

Etayage de l'adulte et multimodalité: étude exploratoire des modalités d'interaction dans le cadre d'une prise en charge d'un enfant avec retard de langage

Caroline MASSON¹, Sandrine LAVERDURE² & Catherine CALDERARO-VIEL³

¹ Université de Lorraine & CNRS ATILF (UMR 7118)

² CAMSP de Sens

³ Orthophoniste en cabinet libéral (Sens)

The aim of this article is to explore adult/child interactions in a therapeutic situation with an augmentative communication that integrates vocal, gestural and visual modes. This study has an interactionist and multimodal approach of language acquisition. Based on ecological and video data of a child with language delay from 3;09 to 4;05, we analyse efficient conditions for the process of language acquisition. On the one hand, we showed how multimodality created by the situation is part of adults' strategies in order to facilitate linguistics forms and, on the other hand, how some modalities of interaction are more efficient than others (i.e. expansions and extensions). The purpose is to establish scaffolding and adjustment schemes that contribute to the emergence of language, in addition to the multimodal support.

1 Introduction

Si l'on admet que le langage est par nature multimodal, puisque sa production et sa compréhension supposent de combiner les dimensions verbale, non-verbale (gestes, mimiques) et paraverbale (prosodie) (Cosnier & Vaysse 1997), il convient alors de s'interroger sur l'acquisition et l'apport de cette multimodalité. L'observation des étapes du développement langagier montre qu'elle s'établit progressivement à partir des premières formes de communication de l'enfant (regard, sourire, gestualité) et des messages gestuels et linguistiques transmis par l'adulte (Leroy-Collombel & Masson 2010). Les formes gestuelles, notamment, jouent un rôle important dans l'acquisition du langage puisque leur émergence au cours de la deuxième année est corrélée au développement ultérieur du lexique et de la syntaxe (Iverson & Goldin-Meadow 2005; Mathiot et al. 2009). Ainsi, la multimodalité exprimée à travers l'emploi combiné des gestes et du verbal permet la mise en place du langage. En outre, dans les interactions avec des enfants présentant un trouble du langage, cette association geste/parole semble apporter une aide sur le plan de la compréhension (de Weck et al. 2010).

Dans le cadre des interventions orthophoniques, l'intérêt d'utiliser des ressources multimodales est partagé par un grand nombre de professionnels

car elles présentent plusieurs avantages. D'une part, elles permettent une plus grande modulation de la parole: en associant des gestes au verbal, on ralentit son débit de parole, on segmente davantage les syllabes et on crée des effets d'accentuation qui vont venir souligner un mot ou une construction (Coquet, 2012). D'autre part, grâce à la mise en œuvre d'un code commun (par le biais d'un répertoire partagé de gestes), elles facilitent une intercompréhension entre l'enfant et l'adulte.

Dans une démarche d'aide à la mise en place d'une communication chez des sujets sans langage fonctionnel, depuis la fin des années 70, des supports dits de communication augmentée (ou améliorée) et alternative (CAA) ont été développés. Ils ont pour objectifs d'offrir au sujet un ensemble de stratégies pour compléter ou remplacer le langage verbal (Schlosser & Sigafoos 2006), de favoriser ses échanges et sa socialisation et de faciliter son expression et sa compréhension du langage grâce à l'utilisation simultanée de plusieurs modalités qui crée une sorte de "surlignage" de la parole (Cataix-Nègre 2010). L'accès à la communication initiée par ces outils peut constituer, pour certains enfants, un "tremplin" vers le langage. Cependant, ces modes de communication entraînent des échanges entre les participants moins naturels (dû à une transmission des messages plus lente) et plus "dirigistes" qu'au sein des conversations en situation naturelle (Beukelman & Mirenda 1992). De nombreux outils de CAA existent, plus ou moins simples à mettre en place et plus ou moins technologiques. Le système étudié dans le présent article est un système *low tech*¹ (car il ne nécessite pas d'équipement technique) qui combine la parole à un répertoire de gestes (issus de la Langue des Signes Française) et à des pictogrammes. Il est attendu que l'utilisation multimodale du langage soutienne le développement du sujet à travers l'apprentissage d'un lexique fonctionnel.

Dans le cadre de cet article, nous focaliserons nos analyses non pas sur l'outil en tant que tel mais sur les stratégies d'étayage de l'adulte dans cette situation. Nous nous interrogerons sur les formes qu'elles prennent et sur la place de la multimodalité en vue de soutenir l'acquisition de structures linguistiques par l'enfant. Il s'agira donc de présenter les premiers résultats d'une étude en cours² dont l'objectif général est d'identifier les procédés d'étayage de l'adulte qui participent à l'émergence et à la construction du langage en CAA, plus précisément les reformulations de l'adulte des formes produites par l'enfant. En effet, les études portant sur les reprises dans les interactions adulte/enfant avec et sans troubles du langage (pour une revue voir de Weck 2006) montrent que les reformulations constituent des formes d'étayage importantes puisqu'elles fournissent à l'enfant des modèles linguistiques différents de ceux qu'il utilise. Le traitement par l'enfant du "contraste" entre ses productions et celles de

¹ A l'inverse des systèmes *high tech* qui représentent les systèmes de type synthèse vocale.

