

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRATIQUE ORTHOPHONIQUE ET ÉTAYAGE LEXICAL : ILLUSTRATION AU SEIN DE LA
COMMUNAUTÉ INNUE DE PESSAMIT

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR
ALICIA KOMAI

NOVEMBRE 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier infiniment ma directrice de recherche Marine Le Mené-Guigourès qui m'a guidée, soutenue et encouragée lors de ces dernières années dans ce projet. Je n'aurais pas pu rêver d'une meilleure Professeure pour mener à bout ce projet et bénéficier d'une si bonne guidance tant sur le plan académique que personnel. Merci pour la générosité, la pertinence, la patience et pour l'admirable expertise.

Merci beaucoup aux Professeures Lucie Ménard et Marie Nader pour avoir accepté de lire ce travail avec attention.

Je remercie grandement les parents et enfants de Pessamit qui m'ont accordé leur confiance et ont participé à cette étude.

Merci à l'école Nussim de Pessamit qui m'a accueillie avec générosité et sympathie.

Un immense merci aux orthophonistes Marion Misériaux et Geneviève Chénier, qui m'ont introduite dans leur milieu de pratique pendant une semaine à Pessamit et qui ont été d'une aide précieuse pour mener ce projet.

Je remercie aussi tous mes proches; famille, sœur jumelle, conjoint et amis, qui ont suivi avec curiosité et intérêt ma recherche de près ou de loin et à travers quatre continents.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 REVUE DE LITTÉRATURE.....	2
1.1 Le développement langagier	2
1.1.1 Fondements d’une linguistique de l’acquisition : les grands courants théoriques	2
1.1.2 Le développement langagier typique.....	5
1.1.3 Acquisition du langage et sources de variations (interindividuelle et culturelle)	9
1.1.4 Le développement du langage dans un contexte de bilinguisme	11
1.1.5 Le développement langagier atypique.....	14
1.2 La prise en charge orthophonique.....	22
1.2.1 Objectifs de la prise en charge et pratiques professionnelles.....	22
1.3 Caractéristiques de l’input.....	23
1.3.1 Le langage adressé à l’enfant (LAE)	23
1.3.2 Stratégies d’étayage	28
1.3.3 Effets des conduites étayantes de l’adulte chez l’enfant	33
1.4 Histoire de la communauté innue et de l’identité autochtone	35
1.5 La langue innue : généralités.....	36
1.5.1 Caractéristiques et dissemblances entre l’innu et le français	36
1.5.2 Contexte de diglossie	38
1.6 Contextualisation du statut et des enjeux de la langue innue à Pessamit	40
1.6.1 Situation linguistique au sein de la communauté innue de Pessamit	41
1.6.2 L’organisation d’une résistance linguistique à Pessamit.....	41
1.6.3 Enjeux de la prise en charge orthophonique auprès des enfants de la communauté innue de Pessamit.....	42

1.7	Question de recherche	44
CHAPITRE 2 MÉTHODE.....		45
2.1	L'environnement de la recherche.....	45
2.1.1	Profils linguistiques des familles impliquées dans l'étude	46
2.1.2	Les spécificités du milieu scolaire.....	46
2.1.3	La relation à l'orthophonie et aux orthophonistes exerçant auprès de la communauté.....	46
2.1.4	Le profil des orthophonistes de Pessamit	48
2.2	La population de l'étude.....	50
2.2.1	Recrutement des participants	50
2.2.2	Âges des enfants	50
2.2.3	Profils linguistiques des participants et rapports de diagnostics orthophoniques.....	51
2.3	Le corpus	53
2.3.1	Corpus écologique	53
2.3.2	Préparation de la collecte de données et nature des activités	54
2.3.3	Recueil des données.....	54
2.3.4	Transcription	56
2.4	L'analyse des données.....	56
2.4.1	Procédure d'analyse des données langagières.....	56
2.4.2	Traitement des productions de l'orthophoniste et des réponses de l'enfant.....	57
CHAPITRE 3 RÉSULTATS		64
3.1	Analyse des caractéristiques de l'échange	64
3.1.1	Type d'activité dans les corpus.....	64
3.1.2	Occupation de l'espace discursif par l'orthophoniste et par l'enfant	65
3.1.3	Les conduites d'étayage d' <i>offre</i> et de <i>demande</i>	67
3.2	Conduites étayantes par dyade	68
3.2.1	Types de conduites d'étayage de <i>demande</i>	68
3.2.2	Conduites d'étayage de type <i>offre</i>	71
3.2.3	Typologie des questions des orthophonistes	74
3.2.4	Part de l'inu dans les échanges	76
3.3	Réactions de l'enfant suite aux questions des orthophonistes	77
3.3.1	Présence de réaction de l'enfant suite aux questions.....	77
3.3.2	Type de réponse aux questions des orthophonistes.....	80
3.4	Réactions de l'enfant aux <i>demandes</i> des orthophonistes.....	84
3.4.1	Présence d'une réaction de l'enfant aux conduites de <i>demande</i>	84
3.4.2	Type de réponse orale aux conduites de <i>demandes</i>	87
3.4.3	Proportion de réponses intelligibles aux conduites de <i>demande</i>	89
3.4.4	Adéquation lexico-sémantique des réponses (intelligibles) de l'enfant aux conduites de <i>demandes</i>	90
3.5	Part des énoncés qui impliquent l'aide de la tablette	92

CHAPITRE 4 DISCUSSION.....	94
4.1 Types d'activités et occupation de l'espace discursif	94
4.2 Part des conduites étayantes	96
4.3 Le rôle de l'innu dans les corpus	97
4.4 Les conduites d' <i>offre</i>	99
4.5 Les conduites de <i>demande</i>	102
4.6 L'emploi de la tablette de communication dans les échanges	105
4.7 Interaction et accommodation	108
4.8 Réactions et réponses de l'enfant	111
4.9 Apports de l'étude	112
4.10 Limites de l'étude	112
4.10.1 Limites méthodologiques	112
4.10.2 Biais divers.....	115
CONCLUSION	116
ANNEXE A Certificat d'approbation éthique.....	118
ANNEXE B Formulaire de consentement pour les participants	119
ANNEXE C Jeux et matériel des enregistrements	124
ANNEXE D GRAPHIQUE: Part des activités dans l'échange.....	129
ANNEXE E Guide de codage	130
ANNEXE F Guide de transcription sur CLAN.....	138
BIBLIOGRAPHIE	140

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1: Disposition de la salle et des locuteurs lors des enregistrements	55
Figure 3.1: Types de questions produites par les orthophonistes et pour chaque dyade (en pourcentages)	75
Figure 3.2: Proportion (en pourcentages) de réactions conventionnelles et non conventionnelles aux questions ouvertes.....	81
Figure 3.3: Proportion (en pourcentages) de réactions conventionnelles et non conventionnelles aux questions fermées.....	82
Figure 4.1: Part des activités dans l'échange par dyade (en pourcentages).....	129

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 - Profil des enfants participant à l'étude	52
Tableau 3.1: Part des productions de l'enfant, de l'orthophoniste et de la tablette dans les séances observées (en pourcentages et valeurs absolues)	66
Tableau 3.2: Part des conduites étayantes dans le discours des orthophonistes	67
Tableau 3.3: Part des conduites étayantes de type <i>offre</i> et <i>demande</i> de chaque orthophoniste.....	68
Tableau 3.4: Proportion de conduites de type <i>demande</i> sur le nombre d'énoncés total par dyade.	69
Tableau 3.5: Distribution des différents types de <i>demandes</i> (par dyade).....	70
Tableau 3.6: Conduites de type <i>offre</i> pour chaque dyade (en pourcentages et valeurs absolues).....	71
Tableau 3.7: Distribution des conduites de type <i>offre</i> (par dyade et valeurs brutes totales	72
Tableau 3.8: Types de questions produites par les orthophonistes (en pourcentages et valeurs absolues)	74
Tableau 3.9: Part de l'innu dans les énoncés de l'orthophoniste	76
Tableau 3.10: Proportion de réactions audibles des enfants (vs. absences de réaction) aux questions ouvertes des orthophonistes	78
Tableau 3.11: Proportion de réactions audibles des enfants (vs. absences de réaction) aux questions fermées des orthophonistes	79
Tableau 3.12: Proportion de réactions audibles des enfants (vs. absences de réaction) aux questions à choix des orthophonistes (et valeurs brutes).....	80
Tableau 3.13: Nombre d'occurrences (de réponses audibles) aux questions à choix (en valeurs absolues)	83
Tableau 3.14: Distribution des réactions audibles vs. absences de réaction par conduite /type de <i>demande</i> et par dyade (en pourcentages et valeurs absolues)	85
Tableau 3.15: Proportion de réactions audibles et d'absences de réaction par type de conduite de <i>demande</i> , toutes dyades confondues (en pourcentages et VA)	86
Tableau 3.16: Proportion de langage conventionnel (vs. non conventionnel) par conduite de <i>demande</i> et par dyade (en pourcentages)	88
Tableau 3.17: Proportion de réponses conventionnelles sur le nombre de <i>demandes</i> par enfant (en pourcentages et VA).....	89

Tableau 3.18: Proportion de réponses adéquates sur le nombre de réponses intelligibles données par l'enfant (en pourcentages)..... 91

Tableau 3.19: Part du gain langagier (en VA) avec la tablette 92

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CAA : Communication alternative et améliorée

CPE : Centre de la petite enfance

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

TDL : Trouble développemental du langage

TL : Trouble du langage

TDSP : Trouble des sons de la parole

RÉSUMÉ

Cette recherche exploratoire se focalise sur les conduites étayantes d'orthophonistes travaillant au sein d'une communauté autochtone bilingue innu-français. Notre question de recherche vise à observer et décrire les conduites étayantes de l'orthophoniste et les moyens mis en place pour remédier aux difficultés de communication de l'enfant et favoriser l'échange et la construction du lexique. Nous observerons dans ce cadre les stratégies pouvant être déployées pour co-construire l'échange verbal. Ce travail s'appuie sur des données recueillies dans le cadre d'enregistrements audios lors d'un déplacement à Pessamit (Côte-Nord du Québec) pendant une séance d'orthophonie réunissant sept enfants avec peu de langage verbal et leur orthophoniste. Nous avons distingué 15 types de conduites et nous avons également codé si la réponse des enfants était orale et/ou conventionnelle et intelligible. Également, nous avons observé l'adéquation lexico-sémantique avec les questions posées par les orthophonistes. Nous avons utilisé le logiciel CLAN pour les transcriptions. Les résultats montrent que, sur le plan de l'étayage, les conduites sont diverses et ne se retrouvent pas toujours dans les mêmes proportions selon les enfants mais aussi selon les orthophonistes. Les résultats montrent aussi que l'étayage se fait à travers différentes stratégies (verbales, en français et en innu, à l'aide d'une tablette de communication), se complétant les unes aux autres et intervenant au moment opportun pour l'enfant. Concernant les réactions et les réponses des enfants, nous avons trouvé que la pluralité des conduites ainsi que l'accommodation des stratégies d'étayage des orthophonistes visent à donner le plus possible à l'enfant l'opportunité de répondre de manière verbale et aboutie selon son profil langagier et selon ses difficultés. Enfin, cette étude montre que l'échange est co-construit, notamment par ces conduites étayantes qui visent à favoriser l'interaction verbale et le développement du lexique chez l'enfant.

Mots clés : linguistique – orthophonie – étayage – conduites étayantes – troubles du développement du langage – développement lexical – interaction – co-construction de l'échange

ABSTRACT

This exploratory research proposes to observe the supportive behaviors of speech therapists working in an Innu-French bilingual First Nation community. Our research aims to observe and describe the supportive behaviours of the speech therapist and the means used to support the child's communication challenges and promote verbal interaction and lexical construction. In this context, we will observe the strategies that can be deployed to co-construct verbal exchange. We collected audio recordings during a trip to Pessamit (Quebec North Shore), during a speech therapy session with seven children displaying very little verbal communication. We distinguished 15 types of supporting strategies and also coded whether the children's response was oral and/or conventional and intelligible. We also observed the lexical-semantic fit with the questions asked by the speech therapists. We obtained our transcriptions using CLAN software. The results show that, in terms of scaffolding strategies, behaviours vary and are not always found in the same proportions depending on the child and the speech therapist. The results also show that support is provided through different strategies (verbal, in French and Innu, using a communication pad), complementing each other and occurring at the right moment for the child. With regard to the children's reactions and responses, we found that the plurality of conducts and the accommodation of the speech therapists' scaffolding strategies aim to give the child as many opportunities as possible to respond verbally and successfully, according to his or her language profile and difficulties. Finally, this study shows that the interaction is co-constructed, in particular through supportive strategies, which aim to encourage verbal interaction and lexical development for the child.

Keywords : linguistics – speech language pathology – scaffolding strategies – language development disorder – lexical development – interaction – verbal co-construction

INTRODUCTION

Ce mémoire se veut être une étude exploratoire traitant les conduites d'étayage lexical d'orthophonistes intervenant au sein d'une communauté autochtone innue. Nous entendons par conduite étayante toute production de l'orthophoniste venant soutenir le langage verbal et/ou la communication chez l'enfant. Nous nous interrogerons sur la nature, la fréquence ainsi que les effets des conduites étayantes des orthophonistes du point de vue du lexique. C'est donc dans cet axe de réflexion que nous nous intéresserons en particulier à l'étayage lexical comme moyen pour soutenir les difficultés de langage oral et de communication des enfants de Pessamit suivis en orthophonie. Afin d'approcher notre question de recherche, nous allons premièrement passer au travers des différents courants théoriques en acquisition du langage, puis décrire brièvement le développement langagier typique et plus particulièrement le développement lexical. Nous décrirons après les différentes étapes de la méthodologie, du recueil et de la transcription de données à leur traitement, à la fois qualitatif et quantitatif. Nous nous intéresserons ensuite aux caractéristiques d'un développement langagier atypique et de la prise en charge orthophonique. Nous définirons la notion d'étayage langagier et décrirons les spécificités du milieu d'intervention à Pessamit, la situation linguistique de la communauté ainsi que les enjeux orthophoniques relatifs aux enfants qui y vivent. Ces notions abordées, notre étude portera sur l'analyse et la description des conduites étayantes des orthophonistes soutenant le développement lexical lors de la séance d'orthophonie. Nous décrirons ensuite les types d'étayages lexicaux utilisés par l'orthophoniste afin d'appuyer l'échange co-construit avec un enfant présentant très peu de langage oral. Enfin, nous chercherons à comprendre quelles sont les conduites étayantes les plus observées/fréquentes considérant les spécificités linguistiques, culturelles et sociales du milieu d'intervention et nous tenterons de définir en quoi ces données permettent-elles de repenser l'intervention orthophonique auprès de cette communauté des premières nations.

CHAPITRE 1

REVUE DE LITTÉRATURE

1.1 Le développement langagier

1.1.1 Fondements d'une linguistique de l'acquisition : les grands courants théoriques

Les approches théoriques en acquisition du langage sont diverses et bien que des étapes générales d'acquisition du langage aient été largement observées, aucun consensus théorique n'a pu être établi concernant notamment les mécanismes impliqués dans le développement langagier (Kern, 2019). Les théories de l'acquisition du langage sont parfois radicalement opposées, concevant les mécanismes sous-jacents au langage comme des mécanismes spécifiquement linguistiques, généraux ou cognitifs ou encore comme des mécanismes strictement interactionnels (Kern, 2019). Dans les prochaines sections, nous ferons un rapide état des lieux des principaux développements des approches innéistes et des approches interactionnistes.

