



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

BLANDIN Solène
BUGGIA Marie

**IMPACT D'UN TRAVAIL RÉÉDUCATIF SUR LES
HABILETÉS CONVERSATIONNELLES DANS LE
CADRE DE TROUBLES PRAGMATIQUES
SECONDAIRES :**

Etude de cas auprès d'une enfant porteuse de trisomie 21

Tome 1

Maîtres de Mémoire
HELOIR Dominique
LACHENAL Marielle

Membres du Jury

BOBILLIER-CHAUMONT Isabelle
KERN Sophie
THEROND Béatrice

Date de Soutenance
01 juillet 2010

1. **Université Claude Bernard Lyon1**

Président
Pr. COLLET Lionel

Vice-président CEVU
Pr. SIMON Daniel

Vice-président CA
Pr. ANNAT Guy

Vice-président CS
Pr. MORNEX Jean-François

Secrétaire Général
M. GAY Gilles

1.1 **Secteur Santé :**

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine Lyon-Sud
Charles Mérieux
Directeur **Pr. GILLY François
Noël**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur **Pr. LOCHER François**

Institut des Sciences et Techniques de
Réadaptation
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur **Pr. FARGE Pierre**

1.2 **Secteur Sciences et Technologies :**

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur **Pr GIERES François**

IUFM
Directeur **M. BERNARD Régis**

U.F.R. de Sciences et Techniques
des Activités Physiques et
Sportives (S.T.A.P.S.)
Directeur **Pr. COLLIGNON Claude**

Ecole Polytechnique Universitaire de
Lyon (EPUL)
Directeur **Pr. LIETO Joseph**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **Pr. AUGROS Jean-Claude**

Ecole Supérieure de Chimie Physique
Electronique de Lyon (CPE)
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

IUT LYON 1
Directeurs **M. COULET Christian et
Pr. LAMARTINE Roger**

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr. TRUY Eric

Directeur des études
BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
THEROND Béatrice
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier l'ensemble des personnes qui nous ont apporté leur aide tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Nous remercions nos maîtres de mémoire, Mme Héloir et Mme Lachenal, pour la liberté qu'elles nous ont laissée et l'indépendance avec laquelle nous avons pu effectuer les choix relatifs à notre travail. Nous avons également apprécié la confiance qu'elles nous ont accordée au cours des deux années passées à travailler sur ce projet.

Nous tenons à adresser nos plus sincères remerciements à Mme Witko pour le temps et l'attention qu'elle nous a consacrés. Les échanges constructifs que nous avons partagés avec elle ainsi que ses conseils avisés, tant au niveau théorique que méthodologique, nous ont été précieux pour mener à bien notre mémoire. Nous la remercions pour son investissement et son engagement sans faille dans notre travail ainsi que pour son soutien permanent qui fut pour nous d'un grand réconfort dans les moments de doute.

Nous adressons un remerciement particulier à l'enfant avec laquelle nous avons travaillé ainsi qu'à sa famille et à son entourage, sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible. Nous les remercions de s'être intéressés à notre travail et d'avoir pris le temps d'y participer. Nous remercions également les personnes, parents et professionnels, rencontrés au cours de la formation au programme Makaton et avec lesquels nous avons pu échanger sur notre projet.

Nous tenons à remercier les personnes qui nous ont permis de faire évoluer notre réflexion. Mme Théron pour la réorientation de notre projet initial, Mme Labat pour ses conseils rigoureux au niveau de la méthodologie et Mme Charlois pour ses recommandations concernant le traitement statistique de nos données.

Nous remercions Mme Santaella de nous avoir fait part de son expérience personnelle concernant la réalisation de son mémoire et de nous avoir mis en contact avec Mme Héloir, l'une de nos maîtres de mémoire.

Enfin, nous remercions toutes les personnes qui ont soutenu, de près ou de loin, la réalisation de ce mémoire, notamment celles qui ont pris le temps de relire nos écrits et de nous conseiller.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE THEORIQUE	8
I. LA CONVERSATION	9
1. <i>La compétence pragmatique</i>	9
2. <i>Définition de la conversation</i>	9
3. <i>Développement des habiletés conversationnelles</i>	11
II. PRAGMATIQUE ET ÉVALUATION.....	13
1. <i>Bilan pragmatique</i>	13
2. <i>Les troubles pragmatiques</i>	13
III. PRISE EN CHARGE DES HABILITÉS CONVERSATIONNELLES	14
1. <i>Le modèle interactif d'intervention langagière pédagogique de Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez (2005)</i>	14
2. <i>Propositions d'intervention</i>	15
IV. TRISOMIE 21	16
1. <i>Définition et symptomatologie</i>	16
2. <i>Difficultés langagières et pragmatiques</i>	17
3. <i>Modalités d'intervention</i>	18
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	21
PARTIE EXPERIMENTALE	24
I. POPULATION.....	25
1. <i>Choix d'une étude de cas</i>	25
2. <i>Méthode de sélection</i>	25
3. <i>Présentation de l'enfant</i>	25
II. ANALYSE QUANTITATIVE : PRÉ-TEST ET POST-TEST.....	26
1. <i>Calendrier</i>	26
2. <i>Profil linguistique : bilan de langage oral</i>	27
3. <i>Evaluation des habiletés conversationnelles</i>	28
III. TRAVAIL RÉÉDUCATIF	31
1. <i>Cadre général</i>	31
2. <i>Déroulement</i>	31
3. <i>Contenu des séances</i>	32
IV. ANALYSE QUALITATIVE DES SÉANCES DE RÉÉDUCATION.....	36
PRESENTATION DES RESULTATS	38
I. ANALYSE QUANTITATIVE	39
1. <i>Présentation des résultats du pré-test et du post-test</i>	39
2. <i>Comparaison pré-test et post-test</i>	42
II. ANALYSE QUALITATIVE.....	49
1. <i>Modalités de productions</i>	49
2. <i>Structure des productions</i>	51
3. <i>Dynamique interactionnelle</i>	52
III. RESSENTI CLINIQUE AU COURS DU TRAVAIL RÉÉDUCATIF.....	53
DISCUSSION DES RESULTATS	55
I. ANALYSE QUANTITATIVE	56
1. <i>Organisation globale</i>	56
2. <i>Organisation locale</i>	59
II. ANALYSE QUALITATIVE.....	61
1. <i>Modalités et structure des productions</i>	61
2. <i>Dynamique interactionnelle</i>	62

SOMMAIRE

III.	LIMITES	64
1.	<i>Population</i>	64
2.	<i>Méthodologie</i>	64
3.	<i>Outils d'évaluation</i>	66
4.	<i>Travail rééducatif</i>	68
IV.	PERSPECTIVES.....	69
CONCLUSION		71
BIBLIOGRAPHIE		73
ANNEXES		77
ANNEXE I : MODÈLE DE LA CONVERSATION (TRAVERSO, 2000)		78
ANNEXE II : TÂCHES PRAGMATIQUES		79
ANNEXE III : GRILLES PRAGMATIQUES		81
ANNEXE IV : MODÈLE INTERACTIF D'INTERVENTION LANGAGIÈRE PÉDAGOGIQUE (MONFORT, JUAREZ SANCHEZ ET MONFORT JUAREZ, 2005)		83
ANNEXE V : GRILLE D'OBSERVATION DES HABILITÉS CONVERSATIONNELLES.....		84
ANNEXE VI : RÉSULTATS DU PRÉ-TEST POUR L'ÉVALUATION DES HABILITÉS CONVERSATIONNELLES.....		92
ANNEXE VII : RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE SUR LES PRODUCTIONS		93
ANNEXE VIII : RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE SUR LES TOURS DE RÔLE		94
ANNEXE IX : OBSERVATIONS AU COURS DES SÉANCES		95
TABLE DES ILLUSTRATIONS		99
1.	<i>Liste des Tableaux</i>	99
2.	<i>Liste des Figures</i>	99
TABLE DES MATIÈRES		101

INTRODUCTION

La pragmatique, discipline au carrefour de la philosophie, la sociologie et la linguistique, étudie le langage en contexte c'est-à-dire ce qui se passe lorsqu'on l'emploie pour communiquer. Ce domaine fait l'objet de nombreuses recherches en sciences du langage qui permettent notamment la création d'outils d'évaluation à destination des orthophonistes. Ainsi les batteries récentes, telles que EVALO 2-6 (Coquet, Ferrand & Roustit, 2009), permettent à ces professionnels d'intégrer plus facilement la dimension pragmatique au bilan de langage oral. Le diagnostic des troubles pragmatiques étant ainsi facilité, les orthophonistes peuvent aujourd'hui élaborer des projets thérapeutiques spécifiquement adaptés aux difficultés repérées dans ce domaine. Par conséquent, nous assistons à l'émergence de propositions d'intervention pour les enfants dont le trouble principal se situe au niveau de la composante pragmatique du langage, comme dans le cas de l'autisme ou de la dysphasie sémantique pragmatique par exemple. D'autres pathologies, telles que la surdit e ou la d eficience intellectuelle, peuvent également entraîner des troubles pragmatiques, consécutifs aux difficultés langagières. Cependant, les d eficits les plus manifestes ne se situant pas au niveau de la sphère pragmatique, de nombreux orthophonistes privilégient souvent un travail centré sur la forme et le contenu du langage. Nous pouvons par conséquent nous demander si ces enfants, présentant des troubles pragmatiques secondaires, pourraient bénéficier d'une prise en charge centrée sur l'utilisation du langage. Nous chercherons donc à établir comment un travail r educatif se centrant sur les habilités conversationnelles peut participer à l'amélioration de ces compétences, chez l'enfant porteur de trisomie 21 présentant des troubles pragmatiques secondaires.

Dans un premier temps, nous exposerons les éléments théoriques relatifs aux domaines étudiés. Ainsi, nous définirons la notion d'habilités conversationnelles ainsi que les outils existants permettant de les évaluer et de les prendre en charge. Nous présenterons ensuite la symptomatologie de la trisomie 21 et les modalités d'intervention préconisées pour cette pathologie.

Dans un deuxième temps, nous présenterons les critères de sélection de notre population d'étude et le protocole expérimental que nous avons élaboré pour réaliser notre travail.

Dans un troisième temps, nous détaillerons les résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus lors du pré-test et du post-test et nous les comparerons afin de valider ou d'infirmer nos hypothèses.

Enfin, nous interpréterons ces résultats à la lumière des éléments théoriques préalablement abordés avant d'exposer, de façon critique et objective, les limites de notre travail ainsi que les perspectives qu'il offre dans le domaine de la recherche et de la pratique clinique.

Chapitre I
PARTIE THEORIQUE

I. La conversation

1. La compétence pragmatique

En 1978, Bloom et Lahey ont élaboré un modèle qui attribue au langage trois composantes distinctes, en constante interaction, dont l'intersection définit la compétence langagière, c'est-à-dire la capacité à communiquer. La première de ces composantes correspond à la forme, le « comment dire ». Celle-ci peut être verbale (les sons, les mots, les phrases, le discours), paraverbale (la prosodie, les intonations) et non verbale (la proxémique, les regards, les gestes, les mimiques). Elle fait l'objet d'une convention entre les différents membres d'une même communauté linguistique. Associé à la forme, le contenu du langage, le « quoi dire », renvoie à l'information émanant du message. Cette composante dépend du développement cognitif de la personne qui parle et varie en fonction de ses expériences personnelles et communicatives. Enfin, l'utilisation, le « pourquoi dire », correspond aux usages du langage. Ceux-ci dépendent du contexte, linguistique et non linguistique, et des interlocuteurs présents. Les aspects de cette dimension varient constamment et comportent une influence sociale importante.

Hupet (2006, p.91) propose de définir la compétence pragmatique comme « *la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme et de fonction* ». Les éléments qui composent cette compétence sont de natures diverses : linguistique, cognitive et sociale. Selon cet auteur, la compétence pragmatique implique donc la maîtrise d'habiletés cognitives générales et d'habiletés spécifiques appelées habiletés conversationnelles.

2. Définition de la conversation

Afin d'étudier ces habiletés dites spécifiques, Hupet (1996, p.63) propose de s'intéresser à la conversation dans la mesure où « *la conversation apparaît comme le site privilégié d'usage de la langue* ».

Kerbrat-Orecchioni (1996) considère la conversation comme la forme prototypique de l'interaction verbale. Elle définit l'interaction comme un échange entre deux locuteurs (au moins) qui parlent l'un après l'autre et qui donnent des indices à leur partenaire de leur investissement dans l'échange. C'est en produisant des signaux phatiques que le locuteur signale à l'interlocuteur qu'il est engagé dans l'interaction. L'interlocuteur, quant à lui, produira des signaux régulateurs.

2.1. Composants de la conversation

Pour Kerbrat-Orecchioni (1996) et Traverso (2000), la conversation est définie par deux éléments : le contexte et le matériau. Le contexte est composé du site, c'est à dire le cadre temporel et spatial dans lequel se déroule l'échange, et se définit par un but. On distingue le but global, c'est-à-dire l'objectif général de l'interaction, des buts locaux, les buts des différents actes de langage produits au cours de l'interaction. Le contexte implique

également des participants qui se caractérisent par leur nombre, leurs relations mutuelles et leurs caractéristiques individuelles. Le contexte joue donc un rôle important lors de la production d'énoncés et permet au locuteur d'effectuer des choix de thème et de niveau de langue. Par ailleurs, les matériaux utilisés au cours de la conversation sont multiples car, comme le rappelle Traverso, la communication humaine est multicanale. A travers le canal auditif, les locuteurs transmettent des informations verbales (le texte de l'interaction) et paraverbales (l'intonation, l'intensité de la voix, le débit). A travers le canal visuel, les locuteurs transmettent des informations mimo-posturo-gestuelles par le biais des postures, du regard, des gestes. Les conversations utilisent donc différents systèmes sémiotiques : des signes verbaux, des signes para-verbaux et des signes non verbaux.

2.2. Structure de la conversation

En 1974, Sacks, Schlegloff et Jefferson avancent l'idée que les conversations sont organisées de façon globale, à travers trois étapes : l'ouverture, le corps et la clôture, qui structurent la conversation. En 1996, Traverso reprend ces étapes et propose un modèle de représentation de la conversation (Annexe 1). Selon cette auteure, la phase d'ouverture permet aux participants de signaler qu'ils sont prêts à s'écouter, c'est la prise de contact. La séquence de clôture en revanche, permet de fermer le canal. Ces deux étapes sont notamment réalisées par les salutations. Après la phase d'ouverture, les participants s'engagent dans le corps de la conversation composé notamment des échanges à bâtons rompus. Ces échanges que l'auteure définit comme « *le mode d'organisation de base de la conversation* » (p.222) peuvent donner naissance à une séquence spécifique comme par exemple des confidences. Au cours des échanges à bâtons rompus, les participants proposent des thèmes de conversation définis comme « *l'objet construit au long des échanges* » (p.131). Traverso précise qu'il est possible de parler de thème à partir du moment où au moins deux interventions sont échangées entre les partenaires. Les thèmes sont, la plupart du temps, proposés de façon implicite par les participants qui peuvent, pour cela, poser une question, faire une assertion ou émettre une requête. Quand l'interlocuteur accepte de parler sur le thème lancé, il peut le ratifier en produisant des enchaînements minimaux. Il peut également signifier son envie de parler sur le thème lancé en l'amplifiant. Cette amplification peut être effectuée par des procédés interactifs, discursifs, sémantiques ou bien par l'introduction d'un récit. Nous retenons plus spécifiquement les procédés d'amplification de type interactif qui consistent à ajouter un développement supplémentaire par rapport à ce qui est attendu, relancer ou bien questionner l'interlocuteur.

En plus de l'organisation globale en ouverture/corps/clôture, les conversations sont organisées de façon locale, à travers l'alternance des tours de parole. Lors d'une conversation, un seul participant à la fois peut parler. La durée et l'ordre des tours de parole varient et ne sont pas fixés à l'avance. Toutefois, ils obéissent à plusieurs règles. Le locuteur en cours peut sélectionner le locuteur suivant pendant son tour de parole. Si le locuteur en cours ne sélectionne personne, un locuteur peut s'auto-sélectionner pour le tour suivant. Enfin, si le locuteur en cours n'attribue pas le tour suivant et qu'aucun des autres locuteurs ne se sélectionne, alors le locuteur en cours doit reprendre la parole. Malgré ces règles implicites, il arrive parfois que plusieurs participants parlent en même temps ce qui entraîne des chevauchements. Ceux-ci restent en général brefs et sont suivis de mécanismes de réparation (Sacks & al., 1974).

D'après Grice (1975), les interlocuteurs doivent également respecter le principe de coopération lorsqu'ils sont en interaction. Cet auteur définit quatre maximes conversationnelles correspondant à des règles tacites que chaque locuteur expérimente lorsqu'il se trouve en interaction et dont il suppose qu'elles sont respectées par son interlocuteur. Ces maximes sont les suivantes : la maxime de quantité qui implique de n'en dire ni trop, ni trop peu, la maxime de qualité qui nous signifie de ne pas dire ce que nous croyons faux, la maxime de relation et la maxime de modalité qui nous intiment d'être pertinents et clairs.

3. Développement des habiletés conversationnelles

Pour Hupet (1996), la compétence pragmatique se distingue de la compétence linguistique. On peut alors se demander quelles relations existent entre ces deux compétences. Cet auteur répertorie les trois hypothèses existant sur la nature des liens qu'elles entretiennent. La première consiste à penser que le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de la compétence pragmatique. Cette hypothèse s'appuie notamment sur des études montrant que des enfants dysphasiques présentent un niveau pragmatique équivalent à celui d'enfants ayant le même âge linguistique qu'eux. La deuxième hypothèse soutient l'idée que la compétence pragmatique et la compétence linguistique sont indépendantes. Les cas de patients aphasiques présentant un trouble de la compétence linguistique sans trouble de la compétence pragmatique viennent étayer cette hypothèse. Enfin, la dernière hypothèse estime que la compétence pragmatique détermine le développement de la compétence linguistique. Selon les partisans de cette hypothèse, la qualité des interactions sociales précoces a une influence déterminante sur le développement de la compétence linguistique. Hupet précise qu'il n'existe actuellement pas de consensus sur l'une ou l'autre de ces hypothèses mais les rapports entre la compétence pragmatique et la compétence linguistique évoluent probablement au cours du développement de l'enfant.

Plusieurs auteurs défendent la troisième hypothèse selon laquelle le développement pragmatique est à la base du développement linguistique. Parmi ces auteurs, Garitte (1998) pense que la communication qui s'installe entre les parents et l'enfant dès les premiers mois de sa vie, bien avant l'apparition des premiers mots, lui permet de mettre en place une structure cognitive sur laquelle viennent se développer les structures linguistiques et les conduites verbales. Pour Leclerc (2005), il existe trois types de précurseurs qui génèrent l'émergence du langage : des précurseurs pragmatiques, formels et sémantiques. La mise en place des précurseurs formels et sémantiques s'appuie sur les précurseurs pragmatiques. Parmi les précurseurs pragmatiques, Leclerc nomme l'intérêt à la personne, le contact visuel, l'intérêt au jeu, le tour de rôle, la référence conjointe et l'alternance du regard. Par exemple, les tours de rôle se mettent en place de façon très précoce grâce à l'alternance comportementale lors de la tétée : lorsque le bébé arrête de téter, la mère le secoue doucement et lorsque la mère arrête de le bercer, l'enfant reprend sa tétée (Garitte, 1998). Cet exemple illustre comment la communication prélinguistique, entre le bébé et ses parents, permet à l'enfant de construire une compétence nécessaire pour l'émergence du langage et la conduite d'une conversation. En résumé, l'enfant construit une structure conversationnelle bien avant l'acquisition du langage.

Bien qu'il n'existe actuellement pas de consensus entre les chercheurs sur la nature des liens entretenus par le développement pragmatique et le développement linguistique,

Witko, Testud et Touquette (2008) pensent que les jeunes enfants entrent dans le langage oral grâce à la communication. En effet :

« les interactions régulières et répétitives, vécues au cours de ses deux premières années de vie permettent à l'enfant de 24 mois de découvrir les bases des règles conversationnelles, de pouvoir exprimer des intentions de communication variées, d'abord de façon non verbale, puis de commencer à combiner les unités du langage oral sur les plans lexical et syntaxique après une phase d'imprégnation linguistique. De manière consensuelle, les auteurs s'accordent à dire que l'interaction (sens 1 de co-présence) au sein de la dyade mère/enfant constitue le creuset du développement de l'enfant, en particulier sur le plan des compétences communicatives et langagières » (p.7).

Ainsi, le fait même d'être en interaction permet aux jeunes enfants de développer leurs compétences linguistiques. Ce postulat est confirmé par Witko (2008) qui décrit un mouvement du contexte de communication vers l'acquisition de la structure langagière chez ces enfants. Ainsi, cette auteure estime qu'il faudrait accorder une place plus importante à l'utilisation du langage dans les programmes de stimulation langagière afin d'aider les enfants présentant des difficultés de langage oral à développer un système de communication, linguistique ou gestuel.

A l'heure actuelle, les repères développementaux sur les habiletés conversationnelles sont peu nombreux. La batterie d'évaluation du langage oral EVALO 2-6 (Coquet, Ferrand et Roustit, 2009) s'intéresse au domaine de la pragmatique à travers quatre axes. Le premier correspond à l'intentionnalité c'est-à-dire au répertoire des actes de langage. Le deuxième se rapporte à la régie de l'échange qui comprend les tours de parole, les règles conversationnelles et les stratégies de retour. Enfin, les deux derniers axes correspondent à l'adaptation au contexte et à l'organisation de l'information qui implique le respect des règles de coopération (définies par les maximes de Grice), de cohérence et de cohésion. Cette batterie répertorie des repères d'âges pour le développement de ces quatre axes chez les enfants tout-venant. Concernant la régie de l'échange, il est précisé que l'enfant commence à maintenir un thème de conversation dès l'âge de deux ans. A cet âge, les thèmes concernent l'enfant lui-même ou bien font référence à l'environnement « ici et maintenant ». A trois ans, l'enfant est capable d'initier un échange. Puis, à trois ans et demi, il maîtrise les tours de parole dans une interaction avec ses pairs. Il est également capable d'initier et de clore des thèmes de conversation qui se diversifient progressivement. L'enfant peut maintenir un thème de conversation à l'âge de quatre ans et maîtriser la gestion de l'initiation, du maintien et de la clôture de l'échange à cinq ans.

II. Pragmatique et évaluation

1. Bilan pragmatique

L'évaluation des habiletés conversationnelles s'inscrit dans une démarche d'évaluation plus large, centrée sur le domaine de la pragmatique. Il s'agit d'observer la façon dont l'enfant parvient à gérer une conversation, à s'adapter au contexte d'énonciation, à choisir des modèles de discours, à planifier les séquences discursives et à utiliser les unités linguistiques de façon appropriée (De Weck, 2005). L'objectif de cette évaluation, comme pour tout bilan de langage, consiste alors à repérer les compétences et les incompétences de l'enfant dans le domaine de la pragmatique.

Pour observer et analyser ces éléments, Coquet (2005a) présente deux façons de procéder. La première démarche consiste à utiliser des tâches pragmatiques issues de tests normalisés ou des outils d'observation formalisés, manipulés par le thérapeute ou par des proches de l'enfant pour recueillir des données sur son comportement pragmatique. Nous avons référencé l'ensemble des outils existant en langue française qui permettent d'évaluer les habiletés conversationnelles (Annexes 2 et 3). La seconde démarche, plus écologique, repose sur l'observation d'une situation d'interaction naturelle entre l'enfant et ses parents ou l'enfant et l'orthophoniste. En 2008, Witko, Testud et Touquette formalisent ce type de démarche. Elles proposent un protocole de lecture de livre qui permet d'observer et de décrire les comportements et les échanges de l'enfant avec son parent qui lui lit l'histoire.

Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez (2007) précisent que pour évaluer les habiletés pragmatiques, il est nécessaire de considérer à la fois le langage spontané et les données langagières recueillies aux tests normalisés. Ils soulignent l'importance de prendre en compte le facteur « efficacité », plutôt que le facteur « correction formelle » lorsque l'on cherche à analyser ces compétences.

2. Les troubles pragmatiques

L'évaluation décrite permet de mettre à jour l'existence de troubles pragmatiques. De Weck (2005, p.76) précise que :

« les troubles pragmatiques concernent la gestion des conversations. Il peut s'agir de difficultés à gérer les tours de parole (leur alternance, les non chevauchements, les relations de dépendance sémantique), les topics (initiation, maintien, clôture des thèmes), les pannes conversationnelles (formulation de demandes de clarification et de confirmation et réponses à ces demandes), et/ou les paires adjacentes de type question – réponse, etc. ».

Parmi les troubles pragmatiques, Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez (2005) différencient les troubles pragmatiques primaires des troubles pragmatiques secondaires. Les troubles pragmatiques primaires correspondent à des troubles isolés de l'utilisation du langage. Cela signifie que les symptômes observés ne sont pas imputables à un déficit

cognitif, linguistique ou social. C'est le cas de l'autisme lorsque le langage est présent, du syndrome sémantique pragmatique, de certaines formes de handicap mental (le syndrome de Williams et le syndrome du X fragile), du trouble de l'hyper-activité avec déficit attentionnel et du trouble de l'apprentissage non verbal. Les enfants atteints de ces pathologies présentent des difficultés pragmatiques majeures qui entravent les situations de communication. Pour ces enfants, Martin (2005) indique que la pragmatique doit être à la base de l'intervention orthophonique dans la mesure où le développement de la forme et du contenu du langage se poursuit plus facilement.

Parallèlement, Monfort et al. (2005) définissent des troubles pragmatiques secondaires qui correspondent à des troubles de l'utilisation du langage consécutifs à un trouble significatif du langage oral ou bien à des difficultés cognitives ou sociales (handicap sensoriel, moteur ou mental, insuffisance de stimulations du milieu environnant, lésions cérébrales acquises...). Les enfants concernés possèdent moins de moyens pour communiquer que les enfants de leur âge. Ainsi, les échanges avec leur entourage se trouvent limités en quantité et en qualité. La pragmatique se développant en partie grâce à la confrontation à de multiples situations de communication, cela explique pourquoi ces enfants présentent un retard au niveau du développement pragmatique. Toutefois, il est fréquent que les domaines de la pragmatique ne soient pas tous atteints de la même façon et que certains soient préservés.

Par ailleurs, Maillart (2003) explique qu'il existe actuellement un débat théorique sur la nature des troubles pragmatiques. Certains auteurs pensent que les troubles pragmatiques constituent un symptôme des troubles envahissants du développement (Rapin & Allen, 1983) et d'autres estiment qu'ils découlent de difficultés langagières (Bishop & Rosenbloom, 1987). En 2000, Bishop précise son idée en définissant les troubles pragmatiques comme des troubles consécutifs à des difficultés langagières et communicatives. Elle se rapproche donc de l'idée de Monfort et al. (2005) selon laquelle certains troubles pragmatiques peuvent découler de difficultés langagières.

III. Prise en charge des habiletés conversationnelles

1. Le modèle interactif d'intervention langagière pédagogique de Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez (2005)

Monfort et al. (2005) ont modélisé la prise en charge des pathologies du langage à travers un modèle associant une approche rééducative formelle et une approche rééducative fonctionnelle. Ce protocole accorde une place centrale à l'enfant et à son entourage familial (Annexe 4). Les auteurs précisent que ce modèle n'est pas applicable de façon stricte à tous les patients mais qu'il doit être adapté à la spécificité des pathologies rencontrées. Dans le cadre des troubles pragmatiques, cette adaptation impose le respect de trois contraintes.

En premier lieu, la rééducation doit proposer un enseignement explicite des compétences communicatives car les enfants présentant des troubles pragmatiques ne parviennent pas à les acquérir naturellement. Afin de faciliter cet apprentissage, Monfort et al. (2005) définissent trois niveaux complémentaires pour l'intervention langagière. Le niveau 1

appelé « la stimulation renforcée » cherche à soutenir l'acquisition naturelle du langage en contrôlant « *les contingences des situations naturelles de jeu et d'échange, afin que l'entrée verbale soit plus claire, plus stable et mieux ajustée à la capacité de l'enfant* » (p.76). Ceci est réalisé grâce à l'accompagnement familial et à des activités interactives ouvertes qui laissent une place importante à l'initiative de l'enfant. Le niveau 2 propose des activités fonctionnelles qui correspondent à des situations ludiques dans lesquelles l'enfant se trouve confronté à la nécessité de mobiliser une compétence spécifique pour résoudre un problème. Cette approche implique une programmation de formats interactifs et un renforcement basé sur l'efficacité communicative. Elle suit une progression en lien avec la notion de zone proximale de développement : le thérapeute propose d'abord des situations adaptées au niveau de l'enfant puis introduit progressivement des éléments nouveaux qui l'amènent à développer des compétences non maîtrisées grâce à un étayage de l'adulte qui doit diminuer au fil du temps. Enfin, le niveau 3 se compose d'activités formelles qui permettent de travailler explicitement une compétence déficitaire, en dehors de son contexte naturel d'utilisation. Cette approche implique une programmation de contenus langagiers (comme des listes de mots, de règles, de sons) et un renforcement basé sur la réaction d'approbation ou de désapprobation du thérapeute. Elle suit une progression allant de la discrimination à la généralisation de la notion travaillée en passant par la compréhension, la répétition et l'expression induite. Pour les enfants présentant des troubles pragmatiques primaires, les auteurs proposent de combiner des activités de niveau 1 et des activités de niveau 2 ou 3. Mais il préconise de commencer uniquement par des activités de niveau 2 ou 3 car ces enfants peuvent se sentir « perdus » face à des situations libres.

Parallèlement à cet enseignement explicite, Monfort et al. (2005) expliquent que la deuxième contrainte consiste à vérifier régulièrement que l'enfant comprend bien les énoncés qui lui sont proposés au cours des séances de rééducation. Pour cela, les auteurs suggèrent d'isoler ponctuellement ces énoncés de leur contexte d'énonciation pour observer la réaction de l'enfant.

Enfin, la dernière contrainte à respecter pour l'intervention auprès d'enfants présentant des troubles pragmatiques concerne le style interactif adopté par le thérapeute. Ces enfants ayant des difficultés pour extraire des structures stables des interactions, il est nécessaire que le thérapeute limite les informations qu'il transmet au cours des échanges. Ainsi, il doit établir des interactions ralenties, claires et épurées en diminuant les interventions spontanées afin que l'enfant puisse facilement s'approprier les comportements mis en jeu. De plus, il doit proposer de nombreuses initiatives afin de multiplier et diversifier les modèles d'interactions présentés à l'enfant.

2. Propositions d'intervention

Pour développer la communication, Monfort (2005) propose des activités telles que des jeux de communication référentielle, des situations communicatives routinières ou des tâches coopératives (cuisiner, étendre le linge, planter une fleur ensemble). L'auteur décrit quatre facteurs de complexité relatifs aux conversations. Le premier facteur est lié aux participants : la conversation est plus aisée en situation de dialogue qu'avec plusieurs participants, avec des adultes qu'avec des pairs, avec des personnes familières qu'avec des personnes étrangères. Le deuxième facteur concerne le degré de connaissance mutuelle du thème : la conversation est facilitée lorsque l'enfant parle d'éléments qu'il

connaît plutôt que d'informations nouvelles. Le degré d'abstraction du thème constitue également un facteur de complexité car il est plus facile d'échanger sur des éléments concrets que sur des idées ou des concepts. Enfin, le dernier facteur correspond à la présence du référent : il est plus facile d'échanger à propos d'un élément présent se référant au « ici et maintenant » qu'à propos d'un élément non présent. L'objectif de l'intervention pragmatique est donc de faire varier progressivement le niveau de complexité de chacun de ces facteurs au sein des activités proposées à l'enfant. Cela permet d'améliorer ses compétences conversationnelles dans toutes les situations possibles d'interactions.

Coquet (2005b) donne des exemples d'activités permettant de travailler spécifiquement les compétences mises en jeu dans la régie de l'échange. Avant tout, elle précise qu'il « *importe de proposer des situations qui permettent une communication optimisée en mettant l'enfant soit à l'initiative de l'interaction et comme « émetteur » du message ou en position de réponse et comme « récepteur » du message* » (p.109). Ainsi, pour développer l'alternance des tours de rôle et des tours de parole, Coquet et Ferrand (2004) présentent des idées comme : se lancer un ballon, distribuer des cartes, jouer à des jeux de société (qui marquent fortement les tours de rôle), converser avec des instruments de musique, construire une tour en posant un élément chacun son tour ou dessiner un objet en dessinant un élément chacun son tour. Pour développer les règles conversationnelles, ces auteurs proposent de recréer des scènes de la vie quotidienne à travers des jeux de rôle (jouer à la marchande, à la maîtresse, au docteur...) et l'utilisation de marionnettes. Ils préconisent aussi des activités de description consistant à décrire un élément alors que l'interlocuteur ne voit pas ce dont on parle et des activités d'explication consistant à décrire le fonctionnement d'un élément (mode d'emploi, recette de cuisine, itinéraire...).

Roch (2005) propose d'utiliser la technique des associations pour développer la capacité à maintenir un thème de conversation. Le principe est de donner un mot chacun son tour, sans changer de thème et en tenant compte de ce que propose l'autre intervenant. Pour complexifier cette activité, il est possible d'augmenter le nombre de mots donnés par tour de parole.

IV. Trisomie 21

Parmi les enfants présentant des troubles pragmatiques secondaires, Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez (2005) parlent des enfants qui souffrent d'un retard mental. Dans cette partie, nous nous intéressons uniquement aux enfants atteints de trisomie 21 qui sont concernés par ce constat.

1. Définition et symptomatologie

D'après Cuilleret (2007), la trisomie 21, également appelée syndrome de Down, est la plus fréquente des maladies génétiques avec un cas sur 650 naissances en France. Une maladie génétique est une maladie qui résulte de l'altération d'un ou plusieurs gènes. Pour la maladie qui nous intéresse ici, c'est le chromosome 21 qui est touché et cela de trois façons possibles qui définissent le type de trisomie. La forme la plus fréquente de cette pathologie est la trisomie 21 homogène libre qui se définit par la présence de trois chromosomes 21 dans toutes les cellules du corps. La trisomie 21 mosaïque entraîne la

coexistence de cellules ordinaires comportant deux chromosomes 21 et de cellules pathologiques comportant trois chromosomes 21. Enfin, la trisomie 21 par translocation se définit par la présence d'une surcharge génétique sur un seul des chromosomes 21. Cela signifie qu'une portion de ce chromosome se combine avec un autre chromosome. Cette forme correspond à la forme héréditaire familiale de la trisomie 21.

Quelle que soit la forme de trisomie 21, cette maladie génétique entraîne une symptomatologie spécifique. Celle-ci se manifeste principalement par une déficience intellectuelle, un morphotype particulier, une hypotonie musculaire globale, des troubles moteurs et psychomoteurs, des troubles perceptifs, des troubles langagiers et une maturation corticale tardive (Cuilleret, 2007 ; Céleste et Lauras, 2000).

Dans le cadre de notre mémoire, nous nous intéressons spécifiquement aux difficultés langagières présentées par les enfants atteints de trisomie 21. C'est pourquoi nous allons nous centrer sur ces éléments dans les parties qui suivent.

2. Difficultés langagières et pragmatiques

Crunelle (2004) explique que les enfants porteurs de trisomie 21 présentent rapidement un retard de développement dans les interactions au cours de la période prélinguistique. Les premiers sourires et regards intentionnels surviennent plus tardivement et moins fréquemment que chez les enfants ordinaires ce qui perturbe par la suite la mise en place de l'attention conjointe. L'imitation gestuelle et les tours de rôle, pré-requis à la communication, se trouvent également retardés. Parallèlement, les parents rencontrent des difficultés pour s'adapter au comportement atypique de leur enfant ce qui perturbe d'autant plus les interactions et donc l'entrée dans la communication. Le pointage proto-déclaratif apparaît tardivement, vers l'âge de trois ans. Ce type de pointage permet d'augmenter les échanges chez les enfants ordinaires, mais ce n'est pas le cas pour les enfants atteints de trisomie 21 qui émettent des vocalisations sans regarder l'adulte (Vinter, 1999).

D'après Rondal (2009), le développement du babillage rudimentaire chez ces enfants est identique à celui des enfants tout-venant mais ils présentent par la suite, un retard dans l'apparition du babillage canonique. Ils produisent leurs premiers mots vers l'âge de 18-20 mois et l'explosion lexicale, suivie immédiatement de l'association de deux mots, a lieu à l'âge de quatre ans. Toutefois, leur intelligibilité se trouve fortement compromise par la présence d'un retard de parole massif, en lien avec un déficit de l'encodage phonologique (Fraisie, 2008).

Au cours du développement langagier, les enfants porteurs de trisomie 21 souffrent de troubles de la compréhension orale qui sont liés à des difficultés de perception des relations sémantiques et à un déficit d'accès aux énoncés complexes. Parallèlement, leur expression orale reste longtemps rudimentaire à cause de difficultés d'organisation sémantique et syntaxique des énoncés et de difficultés d'organisation du discours. Celles-ci se manifestent principalement par un agrammatisme, de l'incohérence et une absence de liens entre les idées (Cuilleret, 2007). Crunelle (2004, p.57) précise que :

« à dix ans, le niveau lexical moyen d'un enfant trisomique correspond à celui d'un enfant ordinaire de cinq ans, sa longueur moyenne

d'énoncés à celle d'un enfant de trois ans, le contenu de ses messages, ses centres d'intérêt à ceux d'un enfant de sept, huit ans ».

Pour résumer :

« le développement linguistique de l'enfant trisomique 21 est essentiellement marqué par un décalage dans le temps, un allongement des différents stades et une incomplétude. Toutefois, le schéma d'acquisition des différents mécanismes linguistiques resterait le même que chez un enfant normal » (Bigot de Comité, 1999, p.8).

Concernant le domaine langagier qui nous intéresse, Rondal (2009, p. 142) explique que « *la pragmatique langagière est un domaine de compétence relativement préservé dans le syndrome de Down* ». En effet, les enfants porteurs de trisomie 21 possèdent des capacités non verbales et para-verbales efficaces qui leur permettent d'entrer en interaction et de communiquer avec autrui. Ils ne souffrent donc pas de troubles pragmatiques primaires mais peuvent tout de même présenter des difficultés dans l'acquisition de certaines habiletés pragmatiques, c'est-à-dire des troubles pragmatiques secondaires. En effet, les travaux de Rondal (1986) sur le développement linguistique de ces enfants mettent en évidence un déficit de saisie de la structure de base de la conversation et un retard d'instauration d'un circuit de communication. Fraisse (2008) précise que les enfants atteints de trisomie 21 présentent des difficultés dans la gestion des tours de rôle. En effet, ils produisent beaucoup plus d'initiatives que de réponses en situation d'interaction et ils présentent un déficit dans l'organisation temporelle des échanges. De plus, Vinter (1999) indique que la trisomie 21 est également marquée par une hypospontanéité verbale et un temps de latence important qui ont des répercussions sur le déroulement des échanges. Enfin, les interlocuteurs de ces enfants peuvent avoir des difficultés pour adapter leur comportement de communication face à ces symptômes.

3. Modalités d'intervention

Du fait de la multiplicité des troubles engendrés par la trisomie 21, les personnes qui interviennent auprès des enfants atteints de cette pathologie et de leur famille ont des spécialités variées. Cuilleret (2003) indique que certains professionnels interviennent de façon régulière auprès de l'enfant et de sa famille. C'est le cas de l'orthophoniste, du kinésithérapeute et du psychomotricien. D'autres professionnels, comme le médecin ou le psychologue, interviennent de façon plus ponctuelle en fonction des nécessités. Leur action est plutôt ciblée sur les parents qui ont besoin d'être soutenus suite à l'annonce du diagnostic, écoutés lors de la découverte des difficultés de leur enfant afin d'être rassurés et retrouver leurs capacités à être parents (Aubert, 2005 ; Vaginay, 2000).

L'objectif de la prise en charge orthophonique auprès d'une personne atteinte de trisomie 21 consiste à faire progresser ses capacités de communication, améliorer sa compréhension et son expression, permettre une meilleure articulation et maintenir les acquis linguistiques dans le temps (Werba, 2008). Rondal (1996) insiste sur le fait que la thérapie orthophonique doit être systématique, longitudinale et séquentielle cumulative. Cela signifie que tous les constituants du système langagier doivent être abordés avec l'enfant, au cours d'une prise en charge qui se déroule sur une période longue et dans un ordre précis car certaines acquisitions doivent nécessairement se faire avant d'autres.

En 1985, Rondal propose une organisation du travail orthophonique auprès de la personne porteuse de trisomie 21 en quatre stades : une intervention précoce, une intervention continuée aux âges scolaires, une intervention de maintien à l'âge adulte et une intervention plus tardive visant à prévenir les effets du vieillissement.

L'intervention précoce doit débiter le plus tôt possible après la naissance de l'enfant et dès que les parents en font la demande. Cuilleret (2003) insiste sur le fait qu'elle doit être engagée au plus tard avant le sixième mois de l'enfant. L'utilité de cette intervention, véritable travail conjoint entre les parents et les professionnels, est aujourd'hui largement reconnue et permet notamment d'avancer l'âge des grandes acquisitions comme la marche ou les premiers mots. Toutefois, les bénéfices de l'intervention précoce dépendent, comme le rappelle Felter (2008), du type de trisomie, des stimulations proposées par l'environnement et de l'implication des différents partenaires. Lors de cette prise en charge précoce, le but de l'orthophoniste est d'aider l'enfant à communiquer avec le monde des personnes et le monde des objets (Vinter, 2008). Pour cela, le travail s'oriente sur ce que Rondal (1996) nomme les outils périphériques sensoriels-perceptifs et moteurs dont le thérapeute doit favoriser le fonctionnement. Les modalités sensorielles, auditives et visuelles notamment, doivent être travaillées car elles jouent un rôle important au niveau langagier. De plus, Rondal insiste sur la nécessité d'aborder les aspects moteurs qui sont également en lien avec le langage. Enfin, le travail des domaines auditifs, visuels et tactiles doit être complété par un travail qui donne accès au sens du langage (Felter, 2008). Rondal (1996) indique que l'orthophoniste doit permettre à l'enfant atteint de trisomie 21 de faire fonctionner son système sémantique et qu'il doit, dès le quinzième mois de l'enfant, favoriser les apprentissages lexicaux.

Suite à cette prise en charge précoce, Rondal (1996) indique que le travail orthophonique doit se poursuivre par une intensification des apprentissages lexicaux et un travail de la maîtrise articulatoire. Lorsque l'enfant atteint le stade critique des 50 mots, il entre dans des apprentissages morpho-syntaxiques permettant de combiner les mots et donc de faire des phrases. Une fois que l'enfant est capable de faire des phrases, le thérapeute doit travailler avec lui sur l'organisation discursive.

Bigot-De Comité (1999) indique que les enfants porteurs de trisomie 21 tirent un grand bénéfice d'une intervention communicative totale, c'est-à-dire de l'utilisation simultanée de tous les modes d'expression à notre disposition afin d'augmenter les échanges communicatifs. Les orthophonistes peuvent donc mettre en place des Moyens de Communication Augmentatifs (MCA) auprès de ces enfants afin de les aider à entrer dans le langage oral. Franc (2001, p.141) indique que l'objectif des MCA est de « *favoriser le développement du langage oral par la superposition de plusieurs canaux de communication (gestuel, symbolique, écrit)* ». De cette manière, elle précise que le message transmis est redondant et permet au bénéficiaire d'utiliser le canal qui lui convient le mieux pour communiquer. L'utilisation de signes comme MCA est particulièrement pertinente dans la mesure où les personnes atteintes de trisomie 21 ont une mémoire visuelle meilleure que leur mémoire auditive et une aptitude relative pour les gestes (Vinter, 2008). L'introduction du français signé (Felter, 2008) ou du programme Makaton (Grove & Walker, 1990) qui combine des signes et des pictogrammes aux mots oraux semble donc un bon moyen de développer le langage oral chez ces personnes. En effet, ces auteurs précisent que le MCA reste une étape transitoire dont l'objectif final est l'acquisition du langage oral. Les productions de l'enfant passent par plusieurs stades : un signe seul, un signe accompagné du mot, un mot seul. Felter

(2008) et Werba (2008) insistent sur le fait que les MCA peuvent être mis en place quel que soit l'âge de l'enfant. Toutefois, plus la mise en place est précoce, plus les bénéfices seront importants pour l'enfant. Felter indique que c'est le mode de présentation du MCA qui changera suivant l'âge auquel il est introduit auprès de l'enfant. De plus, la collaboration avec la famille, les autres partenaires de soin et toutes les personnes intervenant auprès de l'enfant trisomique 21 est primordiale lors de la mise en place d'un MCA. Werba (p.17) ajoute enfin que :

« l'approche multi-modale est très encourageante tant pour la personne handicapée que pour son interlocuteur car elle permet à la personne trisomique de devenir un partenaire actif de la communication avant même d'avoir pu développer un langage oral efficace et compris de tous ».

Chapitre II
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Actuellement, les travaux théoriques en sciences du langage montrent l'importance de la dimension pragmatique dans le langage. Ceci amène les orthophonistes à modifier leur pratique en accordant une place plus importante à cette composante, à la fois dans l'évaluation et dans la prise en charge des enfants présentant des troubles du langage. Ainsi, nous assistons à l'émergence d'outils d'évaluation et de propositions d'intervention pour la prise en charge des troubles pragmatiques afin de répondre aux nouveaux besoins de ces professionnels.

Coquet (2005b, p.109) soutient l'idée que :

« les compétences pragmatiques peuvent se travailler au même titre que les compétences linguistiques. Si un déficit des compétences pragmatiques est la conséquence d'un trouble sévère du langage, on estimera s'il est ou non nécessaire de mettre l'intervention pragmatique dans les priorités du traitement ».

Ainsi, il est possible d'envisager une rééducation centrée sur l'utilisation du langage dans le cadre de troubles pragmatiques secondaires. Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez (2005) soutiennent cette idée. Ils exposent notamment le cas d'enfants présentant un retard mental pour lesquels il est possible d'améliorer la compréhension des mensonges, de l'ironie, des allusions et des métaphores non usuelles, la cohésion du discours, la flexibilité et l'amplitude des registres expressifs grâce à une stimulation centrée sur ces habiletés pragmatiques déficitaires.

Par conséquent, nous nous demandons s'il est possible d'améliorer d'autres habiletés pragmatiques que celles citées par Monfort et al. (2005), chez les enfants présentant un retard mental, grâce à un travail centré sur ces compétences. L'objectif de notre mémoire est de montrer l'influence d'un travail rééducatif se centrant sur les habiletés conversationnelles d'un enfant porteur de trisomie 21 présentant des troubles pragmatiques secondaires sur ses capacités à communiquer.

D'après la littérature, nous posons trois hypothèses générales :

Grâce au travail rééducatif orthophonique centré sur la gestion des thèmes de conversation, nous supposons un effet positif du temps sur les trois phases de l'organisation globale à savoir l'ouverture, le corps et la clôture de la conversation (Hg1)

Nous supposons également un effet positif du temps sur l'organisation locale des conversations, à savoir prendre, céder et réclamer la parole (Hg2)

De plus, nous pensons observer, au cours du travail rééducatif, un effet positif du temps sur les comportements de l'enfant en communication (Hg3)

Ces hypothèses générales nous amènent à formuler sept hypothèses opérationnelles.

Concernant l'organisation globale des conversations, nous attendons un effet positif du temps grâce au travail rééducatif sur la capacité de l'enfant :

à utiliser des énoncés formels pour initier une conversation (Hop1)

à maintenir un thème de conversation en posant des questions, répondant à des questions, apportant des informations spontanées et en initiant des sujets de conversation (Hop2)

à utiliser des énoncés formels pour clore une conversation (Hop3).

En d'autres termes, le travail rééducatif centré sur la gestion des thèmes de conversation va significativement améliorer les performances de l'enfant pour ces items entre le pré-test et le post-test.

Concernant l'organisation locale des conversations, nous attendons un effet positif du temps grâce au travail rééducatif sur la capacité de l'enfant à gérer les tours de parole (Hop4). Les items évalués sont : prendre, céder et réclamer la parole. Le travail rééducatif centré sur la gestion des thèmes de conversation va significativement améliorer les performances de l'enfant pour ces items entre le pré-test et le post-test.

Enfin, concernant les comportements de l'enfant en communication, nous attendons un effet positif du temps au cours du travail rééducatif sur :

la modalité des productions émises par l'enfant (Hop5)

la structure de ses productions (Hop6)

la dynamique interactionnelle des conversations (Hop7).

Le travail rééducatif centré sur la gestion des thèmes de conversation va augmenter le nombre de productions verbales, le nombre d'unités combinées et le nombre de tours de rôle de l'enfant, entre la première et la dernière présentation de chaque activité.

Chapitre III
PARTIE EXPERIMENTALE

I. Population

1. Choix d'une étude de cas

Nous avons choisi de réaliser une étude de cas unique car le fait de se centrer sur un seul sujet nous semble être la meilleure façon d'effectuer une analyse précise et détaillée de ses habiletés conversationnelles. De plus, le travail avec un seul enfant nous a permis de proposer des activités de rééducation spécifiquement adaptées à ses difficultés. Enfin, cette démarche nous intéressait d'autant plus qu'elle est proche de celle adoptée en rééducation orthophonique. Néanmoins, comme dans toute pathologie, il existe une importante variabilité interindividuelle dans la trisomie 21 qui limite la portée des résultats d'une étude de cas. Par ailleurs, nous n'avons pas inclus d'enfant « témoin » dans notre expérimentation pour contrôler l'effet de notre rééducation. En effet, d'un point de vue éthique, nous ne pouvions pas envisager l'idée de sélectionner un enfant pour lequel nous proposerions un travail rééducatif ne lui apportant aucun bénéfice quant à ses difficultés de langage oral voire une absence de travail rééducatif.

2. Méthode de sélection

2.1. Critères d'inclusion

Nous recherchions un enfant présentant un retard mental à l'origine de troubles significatifs de langage oral. Cet enfant devait présenter des troubles pragmatiques secondaires consécutifs à ses difficultés linguistiques et affectant sa capacité à gérer les conversations. L'enfant devait être âgé de plus de cinq ans, âge auquel les habiletés conversationnelles sont normalement acquises (Coquet, Ferrand et Roustit, 2009).

2.2. Critères d'exclusion

L'enfant avec lequel nous envisagions de travailler ne devait pas présenter de troubles pragmatiques primaires c'est-à-dire de troubles isolés de l'utilisation du langage.

3. Présentation de l'enfant

L'enfant que nous avons sélectionnée pour notre expérimentation est une fille née le 16 août 2000 et atteinte de trisomie 21. Elle était donc âgée de huit ans dix mois au début de notre intervention et de neuf ans cinq mois à la fin. Afin de conserver son anonymat, nous l'appellerons Pauline tout au long de notre mémoire.

Après avoir été abandonnée à la naissance, Pauline a été placée en pouponnière puis dans une famille d'accueil au sein de laquelle elle a subi d'importantes carences affectives et éducatives. Elle a ensuite été adoptée à l'âge de 18 mois. Sa fratrie est composée de cinq enfants plus âgés qu'elle, dont le dernier est également atteint de trisomie 21. Cet élément

a motivé le choix de l'adoption de Pauline. Son père est ingénieur et sa mère auxiliaire de vie.

En septembre 2008, Pauline est entrée dans une CLasse d'Intégration Scolaire (CLIS), après avoir passé quatre années en maternelle dans une classe ordinaire. Actuellement, elle est toujours scolarisée dans cette CLIS et bénéficie depuis son entrée d'une prise en charge pluridisciplinaire en lien avec un Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile (SESSAD). Une fois par semaine, des séances de psychomotricité lui sont proposées pour travailler sa motricité générale et les repères spatio-temporels. Une éducatrice la voit également une fois par semaine pour lui proposer des jeux d'expérimentations et de découvertes. Enfin, elle bénéficie d'une prise en charge orthophonique au même rythme que les autres rééducations.

