

Profils dialogiques de dyades mère – enfant avec et sans troubles du langage

Anne SALAZAR ORVIG¹ & Geneviève DE WECK²

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3¹ (France),

Université de Neuchâtel² (Suisse)

salazar.orvig@wanadoo.fr¹, genevieve.deweck@unine.ch²

Dialogical behaviours of 43 mother-child dyads (18 with specific language impairment (SLI) children aged from 5 to 7 and 25 with normally developing (ND) children aged from 4 to 7) were studied in a guessing game situation. Mother's and children participation to dialogue was assessed according to some key interactional features (semiotic modalities of their interactional turns, illocutionary types of their verbal moves). On the other hand, our study is focused on the ability of the children to answer in a relevant way and to fit their interlocutors needs in the frame of the guessing activity. Unexpectedly, our data show, for semiotic modalities of interactional turns, illocutionary types and relevance of answers, similar interactional profiles for the SLI children and their mothers and for ND children and their mothers. Nevertheless, non verbal behaviours in SLI dyads have different roles with respect to verbal behaviours. Children verbal reactions to their mothers' answers show some sensibility to the characteristics of the activity even though SLI children have more difficulties to change and adapt their strategies if their mothers provide erroneous answers to their guessing cues. The discussion deals with the complexity and flexibility of their dialogical profiles.

1. Introduction

Cet article présente les premiers résultats d'une recherche¹ portant sur les caractéristiques des dialogues mère-enfant chez des enfants dysphasiques et chez des enfants tout-venant. Nous nous intéressons ainsi globalement aux modalités d'inscription dialogique, aux stratégies d'étayage des mères et aux modes de réaction des enfants à cet étayage. Plus spécifiquement, cet article est focalisé sur deux questions: celle, plus globale, des modes de participation des interlocuteurs (mères et enfants) au dialogue et celle, plus spécifique des capacités des enfants à s'ajuster à leur interlocuteur, et à parvenir ainsi à la construction intersubjective d'un espace discursif commun.

¹ Cette recherche, intitulée "Interactions mère-enfant en situation logopédique" a bénéficié d'un subside du FNRS (n° 100012-111938); elle a été menée par nos deux équipes, à Neuchâtel et à Paris 3 et a impliqué un groupe de collaborateurs (Cristina Corlateanu, Séverine Gendre, Juliane Ingold, Stephano Rezzonico, Céline Schwab Stoebener, Christine da Silva). On pourra se référer également au texte de Ingold *et al.*, dans le présent numéro, pour la présentation d'une autre dimension de ce projet de recherche. Nous remercions très vivement les logopédistes qui ont accepté de nous ouvrir les portes de leur consultation pour que nous puissions observer des enfants dysphasiques et leurs mères. Nos remerciements s'adressent également à toutes les mères et à tous les enfants qui ont accepté de nous consacrer un peu de leur temps. Sans eux, cette recherche n'aurait pas été possible.

2. Les conduites dialogiques des enfants dysphasiques

Il est usuel dans l'appréhension des troubles du développement du langage de faire la part des troubles structuraux et des troubles de type pragmatique (voir notamment Bishop, 2000 et 2003; Gérard, 1991; Rapin & Allen, 1983). Ainsi la dysphasie de type phonologique-syntaxique se caractériserait uniquement par des troubles affectant la structure de la langue (paradigmes phonologiques, accentuation, structure syllabique, morphologie, syntaxe) alors que dans la dysphasie de type sémantique-pragmatique seule la compétence à communiquer serait touchée (troubles de la cohérence, de la gestion du dialogue, p.ex.). Indépendamment des interrogations que peuvent soulever les cas de troubles pragmatiques sans troubles structuraux, que nous ne traiterons pas ici, on peut se demander, pour les enfants qui relèvent d'un syndrome phonologique-syntaxique, si leurs troubles n'affectent pas aussi la dimension pragmatique. Autrement dit, peut-on vraiment concevoir des troubles structuraux sans troubles pragmatiques associés, si l'on prend en considération les influences réciproques des interlocuteurs au cours d'une interaction?

Dans ce sens, il est souvent relevé dans la littérature (Hupet, 1996) que les enfants dysphasiques ont recours au même éventail d'actes de langage que les enfants typiques mais se caractériseraient par une proportion bien plus importante de réactions par rapport au nombre d'assertions en initiative. D'autres auteurs (Hadley & Rice, 1991; Conti-Ramsden, 1994; Conti-Ramsden *et al.*, 1995) ont mis en évidence que les enfants dysphasiques présentent moins d'habiletés sur le plan communicationnel que les enfants tout-venant de même âge: cette caractéristique ne serait pas due à des difficultés de compréhension. Plus spécifiquement, les enfants souffrant de difficultés langagières se trouveraient dans une position de moindre initiative, ce qui peut se caractériser par moins d'initiations des tours de parole ou des échanges, mais aussi et surtout par des difficultés à introduire un thème nouveau ou à l'introduire de façon appropriée.

Des auteurs comme Hupet (1996) ou McTear et Conti-Ramsden (1992) s'interrogent d'ailleurs sur le sens de ce trait: ces difficultés sont-elles présentes (concomitantes ou source) dès l'origine des troubles linguistiques ou constituent-elles une conséquence de l'expérience communicationnelle des enfants? En effet, sachant que le développement dialogique des enfants tout-venant se fait plutôt en sens inverse, ceux-ci tendant avec l'âge à réduire ou contrôler leurs initiatives (Salazar Orvig, 2003), on ne peut pas interpréter la moindre capacité d'initiative des enfants dysphasiques comme l'expression d'une moindre maturité de l'enfant. Ce trait peut, au contraire, s'expliquer par l'effet de leurs histoires conversationnelles: à force de voir leurs initiatives non comprises ou non suivies, les enfants pourraient développer une conduite de retrait et ne participer au dialogue que quand ils sont sollicités ou en sécurité linguistique. Du reste, Donahue (1987) a formulé l'hypothèse dite

métapragmatique pour rendre compte de ces phénomènes² Ainsi, l'enfant courrait moins le risque d'introduire des éléments nouveaux et se limiterait à réagir à ce que propose l'interlocuteur, sur le plan du thème, de son actualisation, de son inscription dans l'univers partagé des connaissances.

Les travaux de Conti-Ramsden et ses collaborateurs sur des dialogues familiaux (Conti-Ramsden & Friel-Patti, 1987; Conti-Ramsden, 1994; Conti-Ramsden *et al.*, 1995) confirment que dans ces échanges les adultes ont plus souvent l'initiative, en montrant par ailleurs que les parents des enfants dysphasiques réagissent différemment aux énoncés de leurs enfants que ceux des enfants tout-venant. En particulier, les parents d'enfants dysphasiques proposeraient moins de reformulations. Cette conduite serait d'ailleurs encore moins fréquente pour les verbes que pour les noms. Or, les reformulations jouent dans le dialogue parent-enfant un double rôle (Clark & Chouinard, 2000): d'une part elles marquent l'intercompréhension et permettent donc la création et le maintien d'un espace discursif intersubjectivement partagé; d'autre part elles fournissent à l'enfant un modèle langagier. Ces études ont montré également que les parents des enfants dysphasiques produisent moins d'énoncés en continuité avec les énoncés de leurs enfants: ils contribuent donc moins à la construction d'un espace discursif commun avec eux.

Si l'on met en regard les données des différents travaux qui viennent d'être cités, relatives d'une part aux difficultés des enfants dysphasiques sur le plan de l'interaction et d'autre part aux réactions des adultes, on prend la mesure des influences réciproques des conduites des enfants et de leurs interlocuteurs, aboutissant à des modes d'interaction qui divergent de ceux observés dans des dyades parents-enfants tout-venant. On notera toutefois que peu d'études thématisent ces influences réciproques; ces indications demandent donc à être approfondies. Cependant, ces résultats suggèrent bien que l'expérience communicationnelle pourrait provoquer ou renforcer des difficultés pragmatiques chez les enfants dysphasiques.