1.1.1.1 Les approches innéistes

Les approches innéistes découlent des théories de linguistique générative et ont pour postulat l'existence chez l'enfant d'une grammaire universelle (Chomsky, 2002). Le courant de linguistique générative propose une conception représentationnelle du langage, laissant pour compte la dimension communicationnelle du langage. Les approches innéistes considèrent que le langage est déterminé biologiquement et repose sur une faculté innée (Chomsky et Ronat, 1998). Chomsky explique la faculté de langage au travers de la notion de grammaire universelle, dessinant la structure primitive du langage (Chomsky, 2006). Il soutient l'hypothèse d'un module cognitif interne aux humains comprenant une faculté de langage. Ainsi, pour lui, la faculté de langage est une structure innée, acquise sans réel apprentissage et sans essais-

erreurs. Le modèle qu'il développe décrit la formation de notre grammaire cognitive et de ses structures sous-jacentes et permet d'explicitier notre connaissance implicite du langage (Chomsky, 2006). Sa théorie représente le langage comme partant d'une hiérarchie de structures organisées et agencées selon plusieurs règles étant générées pour appliquer des transformations à la forme linguistique (Chomsky et Ronat, 1998). Les phrases sont donc des structures générées « automatiquement » par notre système cognitif.

Pour les théoriciens innéistes comme Chomsky, l'enfant qui apprend à parler est doté d'une grammaire universelle et développe la grammaire de manière innée et intuitive. La grammaire développée sera calquée sur et compatible avec les données linguistiques de son environnement (soit la grammaire de la langue en contact), au sein de cette structure révélant la grammaire universelle. Le développement du langage n'est donc pas appréhendé comme un ensemble de processus de généralisations, d'associations et d'abstractions, opérant étape par étape mais plutôt comme un processus partant des données linguistiques de l'environnement vers la grammaire (Chomsky et Ronat, 1998).

L'analogie employée par Chomsky pour comprendre le développement du langage est comparable au développement et à la croissance d'un organe du corps. Cette conception voit l'acquisition du langage comme le déploiement de capacités innées sur lesquelles l'interaction et l'expérience propre n'ont que peu d'influence, si ce n'est aucune.

D'autres approches, telle que celle portée par les chercheurs interactionnistes, replacent au centre de l'acquisition l'interaction et l'expérience linguistique singulière des enfants.

1.1.1.2 Les approches interactionnistes

La perspective non innéiste se défait de la conception de l'existence d'une grammaire innée et conçoit plutôt le langage comme l'objet d'une construction faite de plusieurs étapes au cours du développement de l'enfant (Salazar Orvig, 2017). Bien que les approches non innéistes reconnaissent l'existence de déterminations organiques, psychobiologiques et de contraintes

cognitives, l'enjeu enveloppant le développement du langage ne se trouve pas dans ces dernières dimensions mais plutôt dans la dimension interactive, communicationnelle et sociale du langage (Salazar Orvig, 2017). Les approches dites interactionnistes, portées par des chercheurs comme Tomasello, expliquent le développement langagier au travers d'une approche basée sur l'usage et l'interaction sociale (Tomasello, 2005). L'émergence de notre langage en tant que système purement linguistique, de notre grammaire, résulte d'une contingence culturelle et historique et peut être pensée comme un phénomène relativement récent dans l'histoire de l'humanité (Tomasello, 2005).

D'autres auteurs interactionnistes comme Bruner considèrent que l'acquisition du langage se fait au travers de scénarios interactifs (Bruner, 1987). Bruner considère le jeu avec l'adulte comme une forme de culture véhiculant des pratiques familières et soutenant la communication de l'enfant afin qu'elle soit efficace au sein d'une communauté linguistique. Pour lui, l'entrée dans le langage équivaut à l'entrée dans le discours, comprenant deux partenaires communiquant avec un code commun et révélant des intentions de communications (Bruner, 1987).

D'une part, le langage est donc compris ici comme une habileté socio-culturelle développée par l'interaction et l'expérience propre. D'après l'auteur, la grammaire peut être considérée comme la finalité de compétences sous-jacentes innées et non spécifiques à cette fonction telles que l'inférence statistique, la discrimination auditive, la reconnaissance de formes et de schèmes, etc. (Tomasello, 2005). D'autre part, la dimension grammaticale du langage résulte d'un agencement de symboles linguistiques conventionnalisés permettant la communication interpersonnelle (Tomasello, 2005). La langue est donc un produit social historique qui s'est structurée avec le temps de manière convenue et plus ou moins contingente. La structuration de la langue selon une grammaire est due aux processus de grammaticalisation et de transformation syntaxique (Tomasello, 2005).

Dans une conception interactionniste, l'acquisition du langage n'est donc pas un phénomène inné en soit, mais développé et supporté par la maturation et le raffinement de mécanismes

globaux, servant à d'autres compétences cognitives et ayant peut-être d'autres attributions premières que le langage. Pour cette approche, la place donnée à l'input langagier est centrale ; l'acquisition du langage ne peut être effective qu'à condition que l'enfant soit impliqué dans des échanges avec son entourage. Enfin, pour l'approche non innéiste, le développement du langage est un construit progressif et ne se définit que dans l'interaction, à travers des étapes et implique le processus participatif de l'enfant.

1.1.2 Le développement langagier typique

Les travaux sur le développement lexical en français ont permis de soutenir certaines observations faites dans le cadre de recherches anglo-saxonnes (Bates et al., 1994) mais ont également permis de mettre en évidence des particularités dans le développement lexical des enfants locuteurs du français.

1.1.2.1 Les prérequis au langage et à la communication

Bien que le courant interactionniste ne conçoive pas l'acquisition du langage comme un phénomène inné, il considère que le développement langagier repose tout de même sur des prérequis sociaux et cognitifs en partie innés. Ce que Tomasello appelle la compétence de communication symbolique peut être divisée en trois prérequis : l'attention conjointe, la compréhension des intentions de communication d'autrui et l'apprentissage culturel.

D'après Bruner, l'attention conjointe représente un prérequis essentiel à l'acquisition du langage, donnant accès à un espace représentationnel commun à l'enfant et l'adulte (Bruner, 1987). En effet, l'attention conjointe permet de lier l'enfant, l'adulte et l'objet d'attention dans l'espace et de déterminer l'intentionnalité de la communication avec les objets immédiats (Tomasello, 2005). Détenir une intention de communication suppose pour les interactionnistes, l'accès à une structure enchâssée. Afin de développer des intentions de communication, l'enfant va s'exercer à contrôler, régulariser et déterminer les états intentionnels tournés vers l'adulte lors de l'interaction (Tomasello, 2005).

L'apprentissage culturel est défini par Tomasello comme étant l'héritage socioculturel des formes d'interactions de l'enfant (Plateau, 2006). L'imitation, l'instruction ainsi que la collaboration font partie de cet apprentissage culturel et sont des processus développés par adaptation sociale à des types d'échanges culturellement spécifiques. De plus, l'inversion de rôles constitue une étape importante pour l'acquisition du langage. L'enfant doit pouvoir considérer l'autre comme un agent intentionnel de communication ayant des buts distincts des siens (Tomasello, 2005).

Nous voyons ici que pour l'approche interactionniste, le langage est un construit, et nécessite l'assimilation de prérequis. Ces prérequis sont aussi déterminés par une dominante culturelle puisque le langage est une adaptation culturelle (Tomasello, 2005). Le langage s'inscrit dans un contexte culturel, social et temporel spécifiques puisqu'il permet l'interprétation d'états intentionnels respectant des conventions sociales.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous focaliserons sur l'influence de l'input langagier sur les productions des enfants et nous prendrons en compte différents facteurs culturels permettant d'éclairer la question de l'acquisition lexicale au sein de la communauté autochtone bilingue de Pessamit. Nous discuterons ici du bilinguisme selon la définition proposée par Grosjean telle que :

« la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux (ou plusieurs) langues, la maîtrise d'au moins une compétence linguistique (lire, écrire, parler, écouter) dans une autre langue, l'usage alterné de plusieurs langues, etc. Nous entendons par bilingues les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. » (Grosjean, 2018, p.2).

Notre travail s’y prêtant mieux, c’est une approche interactionniste que nous adopterons pour traiter nos données. En effet, l’importance de l’input langagier est centrale pour cette approche ainsi que la prise en compte de facteurs culturels dans la communication.

1.1.2.2 L’acquisition lexicale

L’élaboration du lexique représente un processus essentiel afin d’approcher l’émergence du langage. Les trois premières années d’expérience de l’enfant sont généralement considérées comme représentant une période critique pour le développement du langage. Cette période couvre l’acquisition de compétences et d’habiletés motrices, cognitives et sociales importantes pour le développement lexical de l’enfant (Kern, 2003). Aussi, les travaux de Friend et al. (Friend et al. 2012) ont établi que la compréhension du vocabulaire vers 16 mois pouvait prédire la production lexicale à 3 ans. Dans le même ordre d’idées, Bates et Goodman ont montré que le niveau de développement grammatical, c’est-à-dire morphosyntaxique, à 2 ans et demi pouvait être prédit en évaluant la taille du vocabulaire pendant la période d’explosion lexicale (Bates et Goodman, 2013). D’après les travaux de Bassano, la fin de la première année est généralement marquée par la production de mots identifiables de la langue (Bassano, 2000). La production des premiers mots conventionnels s’observe généralement aux alentours de 11-13 mois mais c’est au cours de la deuxième année que se déploie véritablement le lexique tant au niveau quantitatif que qualitatif (Bassano, 2000). Pour Rondal également, les premiers mots conversationnels sont produits à 12 ou 13 mois et le développement lexical se fait avec une lente progression jusqu’à environ 20 mois, avant qu’une expansion lexicale rapide ne s’opère (Rondal, 1983).

Certainement, le phénomène le plus remarquable dans l’expansion lexicale s’observe généralement vers l’âge de 2 ans avec un accroissement soudain et exponentiel du nombre de mots lexicaux produits (Bassano, 2000). Les travaux de Nelson ont démontré que l’accroissement du vocabulaire s’amorce vers 18-20 mois sur une base initiale de 50 mots (Nelson, 1988). Ce phénomène qualifié d’explosion lexicale rend compte de la non-linéarité du développement lexical et a donné place à de nombreuses hypothèses en lien avec le

développement socio-cognitif (Bassano, 2000). Ensuite, grâce à l'accroissement lexical, le versant grammatical et morphosyntaxique va prendre place ; la combinaison de mots va pouvoir s'élonger et se complexifier (Bassano, 2000).

1.1.2.3 La composition du lexique et les classes de mots

Les travaux à travers différentes langues concernant la structuration du lexique dans sa phase précoce montrent que les premiers mots en français sont majoritairement des noms et des verbes (Bassano, 2000). Bien que différentes classes de mots soient observables précocement, les recherches de Rondal (1983), Bernicot et al. (2010) ou encore Veneziano (2014) ont mis en évidence qu'il existe une tendance universelle concernant la structuration de la composition du lexique. Parmi ces classes, on observe des mots de routines sociales tels que « allo, au revoir », des onomatopées, des petits mots relationnels, des interjections, des expressions et bien sûr des noms communs et des verbes à fonction majoritairement référentielle (Bassano, 2000).

Au-delà de l'observation des classes de mots, Bassano soutient que la présence de ces premiers types de mots est davantage soutenue par la fonction pragmatique à laquelle ils renvoient plutôt que par leur catégorie lexicale (Bassano, 2000). Également, les études anglo-saxonnes menées par Brown soutiennent que les premiers mots sont généralement des mots de contenu plutôt que des mots grammaticaux et que les noms sont produits avant les verbes (Brown, 1973).

On distingue dans la littérature trois étapes importantes afin de décrire la progression du développement lexical ; allant de la référence vers la prédication pour enfin progresser davantage vers la grammaire (Caselli et al., 1995). Ainsi, les travaux de Bates concernant le développement lexical chez les enfants anglophones ont permis de mettre en évidence trois grandes étapes. Ces étapes sont reconnues comme très similaires chez les enfants francophones bien que la part de mots grammaticaux soit plus importante dans le lexique francophone adulte (Bassano, 2000). La première étape du développement lexical représente une expansion des noms ; constituant environ 60% du lexique à 18-20 mois. Ensuite la présence de noms va

diminuer progressivement pour laisser place à d'autres types et classes de mots ; le lexique se diversifie et s'accroît (Bates et al., 1994). On considère qu'il existe une base lexicale essentielle d'environ 100 mots servant de socle catégoriel et sémantique à l'enfant afin d'expandre de manière exponentielle son lexique et de lancer le phénomène d'explosion lexicale. La deuxième étape consiste en l'expansion des prédicats, verbes et adjectifs, ceux-ci ne composant que 15% du lexique avant les 100 premiers mots. La proportion de ces mots prédicats, verbes et adjectifs va s'étendre uniformément avec la dimension du lexique (Bates et al., 1994). La troisième étape va concerner les mots de classe fermée ; ceux-ci vont s'accroître alors qu'ils ne représentent qu'environ 5% du lexique avant l'acquisition de la base de 100 mots. Ce versant du lexique va généralement s'accroître soudainement pour prendre 15% du lexique adulte (Bates et al., 1994).

Concernant donc le français et les langues indo-européennes plus généralement, les observations ont pu rejoindre les travaux anglo-saxons de Bates et al. et mettre en évidence la présence de ces régularités (Bassano, 2000). Le développement du lexique est donc fait de plusieurs vagues successives aménageant et recomposant le lexique qui à terme, dans le cadre d'un développement typique, formera un lexique fonctionnel et représentatif des besoins de la langue.

1.1.3 Acquisition du langage et sources de variations (interindividuelle et culturelle)

Les travaux en acquisition ont montré qu'il existe de la variation interculturelle (entre locuteurs de différentes langues) et interindividuelle (entre les locuteurs d'une même langue) non négligeable dans le développement langagier (Bassano, 2000). Une certaine variabilité est en effet admise dans les schémas de développement langagier typiques ou « normaux » (Bassano, 2000). On rapporte des différences interindividuelles et interculturelles tant au niveau du nombre moyen de productions lexicales qu'au niveau de l'âge moyen d'apparition de phénomènes langagiers comme les premiers mots (Bassano, 2000).

L'incidence de la langue sur la structuration du lexique diverge selon les langues et leur structure morphosyntaxique. Pour les enfants locuteurs du français, les travaux de Bassano et al.

(1998) montrent que la proportion de noms est importante par rapport aux enfants anglo-saxons au tout début de la constitution du stock lexical (environ 28% à 20 mois). Contrairement aux enfants anglo-saxons, la proportion de prédicats est légèrement moins importante au même âge (environ 18% à 20 mois). Très certainement, la différence majeure remarquée réside dans la part de mots grammaticaux constituant le lexique, celle-ci étant beaucoup plus importante chez les enfants francophones. En effet, on observe dès 20 mois chez les enfants locuteurs du français une grande proportion de mots grammaticaux. Ils occupent 22% du lexique à 20 mois pour prendre rapidement 36% de la part du lexique à 30 mois (Bassano et al., 1998). Cette particularité dans le développement lexical chez l'enfant francophone pourrait trouver une explication dans le reflet de la richesse et de la diversité grammaticale de la langue française car en effet, la langue française contient une quantité significative de pronoms et de déterminants (Bassano, 2000).

Aussi, les conclusions de Gopnik et Choi ayant comparé l'acquisition lexicale chez des enfants locuteurs de langues SVO (sujet-verbe-objet) et SOV (sujet-objet-verbe) mettent en avant des différences structurales dans l'émergence des différents types de catégories de mots. Leurs travaux soutiennent que pour des langues indo-européennes telles que le français, de type SVO, l'expansion de la catégorie nominale est développée tôt car la langue favorise cette catégorie étant donné sa structure morphosyntaxique mais aussi en raison d'une culture linguistique favorisant la dénomination dans les activités chez les jeunes enfants (Gopnik et Choi, 1995). Contrairement à ces langues, pour les langues de type SOV, l'essentiel de l'information réside dans le verbe et l'omission du sujet et/ou de l'objet est parfois permise (Gopnik et Choi, 1995). En innu, bien que l'ordre syntaxique soit libre, le verbe est sémantiquement l'élément le plus saillant de la phrase, ce qui peut expliquer que cette catégorie verbale soit développée tôt dans le lexique.

1.1.4 Le développement du langage dans un contexte de bilinguisme

La population participant à cette étude étant bilingue, il est essentiel de caractériser le développement du langage dans ce contexte. Nous allons donc ici définir la notion de bilinguisme et les caractéristiques du développement lexical dans un contexte bilingue.

