

# Le jeu en situation de thérapie logopédique: comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels

**Mireille Rodi**

Fondation Méline & Université de Neuchâtel  
mireille.rod@merine.ch & mireille.rod@unine.ch

This text presents a study about the role of interaction between a speech therapist and a child during a situation of symbolic play. We would like to show how certain sequences are "teaching-learning sequences". The approaches developed in psycholinguistics of the child and in second language acquisition are the theoretical background of our work. They give us the tools to follow the interactive process in this kind of situation. We describe the different situations of our study and the methodological option we have chosen. At last we present some of the first results of our observations.

## 1. Introduction

En tant que logopédiste et chercheuse, nous portons un intérêt particulier aux relations entre recherches académiques et perspectives cliniques en logopédie, particulièrement dans le domaine des troubles de développement du langage. La perspective discursive interactive, à laquelle nous nous référons, donne une place prépondérante à l'interaction dans les théories de l'acquisition et de la pathologie du langage. L'étude de la situation de jeu symbolique nous permet d'établir des liens entre ces différents aspects. Ceci pour trois raisons au moins:

- Le jeu symbolique fait partie des situations thérapeutiques logopédiques fréquemment présentées aux enfants avec troubles de développement du langage;
- Divers courants de recherches se sont intéressés aux liens entre le développement des capacités langagières et le développement du jeu symbolique chez l'enfant (Bates *et al.* 1979; Mc Cune Nicolich, 1981, entre autres);
- Différentes recherches se focalisent sur le développement du jeu symbolique chez des enfants avec / sans troubles du langage (Mc Cune Nicolich, 1981; Lombardino *et coll.*, 1986; Rice, 1983; Roth & Clark, 1987; Rescola & Goosens, 1992; de Weck, 1996; Rodi & Moser, 1997, entre autres).

A partir de ce constat, nous nous sommes interrogées sur certains mécanismes en jeu dans ce type d'interaction. Comment se construisent les

échanges adulte-enfant dans cette situation particulière? Quels en sont les enjeux thérapeutiques? Quel est son intérêt clinique?

Les moyens de réponses dans ce domaine sont restreints. Les recherches visant la compréhension des processus évolutifs en jeu au sein d'une thérapie logopédique sont rares. Comment parvenir à appréhender les actions thérapeutiques touchant les capacités langagières d'un enfant souffrant de tels troubles? Un concept nous a paru pertinent pour l'analyse de telles interactions: les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) (de Pietro, Matthey & Py, 1989). Nous chercherons à démontrer, dans ce texte, l'utilité de ce concept pour l'analyse de la dynamique interactionnelle d'une situation de jeu symbolique dans le cadre d'une thérapie logopédique.

## **2. Interactions ludiques et thérapie logopédique: quelques références théoriques**

### *2.1 Regards sur l'acquisition des capacités langagières de l'enfant*

L'acquisition du langage, dans ses dimensions "normale" et "pathologique", peut être abordée selon des angles différents et complémentaires.

Les premières recherches ont donné priorité à la langue comme structure (perspective structuraliste) (pour plus de détails concernant ces recherches, voir Chevrie-Muller, 1996, entre autres). Ces recherches nous ont permis de mieux appréhender l'acquisition de la phonologie de la langue, le développement lexical et syntaxique.

Dans un second temps, les études se sont centrées sur le langage comme outil de communication (Vygotski, 1934/1962; Bruner, 1983, 1985, 1987). L'acquisition des capacités langagières est observée dans des situations de communication concrètes et routinières où la compréhension du signe linguistique est liée au contexte et dépendant de tout un registre de conventions. Le rôle essentiel de l'adulte est mis en évidence par ses interprétations des énoncés de l'enfant en tant que production signifiante. La manière de parler de l'adulte focalise l'attention de l'enfant sur certains événements de son quotidien, lui donnant de cette façon une manière particulière d'interpréter l'environnement.

L'enfant peut participer à la production interactive d'actions verbales et observer, voire imiter, le comportement de l'adulte. De son côté, l'adulte coopère à la co-construction de la conversation de différentes manières, notamment en étayant l'enfant.

Actuellement, les situations d'interaction et leurs implications sur l'actualisation des capacités langagières d'enfants (avec ou sans trouble de langage) ont suscité l'intérêt des chercheurs (Bronckart, Dolz & Pasquier, 1993; de Weck *et al.*, 1995; de Weck, 1996, 2000, 2001 entre autres). Les

recherches se centrent sur les aspects discursifs et pragmatiques, les nécessités interactives permettant à l'enfant d'apprendre le fonctionnement des unités linguistiques (de Weck, 2005; de Weck & Rodi, 2005). L'interaction est mise au premier plan et dans ce sens, le rôle et le statut de chaque interlocuteur sont pris en compte dans l'analyse des activités langagières.

Dans la situation logopédique, nous avons affaire à une relation dite "asymétrique", (de Weck, 1998) mettant en présence un locuteur expert et un novice, sur le plan des capacités langagières.

D'une part, le novice met en œuvre tous les moyens verbaux et non verbaux dans le but de produire et comprendre; d'autre part, l'expert transforme ses propres productions pour garantir une intelligibilité suffisante et donner la possibilité au novice de s'exprimer en visant une définition de la zone proximale de développement<sup>1</sup>.