² Avec le concours financier du laboratoire ATILF (UMR 7118) et du Conseil de la Région Grand Est.

l'adulte (Clark 2006) permet une appropriation progressive du langage. En outre, les reformulations, interprétations verbales et non-verbales et précisions lexicales de l'adulte, si elles sont adaptées qualitativement et quantitativement, c'est-à-dire si elles se situent légèrement au-dessus du niveau linguistique actuel de l'enfant (Vygotski 1934/1997) et en nombre suffisant (Veneziano 2014) vont lui permettre de progresser sur les plans syntaxique, lexical et pragmatique (Roberts & Kaiser 2011; Cleave et al. 2015; Rezzonico et al. 2015).

2 Méthode

2.1 Corpus

Les données étudiées portent sur un enfant filmé dans le cadre de son suivi au sein d'un CAMSP (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce) entre l'âge de 2;11 et 4;05³. Cet enfant a débuté son parcours de soins dans la structure de façon précoce: mère et enfant avaient participé à un groupe mère/bébé ce qui avait permis à l'équipe de constater son retard d'entrée dans le langage. Formée à l'outil multimodal présenté ci-dessus, la thérapeute avait, lors de l'entrée à l'école maternelle de l'enfant, proposé de l'initier (avec sa famille) à ce système pour favoriser l'émergence du langage.

Lors des enregistrements des sept séances (S par la suite) qui composent notre corpus, nous avons cherché à préserver au mieux des conditions naturelles (sans interventions de l'observateur ni contraintes de durée ou de cadre) afin de recueillir des données les plus écologiques possibles.

2.2 Analyses des données

Les résultats présentés dans la suite de l'article portent sur quatre séances, filmées sur une année et comprises entre l'âge de 3;09 et 4;05.

Le corpus constitué a été transcrit sous CLAN (MacWhinney 2000). Les transcriptions comportent l'ensemble des conduites verbales et gestuelles (gestes issus de la Langue des Signes Française et gestes conventionnels et déictiques; Iverson et al. 1999) de l'adulte et de l'enfant, produites de façon dissociée ou simultanée (productions bimodales). Leur quantité est reportée dans le Tableau 1.

	S1	S2	S3	S4	Total
Adulte	502	439	447	359	1747
Enfant	146	181	232	185	744

Tableau 1: Quantité de productions (verbales, gestuelles et bimodales) de l'adulte et de l'enfant traitées dans chaque séance et au total

³ Son suivi a continué au-delà de cette période.

Les analyses portent sur les activités suivantes:

- établir des correspondances entre signaux sonores, pictogrammes et images (S1);
- chercher des images identiques et les assembler en paires (images/pictogrammes) (S2);
- construire des phrases avec des pictogrammes (S3 et S4).

Les analyses menées sur chaque séance permettront de rendre compte du niveau syntaxique de l'enfant et de l'adulte (3.1), de la participation de l'enfant aux échanges (3.2), de la part et des formes de la multimodalité dans les productions des participants (3.3) et de l'effet de celle-ci sur les conduites verbales et non-verbales de l'enfant (3.4). Enfin, une comparaison qualitative des stratégies d'étayage de l'adulte sera conduite afin d'explorer le degré d'efficacité de certaines modalités d'interactions (3.5).

3 Résultats

3.1 Longueur moyenne des énoncés

Le calcul de la longueur moyenne des énoncés (LME) apporte un premier éclairage sur, d'une part le niveau syntaxique de l'enfant et, d'autre part l'ajustement de l'adulte sur ce plan (figure 1).

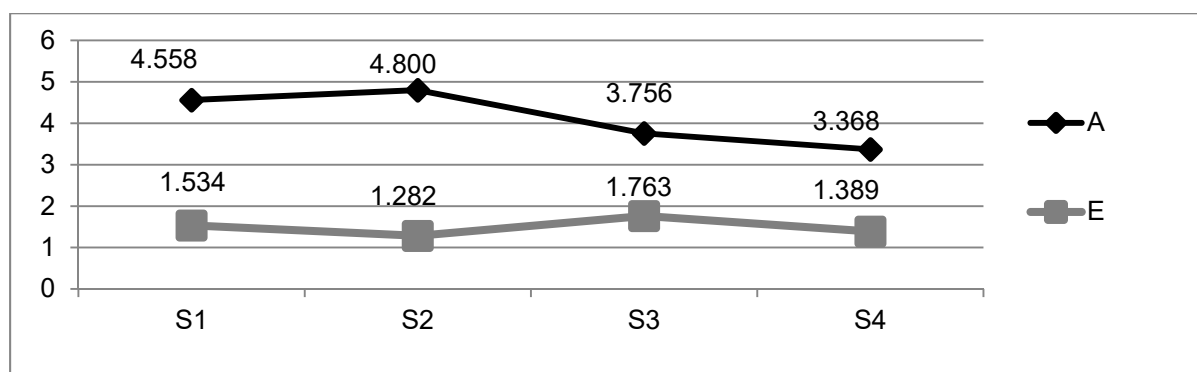


Figure 1: LME de l'adulte (A) et de l'enfant (E) en fonction des séances analysées

