalité orale, elles sont généralement co-produites par différents locuteurs; on est donc en présence de productions verbales polygérées, qu'on appelle aussi *dialogue*, conversation. Pour certains auteurs, ces termes sont synonymes, alors que pour d'autres ils recouvrent des sens spécifiques. Pour Adam (1992, p.148),

la conversation gagne à être considérée (...) comme un genre de discours au même titre que le débat, l'interview, la conversation téléphonique, etc. La dialogue n'est rien d'autre qu'une unité de composition textuelle (orale ou écrite).

En tant qu'unité de composition textuelle, le dialogue peut se définir selon une perspective séquentielle, comme d'autres prototypes textuels, qui permet de décrire différentes parties ou phases dans un dialogue. Généralement, trois phases sont distinguées: les phases d'ouverture et de clôture, qui encadrent la phase transactionnelle ou corps du texte (Adam, *op. cit.*). Selon les modèles hiérarchiques, chacune des phases est constituée d'échanges, eux-mêmes constitués d'actes de langage (voir par exemple Bange, 1987; Gülich & Kotschi, 1987; Mondada, 1994; et Kerbrat-Orecchioni, 1990, pour une synthèse). Dans des tentatives de typologies des textes (Adam, *op. cit.*; Bronckart, 1996), ce type de séquentialité est souvent opposée aux séquentialités narratives, explicatives, argumentatives, etc., davantage monologiques le plus souvent.

Or, lorsqu'on s'intéresse spécifiquement aux productions verbales des enfants, force est de constater que la plupart d'entre elles, si ce n'est la quasi totalité jusque vers 6-7 ans en tous cas, sont actualisées dans le cadre de dialogues, soit entre pairs, soit avec des adultes. On est alors contraint de repenser les relations entre dialogue et autres genres de discours. Il nous semble ainsi possible de distinguer les genres de discours produits (discours interactif, récit d'expériences personnelles, narration, explication, argumentation, etc.) d'une part, et les modes de gestion de ces discours (polygestion vs monogestion) d'autre part. Si l'on combine ces deux dimensions, on peut considérer que la phase transactionnelle d'un dialogue peut relever d'un ou de plusieurs genres de discours, selon que les interlocuteurs co-produisent un ou

plusieurs genres de discours. Ainsi, un dialogue peut se caractériser par une certaine hétérogénéité discursive.

Telles que nous venons de les définir, les notions de pratiques langagières et de dialogue nous paraissent intéressantes à plus d'un titre dans le cadre de la logopédie – orthophonie. Tout d'abord, si l'on adhère à une perspective qui met au centre de ses préoccupations les interactions verbales, on admet:

- ◆ d'une part que tout locuteur – enfant comme adulte – participe à la réalisation de diverses pratiques langagières, et que lors de ces pratiques plusieurs genres de discours peuvent être actualisés;
- ◆ d'autre part que l'acquisition des capacités langagières par les enfants peut se définir comme l'appropriation progressive de différents genres de discours en vigueur dans la société.

En second lieu, et découlant de ce qui précède, on définira alors le but d'une intervention logopédique comme visant, chez les enfants, à les aider, à les guider, dans leur développement langagier en vue d'une appropriation des genres de discours à la fois optimale et efficace dans le cadre de la pluralité des interactions qu'ils sont amenés à vivre en dehors des séances de logopédie. En troisième lieu, les séances de logopédie, qu'il s'agisse de consultation-évaluation ou de traitement, représentent autant de possibilités de réaliser et d'expérimenter différentes activités langagières incluant la compréhension et la (co-)production de genres de discours variés, plus ou moins faciles d'accès pour les patients.

## **2. Langage spontané ou dialogue hétérogène sur le plan discursif?**

Classiquement, on considère que les séances de logopédie sont constituées de diverses activités relatives plus ou moins directement aux difficultés du patient, activités que l'on peut qualifier de structurées, dans la mesure où elles portent sur un aspect particulier de la langue, et qu'elles sont réalisées selon un déroulement plus ou moins pré-établi selon les cas. Par ailleurs, les interactants (le logopédiste et son patient) discutent de différents thèmes. Dans le cadre de l'évaluation notamment, cette distinction se traduit souvent par l'opposition entre les observations issues d'épreuves de langage ou de tests et celles provenant de ce que beaucoup appellent le langage spontané. Cette opposition aboutit à une autre opposition, celle entre connaissance de la langue et utilisation de celle-ci, respectivement.

Arrêtons-nous quelques instants sur ce *langage spontané*. Qu'entend-on de fait par cette expression? Comme nous avons eu l'occasion de le montrer ailleurs (de Weck, 1996), le langage dit spontané est un dialogue hétérogène sur le plan discursif, qui n'a quelque chose de spontané que lorsqu'on

l'oppose aux situations fortement contraignantes de tests, d'épreuves ou de tâches, définies par des consignes précises et proposées par le logopédiste.

La notion de spontané réfère de fait à la possibilité laissée à chacun, logopédiste comme patient, de participer à la gestion du dialogue en cours, et donc de laisser au dialogue une certaine imprévisibilité. Cette dernière n'est pas la caractéristique centrale des tâches structurées qui font l'essentiel des séances de logopédie. Le caractère imprévisible se définit notamment par la possibilité de poursuivre ou de changer le topic de la conversation, de poursuivre ou de changer le genre de discours qui est en train d'être co-construit. Toutefois, ce caractère relativement imprévisible du dialogue, au sens où ces changements ne peuvent pas forcément être anticipés, ne signifie pas que les choix des locuteurs peuvent être réalisés au hasard; c'est là qu'interviennent les contraintes. Mais ces contraintes sont d'un autre ordre que celles des situations structurées: il s'agit de contraintes situationnelles, conversationnelles et discursives.

Venons-en à l'hétérogénéité discursive qui caractérise cette sorte de dialogue. Par cette expression, il s'agit de thématiser le fait que ces conversations entre logopédiste et patient relèvent le plus souvent de genres discursifs différents, tels que des séquences de récit d'expériences personnelles, de descriptions d'actions, d'explications, de narrations, etc. Ainsi, au cours d'un tel échange, les interactants ne co-produisent pas seulement un seul genre, mais plusieurs, sur incitation de l'un ou l'autre locuteur. Le genre proposé est alors accepté ou non par l'interlocuteur, poursuivi ou non, modifié, souvent même négocié. Par ailleurs, si la majeure partie du dialogue est fortement polygérée, c'est-à-dire que chaque personne participe activement à la gestion commune du dialogue, certains moments peuvent être davantage monogérés, c'est-à-dire produits essentiellement, voire exclusivement, par l'un des interlocuteurs. Ce sont ces mouvements discursifs et ces variations du degré de polygestion qui sont intéressants à mettre en évidence, et qui reflètent les réelles capacités langagières du patient.

### **3. Comment analyser les interactions verbales en logopédie?**

Une façon de dépasser l'opposition entre connaissance et utilisation de la langue, soit entre activités structurées et langage spontané, consiste à prendre en considération les interactions logopédiques comme autant de pratiques langagières dialoguées, dont on peut distinguer, puis analyser, les différentes séquences discursives qui les constituent. Nous prendrons par la suite deux exemples qui permettent d'illustrer une réflexion, en cours d'élaboration, relative à l'analyse des interactions verbales en logopédie.