1.1.4.1 Définition du bilinguisme

Le terme de bilinguisme couvre différentes réalités linguistiques mais il est en général considéré qu'il décrit un contexte linguistique dans lequel il y a une connaissance satisfaisante de plus d'une langue (Comblain, 2023). Les auteurs s'accordent pour considérer aujourd'hui qu'il n'existe pas de parfaite homogénéité ou d'équilibre absolu dans la connaissance des deux langues (ou plus), mais que c'est la capacité à utiliser ces deux langues qui qualifie la notion de bilinguisme (Comblain, 2023). On distingue deux types de bilinguisme dans la littérature : le bilinguisme simultané lorsque les deux langues sont présentes dès la naissance dans l'environnement linguistique de l'enfant ; le bilinguisme successif lorsqu'une langue première est développée puis que la deuxième langue s'y ajoute après l'âge de 3 ans (Vihman et Mc Laughlin, 1982). De plus, les auteurs distinguent un bilinguisme successif précoce dans le cas où l'enfant apprend les deux langues successivement dès la naissance ou dès un jeune âge du bilinguisme successif tardif dans le cas où l'enfant apprend une première langue uniquement puis la deuxième après l'âge de 12 ans (Kassir et al., 2024).

La quantité et la qualité des interactions langagières sont également des variables essentielles pour comprendre le bilinguisme. La notion de quantité renvoie à la quantité d'exposition à la langue; qui peut être déterminée comme étant la quantité actuelle c'est-à-dire appréciée au moment présent ou conçue comme la quantité cumulative; de la naissance donc jusqu'à aujourd'hui (Cohen et Mazur-Palandre, 2018). La qualité renvoie à différents aspects ; tels que la richesse linguistique de l'input, la variété de locuteurs en contact et le fait que ces locuteurs

soient eux-mêmes natifs ou non de la langue parlée ainsi que les types d'activités lors des interactions dans la langue (Comblain, 2023).

1.1.4.2 L'acquisition lexicale en contexte bilingue ou multilingue : développement et organisation

Le processus de développement du lexique chez des enfants monolingues révèle qu'il existe une prédominance de noms dans le lexique des enfants parlant français, italien ou encore hébreu (Bassano, 2000 ; Zampini et d'Odorico, 2011 ; Dromi, 1987). D'autres observations soutiennent que le développement catégoriel syntaxique est spécifique à la langue car les recherches montrent que ce ne sont pas les noms mais plutôt les verbes qui sont développés en premier dans le développement lexical, notamment en mandarin et en japonais (Tardif, 1996 ; Clancy 2017). Le développement du vocabulaire chez l'enfant bilingue ainsi que l'évolution de sa composition sont relativement comparables à ce que l'on observe chez un enfant monolingue ; on retrouve les mêmes tendances et une évolution analogique à celle définie chez les enfants monolingues (Pearson et al., 1993).

Toutefois, ces observations sont à mettre en regard avec la nature du bilinguisme des enfants. Le stock lexical se forme donc de manière différente selon les typologies des langues en question ; certaines catégories seront développées plus précocement que d'autres mais cette composition ne semble pas ou très peu impliquer une influence mutuelle entre les langues développées (Pearson et al., 1993). Ainsi, des catégories différentes peuvent être développées plus tôt dans chacune des langues chez l'enfant bilingue. De même, le phénomène d'explosion lexicale est également observé chez les enfants bilingues aux mêmes âges que chez l'enfant monolingue (Zablit et Trudeau, 2008). Ce phénomène peut prendre des trajectoires légèrement différentes tout comme chez l'enfant monolingue et être plutôt soudain ou plutôt linéaire. Toutefois, il a été observé que le phénomène d'explosion lexicale peut se faire de manière hétérogène dans les deux langues et peut survenir dans une des langues plus tôt que dans l'autre (Pearson et al., 1993). En somme, les recherches convergent à montrer que bien qu'une variabilité inter-linguistique ou même inter-communautaire existe, on retrouve cependant des

principes robustes et communs propre au développement lexical (prédominance de certaines catégories syntaxiques avant d'autres, phénomène d'explosion lexicale) davantage liés au déploiement de fonctions cognitives et à l'âge de développement qu'à la typologie des langues assimilées.

Il y a donc lieu de se demander comment s'organise d'un point de vue structurel le développement lexical chez l'enfant bilingue; surtout lorsque ces deux langues sont de typologies très éloignées comme celles des enfants de Pessamit qui parlent à la fois l'innu et le français. Les hypothèses traitant de la représentation mentale du lexique chez les enfants bilingues ou multilingues ont donné lieu à trois grandes hypothèses de l'organisation lexicale sémantique (Paradis, 1997).

Tout d'abord, le système lexical du bilingue a été conçu comme un modèle interdépendant comprenant l'existence d'un seul système de représentation conceptuelle pour les deux systèmes linguistiques. La deuxième hypothèse conçoit que l'organisation du lexique bilingue se fasse à travers un modèle indépendant ; il existerait deux systèmes de représentation conceptuels distincts pour chacune des langues (Paradis, 1997). Enfin, la troisième hypothèse considère que les représentations conceptuelles sont stockées à travers un modèle hybride ou mixte pour les deux langues. Selon cette hypothèse, l'information conceptuelle est organisée de manière différente dans les deux systèmes mais ces systèmes sont liés par les notions de médiation conceptuelle et d'association de mots (Paradis, 1997). L'enfant bilingue développe une habileté d'analogie et de corrélation au niveau sémantique qui nourrit ces deux systèmes, devenant ainsi hybrides (Paradis, 1997).

Ces hypothèses relatives aux types de stockage de l'information lexicale chez l'enfant bilingue mènent à établir d'autres modèles concernant l'utilisation de ces stocks lexicaux en situation de communication. Grosjean considère par exemple que l'interlocuteur avec lequel le bilingue s'entretient en situation de communication va influencer sur l'activation ou non de ses stocks lexicaux. Lorsque le bilingue s'adresse à quelqu'un de monolingue, une désactivation du moins partielle de l'un des systèmes va s'opérer (Grosjean, 2014). À l'inverse, lorsque l'interlocuteur

est lui aussi bilingue, les deux systèmes restent activés ; cette dualité dans le traitement de l'information permet à la personne bilingue d'alterner de code rapidement et de mieux s'accommoder à son interlocuteur (Grosjean, 2014). Enfin, les recherches de Peña et al. (2002) ont constaté que l'enfant bilingue emploie davantage une stratégie basée sur la taxonomie des mots afin de les organiser dans le lexique; là où l'enfant monolingue a recours à une stratégie davantage basée sur le « slot-filler » où le script et l'expérience personnelle sont utilisés pour organiser le lexique. En effet, si l'enfant doit organiser deux mots ou plus pour un même référent, cette dualité de signifiants vient allourdir la capacité d'organisation et complexifie les processus structuraux du lexique. Les auteurs soutiennent donc que le nombre de mots stockés dans le lexique agissent sur son organisation et que l'épaisseur du lexique de l'enfant bilingue caractérise ses préférences stratégiques organisationnelles (Peña et al., 2002).

1.1.5 Le développement langagier atypique

Certains schémas de développement langagier s'éloignent de la norme considérée comme « typique », on parle alors de développement « atypique » du langage. Longtemps déconsidérés de la recherche, ces développements linguistiques atypiques sont maintenant mieux étudiés, notamment en lien avec l'orthophonie.

1.1.5.1 Le trouble développemental du langage

On estime qu'au sein d'une population, la prévalence d'un trouble développemental du langage est de 7,8% (Norbury et al, 2016). En raison des nombreux changements tant dans sa classification mais aussi dans sa terminologie à travers le temps et à travers diverses disciplines (médecine, psychologie, orthophonie, éducation etc.), un consensus interdisciplinaire a été consolidé (Breault et al, 2019). Le trouble développemental du langage qualifie un trouble du langage sans condition biomédicale connue ou dont l'étiologie reste incertaine. Il exclut donc un trouble du langage associé à une condition médicale (syndrome génétique, TSA, déficience intellectuelle etc.). Dans ce dernier cas, on parlera de trouble du langage (Breault et al., 2019).

Le TDL est un trouble pouvant toucher toutes les sphères du langage et dont les difficultés de langage persisteront probablement dans le temps (subsisteront au primaire aux âges de 6-12 ans) malgré une intervention et auront un impact significatif sur le long terme sur les interactions sociales et les compétences académiques de l'enfant (Projet Catalise, Bishop, 2017). Différentes composantes de la langue peuvent être affectées dans le versant expressif ainsi que réceptif (Breault et al., 2019). Dans ce sens, le traitement des sons, mots, phrases et discours, la pragmatique ainsi que l'accès lexical et les fonctions exécutives peuvent être touchés. Dans la plupart des cas, les difficultés se manifestent tôt durant l'enfance et persistent à l'âge adulte avec des impacts fonctionnels possibles dans de multiples sphères de la vie quotidienne (Breault et al., 2019). Il est important de souligner que le TDL ne résulte pas d'un manque de stimulation langagière ou d'autres facteurs contextuels.

1.1.5.2 Trouble du langage

Le trouble du langage est un terme désignant un profil langagier présentant des faiblesses langagières à l'expressif et/ou au réceptif. Il s'agit d'un trouble du langage associé à une condition biomédicale connue (trouble du spectre de l'autisme, déficience intellectuelle, syndrome génétique etc.) persistant dans le temps (Breault et al., 2019). Contrairement au TDL, cette conclusion orthophonique peut être posée lorsque la condition biomédicale associée affecte les habiletés de développement du langage.

1.1.5.3 Trouble de la communication sociale

Les troubles de la communication sociale est un trouble faisant partie des troubles de la communication regroupant un ensemble de dysfonctionnements pouvant apparaître en l'absence d'autres troubles tels que le trouble du spectre de l'autisme (TSA) et dont l'étiologie reste incertaine (American Psychiatric Association, 2013). Ce trouble est caractérisé par des difficultés significatives et persistantes dans l'utilisation sociale de la communication verbale et non-verbale. Le TCS se manifeste dans les domaines sociaux, contextuels, conversationnels mais

aussi dans le domaine réceptif (compréhension d'inférences, de formules implicites et abstraites) (American Psychiatric Association, 2013). Les intentions de communications et leurs interprétations sont globalement affectées ; ce trouble est plus spécifiquement caractérisé par des difficultés à élaborer une intention de communication partagée et à utiliser des moyens d'échange de même qu'à déceler et interpréter les états internes d'autrui (Plumet, 2020).

Le trouble de la communication sociale peut être associé à un trouble du langage ou être consécutif à des déficiences sensorielles (Plumet, 2020). La variété et la complexité que demandent les interactions sociales en contexte sont source d'inadaptations pour l'enfant touché par ce trouble. L'échange nécessite donc des conditions et des aménagements adaptés à l'enfant tels que ralentir le rythme ou le temps d'échange, diminuer la multimodalité ou les partenaires de communication sans lesquels une inadaptation croissante voire même un handicap progressif dans la communication vont s'implanter (Plumet, 2020).

1.1.5.4 Trouble du spectre de l'autisme (TSA)

Le TSA est un trouble neurodéveloppemental qualifié par une trajectoire développementale atypique (American Psychiatric Association, 2013). Le TSA regroupe des troubles anciennement appelés trouble autistique, Syndrome d'Asperger ou trouble envahissant du développement non-spécifié. Les critères de diagnostic du TSA sont les suivants : une difficulté de la communication et des interactions sociales persistante dans le temps, une difficulté de réciprocité socio-émotionnelle, un déficit dans la communication non-verbale et des difficultés à développer, maintenir et comprendre les relations sociales, une difficulté à s'adapter à différents contextes sociaux (American Psychiatric Association, 2013). L'étiologie de ce trouble reste non déterminée et semble multi-factorielle. Toutefois, il existe une vulnérabilité neurobiologique (prévalence génétique familiale, prévalence chez les garçons, immaturité neurobiologique notamment lorsqu'il y a prématurité etc.). Ce trouble est superposé à d'autres déficits tels que des troubles sensori-moteurs ou encore des troubles du comportement. Le profil langagier des enfants atteints de TSA est extrêmement hétérogène, certains n'auront pas accès au code verbal alors que d'autres développeront un langage très informatif. De même,

une déficience intellectuelle peut être présente ou non. Toutefois, même dans les cas où le code verbal est normalement développé, les aspects réceptif, pragmatique et parfois sémantique sont atteints (Plumet, 2020). Le langage peut se voir informatif et bien élaboré mais reste très peu adapté aux échanges et aux caractéristiques contextuelles.

1.1.5.5 Usage de moyens de CAA

Les troubles de la communication, le TSA ou encore le TDL peuvent être soutenus par l'utilisation d'outils de communication alternative et augmentée (CAA). Ces outils regroupent un ensemble de moyens créés, utilisés afin d'assister ou de suppléer aux difficultés de communication et/ou de langage des personnes dans leurs contextes d'interaction quotidienne (Jullien et Marty, 2020). Ils ciblent une visée alternative car peuvent remplacer le langage verbal lorsqu'il n'est pas possible mais ils peuvent également avoir une visée augmentative lorsque les capacités de langage et de communication ne sont pas suffisantes pour permettre l'interaction.

Les moyens de CAA comprennent différentes modalités pouvant être gestuelles, de basse technologie (pictogrammes, images, objets référentiels) ou de haute ou moyenne technologie (application sur tablette avec synthèse vocale, contacteurs) (Jullien et Marty, 2020). Les CAA sont destinés à être utilisés par ou avec des personnes de profils langagiers variés ; comprenant des personnes avec handicap moteur (polyhandicap, déficience motrice) mais aussi avec des personnes non verbales ou minimalement verbales (TSA, déficience intellectuelle, trouble acquis du langage, trouble développemental du langage etc.) (Jullien et Marty, 2020).

L'implantation d'outils CAA de haute technologie (comme la tablette de communication) repose sur la participation de plusieurs acteurs (parents, professionnels, enseignants, technicien etc.) et demande des relations de collaboration étroite entre ces diverses personnes (Amery et al., 2022). Des études font ressortir divers obstacles souvent rencontrés dans les communautés ayant une langue minoritaire (autre que l'anglais au Canada) à l'implémentation de cet outil. Les recherches de Amery et ses collaborateurs (2022) constatent une connaissance insuffisante de la langue minoritaire par les professionnels ou les techniciens impliqués dans la conception ou

dans l'implémentation de l'outil. On retrouve aussi souvent un manque de compréhension des dynamiques complexes entre langage et culture dans ces langues, un manque de ressources et de flexibilité de l'outil de CAA pour la langue de l'enfant (barrières structurelles de la langue telles que la structure syntaxique, comme l'innu qui est une langue polysynthétique or la plupart des outils de CAA fonctionnent par sélection de morphèmes sur un axe syntagmatique). Egalement, des manquements sont notés dans la prise en compte des règles morphologiques et des bases de données dans la langue minoritaire lors des processus de recherche et de création de l'outil (base de donnée, participants). De plus, ces outils peuvent négliger certaines fonctionnalités normalement proposées dans les langues majoritaires (par exemple l'option de transcodage « text to speech »). Sur un plan plus psychosocial, force est de constater qu'il existe un manque de supports sur lesquels l'enfant peut s'identifier (images, textes, mots sélectionnés, organisation du vocabulaire, concepts et activités représentées) (Amery et al., 2022). Il existe également des désavantages touchant à des facteurs environnementaux tels que les problèmes techniques et le manque d'assistance, un milieu de vie bruyant ou au contraire peu verbal, des services de transitions inadaptés ainsi qu'un temps requis trop long pour former un message dans un contexte (Henderson, 2024). Finalement, on retrouve aussi des obstacles touchant à des questions intersectionnelles (différentes formes de discriminations : linguistiques, sociales et économiques ou liées au handicap ou à l'invalidité) lorsque les personnes ayant une langue minoritaire ont recours à un outil de CAA (Henderson, 2024).