Au niveau orthophonique, Pauline est suivie depuis l'âge de trois ans. De mai 2004 à septembre 2008, le travail rééducatif a été mené par une orthophoniste en cabinet libéral. Les objectifs de la prise en charge étaient alors de travailler les praxies bucco-faciales, de développer la phonologie, de faire progresser la compréhension orale et d'enrichir le stock lexical. Avec l'entrée au SESSAD, Mme Héloir, l'orthophoniste actuelle de Pauline, a pris le relais de la prise en charge. Son intervention s'est alors centrée sur la désensibilisation du réflexe nauséux pour améliorer l'alimentation et sur la diminution des pertes salivaires présentées par l'enfant. En juillet 2009, elle a engagé un travail rééducatif sur la communication grâce à l'introduction d'un MCA, le programme Makaton. En effet, Pauline s'exprimait alors uniquement avec un jargon et des actes de langage non verbaux.

Au début de notre travail rééducatif, Pauline bénéficiait donc du programme Makaton depuis un an. Afin de pouvoir communiquer plus facilement avec elle, nous avons suivi les trois sessions de la formation à ce programme avant de débiter la prise en charge. Au cours de notre intervention, la mère de Pauline a suivi la première session de la formation et Mme Héloir a pris le temps d'organiser des rencontres avec l'enseignant de Pauline afin de lui apprendre les signes du Makaton utilisés par l'enfant.

II. Analyse quantitative : pré-test et post-test

1. Calendrier

En juin 2009, notre pré-test a permis de dresser le profil linguistique de Pauline grâce à un bilan de langage oral et d'évaluer l'ensemble de ses habiletés conversationnelles, à l'aide d'un questionnaire adressé à son entourage. Les réponses obtenues à cette grille nous ont permis de déterminer les objectifs de rééducation pour notre intervention. Nous avons ensuite mené 14 séances de rééducation, de septembre à décembre 2009, afin de travailler les objectifs ainsi définis. En janvier 2010, nous avons de nouveau évalué l'ensemble des habiletés conversationnelles de Pauline lors du post-test. Nous avons utilisé le même questionnaire adressé à son entourage, en nous intéressant spécifiquement aux compétences travaillées pendant les séances pour l'analyse des résultats.

2. Profil linguistique : bilan de langage oral

2.1. Passation des tests

Nous avons fait passer un bilan de langage oral à Pauline afin de déterminer son profil linguistique. Celui-ci s'est déroulé dans une salle du SESSAD en deux séances de 45 minutes chacune, espacées d'une semaine. Nous avons filmé l'intégralité de la passation afin de mener une évaluation rigoureuse des capacités de Pauline.

Au cours de la première séance, nous avons évalué :

la compréhension lexicale avec le test EVIP (Dunn et Thierault Whalen, 1993)

les praxies bucco-faciales, l'articulation et la parole avec les épreuves de Borel-Maissony (Borel-Maissony, 1967)

l'expression lexicale avec la partie Lexique en production du test ELO (Khomsi, 2001)

Au cours de la seconde séance, nous avons évalué :

la compréhension syntaxique avec le test O-52 (Khomsi, 1987)

lesgnosies auditives avec le test EDP 4-8 (Autesserre, Deltour et Lacert, 1989)

Pauline n'a pas semblé comprendre la consigne de ce dernier test par conséquent nous avons décidé de ne pas inclure les résultats obtenus dans son profil linguistique. Enfin, nous avons envisagé d'évaluer l'expression syntaxique avec le test TCG-R (Deltour, 1992) mais, au vu des scores très chutés aux épreuves précédentes, cela n'a pas été envisageable.

Au cours de ces épreuves, nous avons décidé de ne considérer que les productions verbales de Pauline, en particulier pour l'expression lexicale, et pas ses productions de signes du Makaton car nous cherchions à évaluer strictement son niveau de langage oral.

Enfin, nous avons demandé à l'orthophoniste de Pauline de lister l'ensemble des signes et pictogrammes du Makaton qu'elle lui avait présentés depuis son introduction au cours des séances de rééducation. Elle en a répertorié 193 sur les 400 concepts de base que compte le programme.

2.2. Analyse des résultats

Certains des tests que nous avons utilisés font appel à une analyse qualitative, comme le test des praxies bucco-faciales. Ce test ne contient pas de référence normative pour chaque âge mais un enfant de cinq ans et demi doit normalement maîtriser tous les mouvements proposés. Pauline n'a pu en reproduire que 16 sur les 24 évalués.

Le test d'articulation révèle qu'elle est capable de produire correctement 22 phonèmes et que sept ne sont pas encore acquis (/b, d, f, m, j, gn, an/). Ici encore, il n'existe pas de référence normative en fonction de l'âge mais tous les phonèmes du français doivent normalement être maîtrisés à l'âge de sept ans (Rondal, 1998). Au niveau de la parole, aucun mot ou non-mot n'a pu être correctement répété.

Les autres tests que nous avons utilisés font appel à une analyse quantitative et permettent de situer l'enfant évalué par rapport à une norme. Pour tous les tests proposés sauf l'EVIP, Pauline obtient des scores situés hors étalonnage.

Les résultats pour ces tests sont les suivants :

la compréhension lexicale (EVIP) : niveau deux ans deux mois

la compréhension syntaxique (O-52) : niveau inférieur à celui d'un enfant de trois ans

l'expression lexicale (ELO) : niveau inférieur à celui d'un enfant de petite section de maternelle

En résumé, Pauline présente un trouble d'articulation et de parole en lien avec d'importantes difficultés pour la réalisation des praxies bucco-faciales. Pour l'expression et la compréhension lexicale ainsi que pour la compréhension syntaxique, elle possède un niveau équivalent à celui d'un enfant de deux - trois ans.

Le quotient intellectuel de Pauline n'a jamais été évalué mais nous pouvons supposé qu'il correspond à celui d'un enfant de deux ans deux mois compte tenu de son niveau de vocabulaire passif. En effet, le niveau intellectuel et le niveau de compréhension lexicale sont corrélés.

3. Evaluation des habiletés conversationnelles

3.1. Construction d'une grille d'observation

Pour évaluer les habiletés conversationnelles de Pauline, nous avons élaboré notre propre questionnaire (Annexe 5) en nous inspirant des grilles d'observation pragmatique existantes (Annexe 3) et des travaux théoriques de Kerbrat-Orecchioni (1996) et Traverso (2000). En effet, à l'heure actuelle il n'existe pas d'outils permettant d'évaluer les compétences qui nous intéressent.

Contenu

A travers trente-cinq questions, la grille que nous avons créée propose d'évaluer le degré de maîtrise à travers la fréquence d'utilisation de l'ensemble des compétences requises pour mener à bien une conversation.

La figure suivante représente l'organisation de notre outil :

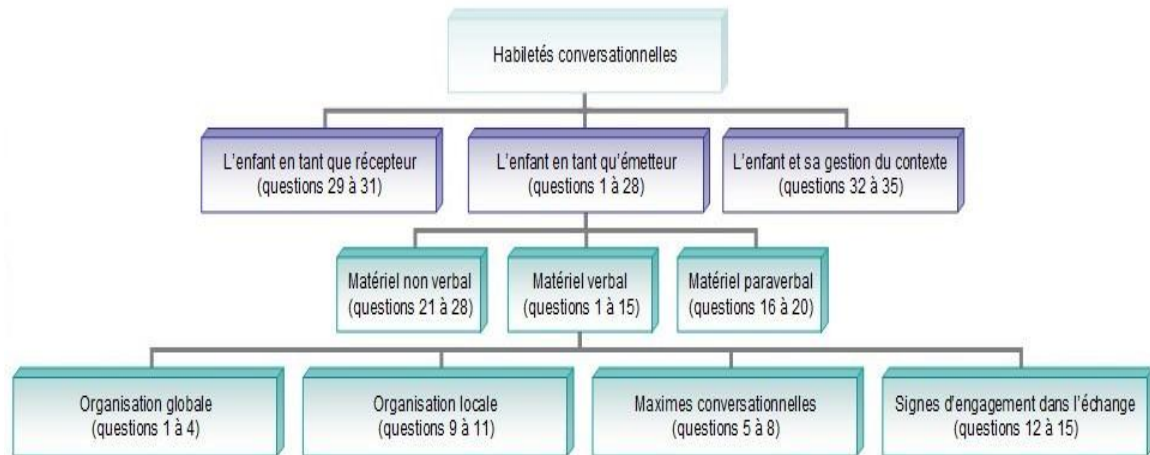


Figure 1 : Organisation de la grille d'évaluation des habiletés conversationnelles

La partie A s'intéresse aux habiletés conversationnelles de l'enfant en tant qu'émetteur. Elle se divise en trois sous-parties qui évaluent respectivement la maîtrise du matériel verbal, du matériel para-verbal et du matériel non verbal. Dans la sous-partie sur le matériel verbal, les questions portent sur les trois phases de l'organisation globale d'une conversation (l'ouverture, le corps et la clôture), sur l'organisation locale (le système des tours de parole), sur le respect des maximes conversationnelles et sur les signes d'engagement de l'enfant dans l'échange.

Suite à cette partie A, la partie B s'intéresse aux habiletés conversationnelles de l'enfant en tant que récepteur. Les questions portent sur l'écoute, les regards et les signes régulateurs apportés par l'enfant au cours de l'échange.

Enfin, la partie C évalue l'adaptation de l'enfant au contexte d'énonciation qui comprend la situation, la tâche à accomplir et l'interlocuteur.

Au début du questionnaire, nous avons introduit quelques remarques préalables afin de faciliter la compréhension et la manipulation des items par les évaluateurs. Enfin, nous avons pris soin d'illustrer chaque question par un exemple et nous avons veillé à définir les mots pouvant entraîner des difficultés de compréhension.

Méthodologie de renseignement de la grille

Pour les modalités de réponse aux questions posées, nous avons opté pour une échelle de fréquence selon les termes suivants : jamais, parfois, souvent, toujours. Nous avons choisi

d'introduire un nombre pair de critères afin d'éviter que les évaluateurs ne choisissent l'item du milieu lorsqu'ils hésitent avec les critères proches. Nous avons ajouté une colonne « pas de réponse » pour les cas où ils ne sauraient pas ou se trouveraient dans l'impossibilité de répondre à certains items.

Evaluation préalable de la grille

Afin de perfectionner cet outil d'évaluation, nous avons demandé à six parents, rencontrés au cours de la formation au programme Makaton, ayant un enfant pris en charge en orthophonie pour des difficultés significatives de langage oral de remplir cette grille d'observation. Nous avons ainsi pu recueillir leurs impressions générales et leurs commentaires sur la formulation des questions et des exemples ainsi que sur les modalités de réponse. Leurs remarques nous ont amenées à modifier certains éléments.

3.2. Passation de la grille

Lors du pré-test en juin 2009, nous avons rencontré les personnes ayant accepté de remplir notre grille d'évaluation : la mère, le père, l'orthophoniste, la psychomotricienne, l'éducatrice, l'enseignant et l'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) de Pauline. Ces sept personnes côtoient Pauline au quotidien, dans des situations variées, et leurs différents regards nous permettent d'avoir une vision globale des compétences de l'enfant.

Nous leur avons laissé pour consigne de répondre aux questions en tenant compte des conversations dans lesquelles ils interviennent avec l'enfant. Nous avons également insisté sur l'importance de considérer les signes et les pictogrammes du Makaton comme du matériel verbal lorsque l'enfant participe à une conversation puisque ce MCA constitue son moyen d'expression actuel. Nous leur avons laissé un délai de deux semaines pour remplir la grille et nous leur avons proposé de les rencontrer à nouveau au cours de cette période pour leur apporter notre aide en cas de besoin.

En janvier 2010, nous avons procédé de la même manière pour réaliser notre post-test.

3.3. Analyse des résultats

Afin de déterminer les objectifs de rééducation adaptés à Pauline, nous avons analysé les réponses fournies par les différentes personnes au questionnaire d'évaluation lors du pré-test. Pour cela, nous avons transformé les données qualitatives en données quantitatives en attribuant une valeur numérique à chaque modalité de réponse : 0 pour l'item « jamais », 1 pour « parfois », 2 pour « souvent » et 3 pour « toujours ». Nous n'avons pas attribué de valeur numérique à l'item « pas de réponse ». Lorsque le cas se présentait, nous n'avons pas inclus cette donnée dans nos calculs dans la mesure où cette réponse ne nous apporte pas d'information sur les compétences de Pauline.

A partir de ces valeurs, nous avons calculé la note moyenne donnée par l'entourage de Pauline pour chaque question de la grille ainsi que des moyennes pour les différentes parties détaillées dans la figure 1. La note 3 correspondant à une maîtrise complète de la compétence testée, chaque moyenne doit être comparée à cette valeur référence.

D'après les moyennes calculées (Annexe 6), Pauline obtient de meilleures performances lorsqu'elle est réceptrice (1,8/3) que locutrice (1,3/3). Quand elle se trouve en situation d'émetteur, l'enfant utilise plus fréquemment du matériel paraverbal (1,8/3) et non verbal (1,4/3) que du matériel verbal (1,1/3). Parmi les habiletés évaluées dans la sous-partie sur le matériel verbal, les items concernant l'organisation globale (0,9/3), les maximes conversationnelles de Grice (0,9/3) et les signes d'engagement de l'enfant dans la conversation (0,9/3) sont plus échoués que ceux évaluant l'organisation locale (1,4/3).

L'analyse de ces résultats nous a permis de fixer les objectifs de rééducation pour notre intervention. Nous avons donc choisi de cibler le travail rééducatif sur la structure de la conversation qui comprend l'organisation globale et l'organisation locale. Nous avons décidé d'entraîner conjointement ces deux compétences qui sont liées dans la mesure où il est nécessaire de maîtriser le système des tours de parole pour pouvoir gérer l'ouverture, le maintien et la clôture d'une conversation. Nous n'avons pas tenu à entraîner le respect des maximes conversationnelles ni les signes d'engagement dans la conversation car ces deux compétences se développent vers l'âge de sept ans donc plus tardivement que celles impliquées dans la structure des conversations, maîtrisées à cinq ans (Coquet, Ferrand et Roustit, 2009).

III. Travail rééducatif

1. Cadre général

Nous avons commencé notre intervention auprès de Pauline le 7 septembre 2009 et nous l'avons vue une fois par semaine jusqu'au 14 décembre 2009. Seule la séance du 26 octobre 2009 a été annulée en raison des vacances scolaires. Nous avons donc effectué 14 séances de prise en charge.

Les séances avaient lieu les lundis après-midi, durant 45 minutes, et se déroulaient à l'école de Pauline, dans une pièce indépendante de la salle de classe. Deux séances ont eu lieu en dehors de l'école : la séance 3 s'est déroulée au SESSAD et la séance 7, durant les vacances scolaires, au domicile de l'enfant.

Pour cette prise en charge, nous étions accompagnées de Mme Héloir, l'orthophoniste de Pauline. Ainsi lors de chaque séance, trois adultes étaient présents auprès de l'enfant. Afin de réaliser l'analyse qualitative des séances, toutes les activités ont été filmées, la caméra étant visible de l'enfant.

2. Déroulement

Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous avons proposé à Pauline des activités travaillant la structure de la conversation qui met en jeu l'organisation locale et l'organisation globale.

En nous appuyant sur le modèle de Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez (2005), nous avons décidé de proposer deux types d'activités à l'enfant : des activités formelles et des activités fonctionnelles. Les activités formelles ont pour but de travailler

explicitement une compétence déficitaire. Toutefois, comme ce type d'activité mobilise des capacités en dehors de leur contexte naturel d'utilisation, nous avons également proposé à Pauline des activités fonctionnelles. Celles-ci ont pour objectif de mobiliser les compétences travaillées précédemment, grâce à des situations ludiques et plus proches des conditions naturelles d'interaction.

Lors de la première séance, nous n'avons pas fixé d'objectif de travail, il s'agissait plutôt d'une séance de prise de contact, permettant à Pauline comme à nous-même d'apprendre à nous connaître. Lors des sept séances suivantes, nous avons proposé uniquement des activités formelles à Pauline. Au fur et à mesure de l'avancée de la rééducation, nous avons augmenté la difficulté de chaque activité en faisant varier les participants et le degré d'abstraction du thème (Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez, 2005). Les autres paramètres de complexification cités par ces auteurs (degré de connaissance du thème et thème faisant appel ou non à des éléments de « l'ici et maintenant ») n'ont pas été modifiés. Lors des six dernières séances, nous avons introduit des activités fonctionnelles sous forme de jeux de rôles en plus des activités formelles.

Afin de faciliter la participation de chacun lors des activités, les rôles des adultes étaient définis à l'avance. L'une d'entre nous était chargée d'encadrer l'activité. Elle expliquait la consigne, réorientait le jeu si nécessaire et aidait Pauline en la soutenant dans ses productions si celle-ci se trouvait en difficulté. L'autre tenait le rôle de « l'adversaire » de l'enfant dans les jeux. Nous avons veillé à ce que chacune d'entre nous occupe autant ces deux rôles afin que Pauline puisse généraliser ses acquis plus facilement, qu'elle ne développe pas des compétences spécifiques en lien avec une personne particulière. Mme Héloir, l'orthophoniste référente, était située plus en retrait, intervenant pour aider Pauline, pour recadrer la séance ou pour nous seconder dans la gestion de l'activité et la manipulation du matériel. Lors de toutes nos interventions, nous avons utilisé les signes du Makaton pour soutenir la compréhension de Pauline.

3. Contenu des séances

Afin de construire des activités adaptées à nos objectifs de travail, nous nous sommes inspirées des propositions d'intervention faites dans le cadre des troubles pragmatiques primaires permettant de travailler les habiletés conversationnelles (Coquet, 2005b ; Monfort, 2005 ; Roch, 2005).

Nous avons choisi les supports de nos activités en fonction du vocabulaire Makaton connu de Pauline et nous n'avons pas utilisé de signes ou de pictogrammes qui ne lui avaient jamais été présentés auparavant. En effet, notre objectif étant de travailler sur l'utilisation du langage, nous n'avons pas cherché à aborder la forme ni le contenu du langage. Ainsi, nous avons contrôlé le contenu du travail rééducatif en utilisant uniquement des structures lexicales et syntaxiques connues de l'enfant.

3.1. Activités formelles

Travail de l'organisation globale

Comme nous l'avons défini dans notre partie théorique, les conversations sont organisées de façon globale, à travers trois étapes : l'ouverture, le corps et la clôture (Sacks, Schlegloff et Jefferson, 1974).

Maîtriser l'organisation globale nécessite donc d'être capable d'ouvrir et de clore le canal de communication. Ces compétences n'ont pas été travaillées par des activités spécifiques avec Pauline. Cependant, le début et la fin de chaque séance étaient marqués par des énoncés formels sous forme de salutations et nous avons été attentives à ce que Pauline y réponde systématiquement. De plus, à l'intérieur des séances chaque activité était elle-même organisée en ouverture / corps / clôture puisque nous initions l'activité en nous assurant que Pauline écoutait la consigne et nous la clôturons explicitement par une phrase et par le rangement du matériel. Nous n'avons pas d'exigence vis à vis de Pauline par rapport à ces moments d'ouverture et de clôture au sein des activités. Cependant, elle se trouvait ainsi confrontée de manière répétitive à une organisation en ouverture, corps et clôture clairement identifiable.

Une bonne maîtrise de l'organisation globale demande également la capacité d'entretenir la conversation, c'est à dire la gestion des thèmes durant le corps de la conversation. Cela se manifeste par la capacité à répondre ou poser des questions, apporter des informations spontanées et initier des sujets de conversation (Traverso, 1996). Ce sont ces compétences que nous avons travaillées dans les activités proposées à Pauline.

Pour travailler la capacité à poser des questions, nous avons utilisé des jeux de devinettes. L'objectif pour l'enfant était de poser des questions afin de deviner quelle image ou quel objet nous avons choisi. Nous avons commencé par utiliser des cartes représentant des objets, c'est à dire des référents concrets. Les cartes étaient visibles par les joueurs et l'enfant pouvait donc utiliser le pointage pour poser ses questions. Nous avons également utilisé des objets à l'intérieur desquels nous cachions une cible que l'enfant devait trouver en posant des questions. Là encore, le pointage était possible puisque les objets étaient disposés entre l'enfant et son adversaire. De plus, les questions de l'enfant pouvaient être constituées d'une information seulement. Nous avons donc ensuite complexifié l'activité en proposant des cartes représentant des personnages réalisant des actions ou présentant des émotions causées par différents paramètres. Deux informations différentes pouvaient être formulées pour chaque carte : le personnage et l'action qu'il réalise ou bien l'émotion et la cause de cette émotion. Nous avons donc fait varier le paramètre « degré d'abstraction du thème » (Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez, 2005). Enfin, les cartes n'étaient plus disposées entre les joueurs mais chacun disposait d'un lot de cartes similaires à l'autre. Ainsi, le pointage n'était plus possible et l'enfant devait produire des mots ou des gestes pour se faire comprendre.

Ces mêmes activités de devinettes nous ont permis de travailler la capacité de l'enfant à répondre à des questions pour maintenir un thème de conversation. Toutefois, les questions que nous pouvions formuler avec ces supports étaient toujours de type fermé, l'enfant devant répondre uniquement par oui ou non. Nous avons donc proposé une autre

activité qui lui demandait de répondre à des questions ouvertes. Pour cela, nous avons travaillé avec des images représentant plusieurs personnages en action. Nous posions des questions ouvertes sur les activités de ces différents personnages. Ainsi, Pauline devait utiliser des signes ou des mots lexicaux et ne pouvait pas répondre par oui ou par non.

La capacité à apporter des informations spontanées autour d'un thème a été travaillée grâce à des supports imagés que nous avons décrits avec l'enfant. Nous avons également proposé à Pauline de construire un livre en inventant une histoire. Dans cette deuxième activité, la difficulté était plus importante dans la mesure où l'enfant devait faire des choix sur le contenu de l'histoire en plus de produire des informations de manière spontanée. En effet, un travail d'imagination était nécessaire, il ne s'agissait plus seulement de description. Toutefois, afin de ne pas mettre l'enfant en échec et que cette composante imaginative ne vienne pas perturber l'objectif rééducatif, nous avons fait des propositions à l'enfant, sous la forme de pictogrammes à sélectionner. Ainsi, son imagination était soutenue et les choix qu'elle devait effectuer plus restreints.

Enfin, la capacité à initier des thèmes de conversations n'a pas été travaillée de façon spécifique. Toutefois, nous avons veillé à ce que Pauline initie des thèmes chaque fois que cela était possible, notamment en lui laissant la possibilité de commencer chacun des jeux proposés.

Travail de l'organisation locale

En plus des activités centrées sur l'organisation globale des conversations, nous avons travaillé l'organisation locale, c'est à dire la gestion du système des tours de parole. Comme le précisent Sacks, Schlegloff et Jefferson (1974), cela nécessite une bonne capacité à prendre la parole, la céder et la réclamer. Nous avons donc proposé à Pauline des activités mettant en jeu ces différentes compétences.

Nous avons utilisé deux supports différents : la musique et le dessin. Avec les instruments de musique, l'objectif pour l'enfant est de jouer à son tour sans chevaucher les productions musicales des autres, c'est à dire prendre son tour au bon moment, puis le céder à un autre participant. Nous avons commencé l'activité avec deux participants, l'enfant et un adulte, puis nous sommes passés à quatre participants, l'ordre de passage étant défini à l'avance et toujours le même. Nous avons donc fait varier le paramètre « participant » évoqué par Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez (2005) afin de complexifier notre activité. Pour augmenter encore la difficulté de cet exercice, nous avons joué à quatre participants, chacun décidant, une fois qu'il avait fini de jouer, quel serait le joueur suivant. Avec cette contrainte supplémentaire, l'ordre des tours de rôle est moins prévisible et donc plus semblable à ce qui se passe dans une conversation. Afin d'être encore plus proche d'une situation réelle de conversation, nous avons proposé une activité de dessin. Chaque participant doit produire une partie du dessin à son tour afin d'aboutir ensemble à la réalisation d'un objet défini à l'avance. Dans cet exercice, en plus de devoir respecter son tour de rôle puis le céder à quelqu'un, chaque participant doit tenir compte des productions des autres et les intégrer à sa propre réalisation. Le lien avec la conversation est donc plus important.

Pauline s'est révélée rapidement à l'aise dans la réalisation de ces exercices. Par conséquent, les activités formelles centrées sur l'organisation locale n'ont pas été

proposées à toutes les séances. Par ailleurs, la gestion des tours de rôle étant mise en jeu quelle que soit l'activité proposée, la capacité à gérer l'organisation locale a été mobilisée dans chacune de nos conversations.

3.2. Activités fonctionnelles

Les activités fonctionnelles présentées sous forme de jeux de rôles nous ont permis d'intégrer toutes les capacités travaillées grâce aux activités formelles lors de situations plus proches de celles rencontrées quotidiennement par l'enfant. Nous lui avons ainsi proposé de jouer à la marchande, à la dînette et avec des playmobils. Lors de ces sessions de jeux, il n'y a pas de contraintes spécifiques imposées à l'enfant, l'objectif étant d'obtenir un maximum de participation de sa part. En effet, tenir un rôle dans ces jeux suppose de participer à la conversation en faisant appel aux compétences nécessaires à la gestion de l'organisation locale et globale.

3.3. Tableau récapitulatif du travail rééducatif

Séance	Date	Objectifs rééducatifs	Activités proposées
Séance 0	07/09/09	Prise de contact	Echanges avec des instruments de musique Echanges autour d'images Echanges autour de livres
Séance 1	14/09/09	Tours de rôle	Echanges avec des instruments de musique
		Maintien du thème en posant et en répondant à des questions	Devinettes avec des images visibles
Séance 2	21/09/09	Tours de rôle	Réalisation conjointe d'un dessin
		Maintien du thème en répondant à des questions	Devinettes avec des images visibles
		Maintien du thème	Récit d'une histoire connue
Séance 3	28/09/09	Tours de rôle	Réalisation conjointe d'un dessin
		Maintien du thème en posant des questions	Devinettes avec des images visibles
		Maintien du thème en posant et en répondant à des questions	Trouver une image cachée
Séance 4	05/10/09	Maintien du thème en posant et en répondant à des questions	Trouver une image cachée
		Maintien du thème en répondant à des questions ouvertes	Questions sur une image représentant une scène
		Maintien du thème en apportant des informations spontanées	Echanges sur une image représentant une scène

Séance 5	12/10/09	Maintien du thème en apportant des informations spontanées	Echanges sur une image représentant une scène
		Maintien du thème en répondant à des questions ouvertes	Questions sur une image représentant une scène
		Maintien du thème en posant et en répondant à des questions	Devinettes avec des paires d'images cachées
		Tours de rôle	Réalisation conjointe d'un dessin
Séance 6	19/10/09	Maintien du thème en posant et en répondant à des questions	Devinettes avec des paires d'images cachées
		Maintien du thème en apportant des informations spontanées	Echanges sur une image représentant une scène
Séance 7	02/11/09	Maintien du thème en posant et en répondant à des questions	Devinettes avec des paires d'images cachées
		Maintien du thème en apportant des informations spontanées	Echanges sur une image représentant une scène
		Tours de rôle	Echanges avec des instruments de musique
Séance 8	09/11/09	Maintien du thème en apportant des informations spontanées	Création d'un livre
		Maintien du thème	Jeu de marchande
Séance 9	16/11/09	Maintien du thème en apportant des informations spontanées	Création d'un livre
		Maintien du thème	Jeu de marchande et de dînette
Séance 10	23/11/09	Maintien du thème en apportant des informations spontanées	Raconter des actions réalisées
		Maintien du thème	Jeu avec des playmobils
Séance 11	30/11/09	Maintien du thème en répondant à des questions ouvertes	Questions sur des dessins animés
		Maintien du thème	Jeu avec des playmobils
Séance 12	07/12/09	Maintien du thème en posant et en répondant à des questions	Devinettes avec des paires d'images cachées
		Maintien du thème	Jeu de dînette
Séance 13	14/12/09	Maintien du thème en apportant des informations spontanées	Echanges sur une image représentant une scène
		Maintien du thème	Jeu de marchande

Tableau 1 : Récapitulatif des objectifs rééducatifs et des activités proposées pour chaque séance réalisée

IV. Analyse qualitative des séances de rééducation

Afin de mettre en évidence l'évolution des comportements communicatifs de Pauline au cours de notre intervention, nous avons analysé les vidéos réalisées pendant les séances. Nous avons effectué des transcriptions de corpus à partir des films réalisés. Toutefois, toutes les activités n'ont pas été transcrites car la comparaison de deux temps, le début (T1) et la fin (T2) de la rééducation, semble suffisante pour mettre à jour un changement dans les attitudes communicatives de l'enfant.

Dans la mesure où tous les objectifs rééducatifs n'ont pas été travaillés au cours de chaque séance, nous ne pouvions donc pas nous contenter de transcrire la première et la dernière séance du travail rééducatif pour analyser l'évolution de l'enfant. Par conséquent, T1 et T2 ne correspondent pas à des temps uniques. T1 fait référence aux premières présentations des quatre activités correspondant à quatre de nos objectifs de travail : poser et répondre à des questions fermées, répondre à des questions ouvertes, apporter des informations spontanées et gérer la conversation au cours des activités fonctionnelles. T2 fait référence aux dernières présentations des activités correspondant à ces mêmes objectifs de travail. Le temps qui sépare la première et la dernière présentation des activités n'est pas identique pour chaque objectif de travail. Néanmoins, ce choix permet de considérer les comportements de l'enfant dans l'ensemble des situations que nous lui avons proposées. Les huit activités ainsi déterminées ont été transcrites grâce à des conventions détaillées dans le deuxième tome de notre mémoire qui contient tous nos corpus. Seules les activités permettant de travailler l'organisation locale des conversations, à travers les tours de rôle, n'ont pas été transcrites. En effet, ces activités étant non verbales, elles ne mettent pas en jeu tous les comportements de communication que l'enfant peut mobiliser.

Le tableau suivant indique les séances choisies pour les transcriptions à T1 et à T2.

	T1	T2
Poser et répondre à des questions fermées	Séance 1	Séance 12
Répondre à des questions ouvertes	Séance 4	Séance 11
Apporter des informations spontanées	Séance 4	Séance 13
Gérer la conversation au cours des activités fonctionnelles	Séance 8	Séance 13

Tableau 2 : Séances transcrites à T1 et T2 en fonction de chaque objectif rééducatif

Chapitre IV
PRESENTATION DES RESULTATS

I. Analyse quantitative

1. Présentation des résultats du pré-test et du post-test

La présentation de nos résultats quantitatifs fait appel aux réponses des sept personnes ayant renseigné les questionnaires d'évaluation des habiletés conversationnelles. Plus précisément, seuls les résultats des questions concernant l'organisation globale et l'organisation locale des conversations seront présentés.

1.1. Méthodologie

Par souci d'objectivité dans la présentation et l'analyse de nos résultats, nous avons tenu à rendre anonymes les sept évaluateurs ayant participé à nos expérimentations. Pour cela, nous les avons nommés par des lettres allant de A à F.

Afin de faciliter la présentation et le traitement de nos résultats d'expérimentations, nous avons transformé les données qualitatives des questionnaires en données quantitatives. Pour cela, nous avons attribué une valeur numérique à chaque modalité de réponse : 0 pour l'item « jamais », 1 pour « parfois », 2 pour « souvent » et 3 pour « toujours ». Nous n'avons pas attribué de valeur numérique à l'item « pas de réponse » puisque cette modalité ne nous renseigne pas sur le niveau de Pauline. Lorsque le cas se présentait, nous n'avons donc pas inclus cette donnée dans nos calculs et nous l'avons représenté par une case grisée dans les tableaux de données.

1.2. Présentation des résultats

Organisation globale

Dans notre questionnaire sur les habiletés conversationnelles, six questions font référence à l'organisation globale des conversations : une pour l'ouverture, une pour la clôture et quatre pour le maintien des conversations. Les réponses des différents évaluateurs à ces questions, lors du pré-test et du post-test, sont présentées dans les tableaux suivants.

a. Ouverture et clôture d'une conversation

Pré-test	Juge A	Juge B	Juge C	Juge D	Juge E	Juge F	Juge G
Ouvrir une conversation	1	2	1	3	1	1	2
Clôre une conversation	1	1	1	2	0	1	2

Tableau 3 : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test aux questions sur l'ouverture et la clôture d'une conversation

Ce tableau se lit de la façon suivante : pour la question concernant la capacité de l'enfant à ouvrir une conversation, les juges A, C, E et F lui attribuent la note de 1 (parfois), les juges B et G la note de 2 (souvent) et le juge D la note de 3 (toujours).

Lors du pré-test, la majorité des évaluateurs estime donc que Pauline ouvre et clôt parfois une conversation.

Post-test	Juge A	Juge B	Juge C	Juge D	Juge E	Juge F	Juge G
Ouvrir une conversation	2	2	3	2	2	2	3
Clôre une conversation	0	0	2	1	1	1	2

Tableau 4 : Notes attribuées par les évaluateurs lors du post-test aux questions sur l'ouverture et la clôture d'une conversation

Lors du post-test, la majorité des évaluateurs estime que Pauline ouvre souvent une conversation et la clôt parfois.

Nous tenons à préciser que les résultats du post-test ne doivent pas être interprétés en comparaison de ceux du pré-test. En effet, nous réalisons par la suite une comparaison juge à juge nous permettant de savoir si l'évolution des résultats entre ces deux évaluations est significative.

b. Maintien d'une conversation

Pré-test	Juge A	Juge B	Juge C	Juge D	Juge E	Juge F	Juge G
Répondre à des questions	0	2	1		1	0	3
Poser des questions	0	0	0		0	0	1
Apporter des informations spontanées	0	0	1		1	0	0
Initier des sujets de conversation	0	1	1	1	1	0	1

Tableau 5 : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test aux questions sur le maintien d'une conversation

Lors du pré-test, la majorité des évaluateurs estime que Pauline ne pose jamais de questions et n'apporte jamais d'informations spontanées. Elle initie parfois des sujets de conversation. Enfin, aucune majorité ne se dégage pour sa capacité à répondre à des questions.

Post-test	Juge A	Juge B	Juge C	Juge D	Juge E	Juge F	Juge G
Répondre à des questions	1	2	2		1	1	1
Poser des questions	0	1	1		2	0	1
Apporter des informations	0	0	1			0	0
Initier des sujets de conversation	1	1	2			0	0

Tableau 6 : Notes attribuées par les évaluateurs lors du post-test aux questions sur le maintien d'une conversation

Lors du post-test, la majorité des évaluateurs estime que Pauline pose et répond parfois à des questions. Elle n'apporte jamais d'informations spontanées. Enfin, aucune majorité ne se dégage pour sa capacité à initier des sujets de conversation.

Organisation locale

Dans notre questionnaire sur les habiletés conversationnelles, trois questions font référence à l'organisation locale des conversations. Les réponses des différents évaluateurs à ces questions, lors du pré-test et du post-test, sont présentées dans les tableaux suivants.

Pré-test	Juge A	Juge B	Juge C	Juge D	Juge E	Juge F	Juge G
Prendre la parole	2	2	2	2	1	1	1
Céder la parole	2		1	1		0	0
Réclamer la parole	1	2	1	2	2	2	1

Tableau 7 : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test aux questions sur l'organisation locale

Lors du pré-test, la majorité des évaluateurs estime que Pauline prend et réclame souvent la parole. En revanche, aucune majorité ne se dégage pour sa capacité à céder la parole.

Post-test	Juge A	Juge B	Juge C	Juge D	Juge E	Juge F	Juge G
Prendre la parole	3	3	2	1	1	1	1
Céder la parole	3	2	1	1		0	0
Réclamer la parole	1	2	1	1		2	2

Tableau 8 : Notes attribuées par les évaluateurs lors du post-test aux questions sur l'organisation locale

Lors du post-test, la majorité des évaluateurs estime que Pauline prend parfois la parole. En revanche, aucune majorité ne se dégage pour sa capacité à céder et réclamer la parole.

2. Comparaison pré-test et post-test

2.1. Méthodologie d'analyse

Afin de savoir si les évaluateurs estiment que les capacités de Pauline ont évolué au cours du temps, nous avons réalisé une comparaison de leurs réponses entre le pré-test et le post-test.

Nous avons analysé chaque question de façon indépendante car elles correspondent chacune à une compétence particulière. Pour plusieurs d'entre elles, certains examinateurs n'ont pas fourni de réponse. Afin de pouvoir réaliser une comparaison des résultats, nous n'avons conservé que les évaluateurs ayant fourni une réponse aux deux évaluations. En effet, la réponse au pré-test à une question qui n'a pas été renseignée au post-test ne peut être comparée à aucune valeur, et inversement. Par conséquent, il arrive parfois que le nombre d'examineurs pris en compte pour l'analyse soit inférieur à sept (nombre total d'évaluateurs).

Nous avons ensuite considéré les évaluateurs un par un, en comparant leurs réponses au pré-test et au post-test. Pour déterminer si les performances de l'enfant ont évolué au cours du temps, nous nous sommes intéressées uniquement à la progression des réponses de chaque examinateur. Les fréquences attribuées et la taille des écarts entre les deux évaluations ne sont donc pas considérées. En effet, une note qui passe de 1 (parfois) à 2 (souvent) signe une amélioration des performances au même titre qu'une note passant de 0 (jamais) à 3 (toujours). Avec cette façon d'analyser les réponses, trois cas peuvent se présenter. Afin d'identifier rapidement chacun des cas, nous avons utilisé des couleurs différentes dans les graphiques présentés par la suite : vert lorsque la note au post-test est supérieure à celle du pré-test, gris lorsqu'elle est identique et rouge lorsqu'elle est inférieure.

Pour chaque question, nous avons déterminé dans quel cas se situe chacun des évaluateurs. Nous avons ensuite pris en compte le cas le plus représentatif, c'est à dire celui qui concerne le plus grand nombre d'évaluateurs, pour déterminer l'évolution des capacités de l'enfant. Ainsi, si la majorité des examinateurs donne au post-test une note supérieure à celle du pré-test, nous concluons à une évolution positive des capacités de l'enfant. Si la majorité donne une note identique aux deux évaluations, nous concluons à une stagnation des performances de l'enfant. Enfin, si la majorité donne une note au post-test inférieure à celle du pré-test, nous concluons à une évolution négative des capacités de l'enfant. Pour les questions où aucune majorité ne se dégage, nous ne pouvons pas conclure. En effet, si le nombre d'évaluateurs qui augmentent leur note est identique au nombre d'examineurs qui ne font pas varier leur note, nous ne pouvons pas tirer de conclusion sur l'évolution des performances de l'enfant.

Nous avons procédé de la même manière pour toutes les questions. La capacité à maintenir un thème et la capacité à gérer l'organisation locale d'une conversation sont évaluées par plusieurs questions. Nous avons donc effectué une synthèse des différentes questions relatives à ces deux domaines pour conclure sur la progression des capacités de l'enfant.

2.2. Présentation des résultats

Organisation globale

a. Ouverture d'une conversation

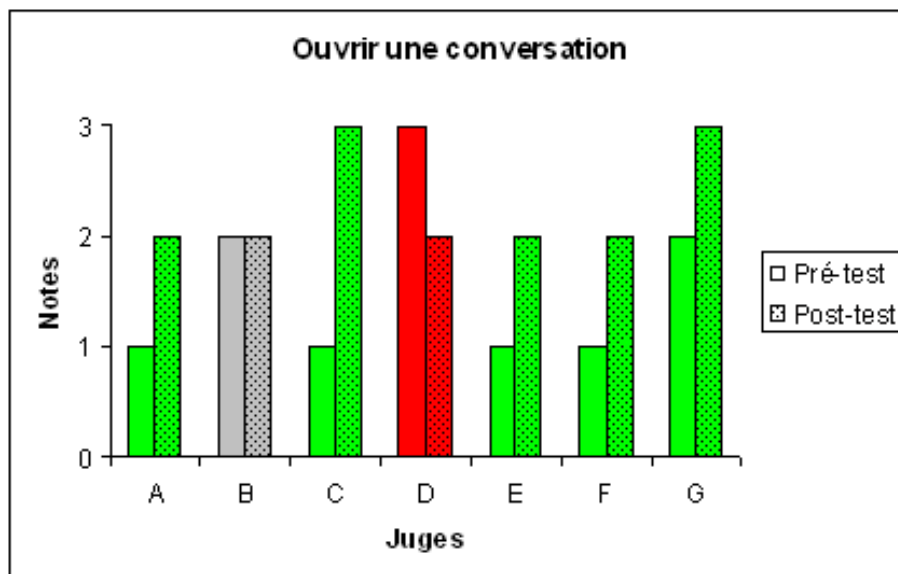


Figure 2 : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à ouvrir une conversation

La majorité des évaluateurs (5 sur 7) attribue une note supérieure au post-test par rapport au pré-test. Par conséquent, la capacité de Pauline à ouvrir une conversation a évolué positivement au cours du temps. Ainsi, l'hypothèse opérationnelle Hop1 est validée.

b. Clôture d'une conversation

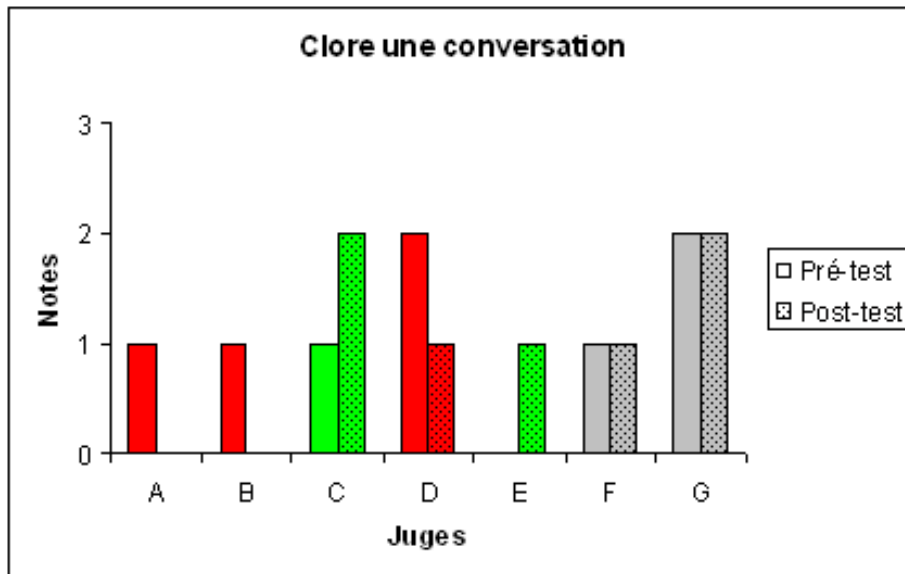


Figure 3 : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à clore une conversation

Les évaluateurs qui attribuent une note inférieure en post-test par rapport au pré-test (3 sur 7) sont plus nombreux que ceux qui attribuent une note identique (2 sur 7) ou une note supérieure (2 sur 7). Par conséquent, la capacité de Pauline à clore une conversation a évolué négativement au cours du temps et nous ne validons pas l'hypothèse opérationnelle Hop3.

c. Corps d'une conversation : maintien du thème

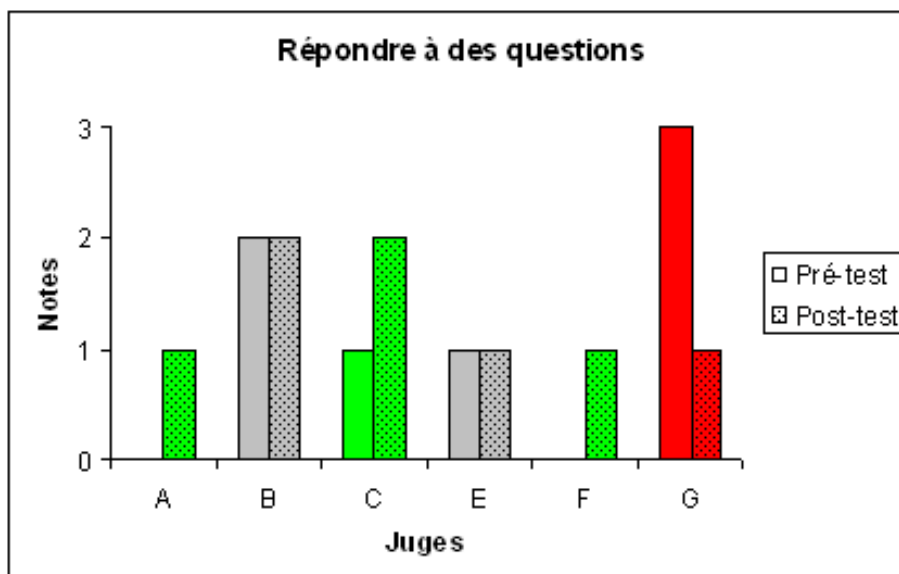


Figure 4 : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à maintenir un thème de conversation en répondant à des questions

Les évaluateurs qui attribuent une note supérieure au post-test par rapport au pré-test (3 sur 6) sont plus nombreux que ceux qui attribuent une note identique (2 sur 6) ou une note inférieure (1 sur 6). Ainsi, la capacité de Pauline à maintenir un thème de conversation en répondant à des questions a évolué positivement au cours du temps.

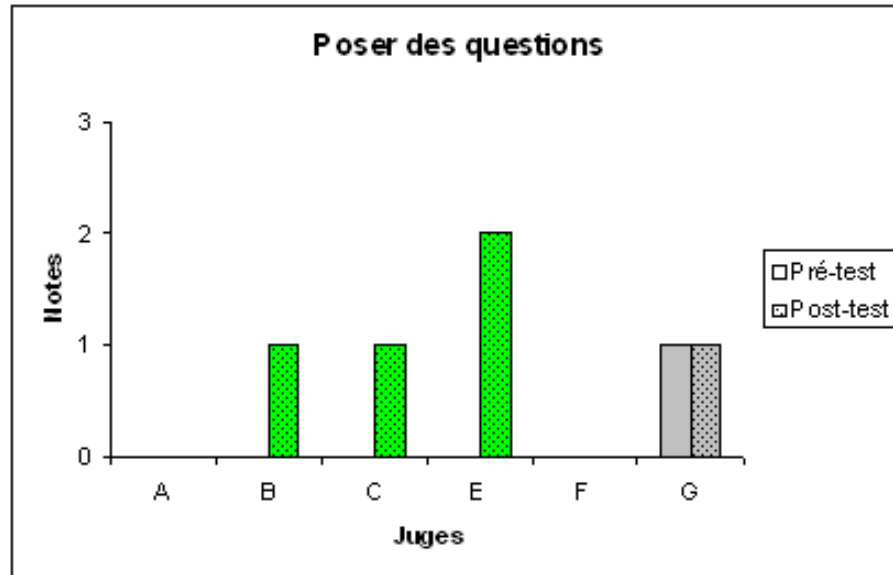


Figure 5 : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à maintenir un thème de conversation en répondant à des questions

Sur ce graphique, il n’y a pas de bâton pour représenter les réponses des juges A et F. En effet, ils ont bien répondu à la question mais ont attribué la valeur 0 aux deux temps de l’évaluation.

La moitié des évaluateurs attribuent une note supérieure au post-test et l’autre moitié une note identique pour la capacité de l’enfant à maintenir un thème de conversation en posant des questions. Par conséquent, nous ne pouvons pas conclure sur l’évolution de cette compétence au cours du temps.

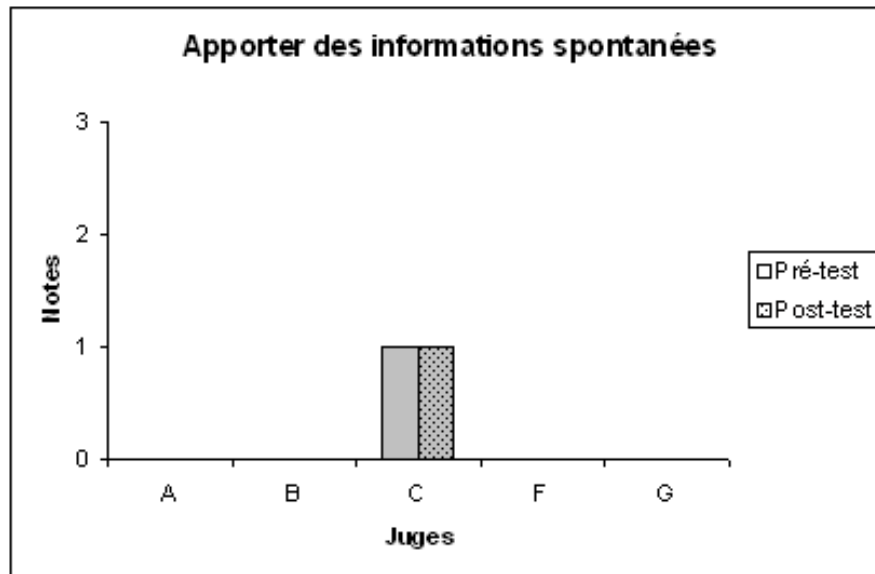


Figure 6 : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à maintenir un thème de conversation en apportant des informations spontanées

Tous les évaluateurs attribuent une note identique aux deux évaluations. Par conséquent, la capacité de Pauline à maintenir un thème de conversation en apportant des informations spontanées a stagné au cours du temps.

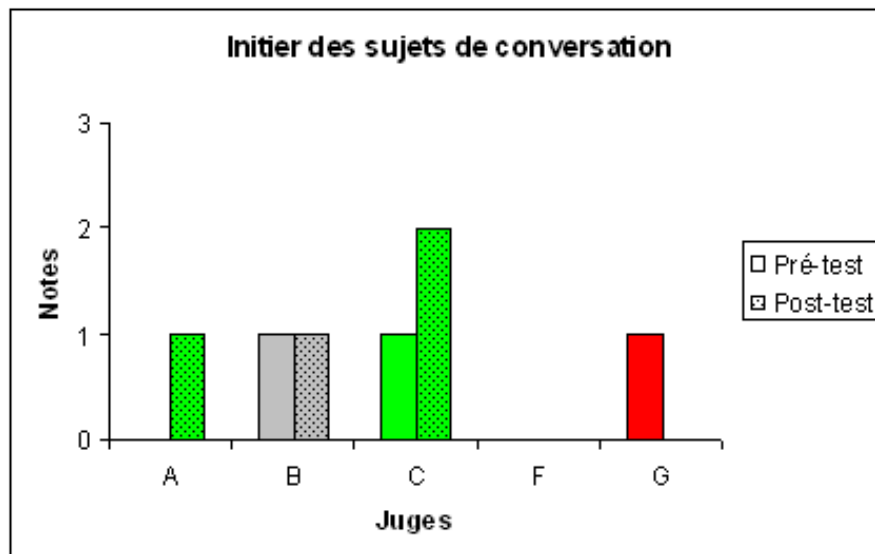


Figure 7 : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à maintenir un thème en initiant des sujets de conversation

Les évaluateurs qui attribuent une note supérieure au post-test sont aussi nombreux que ceux qui ne font pas varier leur note (2 sur 5). Par conséquent, nous ne pouvons pas conclure sur l'évolution de la capacité de l'enfant à initier un sujet de conversation au cours du temps.

En conclusion, la comparaison des résultats du pré-test et du post-test concernant la capacité de Pauline à maintenir un thème de conversation nous permet d'observer une évolution positive pour la capacité à répondre à des questions, une stagnation pour

l'apport d'informations spontanées et une impossibilité de conclure pour deux compétences (poser des questions et initier des sujets). Par conséquent, l'hypothèse opérationnelle Hop2 n'est pas validée.