De manière générale, dans une tentative de coordonner dans une vision complémentaire des éléments issus de l'analyse conversationnelle et de l'analyse interactionniste du discours, nous distinguons actuellement plusieurs niveaux dans la gestion des dialogues.

- ◆ Le premier, celui de la *gestion de l'interaction*, permet d'observer la façon dont les interlocuteurs – en l'occurrence logopédiste et enfant – gèrent la dimension conversationnelle de l'interaction (pour une synthèse, voir Kerbrat-Orecchioni, 1990), comme par exemple les tours de parole, les topics, les pannes conversationnelles, ou encore le degré et la nature de la participation de chacun.
- ◆ Le second niveau concerne la *gestion du discours*: autrement dit, sur la base des caractéristiques des productions verbales des deux interlocuteurs, telles que notamment l'ancrage du discours (ou relation du discours avec la situation de production), la nature de la planification et la textualisation (emploi de diverses catégories d'unités linguistiques), il est possible de dégager les différents genres de discours co-produits (Adam, 1992; Bronckart, 1996).

A ces deux premiers niveaux, sur la base d'indices précis à observer, une caractérisation des capacités et des difficultés des enfants est réalisable. Dans une visée thérapeutique, un troisième niveau est distingué, celui de l'*étayage verbal*, du point de vue des stratégies de l'adulte (questions, reformulations, répétitions, formulations entre autres) comme de celui des réactions de l'enfant face à ces stratégies (réponses, reprises notamment) (de Weck, 1998 et 2000, par exemple).

Il nous paraît important de préciser que, dans cette perspective, la participation de chaque locuteur doit être analysée à la lumière de la participation de l'autre; même si l'on peut centrer son attention tantôt sur les productions de l'un, tantôt sur celles de l'autre, une interaction verbale est constituée d'influences réciproques qui contraignent dans une grande mesure les dires de chacun. Il n'y a donc plus une connaissance ou une utilisation de la langue en soi, mais une pratique langagière en situation.

### 3.1. *Exemple d'un dialogue adulte - enfant au cours d'une séance logopédique*

Prenons un premier exemple, issu d'une séance logopédique avec un garçon de 8 ans, fréquentant une classe de langage. Cette séance a lieu après les vacances de Noël (Willemin, 2002). L'enfant présente des troubles du développement du langage et de la communication, de l'apprentissage de la lecture, ainsi que des troubles de la personnalité. Nous avons retenu le début de l'interaction (une centaine de tours de parole pour chaque locuteur). Les extraits choisis (*cf.* Annexe I, *infra*) illustrent la dynamique conversationnelle,

les changements discursifs, ainsi que les négociations, en relation avec les changements d'activité matérielle. Nous avons distingué plusieurs séquences, une séquence étant définie comme une unité de discours ou d'activité. Ainsi, chaque fois qu'il y a un changement de genre discursif et/ou d'activité matérielle, une nouvelle séquence commence. Dans le tableau 1 sont résumés, pour les quatre premières séquences de ce dialogue, les changements discursifs et d'activité matérielle.

Séquences	Tours de parole	Genres discursifs	Activités matérielles
1	L1 - L22  (L10 - L14)	<b>Récit d'expériences personnelles</b> englobant avec: – <b>sous-séquence latérale</b> de clarification	aucune
2	E22 - L51	<b>Discours interactif</b>	activité de souffle
3	L51 - L80		activité de lecture
4	L80 - L103  (L82 - L87) (fin L99 - début L100)	<b>Description d'actions</b> englobante: avec <b>sous-séquences latérales</b> – «métaphonologique» – ébauche de récit d'expériences personnelles	

**Tableau 1:** Séquences d'un dialogue adulte - enfant lors d'une séance de logopédie (délimitées selon la numérotation des tours de parole et indications des genres de discours produits et des activités matérielles réalisées)

La *séquence 1* (de L1 à L22), qui fait suite à la reprise de contact entre les interlocuteurs<sup>2</sup>, est initiée par la logopédiste qui, demandant à l'enfant des nouvelles de ses vacances (L1), induit un *récit d'expériences personnelles* à propos d'événements passés et donc forcément absents. L'enfant répondant à cette sollicitation, le dialogue se poursuit dans le cadre de ce genre de discours jusqu'à L22. Cette séquence, qui correspond à ce que certains appellent du langage spontané, se déroule sous forme de questions - réponses, mais également de tours de parole davantage monogérés de la part de l'enfant (E9 par exemple) et de la logopédiste (L22).

Sans entrer dans les détails de l'analyse, on observe des différences dans les productions de l'enfant, selon qu'il répond aux questions de la logopédiste ou qu'il doit gérer seul la description d'un événement absent. Dans le premier cas (par exemple de E1 à E8), ses énoncés, bien que courts, sont appropriés, de sorte que le dialogue avance. Par contre, la difficulté rencontrée, dans E9, à

2 Cette reprise de contact constitue vraisemblablement la phase d'ouverture du dialogue adulte - enfant, phase qui n'a pas été enregistrée.

décrire le fonctionnement des jeux d'eau du parc d'attraction aboutit à une panne conversationnelle. Cette difficulté relève bien d'un problème de gestion discursive, même si localement les énoncés ne sont pas tout à fait bien formés: le caractère déictique et implicite de la formulation serait compréhensible si les interlocuteurs étaient en présence des engins, mais il est inadéquat lorsqu'il s'agit d'évoquer un référent absent. Comme nous l'avons suggéré ailleurs à propos d'enfants plus jeunes (de Weck, 1991), on peut faire l'hypothèse que l'enfant s'est construit une représentation partielle de la situation d'énonciation, et notamment de la relation du discours au référent, qui ne répond pas au besoin de l'interlocuteur. Ceci entraîne une sous-séquence dans le récit d'expériences personnelles qualifiée de *séquence latérale* (de L10 au début de L14), initiée par la logopédiste, et dont l'objet est la *clarification du topic* de E9. Bien que le topic n'ait pas été totalement clarifié, cette séquence se termine par l'explicitation de l'objet de la panne conversationnelle par la logopédiste (L13), et par une réponse de l'enfant qui vise à clore cette sous-séquence (E14), clôture acceptée par la logopédiste (début de L14). La co-production du récit par les interlocuteurs peut alors se poursuivre (suite de L14).

La *séquence 2* est initiée par l'enfant (en E22), qui propose une activité matérielle et par conséquent un changement discursif. En suggérant des exercices de souffle, l'enfant induit la co-production d'un *discours interactif*, c'est-à-dire d'un discours en prise directe avec la situation où les interlocuteurs parlent d'objets et d'actions présents, ou à exécuter dans un avenir très proche. De la séquence 1 à la séquence 2, les interlocuteurs passent d'un «ailleurs, à un autre moment» au «ici et maintenant».