Deux objectifs sont visés par l'expert pour tenter de réduire l'asymétrie du dialogue, résidant notamment dans l'inégalité de la maîtrise des compétences linguistiques:

- Se faire comprendre: au moyen de mises en relief de termes par des moyens prosodiques (Noyau, 1984), de production de reformulations auto- ou hétéro- initiées (Valdman, 1977; de Weck, 2000), de simplifications des constructions grammaticales et d'une importance donnée au choix du lexique (Levenston & Blum, 1977; Veneziano, 1987; McTear & Conti-Ramsden, 1996, pour une synthèse concernant le langage modulé), entre autres;
- Donner à son partenaire des moyens de s'exprimer par divers processus tels que
  - la reformulation<sup>2</sup>, (Noyau, 1984; McTear & Conti-Ramsden, 1996, pour une synthèse);
  - la répétition<sup>3</sup> (Alber & Py, 1986; Matthey, 1994; Clark, 2006);
  - les questions (Veneziano, 1987; Vinter & Bried, 1998; de Weck, 2001).

Ces stratégies appartiennent au concept d'étayage langagier, notamment défini comme (Hudelot & Vasseur, 1997; de Weck, 1998):

---

<sup>1</sup> La *zone proximale de développement* est une notion décrite comme la distance existant entre ce que le locuteur apprenant peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'une personne "experte".

<sup>2</sup> Reformulation: énoncé "... qui modifie structurellement une ou plusieurs composantes de l'énoncé précédent mais qui répètent le reste" (McTear & Conti-Ramsden, 1996: 136).

<sup>3</sup> Répétition: reprise "... d'une intervention antérieure, sans modification linguistique (de Weck, 1998: 21).

- Réaction aux propos d'autrui, avec une dépendance des échanges d'un partenaire conversationnel à un autre (ce qui conditionne ensuite les productions verbales de ce dernier);
- Ressource pour le novice, dans le sens où il peut prendre appui sur les connaissances de l'expert qui assure la poursuite et la cohérence du dialogue;
- Déclencheur d'activité, ce qui permet au novice de faire avec l'expert ce qu'il n'aurait pas pu faire seul (zone proximale de développement, Vygotski, 1934/1985).

Ces stratégies ne sont pas spécifiques à un seul locuteur (adulte vs enfant), et n'ont pas la même fonction selon le locuteur qui en est responsable. Lorsqu'un enfant reformule les propos de l'adulte, il est possible qu'il tente de s'en approprier une partie dans un objectif d'acquisition, d'intercompréhension, d'organisation de son discours ou de planification de son activité. La production de reformulations par l'adulte en présence de l'enfant peut encourager ce dernier à poursuivre ou modifier son discours.

Dans le cadre d'une interaction de type jeu symbolique, au sein d'une thérapie logopédique, il est primordial de parvenir à décrire les caractéristiques spécifiques de l'étayage langagier. Dans ce sens, le concept de séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) (de Pietro, Matthey & Py, 1989), développé dans le cadre de la linguistique de l'acquisition d'une deuxième langue, peut devenir un outil d'analyse pertinent. Ce que nous tenterons de mettre en évidence dans ce travail, en l'adaptant à la situation d'interaction logopédiste – enfant.

### Ces séquences

"(...) articulent deux mouvements complémentaires: un mouvement d'auto-structuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétéro-structuration, par lequel le natif (dans notre cas, la logopédiste<sup>4</sup>) intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable" (Py, 1990: 83).

Lors d'une interaction dite "asymétrique" peuvent apparaître des "pannes conversationnelles", moments où la communication n'est plus possible pour des raisons de malentendu, d'ambiguïté, de non compréhension. Les participants se mobilisent alors pour tenter de résoudre cette panne, ce qui peut parfois faire émerger des SPA.

Le locuteur non expert peut éventuellement tirer un profit de ces moments grâce à une transformation des propositions verbales de son partenaire en

---

<sup>4</sup> Par commodité d'usage, dans cet article, nous utilisons le féminin.

objet virtuel d'apprentissage. Cette transformation est notamment rendue possible par des opérations de décontextualisation / recontextualisation (Py, 1996: 6). Par une opération de décontextualisation, le locuteur "novice" extrait un élément de son contexte (au moyen d'une reformulation, d'une répétition ou d'une question, par exemple). L'élément devient "signe en mention"<sup>5</sup> (Py, 1996: 16). La recontextualisation est une utilisation autonome de l'élément décontextualisé (signe en "usage", Py, op. cit.); elle permet une familiarisation avec la forme linguistique manipulée par le locuteur "novice" et peut être considérée comme un comportement favorable à l'apprentissage. Le locuteur "novice" peut alors construire son discours en réutilisant les matériaux linguistiques produits par son interlocuteur, notamment en les intégrant à son propre système. Il devient ainsi acteur dans le processus d'acquisition. L'apprentissage se réalise alors par ce processus dialectique, va-et-vient entre signe en "mention" et en "usage".

### 3. Jeu symbolique et thérapie logopédique

Dans une perspective considérant la logopédie comme une thérapie du langage et de la communication (Maquard, 1989), le symptôme langagier est considéré dans une dynamique relationnelle, à la fois sur le plan des capacités et des difficultés du patient. Les phénomènes langagiers sont observés dans leurs différents contextes d'occurrence (énonciatif, interactif, familial, social et culturel). L'objectif d'une démarche fondée sur ce type de perspective est d'approfondir l'idée que la logopédie aboutit à une amélioration des capacités langagières et communicatives d'un enfant avec troubles de développement du langage en proposant des situations d'interactions fonctionnelles. Ces dernières sont alors définies comme lieu d'acquisition. Le jeu symbolique peut être considéré comme un exemple de ce type d'interaction.

