

# **Etude des enchaînements discursifs dans les interactions orthophoniste – enfant dysphasique**

Study of discursive moves in clinical interactions

Christine da Silva Genest<sup>1</sup>

**Abstract:** The aim of this paper is to understand how speech therapists deal with the speech of children with Specific Language Impairment in remediation sessions. More specifically, we are interested in discursive moves and their features. These are considered according to the child's previous utterances (expected, unexpected, non-conventional...). The utterances of the adult are dialogic and give assistance to the child since they may modify, assess, support and guide the child's speech. Furthermore, the discursive moves made by speech therapists are strongly influenced by the children's productions. Thus, the activity of the adult is seen as an effective means of action and structures the interaction.

**Key words:** dialogism, discursive moves, semiotic mediation, speech-language pathologist – SLI child interaction, strategies.

## **1. Introduction**

Cet article a pour objectif d'appréhender la façon dont un orthophoniste traite le discours d'un enfant présentant des troubles du développement du langage dans le cadre d'une situation de remédiation. Plus particulièrement, on cherche à comprendre ce qu'il se passe en position  $n+1$  dans un dialogue et la façon dont ce traitement, au niveau de l'énoncé, a un sens dans l'activité en cours et le dialogue.

Un énoncé ne fonctionne pas de manière isolée mais s'inscrit dans une chaîne d'énoncés qui le précèdent et le suivent. Toute production langagière (texte vis-à-vis d'un autre texte ou énoncé vis-à-vis d'un autre énoncé) est une réponse à une autre production langagière antérieure. Un discours entre en interaction avec un autre discours sur le même objet. Ainsi, l'énoncé dialogique se structure autour d'un microdialogue (dialogisation intérieure) qui est le résultat de l'interaction entre deux énoncés : l'énoncé enchâssant et l'énoncé

---

<sup>1</sup> Université de Lorraine, EA 3450 DevAH ; christine.da-silva@univ-lorraine.fr.

enchâssé (Bakhtine 1970 [1929], Bres & Verine 2002). L'énoncé dialogique se définit donc comme :

[...] un énoncé qui comporte, en son sein, un dialogue entre, au moins, deux énonciations, celle du locuteur (E<sub>1</sub>) et celle d'un énonciateur autre, dont la parole est reprise ou fait l'objet d'allusion (E<sub>0</sub>) ; ce dialogisme se manifeste dans l'échange *hic et nunc* par les différentes façons dont, dans son énoncé, un locuteur traite l'énoncé de son interlocuteur. (Salazar Orvig & Grossen 2008 : 41)

L'énoncé est constitué de – au moins – deux énonciations émanant de deux locuteurs distincts. Il y a donc un *dédoublement énonciatif* dans tout énoncé dialogique (Bres & Verine 2002). Ce phénomène a le plus souvent été étudié dans des textes écrits. Toutefois, il est également présent dans le dialogue *in praesentia*, grâce aux relations qui s'établissent entre les énoncés des différents locuteurs (Salazar Orvig 2005, Salazar Orvig & Grossen 2008).

Ce dédoublement énonciatif peut être *explicite*, distinguant clairement l'énoncé enchâssé et l'énoncé enchâssant par des marques observables en surface textuelle (Authier-Revuz 1982), ou *implicite*, lorsque l'énoncé enchâssé et l'énoncé enchâssant sont imbriqués dans un seul et même énoncé, sans que cela laisse des traces dans le fil du discours. L'orientation dialogique d'un discours vers d'autres discours peut être marquée par des marqueurs grammaticaux, comme le conditionnel, la négation, l'interrogation, les déterminants, etc. (Larrivée 2005, Haillet 2002, Bres & Mellet 2009).

On peut schématiser les relations entre les énoncés de la manière suivante :

**[E<sub>1</sub>(E<sub>0</sub>)]**.

Cette schématisation montre bien qu'il y a de *l'autre* (E<sub>0</sub>) dans *l'un* (E<sub>1</sub>) (Authier-Revuz 1995). C'est cette relation de dépendance entre deux énoncés qui nous intéresse. Le locuteur de E<sub>1</sub> se positionne par rapport à la parole de l'autre (E<sub>0</sub>, énoncé source) en reprenant, en commentant, en poursuivant son discours, en prenant appui sur sa parole, en en proposant des interprétations, en s'y opposant, en l'explicitant, en la confirmant, etc. (Salazar Orvig & Grossen 2011). E<sub>1</sub> est différent de E<sub>0</sub> car, le locuteur de E<sub>1</sub> se positionne par rapport à E<sub>0</sub>. Ce positionnement permet alors de créer une dynamique dans le dialogue (Salazar Orvig & Grossen 2008).

Les mouvements ou enchaînements discursifs ont été analysés dans une situation d'interaction particulière, la rééducation orthophonique, et dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage (ou dysphasie). Il s'agit d'une situation clinique où le professionnel, l'orthophoniste, propose diverses activités langagières, dans le but de favoriser le développement de nouvelles

compétences chez les enfants dysphasiques. Dans le cadre de ces activités, les enfants peuvent avoir des difficultés à accomplir la tâche demandée. Des procédés d'étayage sont alors mobilisés par les orthophonistes dans le but d'amener les enfants à réaliser la tâche et à développer leurs compétences langagières. Les interventions des orthophonistes s'inscrivent dans une dynamique conversationnelle et dans un contexte qui a du sens pour les enfants. Cette dynamique est créée notamment par la façon dont le discours des orthophonistes entre en interaction et s'oriente vers celui des enfants. Les relations qui s'établissent entre le discours des orthophonistes et celui des enfants permettent d'identifier les positions énonciatives et interactionnelles des orthophonistes. Ces positionnements sont rendus visibles par les choix – de mise en mots ou de construction des objets du discours, par exemple – du locuteur et ses enchaînements discursifs (Rabatel 2012).

Dans les interactions de rééducation orthophonique, une des questions soulevées est de savoir comment les orthophonistes interviennent et se positionnent dans le dialogue par rapport au discours des enfants, lorsqu'ils accomplissent une tâche linguistique. En d'autres termes, quel mouvement les orthophonistes effectuent par rapport à la parole des enfants ? Observe-t-on différents modes d'enchaînements ? Est-ce que les productions des enfants influencent la manière dont les orthophonistes interviennent et marquent leur positionnement interactionnel et énonciatif ? Pour y répondre, nous nous proposons d'analyser les enchaînements discursifs dans les interactions orthophoniste – enfant dysphasique (Salazar Orvig 1999, François 1988) dans le cadre d'une *approche dialogique du dialogue* (Bakhtine 1978[1934], Bakhtine & Vološinov 1977[1929]). Nous faisons l'hypothèse que le positionnement des orthophonistes est différent selon ce qui précède dans le dialogue et, plus particulièrement, selon le type de production de l'enfant (attendue, non attendue ou production non conventionnelle).

## **2. Méthodologie**

Au sein de cette section, nous présentons tout d'abord la population de l'étude (cf. 2.1.), ensuite quelques caractéristiques des séances de rééducation ainsi que le recueil des données (cf. 2.2.) et, enfin, la méthode d'analyse et les axes d'analyse proposés (cf. 2.3.).

### **2.1. Population**

Nous avons suivi quatre dyades orthophoniste-enfant lors de séances de rééducation pendant sept mois. Au total, vingt-quatre séances de rééducation de ces dyades ont été observées.