Mais ce changement fait tout d'abord l'objet d'une *négociation* entre les interlocuteurs qui s'étend sur quelques tours de parole (E22 à E24): la logopédiste, tout en acceptant la proposition de l'enfant, produit un tour de parole (L24) qui relève du récit d'expériences personnelles à propos d'un topic différent de celui de la séquence 1, soit pour poursuivre ce genre de discours, soit pour clore la séquence précédente. L'enfant ne reprend pas cette sollicitation et maintient sa proposition (E24) qui est définitivement acceptée par la logopédiste.

Cette séquence de discours interactif comprend à la fois des commentaires d'actions, des injonctions de la logopédiste vis-à-vis de l'enfant, des évaluations de l'activité de souffle, ainsi que des définitions. Le point commun de ces verbalisations est qu'elles concernent toutes l'activité de souffle et les objets nécessaires à sa réalisation, présents dans la situation matérielle de production.

Si la *séquence 3*, initiée par la logopédiste, débute vraiment en L51, elle est précédée d'une autre phase de négociation, qui aboutit à la clôture de la séquence 2, où l'enfant tente de poursuivre l'activité de souffle (E49) et la

logopédiste de la clore. La séquence 3 comprend donc un changement d'activité (lecture d'un livre). Par contre, il n'y a pas de changement discursif: les interlocuteurs co-produisent toujours un *discours interactif* dont l'objet a changé. Il porte cette fois sur le déchiffrage de mots et les moyens d'y parvenir. Il comprend, de la part de la logopédiste, plusieurs injonctions à l'impératif ou sous forme de questions. Mais comme précédemment, les éléments déictiques (pronoms personnels, adverbes tels que «là», etc.) caractérisent ce discours.

La *séquence 4* est initiée par la logopédiste (L80) lors d'un changement de matériel dans le cadre de la poursuite de l'activité de lecture de livres. En posant la question *de quoi est-ce qu'elle parle celle-là?* à propos d'une histoire, elle propose à l'enfant de co-produire une *description d'actions*. Il s'agit d'évoquer des événements organisés chronologiquement concernant un protagoniste, certains étant illustrés sur les images du livre, d'autres inférés ou supposés par l'enfant; ces derniers font alors l'objet d'une discussion entre les deux interactants. Cette description d'actions est produite au présent, avec des éléments déictiques (*il* pour toutes les évocations du protagoniste principal, adverbes tels que *là* en référence aux images notamment), ce qui s'explique par le fait que le livre est sous les yeux des deux interactants. Ainsi, les événements fictifs de l'histoire sont rendus présents, et sont constitutifs d'une connaissance partagée. Ceci contraste avec l'utilisation, dans le texte lu par la logopédiste (L99), de noms propres pour désigner le protagoniste.

Cette séquence comprend une *sous-séquence latérale* (L82 à L87) que l'on peut qualifier de *métaphonologique*, dans la mesure où elle porte sur la façon dont l'enfant produit le phonème *L* (à l'origine des exercices de souffle de la séquence 2) dans certains mots. Il est intéressant de noter que l'enfant ne comprend pas d'emblée la fonction de la question posée en L82 *du quoi il fait?*. Centré sur les événements à évoquer dans une description d'actions, il répond par rapport à l'activité du protagoniste de l'histoire. Ce sont la reformulation de sa propre question par la logopédiste (L83), précédée d'un *attends* qui interrompt le cours de la description d'actions, et la répétition de la réponse de l'enfant (L84) avec la même prononciation, mais sous forme interrogative, qui vont permettre à l'enfant de comprendre que la logopédiste a momentanément changé de genre de discours, et donc que le sens du tour de parole L82 est à comprendre différemment, ce qu'il manifeste en E84. Après quelques productions correctes du mot incriminé et quelques commentaires de la logopédiste, cette dernière clôt cette sous-séquence (L87), et l'enfant poursuit la description d'actions (E87).

Un autre phénomène discursif nous paraît intéressant à relever dans cette séquence. A la fin de la lecture par la logopédiste (en L99), celle-ci fait référence à l'expérience de l'enfant en lui demandant si un événement identique à celui vécu par le protagoniste lui est déjà arrivé. Ce faisant, elle propose un changement de discours, en l'occurrence un récit d'expériences



personnelles. Dans le cas particulier, il ne s'agit que d'une ébauche, puisque l'enfant, en répondant négativement sur le plan du contenu, ne poursuit pas le récit (ou refuse de le poursuivre); les interactants continuent alors la description d'actions.

A différentes reprises dans la suite de la séance, la logopédiste tentera de faire référence à l'expérience de l'enfant, et par conséquent d'induire la co-production d'un récit d'expériences personnelles. Par exemple, au début d'une activité de dessin:

E167<sup>3</sup>: j'pourrais faire xxx / j'peux faire le désert / la jungle

L168: ah bien sûr / tu as des idées

E168: il faut d'abord faire juste le xxx

L169: le désert ou la jungle / c'est pas pareil // comment c'est un désert? / **t'es déjà allé dans un désert?**

E169: mh mh

Cette ébauche n'aboutit pas et le dialogue se poursuit à propos des caractéristiques du désert et de la jungle.

Plus loin, pendant que l'enfant colorie son dessin:

L236: bien (60 sec. / bruit de coloriage) / c'est du travail avec tes océans

E236: mhm (30 sec. / bruit de coloriage)

**L237: est-ce que tu es déjà allé sur l'océan?**

E237: lequel? // le pacifique?

Cette fois la proposition de la logopédiste aboutit, et une séquence de récit d'expériences personnelles se développe (au-delà des tours de parole cités).

Ces incitations à co-produire des récits d'expériences personnelles ne sont pas spécifiques à ce dialogue, mais paraissent plus généralement être une des caractéristiques discursives des séances logopédiques. Quelle fonction peuvent-elles bien remplir dans ce cadre? Elles jouent un rôle psycho-affectif et/ou cognitif indéniable, contribuant notamment à l'élaboration du vécu de l'enfant et/ou du référentiel du discours (cf. ci-dessus, l'exemple sur le désert et la jungle). Mais leur rôle langagier est aussi à souligner. Les récits d'expériences personnelles, dans la mesure où ils se caractérisent par une distance temporelle entre le moment d'énonciation et le moment des événements, obligent à une variation du rapport au référent en comparaison avec les discours interactifs co-produits dans la plupart des activités des séances logopédiques. Par ailleurs, étant donné les rapports entre un logopédiste et un patient, les expériences personnelles des patients ne sont la plupart du temps pas connues de l'interlocuteur; il y a donc une connaissance non partagée du référentiel. Ces caractéristiques du récit d'expériences ont

---

3 Pour les conventions de transcription, voir note 5, p. 40.

pour conséquence qu'il est nécessaire de marquer cette distance, et donc de produire des énoncés non déictiques, et d'explicitier le référentiel, en fonction des besoins supposés de l'interlocuteur. Or, on sait que la production de tels discours peut être l'objet de difficultés pour de nombreux enfants. Si l'on se réfère à la panne conversationnelle de la première séquence, il y a lieu de se demander dans chaque cas s'il s'agit d'une difficulté momentanée, liée au référentiel particulier à évoquer, ou de difficultés discursives plus générales. Sachant que la capacité à produire des discours explicites, non déictiques constitue un des aspects langagiers indispensables à l'efficacité interactive en général et à la réussite scolaire en particulier, il y a donc de bonnes raisons à ce que les enfants puissent expérimenter ces genres de discours dans le cadre de la relation thérapeutique en logopédie.