On peut remarquer que la LME de l'enfant est comprise entre 1.00 et 2.00 dans les séances analysées, c'est-à-dire que les énoncés produits ne dépassent pas un à deux termes (Brown 1973). Si nous ne constatons pas d'évolution entre la séance 1 et la séance 4, nous pouvons toutefois noter un léger "pic" au cours de S3.

Du côté de l'adulte, il est intéressant de noter la baisse de la longueur de ses énoncés au fil des séances, que l'on pourrait attribuer à un ajustement progressif au niveau de l'enfant. Nous devons évidemment tenir compte du type d'activité dans les écarts entre les différentes séances. Néanmoins, ce point est à affiner puisqu'à S3 et S4 l'activité est identique, contrairement aux résultats obtenus au niveau syntaxique chez les deux participants. C'est pourquoi ces

premiers chiffres sont à compléter avec une représentation plus précise de l'inscription de l'enfant dans les échanges.

3.2 Participation de l'enfant aux échanges

La répartition des productions (qu'elles soient verbales, gestuelles ou bimodales) entre l'adulte et l'enfant semble indiquer que c'est la thérapeute qui mène les échanges (figure 2).

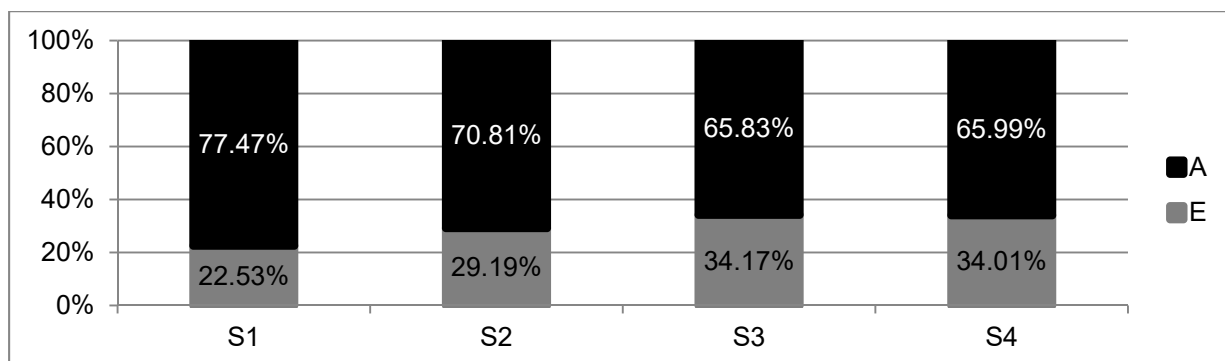


Figure 2: Répartition (en %) des productions de l'adulte (A) et de l'enfant (E)

Cette distribution inégale entre l'adulte et l'enfant se justifie par rapport au contexte dans lequel se trouvent les participants: la communication entre l'adulte et l'enfant étant "inégaie" (François 1990), et de façon plus marquée encore que dans les interactions mère/enfant, elle met en jeu une asymétrie entre la thérapeute, l'expert, qui est dans le rôle de celle qui va conduire et réguler les échanges, et l'enfant, l'apprenant, qui adopte une posture plus en retrait. Toutefois, ces places semblent évoluer légèrement entre S1 et S4, la participation de l'enfant passant de 22% à 34%.

L'analyse des positions occupées par l'enfant dans les échanges (figure 3), notamment celles "d'initiateur" et de "récepteur" face à l'adulte, précise les observations précédentes.