Les enfants sont âgés de 5 ans et 10 mois à 8 ans et 11 mois au début de l'étude. Ils présentent des troubles spécifiques du

développement du langage. Trois enfants présentent une dysphasie phonologique-syntaxique (Samuel, Etelle et Julie) et un quatrième a une dysphasie réceptive (Ambroise). Tous les enfants ont des troubles sévères et persistants au niveau de l'expression, principalement sur les plans phonologique et syntaxique. Dans le cas d'Ambroise, des difficultés sont observées tant au niveau de l'*expression* qu'au niveau de la *compréhension*. Les enfants sont suivis par des orthophonistes différentes – sauf Julie et Ambroise, qui ont la même orthophoniste –, celles-ci étant toutes de sexe féminin.

## 2.2. Recueil des données

Chaque séance de rééducation dure en moyenne entre 35 à 40 minutes. Les séances sont constituées de diverses activités langagières, choisies par les orthophonistes en fonction des compétences et des difficultés linguistiques des enfants, d'une part, et des objectifs thérapeutiques, d'autre part.

Les interactions ont été enregistrées en audio et en vidéo. Les dialogues ont été transcrits en tenant compte à la fois des conduites verbales et non verbales des locuteurs. Cela est d'autant plus important que les professionnels emploient la méthode Borel-Maisonny (1966). Cette dernière permet d'associer un geste à chaque phonème de la langue en tenant compte des caractéristiques phonétique du phonème.

## 2.3. Méthode et axes d'analyse

Les activités proposées aux enfants par les orthophonistes sont diverses et hétérogènes. Elles peuvent se centrer aussi bien sur l'expression que sur la compréhension du langage et concernent tous les niveaux langagiers (phonologie, sémantique, morphosyntaxe, métalangage). Nous avons relevé, par exemple, des activités métalinguistiques ciblant des tâches métaphonologiques de segmentation syllabique ou phonémique ou des activités de production orale allant de la production de dénominations à la production de récits d'expériences personnelles.

Chaque activité a été analysée en séquences définies par *un item cible* correspondant à la production visée et attendue par les orthophonistes dans la réalisation de la tâche linguistique. Ainsi, dans une activité de dénomination portant sur 'les parties du corps', les items cibles peuvent être les suivants : 'le bras', 'le pied', 'la main'. Dans la plupart de ces activités, qui prennent souvent la forme de jeux, *une alternance des rôles* des participants est observée : l'enfant et l'orthophoniste peuvent, chacun à leur tour, dans chaque séquence, réaliser la tâche et être *producteur*, ou écouter l'autre la réaliser et être *récepteur*. Comme nous cherchons à analyser la façon dont les orthophonistes interviennent pour aider les enfants à accomplir une tâche ainsi qu'à la façon dont elles se positionnent

par rapport à leurs productions, nous nous sommes intéressée aux séquences où l'enfant est producteur et l'orthophoniste réceptrice, comme dans l'exemple 1 ci-dessous. Cet exemple est extrait d'une activité de dénomination. L'enfant doit parvenir à dénommer l'item *le genou* :

Exemple 1 – Séquence *Le genou*, corpus de Samuel<sup>2</sup>

ORT 197 – [...] ((tend ses cartes à Samuel)) à toi;  
SAM 195 – ((en chuchotant)) attention il {est/était }{xxx}\* = ((en piochant une carte)) c'est ▲  
ORT 198 – qu'est-ce que c'est ?  
SAM 196 – c'est le genou . ((pose sa paire sur la table))  
ORT 199 – c'est le genou : .

Au sein des séquences où l'enfant doit accomplir la tâche et assume, par conséquent, le rôle de producteur, l'analyse que nous proposons porte sur les interventions des orthophonistes, qui suivent une production verbale des enfants et qui sont centrées sur la réalisation de la tâche linguistique comme en ORT 198 et ORT 199. En revanche, les interventions centrées sur la manipulation du matériel ou la gestion des conduites de l'enfant ne sont pas considérées, comme en ORT 197, où l'orthophoniste relance l'activité et régule le comportement de l'enfant. Nous sommes bien consciente que les interventions des locuteurs prennent sens dans un contexte qui dépasse les interventions locales. Cependant, nous avons décidé d'effectuer une analyse à un niveau local du discours des orthophonistes et de leur orientation dialogique par rapport à celui de leur interlocuteur à travers une analyse des mouvements du discours (Salazar Orvig 2008). Ainsi, nos analyses portent spécifiquement sur :

1. les types d'enchaînements discursifs effectués par les orthophonistes sur le discours des enfants (cf. 3.1.);
2. la présence ou l'absence des marques de reprise du discours de l'autre dans les interventions intégrant les propos des enfants et le positionnement des orthophonistes par rapport à ceux-ci (cf. 3.2.).

La section suivante porte spécifiquement sur la présentation des analyses et des résultats.

### 3. Analyses et résultats

Considérons l'exemple suivant :

Exemple 2 – Séquence *Le tire-bouchon*, corpus de Samuel

ORT 20 – [...] {ça} ?  
SAM 21 – [vi] {vis} . = ((fait le geste Borel-Maisonny [l]))  
ORT 21 – c'est pas une vis ça . = ((montre le cahier))

<sup>2</sup> Voir les conventions de transcription en Annexe.

SAM 22 –	c'est [twa] {quoi} ?
ORT 22 –	c'est pour ouvrir les bouteilles . on utilise un : +
SAM 23 –	tire-bouchon . = ((fait le geste Borel-Maisonny [l]))
ORT 23 –	voilà .

Les éléments pertinents pour l'analyse sont la façon dont l'orthophoniste intervient explicitement suite à une production non attendue de l'enfant (ORT 21), répond à une question (ORT 22) ou accepte sa proposition (ORT 23). Par ailleurs, on peut se demander de manière plus spécifique en quoi la façon dont elles interviennent aide les enfants à accomplir une tâche linguistique.

### 3.1. Types d'enchaînements discursifs

Nous exposons tout d'abord les catégories d'analyse qui nous intéressent (cf. 3.1.1.) et les résultats obtenus (cf. 3.1.2.). Ensuite nous examinerons plus qualitativement un extrait d'interaction, en nous focalisant sur la question de la médiation langagière (cf. 3.3.).

#### 3.1.1. Types d'enchaînements discursifs : présentation

Après avoir analysé l'ensemble des interventions des orthophonistes, nous avons identifié trois types d'enchaînements discursifs :

- i. Un enchaînement est dit *avec intégration* lorsque l'orthophoniste construit son propre discours en prenant appui sur celui de l'enfant et en intégrant partiellement ou intégralement le discours de ce dernier. Dans le cas d'un enchaînement avec intégration, le locuteur peut marquer tant son accord/désaccord que sa neutralité par rapport au point de vue de l'autre. Il se positionne par rapport à celui-ci en le prenant ou non en charge ou en ne se prononçant pas sur la vérité de son contenu (Rabatel 2009). Les interventions des orthophonistes peuvent comprendre des traces du discours de l'autre comme dans le cas des reprises ou du refus (cf. exemple 2, ORT 21 – *c'est pas une vis ça* .). Cependant, une imbrication totale des deux discours est également possible et, dans ce cas, les traces du discours d'autrui ne sont pas visibles, comme dans le cas des évaluations positives sans reprise (cf. exemple 2, ORT 23 – *voilà* .).
- ii. Un enchaînement est dit *sans intégration* lorsque l'orthophoniste ne prend pas appui sur le discours de l'enfant, c'est-à-dire qu'elle l'ignore (cf. exemple 3, ORT 73). L'orthophoniste intervient donc sans commenter, sans reprendre, sans reformuler l'intervention précédente de l'enfant.