1.1.5.6 Défis de dépistage et évaluation du trouble langagier chez des enfants bilingues

Le dépistage d'un trouble langagier et de la communication chez un enfant bilingue pose de nombreux défis, et bien qu'il n'y ait pas beaucoup de données concernant ces questions, on considère que les troubles du langage touchent autant les enfants bilingues que les enfants monolingues et qu'un contexte bilingue ne dispose pas à plus de risques de développer un trouble du langage ou de la communication (Kohnert, 2010).

En orthophonie, la question du dépistage se pose ; comment évaluer les compétences langagières (dont le lexique) d'un enfant ayant deux ou plusieurs langues en développement ? Il

paraît évident que la pratique orthophonique idéale serait de pouvoir évaluer les compétences langagières de l'enfant dans toutes les langues (Boerma et Blom, 2017). Cependant, cette possibilité est le plus souvent impossible en raison du manque de matériel standardisé dans les autres langues, des limites dans les compétences linguistiques de l'orthophoniste dans ces langues, et de la mise en relation de tous les facteurs interlinguistiques présents (Boerma et Blom, 2017). Plus particulièrement, des normes bilingues de tests d'évaluation orthophonique seraient encore à développer et/ou retravailler. En effet, il existe une difficulté relative à l'extrême hétérogénéité dans la population bilingue; les profils bilingues de deux mêmes langues ou deux locuteurs étant souvent non comparables (Boerma et Blom, 2017). Les écrits de Genesee parlent de l'existence d'un « biais monolingue » lors de l'évaluation des compétences langagières de l'enfant bilingue par les professionnels (Genesee, 2022). Genesee soutient que les trajectoires développementales des enfants monolingues établissent le niveau de performance attendue lors de l'évaluation du langage et sont considérées comme étant des références universelles, fixant la norme (Genesee, 2022). Les travaux comparatifs de Boerma et Blom concernant les méthodes d'évaluation du langage en orthophonie chez les enfants bilingues ont conclu que la meilleure approche évaluative était de combiner différents types de mesures et de recueillir le plus d'informations cliniques et mesurables possibles (test standardisé et mesures linguistiques objectives, jugement clinique, questionnaire parental) (Boerma et Blom, 2017). De plus, les recherches menées par De Lamo White et Jin ont permis de mettre en évidence les différents types de biais posant problème pour l'évaluation orthophonique chez des enfants bilingues (De Lamo White et Jin, 2011). Tout d'abord, le constat est sans ambivalence ; les références, normes et la standardisation de la grande majorité des tests d'évaluation orthophoniques ne sont pas appropriés pour évaluer le langage d'enfants bilingues (De Lomo White et Jin, 2011). Ensuite, leurs travaux ont mis en avant l'approche socioculturelle comme étant l'approche la plus efficace pour évaluer un enfant bilingue car elle permet de prendre en considération diverses informations et de les mettre en relation afin de dégager la conclusion la plus appropriée (évaluation, questionnaire, interview, observation, testing).

Le premier biais dégagé par les recherches de De Lamo White et Jin est le biais linguistique. Les tests orthophoniques standardisés ne permettent pas de considérer des différences dialectales, ou la présence de plusieurs codes, langues en contact (De Lamo White et Jin, 2011). De plus, le biais linguistique réside aussi dans le fait qu'il existe une asymétrie linguistique entre l'orthophoniste et l'enfant n'étant pas considérée. Ce biais peut causer des erreurs d'interprétation ; par exemple, une performance linguistique de l'enfant se trouvant bien en dessous de la moyenne peut être interprétée comme étant un trouble du langage par l'orthophoniste car d'autres variables ne sont pas considérées (De Lamo White et Jin, 2011). Dans ce cas, les compétences de l'enfant vont être sous-estimées par l'orthophoniste. Inversement, les erreurs de l'enfant peuvent être interprétées par l'orthophoniste comme relevant d'une variation linguistique et l'orthophoniste peut alors surestimer les compétences de l'enfant (De Lamo White et Jin, 2011). De plus, il est attendu dans les tests standardisés que les compétences dans la langue de scolarisation soient uniformes même chez l'enfant bilingue en dépit de la présence d'une seconde langue (si cet enfant a suivi toute sa scolarité dans cette même langue); ce biais est également un biais linguistique car on sait que les performances des enfants bilingues peuvent être hétérogènes et que les compétences sont distribuées selon les opportunités d'apprentissages à l'école mais aussi en dehors de l'école (Kohnert, 2010).

Il existe également dans les tests standardisés et normés un biais démographique puisque la population bilingue y est largement sous-représentée (De Lamo White et Jin, 2011). La majorité des tests d'évaluation orthophonique ont été standardisés avec une population monolingue et monoculturelle et la proportion démographique ayant une expérience culturelle diverse n'y est généralement pas représentée en proportion adéquate.

Ces constats faits, il n'est évidemment pas possible d'écarter entièrement les biais que comporte l'évaluation orthophonique d'une population bilingue mais on distingue davantage d'efforts et de volonté pour re-standardiser certains tests orthophoniques afin d'y inclure des groupes minoritaires et davantage d'utilisation de grilles d'évaluation et de questionnaires adressés aux parents (De Lamo White et Jin, 2011). La combinaison de tous ces types de renseignements concernant le langage de l'enfant bilingue permet une évaluation dynamique et

une réflexion clinique fine. Également, ce type de procédé se transpose aussi aux thérapies proposées sous forme d'évaluation dynamique à travers la thérapie et permet d'identifier les stratégies bénéficiant à l'enfant bilingue et le degré d'efficacité de la thérapie sur cette population sous-représentée (De Lamo White et Jin, 2011).

L'approche socioculturelle est présentée par les travaux de De Lamo White et Jin comme étant la plus adaptée à l'évaluation orthophonique avec des enfants bilingues. Cette approche considère que le langage de l'enfant se place dans un contexte environnemental et social spécifique, pouvant être regardé comme un écosystème et devant être pris en compte lors de l'évaluation (De Lamo White et Jin, 2011). Cette conception de l'environnement de l'enfant que reprend l'approche socioculturelle permet d'observer l'enfant dans ses différents environnements, avec différents intervenants et dans différentes activités. L'environnement de l'enfant doit être questionné afin d'évaluer ses capacités de langage et de communication en lien avec les opportunités et spécificités de son contexte.

Toutefois, bien que l'approche socioculturelle doive être favorisée, il ne faut pas pour autant se détourner des tests standardisés. Ils permettent de rapporter les performances à des normes descriptives qualitatives essentielles même si les résultats bruts ne peuvent pas être scorés (données normatives, groupe ethnographique non comparable à l'enfant bilingue et son contexte) (De Lamo White et Jin, 2011). De plus, De Lamo White et Jin rappellent que toute la diversité présente à travers la notion de bilinguisme ne peut être représentée sous forme de groupe ethnographique homogène et soutiennent donc que la meilleure manière d'évaluer un enfant bilingue quand on ne peut l'évaluer dans toutes ses langues est de combiner différentes approches tout en gardant une réflexion clinique dynamique.

1.2 La prise en charge orthophonique

1.2.1 Objectifs de la prise en charge et pratiques professionnelles

L'orthophonie a pour but d'aider l'enfant dans le développement de ses compétences communicatives et linguistiques et de favoriser son appétence pour la communication et la création de sens (Thibaud, 2018). La rééducation orthophonique se fait en collaboration avec les parents et/ou d'autres professionnels de santé et peut également assurer le partenariat avec l'école (Denni-Krichel, 2004). L'orthophoniste a pour mission de prévenir, dépister et évaluer les troubles du langage et de la communication et de proposer des soins et un plan de rééducation adaptés (Denni-Krichel, 2004). Une multitude de troubles du langage et de la communication peuvent être pris en charge par l'orthophoniste. Les approches en orthophonie sont multiples et se doivent d'être adaptées à l'enfant, son niveau développemental, sa pathologie, ses intérêts et son cadre de développement (Thibault, 2018).

La prise en charge orthophonique se fait soit en individuel soit en petit groupe avec des profils linguistiques se voulant les plus homogènes possible. L'orthophoniste aide l'enfant à adapter son langage et sa communication lors de ses échanges. Également, un accompagnement familial peut être proposé par l'orthophoniste, celui-ci aura pour visée d'informer, de guider et de former le parent quant au développement langagier de son enfant, ses défis, ses forces mais prodiguera aussi un ensemble de conseils afin de veiller au développement du langage et de soutenir l'enfant au quotidien (Denni-Kricher, 2004).

La prise en charge s'oriente pour intervenir à différents niveaux ; le discours et le langage (Sadek-Khalil et al., 1982). Les approches et les stratégies employées pour développer la communication et le langage sont très diverses et complémentaires et renvoient parfois à différentes conceptions des troubles et des difficultés langagières et cognitives.

Une approche basée sur une approche rééducative structuraliste du langage comprend des procédés tels que la dénomination, la désignation, la proposition de modèles, l'exécution de consignes, le conditionnement mais aussi le feedback correctif (Thibault, 2018).

Contrairement à celle-ci, une approche rééducative fonctionnelle du langage intégrera d'autres stratégies, concevant le langage comme une interaction (Thibault, 2018). Cette approche valorisera des stratégies comme la mise en place de tours de parole, l'imitation, le modelage par imprégnation, le renforcement positif, la reformulation ou le questionnement (Thibault, 2018).

1.3 Caractéristiques de l'input

1.3.1 Le langage adressé à l'enfant (LAE)

L'étude du langage adressé à l'enfant (LAE) ou également décrit sous le nom de « baby talk » dans la littérature anglo-saxonne représente un champ de recherche non négligeable de la littérature traitant du développement langagier de l'enfant. Des auteurs tels que Rondal ont notamment développé l'hypothèse du feedback linguistique (Rondal, 1983). L'hypothèse du feedback linguistique considère que l'input de l'enfant, ses productions, sont inconsciemment analysés par l'adulte (Rondal, 1983). L'adulte, même sans enseignement explicite du développement langagier d'un enfant, est donc très sensible au niveau linguistique productif et réceptif de l'enfant et réagit de manière ajustée aux capacités communicatives de l'enfant (Rondal, 1983). Bien que le LAE ait été majoritairement étudié dans les échanges de type parents-enfants, il est également constitutif de la pratique professionnelle des orthophonistes qui interagissent avec l'enfant.

Le langage adressé à l'enfant (LAE) est caractérisé par un langage simplifié, adapté au niveau linguistique et communicationnel de l'enfant (Khomsî, 1982). Il s'oppose au registre adressé à l'adulte et se distingue du registre « enfant » en présentant une complexité mesurée et graduelle, adaptée aux capacités linguistiques de l'enfant. Khomsî décrit le LAE comme

présentant des énoncés plutôt courts avec peu de subordonnées et de conjonctions, un vocabulaire assez peu diversifié et se concentrant sur du lexique non abstrait (Khomsî, 1982). La forme du langage adressé à l'enfant se voit « bien formée » comportant une articulation claire et appliquée avec un fondamental se trouvant dans les hautes fréquences du registre de l'adulte. Khomsî observe également dans l'étude du LAE que les pauses d'hésitations sont très rares, l'intelligibilité doit être idéale (Khomsî, 1982).

Par ailleurs, le LAE montre des formes lexicales et morphosyntaxiques très redondantes, on y retrouve beaucoup de répétitions d'énoncés ou de reprises de parties d'énoncés (Khomsî, 1982). Plus généralement, on observe dans le LAE une clarté de forme intentionnelle et mesurée.

Le LAE puise son contenu sémantique dans un bassin assez restreint ; on y trouve une majorité de noms concrets et de verbes au présent. Le contenu sémantique se calque principalement sur les activités de l'enfant ou l'action, l'événement en cours, et est donc très dépendant de l'instantanéité du contexte (Khomsî, 1982). On sait que le LAE, puisqu'il se veut adaptatif au niveau linguistique de l'enfant, est amené à évoluer avec lui (Khomsî, 1982). Cette évolution va aussi suivre les capacités de participation de l'enfant et veillera à lui laisser de la place dans l'espace discursif.

1.3.1.1 LAE et rituels de langage et de jeu

Les fonctions du LAE sont d'ordre communicatif avant tout ; l'utilisation d'objets en contexte, la répétition d'actions et la mise en place de rituels conversationnels sont bien décrits et permettent d'appuyer l'acquisition de formes linguistiques, en particulier la construction du vocabulaire (Khomsî, 1982). Dans ce sens, des auteurs tels que Bruner et Rondal parlent d'activités d'étiquetage verbal, développées afin de pointer des référents concrets, présents dans l'environnement immédiat de l'enfant lors de l'énonciation (Rondal, 1983 ; Bruner, 1987). Cette stratégie interactive facilite l'apprentissage lexical car l'objet est tangible dans le monde réel (ou détectable en 2D à l'aide d'images) et la relation référent-mot est sans confusion.

Bruner parle de développement d'étiquettes de langage, servant à étiqueter le monde sous la modalité du jeu (Bruner, 1987). Pour lui, on peut distinguer une structure linéaire dans le déroulement de scénarios lors du jeu avec l'enfant. Bruner constate à travers ses observations d'interaction de jeu enfant-adulte, que l'on retrouve des constantes : d'abord la manière de nommer l'objet est abordée, ensuite, on observe la description d'action avec cet objet et enfin, ces activités linguistiques se trouvent dans un contexte de dialogue et de discours (Bruner, 1987). Le jeu d'étiquetage de langage permet de moduler les réponses de l'enfant ; l'adulte interpelle l'enfant et attire son attention sur l'objet avec une production de type vocative « regarde ! » puis amène une question « qu'est-ce que c'est ça ? » afin de poser l'étiquette « c'est un X » et de parfois renforcer cet étiquetage avec une production de type « oui, c'est un X » (Bruner, 1987). Dans le même ordre d'idées, Bruner soutient que le jeu avec l'adulte représente une fonction essentielle pour l'acquisition lexicale (Bruner, 1987). En effet, l'adulte recourt à des scénarios d'interactions structurés de manière séquentielle et élaborés sous forme de jeu afin de faciliter la correspondance référentielle avec le mot mais aussi afin de le faire mémoriser (Bruner, 1987).

Pour Schieffelin et Ochs, l'acquisition du langage est un processus intégré dans le processus de socialisation (Schieffelin et Ochs, 1986). C'est à travers les routines interactionnelles avec l'adulte que l'enfant acquiert des compétences linguistiques et pragmatiques. Les routines interactionnelles structurent les situations d'échange lors desquelles l'enfant a l'opportunité de développer son système linguistique grâce à la régularité, la prédictibilité et la récurrence de schémas d'interactions (Schieffelin et Ochs, 1986). L'enfant peut alors s'exercer et tester ses réponses verbales et pragmatiques en obtenant un renforcement instantané.

1.3.1.2 LAE et déterminants linguistiques et culturelles

Évidemment, le LAE varie en fonction des compétences de l'enfant mais il existe aussi une grande variabilité contextuelle, interindividuelle et interculturelle (Khomsi, 1982). Différentes études permettent de penser que le LAE n'est pas universel ; tant dans les caractéristiques qui le composent que dans sa présence à travers les cultures (Khomsi, 1982). Dans ce sens, les

études de Slobin auprès d'une communauté samoane n'ont pas relevé sa présence dans les échanges avec l'enfant (Slobin, 1975). De même, les recherches de Schieffelin et Ochs en contact avec une communauté de Papouasie-Nouvelle-Guinée soutiennent que les enfants de cette société acquièrent le langage « sans » LAE (Schieffelin et Ochs, 2001) mais par le biais d'une socialisation structurée par des pairs ou des membres de la famille/de la communauté. Des auteurs tels que Duranti, Ochs et Schieffelin soutiennent même que ces caractéristiques intrinsèques à l'habitus communicatif euro-américain rendent parfois l'échange laborieux pour des enfants avec des troubles de la communication tels que l'autisme (Duranti, Ochs et Schieffelin, 2012). Effectivement, certains enfants présentant des troubles de la communication éprouvent de la difficulté à orienter le regard et le maintenir vers le visage de l'interlocuteur. De même, il peut être très compliqué pour ces enfants d'articuler les mots ou énoncés clairement alors que le langage verbal est assumé comme médium préférentiel de communication dans les interactions. Dans le même ordre d'idées, il peut être difficile de maintenir l'attention lors de sollicitations verbales en continu ou avec beaucoup d'intensité affective (Duranti, Ochs et Schieffelin, 2012). Force est de constater par ces travaux qu'il existe de la variation interculturelle dans les manières d'échanger et de s'adresser aux enfants et que certaines pourtant considérées par le paradigme occidental comme avantageuses ne facilitent pas toujours certains aspects de l'échange, particulièrement avec des enfants présentant des facultés de communication considérées comme faibles.