#### 3.1 *Sur le plan développemental*

Le jeu symbolique est décrit comme le révélateur d'un changement majeur dans le fonctionnement de l'intelligence; il suppose une capacité de représentation, fondement essentiel du développement des capacités langagières. C'est également une situation ludique décrite comme favorable pour le développement des capacités langagières du jeune enfant, ceci pour quatre raisons au moins:

- C'est une situation de jeu "familiale": les parents partagent environ 90% de tels jeux avec leur enfant (Slade, 1987a et b);

---

<sup>5</sup> Signe en mention: consiste à extraire un segment (le plus souvent un mot) d'un contexte particulier, afin de le soumettre à un apprentissage (Py, 1996: 16).

- Elle joue un rôle important dans l'élaboration des représentations symboliques de l'enfant en lien avec les objets (Power, 1985);
- Des liens avec le développement du langage peuvent être définis (Bates *et al.*, 1979; McCune Nicolich, 1981)<sup>6</sup>;
- Elle influence le développement socio-cognitif, par l'expérimentation des notions de rôles (Schank & Ableson, 1977; Selman, 1971; Stockinger Forsys & McCune Nicolich, 1984; Miller & Garvey, 1984) et de scripts (Schank et Abelson, 1977; Nelson, 1981)<sup>7</sup>.

### 3.2 *Sur le plan discursif*

Sur le plan discursif, le jeu symbolique est une situation intéressante dans le sens où, tout en appartenant à la catégorie des discours en situation (Bronckart, 1996), il permet également d'actualiser différents types de discours (discours en situation, la description d'actions symbolisées ou non, dialogue de jeu symbolique, récit d'expériences, discours métalinguistique; Rodi, 2005b). Il permet également aux participants d'assumer des rôles symétriques dans la construction du dialogue et de partager la gestion de la planification.

### 3.3 *Sur le plan clinique*

Dans les thérapies logopédiques, le jeu symbolique peut être décrit comme un moyen d'interaction, un "outil" thérapeutique permettant la mise en œuvre de différentes capacités langagières chez l'enfant. Il est également envisagé comme médiateur d'une relation thérapeutique permettant la création d'un espace transitionnel (Winnicott, 1971/1991) favorable à l'établissement d'un lien de confiance entre le thérapeute et l'enfant;

Finalement, il permet la mise en place de mécanismes favorisant l'évolution des capacités langagières au travers des échanges logopédiste – enfant, notamment par la présence de séquences potentiellement acquisitionnelles.

---

<sup>6</sup> Trois hypothèses ont été mises en évidence pour décrire ces liens: une hypothèse constructiviste (Rice, 1983; Udwin & Yule, 1983), interactionniste (Veneziano, 1999), et l'hypothèse des homologues locales (Bates *et al.*, 1979; Roth & Clark, 1987). Pour une synthèse, voir Rodi, 2005a.

<sup>7</sup> Le script représente des événements liés les uns aux autres de manière temporelle et causale. Il implique certains rôles, objets et actions dont une partie est facultative. Les scripts sont peu variables, ils représentent des stéréotypes de situations courantes et quotidiennes. Ils instaurent une connaissance partagée à l'intérieur d'une communauté culturelle donnée (Shank & Abelson, 1977).

## 4. Et sur le plan de la recherche clinique?

Tenant compte des considérations ci-dessus, nous supposons que, lors d'une interaction de type jeu symbolique, certaines séquences d'interaction logopédiste – enfant sont favorables à l'évolution des capacités langagières de l'enfant. Ces séquences peuvent être comparées à des SPA, avec une forme spécifique liées au contexte interactionnel (situation thérapeutique, jeu symbolique).

Une SPA peut être envisagée de manière "longitudinale", dans le sens où elle peut concerner un élément particulier dans une interaction et ré-apparaître au cours des séances de thérapies suivantes. Lors de ces reprises, il est possible de mettre en évidence des signes en "usage" (Py, 1996), traces linguistiques attestant l'évolution d'un signe "en mention" mis en évidence au cours d'une SPA (tentatives de l'enfant pour s'approprier l'item).

### 4.1 *Recueil des données*

Nous recueillons nos données en Suisse Romande<sup>8</sup>, dans divers centres d'enseignement spécialisés et auprès de praticiens privés, spécialisés sur le plan des troubles du langage et de la communication.

Cinq enfants, âgés entre trois et six ans et demi, diagnostiqués comme présentant des troubles de développement du langage, sont filmés (sans notre présence) durant quinze minutes, en interaction avec leur logopédiste, dans une situation de jeu symbolique. Cinq séances sont prises en compte, à raison d'une à quinzaine.

### 4.2 *Démarche méthodologique*

Nous accédons à la dynamique de l'interaction par une démarche de type ethnométhodologique: un recueil de données sur le terrain, en filmant les séances de thérapie, sans en modifier le déroulement prévu par la logopédiste. Ces données sont ensuite transcrites<sup>9</sup>. Finalement, nous repérons et isolons dans chaque interaction des séquences potentiellement acquisitionnelles.

Trois constituants principaux forment les SPA mises en évidence: l'énoncé source, des échanges de type reformulation / répétition et la quittance.

---

<sup>8</sup> Au moyen d'enregistrements vidéo numérisés et d'enregistrements audionumériques (afin de faciliter le travail de transcription des données verbales).