Exemple 3 – Extrait d’une activité d’écriture, corpus de Julie

- ORT 72 – c’est quoi ça ? = ((en pointant du doigt un dessin sur la feuille))  
 JUL 70 – b(r)oue(tte) .  
 ORT 73 – c’est un :: + → **Enchaînement sans intégration**  
 (2 sec)  
 ORT 74 – c’est pour aller à la plage pour faire des pâtés /c’est un :: +  
 JUL 71 – ((joue avec les lettres, 3 sec))  
 ORT 75 – c’est quoi ? / qu’est-ce qu’on prend pour aller à la plage ?  
 JUL 72 – ((continue de jouer avec les lettres)) des [ʃo] {seau} .  
 ORT 76 – oui . qu’est-ce que tu entends quand tu dis seau ?

En ORT 73, l’orthophoniste produit une nouvelle demande de dénomination qui relance l’activité. Toutefois, elle ne fait aucun commentaire sur la proposition de réponse de l’enfant en JUL 70 (*b(r)oue(tte)*) et l’ignore totalement. Dans ce cas, il s’agit d’un *enchaînement sans intégration* des propos de l’enfant. En relançant l’activité et en ignorant par conséquent la proposition de Julie, l’orthophoniste crée une relation entre les deux interventions et cet enchaînement devient alors un élément créateur de sens (Salazar Orvig 2008). De fait, si le l’orthophoniste n’intègre pas le discours de l’enfant au sien, cela signifie qu’il s’agit d’une proposition qu’elle ne peut pas accepter et qu’une nouvelle proposition est attendue. Ainsi, l’intervention de l’orthophoniste permet la poursuite et la réorientation du dialogue ainsi que la compréhension par l’enfant de la non acceptabilité de la réponse proposée.

- iii. Un enchaînement est dit *indirect* lorsque l’orthophoniste revient sur le discours précédent de l’enfant sans l’ignorer mais sans prendre réellement appui sur ce discours (cf. exemple 4, ORT 232) :

Exemple 4 – Séquence *Les cheveux*, corpus de Samuel

- ORT 231 – [...] ça :? = ((désigne une partie du corps))  
 SAM 229 – la tête :: .  
 ORT 232 – alors juste ça : là : . = ((désigne la même partie du corps)). → **Enchaînement indirect**  
 SAM 230 – ah les cheveux : .  
 ORT 233 – les cheveux : . ((pose le crayon)) / [...]  
 → **Enchaînement avec intégration**

L’intervention ORT 232 est considérée comme s’inscrivant dans un *enchaînement indirect*, car l’orthophoniste présente indirectement à l’enfant que sa réponse ne convient pas, sans le lui dire de manière explicite. On ne peut pas dire qu’elle ignore pour autant la production précédente de l’enfant, puisqu’on observe des marques discursives de la réception du discours de l’autre (*alors, juste*). Ici, l’orthophoniste réoriente

le dialogue sans ignorer mais sans intégrer non plus le discours de l'enfant.

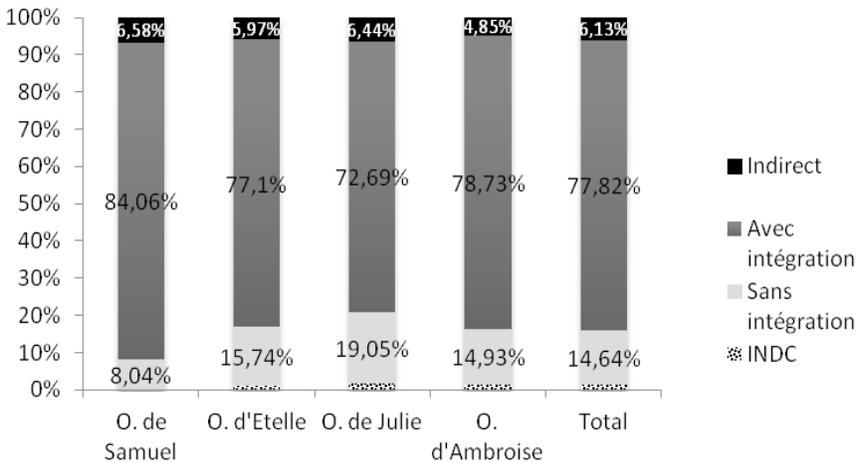
En outre, nous avons également considéré des cas dits « indécidables »<sup>3</sup>, où il était impossible de trancher entre deux analyses, lorsque l'intervention des orthophonistes suivait une intervention ininterprétable.

Comme nous avons pu le voir brièvement à travers les exemples précédents, les enchaînements n'ont de sens que par rapport à ce qui précède. Nous avons donc caractérisé les interventions des enfants en fonction de leur contenu et de leur forme ainsi que de ce qui était attendu par les orthophonistes. Ainsi, chaque intervention a été caractérisée selon que la production :

- était attendue à la fois au niveau de la forme et au niveau du contenu (cf. exemple 4, SAM 230),
- était non conventionnelle mais le contenu était celui attendu (cf. exemple 3, JUL 72),
- était inattendue au niveau du contenu voire éventuellement au niveau de la forme (cf. exemple 3, JUL 70),
- reprenait les propos de l'orthophoniste, les acceptait ou les refusait,
- constituait une demande de la part de l'enfant adressée à l'orthophoniste (cf. exemple 2, SAM 22).

### 3.1.2. Types d'enchaînements discursifs : résultats

Le graphique 1 présente les types d'enchaînements réalisés par les orthophonistes en fonction des dyades :

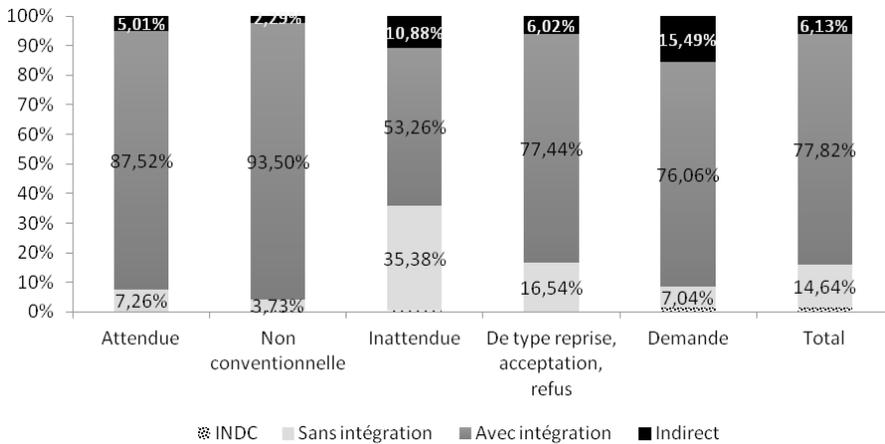


Graphique 1 : Types d'enchaînements discursifs effectués en fonction des orthophonistes

<sup>3</sup> Les cas « indécidables » ont été notés INDC dans les graphiques ci-dessous.

De manière générale, quelle que soit l'orthophoniste, le plus souvent celles-ci intègrent le discours des enfants à leur propre production. En effet, 77,82% des interventions des orthophonistes s'inscrivent dans des enchaînements avec intégration du discours de l'autre. Les enchaînements sans intégration du discours des enfants et les enchaînements indirects sont faiblement représentés (respectivement 14,64% et 6,13%).