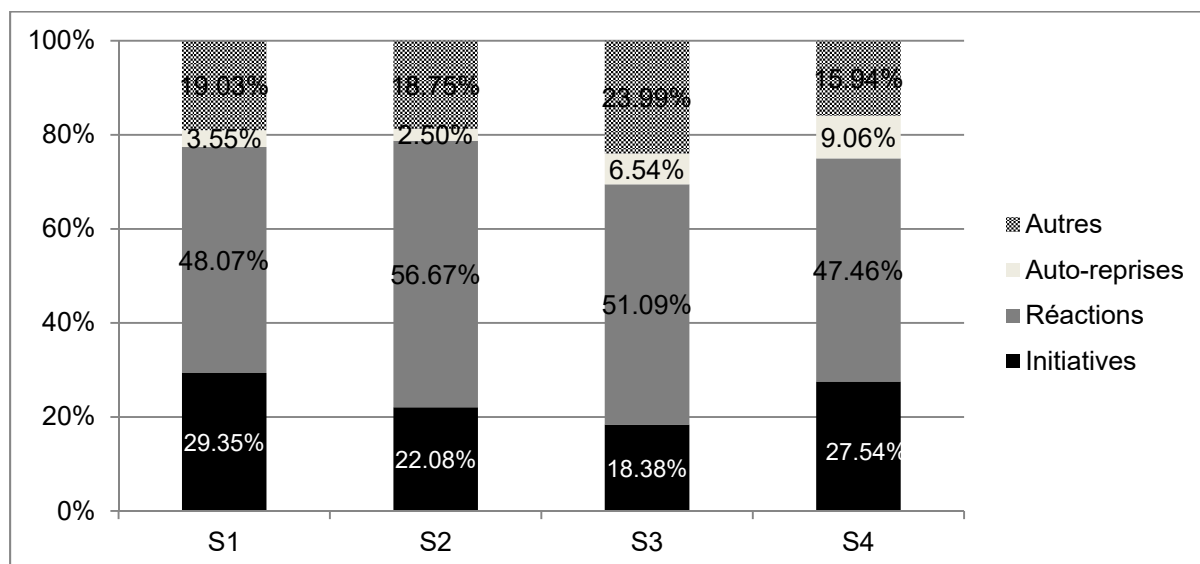


Figure 3: Répartition (en %) des initiatives, réactions et auto-reprises chez l'enfant

La part d'initiatives est moins importante que celles des réactions dans toutes les séances, particulièrement en S3 (18%), ce qui peut s'interpréter de deux façons: soit on considère que l'hypospontanéité et les difficultés d'organisation linguistique de l'enfant expliquent la dépendance de ses productions aux stimulations de l'adulte, soit on déplace son regard pour tenir compte des contraintes de la situation. En effet, elle favorise peu la prise de parole spontanée de l'enfant puisque celui-ci est davantage placé dans une position de récepteur que d'émetteur de langage. Néanmoins, à l'instar de Salazar-Orvig (2003), nous estimons que l'inscription de l'enfant dans le dialogue ne signifie pas nécessairement qu'il doive être de plus en plus à l'initiative des échanges. L'objectif de l'intervention est avant tout de l'amener à occuper des positions dialogiques diversifiées afin de s'approprier les différents usages du langage.

Il est également intéressant d'observer la part croissante d'auto-reprises entre S1 et S4. Cette augmentation rejoint un point du développement langagier observé dans les interactions mère/enfant: une fois que le processus d'hétéro-reformulations est intériorisé chez celui-ci, il peut mettre en œuvre des procédures d'auto-reformulations et donc accéder à une certaine autonomie par rapport au discours de l'adulte (Clark & Chouinard 2000; De Pontonx et al. 2014).

Enfin, il est à noter la quantité de productions difficiles à caractériser à ce stade de l'étude. Une part importante des productions (verbales comme gestuelles) de l'enfant étant inintelligibles ou ininterprétables, il n'est pas toujours possible de déterminer si ce sont des initiatives ou des réactions. De fait, nous faisons l'hypothèse que si les comportements de l'enfant ne sont pas tous compris par l'adulte, alors celui-ci aura davantage tendance à diriger et maintenir les échanges.

3.3 Conduites multimodales de l'adulte et de l'enfant

Afin de déterminer l'utilisation de la multimodalité dans les séances analysées, nous avons examiné, dans les productions de chacun, la proportion:

- de gestes seuls (qu'ils fassent partie du répertoire gestuel ou de celui de la langue des signes);
- de mots isolés (ex. *pain*);
- d'énoncés, c'est-à-dire toutes productions verbales de plus d'un élément (ex. *c'est le pain*);
- de combinaisons bimodales, c'est-à-dire dans lesquelles sont produits un mot ou un énoncé accompagnés d'un ou plusieurs gestes.