<sup>9</sup> Voir "conventions de transcription" en annexe

- a) *L'énoncé source*, comporte un item susceptible d'être corrigé (exemple 1, SC5), devenant l'origine d'une reformulation de l'interlocuteur (exemple 1, LA6). Il ne prend donc sens que dans la co-construction de l'échange conversationnel.

Exemple 1

SC5 l'est quoi là-d(e) dans ? / est [**tErEik**] / est [tarErik]  
 LA6 c'est é / le / ctri que ? / oui

- b) *Les reformulations / répétitions* font partie des processus permettant de passer d'un texte antérieur à un texte nouveau (Gulich & Kotchi, 1983); Sur le plan de l'acquisition du langage, une reformulation reprend un énoncé problématique émis par l'enfant "en corrigeant les erreurs" (Clark, 2006: 75). Elle donne ainsi à l'enfant un modèle conventionnel. La répétition reproduit un énoncé sans modification (de Weck, 2000). Le locuteur peut prendre l'initiative de reformuler ses propres propos (auto-reformulation / répétition) ou reformuler ceux de son partenaire (hétéro-reformulation / répétition) (Gulich & Kotchi, op. cit.). La répétition peut avoir deux objectifs (McTear, 1985):

- Le maintien du dialogue: par la répétition, les interlocuteurs augmentent leur base commune de connaissances (Clark, 2006), signalent leur intérêt (McTear, 1985);
- L'acquisition du langage (Clark, ibid): l'enfant signale ainsi qu'il prend en compte la présence d'un nouveau mot, d'une nouvelle construction. Quant à l'adulte, il peut faire usage de la répétition soit en qualité de ratification des propos de l'enfant, soit sous forme de mise en évidence d'un énoncé problématique, comme nous le verrons plus bas dans les interactions enfant – logopédiste.

Ces reformulations / répétitions peuvent toucher l'aspect phonologique, lexical<sup>10</sup>, syntaxique<sup>11</sup>, ou énonciatif<sup>12</sup> (de Weck, 2000). Elles peuvent se combiner dans une suite d'échanges comportant des auto/hétéro-reformulations et/ou des répétitions concernant le problème identifié dans le couple de départ "énoncé source – reformulation". Dans un premier temps, ces échanges ont comme fonction de proposer une construction considérée comme "correcte"; dans un second temps, l'enfant indique qu'il prend en compte la proposition. Cette manière de poursuivre l'interaction encourage différentes tentatives d'amélioration de l'item problématique. L'enfant et la

---

<sup>10</sup> "précision, explicitation d'une unité lexicale" (de Weck, 2000: 53)

<sup>11</sup> "agissent sur la détermination du nom ou les syntagmes verbaux" (de Weck, op. cit.)

<sup>12</sup> "modification de la prise en charge énonciative de l'énoncé" (de Weck, op. cit.). Reprise à son compte des propos de l'autre dans un but, notamment, d'intercompréhension.



logopédiste construisent conjointement une forme qui se rapproche d'une norme considérée comme acceptable par l'adulte.

### c) *La quittance*

La quittance permet aux interlocuteurs de clore la séquence et la valide, en quelque sorte. Elle est assumée, le plus souvent, par le professionnel. Diverses marques linguistiques sont produites à cet effet: hétéro-reformulation/répétition (fonction de ratification, Clark, 2006), accompagnée ou non d'une marque d'approbation (ouais; voilà; c'est ça...; félicitations de l'enfant).

Enoncé source	Problème
Reformulations / Répétitions Auto / hétéro-initiées	Proposition
Reformulations / Répétitions Auto / hétéro-initiées	"Prise"
Quittance	Ratification

Le schéma ci-contre représente l'architecture d'une SPA, telle que nous avons pu l'observer dans les interactions logopédiques de type jeu symbolique.

Schéma 1: Profil général d'une SPA

### 4.3 *Observations tirées de nos premières analyses*

Les observations tirées de nos premières analyses mettent en évidence la présence de plusieurs SPA dans chaque interaction logopédiste – enfant<sup>13</sup>. Dans notre analyse, nous avons été attentive à l'évolution de la forme de l'item linguistique considéré, en vue de sa "correction", c'est-à-dire les divers essais de l'enfant pour parvenir à une forme se rapprochant le plus possible de la forme envisagée comme correcte; somme toute, le degré de stabilité d'un item linguistique défini implicitement comme problématique.

Nous avons donc pris en compte la responsabilité de l'initiation de la SPA (quel est l'interlocuteur responsable de la reformulation faisant suite à l'énoncé source?). Nous avons décrit certaines stratégies à l'origine de leur construction (comment se construisent ces séquences?). Finalement, nous

<sup>13</sup> A ce stade de la recherche: analyse de 2 interactions par situation transcrite (10 interactions en tout).

avons examiné les séquences reprises à l'intérieur d'une même interaction et/ou dans les interactions suivantes (quelle est la place des SPA dans la dynamique de l'interaction logopédique?).

#### 4.3.1 Responsabilité de l'initiation de la SPA

La plupart du temps, la logopédiste est responsable de l'initiation de la séquence.

Exemple 2 (tiré de la deuxième interaction entre JO<sup>14</sup> et LB).

JO98	ouais pour qu(e) c'est l(e) matin	Enoncé source
LB100	<b>PARce que</b>	H.REF <sup>15</sup>
JO100	parce que	REP.
LB101	on est l(e) matin / ouais	Quittance

Suite à l'énoncé source, la logopédiste reformule le mot avec une insistance intonative sur l'aspect problématique<sup>16</sup>. Cette mise en évidence de la difficulté permet probablement à l'enfant de la repérer et de produire le mot correctement.