D'autres difficultés de l'échange verbal ont été mises en évidence pour certains enfants dysphasiques lorsqu'il s'agit de construire un discours avec ou en fonction de son interlocuteur. Bishop et ses collaborateurs (2000) se sont intéressés aux modalités de réponse des enfants en comparant des enfants dysphasiques, les uns présentant des troubles structuraux et les autres uniquement des troubles pragmatiques, et des enfants tout-venant. Les enfants dysphasiques (deux types confondus) se distinguent des tout-venant de même âge, par leur taux de réponses. Surtout, l'ensemble des enfants

² C'est probablement ce type de phénomènes qu'Ajuriaguerra *et al.* (1963) avaient identifiés lorsqu'ils parlaient des enfants dysphasiques "économés mesurés".

dysphasiques (et non seulement les enfants souffrant d'un trouble pragmatique) présente une proportion plus importante de réponses pragmatiquement inadéquates, compte tenu du développement du dialogue. En affinant l'analyse, il apparaît que les enfants qui produisent ce type de réponses sont des enfants qui compensent rarement l'absence de réponses verbales par des réponses non verbales. Ces résultats suggèrent la nécessité de différencier parmi les enfants dysphasiques deux profils: les enfants qui parviennent à s'inscrire de façon cohérente dans un échange verbal, avec éventuellement des stratégies de compensation non verbale et ceux qui, produisant des réponses pragmatiquement inadéquates et ne recourant pas au non verbal, se trouvent en souffrance sur le plan communicationnel.

Un autre exemple des difficultés rencontrées par les enfants dysphasiques dans le dialogue nous est fourni par les travaux sur les réparations et les séquences de clarification. Par exemple, lorsqu'une panne conversationnelle survient en raison d'un chevauchement, les enfants dysphasiques ont tendance à produire significativement moins de réparations que leurs pairs sans troubles (Fujiki *et al.*, 1990).

Dans la mesure où elle manifeste la double capacité de changer de focus attentionnel et de s'ajuster aux besoins de son interlocuteur, la maîtrise des séquences latérales de clarification (McTear, 1985; Ninio & Snow, 1996; Rojas Nieto, 1999) constitue un indice de maturité dialogique de l'enfant tout-venant. Brinton et ses collaborateurs (Brinton & Fujiki, 1982; Brinton *et al.*, 1986, 1988) ont montré que les enfants dysphasiques ont plus de difficultés que leurs pairs tout-venant à répondre adéquatement aux demandes de clarification. Leur embarras croît lorsqu'il s'agit d'une séquence complexe constituée de plusieurs demandes successives à propos du même contenu sémantique. Ils parviennent moins à s'auto-reformuler ou à changer de stratégie (par exemple apporter de nouvelles informations). Cette limitation pourrait être une conséquence directe des troubles linguistiques des sujets, mais pourrait également révéler une difficulté à prendre en compte l'autre dans la construction discursive.

L'ensemble de ces difficultés pourrait s'expliquer (de Weck & Rosat, 2003) par une difficulté à appréhender les rôles de chaque interlocuteur dans la construction du sens dans le dialogue et en particulier le fait que l'établissement et le développement d'un thème est une tâche interactive qui nécessite de la part des interlocuteurs de poser des questions et de donner des feedbacks verbaux. Cette difficulté serait donc à l'origine de l'apparente passivité de ces enfants.

Les éléments de la littérature qui viennent d'être discutés permettent de penser que les enfants présentant une dysphasie phonologique-syntaxique ont également des difficultés à participer à un dialogue dans le but de co-construire un discours avec leur interlocuteur. Cette thématique est au centre

de la recherche dont il est question dans cet article. Plus précisément, nous allons nous intéresser à la façon dont des dyades mère-enfant gèrent l'interaction verbale dans le but d'accomplir une activité langagière de devinettes par indices. Une comparaison des échanges mère-enfant, dysphasiques et tout-venant, permet de mieux cerner à la fois les potentialités dialogiques et les zones de difficulté des enfants et les dynamiques dialogiques dans lesquelles s'inscrivent les dyades. Plus précisément, la situation choisie donne la possibilité d'avoir un aperçu de la façon dont les enfants et leurs mères se positionnent dans une activité pré-structurée et qui exige, pour son accomplissement, que les locuteurs soient capables de prendre en compte le point de vue de leur interlocuteur et de s'ajuster, au fil du dialogue, à ses interventions.

3. Méthodologie

Nous présentons ci-dessous la population étudiée, la situation d'interaction qui leur a été proposée ainsi que les axes d'analyses effectuées afin de rendre compte du fonctionnement dialogique des dyades mère – enfant.

3.1 Population

La recherche porte sur 42 dyades mère – enfant. Les enfants se répartissent en deux groupes nosographiques, des enfants dysphasiques et des enfants tout-venant. Les observations ont été effectuées en Suisse Romande et en France (Champagne et Ile de France). Les enfants tout-venant ont été recrutés en les appariant, un par un, aux enfants dysphasiques. Ainsi chacun d'entre eux a son pair de sexe, d'origine (Suisse romande ou France) et d'âge (à un mois près). Trois groupes d'âge ont été ainsi constitués (5 ans, 6 ans et 7 ans). Un quatrième groupe d'enfants tout-venant de 4 ans a été formé afin de disposer, à défaut d'un véritable appariement selon le niveau linguistique, d'éléments de comparaison avec des enfants moins avancés sur le plan langagier. La population se distribue de la façon suivante:

- 18 enfants dysphasiques: 6 enfants de 5 ans (5 garçons, 1 fille), 5 de 6 ans (3 garçons, 2 filles), 7 de 7 ans (4 garçons, 3 filles);
- 24 enfants tout-venant: 6 enfants de 4 ans (3 garçons, 3 filles), 6 de 5 ans (5 garçons, 1 fille), 5 de 6 ans (3 garçons, 2 filles) et 7 de 7 ans (4 garçons, 3 filles).

Au total, nous avons 27 garçons et 15 filles. La suprématie des garçons reflète le fait clinique bien connu: davantage de garçons consultent pour des troubles du langage.

Par ailleurs, tous les enfants ont été testés avec certaines des épreuves de phonologie et de syntaxe (compréhension et production) des N-EEL (Chevrie-Muller & Plaza, 2001): les résultats des enfants dysphasiques se situent à au moins 2 écarts-types en dessous de la moyenne de leur âge; les enfants tout-

venant se situent à la moyenne de leur âge ou au-dessus. Les résultats à ces épreuves permettent de considérer les enfants de 4 ans comme les plus proches, du point de vue langagier, des enfants dysphasiques.

3.2 *La situation de devinettes par indices*

Les dyades ont été invitées à participer à un jeu de devinettes lors duquel mère et enfant doivent, à tour de rôle, faire deviner à l'autre un item imagé sur une carte tirée dans une pioche.

L'ensemble des éléments représentés isolément sur les cartes apparaissent sur un plateau de jeu représentant un jardin dans lequel se trouvent répartis de nombreux objets quotidiens et animaux. Un parcours est également représenté: il est composé de quatorze cases sur lesquelles les participants font avancer leurs pions en fonction de la réussite à la devinette. Les participants ont ce plateau de jeu sous les yeux. Ils savent que les cartes représentent des objets du plateau de jeu. La consigne est la suivante:

"On pioche une carte et on doit aider l'autre pour qu'il trouve ce que c'est. Donc, X, tu vas prendre une carte et tu vas devoir donner un indice à ta maman pour qu'elle trouve ce que c'est. Si ta maman trouve du premier coup, tu avances de deux cases, si elle ne trouve pas du premier coup, X, tu lui redonnes un nouvel indice; donc tu avances de deux cases si maman trouve avec un seul indice et tu avances d'une seule case si tu es obligé de lui donner plusieurs indices".

Ce dispositif se traduit par deux types de séquences: des séquences où l'enfant donne des indices (enfant indiquant) et la mère cherche à deviner l'item (mère devinante) et des séquences où les rôles sont inversés (mère indiquante – enfant devinant). Afin d'obtenir une première production de l'enfant sans qu'il ait bénéficié du modèle de la mère, le jeu commence toujours par le premier type de séquence. On peut en effet penser que par la suite la mère fournit par sa participation un modèle de l'accomplissement de l'activité langagière.

Dans cette situation, les rôles interlocutifs sont partiellement pré-structurés par la situation. L'indiquant produit *a priori* des assertions et des acquiescements, le devinant propose des solutions par le biais d'assertions ou de questions (demandes de confirmation), comme dans l'exemple 1.

Exemple 1: Marc – Tout venant, groupe des 5 ans

Mar 6 - alors : c'est un truc qui roule
(6 sec.)
Mar 7 - ((lève les yeux vers sa mère))
Mer 5 - attends; je réfléchis hein? / je : je me concentre
 pour euh → (3 sec.) euh :: un vélo?
Mar 8 - non.