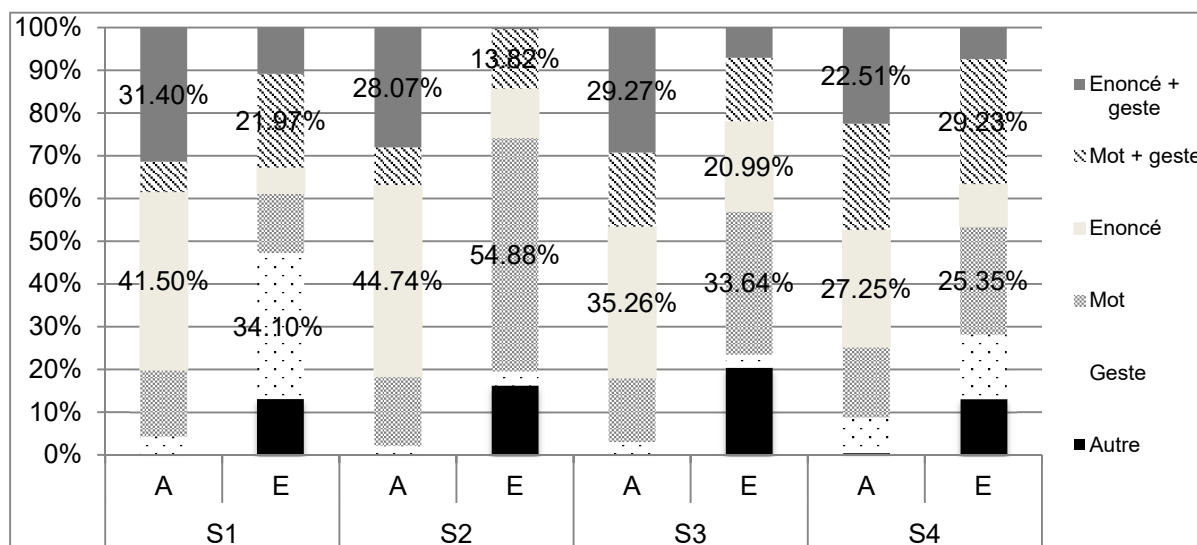


Figure 4: Répartition (en %) des formes multimodales et non multimodales de l'adulte et de l'enfant

La figure 4 montre que les deux participants ne produisent pas les mêmes types de constructions.

Les formes privilégiées par l'adulte sont les énoncés sans gestes associés et les combinaisons bimodales de type "énoncés + gestes". En revanche, les productions de mots isolés et de gestes seuls sont peu fréquentes.

Du côté de l'enfant, les résultats indiquent qu'il produit majoritairement des formes non combinées (gestes ou mots seuls). Quand il combine modalités verbale et gestuelle, il le fait uniquement sous la forme "mots + gestes". Les formes "énoncés" sont les moins fréquentes, sauf à S3, en accord avec les résultats de la LME (figure 1).

Si l'adulte combine majoritairement modalités gestuelle et verbale quand il s'adresse à l'enfant, celui-ci produit essentiellement des formes non multimodales. Pour autant, est-ce que l'enfant s'appuie sur les productions multimodales de l'adulte?

3.4 Reprises par l'enfant des productions multimodales de l'adulte

Afin de savoir si la multimodalité représente une aide pour l'enfant, nous avons regardé dans ses reprises si les formes proposées par l'adulte étaient davantage multimodales ou pas (figure 5).

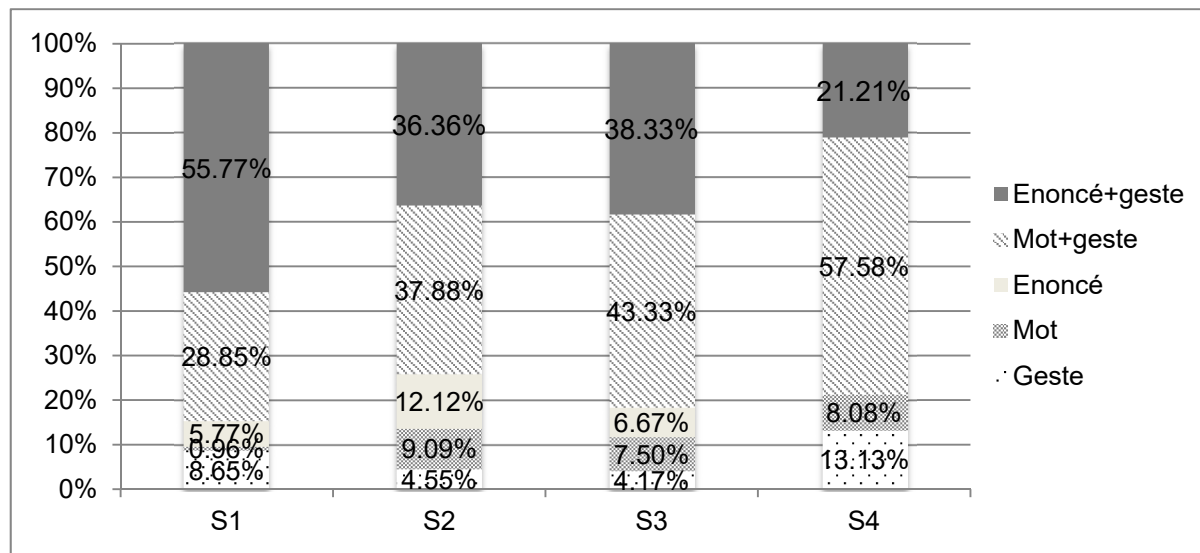


Figure 5: Reprises de l'enfant (en %) des productions multimodales et non multimodales de l'adulte

L'enfant reprend majoritairement des formes qui lui ont été proposées de façon multimodale, à savoir les combinaisons "énoncés + gestes" (par ailleurs majoritaires chez l'adulte) et "mots + gestes". Les propositions non multimodales (énoncés et mots seuls) sont moins reprises par l'enfant.