Organisation locale

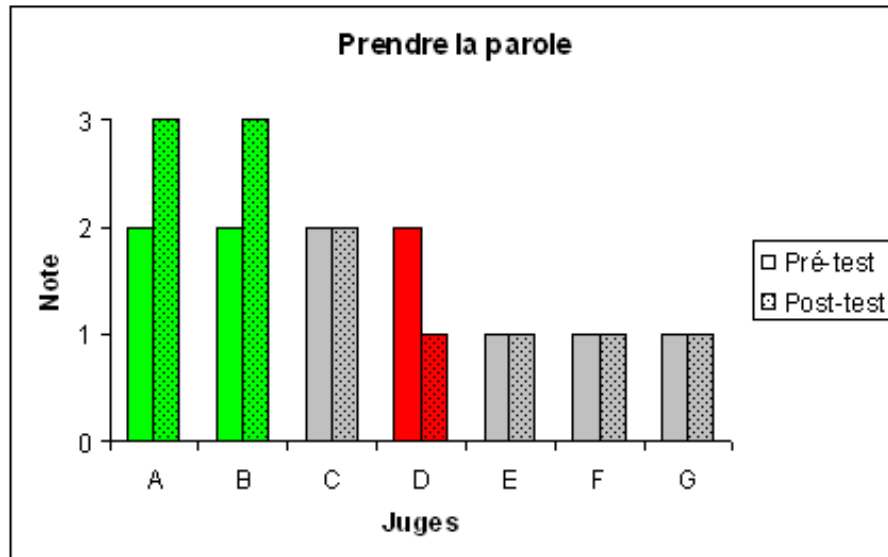


Figure 8 : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à prendre la parole

La majorité des évaluateurs (4 sur 7) ne modifie pas leur note entre le pré-test et le post-test. Par conséquent, la capacité de Pauline à prendre la parole a stagné au cours du temps.

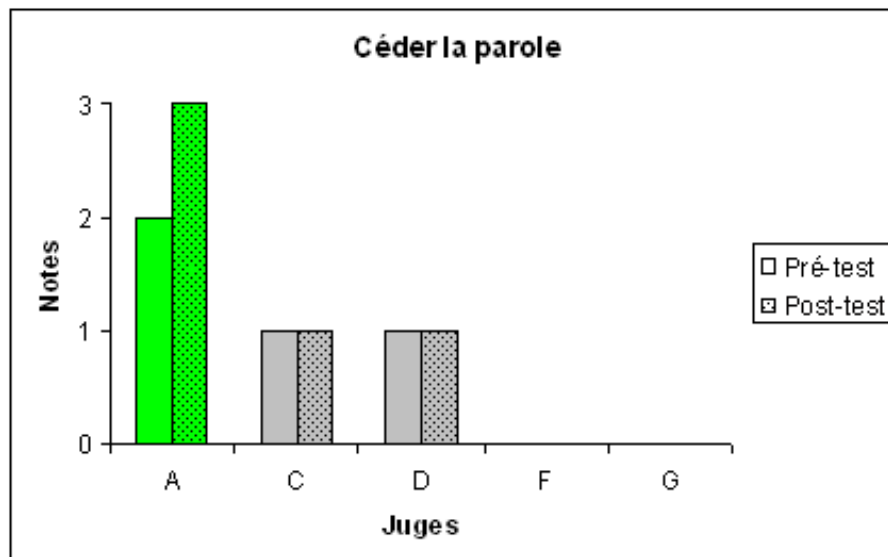


Figure 9 : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à céder la parole

La majorité des évaluateurs (4 sur 5) ne modifie pas leur note entre le pré-test et le post-test. Par conséquent, la capacité de Pauline à céder la parole a stagné au cours du temps.

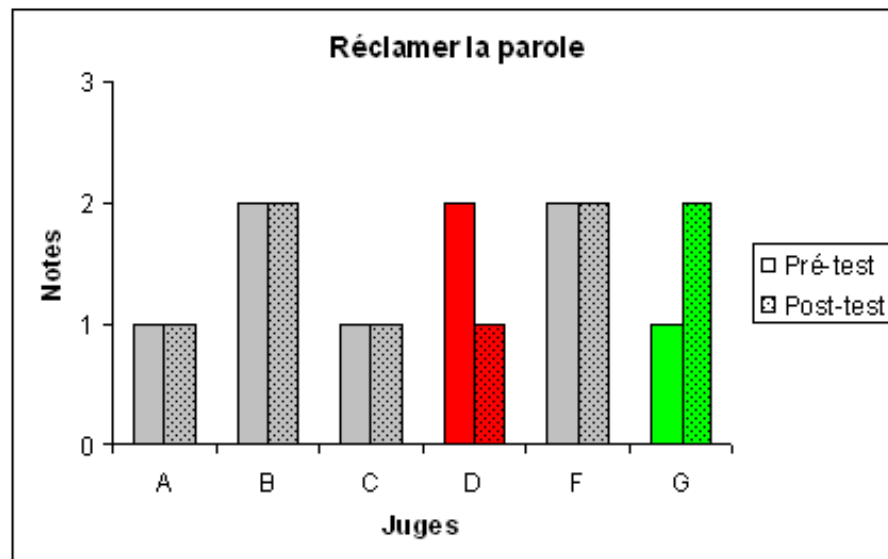


Figure 10 : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à réclamer la parole

La majorité des évaluateurs (4 sur 6) ne modifie pas leur note entre le pré-test et le post-test. Par conséquent, la capacité de Pauline à réclamer la parole a stagné au cours du temps.

En conclusion, la majorité des évaluateurs ne modifie pas les notes qu'ils attribuent à Pauline entre le pré-test et le post-test. Par conséquent, la capacité de l'enfant à gérer l'organisation locale des conversations a stagné au cours du temps. Nous ne validons pas l'hypothèse opérationnelle Hop4.

II. Analyse qualitative

L'analyse qualitative des corpus s'est portée sur trois éléments : les modalités de productions, la structure de ces productions et la dynamique interactionnelle à travers l'étude des tours de rôle de l'enfant.

1. Modalités de productions

1.1. Méthodologie d'analyse

Lorsque nous avons réalisé la transcription des productions de Pauline, nous ne l'avons pas fait phonétiquement, nous avons transcrit les mots mal articulés comme s'ils étaient correctement produits. En effet, nous ne nous intéressons pas à la forme de ses productions.

Afin de pouvoir analyser les moyens de communication de Pauline, nous avons procédé à un codage de ses productions dans les corpus que nous avons transcrits. Pour cela, nous avons défini cinq catégories. La première fait référence aux productions verbales non porteuses de sens. Elle comprend le jargon, les interjections et les intonations, éléments

qui ne nous permettent pas d'interpréter ce qu'elle veut dire. La deuxième catégorie correspond à toutes les actions réalisées en lien avec l'activité proposée. Il s'agit des manipulations imposées par notre matériel comme par exemple, le fait de mettre les jouets dans le panier de la marchande ou de distribuer les cartes d'un jeu. La troisième catégorie comprend tous les actes de langage non verbaux réalisés par Pauline. Ainsi, les refus marqués par un détournement physique ou les demandes d'objet faites par un pointage sont inclus dans cette classe. La quatrième catégorie contient tous les signes du Makaton produits par l'enfant. Enfin, la cinquième correspond aux productions verbales porteuses de sens c'est-à-dire aux mots reconnaissables et aux onomatopées. Chacune des interventions de Pauline a donc été classée dans une de ces catégories. Par exemple, si elle dit « maman » en faisant le signe du Makaton correspondant au mot « maman » et en pointant la maman sur une image, nous avons renseigné les catégories « productions verbales porteuses de sens » pour le mot oral, « signes du Makaton » pour le signe réalisé et « actes de langage non verbaux » pour le pointage. Ce codage a été effectué sur les corpus dans les colonnes « PI » et « Comb » (Tome 2).

Une fois celui-ci réalisé, nous avons comptabilisé le nombre d'interventions comprises dans chacune des cinq catégories pour nos huit corpus. La durée des quatre activités correspondant à T1 n'étant pas identique à celle des quatre activités de T2, nous avons transformé ces valeurs en pourcentages afin de pouvoir les comparer (Annexe 7). Les cinq catégories définies pour le codage des corpus doivent être mises en correspondance avec les trois types de matériaux pouvant être utilisés dans les conversations (Kerbrat-Orecchioni, 1996 ; Traverso, 2000). Ainsi, le matériel verbal correspond aux catégories « productions verbales porteuses de sens » et « signes du Makaton ». Ces derniers doivent être considérés comme du matériel verbal dans la mesure où ils constituent le moyen de communication actuel de l'enfant. Le matériel paraverbal correspond à la catégorie « productions verbales non porteuses de sens ». Le jargon rentre dans cette catégorie dans la mesure où les seules informations extraites de ces productions sont la prosodie et les intonations, donc de nature paraverbale. Le matériel non verbal fait référence à la catégorie « actes de langage non verbaux ». Nous n'avons pas inclus les actions réalisées en lien avec les activités proposées dans notre analyse dans la mesure où celles-ci sont imposées par le jeu donc ne nous renseignent pas sur les moyens de communiquer de Pauline.

Les pourcentages calculés pour ces trois matériaux à T1 et à T2 nous ont permis d'analyser l'évolution des modalités de productions utilisées par Pauline. Trois cas peuvent se présenter. Le premier correspond à une augmentation du pourcentage entre T1 et T2. Cela signifie que la proportion de la modalité analysée a augmenté donc que Pauline l'utilise plus fréquemment qu'auparavant pour communiquer. Le deuxième cas correspond à une stagnation du pourcentage c'est-à-dire que la proportion de la modalité analysée a stagné au cours du travail rééducatif. Enfin, le troisième cas correspond à une diminution du pourcentage. Cela signifie que la proportion de la modalité analysée a diminué entre les deux évaluations donc que Pauline utilise moins fréquemment ce matériel qu'auparavant.

1.2. Présentation des résultats

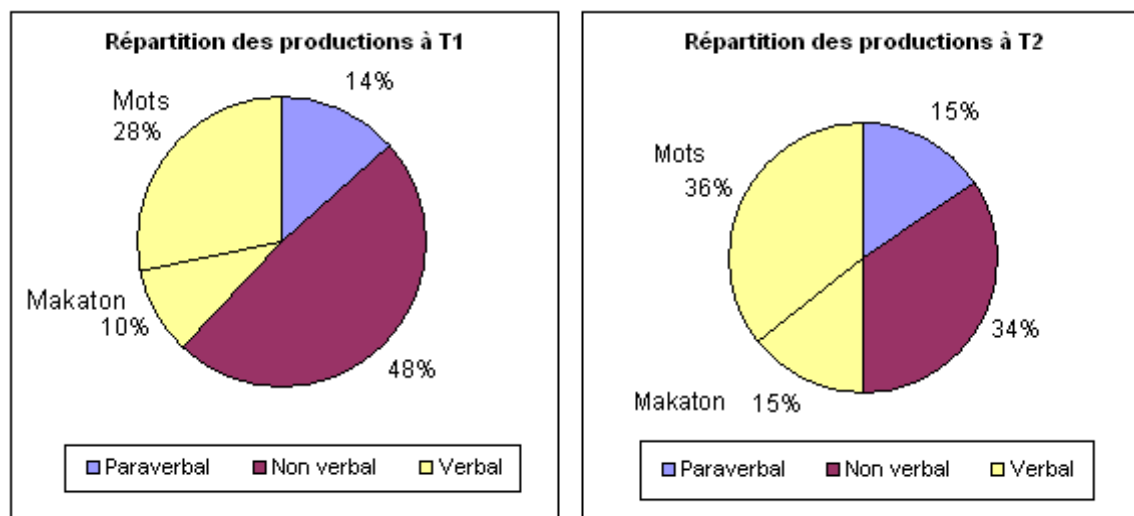


Figure 11 et Figure 12 : Répartition des modalités des productions de l'enfant à T1 et à T2

La proportion du matériel non verbal diminue (48 % à T1 et 34 % à T2) au profit du matériel verbal (38% à T1 et 51 % à T2). La proportion de productions paraverbales augmente légèrement (14 % à T1 et 15 % à T2). L'hypothèse opérationnelle Hop 5 est validée.

2. Structure des productions

2.1. Méthodologie d'analyse

Dans les interventions de Pauline, nous avons distingué les productions isolées des combinaisons. Nous considérons qu'une production isolée apporte une seule information signifiante. Une combinaison associe au minimum deux informations signifiantes grâce à des unités pouvant être de différentes modalités. Les combinaisons possibles sont donc mot + mot, mot + geste ou geste + geste. Ainsi, lorsque Pauline dit le mot « vélo » en faisant le signe du Makaton correspondant au mot « vélo », nous comptons deux unités isolées car elles véhiculent une seule information de sens. En revanche, lorsqu'elle produit le signe du Makaton de « maman » suivi du mot « vélo », nous comptons deux unités combinées.

Une fois ce codage effectué (dans la colonne « Comb » des corpus du tome 2), nous avons comptabilisé le nombre d'unités isolées et le nombre d'unités combinées pour les quatre corpus de T1 et les quatre corpus de T2. Comme pour l'analyse des modalités de productions, nous avons calculé des pourcentages à partir de ces valeurs brutes (Annexe 7) afin de pouvoir les comparer selon la même méthodologie que celle décrite précédemment.

2.2. Présentation des résultats

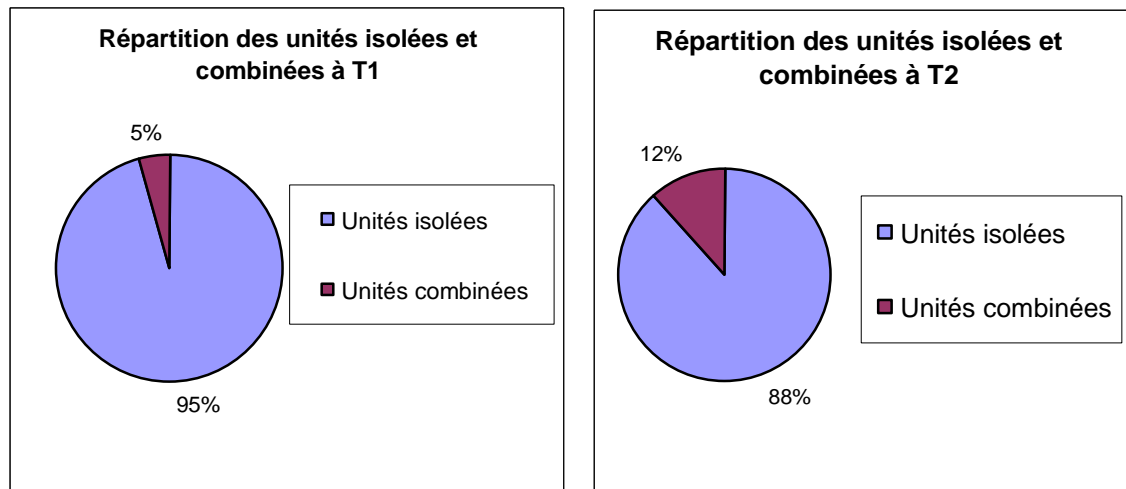


Figure 13 et Figure 14 : Répartition des unités isolées et combinées dans les productions de l'enfant à T1 et à T2

La proportion d'unités isolées diminue (95 % à T1 et 88 % à T2) au profit de celle d'unités combinées qui augmente (5 % à T1 et 12 % à T2). L'hypothèse opérationnelle Hop 6 est validée.

3. Dynamique interactionnelle

3.1. Méthodologie d'analyse

Lors de chaque activité, trois adultes sont présents aux côtés de l'enfant et chacun tient un rôle particulier. La première étudiante (P1) est là pour encadrer l'activité, expliquer la consigne et soutenir l'enfant dans ses productions. Elle occupe la place « classique » de l'orthophoniste dont la fonction est d'étayer l'enfant. La deuxième étudiante (P2) tient le rôle de « l'adversaire » dans les jeux et est donc un interlocuteur neutre dans l'échange. Enfin, l'orthophoniste référente (P3) est une personne connue de l'enfant qui lui permet de faire la transition entre ce dont elle a l'habitude et la nouveauté. Elle est un repère pour Pauline.

Afin d'analyser la participation de l'enfant dans les activités de la rééducation, nous avons comptabilisé le nombre de tours de rôle pris par Pauline et par chacun des trois adultes dans nos corpus. Nous avons privilégié un comptage des tours de rôle afin de pouvoir considérer toutes les productions de Pauline, ce qui n'aurait pas été possible avec un codage en tours de parole. Toute intervention, longue ou brève, verbale, non verbale ou paraverbale a donc été comptabilisée comme une prise de tour de rôle.

Nous avons suivi la même méthodologie que celle décrite précédemment pour obtenir la proportion des tours de rôle de chaque personne dans les activités, à T1 et à T2 (Annexe 8).

3.2. Présentation des résultats

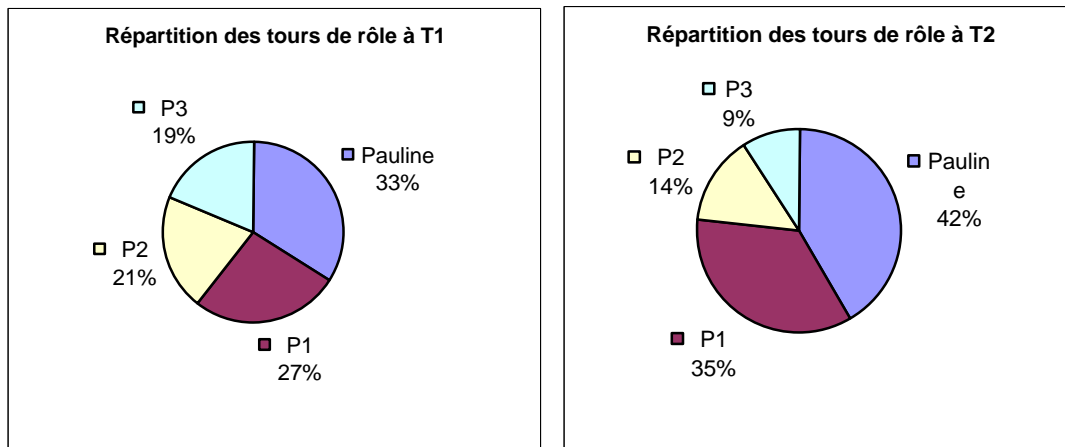


Figure 15 et Figure 16 : Répartition des tours de rôle des participants aux activités du travail rééducatif à T1 et T2

La participation de Pauline (33% à T1 et 42% à T2) et de la personne qui l'était (27% à T1 et 35% à T2) augmentent. La participation de la personne qui joue l'adversaire de l'enfant diminue entre T1 (21%) et T2 (14%) tout comme celle de l'orthophoniste référente (19% à T1 et 9% à T2). L'hypothèse opérationnelle Hop 7 est validée.

III. Ressenti clinique au cours du travail rééducatif

Afin de compléter notre analyse qualitative, nous avons noté notre ressenti clinique lors des différentes activités proposées au cours du travail rééducatif (Annexe 9).

La transition entre la classe et la salle dans laquelle nous réalisons notre prise en charge n'est pas toujours aisée. Lorsque nous allons chercher Pauline, elle nous rejoint sans difficulté et nous dit bonjour. Toutefois, en arrivant dans la salle réservée à la prise en charge, elle va fréquemment se mettre sous les tables et nous devons beaucoup la solliciter et l'encourager pour qu'elle sorte de cette « cachette ». Le retour dans sa classe est toujours difficile. Pauline a besoin que nous l'accompagnions à son bureau ou que son maître vienne la chercher.

Une fois le temps d'installation passé, Pauline se prête volontiers aux activités que nous lui proposons. Néanmoins, il n'est pas toujours évident pour elle de participer et elle se replie souvent sur elle-même en cachant sa tête dans ses bras au début de notre intervention. Au fur et à mesure du temps, nous notons une amélioration de sa posture. Pauline se replie moins sur elle-même, elle se tient plus droite. Par conséquent, ses regards sont plus adaptés et elle est davantage dans la communication et l'échange. Avec le temps, Pauline semble mieux comprendre le principe de ce que nous lui proposons. Enfin, nous avons l'impression qu'elle a besoin de moins de sollicitations de notre part et sait demander et profiter de notre aide lorsqu'elle se trouve en difficulté à la fin de notre prise en charge.

Nous avons également noté que Pauline a besoin d'un temps pour découvrir le matériel lorsque nous lui proposons une activité nouvelle. En effet, elle explore et manipule systématiquement les jeux avant d'être disponible et de pouvoir respecter nos consignes.

Chapitre V
DISCUSSION DES RESULTATS

I. Analyse quantitative

1. Organisation globale

1.1. Récapitulatif des résultats

Hypothèses	Compétences	Evolution	Conclusion
Hop1 : Effet positif du temps grâce au travail rééducatif sur la capacité à ouvrir une conversation	Utiliser des énoncés formels pour initier une conversation	Evolution positive	Validée
Hop2 : Effet positif du temps grâce au travail rééducatif sur la capacité à maintenir un thème de conversation	En répondant à des questions	Evolution positive	Non validée
	En posant des questions	Impossibilité de conclure	
	En apportant des informations spontanées	Stagnation	
	En initiant des sujets de conversation	Impossibilité de conclure	
Hop3 : Effet positif du temps grâce au travail rééducatif sur la capacité à clore une conversation	Utiliser des énoncés formels pour clore une conversation	Evolution négative	Non validée

Tableau 9 : Récapitulatif des résultats pour la capacité de l'enfant à gérer l'organisation globale

Les performances de Pauline ont évolué différemment pour les trois phases de l'organisation globale. En effet, sa capacité à ouvrir une conversation s'est améliorée au cours du temps donc Hop1 est validée. En revanche, sa capacité à clore une conversation a diminué et Hop3 n'est pas validée. Parallèlement, Pauline est maintenant plus performante pour maintenir un thème de conversation en répondant à des questions mais sa capacité à apporter des informations spontanées n'a pas évolué au cours du temps. Enfin, nous ne pouvons pas conclure sur l'évolution de sa capacité à poser des questions et à initier des sujets de conversation. Néanmoins, une tendance, que nous allons décrire ci-après, se dégage pour ces deux compétences. Hop2 n'est pas validée.

1.2. Interprétation

Ouverture et clôture de la conversation

Au cours du travail rééducatif, nous n'avons pas proposé d'activités spécifiques permettant de travailler l'ouverture et la clôture d'une conversation. Néanmoins, nous avons veillé à solliciter Pauline sur ces deux aspects de la conversation, principalement au début et à la fin des séances de rééducation mais aussi au cours du travail à travers l'ouverture et la clôture de chaque activité.

D'après les résultats obtenus, Pauline ne semble pas avoir bénéficié de nos sollicitations au même titre pour ces deux phases de l'organisation globale. En effet, sa capacité à ouvrir une conversation s'est améliorée alors que sa capacité à la clore a diminué. Cette différence d'évolution pourrait être liée au fait que le travail de ces compétences n'a pas eu lieu au même moment lors des séances de rééducation. L'étayage que nous avons apporté à Pauline pour l'ouverture d'une conversation intervenait au début des séances alors que celui apporté pour la clôture intervenait à la fin. Ainsi, nous pouvons penser que Pauline bénéficiait beaucoup plus de nos interventions au début du travail, moment où elle était entièrement disponible à ce que nous lui propositions, qu'à la fin, lorsque la fatigue de la séance prenait le pas sur ses capacités attentionnelles. De plus, le retour en classe après chaque séance de rééducation était très difficile ce qui a pu rendre instable sa capacité à fermer le canal par des salutations. En effet, Pauline était souvent angoissée à l'idée de retourner auprès de ses camarades et cherchait, par tous les moyens, à éviter ce moment. Ainsi, notre attention était généralement focalisée sur le fait de faciliter la transition avec la classe et non plus sur nos objectifs de rééducation. De plus, Pauline n'était plus disponible psychiquement pour bénéficier de nos sollicitations, elle n'était plus réceptive à ce que nous lui propositions car toute son énergie était mobilisée pour « échapper » au moment redouté.

Ces explications nous renseignent sur le fait que la capacité de Pauline à ouvrir une conversation se soit améliorée au cours du temps. Elles peuvent également expliquer l'absence de progrès observée pour sa capacité à clore une conversation. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur la diminution des notes attribuées par les personnes ayant rempli notre questionnaire pour cette capacité : peut-on parler de régression pour une compétence donnée ? Nous pensons que l'entourage de Pauline a pu devenir plus exigeant pour évaluer cette compétence. Il ne s'agirait donc pas d'une réelle régression des compétences de Pauline mais d'une évolution des attentes de son entourage. En effet, les progrès importants réalisés par cette enfant pour gérer l'ouverture des conversations ont peut être joué en sa défaveur pour l'évaluation de sa capacité à les clore.

Enfin, dans le développement normal des habiletés conversationnelles, la maîtrise de l'ouverture d'une conversation apparaît à l'âge de 3 ans, avant celle de la clôture qui apparaît à 3 ans et demi (Coquet, Ferrand & Roustit, 2009). Ainsi, les résultats que nous observons vont dans le sens de l'évolution des enfants tout-venant : les performances de Pauline se sont améliorées pour la capacité qui est acquise le plus précocement dans le développement ordinaire. Nous pouvons donc supposer qu'avec un travail rééducatif plus long ses performances se seraient également améliorées pour la capacité à clore une conversation.

Corps de la conversation

Au cours du travail rééducatif, nous avons travaillé la capacité à maintenir une conversation grâce à des activités mobilisant toutes les compétences impliquées dans cette phase de l'organisation globale. La capacité à répondre à des questions est celle que nous avons la plus travaillée car nous avons introduit cet objectif dès le début de notre intervention. Or, d'après les résultats obtenus, les performances de Pauline se sont améliorées pour cette capacité. Nous supposons donc que les activités proposées ont eu un impact direct sur le développement de cette compétence. Parallèlement, nous observons une stagnation des performances de l'enfant pour la capacité à apporter des informations spontanées. Ce résultat pourrait être lié à la prise d'initiative nécessitée par cette compétence. En effet, pour répondre à une question, l'enfant ne se trouve pas à l'initiative de l'échange, elle peut se laisser guider par son interlocuteur alors que l'apport d'informations spontanées nécessite une implication plus forte dans l'interaction. Pour Pauline qui s'avère être une enfant plutôt timide et repliée sur elle-même, cette condition pourrait constituer un obstacle au développement de sa capacité à apporter des informations spontanées. Enfin, nous n'avons pas pu conclure sur l'évolution des capacités de Pauline à poser des questions et à initier des sujets de conversation. Cependant, nous notons une tendance à l'amélioration pour ces deux compétences car autant de personnes notent un changement positif de fréquence qu'une stagnation lors du post-test. Ainsi, nous pouvons supposer que l'amélioration notée par certains évaluateurs aurait pu être majoritaire si le travail rééducatif avait duré plus longtemps ou si les séances hebdomadaires avaient été plus nombreuses. Par ailleurs, nous n'avons pas proposé d'activités permettant de travailler spécifiquement la capacité à initier des sujets de conversation. Toutefois, nous avons veillé à ce que Pauline prenne des initiatives dans les conversations, chaque fois que l'occasion se présentait. Si nous avons travaillé cette compétence par des activités spécifiques, la tendance à l'amélioration observée au travers de nos résultats se serait peut être transformée en évolution positive. Pour cela, nous aurions pu entraîner sa capacité à initier des éléments de façon non verbale dans un premier temps, à travers des jeux comme « le chef d'orchestre » qui consiste à initier régulièrement des séquences de mouvements que les autres joueurs doivent reproduire. Puis, nous aurions pu aborder cette compétence de façon verbale en demandant par exemple à Pauline de choisir verbalement une activité parmi celles que nous avons prévues pour la séance.

En conclusion, les performances de Pauline ont évolué différemment pour les compétences impliquées dans le maintien d'un thème de conversation. Elle a bénéficié de notre intervention uniquement pour la capacité à répondre à des questions. Néanmoins, nous tenons à souligner que l'évaluation des autres compétences a pu être faussée par l'attitude des personnes qui la côtoient au quotidien. En effet, les enfants porteurs de trisomie 21 possèdent un temps de latence important qui est parfois méconnu de l'entourage. Ainsi, les adultes ne laissent pas toujours assez de place à ces enfants pour qu'ils puissent s'insérer, de quelque manière que ce soit, dans les conversations (Vinter, 1999). De la même manière, cette auteure explique que :

« les mères (on pourrait dire l'adulte) se montrent plus didactiques, contrôlent plus les échanges que les mères d'enfant tout-venant. Les interactions observées se caractérisent donc par une plus grande

passivité des enfants trisomiques et une capacité particulièrement réduite à initier les séquences interactives » (p.20).

Ainsi, les performances de Pauline pour poser des questions, apporter des informations spontanées et initier des sujets de conversation se sont peut être améliorées grâce à notre travail rééducatif, sans que cela ne soit repéré par son entourage. Pour finir, les différences d'évolution constatées entre chaque compétence impliquée dans le maintien du thème peuvent être mises en parallèle avec ce que l'on observe dans le développement des enfants tout-venant. En effet, comme l'explique Salazar Orvig (2007) lorsqu'elle parle du dialogue :

« il s'agit là d'une compétence spécifique que le tout jeune enfant ne possède que très partiellement quand il commence à produire ses premiers mots. Cette compétence se bâtit progressivement : par exemple, il n'acquiert pas d'emblée tous les types de réponses, de questions ou d'assertions ou, encore, il est d'abord amené à parler des objets présents pour parler ensuite des objets absents » (p.35).

Ainsi, il semble normal que nous assistions, à une évolution positive uniquement pour certaines des compétences travaillées, dans la mesure où l'enfant ordinaire les acquière progressivement.

2. Organisation locale

2.1. Récapitulatif des résultats

Hypothèses	Compétences	Evolution	Conclusion
Hop 4 : Effet positif du temps grâce au travail rééducatif sur la capacité à gérer les tours de parole	Prendre la parole	Stagnation	Non validée
	Céder la parole	Stagnation	
	Réclamer la parole	Stagnation	

Tableau 10 : Récapitulatif des résultats pour la capacité de l'enfant à gérer l'organisation locale

La capacité de Pauline à gérer les tours de parole n'a pas évolué au cours du temps. En effet, son entourage estime qu'elle n'est pas plus performante pour prendre, céder ou réclamer la parole à la fin de notre intervention. Par conséquent, notre rééducation n'a pas permis d'améliorer la gestion de l'organisation locale des conversations : Hop 4 n'est pas validée.

2.2. Interprétation

Dans notre grille d'évaluation, les questions permettant d'évaluer la gestion de l'organisation locale des conversations portent sur les tours de parole, or les activités que nous avons réalisées avec Pauline mettent en jeu les tours de rôle. L'alternance des rôles a

été travaillée grâce à des instruments de musique et du dessin comme nous l'avons décrit précédemment. Lors de ces activités, Pauline s'est révélée à l'aise et n'éprouvait pas de difficultés particulières à prendre son tour ou à le céder. Par exemple, avec les instruments de musique, Pauline désignait du doigt la personne dont c'était le tour de jouer en disant « à toi » et écoutait les productions musicales lorsque ce n'était pas à son tour. Par conséquent, nous avons rapidement arrêté de lui proposer ces activités car Pauline était capable d'alternance avec du matériel non verbal. Toutefois, alors qu'elle est à l'aise dans les activités de tours de rôle, elle se replie sur elle-même au moment où elle doit prendre la parole dans les autres activités n'ayant pas pour objectif le travail de l'organisation locale. Ces différences de comportement montrent que Pauline maîtrise l'alternance des tours de rôle avec du matériel non verbal mais pas celle des tours de parole à cause de ses difficultés d'accès au langage. Cela est conforme à ce qu'on peut trouver dans un trouble pragmatique secondaire car c'est bien le trouble du langage oral qui engendre des difficultés pragmatiques (Monfort, Juarez Sanchez & Monfort Juarez, 2005). Néanmoins, malgré ses difficultés expressives, les performances de Pauline auraient pu progresser car comme l'explique Garitte (2005, p.59) « *une structure interactive de forme conversationnelle se mettrait en place dans laquelle s'inséreraient les acquisitions de type cognitif et langagier* ». Une certaine maîtrise de la structure conversationnelle est donc possible même si les capacités langagières sont limitées. Le travail rééducatif que nous avons proposé et qui ne se fixe jamais sur l'organisation locale avec les tours de parole ne semble pas efficace pour améliorer la gestion locale dans le cadre d'un trouble pragmatique secondaire. Pauline aurait peut-être bénéficié davantage d'activités ayant pour objectif principal le travail des tours de parole. Nous aurions par exemple pu lui proposer une activité avec un livre où chaque participant doit raconter une page à son tour.

Nous nous demandons également comment les questions relatives à la parole peuvent être comprises dans le cas d'un enfant parlant peu. En effet, Pauline communiquant grâce à des productions isolées, comment a été interprétée la question relative à la capacité de céder la parole ? Comment juger si l'arrêt de sa production signifie que l'enfant cède la parole ou bien qu'elle se trouve dans l'incapacité de continuer à produire ce qu'elle veut dire ? La stagnation des notes attribuées par l'entourage de Pauline pourrait donc s'expliquer par une formulation peu adaptée ou une compréhension peu aisée de cette question compte-tenu des particularités de l'enfant.

Enfin, comme nous l'avons souligné précédemment, Pauline se trouve en difficultés lorsqu'elle est à l'initiative des choses. Prendre ou réclamer la parole suppose une mise en avant, une prise de position peut-être peu évidente pour cette enfant qui expliquerait l'absence d'amélioration de ses performances aux questions concernant l'organisation locale des conversations. De plus, l'évaluation de la capacité de l'enfant à prendre la parole a pu être faussée car, comme nous l'avons expliqué, le temps de latence des enfants atteints de trisomie 21 est rarement pris en compte par ses interlocuteurs.

II. Analyse qualitative

1. Modalités et structure des productions

1.1. Récapitulatif des résultats

L'analyse des corpus montre que Pauline utilise moins la modalité non verbale pour communiquer et choisit plus souvent de s'exprimer grâce à des mots ou des signes du Makaton au cours du travail rééducatif. De plus, quelle que soit la modalité d'expression sélectionnée, le nombre d'unités combinées dans les interventions de l'enfant augmente. Par conséquent, les deux hypothèses opérationnelles Hop5 et Hop6 sont validées.

1.2. Interprétation

Lors du pré-test, l'évaluation du langage oral de Pauline indique qu'elle possède un niveau d'expression et de compréhension similaire à celui d'un enfant de 2 ans environ. A T1, l'analyse des productions indique que l'enfant utilise toutes les modalités d'expression : verbale, non verbale et paraverbale. Pauline a donc un langage informatif qui passe par la multicanalité comme 76% des enfants ayant un niveau de langage similaire au sien. La comparaison des productions à T1 et à T2 montre que la proportion de matériel non verbal diminue au profit du matériel verbal. Le profil communicatif de Pauline a donc évolué au cours de temps. Elle passe d'un profil multicanal, dans lequel les productions verbales sont moins nombreuses que les productions effectuées dans les autres modalités, à un profil verbal dans lequel les productions verbales sont dominantes (Witko, Testud et Touquette, 2008).

Placer l'enfant dans des situations d'utilisation du langage, comme nous l'avons fait au cours de notre intervention, peut donc permettre de faire évoluer ses modalités d'expression. Comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons fait en sorte de choisir des supports utilisant du vocabulaire déjà connu de l'enfant. Par conséquent, il est possible de penser que c'est grâce à une confrontation régulière aux mêmes référents et à une utilisation répétée des mêmes signifiés que Pauline a pu modifier leurs signifiants dans son expression. Un travail sur l'utilisation du langage peut donc être envisagé pour faire progresser l'expression orale. Il est intéressant de remarquer que l'utilisation d'un moyen de communication augmentatif n'empêche pas l'augmentation du nombre de mots produits par Pauline. En effet, ceux-ci augmentent au même titre que le nombre de signes du Makaton. Ces résultats sont conformes aux données théoriques qui indiquent que l'apprentissage d'un MCA n'empêche pas le développement du langage oral, bien au contraire (Felter, 2008 ; Grove & Walker, 1990).

En plus d'une modification des modalités d'expression, la structure des productions de l'enfant a également changé. Au début de notre intervention, les productions réalisées avec du matériel verbal étaient presque exclusivement constituées d'unités isolées. Avec le temps, Pauline combine plus souvent des unités de sens dans cette modalité : le nombre de combinaisons constituées d'un mot et d'un geste, de deux mots ou de deux gestes ayant une signification différente est plus important à la fin de notre intervention. Les

informations transmises par Pauline sont par conséquent beaucoup plus riches et son message est plus informatif. Notre travail sur les habiletés conversationnelles a donc permis à Pauline de mieux maîtriser la modalité verbale qu'elle utilise plus souvent et de combiner deux informations différentes dans cette modalité. La relation entre le développement pragmatique et le développement linguistique dont parle Hupet (1996) se retrouve donc dans notre analyse.

L'évolution des modalités d'expression et de la structure des productions de Pauline peut donc s'expliquer par le lien qui existe entre le développement linguistique et le développement pragmatique mais également par notre attitude lors de la rééducation. En effet, au cours des séances, notre niveau d'exigence vis-à-vis de Pauline a augmenté. Ainsi, lorsque nous savions qu'elle maîtrisait le signe du Makaton correspondant à ce qu'elle nous pointait, nous insistions pour qu'elle produise ce geste. De la même manière, le matériel utilisé lors des dernières séances se prêtait plus à la production de combinaisons. Nous avons par exemple utilisé des cartes à jouer représentant des actions réalisées par une fille ou par un garçon. Pour parler d'une carte en particulier, Pauline devait donc combiner deux informations : la personne et l'action. L'évolution de nos attentes, de nos exigences et du matériel a donc également pu avoir un impact sur les productions de Pauline. Toutefois, ces adaptations n'auraient pas été envisageables en début de prise en charge et nous les avons proposées en suivant l'évolution des capacités de l'enfant.

2. Dynamique interactionnelle

2.1. Récapitulatifs des résultats

Pauline et l'étudiante tenant le rôle de l'orthophoniste interviennent plus souvent dans la conversation à T2. En revanche, la participation de l'étudiante jouant l'adversaire de l'enfant dans les activités proposées et celle de l'orthophoniste référente ont diminué. Hop7 est donc validée.

2.2. Interprétation

Au cours du travail rééducatif, la participation de Pauline dans les échanges s'est franchement affirmée. En effet, elle est celle dont le pourcentage d'interventions a le plus augmenté entre T1 et T2. Cette évolution peut être mise en lien avec plusieurs éléments. Au début de la prise en charge, Pauline ne nous connaissait pas et se trouvait confrontée à trois adultes. La situation était donc impressionnante pour cette enfant plutôt réservée et habituée à une relation duelle avec son orthophoniste. Nous pouvons donc supposer que sa participation s'est trouvée limitée par ces aspects non familiers au début du travail rééducatif et il a fallu attendre plusieurs séances avant qu'elle se montre plus à l'aise dans ce contexte particulier. De plus, les activités dans lesquelles elle se trouvait en situation de réussite lui ont donné confiance ce qui lui a sûrement permis d'être plus à l'aise dans les échanges donc de participer davantage. Par ailleurs, comme expliqué précédemment, l'utilisation du matériel verbal par Pauline a augmenté au cours de notre prise en charge. Or ce type de matériel permet des interventions plus diversifiées. En effet, dans certaines situations, le matériel non verbal peut être insuffisant pour exprimer ce qu'on veut

signifier. Ainsi, nous pouvons supposer que la participation de Pauline a augmenté car il lui était plus facile d'intervenir avec la modalité verbale. Enfin, les activités que nous avons proposées à Pauline étant relativement similaires au niveau de leur structure et de leur contenu, elles peuvent être assimilées à des formats d'interaction définis comme des « *structures interactives stables reposant sur l'attention conjointe en vue d'un but partagé* » (Witko, Testud & Touquette, 2008, p.7). Or, d'après ces auteurs, « *les formats constituent des contextes d'échange, systématisés et prédictibles qui favorisent l'intégration de conventions, l'émergence d'attentes et la prise de rôle dans l'interaction* » (p.7). Ainsi, Pauline aurait bénéficié du schéma répétitif des activités proposées au cours de la prise en charge pour augmenter sa participation dans les échanges.

Parallèlement, la participation de l'étudiante tenant le rôle de l'orthophoniste a également augmenté au cours de la prise en charge. En effet, Pauline s'est progressivement détachée de l'orthophoniste référente, son repère, pour profiter pleinement de l'étayage apporté par cette étudiante. Elle a quitté ce qu'elle connaissait pour aller vers la nouveauté. Ainsi, les interventions de l'étudiante ont augmenté pour répondre aux besoins de Pauline qui n'ont cessé d'augmenter au cours du travail rééducatif. Il s'agit d'évolutions intimement liées : celle de l'enfant qui se développe donc intervient plus souvent dans les conversations et celle de l'étudiante tenant le rôle de l'orthophoniste qui augmente son étayage en fonction du développement de l'enfant.

Compte tenu du rôle occupé par la deuxième étudiante, nous pensons que sa participation n'évoluerait pas au cours du temps. En effet, celle-ci étant l'adversaire de l'enfant dans les activités, elle occupe un rôle plutôt neutre. Il n'y avait donc pas de raisons pour que la part de ses interventions change. Néanmoins nos résultats montrent une diminution de sa participation. Pour expliquer ce changement, nous pouvons faire plusieurs suppositions. Tout d'abord, Pauline était très en difficulté au début de la prise en charge et nous devions beaucoup la solliciter pour obtenir une participation de sa part. L'étudiante tenant le rôle de l'adversaire devait donc intervenir pour étayer l'enfant et relayer la seconde étudiante. Par la suite, Pauline, grâce à ses progrès, a eu besoin de moins d'étayage et l'étudiante en question a pu se cantonner à son rôle d'adversaire. D'autre part, nous avons pris plus d'assurance dans la prise en charge. Cela nous a permis de mieux tenir nos rôles respectifs : l'étudiante orthophoniste a apporté plus de sollicitations à Pauline que l'étudiante adversaire qui n'a plus du tout assuré une fonction d'étayage. Les rôles étant ainsi mieux délimités, Pauline a pu identifier clairement la personne qui était là pour lui venir en aide. Elle se tournait préférentiellement vers l'étudiante orthophoniste pour se faire aider ce qui explique la diminution des interventions de l'autre étudiante.

Pour finir, l'orthophoniste référente qui avait pour mission d'aider l'étudiante dans son rôle d'orthophoniste et de soutenir Pauline dans les activités, a également eu moins besoin d'intervenir au fil du temps. En effet, comme expliqué précédemment, Pauline s'est détachée de l'orthophoniste référente pour aller vers l'étudiante orthophoniste et a donc moins sollicité son aide. De la même manière, l'étudiante s'est détachée de l'orthophoniste car elle a pris confiance dans ses capacités à encadrer les activités et s'est affirmée dans son rôle.

En conclusion, les résultats obtenus montrent que le travail rééducatif a permis une évolution de la dynamique interactionnelle au fil du temps, notamment une augmentation de la participation de Pauline dans les conversations.

En conclusion, les réponses données par l'entourage de Pauline mettent donc en évidence que le travail rééducatif a permis une amélioration de certaines des compétences impliquées dans la gestion de l'organisation globale mais qu'il n'a eu aucun impact sur la gestion de l'organisation locale. Malgré ce bilan mitigé de la part des personnes côtoyant Pauline au quotidien, l'analyse des séances montre qu'elle a tiré un bénéfice de notre intervention. En effet, ses comportements en communication se sont améliorés au sein des activités proposées : ses productions verbales, leurs combinaisons et sa participation dans les conversations ont augmenté.

III. Limites

1. Population

Nous sommes conscientes qu'une étude portant sur un plus grand nombre de sujets aurait été préférable pour le domaine de la recherche. En effet, nous aurions pu discuter avec plus de certitude les résultats obtenus d'une part, et éventuellement proposer une généralisation à l'ensemble de la population des enfants porteurs de trisomie 21 et présentant des troubles pragmatiques secondaires d'autre part. Cependant, en tant que futures orthophonistes, nous tenions à proposer un travail rééducatif spécifiquement adapté aux difficultés d'un enfant afin de lui apporter la meilleure aide qui soit. Ainsi, les résultats que nous obtenons ne sont certes pas généralisables à d'autres sujets mais ouvrent des pistes de réflexion intéressantes pour une étude à plus grande échelle.

La comparaison avec un enfant témoin aurait pu contrebalancer en partie cette limite de notre travail. En effet, cela nous aurait permis de montrer avec plus de certitude que les évolutions observées chez Pauline sont bien liées au travail rééducatif que nous avons mené. Pour cela, il aurait fallu proposer à cet enfant témoin une absence d'entraînement ou un entraînement ayant d'autres objectifs que le langage. Cependant, un tel protocole ne nous semble pas éthiquement acceptable et nous ne voulions pas « léser » un enfant se trouvant en difficulté, simplement pour apporter plus de crédit à notre expérimentation.

2. Méthodologie

2.1. Cadre

Nous pensons qu'un travail rééducatif plus long aurait été profitable à Pauline et nous aurait permis d'observer des évolutions plus marquées, notamment dans les domaines pour lesquels nous observons une stagnation. Toutefois, compte tenu du calendrier imposé par la réalisation du mémoire, nous n'avons pas pu proposer plus de 14 séances de rééducation. De plus, nous aurions pu suivre Pauline de façon plus soutenue, à raison de deux ou trois séances par semaine, mais cela aurait surchargé son emploi du temps dans la mesure où elle bénéficie déjà d'une prise en charge pluridisciplinaire. Enfin, nous aurions pu raccourcir le temps des séances de rééducation à 30 minutes, au lieu de 45, car les enfants atteints de trisomie 21 possèdent des capacités attentionnelles relativement faibles et labiles (Taupiac, 2008). Cet aménagement aurait peut-être permis à Pauline de bénéficier des activités proposées sur la totalité de la séance et réduit ses difficultés de

comportement. Néanmoins, comme nous n'intervenons qu'une fois par semaine, nous avons privilégié des séances longues avec des temps de pause, afin de pouvoir travailler plus en profondeur les compétences abordées.

2.2. Expérimentation

Afin de relier de façon certaine les effets observés au travail rééducatif mené, nous aurions pu procéder différemment selon le schéma suivant : pré-test / entraînement / test intermédiaire / entraînement témoin / post-test. Ainsi, nous aurions réalisé un pré-test suivi d'une période d'entraînement de sept séances sur les habiletés conversationnelles. Ensuite, nous aurions mené un test intermédiaire afin de mesurer les progrès réalisés par l'enfant suite à notre intervention, avant de poursuivre par un entraînement de sept séances ciblé sur d'autres compétences que celles précédemment travaillées. Enfin, nous aurions terminé par un post-test nous permettant d'observer une évolution spontanée ou non de l'enfant dans le domaine des habiletés conversationnelles, suite à cet entraînement témoin. Cependant, cette méthodologie comporte également des limites, notamment concernant la durée des entraînements proposés qui n'est peut-être pas suffisante pour pouvoir observer des changements chez l'enfant.

2.3. Moyen de communication augmentatif

L'utilisation d'un MCA au sein des séances réalisées avec l'enfant constitue un biais important à notre étude. En effet, nous ne savons pas dans quelle mesure cet outil intervient dans le développement des habiletés conversationnelles. Même si nous avons veillé à contrôler le contenu de notre intervention en ne proposant que des signes du Makaton connus de l'enfant, l'utilisation même de ce MCA peut avoir un retentissement sur sa capacité à communiquer donc à gérer les conversations. Afin de contrôler cet effet, nous aurions pu mener notre travail rééducatif sans utiliser le programme Makaton. Cependant, cet outil représentant actuellement le moyen de communication privilégié de Pauline, nous ne voulions pas la priver du bénéfice qu'il lui apporte, notamment au niveau de la compréhension. Nous aurions également pu proposer le même entraînement à un enfant sans utiliser de MCA mais il aurait fallu que cet enfant présente exactement les mêmes difficultés de langage et le même profil que Pauline. Compte tenu du temps dont nous disposions, il nous a paru difficile de travailler avec un enfant apparié à Pauline pour compléter notre étude.

Au cours de notre intervention, Mme Héloir a enseigné quelques signes et pictogrammes du Makaton à l'instituteur de Pauline et sa mère a suivi la première session de formation au programme. Ainsi, en utilisant cet outil de communication et en apportant de nouveaux éléments à Pauline, ces personnes ont pu développer sa capacité à utiliser ce MCA donc améliorer ses compétences conversationnelles et, indirectement, ses capacités d'expression orale. Parallèlement, leurs interactions avec l'enfant ont certainement été facilitées par l'utilisation de ce code commun ce qui a dû influencer leur évaluation au cours du post-test. Cependant, nous ne pouvions qu'encourager cet investissement de la part de l'entourage qui, comme l'explique Felter (2008), s'avère indispensable pour que l'enfant bénéficie de l'utilisation d'un MCA.

3. Outils d'évaluation

3.1. Grille d'évaluation

A l'heure actuelle, il n'existe aucun outil permettant l'évaluation des capacités conversationnelles d'un enfant comme nous voulions la réaliser avec Pauline. Nous avons donc dû construire un protocole nous permettant d'apprécier le niveau de l'enfant dans le domaine qui nous intéresse. La construction d'un tel outil comporte toutefois des limites et les choix que nous avons faits peuvent être discutés.

Tout d'abord, nous ne connaissons pas la validité de la grille que nous avons construite car nous n'avons pas testé cet outil préalablement à notre intervention auprès de Pauline. En effet, compte tenu du temps dont nous disposions, nous nous sommes contentées de recueillir l'avis de parents ayant un enfant présentant des difficultés majeures de langage oral. Leurs commentaires ont porté exclusivement sur la formulation et la présentation des questions. Nous ne savons donc pas quelle valeur nous pouvons accorder aux réponses obtenues grâce à notre questionnaire et dans quelle mesure ces réponses représentent réellement les compétences de l'enfant.

D'autre part, l'évaluation des compétences conversationnelles fait intervenir des notions complexes qui ne sont pas toujours aisées à appréhender pour des personnes ne travaillant pas dans le domaine du langage. Nous avons tenté de pallier ce problème en insérant des définitions et des exemples pour rendre les questions plus accessibles. Nous avons également rencontré les personnes qui ont rempli notre questionnaire afin de leur expliquer les concepts difficiles à comprendre. Nous sommes restées à leur disposition par la suite pour éviter tout malentendu sur la compréhension des items. Cependant, le choix d'un questionnaire à remplir seul ne nous semble aujourd'hui pas la meilleure façon de procéder. Une situation d'interview dirigée individuelle aurait peut-être été plus judicieuse. Un dialogue avec l'entourage de l'enfant nous aurait permis d'explicitier directement les termes posant des difficultés de compréhension, de proposer des exemples adaptés à l'enfant et de rebondir sur les interventions de nos interlocuteurs. Si cette façon de procéder semble plus propice au recueil d'informations sur les capacités conversationnelles de l'enfant, elle était difficilement réalisable compte tenu du temps qu'elle demande pour être mise en œuvre. D'autre part elle comporte également des limites. Lors du post-test, les évaluateurs auraient pu se sentir gênés de mettre en évidence, face à nous, une absence de progrès. En effet, dans la mesure où nous avons mené la prise en charge avec l'enfant, nous ne représentons pas des personnes neutres vis-à-vis de l'entourage. Enfin, notre façon de conduire l'entretien final aurait pu être influencée par notre propre ressenti sur les progrès de l'enfant au cours des séances.