Même si les orthophonistes tendent à avoir un profil semblable, vu qu'elles intègrent le plus souvent les interventions des enfants dans leur discours, quelques différences sont observées selon les dyades. En effet, la part des enchaînements avec intégration du discours des enfants varie selon les orthophonistes allant de 72,69% pour l'orthophoniste de Julie à 84,06% pour celle de Samuel. Voyons donc si les enchaînements réalisés par les orthophonistes sont influencés par les types de productions des enfants (cf. graphique 2) :



Graphique 2 : Type d'enchaînements en fonction des types de productions des enfants

Les orthophonistes traitent les propos des enfants différemment selon le type de production de ces derniers. Lorsque la production est attendue, non conventionnelle, de type reprise (acceptation ou refus), ou qu'il s'agit d'une demande, le plus souvent, elles reviennent sur les productions des enfants en les intégrant (respectivement : 87,52%, 93,50%, 77,44% et 76,06%). En revanche, elles intègrent moins que dans les autres cas le discours des enfants lorsque leur production est inattendue (53,26%). La part des enchaînements sans intégration du discours des enfants suite à une production inattendue est donc plus élevée (35,38%) (vs 7,26% enchaînements sans intégration suite à une production attendue).

Nous pouvons donc dire que, si le contenu est adéquat (production attendue ou non conventionnelle), les orthophonistes intègrent la production des enfants dans leur discours. En revanche, si le contenu n'est pas adéquat (production inattendue), soit elles l'intègrent, soit elles l'ignorent. Enfin, suite à une demande ou à une reprise, une acceptation ou un refus, les orthophonistes l'intègrent également. On observe également une légère différence selon que la production des enfants est conventionnelle ou non. En effet, les orthophonistes tendent à intégrer davantage les propos des enfants suite à une intervention non conventionnelle (93,50%) que suite à une production attendue des enfants (87,52%).

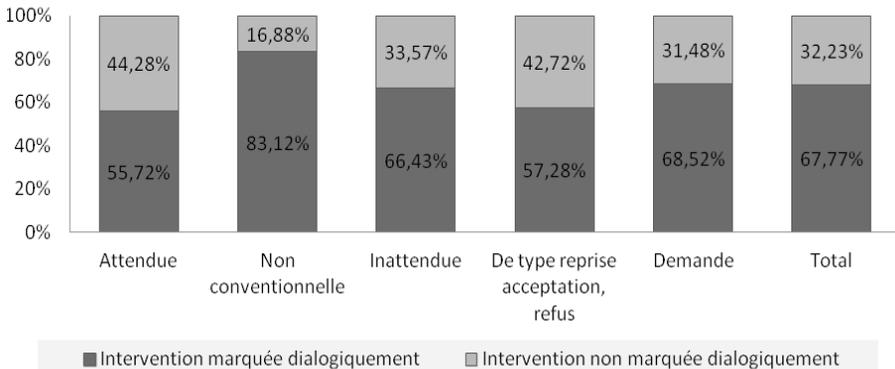
### **3.2. Enchaînements discursifs avec intégration : traces dialogiques et positionnement**

Nous avons observé que la part des enchaînements avec intégration du discours des enfants est majoritaire dans le discours des orthophonistes. Nous nous proposons de poursuivre l'analyse sur ce type d'enchaînement en nous interrogeant sur la façon dont les orthophonistes intègrent le discours des enfants. Deux aspects sont considérés : d'une part, la présence ou l'absence de marques d'intégration du discours des enfants (interventions marquées ou non marquées dialogiquement, cf. 3.2.1.), et, d'autre part, la façon dont le positionnement des orthophonistes est marqué (positionnement explicite ou non, cf. 3.2.2.).

#### **3.2.1. Interventions marquées ou non marquées dialogiquement**

Tout discours est traversé par les paroles d'autrui et met en scène une pluralité de voix. Comme nous l'avons indiqué précédemment, pour certaines interventions, cette pluralité est marquée – *interventions marquées dialogiquement* – et elle est repérable à travers des phénomènes de reprises, de reformulation du discours de l'autre, tandis que pour d'autres, elle est masquée, n'étant donc pas visible – *interventions non marquées dialogiquement* – comme dans le cas des évaluations positives sans reprise du discours de l'autre. Nous avons donc distingué les interventions marquées dialogiquement (cf. exemple 4, ORT 233 – *les cheveux* : .) de celles qui ne sont pas marquées dialogiquement (cf. exemple 2, ORT 23 – *voilà* ; da Silva 2011).

Le graphique 3 présente la distribution des interventions marquées et non marquées dialogiquement en fonction des productions des enfants :



Graphique 3 : Interventions marquées ou non marquées dialogiquement en fonction des productions des enfants

Globalement, la part des interventions marquées dialogiquement est élevée dans le discours des orthophonistes (67,77%). Elle a tendance à varier selon le type de production des enfants, allant de 55,72% suite à une production attendue à 83,12% suite à une production non conventionnelle. On peut donc dire que plus les enfants ont des difficultés linguistiques (que ce soit au niveau de la forme ou du contenu), plus les orthophonistes vont reprendre leurs propos. Suite à des productions non conventionnelles, les orthophonistes vont avoir tendance à offrir une forme conventionnelle en présentant un modèle comme dans l'exemple suivant :

Exemple 5 – Séquence *Le ventre*, activité de dénomination, corpus de Samuel

- ORT 251 – [...] et ici comment ça s'appelle là : ? = ((montre sur le cahier puis sur elle-même))  
 SAM 246 – le [vãdʁ] {ventre} : .  
 ORT 252 – le venTRE :: . = ((écrit sur le cahier))  
 SAM 247 – c'est le milieu du [tʁ] {corps}.  
 ORT 253 – ouais : . c'est le milieu du corps : / exactement . tu peux bien me dire le CORps;  
 SAM 248 – le : le milieu du [tʁ] {corps} .  
 ORT 254 – non : . du + ((fait le geste du [k], Borel-Maisonny))  
 SAM 249 – corps : = ((touche sa gorge en même temps))  
 ORT 255 – du corps : . très bien : . // [...]

Dans cette séquence, l'orthophoniste reformule l'intervention SAM 246 et offre ainsi la forme conventionnelle du terme *ventre*. On observe ce même procédé en ORT 253 repris deux fois : tout d'abord l'orthophoniste accepte et évalue positivement la proposition de l'enfant par rapport à l'activité en cours (*ouais : . c'est le milieu du Corps : /*

*exactement* .), puis elle se focalise sur la forme en demandant à l'enfant de reprendre la forme conventionnelle (*tu peux bien me dire le CORps*). Malgré la reformulation de l'orthophoniste, l'enfant ne parvient pas à produire la forme conventionnelle (cf. SAM 248), ce qui amène cette dernière à poursuivre le travail sur la forme [kɔʁ]. En ORT 254, elle refuse la production non conventionnelle de l'enfant de manière explicite par l'adverbe de négation *non* et sollicite de nouveau la production du terme par une ébauche (*du* +) et en l'aidant au niveau non verbal par le geste Borel-Maisonny symbolisant le phone /k/.

Par ces phénomènes de reprise-reformulation de la production de l'enfant l'orthophoniste reprend les propos de l'enfant en les reformulant (ORT 252 – *le venTRE* :: .), en les acceptant (ORT 253 – *ouais* : . *c'est le milieu du corps* : / *exactement* . ou ORT 255 – *du corps* : . *très bien* : .) ou en les refusant (ORT 254 – *non* : . *du* + ((*fait le geste du [k]*, Borel-Maisonny))). Dans le cas du refus et de l'acceptation, le positionnement de l'orthophoniste est marqué explicitement. On remarque, par ailleurs, que ce positionnement peut être modulé par des adverbes comme *exactement* en ORT 253, qui est un commentaire sur ce qui précède et crée une connexion entre les discours (Vion 2006).