Cependant les séquences s'avèrent souvent un peu plus complexes, comme on peut le voir dans l'exemple 2.

Exemple 2: Jean – Dysphasique, groupe des 5 ans

Mer 34 - alors / donne-m- donne-moi une autre information.
 Jea 34 - euh :: m ::: (3 sec.) ((bruit de bouche)) m :: ▲
 ((bruits de bouche)) ((regardant le plateau de jeu
 puis sa mère en souriant et en haussant les épaules))
 Mer 35 - quelque chose pour m'aider.
 Jea 35 - j(e) sais pas. = ((haussant toujours les épaules puis
 tournant les yeux vers sa mère))
 Mer 36 - est-ce que :: ▲ attends; on a dit qu(e) c'était quoi?
 c'était un animal?
 Jea 36 - oui. = ((hochant la tête en signe d'infirmité))
 Mer 37 - oui. {c'est} un animal alors tu me : peux me
 d(e)mander par exemple soit la COUleur :r / soit s'il a
 des plumes ou des pOI :ls ou soit euh : si::: il a: un
 bec ou un Museau :: ou : tu vois? des choses comme ça.
 jea 37 - ((regarde sa carte puis le plateau de jeu)) mais la
 couleur [jay] {il a} plein d(e) couleurs.

Jean se trouve dans la position de l'indiquant mais a besoin de nombreuses sollicitations et des exemples de la part de sa mère pour parvenir (en JEA 37) à produire un indice. Il en résulte que la distribution des types d'interventions selon les rôles déterminés par les règles du jeu est fortement influencée par le fait que la mère apporte de l'aide à l'enfant pour accomplir la tâche. Celle-ci se trouve ainsi à jouer simultanément deux rôles: participant au jeu et tutrice.

3.3 Analyse des données

Les interactions ont été filmées en vidéo et enregistrées en audio. Elles ont tout d'abord été transcrites selon des conventions pré-établies (LEAPLE, 2001; de Weck, 2002) et adaptées aux besoins de cette recherche.

Les analyses dont il sera question dans cet article visent à dégager le profil dialogique des enfants et de leurs mères; elles concernent 3 axes:

- *les modalités des tours de parole*: verbale, non verbale, mixte; dans un deuxième temps, la fonction du non verbal par rapport au verbal a été examinée;
- *les types d'interventions des participants*: assertions, requêtes, questions, réponses, autres et indécidables; le thème des questions et des requêtes étant un aspect important de l'étude du fonctionnement dialogique des mères et des enfants, il a été approfondi en regard des rôles qu'ils doivent assumer dans l'activité;
- *la pertinence des réactions* d'un participant par rapport aux interventions contraignantes (requêtes, questions) de l'interlocuteur: réactions adéquates, inadéquates, ne répondant pas totalement aux attentes de l'interlocuteur, non-réponses.

Des détails concernant les codages sont donnés lors de la présentation des résultats. Ceux-ci sont présentés en distinguant trois groupes d'enfants: les enfants dysphasiques (Dys 5-7 ans), les enfants tout-venant (TV) de 5 à 7 ans

et les enfants tout-venant (TV) de 4 ans. Cette distinction permet de comparer les enfants dysphasiques d'une part à leurs pairs d'âge et d'autre part à des enfants plus jeunes mais de niveau linguistique similaire.

4. Analyses et résultats

Les résultats sont présentés axe par axe dans l'ordre mentionné ci-dessus.

4.1 Les modalités des tours de parole

Une des questions qui se dégagent des études sur le fonctionnement dialogique des enfants dysphasiques concerne le recours qu'ils peuvent avoir à la dimension gestuelle et qui leur permet de pallier leurs difficultés d'expression (Bishop *et al.*, 1998). De même, comme nous l'avons vu plus haut, l'absence de recours aux ressources non verbales semble manifester une difficulté communicationnelle plus grave (Bishop *et al.*, 2000). On peut également se demander si les mères des enfants dysphasiques ont davantage recours au non verbal en communiquant avec leurs enfants, soit comme une forme d'étayage ou comme une forme de mimétisme, de marquage d'empathie.

Afin d'étudier cette dimension, nous nous sommes uniquement intéressées aux conduites non verbales ayant une valeur communicative, dans le sens strict (à valeur de signal) ou large (impliquée dans l'activité). Les autres aspects de la mimo-gestualité (regards, gestes co-verbaux, gestes de confort, etc.) ont été exclus de l'analyse. Chaque tour de parole a été caractérisé selon qu'il est seulement verbal, mixte (combinant verbal et non verbal) ou seulement non verbal³. L'exemple 3 expose le codage.

Exemple 3: Alban – Tout venant, groupe des 4 ans

Mer -	t(u) as regardé? / °c'est bon?°	Verbal
Alb -	°((acquiesce))°	Non verbal
(...)		
Mer -	ok alors t(u) avances de deux ((désigne les cases du plateau)) deux trucs = ((désigne les cases du plateau))	Mixte
Alb -	((avance le pion rouge))	Non verbal
Mer -	le rouge tu choisis? ((pousse légèrement le pion)) alors à moi.= ((pioche))	Mixte

³ Par convention, et pour faciliter la lecture, nous gardons le terme "tour de parole" même quand les locuteurs ont communiqué uniquement par des moyens non-verbaux (gestes, mimiques, vocalisations).

La distribution des tours de parole des enfants et de leurs mères selon leur modalité sémiotique est présentée dans les figures 1 et 2 respectivement.

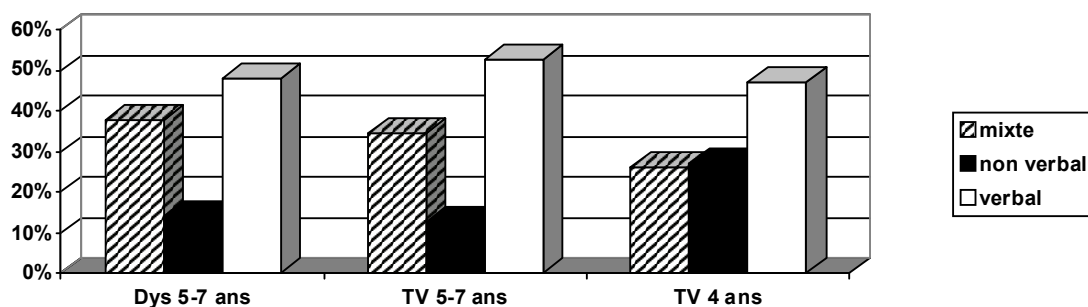


Fig. 1: Distribution des modalités sémiotiques de tours de parole pour les trois groupes d'enfants

Tous les enfants de notre population ont recours au non verbal ou mêlent le non verbal au verbal (mixte) dans leurs interventions. On peut constater que les deux groupes d'enfants entre 5 et 7 ans ne se distinguent pas sur ce plan. Globalement, les enfants dysphasiques ont autant recours à des tours de parole non-verbaux ou mixtes que les enfants tout-venant. En revanche, les enfants plus jeunes présentent un taux plus important de tours purement non-verbaux.

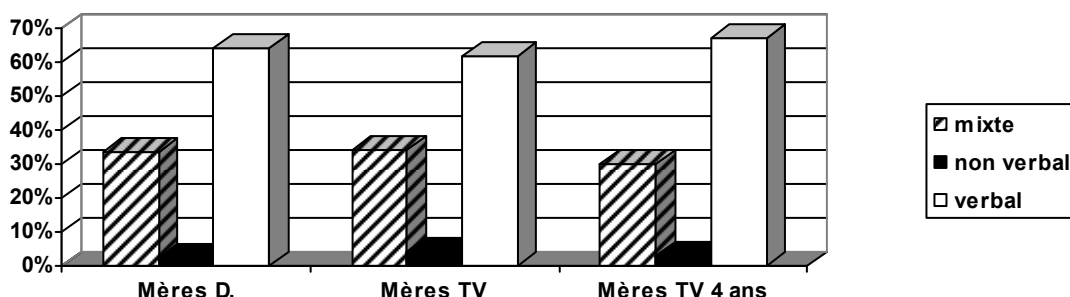


Fig. 2: Distribution des modalités sémiotiques des tours de parole des mères des enfants dysphasiques (Mères D.), tout-venant de 5-7 ans (Mères TV) et tout-venant de 4 ans (Mères TV 4 ans)

Il en est de même pour les mères qui ne se distinguent pas globalement les unes des autres. La comparaison des productions des enfants et de leurs mères montre que, malgré le fait que pour les deux partenaires de l'interaction, le verbal prime sur le mixte, lequel prime à son tour sur le non verbal, globalement les mères privilégient davantage le purement verbal et ne présentent quasiment pas de tours exclusivement non-verbaux, alors que les enfants mobilisent un peu plus les tours mixtes ou non-verbaux.