Par ailleurs, notre outil d'évaluation n'est pas adapté au cas d'un enfant utilisant un MCA. A aucun moment dans nos exemples nous ne faisons mention de l'utilisation de signes ou de pictogrammes pour illustrer les situations évaluées. Nous avons simplement demandé aux personnes ayant rempli notre questionnaire de considérer les signes du Makaton au même titre que les mots du langage oral. Il aurait été judicieux de mentionner le MCA dans les situations illustrant nos questions afin de faciliter le travail de remplissage de la grille par les évaluateurs. Cependant, nous nous sommes appuyées sur les données théoriques de la conversation (Kerbrat-Orecchioni, 1996 ; Traverso, 1996, 2000 ; Sacks &

al., 1974) pour construire cet outil d'évaluation. Or ceux-ci n'intègrent pas d'éléments relatifs à la pathologie, par conséquent nos questions ne font pas référence à la réalité quotidienne des enfants présentant des troubles pragmatiques. Enfin, de nombreuses personnes de l'entourage de l'enfant ne pratiquent pas le Makaton et Pauline l'utilise donc très peu avec eux. Par conséquent, pour ces évaluateurs-là, l'illustration des questions par des exemples faisant mention du Makaton n'est pas justifiée.

Enfin, le choix des personnes ayant renseigné notre questionnaire comporte également des failles. En effet, chaque évaluateur ne voit pas Pauline dans toutes les situations du quotidien. Ainsi, certaines de nos questions sont restées sans réponse car comme l'ont expliqué certains d'entre eux, ils ont parfois estimé ne pas être suffisamment confrontés à la situation proposée avec Pauline pour pouvoir évaluer la compétence en question. Par exemple, le cadre de la psychomotricité et les activités proposées dans ce type de rééducation ne permettent pas d'observer certains comportements conversationnels chez Pauline. Néanmoins, même si cette façon de procéder conduit inévitablement à une absence de réponse pour certains items, nous avons choisi de proposer notre grille à un maximum de personnes côtoyant l'enfant car cela permet d'avoir une vision complète de ses habilités conversationnelles dans différentes situations et avec différents partenaires. D'autres personnes de l'entourage de Pauline auraient pu être intégrées à notre évaluation comme sa grand-mère ou ses frères et sœurs. Une multiplication du nombre de points de vue ne nous a cependant pas semblée pertinente dans la mesure où peu de moments de la vie de Pauline échappent au regard des sept examinateurs déjà sélectionnés. De plus, pour des raisons pratiques, notamment au niveau de leur disponibilité et de leur lien avec Pauline, l'intégration de ces nouveaux évaluateurs n'aurait pas été évidente.

Dans notre analyse des réponses données par l'entourage de l'enfant, nous avons considéré tous les évaluateurs avec le même niveau d'importance mais nous aurions pu réfléchir à une pondération de leur note en fonction du temps passé avec l'enfant. En effet, la mère de Pauline qui la voit tous les jours a sûrement un regard plus affûté sur son enfant car elle peut faire appel à un plus grand nombre de situations quotidiennes pour renseigner une question que l'éducatrice qui ne la voit qu'une fois par semaine et dans un contexte très spécifique. Cependant, la détermination de la valeur à accorder aux réponses de chaque examinateur aurait été difficile à justifier. Par ailleurs, il ne faut pas non plus négliger le critère affectif qui rentre en ligne de compte lorsqu'on évalue son propre enfant. Ainsi, les réponses données par les parents peuvent être plus sévères et refléter un niveau inférieur à la réalité, ou au contraire, surestimer les capacités de leur enfant et lui attribuer un niveau supérieur. Pour être le plus rigoureux possible, il faudrait donc tenir compte de cet élément dans la pondération des notes attribuées par chaque évaluateur. La valeur à accorder aux réponses de chaque personne deviendrait alors encore plus complexe à déterminer. Enfin, remplir un questionnaire qui met en évidence les difficultés et les échecs de son enfant peut être difficile à vivre pour les parents. Nous avons tout de même choisi de les intégrer à l'évaluation car ce sont les personnes qui connaissent le mieux l'enfant. De plus, les parents de Pauline sont bien conscients du handicap de leur fille et des difficultés spécifiques qu'il engendre. Nous avons donc pensé que la passation de notre questionnaire ne risquait pas de les mettre face à des difficultés dont ils ne reconnaissent pas l'existence.

3.2. Analyse des corpus

Nous avons expliqué la méthodologie que nous avons adoptée pour analyser nos corpus. Nous avons bien conscience des biais qui viennent fausser notre analyse. Les activités comparées ne sont pas identiques et seuls les objectifs de travail sont les mêmes, leur durée varie et l'intervalle de temps qui les sépare n'est pas toujours similaire. Nous aurions pu réfléchir à la construction d'une séance dédiée à l'analyse. Ainsi nous aurions réalisé une séance de pré-test au début de notre prise en charge et la même séance en post-test, à la fin de notre intervention pour réduire le nombre d'éléments venant biaiser nos résultats. Néanmoins, nos activités ont évoluées avec la progression de Pauline car nous avons toujours essayé de nous situer dans sa zone proximale de développement. Or, en proposant une activité similaire en tous points à deux temps différents pour obtenir une comparaison plus fiable, il n'aurait pas été possible de faire évoluer le niveau de difficultés. L'activité choisie aurait pu se révéler trop complexe à T1 pour mettre en évidence les capacités de l'enfant ou bien trop peu élaborée à T2 pour révéler l'étendue de ses progrès. Ainsi, quelle que soit la solution choisie, nous aurions été confrontées à des limites.

De plus, nous sommes à la fois actrices de la prise en charge et observatrices des progrès de l'enfant. Cette double position de juge et partie peut donc nuire à notre objectivité. Nous avons un ressenti par rapport à chaque séance réalisée qui peut venir perturber notre analyse que nous avons néanmoins essayé de rendre la plus rigoureuse possible par toute la méthodologie que nous avons décrite précédemment. Dans l'idéal, une transcription des séances et un codage des productions de l'enfant réalisés par un intervenant neutre aurait permis d'éviter ce problème d'objectivité. Toutefois, il est bien évident que dans le cadre d'un mémoire de recherche en orthophonie, une telle façon de procéder n'est pas envisageable.

4. Travail rééducatif

A chaque séance de rééducation, trois adultes étaient présentes pour encadrer les activités, soutenir Pauline dans ses interventions et participer aux jeux proposés. Nous sommes conscientes que cette situation a pu se révéler impressionnante pour Pauline et donc inhiber ses compétences. De plus, cela ne constitue pas une situation d'interaction naturelle pour un enfant de son âge. Nous aurions donc pu mener les séances de rééducation séparément, une fois sur deux, pour diminuer le nombre d'adultes présents auprès de l'enfant. Toutefois, ce facteur s'est avéré intéressant à utiliser pour complexifier les activités proposées (Monfort, 2005), notamment pour l'alternance des tours de rôle, et pour enrichir les jeux de rôle. De plus, pour la construction des séances à venir et l'analyse qualitative du travail rééducatif, il nous a semblé plus adapté d'être présentes toutes les deux lors de la prise en charge. Enfin, même si nous avions envisagé de procéder de cette manière, cela aurait été difficilement réalisable dans la mesure où Pauline a eu quelques difficultés d'adaptation à notre présence. Un changement des personnes l'encadrant toutes les semaines aurait peut-être rendu plus difficile notre intervention hebdomadaire.

Pour chaque activité proposée, nous avons régulièrement échangé les rôles que nous occupions. Ainsi, l'étudiante qui encadrait l'activité n'était pas toujours la même, et celle

qui jouait l'adversaire de l'enfant non plus. Ces changements de rôle ont peut être déstabilisé Pauline qui n'a pas pu se construire de repères précis quant à nos fonctions respectives. Cependant, nous avons jugé intéressant de procéder de cette manière afin de proposer une prise en charge dynamique, non figée, qui permette plus facilement à l'enfant de généraliser les acquis réalisés, notamment au niveau des personnes avec lesquelles elle serait en interaction.

Au cours de notre intervention, nous avons noté quelques difficultés de comportement chez Pauline. En effet, il arrivait régulièrement qu'elle se cache sous la table au début des séances ou qu'elle s'isole dans un coin par la suite, pour signifier son refus de participer aux activités que nous lui proposons. Nous avons porté beaucoup d'attention à ces manifestations en sollicitant Pauline pour qu'elle revienne vers l'activité ou en nous mettant par terre avec elle pour faciliter l'entrée dans le jeu. Or, Taupiac (2008, p. 17) explique, à propos des enfants porteurs de trisomie 21, que « *comme tous les autres enfants, s'ils connaissent un comportement négatif qui permette d'attirer l'attention sur eux, ils n'hésiteront pas à l'utiliser* ». En effet, plus nous sommes intervenues auprès de Pauline dans ces moments de repli, plus nous avons manifesté de l'intérêt à ce comportement et plus ces manifestations sont devenues récurrentes. Ainsi, il aurait été sans doute préférable d'agir autrement, par exemple en débutant ou en continuant l'activité proposée entre nous pour se montrer le plus indifférentes possible à son comportement. Par ailleurs, l'utilisation des pictogrammes du Makaton aurait pu s'avérer intéressante pour soutenir la compréhension de Pauline et donc canaliser son attention et son comportement.

Nous avons également remarqué que Pauline avait besoin d'explorer longtemps le matériel nouveau avant de se l'approprier pour pouvoir l'utiliser. Cela prenait donc beaucoup de temps sur les activités et ne nous permettait pas d'entrer directement dans le jeu et parfois même, nous empêchait de tenir les objectifs prévus pour la séance. Ainsi, nous aurions pu anticiper ce besoin en consacrant dix minutes à l'exploration du matériel nouveau à la fin de la séance précédant celle où nous allions l'utiliser. Cela aurait représenté un moment ludique, dépourvu d'objectifs rééducatifs, sur un temps où l'attention de Pauline n'était plus suffisante pour suivre un travail spécifique.

IV. Perspectives

Le travail que nous avons mené ouvre des perspectives intéressantes dans le domaine de la recherche en pragmatique, notamment pour l'évaluation et la prise en charge des habiletés conversationnelles. Comme l'explique Coquet (2005), il existe actuellement peu d'outils en français permettant d'évaluer les compétences pragmatiques des enfants. Les tests et questionnaires que nous avons recensés (Annexes 2 et 3) tentent de pallier les lacunes dans ce domaine mais ne permettent pas une évaluation spécifique des habiletés conversationnelles. Ainsi, la grille d'observation que nous avons élaborée constitue un support novateur ouvrant des pistes prometteuses pour l'évaluation de ces compétences. Nous pensons donc qu'il serait intéressant de mener un travail de recherche centré sur la construction d'un outil d'évaluation. Pour cela, il serait possible de s'appuyer sur notre grille d'observation en la retravaillant, notamment à partir des limites que nous avons évoquées, puis de la tester auprès d'une population d'enfants tout-venant afin de la standardiser. De cette manière, les orthophonistes auraient à leur disposition un outil permettant d'évaluer spécifiquement les habiletés conversationnelles des enfants

présentant des difficultés pragmatiques et pourraient comparer les résultats ainsi obtenus à une population de référence.

Les propositions d'intervention faites dans le cadre des troubles pragmatiques primaires (Coquet, 2005 ; Monfort, 2005 ; Roch, 2005) sont plus développées que les outils d'évaluation. Cependant, leur application aux enfants présentant des troubles pragmatiques secondaires a rarement fait l'objet d'études spécifiques (Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez, 2005). Ainsi, le travail rééducatif que nous avons mené pour entraîner les habiletés conversationnelles de Pauline pourrait être repris à plus grande échelle, auprès d'enfants présentant des troubles pragmatiques secondaires. Cette reprise de notre étude permettrait de soutenir les résultats que nous obtenons afin de conclure de façon certaine à la présence ou l'absence d'un impact sur les compétences conversationnelles. Il serait également intéressant de compléter le travail que nous avons réalisé en intégrant deux dimensions supplémentaires qui nous semblent pertinentes à considérer : l'accompagnement parental et la notion d'étayage. En effet, nous nous interrogeons sur les bénéfices que l'enfant pourrait tirer d'un travail spécifique, en partenariat avec son entourage, centré sur la gestion des thèmes de conversation. De plus, nos corpus d'étude laissent entrevoir l'importance des procédés d'étayage (insistance, inductions, questions, etc.) utilisés par les orthophonistes pour soutenir les productions de l'enfant et pourraient donc constituer un support intéressant à explorer.

Pour finir, notre étude met en évidence un impact manifeste du travail de l'utilisation du langage sur le développement de la forme du langage. Or, il existe actuellement plusieurs hypothèses sur la nature des liens entretenus entre le développement pragmatique et le développement linguistique (Hupet, 1996). Un travail de recherche proposant un entraînement de la communication chez des enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral serait intéressant pour savoir dans quelle mesure l'utilisation du langage peut influencer la forme du langage. En effet :

« convaincu que l'usage du langage joue un rôle majeur, il faut envisager de lui donner une place importante dans les tentatives de mise en place des systèmes de communication, autrement dit, penser les programmes de stimulation langagière en intégrant cette dimension des usages du langage » (Witko, 2008, p.47).

En conclusion, nous sommes intimement convaincues que notre travail ouvre des voies de réflexion intéressantes tant pour les chercheurs en science du langage qui s'intéressent à la compétence langagière mettant en jeu la forme, le contenu et l'utilisation du langage (Bloom & Lahey, 1978) que pour les orthophonistes dont la profession est d'évaluer et de prendre en charge les enfants présentant des difficultés dans ces trois composantes.

CONCLUSION

L'objectif de notre mémoire était d'étudier l'impact que pouvait avoir un travail rééducatif centré sur les habiletés conversationnelles déficitaires d'un enfant atteint de trisomie 21 et présentant des troubles pragmatiques secondaires.

Pour réaliser ce travail, nous avons élaboré un projet thérapeutique auprès de Pauline, une fille de neuf ans porteuse de trisomie 21. Nous avons commencé par évaluer l'ensemble des compétences conversationnelles de cette enfant au moyen d'un questionnaire distribué à plusieurs adultes de son entourage lors d'un pré-test. Les réponses apportées par ces évaluateurs nous ont permis de déterminer les habiletés conversationnelles les plus déficitaires chez Pauline afin de les travailler lors de 14 séances de rééducation. Au cours de ce travail rééducatif, nous avons proposé à l'enfant des activités centrées sur l'organisation globale et sur l'organisation locale des conversations. A la fin de notre prise en charge, nous avons de nouveau évalué les compétences conversationnelles de Pauline au moyen du même questionnaire lors d'un post-test. En plus de cette évaluation par son entourage, nous avons réalisé une étude des comportements de l'enfant en communication grâce à l'analyse de corpus obtenus à partir des transcriptions vidéos des séances. Ainsi, nous nous sommes intéressées aux modalités de productions de Pauline et à leur structure ainsi qu'à sa participation dans l'échange à travers les tours de rôle.

L'analyse des résultats aux questionnaires sur les habiletés conversationnelles indique que certaines compétences de l'enfant relevant de l'organisation globale se sont améliorées. En revanche, ses compétences relevant de l'organisation locale n'ont pas progressé. L'analyse des corpus révèle que les comportements de l'enfant en communication ont évolué. Suite à notre intervention, Pauline utilise plus souvent le matériel verbal pour s'exprimer et elle produit plus fréquemment des unités combinées. Enfin, sa participation dans les conversations a également augmenté.

Nous ne pouvons pas affirmer avec certitude que c'est notre intervention qui a permis de faire progresser Pauline à la fois au niveau de ses compétences conversationnelles et de ses comportements en communication. Néanmoins, nous pouvons supposer qu'elle a tiré un bénéfice de notre intervention.

Une poursuite du travail que nous avons amorcé peut être envisagée pour confirmer ces premiers résultats. En effet, notre mémoire étant une étude de cas, un travail similaire auprès d'un groupe de plusieurs enfants est nécessaire pour envisager de généraliser les résultats à l'ensemble de la population. Ainsi, une prise en charge rééducative centrée sur les habiletés conversationnelles auprès d'un nombre important d'enfants présentant des troubles pragmatiques secondaires permettrait de montrer s'il est possible d'améliorer les compétences conversationnelles dans le cadre de cette pathologie.

Par ailleurs, le domaine de la pragmatique est de plus en plus pris en compte par les orthophonistes. Toutefois, les outils dont disposent ces professionnels pour évaluer ce domaine du langage restent peu nombreux. Il serait donc intéressant de reprendre la grille d'évaluation que nous avons créée afin de la perfectionner et de la standardiser pour mettre en évidence, de façon certaine, un déficit des habiletés conversationnelles.

CONCLUSION

En conclusion, le travail réalisé tout au long de ce mémoire ouvre de nouvelles perspectives de recherches. Il montre également que la prise en compte de la dimension pragmatique est un axe intéressant pour la rééducation orthophonique qui peut s'enrichir d'un travail productif, centré spécifiquement sur l'utilisation du langage. Ainsi, comme le dit Witko (2008, p.52) :

« la démarche pragmatique qui accorde un fort crédit aux multiples facteurs et processus en jeu dans l'intercompréhension, gagnera en efficacité si elle est fondée sur une triple contrainte et un habile dosage de l'orthophoniste, qui devra combiner l'approche formelle du "bien dire", avec la visée structurelle du "comment dire", et penser à lâcher prise pour atteindre le niveau fonctionnel du "pourquoi dire" ».

BIBLIOGRAPHIE

Aubert, C. (2005). Prise en charge médico-psycho-sociale d'un enfant trisomique et de sa famille. In D. Rotten, H. Decroix & J-M. Levaillant (Eds.), *Trisomie 21, prise en charge, du diagnostic anténatal à l'adolescence* (pp 180- 187). Paris, France : Editions E.D.K.

Autesserre, D., Deltour, J.-J. & Lacert, P. (1989). *Epreuve de discrimination phonémique pour enfants de 4 à 8 ans (EDP 4-8)*. Issy les Moulineaux, France : Editions scientifiques et psychologiques.

Bigot-de Comité, A.M. (1999). Trisomie 21 : du dépistage à l'élaboration de stratégies d'accompagnement. *Glossa*, 65, 4-11.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development, language disorders*. New York : John Wiley and sons.

Borel-Maisonny, S. (1967). *Borel Maisonny Orientation (BMO)*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Céleste, B. & Lauras, B. (2000). *Le jeune enfant porteur de trisomie 21*. Paris, France : Nathan/HER.

Chevrie-Muller, C., Simon, A.M., Le Normand, M.-T. & Fournier, S. (1988). *Batterie d'évaluation psycholinguistique pour enfants de 2 ans 9 mois à 4 ans 3 mois (BEPL)*. Paris, France : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Coquet, F., & Ferrand, P. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent : Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues, France : Ortho Edition.

Coquet, F. (2005a). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique*, 221, 13-27.

Coquet, F. (2005b). Prise en compte de la dimension pragmatique dans l'évaluation et la prise en charge des troubles du langage oral chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 221, 103-114.

Coquet, F., Ferrand, P., & Roustit, J. (2009). *EVALO 2-6 : Notes théoriques, méthodologiques et statistiques*. Isbergues, France : Ortho Edition.

Crunelle, D. (2004). La trisomie 21 et le langage. In C. Billard & M. Touzin (Eds.), *Troubles spécifiques des apprentissages : l'état des connaissances* (pp 56-59). Paris : Signes éditions.

Cuilleret, M. (2003). *Trisomie 21 : aides et conseils*. Paris, France : Masson

Cuilleret, M. (2007). *Trisomie 21 et handicaps génétiques associés : potentialités, compétences, devenir*. Herstal, Belgique : Masson.

Deltour, J.-J. (1992). Test de closure grammaticale (T.C.G.). Liège, Belgique : Presse Universitaire de Liège.

BIBLIOGRAPHIE

- De Weck, G. (2005). L'approche interactionniste en orthophonie / logopédie. *Rééducation orthophonique*, 221, 67-83.
- Dunn, L.M. & Thierault Whalen, C.M. (1993). Échelle de vocabulaire en images peabody (E.V.I.P). Toronto, Canada : Éditions Psycan.
- Felter, S. (2008). Français signé et prise en charge orthophonique de l'enfant trisomique. In D. Lacombe & V. Brun (Eds.), *Trisomie 21, communication et insertion* (pp 35-37). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Fraisse, S. (2008). La communication chez l'enfant porteur de trisomie 21. In D. Lacombe & V. Brun (Eds.), *Trisomie 21, communication et insertion* (pp 1-12). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Franc, S. (2001). La communication augmentée : principes. Un système original : le programme Makaton. *Rééducation orthophonique*, 205, 141-150.
- Garitte, C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Grice, P.H. (1975). Logic and conversations. In P. Cole & J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics : Vol. 3. Speech Acts* (pp 41-58). New York : Academic Press.
- Grove, N., & Walker, M. (1990). *Le vocabulaire Makaton, le signe et les symboles comme instruments de développement de la communication*. Camberley : Editions du Makaton Vocabulary Development Project.
- Hilton, L. M. (1990). Identification et évaluation des différences pragmatiques du langage à partir de méthodes non-psychométriques. *Glossa*, 18, 14-20.
- Hupet, M. (1996). Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés. In G. De Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage* (pp 60-88). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Hupet, M. (2006). Bilan pragmatique. In Estienne, F., & Piérart, B. (Eds), *Les bilans de langage et de voix : fondements théoriques et pratiques*. Issy-les-Moulineaux, Masson.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Khomsi, A. (1987). *Epreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale (0-52)*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Khomsi, A. (2001). *Evaluation du langage oral (ELO)*. Paris, France : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Le Normand, M.-T. (1991). La démarche de l'évaluation psycholinguistique chez l'enfant de moins de 4 ans. *Glossa*, 26, 14-21.
- Leclerc, M.C. (2005). Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés. *Rééducation orthophonique*, 221, 157-170.
-

BIBLIOGRAPHIE

- Maillart, C. (2003). Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : la Children's Communication Checklist (Bishop, 1998). *Les Cahiers de la SBLU*, 13, 13-32.
- Martin, S. (2005). Les habiletés pragmatiques chez l'enfant âgé de 2 à 3 ans présentant un trouble du langage. *Rééducation orthophonique*, 221, 115-121.
- Monfort, M. (2005). Troubles pragmatiques chez l'enfant : nosologie et principes d'intervention. *Rééducation orthophonique*, 221, 85-101.
- Monfort, M., Juarez Sanchez, A., & Monfort Juarez, I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid, Espagne : Entha Ediciones.
- Monfort, M., Juarez Sanchez, A., & Monfort Juarez, I. (2007). Une approche fonctionnelle de l'intervention langagière. *Langage & pratiques*, 39, 64-73.
- Orvig Salazar, A. (2007). Le dialogue à deux ans. *Langage & Pratiques*, 39, 34-43.
- Roch, D. (2005). Difficultés pragmatiques chez un enfant dysphasique : propositions d'intervention. *Rééducation orthophonique*, 221, 123-135.
- Rondal, J.A. (1985). *Langage et communication chez les handicapés mentaux*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Rondal, J.A. (1986). *Le développement du langage chez l'enfant trisomique 21*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Rondal, J.A. (1996). *Faire parler l'enfant retardé mental*. Marseille, France : Solal.
- Rondal, J.A. (2009). *Psycholinguistique du handicap mental*. Marseille, France : Solal.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Taupiac, E. (2008). L'évaluation psychologique chez l'enfant trisomique 21 : une étape pour l'insertion. In D. Lacombe & V. Brun (Eds.), *Trisomie 21, communication et insertion* (pp 13-19). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familiale : analyse pragmatique des interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Traverso, V. (2000). *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan.
- Vagninay, D. (2000). *Accompagner l'enfant trisomique*. Lyon, France : Chronique Sociale.
- Vinter, S. (1999). L'organisation pré-conversationnelle chez l'enfant trisomique 21. *Glossa*, 65, 12-24.

BIBLIOGRAPHIE

Vinter, S. (2008). Perceptions sensorielles, premières interactions : cadre pour une éducation précoce. In D. Lacombe & V. Brun (Eds.), *Trisomie 21, communication et insertion* (pp 21-34). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.

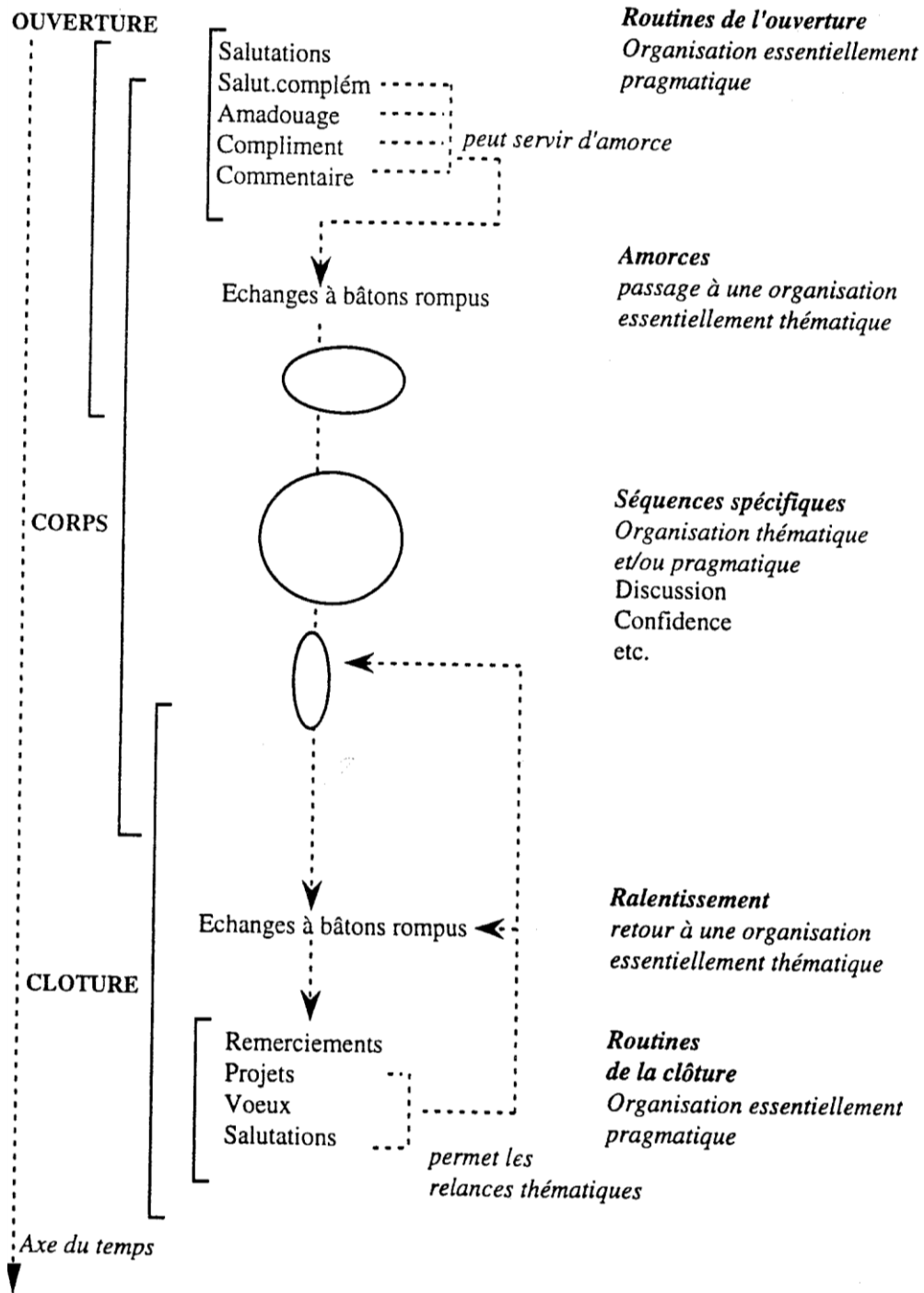
Werba, P. (2008). Avec le Makaton faisons signe à la personne trisomique 21. *ORTHOMagazine*, 77, 16-21.

Witko, A. (2008, mai). *L'orthophonie au quotidien : l'entrée pragmatique pour un regard « ordinaire » sur le langage* (pp. 43-54). Paper presented at the « Pragmatique. De l'intention... A la réalisation », Biarritz, France.

Witko, A., Testud, C., & Touquette, A. (2008). Situation de lecture partagée et intervention précoce en orthophonie. Une étude exploratoire pour décrire et évaluer les conduites langagières et communicatives d'enfants de 24 mois. *Glossa*, 103, 5-31.

ANNEXES

Annexe I : Modèle de la conversation (Traverso, 2000)



Annexe II : Tâches pragmatiques

Nom du test	Objectif	Matériel	Déroulement	Analyse des résultats
<p><i>Le bain des poupées de la BEPL (Chevrie-Muller, 1988)</i></p>	<p>Evaluer l'expression orale de l'enfant à travers ses aspects sémantiques, morphosyntaxiques et pragmatiques.</p>	<p>2 poupées Des vêtements Un bain Des objets de toilette</p>	<p>L'enfant doit interagir avec l'adulte dans un contexte de jeu symbolique. L'adulte initie des échanges impliquant une réaction de la part de l'enfant.</p>	<p>Répertorier les actes de langage maîtrisés par l'enfant. Qualifier son adaptation à la situation de jeu, ses initiatives, ses comportements verbaux et non verbaux, l'adéquation de ses réponses, ses demandes de clarifications et d'informations.</p>
<p><i>L'évaluation du langage accompagnant le jeu (Le Normand, 1991)</i></p>	<p>Evaluer l'expression de l'enfant au niveau phonologique, lexical, morpho-syntaxique, pragmatique et non verbal.</p>	<p>Une maisonnette 4 figurines 16 objets miniatures</p>	<p>Dans un contexte de jeu symbolique, l'enfant peut interagir seul ou avec l'adulte qui doit alors adopter une attitude neutre.</p>	<p>Analyser les actes de langage, les types d'intervention et les initiatives de l'enfant dans l'interaction.</p>
<p><i>Entretien d'accueil de EVALO 2-6 (Coquet, Ferrand & Roustit, 2009)</i></p>	<p>Evaluer les actes de langage, la régie de l'échange et l'adaptation de l'enfant à la situation proposée et à l'interlocuteur.</p>	<p>Une feuille de passation pour l'examineur</p>	<p>L'examineur suit les inductions notées sur la feuille de passation pour mener l'entretien avec l'enfant et note ses réponses.</p>	<p>Coter les réponses de l'enfant selon les modalités suivantes : absence de réponse, réponse inappropriée, réponse appropriée non verbale, réponse appropriée avec un seul mot, réponse appropriée avec 2 ou 3 mots, réponse appropriée avec plus de 3 mots. Relever les actes de langage compris et produits par l'enfant.</p>

ANNEXE II

<p><i>Dessin sur consignes de EVALO 2-6 (Coquet, Ferrand & Roustit, 2009)</i></p>	<p>Evaluer les actes de langage, la régie de l'échange et l'adaptation de l'enfant à la situation proposée et à l'interlocuteur.</p>	<p>Des feutres de couleur (non fournis à l'enfant)</p>	<p>L'examineur suit les inductions notées sur la feuille de passation pour demander à l'enfant de réaliser un dessin d'après consignes (mais il ne lui fournit pas les feutres) et note ses réponses.</p>	<p>Coter les réponses de l'enfant selon les modalités suivantes : absence de réponse, réponse inappropriée, réponse appropriée non verbale, réponse appropriée avec un seul mot, réponse appropriée avec 2 ou 3 mots, réponse appropriée avec plus de 3 mots.</p> <p>Relever les actes de langage compris et produits par l'enfant</p>
<p><i>Sur le banc de EVALO 2-6 (Coquet, Ferrand & Roustit, 2009)</i></p>	<p>Evaluer la capacité à organiser l'information.</p>	<p>4 photos montrant une disposition de jouets</p> <p>Des petits jouets</p> <p>Un écran</p>	<p>L'examineur et l'enfant sont assis face à face et séparés par un écran. L'examineur suit les inductions notées sur la feuille de passation pour demander à l'enfant de lui expliquer quels jouets il doit prendre et comment il doit les disposer pour qu'il puisse reproduire la photo choisie par l'enfant. Il note les indications données par l'enfant.</p>	<p>Calculer le score de l'enfant en se référant au système de cotation pour chaque indication donnée.</p> <p>Analyser les informations non verbales données par l'enfant.</p> <p>Relever les stratégies utilisées par l'enfant pour s'adapter à la tâche proposée ou contourner les difficultés rencontrées.</p>

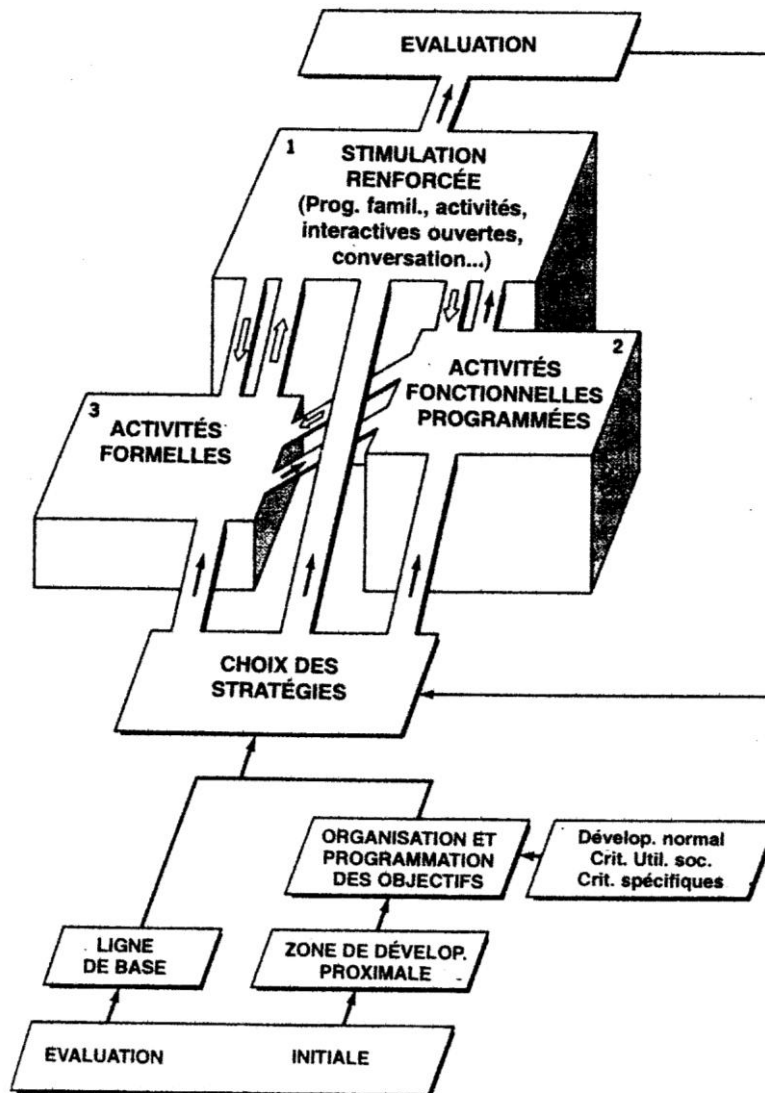
Annexe III : Grilles pragmatiques

Nom	Population concernée	Nombre d'items	Domaines évalués	Modalités de réponse
<p>Observations pragmatiques (Weinrich, Glaser & Johnston, 1986)</p> <p>Traduction par Hilton (1990)</p>	Adolescents	57 questions	<p>Maniement du sujet</p> <p>Conversation</p> <p>Registre de langue</p> <p>Formes syntaxiques</p> <p>Efficacité du langage</p> <p>Communication non verbale</p>	<p>Notation en :</p> <p>Présence</p> <p>Absence</p> <p>Déficience</p>
<p>La liste de contrôle du langage pragmatique (Tattershall, 1988)</p> <p>Traduction par Hilton (1990)</p>	Enfants scolarisés	36 questions	<p>Initiation d'un sujet</p> <p>Maintien d'un sujet</p> <p>Buts de la conversation</p> <p>Manifestations non verbales</p>	<p>Notation en :</p> <p>Fréquemment</p> <p>Parfois</p> <p>Rarement</p> <p>Jamais</p>

ANNEXE III

<p>Children’s communication check-list (Bishop, 1998) Traduction par Maillart (2003)</p>	<p>Enfants présentant des troubles du langage</p>	<p>70 items positifs ou négatifs</p>	<p>Intelligibilité et fluence Syntaxe Initiation de la conversation Cohérence Langage stéréotypé Utilisation du contexte conversationnel Relations sociales Centres d’intérêts</p>	<p>Notation en : Pas du tout Un peu Tout à fait</p>
<p>Grille d’observation des habiletés pragmatiques (EVALO 2-6, 2009)</p>	<p>Enfants de 2 à 6 ans</p>	<p>30 items</p>	<p>Intentionnalité Régie de l’échange Adaptation Organisation de l’information</p>	<p>Notation en : Oui / non Présent / absent</p>
<p>Profil des troubles pragmatiques (Monfort & al., 2005)</p>	<p>Enfants présentant des troubles du langage</p>	<p>20 items</p>	<p>Versant réceptif : troubles de la compréhension du langage, troubles de l’interaction sociale. Versant expressif : troubles de l’expression verbale, troubles des comportements ludiques et sociaux.</p>	<p>Notation de 0 (absent) à 3 (toujours)</p>

**Annexe IV : Modèle interactif d'intervention langagière
pédagogique (Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez, 2005)**



Annexe V : Grille d'observation des habiletés conversationnelles

QUELQUES REMARQUES PREALABLES

Pour vous aider à remplir ce questionnaire, les mots soulignés sont définis en bas de page.

Nous vous demandons de répondre aux questions qui suivent en tenant compte des conversations dans lesquelles **vous intervenez** avec l'enfant.

Les réponses au questionnaire se font en terme de fréquences. Voici des repères pour définir leur signification :

- Jamais (0 fois sur 5) : À aucun moment, l'enfant ne réalise l'action décrite.
- Parfois (1-2 fois sur 5) : Vous remarquez ce comportement de temps en temps.
- Souvent (3-4 fois sur 5) : Vous remarquez ce comportement de façon fréquente.
- Toujours (5 fois sur 5) : Vous remarquez ce comportement systématiquement, chaque fois que cela est nécessaire ou que l'enfant en ressent le besoin.
- Pas de réponse, pour les questions auxquelles vous jugez ne pas être en mesure de répondre.

Si vous souhaitez inscrire des commentaires, des précisions ou autres, vous trouverez une feuille vierge prévue à cet effet à la suite des questions.

Les questions sont illustrées par des exemples. Attention, ceux-ci ne répertorient pas toutes les situations possibles et ne doivent donc pas limiter votre réflexion pour répondre aux questions.

Attention ! Les questions 6, 7 et 8 sont illustrées par des **contre-exemples**.

Vous pouvez considérer les signes du Makaton comme des mots oraux lorsque l'enfant participe à une conversation. Par exemple, si l'enfant initie une conversation à l'aide d'un signe (sans parole), vous pouvez prendre en compte cet élément pour renseigner la partie concernant le matériel verbal.

Si vous rencontrez des difficultés pour comprendre certaines questions, vous pouvez nous contacter par mail ou par téléphone.

PARTIE A : L'ENFANT EN TANT QU'EMETTEUR¹**1. Avec du matériel verbal**

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Pas de réponse
<p>1. L'enfant utilise-t-il des <u>énoncés formels</u>² pour initier une <u>conversation</u>³ ?</p> <p><i>Ex : L'enfant vous dit « Bonjour » quand il se lève le matin avant de vous demander ce qu'il va manger au petit-déjeuner.</i></p>					
<p>2. L'enfant utilise-t-il des énoncés formels pour terminer une conversation ?</p> <p><i>Ex : L'enfant vous dit « A ce soir » au moment où il vous quitte pour aller à l'école le matin.</i></p>					
<p>3. L'enfant entretient-il les sujets de conversation ?</p> <p><i>Ex : L'enfant répond à des questions, pose des questions, fait des commentaires... en lien avec le sujet de conversation.</i></p> <p>Si oui, il les entretient en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Répondant à des questions ? <p><i>Ex : L'enfant vous répond qu'il veut aller à la piscine quand vous lui demandez ce qu'il aimerait faire cet après-midi.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Posant des questions ? <p><i>Ex : L'enfant vous demande ce que vous avez mangé quand vous lui expliquez que vous êtes allé au restaurant ce midi.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apportant des informations de sa propre initiative (sans répondre à une question) ? <p><i>Ex : Quand vous lui demandez ce qu'il a fait hier, l'enfant vous raconte l'histoire du film qu'il a vu après vous avoir expliqué qu'il est allé au cinéma.</i></p>					

¹ Emetteur : personne qui encode et émet un message.

² Enoncé formel : *Bonjour, au revoir, à bientôt, merci, bonne journée, ça va ?, allô...*

³ Conversation : échange verbal entre, au minimum, deux personnes.

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Pas de réponse
<p>4. L'enfant initie-t-il des sujets de conversation ?</p> <p><i>Ex : L'enfant commente une activité que vous êtes en train de réaliser pour échanger sur le sujet.</i></p>					
<p>5. Les informations données par l'enfant au cours de la conversation sont-elles suffisantes pour que vous compreniez ce dont il parle ?</p> <p><i>Ex : L'enfant produit des énoncés dont le contenu est suffisamment explicite pour que vous compreniez d'emblée ce qu'il veut signifier.</i></p> <p>Si ce n'est pas <u>toujours</u> le cas :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enfant donne-t-il trop peu d'informations dans ses énoncés ? Devez-vous lui demander des précisions pour comprendre ce dont il veut parler ? <p><i>Ex : L'enfant vous répond « Parce qu'il est parti. » quand vous lui demandez pourquoi son copain n'était pas à l'école aujourd'hui.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enfant donne-t-il trop d'informations dans ses énoncés ? L'enfant fournit-il des indications supplémentaires que vous connaissez déjà ? <p><i>Ex : L'enfant vous répond « J'ai joué avec Chloé ; c'est ma sœur. » quand vous lui demandez ce qu'il a fait dans le jardin.</i></p>					
<p>6. Le contenu des informations données par l'enfant est-il pertinent, approprié à la conversation ?</p> <p>Contre-exemple : <i>L'enfant vous répond « Je suis assis à côté de lui en classe. » quand vous lui demandez ce qu'il a fait à l'école aujourd'hui.</i></p>					
<p>7. Les informations données par l'enfant sont-elles claires ? Ses formulations sont-elles concises, ordonnées, non ambiguës...?</p> <p>Contre-exemple : <i>L'enfant vous explique « Il l'a fait mais c'est pas lui. » quand vous lui demandez si c'est son frère qui a fait l'exercice à sa place.</i></p>					

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Pas de réponse
<p>8. En dehors du cas de l'humour et du mensonge délibéré, l'enfant dit-il uniquement des choses qu'il croit vraies ?</p> <p><u>Contre-exemple</u> : <i>L'enfant vous affirme qu'il a déjà vu le film dont vous parlez alors qu'il ne s'en souvient pas avec certitude.</i></p>					
<p>9. L'enfant prend-il la parole quand vous la lui cédez au cours de la conversation ?</p> <p><u>Ex</u> : <i>L'enfant vous répond quand vous lui posez une question.</i></p>					
<p>10. L'enfant vous cède-t-il la parole pour que vous puissiez vous exprimer au cours de la conversation ?</p> <p><u>Ex</u> : <i>L'enfant vous explique qu'il trouve votre dessin joli puis arrête de parler pour vous laisser réagir à son commentaire.</i></p>					
<p>11. L'enfant réclame-t-il la parole lorsqu'il ressent le besoin d'intervenir dans la conversation ?</p> <p><u>Ex</u> : <i>L'enfant s'exclame « Ecoute-moi ! » si jamais vous ne lui laissez pas la possibilité de parler.</i></p>					
<p>12. L'enfant produit-il des énoncés pour s'assurer que vous suivez bien la conversation ?</p> <p><u>Ex</u> : <i>L'enfant vous demande « Tu m'écoutes ? » quand il a l'impression que vous n'êtes pas attentif à ce qu'il est entrain vous dire.</i></p>					
<p>13. L'enfant perçoit-il que vous ne comprenez pas ses propos ?</p> <p><u>Ex</u> : <i>L'enfant s'arrête de parler quand il repère des mimiques d'incompréhension sur votre visage.</i></p>					
<p>14. L'enfant est-il capable de se faire comprendre autrement lorsque vous ne comprenez pas ses propos (spontanément ou suite à votre demande) ?</p> <p><u>Ex</u> : <i>Lorsque vous n'avez pas compris ce qu'il vient de vous dire, l'enfant répète ou reformule ses propos pour vous expliquer les devoirs qu'il doit faire pour le lendemain.</i></p>					
<p>15. L'enfant vous demande-t-il d'éclaircir vos propos lorsqu'il ne les a pas compris ?</p> <p><u>Ex</u> : <i>L'enfant vous dit « J'ai pas compris » pour que vous lui expliquiez à nouveau ce que vous venez de lui dire.</i></p>					

2. Avec du matériel paraverbal

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Pas de réponse
<p>16. L'enfant produit-il des <u>intonations</u>⁴ adaptées pour accompagner sa parole ?</p> <p><i>Ex : L'enfant pose une question avec une intonation montante pour souligner l'interrogation.</i></p>					
<p>17. L'enfant fait-il des pauses intentionnelles dans son discours ?</p> <p><i>Ex : L'enfant vous interpelle pour attirer votre attention, attend que vous le regardiez (pause) puis il vous demande s'il peut aller faire du vélo.</i></p>					
<p>18. Le débit de parole de l'enfant est-il satisfaisant pour converser avec lui ?</p> <p><i>Ex : L'enfant parle ni trop lentement, ni trop vite pour échanger avec vous.</i></p>					
<p>19. L'enfant adapte-t-il l'<u>intensité</u>⁵ de sa voix de façon satisfaisante pour converser avec lui ?</p> <p><i>Ex : L'enfant parle fort lorsque vous vous trouvez loin de lui afin que vous puissiez l'entendre.</i></p>					
<p>20. L'enfant modifie-t-il sa voix pour qu'elle soit en accord avec son état affectif ?</p> <p><i>Ex : La voix de l'enfant est forte quand il est en colère, douce quand il console quelqu'un...</i></p>					

⁴ Intonations : Mélodie de la phrase.

⁵ Intensité : Puissance du son, de la voix.

3. Avec du matériel non verbal

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Pas de réponse
<p>21. Au moment de l'entrée en communication, l'enfant établit-il un contact visuel avec vous ?</p> <p><i>Ex : Lorsque l'enfant vous interpelle, il cherche à capter votre regard pour poursuivre l'échange.</i></p>					
<p>22. Au cours de la conversation, l'enfant entretient-il un contact visuel adapté avec vous quand il a la parole ?</p> <p><i>Ex : L'enfant vous regarde ni trop, ni trop peu au cours de la conversation.</i></p>					
<p>23. Au moment de l'entrée en communication, l'enfant oriente-t-il son corps (son buste) vers vous ?</p> <p><i>Ex : L'enfant se dirige vers vous lorsque vous l'interpellez alors que vous ne vous trouvez pas en face de lui.</i></p>					
<p>24. Au cours de la conversation, l'enfant maintient-il son corps orienté vers vous ?</p> <p><i>Ex : Pendant l'échange, l'enfant ne vous parle pas en vous tournant le dos.</i></p>					
<p>25. L'enfant se détourne-t-il physiquement de vous lorsque la conversation est terminée ?</p> <p><i>Ex : L'enfant se détourne de vous pour faire autre chose lorsque vous avez fini de lui parler.</i></p>					
<p>26. Au cours de la conversation, l'enfant entretient-il une distance physique (entre vous et lui) adaptée à la situation ?</p> <p><i>Ex : L'enfant ne se place ni trop près, ni trop loin de vous lorsqu'il vous parle.</i></p>					
<p>27. Au cours de la conversation, l'enfant adopte-t-il des attitudes et des postures corporelles adaptées à la situation ?</p> <p><i>Ex : L'enfant adopte une posture convenable lorsque vous lui expliquez quelque chose de très important.</i></p>					
<p>28. L'enfant utilise-t-il des <u>mimiques</u>⁶ adaptées pour accompagner ses propos ?</p> <p><i>Ex : L'enfant fait la moue lorsqu'il exprime son mécontentement d'être puni.</i></p>					

⁶ Mimiques : Attitude et gestes servant à exprimer un sentiment ou une idée.

PARTIE B : L'ENFANT EN TANT QUE RECEPTEUR⁷

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Pas de réponse
29. L'enfant est-il attentif à ce que vous dites au cours de la conversation ?					
30. L'enfant vous regarde-t-il au cours de la conversation quand vous avez la parole ?					
31. L'enfant produit-il des mots, des sons, des <u>onomatopées</u> ⁸ , des signes corporels... pour vous signifier qu'il suit bien la conversation ? <i>Ex : L'enfant hoche de la tête ou fait « hum hum » pendant que vous lui expliquez comment réparer son vélo.</i>					

⁷ Récepteur : personne qui reçoit et décode le message produit par l'émetteur.

⁸ Onomatopée : mot ressemblant au bruit émis par l'objet ou l'être représenté (miaou, plouf, tac, cocorico...).