Si toutes les interventions que nous venons de décrire sont des reprises, celles-ci n'ont cependant pas toutes les mêmes caractéristiques dans le dialogue. En effet, le tour de parole ORT 253 traite de deux manières différentes la production attendue mais non conventionnelle de l'enfant. La première intervention porte explicitement sur l'ensemble de l'intervention et sur son contenu qu'elle évalue positivement. Le positionnement du locuteur est explicitement marqué par rapport à ce qui précède, comme l'attestent des marques linguistiques telles que *ouais*, *exactement*.

La deuxième intervention se focalise sur un élément spécifique de la production de l'enfant ([tɔʁ]), qui va devenir le nouvel objet d'attention. Celui-ci est modifié par une reformulation qui est mise en relief par une accentuation prosodique<sup>4</sup> (cf. da Silva-Genest 2014) et il est également sollicité par la demande de répétition. Cette deuxième focalisation de l'intervention de l'enfant est présentée ou montrée à l'enfant mais le positionnement de l'orthophoniste n'est pas explicité ici. Toutefois, elle se positionne et refuse explicitement la deuxième production non conventionnelle de l'enfant (ORT 254 – *non*).

Considérons maintenant de manière plus approfondie la question du positionnement des orthophonistes.

<sup>4</sup> Par manque de place, nous ne pouvons pas développer la question du rôle de la prosodie et de la gestualité dans le cadre de cet article. Nous renvoyons le lecteur à notre travail de thèse (da Silva 2014).

### 3.2.2. Positionnement des orthophonistes dans le dialogue avec l'enfant dysphasique

En entrant en interaction avec le discours des enfants dysphasiques et en prenant appui sur celui-ci, les orthophonistes se positionnent par rapport à ce discours et donnent ainsi sens à leur propre énonciation (Vion 2012). Ce positionnement peut être explicite (cf. exemple 5, ORT 255) ou implicite (cf. exemple 5, ORT 252). Lorsqu'il est explicite, des marques linguistiques sont repérables dans le discours de l'orthophoniste telles que des adverbes d'approbation ou de négation, des actes d'acceptation, d'évaluation (*c'est bien, très bien*), des jugements de valeurs (*t'es une championne*), etc. Lorsqu'il n'est pas explicite, le positionnement des orthophonistes est marqué différemment, par l'intonation, par des gestes (non explicites, qui ne sont pas des équivalents d'approbation ou de refus), par des reprises sous forme interrogative (cf. exemple 7, ORT 24) ou par des usages routiniers du langage par les deux interlocuteurs (comme dans le cas des reprises, cf. exemple 6).

Observons quel est le positionnement des orthophonistes selon que leurs interventions sont marquées ou non marquées dialogiquement et en fonction des types de productions identifiées dans les interventions précédentes des enfants (cf. tableau 1) :

Types de productions des enfants	Interventions marquées dialogiquement		Interventions non marquées dialogiquement	
	Positionnement explicite	Positionnement non explicite	Positionnement explicite	Positionnement non explicite
Attendue	44,65%	55,35%	95,25%	4,75%
Non conventionnelle	13,33%	86,67%	62,60%	37,40%
Inattendue	34,98%	65,02%	65,03%	34,97%
De type reprise, acceptation, refus	33,90%	66,10%	95,45%	4,55%
Demande	10,81%	89,19%	58,82%	41,18%
Total	28,11%	71,89%	82,35%	17,65%

Tableau 1 : Positionnement explicite ou non explicite dans les interventions marquées et non marquées dialogiquement en fonction des types de productions des enfants

De manière générale, le positionnement des orthophonistes est marqué différemment, selon que leurs interventions sont marquées

ou non marquées dialogiquement. On peut même parler d'un fonctionnement inversé : là où les premières manifestent davantage un positionnement non explicite, les autres révèlent davantage un positionnement explicite.

Dans le cas des interventions marquées dialogiquement, le positionnement est le plus souvent non marqué explicitement. Ce fait est principalement observable suite à une demande (89,19%) ou à une production non conventionnelle (86,75%). Un positionnement explicite est davantage observé suite à une réaction attendue (44,65%) ou inattendue (34,98%), ou encore suite à une reprise, à une acceptation ou à un refus (33,90%), par rapport aux positionnements pris suite aux autres types de productions des enfants. Toutefois, on constate que suite à une production attendue, les orthophonistes tendent à avoir davantage un positionnement non explicite (55,35%) qu'explicite (44,65%). Ceci s'explique par le fait que ce sont le plus souvent les reprises qui ont pour fonction d'accepter la proposition des enfants. La simple reprise, sous forme assertive et avec une intonation descendante, suffit alors pour faire comprendre à l'enfant que la production est celle attendue. C'est le cas dans l'exemple 6, lorsque l'orthophoniste d'Ambroise reprend les propositions de l'enfant en ORT 7 (*dans fée*) ou en ORT 8 (*fusée*).

Exemple 6 – Positionnement non explicite suite à une production attendue, corpus d'Ambroise

- ORT 6 –            alors comme tu as fait la fusée à l'école on va pouvoir prendre la famille du [f ::] = ((a les cartes en main)) parce que on entend [f ::] dans : + ((pose la carte en face d'Ambroise))
- AMB 6 –            fée . ((prend la carte))
- ORT 7 –            dans fée . / et puis aussi au début de : + ((pose la carte))
- AMB 7 –            ((en chuchotant)) [f :] .\* fusée .
- ORT 8 –            fusée .

Dans le cas des interventions non marquées dialogiquement, quelle que soit la production précédente de l'enfant, le positionnement des orthophonistes est majoritairement explicite (82,35%), en particulier suite à une réaction attendue (95,25%), à une reprise, une acceptation ou un refus (95,45%). La part des interventions non marquées dialogiquement avec un positionnement explicite est moindre, suite à une production inattendue (65,05%) ou non conventionnelle (62,60%) ou à une demande (58,82%).

Que l'intervention soit marquée ou non marquée dialogiquement, le positionnement des orthophonistes diffère selon ce qui précède dans l'échange. En effet, le positionnement des orthophonistes est plus souvent non explicite suite à des

productions inattendues ou non conventionnelles des enfants que suite à d'autres types de productions des enfants.

*Comment peut-on expliquer ce phénomène ?*

Le fait que le positionnement des orthophonistes soit moins explicite lorsque les interventions des enfants sont inattendues peut être interprété comme une façon de protéger et de sauvegarder « la face » (Goffman 1973) des enfants : on ne veut pas marquer explicitement un contraste ou un refus pour ne pas les décourager dans l'accomplissement de la tâche. Dans toute interaction, il est nécessaire de créer une harmonie entre les locuteurs pour mener à bien la conversation. Ainsi, chaque participant se doit de garder et de protéger sa propre face et d'éviter de la faire perdre à l'autre ou aux autres. Des stratégies de politesse (Brown & Levinson 1987) se mettent donc en place qui mobilisent des procédés linguistiques notamment aux niveaux lexical, grammatical ou prosodique. Il nous semble donc que les orthophonistes emploient des stratégies de politesse notamment en se positionnant parfois de manière non explicite par rapport à une production inattendue des enfants.

Considérons un nouvel exemple :

Exemple 7 – Stratégie de politesse par un positionnement non explicite, corpus d'Etelle

- ORT 22 – qu'est-ce que c'est ça ? = ((en désignant un endroit sur la quatrième image))  
ETE 22 – une table .  
ORT 23 – c'est une table . = ((fait un signe de confirmation de la tête)) d'accord . / alors elle a mis la chaise : + = ((fait le geste 'sur' avec ses mains))  
ETE 23 – sous la table .  
ORT 24 – sous la table ? = ((en mettant ses deux mains sous la table))  
ETE 24 – nan .  
ORT 25 – elle a mis la chaise : + ((mime le geste 'sur' avec ses mains et fait le geste articulatoire du [s]))  
ETE 25 – mhm [e] sait pas . = ((met sa tête dans ses mains))  
ORT 26 – su ::r . = ((fait le geste 'sur' avec ses mains))  
ETE 26 – sur .