Certaines spécificités liées à la situation de thérapie logopédique apparaissent dans la mise en évidence de la forme problématique.

#### Spécificité 1: répétition + auto-reformulation, à la forme interrogative

Exemple 3 (tiré de la première interaction entre MM<sup>17</sup> et LB).

MM171	un [suruz]	Enoncé source
LB172	<b>un [suruz] ou un chou / rouge?</b>	REP. / A.REF
MM172	chou / rouge	REP.
LB173	ouais t(u) arrives bien M / tu peux vraiment les dire bien ces mots là /super /	Quittance

Une répétition suivie d'une reformulation mettent en évidence la forme incorrecte. Par la forme interrogative, la logopédiste invite l'enfant à entrer dans la SPA, l'incite à faire une démarche de type correction.

#### Spécificité 2: répétition, à la forme interrogative

La logopédiste peut encourager l'enfant à modifier sa production sans lui faire simultanément une proposition de type modèle, comme nous allons le voir dans l'exemple suivant (exemple 4). La forme considérée comme correcte est donnée ultérieurement, sur demande de l'enfant, après avoir fait deux tentatives de correction (MM13: H. REF + H. REF. interrogative). La

<sup>14</sup> Garçon, 5;4.

<sup>15</sup> Légende: H.REF: hétéro-reformulation H.REP: hétéro-répétition Q: quittance  
A.REF: auto-reformulation A.REP: auto-répétition ?: interrogatif

<sup>16</sup> Signe en mention (Py, 1996: 16; voir plus haut)

<sup>17</sup> Fille, 4;6.

logopédiste marque une insistance intonative sur la syllabe problématique du mot (LB14) A la fin de la séquence, l'enfant parvient à produire correctement le mot.

Par ce procédé, il semble que la logopédiste incite l'enfant à rechercher, de manière autonome, la forme correcte de l'item, dans un but d'apprentissage. Ce type d'intervention survient fréquemment lorsque l'élément problématique est repris au cours d'une interaction.

Exemple 4 (tiré de la deuxième interaction entre MM et LB).

MM12	(rire) / alors [a] part [akøpar] [a] part [a] [nistorã]	Enoncé source
LB13	<b>au [nistorã]?</b>	REP.?
MM13	[a] [nisto] [a] / [a] [storã] ?	H.REF / H.REF?
LB14	au / REStaurant	H.REF (modèle)
MM14	au REStaurant	REP./ Quittance

### Spécificité 3: l'ébauche

Dans l'exemple suivant, l'énoncé source est implicite dans le sens où il est supposé problématique par la logopédiste. Il semble exister un accord tacite sur le fait que l'enfant possède une connaissance préalable du mot. Une question est posée pour inciter l'enfant à produire l'item lexical (LC45). Comme l'enfant n'y parvient pas (JW 45), la logopédiste ébauche le mot (LC46) au lieu de fournir directement à l'enfant le modèle. L'enfant complète l'ébauche (JW46). Le mot naît d'une construction conjointe au sein de l'échange logopédiste – enfant.

Exemple 5 (première interaction entre JW<sup>18</sup> et LC)

LC45	ah comment ça s'appelle ça / déjà` ?	Question
JW45	ça je sais plus	Réponse
LC46	<b>des ba / <u>rrières</u></b>	Ebauche
JW46	<u>rrières</u>	Complétion / REP
LC47	voilà	Quittance

Dans les quatre extraits précédents, nous avons décrit des SPA initiées par la logopédiste. Lorsque l'enfant prend la responsabilité de l'initiation de la SPA, il se met en position d'acteur dans sa recherche de la forme "correcte" d'un mot. Le plus souvent, nous observons une question liée à un aspect problématique de sa formulation. L'enfant produit en fait une demande implicite de reformulation. Le caractère implicite démontre que cette stratégie appartient à une forme de routine liée à l'interaction logopédique. Elle est intéressante dans le sens où elle démontre un doute de l'enfant et par conséquent une prise de conscience de ses difficultés, élément fondamental de son évolution.

---

<sup>18</sup> Fille, 5;6.

Dans l'exemple 6, l'enfant reprend un mot dont la forme avait déjà été discutée au début de l'interaction (voir exemple 4).

Exemple 6 (deuxième interaction entre MM et LB)

MM71	<b>au</b> / [ <b>nEstorã</b> ]?	Énoncé source - question
LB72	au / REStaurant	H.REF
MM72	au / restaurant?	REP?
LB73	voilà !	Quittance

Dans l'exemple suivant, l'enfant fait une tentative de correction sous forme d'auto-reformulation qui a valeur de demande de confirmation (MM39). La réponse de la logopédiste est réalisée sous forme d'ébauche (voir plus haut), impliquant activement l'enfant dans la construction de la forme correcte.

Exemple 7 (première interaction entre MM et LB)

MM39	oh le truc / de [grenu] / [ <b>renuj</b> ]?	A.REF / A.REF?
LB40	gre_	Ebauche
MM40	gre	REP.
LB41	<u>nouille</u>	Complétion
MM41	<u>nouille</u>	Complétion
LB42	ouais / tu l'as dit juste / c'est bien	Quittance

#### 4.3.2 Reprises de SPA intra-interaction et inter-interactions

En examinant la (les) reprise(s) d'un énoncé pour former une nouvelle SPA, nous avons accès à la dynamique des processus acquisitionnels au sein d'une même interaction et entre les interactions auxquelles participent l'enfant et la logopédiste. Dans les situations analysées, plusieurs reprises de SPA ont pu être mises en évidence.