En nous basant sur ces premiers relevés, qui devront être progressivement affinés, nous pouvons formuler l'hypothèse que la multimodalité est une aide pour l'enfant puisque les formes multimodales sont plus reprises que celles qui ne le sont pas. La figure 5 met aussi en évidence une augmentation des reprises de l'enfant qui font suite à des productions bimodales "mots + gestes" (environ 28% à S1 contre 57% à S4) et une diminution de celles dans lesquelles les gestes sont combinés à des énoncés (de 55% à S1 à 21% à S4). L'augmentation et la diminution de ces deux types de combinaison seront à examiner en profondeur en tenant compte notamment des types de situation et des stratégies d'apprentissage mises en place par l'adulte.

L'ensemble des chiffres présentés constitue un point de départ, un éclairage sur les conduites des deux partenaires. Une analyse comparative d'extraits issus des corpus complètera, en l'illustrant, la question de l'efficacité des stratégies d'étalement de l'adulte.

3.5 *Stratégies d'étayage de l'adulte*

Les deux exemples suivants illustrent une stratégie d'étayage de l'adulte lorsqu'il cherche à faire produire un élément lexical à l'enfant⁴.

[1] S1: Associer des paires
 A1- croi...
 CROISSANT
 E1- [kwa]
 c(r)oi(ssant)
 A2- ...ssant
 E2- [kwo]
 A3- comment on fait?
 A4- croissant
 CROISSANT
Détache les syllabes
 E3- [kako]
Détache les syllabes
 A5- croissant

[2] S4: Construction de phrases
 A1- un ...
 CADEAU
 A2- ca ...
 E1- [ka]
 CADEAU
 A3- deau
 CADEAU
 E2- [do]
 CADEAU
 A4- ca ...
 CADEAU
 E3- [ka]
 A5- deau
 E4- [do]

La stratégie adoptée dans les deux cas est la suivante: proposer un modèle par amorçage de la forme. On remarque qu'elle n'entraîne pas chez l'enfant de production de la forme standard ou complète du mot introduit par l'adulte. Ainsi, en 1, la prononciation n'est pas améliorée par la répétition et la réitération de la présentation du mot et en 2, elle n'entraîne pas de reprise complète du mot par l'enfant.

⁴ Dans les exemples 1 à 4, les gestes issus de la langue des signes sont indiqués en majuscules et les productions de l'enfant entre crochets, en alphabet SAMPA.

Dans l'exemple 3, l'adulte produit également une amorce avec une construction "c'est + article".

[3] S1: Correspondance image/pictogramme
 A1- c'est le...?
 CAMION
 E1- [am]
 CAMION
 A2- camion ouais c'est le gros camion oh la la !
 CAMION
 E2- [aliko]
 CAMION
 A3- camion
 E3- [kamjo~]
 A4- ouais gros !

Contrairement aux exemples 1 et 2, l'amorce est ici complétée partiellement par l'enfant puis reformulée par l'adulte. En E2, l'enfant produit un essai avec une reprise du signe qui est suivie (en A3) d'une reprise du mot isolé de l'adulte. En E3, la prononciation du mot est plus conforme au mot cible. Enfin, l'adulte reprend, en ajoutant une information sur la forme du camion ("ouais gros !"), la forme produite en E3.

Ce type d'enchaînement est également présent, sous une forme plus complexe, dans l'exemple 4.

[4] S1: Correspondance image/picto
 A1- maman des fois elle prend peut-être un parapluie
 MAMAN
 E1- [wi e papa na~]
 A2- et papa non bah ouais c'est les mamans des fois qui ont des
 MAMAN
 parapluies
 A3- et les bottes // qui met les bottes c'est toi hein?
Pointe photo de la pluie
 E2- [wi]
 A4- oui je sais que tu as des bottes !
 E3- [pOt]
Pointe ses pieds
 A5- ah ouais des bottes
 A6- il pleut regarde il pleut
 PLEUVOIR PLEUVOIR
 E4-
 PLEUVOIR
 E5- [e ma]
Pointe ses pieds
 A7- et maman elle met les bottes voilà
 A8- quand il pleut hein quand il fait mauvais il pleut
 PLEUVOIR PLEUVOIR
 E6- [e mama~ E me bOk]

Dans cette séquence, l'adulte:

- déclenche, par un rapprochement de la situation actuelle à des connaissances réelles ou potentielles de l'enfant (A1), une verbalisation de celui-ci (E1);

- reprend, en le validant, l'essai de l'enfant et en y ajoutant des éléments lexicaux et grammaticaux (A2);
- insère l'élément lexical "bottes" dans un énoncé qui établit un lien avec le vécu de l'enfant (A3);
- associe des signes (MAMAN, PLEUVOIR) et des pointages qui vont renforcer les éléments saillants des énoncés.