On peut se demander, cependant, si l'usage que font les uns et les autres du non verbal est pour autant similaire. Afin de répondre à cette deuxième question, nous avons caractérisé les interventions non verbales et mixtes selon le rapport que le gestuel entretient avec le verbal. A savoir véhicule-t-il une autre signification que le verbal (on l'a alors considéré comme

indépendant), se substitue-t-il au verbal (codé comme *substitue*), ajoute-t-il une signification au message verbal (on l'a alors considéré comme *complémentaire*) ou encore redouble-t-il le verbal (*redouble*)? Le tableau 1 reprend l'exemple 3 en caractérisant l'apport de chaque intervention mixte ou non verbale.

MER - t(u) as regardé? / °c'est bon?°	Verbal	
ALB - °((acquiesce))°	Non verbal	Substitue
(...)		
MER - ok alors t(u) avances de deux ((désigne les cases du plateau)) deux trucs = ((désigne les cases du plateau))	Mixte	Redouble
ALB - ((avance le pion rouge))	Non verbal	Indépendant
MER - le rouge tu choisis? ((pousse légèrement le pion)) alors à moi.= ((pioche))	Mixte	Complémentaire

Tableau 1: Exemple de codage de la relation du non verbal au verbal

Les figures 3 et 4 présentent la distribution du rapport du non verbal au verbal chez les enfants et leurs mères respectivement.

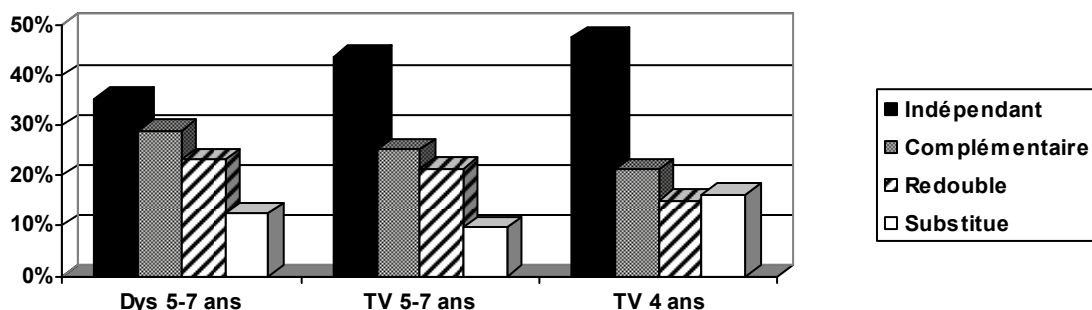


Fig. 3: Rapport du non verbal au verbal dans les interventions des enfants

La figure 3 permet d'observer que les enfants dysphasiques présentent à la fois des différences et des ressemblances avec les enfants tout-venant de leur âge ou de même niveau verbal. Pour les enfants tout-venant, quel que soit leur âge, la grande majorité des gestes sont indépendants du verbal (ils correspondent le plus souvent aux mouvements du jeu tels que piocher, déplacer les pions, etc.). Ces mouvements sont bien entendu également présents chez les enfants dysphasiques, mais ceux-ci semblent mobiliser davantage le non verbal pour communiquer avec leur mère. En particulier, ils tendent à compléter beaucoup plus leurs interventions par un geste. Ce sont cependant les enfants les plus jeunes qui substituent le plus souvent totalement le verbal par le non verbal.

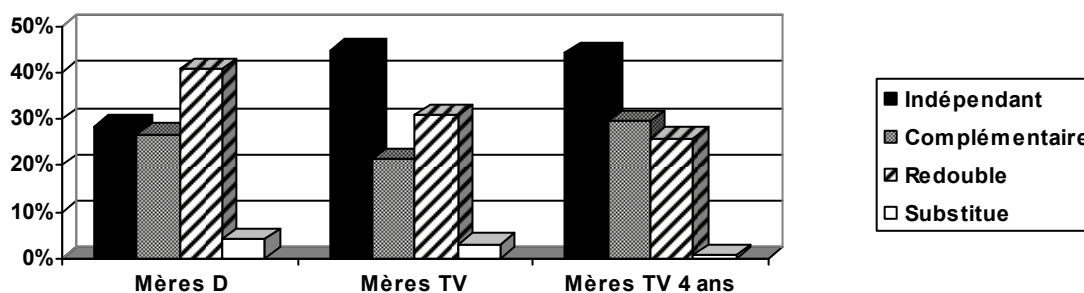


Fig. 4: Rapport du non verbal au verbal dans les interventions des mères

L'analyse des productions des mères montre (Fig. 4), par contre, un profil très contrasté des mères des enfants dysphasiques par rapport à celui des mères des enfants tout-venant quel que soit leur âge. Comme leurs enfants, ces dernières ont recours aux gestes surtout pour des mouvements indépendants du verbal, alors que les mères des enfants dysphasiques mobilisent le non verbal bien plus pour la communication avec leur enfant. Mais contrairement à leurs enfants, le non verbal vient chez elles surtout redoubler le verbal. Cette conduite, qui est globalement plus importante chez les mères que chez les enfants, correspond probablement à des stratégies d'anticipation de difficultés de compréhension chez les enfants ou, plus généralement, à la volonté d'asseoir ou de renforcer leurs dires. Les mères des enfants tout-venant se distinguent cependant selon l'âge de leur enfant. Les mères des enfants plus jeunes (4 ans) complètent plus souvent leurs dires avec du non verbal, alors qu'elles ont moins souvent recours au redoublement. Comme le montre l'exemple 3 (cf. Tableau 1), cette caractéristique est fortement liée à la conduite du jeu que les mères assument très souvent quand elles jouent avec les enfants plus jeunes.

4.2 Les types d'intervention

Si on se réfère à la littérature sur les compétences pragmatiques des enfants dysphasiques (cf. § 2), il apparaît que ceux-ci se placent plus souvent en position de répondeurs. Et, corrélativement, leurs mères semblent être plus directives que celles des enfants tout-venant. Nous avons donc caractérisé les interventions verbales ou mixtes selon leur type illocutoire. Pour ce faire, nous avons proposé les catégories suivantes: *Assertions*, *Questions* (y compris les assertions suivies d'une particule interrogative), *Réponses* (assertions faisant suite à une question), *Requêtes* (y compris les ordres). Nous avons regroupé dans une dernière catégorie, *Autres*, les exclamations, les acquiescements, les expressions phatiques, etc.

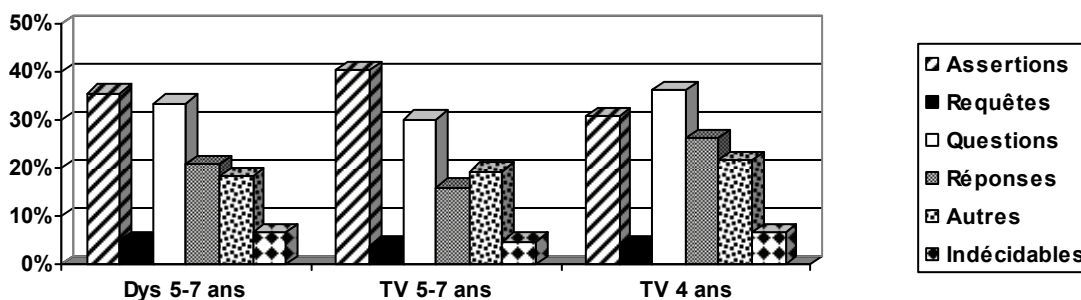


Fig. 5: Types d'interventions chez les enfants

La figure 5 permet de constater que, contrairement à ce qui apparaît dans la littérature, les profils présentent une allure similaire pour les deux populations de même âge, même si les enfants tout-venant entre 5 et 7 ans produisent un peu plus d'assertions. Les enfants dysphasiques se rapprochent des enfants plus jeunes par une plus grande importance des questions.