Ainsi, au cours de la première interaction entre JW et la logopédiste, trois séquences sur cinq concernent le même item "barrière". Elles sont initiées par la logopédiste. La première SPA est l'exemple 8. Dans la seconde (12a), la logopédiste utilise une stratégie d'ébauche (LC57) puis une répétition à valeur de ratification (quittance) (LC58) pour aider la formulation correcte du mot. Lors de la troisième séquence (12b), une initiation sous forme de question suffit pour que l'enfant produise le mot correctement. Finalement (JW176, exemple 12c), "barrière" passe du statut de signe en mention à celui de signe en usage (Py, 1996: 16; voir plus haut).

Exemple 8

a) LC55	comment ça s'appelle c(e) qu'on met ici pour construire le parc ?
JW55	met des plastiques
LC56	t(u) es sûr qu(e) c'est des plastiques ça ?
JW56	non
LC57	des <b>ba</b>
JW57	<b>rières</b>
LC58	des barrières

- b) LC175    pis c(e) qu'on range là / comment ça s'appelle ça?  
 JW175    des **barrières**  
 LC176    des barrières ouais
- c) JW176    là / faut ranger les barrières  
 LC177    les **barrières** / merci

Dans l'exemple 9, les SPA sont reprises d'une séance de thérapie à une autre. Dans ces deux séquences, il est intéressant de constater que la forme phonologique du mot n'est pas encore stable pour l'enfant. En effet, suite à la première SPA (exemple 9a), dans laquelle la logopédiste met en évidence la forme correcte par une répétition suivie d'une reformulation interrogative (LA178), l'enfant parvient à produire l'item correctement (SC175). Dans la seconde SPA (exemple 9b), l'enfant persévère dans une forme phonologique erronée, tout en réalisant des tentatives d'approches (SC206 / SC207). Il semble ne pouvoir contrôler qu'une partie du mot à la fois. Dans le premier essai, il modifie la syllabe finale (SC206), dans le second, la syllabe initiale (SC207).

Exemple 9 (a: première interaction entre SC<sup>19</sup> et LA. b: deuxième interaction entre SC et LA)

- a) SC170    oh / i(1) y a pas [rab] / est tout [pati] la maison LA178  
 mhm mhm / S j(e) voulais te d(e)mander avant on dit i(1)  
**y a pas RAbes ou i(1) y a pas DE CRAbes?**  
 SC175    **de crabes**  
 LA179    de crabes / hein ouais / j(e) suis d'accord avec toi
- b) SC205    c'est p / heu [e **rab**]  
 LA206    des CRAbes / essaye de dire CRAbe //parce que moi  
 j'entends toujours [rab]  
 SC206    [**rap**]  
 LA207    ouais / c'est c(e) que j'entends moi /j'aimerais bien  
 entendre CRAbe // tu veux bien essayer ?  
 SC207    à [**kra**] i(1) y a

## 5. Conclusion

Nous référant à une perspective qui place la communication au centre de l'acquisition des capacités langagières, il nous semble primordial, en logopédie, de créer des contextes thérapeutiques dans lesquels la communication est au premier plan. Le jeu symbolique fait partie de ce type de situation. Cette interaction est fréquemment utilisée dans les thérapies logopédiques. Il nous a donc paru nécessaire de tenter de décrire et comprendre son potentiel acquisitionnel afin de parvenir à mieux l'exploiter.

---

<sup>19</sup> Garçon, 5;7

Nos premières analyses démontrent que la SPA est outil méthodologique permettant d'observer les processus acquisitionnels présents dans une interaction logopédique de type jeu symbolique.

Ce concept nous permet de mettre en évidence le travail de l'enfant dans la mise en place de ses capacités langagières.

D'une part, le fait d'entrer dans un échange de type SPA, et de s'approprier les "modèles" du thérapeute, démontre que l'enfant se place dans une position d'apprenant, qu'il est prêt à tirer parti de l'interaction proposée.

D'autre part, nous pouvons observer sa manière d'être acteur dans cette évolution, en initiant des séquences. L'enfant fait ainsi état d'une conscience de ses difficultés, participe à une certaine "routine" ou "format" thérapeutique appartenant à ce que nous pourrions définir comme un "contrat thérapeutique implicite" avec la logopédiste. Ce sont des éléments fondamentaux qui renseignent la logopédiste sur les capacités de changement et d'évolution qui se mettent en place. En tant que professionnel, il est important de repérer ces moments afin de pouvoir les exploiter d'un point de vue clinique.

De plus, le fait de mettre en évidence ses différentes tentatives d'approche de la forme correcte d'un mot, d'une construction syntaxique, ou de l'utilisation d'un lexique approprié, met en lumière des mécanismes acquisitionnels dont la compréhension est fondamentale pour le clinicien.

Il est intéressant de constater que les SPA analysées comprennent certaines spécificités liées au contexte de thérapie logopédique. D'une part par leur fréquence dans les interactions, d'autre part par certaines stratégies comme l'ébauche verbale, la répétition exacte de l'élément problématique avec ou sans reformulation, les moyens mis en œuvre par la logopédiste pour initier un échange comportent un objectif d'acquisition pour l'enfant. La quittance, dernière étape d'une SPA, est également un élément spécifique important qui atteste et souligne l'aboutissement d'un résultat. Cette étape vient appuyer l'hypothèse d'un "contrat thérapeutique" sous-jacent à la relation entre la logopédiste et l'enfant.