Du côté de l'enfant, on constate une reprise d'éléments présents dans les énoncés de l'adulte pour parvenir à former l'énoncé E6.

Le contraste entre les exemples 1 et 2, d'un côté, et 3 et 4, de l'autre, souligne que la multimodalité ne constitue pas à elle seule une stratégie efficace mais qu'un ensemble de conditions doit être mis en œuvre. Ainsi, dans les deux premiers exemples, la demande d'étiquetage de l'adulte se fait par amorçage et sous la forme d'un énoncé suspensif. On constate que l'enfant ne reprend pas les mots en entier à la suite de l'adulte alors qu'ils sont accompagnés des signes équivalents, ce qui interroge sur les possibilités ultérieures de l'enfant à les réutiliser dans d'autres contextes. Dans les deux derniers exemples, l'adulte utilise également une amorce mais, par ses reprises, place le mot de façon à la fois multimodale et contextualisée (description de l'objet en 3 et mise en relation avec le quotidien de l'enfant en 4).

L'exemple 4 nous semble particulièrement intéressant pour le processus d'acquisition: puisque l'adulte s'appuie sur ce que l'enfant réalise pour apporter des informations supplémentaires et qu'il lui offre des constructions différentes et des occasions de reprendre le mot, on peut penser qu'il a plus de chances d'être intégré dans le système de l'enfant. On peut en tout cas noter que la mise en contexte (dans un énoncé décrivant l'objet) entraîne une prise de parole plus longue de l'enfant et une mobilisation des ressources non verbales dont il dispose.

La comparaison des exemples précédents rejoint les observations d'autres auteurs, en contexte thérapeutique (Rodi 2011) et éducatif (Canut et al 2013; Rezzonico et al 2015), à savoir qu'en situation d'apprentissage, quand l'adulte fait appel:

- aux caractéristiques de l'objet (identification, description, usage);
- et/ou au vécu de l'enfant;
- et/ou à une situation de la vie quotidienne;
- et/ou à des formes distancées (qui ne s'inscrivent pas dans l'ici et maintenant);

alors les modèles proposés à l'enfant sont plus diversifiés, davantage mémorisés (Labrell 2002; Labrell et al. 2007) et sont donc plus susceptibles d'entraîner un allongement et une diversification des énoncés de l'enfant que dans le cas de stratégies de présentation du mot isolé (Canut & Vertalier 2014).

4 Conclusion

Les analyses ont mis en évidence les points suivants:

- L'enfant dispose de capacités syntaxiques limitées qui n'augmentent pas au fil des séances malgré un ajustement progressif de l'adulte sur ce plan;
- L'adulte conduit majoritairement les échanges, l'enfant intervenant moins que lui malgré une légère progression à partir de S3;
- L'enfant initie peu les échanges et se situe davantage en aval des sollicitations de l'adulte, ce qui peut s'expliquer en partie par les caractéristiques de la situation;
- Les deux participants ont des emplois différents de la multimodalité: l'adulte privilégie les formes combinées tandis que l'enfant a plutôt recours à des formes simples, c'est-à-dire "monomodales" ou associant un mot et un geste;
- L'enfant semble toutefois trouver une aide dans la multimodalité proposée par l'adulte puisqu'il reprend davantage les productions bimodales que les autres.

Les résultats et l'analyse des exemples précédents montrent que les connaissances de l'enfant sont le résultat d'un processus d'appropriation qui se matérialise au cours des interactions dans les reprises et les interprétations verbales et non verbales de l'adulte et de l'enfant. Les apprentissages langagiers vont également dépendre de la manière dont l'adulte inscrit son discours par rapport aux connaissances déjà acquises de l'enfant, à sa participation et à son intérêt. Dans cette perspective, et en accord avec les éléments théoriques présentés en introduction sur l'utilisation de ressources multimodales en situation clinique (de Weck et al. 2010; Coquet 2012), la multimodalité est assurément une aide pour l'enfant: elle sert à conceptualiser l'élément à acquérir et entre donc dans le registre des stratégies efficaces de la part de l'adulte à condition que celui-ci tienne compte des représentations langagières, sociales et cognitives de l'enfant. Ainsi, associer l'analyse des reformulations et interprétations de l'adulte et celle de l'utilisation de la multimodalité permet d'entrevoir la diversité et l'efficacité de ses conduites d'étayage.

Les résultats de cet article doivent être envisagés de façon préliminaire. Il nous reste à déterminer les différents types de stratégies dans le discours de l'adulte et leurs effets sur le langage de l'enfant, notamment sur la longueur et la diversification de ses prises de parole. En parallèle, il faudra nous interroger sur le passage des productions dépendantes de l'enfant aux productions autonomes résultant de l'intégration de connaissances nouvelles dans le cadre des interactions. Enfin, la façon dont l'adulte intègre le geste à ses productions verbales est à préciser, toujours dans une perspective d'identification des procédés d'étayage.