Cependant, il faut noter qu'une grande diversité individuelle au sein de chaque groupe, et au sein de chaque groupe d'âge, caractérise les conduites des enfants, la part des questions pouvant aller de 0% à 30% des interventions, aussi bien chez les dysphasiques que chez les enfants tout-venant. Si on regroupe les enfants en deux grandes catégories, les "très questionnants" et les "peu questionnants" (entre 0 et 10% des interventions), il apparaît que l'on a une proportion similaire de faibles et grands questionnants dans les deux groupes de pairs d'âge (6 et 5 enfants vs 12 ou 13 enfants respectivement).

Le fait même que nous constatons cette différence avec les données de la littérature suggère que l'importance du type illocutoire est fortement induite par la situation de communication et que dans notre cas la situation de devinette favorise une conduite que d'autres modes d'observation pourraient au contraire inhiber.

La figure 6 présente la distribution des types d'intervention chez les mères.

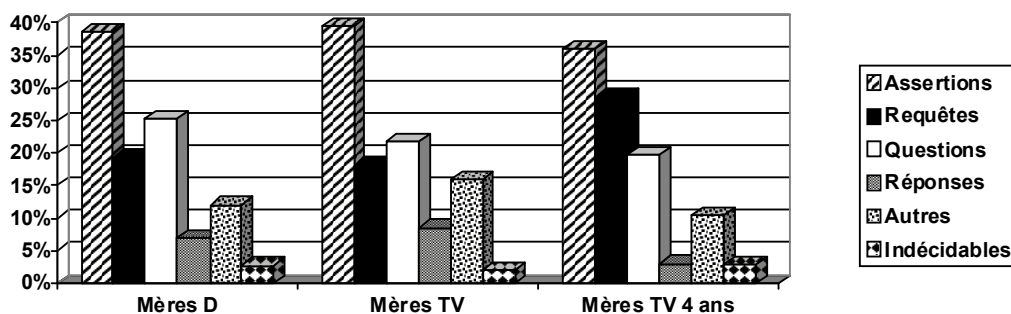


Fig. 6: Types d'interventions des mères

Les mères des enfants dysphasiques ne se distinguent pas notablement de celles des enfants tout-venant de même âge, même si elles posent légèrement plus de questions. En revanche, les mères des enfants plus jeunes se caractérisent par un taux beaucoup plus important de requêtes.

Cependant, comme pour les enfants, on peut constater une importante variabilité individuelle au sein de chaque groupe et pour chaque groupe d'âge, les taux pouvant aller de 6,56% à 41,25%. Compte tenu de la valeur maximale de leur taux de questions qui est supérieure à celle des enfants, nous considérons qu'une mère est "peu questionnante" si ses questions correspondent à moins de 15% de ses interventions. On constate que les deux groupes des mères enfants dysphasiques et tout venant de 5-7 ans présentent la même distribution de mères "très questionnantes" vs de mères "peu questionnantes" (14 vs 4). En revanche, les mères des 4 ans sont plus souvent "peu questionnantes". Elles privilégient d'autant plus les requêtes. En effet, si on considère également deux groupes de mères, celles qui font relativement beaucoup de requêtes ou ordres (plus de 15% de leurs interventions) et celles qui font relativement peu de requêtes ou ordres (égal ou inférieur à 15% de leurs interventions), il apparaît que les mères des enfants dysphasiques se distribuent en deux groupes à peu près équivalents (10 vs 8 mères) alors que celles des enfants tout-venant se retrouvent de façon dominante parmi celles qui accomplissent beaucoup de requêtes (14 vs 4); cette caractéristique s'exacerbe chez les mères des enfants de 4 ans (5 vs 1).

Ce premier regard sur les productions des mères nous montre que les mères des enfants dysphasiques ne semblent pas particulièrement plus directives que celles des enfants tout-venant de même âge. Le contraste avec les productions des mères des enfants de 4 ans, pour lesquels la tâche s'avère cognitivement plus difficile, laisse penser que les formes de l'étayage adoptées par les mères dans cette situation sont moins frontales que dans d'autres contextes. Comme pour leurs enfants, on peut alors penser à une influence directe de l'activité langagière. Or, comme nous l'avons vu, cette activité est organisée en deux types de séquences pour lesquelles les rôles s'inversent. On peut donc se demander si le taux de questions varie en fonction du rôle dans le jeu.

Afin de conduire cette nouvelle analyse, nous avons évalué la différence de pourcentage de questions dans l'ensemble des interventions pour chaque rôle (indiquant: IND; devinant: DEV). Trois profils ont été mis en évidence: si cette différence ne dépasse pas plus ou moins 5%, nous considérons qu'il n'y a pas de variation selon le rôle (DEV=IND); au-delà, nous estimons que l'un des deux rôles induit plus de questions que l'autre (DEV>IND ou DEV<IND). La figure 7 présente le nombre d'enfants pour ces trois profils. La figure 8 présente la distribution des mères.

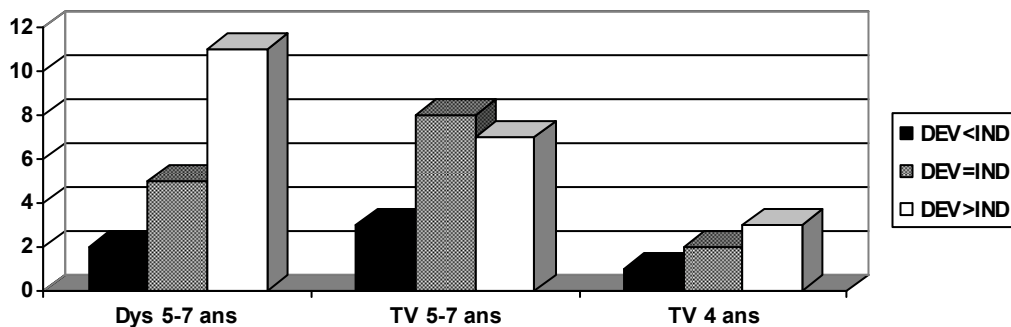


Fig. 7: Nombre d'enfants selon le profil de variation du taux de questions en fonction du rôle dans le jeu de devinettes

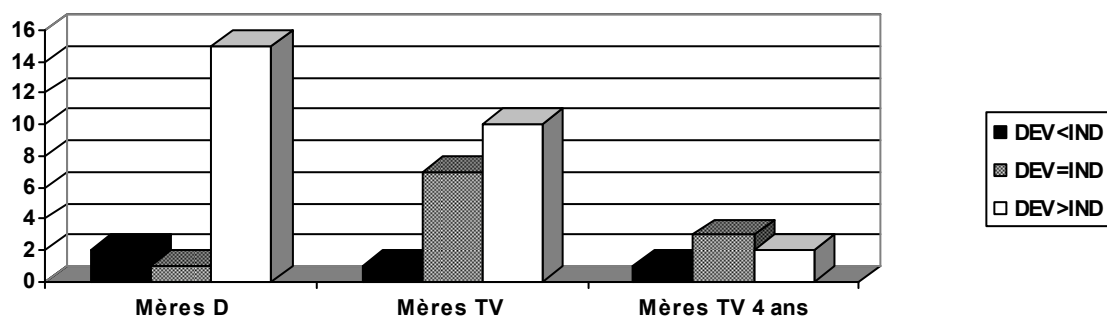


Fig. 8: Nombre de mères selon le profil de variation du taux de questions en fonction du rôle dans le jeu de devinettes

Un premier constat s'impose: le profil DEV<IND est pour tous les groupes de mères et d'enfants le moins fréquent. La position d'indiquant n'induit donc pas d'augmentation des questions pour un même sujet et, si augmentation il y a, elle affecte plutôt les enfants. Par ailleurs, chez les enfants tout-venant, la tendance est, globalement, à peu ou pas de variation. En revanche, aussi bien les enfants dysphasiques que leurs mères investissent le changement de rôle par une augmentation du taux de questions quand ils se trouvent en position de devinant.

Chez les enfants, les questions correspondent à deux conduites dominantes: les demandes de confirmation suite à un indice proposé par la mère et les propositions de solutions (cf. Ex. 4).

Exemple 4: Dylan – Dysphasique, groupe des 5 ans

Mer 91 - c'est pour jouer on met les jeux dedans.
 Dyl 102 - des jeux? jouer? / une balançoire?