PARTIE C : L'ENFANT ET SON RAPPORT AU CONTEXTE

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Pas de réponse
<p>32. L'enfant parle-t-il d'éléments faisant référence à la situation présente ?</p> <p><i>Ex : L'enfant vous explique qu'il n'aime pas ce qu'il doit manger pour le dîner.</i></p>					
<p>33. L'enfant parle-t-il d'éléments ne faisant pas référence à la situation présente ?</p> <p><i>Ex : L'enfant vous explique ce qu'il a fait pendant sa semaine de vacances chez ses grands-parents.</i></p>					
<p>34. L'enfant adapte-t-il ses propos à la tâche à accomplir (accueillir, remercier, répondre...) ?</p> <p><i>Ex : L'enfant vous remercie lorsque vous lui offrez un cadeau pour son anniversaire.</i></p>					
<p>35. L'enfant adapte-t-il ses propos à votre âge, à votre degré de familiarité avec lui, à vos connaissances... ?</p> <p><i>Ex : L'enfant ne vous parle pas des détails de son jeu vidéo si vous ne le connaissez pas.</i></p>					

COMMENTAIRES :

Annexe VI : Résultats du pré-test pour l'évaluation des habiletés conversationnelles

Habiletés conversationnelles	Juge A	Juge B	Juge C	Juge D	Juge E	Juge F	Juge G	Moyenne
L'enfant en tant qu'émetteur	0,9	1,7	1,3	1,7	1,5	0,8	1,2	1,3
L'enfant en tant que récepteur	1,3	2,3	1,3	2,0	1,7	2,0	1,7	1,8
L'enfant et sa gestion du contexte	0,5	1,0	1,3	2,0	1,0	0,3	0,5	0,9

Tableau 1 : Capacités de l'enfant en tant qu'émetteur, en tant que récepteur, et capacité à gérer le contexte

L'enfant en tant qu'émetteur	Juge A	Juge B	Juge C	Juge D	Juge E	Juge F	Juge G	Moyenne
Matériel verbal	0,8	1,2	1,1	1,7	1,1	0,6	1,0	1,1
Matériel non verbal	1	2	1,5	1,5	2	0,4	1,2	1,4
Matériel paraverbal	1,1	2,5	1,6	1,9	2,1	1,4	1,9	1,8

Tableau 2 : Capacité de l'enfant à utiliser du matériel verbal, non verbal et paraverbal lorsqu'il est émetteur

Tableau 3 : Capacité de l'enfant à gérer l'organisation globale et l'organisation locale, à respecter les

Matériel verbal	Juge A	Juge B	Juge C	Juge D	Juge E	Juge F	Juge G	Moyenne
Organisation globale	0,3	1,0	0,9	1,8	0,7	0,3	1,5	0,9
Organisation locale	1,7	2,0	1,3	1,7	1,5	1,0	0,7	1,4
Maximes conversationnelles	0,0	1,7	1,5	1,0	1,3	0,7	0,0	0,9
Signes d'engagement dans l'échange	1,25	1	0,5	2	1	0,5	0,25	0,9

maximes conversationnelles et à produire des signes d'engagement dans la conversation

Annexe VII : Résultats de l'analyse qualitative sur les productions

T1	Matériel Para-verbal	Matériel Non verbal	Matériel Verbal		Total des productions par séance
	Productions verbales non porteuses de sens	Actes de langage non verbaux	Gestes du Makaton	Productions verbales porteuses de sens	
Séance 1	10	64	2	33	109
Séance 4	22	45	7	25	99
Séance 4	10	44	1	11	66
Séance 8	18	59	33	55	165
Total	60	212	43	124	439
Pourcentage	14%	48%	10%	28%	100%

Tableau 1 : Répartition des productions de Pauline à T1

T2	Matériel Para-verbal	Matériel Non verbal	Matériel Verbal		Total des productions par séance
	Productions verbales non porteuses de sens	Actes de langage non verbaux	Gestes du Makaton	Productions verbales porteuses de sens	
Séance 12	25	41	28	55	149
Séance 11	32	125	25	89	271
Séance 13	40	107	33	125	305
Séance 13	59	72	61	92	284
Total	156	345	147	361	1009
Pourcentage	15%	34%	15%	36%	100%

Tableau 2 : Répartition des productions de Pauline à T2

T1	Nb d'unités isolées	Nb d'unités combinées	T2	Nb d'unités isolées	Nb d'unités combinées
Séance 1	109	0	Séance 12	124	25
Séance 4	94	5	Séance 11	234	37
Séance 4	66	0	Séance 13	271	34
Séance 8	150	15	Séance 13	263	21
Total	419	20	Total	892	117
Pourcentage	95%	5%	Pourcentage	88%	12%

Tableau 3 et tableau 4 : Répartition des unités isolées et combinées dans les productions de Pauline à T1 et à T2

Annexe VIII : Résultats de l'analyse qualitative sur les tours de rôle

T1	Pauline	P1	P2	P3	Total
Séance 1	121	100	79	55	355
Séance 4	81	56	57	57	251
Séance 4	63	71	40	64	238
Séance 8	143	98	72	50	363
Total	408	325	248	226	1207
Pourcentage	33%	27%	21%	19%	100%

Tableau 1 : Répartition des tours de rôles à T1

T2	Pauline	P1	P2	P3	Total
Séance 12	114	108	75	9	306
Séance 11	210	139	93	113	555
Séance 13	192	178	22	2	394
Séance 13	215	188	57	34	494
Total	731	613	247	158	1749
Pourcentage	42%	35%	14%	9%	100%

Tableau 2 : Répartition des tours de rôles à T2

Annexe IX : Observations au cours des séances

Séance	Activités	Description
Séance 1 14/09/09	Devinettes avec des images visibles	Pauline reste recroquevillée sur elle-même tout au long du jeu et nous regarde rarement. Pour poser ses questions, elle utilise uniquement le pointage. Elle ne reprend pas les incitations verbales et gestuelles que nous lui proposons. Lorsque nous lui posons des questions fermées, elle ne répond pas toujours de façon adaptée.
Séance 2 21/09/09	Devinettes avec des images visibles	Lors de la présentation des cartes, Pauline nous regarde attentivement. Elle produit des signes pour nommer les images et reprend ceux que nous lui montrons. En revanche, le jeu s'avère laborieux : nous devons répéter les questions à plusieurs reprises car Pauline participe peu et se situe très en retrait.
Séance 3 28/09/09	Devinettes avec des images visibles	Pauline se tient moins recroquevillée que d'habitude et nous regarde plus facilement lorsque nous nous adressons à elle. Elle se montre participative, elle produit spontanément quelques signes et productions orales.
	Trouver une image cachée	Pauline se montre très participative. Elle rigole souvent et nous fait quelques blagues. Nous notons beaucoup d'interactions verbales et non verbales. Au milieu du jeu, elle nous signifie toute seule qu'elle veut échanger les rôles en se cachant les yeux.
Séance 4 05/10/09	Trouver une image cachée	Lorsque nous lui posons des questions, Pauline se tient droite, nous regarde et participe bien. Elle vient chercher nos mains pour qu'on l'aide à signer les réponses. En revanche, lorsque c'est à elle de poser des questions, elle se replie sur elle-même, ne nous regarde plus et reste passive.
	Questions ouvertes sur une image représentant une scène	Pauline nous regarde souvent au cours du jeu mais elle produit peu de réponses spontanées. Nous devons beaucoup la stimuler et l'aider à signer les réponses ce qui nous contraint à passer beaucoup de temps sur chaque question.
Séance 5 12/10/09	Questions ouvertes sur une image représentant une scène	Pauline n'a pas envie de participer. Elle reste baissée, la tête dans les bras, et marque souvent son opposition en disant « non ! ». Nous ne parvenons à lui poser que deux questions auxquelles elle ne répond pas malgré les aides (pictogrammes) et sollicitations que nous lui proposons.
	Devinettes avec des paires d'images cachées	Pauline se montre très attentive et participative au cours de ce jeu qui l'intéresse. Elle se tient droite et regarde son adversaire de façon adaptée. Nous n'avons plus besoin de la solliciter pour qu'elle initie une demande. Elle apporte spontanément de nouvelles informations sur les images.
Séance 6 19/10/09	Devinettes avec des paires d'images cachées	Pauline se montre très concentrée et active dans le jeu. Elle se tient droite et nous regarde souvent. Pour poser une question, elle indique uniquement l'action de l'image. Elle ne donne pas le sujet de l'action malgré nos sollicitations. Elle montre sa carte pour répondre aux questions.
Séance 7 02/11/09	Devinettes avec des paires d'images cachées	Pauline prend l'initiative de pointer les cartes pour poser ou répondre aux questions mais n'associe pas de productions. Nous devons la solliciter pour qu'elle produise des gestes. En revanche, elle ne montre plus sa carte à son adversaire au lieu de lui poser une question ou de lui répondre.
Séance 11 30/11/09	Questions sur des dessins animés	Pauline se montre très attentive. Elle produit spontanément des signes du Makaton et des productions orales pour décrire ce qu'elle voit mais ne répond quasiment jamais à nos questions. Lorsque nous arrêtons le visionnage, elle dit souvent « allez » pour signifier qu'elle veut continuer à regarder le dessin animé.

ANNEXE IX

Séance 12 07/12/09	Devinettes avec des paires d'images cachées	L'activité se passe très bien. Au début du jeu, Pauline répartit spontanément les cartes identiques entre elle et son adversaire. Elle donne toujours des réponses adaptées à nos questions. Pour poser des questions, elle produit toujours un élément, elle ne reste pas passive.
-----------------------	---	---

Tableau 1 : Observations lors des activités permettant de travailler le maintien du thème en posant et en répondant à des questions

Séance	Activité	Description
Séance 4 05/10/09	Echanges sur une image représentant une scène	Pauline est fatiguée. Elle n'est pas attentive et interrompt une fois l'activité en s'isolant. Nous avons du mal à la faire revenir dans l'activité. Elle reste la tête cachée dans ses bras et regarde très peu l'image. Elle sollicite une fois de l'aide en nous prenant les mains pour que nous signions avec elle.
Séance 5 12/10/09	Echanges sur une image représentant une scène	Pauline s'empare immédiatement du livre qui nous sert de support. Elle a du mal à rester sur l'image que nous avons sélectionnée et tourne sans cesse les pages. Elle a besoin de sollicitations pour parvenir à dire ce qu'elle voit sur l'image.
Séance 6 19/10/09	Echanges sur une image représentant une scène	Pauline est concentrée longtemps, jusqu'à la fin de l'activité. Les regards sont adaptés et elle reste bien droite pendant toute l'activité. Dès la présentation de l'image, Pauline réalise une ébauche de phrase (papa) en pointant une partie de l'image. Suite à notre demande, elle choisit seule ce dont elle veut parler en pointant sur l'image. Elle se tourne ensuite vers l'une d'entre nous qui doit l'aider pour formuler avec des mots ou des signes la partie de l'image qu'elle a choisie.
Séance 7 02/11/09	Echanges sur une image représentant une scène	Pauline est très participative, bien dans l'échange et elle reste concentrée longtemps. Elle prend seule l'initiative de montrer, à l'adulte qui l'aide, la partie de l'image dont elle veut parler. Elle a besoin d'étayage pour décrire la partie de l'image qu'elle a choisie.
Séance 8 09/11/09	Elaboration d'un livre	Pauline dénomme spontanément les pictogrammes servant de support à l'activité. Elle comprend rapidement le principe et participe bien. Elle produit beaucoup de signes et de productions verbales. Après avoir créé plusieurs pages du livre, elle quitte l'activité en s'isolant. Lorsque nous lui demandons de raconter l'histoire qu'elle vient d'écrire, elle participe difficilement.
Séance 9 16/11/09	Elaboration d'un livre	Pauline ne se montre pas très intéressée à la vue du livre. Elle a besoin de beaucoup d'aide pour créer une nouvelle page. En revanche, elle accepte de raconter l'intégralité de l'histoire construite. Ses productions sont riches, elle produit des phrases en combinant deux signes.
Séance 10 23/11/09	Raconter des actions réalisées	La consigne ne semble pas suffisamment claire pour Pauline dont l'attention est captée par le fait de réaliser des actions inhabituelles lors de nos séances. Elle s'amuse de voir que nous réalisons ce qu'elle nous demande et nous signifie, grâce au pointage et à des injonctions (« allez ») de réaliser des actions.
Séance 13 14/12/09	Echanges sur une image représentant une scène	Au bout d'un tour de jeu, Pauline s'allonge par terre et arrête l'activité. Nous la rejoignons en la laissant choisir une image avec laquelle elle veut bien jouer. Elle nous signifie qu'elle veut jouer avec une seule d'entre nous. L'échange se déroule alors à deux, Pauline participe bien, elle jargonne beaucoup en pointant des éléments de l'image. Elle réalise aussi plusieurs signes spontanément.

Tableau 2 : Observations lors des activités permettant de travailler le maintien du thème apportant des informations spontanées

Séance	Activités	Description
Séance 1 14/09/09	Echanges avec des instruments de musique	Pauline garde la tête baissée tout au long de l'activité mais nous jette des coups d'œil réguliers. Elle capte rapidement le principe du jeu car elle nous signifie que c'est notre tour de jouer en disant « à toi » et en nous pointant. Elle est plus à l'aise lorsque nous jouons à deux plutôt qu'à quatre.
Séance 2 21/09/09	Réalisation conjointe d'un dessin	Pauline adopte une posture corporelle adaptée à la situation et nous regarde plus fréquemment. Lorsque c'est à son tour de dessiner, elle nous demande systématiquement « à moi ? ». Elle commente ses dessins par des productions orales et des signes du Makaton. Elle prend en compte nos réalisations dans ses propres productions.
Séance 3 28/09/09	Réalisation conjointe d'un dessin	Pauline se tient droite et nous regarde de façon adaptée. Elle suit bien l'alternance des rôles car elle pointe les joueurs lorsque c'est à leur tour de dessiner. Elle se montre intéressée par ce que nous dessinons et complète nos réalisations.
Séance 5 12/10/09	Réalisation conjointe d'un dessin	Pauline prend l'initiative de distribuer les feutres à tout le monde. Elle indique à plusieurs reprises qui doit dessiner en disant « à toi » et « à moi ». Elle cède facilement son tour de jeu et attend que nous ayons fini pour dessiner à nouveau.
Séance 7 02/11/09	Echanges avec des instruments de musique	Pauline distribue spontanément les instruments de musique à tout le monde. Elle attend que nous lui expliquions la consigne avant de commencer à jouer. Au cours du jeu, elle respecte bien les tours de rôle. Nous ne notons qu'un seul chevauchement.

Tableau 3 : Observations lors des activités permettant de travailler les tours de rôle

Séance	Activité	Description
Séance 8 09/11/09	Marchande	Pauline est impressionnée par la configuration inhabituelle de l'activité. Elle se cache mais lorsque nous lui montrons comment jouer en initiant une conversation entre la marchande et une cliente, elle accepte de participer. Lorsqu'elle est cliente, Pauline a du mal à demander des aliments. Elle prend les jouets directement. Ses productions sont des imitations suite à nos sollicitations. Lorsqu'elle est marchande, Pauline apporte des réponses adaptées et produit beaucoup de jargon intonné. Elle répond bien au « bonjour » mais ne répond pas toujours au « au revoir ».
Séance 9 16/11/09	Marchande et dinette	Pour le jeu de la marchande, Pauline occupe uniquement le rôle de cliente. Elle parvient à faire des demandes grâce au pointage. Pour la dinette, Pauline participe beaucoup, elle prend des initiatives et manipule les objets de façon adaptée. Ses productions sont uniquement des actions. Nous avons du mal à capter son attention pour lui poser des questions, elle semble happée par la manipulation du matériel.
Séance 10 23/11/09	Playmobils	Pauline initie spontanément une histoire. Elle jargonne beaucoup mais elle ne produit aucun signe du Makaton et peu de mots identifiables. Elle invente de nombreux scénarii en utilisant tous les objets et en leur faisant faire différentes actions. Elle ne nous sollicite pas mais prend en compte nos suggestions et rebondit dessus.
Séance 11 30/11/09	Playmobils	Pauline prend beaucoup de temps à découvrir le matériel Elle joue en silence et ne réalise pas de signes. Elle met en place un scénario et rebondit sur nos propositions mais ne nous inclue pas directement dans son jeu.

ANNEXE IX

Séance 12 07/12/09	Dînette	Pauline a du mal à faire semblant : elle mange et boit réellement, elle va remplir son verre au robinet. Elle rebondit peu sur nos propositions et reste plutôt passive. Elle réagit plutôt par imitation.
Séance 13 14/12/09	Marchande	Pauline est très à l'aise. Lorsqu'elle tient le rôle de la cliente, elle vient jouer plusieurs fois d'affilée sans aucune difficulté. Elle produit de nombreux signes et mots. Elle reprend les éléments initiés par la cliente précédente pour faire des demandes. Elle ne prend jamais les objets sans les avoir demandés précédemment. Elle est dans l'échange et prend plaisir à jouer avec nous.

Tableau 4 : Observations lors des activités fonctionnelles permettant de travailler le maintien du thème

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. Liste des Tableaux

<u>Tableau 1</u> : Récapitulatif des objectifs rééducatifs et des activités proposées pour chaque séance réalisée	36
<u>Tableau 2</u> : Séances transcrites à T1 et T2 en fonction de chaque objectif rééducatif.....	37
<u>Tableau 3</u> : Notes attribuées par les juges lors du pré-test aux questions sur l'ouverture et la clôture d'une conversation	40
<u>Tableau 4</u> : Notes attribuées par les juges lors du post-test aux questions sur l'ouverture et la clôture d'une conversation	40
<u>Tableau 5</u> : Notes attribuées par les juges lors du pré-test aux questions sur le maintien d'une conversation	41
<u>Tableau 6</u> : Notes attribuées par les juges lors du post-test aux questions sur le maintien d'une conversation	41
<u>Tableau 7</u> : Notes attribuées par les juges lors du pré-test aux questions sur l'organisation locale	42
<u>Tableau 8</u> : Notes attribuées par les juges lors du post-test aux questions sur l'organisation locale	42
<u>Tableau 9</u> : Récapitulatif des résultats pour la capacité de l'enfant à gérer l'organisation globale	56
<u>Tableau 10</u> : Récapitulatif des résultats pour la capacité de l'enfant à gérer l'organisation locale	59

2. Liste des Figures

<u>Figure 1</u> : Organisation de la grille d'évaluation des habiletés conversationnelles	29
<u>Figure 2</u> : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à ouvrir une conversation.....	44
<u>Figure 3</u> : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à clore une conversation.....	45

TABLE DES ILLUSTRATIONS

<u>Figure 4</u> : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à maintenir un thème de conversation en répondant à des questions.....	45
<u>Figure 5</u> : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à maintenir un thème de conversation en répondant à des questions.....	46
<u>Figure 6</u> : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à maintenir un thème de conversation en apportant des informations spontanées.....	47
<u>Figure 7</u> : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à maintenir un thème en initiant des sujets de conversation	47
<u>Figure 8</u> : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à prendre la parole.....	48
<u>Figure 9</u> : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à céder la parole	48
<u>Figure 10</u> : Notes attribuées par les évaluateurs lors du pré-test et du post-test pour la capacité à réclamer la parole.....	49
<u>Figure 11 et Figure 12</u> : Répartition des modalités des productions de l'enfant à T1 et à T2.....	51
<u>Figure 13 et Figure 14</u> : Répartition des unités isolées et combinées dans les productions de l'enfant à T1 et à T2.....	52
<u>Figure 15 et Figure 16</u> : Répartition des tours de rôle des participants aux activités du travail rééducatif à T1 et T2	53

TABLE DES MATIÈRES

ORGANIGRAMMES	2
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE THEORIQUE	8
I. LA CONVERSATION	9
1. <i>La compétence pragmatique</i>	9
2. <i>Définition de la conversation</i>	9
2.1. Composants de la conversation	9
2.2. Structure de la conversation	10
3. <i>Développement des habiletés conversationnelles</i>	11
II. PRAGMATIQUE ET ÉVALUATION.....	13
1. <i>Bilan pragmatique</i>	13
2. <i>Les troubles pragmatiques</i>	13
III. PRISE EN CHARGE DES HABILÉTÉS CONVERSATIONNELLES	14
1. <i>Le modèle interactif d'intervention langagière pédagogique de Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez (2005)</i>	14
2. <i>Propositions d'intervention</i>	15
IV. TRISOMIE 21	16
1. <i>Définition et symptomatologie</i>	16
2. <i>Difficultés langagières et pragmatiques</i>	17
3. <i>Modalités d'intervention</i>	18
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	21
PARTIE EXPERIMENTALE	24
I. POPULATION.....	25
1. <i>Choix d'une étude de cas</i>	25
2. <i>Méthode de sélection</i>	25
2.1. Critères d'inclusion	25
2.2. Critères d'exclusion	25
3. <i>Présentation de l'enfant</i>	25
II. ANALYSE QUANTITATIVE : PRÉ-TEST ET POST-TEST.....	26
1. <i>Calendrier</i>	26
2. <i>Profil linguistique : bilan de langage oral</i>	27
2.1. Passation des tests	27
2.2. Analyse des résultats	27
3. <i>Evaluation des habiletés conversationnelles</i>	28
3.1. Construction d'une grille d'observation	28
3.1.1. Contenu	29
3.1.2. Méthodologie de renseignement de la grille	29
3.1.3. Evaluation préalable de la grille	30
3.2. Passation de la grille	30
3.3. Analyse des résultats	30
III. TRAVAIL RÉÉDUCATIF	31
1. <i>Cadre général</i>	31
2. <i>Déroulement</i>	31
3. <i>Contenu des séances</i>	32
3.1. Activités formelles	33
3.1.1. Travail de l'organisation globale	33
3.1.2. Travail de l'organisation locale	34
3.2. Activités fonctionnelles.....	35
3.3. Tableau récapitulatif du travail rééducatif.....	35
IV. ANALYSE QUALITATIVE DES SÉANCES DE RÉÉDUCATION	36
PRESENTATION DES RESULTATS	38
I. ANALYSE QUANTITATIVE	39

TABLE DES MATIERES

1.	<i>Présentation des résultats du pré-test et du post-test</i>	39
1.1.	Méthodologie.....	39
1.2.	Présentation des résultats.....	39
1.2.1.	Organisation globale.....	39
a.	Ouverture et clôture d'une conversation.....	40
b.	Maintien d'une conversation.....	41
1.2.2.	Organisation locale.....	42
2.	<i>Comparaison pré-test et post-test</i>	42
2.1.	Méthodologie d'analyse.....	42
2.2.	Présentation des résultats.....	44
2.2.1.	Organisation globale.....	44
a.	Ouverture d'une conversation.....	44
b.	Clôture d'une conversation.....	45
c.	Corps d'une conversation : maintien du thème.....	45
2.2.2.	Organisation locale.....	48
II.	ANALYSE QUALITATIVE.....	49
1.	<i>Modalités de productions</i>	49
1.1.	Méthodologie d'analyse.....	49
1.2.	Présentation des résultats.....	51
2.	<i>Structure des productions</i>	51
2.1.	Méthodologie d'analyse.....	51
2.2.	Présentation des résultats.....	52
3.	<i>Dynamique interactionnelle</i>	52
3.1.	Méthodologie d'analyse.....	52
3.2.	Présentation des résultats.....	53
III.	RESSENTI CLINIQUE AU COURS DU TRAVAIL RÉÉDUCATIF.....	53
	DISCUSSION DES RESULTATS	55
I.	ANALYSE QUANTITATIVE.....	56
1.	<i>Organisation globale</i>	56
1.1.	Récapitulatif des résultats.....	56
1.2.	Interprétation.....	57
1.2.1.	Ouverture et clôture de la conversation.....	57
1.2.2.	Corps de la conversation.....	58
2.	<i>Organisation locale</i>	59
2.1.	Récapitulatif des résultats.....	59
2.2.	Interprétation.....	59
II.	ANALYSE QUALITATIVE.....	61
1.	<i>Modalités et structure des productions</i>	61
1.1.	Récapitulatif des résultats.....	61
1.2.	Interprétation.....	61
2.	<i>Dynamique interactionnelle</i>	62
2.1.	Récapitulatifs des résultats.....	62
2.2.	Interprétation.....	62
III.	LIMITES.....	64
1.	<i>Population</i>	64
2.	<i>Méthodologie</i>	64
2.1.	Cadre.....	64
2.2.	Expérimentation.....	65
2.3.	Moyen de communication augmentatif.....	65
3.	<i>Outils d'évaluation</i>	66
3.1.	Grille d'évaluation.....	66
3.2.	Analyse des corpus.....	68
4.	<i>Travail rééducatif</i>	68
IV.	PERSPECTIVES.....	69
	CONCLUSION	71
	BIBLIOGRAPHIE	73
	ANNEXES	77
	ANNEXE I : MODÈLE DE LA CONVERSATION (TRAVERSO, 2000).....	78
	ANNEXE II : TÂCHES PRAGMATIQUES.....	79
	ANNEXE III : GRILLES PRAGMATIQUES.....	81

TABLE DES MATIERES

ANNEXE IV : MODÈLE INTERACTIF D'INTERVENTION LANGAGIÈRE PÉDAGOGIQUE (MONFORT, JUAREZ SANCHEZ ET MONFORT JUAREZ, 2005).....	83
ANNEXE V : GRILLE D'OBSERVATION DES HABILITÉS CONVERSATIONNELLES.....	84
ANNEXE VI : RÉSULTATS DU PRÉ-TEST POUR L'ÉVALUATION DES HABILITÉS CONVERSATIONNELLES.....	92
ANNEXE VII : RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE SUR LES PRODUCTIONS	93
ANNEXE VIII : RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE SUR LES TOURS DE RÔLE	94
ANNEXE IX : OBSERVATIONS AU COURS DES SÉANCES	95
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	99
1. <i>Liste des Tableaux</i>	99
2. <i>Liste des Figures</i>	99
TABLE DES MATIÈRES	101

Solène BLANDIN – Marie BUGGIA

**IMPACT D'UN TRAVAIL REEDUCATIF SUR LES HABILITÉS
CONVERSATIONNELLES DANS LE CADRE DE TROUBLES PRAGMATIQUES
SECONDAIRES : Etude de cas auprès d'une enfant porteuse de trisomie 21**

300 Pages

Tome 1 : 103 Pages – Tome 2 : 197 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2009

RESUME

Les difficultés au niveau de la forme et/ou du contenu du langage peuvent entraîner, chez certains enfants, des difficultés au niveau de l'utilisation. Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez (2005) parlent alors de troubles pragmatiques secondaires et montrent que ces enfants peuvent bénéficier d'une prise en charge pour certaines de leurs difficultés dans ce domaine. La trisomie 21 entraînant des troubles du langage oral, les enfants porteurs de cette pathologie peuvent donc présenter des troubles pragmatiques secondaires. Selon De Weck (2005), ces difficultés concernent principalement la maîtrise des conversations. Nous nous sommes donc demandé si un entraînement sur la gestion des thèmes de conversation pouvait améliorer les habiletés conversationnelles dans le cadre de cette pathologie. Dans le cadre d'une étude de cas auprès d'une enfant atteinte de trisomie 21, après avoir réalisé un pré-test permettant d'évaluer ses habiletés conversationnelles, nous avons réalisé un travail rééducatif de quatorze séances, centré sur la gestion des thèmes de conversation. Pour cela, nous avons proposé des activités formelles et fonctionnelles axées sur l'organisation locale et globale des conversations. La comparaison des résultats obtenus lors d'un post-test à ceux du pré-test, ainsi que l'analyse qualitative des corpus réalisés à partir des séances de prise en charge ont permis de montrer l'efficacité partielle d'une telle intervention chez cette enfant. La capacité de l'enfant à gérer l'organisation locale des conversations n'a pas progressé suite à notre travail rééducatif. Toutefois, ses comportements en communication ainsi que sa capacité à initier une conversation et à en maintenir le thème en répondant à des questions se sont améliorés.

MOTS-CLES

Troubles pragmatiques secondaires – Trisomie 21 – Intervention langagière – Habiletés conversationnelles – Grille d'évaluation – Thèmes de conversation – Tours de parole

MEMBRES DU JURY

Isabelle BOBILLIER-CHAUMONT – Sophie KERN – Béatrice THEROND

MAITRES DE MEMOIRE

Dominique HELOIR – Marielle LACHENAL

DATE DE SOUTENANCE

01 juillet 2010



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

BLANDIN Solène
BUGGIA Marie

**IMPACT D'UN TRAVAIL RÉÉDUCATIF SUR LES
HABILETÉS CONVERSATIONNELLES DANS LE
CADRE DE TROUBLES PRAGMATIQUES
SECONDAIRES :**

Etude de cas auprès d'une enfant porteuse de trisomie 21

Tome 2 – Corpus d'étude

Maîtres de Mémoire

HELOIR Dominique

LACHENAL Marielle

Membres du Jury

BOBILLIER-CHAUMONT Isabelle

KERN Sophie

THEROND Béatrice

Date de Soutenance

01 juillet 2010

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. COLLET Lionel

Vice-président CEVU
Pr. SIMON Daniel

Vice-président CA
Pr. ANNAT Guy

Vice-président CS
Pr. MORNEX Jean-François

Secrétaire Général
M. GAY Gilles

1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine Lyon-Sud
Charles Mérieux
Directeur **Pr. GILLY François
Noël**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur **Pr. LOCHER François**

Institut des Sciences et Techniques de
Réadaptation
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur **Pr. FARGE Pierre**

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur **Pr GIERES François**

IUFM
Directeur **M. BERNARD Régis**

U.F.R. de Sciences et Techniques
des Activités Physiques et
Sportives (S.T.A.P.S.)
Directeur **Pr. COLLIGNON Claude**

Ecole Polytechnique Universitaire de
Lyon (EPUL)
Directeur **Pr. LIETO Joseph**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **Pr. AUGROS Jean-Claude**

Ecole Supérieure de Chimie Physique
Electronique de Lyon (CPE)
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

IUT LYON 1
Directeurs **M. COULET Christian et
Pr. LAMARTINE Roger**

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr. TRUY Eric

Directeur des études
BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
THEROND Béatrice
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont apporté leur aide tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Nous remercions nos maîtres de mémoire, Mme Héloir et Mme Lachenal, pour la liberté qu'elles nous ont laissée et l'indépendance avec laquelle nous avons pu effectuer les choix relatifs à notre travail. Nous avons également apprécié la confiance qu'elles nous ont accordée au cours de ces deux années passées à travailler sur ce projet.

Nous tenons à adresser nos plus sincères remerciements à Mme Witko pour le temps et l'attention qu'elle nous a consacrés. Les échanges constructifs que nous avons partagés avec elle ainsi que ses conseils avisés, tant au niveau théorique que méthodologique, nous ont été précieux pour mener à bien notre mémoire. Nous la remercions pour son investissement et son engagement sans faille dans notre travail ainsi que pour son soutien permanent qui fut pour nous d'un grand réconfort dans les moments de doute.

Nous adressons un remerciement particulier à l'enfant avec laquelle nous avons travaillé ainsi qu'à sa famille et à son entourage, sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible. Nous les remercions d'avoir partagé notre intérêt pour notre travail et d'avoir pris le temps d'y participer. Nous remercions également les personnes, parents et professionnels, rencontrés au cours de la formation au programme Makaton et avec lesquels nous avons pu échanger sur notre projet.

Nous tenons à remercier les personnes qui nous ont permis de faire évoluer notre réflexion. Mme Théron pour la réorientation de notre projet initial, Mme Labat pour ses conseils rigoureux au niveau de la méthodologie et Mme Charlois pour ses recommandations concernant le traitement statistique de nos données.

Nous remercions Mme Santaella de nous avoir fait part de son expérience personnelle concernant la réalisation de son mémoire et de nous avoir mis en contact avec Mme Héloir, l'une de nos maîtres de mémoire.

Enfin, nous remercions toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire, notamment celles qui ont pris le temps de relire nos écrits.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	5
ANNEXES	6
ANNEXE I : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION	7
1. <i>Organisation spatiale du corpus</i>	7
2. <i>Transcription des productions</i>	7
ANNEXE II : CORPUS « POSER ET RÉPONDRE À DES QUESTIONS » DE T1	8
ANNEXE III : CORPUS « RÉPONDRE À DES QUESTIONS OUVERTES » DE T1.....	33
ANNEXE IV : CORPUS « APPORTER DES INFORMATIONS SPONTANÉES » DE T1	49
ANNEXE V : CORPUS « JEU DE RÔLE » DE T1	66
ANNEXE VI : CORPUS « POSER ET RÉPONDRE À DES QUESTIONS » DE T2	92
ANNEXE VII : CORPUS « RÉPONDRE À DES QUESTIONS OUVERTES » DE T2	113
ANNEXE VIII : CORPUS « APPORTER DES INFORMATIONS SPONTANÉES » DE T2	147
ANNEXE IX : CORPUS « JEU DE RÔLE » DE T2	164
TABLE DES MATIÈRES	197

ANNEXES

Annexe I : Conventions de transcription

Organisation spatiale du corpus

Colonnes des participants aux séances de rééducation	
P1	Etudiante tenant le rôle de l'orthophoniste
P2	Etudiante jouant l'adversaire de l'enfant
P3	Orthophoniste, maître de mémoire
Pauline	Enfant bénéficiant de la prise en charge
Colonnes pour le codage	
TdR	Tour de rôle
Transcriptions	Texte transcrit
PI	Production isolée
Comb	Combinaison

Transcription des productions

Conduites non langagières	<i>Transcription en italique</i>
Productions simultanées	[Transcription des interventions qui se chevauchent entre crochets]
Informations complémentaires	<i>(Notification des commentaires renseignant sur le déroulement de l'échange en italique entre parenthèses)</i>
Passages non transcrits	Matérialisation des passages non identifiés par (?)
Productions orales	Transcription des productions orales précédées par *
Signes du Makaton	Transcription des substantifs et adjectifs au singulier Transcription des verbes à l'infinitif
	/Transcription des signes du Makaton entre barres/ Juxtaposition de signes constitutifs d'une même phrase matérialisée par le signe +
Répétition de productions orales ou de signes du Makaton	Notification des éléments répétés par : (x nombre de répétition)

Annexe II : Corpus « Poser et répondre à des questions » de T1

Début de la transcription : 21'51

P1 : Marie		Pauline				P2 : Solène		P3 : Mme Héloir	
TdR	Transcriptions	TdR	Transcriptions	PI	Comb	TdR	Transcriptions	TdR	Transcriptions
1	*Solène elle ne regarde pas *Solène va te demander quelque chose pour chercher [ton image]								
								1	[*Donc là] je les mets <i>Pose deux images face visibles entre Pauline et solène.</i>
2	*Ouais *Tu vois regarde Pauline *Cette image (<i>pointe l'image tenue par Pauline puis une des images posées</i>) c'est pareil et cette image (<i>pointe l'autre image posée puis celle tenue par Pauline</i>) c'est pas pareil que la tienne *Et solène elle va te demander des choses *On écoute								
						1	*Alors moi je demande est-ce que c'est pour manger		
		1	*Non	E					
						2	*Ton image c'est pas pour manger *Alors Pauline est-ce		

ANNEXE II

							que ton image c'est pour s'asseoir		
		2	<i>Donne son image à solène.</i>	C					
						3	*Ah		
3	*Oui ou non (x2)								
								2	*En fait elle a donné la réponse quand elle a posé hein
4	*Ouais								
								3	*Mais ça serait bien que tu dises toi Pauline
5	*C'est bien tu as [bien répondu]								
								4	[*Avec des mots] hein tu connais *Oui non y a pas de problème hein elle connaît bien *Allez qui a un point alors
						4	*Ah ah		
6	*Ah oui j'ai pas dit								
								5	*Qui a gagné
7	*J'ai oublié *Pauline + <i>Touche le bras de Pauline.</i>								
		3	*Mmm + <i>Regarde marie.</i>	A C					
8	*Quand tu gagnes, quand solène elle a la bonne image toi tu gagnes un petit jeton								

ANNEXE II

	<i>Donne le sac de jetons à Pauline.</i>							
		4	<i>Prend le sac de jetons.</i>	B				
9	<i>*Tu ouvres</i>							
		5	<i>Ouvre le sac et cherche un jeton dedans.</i>	B				
10	<i>[*Un seul hein pas tout]</i>							
		6	<i>[Pose un jeton devant marie.]</i>	B				
							6	<i>*Alors il faut lui donner</i>
11	<i>*Ah d'accord Essaye de reprendre le sac des mains de Pauline.</i>							
		7	<i>*Non + Résiste en tenant le sac.</i>	E C				
12	<i>Rit.</i>							
		8	<i>Prend un jeton dans le sac et le donne à dominique.</i>	B				
							7	<i>[*Ah mais moi] j'ai pas joué moi [*Hé non]</i>
13	<i>[*Ah mais Pauline] c'est toi qui [as gagné]</i>							
		9	<i>[Essaye de prendre un jeton dans le sac.]</i>	B				
14	<i>[*Attends je les donne après Pauline + Essaye de reprendre le sac des mains de Pauline.]</i>							
		10	<i>*Non + Résiste en</i>	E				

ANNEXE II

			<i>tenant le sac.</i>	C				
15	<i>Rit.</i>							
		11	<i>Prend un jeton. Tend le sac à marie.</i>	B				
16	<i>*Celui-là ah oui tu choisis la couleur + Prend le sac et le pose.</i>							
							8	<i>*Voilà c'est toi qui as gagné donc c'est toi qui as le jeton *Nous on a rien hein [*Allez]</i>
17	<i>[*Tu prends] une image Tend une pile de cartes à Pauline.</i>							
		12	<i>Prend une carte et la regarde. *(?)</i>	B A				
							9	<i>[*Faut pas le dire hein]</i>
18	<i>[*Chut] *Solène elle cherche après</i>							
							10	<i>Pose deux cartes face visible entre Pauline et solène.</i>
						5		<i>*Alors moi je te demande Pauline est-ce que ton image est-ce que c'est pour regarder</i>
		13	<i>[*(?) + Donne son</i>	A				

ANNEXE II

			<i>image à solène.]</i>	C					
						6	[*Est-ce que] ça se regarde		
								11	[*Hé ouais] les deux
19	[*Hé ouais] *Ouais tu as raison								
						7	*Alors		
20	<i>Reprend l'image à solène et la tend à Pauline.</i>								
		14	<i>Prend l'image.</i>	B					
								12	*C'est pas forcément évident
21	*Ouais mais								
						8	*Euh Pauline est-ce que ton image c'est la télé		
		15	<i>Fait non de la tête.</i> + *Non	C E					
						9	*Non *Est-ce que ton image c'est le livre		
		16	*Non	E					
						10	*C'est pas le livre		
		17	*Non	E					
						11	*C'est pas le livre et c'est pas la télé		
		18	<i>Fait oui de la tête.</i>	C					
						12	*Mais c'est quoi alors		
		19	<i>Pointe une image posée devant elle.</i> + [*(?)]	C A					
								13	[*Qui fait] une

ANNEXE II

									blague
22	*Ouais solène elle va pas trouver								
		20	*Mmm + <i>Donne son image à marie en la regardant et en souriant.</i>	A C					
23	*Oh non (<i>en riant</i>) *C'est pas moi [qui cherche] <i>Redonne l'image à Pauline.</i>								
						13	[*Pauline (x2)] *Pauline c'était quoi ton image c'était quoi [*Tu me la montres]		
		21	[*(?)] + <i>Montre son image à solène.</i>	A C					
						14	*Ah le livre [*Le livre]		
								14	[*Tu as fait une blague] à solène [alors]
24	[*Hé oui]								
						15	*Alors c'est moi qui aie gagné		
		22	<i>Montre toujours son image à Solène.</i>	C					
								15	*Qui a gagné + <i>Touche le bras de Pauline.</i>
		23	<i>Pointe solène. +</i> *Elle	C E					
						16	[*Moi]		
								16	[*C'est solène]
25	[*C'est solène] ou c'est toi								

ANNEXE II

								17	*C'est Solène parce que t'as fait une blague
26	<i>Rit.</i> *Alors solène elle gagne un petit jeton + <i>Donne un jeton à solène.</i> *Comme toi + [<i>Donne un jeton à Pauline.</i>]								
						17	<i>Prend le jeton.</i>		
		24	[<i>Donne son image à marie</i>] puis <i>prend le jeton.</i>	B					
27	<i>Prend l'image tendue par Pauline.</i> + *Merci Pauline *Une autre + <i>Tend une pile de cartes à Pauline.</i>								
		25	<i>Pioche une carte et la regarde.</i>	B					
						18	*Alors je demande Pauline est-ce que *Pauline (<i>touche le bras de Pauline</i>) tu me regardes quand je pose la question		
		26	<i>Reste repliée sur elle-même.</i>	C					
						19	*Ouh t'as pas envie		
								18	<i>Touche le bras de Pauline.</i>
						20	*Est-ce que ton image c'est pour dormir		
		27	*Non <i>Fait non de la tête.</i>	E C					

ANNEXE II

						21	*Non *Est-ce que ton image c'est pour s'habiller		
		28	*Non <i>Fait non de la tête.</i>	E C					
						22	*Non *Est-ce que ton image c'est pour manger		
		29	*Oui + <i>Montre son image à solène.</i>	E C					
						23	*Oui alors attends je pose une autre question + <i>Repousse l'image vers Pauline.</i> *Est-ce que ton image c'est le gâteau		
		30	<i>Avance sa carte vers Solène.</i>	C					
						24	*Oui		
		31	<i>Fait oui de la tête.</i>	C					
								19	[*Oui ou non]
						25	[*Oui c'est le] gâteau		
								20	*Tu le dis toi Pauline *Oui <i>Fait oui de la tête.</i>
						26	*Oui		
		32	<i>Fait oui de la tête.</i>	C					
28	*Pauline tu dis oui pour gagner le jeton								
		33	<i>Fait non de la tête.</i>	C					
29	<i>Rit.</i> *Ah mais toi tu en veux un								

ANNEXE II

	*Tu dis oui							
						27	*Alors je te redemande Pauline est-ce que ton image c'est le gâteau	
		34	<i>Fait oui de la tête.</i>	C				
						28	[*Oui]	
30	[*C'est un oui] de la tête							
						29	*Ouais bravo	
31	*Tiens Pauline + <i>Tend un jeton à Pauline.</i>							
		35	<i>Prend le jeton.</i>	B				
						30	*Super	
32	*Bravo *Une autre + <i>Tend une pile de cartes à Pauline.</i>							
		36	<i>Prend une image et la regarde.</i>	B				
						31	[*Alors]	
								21 [Pose deux cartes face visible entre Pauline et solène.]
						32	*Pauline est-ce que ton image c'est pour téléphoner	
		37	*Non	E				
						33	*Non *Est-ce que ton image c'est pour jouer	
		38	*Non + <i>Fait non de la tête.</i>	E C				
						34	*Non *Est-ce que c'est pour	

ANNEXE II

							dormir		
		39	<i>Montre son image à solène.</i>	C					
						35	*Oui ou non		
		40	<i>Fait oui de la tête.</i>	C					
33	*Pauline + <i>Retourne l'image vers Pauline.</i>								
						36	*Dominique elle a pas entendu ce que t'as dit		
								22	*C'est oui ou c'est non *Pauline
		41	<i>Se cache le visage dans ses mains.</i>	C					
34	*C'est pour dormir								
		42	*Oui	E					
35	[*Oui]								
						37	[*Ah]		
								23	[*Ah super] et qu'il est beau ton oui [en plus]
36	[*Ouais]								
								24	[*Très bien]
						38	[*Est-ce que c'est] le lit		
		43	<i>Regarde son image.</i>	B					
						39	*Est-ce que ton image c'est le lit pour dormir		
		44	*Oui <i>Montre son image à solène.</i>	E C					

ANNEXE II

						40	[*Oui super] Pauline		
37	[*Oui bravo]								
		45	<i>Tend son image à marie.</i>	B					
38	<i>Prend l'image tendue par Pauline. Donne un jeton à Pauline. + *Tiens</i>								
		46	<i>Prend le jeton. Regarde marie en lui souriant.</i>	B C					
39	<i>Sourit. *Tu me montres tes jetons</i>								
								25	*Qui a gagné *Qui gagne [pour l'instant]
		47	<i>[Jette un coup d'œil à dominique.]</i>	C					
								26	*T'en as gagné toi des [jetons]
		48	<i>[*(?)]+ Pose un jeton près d'une image.</i>	A B					
40	*Un								
		49	<i>Pointe l'image.</i>	C					
41	*Oui [un pour lui]								
						41	[*Un pour lui]		
		50	<i>Pose un second jeton.</i>	B					
42	[*Un autre]								
						42	[*Deux]		
		51	<i>Pose un dernier jeton. *Et trois</i>	B E					
43	*Trois								

ANNEXE II

		52	<i>Reprend ses jetons dans les mains.</i>	B					
44	*Pauline + <i>Touche le bras de Pauline.</i>								
		53	<i>Regarde marie en souriant.</i>	C					
45	*Ouais *On va échanger *Solène elle va écouter et toi tu vas lui demander pour chercher son image *D'accord								
		54	*Non + <i>Fait non de la tête.</i>	E C					
46	*Non *On essaye quand même								
		55	<i>Regarde ses jetons puis ce que fait dominique.</i>	B					
47	*Alors attend <i>Prend la pile de cartes et la tend à solène.</i> [*Regarde]								
						43	<i>[*Alors] je prends une image + Pioche une image dans la pile de cartes puis la montre à dominique.</i>		
		56	<i>Regarde ce que fait solène.</i>	B					
48	*Han qu'est-ce qu'elle a Solène								
						44	*C'est toi qui demandes cette fois-ci		

ANNEXE II

							hein		
		57	<i>Regarde solène.</i>	C					
								27	<i>Pose deux images face visible entre Pauline et solène.</i>
49	*Alors toi Pauline tu demandes à solène								
						45	*Pour trouver mon image		
		58	<i>Se replie sur elle-même.</i>	C					
						46	*Alors j'écoute les questions de Pauline		
50	*Qu'est-ce qu'on demande à solène [*Alors]								
								28	<i>Touche le bras de Pauline. + [*Tu] peux faire avec tes mains hein Pauline</i>
51	*Tu peux mettre le jeton par terre								
		59	*Non	E					
	*Non *Alors moi je demande à solène est-ce que ton image c'est pour s'asseoir								
						47	*Oui		
52	*Ah *Qu'est-ce que tu vas lui demander *Regarde + <i>Pointe une image posée devant Pauline.</i>								
		60	<i>Regarde l'image</i>	B					

ANNEXE II

			<i>pointée par marie. Fait oui de la tête. *(?)</i>	C A				
							29	*Alors fais avec tes mains aussi Pauline *Pose tes jetons et fais avec tes mains
		61	<i>Pose ses jetons.</i>	B				
53	[*Ouais]							
							30	*Voilà [allez] vas-y *Alors qu'est-ce que tu demandes
		62	* (?)	A				
							31	*Il faut que tu regardes solène
		63	<i>Joue avec ses jetons.</i>	B				
						48		*J'écoute ta question je regarde tes mains pour la question
54	*Alors Pauline							
							32	<i>Vient se placer derrière Pauline. *Tu regardes solène et on fait ensemble Prend les mains de Pauline dans les siennes. *Tu regardes solène et tu lui dis est-ce que la</i>

ANNEXE II

									chaise + <i>Fait le signe Makaton chaise avec les mains de Pauline.</i>
		64	*Chaise	E					
								33	[*Voilà]
						49	[*Moi je] dis oui bravo c'est la chaise		
								34	[*Ah]
						50	[*C'est gagné Pauline]		
55	*Bravo *Alors c'est solène qui gagne un jeton + <i>Tend un jeton à solène.</i>								
						51	<i>Prend le jeton.</i>		
56	*Et Pauline aussi								
								35	*Ah oui
57	<i>Tend un jeton à Pauline.</i>								
		65	<i>Prend le jeton.</i>	B					
								36	*Parce qu'elle [a bien demandé]
58	[*Elle a bien demandé] à solène *C'était bien								
						52	*Alors je prends une autre image moi + <i>Pioche une image dans la pile de cartes.</i>		
		66	<i>Met ses jetons entre ses jambes.</i>	B					
59	*Ah c'est ta cachette								
		67	*Oui <i>Regarde solène.</i>	E C					
						53	*Mmm hop		
		68	<i>Regarde marie en</i>	C					

ANNEXE II

			<i>souriant puis lui fait une caresse sur la jambe.</i>					
60	*Tu me fais une caresse c'est gentil Pauline							
		69	<i>Regarde solène.</i>	C				
61	*Alors *Qu'est-ce que c'est + <i>Pointe l'image de solène.</i> *On sait pas hein							
		70	<i>Se replie sur elle-même.</i>	C				
							37	<i>Pose deux images face visibles entre Pauline et solène. + *Regarde</i>
		71	<i>Regarde les images.</i>	B				
62	*Alors solène son image c'est ça (<i>pointe une des images posées</i>) ou ça (<i>pointe l'autre image posée</i>) *Qu'est-ce que tu vas lui demander							
		72	<i>Se replie sur elle-même.</i>	C				
63	*Pauline qu'est-ce que c'est + <i>Pointe une des images posées.</i>							
		73	<i>Regarde l'image pointée par marie.</i>	B				
64	*Qu'est-ce que c'est + <i>Pointe à nouveau la même image.</i>							
		74	<i>Se replie encore plus sur elle-même.</i>	C E				

ANNEXE II

			+ *Non						
								38	*Non
65	<i>Pointe à nouveau la même image.</i> + *Moi je suis sûre que tu en as [une]								
		75	[*La] + <i>Pointe une des images posées.</i>	E C					
66	*Ah bah alors [demande]								
								39	[*Demande]
		76	<i>Fait non de la tête.</i>	C					
						54	*Qu'est-ce que tu me demandes Pauline		
		77	<i>Pointe une des images posées.</i> + *Elle	C E					
								40	*Fais avec tes mains Pauline
		78	<i>Se replie sur elle-même.</i>	C					
								41	*Allez, tu te rappelles comment on fait [<i>Vient se placer derrière Pauline.</i>]
67	[*Regarde Pauline elle va t'aider]								
								42	<i>Prend les mains de Pauline dans les siennes.</i> + *Allez hop tu me donnes tes mains *Tu veux tu veux demander quoi *Ca + <i>Pointe</i>

ANNEXE II

									<i>l'image précédemment pointée par Pauline.</i>
		79	<i>*Oui + Prend les mains de Dominique.</i>	E C					
								43	<i>*Ok alors tu regardes solène et tu lui dis est-ce que c'est la + Fait le signe Makaton de la poupée avec les mains de Pauline. *La quoi la *La quoi la pou</i>
		80	<i>*Pée</i>	E					
								44	<i>*Ouais c'est bien</i>
68	<i>*Bravo</i>								
						55	<i>*Est-ce que c'est la poupée moi je réponds oui [*C'est la poupée]</i>		
		81	<i>[*Regarde solène]</i>	C					
69	<i>[*Super]</i>								
								45	<i>[*Ohlala]</i>
						56	<i>[*Bravo] c'est bien [Pauline]</i>		
70	<i>[*T'es allée vite]</i>								
								46	<i>*Ouais *T'es forte [hein dis donc]</i>
						57	<i>[*Encore gagné]</i>		

ANNEXE II

71	*Encore un jeton tu as gagné un jeton + <i>Tend un jeton à Pauline.</i>							
		82	<i>Regarde marie et prend le jeton.</i>	B				
72	*Et Solène aussi *Oui							
		83	<i>Fait oui de la tête.</i>	C				
73	*Ouais t'as le droit + <i>Tend un jeton à solène.</i>							
					58	<i>*Super + Prend le jeton.</i>		
		84	<i>*Tiens + Tend son jeton à marie.</i>	E B				
74	*Je les garde mais c'est les tiens hein							
		85	<i>*Oui</i>	E				
75	*C'est à toi c'est toi qui as gagné *Moi je t'aide <i>Redonne le jeton à Pauline.</i>							
		86	<i>Prend le jeton.</i>	B				
					59	<i>*Alors je choisis encore une image *Je choisis + Pioche une image dans la pile de cartes.</i>		
		87	<i>Jette un coup d'œil à solène. Joue avec ses jetons. Regarde solène et lui sourit.</i>	C B C				
					60	<i>*Ah ah est-ce que tu vas trouver</i>		

ANNEXE II

76	*Pauline + <i>Touche le bras de Pauline pour attirer son attention.</i>								
		88	<i>Regarde marie.</i>	C					
77	*C'est la dernière après c'est fini *D'accord								
		89	*Non + <i>Se replie sur elle-même.</i>	E C					
							47	<i>Pose deux images face visible entre Pauline et solène.</i>	
		90	<i>Joue avec ses jetons.</i>	B					
78	*Pauline regarde *Regarde les images + <i>Pointe les images posées.</i>								
		91	<i>Regarde les images pointées par marie.</i>	B					
79	*T'as vu *Qu'est-ce que tu demandes à solène *Pauline tu choisis quelle image + <i>Pointe les images posées.</i>								
		92	<i>Joue avec ses jetons.</i>	B					
80	*Pauline + <i>Touche le bras de Pauline pour attirer son attention.</i>								
		93	<i>Regarde marie.</i>	C					
81	*Tu regardes + <i>Pointe les images posées.</i>								
		94	<i>Regarde marie.</i>	C					
82	[*C'est pas moi qu'il faut regarder (<i>en riant</i>)]								
		95	[*Mmm + <i>Fait une</i>	A					

ANNEXE II

			<i>caresse sur la joue de marie.]</i>	C					
83	*Oui mais Pauline *Tu demandes								
		96	<i>Se replie sur elle-même.</i>	C					
84	*Alors on va demander ensemble + <i>Vient se placer derrière Pauline.</i> *Je me mets derrière toi *On demande à solène <i>Prend les mains de Pauline dans les siennes.</i>								
								48	*Toi tu veux demander quoi *Ca (<i>pointe une des images posées</i>) ou ça (<i>pointe l'autre image posée</i>)
		97	<i>Pointe une des images posées. +</i> *Elle	C E					
								49	*Voilà
85	*Alors <i>Reprend les mains de Pauline dans les siennes.</i> *Pauline on demande *Attends c'est un peu compliqué *Est-ce que c'est pour faire du cheval + <i>Fait le signe Makaton</i> <i>Faire du cheval avec les mains de Pauline.</i>								
		98	*Oui	E					