### *3.2. Exemple d'un dialogue logopédiste - enfant au cours d'une activité de jeu symbolique*

Le jeu symbolique est une activité extrêmement fréquente dans les interventions logopédiques avec les enfants d'âge pré-scolaire<sup>4</sup>, que ce soit lors de la phase d'évaluation (Rodi & Moser, 1998, par exemple) ou de traitement (Cavin, 1995, par exemple). Sans revenir sur les différentes raisons affectives et cognitives qui motivent ce recours, nous aimerions insister sur la dimension langagière de cette activité, c'est-à-dire sur la diversité discursive qu'elle permet de susciter. Dans ce sens, elle est un observatoire central des capacités langagières des jeunes enfants, de même qu'un lieu d'expériences pour ces derniers lorsqu'elle est répétée au cours d'un traitement.

Le deuxième exemple qui va être analysé est un dialogue de jeu symbolique entre une logopédiste et une enfant de 5;9 ans, en vue de l'évaluation des capacités langagières de cette dernière (Moser & Rodi, 1997), qui présente des troubles du développement du langage. Nous avons retenu le début de cette activité (les 100 premiers tours de parole des deux interactants, soit environ 12 minutes; cf. Annexe II, infra).

Par rapport à l'exemple précédent, quelques différences générales s'observent. D'une part, la participation des interactants peut se réaliser sous forme verbale, mais aussi sous forme non verbale, les deux formes étant du reste souvent combinées, de sorte qu'un tour sera pris en compte même s'il ne contient que du non verbal (par exemple C12). D'autre part, les discours sont co-produits entre les interactants, comme dans tout dialogue, mais peuvent aussi l'être entre les personnages du scénario de jeu, lorsqu'il y a une prise de rôle par les interlocuteurs en présence. Cette caractéristique permet aux

---

4 Voir dans ce numéro les articles de Rodi & Seydoux et Innocenti.

interlocuteurs d'endosser des statuts énonciatifs différents, et par conséquent d'expérimenter des prises de parole et des discours autrement plus diversifiés, nécessitant une mobilité dans les capacités de représentation de la situation de production, dans ce cas simulée, pour déterminer en fait «qui peut dire quoi et sous quelle forme». C'est là que résident une des spécificités langagières du jeu symbolique, et l'un de ses apports centraux, dans le cadre des interventions logopédiques, par rapport au développement des capacités langagières des jeunes enfants.

Venons-en à une rapide analyse des séquences de cet exemple. Nous nous limiterons à la dimension langagière de cette interaction, et n'aborderons pas les types de jeu (voir par exemple Casby, 1997) réalisés dans cet extrait, question bien sûr aussi importante dans une évaluation logopédique. Le tableau 2 résume les différents genres de discours que la logopédiste et l'enfant co-produisent.

Séquences	Tours de parole	Genres discursifs
1	L1	<b>Ouverture</b>
2	L1 - C4	<b>Récit d'expériences personnelles</b>
3	L5 - L50  (L33 - C33) (C40 - L43)	<b>Discours interactif entre interactants englobant:</b> – dénominations – définitions – commentaires d'actions – descriptions d'objets <b>avec sous-séquences latérales:</b> – ébauche de récit d'expériences personnelles – «métaphonologique»
4	L50 - C89  (L63 - C66)	<b>Discours interactif entre interactants englobant:</b> – négociations des rôles – descriptions d'actions anticipées <b>avec une sous-séquence latérale</b> de clarification
5	L90 - C107 (L97 - C97)	<b>Discours interactif entre personnages</b> (prise de rôles) <b>avec une sous-séquence latérale</b> de clarification

**Tableau 2:** Séquences d'un dialogue de jeu symbolique adulte - enfant lors d'une évaluation logopédique (délimitées selon la numérotation des tours de parole et indications des genres de discours produits)

La *séquence 1*, très courte (première partie de L1), constitue l'ouverture du dialogue sous forme d'annonce de l'activité qui va être entreprise (jouer à la ferme) par la logopédiste et l'enfant. Elle est suivie, dans le même tour de parole, par l'initiation de la *séquence 2*. En demandant à l'enfant si elle a déjà joué à la ferme, la logopédiste induit un *récit d'expériences personnelles* qui ne va pas beaucoup se développer, puisque l'enfant, tout en répondant aux questions fermées de la logopédiste, ne dilate pas le genre proposé.

La *séquence 3* (L5 à L50), qui marque le début de l'activité de jeu proprement dite, est constituée d'un *discours interactif*, qui a lieu *entre les interactants*, c'est-à-dire entre la logopédiste et l'enfant qui parlent en leur nom propre. Ce discours interactif est constitué de dénominations (par exemple C10, C11) des éléments du matériel à disposition dont les interlocuteurs prennent progressivement connaissance, et qu'ils manipulent (*cf.* les indications non verbales du protocole). Certaines de leurs manipulations sont aussi accompagnées de définitions (L10, L14), de commentaires d'actions (L20), de descriptions des objets (L23). Du point de vue de la participation de chaque interlocuteur, si la logopédiste produit principalement les diverses verbalisations pré-citées, l'enfant pose à plusieurs reprises des questions qui induisent les dénominations (C8, C15, C18, etc.) ou les commentaires (C19 par exemple).

Cette troisième séquence comprend aussi *deux courtes sous-séquences latérales*. La première (L33 - C33) est une *ébauche de récit d'expériences personnelles* initiée par la logopédiste à propos d'un fruit que l'enfant ne reconnaît pas. Ce dernier répondant uniquement sur le plan du contenu, le discours interactif entre les interactants se poursuit.

Un peu plus loin, c'est l'enfant qui initie une sous-séquence latérale (C40), qualifiée de *métaphonologique*, à partir d'une reformulation phonologique (L40) produite par la logopédiste. Pendant quelques tours de parole, l'enfant, aidée par la logopédiste, essaie de prononcer correctement le mot *poule*. On notera que la logopédiste avait déjà produit précédemment à plusieurs reprises de tels tours de parole étayants (L8 par rapport à C7; L36 par rapport à C35; L37 par rapport à C36), mais qu'ils n'avaient pas été repris par l'enfant.

La *séquence 4*, initiée par la logopédiste en L50, est également constituée d'un *discours interactif entre les deux interactants*, mais comme il est composé de verbalisations différentes de celles de la séquence 3, il nous paraît intéressant de l'en distinguer. En effet, dès le tour de parole L50, il ne s'agit plus de dénommer et de définir le matériel à disposition, mais de savoir comment va se dérouler le jeu. Les interactants vont donc négocier les personnages du scénario et les rôles qu'ils vont endosser; ils vont également anticiper un certain nombre d'actions. Cette négociation pose à un moment donné un problème quant à l'identification claire des personnages, de sorte que la logopédiste formule une question (L63) qui explicite sa difficulté à comprendre la proposition de l'enfant; la panne conversationnelle interrompt ainsi momentanément le discours interactif (jusqu'en C66). Cette quatrième séquence s'achève lorsque les principaux personnages ont été définis et dénommés par des prénoms, et qu'une première action de l'un d'entre eux est suggérée par la logopédiste (L89) et ratifiée par l'enfant (C89).