Sans qu'il y ait une dissemblance absolue entre les enfants, on peut noter que l'augmentation des questions chez les dysphasiques correspond surtout à la fréquence avec laquelle ils proposent les solutions sur le mode interrogatif, alors que les enfants tout-venant réalisent ce mouvement du jeu souvent sur le mode assertif et posent fréquemment des questions à leurs mères sur les

indices qu'elles ont produits. On peut donc penser que, de ce point de vue, les enfants dysphasiques se distinguent des enfants tout-venant dans leur positionnement dans le jeu.

Du point de vue des mères (cf. supra Fig. 8), l'augmentation des questions correspond au déploiement de conduites d'étayage de la tâche (cf. Ex. 5).

Exemple 5: Mère d'Erwan – Dysphasique, groupe des 6 ans

Mer 143 - tu me fais deviner.
 Erw 145 - c'est vert.
 Mer 144 - oh ::! ((met sa main sur sa tête)) je désespère Erwan.
 Erw 146 - ((rire))
 Mer 145 - mais (il) y a que des couleurs ::. * (il) y a que des couleurs chez toi?

Dans son troisième énoncé (MER 145), la mère tente de faire prendre conscience à son enfant de l'homogénéité de sa stratégie⁴.

Cette analyse nous permet ainsi de montrer deux choses: les conduites interactives sont loin d'être figées pour les dysphasiques et pour leurs mères. La modification de leurs stratégies respectives dénote non seulement une certaine sensibilité à la situation de communication, mais également une adaptation à celle-ci. Cette dépendance vis-à-vis de la dimension pragmatique de l'échange suggère un certain niveau de compétence sur le plan communicationnel.

4.3 Continuité et pertinence dans le dialogue

Comme nous l'avons vu, les travaux de Bishop *et al.* (2000) et de Brinton *et al.* (1986) suggèrent qu'il existe, chez certains enfants dysphasiques, une difficulté sur le plan pragmatique qui ne saurait être expliquée par un phénomène d'inhibition entraîné par les difficultés linguistiques. En effet, il apparaît que les enfants dysphasiques pourraient présenter des difficultés à prendre en compte la complexité du sens qui se construit dans une interaction ou, encore, le point de vue de leur interlocuteur. Cette difficulté se manifeste par exemple dans l'importance de réponses inappropriées ou dans la difficulté à modifier leur énoncé à la suite de demandes réitérées de clarification.

Afin d'évaluer la façon dont les enfants se comportent dans la situation de devinette, nous avons considéré deux modalités de réaction des enfants aux énoncés de leurs interlocuteurs. D'une part, nous avons étudié la façon dont les enfants répondent à ce que nous avons appelé des interventions sollicitantes de leur interlocuteur, c'est-à-dire des interventions qui mettent l'enfant dans l'obligation de réagir verbalement ou non verbalement (des

⁴ L'article de Ingold *et al.* dans ce même numéro permet d'apprécier plus en détail ce type de conduite.

requêtes, des questions et des assertions complétées par une demande de confirmation comme *hein?*). D'autre part, nous avons examiné la façon dont les enfants réagissent aux solutions erronées de leurs mères, quand ils se trouvent dans la position d'indiquant.

La pertinence de l'enchaînement d'une réaction à l'intervention qui la motive peut être considérée sur plusieurs axes. Un premier cas de figure consiste en l'absence de réaction par un silence ou par la production d'interventions adjacentes sans lien avec l'énoncé de l'interlocuteur. C'est le cas de DYL entre les tours de parole 108 et 109 de sa mère dans l'exemple 6.

Exemple 6: Dylan – Enfant dysphasique, groupe des 5 ans

Mer 107 - c'est un objet qui r(e)ssemble à celui-là mais / qui a
PAS / c(el)ui-là il a qu'une roue. tu vois? = ((pointe
la brouette))
Dyl 118 - ((chuchote)) roue deux roues {xxx}.*
Mer 108 - ça c'est une brouette.
Mer 108 - mais l'autre c'est un+
Dyl - (2 sec.)
Mer 109 - quatre roues.

Si on considère maintenant l'existence d'une réaction en lien avec l'intervention sollicitante, on peut considérer trois autres cas de figure.

Les réactions adéquates qui répondent pleinement aux attentes de l'interlocuteur. C'est le cas des réponses aux questions et des réactions attendues aux requêtes.

Exemple 7: Dany – Enfant dysphasique, groupe des 7 ans

Mer 65 - a un robinet?
Dan 60 - a ouais / un ro/mi/net.

A l'opposé, on peut considérer les cas de réactions inadéquates, qui ne répondent pas aux contraintes illocutoires, thématiques ou formelles de l'initiative (p.ex. KAT 297 ci-dessous).

Exemple 8: Katia – Enfant tout-venant, groupe des 4 ans

Mer 305 - et quoi un canard il sert pour se lever?
Kat 295 - ((vocalisation))
Mer 306 - comment ça? / tu peux m'expliquer?
Kat 296 - pa(r)ce que ::: à
Mer 307 - parce que quoi?
Kat 297 - pa(r)ce que. pa(r)ce que le lapin il a dit.

Entre ces deux extrêmes, on constate des cas qui, tout en constituant une réaction dialogiquement interprétable, ne répondent pas tout à fait aux attentes des interlocuteurs. Ces réactions suspendent le plus souvent la réponse à des demandes de clarification ou renvoient à l'interlocuteur la question ou la prise en charge de la réponse (p.ex. ARM 21).

Exemple 9: Armand – Enfant tout-venant, groupe des 5 ans

Mer 23 - alors i(1) faut que tu me redonnes un autre indice. =
 ((range le pion vert sur le plateau de jeu))
 Arm 19 - un nouvel indice?
 Mer 24 - oui. = ((confirme d'un signe de tête))
 Arm 20 - ((pose sa carte sur la table))
 Mer 25 - sur la même carte. hein? = ((pose sa main sur la carte
 d'arm))
 Arm 21 - mais pourquoi {sur la même carte}?

La figure 9 présente la distribution de ces différentes catégories pour les trois groupes d'enfants.

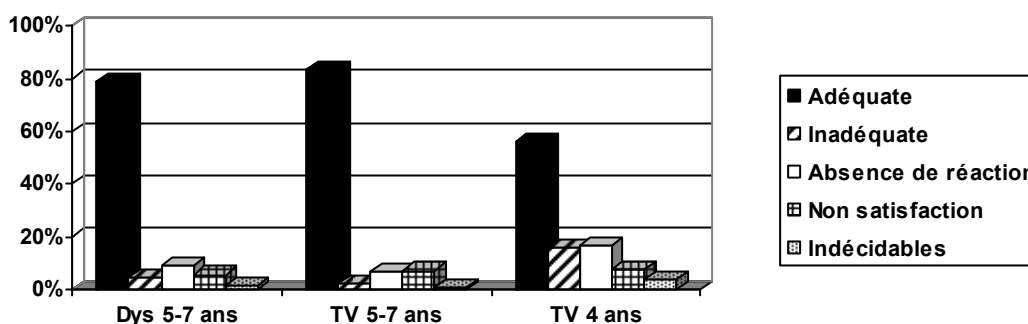


Fig. 9: Pertinence des réactions des enfants

Nous pouvons constater que les enfants dysphasiques se différencient peu des enfants tout-venant sur le plan de la pertinence de leurs enchaînements quand ceux-ci sont interlocutivement contraints. Les enfants tout-venant de 4 ans se caractérisent, au contraire, par un pourcentage plus élevé à la fois de réponses inadéquates et d'absences de réaction.

Cependant, si ces résultats ont une certaine valeur en absolu, à savoir que les enfants dysphasiques ne semblent pas présenter de difficultés pour répondre dans un contexte comme celui de la devinette, il n'en est pas moins vrai que la régulation du type d'activité réduit fortement le champ des interventions sollicitantes: il s'agit très souvent de demandes de confirmation ou de demandes d'informations très ponctuelles.