Cet exemple est extrait d'un échange entre Etelle et son orthophoniste dans le cadre d'une activité de description d'action. L'enfant doit décrire une image sur laquelle est représentée une jeune fille posant une chaise sur une table afin d'attraper un ballon. Suite à une ébauche de l'orthophoniste (ORT 23), l'enfant produit *sous la table .*, qui est une réaction inattendue. Suite à cette réaction, l'orthophoniste intervient en reprenant l'intervention de l'enfant sous

forme interrogative. Cette demande de confirmation est considérée comme une stratégie de remise en cause des propos de l'enfant (da Silva 2014). Toutefois, la remise en cause n'est pas exprimée explicitement. L'adulte amène l'enfant à faire un travail réflexif sur ses propres propos. C'est à la fois une stratégie de politesse pour protéger la face de l'enfant et une stratégie d'étayage, permettant à l'enfant d'accomplir la tâche grâce à l'aide offerte par l'orthophoniste.

Ainsi, le recours aux enchaînements sans intégration que nous avons observés précédemment (cf. 3.1.) peut être également envisagé comme une stratégie de politesse. En effet, le fait d'ignorer la proposition inattendue de l'enfant permet de ne pas le mettre explicitement dans une situation d'échec en réorientant le dialogue (cf. exemple 3, ORT 73). Par cette stratégie on évite d'accomplir un acte menaçant pour la face de l'enfant (Brown & Levinson 1987).

Les stratégies de la politesse ne consistent pas seulement à ne pas accomplir un acte menaçant ou à adopter un positionnement non explicite. En effet, en situation de rééducation, diverses stratégies peuvent être observées et elles sont réalisées par divers moyens linguistiques. Par exemple, on peut dire qu'amplifier les marques d'intérêt ou produire des actes valorisant visant les enfants dysphasiques, ou les patients, plus généralement, représente une stratégie, comme dans d'autres situations pédagogiques (Bucheton & Soulé 2009). Ainsi, les évaluations positives avec ou sans reprise des propos des enfants en fin de séquence ou à la fin de l'accomplissement d'une tâche constituent des mouvements d'acceptation, par des reprises à un niveau local, qui permettent de créer une *atmosphère* favorable à l'apprentissage (Hudelot 1997, Hudelot & Vasseur 1997) ainsi qu'un espace de confiance, et ce, malgré les difficultés que les enfants peuvent rencontrer au cours de la séance de rééducation. Ces évaluations encouragent les enfants à poursuivre leurs efforts dans l'activité. Ainsi, ce qui se joue localement par ces mouvements a des effets dans la construction du dialogue et de nouveaux savoirs à un niveau plus global.

Un enchaînement avec intégration peut correspondre à un positionnement explicite ou non explicite. Ces deux types de positionnement pourraient être perçus comme opposés et laisser penser que l'un permet de protéger la face tandis que l'autre ne le permet pas. Or, on ne peut pas dire que ces positionnements soient opposés ou aient des effets opposés, ou encore qu'un positionnement explicite va à l'encontre d'une forme de politesse. Au contraire, les deux formes de positionnement sont complémentaires et permettent de mobiliser des stratégies discursives adaptées à ce qui précède dans le dialogue. Celles-ci créent également des formes d'étayage dans le dialogue orthophoniste – enfant, comme nous allons le voir dans ce qui suit.

### 3.3. Enchaînements discursifs et médiation langagière

L'analyse du traitement des interventions des enfants par les orthophonistes permet d'appréhender les stratégies discursives de ces dernières. Elles sont par nature dialogiques et présentent diverses orientations (Bres & Nowakoska 2006, Bres & Mellet 2009). Elles se construisent en prenant appui sur les discours précédents (son propre discours et celui d'autrui) et en anticipant la réponse-réplique attendue. Ces orientations dialogiques soutiennent l'activité des enfants en apportant une aide adaptée à la situation. Elles sont donc également étayantes. Cet étayage est visible notamment par la différence de traitement et de positionnement selon le type de production des enfants.

Ces stratégies discursives, dont les enchaînements ou les mouvements sont une manifestation linguistique, s'observent tant à un *niveau micro* (l'intervention) qu'à un *niveau macro* (la séquence, la construction et la dynamique du dialogue).

Nous souhaitons illustrer cela par un exemple extrait d'une activité de devinette par indices. L'enfant, Etelle, doit faire deviner l'item *la commode* à l'orthophoniste<sup>5</sup>. Pour y parvenir, elle doit décrire la carte sur laquelle l'objet est représenté. Pour être efficace, la description doit être adaptée à l'image et se doit d'être la plus complète possible pour qu'un seul item corresponde à sa description. Les locuteurs ont en face d'eux un ensemble d'items et les indices donnés doivent correspondre seulement à un de ces items. Ainsi, la description doit permettre de repérer le meuble dont il est question (par opposition aux autres meubles) :

Exemple 8 – Séquence *La commode*, activité de devinette par indices, corpus d'Etelle

- ORT 390 – [...] on on en fait un autre et après on va devoir y aller  
 . = ((tend l'enveloppe à Etelle))
- ETE 382 – ((choisit une carte))
- ORT 391 – tu me montres pas; hein ? = ((en fermant les yeux))  
 (3 sec)
- ETE 383 – tu {xxx} . = ((pioche une carte))
- ORT 392 – tu triches pas . hein ? t(u) en prends un;  
 ETE 384 – euh vois rien déjà / pour commencer . = ((décale la carte  
 qu'elle a sur la planche de jeu)) // c'est un immeuble qui  
 avait trois ^ ^ = ((montre trois de ses doigts))
- ORT 393 – c'est un Immeuble ?
- ETE 385 – oui :!
- ORT 394 – un Immeuble ? une grande maison ? = ((dessine le  
 contour d'un immeuble avec ses mains))
- ETE 386 – nan .  
 (2 sec)

<sup>5</sup> Tous les items sont des meubles et ils sont tous représentés sur des images que chaque participant a en face de lui sur le bureau.