En outre, les travaux de Ochs et Schieffelin se sont intéressés, par le prisme de l'anthropologie linguistique, à l'organisation sociale ainsi qu'aux croyances locales et culturelles impactant le langage et de la socialisation (Ochs et Schieffelin, 2001). Partant de l'idée que le langage est organisé dans sa forme, sa fonction et son contenu par la culture, ces autrices/chercheuses ont mené des analyses comparatives entre différentes sociétés (américaine de classe moyenne, samoane, de Papouasie-Nouvelle-Guinée, etc.). Leurs recherches se sont focalisées sur l'impact de l'input langagier sur le développement du langage. L'input langagier a été considéré en tant que médiateur d'une fonction de socialisation et de communication et secondairement seulement, en tant qu'outil de réalisation grammaticale. Pour Ochs et Schieffelin, l'input est directement affecté par les valeurs sociales, les croyances culturelles et les influences

historiques, ce qui traduit la diversité interculturelle retrouvée parmi les sociétés. Ces facteurs socio-historico-culturels constituent des processus sous-jacents à la construction grammaticale et aux compétences linguistiques développées par l'enfant (Ochs et Schieffelin, 2001). Il a été remarqué que dans des sociétés telles que celle de Papouasie-Nouvelle-Guinée, la période prélinguistique et les premières années de l'enfant sont très peu marquées par la présence d'un langage leur étant adressé directement. En effet, l'enfant est peu incité à répondre verbalement, l'adulte ne modifie pas son langage selon les compétences verbales de l'enfant et les dyades parent-enfant sont rares.

Cependant, il serait erroné de considérer que l'enfant de cette société se développe dans un environnement linguistiquement plus pauvre que dans une société occidentale, ne donnant pas accès au langage. L'environnement linguistique propre à cette société (de Papouasie Nouvelle Guinée) comprend une richesse et une diversité permettant tout autant à l'enfant de développer le langage (Ochs et Schieffelin, 2001). Les dyades ou triades avec d'autres enfants ou d'autres adultes plus ou moins familiers représentent des schémas d'interaction prédominants et permettent le développement de compétences langagières et linguistiques adaptées et acceptées dans cette économie linguistique. On voit donc bien par ces travaux que les compétences langagières et la socialisation sont organisées différemment dans les sociétés parce qu'étroitement liées aux idéologies du langage (Ochs et Schieffelin, 2001). La manière dont on conçoit le langage, son acquisition et la période à laquelle il commence façonne les comportements verbaux et non verbaux de l'adulte envers l'enfant.

L'explication de différentes pratiques linguistiques et sociales entre les communautés peut être approchée par la théorie de Bourdieu sur l'habitus social. Bourdieu définit l'habitus social en tant que dispositions, pratiques ou accommodations communicatives organisées socialement et ancrées historiquement et culturellement (Bourdieu, 1996). Pour lui, l'habitus permet d'expliquer les différences de pratiques culturelles, sociales, de pratiques langagières entre différentes communautés. Ces variations font donc état de différentes distributions spatiales et sociales dans les sociétés et qui, à travers le temps, ont participé à structurer différentes réalités symboliques donnant lieu à différentes typologies de langage et différentes normes dans la

communication (Bourdieu, 1996). Cet habitus présent dans les interactions entre locuteurs d'une même communauté, permet à ses membres d'interpréter le langage et les pratiques sociales afin d'intervenir par le langage de manière adaptée et située. Les recherches portant sur l'habitus euro-américain de « baby-talk » ou langage adressé à l'enfant ont mis en évidence trois principales caractéristiques présentes dans les interactions adulte-enfant (Duranti, Ochs et Schieffelin, 2012). Premièrement, la majorité des interactions adulte-enfant liées à cet habitus se déroulent tête-à-tête (« face to face »). Deuxièmement, le langage et la parole sont envisagés comme des médiums de communication préférentiels. Enfin, le « baby talk » ou LAE est une composante spécifique présente dans l'habitus euro-américain (Duranti, Ochs et Schieffelin, 2012).

Ces constatations permettent de penser les interactions enfant-adulte de manière située culturellement et de concevoir que le LAE est en lui-même un élément faisant partie de la variation interculturelle dans la communication enfant-adulte.

Ainsi, on peut se questionner sur les stratégies d'étayage développées dans les sociétés non occidentales ou celles non majoritairement décrites dans la littérature (en l'absence de données pour les populations innu ou autochtones).

1.3.2 Stratégies d'étayage

Khomsî distingue un type de stratégie lexicale et un autre morphosyntaxique. La stratégie lexicale est basée sur l'utilisation d'une seule forme lexicale comme indice perceptif (Khomsî, 1982). Cette stratégie n'établit pas de relation grammaticale entre différentes formes lexicales et veut insister sur la nature et la forme d'une seule entité lexicale en épurant le contenu linguistique. Au contraire, la stratégie morphosyntaxique renvoie à l'utilisation d'indices contenus dans la structure de surface afin d'établir des relations sémantiques et grammaticales entre les formes linguistiques. Cette stratégie supporte ainsi la métacognition linguistique et induit davantage de complexité de traitement.

De plus, Rondal soutient l'importance de la stratégie lexicale et le fait que les énoncés de l'adulte à un terme représentent une forme d'étaillage particulièrement facilitatrice en faveur du développement lexical de l'enfant (Rondal, 1983). L'utilisation de cette stratégie aide l'enfant à associer le mot et le référent, la forme de l'énoncé étant épurée au maximum. Aussi, la position du terme lexical au sein de l'énoncé influe sur la capacité de l'enfant à l'assimiler dans son répertoire lexical (Rondal, 1983). Ainsi, on a remarqué par les travaux de nombreux linguistes que la position finale d'un terme dans l'énoncé est la plus facilitatrice pour l'apprentissage lexical de l'enfant (Rondal, 1983). C'est en position finale que l'enfant sera le mieux apte à répéter le terme visé, par imitation immédiate, pour ensuite le stocker en mémoire.

Nous avons fait le choix de ne nous intéresser dans ce travail de maîtrise qu'à la question des stratégies d'étaillage lexical, c'est pourquoi la section suivante se focalisera sur cet aspect seulement de l'étaillage.

1.3.2.1 Nature des conduites étayantes lexicales

Pour Bruner, il y a dans l'échange interactionnel avec l'enfant une constante négociation ; l'adulte négocie avec la sémantique du lexique de l'enfant afin d'ajuster ses acquis lexicaux à ceux standardisés par la communauté linguistique (Bruner, 1987). Cette négociation sémantique aide l'enfant à clarifier ses intentions par son langage. Rondal parle de « procédés éducatifs implicites » et a tenté de dresser une liste (non exhaustive) des conduites étayantes de l'adulte (Rondal, 1978). Voici la liste de ces procédés telle qu'elle est présentée dans ses travaux :

- rituels de dénomination
- répétition/reprise des énoncés de l'enfant (ou d'une partie de l'énoncé)
- signe verbal ou non verbal d'approbation
- énoncés pour attirer ou maintenir l'attention tels que « Hé + prénom ; tu vois ? ; écoute ; regarde... ».
- expansion grammaticale ou sémantique des énoncés de l'enfant
- correction grammaticale ou linguistique explicite

-demande/attente d'éclaircissement, de répétition

Dans le même ordre d'idées et plus récemment, Rezzonico et ses collaborateurs distinguent également plusieurs conduites étayantes qu'ils classent en trois grandes catégories (Rezzonico, De Weck, Orvig et Da Silva-Genest, 2014).

1) Les reformulations qui sont « des reprises partielles ou totales de l'énoncé de l'enfant avec modification de la forme et/ou de la structure linguistique en gardant le même sens et en offrant un modèle » (Rezzonico, De Weck, Orvig et Da Silva-Genest, 2014 : 4).

2) Les corrections explicites, qui sont caractérisées par des interventions de l'adulte relevant le caractère non conventionnel de la production de l'enfant et offrant la forme conventionnelle. Les corrections explicites peuvent par exemple être de type « ce n'est pas X, c'est Y » (ibid.).

3) Les demandes de reformulation, qui concernent « les interventions au sein desquelles l'adulte encourage l'enfant à s'auto-corriger [...] l'orthophoniste reprend à l'identique la production verbale de l'enfant sous forme interrogative en la remettant en cause ». (ibid.: 4)

Il a également été montré que l'enfant va aussi utiliser des procédés de facilitation à l'égard de l'adulte comme la répétition, le remaniement de l'ordre des mots etc. ; le processus est récursif et itératif (Khomsy, 1982).

Évidemment, ces listes ne couvrent pas tous les procédés étayants que l'on peut rencontrer dans le cadre des échanges adulte-enfant, mais elles nous donnent un point de départ pour élaborer notre propre grille d'analyse des échanges orthophoniste-enfant.

1.3.2.2 La co-construction de l'échange

Veneziano a également relevé les propriétés apparaissant comme spécifiques à l'échange conversationnel avec le jeune enfant. Elle distingue quatre caractéristiques essentielles pour qu'une conversation prenne place: l'envie de communiquer, la production et la compréhension rapprochées, l'information sur les signifiants et les structures du langage, l'information à propos de l'utilisation du langage (Veneziano, 2014). En effet, un échange conversationnel ne pourrait être amorcé sans un désir de communiquer de l'enfant. Veneziano soutient que les contextes les plus favorables à un apprentissage sont ceux lors desquels l'enfant est désireux de communiquer et chercher à remplir cette fonction par l'utilisation du langage. Aussi, les situations les plus propices aux progrès de l'enfant sont celles où l'adulte parle d'objets ou d'évènements intéressant l'enfant, stimulant son désir de comprendre autrui (Veneziano, 2014).

L'échange conversationnel est aussi caractérisé par la contiguïté alternée des productions et de la compréhension de ces dernières. Cette caractéristique permet de co-construire un discours sur un même thème et de maintenir une cohérence discursive. L'adulte, partenaire de communication, va ajuster son langage et l'accommoder au niveau de compréhension de l'enfant afin qu'il puisse se resservir des productions de l'adulte pour continuer l'échange itératif. Cette alternance rapprochée entre productions et compréhension représente l'occasion pour l'enfant d'examiner les effets de son langage pour, ensuite, les modifier et les perfectionner.

De plus, Veneziano parle de l'informativité transmise par l'échange concernant les significations et les structures du langage. L'ensemble des corrections explicites mais aussi implicites de l'adulte telles que les reformulations, les questions etc. vont donner lieu à des propositions de modification de forme tout en conservant une invariance de signification. L'informativité de ce type d'interaction est donc très riche pour l'enfant au niveau linguistico- sémantique.

Enfin, Veneziano parle de l'informativité à propos de l'utilisation du langage car l'enfant apprend à se servir de ressources linguistiques en plus de l'information inhérente au langage. Il

va accomplir des fonctions de communication ajustées au contexte de l'échange et donc apprendre à développer des compétences métacognitives sur le langage (Veneziano, 2014).

1.3.2.3 Le questionnement comme stratégie d'étayage

Le questionnement de l'adulte à l'enfant fait partie des stratégies d'étayage les plus empruntées lors d'interactions et est vu comme un processus naturel d'interaction permettant l'émergence d'un langage. Ce sont les études de Vinter et Bried sur l'interaction dans les situations de vie familiales éducatives qui ont relevées l'importance de la part des questions dans le langage adressé à l'enfant (Vinter et Bried, 1998). Vinter et Bried considèrent que questions et réponses doivent être étudiées comme un ensemble indissociable, un système permettant un échange et une rhétorique commune (Vinter et Bried, 1998). L'adulte qui questionne, arrange le discours de l'enfant avec le sien et cherche à construire un récit ou des événements avec lui. Cette pratique discursive va ultérieurement aider l'enfant à autostructurer son discours et ses énoncés (ibid.). Rodi s'est intéressée aux demandes de confirmations et soutient que ces stratégies de questionnement sont employées dans le but de soutenir l'intercompréhension entre l'orthophoniste et l'enfant (Rodi, 2014). Les demandes de confirmation ont différentes fonctions; parfois elles permettent de confirmer la forme phonologique d'un mot produit par l'enfant, parfois encore elles servent à vérifier les propos de l'enfant ou la nature de son intention (ibid.).

La question de l'adulte soutient l'enfant dans « l'acte de dire » et pour ce faire, des connaissances et représentations communes doivent être établies (Vinter et Bried, 1998). L'adulte qui questionne est donc pleinement conscient des connaissances et capacités de langage de l'enfant et sa question est ajustée afin de permettre une réponse. Lors d'interactions enfant-orthophoniste, bien que l'enfant rencontre des difficultés de langage et que ses réponses soient parfois limitées, l'acte de questionner fait partie intégrante du style interactif en séance (Vinter et Bried, 1998). L'orthophoniste va ajuster son interaction aux informations de langage provenant des productions de l'enfant et de ses intentions de communication, tout cela découlant de questions. L'acte de questionner sert donc à établir une base de référents et

connaissances communes mais sert aussi à poursuivre l'interaction et l'enrichir car elle donne l'opportunité à l'orthophoniste de reformuler la réponse attendue, de réitérer une information antérieure ou encore de fournir une information linguistique (Vinter et Bried, 1998). Le questionnement est donc aussi une stratégie de réparation permettant à l'enfant de s'insérer dans l'échange ; lorsque l'enfant ne sait pas comment participer au discours par exemple. De plus, l'enfant d'abord confronté à des conduites de questionnement qu'il comprend peu, va ensuite saisir ces stratégies pour accueillir ses productions et appuyer des références lexicales communes (Vinter et Bried, 1998).

On distingue deux types de questions ; les questions fermées, demandant un traitement cognitif plus simple et un choix de réponse limité oui/non. Les questions ouvertes, précédées de qui, quoi, comment, pourquoi ou où. Elles appellent des réponses plus élaborées dont les possibles sont larges (Vinter et Bried, 1998). Clark et Chouinard ont observé que l'orthophoniste permet à l'enfant de s'exprimer et de communiquer ses besoins en substituant souvent une question ouverte, linguistiquement plus exigeante, par une question fermée, moins complexe à traiter (Clark et Chouinard, 2003).

1.3.3 Effets des conduites étayantes de l'adulte chez l'enfant

Il existe nombre d'effets bénéfiques de l'étayage langagier relevés dans la littérature, et la liste présentée ici n'est pas exhaustive ; nous nous intéresserons aux exemples les plus pertinents en faveur du soutien du développement lexical. Également, il nous paraît important de souligner que certains travaux ne démontrent quant à eux pas d'effets particulièrement bénéfiques de l'étayage et soutiennent même que l'étayage adulte n'a aucun impact sur le développement langagier (par exemple, Kulinich, Royle et Valois, 2014). Ces travaux ont cependant été menés avec une méthodologie différente des travaux portant sur des données écologiques et se sont basés sur une conception théorique initiale ne valorisant pas la place des échanges pour le développement langagier de l'enfant.

L'input rétroactif d'un adulte augmente la probabilité de réponse de l'enfant tout en conservant le thème de l'échange. Ainsi, l'échange peut s'enrichir sur un même thème et dans une cohérence discursive pour ainsi former un dialogue constructif. Cet effet serait particulièrement produit par des conduites étayantes telles que des expansions de sens, des reformulations, des demandes et des questionnements (Veneziano, 2014). Lorsque le thème de l'échange est approfondi, ceci donnerait l'opportunité à l'enfant d'enrichir différentes représentations à différents niveaux (phonologique, lexical, morpho-syntaxique, sémantique). Le dialogue tend donc naturellement à se poursuivre et à apporter en informativité.