D'un autre côté, l'activité de devinette crée un type spécifique de sollicitation interlocutive: du fait de la consigne et des demandes du locuteur devinant, le locuteur indiquant doit fournir des indices, et surtout de nouveaux indices, à son partenaire. Ces énoncés, qui pourraient être considérées comme des réactions adéquates en dehors du contexte du jeu, peuvent à leur tour être plus ou moins pertinents dans le cadre de l'activité de devinette. Cette pertinence sémantique dépend dans le jeu de devinette de deux facteurs complémentaires (Salazar Orvig *et al.*, 2007): d'une part la sélection des traits pertinents de l'item à deviner compte tenu de l'appréhension que peut en avoir l'interlocuteur, et d'autre part la capacité de l'enfant à changer de stratégie en fonction des réponses erronées de l'interlocuteur. Ce que les enfants font

suite à une réponse erronée de leurs mères nous semble constituer un bon indicateur de la façon dont ils intègrent la dynamique de l'échange et le processus de co-construction dans lequel ils sont impliqués avec l'adulte. On peut ainsi se demander si, immédiatement après la réponse erronée de la mère:

- ils donnent spontanément de nouveaux indices, après leur refus, comme dans l'exemple ci-dessous:

Exemple 10: Dany – Enfant dysphasique, groupe des 7 ans

Mer - alors la maison.
 Dan - le s- non. le soleil est derrière. = ((pointe vers le soleil))

- ils donnent des explications de leur refus, en renvoyant par une démarche réflexive à la construction conjointe de cet objet, comme dans l'exemple suivant:

Exemple 11: Julie – Dysphasique, groupe des 6 ans

Jul - c'est du rouge et du bleu et d(e) (l)a fumée.
 Mer - alors le livre. = ((pointe sur le plateau))
 Jul - non. (il) y a pas d(e) fumée eh.

- ou, au contraire, ils se contentent de refuser, et c'est la mère qui doit demander de nouveaux indices.

Exemple 12: Erwan – Dysphasique, groupe des 6 ans

Erw - (il) y en a : ((en chuchotant)) une deux trois quatre cinq six :* = ((en comptant sur sa carte)) / (il) y en a quatre / (il) y en a cinq cou- / non six couleurs.
 Mer - (il) y a six couleurs? / c'est la chaise?
 Erw - non.
 Mer - bah : donne-moi un autre indice ;

La figure 10⁵ présente la distribution des modes de réaction des enfants aux réponses erronées des mères.

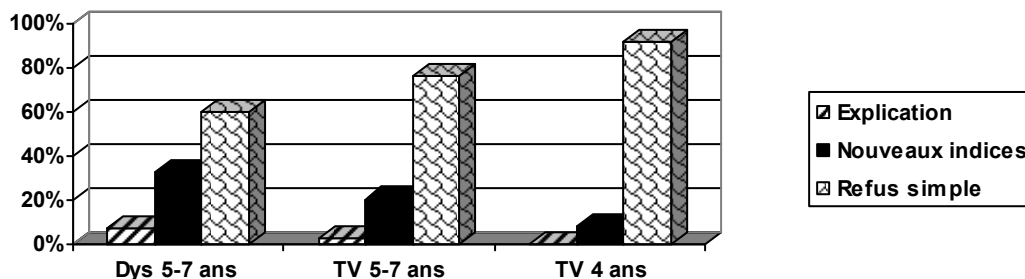


Fig. 10: Distribution des premières réactions des enfants à une réponse erronée de leur mère

⁵ L'analyse des réactions des enfants (cf. Fig. 10 et 11) ne porte que sur une partie de la population.

On peut noter que, même si la tendance est similaire pour les trois groupes et que dans tous les cas ils opposent le plus souvent un refus simple aux réactions de leurs mères, les enfants dysphasiques semblent fournir plus souvent que les enfants tout-venant de même âge et que ceux de 4 ans une explication ou de nouveaux indices. Si difficulté pragmatique il y a, elle ne semble donc pas relever d'une certaine incompréhension de la dynamique inhérente au genre.

La dernière analyse que nous présentons porte sur la façon dont l'enfant modifie sa caractérisation de l'item (et donc les indices qu'il fournit à sa mère) à la suite des réponses erronées qu'elle a données. Les réponses erronées des mères sont, le plus souvent, adaptées à la description donnée par l'enfant. Elles sont donc susceptibles de fournir à l'enfant, de façon indirecte ou implicite, des indices sur le degré d'adéquation de sa description et de lui permettre de la compléter ou de la corriger. L'enfant peut, quand il propose une nouvelle description, maintenir sa description précédente ou la modifier. Nous avons relevé trois possibilités qui peuvent se combiner.

- Soit la nouvelle description correspond à une reprise (répétition et reformulation, RR) de ce qu'il a dit précédemment, comme on peut le voir dans l'exemple 13.

Exemple 13: Erwan – Dysphasique, groupe des 6 ans

Mer 199 - je suis nulle. hein ? bah : oui qu'est-ce que tu veux ?
 Erw 202 - ((regarde sa carte)) euh :: orange. ((regarde sa mère))
 (...)
 Mer 210 - euh :: / euh :: bah : c'est le coq. non c'est pas un animal / tu m'as dit. // bah donne-moi un autre indice; je trouve pas.
 Erw 213 - orange.

Comme on peut le voir dans cet exemple de reprise à distance du même indice, il ne s'agit pas d'une répétition comme suite à une demande de clarification mais bien de la réitération d'un indice déjà évoqué, même s'il n'est pas suffisant.

- Soit l'enfant ajoute des traits à sa caractérisation tout en restant dans la même catégorie sémantique, comme dans l'exemple 14.

Exemple 14: Jean – Dysphasique, groupe des 5 ans

Jea 77 - mais pas tout [bjã] {blanc} [le] {(i)l est} pas tout [bjã] {blanc} lui.
 Mer 82 - c'est pas tout blanc et c'est à côté du sable ?
 Jea 78 - oui/et des roues rouges.

- Soit l'enfant change de stratégie sémantico-référentielle: dans l'exemple 15, l'enfant passe d'une stratégie descriptive à une catégorisation par le genre.

Exemple 15: Henri – Tout venant, groupe des 6 ans

- Hen 75 - ((chantonne)) c'est rouge et ::: → non c'est rouge
{et je te dis}.
- Mer 81 - c'est rouge?
- Hen 76 - oui.
- Mer 82 - mm : comme il doit pas y avoir deux fois la même carte
/ euh : non ça me suffit pas. c'est rouge mais il peut
y en avoir plusieurs.
- Hen 77 - et ::: c'est un véhicule.

La figure 11 présente la distribution des propositions ultérieures d'indices selon leur relation aux propositions d'indices précédentes.

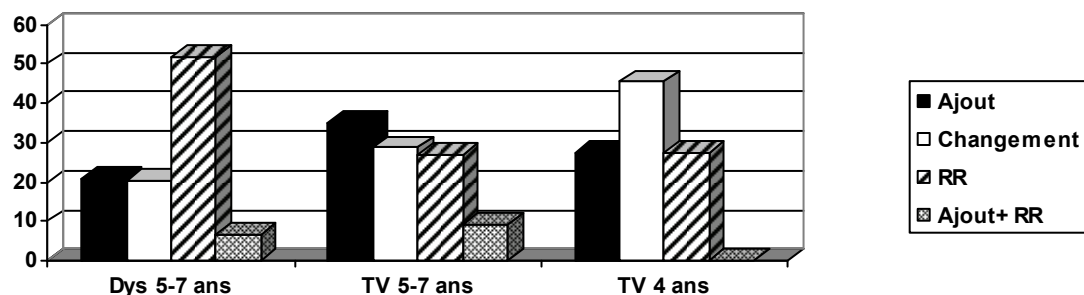


Fig. 11: Types de variation de stratégies de codage (propositions d'indices)

Deux traits semblent différencier les deux populations: d'une part, les enfants dysphasiques tendent à reprendre (à l'identique ou avec des modifications, sans ajout) beaucoup plus souvent la description qu'ils ont proposée antérieurement; d'autre part, les enfants tout-venant tendent un peu plus souvent à changer de stratégie face à l'échec de leur mère. De même, la proportion des ajouts (avec ou sans reprise) est un peu supérieure chez les enfants tout-venant. Chez les enfants de 4 ans, les résultats sont surprenants mais demandent à être revus sur un plan qualitatif. En effet, ces enfants apparaissent comme ceux qui produisent le plus de changements parmi les trois groupes. Cependant, cette conduite se fait sur un fond d'échec: dans beaucoup de cas les enfants ne sont pas allés au-delà du refus simple et n'ont pas proposé de second codage de l'item, même après les demandes de leur mère. Il semble donc prudent de ne pas se prononcer sur ces données.

Sans préjuger d'un travail qualitatif sur les possibilités de changement au sein d'une même catégorie sémantico-référentielle et qui devra venir compléter cette première analyse, il apparaît que les enfants dysphasiques semblent avoir plus de difficultés que les enfants tout-venant à changer de stratégie de codage, quand celle-ci s'avère insuffisante pour aider leur interlocuteur à découvrir l'item. Cette tendance des enfants dysphasiques à réélaborer leur propre discours lors d'une description ultérieure rejoint les observations de Brinton, Fujiki & Sonnenberg (1988) à propos des séquences de clarification. C'est donc peut-être plus à ce niveau plus fin de l'ajustement à l'interlocuteur

que l'on constaterait des difficultés pragmatiques chez les enfants dysphasiques.