- ORT 395 – un : + ((fait le geste articulatoire du son [m]))  
 ETE 387 – meuble .  
 ORT 396 – d'accord . c'est un meuble .  
 ETE 388 – qui a trois / trois . // trois . ((en chuchotant)) ah  
 oui .\* = ((retourne sa planche de jeu en regardant  
 l'orthophoniste))  
 ORT 397 – j'ai le même de toute façon . = ((en lui montrant sa  
 planche de jeu)) t'inquiète pas;  
 ETE 389 – trois :: →  
 ORT 398 – qui a trois quoi ?  
 ETE 390 – trois : → ((mime l'action de tirer))  
 ORT 399 – ah ! qu'est-ce que tu fais là ? = ((pointe du doigt le  
 geste d'Etelle)) avec ta main ? = ((mime l'action de  
 tirer))  
 ETE 391 – armoire ?  
 ORT 400 – nan . qu'est-ce que tu fais avec ta main là ? regarde;  
 tu viens de le faire ça . = ((mime de nouveau l'action  
 de tirer))  
 (1 sec)  
 ORT 401 – donc tu : + ((mime l'action de tirer et fait le geste  
 articulatoire des phonèmes [ti]))  
 ETE 392 – tires .  
 ORT 402 – bah voilà . alors il a trois : +  
 ETE 393 – placard ?  
 ORT 403 – non non non . qu'est-ce que tu viens de dire ? il a ^  
 c'est un meuble qui a trois + ((mime l'action de tirer))  
 ETE 394 – tiroirs ?  
 ORT 404 – bah voilà . qui a trois tiroirs . = ((fait un signe de  
 confirmation de la tête)) d'accord . et alors tu peux  
 m'expliquer un peu plus parce que moi je sais pas .  
 ETE 395 – parce que on met ^ ^  
 ORT 405 – ça peut être un bureau = ((montre l'image sur la  
 planche de jeu)) ça peut être plein de choses . tu vois ?  
 ETE 396 – on met des habits .  
 ORT 406 – ah ::! d'accord . dans lequel on met des habits .  
 d'accord . je pense que c'est une : commode : .  
 ETE 397 – ((tout bas)) co :- ^\* oui gagné ! = ((lance la carte vers  
 l'orthophoniste))  
 ORT 407 – c'est ça ? ((ramasse la carte et la regarde)) oui ! = ((la  
 pose sur la planche de jeu)) t(u) as très bien décrit .  
 bravo .  
 ETE 398 – ((plus bas et en chantant)) oh gagné :: . \*

Dans le cadre de cette séquence, la description proposée par l'enfant repose sur trois critères définitoires : a) c'est un meuble, b) constitué de trois tiroirs et c) dans lequel on met des habits. Pour que l'enfant parvienne à donner une formulation complète de cette description, rôle de l'orthophoniste est primordial, car elle soutient et guide l'enfant pour qu'il puisse accomplir la tâche linguistique, par

le langage. Les diverses interventions de l'orthophoniste se situent et s'orientent de diverses manières soit en suscitant de nouvelles productions soit en intervenant par des réponses ou des réactions par rapport aux discours précédents (Bakhtine 1978[1934]). Ce sont deux pratiques langagières différentes qui n'impliquent pas les mêmes effets dans le dialogue (cf. Bres & Nowakoska 2006, Bres & Mellet 2009). Le discours de l'orthophoniste est donc déterminé à la fois par les discours déjà tenus par l'enfant (et par conséquent par les capacités et les difficultés langagières de l'enfant) et par la *compréhension responsive active* de l'autre. Il pré-détermine aussi le discours de l'enfant, en l'orientant. La complémentarité de ces deux pratiques permet à l'orthophoniste de fournir du soutien à l'enfant. Ces pratiques langagières sont employées en fonction de son objectif qui est d'aider l'enfant à produire la devinette.

A travers cet exemple, on peut appréhender le rôle médiateur de l'adulte dans cette activité de devinette, en ce qui concerne tant la façon de réaliser la tâche linguistique que les façons conventionnelles de dire. Ce rôle médiateur est mis en place grâce au langage, outil social, historique et culturel, et à travers le dialogue. L'appropriation du langage se fait à travers des pratiques langagières qui sont au cœur de l'échange avec autrui. Les modalités pluri-sémiotiques mises en place sont une ressource pour agir dans / sur l'interaction et avec / sur autrui. Comme nous l'avons déjà remarqué précédemment, les demandes de confirmation par la reprise des productions précédentes des enfants (cf. ORT 393 – *c'est un Immeuble ?*, ORT 394 – *un Immeuble ? une grande maison ?* = ((dessine le contour d'un immeuble avec ses mains))) sont une façon de remettre en cause leur propos et de leur faire prendre conscience d'une forme d'inadéquation (*immeuble* vs *meuble*). Les actions de l'orthophoniste passent par diverses modalités. Face à la difficulté de la mise en mots du deuxième indice par l'enfant, relevée par des marques épilinguistiques (Gombert 1990) telles que des allongements ou des interventions inachevées (cf. ETE 389, 390), l'orthophoniste va prendre appui sur les dires de l'enfant et l'aider à verbaliser l'indice. L'aide porte spécifiquement sur la verbalisation du terme *tiroir* (de ETE 388 à ORT 404). La construction se fait ici de manière conjointe. Le rôle du non verbal est fondamental car c'est ce qui permet à l'enfant de formuler son message, son intention de communication (ETE 390), d'une part, et à l'orthophoniste de l'aider en prenant comme point d'appui le geste, d'autre part. Ainsi, le geste « tirer » produit par l'enfant - est employé comme un outil par l'orthophoniste. On voit bien dans cet exemple la façon dont l'orthophoniste s'approprie le geste comme un outil médiateur qui était à la base un outil pour transmettre une information. Ainsi, le geste s'est transformé, en fonction des besoins de l'orthophoniste, en passant d'un geste communicationnel (ETE

390) à un geste médiateur (ORT 399, 400, 401, 403). Le geste associé au discours de l'orthophoniste est efficace puisqu'il permet à l'enfant de donner la production attendue (ETE 394), qui est acceptée par l'orthophoniste dans une intervention marquée dialogiquement par un positionnement explicite (ORT 404). Dans cette sous-séquence, l'orthophoniste prend appui sur le discours de l'enfant pour agir sur son discours et l'amener à produire une forme langagière. Ainsi, les stratégies discursives déployées et la façon dont l'orthophoniste prend appui sur le discours de l'autre permettent à l'enfant de produire un discours qu'il ne pourrait pas produire seul. En ce sens, l'activité de l'orthophoniste a une « efficacité dialogique » (François 1982).

A travers cet exemple, nous comprenons bien la façon dont les mouvements et les enchaînements constitutifs de tout dialogue, influencés par les discours précédents, ont des effets sur le discours de l'interlocuteur. L'analyse des enchaînements discursifs dans le dialogue permet d'appréhender son fonctionnement. La dynamique globale de l'échange et sa construction sont visibles à travers les relations et les enchaînements qui se construisent au niveau local.

#### **4. Conclusions**

L'objectif général de l'article était d'appréhender la façon dont les orthophonistes interviennent pour traiter le discours des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage en situation de rééducation. Notre analyse a porté sur le traitement du discours des enfants par les orthophonistes en examinant les enchaînements discursifs effectués dans le dialogue.

De manière générale, nous avons constaté que les orthophonistes intègrent le discours des enfants au leur, leurs interventions étant majoritairement marquées dialogiquement. Conformément à notre hypothèse de départ, les enchaînements discursifs sont fortement influencés par ce qui précède dans le dialogue. En effet, les orthophonistes traitent de différentes manières le discours des enfants pour construire le leur et pour orienter celui de leur interlocuteur. Par exemple, elles prennent davantage appui sur le discours des enfants suite à une production attendue, alors qu'elles ont tendance à l'ignorer suite à une production inattendue ; leur positionnement est moins explicite suite à des productions inattendues. Ces différents types d'enchaînements permettent d'appréhender la façon dont des stratégies discursives se déploient dans le discours des orthophonistes. Ces stratégies ont pour caractéristiques d'être dialogiques et étayantes et elles peuvent également être considérées comme des stratégies de politesse (Brown & Levinson 1987). Les orthophonistes guident les enfants dans la construction de leur

discours et dans l'accomplissement de leur tâche linguistique par la manière dont elles traitent ce discours et par l'emploi d'instruments psychologiques (Vygotski 1936/1997). Le discours des orthophonistes est fortement marqué par leurs orientations dialogiques, qui créent un espace intersubjectif où l'acquisition de nouvelles compétences peut avoir lieu. Ainsi, les enfants dysphasiques accomplissent des tâches langagières en collaboration avec les orthophonistes.