On peut aussi remarquer qu'un autre effet bénéfique de l'étayage réside dans le fait que les productions de l'enfant sont davantage ajustées à la cible adulte (Veneziano, 2014). Les demandes de reformulations et de clarifications de l'adulte sont réalisées dans le but de stimuler une production plus ajustée de l'enfant et lui donnent l'espace opportun dans le dialogue de le faire. Ces modifications peuvent être d'ordre grammatical, lexical, phonologique ou sémantique et font participer l'enfant à son autocorrection, processus favorisant l'encodage de la forme cible à long terme.

Par ailleurs, une recherche menée par Masson, Laverdure et Calderaro-Viel (2017) concernant les effets de l'étayage avec des enfants présentant un retard de langage a démontré que l'étayage pouvait déclencher les réactions et les réponses suivantes :

- une reprise du mot (ne faisant pas partie du lexique actif de l'enfant)
- l'amélioration ou la production de la forme standard de l'item lexical
- la complétion (totale ou partielle) de la forme lexicale amorcée
- l'insertion de l'élément lexical cible dans un énoncé (bien construit ou non)

Enfin, les études de Veneziano et Hudelot (i.a. Veneziano et Hudelot, 2008) concernant les effets d'un étayage portant sur la reprise d'énoncés et le questionnement chez des enfants de 4

à 12 ans ont mis en évidence une amélioration significative dans l'expression morpho-syntaxique et narrative chez les enfants de cette tranche d'âge.

Concernant les effets à long terme des interactions de langage sur le lexique et ses structures, les études de Farrar, Hoff-Ginsberg, Saxton ou encore Nelson dévoilent qu'il existe des corrélations positives entre la présence de stratégies étayantes de l'adulte et la longueur moyenne des énoncés à l'âge adulte. Également, les mêmes corrélations ont été déterminées concernant l'élaboration syntaxique et le nombre et la variété de morphèmes grammaticaux par énoncés dans le discours adulte (Farrar, 1992 ; Hoff-Ginsberg, 1985 ; Nelson, 1977, Saxton et al., 1998).

On reconnaît donc aujourd'hui qu'il existe des bienfaits encore appréciables à long terme de l'échange induit par une co-construction du langage et que l'étayage de l'adulte concède à l'enfant des avantages non négligeables pour la constitution de ses compétences langagières dans tous les domaines (morphologique, syntaxique, sémantique etc.).

1.4 Histoire de la communauté innue et de l'identité autochtone

Le peuple innu, aussi appelé peuple montagnais est une des plus importantes nations autochtones du Québec habitant la région du Labrador et le nord-ouest du Québec (cf. site de l'Institut de Tshakapesh). Le mode de vie innu ancestral était nomade et les innus se déplaçaient au fil des saisons pour vivre de chasse et de cueillette. Les déplacements des premiers peuples innus s'opéraient sur une très vaste superficie dont les limites actuelles vont du lac Mitassini à l'ouest jusqu'à l'océan Atlantique à l'est et du fleuve Saint-Laurent au sud jusqu'à la forêt boréale au nord (cf. site de l'Institut de Tshakapesh). Ce territoire, indifférent aux frontières actuelles était appelé « Nitassian », soit « notre terre » en langue innu aussi appelée innu-aimun (cf. site de l'Institut de Tshakapesh).

Historiquement, avec l'arrivée des européens, le peuple innu s'est vu forcé à se sédentariser dans des agglomérations dont l'emplacement aujourd'hui correspond encore aux lieux

d'affluence estivaux de leur mode de vie nomade. Le patrimoine culturel innu est vaste et comprend diverses croyances, coutumes, savoirs traditionnels et arts formant l'appui identitaire innu.

1.5 La langue innue : généralités

La langue innue fait partie de la famille des langues algonquiennes, qui rassemble une trentaine de langues parlées au Canada et aux Etats-Unis ; on remarque un large éventail de variétés dialectales (Drapeau, 2014). Plus particulièrement, l'innu est parlé dans plusieurs communautés au Canada dont nous allons dresser la liste (Drapeau, 2014) :

- la communauté de Mashteuiash au Lac Saint-Jean
- La communauté de Pessamit sur la Côte-Nord moyenne
- la communauté de Uashat Mak Mani-Utenam à Sept-Iles
- La communauté de Sheshatshit dans la région du Labrador
- dans quatre villages de Mamit sur la basse Côte-Nord

L'innu a différents statuts selon les communautés et certaines communautés comme celle de Sheshatshit est bilingue anglais/innu et non pas français/innu comme les autres. La préservation de la langue innue est surveillée et des efforts de revitalisation sont faits depuis plusieurs dizaines d'années par les communautés. Bien que l'innu fasse partie des langues autochtones les mieux conservées au Canada, son statut reste cependant fragile et la transmission intergénérationnelle et structurelle à travers des institutions publiques comme l'école ont été revalorisées (Drapeau, 2014).

1.5.1 Caractéristiques et dissemblances entre l'innu et le français

L'innu fait partie de la famille des langues polysynthétiques (Drapeau, 2014). Les langues polysynthétiques sont caractérisées par la présence de nombreux morphèmes grammaticaux, se combinant à des noyaux verbaux ou nominaux pour former un morphème pouvant représenter

une phrase. C'est une langue structurellement complexe et bien différente du français et des langues indo-européennes. Dans la langue innue, la complexité se situe au niveau interne au « mot » et non pas au niveau syntaxique comme pour la langue française. L'axe syntagmatique en innu comprend donc peu de « mots » mais les structures sont riches en informations et très maniables selon les marques grammaticales.

La typologie des langues polysynthétiques telles que l'innu repose sur plusieurs aspects répertoriés notamment dans la Grammaire de la langue innue de Lynn Drapeau (2014). Premièrement, on peut discerner le caractère holophrastique de l'innu où les verbes sont formés de manière complexe pouvant incorporer plusieurs préfixes et suffixes. Morpho-syntaxiquement, un seul verbe peut donc être équivalent à une phrase complète en français. Deuxièmement, on retrouve la possibilité de pouvoir incorporer des noms à l'intérieur du verbe. Troisièmement, la catégorie adjectivale n'existe pas vraiment contrairement au français ; on peut comprendre qu'en innu, il n'y a pas vraiment de distinction entre un adjectif et un verbe. Quatrièmement, on relève la présence de marques pronominales sur les verbes, l'innu renvoie à un système très complexe de marques grammaticales fixées sur la base verbale. Enfin, la langue innue est très permissive concernant l'axe syntagmatique et accorde une certaine liberté d'agencement concernant l'ordre des « mots » dans la phrase (Drapeau, 2014). Contrairement à cela, la langue française est très peu malléable au niveau syntaxique et l'ordre des mots dans la phrase représente un aspect fondamental de la langue pour sa lisibilité.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que d'autres caractéristiques de la langue innue rendent cette langue fondamentalement différente du français. D'une part, l'innu permet d'omettre les noms dans la phrase puisque le verbe porte déjà parfois les marques riches en informations renvoyant aux noms (Junker et al., 2016). Lorsque le français donne à voir une richesse sémantique répartie à travers plusieurs mots de la phrase ; pour l'innu, l'informativité de la phrase est généralement interne aux mots, concentrée sur le verbe. D'autre part aussi, le genre grammatical en innu est marqué par l'aspect animé/inanimé alors que le français fait une distinction de genre grammatical selon l'aspect féminin/masculin (Junker et al., 2016). Cette

distinction de genre grammatical semble être, en innu comme en français, répartie de manière arbitraire.

Concernant la distribution des classes de mots dans le lexique, on remarque également des proportions différentes dans les deux langues. En innu, la part des verbes dans le lexique est prépondérante ; les verbes représentent environ 75% du lexique, soit 21 344 mots sur 28 638 mots du dictionnaire innu (Junker et al., 2016). En contraste, les noms ne représentent que 17% de la part du lexique en innu, soit 5 109 mots parmi les quelques 28 638 de la langue. Contrairement à l'innu, le français se compose d'une majorité de noms et les verbes sont secondaires quand il s'agit de leur proportion dans le lexique.

La répartition du lexique en français et en innu est donc très différente, ce constat exprimerait des conceptions du monde environnant et la formation de concepts propres à la pensée et à la culture de chaque langue, apparaissant parfois comme intraductibles. En innu, de nombreux concepts sont articulés par des verbes et donc par la représentation d'une action dynamique, constituée de processus internes, alors qu'en français, nombre de concepts sont plutôt exprimés par des noms, renvoyant à une entité figée et définie (Junker et al., 2016). Cette divergence profonde dans la représentation du monde se reflétant dans la structuration du lexique dans les deux langues influe donc hypothétiquement sur la composition du lexique en développement et cela, suppléée à la situation de bilinguisme ou retrouvée dans la communauté de Pessamit, renvoie donc à notre questionnement concernant les appuis lexicaux développés par les orthophonistes francophones.

1.5.2 Contexte de diglossie

Le terme de diglossie a été développé par Charles Ferguson afin de qualifier les contextes linguistiques où l'on retrouve deux langues ou deux dialectes parlés par une même communauté linguistique (Ferguson, 1959). Ferguson a tenté de décrire plusieurs aspects du contexte de diglossie que nous allons développer ici ; la fonction, la notion de prestige,

l'héritage littéraire, l'acquisition linguistique, la standardisation, la stabilité et enfin la grammaire.

Premièrement, la situation de diglossie dans une communauté et la coexistence de deux langues en l'occurrence, dans notre cadre de recherche, révèle des réalités sociales et historiques complexes pour lesquelles la notion de bilinguisme se révèle trop simpliste pour les expliquer. La diglossie reflète la coexistence de deux langues dont les fonctions sont différentes et liées au contexte (Ferguson, 1959). Une langue sera plus appropriée que l'autre dans un contexte spécifique et inversement. A cela s'ajoute la notion de prestige social ; une langue est davantage valorisée et perçue comme plus prestigieuse que l'autre, l'égalité ou la neutralité linguistique n'existe pas en situation de diglossie (Ferguson, 1959).

Également, Ferguson réfléchit aux conséquences de l'héritage littéraire que procure la langue vue comme « haute », la langue de prestige. L'héritage d'un corps littéraire écrit donne un considérable avantage afin de valoriser l'une des langues car cette littéracie permet d'établir une norme écrite et légitimise la pratique de la langue « haute » à travers les Arts (littérature, poésie, etc). Contrairement à cela, la langue « basse », non prestigieuse est souvent employée dans des contextes plus informels, oraux et ne jouit pas de cet héritage littéraire.

Les moyens d'acquisition des langues est également un facteur permettant d'expliquer la diglossie. La langue « haute » est souvent incorporée dans les programmes d'éducation institutionnalisés et son apprentissage est règlementé et structuré. La langue « basse » quant à elle, est souvent la première langue apprise oralement, à travers des contextes informels et souvent sans instruction explicite (Ferguson, 1959). Également, les parents ont tendance à valoriser l'instruction et l'apprentissage de la langue « haute », comprenant que la maîtrise de cette langue est nécessaire à l'émancipation économique au sein de la communauté mais aussi parfois à l'extérieur de celle-ci.

La diglossie est aussi caractérisée par la standardisation des langues ; il y a souvent une standardisation établie pour la langue « haute », permettant de former sa norme grammaticale

et orthographique et légitimisant son usage dans les contextes formels (Ferguson, 1959). Également, la volonté de standardiser la langue restreint toutes les variations dialectales, de prononciations ou orthographiques. À l'inverse, pour la langue « basse », on ne retrouve peu voire pas d'études s'intéressant à normaliser ou standardiser la langue ; par ailleurs, ces études sont souvent très récentes ou lacunaires (Ferguson, 1959). La langue « basse » n'a donc pas d'orthographe standardisée et les variétés orthographiques peuvent être nombreuses pour un même mot. Il en est de même pour les variétés dialectales, pouvant former des micro-communautés.

Ferguson attribue également à la diglossie la caractéristique de stabilité car c'est à travers l'immutabilité des contextes auquel elle a trait que ce phénomène persiste (Ferguson, 1959). Il a été observé que la situation de diglossie perdure dans le temps à travers des générations, voire des centaines d'années, érigeant des formes de discriminations linguistiques lui permettant de se maintenir.

Enfin, la grammaire est pour Ferguson une des composantes permettant de comprendre le mieux les disparités de considération entre la langue « basse » et « haute ». C'est une différence généralement très marquée entre les deux langues, la langue « haute » comportant des structures grammaticales inflexibles et complexes alors que la langue « basse » est vue avec plus de simplicité grammaticale et plus de malléabilité (Ferguson, 1959).

1.6 Contextualisation du statut et des enjeux de la langue innue à Pessamit

La situation linguistique des peuples autochtones au Québec est actuellement très hétérogène ; certaines communautés n'ont aujourd'hui plus de locuteur natif de leur langue ancestrale alors que d'autres communautés regroupent encore des locuteurs natifs bien que la langue ancestrale soit en train de disparaître (Drapeau, 2011). Toutefois, ce ne semble pas être le cas de Pessamit, malgré des enjeux subsistants liés à la langue, la résistance linguistique semble bien établie.

1.6.1 Situation linguistique au sein de la communauté innue de Pessamit

Les membres du conseil des aînés de Pessamit relèvent une détérioration des compétences linguistiques des locuteurs de l'innu depuis plusieurs années, tant dans la maîtrise de la morphosyntaxe que dans les compétences lexicales (constats recueillis oralement lors de la rencontre de deux membres du conseil). Bien que des cours de langue innue soient proposés par le Centre Communautaire de Pessamit et malgré le fait que l'innu ait été implémenté à l'école depuis les années 1970 lors d'activités de maternelle et primaire ainsi qu'au Centre de la Petite Enfance (CPE), une situation de diglossie perdure cependant, fragilisant la langue innue (Drapeau, 2011). En effet, les conséquences du contact sont encore bien présentes et la situation de diglossie est encore aujourd'hui généralisée à Pessamit mais aussi dans les autres communautés innues aux alentours. La langue innue est davantage une langue véhiculaire et familiale, préférentiellement utilisée lors des échanges informels du quotidien, sans orthographe standardisée (du moins pour le dialecte parlé à Pessamit). Contrairement à l'innu, la langue française est la langue institutionnelle et administrative, dominante dans le registre écrit et employée dans des contextes formels (Drapeau, 2011). Nous convenons donc ici, que la situation linguistique à Pessamit donne à voir toutes les caractéristiques du contexte de diglossie.

Cette situation de diglossie force les locuteurs de l'innu à devenir bilingues (Drapeau, 2011), la scolarisation étant proposée uniquement dans un système francophone, les médias de masse étant disponibles en français uniquement et l'innu étant très minoritairement employé à l'oral et à l'écrit lors d'activités scolaire ou lors d'échanges informels; peut-être davantage employé dans les sphères familiales.

1.6.2 L'organisation d'une résistance linguistique à Pessamit

Un peu plus tôt, à la fin des années 1970, la mise en place d'une résistance linguistique et culturelle s'est érigée avec l'introduction de la langue innue à l'école primaire dans le but de la

sauvegarder et de la revitaliser (Drapeau, 2011). Cependant, le besoin de matériel éducatif en innu a été constaté afin de déceimment l'introduire dans le programme scolaire (Drapeau, 2011). De ces constats est né l'Institut de Tshakapesh ayant pour mission de préserver le patrimoine linguistique et culturel innu (Drapeau, 2011). L'institut propose donc des programmes et services aux écoles des communautés innues afin de promouvoir la réussite scolaire et de valoriser la langue et culture autochtone. Également ici, la mission des orthophonistes exerçant à Pessamit est actuellement assurée par l'Institut Tshakapesh.