La *séquence 5* (L90 à C107), dernière séquence de l'extrait retenu, est constituée d'un *discours interactif entre personnages* initié par la logopédiste. En effet, celle-ci, suite à sa proposition d'action pour l'un des personnages,

entame un jeu de rôle (L90) conforme au script dans lequel cette action est incluse (le script de l'école, et en particulier la phase concernant le retour à la maison). Ce premier bref scénario est interrompu par une *sous-séquence de clarification* des personnages (L97-C97) qui fait écho aux négociations de la séquence précédente. Suite à cela, la logopédiste initie un autre topic de jeu, celui du ramassage du lait. Si les rôles énonciatifs pris par l'adulte dans les deux scénarios, ainsi que le discours interactif entre personnages qu'elle produit en fonction des situations simulées, sont clairs, la participation de l'enfant l'est moins. En effet, les productions verbales minimales de cette dernière, qui répond aux questions des personnages joués par la logopédiste, ne permettent pas toujours de dire si elle participe au discours interactif au nom d'un personnage en ayant pris un rôle énonciatif ou en son nom propre. Toutefois, l'emploi de marques de personnes de type *vous*, les réponses adéquates à la situation simulée, ainsi que certaines actions ou manifestations non verbales, font penser qu'elle commence à parvenir à endosser un rôle, en l'occurrence celui de la mère du garçon (C92), et de la fermière (C103).

#### **4. Conclusion**

En résumé, nous avons cherché à montrer comment il est possible d'analyser des dialogues logopédiste - patient en se basant sur des critères relevant de l'analyse conversationnelle et de l'interactionisme discursif. Les exemples qui ont été brièvement analysés concernent des dialogues adulte - enfant, mais nous pensons que des dialogues avec des patients adultes peuvent aussi faire l'objet de telles analyses. Celles-ci permettent en effet de mettre en évidence la dynamique conversationnelle et la façon dont les patients actualisent leurs capacités langagières, quels que soient leur âge et leur niveau de capacités.

Un aspect spécifique aux interactions logopédiques adulte - enfant a toutefois été étudié: il s'agit des dialogues de jeu symbolique. Nous avons cherché à caractériser la dimension langagière de telles interactions en montrant la diversité des discours qu'elles permettent de susciter. Des questions restent malgré tout en suspens, notamment celle de la fonction des tours de parole à l'intérieur des séquences discursives, et en particulier des séquences de discours interactif. Une telle caractérisation permettrait de mieux comprendre la complémentarité entre activité langagière et activité non verbale de manipulation du matériel de jeu. Dans ce sens, une récente contribution de Veneziano (2002) propose une classification des verbalisations des enfants relative à leur valeur informative, et montre, même s'il s'agit de très jeunes enfants (jusqu'à 27 mois au maximum), que cette fonction informative évolue durant la période étudiée.

Par ailleurs, dans l'état actuel de nos réflexions, nous avons défini trois niveaux dans la gestion des dialogues, ainsi que des critères d'observation des

éléments de ces niveaux. Toutefois, étant donné la place qui nous est impartie, ces critères n'ont pu être qu'évoqués. Certains ont été décrits ailleurs (de Weck, 1997, 2002; de Weck & Rosat, 2003). D'autres enfin restent à affiner, notamment ceux relatifs à la définition des séquences, et à la gestion conversationnelle (autour de la notion de topic par exemple). Ils nous paraissent toutefois apporter des outils pertinents pour dépasser une opposition classique en logopédie, celle entre l'observation du langage dans le cadre d'activités structurées et le langage dit spontané, opposition qui ne permet pas de mettre en évidence la dynamique des interactions verbales, pourtant centrale lorsqu'il s'agit d'évaluer et de traiter des troubles du langage.

## Bibliographie

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan Université.
- Bange, P. (Ed.). (1987). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire*. Berne: Peter Lang.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris: L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Casby, M.W. (1997). Symbolic play of children with language impairment: a critical review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 468-479.
- Cavin, M.-C. (1995). Les interactions thérapeutiques à travers le jeu symbolique dans un groupe d'enfants pré-scolaires. *TRANEL*, 22, 169-179.
- de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- (1996). Troubles du développement du langage: de la structure au discours. In G. de Weck (éd.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. (pp.189-246). Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.
- (1997). Troubles du développement du langage et capacités discursives. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 66, 25-44.
- (1998). Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques: sont-elles spécifiques? *TRANEL*, 29, 13-28.
- (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants: comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages*, 140, 38-67.
- (2002). Options théoriques et choix méthodologiques pour l'étude des capacités discursives des enfants d'âge préscolaire. *Revue PArôle*, 22-23-24, 143-174.
- de Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge pré-scolaire*. Paris: Masson.
- Gülich, E. & Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation. In P. Bange (éd.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire*. (pp. 15-81). Berne: Peter Lang.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome I*. Paris: Armand Colin.

- (1992). *Les interactions verbales. Tome II*. Paris: Armand Colin.
- Mondada, L. (1994). Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL*, 22, 55-89.
- Moser, C. & Rodi, M. (1997). *Jeu symbolique et évaluation des capacités langagières*. Mémoire de diplôme d'orthophonie, Institut d'orthophonie, Université de Neuchâtel.
- Rodi, M. & Moser, C. (1998). Quelques considérations sur l'étayage dans une situation d'évaluation particulière: le jeu symbolique. *TRANEL*, 29, 135-153.
- Veneziano, E. (2002). Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans: de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la «théorie de l'esprit» en action. *Enfance*, 3, 241-257.
- Willemin, S. (2002). *Séance logopédique; trajet méthodologique entre observation et introspection*. Travail d'approfondissement en orthophonie, Certificat d'Etudes Supérieures en psychologie, Université de Neuchâtel, manuscrit non publié.

## Annexes<sup>5</sup>

### I. EXTRAITS D'UNE SEANCE LOGOPEDIQUE AVEC UN ENFANT DE 8 ANS (tirés de Willemin, 2002)

#### *Séquence 1: récit d'expériences personnelles*

(...)

L1: ce matin ce sera enregistré / **moi j'aimerais te demander d'abord / comment se sont passées tes vacances?**

E1: (3 sec.) on était dehors

L2: ouais

E2: encore quoi

L3: es-tu allé skier?

E3: xxx

L4: mh / où est-ce que tu es allé faire du bob?

E4: à la montagne

L5: à la montagne? / au Jura / ou bien / là / tout près d'ici?

E5: aux Rasses

L6: aux Rasses oui

E6: encore on était / à Aquapark

L7: c'est où ça?

E7: Aquapark / c'est où i y a des toboggans / couverts

L8: et pis on peut se baigner?