L'enfant en cours de développement, avec ou sans troubles du langage, n'apprend pas à parler de manière décontextualisée, mais en passant du discours de l'autre à son propre discours, à travers un travail dialogique (François 1993) et par des conduites situées dans des contextes communicatifs qui font sens. Outre le fait que les interactions cliniques nous permettent d'appréhender l'articulation de la parole de l'un et de l'autre et la construction des mouvements discursifs, elles sont pertinentes en ce qu'elles nous aident à apprécier la diversité des phénomènes dialogiques et leurs effets sur les processus d'acquisition en dialogue. La rééducation orthophonique, en tant qu'interaction verbale, apparaît donc comme un espace discursif où différentes facettes du dialogisme sont perçues. Le caractère fondamentalement adressé de tout acte langagier est ce qui permet de donner du sens à l'énoncé produit. Pour reprendre les mots de Bakhtine, les énoncés sont *des ponts tendus* entre le locuteur et les autres, et constituent l'espace où l'échange est créé. L'échange verbal s'inscrit forcément dans un espace intersubjectif où l'altérité a un rôle fondamental : l'énoncé est adressé à / entendu par autrui et doit être compris par celui-ci. C'est parce que tout énoncé est constitutivement dialogique qu'il y a création d'un espace intersubjectif. Ainsi, les manifestations discursives au niveau local permettent de rendre compte du fonctionnement langagier et du dialogue. Le dialogisme est présent tant au niveau local que global et ce qui se passe au niveau local est porteur de sens au niveau global. Ainsi, ce qui compte est « le mouvement qui porte à articuler constamment des phénomènes locaux et globaux » (Rabatel 2006 : 56).

## Références bibliographiques

- Authier-Revuz, J. (1982), « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre en discours », *DRLAV*, 26, p. 91-151.
- Authier-Revuz, J. (1995), *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Larousse, Paris.
- Bakhtine, M. (1970 [1929]), *La poétique de Dostoïevski*, L'âge d'homme, Lausanne.
- Bakhtine, M. (1978 [1934]), *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard, Paris.
- Bakhtine, M. et Vološinov, V. N. (1977 [1929]), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Editions de Minuit, Paris.

- Borel-Maisonny, S. (1966), *Langage oral et écrit*, Delachaux & Niestlé, Paris.
- Bres, J. et Mellet, S. (2009), « Une approche dialogique des faits grammaticaux », *Langue Française*, 163, p. 3-20.
- Bres, J. et Nowakoska, A. (2006), « Dialogisme: du principe à la matérialité discursive », in Perrin, L. (éd.), *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours*, Université Paul Verlaine, Metz, p. 21-48.
- Bres, J. et Verine, B. (2002), « Le bruissement des voix dans le discours: dialogisme et discours rapporté », *Faits de langues*, 19, p. 159-169.
- Brown, P. et Levinson, S. (1987), *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Education & didactique* 3/3, p. 29-48.
- Da Silva, C. (2011), « Orientations dialogiques dans une interaction orthophoniste-enfant dysphasique », *Colloque international « Dialogisme : langue, discours », septembre 2010, Montpellier* (en ligne sur <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>).
- Da Silva, C. (2014), *Etude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage*, Thèse de doctorat non publiée, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 et Université de Neuchâtel.
- Da Silva-Genest, C., (2014), « Les reformulations en situation de rééducation orthophonique », *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 60, p. 137-148.
- François, F. (1982), « Ebauche d'une dialogique », *Connexion*, 38, p. 61-87.
- François, F. (1988), « Continuité et mouvements discursifs : un exemple chez des enfants de trois ans », *Modèles linguistiques*, 10/2, p. 17-36.
- François, F. (1993), *Pratiques de l'oral: dialogue, jeu et variations des figures de sens*, Nathan, Paris.
- Goffman, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1: La présentation de soi*, Les Editions de Minuit, Paris.
- Gombert, J. E. (1990), *Le développement métalinguistique*, PUF, Paris.
- Haillet, P. (2002), *Le conditionnel en français: une approche polyphonique*, Ophrys, Paris.
- Hudelot, C. (1997), « Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne section de maternelle en situation de description d'image », *CALaP*, 14, p. 123-155.
- Hudelot, C. et Vasseur, M. T. (1997), « Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 », *CALaP*, 15, p. 109-135.
- Larrivée, P. (2005), « Les voix de la polyphonie négative », in Bres, J., Haillet, P. P., Mellet, S., Nölke, H. et Rosier, L. (éds), *Dialogisme, polyphonie: approches linguistiques*, De Boeck/Duculot, Bruxelles, p. 313-322.
- Rabatel, A. (2006), « La dialogisation au cœur du couple polyphonie/dialogisme chez Bakhtine », *Revue Romane*, 41/1, p. 55-80.
- Rabatel, A. (2009), « Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée... », *Langue française*, 162, p. 71-87.
- Rabatel, A. (2012), « Positions, positionnements et postures de l'énonciateur », *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 56, p. 23-42.
- Salazar Orvig, A. (1999), *Les mouvements du discours: style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*, L'Harmattan, Paris.
- Salazar Orvig, A. (2005), « Les facettes du dialogisme », in Haillet, P. P. et

- Karmaoui, G. (éds), *Regards sur l'héritage de Mikhaïl Bakhtine*, Encrage, Amiens.
- Salazar Orvig, A. (2008), « La notion de déplacement dans une approche dialogique du dialogue », in Delamotte-Legrand, R., Hudelot, C. et Salazar Orvig, A. (éds), *Dialogues, mouvements discursifs, significations*, EME-EMP, Louvain, p. 16-29.
- Salazar Orvig, A. et Grossen, M. (2008), « Le dialogisme dans l'entretien clinique », *Langage et société*, 123/1, p. 37-52.
- Salazar Orvig, A. et Grossen, M. (2011), « La co-construction: une facette du dialogisme? », *Colloque international « Dialogisme : langue, discours », septembre 2010, Montpellier* (en ligne sur <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>).
- Vion, R. (2006), « Modalisation, dialogisme et polyphonie », in Perrin, L. (éd.), *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours*, Université Paul Verlaine, Metz, p. 105-123.
- Vion, R. (2012), « La modalisation: un mode paradoxal de prise en charge », *Filol. linguist. port.*, 14/2, p. 203-224.
- Vygotski, L. S. (1997 [1936]), *Pensée et langage*, Editions sociales, Paris.

## Annexe

Conventions de transcription extraites du projet « Interactions mère-enfant en situation logopédique », financé par le FNRS suisse (subside n° 100012-111938), dirigé par Geneviève de Weck (U. de Neuchâtel) et Anne Salazar Orvig (U. Sorbonne Nouvelle Paris 3). Les conventions concernant les limites des énoncés reflètent une pré-analyse des types d'interventions.

.	assertion
!	exclamation
!	ordre
?	interrogation
→	énoncé en suspens
+	ébauche orale
: :: :::	allongement
/ ou //	pause
x sec	pause longue (supérieure à 3 secondes)
TEXTE ou TEXte	accentuation
▲	auto-interruption
▲ ▲	hétéro-interruption
((non verbal))	conduite non verbale
((vocal)) ou ((vocal)) texte*	comportement vocal et délimitation du segmental vocal (*)
=	simultanéité entre les conduites verbales et non verbales
<u>texte</u>	chevauchement de deux tours de parole
[ ]	transcription phonétique
{ }	interprétation de la production ver-

	bale de l'enfant (suite à une transcription phonétique)
{xxx}	segment inaudible ou incompréhensible
te(x)te	syllabes ou sons élidés (ex : pa(r)ce que)