Des projets de développement de littérature en langue innue ont été entrepris par l'Institut de Tshakapesh. En effet, la langue innue étant originellement de tradition orale, cette modalité a participé à défavoriser sa documentation (Drapeau, 2011). Également, l'absence de modalité écrite et d'un corpus uniformisé écrit a occasionné des différences dialectales lorsque l'on a tenté de mettre par écrit la langue (Drapeau, 2011). Ainsi, on admet parfois plusieurs orthographe pour un terme en innu et l'écrit adopte encore une place marginale par rapport à la modalité orale. C'est en 1982 que l'on a essayé d'instaurer une standardisation orthographique de l'innu à des fins de création de matériel pédagogique (Drapeau, 2011).

1.6.3 Enjeux de la prise en charge orthophonique auprès des enfants de la communauté innue de Pessamit

D'après les recherches de Ball et Bernhardt sur l'ensemble des communautés de premières nations au Canada et leur relation à l'orthophonie, il apparait que l'une des priorités du secteur est de décoloniser la démarche méthodologique d'évaluation et d'intervention en orthophonie (Ball et Bernhardt, 2008). En effet, il apparait que l'une des difficultés concernant l'orthophonie au sein des premiers peuples est l'évaluation des difficultés de langage et, plus en lien avec notre objet d'étude, l'évaluation du stock lexical et les procédés pour remédier à ces difficultés. On constate qu'il n'existe pas (pour la communauté innue), ou très rarement, d'outils orthophoniques d'évaluation bilingue ou dans la langue autochtone et basés sur les normes linguistiques de la communauté (Ball et Bernhardt, 2008).

Le manque de recherches et d'informations concernant le développement langagier français/innu dans les communautés des premières nations et le peu de documentation s'intéressant aux différences dialectales de l'innu et les transferts d'usage dans la communauté liés à la langue autochtone sont susceptibles de biaiser le diagnostic et le regard orthophonique. Les travaux de Ball et Bernhardt avertissent du manque de connaissance et de discernement quand il s'agit d'évaluer le stock lexical et le développement lexical d'enfants des premières nations (Ball et Bernhardt, 2008).

Les outils et le matériel disponibles pour offrir le soin orthophonique sont uniquement disponibles dans la langue dominante (le français) et participent à perpétuer le processus d'assimilation linguistique et culturel mais aussi à renforcer un monoculturalisme institutionnel (Ball et Bernhardt, 2008). Les implications pour l'orthophonie de ces carences empiriques et théoriques contraignent le développement de pratiques d'évaluation culturellement pertinentes, supportant les pratiques culturelles et adaptant les formes d'intervention à la communauté en question.

Dans ce sens, on peut se questionner sur la manière dont se passent les échanges lorsque l'orthophoniste ne parle pas la langue de la communauté. Quels moyens sont employés pour atténuer les biais occasionnés par le français (la langue dominante) ?

Également, l'enjeu orthophonique réside dans l'accès à une prise en charge considérant la langue autochtone et offrant support et valorisation pour le maintien de la richesse culturelle et linguistique spécifique à la communauté autochtone.

Enfin, l'intervention orthophonique chez les enfants bilingues présentant un trouble du langage pose certaines questions. Évidemment, la plupart du temps, l'intervention orthophonique ne peut se faire dans toutes les langues de l'enfant. Les orthophonistes intervenant ne sont très souvent pas issues de ces communautés. Comme c'est le cas dans notre milieu de recherche, l'intervention orthophonique est majoritairement voire uniquement offerte dans la langue scolaire de l'enfant. Les orthophonistes ayant tout de même quelques notions élémentaires

d'innu et essayant de valoriser cette langue lors de l'intervention ont également aussi un rôle-conseil auprès d'intervenants divers à l'école proposant des activités en innu. En effet, les orthophonistes pratiquant dans notre milieu de recherche maîtrisent de manière élémentaire des notions d'innu et s'exercent à davantage se former dans cette langue. De plus, les professionnels exerçant dans ces communautés ont conscience que l'offre de service n'est pas totalement satisfaisante et adaptée aux besoins mais s'engagent à entreprendre une réflexion quant aux défis en cours.

1.7 Question de recherche

Notre étude s'articule autour de plusieurs axes de recherche ; l'axe principal étant d'observer et de décrire les conduites étayantes de l'orthophoniste et les moyens mis en place pour remédier aux difficultés de communication de l'enfant et favoriser l'échange et la construction du lexique, d'un lexique commun français. Nous observerons dans ce cadre les stratégies pouvant être déployées pour co-construire l'échange verbal avec un enfant présentant peu de communication verbale. Dans une visée secondaire, nous chercherons à comprendre les enjeux relatifs à la prise en charge orthophonique des enfants de la communauté de Pessamit présentant un retard ou trouble du développement du langage, en considérant à la fois les spécificités linguistiques, culturelles et sociales de l'environnement des enfants.

Plus largement, ce travail cherche à observer la place de la langue innue dans l'intervention orthophonique en tentant de mieux comprendre les dynamiques étayantes de co-construction lexicale en français et parfois en innu et peut-être, repenser l'intervention orthophonique propre à ce milieu d'intervention.

CHAPITRE 2

MÉTHODE

Ce chapitre vise à présenter et à décrire l'environnement de la recherche, la population de l'étude, la nature du corpus ainsi que les étapes de l'analyse de données. L'environnement de la recherche sera détaillé en tentant de décrire le profil linguistique des familles impliquées dans l'étude, les spécificités du milieu scolaire et la relation à l'orthophonie et à la mission orthophonique mise en place. La description de la population de l'étude comprendra les méthodes pour le recrutement des participants, l'âge des participants et leur profil linguistique. Pour la description du corpus, il conviendra de distinguer la nature des activités observées, le type de recueil de données et les caractéristiques de la transcription. Enfin, la description de l'analyse de données indiquera les procédures suivies pour le traitement qualitatif et quantitatif.

2.1 L'environnement de la recherche

La recherche est axée sur des enfants d'âge préscolaire et scolaire de la communauté innue de Pessamit au Québec et sur les orthophonistes qui y interviennent. Pessamit est une réserve autochtone innue de la côte-nord du fleuve Saint-Laurent, au sud-ouest de Baie Comeau. Pessamit fait partie de la réserve des Bestiamites et compte environ 4000 habitants sur 25 200 hectares (cf. site de l'Institut de Tshakapesh). Pessamit a été fondée en 1861.

On compte une vingtaine d'entreprises à Pessamit dont deux dépanneurs, trois cantines, une épicerie, une pharmacie, un barbier (cf. site en ligne Nametauinui). La réserve compte aussi un centre communautaire dynamique proposant diverses activités et évènements autour de la culture innue et une maison des jeunes. Pessamit compte environ 698 logements et les activités principales sont liées aux secteurs de la préservation de la forêt, du tourisme environnant, des pourvoiries et de l'entrepreneuriat.

2.1.1 Profils linguistiques des familles impliquées dans l'étude

Les profils des familles impliquées dans l'étude sont divers ; certaines sont bilingues innu-français et d'autres parlent majoritairement l'innu ou le français à la maison. La proportion des échanges en innu et en français est estimée directement par les familles et a été recueillie par les orthophonistes par échange verbal.

2.1.2 Les spécificités du milieu scolaire

Les enfants participant à notre étude sont tous scolarisés à l'école primaire de Nussim. Cette école offre un service d'éducation allant de la pré-maternelle à la 6e année et accueille environ 372 élèves (cf. site en ligne Nametauinuu).

Au sein de l'école, l'enseignement est dispensé en français et en innu à la maternelle et en français avec quelques notions d'innu au primaire. La langue parlée par les enfants à l'école est le français ou l'innu. Également, les rituels de salutations au sein de l'école sont en innu.

2.1.3 La relation à l'orthophonie et aux orthophonistes exerçant auprès de la communauté

La mission orthophonique auprès de la communauté innue de Pessamit consiste à offrir un service d'orthophonie au sein de l'école Nussim et à collaborer le plus étroitement possible avec l'équipe éducative en leur donnant des moyens d'adapter leurs interventions aux besoins des élèves ayant des difficultés langagières. La volonté des orthophonistes est également de supporter des pratiques d'interventions adaptées à la culture et à la langue innue. Cet intérêt et cette sensibilité au contexte de développement des enfants de Pessamit a permis d'établir une relation de confiance avec les familles de la communauté mais également d'introduire un suivi orthophonique en téléconsultation et en présence une semaine par mois. Le suivi orthophonique en téléconsultation se fait dans une salle de l'école de Nussim, aménagée spécifiquement pour l'orthophonie. La salle dispose d'un grand écran permettant à

l'orthophoniste d'interagir avec l'enfant mais une personne formée par les orthophonistes à la stimulation du langage et au soutien orthophonique est également présente lors de la séance afin de donner des rétroactions concrètes et efficaces et d'aider l'enfant à manipuler les objets. De plus, une guidance parentale est mise en place par les orthophonistes lorsque cela est possible.

La mission principale des orthophonistes à Nussim (l'école de Pessamit) est aussi préventive et promotionnelle ; l'accompagnement des personnes intervenant auprès des enfants afin qu'ils contribuent au développement du langage est un objectif important développé par la mission. Aussi, l'intervention se fait auprès des enfants selon différentes modalités : activités de groupes, sous-groupes réunissant des profils homogènes (TSA, dyspraxie etc...) ou en individuel. L'environnement et les facteurs contextuels scolaires et familiaux ainsi que les facteurs de risque sont essentiels à comprendre et à prendre en compte dans le jugement clinique afin de contribuer à identifier les besoins des élèves. Divers projets à visée inclusive sont menés avec la communauté, notamment des projets de co-guidance avec les intervenants de l'école mais aussi des projets entre milieux (école, CPE, centre de santé). Également, des services de téléorthophonie classique (évaluation- intervention) ont été mis en place à l'école tout en essayant de valoriser la participation active des intervenants présents à l'année. Plus particulièrement cette année, les services d'orthophonie en individuel ont été légèrement diminués pour laisser place à plus de suivis de groupe proposés en innu et centrés sur le développement du langage oral (avec une locutrice native de l'innu, formée à la stimulation du langage). Lors de ces interventions de groupe en innu, divers champs du langage sont abordés notamment le lexique, la compréhension de consignes et de questions, le jeu interactif ainsi que l'augmentation de l'exposition aux livres et à la narration.

Également, les orthophonistes de Pessamit visent à déployer des outils de communication alternative pour plusieurs élèves avec très peu voire pas de langage oral. Le projet a été nommé Ka Uitshuiuet (« quelque chose qui aide » en innu) et aspire à offrir une version en innu-aimun de l'outil de communication alternative. Pour l'instant, l'outil n'est disponible qu'en français. Cet outil a été très récemment implémenté auprès de 10 enfants suivis en orthophonie, en

collaboration avec leurs parents et dans le but d'améliorer leur communication. Cela implique pour notre projet que certaines séances se déroulent en présence d'un parent et avec l'utilisation de cet outil de communication. La présence de ce canal de communication est prise en compte dans notre analyse.

À plus long terme, un programme complet est envisagé comme finalité optimale visant à mieux cibler les enfants ayant besoin de services professionnels. Depuis deux ans maintenant, un dépistage en français des troubles du langage et de la communication est proposé chez les élèves de 4 ans en maternelle afin d'intervenir précocement chez les enfants rencontrant des difficultés de langage. Actuellement, il n'existe malheureusement aucun outil de dépistage standardisé en langue innue bien que les orthophonistes exerçant dans ces communautés peuvent parfois aménager des tests de dépistage en innu (par exemple pour le lexique) non standardisés et non édités. Enfin, les orthophonistes s'impliquent et encouragent les apprentissages basés sur les projets développés à l'école tels que des projets de cuisine, de création de jeu de table mais aussi lors de projets à l'extérieur comme des visites au bureau de poste de Pessamit, des découvertes en nature orientées vers des pratiques traditionnelles innues.

2.1.4 Le profil des orthophonistes de Pessamit

Les orthophonistes de cette étude sont formées et sensibles aux spécificités de la communauté dans laquelle elles exercent. Nous tenterons de dresser leur profil afin de mieux appréhender leur pratique professionnelle et ce qui les a menées à se spécialiser auprès des communautés autochtones.

Orthophoniste 1 (O1) :

La première orthophoniste participant à l'étude (O1) a auparavant exercé en pratique privée mais aussi au ministère de la santé (CRME, CRDITED). Elle exerce depuis 2012 et a aussi résidé au sein du conseil scolaire francophone de Colombie-Britannique. Elle travaille avec la

communauté de Pessamit depuis mars 2019 ; d'abord au CPE puis au Centre de Santé. Elle a participé à un atelier de 2 jours de sensibilisation culturelle donné par l'UQAT et sa connaissance de l'innu repose sur des apprentissages autodidactes et de l'expérience gagnée sur le terrain. Elle connaît quelques mots en innu et déplore le manque de matériel pédagogique en innu pour adultes. Également, elle est formée en TSA et a suivi un atelier de formation sur le TSA dans une communauté autochtone en Colombie-Britannique.

Nous donnons à lire ici ses commentaires obtenus par échange de courriel au regard de sa pratique :

« Travailler avec les personnes sur le spectre de l'autisme et leurs familles m'a apporté une vision des services plus communautaire et orientée sur le transfert des connaissances. Mes années de bénévolat auprès des jeunes réfugiés et nouveaux arrivants qui ne parlent pas français m'a permis d'être plus sensibilisée aux discriminations perpétrées par notre profession, j'essaie de me positionner dans une démarche anti-raciste ou à tout le moins d'être une alliée pour les jeunes, de mieux comprendre la réalité des personnes qui doivent apprendre une nouvelle langue. Toutes ces expériences m'ont permis de modifier ma vision de ma pratique orthophonique bien loin de ce qui m'a été enseigné. »

Orthophoniste 2 (O2) :

La deuxième orthophoniste (O2) participant à l'étude détient un Baccalauréat en Linguistique avec une mineure en Sciences Cognitives avant d'être diplômée en orthophonie. Elle exerce depuis 2016 au CSSDM dans des écoles primaires et depuis 2021 à l'école de Nussim de Pessamit. Sa connaissance de l'innu est donc d'abord théorique en lien avec sa formation de linguistique (connaissance du système phonologique innu, des règles phonotactiques et syntaxiques) et s'est consolidée avec l'exercice à Pessamit et son contact avec le dialecte de l'Ouest en innu-aimun.

2.2 La population de l'étude

2.2.1 Recrutement des participants

La sélection des participants s'est faite en deux temps ; une première sélection a été faite par le biais du projet Ka Uitshiuët mis en place par les orthophonistes intervenant à Pessamit. Ce projet (Ka Uitshiuët) repose sur le principe de Jordan assurant l'accès aux soins de santé aux enfants de communautés des Premières nations au Canada.

Ka Uitshiuët est un projet né en 2019 ayant pour objectif l'implémentation de tablettes de communication adaptées en français et en innu-aimun pour des enfants présentant des difficultés de communication et ayant peu de langage oral. Notre intérêt de recherche s'est donc lié à ce projet révélant un besoin urgent de moyens de communication/d'outils lexicaux adaptés pour les enfants de Pessamit suivis en orthophonie. Une deuxième sélection spécifique à notre projet a ensuite été réalisée parmi les familles ayant accepté de participer au projet Ka Uitshiuët.

Le recrutement a été effectué par le biais des orthophonistes, ayant tissé des liens de confiance avec les familles à travers leur prise en charge et leur implication auprès de la communauté. Nous avons donc sollicité la participation des enfants par courriel et/ou par message texte adressé à leurs parents.

2.2.2 Âges des enfants

La tranche d'âge des participants s'étend de 5 à 11 ans. Malgré un écart d'âge important entre certains de ces participants, de même que des trajectoires de développement langagier très différentes, tous ont en commun de se situer à un stade préscolaire de développement langagier, et aucun d'entre eux n'est encore entré dans le langage écrit. L'âge des enfants n'est par ailleurs mentionné qu'à titre indicatif ; les profils linguistiques sont variés et ne

correspondent pas aux profils d'enfants tout-venant des mêmes âges. Nous y reviendrons ultérieurement, la disparité des profils a pour conséquence une analyse comparative limitée des bénéfices produits par les conduites étayantes que nous observons dans ce travail. C'est pourquoi notre analyse se focalisera davantage sur les productions des orthophonistes et les résultats seront mis en perspective en fonction des différents profils langagiers des enfants.