E8: oui / mais c'est avec des bouées / y a [bjø] / c'est avec bouée

L9: ouais

E9: et jaune aussi c'est avec bouée et noir aussi avec une bouée et vert aussi avec une bouée et pis / y en a orange / et pis du rouge eh ben c'est pas avec des bouées

#### *Sous-séquence latérale: clarification*

**L10: ça veut dire que t'as besoin de mettre des bouées? / c'est parce que dans les autres c'est dangereux donc i faut avoir une bouée? / c'est pour ça?**

E10: non / c'est pas dangereux

L11: c'est quoi alors? / moi j'suis jamais allé là-bas

E11: [ tu dois mettre des bouées

---

5 Lors de la transcription des dialogues, les conventions suivantes ont été retenues: L = logopédiste; E ou C = enfant; la numérotation qui suit l'initiale indique le numéro du tour verbal ou non verbal; les pauses sont marquées par des traits obliques en fonction de leur durée (/ = type «respiration»; // = pause de moins de 5"; /x sec./ = plus de 5"); le ? indique l'intonation montante, les xxx un segment incompréhensible qui n'a pu être transcrit, les majuscules à l'intérieur d'un mot une accentuation d'un phonème, et les (...) des coupures introduites dans l'extrait retenu en annexe. Dans le jeu symbolique, les soulignements marquent la simultanéité du verbal et du non verbal (noté entre parenthèses en plus petits caractères). Les caractères gras ont été ajoutés pour mettre en évidence les tours de parole discutés dans le texte de l'article.



- L12: ouais / mais tu dois mettre des bouées parce / que tu n'as pas ton fond?  
 [
- E12: c'est la couleur rouge
- L13: oui j'ai compris les couleurs E. / c'que je comprenais pas très bien c'est pourquoi i  
 fallait à tout prix prendre une bouée?
- E13: ben parce qu'i faut prendre des bouées / mais j'ai quand même mon fond
- L14: oui /

*Poursuite du récit d'expériences personnelles*

- L14 (suite): **pis t'as fait quoi là-bas alors** / y a des toboggans / pis qu'est-ce qu'on / qu'est-ce qu'on y fait encore?
- E14: les rouges et pis les oranges / i vont très vite
- L15: ah d'accord / t'as pas eu peur?
- E15: non / j'ai pas été
- L16: ah / t'es pas allé?
- E16: aux rouges et oranges
- L17: aux autres t'as fait
- E17: mhm
- L18: pis ton frère / O. / il est allé aux rouges et oranges?
- E18: ouais
- L19: ouais
- E19: euh non
- L20: non plus / il a fait comme toi?
- E20: mhm / il a pas été
- L21: mhm ça c'était bien / moi j'ai fait de la raquette / tu sais ce que c'est / la raquette?
- E21: mh mh
- L22: c'est des / c'est comme / des gros / souliers / comment on pourrait dire / des grosses  
 planches plutôt / qu'on met sous les souliers / pour marcher dans la neige / on peut  
 aller où on veut et on s'enfonce beaucoup moins que si on marche / comme ça avec  
 juste nos bottes / on peut se balader / alors j'ai aussi été dans le Jura / pas très loin  
 d'où tu étais

*Séquence 2: discours interactif relatif à une activité de souffle*

- E22: on pourrait allumer une bougie?
- L23: oui / tu veux faire du souffle?
- E23: mh
- L24: mhm / d'accord / t'as bien recommencé l'école alors?**
- E24: j'peux allumer**
- L25: oui / ah mais attends j'ai plus d'allumettes
- E25: j'suis pas assez grand pour allumer?  
 [
- L26: oh mais / regarde / ma boîte est vide
- E26: oh
- L27: oh oh / ah ben oui j'en ai encore là / ça va bien / ça y est / alors tu fais
- E27: j'fais comment?
- L28: tu fais bien attention hein! / et puis où est-ce que tu commences à souffler / au milieu  
 de la table?
- E28: non [ja]

- L29: de ce côté? / oh moi je te propose de rester où tu es parce que là i y a le / y a le micro / c'est / c'est un peu compliqué si on doit tout déplacer (bruit d'allumette) / d'accord / alors
- E29: met où?
- L30: tu le poses là comme ça sur la table / tu commences là?
- E30: non
- L31: plus près / plus loin? / oh ça c'est presque
- E31: (souffle)
- L32: ouais bravo! super / (...)

(... poursuite du discours interactif relatif à l'activité de souffle ...)

- L49: ah / d'accord / on la laisse allumée celle-là?
- E49: mhm / on pourrait allumer l'autre?
- L50: non / on va / c'est bon
- E50: xx mettre au milieu
- L51: euh oui / un petit peu là de côté là /

*Séquence 3: discours interactif relatif à une activité de lecture d'un livre*

L51 (suite): **on va reprendre / tu te rappelles les histoires qu'on avaient vues / avant les vacances de Noël / tu te rappelles on avait vu / des histoires dans ce / dans ces petits livres**

- E51: mhm
- L52: est –ce que tu te souviens comment s'appelaient les enfants dans ces histoires?
- E52: [emij] et pis
- L53: comment t'as dit?
- E53: euh attends
- L54: ouais j'attends
- E54: oh j'sais plus
- L55: tu sais plus? ben tiens regarde / peut-être qu'en regardant les / les livres / tu vas retrouver
- [
- E55: on pourrait refaire / l'histoire de la petite fille qu'est malade?
- L56: j'ten ai / là je t'en propose d'autres / mais re / essaye voir de retrouver le prénom de la petite fille // comment elle s'appelait?
- E56: ça c'est qui?
- L57: ben à toi de chercher' / à toi de retrouver / comment tu peux savoir / où est-ce que tu peux aller chercher? / le prénom du petit garçon?
- E57: mh / v a / va / v v/ b / ça c'est b
- L58: non / regarde voir
- E58: T
- L59: regarde / ici tu m'as dit D A / est-ce que ce n'est pas la même?
- E59: non
- L60: c'est pas la même! / celle-là et celle-ci?
- [
- E60: oui / oui oui / elles sont
- L61: moi j'vois qu'elles sont pareilles / alors ça fait quoi tout ça?
- E61: D
- L62: oui / mais si tu les mets toutes ensemble / qu'est-ce que ça va faire? / tu m'as dit d a / c'est quoi d a?

E62: da  
L63: oui / pis après?

( ... poursuite du discours interactif à propos de l'activité de lecture d'histoires...)

L80: oui / lui s'appelle David et elle s'appelle Marion /

*Séquence 4: description d'actions relative à un livre*

**L80 (suite): alors moi je te propose de choisir une de ces cinq histoires / celle-là / bien // tu vas d'abord regarder les images et te faire une idée de l'histoire // de quoi est-ce qu'elle parle celle-là?**

E80: elles sont petites les feuilles

L81: tu trouves?

E81: ah ouais i font du [bajō]

*Sous-séquence latérale «métaphonologique»*

**L82: du quoi i fait?**

E82: ah i court

L83: et attends / mais tu m'as dit qu'i faisait du quoi?

E83: du [bajō]

L84: du [bajō]?