Ainsi, dans ce travail, nous mettons en évidence un ensemble de "formats logopédiques", qui peuvent être décrits comme un codage de cette situation particulière. Nous cherchons à en définir les fonctions dans la situation de jeu symbolique et à souligner les bases d'un contrat implicite entre l'enfant et la logopédiste. Ce contrat comporte des spécificités liées à l'interaction de jeu symbolique dans une situation logopédique. Dans ce sens, le terme de "contrat thérapeutique", tiré du modèle médical, n'est pas judicieux. En effet, étymologiquement, le terme thérapie "θεραπεία" signifie un "acte par lequel on soigne", une "partie de la médecine qui étudie les moyens propres à

soigner"<sup>20</sup>. Il nous semble donc nécessaire de parvenir à définir un concept propre à cette situation qui implique des processus et une démarche spécifiques, ce que nous tenterons d'élaborer dans la suite de notre recherche.

Ce travail de recherche comporte ainsi un enjeu méthodologique. Notre objectif est de parvenir à formaliser ce type d'interaction (le jeu symbolique dans une situation logopédique) dans le but d'obtenir un outil méthodologique. Dans ce sens, nos observations et descriptions pourront devenir une base pour la construction d'une méthodologie utile à l'analyse des interactions de jeu symbolique en situation logopédique, dans le but de mieux les comprendre et de pouvoir en tirer parti sur le plan clinique en général.

"L'objet d'une intervention langagière n'est ni le langage, ni même l'enfant, mais le processus d'apprentissage, c'est-à-dire l'ensemble des interactions naturelles (...) qui le rendent possible: l'objectif final de toute intervention sur un trouble du langage est de permettre à l'enfant de se réinsérer dans la dynamique générale pour pouvoir profiter de toutes les occasions d'apprendre que peut lui fournir son entourage" (Monfort & Juarez, 1996: 18).

## Bibliographie

- Alber, J.-L. & Py, B. (1986): Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. In: "Etudes de linguistique appliquée", vol. 61, 78-80.
- Bates, E., Begnigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979): The emergence of symbols. Cognition and communication in infancy. New York (Academic Press).
- Bronckart, J.-P. (1996): Genres de textes types de discours et opérations psycholinguistiques. In: Voies Livres, 78, 1-19.
- Bronckart, J.-P., Dolz, J. & Pasquier, A. (1993): L'acquisition des discours. In: Etudes de linguistique appliquée, 92, 23-37.
- Bruner, J. S. (1983): Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. Paris (PUF)
- Bruner, J. S. (1985): The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. In: J. P Forgas (ed.): Language and Social Situations. New-York (Springer), 31-46.
- Bruner, J. S. (1987): Comment les enfants apprennent à parler. Paris (Retz).
- Chevrie-Muller, C. (1996): Exploration du langage oral. In: C. Chevrie-Muller & J. Narbonna (éds.): Le langage de l'enfant: aspects normaux et pathologiques. Paris (Masson), 67-97.
- Clark, E. V. (2006): La répétition et l'acquisition du langage. In: "La linguistique", vol. 42, 67-79.
- de Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989): Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In: D. Weil & H. Fugier (éds.): Actes du troisième colloque régional de linguistique. Strasbourg (Université Louis Pasteur), 99-124.

---

<sup>20</sup> Définitions tirées du site "dictionnaire-analogique.sensagent.com", consulté le 14 mai 2007.

- de Weck, G. (1996): Troubles du développement du langage: de la structure au discours. In: de Weck G. (éd.): Troubles du développement du langage. De la structure au discours. Lausanne (Delachaux et Niestlé), 189-246
- de Weck, G. (1998): Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques: sont-elles spécifiques? In: Tranel, 29, 13-28.
- de Weck, G. (2000): Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants: comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. In: Langages, 140, 38-67.
- de Weck, G. (2001): Stratégies d'étayage d'adultes en interaction avec des enfants normaux et dysphasiques. Communication: 8<sup>th</sup> Conference of the International Association for the Study of Child Language: Research on Child Language Acquisition.
- de Weck, G. (2005): Evaluation des capacités langagières. In: B. Piérart (éd.): Le langage de l'enfant: développement et évaluation. Bruxelles (De Boeck).
- de Weck, G. & Rodi, M. (2005): Evaluation des capacités pragmatiques et discursives. In: B. Piérart (éd.): Le langage de l'enfant: développement et évaluation. Bruxelles (De Boeck).
- de Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003): Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire. Paris (Masson).
- de Weck, G., Rosat, M.-C. & von Ins, S. (1995): Effet du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues. In: Revue Suisse de Linguistique Appliquée, 61, 35-60.
- Gülich, E. & Kotchi, T. (1983): Les marqueurs de reformulation paraphrastique. In: Cahiers de linguistique française, 5, 305-351.
- Hudelot, C. & Vasseur, M. T. (1997): Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2? In: Calap, 15, 109-135.
- Levenston, E. & Blum, S. (1977): Aspects of lexical simplification in the speech and writing of advanced adult learners. In: S. P. Corder & E. Roulet (eds.): The notions of simplification, interlanguages and pidgins in their relation to second language pedagogy. Genève (Droz), 51-71.
- Lombardino, L. J., Stein, J. E., Kricos, P. B. & Wolf, M. A., (1986): Play diversity and structural relationships in the play and language of language-impaired and language-normal preschoolers: preliminary data. In: Journal of Communication Disorders, 19, 475-489.
- Maquard, M. (1989): De l'ortho-logopédie à une pratique dialogale réfléchie. In: J. Manzano & F. Palacio (éds.): Soigner l'enfant: les thérapies en psychiatrie infantile et en psychopédagogie. Meyzieu (Césura Lyon Edition), 153-169.
- Matthey, M. (1994): Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Berne (Lang).
- McCune-Nicolich, L. (1981): Towards symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. In: Child Development, 52, 185-797.
- McTear, M. F. (1985). Children's Conversation. Oxford (Blackwell).
- McTear, M. F. & Conti-Ramsden, G. (1996): Facteurs pragmatiques et apprentissage du langage. In: de Weck, G. (sous la dir. de): Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives. Neuchâtel (Delachaux & Niestlé).
- Miller, P. & Garvey, C. (1984): Mother-baby role play: its origin in social support. In: I. Bretherton. (ed.): Symbolic play: the development of social understanding. Orlando (Academic Press), 101-128
- Monfort, M. & Juarez-Sanchez, D. (1996): l'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales. Paris (L'Ortho-édition).
- Nelson, K. (1981): Social cognition in a script framework. In: J. L. Flavell & L. Ross. (eds.). Social cognition development. New York (Cambridge University Press).