5. Discussion en guise de conclusion

L'ensemble des analyses présentées aboutissent à un tableau complexe et qui nous donne la mesure de la difficulté de l'exploration des productions langagières des enfants dysphasiques en interaction.

D'une part, on peut noter que, dans le cadre de cette situation de jeu de devinette, notre population ne présente pas les traits souvent considérés comme prototypiques des enfants dysphasiques. Malgré leurs difficultés linguistiques avérées, non seulement ils mobilisent le même éventail de types d'interventions, mais surtout ils le font dans des proportions similaires. En particulier, les réponses ne constituent pas nécessairement leur mode d'intervention dominant et on rencontre, globalement, la même proportion d'enfants qui posent un nombre non négligeable de questions. Dans la mesure où les difficultés des enfants dysphasiques sur le plan structurel, mises en évidence en milieu clinique, ont été confirmées par la NEEL, et que l'écart entre les enfants dysphasiques et leurs pairs d'âge est très important sur ce plan, on peut écarter une explication par la spécificité de notre population. Ce qu'on peut au contraire noter, c'est que les locuteurs manifestent une sensibilité notable à la situation, et ceci de façon pragmatiquement pertinente. De ce point de vue, leur investissement des rôles dans le jeu s'avère légèrement différent de celui des enfants tout-venant. Les types d'interventions mobilisées dépendent donc fortement de leur positionnement dans le dialogue et non pas de compétences considérées en l'absolu.

Les enfants dysphasiques se distinguent par la modalité des recours au non verbal qui vient, plus que chez les enfants tout-venant, en support du verbal (complément, substitution). Nous n'avons pas pu dégager, comme Bishop *et al.* (2000), deux sous-groupes selon le degré de recours au non verbal. De ce point de vue, notre population semble assez homogène.

Enfin, les enfants dysphasiques se distinguent des enfants tout-venant par les difficultés qu'ils rencontrent, plus finement, à s'ajuster aux besoins de l'interlocuteur dans le jeu de devinette.

D'autre part, et là aussi contrairement à ce qui peut être suggéré par la littérature, les mères des enfants dysphasiques ne se distinguent pas nécessairement des mères des enfants tout-venant d'une façon globale et n'apparaissent pas comme plus directives. Cette similarité n'implique pas pour autant une absence d'ajustement de leur part aux difficultés de leurs enfants: les analyses conduites nous permettent de noter que les mères des enfants dysphasiques renforcent leur discours par du non verbal, le rendant ainsi plus redondant et donc plus facilement interprétable. Elles s'ajustent comme leurs

enfants (et avec leurs enfants) aux spécificités de la situation de devinette et varient leurs conduites en fonction de ses enjeux.

Cette variation interne à la situation en fonction des rôles investis peut être considérée comme un effet des conduites d'étayage. Ce qui est effectivement le cas. Mais on pourrait aller plus loin et y voir la manifestation de profils dialogiques ou interactionnels de la dyade et non seulement des mères ou des enfants. Cette piste mérite d'être explorée et devrait l'être dans la poursuite de la recherche, en comparant en particulier la situation de devinette aux autres activités proposées.

Bibliographie

- Ajuriaguerra, J. de, Friedrich, F., Jaeggi, A., Kocher, F., Maquard, M., Paunier, A, Quinodoz, D. & Siotis, E. (1963): Organisation psychologique et troubles du développement du langage: étude d'un groupe d'enfants dysphasiques. In: J. Ajuriaguerra, F. de Bresson, P. Fraisse, B. Inhelder, P. Oleron & J. Piaget, J. (éds.): Problèmes de psycholinguistique. Paris (PUF), 109-142.
- Bishop, D. V. M. (2000): Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In: D. V. M Bishop & L. B. Leonard (eds.): Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome. Hove (Psychology Press), 99-113.
- Bishop, D.V.M. (2003): Autism and specific language impairment: categorical distinction. In: G. Bock & J. Goode (eds.): Autism: neural basis and treatment possibilities. Chichester (Wiley), 213-234.
- Bishop, D. V. M., Chan, J., Hartley, J. & Weir, F. (1998): When a nod is as good as a word: Form-function relationships between questions and their responses. In: Applied Psycholinguistics 19, 415-432.
- Bishop, D. V. M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J. & Weir, F. (2000): Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. In: Development and psychopathology, 12, 177-199.
- Brinton, B. & Fujiki, M. (1982): Comparison of request-response sequences in the discourse of normal and language-disordered children. In: Journal of Speech and Hearing Disorders, 47, 57-62.
- Brinton, B., Fujiki, M., Loeb, D. F. & Winkler, E. (1986): Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification. In: Journal of Speech and Hearing Research, 29, 75-81.
- Brinton, B., Fujiki, M. & Sonnenberg, E. A. (1988): Responses to requests for clarification by linguistically normal and language-impaired children in conversation. In: Journal of Speech and Hearing Disorders, 53, 383-391.
- Chevrie-Muller, C. & Plaza, M. (2001): Nouvelles épreuves pour l'examen du langage N-EEL. Paris (Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, ECPA).
- Clark, E. V. & Chouinard, M. M. (2000): Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage. In: Langages, 140, 9-23.
- Conti-Ramsden, G. (1994): Language interaction with atypical language learners. In: C. Gallaway & B. J. Richards (eds.): Input and interaction in language acquisition. Cambridge (Cambridge University Press), 183-196.
- Conti-Ramsden, G. & Friel-Patti, S. (1987): Situational variability in mother child conversations. In: K. Nelson (ed.): Children's language. London, (Lawrence Erlbaum), 6, 43-63.

- Conti-Ramsden, G., Hutcheson, G. D. & Grove, J. (1995): Contingency and breakdown: Children with SLI and their conversations with mothers and fathers. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1290-1302.
- de Weck, G. (2002): Options théoriques et choix méthodologiques pour l'étude des capacités discursives des enfants d'âge préscolaire. In: *Parole*, 22-23-24, 143-174.
- de Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003): *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris (Masson).
- Donahue, M. (1987): Interactions between linguistic and pragmatic development in learning-disabled children: three views of the state of the union. In: S. Rosenberg (ed.): *Advances in applied psycholinguistics*, vol. 1 Disorders of first-language development. Cambridge (Cambridge University Press), 126-179.
- Fujiki, M., Brinton, B. & Sonnenberg, E. A. (1990): Repair of overlapping speech in the conversations of specifically language-impaired and normally developing children. In: *Applied Psycholinguistics*, 11, 201-215.
- Gérard, C.-L. (1991): *L'enfant dysphasique*. Paris (Editions Universitaires).
- Hadley, P. A. & Rice, M. (1991): Conversational responsiveness of speech- and language-impaired preschoolers. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1308-1317.
- Hupet, M. (1996): Troubles de la compétence pragmatique: troubles spécifiques ou dérivés? In: G. de Weck (éd.): *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne-Paris (Delachaux et Niestlé), 89-112.
- LEAPLE (2001): *Conventions de transcription*. Paris (UMR 8606 – CNRS – Université de Paris 5).
- McTear, M. (1985): *Children's conversation*. Oxford, New York (Basil Blackwell).
- McTear, M. & Conti-Ramsden, G. (1992): *Pragmatic disability in children*. London (Whurr publishers).
- Ninio, A. & Snow, C. (1996): *Pragmatic development*. Boulder (Westview Press).
- Rapin, I. & Allen, D. A. (1983): Developmental language disorders. In: U. Kirk (ed.): *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New-York (Academic Press), 155-184.
- Rojas Nieto, C. (1999): Changement de focus dans les dialogues adulte-enfant. In: *Psychologie de l'interaction*, 7-8, 101-130.
- Salazar Orvig, A. (2003): L'inscription dialogique du jeune enfant: Évolution, diversité et hétérogénéité. In: *TRANEL*, 38-39, 7-24.
- Salazar Orvig, A., de Weck, G., Basselier, M. & Henry, A. (2007): Dialogue entre enfants dysphasiques et leur mère: Analyse des processus d'ajustement. In: *Rééducation Orthophonique*, 230, 25-52.