E84: du baLLon

L85: oh oui / et dis donc E. tu les as oublié tes [ l ] pendant les vacances? / ils se sont perdus?

E85: mhm

L86: ce serait bien de les retrouver quand même, hein?

E86: ballon

**L87: oui du ballon**

*Poursuite de la description d'actions*

**E87: i vont à L'écoLe /**

L88: ouais

E88: il est en retard

L89: tu crois? / peut-être / i court en tout cas / ah qu'est-ce qu'il

E89: ça c'est la maîtresse

L90: oui c'est la maîtresse / tu crois qu'il a l'air content là?

E90: non

L91: comment il est tu penses? / comment xx

E91: ben parce que / parce qu'il est malade

L92: tu penses qu'il est malade?

E92: ouais

L93: peut-être / je pense qu'il faudra qu'on lise pour savoir / ce qui se passe vraiment

E93: [ xxx

L94: en tous cas / il a pas l'air très heureux là / y a quelque chose / y a quelque chose qui se passe / xxx

E94: là / i va à l'école

L95: il a l'air de chercher quelque chose tu trouves pas? / i regarde d'un côté / i regarde de l'autre / là y va fouiller

(... suite de la description d'actions, qui est suivie par la lecture de l'histoire par la logopédiste)

L99: il sait plus où il l'a mise / derrière l'arbre? / non / accrochée à la fenêtre? / non / dans le coin des petits? / non / David cherche partout / partout / il a peur de se faire gronder / et maintenant il a froid // la gardienne arrive pas contente / mais qu'est-ce que tu fais là? / tout le monde est parti / sauf toi / David dit / j'ai enlevé un anorak parce que j'avais trop chaud et je ne le retrouve plus / viens avec moi on va chercher dans la caisse des affaires perdues / peut-être qu'il y est déjà / David fouille / pas d'anorak / il faut attendre demain / sûrement quelqu'un le rapportera / voilà /

*Ebauche de récit d'expériences personnelles*

**L99 (suite): est-ce que toi ça t'est déjà arrivé de perdre une fois une veste ou un bonnet ou**

E99: non

L100: jamais? /

*Poursuite de la description d'actions*

**L 100 (suite): et ben voilà / David qui avait trop chaud**

(...)

## II. EXTRAITS D'UN DIALOGUE DE JEU SYMBOLIQUE ENTRE UNE LOGOPÉDISTE (L) ET UNE ENFANT DYSPHASIQUE (C) DE 5;9 ANS (tirés de Moser & Rodi, 1997)

*Séquence 1: ouverture*

**L1: aujourd'hui C. on va euh jouer à la ferme /**

*Séquence 2: récit d'expériences personnelles*

**L1 (suite): t'as déjà joué à la ferme?**

C1 euh oui

L2 ouais / tu en as une à la maison?

C2 euh non

L3 non t'as joué où tu t'souviens?

C3 euh / là

L4 ici / avec nous? / à la maison de poupée on avait joué / hein

C4 mhmh (+)

*Séquence 3: discours interactif entre interactants*

**L5 mais la ferme t'sais c'que c'est une ferme?**

C5 hein hein (-)

L6 hein hein (-) regarde / on va regarder ici (prend le carton dans lequel se trouvent les objets) dans / tout c'qui a pour la ferme / qu'est-ce que tu connais là dans? (enlève le couvercle du carton)

C6 des / jo/ (prend le cheval)

L7 des chevaux / ouais

C7 euh // /tatoer/ (prend le tracteur bleu et le pose devant le carton)

L8 un tracteur

C8 mhmh // mhmh // quoi ça? (prend la charrette)

L9 tu sais à quoi ça sert?

- C9 non (remet la charrette dans le carton)
- L10 c'est pour / c'est pour euh / porter du foin / c'est une charrette
- C10 ah ouais // (pose la charrette devant le tracteur bleu) /ako/ /tatoe/ (prend le tracteur rouge)
- L11 encore un tracteur
- C11 (pose le tracteur rouge devant la charrette) une /vas/ (sort v6)
- L12 une vache
- C12 (pose v6 à droite du tracteur rouge)
- L13 maintenant ça te dit un p'tit peu / c' que c'est une ferme?
- C13 oui
- L14 c'est la maison là où il y a des animaux
- C14 ouais
- L15 y a des chevaux / des vaches
- C15 euh euh euh / y a aussi euh / c'est quoi là? // (cherche un animal dans le carton, puis prend v1, la tient dans ses mains) quoi?
- L16 ça c'est aussi une vache / ou bien un taureau / c'est ça qu'tu cherchais?
- C16 ouais
- L17 un taureau / ouais
- C17 ouais (pose v1 à côté du tracteur rouge)
- L18 mhmh
- C18 (prend la citerne) aussi /to:o/ c'est quoi // (manipule la citerne) y'a quoi dedans?
- L19 ahah / ben regarde
- C19 euh ça ouvre comment? (manipule la citerne)
- L20 ouais c'est juste / c'est par là qu'on ouvre
- C20 (ouvre la citerne) cailloux
- L21 ouais y'a des cailloux dedans / ouais
- C21 (ferme la citerne) ah ça / c'est quoi pourquoi?
- L22 c'qu'on attache derrière un camion / c'est des remorques ou un / un camion ouais
- C22 xxx // (pose la citerne devant le tracteur rouge) et pis ça c'est un monsieur (prend le monsieur)
- L23 mhmh il a perdu sa casquette (cherche la casquette dans le carton et la donne à C.)
- C23 oh (met la casquette sur la tête du bonhomme) // oh // i va / comme ça / i va / ici (pose le monsieur sur le toit du tracteur rouge)
- L24 (prend le pommier, v5, la pose devant le carton, sort v2, pousse le carton en arrière, pose le pommier) pi regarde qu'est-ce qu'on a encore C. / là c'est quoi / c'qu' je suis en train de sortir (prend le cerisier)
- C24 euh / une pomme là (montre le pommier)
- L25 ouais / pis là (pousse le carton pose le cerisier)

( ... poursuite du discours interactif entre interactants ...)

*Sous-séquence latérale: ébauche de récit d'expériences personnelles*

- L33 des pruneaux / ouais ou des prunes // tu connais ou pas / **t'as déjà mangé des /des fruits comme ça?**
- C33 non

*Poursuite du discours entre interactants*

- L34 (pose le prunier devant le cerisier) non // alors on va encore sortir un peu c'qui reste qu'on puisse commencer à jouer / (sort la mangeoire, la pose à côté du tracteur bleu) y'a encore des vaches / (prend v8 et la tend à C) qu'est c'qu'elle a celle-là autour du cou?
- C34 mhmh / des /ko/ (prend v8)

- L35 des cloches ouais // (sort v4 et v5) et puis là y'a encore d'autres animaux (sort le chien, le donne à C)  
 C35 un /siE/ (prend le chien)  
 L36 un chien (prend le cochon et le donne à C)  
 C36 un /coson/  
 L37 un cochon (prend la chèvre et la donne à C)  
 C37 ah // euh / c'est / un mouton  
 L38 mhmh pas tout à fait / ça c'est le mouton / (désigne le mouton et le donne à C) ça c'est une chèvre  
 C38 oui (prend le mouton et pose la chèvre)  
 L39 oui / le mouton pis / qu'est-ce qu'on a encore (sort la poule et la donne à C)  
 C39 /to/ euh /i pyl py/ (prend la poule et la pose par terre)  
 L40 poule

*Sous-séquence latérale «métaphonologique»*

- C40 /py/**  
 L41 poule  
 C41 /pu/  
 L42 essaie voir d'dire /u/ poule  
 C42 /u/ /pyl/  
 L43 ouais /

*Poursuite du discours interactif entre interactants*

- L43 (suite) **et puis** (prend le coq et le donne à C)  
 C43 euh xxx  
 L44 un /k/ (sort l'auge, la brouette, le garçon, la fille, la fontaine)  
 C44 un  
 L45 coq  
 C45 coq

( ... poursuite du discours interactif entre interactants ...)