ANNEXE II

86	*Oui on demande ça					61	*Alors moi je répons non		
87	*Ah								
						62	*C'est pas pour faire du cheval *Non		
88	*On n'a pas trouvé *Pauline qu'est-ce qu'on demande à solène								
		99	<i>Pointe une des images posées. + *Elle</i>	C E					
89	*Oui alors <i>Prend les mains de Pauline dans les siennes.</i> *Est-ce que *On faire les poignets les poings *Est-ce que c'est le verre + <i>Fait le signe Makaton Verre avec les mains de Pauline.</i>								
		100	/Verre/ + *Le verre	D E					
						63	*Est-ce que c'est le verre *Oui c'est le verre *Tu as trouvé		
		101	<i>Regarde solène en souriant.</i>	C					
90	[*Bravo]								
						64	[*Bravo] super		
91	*Alors tu as gagné un jeton + <i>Tend un jeton à Pauline.</i>								

ANNEXE II

		102	<i>Regarde marie et prend le jeton.</i>	B					
								50	*Encore
92	*Ouais encore un [jeton]								
						65	[*Bravo] Pauline		
93	*Mais qui a gagné *Pauline ou solène								
		103	*C'est moi + /Moi/	E D					
94	*Ah oui je crois que c'est toi								
		104	<i>[Met ses jetons dans la main de marie.]</i>	B					
95	[*On compte regarde]								
						66	*Moi je compte Pauline		
		105	<i>Reprend les jetons dans les mains de marie.</i>	B					
						67	*On regarde combien *Moi regarde		
		106	<i>Regarde solène.</i>	C					
						68	*Un deux		
		107	<i>Fait tomber ses jetons et les ramasse.</i>	B					
						69	*Trois quatre jetons *Comme ça moi <i>Fait le chiffre 4 avec ses doigts.</i>		
		108	<i>Jette un coup d'œil à solène.</i>	C					
						70	*Et Pauline combien		

ANNEXE II

							tu en as toi *Tu les comptes aussi		
		109	*Non + <i>Fait non de la tête.</i>	E C					
								51	*Devant toi (x2)
						71	<i>Montre ses jetons.</i> + *Ca c'est les miens *Et Pauline [combien tu en as]		
96	[*Pour savoir qui a gagné]								
		110	[<i>Pointe solène.</i>]	C					
								52	[*Allez vas-y]
		111	<i>Pose un jeton.</i>	B					
97	[*Un]								
								53	[*Un]
		112	<i>Pose un second jeton.</i>	B					
98	[*Deux]								
						72	[*Deux]		
		113	<i>Pose un troisième jeton.</i>	B					
						73	*Trois		
		114	<i>Pose un quatrième jeton.</i>	B					
						74	*Quatre		
		115	<i>Pose un cinquième jeton.</i>	B					
						75	*Cinq		
		116	<i>Pose un dernier jeton.</i>	B					
						76	*Six ouh bah dis donc t'en avais plein *Alors c'est toi qui as		

ANNEXE II

							gagné Pauline hein là [c'est sûr]		
99	[*Bravo]								
		117	<i>Joue avec ses jetons.</i>	B					
						77	[*C'est Pauline qui a gagné bravo]		
100	[*On les met on les met] dans le sac + <i>Pose le sac devant Pauline.</i> *Bravo Pauline								
								54	[*Très bien]
		118	<i>Met ses jetons dans le sac. Regarde solène et lui tend la main pour qu'elle lui donne son jeton.</i>	B C					
						78	*Je te donne le mien + <i>Tend son jeton à Pauline.</i>		
		119	<i>Prend le jeton et le [met dans le sac.]</i>	B					
						79	[*Hop]		
		120	<i>Prend le sac et le tend à Dominique.</i>	B					
								55	<i>Prend le sac. + *Ce sont des trésors hein</i>
		121	<i>Se replie sur elle- même.</i>	C					

Fin de la transcription : 38'18

Annexe III : Corpus « Répondre à des questions ouvertes » de T1

Début de la transcription : 19'24

P1 : Solène		Pauline				P2 : Marie		P3 : Mme Héloir	
TdR	Transcription	TdR	Transcription	PI	Comb	TdR	Transcription	TdR	Transcription
1	*Alors Pauline marie et dominique elles vont nous demander des choses et toi tu vas trouver sur l'image ce qu'elles te demandent * Est-ce que tu as compris Pauline								
		1	<i>Tourne la tête vers solène.</i>	C					
2	*On écoute marie *On écoute marie								
						1	*Alors euh *Pauline qu'est ce qu'il fait le garçon		
		2	*Il lit le livre + <i>pointe sur l'image.</i>	C	E+E+E				
						2	*Il lit le livre		
3	[*Ha oui]					3	[*Oui]		
		3	[/ Livre /] Pointe sur l'image.	D C					
4	*Très bi[en]								
						4	[*Re]garde + <i>donne une image</i>		

ANNEXE III

							à Pauline. *Regarde *C'est pareil *Alors toi tu [mets ton livre]		
		4	[Prend l'image et la pose sur le livre.]	B					
5	*Voilà très bien [Pauline]								
						5	[*Super]		
6	*On le pose c'est tout *Hop [*Bravo]								
						6	[*A dominique] *Normalement on a prévu des images pour à peu près tout		
								1	*D'accord *Euh *Pauline [le chat il veut attraper quoi]
		5	[Regarde le livre.] *Non + fait non de la tête + /non/	B E C D					
								2	*Tu cherches
		6	*Non + fait non de la tête + /non/.	E C D					
								3	*Non *Le chat
		7	*Ha + pointe le chat sur le livre.	A C					
						7	*Haa[aa]		
7	[*La oui]								

ANNEXE III

								4	*[Oui] *Il veut attraper quoi
		8	<i>Regarde le livre. Lève la tête vers marie.</i>	B C					
						8	*Alors		
								5	*Oui la question est compli[quée]
8	[*Ouais]								
								6	*Le chat joue *Tu es [d'accord]
		9	<i>*Là + pointe sur l'image.</i>	E C					
9	[*La oui]							7	*[Oui]
								8	*Et le chat il veut jouer avec qui
		10	*Mmm	A					
						9	[*Tu as vu]		
10	[Qu'est ce que tu] vois sur l'image								
								9	*Tu as vu le chat
		11	<i>Pointe sur l'image.</i>	C				10	*Non le chat
		12	<i>Pointe sur l'image.</i>	C				11	[*Oui]
11	[*Oui]								
								12	*Oui *Alors qu'est ce qu'il fait le chat
		13	*De l'eau	E					
						10	[*Oui Pauline]		

ANNEXE III

								13	[*Oui] *Et qu'est ce qu'il y a dans l'eau
		14	Pointe sur l'image + *(?)	C A					
						11	[*Ouais]		
12	[*Ouais] Un petit poisson								
								14	*Oui
13	*Reg[arde]								
						12	[*Tu le] fais toi Pauline		
		15	Pointe sur l'image.	C					
14	*Le [chat]								
		16	[Regarde solène.] *(?)	C A					
15	*Il veut attraper le poisson								
						13	*Regarde + lui tend l'image.		
		17	Prend l'image et la pose sur le livre.	B					
						14	*Super		
16	*Hop								
						15	*Pauline, est-ce que tu vois la grande table		
		18	Pointe sur le livre + [*Là]	C E					
						16	[*Oui] *Qu'est ce qu'il y a sur la grande table		
		19	Pointe à nouveau la	C E					

ANNEXE III

			<i>table sur le livre + *Là</i>						
						17	*Oui *Mais sur la table *Sur la table qu'est ce que tu vois		
		20	<i>*(?) + pointe sur l'image</i>	A C					
17	*Ca c'est autour oui								
						18	*A côté		
18	<i>*C'est quoi ça Pauline + montre ce que Pauline vient de pointer.</i>								
		21	<i>*(?)</i>	A					
19	*Des chaises								
		22	<i>*Oui + fait oui de la tête.</i>	E C					
20	*Oui *Mais sur la table *Sur la table								
		23	<i>Pointe sur l'image (la petite table).</i>	C					
						19	*Ha ouais *La grande table *Regarde + <i>montre les fleurs.</i> *Qu'est ce que c'est		
								15	*Oh tu connais ce mot-ci
21	*On fait ensemble Pauline *Hop je me mets derrière toi si tu veux								

ANNEXE III

	*Je fais avec tes mains *Les fleurs								
						20	*Ha sur la table		
22	*Sur la table tu vois des fleurs								
						21	*Tu veux le dire toi Pauline		
		24	*Non	E					
						22	*Non		
								16	*C'est des fleurs
						23	<i>Tend l'image à Pauline.</i>		
23	*On le prend *Allez + redresse Pauline.								
		25	<i>Prend l'image.</i>	B					
						24	*Oui		
		26	<i>Pose l'image sur le livre.</i>	B					
24	*C'est bien								
		27	*Mm + s'appuie contre solène.	A C					
25	*Ca va t'es bien installée comme ça Rit.								
		28	<i>Pose ses bras sur les genoux de solène.</i>	C					
26	*Oh bah ça va hein								
								17	*Pauline [(Cherche une question à poser)]
		29	<i>[Joue avec son tee- shirt.]</i>	B					
								18	*Pauline

ANNEXE III

									*Pauline *Tu me regardes
27	*Pauline tu te dresses + lève Pauline qui est avachie sur elle. *Hop								
		30	S'avachit à nouveau sur solène.	C					
								19	*Elle est bien comme ça
						25	[*Ouais]		
28	[Rit.]								
								20	*Oh tu es fatiguée
		31	Pointe son pantalon.	C					
								21	[*Pauline]
29	[*Ha une petite tache]								
		32	[Gratte sur son pantalon]	B					
								22	*Allez
30	*Bon								
								23	*Euh [*Qu'est ce]
		33	[Tourne la tête.]	C					
								24	*Pauline tu m'écoutes
		34	Regarde dominique.	C					
								25	*Qu'est ce qui est assis sur le fauteuil bleu
		35	Pointe l'image de loin + *Là	C E					
								26	[*Oh bah]
						26	[*Bah]		

ANNEXE III

							*On voit pas nous		
								27	*Il faut que tu nous dises aussi hein *Allez redresse-toi
		36	[Tend les bras vers le haut.]	C					
31	[*Allez hop] + redresse Pauline.								
								28	[*Allez oui]
		37	[Se redresse.]	B					
32	[*Voilà]								
		38	Pointe l'image + *Là	C E					
								29	*T'es sûre
		39	*Mm	A					
								30	*Qu'est ce qui est assis sur le fauteuil bleu
		40	*(?) + pointe sur l'image.	A C					
								31	*Ah bon
		41	[(?)]	A					
								32	[*Il est où le fauteuil]
		42	*Non	E					
								33	*Pauline *Il est où le fauteuil bleu
		43	*Non + fait non de la tête.	E C					
								34	*Non quoi *Tu ne le vois pas

ANNEXE III

		44	<i>Pointe sur l'image + *Là (?)</i>	C E A				
							35	*Ah oui mais ça qu'est ce que c'est
						27		*Pauline
		45	<i>Redresse la tête vers marie.</i>	C				
						28		*Il est où le fauteuil bleu
		46	<i>Regarde l'image.</i>	B				
						29		*Tu [le vois]
33	[*Tu le vois] <i>Pointe sur l'image (le canapé)</i> + *Il est là regarde							
						30		*Ca c'est pas le fauteuil
34	*Ha là + <i>pointe le fauteuil.</i>							
							36	[*Y'en a deux un grand et un petit]
35	[*C'est ça le fauteuil bleu]							
		47	*Bleu	E				
36	[*Oui]							
							37	[*Bleu] oui [*Alors]
37	[*C'est qui] qui est assis sur le fauteuil							
		48	*(?)	A				
38	[*Tu montres toi]							
						31		[*Regarde] *Là + <i>pointe sur le livre.</i> *C'est qui *Qui est assis là

ANNEXE III

							[*Tu le connais toi]		
39	[Prend les mains de Pauline pour signer avec elle.] *Le nounours								
		49	*(?)	A					
						32	*Ah c'est le [nounours]		
40	[*C'est le nounours]								
						33	*Qui est assis sur le fauteuil Regarde + <i>tend</i> <i>l'image à Pauline</i>		
		50	<i>Regarde marie en souriant.</i>	C					
41	*On la pose (<i>en pointant l'image</i>)								
						34	*Tu la prends		
		51	<i>Prend l'image. Fait un bisous à l'image. Pose l'image sur le livre.</i>	B C B					
						35	*Regarde Pauline		
		52	<i>Lève les yeux vers marie.</i>	C					
						36	*Est-ce que tu vois la maman		
		53	<i>Pointe sur le livre + *Là (?)</i>	C E A					
						37	*Oui *Et qu'est ce qu'elle fait la maman		

ANNEXE III

		54	*Elle lit		E+E				
42	*Qu'est ce qu'elle fait [la maman]								
						38	[*Ah alors] *Oui elle re *Elle regarde le livre avec le garçon *Mais là + <i>pointe sur l'image le téléphone.</i>		
		55	<i>Avance la tête pour regarder ce que marie pointe. Regarde marie.</i>	B C					
						39	*Qu'est ce qu'elle fait		
		56	*(?)	A					
						40	*Encore		
		57	*(?)	A					
						41	[*Elle]		
43	[*Fais avec] ta main								
						42	*Comment tu fais		
44	<i>Fait le signe du téléphone sur Pauline. Prend la main de Pauline pour faire le signe avec elle. *Téléphone</i>								
						43	[*Elle téléphone]		
		58	*(?)	A					
								38	*Allo
45	*La maman téléphone + <i>fait</i>								

ANNEXE III

	<i>les signes avec la main de Pauline</i>								
						44	*Ah super		
	*Tu refais toi Pauline toute seule								
		59	<i>Fait oui de la tête.</i>	C					
46	*Vas-y *La maman téléphone								
		60	*Té + / téléphone/	E D					
						45	[*Ouais]		
47	[*Ouais]								
						46	*Super <i>Tend l'image à Pauline.</i>		
		61	<i>Tend le bras vers marie pour attraper l'image.</i>	B					
48	*Oh bah faut te lever un peu oui								
		62	<i>Se redresse. [Pose l'image sur le livre.]</i>	B B					
						47	[*Pauline] *Encore une après c'est fini		
		63	[*(?)]	A					
						48	[*On joue à autre chose]		
		64	*Non	E					
49	*Alors [écoute]								
								39	[*Euh] <i>Regarde le livre.</i> *Hum mais

ANNEXE III

									comme y'a plusieurs petites filles
						49	*Mmm ouais		
								40	*Le bébé *Le bébé
		65	[Pointe sur l'image.]	C					
								41	*Est-ce que tu vois le bébé]
						50	*Oui]		
								42	*Oui] *Qu'est ce qu'elle fait *Qu'est ce qu'il fait le bébé *Pauline
						51	*Ah tu sais hein		
								43	*Allez tu me dis *Qu'est ce qu'il fait le bébé
		66	*(?) + / encore /	AD					
								44	*Encore *Encore quoi *Je demande encore *Il est où le bébé tu l'as montré
		67	Fait non de la tête.	C					
								45	*Oh si tu nous as dit ici + <i>pointe sur le livre.</i> *D'accord *Qu'est ce qu'il fait

ANNEXE III

									le bébé
		68	<i>Pointe sur l'image + *Là</i>	C E					
						52	[*Ouais]		
								46	[*Oui] alors c'est quoi / jouer / *Pauline [/jouer/ + /poupée/]
		69	<i>[Jette un coup d'œil aux mains de dominique.]</i>	C					
								47	C'est ça
		70	<i>Fait non de la tête.</i>	C					
50	[*Non]								
								48	[*Non]
		71	<i>Fait oui de la tête.</i>	C					
								49	[*Oui]
						53	[*Ha oui]		
								50	*Alors c'est [quoi]
		72	<i>/jouer/</i>	D					
								51	*Il joue *Il joue à quoi
		73	<i>*(?)</i>	A					
								52	*A + [/poupée/]
		74	<i>Regarde le signe de dominique.</i>	C					
								53	*A là + /poupée/ <i>Montre la poupée sur l'image.</i> *A la + /poupée/
		75	<i>*é</i>	E					

ANNEXE III

								54	*Poupée
						54	*Oui [bravo Pauline]		
								55	[*Tu fais toi]
		76	*é	E					
						55	*Oui		
51	*Il joue *Il joue + <i>signe avec les mains de Pauline</i> *A la (<i>les lunettes de Pauline tombent</i>) *Oupla les lunettes								
								56	*Elles sont parties
52	<i>Remet les lunettes de Pauline.</i>								
		77	[(?)]	A					
								57	[*Super]
53	*Ah on voit bien *Alors le bébé il joue à la poupée + <i>signe avec les mains de Pauline</i>								
		78	/poupée/	D					
54	*Ah bah oui tu le fais toi aussi *Bah oui								
						56	*Voilà + <i>donne l'image à Pauline.</i>		
		79	<i>Pose l'image sur le livre.</i>	B					
						57	*Bravo Pauline		
55	*Super *On a finit [*Bravo]								
		80	[(?)]	A					
56	*On va faire autre chose								

ANNEXE III

		81	<i>Fait oui de la tête.</i>	C					
--	--	----	-----------------------------	---	--	--	--	--	--

Fin de la transcription : 30'24

Annexe IV : Corpus « Apporter des informations spontanées » de T1

Début de la transcription : 31'18

P1 : Marie		Pauline				P2 : Solène		P3 : Orthophoniste – Mme Héloir	
TdR	Transcription	TdR	Transcription	PI	Comb	TdR	Transcription	TdR	Transcription
1	*Pauline on va regarder ensemble l'image et solène [elle va dire une chose de l'image]								
		1	<i>[Touche et regarde solène.]</i>	C					
2	*Oui c'est solène qui commence *Et nous toutes les trois on va regarder et écouter solène pour chercher ce qu'elle dit *On écoute solène et on va chercher ensemble								
						1	*Moi je vois un chat qui regarde le poisson		
		2	<i>Pointe sur l'image.</i>	C					
3	*Ouais								
						2	[*Bravo]		
								1	[*Oulala]
						3	[*C'est rapide]		
								2	[*C'est rapide]

ANNEXE IV

4	*Pauline c'est toi qui as trouvé c'est toi qui gagne								
		3	*(?) + <i>sourit à marie.</i>	A C					
5	*Un jeton oui + <i>tend un jeton à Pauline</i>								
		4	<i>Prend le jeton.</i>	B					
						4	*Mm bra[vo]		
6	[*Et] on met on met un jeton ici + <i>pose le jeton sur l'image</i> Parce qu'on a déjà parlé du chat *Pauline à toi maintenant *Tu								
								3	*Tu regardes
7	*Tu regardes l'image et tu dis une chose de l'image								
		5	<i>Fait non de la tête.</i>	C					
								4	*Comme elle a fait solène
		6	<i>Prend le jeton posé sur l'image.</i>	B					
8	[*Ha <i>Rit.</i>]								
						5	[<i>Rit.</i>]		
9	*Non non *Pauline tu me donnes le jeton *C'est pour le chat								
		7	*Là	E					
								5	*Pose *Remets pour le chat *Redonne au chat
		8	<i>Donne le jeton à</i>	B					

ANNEXE IV

			<i>marie..</i>						
10	*Merci Pauline allez *Je le mets sur le chat + <i>pose le jeton sur l'image</i>								
		9	*Non + <i>fait non de la tête.</i>	E C					
							6	*Alors c'est toi Pauline qui mets sur le chat + <i>pousse le jeton vers Pauline</i> *Allez	
		10	<i>Reprend le jeton</i>	B					
11	*C'est pour le chat								
		11	<i>Pose le jeton sur le chat + *là</i>	B E					
						6	*Oui [là]		
12	[*Très bien] *Super *Alors Pauline de quoi tu veux parler *Regarde l'[image]								
		12	[*(?)] <i>Pointe sur l'image + *(?)</i>	A C A					
13	[*Ha]								
						7	[*Oui]		
14	*Tu veux parler de la maman *Pauline								
		13	<i>Regarde marie.</i>	C					
15	*Qu'est ce [qu'elle]								
							7	[*C'est le papa]	
16	<i>Rit.</i> *C'est le papa								

ANNEXE IV

		14	<i>Pointe le papa en se baissant.</i>	C					
17	*Oui c'est le papa je me suis trompée *Alors qu'est ce qu'il fait								
								8	*Tu peux te mettre à plat ventre hein si tu veux
18	*Le papa								
								9	*Tu t'allonges *Pauline
		15	*(?)	A					
								10	*Si tu veux hein *Allonge-toi
		16	<i>S'allonge à plat ventre.</i>	B					
19	*Vas-y ouais *Alors *Alors toi tu parles du papa								
		17	*Non + <i>fait non de la tête.</i>	E C					
						8	[*Non]		
								11	[*Non]
20	*Qu'est ce qu'il fait le papa								
		18	*(?) + <i>pointe sur l'image.</i>	A C					
21	*Ouais								
								12	*Pauline tu montres pas avec tes doigts *Il faut que tu dises
		19	<i>Met sa tête dans ses bras.</i>	C					
								13	*Oui mais là tu vas t'endormir

ANNEXE IV

22	*Pauline on va s'asseoir pour regarder le livre *Allez on sera mieux <i>Se lève pour s'installer à la table.</i>								
								14	*Allez tu te mets debout *Tu te mets debout + <i>soulève Pauline.</i> *Allez viens *Ho hisse *Oh bah tu tombes
		20	[(?)]	A					
								15	[*Allez] *T'es fatiguée *Mais qu'est ce qui t'arrives
		21	*(?)	A					
								16	*Tous les enfants sont fatigués ce lundi *Allez mets toi debout
23	*Mau[rine]								
								17	[*Pauline] *Allez on t'attend avec marie et solène *Allez *Allez mistingnette *Allez viens + <i>chatouille Pauline</i> [*Allez viens]
		22	[Rit.]	C					
								18	*Allez hop là tac + <i>soulève Pauline.</i>
		23	<i>Se laisse retomber.</i>	C					

ANNEXE IV

								19	*Ah bah moi je m'assois j'ai mal au dos hein *Hop là <i>S'assoit.</i>
24	[*Pauline]								
								20	[*Hha]
25	*T'es où Pauline								
								21	*Allez *Allez viens t'asseoir ici + <i>tapote sur la chaise.</i>
						9	*Tu viens Pauline		
		24	*Non	E					
								22	*Ouh [alors on va jouer On va jouer avec moi]
26	[*Tu viens regarder Pauline]								
								23	*On va jouer avec marie et je pense que du coup on va gagner hein
27	*On va gagner des jetons								
								24	*Hé oui *On va gagner les jetons *Allez
28	*Alors *Moi je dis le chien mange								
								25	*Ha *Et si je suis toute seule à jouer Pauline c'est moi qui vais gagner hein *Allez viens
29	*On cherche								
								26	*Allez

ANNEXE IV

	*Le chien mange								
								27	*Pauline *Il est là + <i>pointe sur l'image.</i>
30	[*Haa]								
								28	[*Le chien mange]
31	*On l'a trouvé *Le chien mange *Un jeton pour dominique								
								29	*Merci *Alors maintenant c'est à moi de regarder l'image *Pauline tu nous dis si on t'embête hein
		25	*Non	E					
								30	<i>Se lève pour amener Pauline sur la chaise.</i> *Allez stop *Allez au travail jeune fille *Allez allez + <i>soulève Pauline</i>
						10	[*Allez viens t'asseoir avec nous Pauline]		
32	[*Viens voir]								
								31	[*Allez] assieds-toi assieds-toi assieds-toi *Allez assieds-toi ici + <i>tape le dossier de la chaise.</i>
		26	<i>Se laisse retomber par terre sous la table</i>	C					

ANNEXE IV

								32	<i>S'assoit sur sa chaise.</i> <i>*Allez ho hisse attention la tête allez</i>
		27	<i>Passe la tête au dessus de la table</i>	C					
						11	<i>*Ah voilà Pauline</i>		
33	<i>*Coucou</i>								
		28	<i>Passe la tête sous la table</i>	C					
						12	<i>*Ha</i>		
34	<i>*T'es où Pauline</i>								
								33	<i>*Allez assieds-toi + tape la chaise.</i>
35	<i>*Pauline</i>								
								34	<i>*Attention la tête</i>
		29	<i>Se lève et s'assoit à table.</i>	B					
								35	<i>[*Voilà c'est bien]</i>
36	<i>[*Super]</i>								
								36	<i>[*Allez] mets toi bien mets toi bien</i>
37	<i>*Alors regarde</i>								
								37	<i>*Est-ce que tu veux aller aux toilettes</i>
		30	<i>*Non + met la tête entre ses bras.</i>	E C					
								38	<i>*Non</i>
38	<i>*Regarde Pauline on a cherché le chien mange</i>								
								39	<i>*Moi je l'ai trouvé ici + pointe sur le livre.</i>
39	<i>*Regarde</i>								

ANNEXE IV

		31	<i>Lève la tête de ses bras.</i>	C					
40	[*Pauline]							40	[*Alors maintenant] c'est moi qui cherche et qui dit *Hein *Alors mmmm
		32	<i>Pointe sur le livre.</i>	C					
								41	[*Oui]
41	[*Oui]								
						13	[*Il est] là le chien mange oui		
								42	*Alors moi je vois des fleurs
42	[*Des fleurs]								
								43	[*Dans le] pot
		33	<i>Pointe sur le livre.</i>	C					
43	[*Ahh]								
						14	[*Ouais]		
44	*Super Pauline *Tiens + donne un jeton à Pauline.								
		34	<i>Prend le jeton et joue avec.</i>	B					
								44	*Alors à toi maintenant
		35	<i>Pointe sur le livre.</i>	C					
								45	<i>Prend la main de Pauline</i> + *tu montres pas *Tu cherches avec tes yeux et tu dis *Et marie solène et moi [on cherche]

ANNEXE IV

						15	[*On cherche]		
								46	[*Allez Pauline]
45	[*Allez Pauline]								
						16	*Qu'est ce que tu dis Pauline		
		36	<i>Pointe sur l'image.</i>	C					
46	[*Alors]								
								47	[*Tu montres] pas non non non non <i>Met sa main sur le livre.</i> *Non non laisse comme ça
		37	<i>Essaie de tourner la page du livre.</i>	B					
								48	[*Non]
47	[*Non] *Non Pauline on re *On regarde cette image *Alors Pauline de quoi tu veux parler								
		38	*Non + /non/	E D					
48	*Tu veux pas parler								
						17	*Regarde je vais me mettre avec toi <i>Se lève et va se placer à côté de Pauline.</i> *Regarde Pauline *Hop <i>Redresse le livre pour que</i>		

ANNEXE IV

							<i>seules Pauline et elle le voit.</i> *Tu me *Tu me montres à moi ce que tu choisis *Tu choisis quoi		
		39	<i>Regarde le livre.</i>	B					
					18		*On va dire *On va parler de quoi		
		40	*(?)	A					
					19		*Qu'est ce que tu choisis		
		41	<i>Pointe sur le livre.</i> *Celui-là	C E					
					20		*C'ui là *D'accord *Alors on montre le livre à marie et dominique <i>Repose le livre sur la table.</i> *Et on dit *Qu'est ce qu'on dit		
		42	<i>Touche la main de solène.</i>	C					
					21		*Vas-y <i>Prend les deux mains de</i>		

ANNEXE IV

							<i>Pauline (pour signer avec elle) + *on dit</i>		
		43	<i>Prend les jetons posés sur la table.</i>	B					
								49	*Le
						22	*Le		
		44	<i>Dégage ses mains de celles de solène.</i>	C					
						23	*Tu poses les jetons si on veut parler Pauline parce que sinon *Pose les sur la table		
49	*Nous on écoute [*Pour chercher]								
						24	[Alors qu'est ce que tu] leur dit Pauline		
		45	<i>Replonge la tête dans ses bras.</i>	C					
						25	*Le chien *Qu'est ce qui fait le chien		
		46	<i>Lève la tête et pointe sur le livre.</i>	C					
50	[*Ha oui]								
						26	[*Oui] qu'est ce qui fait *Comment tu dis Pauline		

ANNEXE IV

		47	*(?)	A					
						27	*Oui comment tu dis		
		48	<i>Met la tête dans ses bras et regarde par terre.</i>	C					
51	[*I]								
						28	[*Tu] sais l'faire ça Pauline en plus *Pauline *C'est moi qui dit *Moi je dis *Le on voit le chien [qui mange]		
		49	[<i>Se redresse.</i>]	C					
						29	*Tu fais [toi]		
		50	[<i>Se rapproche de solène en ouvrant la bouche.</i>]	C					
						30	*Ouais		
52	[*Ouais]								
						31	[*Le chien] qui mange *Tu le fais toi		
		51	<i>Regarde solène.</i>	C					
						32	*Le chien mange		
53	[*On cherche]								
		52	[<i>Fait accidentellement</i>	B					

ANNEXE IV

			<i>tomber le jeton qu'elle manipulait.] Regarde par terre.</i>						
54	*Le chien mange * Alors moi je l'ai trouvé [ici + <i>pointe sur le livre.</i>]								
		53	[<i>Regarde ce que pointe marie.</i>]	B					
55	*C'est ça								
		54	<i>Fait oui de la tête.</i>	C					
56	*C'est le chien mange								
		55	*(?)	A					
57	[*Ouais]								
						33	[*C'est ce] que tu avais choisi c'est bien		
58	*Moi j'ai gagné un jeton alors								
						34	*Mmm		
								50	*Et alors c'est à marie maintenant
59	*Alors *Ah attention *Un peu plus difficile *Moi je vois des gâteaux								
		56	[<i>Pointe sur l'image.</i>]	C					
60	[*Des petits] *Ecoute Pauline *Des petits gâteaux								
		57	<i>Pointe la même chose + [*là]</i>	C E					
61	[*La] c'est le gros gâteau								
								51	[*Mmmm]

ANNEXE IV

						35	[*On recherche]		
62	[*Regarde Pauline]								
						36	[*Où sont les] petits gâteaux Pauline		
		58	<i>Pointe plusieurs fois sur l'image + *là là [là là]</i>	C E					
						37	[*Ce sont] les bougies du [gros gâteau]		
		59	<i>[Souffle sur le livre.]</i>	C					
63	[*Oui]								
						38	[*Oui] *Tu les souffles oui		
		60	<i>Repousse le livre.</i>	C					
64	*Mais Pauline *Moi je parle des petits gâteaux								
								52	*Moi j'ai vu
65	*Ha								
								53	*Encore des gâteaux *Des petits gâteaux *Regarde ici + <i>pointe sur l'image.</i>
		61	<i>Regarde ce que pointe dominique.</i>	B					
								54	[*Ici + <i>pointe sur l'image</i>]
66	[*Haaa]								
								55	[*Ici + <i>pointe sur l'image</i>] *Mmm ça c'est pour le goûter hein

ANNEXE IV

									*Tu es d'accord *Est-ce que se sont des petits gâteaux *Allo
67	*Mau[rine]								
								56	[*Allo] Pauline *Ouille ouille ouille *Alors je vous rassure y'a eu plein d'enfants dans c'tétat c'matin
						39	*Ah ouais		
								57	*Aujourd'hui là c'est *Marine c'était pareil aussi avant *C'matin mickael qui m'dit oh t'façon moi j'suis réveillé qu'à partir d'la récré du matin
						40	*D'accord		
								58	*Voilà *Julie qui bâillait *La totale [aujourd'hui]
		62	<i>Tourne la tête et regarde dominique en tripotant ses lunettes.</i>	C					
								59	*Oh *Tu as changé tes lunettes
68	<i>Rit.</i> *C'est pas pratique pour regarder								
								60	*Aller Pauline

ANNEXE IV

69	*Bon c'est dominique								
								61	*Bon
70	*Qui a trouvé								
								62	*Vous allez vous arrêter là
71	*Ouais								
								63	*D'accord le jeu y s'arrête
		63	Fait oui de la tête.	C					
								64	*Oui

Fin de la transcription : 42'54

Annexe V : Corpus « Jeu de rôle » de T1

Début de la transcription : 23'03

P1 : Solène		P3 : Mme Héloir		Pauline				P2 : Marie	
TdR	Transcriptions	TdR	Transcriptions	TdR	Transcriptions	PI	Comb	TdR	Transcriptions
1	*On rentre et on dit bonjour								
		1	*Bonjour mesdames et mademoiselle						
				1	*Mm[mm]	A			
								1	*[Ah] qu'est-ce qu'il y a
2	*Qu'est-ce qu'on veut [acheter]								
				2	[/Bonjour/]	D			
		2	*Bonjour						
3	*Qu'est-ce qu'on va acheter *On va regarder								
				3	<i>S'approche de la table et pose son panier dessus. Prend une orange et [la met dans le papier.]</i>	B C			
		3	[*Oh oh] oh oh non non						
				4	<i>Regarde dominique et remet l'orange sur la table.</i>	C			
		4	*Vous ne prenez pas *Il faut demander						

ANNEXE V

				5	<i>Se replie sur elle-même.</i>	C			
		5	*Ah oui *Hein dans le magasin il faut demander *On ne prend pas comme ça						
4	*Alors moi je								
		6	*Qu'est-ce que vous voulez						
				6	<i>*(?) + Se cache derrière solène en riant.</i>	A C			
		7	*Mademoiselle <i>Cherche à voir Pauline qui est cachée derrière solène.</i>						
							2	*Moi j'attends [derrière]	
5	[*On prend] quoi Pauline								
				7	<i>Viens voir marie qui était debout derrière elle.</i>	C			
							3	*C'est moi d'abord *Est-ce que tu veux demander	
				8	<i>Pousse marie vers la table. + *Allez</i>	C E			
							4	<i>Rit.</i> *Attends tu vas me faire tomber	
		8	*Pauline [Pauline]						
6	*Viens voir Pauline [on va voir] la dame du magasin *Viens Pauline								

ANNEXE V

		9	*Qu'est-ce que tu veux acheter [dans mon magasin]						
				9	[*(?)] + <i>S'assoit par terre.</i>	A C			
7	*Regarde + <i>Montre les aliments sur la table.</i>								
				10	<i>Pointe la table de loin.</i>	C			
8	[*Oui]								
		10	[*Ouais viens voir] *Lève toi						
9	*Tu veux quoi Pauline								
				11	*(?)	A			
10	*Oh bah oui il faut regarder sinon on voit pas								
				12	*Non + <i>Se replie sur elle-même.</i>	E C			
								5	*Allez viens Pauline on y va ensemble + <i>Cherche à prendre la main de Pauline.</i>
				13	<i>Se replie encore plus sur elle-même.</i>	C			
11	*Alors moi je voudrais acheter une banane s'il vous plaît								
		11	*Celle-ci + <i>Prend une banane et la montre à solène.</i>						
12	*Non								
		12	*Non l'autre						
13	*L'autre								

ANNEXE V

		13	*Voilà + <i>Met l'autre banane dans le panier posé sur la table.</i> *Une banane						
14	*Merci								
		14	*Qu'est-ce que vous voulez encore						
15	*Euh je voudrais une pomme								
		15	*Une pomme verte						
16	*Oui								
		16	*Voilà + <i>Met une pomme verte dans le panier.</i> *Une pomme verte pour la dame						
17	*Merci *C'est tout								
		17	[*D'accord]						
18	[*J'ai] fini <i>Prend le panier.</i> *Au revoir <i>S'éloigne de l'étal.</i>								
		18	*Au revoir						
								6	*Ah solène a fini son tour
		19	*C'est à qui maintenant						
								7	*Je crois que c'est à nous Pauline
				14	*Non	E			
								8	*Tu prends le panier on y va
19	<i>Tend le panier à Pauline.</i>								

ANNEXE V

				15	<i>Prend le panier, se lève, va près de la table et pose le panier dessus.</i>	B			
		20	*Alors qu'est-ce que vous voulez acheter mademoiselle						
				16	(*) + <i>Prend une pomme de terre et la montre à dominique.</i>	A C			
		21	*Qu'est-ce que c'est						
				17	*Pomme de terre + /Pomme de terre/	E D			
		22	[*Une pomme de terre]						
				18	[<i>Met la pomme de terre dans le panier.</i>]	B			
		23	*Oh il faudrait demander c'est moi qui vous donne *D'accord						
				19	<i>Fait oui de la tête.</i>	C			
		24	*Qu'est-ce que vous voulez encore						
				20	<i>Regarde les aliments posés sur la table.</i>	B			
		25	*Ici j'ai un beau poisson + <i>Pointe le poisson.</i>						
				21	*Ah <i>Prend le pain et le montre à dominique.</i>	A C			
		26	*Ah ça oui <i>Reprend le pain des mains de Pauline.</i> *Du pain						
				22	*Pain	E			

ANNEXE V

		27	*Je vous donne du pain						
				23	*Oui du pain + /Pain/		E+ED		
		28	*Voilà + <i>Met le pain dans le panier.</i>						
				24	*(?) + <i>Soulève le panier puis [s'éloigne de l'étal.]</i>	A B			
		29	[*Qu'est-ce que vous voulez encore]						
								9	*Oh attends ça va tomber Pauline *Ca va tomber + <i>Redresse le panier dans les mains de Pauline.</i>
				25	<i>Se replie sur elle-même.</i>	C			
								10	*Regarde *Pauline est-ce que tu veux encore [demander à manger *On va voir]
		30	[*De la viande *De la viande ou du poisson]						
				26	<i>Revient vers la table et pose le panier dessus. Prend le poulet et le met dans le panier.</i>	B C			
		31	*Ah qu'est-ce que c'est <i>Reprend le poulet du panier et le pose sur la table.</i> *De la viande						

ANNEXE V

			27	*De la viande + /Viande/	E D			
		32		*De la viande *J'ai un gros poulet				
			28	*Poulet + /Poulet/	E D			
		33		*Un gros poulet				
			29	<i>Fait oui de la tête.</i>	C			
		34		*Avec des pommes de terre vous pourrez faire des frites				
			30	<i>Prend la pomme de terre qui est dans le panier, la montre à dominique puis la remet dans le panier.</i>	C			
		35		<i>Prend le poulet et le met dans le panier.</i>				
							11	*Hum ça va être bon [hein]
		36		[*Voilà] le poulet				
			31	<i>Prend le panier et s'éloigne de l'étal.</i>	B			
		37		[*C'est fini]				
							12	[*C'est fini] *Est-ce que c'est fini Pauline
			32	<i>Vient vers marie et lui tend le panier.</i>	C			
							13	*Ou tu en veux tu en veux encore *Tu veux demander encore
			33	*C'est à toi + <i>Tend le panier à marie.</i>	E C			
							14	*Ah c'est à moi +

ANNEXE V

									<p><i>Prend le panier tendu par Pauline.</i> <i>*Alors moi je vais me mettre là-bas</i> <i>Va dans un coin de la pièce puis avance jusqu'à la table.</i> <i>*Bonjour madame</i> <i>Pose le panier sur la table.</i></p>
		38	*Bonjour madame						
								15	*Alors moi je voudrais hum une pomme
		39	<i>Met une pomme dans le panier.</i> + *Voilà une pomme verte						
								16	*Une orange
		40	*Une orange + <i>Met une orange dans le panier.</i> *Une orange qui fait beaucoup de jus						
								17	*Et une banane
		41	*Et une banane + <i>Met une banane dans le panier.</i> *Voilà madame *Qu'est-ce que vous voulez encore						
								18	*C'est tout c'est fini *Ca me suffit
		42	<i>Fait oui de la tête.</i> *Très bien						

ANNEXE V

								19	<i>*Voilà + Prend le panier.</i> <i>*Au revoir madame</i>
		43	<i>*Au revoir madame</i>						
								20	<i>S'éloigne de l'étal.</i> <i>*J'ai fini mon tour</i>
20	<i>*C'est à qui</i>								
				34	<i>*C'est à toi</i>	E			
21	<i>*Ah moi oui</i> <i>S'avance vers l'étal.</i> <i>*Bonjour madame</i>								
		44	<i>*Bonjour madame</i>						
22	<i>Pose le panier sur la table.</i> <i>*Je voudrais un gâteau</i>								
		45	<i>*Un gâteau</i> <i>*Je n'ai pas de gâteau ici</i>						
23	<i>*Pas de gâteau</i>								
		46	<i>*Non</i>						
24	<i>Hausse les épaules et souffle.</i> <i>*Alors</i>								
		47	<i>*Il faut aller au magasin du pain et des gâteaux</i>						
25	<i>*Alors je vais au magasin du pain</i> <i>Prend le panier.</i> <i>[*Au revoir]</i>								
		48	<i>*[Au revoir]</i>						
26	<i>S'éloigne de l'étal puis tend le panier à Pauline.</i>								
				35	<i>Prend le panier et s'avance vers l'étal.</i>	B E D			

ANNEXE V

					*Bonjour + /Bonjour/				
		49	*Bonjour [mademoiselle]						
				36	<i>[Lève le panier en l'air pour le montrer à dominique.]</i>	C			
		50	*Oh votre panier [est vide]						
				37	<i>[Pose le panier sur la table.]</i>	B			
		51	*Qu'est-ce que vous voulez acheter						
				38	<i>Prend une tomate et la montre à dominique.</i>	C			
		52	*Ah qu'est-ce que c'est						
				39	*Tomate + /Tomate/	E D			
		53	*Une tomate						
				40	*Tomate + /Tomate/	E D			
		54	*C'est moi qui vous donne hein [mademoiselle]						
				41	<i>[Met la tomate dans le panier.]</i>	B			
		55	*Et puis quoi encore						
				42	<i>Regarde dominique puis essaye de prendre un aliment.</i>	C			
		56	<i>Empêche Pauline de prendre l'aliment.</i>						
				43	<i>Baisse la tête.</i>	C			
		57	*Qu'est-ce que vous voulez /Orange/						
				44	/Orange/	D			

ANNEXE V

		58	*Une orange *Une orange						
				45	*Une + /Une/	E D			
		59	*Ou deux oranges						
				46	/Deux/ + *Orange + /Orange/		D+ED		
		60	*Qu'est-ce que vous voulez						
				47	<i>Se cache le visage dans ses mains.</i>	C			
		61	*Une						
				48	/Une/	D			
		62	*Ou deux						
				49	*Deux + /Deux/	E D			
		63	*Deux quoi						
				50	<i>Se cache le visage dans ses mains.</i>	C			
		64	*Deux pommes de terre						
				51	<i>Fait non de la tête.</i>	C			
		65	*Non						
				52	<i>Prend une orange et la met dans le panier.</i>	C			
		66	*Hé c'est moi qui donne <i>Met une autre orange dans le panier.</i> *Deux oranges						
				53	<i>Reprend l'orange que dominique vient de mettre dans le panier et la remet sur la table.</i>	C			
		67	<i>Reprend la même orange et la remet dans le panier.</i>						

ANNEXE V

			*Deux oranges						
				54	<i>Prend le panier puis [s'éloigne de l'étal.]</i>	B			
		68	[*Et quoi encore]						
				55	<i>*Ah ça + Revient vers l'étal et prend le poisson sur la table.</i>	A E B C			
		69	<i>Empêche Pauline de prendre le poisson. /Poisson/</i>						
				56	<i>S'éloigne de l'étal.</i>	B			
		70	*C'est tout c'est fini						
				57	<i>Tend le panier à Solène. *C'est à toi</i>	C E			
27	*Tu veux le poisson								
				58	*Oui	E			
28	*Ah bah alors								
				59	<i>Revient vers la table et pose le panier dessus.</i>	B			
		71	*Qu'est-ce que vous voulez encore						
				60	<i>Essaye de prendre le poisson.</i>	C			
		72	<i>Empêche Pauline de prendre le poisson.</i>						
				61	[*(?)]	A			
		73	[*C'est moi qui donne] *Tu fais [un poisson s'il vous plaît]						
				62	[*Poisson + /Poisson/ *Plaît + /S'il te plaît/]		ED+E D		
		74	<i>Met le poisson dans le panier.</i>						

ANNEXE V

			*Voilà mademoiselle						
				63	<i>Prend le panier et s'éloigne de l'étal.</i>	B			
		75	[*C'est fini]						
								21	[*Pauline]
		76	*Ah on dit au revoir						
								22	*Au revoir madame *Hein Pauline
				64	<i>Joue avec les aliments du panier.</i>	B			
								23	*T'es déjà partie du [magasin]
		77	[*Hé oui] hein elle est déjà rentrée à la maison						
								24	*Tu fais à manger déjà [*Pauline regarde + Pointe dominique.]
		78	[Enlève l'image symbolisant la marchande autour de son cou.]						
				65	[Regarde dominique.]	C			
								25	*Elle enlève son image *Elle va la donner
		79	*Moi je voudrais la donner à Pauline <i>Tend l'image vers Pauline.</i> *On échange						
				66	<i>Enlève l'image symbolisant une cliente</i>	B B			

ANNEXE V

					<i>autour de son cou et [prend celle tendue par dominique.]</i>				
		80	<i>[*Ouais] *Et moi tu me donnes quoi</i>						
				67	<i>Part avec les deux images puis se dirige vers solène et lui tend une image.</i>	B C			
29	<i>*Moi j'ai déjà moi</i>								
								26	<i>Remet les aliments utilisés sur la table.</i>
30	<i>*Alors tu prends laquelle toi</i>								
				68	<i>Montre l'image symbolisant la marchande à solène.</i>	C			
31	<i>*Celle-ci ouais d'accord *Celle-ci on la donne à dominique + Prend l'image symbolisant la cliente des mains de Pauline et [la donne à dominique.]</i>								
				69	<i>[Tend l'image symbolisant la marchande à marie.]</i>	C			
								27	<i>*Non c'est pour toi</i>
32	<i>*Celle-ci c'est pour toi et moi je mets celle-ci Met une image symbolisant une cliente</i>								

ANNEXE V

	<i>autour de son cou.</i> *Alors toi tu vas où								
		81	<i>Met l'image donnée par solène autour de son cou.</i> *Tu viens t'asseoir à ma place						
				70	*Ouais	E			
		82	*C'est toi la dame du magasin						
				71	*Oui + <i>Marche vers la chaise.</i>	E B			
							28	*Ah ça c'est chouette	
				72	<i>S'assoit sur la chaise.</i>	B			
33	<i>Vient se mettre derrière Pauline pour l'aider à pousser sa chaise.</i>								
				73	*Attends	E			
34	*Attends je rapproche la chaise c'est tout [*Tiens-toi bien] <i>Pousse la chaise de Pauline vers la table.</i> *Hop								
							29	[*Rit.]	
		83	[*Toute seule la dame du magasin]						
							30	<i>S'avance vers l'étal.</i> + *Bonjour madame	
				74	*(?) + <i>Prend une orange et la montre à marie.</i>	A C			
							31	*Bonjour	

ANNEXE V

				75	<i>*Bonjour + /Bonjour/ Pose l'orange sur le devant de la table.</i>	E DB			
								32	<i>*Alors Pose le panier sur la table. *C'est moi qui demande *Moi je ne veux pas d'orange Remet l'orange avec les autres aliments. *Non *Moi je voudrais deux pommes de terre s'il vous plaît</i>
				76	<i>Met une pomme de terre dans le panier.</i>	B			
								33	<i>*Encore une pomme de terre</i>
				77	<i>*(?) + Regarde marie en lui montrant les pommes de terre sur la table.</i>	A C			
								34	<i>*Encore</i>
				78	<i>Met une autre pomme de terre dans le panier.</i>	B			
								35	<i>*Merci</i>
				79	<i>*Merci + /Merci/</i>	E D			
								36	<i>*Avec les pommes de terre je voudrais</i>
				80	<i>*Ca + Regarde marie puis met une autre</i>	E C			

ANNEXE V

					<i>pomme de terre dans le panier.</i>				
								37	*Non non moi j'en veux pas <i>Reprend la dernière pomme de terre mise dans le panier et la repose sur la table.</i> *Juste deux *J'en ai deux <i>(montre les pommes de terre dans le panier) c'est bon</i> *Euh de la viande s'il vous plaît
				81	<i>Met le poulet dans le panier.</i>	B			
								38	*Merci *Et puis une
				82	*Une + /Une/	E D			
								39	*Une tomate
				83	/Tomate/ *Elle est là + <i>Pointe une tomate.</i>	C	DE+E		
								40	[*Voilà une tomate]
				84	[<i>Met une tomate dans le panier.</i>]	B			
								41	*Merci [beaucoup madame]
				85	[*(?) + /Merci/ + /Dame/]	A	D+D		
								42	*Je m'en vais <i>Prend le panier.</i>

ANNEXE V

									*Au revoir S'éloigne de l'étal.
				86	<i>Regarde marie s'éloigner.</i>	C			
								43	*Au revoir [madame]
				87	[*Au revoir + /Au revoir/]	E D			
35	<i>S'avance vers l'étal.</i> *Bonjour								
				88	*(?)	A			
36	*Moi je voudrais une pomme s'il vous plaît <i>Pose le panier sur la table.</i> *Une [pomme verte]								
				89	[<i>Met une pomme verte dans le panier.</i>]	B			
37	<i>Fait oui de la tête.</i> *Merci								
				90	<i>Prend une banane et la montre à solène. + *Ca</i>	C E			
38	*Non [pas de banane]								
				91	[<i>Repose la banane sur la table.</i>]	B			
39	*Je voudrais hum <i>Regarde les aliments posés sur la table.</i>								
				92	<i>Pointe une tomate plusieurs fois.</i>	C			
40	*Du pain								
				93	<i>Cherche le pain sur la table mais ne le voit pas tout de suite.</i> *Non	B E			

ANNEXE V

					<i>Voit le pain posé. *Ah + Prend le pain et le met dans le panier.</i>	B A B			
41	<i>*Mer[ci]</i>								
				94	<i>[*Merci + /Merci/]</i>	E D			
42	<i>*Et puis je voudrais deux bananes</i>								
				95	<i>[Met une banane dans le panier.]</i>	B			
43	<i>[*Deux bananes] *Une banane (montre un doigt) *Encore une banane</i>								
				96	<i>*(?) + Pointe solène.</i>	A C			
44	<i>Prend la banane dans le panier et la montre à Pauline. *J'en veux deux Remet la banane dans le panier. + *Une *Et encore une encore une banane</i>								
				97	<i>*Attends + Fait un geste signifiant d'attendre.</i>	E C			
45	<i>Rit.</i>								
				98	<i>Met une autre banane dans le panier.</i>	B			
46	<i>*Deux bananes *Merci</i>								
				99	<i>*Merci</i>	E			
47	<i>*C'est tout pour moi *Au revoir Prend le panier.</i>								

ANNEXE V

	*Au revoir madame								
				100	*Au revoir	E			
48	<i>S'éloigne de l'étal.</i>								
		84	<i>S'approche de l'étal.</i> *Bonjour [madame]						
				101	[*Bonjour + /Bonjour/]	E D			
		85	<i>Pose le panier sur la table.</i> *Hum qu'est-ce que vous avez à manger *Hum						
				102	*Là + <i>Montre le fromage.</i>	E C			
		86	*Ah						
				103	[<i>Met le fromage dans le panier.</i>]	B			
		87	[*C'est une bonne idée] *Du fromage						
				104	*(?) + <i>Prend encore du fromage et le montre à Dominique.</i> <i>Met ce fromage dans le panier.</i>	A C B			
		88	*Stop (x3) merci <i>Prend le denier fromage mis dans le panier puis le tend à Pauline.</i> + *Tenez						
				105	<i>Prend le fromage tendu par dominique et [le repose sur la table.]</i>	B			
		89	[*Un fromage ça va] *Euh je voudrais du pain						
				106	[<i>Fait non de la tête.</i> + *Non + /Non/]	C E D			