BIBLIOGRAPHIE

- Beukelman, D. & Mirenda, P. (1992): *Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults*. Baltimore MD (Paul H. Brookes Publishing Co).
- Brown, R.W. (1973): *A first language: the early stages*. Cambridge (Harvard University Press).
- Canut, E., Espinosa, N. & Vertalier, M. (2013): Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *LINX*, 68-69, 69-94.
- Canut, E. & Vertalier, M. (2014): Les schèmes sémantico-syntaxiques dans le processus interactionnel d'acquisition. In N. Espinosa, M. Vertalier & E. Canut (éds.), *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit. Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles*. Paris (L'Harmattan), 85-116.
- Cataix-Nègre, E. (2010): Bébés et jeunes enfants en difficulté de communication: "Accessibilisation" de l'information et Communication Alternative et Améliorée. (CAA). *Rééducation Orthophonique*. 241, 65-81.
- Clark, E.V. & Chouinard, M. (2000): Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage. *Langages*, 140, 9-23.
- Clark, E. (2006): La répétition et l'acquisition du langage. *La linguistique*, 42, 67-80.
- Cleave, P.L., Becker, S.D., Curran, M.K, Owen Van Horne, A.J. & Fey, M.E. (2015): The Efficacy of Recasts in Language Intervention: A Systematic Review and Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24, 237-255.
- Coquet, F. (2012): Multicanalité de l'expression. *Les Entretiens de Bichat 2012*. Disponible: http://www.associationcharge.fr/IMG/pdf/orthophonie_97_114_wmk.pdf (2.03.2017).
- Cosnier, J. & Vaysse, J. (1997): *Sémiotique des gestes communicatifs*. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, 9, 7-28.
- De Pontonx, S., Masson, C., Leroy-Collombel, M. & Morgenstern, A. (2014): "Ça s'appelle comment le docteur des animaux?". Co-(re)construction des productions non-standard de l'enfant. 4^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française, SHS Web of Conferences, Vol. 8, EDP Sciences, Institut de Linguistique française, Paris, 1453-1467.
- de Weck, G. (2006): Les reprises dans les interactions adulte-enfant: comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La linguistique*, 42, 115-134.
- de Weck, G., Salazar-Orvig, A., Corleateanu, C., Da Silva, C., Rezzonico, S. & Bignasca, T. (2010): Interactions mère-enfant typique et dysphasique: comment utiliser les gestes pour formuler une devinette?. *Lidil*, 42, 159-180.
- François, F. (1990): *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel (Delachaux & Niestlé).
- Iverson, J. M., Capirci, O., Longobardi, E., & Cristina Caselli, M. (1999): Gesturing in mother-child interactions. *Cognitive Development*, 14(1), 57-75.
- Iverson, J.M. & Goldin-Meadow, S. (2005): Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16, 367-371.
- Labrell, F. (2002): Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle? *Revue française de pédagogie*, 151, 17-28.
- Labrell, F., Maintier, C. & Olivier, M. (2007): Distanciation et mémorisation des noms à 5 ans: une recherche action en ZEP. *Revue française de pédagogie*, 160, 87-101.

- Leroy-Collombel, M. & Masson, C. (2010): Dysfonctionnements langagiers chez l'enfant autiste: une étude de cas entre un et trois ans. In T. Rousseau & F. Valette-Fruhinsholz (éds), *Le langage oral: données actuelles et perspectives en orthophonie*. Isbergues (Ortho Edition), 85-106.
- MacWhinney, B. (2000): *The CHILDES project: Tools for analysing talk*. Hillsdale, NJ (Lawrence Erlbaum).
- Mathiot, E., Leroy, M., Limousin, F. & Morgenstern, A. (2009): Premiers pointages chez l'enfant sourd-signeur et l'enfant entendant: deux suivis longitudinaux entre 7 mois et 1 an 7 mois. *Aile...Lia*, 1, 141-168.
- Rezzonico, S., Hipfner-Boucher, K., Milburn T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. & Girolametto, L. (2015): Book Reading: Effects of Coaching in Professional Development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24, 717-732.
- Roberts, M.Y. & Kaiser, A.P. (2011): The Effectiveness of Parent-Implemented Language Interventions: A Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 180-199.
- Rodi, M. (2011): Interactions logopédiste-enfant: Comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels dans une situation de jeu symbolique? *Glossa*, 110, 49-68.
- Salazar-Orvig, A. (2003): L'inscription dialogique du jeune enfant: évolution, diversité et hétérogénéité. *TRANEL*, 38/39, 7-24.
- Schlosser, R.W. & Sigafoos, J. (2006): Augmentative and alternative communication interventions for persons with developmental disabilities: narrative review of comparative single-subject experimental studies. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 1-29.
- Veneziano, E. (2014): Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage. *Contraste*, 39, 31-49.
- Vygotski, L.S. (1934/1997): *Pensée et langage*. Paris (La Dispute).