- L49 bravo / super C. / c'est une fontaine / (pose la fontaine devant la ferme) et puis ça c'est la mangeoire pour les animaux d'accord (montre la mangeoire)  
 C49 ouais  
 L50 pour mettre du foin /

*Séquence 4: discours interactif entre interactants*

- L50 (suite) **alors / comment on va jouer?**  
 C50 euh  
 L51 C. y'a des personnes là (prend trois personnages) / où c'qu'il était le monsieur là?  
 (montre le monsieur)  
 C51 moi pas /tatoe/ (touche le tracteur bleu)  
 L52 tu sais combien y'en a? (montre tous les personnages sur sa main)  
 C52 euh / un deux /kwa/ quatre (désigne chacun des personnages, puis fait rouler le tracteur bleu)  
 L53 bravo ouais alors / on peut en avoir chacun combien?  
 C53 un (prend la fille)  
 L54 (prend le monsieur) chacun un / pis qu'est-ce qu'on fait avec les autres?  
 C54 on met /dsy/ (touche la cabine du tracteur rouge)

- L55 ouais mais pour jouer // (remet le monsieur sur sa main) si on veut tous les prendre / i faut qu't'en aies combien?
- C55 deux (prend la dame)
- L56 deux / pi moi deux tu veux les deux-là? (désigne les deux personnages de C)
- C56 ouais
- L57 d'accord / tu vas être qui toi dans l'jeu?
- C57 euh // le monsieur /tatoer/ (montre la fille)
- L58 t'es c'lui / mais t'es un monsieur ou t'es une dame?
- C58 un monsieur
- L59 un monsieur?
- C59 mhmh (+)
- L60 qui conduit l'
- C60 ça c'est la dame xxx (prend la dame)
- L61 une dame
- C61 ouais / y a ici pis là (assied la dame sur le tracteur)
- L62 les deux là c'est
- C62 /kwa/ /j/ a celle-là pi moi ai celle-là (montre alternativement la dame puis la fille)

*Sous-séquence latérale: clarification*

**L63 comment ça j'ai pas compris C.?**

- C63 /kwa/ /j/ a celle-là / pi moi ai celle-là (montre alternativement la dame puis la fille)
- L64 ahah mais ça c'était ton personnage / c'était ta / ta dame à toi (désigne la dame)
- C64 ouais (prend la dame)
- L65 alors moi j'ai plutôt le monsieur (prend le monsieur et le met sur le tracteur rouge)
- C65 oui / moi / je/ prends deux xxx (met la dame sur le tracteur bleu)
- L66 mhmh
- C66 xxx

*Poursuite du discours interactif entre interactants*

- L67 mhmh mais tu sais dans une ferme / y'a un / l'fermier et une fermière hein / c'est / c'est les gens à qui appartienne la ferme
- C67 ouais
- L68 c'est à qui c'est qui la fermière?
- C68 (prend la dame) /sy/ là
- L69 celle-là et pis le fermier ce sera qui?
- C69 /sy/ là (prend la fille)
- L70 d'accord et pis ces / ces deux c'est qui

( ... poursuite du discours interactif entre interactants ...)

- L86 i faut un nom de garçon
- C86 euh xxx Anthony /Evodi/ euh (manipule la fille et le cheval)
- L87 Anthony t'as dit / c'est ça
- C87 ouais
- L88 Anthony d'accord / alors i va s'appeler Anthony / et pis lui i s'appelle David (montre le garçon)
- C88 (pose le cheval) ouais
- L89 alors David / i rentre de l'école / d'accord?
- C89 mhmh (+)

*Séquence 5: discours interactif entre personnages*

- L90 **palalalalala** (fait avancer le garçon vers la ferme en chantant) **maman maman**  
 C90 oui  
 L91 t'es où? (fait avancer le garçon)  
 C91 là  
 L92 où ça là j'te vois pas?  
 C92 là là // ici (agite la fille)  
 L93 ah qu'est-ce que tu fais maman? (avance le garçon vers la fille)  
 C93 moi xxx /pu/ papi (met la fille sur le tracteur bleu)  
 L94 vous allez où?  
 C94 euh // j'sais pas p't-être /avE/ vous (prend le garçon)  
 L95 ah d'accord  
 C95 pi vous /avu/ quoi? quoi quoi quoi xxx (fait bouger la dame, le garçon et la fille qui tombe)  
 L96 iii y'a papi qu'est tombé  
 C96 (prend la fille) non

*Sous-séquence latérale de clarification*

- L97 c'est qui ça / c'est / c'est Anthony hein / c'est l'papa?**  
 C97 ouais / mais i va où? / ah oui (prend la charrette et la fille) i /pa/ ça papa / (met la fille sur la charrette) c'est qui ça? (manipule la charrette et la fille) c'est quoi? xxx

*Poursuite du discours interactif entre personnages*

- L98 (prend le tracteur rouge, avec le monsieur sur le toit, et le fait reculer) **tututututu tut tut** (fait avancer le tracteur rouge avec le monsieur sur le toit)  
 C98 oui  
 L99 y'a quelqu'un? (le monsieur tombe, sa casquette se détache de sa tête, L le ramasse, lui remet la casquette)  
 C99 oui ici (manipule la fille et la charrette)  
 L100 bonjour monsieur dame (amène le monsieur vers C)  
 C100 'jour  
 L101 salut David / bonjour // je suis venu livrer du lait (tient le monsieur debout)  
 C101 ouais  
 L102 fin livrer du lait plutôt prendre du lait vous avez du lait à à vendre?  
 C102 non  
 L103 non vos vaches elles ont rien donné?  
 C103 hein hein / pas encore  
 L104 pas encore vous les avez pas encore trait?  
 C104 (enlève le garçon du tracteur) non  
 L105 quand c'est que vous allez le faire?  
 C105 euh /apE/ (met le garçon sur la charrette)  
 L106 mais vous pouvez me dire à peu près quand? / que j'puisse rev'nir / quand est-ce que je dois revenir?  
 C106 euh / euh (prend la dame, la met sur la charrette) demain  
 L107 demain? / d'accord / alors bonne journée au revoir (reprend le monsieur)  
 C107 (pousse la charrette sur laquelle elle a mis le garçon, la dame et la fille)  
 (...)