ANNEXE V

		90	*Pour manger] avec le fromage *Non [vous n'avez pas de pain]						
				107	[*(?) + <i>Met un poisson dans le panier.</i>]	A C			
		91	*Oh + <i>Prend le poisson dans le panier et le repose sur la table.</i> *Non merci je n'aime pas le poisson *Non merci						
				108	<i>Regarde dominique.</i>	C			
		92	*Je voudrais des oranges s'il vous plaît						
				109	<i>Met une orange dans le panier.</i>	B			
		93	*Oui encore une s'il vous plaît						
				110	<i>Met une autre orange dans le panier.</i>	B			
		94	*Merci *Et puis hum est-ce que vous avez encore de la viande						
				111	*Non + /Non/	E D			
		95	*Non						
				112	<i>Prend le poisson et le montre à dominique.</i>	C			
		96	*Euh oui mais je n'aime pas le poisson *Hum bon hé bien c'est fini						

ANNEXE V

			*Merci madame *Au revoir					
				113	<i>Regarde dominique.</i>	C		
		97	*Au revoir					
				114	*(?)	A		
		98	*A demain					
				115	*Au revoir + /Au revoir/	E D		
							44	*Bonjour madame <i>S'approche de la table et pose son panier dessus.</i>
				116	<i>Joue avec l'image autour de son cou.</i>	B		
							45	*Bonjour madame *Hé oui vous êtes la dame du magasin *Bonjour
				117	*Bonjour + /Bonjour/	E D		
							46	*Est-ce que ça va
				118	<i>Fait oui de la tête.</i> + *Oui	C E		
							47	*Ouais *Il fait beau aujourd'hui <i>Regarde par la fenêtre.</i> *Oh non il pleut aujourd'hui
				119	*Non <i>Regarde par la fenêtre.</i>	E C		
							48	*Là on voit pas *Tu vois pas par la fenêtre *Alors moi je

ANNEXE V

									voudrais une orange s'il vous plaît
				120	<i>/Orange/ Met une orange dans le panier.</i>	D B			
								49	*Ouais
				121	<i>Regarde marie pour s'assurer qu'elle peut laisser l'orange dans le panier.</i>	C			
								50	*Ouais merci [*Et je voudrais aussi]
				122	<i>[Prend une pomme et la montre à marie.]</i>	C			
								51	*Non [pas la pomme]
				123	<i>[Repose la pomme sur la table.] Met tous les aliments au même endroit.</i>	B B			
								52	[*Est-ce que]
				124	<i>[Prend l'orange dans le panier et la remet avec tous les aliments.]</i>	B			
								53	*Ah mais moi je la veux *Je voudrais l'orange s'il vous plaît
				125	*Pas	E			
								54	*Vous me la donnez
				126	<i>Remet l'orange dans le</i>	B			

ANNEXE V

					<i>panier.</i>				
								55	*Merci
				127	<i>Met tous les aliments à un autre endroit.</i>	B			
								56	*Est-ce que vous avez du chocolat
				128	*Non + /Non/	E D			
								57	*Oh pas de chocolat
				129	*Non + <i>Fait non de la tête.</i>	E C			
								58	*Oh
				130	<i>Prend le fromage et le montre à marie. + *Lui-là</i>	C E			
								59	*Non ça c'est du fromage
				131	<i>Sourit et repose le fromage. Prend le poisson et le montre à marie. + *Lui-là</i>	B C E			
								60	*Le poisson euh
				132	<i>Remet le poisson sur la table.</i>	B			
								61	*Oui d'accord d'accord *Je veux bien le poisson
				133	<i>Met le poisson dans le panier.</i>	B			
								62	*Mais pas de chocolat *Moi je
				134	<i>Reprend le poisson du panier.</i>	B			

ANNEXE V

								63	*Non mais celui-là oui + <i>Essaye d'empêcher Pauline de prendre le poisson dans le panier.</i>
				135	<i>[Remet le poisson sur la table.]</i>	B			
								64	*Ah finalement non *Moi je le veux bien le poisson
				136	<i>Joue avec le poisson.</i>	B			
								65	*Non
				137	<i>Regarde marie.</i>	C			
								66	*Est-ce que vous me donnez le poisson s'il vous plaît *Mais moi je le voudrais bien le poisson
				138	<i>Met le poisson dans le panier.</i>	B			
								67	*Ah merci
				139	<i>*Merci + /Merci/</i>	E D			
								68	*Et puis c'est tout *Je vais aller acheter du chocolat [dans] un magasin
				140	<i>[*Non]</i>	E			
								69	*Oui mais pas ici oui
				141	<i>Montre une pomme de terre à marie. + *Lui-là</i>	C E			

ANNEXE V

								70	*Non pas de pomme de terre merci *Merci *Au revoir madame + <i>Prend le panier.</i> *Au revoir
				142	*Au revoir + /Au revoir/	E D			
								71	*C'est fini
49	*Ouh il est tard c'est l'heure de ferme le magasin *On ferme								
				143	<i>Joue avec les aliments sur la table.</i>	B			
								72	*Oui parce qu'il reste plus grand-chose hein
50	*On ferme le magasin <i>Met un sac sur la table pour ranger les aliments.</i> *On arrête Pauline c'est fini								

Fin de la transcription : 38'55

Annexe VI : Corpus « Poser et répondre à des questions » de T2

Début de la transcription : 1'36

P1 : Solène		Pauline				P2 : Marie		P3 : Mme Héloir	
TdR	Transcriptions	TdR	Transcriptions	PI	Comb	TdR	Transcriptions	TdR	Transcriptions
1	*Alors tu te rappelles comment on joue à ce jeu *Marie elle va te demander te demander quelle image tu as choisie *D'accord								
		1	<i>Pointe une de ses images.</i>	C					
2	*Tu choisis celle-ci [*Très bien *Alors]								
		2	<i>[Retourne les cartes qu'elle n'a pas choisies.] Installe ses cartes.</i>	B B					
						1	*C'est bon tu es prête Pauline		
		3	*Oui	E					
						2	*Alors est-ce que sur ton image Pauline, ploum *Regarde Pauline *Est-ce que ploum pleure		

ANNEXE VI

		4	*Non	E					
						3	*Non *D'accord c'est pas celle-là *Est-ce que ploum a chaud		
		5	*(?) + sourit en regardant marie. [Montre son image à marie.]	A C C					
3	[*Alors il faut lui dire] *Tu lui dis oui marie								
		6	[(?)]	A					
4	*[Ploum] a chaud oui								
						4	*C'est celle-ci + <i>montre son image à Pauline.</i>		
		7	*Oui	E					
						5	*Ah		
		8	<i>Prend l'image de marie.</i>	B					
						6	*Bravo		
5	*Super								
		9	<i>Retourne ses autres cartes.</i> [(?)]	B A					
6	[*Alors maintenant] c'est marie qui choisit une image et c'est toi Pauline qui demande *D'accord *Alors on regarde +								

ANNEXE VI

	<i>retourne les images de Pauline.</i> *Est-ce que [tu as] choisi une image marie								
						7	[*Regarde] *Oui *Regarde Pauline + <i>montre qu'elle a une carte dans les mains.</i>		
		10	<i>Regarde marie.</i>	C					
						8	*Elle est dans ma main		
7	*Alors c'est toi qui demandes								
		11	<i>Prend une de ses cartes.</i>	B					
8	*Alors tu demandes quoi *Est-ce que sur ton image								
		12	<i>Pointe une partie de son image.</i>	C					
9	*Ploum qu'est-ce qu'il fait								
		13	*Pleure	E					
10	*Il pleure oui								
						9	*Oui sur mon image ploum pleure		
11	*Ha								
						10	*Alors tu as trouvé		
		14	*(?)	A					
						11	*Tu me montres +		

ANNEXE VI

							<i>montre son image à Pauline.</i>		
		15	<i>Montre l'image à marie.</i>	B					
						12	*Oui bravo c'est [la même]		
12	[*Super]								
		16	<i>Prend la carte de marie. Retourne les cartes qu'il lui reste. * Là + pointe une de ses images.</i>	B B E C					
						13	*C'est bon		
		17	<i>Prend la carte dans ses mains et [la tourne vers marie]</i>	B					
								1	[*Faut pas montrer] *Faut pas montrer
						14	*J'ai pas regardé		
13	*Alors on montre pas à marie + cache la carte.								
						15	[*Pauline]		
		18	[/ploum/ + *Ploum pleure]		DE+E				
						16	*Alors est-ce que sur ton image ploum a peur		
		19	/non/ + *Non	D E					
						17	*Non		
		20	[*Là + pointe sur son image.]	E C					
						18	[*Alors] *Pauline est-ce		

ANNEXE VI

							que sur ton image la fille pleure		
		21	<i>Pointe son image.</i> *Non non + /non/	C E E D					
14	*Ah *Alors [il faut regrou]								
		22	[<i>Retourne et regarde son autre image puis la cache.</i>]	B					
								2	*Elle l'avait pas défini comme ayant peur
15	*Elle l'avait défini comment								
								3	[/courir/]
16	*Il court oui								
		23	<i>Regarde les images déjà gagnées</i> *Il pleure là + /pleurer/	B	E+ED +E				
17	[*Ici il pleure ouais]								
						19	[*C'est pas celle- là] *D'accord *Alors est-ce que sur ton image ploum court		
		24	<i>Regarde des images déjà gagnées.</i>	B					
						20	[*Est-ce qu'il court]		
18	[*Celles-là] celles-là on les a gagnées + <i>retourne les images que Pauline</i>								

ANNEXE VI

	<i>regarde.</i>								
		25	<i>Montre son image à marie + *là</i>	C E					
19	*Alors Pauline il faut que tu dises oui [ou non]								
		26	[/oui/ /non/]	D D					
20	*Tu [dis quoi toi]								
		27	[/courir/ *Là	D E					
						21	*Oui il court *Il a peur du chien		
		28	/ploum/ + *peur	D E					
21	*Ploum [a peur oui]								
						22	[*Ouais]		
22	*Alors on dit oui a marie [*C'est ça tu as raison]								
		29	[<i>Prend sa carte et tend la main à marie.</i>]	B					
						23	*C'est celle-ci + <i>tend sa carte à Pauline.</i>		
		30	<i>Prend la carte.</i>	B					
						24	*Bravo		
23	*Super								
						25	*Et moi je fais la dernière		
		31	<i>Retourne sa dernière carte.</i>	B					
24	*Alors c'est toi qui demande maintenant								

ANNEXE VI

	Pauline *Tu demandes quoi à marie *Est-ce que sur ton image + <i>pointe sur l'image.</i> *C'est qui ça + /fille/								
		32	/fille/ + *fille	D E					
25	*Oui la fille								
		33	/pleurer/	D					
26	*Très bien								
						26	*Oui est-ce que la fille pleure *Oui + <i>montre son image à Pauline.</i>		
		34	<i>Montre son image à marie.</i>	B					
						27	*Regarde		
27	[*Ouais]								
						28	[*C'est pareil]		
		35	<i>Prend l'image de marie.</i>	B					
						29	*Oh pardon + <i>l'image tombe.</i> [*Elle est tombée]		
		36	[*(?)]	A					
28	*Bravo Pauline *C'est [bien]								
								4	[*Dis-donc]
						30	*Tu as tout gagné Pauline		
								5	*Tu es forte hein

ANNEXE VI

		37	*(?) [Sourit et fait un câlin à solène.]	A C					
29	[*Ouais] *C'est bien *On fait encore								
		38	*Non	E					
						31	*Regarde + montre d'autres cartes à Pauline		
30	Regarde de [nouvelles cartes]								
								6	[*D'autres cartes]
		39	Regarde les nouvelles cartes et essaie de les rapprocher d'elle	B					
31	*Alors								
		40	*Pé [pé + tape sur les cartes]	A B					
32	[*Ah elles sont collées]								
						32	[Rit].		
33	Rit.								
		41	Parvient à rapprocher les cartes.	B					
34	*Alors qu'est ce que tu vois								
		42	Pointe sur la carte *(?) + /tête/	C A D					
35	*Il a mal a la tête oui Montre l'image + *ici ploum a mal a la tête *Et là + pointe une autre								

ANNEXE VI

	<i>image.</i>								
		43	*Oh (?)	A					
36	*Oh qu'est ce qu'il fait *Il déchire le journal								
		44	*Oui + /oui/	E D					
37	*Il est en colère *Il est en colère il déchire le journal								
		45	<i>Pointe une autre image</i> + *là	C E					
38	*Et là *Il a peur								
		46	<i>Pointe l'image + *(?)</i>	C A					
39	*Celui-là oui								
		47	*(?) + /voler/	A D					
40	*Et oui il s'envole *Alors il a petit peu peur de s'envoler								
		48	<i>Pointe une autre image</i> + *(?) /ploum/	C A D					
41	*Et là qu'est ce qu'il fait ploum + <i>pointe l'image.</i>								
		49	<i>Fait non de la tête.</i>	C					
42	*Tu sais pas *Il pleure regarde ici + <i>pointe sur l'image</i>								
		50	<i>Pointe sur l'image</i> *Là papa /papa/	C	E+ED				
43	*Oui								
		51	<i>Pointe sur l'image</i> *Maman	C E					
44	*Oui								

ANNEXE VI

	*Papa et maman ils sont en colère et ploum il pleure *D'accord *Est-ce que t'es d'accord [*T'as vu]								
		52	[(?)]	A					
45	*Marie elle a pareil que toi encore								
		53	*(?) + associe une de ses images à celle de marie.	A B					
						33	*La [*Oui]		
46	[*Oui] ploum a mal à la tête								
						34	*Tiens + rend son image à Pauline *La regarde pareil + montre une autre de ses images à Pauline		
47	*Ploum a peur de s'envoler								
		54	Pose une autre de ses images en face de celle de marie qui est identique.	B					
						35	*Pareil		
48	*Ploum est en colère								
		55	Pose une autre de ses images en face de celle de marie qui est	B					

ANNEXE VI

			identique.						
						36	*Oh on l'a déjà [fait celle-là]		
49	[*Mmm] ploum a mal à la tête								
		56	<i>Pose sa dernière image en face de celle de marie.</i>	B					
50	*Et ploum pleure *T'es prête								
		57	<i>[Reprend ses images.]</i>	B					
						37	<i>[Installe un cache entre les deux jeux.]</i>		
51	*Alors c'est qui qui commence Pauline c'est qui *Qui commence								
		58	<i>*(?) Retourne ses cartes et n'en laisse qu'une visible.</i>	A B					
						38	*C'est toi qui commences		
		59	*Oui	E					
						39	[*Oui]		
52	[*Alors] *Alors tu dis marie j'ai choisi mon image								
		60	<i>[/image/ + *image]</i>	D E					
53	[*C'est toi] qui demande								
						40	*Tu as choisi ton image		

ANNEXE VI

							*Est-ce que sur ton image ploum pleure		
		61	*Non	E					
						41	*Non		
		62	<i>Pointe quelque chose sur son image.</i>	C					
54	<i>Fait oui de la tête.</i>								
						42	*Est-ce que ploum a mal à la tête		
		63	<i>[Prend son image pour la montrer à marie]</i>	C					
						43	[*Oui ou non]		
55	[*Qu'est ce que tu] dis Pauline								
		64	<i>Pointe sur l'image + /tête/ + *Il a mal à la tête</i>	C	E+E+ ED				
56	*Il a mal à la tête alors on dit oui à marie								
		65	/oui/ + *oui	D E					
57	*C'est bien								
						44	*C'est celle-ci + montre l'image qu'elle a demandée		
		66	*Oui <i>[Prend l'image de marie.]</i>	E B					
						45	[*Ah]		
								7	[*Bravo]
58	[*Super bravo]								

ANNEXE VI

		67	<i>Pose les images qu'elle a gagnées sur le côté.</i>	B					
59	<i>*Hop + retourne les images que vient de poser Pauline.</i>								
		68	<i>Retourne ses autres images.</i>	B					
						46	[*Alors]		
60	[*Alors]								
		69	<i>*(?) + choisit une image et la tourne vers marie.</i>	A B					
61	<i>*Attend attend attend Pauline + lui fait baisser sa carte.</i>								
						47	<i>*Pauline c'est moi maintenant qui prend une image c'est moi</i>		
62	<i>*Toi tu demandes maintenant Pauline</i>								
		70	<i>Tend une de ses images à solène.</i>	C					
63	<i>*Mmm tu veux demander celle-ci si [tu veux]</i>								
						48	<i>[*Regarde] j'ai choisi mon image + montre qu'elle a une carte dans la main.</i>		
		71	<i>[Essaie de faire comme marie avec la carte</i>	B					

ANNEXE VI

			<i>qu'elle a dans la main.]</i>						
						49	[*Elle est dans ma main.]		
64	*Alors tu demandes quoi Pauline								
		72	<i>Pose la carte qu'elle a dans les mains.</i>	B					
						50	*Regarde + <i>lui montre qu'elle a une image dans les mains.</i> *Il faut que tu cherches mon image		
65	*Toi Pauline tu demandes quoi *Qu'est ce qu'on voit là on voit quoi <i>Pointe le papa et la maman sur l'image.</i>								
		73	<i>*Papa maman + pointe la maman.</i>	C	E+E				
66	*Mmm oui et quoi d'autre [*Le papa la maman]								
		74	[<i>Pointe ploum.</i>]	C					
67	*Et ploum qu'est ce qu'il fait ploum /pleurer/								
		75	/pleurer/ *il pleure		E+DE				
68	*Il pleure								
						51	*Non [sur mon image ploum ne pleure pas]		

ANNEXE VI

		76	<i>[Retourne l'image qu'elle vient de demander.]</i>	B					
69	*Alors c'est pas celle-ci non								
		77	<i>Retourne une des autres images qui lui restent.</i>	B					
70	*Alors tu demandes celle-ci								
		78	<i>*Oui + fait oui de la tête</i>	E C					
71	*Vas-y								
		79	<i>Retourne toutes ses images.</i>	B					
72	<i>*Alors là + pointe sur sa première image</i>								
		80	<i>*Là + pointe une autre image.</i>	E C					
73	*Si tu préfères								
		81	<i>Retourne les autres images de façon à ne laisser que celle qu'elle a choisi visible.</i>	B					
74	*Alors il faut que tu dises Pauline								
						52	<i>*Regarde + lui montre qu'elle a une carte dans la main.</i>		
		82	<i>Regarde marie.</i>	C					
75	*Il faut que tu demandes à marie est-ce que sur ton image ploum								

ANNEXE VI

		83	*(?)	A					
76	*Ploum								
		84	/voler/ + *(?)	D A					
						53	[*Ah]		
77	[*Il a] peur de s'envoler oui t'as raison								
						54	*Non [ploum ne s'envole pas]		
		85	[Retourne l'image.]	B					
78	*C'est pas cette image *Il faut que tu demandes encore Pauline *Alors + retourne une des trois images restantes.								
		86	[Pointe l'image.]	C					
79	[*Celle-là marie elle a dit non]								
		87	Retourne l'image + *non	B E					
80	Retourne une autre image. *Celle-ci marie elle a dit non								
		88	Retourne l'image.	B					
81	*Alors + retourne la dernière image. *Tu demandes pour cette image [*Alors tu dis quoi]								
		89	[Retourne à nouveau les 2 autres images.] Pointe la première +	B C E B					

ANNEXE VI

			*non <i>Elle la retourne.</i>						
82	[*Celle-ci non]								
		90	[<i>Retourne la deuxième image</i>] <i>La cache à nouveau.</i>	B B					
83	*Celle-ci non								
		91	<i>Prend la dernière image + *là</i>	B E					
84	*Oui alors on va dire marie est-ce que sur ton image ploum								
		92	*(?)	A					
85	*Déchire le journal <i>Pointe sur l'image + *est-ce qu'il est en /colère/</i>								
		93	[<i>/en colère/ + *(?)</i>]	D A					
86	[*Colère]								
						55	*Oui Pauline regarde + <i>lui montre sa carte</i> [*Ploum est en colère]		
		94	[<i>Prend la carte de marie.</i>]	B					
87	[*C'est bien Pauline]								
						56	[*Et il déchire]		
88	*Super								
						57	[*Le journal]		
89	[T'as gagné]								
						58	*Bravo		

ANNEXE VI

		95	<i>Retourne ses deux dernières cartes.</i>	B					
90	*Alors toi tu choisis une image Pauline								
		96	<i>Pointe une image + *celle-là</i>	C E					
91	*D'accord								
		97	<i>Retourne l'image qu'elle n'a pas choisie + *(?)</i>	B A					
92	*Alors on dit vas-y marie								
						59	*Pauline est-ce que sur ton image ploum s'envole		
		98	*Non	E					
						60	*Non		
93	*Mmm								
		99	<i>Tourne la tête vers solène.</i>	C					
						61	*Alors c'est celle-ci ton image + <i>lui montre donc la deuxième image</i>		
		100	<i>*Ha (?) + retourne l'autre image qui correspond à celle que marie lui tend</i>	A B					
94	*Est-ce que c'est cette image là que toi tu as choisie [non/]								
		101	[non/ + *pa pa]	D A					
						62	[*Ha non]		

ANNEXE VI

95	[*Non] c'était pas celle-ci toi tu as choisi celle-là + <i>pointe l'autre image</i>								
		102	*Oui + <i>retourne l'image qu'elle n'a pas choisie.</i>	E B					
						63	*Alors sur ton image est-ce que ploum a peur de s'envoler		
		103	*tttt (<i>bruits de bouche</i>)	A					
96	*Non + <i>pointe sur l'image.</i>								
		104	*Non	E					
						64	*Avec le cerf- volant		
97	*C'est quoi alors comme image								
		105	<i>Montre son image à marie + *là</i>	C E					
98	*Oui								
						65	*Il a peur de s'envoler il s'envole		
		106	/voler/	D					
						66	*Ha je le fais mal peut-être		
99	<i>Rit.</i>								
						67	*Il vole *C'est celle-ci + <i>montre son image à Pauline</i>		
		107	*Oui + <i>prend l'image de marie.</i>	E B					

ANNEXE VI

100	*Oui								
						68	*Bravo		
		108	<i>Retourne sa dernière carte et la montre à marie + *(?)</i>	B A					
						69	*Oui		
101	*La dernière image								
		109	<i>*Attends + lève la main en direction de marie</i>	E C					
						70	*J'attends		
		110	<i>Pointe le papa sur l'image + /maman/ + *maman Pointe à nouveau le papa + /papa/ + *papa Pointe ploum + /pleurer/ + *pleure Pointe la maman + [/maman/ + maman]</i>	C D E C C C	DE+D E+DE				
						71	[*Il pleure]		
102	[*Maman et ploum] qui pleure oui								
						72	<i>*C'est celle-ci + montre son image à Pauline.</i>		
		111	<i>*Oui + prend l'image de marie</i>	E B					
						73	*Ha [bravo]		
103	[*Bravo] *Super Pauline bah dis-donc [*C'est bien]								

ANNEXE VI

								8	[*Tu as gagné]
		112	[Fait un câlin à solène]	C					
104	[*Super]								
						74	[*Tout ce que tu as gagné + lui montre le tas de cartes]		
105	*Dis-donc on en a fait plein des cartes *On en a fait [beaucoup]								
		113	*Gagné + montre les cartes gagnées.	E C					
								9	*Gagné
106	*Gagné ouais								
						75	*Bravo *Et moi j'ai rien		
107	*Marie elle a pas gagné								
		114	Sourit.	C					
108	Rit. *Ouh c'était bien hein								

Fin de la transcription : 13'01

Annexe VII : Corpus « Répondre à des questions ouvertes » de T2

Début de la transcription : 00'39

P1 : Marie		Pauline				P2 : Solène		P3 : Mme Héloir	
TdR	Transcriptions	TdR	Transcriptions	PI	Comb	TdR	Transcriptions	TdR	Transcriptions
1	*Tu vois bien Pauline								
		1	*Oui	E					
2	*Oui *Alors on va regarder une histoire								
		2	<i>Se cache le visage dans ses mains.</i>	C					
3	*Et moi non solène pardon *Solène elle va te demander des choses sur l'histoire								
						1	*Parce que moi je vois pas l'histoire		
4	[*Tu es d'accord]								
						2	[*D'accord] *Toi tu vois alors toi tu vas pouvoir me dire ce que tu vois *D'accord		
5	*On regarde *Pauline tu es d'accord								
		3	<i>Regarde ce que fait marie.</i>	C					

ANNEXE VII

6	<i>Se lève pour aller éteindre la lumière.</i>								
		4	<i>Regarde ce que fait marie.</i>	C					
7	<i>Démarre le dessin animé. *C'est parti</i>								
		5	<i>Regarde le dessin animé.</i>	B					
8	<i>Arrête le dessin animé en cours.</i>								
						3	<i>*Alors Pauline la maman du garçon elle fait quoi</i>		
		6	<i>Regarde solène.</i>	C					
						4	<i>*Toi Pauline tu as vu la maman</i>		
		7	<i>*Oui</i>	E					
						5	<i>*Oui</i>		
9	<i>*Elle est où</i>								
		8	<i>Pointe la maman sur l'écran. + *Là</i>	C E					
10	<i>[*Oui]</i>								
						6	<i>[*Ouais] et</i>		
		9	<i>Pointe le garçon sur l'écran.</i>	C					
11	<i>*Là c'est le garçon</i>								
						7	<i>*Est-ce que *Elle fait quoi la maman</i>		
		10	<i>Regarde l'écran.</i>	B					
12	<i>*Tu as vu</i>								

ANNEXE VII

	<i>Redémarre le dessin animé depuis l'endroit arrêté.</i>								
		11	<i>Regarde le dessin animé.</i>	B					
13	<i>Arrête le dessin animé.</i> <i>*Regarde Pauline</i>								
		12	<i>Regarde marie.</i>	C					
14	<i>*Qu'est-ce qu'elle a fait /S'habiller/</i>								
		13	<i>*(?)</i>	A					
15	<i>*Elle a</i>								
		14	<i>Regarde l'écran.</i>	B					
16	<i>*Elle a habillé le garçon</i> <i>*Elle habille le garçon</i>								
		15	<i>Regarde l'écran.</i>	B					
17	<i>*Regarde</i> <i>[Redémarre le dessin animé depuis l'endroit arrêté.]</i>								
		16	<i>[*Oui]</i> <i>Regarde le dessin animé.</i>	E B					
18	<i>Arrête le dessin animé en cours.</i>								
		17	<i>Regarde solène.</i>	C					
					8	<i>*Et maintenant Pauline le garçon qu'est-ce qu'il fait</i>			
		18	<i>Pointe le garçon sur l'écran. + *Là</i> <i>Regarde marie.</i>	C E C					

ANNEXE VII

						9	*Oui		
		19	<i>Regarde marie et pointe à nouveau le garçon sur l'ordinateur.</i>	C C					
19	*Oui c'est le garçon								
		20	<i>/Garçon/ Pointe le nounours sur l'écran.</i>	D C					
20	*Oui il l'habille								
		21	*Oui	E					
21	*Le nounours *Alors on va tout regarder Pauline et après on te demandera *D'accord on regarde tout une fois <i>Démarre le dessin animé depuis le début.</i>								
		22	<i>Regarde le dessin animé.</i>	B					
22	<i>Arrête le dessin animé. *C'est fini [on a regardé une fois Pauline *On regarde encore et cette fois solène elle va te demander des choses sur l'histoire]</i>								
		23	<i>[Baisse la tête et se cache le visage dans ses mains.]</i>	C					
23	*Tu es d'accord *Attends (<i>déplace</i>								

ANNEXE VII

	<i>l'ordinateur vers elle)</i> pardon Pauline j'ai besoin de la place							
		24	<i>Regarde ce que fait marie.</i>	C				
24	<i>Redémarre le dessin animé depuis le début.</i> *Voilà + <i>Tourne l'écran de l'ordinateur vers Pauline.</i>							
		25	<i>Regarde le dessin animé.</i>	B				
25	<i>Arrête le dessin animé.</i> *Pauline est-ce que tu connais ce petit garçon + <i>Pointe le garçon sur l'écran.</i>							
		26	*Non	E				
26	*Ah alors							
							1	*Et lui là (<i>pointe le nounours sur l'écran</i>) est- ce que tu sais qui c'est *Tu connais son nom
		27	<i>Pointe le nounours sur l'écran.</i>	C				
27	*Ouais lui *C'est le nounours							
		28	<i>Pointe à nouveau le nounours sur l'écran.</i>	C				
					10	*Tu sais comment il s'appelle		
		29	* (?) + /Nom/	A D				

ANNEXE VII

								2	*C'est le singe
28	[*Oui]								
								3	[*C'est] son nom
		30	<i>Tourne le dos à dominique.</i>	C					
29	*Son nom tu sais c'est Popi								
								4	*Tu connais Popi
		31	<i>Fait non de la tête. *(?)</i>	C A					
30	[*Popi oui]								
								5	[*Hein] Pauline est-ce que tu connais Popi
		32	<i>Continue de tourner le dos à dominique.</i>	C					
								6	*Coucou <i>Touche le bras de Pauline.</i>
		33	<i>Se cache le visage dans ses mains.</i>	C					
								7	*Est-ce que tu connais toi <i>(touche le bras de Pauline)</i> Popi
		34	<i>Fait non de la tête. + *Non</i>	C E					
31	[*Non]								
								8	[*Non] d'accord
32	[*Ben lui (<i>pointe le nounours sur l'écran</i>) il s'appelle Popi et là le garçon (<i>pointe le garçon sur l'écran</i>)]								
		35	[<i>Regarde ce que montre marie.</i>]	B A					

ANNEXE VII

			* (?)						
33	*Il s'appelle								
		36	* (?)	A					
34	[*Il s'appelle Léo oui]							9	[*Léo oui]
35	*Mais là Léo il est avec sa maman hein + <i>Pointe la maman sur l'écran.</i>								
		37	<i>Regarde l'écran.</i>	B					
						11	*Et et la maman		
		38	<i>Pointe la maman sur l'écran en regardant solène.</i> + *Elle est là	C	E+E+E				
36	[*Ouais]								
						12	*[Oui] elle fait quoi (x 2)		
		39	* (?) + /Se coiffer/	A D					
37	[*Oui]								
						13	[*Elle le coiffe]		
		40	<i>Regarde solène.</i>	C					
								10	*Fais le toi
						14	*Est-ce qu'elle le coiffe		
		41	[<i>Pointe la maman sur l'écran.</i>]	C					
						15	[*La]		
		42	<i>Arrête de pointer et regarde solène.</i>	C					
						16	*La maman		
		43	*Habiller + /S'habiller/	E D					
38	[*Ouais + <i>Fait oui de la tête.</i>]								

ANNEXE VII

						17	[*Ah] elle l'habille		
		44	<i>Fait oui de la tête. + *Oui</i>	C E					
						18	*Ah d'accord		
								11	*Et ça c'est quoi + <i>Tapote sa tête.</i>
		45	<i>Se replie sur elle-même.</i>	C					
								12	*Elle lui met le
		46	<i>Reste repliée sur elle-même.</i>	C					
								13	*Pauline (<i>touche le bras de Pauline</i>) le
		47	<i>Se tourne vers dominique en souriant.</i>	C					
								14	<i>Tapote la tête de Pauline.</i> *Ca c'est quoi
		48	<i>Se détourne de dominique.</i>	C					
								15	*Elle met le cha
		49	*Peau	E					
								16	[*Voilà]
39	[*Mmm]								
						19	[*Le] chapeau d'accord *Donc elle l'habille pour aller dehors		
		50	*Non	E					
						20	*Non *Elle l'habille		

ANNEXE VII

							euh *Elle lui met ses habits parce c'est le matin		
		51	<i>Baisse la tête.</i>	C					
						21	*Parce qu'il vient de se réveiller		
40	*C'est pour aller marcher dehors							17	*Non
		52	<i>Regarde marie en souriant.</i>	C					
41	*Hein Pauline *Bah oui regarde elle lui met son écharpe son chapeau								
		53	<i>Regarde l'écran.</i>	B					
42	*Pour qu'il ait chaud								
		54	<i>Regarde marie en souriant. + *(?)</i>	C A					
43	*Hé oui *On continue regarde <i>Pointe l'écran.</i>								
		55	<i>Regarde l'écran.</i>	B					
44	<i>Redémarre le dessin animé depuis l'endroit arrêté.</i>								
		56	<i>Regarde le dessin animé.</i>	B					
45	<i>Arrête le dessin animé en cours.</i>								

ANNEXE VII

						22	*Alors Pauline		
		57	<i>Se cache dans ses mains.</i>	C					
						23	*Le garçon il fait quoi		
		58	<i>Regarde solène.</i>	C					
						24	*Le garçon tu le vois		
		59	*Oui	E					
						25	[*Oui]		
46	[*Oui] *Il est où								
		60	<i>Pointe le garçon sur l'écran.</i> [*Il est là]	C	E+E+ E				
						26	[*Ouais] qu'est-ce qu'il fait		
		61	*Caché	E					
47	<i>Rit.</i> *On regarde un peu <i>Redémarre le dessin animé depuis l'endroit arrêté.</i> *Là regarde								
		62	<i>Regarde le dessin animé.</i>	B					
48	<i>Arrête le dessin animé en cours.</i> *Alors Pauline								
						27	*Qu'est-ce qu'il fait le garçon		
		63	/S'envoler/ + *Vole	DE					
						28	*Il vole		

ANNEXE VII

		64	*Oui + <i>Fait oui de la tête.</i>	E C					
						29	*Oui		
49	*Mais qui <i>Pointe les oiseaux sur l'écran.</i> *Là regarde c'est qui								
		65	<i>Pointe les oiseaux sur l'écran.</i>	C					
						30	*C'est le c'est le garçon qui vole		
		66	<i>Promène son doigt sur l'écran.</i> + *Oui	B E					
						31	[*Oui]		
								18	[*Oh] est-ce que t'as bien écouté
		67	<i>Promène toujours son doigt sur l'écran.</i>	B					
						32	*Est-ce que c'est le garçon Pauline *C'est le garçon qui vole		
		68	[<i>Pointe les oiseaux sur l'écran.</i>]	C					
50	[*Solène elle voit pas Pauline tu sais il faut que tu lui dises]								
		69	*Maman + /Maman/	ED					
51	<i>Fait oui de la tête.</i> + *Y'a la maman qui est derrière *Mais qui s'envole								

ANNEXE VII

		70	<i>Joue avec ses doigts.</i>	B					
								19	*Vas y vas y fais *Fais avec tes mains Pauline
		71	<i>/S'envoler/</i>	D					
52	[*Oui]							20	[*Oui] il s'envole mais c'est qui
		72	<i>*Oiseau + /S'envoler/ (en s'énervant un peu)</i>		E+D				
53	[*Oui les oiseaux]								
						33	[*Oui les oiseaux]		
54	*Hé oui le garçon il court et [les oiseaux]								
								21	[*Avant aussi]
55	*Avant aussi								
								22	*Oui mais ici c'est compliqué parce que là sur les images ben il court pas
56	*Oui non non mais c'est parce qu'elle voulait [regarder après]								
								23	[*Oui oui oui]
57	<i>Redémarre le dessin animé depuis l'endroit arrêté.</i>								
		73	<i>Regarde le dessin animé.</i>	B					
58	<i>Arrête le dessin animé en cours.</i>								
						34	*Alors Pauline		

ANNEXE VII

							la maman et le garçon ils sont où		
		74	*Maman (?) + <i>Pointe la maison sur l'écran.</i>	E A C					
59	*Ouais la maman								
						35	*Ouais ils sont où		
		75	<i>Pointe toujours la maison sur l'écran.</i>	C					
						36	*Moi moi je vois pas il faut que tu me dises		
		76	<i>Regarde solène et arrête de pointer sur l'écran.</i>	C					
						37	<i>Rit.</i> *Est-ce qu'ils sont		
		77	* (?) + <i>Pointe vers le haut.</i>	A C					
								24	*Essaye encore
		78	<i>Pointe la porte et les fenêtres de la maison sur l'écran.</i>	C					
60	[*Oui]								
								25	[*Oui oui] alors c'est quoi
		79	<i>Pointe encore la porte et les fenêtres de la maison sur l'écran.</i>	C					
61	*Oui c'est où ça Pauline								
		80	*Maison + /Maison/	C	ED+E				

ANNEXE VII

			<i>*C'est là + Pointe la maison sur l'écran.</i>						
62	<i>*Oui</i>								
						38	<i>*Dans la maison ils sont d'accord</i>		
		81	<i>Regarde solène en souriant.</i>	C					
63	<i>*Super</i>								
		82	<i>*Allez + Pointe la souris tenue par marie.</i>	E C					
64	<i>Rit. *Oui on continue on regarde Redémarre le dessin animé depuis l'endroit arrêté.</i>								
		83	<i>Regarde le dessin animé. Pointe sur l'écran la fenêtre allumée de la maison. + *(?)</i>	B C A					
65	<i>*C'est la lumière</i>								
		84	<i>*Oui</i>	E					
66	<i>Arrête le dessin animé. *C'est fini cette histoire</i>								
								26	<i>*(?) là à la limite plutôt que de lui poser une question fermée vous pouvez peut-être (?)</i>
67	<i>*Par rapport à la lumière</i>								
								27	<i>*Oui mais par rapport à</i>

ANNEXE VII

									quelque chose elle de spontané
68	*Oui								
		85	<i>* (?) + Essaye d'appuyer sur le bouton de la souris.</i>	A C					
69	[*Attends Pauline *Attends]								
						39	[<i>Rit.</i> *T'en veux] *T'en veux encore Pauline		
		86	<i>Regarde solène en souriant.</i>	C					
						40	[*Oui]		
70	[*Une autre] *C'est à combien de minutes								
						41	*Euh onze		
71		87	<i>Regarde solène.</i>	C					
						42	*Alors il faut que tu dises *Encore une histoire (x 2)		
								28	*Mais tu peux le faire ça (<i>touche Pauline</i>)
						43	<i>Rit.</i>		
								29	*Toi aussi hein Pauline en vrai
		88	<i>Se replie un peu sur elle-même.</i>	C					
								30	*C'est toi qui dis *C'est toi qui demandes

ANNEXE VII

									<i>S'approche de Pauline.</i> <i>*C'est toi (touche le bras de Pauline) qui demandes</i>
		89	<i>Fait non de la tête. +</i> <i>*Non</i>	C E					
								31	<i>*Encore une histoire</i>
		90	<i>Regarde dominique.</i>	C					
								32	<i>*Fais-le toi</i>
		91	<i>*Non + Pousse dominique.</i>	E C					
72	[*Ah bah moi]								
		92	[*Encore + /Encore/] <i>*Une histoire + /Histoire/</i>		ED+E D				
						44	[*Oui]		
73	[*Oui]								
								33	[*Oui] encore une histoire [super]
74	[*Et regarde] c'est parti <i>Démarre le dessin animé.</i>								
		93	<i>Regarde le dessin animé.</i>	B					
75	<i>*On la regarde une fois en entier</i> <i>*D'accord Pauline [on regarde]</i>								
		94	[*Oui]	E					
76	<i>*On regarde tout</i>								
		95	<i>Regarde le dessin animé.</i>	B					
77	<i>Arrête le dessin animé.</i> <i>*C'est fini</i>								
		96	<i>Se cache le visage</i>	C					

ANNEXE VII

			<i>dans ses mains.</i>						
								34	*Oh elle était bien cette histoire hein
		97	<i>Se cache encore plus dans ses mains.</i>	C					
								35	*Moi j'ai bien aimé
78	*On regarde encore et cette fois solène qui regarde pas elle va te demander des choses sur l'histoire								
						45	*Oui parce que moi j'ai pas j'ai pas vu l'histoire		
		98	<i>Regarde solène.</i>	C					
						46	*Alors il va falloir que toi tu me racontes		
								36	*Est-ce que *Je peux
79	*Mmm								
								37	*Est-ce que toi tu veux raconter à solène ce que tu as vu et après elle te demande des choses si elle n'a pas compris
		99	<i>Joue avec ses doigts dans la bouche.</i>	B					
								38	[*Tu veux toi] lui raconter
		100	[*Une histoire + /Histoire/] *Encore + /Encore/		ED+E D				
								39	*Encore une histoire

ANNEXE VII

									[Rit.]
						47	[Rit].		
								40	*Hé oui mais là qu'est-ce que tu as vu dans cette histoire hein
		101	<i>Se cache le visage dans ses mains.</i>	C					
								41	*Qu'est-ce que tu as vu [dans cette histoire]
						48	[*Moi tu me racontes]		
		102	<i>Se replie sur elle-même. + /Histoire/</i>	C D					
80	*Ouais								
								42	*C'était une histoire
		103	/Histoire/	D					
						49	*Avec qui		
		104	*(?) + <i>Regarde solène en souriant.</i>	A C					
						50	*Une histoire avec qui		
		105	<i>Pointe le garçon sur l'écran. + *Là</i>	C E					
								43	*Tu te rappelles son prénom *On a dit que c'était qui
		106	<i>Pointe toujours le garçon sur l'écran.</i>	C					
81	*Le petit garçon il s'appelle comment								
								44	*Tu te rappelles
		107	*(?)	A					
								45	*Léo (x 2)

ANNEXE VII

		108	*Léo <i>Fait une caresse sur l'épaule de marie en lui souriant.</i>	E C					
						51	[*Ouais]		
82	[*Léo ouais] c'est le garçon								
		109	<i>Regarde l'écran.</i>	B					
								46	*Et son doudou c'est qui *Comment il s'appelle son doudou
		110	*Singe	E					
								47	*Oui c'est le singe mais c'est quoi son nom *Po
		111	/Singe/ + *Aou	D E					
						52	[*Ouais]		
								48	[*Ouais] c'est le singe
83	[Rit.] + *Super								
		112	<i>Sourit.</i>	C					
								49	*Popi c'est popi *Lui + <i>Pointe le nounours sur l'écran.</i> *Mmm
		113	*Allez + <i>Pousse marie du doigt.</i>	E C					
								50	*Oh allez allez et toi allez + <i>Touche le bras de Pauline.</i>
		114	<i>Se replie sur elle-même.</i>	C					
								51	*Et qu'est-ce que tu as vu alors

ANNEXE VII

									*Qu'est-ce qui s'est passé pour léo et popi [*Tu te rappelles]
		115	[*Lui (pointe le garçon sur l'écran) et lui-là (pointe le nounours sur l'écran)]	C C	E+E				
								52	*Oui y'a léo et popi *Et au début tu te rappelles
		116	<i>Se replie sur elle-même.</i>	C					
84	*Au début de l'histoire Pauline								
		117	<i>Regarde marie.</i>	C					
						53	[*Léo]		
								53	[*Quand] l'histoire elle a commencé
						54	*Léo il a fait quoi		
		118	<i>Baisse la tête.</i>	C					
								54	*Tu te rappelles il était où
		119	<i>Fait non de la tête.</i>	C					
								55	*Tu te rappelles plus
		120	*Non + <i>Fait non de la tête.</i>	E C					
								56	[*D'accord]
85	[*Alors] on regarde <i>Démarre le dessin animé.</i>								
								57	*Ouais
86	*On regarde le début								
		121	<i>Regarde le dessin animé.</i>	B					

ANNEXE VII

87	Arrête le dessin animé. *Alors Pauline								
		122	*(?) + /S'habiller/	A D					
88	[Fait oui de la tête.]							58	[*Oui]
						55	*Il a mis ses chaussures		
		123	*Oui + <i>Fait oui de la tête.</i>	E C					
						56	*Il s'est habillé avec ses chau[ssures]		
89	[*Hé oui]								
						57	*D'accord		
								59	*Et il était où avant
		124	*Maman	E				60	*Il était où
		125	*Mmm + <i>S'approche de dominique pour lui faire un câlin.</i>	A C					
								61	*Il a mis ses chaussons mais avant il était où
		126	<i>Reste blottie contre dominique.</i>	C					
								62	*Pauline
		127	<i>Pousse dominique.</i>	C					
								63	*T'as raison je m'appelle pas solène [Rit.]
						58	[Rit.]		
90	[Rit.]								
		128	[*(?)]	A					
								64	[*Il était] dans son lit

ANNEXE VII

		129	*Oui	E					
						59	[*Oui]		
91	[*Hé oui]								
								65	[*Oui] alors il s'est levé et il a mis ses chaussons
92	*Mmm *Pour pas avoir froid aux pieds								
								66	*Ouais
		130	<i>Regarde l'écran.</i>	B					
93	*On continue <i>Redémarre le dessin animé depuis l'endroit arrêté.</i>								
		131	<i>Regarde le dessin animé.</i>	B					
94	<i>Arrête le dessin animé.</i>								
						60	*Et là alors Pauline qu'est-ce que tu vois		
		132	<i>Regarde solène.</i>	C					
						61	*Le garçon il est comment		
		133	*(?)	A					
						62	*Comment		
		134	*(?)	A					
						63	[*Alors j'ai pas compris Pauline]		
		135	[<i>Se cache contre marie.</i>]	C					
95	*Qu'est-ce que tu as dit Pauline								

ANNEXE VII

		136	<i>Regarde marie tout en étant collée contre elle.</i> *(?)	C A					
96	*Alors regarde <i>Pointe le garçon sur l'écran.</i> *Léo								
		137	*Garçon + /Garçon/	E D					
						64	[*Oui]		
97	[*Oui] + <i>Fait oui de la tête.</i> *Il est comment								
		138	<i>Se colle à nouveau contre marie.</i> *(?) (<i>en criant un peu</i>)	C A					
98	[<i>Rit.</i>]								
								67	[*Oui] bah fais fais avec ta main + <i>Touche le bras de Pauline.</i> *Il est
		139	*Non + [<i>Se colle à nouveau contre marie.</i>]	E C					
								68	[*Mais si fais avec ta main avec Pauline] [*Il est]
		140	[<i>Prend le bras de marie avec ses mains.</i>]	C					
99	*Montre-moi								
		141	<i>Lâche les mains de marie puis se tourne</i>	C C					

ANNEXE VII

			<i>vers dominique et lui montre ses mains.</i>						
								69	*Comme ça + <i>Prend les mains de Pauline pour faire le signe Makaton /Content/.</i> *Comme ça
		142	/Content/	D					
						65	[*Ouais]		
								70	[*Ouais] il est [content]
100	[*Hé oui]								
								71	*Ouais
						66	*D'accord		
101	*On continue								
								72	<i>Touche le bras de Pauline.</i> *Pourquoi il est content popi euh popi léo *C'est moi qui me trompe *Hein [à ton avis toi]
						67	[*Tu sais toi]		
		143	<i>Se replie sur elle-même.</i>	C					
								73	*Pourquoi il est content
		144	<i>Joue avec ses mains.</i>	B					
								74	*Pauline
102	*Tu le sais			C					
		145	<i>Se cache le visage dans ses mains.</i>						
								75	*Toi tu crois quoi *Il est content pourquoi léo
		146	<i>Regarde dominique et s'approche d'elle en lui faisant une petite</i>	C					

ANNEXE VII

			<i>grimace.</i>						
								76	*Tu fais des grimaces
		147	*Oui + <i>Sourit.</i>	E C					
								77	*Non c'est une blague *Bon c'est pas grave on va voir alors après allez
103	<i>Redémarre le dessin animé depuis l'endroit arrêté.</i>								
		148	<i>Regarde le dessin animé. Jette un coup d'œil à solène. + *Attends</i>	B C E					
						68	*Ah moi j'vois pas moi		
104	*Elle attend que tu lui dises								
		149	*Ah y'a papa papa <i>Jette un coup d'œil à solène en souriant.</i>	C	E+E				
105	[*Oui] + <i>Arrête le dessin animé en cours.</i>								
						69	[*Y'a papa]		
		150	*Oui	E					
						70	*Et qu'est-ce qu'il fait le papa		
		151	<i>Pointe le papa sur l'écran. *Là y'a papa</i>	C	E+E+ E				
						71	*Ouais il vient il vient voir le garçon		

ANNEXE VII

		152	*Maman	E					
						72	*Y'a la maman [aussi]		
		153	[*Oui] + <i>Fait oui de la tête.</i>	E C					
106	*Non pas encore								
						73	*Après y'a la maman qui arrive		
		154	*Oui + <i>Fait oui de la tête.</i>	E C					
107	*Ah								
						74	*Mmm y'a beaucoup de monde alors		
		155	<i>Regarde l'écran.</i>	B					
						75	*Et qu'est-ce qu'il fait le papa		
		156	*(?) <i>Pointe le papa sur l'écran.</i> + [*Là oui]	A C	E+E				
						76	[*Ouais] et il fait quoi		
		157	*Oh oh <i>Sourit à solène.</i>	A C					
								78	*Ah il a fait ça + /Ouvrir/
		158	<i>Regarde les mains de dominique.</i>	C					
								79	*Il a ouvert la porte
		159	*Oui	E					
						77	[*Ah]		
								80	[*Ah] et maintenant (<i>pointe</i>)

ANNEXE VII

									<i>l'écran</i>) maintenant qu'est-ce qui se passe <i>S'approche de Pauline.</i>
		160	<i>Se replie sur elle-même.</i>	C					
							81		*Hein Pauline
		161	<i>Se tourne vers dominique et lui tend ses bras pour lui faire un câlin.</i> *Mmm	C A					
							82		*Ah qu'est-ce qu'il fait *Il fait un câlin
		162	<i>S'approche encore plus de dominique. +</i> *Mmm	C A					
							83		*Il fait un câlin *C'est ça
		163	*Oui	E					
							84		*Oh il fait comme ça <i>Prend Pauline dans ses bras.</i>
		164	[*Ouh]	A					
							85		[*Ouh] il fait comme ça
		165	*Mmm	A					
							86		*Il fait un câlin comme ça
		166	<i>Se défait de Dominique.</i> [*(?)]	C A					
							87		[*Ah d'accord]
108	[*Hé oui]								
		167	<i>Se cogne la jambe contre la table.</i>	B E					

ANNEXE VII

			*Aïe aïe aïe						
								88	<i>Rit.</i>
109	*On continue <i>Redémarre le dessin animé depuis l'endroit arrêté.</i>								
		168	<i>Regarde le dessin animé.</i>	B					
110	<i>Arrête le dessin animé.</i> *Et là qu'est-ce qu'il fait								
		169	*Y'a maman		E+E				
111	*Oui + <i>Fait oui de la tête.</i>								
						78	*Là y'a la maman		
		170	<i>Pointe le cadeau sur l'écran. + *(?)</i>	C A					
								89	[*Toi tu sais c'que c'est <i>Rit.</i>]
112	[*Toi tu sais c'que c'est <i>Rit.</i>]								
						79	[<i>Rit.</i>]		
113	*Ah bah c'est quoi alors								
		171	<i>Regarde l'écran.</i>	B					
114	*Là dedans (<i>pointe le cadeau sur l'écran</i>) c'est quoi								
			<i>Pointe le cadeau sur l'écran. + *(?)</i>	C A					
								90	*C'est un cadeau
		172	*Oui	E					
115	[*Ouais]								
								91	[*Oui] et dans
		173	<i>Baisse un peu son</i>	B					

ANNEXE VII

			<i>pantalon.</i>						
								92	*Hé ho et non non *Hé berk ça se fait pas ça Pauline
		174	<i>Penche son buste vers les genoux de dominique.</i>	C					
								93	*C'est interdit *Non non non allez <i>Pousse Pauline à se redresser.</i>
		175	<i>Se penche à nouveau vers les genoux de dominique.</i>	C					
								94	*Mais hé ça c'est pareil c'est interdit [Rit.]
116	[Rit.] *Alors Pauline								
		176	<i>Se redresse en souriant puis regarde dominique.</i>	C					
								95	*Qu'est-ce qu'il y a dans le cadeau
		177	<i>Regarde l'écran.</i>	B					
								96	*Tu te rappelles
		178	<i>Se penche contre dominique.</i>	C					
								97	*Oui je suis sûre que tu te rappelles
117	*On va voir <i>Redémarre le dessin animé depuis l'endroit</i>								