- Noyau, C. (1984): Communiquer quand on ignore la langue de l'autre. In: C. Noyau & Porquier (éds.): Communiquer dans la langue de l'autre. Paris (Presses Universitaires de Vincennes), 8-36.
- Power, T.G. (1985): Mother and father-infant play: a developmental analysis. In: *Child Development*, 56, 1512-1524.
- Py, B. (1990): Les stratégies d'acquisition en situation exolingue. In: *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, février-mars 1990, 81-88.
- Py, B. (1996): Apprendre une langue dans l'interaction verbale. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63, 11-23.
- Slade, A. (1987a): A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. In: *Child development*, 58, 367-375.
- Slade, A. (1987b): Quality of attachment and early symbolic play. In: *Developmental psychology*, 23, 78-85.
- Rescola, F. A., & Goosens, R. A. (1992): Symbolic play development in toddlers with expressive specific language impairment. In: *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1290-1302.
- Rice, M. L. (1983): Contemporary accounts of the cognition/language relationship. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 347-359.
- Rodi, M. (2005a): Jeu symbolique en thérapie logopédique: un exemple d'analyse. In: *Langage & Pratiques* 35, 32-49.
- Rodi, M. (2005b): Analyse de processus acquisitionnels en situation de thérapie logopédique (Université de Neuchâtel). Projet de Thèse non publié.
- Rodi, M. & Moser, C. (1997): Jeu symbolique et évaluation des capacités langagières (Université de Neuchâtel). Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste.
- Roth, P. & Clark, M. (1987): Symbolic play and social participation abilities of language-impaired and normally developing children. In: *J. of Speech and Hearing Disorders*, 52, 17-29.
- Schank, R. C. & Abelson, R. (1977): *Scripts, plans, goals and understandings*. Hillsdale (Lawrence Erlbaum Associates).
- Selman, R. L. (1971): Taking another's perspective: role-taking development in early childhood. In: *Child development*, 42, 1721-1734.
- Stockinger Forsys, S. K. & McCune-Nicolich, L. (1984): Shared pretend sociodramatic play at 3 of age. In: I. Bretherton (éd.): *Symbolic play: the development of social understanding*, 159-189, Orlando (Academic Press).
- Udwin, O & Yule, W. (1983): Imaginative play in language disordered children. In: *British Journal of Communication*, 18, 197-205.
- Valdman, A. (1977): L'effet des modèles culturels sur l'élaboration du langage simplifié (foreigner talk). In: S. P. Corder & E. Roulet (eds.): *The notions of simplification, interlanguages and pidgins in their relation to second language pedagogy*. Genève (Droz), 114-131.
- Veneziano, E. (1987): Les débuts de la communication langagière. In: J. Gérard-Naef (éd.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Neuchâtel (Delachaux & Niestlé), 95-119.
- Veneziano, E. (1999): Echanges conversationnels et premières acquisitions langagières. In: J. Bernicot, J. Caron-Pargue & A. Trognon: *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy (PUN).
- Vinter, S. & Bried, C. (1998): Questions ouvertes/questions fermées: une dichotomie qui appelle une analyse critique. Son intérêt pour l'étude des procédures d'étayage. In: *Tranel*, 29, 49-62.
- Vygotski, L. S. (1934/1962): *Thought and language*. Cambridge (MIT Press).
- Winnicott, D. W. (1971/1991): *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris (Gallimard).

## Annexe

### Conventions de transcription

- Chevauchement d'énoncés  
A.3: et alors i fait quoi / l'garçon?  
B.3: i va jouer dehors
- Pause
  - courte /
  - moyenne //
  - longue (x sec.)
- Intonation
  - montante (question) ?
  - exclamation !
- Allongement de sons
  - court a:
  - long i::
- Commentaire (rire)
- Prise de rôle Xxx
- Segment inaudible <...>
- Transcription phonétique [fokapɔ]
- Doute (manger?)
- Accentuation (insistance) ATTENDS
- Non verbal (pose le cheval)  
(acquiescement: +)  
(refus: -)  
mhm  
euh
- Régulateurs