ANNEXE VII

	<i>arrêté.</i>								
		179	<i>Regarde le dessin animé.</i>	B					
118	<i>Arrête le dessin animé.</i>								
		180	<i>Jette un coup d'œil à solène.</i> *Attends	C E					
118	<i>Rit.</i> *Alors tu dis à [solène]								
		181	[*Ouh]	A					
					80	[*Ouh] alors qu'est-ce qu'il y avait dedans *C'était quoi			
		182	*Son vélo + /Vélo/	E D					
					81	*Son vélo			
		183	*Oui	E					
							98	*Un vélo t'es sûre + <i>Touche le bras de Pauline.</i>	
119	*Mmm						99	*Mmm presque hein *C'est quoi	
		184	<i>Regarde l'écran.</i>	B					
							100	*Allez regarde mieux Pauline *C'est un pas un vélo	
		185	*(?) <i>Regarde dominique.</i>	A C					
							101	*C'est quoi	
		186	*Là + <i>Pointe les roues de la voiture sur l'écran.</i>	E C					
							102	*Ah bah t'as raison [y'a	

ANNEXE VII

									des roues] oui
120	[*Y'a des roues]								
								103	*Mais ce n'est pas un [vélo]
121	[*Non + <i>Fait non de la tête.</i>]								
								104	*Qu'est-ce que c'est
		187	*Voiture + /Voiture/	E D					
122	[*Oui]								
								105	[*Oui la voiture]
						82	[*Oui une voiture] *Une voiture mais oui		
		188	<i>Sourit.</i>	C					
								106	*Dis donc qu'est-ce qu'elle est chouette
123	*Ouais								
		189	*Allez	E					
124	<i>Rit. Redémarre le dessin animé depuis l'endroit arrêté.</i>								
		190	<i>Regarde le dessin animé.</i>	B					
125	<i>Arrête le dessin animé.</i>								
		191	<i>Rit.</i>	C					
						83	*Et là qu'est-ce qui se passe		
		192	<i>Pointe le chat sur l'écran. *Là aou + /Chat/</i>	C	E+ED				
						84	*Ouais		

ANNEXE VII

								107	*Ouais
						85	*Y'a un chat		
		193	*Oui	E					
						86	*Et qu'est-ce qu'il fait le chat il fait quoi		
		194	*Attention	E					
								108	*Attention
126	*Attention Redémarre le dessin animé depuis l'endroit arrêté.								
		195	Regarde le dessin animé.	B					
127	Arrête le dessin animé. *Oh qu'est-ce qui s'est passé								
		196	Regarde marie. *Allez allez	C E					
128	*Regarde + Pointe le chat sur l'écran.								
		197	*Aou	E					
129	*Oui								
						87	*Le chat		
		198	Regarde solène. *Attends	C E					
130	*Il a fait quoi le chat Pointe le chat sur l'écran.								
		199	*Table + /Table/	E D					
131	[*Ah oui]								
						88	[*Oui]		
								109	[*Oui]
						89	*Il est sur la		

ANNEXE VII

							table		
		200	*Oui	E					
						90	[*Ah]		
132	*Et pourquoi il est sur la table le chat								
		201	<i>Essaye de cliquer sur la souris. + *Ouh</i>	C A					
133	[Rit.]								
								110	[Rit.] *Attends (<i>touche le bras de Pauline</i>) il a eu
134	*Regarde Pauline regarde moi								
		202	<i>Regarde marie.</i>	C					
135	*Il a peur le chat								
		203	<i>Regarde l'écran.</i>	B					
136	*De la voiture								
		204	<i>Regarde solène.</i>	C					
						91	*Hein hein		
137	<i>Redémarre le dessin animé depuis l'endroit arrêté.</i>								
		205	<i>Regarde le dessin animé.</i>	B					
138	<i>Arrête le dessin animé.</i>								
		206	<i>Pointe le papa sur l'écran. *Papa + /Papa/ Pointe la maman sur l'écran. *Maman + /Maman/</i>	C C	ED+E D				
						92	*Ouais le papa et la maman		

ANNEXE VII

		207	<i>Pointe le papa et la maman sur l'écran.</i>	C					
						93	*Ah oui la maman (?)		
								111	<i>Pousse la chaise de Pauline.</i>
		208	<i>Regarde dominique.</i> *Mais	C E					
								112	*Oh
		209	*Attends	E					
								113	[*Tu ne veux pas t'asseoir]
		210	[<i>S'assoit sur la chaise.</i>] *Ah allez allez + <i>Touche le bras de marie et pointe la souris de l'ordinateur.</i>	B E C					
139	*Non c'est fini								

Fin de la transcription : 27'58

Annexe VIII : Corpus « Apporter des informations spontanées » de T2

Début de la transcription : 31'18

P1 : Marie		Pauline				P2 : Solène		P3 : Mme Héloir	
TdR	Transcription	TdR	Transcription	PI	Comb	TdR	Transcription	TdR	Transcription
1	*Pauline on va regarder ensemble l'image et solène [elle va dire une chose de l'image]								
		1	<i>[Touche et regarde solène.]</i>	C					
2	*Oui c'est solène qui commence *Et nous toutes les trois on va regarder et écouter solène pour chercher ce qu'elle dit *On écoute solène et on va chercher ensemble								
						1	*Moi je vois un chat qui regarde le poisson		
		2	<i>Pointe sur l'image.</i>	C					
3	*Ouais								
						2	[*Bravo]		
								1	[*Oulala]
						3	[*C'est rapide]		
								2	[*C'est rapide]

ANNEXE VIII

4	*Pauline c'est toi qui as trouvé c'est toi qui gagne								
		3	*(?) + sourit à marie.	A C					
5	*Un jeton oui + tend un jeton à Pauline								
		4	Prend le jeton.	B					
						4	*Mm bra[vo]		
6	[*Et] on met on met un jeton ici + pose le jeton sur l'image Parce qu'on a déjà parlé du chat *Pauline à toi maintenant *Tu								
								3	*Tu regardes
7	*Tu regardes l'image et tu dis une chose de l'image								
		5	Fait non de la tête.	C					
								4	*Comme elle a fait solène
		6	Prend le jeton posé sur l'image.	B					
8	[*Ha Rit.]								
						5	[Rit.]		
9	*Non non *Pauline tu me donnes le jeton *C'est pour le chat								
		7	*Là	E					
								5	*Pose *Remets pour le chat *Redonne au chat
		8	Donne le jeton à	B					

ANNEXE VIII

			<i>marie..</i>						
10	*Merci Pauline allez *Je le mets sur le chat + <i>pose le jeton sur l'image</i>								
		9	*Non + <i>fait non de la tête.</i>	E C					
							6	*Alors c'est toi Pauline qui mets sur le chat + <i>pousse le jeton vers Pauline</i> *Allez	
		10	<i>Reprend le jeton</i>	B					
11	*C'est pour le chat								
		11	<i>Pose le jeton sur le chat + *là</i>	B E					
						6	*Oui [là]		
12	[*Très bien] *Super *Alors Pauline de quoi tu veux parler *Regarde l'[image]								
		12	[*(?)] <i>Pointe sur l'image + *(?)</i>	A C A					
13	[*Ha]								
						7	[*Oui]		
14	*Tu veux parler de la maman *Pauline								
		13	<i>Regarde marie.</i>	C					
15	*Qu'est ce [qu'elle]								
							7	[*C'est le papa]	
16	<i>Rit.</i> *C'est le papa								

ANNEXE VIII

		14	<i>Pointe le papa en se baissant.</i>	C					
17	*Oui c'est le papa je me suis trompée *Alors qu'est ce qu'il fait								
								8	*Tu peux te mettre à plat ventre hein si tu veux
18	*Le papa								
								9	*Tu t'allonges *Pauline
		15	* (?)	A					
								10	*Si tu veux hein *Allonge-toi
		16	<i>S'allonge à plat ventre.</i>	B					
19	*Vas-y ouais *Alors *Alors toi tu parles du papa								
		17	*Non + <i>fait non de la tête.</i>	E C					
						8	[*Non]		
								11	[*Non]
20	*Qu'est ce qu'il fait le papa								
		18	* (?) + <i>pointe sur l'image.</i>	A C					
21	*Ouais								
								12	*Pauline tu montres pas avec tes doigts *Il faut que tu dises
		19	<i>Met sa tête dans ses bras.</i>	C					
								13	*Oui mais là tu vas t'endormir

ANNEXE VIII

22	*Pauline on va s'asseoir pour regarder le livre *Allez on sera mieux <i>Se lève pour s'installer à la table.</i>								
								14	*Allez tu te mets debout *Tu te mets debout + <i>soulève Pauline.</i> *Allez viens *Ho hisse *Oh bah tu tombes
		20	[(?)]	A					
								15	[*Allez] *T'es fatiguée *Mais qu'est ce qui t'arrives
		21	*(?)	A					
								16	*Tous les enfants sont fatigués ce lundi *Allez mets toi debout
23	*Mau[rine]								
								17	[*Pauline] *Allez on t'attend avec marie et solène *Allez *Allez mistingnette *Allez viens + <i>chatouille Pauline</i> [*Allez viens]
		22	[Rit.]	C					
								18	*Allez hop là tac + <i>soulève Pauline.</i>
		23	<i>Se laisse retomber.</i>	C					

ANNEXE VIII

								19	*Ah bah moi je m'assois j'ai mal au dos hein *Hop là <i>S'assoit.</i>
24	[*Pauline]								
								20	[*Hha]
25	*T'es où Pauline								
								21	*Allez *Allez viens t'asseoir ici + <i>tapote sur la chaise.</i>
						9	*Tu viens Pauline		
		24	*Non	E					
								22	*Ouh [alors on va jouer On va jouer avec moi]
26	[*Tu viens regarder Pauline]								
								23	*On va jouer avec marie et je pense que du coup on va gagner hein
27	*On va gagner des jetons								
								24	*Hé oui *On va gagner les jetons *Allez
28	*Alors *Moi je dis le chien mange								
								25	*Ha *Et si je suis toute seule à jouer Pauline c'est moi qui vais gagner hein *Allez viens
29	*On cherche								
								26	*Allez

ANNEXE VIII

	*Le chien mange								
								27	*Pauline *Il est là + <i>pointe sur l'image.</i>
30	[*Haa]								
								28	[*Le chien mange]
31	*On l'a trouvé *Le chien mange *Un jeton pour dominique								
								29	*Merci *Alors maintenant c'est à moi de regarder l'image *Pauline tu nous dis si on t'embête hein
		25	*Non	E					
								30	<i>Se lève pour amener Pauline sur la chaise.</i> *Allez stop *Allez au travail jeune fille *Allez allez + <i>soulève Pauline</i>
						10	[*Allez viens t'asseoir avec nous Pauline]		
32	[*Viens voir]								
								31	[*Allez] assieds-toi assieds-toi assieds-toi *Allez assieds-toi ici + <i>tape le dossier de la chaise.</i>
		26	<i>Se laisse retomber par terre sous la table</i>	C					

ANNEXE VIII

								32	<i>S'assoit sur sa chaise.</i> <i>*Allez ho hisse attention la tête allez</i>
		27	<i>Passe la tête au dessus de la table</i>	C					
						11	<i>*Ah voilà Pauline</i>		
33	<i>*Coucou</i>								
		28	<i>Passe la tête sous la table</i>	C					
						12	<i>*Ha</i>		
34	<i>*T'es où Pauline</i>								
								33	<i>*Allez assieds-toi + tape la chaise.</i>
35	<i>*Pauline</i>								
								34	<i>*Attention la tête</i>
		29	<i>Se lève et s'assoit à table.</i>	B					
								35	<i>[*Voilà c'est bien]</i>
36	<i>[*Super]</i>								
								36	<i>[*Allez] mets toi bien mets toi bien</i>
37	<i>*Alors regarde</i>								
								37	<i>*Est-ce que tu veux aller aux toilettes</i>
		30	<i>*Non + met la tête entre ses bras.</i>	E C					
								38	<i>*Non</i>
38	<i>*Regarde Pauline on a cherché le chien mange</i>								
								39	<i>*Moi je l'ai trouvé ici + pointe sur le livre.</i>
39	<i>*Regarde</i>								

ANNEXE VIII

		31	<i>Lève la tête de ses bras.</i>	C					
40	[*Pauline]							40	[*Alors maintenant] c'est moi qui cherche et qui dit *Hein *Alors mmmm
		32	<i>Pointe sur le livre.</i>	C					
								41	[*Oui]
41	[*Oui]								
						13	[*Il est] là le chien mange oui		
								42	*Alors moi je vois des fleurs
42	[*Des fleurs]								
								43	[*Dans le] pot
		33	<i>Pointe sur le livre.</i>	C					
43	[*Ahh]								
								14	[*Ouais]
44	*Super Pauline *Tiens + donne un jeton à Pauline.								
		34	<i>Prend le jeton et joue avec.</i>	B					
								44	*Alors à toi maintenant
		35	<i>Pointe sur le livre.</i>	C					
								45	<i>Prend la main de Pauline</i> + *tu montres pas *Tu cherches avec tes yeux et tu dis *Et marie solène et moi [on cherche]

ANNEXE VIII

						15	[*On cherche]		
								46	[*Allez Pauline]
45	[*Allez Pauline]								
						16	*Qu'est ce que tu dis Pauline		
		36	<i>Pointe sur l'image.</i>	C					
46	[*Alors]								
								47	[*Tu montres] pas non non non non <i>Met sa main sur le livre.</i> *Non non laisse comme ça
		37	<i>Essaie de tourner la page du livre.</i>	B					
								48	[*Non]
47	[*Non] *Non Pauline on re *On regarde cette image *Alors Pauline de quoi tu veux parler								
		38	*Non + /non/	E D					
48	*Tu veux pas parler								
						17	*Regarde je vais me mettre avec toi <i>Se lève et va se placer à côté de Pauline.</i> *Regarde Pauline *Hop <i>Redresse le livre pour que</i>		

ANNEXE VIII

							<i>seules Pauline et elle le voit.</i> *Tu me *Tu me montres à moi ce que tu choisis *Tu choisis quoi		
		39	<i>Regarde le livre.</i>	B					
						18	*On va dire *On va parler de quoi		
		40	*(?)	A					
						19	*Qu'est ce que tu choisis		
		41	<i>Pointe sur le livre.</i> *Celui-là	C E					
						20	*C'ui là *D'accord *Alors on montre le livre à marie et dominique <i>Repose le livre sur la table.</i> *Et on dit *Qu'est ce qu'on dit		
		42	<i>Touche la main de solène.</i>	C					
						21	*Vas-y <i>Prend les deux mains de</i>		

ANNEXE VIII

							<i>Pauline (pour signer avec elle) + *on dit</i>		
		43	<i>Prend les jetons posés sur la table.</i>	B					
								49	*Le
						22	*Le		
		44	<i>Dégage ses mains de celles de solène.</i>	C					
						23	*Tu poses les jetons si on veut parler Pauline parce que sinon *Pose les sur la table		
49	*Nous on écoute [*Pour chercher]								
						24	[Alors qu'est ce que tu] leur dit Pauline		
		45	<i>Replonge la tête dans ses bras.</i>	C					
						25	*Le chien *Qu'est ce qui fait le chien		
		46	<i>Lève la tête et pointe sur le livre.</i>	C					
50	[*Ha oui]								
						26	[*Oui] qu'est ce qui fait *Comment tu dis Pauline		

ANNEXE VIII

		47	*(?)	A					
						27	*Oui comment tu dis		
		48	<i>Met la tête dans ses bras et regarde par terre.</i>	C					
51	[*I]								
						28	[*Tu] sais l'faire ça Pauline en plus *Pauline *C'est moi qui dit *Moi je dis *Le on voit le chien [qui mange]		
		49	[<i>Se redresse.</i>]	C					
						29	*Tu fais [toi]		
		50	[<i>Se rapproche de solène en ouvrant la bouche.</i>]	C					
						30	*Ouais		
52	[*Ouais]								
						31	[*Le chien] qui mange *Tu le fais toi		
		51	<i>Regarde solène.</i>	C					
						32	*Le chien mange		
53	[*On cherche]								
		52	[<i>Fait accidentellement</i>	B					

ANNEXE VIII

			<i>tomber le jeton qu'elle manipulait.] Regarde par terre.</i>						
54	*Le chien mange * Alors moi je l'ai trouvé [ici + <i>pointe sur le livre.</i>]								
		53	<i>[Regarde ce que pointe marie.]</i>	B					
55	*C'est ça								
		54	<i>Fait oui de la tête.</i>	C					
56	*C'est le chien mange								
		55	* (?)	A					
57	[*Ouais]								
						33	*C'est ce] que tu avais choisi c'est bien		
58	*Moi j'ai gagné un jeton alors								
						34	*Mmm		
								50	*Et alors c'est à marie maintenant
59	*Alors *Ah attention *Un peu plus difficile *Moi je vois des gâteaux								
		56	<i>[Pointe sur l'image.]</i>	C					
60	[*Des petits] *Ecoute Pauline *Des petits gâteaux								
		57	<i>Pointe la même chose + [*là]</i>	C E					
61	[*La] c'est le gros gâteau								
								51	[*Mmmm]

ANNEXE VIII

						35	[*On recherche]		
62	[*Regarde Pauline]								
						36	[*Où sont les] petits gâteaux Pauline		
		58	<i>Pointe plusieurs fois sur l'image + *là là [là là]</i>	C E					
						37	[*Ce sont] les bougies du [gros gâteau]		
		59	<i>[Souffle sur le livre.]</i>	C					
63	[*Oui]								
						38	[*Oui] *Tu les souffles oui		
		60	<i>Repousse le livre.</i>	C					
64	*Mais Pauline *Moi je parle des petits gâteaux								
								52	*Moi j'ai vu
65	*Ha								
								53	*Encore des gâteaux *Des petits gâteaux *Regarde ici + <i>pointe sur l'image.</i>
		61	<i>Regarde ce que pointe dominique.</i>	B					
								54	[*Ici + <i>pointe sur l'image</i>]
66	[*Haaa]								
								55	[*Ici + <i>pointe sur l'image</i>] *Mmm ça c'est pour le goûter hein

ANNEXE VIII

									*Tu es d'accord *Est-ce que se sont des petits gâteaux *Allo
67	*Mau[rine]								
								56	[*Allo] Pauline *Ouille ouille ouille *Alors je vous rassure y'a eu plein d'enfants dans c'tétat c'matin
						39	*Ah ouais		
								57	*Aujourd'hui là c'est *Marine c'était pareil aussi avant *C'matin mickael qui m'dit oh t'façon moi j'suis réveillé qu'à partir d'la récré du matin
						40	*D'accord		
								58	*Voilà *Julie qui bâillait *La totale [aujourd'hui]
		62	<i>Tourne la tête et regarde dominique en tripotant ses lunettes.</i>	C					
								59	*Oh *Tu as changé tes lunettes
68	<i>Rit.</i> *C'est pas pratique pour regarder								
								60	*Aller Pauline

ANNEXE VIII

69	*Bon c'est dominique								
								61	*Bon
70	*Qui a trouvé								
								62	*Vous allez vous arrêter là
71	*Ouais								
								63	*D'accord le jeu y s'arrête
		63	Fait oui de la tête.	C					
								64	*Oui

Fin de la transcription : 42'54

Annexe IX : Corpus « Jeu de rôle » de T2

Début de la transcription : 25'30

Pauline				P1 : Marie		P2 : Solène		P3 : Mme Héloir	
TdR	Transcription	PI	Comb	TdR	Transcription	TdR	Transcription	TdR	Transcription
1	<i>Prend le collier de la marchande + *Là</i>	B E							
				1	*Ha tu as pris qui				
2	[<i>Met le collier.</i>]	B							
				2	[*Ha la dame du magasin] *Tu t'assois				
3	*Oui + <i>s'assoit à la place de la marchande.</i>	E B							
				3	*Alors ça + <i>montre les autres colliers.</i> *C'est pour qui				
4	*A toi + <i>tend un collier à dominique.</i>	E C							
								1	*Ha c'est pour moi
				4	*Pour dominique + <i>donne le collier à dominique.</i>				
5	<i>Tend un collier à solène + *à toi</i>	C E							
						1	*Pour moi		
				5	Pour solène + <i>donne le collier à solène.</i>				
6	*A toi + <i>tend un collier à marie.</i>	E C							
						2	*Et pour moi +		

ANNEXE IX

							<i>prend le collier.</i>		
7	<i>*Allez allez + Fait mouvement de la main pour nous faire agir.</i>	E E C							
								2	<i>*Hé doucement Pauline *Doucement</i>
				6	<i>*Est-ce que le magasin est ouvert *Je peux entrer</i>				
8	<i>*Oui</i>	E							
				7	<i>S'approche de l'étal. *Bonjour madame *Bonjour *Tu me dis bonjour Pauline [*Qu'est]</i>				
9	<i>[*Là] là + pointe certains aliments.</i>	E C							
				8	<i>*Qu'est ce que vous avez à manger</i>				
10	<i>Prend une banane + /banane/</i>	C D							
				9	<i>*Une banane</i>				
11	<i>*Oui + pose la banane dans le panier de marie.</i>	E B							
				10	<i>*Merci *Encore une banane [s'il vous plait]</i>				
12	<i>[(?)]+ touche une autre banane.</i>	A B							
				11	<i>*Encore</i>				
13	<i>Prend la banane + /banane/</i>	B D							

ANNEXE IX

	<i>Pose la banane dans le panier de marie.</i>	B							
				12	*Merci				
14	<i>Prend la bouteille de jus de fruit.</i> <i>Prend la glace + /glace/</i>	C C D							
				13	[*Non merci]				
15	*T'en veux pas		E+E						
				14	*Non j'en veux pas [*Je voudrais]				
16	[<i>Pose la glace.</i>] <i>Prend la viande.</i>	B C							
				15	[*Une pomme]				
17	[*(?) + coupe la viande avec son doigt.] *(?) <i>Prend une pomme et la pose dans le panier de marie.</i>	A B A B							
				16	*Merci				
18	<i>Pose une deuxième pomme dans le panier.</i>	C							
				17	*Non [*Une]				
19	[<i>Reprend la pomme et la remet dans le bac à fruits</i>]	B							
				18	*Merci *Mmmm				
20	<i>Pointe une pomme de terre + regarde marie.</i>	C							
				19	*Non				
21	<i>Prend le pain.</i>	C							
				20	*Pas de pomme de terre				

ANNEXE IX

22	*Là + <i>regarde marie.</i>	E C							
				21	*Non plus [pas de pain]				
23	[<i>Pose le pain.</i>] <i>Prend du fromage.</i>	B C							
				22	*Oui				
24	*Oui	E							
				23	*Du fromage				
25	<i>Pose le fromage dans le panier de marie.</i>	B							
				24	*Encore du fromage s'il vous plait				
26	<i>Pose un autre fromage dans le panier.</i>	B							
				25	*Merci				
27	*Au revoir + /au revoir/ (* ?)	D E A							
				26	*Et pour finir je voudrais une glace [s'il vous plait]				
28	[<i>Prend la glace.</i>] <i>Pose la glace dans le panier.</i>	B							
				27	*Merci				
29	<i>Prend la bouteille de jus de fruit + *(?)</i>	C A							
				28	*Non pas de jus d'orange *Merci				
30	*Au revoir + /au revoir/	E D							
				29	*Au revoir madame <i>S'éloigne de l'étal.</i>				
						3	<i>S'approche de l'étal.</i>		

ANNEXE IX

							*Bonjour *Mmmm je voudrais acheter à manger *Est-ce que vous pouvez me donner du poisson		
31	*Non + fait non de la tête + regarde les différents aliments dont elle dispose. Voit le poisson. *Oui oui [Prend le poisson et le met dans le panier.]	E C B E B							
						4	[*Oui ha] *Merci [*Est-ce que]		
32	[Prend le poulet + *là] + regarde solène	C E							
						5	*Mmm du poulet de la viande non merci		
33	Pose le poulet. Prend un autre poulet + regarde solène.	B C							
						6	Est-ce que vous pouvez me [donner]		
34	[*Là]	E							
						7	*Encore du poulet *Non		
35	Pose le poulet.	B							

ANNEXE IX

						8	*Pas de poulet		
36	<i>Prend du pain et le pose dans le panier.</i>	C							
						9	*Du pain		
37	*Oui	E							
						10	*D'accord du pain *Et donnez-moi une pomme		
38	*Une pomme verte + <i>prend une pomme et la pose dans le panier.</i>	B	E+E						
						11	*Merci *Et puis		
39	[(* ?) + <i>fait semblant de manger la viande.</i>]	A B							
						12	[*Une orange]		
40	<i>Prend une orange et la pose dans le panier.</i>	B							
						13	*Voila		
41	(* ?) + <i>montre les autres oranges qui lui restent.</i>	A C							
						14	*Une seule une seule [c'est tout]		
42	[<i>Met une autre orange dans le panier.</i>]	C							
						15	<i>Fait non de la tête.</i> *Une une orange + <i>remet la deuxième orange dans le bac à fruits.</i> *Une orange		

ANNEXE IX

									*C'est tout
43	[*Au revoir + /au revoir/]	E D							
						16			[*Merci madame] *Est-ce qu'il faut que [je paie]
44	[Montre dominique du doigt + (* ?)]	C A							
						17			*Non [c'est bon]
45	[Fait oui de la tête.]	C							
						18			*C'est à dominique
46	Fait oui de la tête.	C							
						19			*Au revoir madame
47	*Au revoir	E							
						20			S'éloigne de l'étal.
							3		*Bonjour madame S'approche de l'étal. *Mmm qu'est [ce que]
48	[Tend la viande à dominique + *(?)]	C A							
							4		*Ha de la viande euh
49	Approche la viande au dessus du panier.	C							
							5		*Je n'aime pas beaucoup [la viande rouge]
50	[Repose la viande dans le bac.]	B							
							6		*Non [*Est-ce que]
51	[Prend les deux poulets et	C							

ANNEXE IX

	<i>dominique.</i>									
									17	*Non [ça ira]
62	[<i>Rapproche le poulet d'elle.</i>]	B								
									18	[*Et puis]
63	[<i>Fait semblant de manger le poulet.</i>]	B								
									19	*Je voudrais préparer des frites
64	* (?) + <i>regarde tous les aliments.</i> *Ah si + <i>prend les pommes de terre.</i>	A B A E B								
									20	[*Ah des pommes] de terre
65	<i>Pose une pomme de terre dans le panier.</i>	B								
									21	*Encore une pomme de terre [s'il vous plait]
66	[*Hé + <i>geste de la main pour dire doucement.</i>] <i>Met une nouvelle pomme de terre dans le panier et retire la première qu'elle avait posée + * (?)</i>	A C B A								
									22	*Hé encore une pomme de terre [s'il vous plait]
67	[* (?)] + <i>remet une pomme de terre dans le panier.</i>	A B								
									23	*Voilà merci madame
68	<i>Pose encore une pomme de terre dans le panier.</i>	C								
									24	*Ho allez moi j'aime

ANNEXE IX

									bien manger [des frites]
69	[Reprend deux pommes de terre dans le panier et les pose dans le bac.] Reprend la glace dans le panier et la pose dans le bac.	B B							
								25	[*Ca y est c'est fini]
70	[Reprend les aliments du panier pour les mettre dans les bacs.] *Non + /non/	B E D							
								26	*Pauline *Hé Pauline j'ai pas fini mes courses moi *Pourquoi tu prends *Pourquoi tu prends *Je n'ai pas fini de jouer
71	*Au revoir + /au revoir/	E D							
								27	*Ah bah je sais pas si je reviendrai dans ce magasin *Tenez je vous rends votre chocolat + <i>enlève le chocolat de son panier et le pose sur la table.</i> *Je vous donne [votre chocolat]
72	[Prend le chocolat.]	B							
								28	*Et moi j'ai pas envie

ANNEXE IX

									de dire au revoir *Je m'en vais + s'éloigne de l'étal.
73	Tend le panier à marie + *tiens	C E							
				30	*Merci				
74	*Hého + tend à dominique le collier qu'elle a oublié sur la table. *(?)	A C A							
								29	*Pardon *Pardon comment tu parles Pauline *Tu fais attention quand même hein
75	Se cache le visage.	C							
				31	S'approche de l'étal. *Bonjour madame *Bonjour [*Ca va]				
76	*(?) + sourit.	A C							
				32	*Je voudrais du chocolat [s'il vous plait]				
77	[Prend le chocolat.] Pose le chocolat dans le panier.	B							
				33	*Merci *Avec le chocolat je voudrais du jus d'orange pour boire				
78	Prend deux oranges et les approche du panier.	B							

ANNEXE IX

				34	*Non *Pas des oranges <i>Pointe la bouteille de jus.</i>				
79	*(?)	A							
				35	*Du jus [d'orange pour boire]				
80	[<i>Prend la bouteille et la met dans le panier.</i>]	B							
				36	*Merci *Et est-ce que vous avez [du pain Pauline]				
81	[<i>Tire sur son collier qui se casse.</i>] *Ha + <i>tend son collier à marie.</i>	B A C							
				37	*Ho c'est cassé *C'est pas grave *Tu le pose là + <i>pose le collier sur la table.</i> *Est-ce que vous avez du pain				
82	*(?) <i>Regarde dans le bac.</i>	A B							
				38	*Du pain				
83	*(?) + <i>lève les bras en l'air (pour signifier qu'il n'est pas là).</i> [*Il est là + <i>pointe dominique</i>]	A C C	E+E						
				39	[*Pas] *Pas de pain + <i>se retourne vers</i>				

ANNEXE IX

					<i>dominique.</i> *Ha c'est la dame avant				
								30	*Non ce n'est pas moi [*Ce n'est pas moi qui ai acheté le pain]
84	[Prend de la viande. Montre la viande à marie + *là]	C E							
				40	*Non pas de viande				
85	[Repose la viande + (* ?)]	B A							
				41	[*C'est fini] *Merci madame				
86	*Au revoir + /au revoir/	E D							
				42	*Au revoir S'éloigne de l'étal. S'approche de Pauline en lui montrant le morceau cassé de son collier.				
87	Tend l'autre bout de son collier.	B							
				43	*Et oui on va *Pauline tu enlèves on échange [Enlève son collier.]				
88	[Enlève son collier] *(?)	B A							
				44	*Tiens + tend son collier à Pauline. *Toi tu prends celui- là [*Et pour moi c'est				

ANNEXE IX

					celui-là]				
89	[Met le collier que lui donne marie.]	B							
				45	*Regarde je le colle là + colle la partie cassée du collier sur son pull. *Et toi hop *Je m'assois				
90	*Oui	E							
				46	[*C'est moi la dame du magasin]				
91	[S'éloigne de la table et vient vers solène.]	B							
				47	S'assoit.				
						21	*Ha c'est toi qui va faire les courses maintenant Pauline *On y va		
92	Se colle à solène.	C							
						22	*Moi je commence ou c'est toi *Aller + [s'approche de l'étal]		
93	[S'approche de l'étal avec solène.]	B							
				48	*Bonjour [madame]				
						23	[*Bonjour]		
				49	*Et mademoiselle				

ANNEXE IX

						24	*Mmm qu'est ce qu'on va manger Pauline *On achète quoi		
94	[Pose le panier sur la table.]	B							
						25	[*Moi je voudrais] une banane		
				50	*J'ai une belle banane + prend la banane dans ses mains.				
						26	*Mmm merci madame + prend la banane et la pose dans le panier. *Et toi Pauline		
95	*Pomme + /pomme/ Pointe la pomme.	D E C							
				51	*Une pomme *Voilà madame + tend la pomme à Pauline.				
96	Prend la pomme et la met dans le panier.	B							
				52	*Une belle pomme verte				
97	*Au revoir + s'éloigne de l'étal.	E B							
				53	*Déjà				
						27	*Au revoir		
				54	*Au revoir				
98	Va vider le panier.	B							

ANNEXE IX

	<i>Donne le panier à solène.</i>	C							
						28	*A moi *D'accord *Bonjour madame		
				55	*Bonjour madame				
						29	*Je voudrais une tomate		
				56	<i>Tend une tomate à solène.</i> *Voilà une belle tomate				
						30	<i>Met la tomate dans son panier.</i> *Merci *Et je voudrais euh une orange		
				57	<i>Donne une orange à solène</i> *Une ou deux				
						31	*Une seule <i>Pose l'orange dans son panier.</i>		
				58	[*D'accord]				
						32	[*Merci] madame		
				59	[*Au revoir]				
						33	[*Au revoir] <i>Vide son panier et le donne à Pauline.</i>		
99	<i>S'approche de l'étal.</i>	B							
				60	*Bonjour madame				
100	<i>Regarde marie en souriant.</i> *(?)	C A							

ANNEXE IX

				61	*Oui tu es une dame *Vous voulez manger quoi				
101	*Pain + <i>pointe le pain.</i>	E C							
				62	*Du pain oui *Voilà + tend le pain à Pauline.				
102	[<i>Prend le pain et le met dans le panier.</i>]	B							
				63	*Un beau pain				
103	/poisson/ + *(?)	D A							
				64	*Du poisson <i>Tend le poisson à Pauline.</i>				
104	<i>Prend le poisson et le met dans le panier.</i>	B							
				65	*Mmm c'est bon le poisson *Encore *Encore à manger				
105	*Oui	E							
				66	*Quoi				
106	<i>Pointe une banane + (* ?)</i>	C A							
				67	[*C'est quoi]				
107	[/banane/]	D							
				68	*Une banane oui voilà <i>Tend la banane à Pauline.</i>				
108	<i>Prend la banane et la met dans le panier.</i>	B							
				69	*Encore à manger				
109	*Oui + <i>fait oui de la tête.</i>	E C							

ANNEXE IX

				70	*Vous voulez quoi				
110	<i>Pointe le fromage + *(?) / fromage / + *(?)</i>	C A D A							
				71	*Ah du fromage *Un ou deux				
111	*Deux + /deux/	E D							
				72	*Deux + <i>tend deux fromages à Pauline.</i>				
112	<i>Prend les fromages et les met dans le panier.</i>	B							
				73	*Deux fromages				
113	*Et voilà	E							
				74	*Encore à [manger]				
114	*Oui	E							
				75	*Non				
115	[<i>Fait oui de la tête.</i>]	C							
				76	[*Oui] *Vous avez faim				
116	*Là + <i>pointe le chocolat.</i> *Là + <i>prend le chocolat et le montre à marie.</i>	E C E C							
				77	*Qu'est ce que c'est				
117	<i>Pose le chocolat dans son panier.</i>	B							
				78	*Olala + <i>reprend le chocolat et le pose sur la table.</i> *Moi je donne pas le chocolat comme ça *C'est quoi vous me dites				
118	/chocolat/ + *(?)	D A							

ANNEXE IX

				79	*Du chocolat oui <i>Prend le chocolat et le tend à Pauline.</i>				
119	<i>[Prend le chocolat et le met dans le panier.]</i>	B							
				80	[*Avec le pain] *Ca va être bon				
120	*Au revoir	E							
				81	*C'est fini *Au revoir				
121	<i>S'éloigne de l'étal. Va vider son panier. *(?)</i>	B B A							
								31	*Encore [à toi]
						34	[*Vas-y encore]		
122	*(?)	A							
								32	*Encore à toi
123	<i>S'approche de l'étal.</i>	B							
				82	*Bonjour madame				
124	*(?) /frites/ + *des frites <i>Pointe les pommes de terre.</i>	A D E C							
				83	*Des frites ah oui <i>Prend une pomme de terre.</i> *Madame une pomme [de terre]				
125	[/pomme de terre/] + *oui		D+E						
				84	<i>Tend la pomme de terre à Pauline.</i>				
126	<i>Prend la pomme de terre.</i>	B							
				85	*Encore des pommes de terre pour faire				

ANNEXE IX

					des frites				
127	/frites/ *Oui + fait oui de la tête	C	D+E						
				86	Donne une pomme de terre à Pauline.				
128	Pose la pomme de terre dans son panier.	B							
				87	*Encore une pomme de terre				
129	*Pomme de terre /frite/ + *(?)	E D A							
				88	*Pour faire beaucoup de frites Tend une pomme de terre à Pauline.				
130	Prend la pomme de terre et la met dans le panier. *Au revoir + se détourne de l'étal.	B E B							
				89	*C'est fini				
131	Se rapproche de l'étal.	B							
					*Est-ce que vous voulez encore à manger				
132	*Au revoir + se détourne de l'étal.	E B							
				90	*Non au revoir alors				
133	S'éloigne de l'étal et va vider son panier. Donne son panier à dominique.	B B C							
								33	*C'est à moi
134	*Oui	E							

ANNEXE IX

								34	<i>S'approche de l'étal.</i> *Bonjour madame
				91	*Bonjour madame				
								35	*Euh *Je voudrais du jus de fruit s'il vous plait
				92	*Voilà + <i>tend le jus de fruit à dominique.</i>				
								36	*Très bien + <i>prend le jus et le met dans le panier.</i> *Ca me va bien merci *Et puis je voudrais préparer de la salade de fruits
				93	*Ha alors il [*Il me]				
								37	[*Qu'est ce que] vous avez
				94	*Il me reste deux oranges et une pomme verte				
								38	*Alors je voudrais une pomme verte et une orange
				95	<i>Tend la pomme et l'orange à dominique</i> + * voila				
								39	*Très bien merci *Et ce sera tout
				96	[*D'accord]				
								40	[* Je vous] remercie *Merci au revoir

ANNEXE IX

				97	*Au revoir madame				
								41	<i>S'éloigne de l'étal.</i>
135	<i>S'approche de l'étal.</i>	B							
				98	*Bonjour				
136	/bonjour/	D							
				99	*Qu'est ce que vous voulez manger				
137	/frites/ + *frites [Pointe les pommes de terre.]	D E C							
				100	[*Des frites encore] *Des frites toujours des frites *Alors une ou deux pommes de terre				
138	*Oui	E							
				101	*Une				
139	*Deux	E							
				102	*Deux <i>Donne deux pommes de terre à Pauline.</i>				
140	<i>Met les pommes de terre dans le panier.</i> *Encore une + prend une troisième pomme de terre	B C	E+E						
				103	*Oh vous me demandez				
141	*Oh	A							
				104	*Vous me donnez la pomme de terre				
142	*Non	E							
				105	*Et je vous la donne après				

ANNEXE IX

143	<i>Repose la pomme de terre dans le bac.</i>	B							
				106	*Alors				
	/frite/	D							
				107	<i>Donne la pomme de terre à Pauline + *la pomme de terre</i>				
144	<i>Pose la pomme de terre dans le panier. *(?) + s'éloigne de l'étal.</i>	B A B							
				108	*Est-ce que vous voulez manger encore				
145	<i>Revient vers l'étal. *Là + pointe le jus.</i>	B E C							
				109	*Du jus				
146	*Oui /jus/	E D							
				110	*De fruits <i>Donne le jus à Pauline + *voilà</i>				
147	[<i>Pose le jus dans le panier.</i>]	B							
				111	[*Est-ce que vous voulez] de la viande pour manger avec les frites				
148	<i>Pointe la viande.</i>	C							
				112	*Oui				
149	<i>Pointe les oranges. *(?) + /orange/</i>	C A D							
				113	*Ha des oranges plutôt *Une orange + <i>tend</i>				

ANNEXE IX

					<i>une orange à Pauline.</i>				
150	<i>Prend l'orange et la pose dans le panier.</i> *(?) + /orange/	B A D							
				114	*Encore une orange + <i>tend une autre orange à Pauline.</i>				
151	/orange/ + *(?) <i>Pose l'orange dans son panier.</i> /orange/ + *(?)	D A B D A							
				115	*Et la dernière orange + <i>donne une orange à Pauline.</i>				
152	<i>Pose l'orange dans le panier.</i> *Vert + /vert/	B E D							
				116	*Vert c'est quoi qui est vert				
153	*Vert + /vert/	E D							
				117	*C'est quoi qui est [vert]				
154	[/ vert/] + *vert	D E							
				118	*La /pomme/				
155	/pomme/ + *pomme	D E							
				119	*La pomme *Oui une pomme verte + <i>tend la pomme à Pauline.</i>				
156	<i>Pose la pomme dans le panier.</i> /orange/ + *(?)	B D A							

ANNEXE IX

				120	*Ha les oranges non j'ai plus d'oranges *C'est vous qui avez toutes les oranges + <i>pointe les oranges dans le panier.</i>				
157	/orange/ /vert/ + *vert		D+DE						
				121	*Une pomme [verte]				
158	[*(?)] <i>Fait oui de la tête.</i>	A C							
				122	<i>Tend une pomme à Pauline.</i>				
159	<i>Met la pomme dans le panier.</i>	B							
				123	*Encore à manger				
160	*Non + /non/ [S'éloigne de l'étal.]	E D B							
				124	[*Non très bien] *Au revoir				
161	<i>Vient vider son panier dans les bacs.</i>	B							
				125	*Ha vous me donnez tout				
162	<i>Se retourne vers dominique et solène.</i>	C							
				126	*C'est fini madame				
163	*A toi + <i>tend le panier à dominique</i>	E C							
								42	*Ah la la c'est encore à moi *C'est pas à solène
164	*Oui	E							

ANNEXE IX

								43	*Non <i>Prend le panier.</i> *Alors qu'est ce que je vais demander moi <i>S'approche de l'étal.</i> [*Bonjour]
				127	[*Bonjour]				
								44	*Je voudrais préparer une tarte aux pommes
				128	*Ha alors j'ai deux pommes [vertes]				
								45	*Je veux bien merci
				129	<i>Donne les pommes à dominique + *voila</i>				
								46	*Merci *Et puis je voudrais préparer de la viande de poulet à la tomate
				130	*Ha alors j'ai un gros poulet ou un petit poulet				
								47	*Je veux bien le gros poulet
				131	*Voilà + <i>donne le poulet à dominique.</i>				
								48	*S'il vous plait
				132	*Et les deux tomates + <i>donne les tomates à dominique.</i>				
								49	*Oui merci
				133	*Voila				
								50	*Merci *Euh je voudrais du

ANNEXE IX

									pain s'il vous plait
				134	<i>*Voilà + donne le pain à dominique.</i>				
								51	*Merci *Oh et puis je vois un p'tit peu de fromage
				135	*Oui *Juste un				
								52	*Un
				136	*Fromage				
								53	*S'il vous plait
				137	<i>Donne le fromage à dominique.</i>				
								54	*Merci *Merci madame *Au revoir + <i>s'éloigne de l'étal.</i>
				138	*Au revoir madame				
								55	<i>S'approche de Pauline.</i> *On redonne ça (<i>en montrant les aliments</i>)
165	[*(?)]	A							
								56	[*Oui] *Et après c'est à toi <i>Retourne vers l'étal pour poser les aliments.</i>
166	<i>Pousse dominique + *allez</i>	C E							
								57	*Hé doucement Pauline *Hop tiens + <i>tend le panier à Pauline</i>

ANNEXE IX

									*A ton tour
167	<i>Prend le panier. Relève son col roulé et s'approche de l'étal.</i>	B B							
				139	*Bonjour madame *Vous êtes cachée				
168	<i>Redescend son col.</i>	B							
				140	*Vous avez froid				
169	<i>*(?) + /pain/ (on n'arrive pas à interpréter le geste)</i>	A D							
				141	*Vous voulez quoi				
169	<i>Pointe le pain. /pain/ + *pain</i>	C D E							
				142	*Ha du pain <i>Prend le pain et le tend à Pauline + *voilà</i>				
170	<i>Prend le pain et fait semblant de le manger.</i>	B							
				143	*Mmm pas tout de suite hein *On mange pas tout de suite *Qu'est ce que vous voulez encore				
171	<i>/banane/ + pointe la banane [/banane/ + *(?)</i>	D C D A							
				144	[*Une banane] <i>Prend la banane et la tend à Pauline.</i>				
172	<i>Prend la banane et la pose dans son panier. *encore une banane +</i>	B	E+ED						

ANNEXE IX

	/banane/								
				145	*Encore une banane [Donne une autre banane à Pauline.]				
173	[/merci/]	D							
				146	*Voilà				
174	<i>Pose la banane dans le panier.</i>	B							
				147	[*Est-ce que]				
175	[/orange/ + *(?)]	D A							
				148	*Alors une orange + donne une orange à Pauline.				
176	<i>Pose l'orange dans le panier.</i>	B							
				149	*Est-ce que vous voulez du poulet				
177	*Oui	E							
				150	*Oui + tend le poulet à Pauline.				
178	[Prend le poulet et le pose dans le panier.]	B							
				151	[*Voilà]				
179	<i>Pointe le jus + *(?)</i>	C A							
				152	*C'est quoi				
180	/jus/ + *du jus	D E							
				153	*Du jus oui de fruits + tend le jus à Pauline.				
181	<i>Prend la bouteille et la met dans le panier.</i>	B							
				154	*Est-ce que vous avez envie [de manger]				

ANNEXE IX

182	[Pointe le chocolat.]	C							
				155	*Ha du [chocolat]				
183	[/chocolat/] Fait oui de la tête.	D C							
				156	*Oui voilà + tend le chocolat à Pauline.				
184	Met le chocolat dans son panier.	B							
				157	*Et pour l'entrée des tomates				
185	*Oui	E							
				158	Prend une tomate + *une tomate				
186	/tomate/ + *(?) Prend la tomate que marie lui tend.	D A B							
				159	*Encore une tomate				
187	*Oui oui	E							
				160	Tend une autre tomate à Pauline.				
188	Met la tomate dans le panier.	B							
				161	*Voilà				
189	*Au revoir	E							
				162	*Au revoir				
190	Remet les aliments dans les bacs. *Bonjour (quand elle a fini de vider le panier)	B E							
				163	*Bonjour				
191	/orange/ + *(?)	D A							
				164	*Une orange + tend une orange à Pauline.				

ANNEXE IX

192	/non/ <i>Pointe une autre orange + *(?)</i>	D C A							
				165	<i>*Ha cette orange [d'accord]</i>				
193	[/orange/]	D							
				166	<i>Tend l'autre orange à Pauline.</i>				
194	<i>Met l'orange dans le panier. /pain/ + *(?)</i>	B D A							
				167	<i>*Du pain</i>				
195	<i>Pointe le pain.</i>	C							
				168	<i>Tend le pain à Pauline.</i>				
196	<i>Met le pain dans le panier + *(?) /tomate/ + *pain</i>	B A D E							
				169	<i>*Qu'est ce que c'est</i>				
197	/vert/	D							
				170	<i>*Ha et qu'est ce qui est [vert]</i>				
198	[/vert/ + *vert]	D E							
				171	<i>*Oui mais quoi</i>				
199	<i>Lève les bras et bouge les mains (comme pour dire d'attendre).</i>	C							
				172	<i>*La tomate</i>				
200	<i>*Oui</i>	E							
				173	<i>*Oui</i>				
201	/tomate/	D							
				174	<i>Prend une tomate + *la tomate elle est rouge</i>				

ANNEXE IX

202	/rouge/	D							
				175	<i>Montre une pomme + *et là c'est quoi</i>				
203	/vert/ + *vert	D E							
				176	<i>*Oui mais c'est quoi</i>				
204	/vert/ + *c'est le vert		E+ED						
				177	<i>*C'est le vert c'est une /pomme/</i>				
205	*Pomme	E							
				178	<i>*Pomme verte + tend la pomme à Pauline.</i>				
206	<i>Prend la pomme et fait semblant de la manger. [*Mmm]</i>	B A							
				179	<i>[*Mmm] c'est bon</i>				
207	<i>Pose la pomme dans le panier.</i>	B							
				180	<i>*Qu'est ce que vous voulez encore à manger</i>				
208	/orange/ + *orange	D E							
				181	<i>*Encore une orange + tend une orange à Pauline.</i>				
209	<i>Prend l'orange et la pose dans le bac + *(?)</i>	B A							
				182	<i>*Ha l'autre orange + lui tend l'autre orange.</i>				
210	<i>*(?) + /non/ Pointe l'orange qu'elle a déjà dans son panier.</i>	A D C							
				183	<i>*Ha bah vous avez</i>				

ANNEXE IX

					déjà une orange				
211	* (?) /rouge/ + *vert /rouge/	A D E D							
				184	*De l' *Rouge				
212	/rouge/ + *rouge	D E							
				185	*C'est quoi Pauline				
213	<i>Montre la tomate.</i>	C							
				186	*La tomate rouge d'accord				
214	<i>Prend la tomate et la met dans le panier. *(?) + prend une autre tomate et la met dans le panier.</i>	B A C							
				187	*Encore *Il faudrait me demander hein pour que je vous donne				
215	<i>Se détourne de l'étal + *(?)</i>	B A							
				188	*Au revoir *C'est fini Pauline *On range				

Fin de la transcription : 47'18

TABLE DES MATIÈRES

ORGANIGRAMMES	2
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
ANNEXES	6
ANNEXE I : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION	7
1. <i>Organisation spatiale du corpus</i>	7
2. <i>Transcription des productions</i>	7
ANNEXE II : CORPUS « POSER ET RÉPONDRE À DES QUESTIONS » DE T1	8
ANNEXE III : CORPUS « RÉPONDRE À DES QUESTIONS OUVERTES » DE T1.....	33
ANNEXE IV : CORPUS « APPORTER DES INFORMATIONS SPONTANÉES » DE T1	49
ANNEXE V : CORPUS « JEU DE RÔLE » DE T1	66
ANNEXE VI : CORPUS « POSER ET RÉPONDRE À DES QUESTIONS » DE T2	92
ANNEXE VII : CORPUS « RÉPONDRE À DES QUESTIONS OUVERTES » DE T2	113
ANNEXE VIII : CORPUS « APPORTER DES INFORMATIONS SPONTANÉES » DE T2	147
ANNEXE IX : CORPUS « JEU DE RÔLE » DE T2	164
TABLE DES MATIÈRES	197

Solène BLANDIN – Marie BUGGIA

**IMPACT D'UN TRAVAIL REEDUCATIF SUR LES HABILITÉS
CONVERSATIONNELLES DANS LE CADRE DE TROUBLES PRAGMATIQUES
SECONDAIRES : Etude de cas auprès d'une enfant porteuse de trisomie 21**

300 Pages

Tome 1 : 103 Pages – Tome 2 : 197 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2009

RESUME

Les difficultés au niveau de la forme et/ou du contenu du langage peuvent entraîner, chez certains enfants, des difficultés au niveau de l'utilisation. Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez (2005) parlent alors de troubles pragmatiques secondaires et montrent que ces enfants peuvent bénéficier d'une prise en charge pour certaines de leurs difficultés dans ce domaine. La trisomie 21 entraînant des troubles du langage oral, les enfants porteurs de cette pathologie peuvent donc présenter des troubles pragmatiques secondaires. Selon De Weck (2005), ces difficultés concernent principalement la maîtrise des conversations. Nous nous sommes donc demandé si un entraînement sur la gestion des thèmes de conversation pouvait améliorer les habiletés conversationnelles dans le cadre de cette pathologie. Dans le cadre d'une étude de cas auprès d'une enfant atteinte de trisomie 21, après avoir réalisé un pré-test permettant d'évaluer ses habiletés conversationnelles, nous avons réalisé un travail rééducatif de quatorze séances, centré sur la gestion des thèmes de conversation. Pour cela, nous avons proposé des activités formelles et fonctionnelles axées sur l'organisation locale et globale des conversations. La comparaison des résultats obtenus lors d'un post-test à ceux du pré-test, ainsi que l'analyse qualitative des corpus réalisés à partir des séances de prise en charge ont permis de montrer l'efficacité partielle d'une telle intervention chez cette enfant. La capacité de l'enfant à gérer l'organisation locale des conversations n'a pas progressé suite à notre travail rééducatif. Toutefois, ses comportements en communication ainsi que sa capacité à initier une conversation et à en maintenir le thème en répondant à des questions se sont améliorés.

MOTS-CLES

Troubles pragmatiques secondaires – Trisomie 21 – Intervention langagière – Habiletés conversationnelles – Grille d'évaluation – Thèmes de conversation – Tours de parole

MEMBRES DU JURY

Isabelle BOBILLIER-CHAUMONT – Sophie KERN – Béatrice THEROND

MAITRES DE MEMOIRE

Dominique HELOIR – Marielle LACHENAL

DATE DE SOUTENANCE

01 juillet 2010