2.2.3 Profils linguistiques des participants et rapports de diagnostics orthophoniques

Tous les sept participants de l'étude sont suivis en orthophonie. Cependant, nous n'avons pas retenu le corpus d'un participant en raison d'un nombre de productions trop faible et trop inintelligible. Nous avons donc retenu les enregistrements de 6 participants au total. Autre indication ; nous n'avons exclu aucun participant en raison d'une conclusion orthophonique spécifique ou au contraire en raison d'une absence de diagnostic. Nous avons souhaité observer l'étayage lexical des orthophonistes en interaction avec des enfants de différents profils linguistiques.

Le tableau récapitulatif suivant caractérise les enfants participant à l'étude et leur profil linguistique selon les critères que nous avons à disposition (âge, niveau scolaire, trouble et degré de sévérité et langue(s) parlée(s) à la maison). Il aurait été intéressant de recueillir davantage d'informations, en particulier, les compétences dans les versants expressif et réceptif, le niveau de compétence en langue innue et en français ou les habitudes linguistiques à la maison et à l'école. Malheureusement, nous n'avons pas pu avoir accès à ces informations.

Nous faisons figurer dans le tableau ci-dessous les seules informations dont nous disposons.

Enfant	Âge	Niveau scolaire	Trouble/sévérité	Langue(s) parlée(s) à la maison
E1	9;2 ans	Classe adaptée	TL associé à l'autisme Impacts sévères sur la socialisation, les apprentissages	Innu/Français (+ Anglais sur les écrans)
E2	5;1 ans	Maternelle	TDL + TDSP Impacts sévères sur la socialisation	Innu/Français
E3	11;3 ans	1er cycle, scolarisé dans une classe offrant une pédagogie adaptée aux troubles langagiers	Déficience intellectuelle moyenne, trouble langagier associé à la déficience intellectuelle et trouble des sons de la parole de type dyspraxie verbale	Français (70%) et Innu (30%) (proportion comparable à l'école)
E4	6;6 ans	Classe adaptée - Maternelle/1 ^{er} cycle	TL associé à l'autisme - peu oralisant Impacts sévères sur la socialisation et les apprentissages	Innu
E5	6;1 ans	Maternelle	TL associé à l'autisme - quelques phrases spontanées Impacts modérés sur la socialisation et les apprentissages	Innu/Français
E6	10;7 ans	3e cycle, scolarisée dans une classe offrant une pédagogie adaptée aux enfants présentant un trouble langagier	Trouble du spectre de l'autisme, trouble langagier associé à l'autisme et trouble des sons de la parole de type dyspraxie verbale	Français (50%) et Innu (50%) (à l'école : Français 70% et Innu 30%)
E7 (profil non retenu)	5;5 ans	Maternelle-classe adaptée	TL associé à une condition non connue à ce jour. Impacts sévères sur la socialisation et les apprentissages	Français et très peu Innu <i>*Profil non retenu pour cette étude car trop peu oralisant dans l'enregistrement.</i>

Tableau 2.1 - Profil des enfants participant à l'étude

2.3 Le corpus

Le corpus étudié est constitué d'enregistrements vocaux récoltés lors d'un déplacement à Pessamit. Le corpus est constitué des interactions intégrales entre orthophoniste et enfant pendant les séances d'orthophonie de 6 patients. Les séances durent de 22 à 33 minutes. Le corpus se veut écologique et représentatif des échanges en intervention libre avec deux orthophonistes. Les enregistrements vocaux ont été recueillis avec un enregistreur vocal puis transcrits selon une codification définie (cf. section 3.3.4.).

Un enregistrement s'est avéré être inutilisable pour constituer notre corpus en raison de la quasi-absence de productions de l'enfant. Ainsi, cet enregistrement, ayant trop peu de productions orales provenant de l'enfant, a été écarté.

2.3.1 Corpus écologique

Le corpus que nous avons recueilli est de nature orale. Des données de type écologiques renvoient au fait que les phénomènes observés sont susceptibles de prendre place en tout temps dans des contextes « naturels », non conditionnés par un protocole de recherche, ou très peu conditionnés (Gadet, 2021). Ici, nous nous intéressons à l'interaction ordinaire en séance d'orthophonie et c'est pourquoi des données écologiques peuvent permettre d'étudier ce phénomène. De ce fait, la représentativité de la situation et des interlocuteurs observés est une autre propriété faisant la force des corpus écologiques (ibid, 2021). Toutefois, ce type de corpus comporte des limites en termes d'analyse, notamment, la comparabilité des différents corpus est très limitée puisque chaque corpus est spécifique et comporte ses propres conditions d'interaction. Également, la généralisation est délicate avec ce type de corpus ; une collection d'interactions binaires et singulières ne permet pas de rendre compte d'une tendance générale concernant l'échange (ibid, 2021).

2.3.2 Préparation de la collecte de données et nature des activités

Ce travail étant une recherche exploratoire qui visait une observation écologique des échanges entre orthophonistes et enfants, nous n'avons pas pu déterminer les profils linguistiques des enfants que nous allions observer en amont du déplacement à Pessamit. Le recueil de données s'est fait lors de la séance d'orthophonie, sans contraindre l'orthophoniste dans les tâches présentées. Le matériel utilisé est varié et divers mais considéré comme adapté au niveau de langage de l'enfant et aux objectifs orthophoniques puisqu'il a été choisi par l'orthophoniste.

Nous avons observé différentes activités que nous distinguons ci-dessous :

- activité de conversation libre ou « causerie »
- activité de formulation de *demandes* (avec pictogrammes sur une tablette de CAA) pour la construction d'une figure géométrique
- activité de dénomination, de production d'énoncés et de conscience morpho-phonologique (avec images, objets)

Nous précisons ici que l'impact de l'activité sur les compétences langagières de l'enfant ne sera pas analysé de manière exhaustive en raison du manque de données comparables.

2.3.3 Recueil des données

Notre projet est organisé en plusieurs étapes : le déplacement dans la communauté de Pessamit accompagné des orthophonistes, le recueil de données pendant la séance d'orthophonie et le recueil d'informations entourant la réalité linguistique des participants et du milieu scolaire, familial et communautaire.

Le recueil de données s'est fait sous forme d'enregistrement vocal audio de l'échange lors d'une séance complète d'orthophonie. Les enregistrements vont de 22 minutes pour le plus court à 33 minutes pour le plus long et représentent au total 159 minutes d'enregistrement, soit environ 3

heures. Bien que les séances aient toutes été standardisées à une trentaine de minutes, certains enregistrements ont été écourtés car l'enfant n'était pas investi dans l'échange, qui impliquait davantage le parent et l'orthophoniste ou l'orthophoniste et un enseignant et comportait des informations personnelles ne pouvant être retranscrites.

Comme l'ont démontré les travaux de Yamaguchi, un enregistrement de 30 minutes convient pour dresser un portrait représentatif du langage de l'enfant lorsqu'il s'agit d'analyser les types et le nombre de mots produits (Yamaguchi, 2018). Une observation de l'interaction adulte-enfant de 30 minutes est quantitativement et qualitativement comparable à une observation d'une heure ce qui justifie une validité minimale des enregistrements vocaux recueillis durant une séance d'orthophonie. Nous avons suivi les deux orthophonistes parmi l'équipe médicale se déplaçant cette semaine-là à Pessamit afin de nous imprégner de leurs pratiques et des spécificités de notre terrain. Une rencontre au centre communautaire avec le comité linguistique et culturel de Pessamit a été organisée afin de présenter notre projet et d'échanger informellement au sujet de la langue innue et de la situation linguistique à Pessamit.

Le schéma ci-dessous montre la disposition de l'observateur récoltant les données, l'orthophoniste et l'enfant lors des enregistrements. Aussi, lorsque la mère est présente lors de la séance pour l'enregistrement 6, elle s'est placée à côté de son enfant.

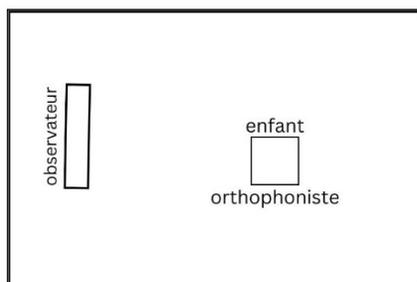


Figure 2.1: Disposition de la salle et des locuteurs lors des enregistrements
**les rectangles représentent les bureaux*

2.3.4 Transcription

Ensuite, nous avons procédé à la transcription des données recueillies. Cette transcription a été effectuée avec l'outil CLAN (notamment, MacWhinney, 2018) et au format conventionnalisé CHAT. Les productions de l'orthophoniste et de l'enfant ont été transcrites ainsi que les conduites paralinguistiques pertinentes et disponibles grâce à notre enregistrement audio (par exemple : rire, soupir, cri). Les productions de l'enfant inintelligibles ont été codées comme « xxx » et les productions intelligibles mais ne trouvant pas de correspondance orthographique ont été transcrites phonétiquement. Le découpage des énoncés a été délimité par les tours de parole, les pauses, ainsi que certains critères prosodiques et morphosyntaxiques.

2.4 L'analyse des données

2.4.1 Procédure d'analyse des données langagières

Le traitement des données linguistiques récoltées est à la fois quantitatif et qualitatif. Nous avons étudié certaines caractéristiques discursives de l'échange, les conduites d'étayage des orthophonistes et les réactions des enfants, par dyade mais aussi de manière comparative entre dyades.

D'une part, nous avons analysé les énoncés de l'orthophoniste comprenant une forme d'étayage lexical et nous avons observé la part et les formes que prend cet étayage dans l'échange. D'autre part, nous avons observé les énoncés de l'enfant consécutifs à l'étayage afin d'observer si les énoncés de l'enfant sont enrichis et de comprendre par quels moyens l'enfant y répond (présence d'une réaction verbale ou non, réponse comprenant du langage conventionnel ou non, réponse en adéquation lexico-sémantique avec la *demande* ou non).

L'analyse quantitative déterminera pour chaque séquence dialogique de l'orthophoniste le type de conduite étayante utilisée. Parmi les différents types de conduites étayantes, on se centrera

sur quinze types de stratégies étayantes puisque ce sont spécifiquement ces conduites qui nous semblent être le plus soutenantes pour le développement lexical (voir le guide de codage et la section suivante). Plusieurs extraits illustrant les spécificités de certaines dyades ont été relevés et analysés qualitativement.

Le traitement quantitatif et qualitatif des données a été effectué grâce à la transcription sur le logiciel CLAN et par le biais d'un codage sur Excel (traité ensuite grâce à la fonctionnalité de tableaux croisés dynamiques).

2.4.2 Traitement des productions de l'orthophoniste et des réponses de l'enfant

2.4.2.1 Traitement du type de conduite étayante observée

Nous avons choisi de retenir douze formes d'étayage linguistique, apparaissant comme les plus facilitantes pour le développement lexical de l'enfant. Les types de conduites présentées ici ont été retenues pour notre analyse à la suite de lectures traitant de dialogues similaires entre adulte et enfant (Bignasca et Rezzonico, 2010 ; De Weck et Salazar Orvig, 2019 ; Da Silva, 2009) ainsi que suite à notre propre observation des données, notamment lors des premières étapes de la transcription. Voici ci-dessous une liste de ces différents types de conduites organisées en deux catégories : les *offres* et les *demandes* selon la classification de Da Silva (2009), que nous accompagnons d'exemples tirés de notre étude. Les conduites de type *offre* proposent à l'enfant une forme et/ou une structure linguistique lors de l'activité alors que les conduites de type *demande* sollicitent une production verbale de la part de l'enfant (ibid, 2009). La position de l'enfant dans l'échange est différente en fonction de l'étayage de type *offre* ou *demande*, lui offrant des moyens linguistiques ou l'incitant à les employer. D'autre part, on s'attend à ce que les conduites de type *offre* soient davantage observées avec des enfants peu verbaux, l'étayage de l'orthophoniste s'ajustant au niveau expressif de l'enfant et ses capacités réceptives. Également, on pourra spécifier le degré d'explication (explicite ou implicite). Les exemples des types de conduites sont directement tirés du corpus analysé.

OFFRES

Les offres comprennent les conduites étayantes suivantes :

- REFO : reformulations des productions de l'enfant. L'énoncé ou l'item cible est repris à l'identique ou en modifiant la production antérieure. La reformulation peut être phonologique, lexicale ou morpho-syntaxique.

Exemple:

Reformulation lexicale

*CHI:	ça .	
*SLP:	Le mauve okay .	REFO

Ou encore reformulation morpho-syntaxique

*CHI:	dodo %pho: dodo	
*SLP:	il dort ouais	REFO

Ou reformulation phonologique

*CHI:	(ni)pi ! %pho: pi	
*SLP:	nipi	REFO

-AUTOREP: autoreprise; l'orthophoniste répète ses propres productions, dans certains cas avec un ajout de type « okay, regarde ... » (le plus souvent dans le cas où l'enfant ne répond pas).

Exemple:

*SLP:	quelle couleur ?	
*SLP:	okay quelle couleur ?	AUTOREP

-EXPL : pour l'explicitation d'un élément tangible du jeu, un commentaire sur le matériel, toute offre de langage autour de l'activité.

Exemple:

*SLP:	oh le garçon !	EXPL
-------	----------------	------

-STRUC : pour la structuration de la séance, des consignes, la régulation de la séance, toute production formulée de manière professionnelle.

Exemple:

*SLP:	<i>mais moi j'aimerais ça travailler avec toi pour que tu apprennes à bien communiquer avec la tablette .</i>	STRUC
-------	---	-------

-VERB : pour la verbalisation, la description de ce que fait l'enfant ou de ce que l'enfant voudrait faire, toute offre de langage autour de ce que fait l'enfant (ou l'orthophoniste avec lui).

Exemple:

*SLP:	<i>tu regardes toutes les lettres .</i>	VERB
-------	---	------

- REPO : proposition de réponses de l'orthophoniste à la suite de sa demande dans les contextes où l'enfant peut répondre mais ne répond pas ou ne répond pas adéquatement à la question.

Exemple:

*SLP:	<i>qu'est ce qu'il fait?</i>	
*CHI:	<i>xxx</i>	
*SLP:	<i>il saute !</i>	REPO

- EXPL : explications linguistiques. L'adulte donne une information grammaticale ou sémantique pour permettre à l'enfant de s'approprier du lexique.

Exemple:

*SLP:	<i>tu es très bonne tu fais un prisme on appelle ça un</i>	EXPL
-------	--	------

	<i>prisme triangulaire parce qu'il y a des triangles .</i>	
--	--	--

- CORR : corrections explicites. L'adulte neutralise la production de l'enfant et lui donne explicitement soit la forme phonologique attendue soit l'item lexical attendu.

Exemple:

<i>*SLP:</i>	<i>combien de doigts ?</i>	
<i>*CHI:</i>	<i>deux .</i>	
<i>*SLP:</i>	<i>non cinq</i>	<i>CORR</i>

- INDL : indices linguistiques (phonologiques, phonétiques, morphosyntaxiques, lexicaux). L'adulte fournit un ou plusieurs indices pour aider l'enfant à assimiler la forme lexicale.

Exemple:

<i>*CHI:</i>	<i>la bouche . %pho: la bu</i>	
<i>*SLP:</i>	<i>la bouche . %com: SLP insiste sur la fin du mot, sur le /ʃ/ .</i>	<i>INDL</i>

- INNU pour toutes les productions de l'adulte comprenant un item lexical en innu. Le code-switching en innu représente une conduite étayante puisque l'adulte va proposer un item lexical dans la langue innue.

Exemple:

<i>*SLP:</i>	<i>namesh? %com: en innu poisson</i>	<i>INNU</i>
--------------	--------------------------------------	-------------

DEMANDES

Les productions renvoyant à une *demande* comprennent les conduites étayantes suivantes :

- DENO : demandes de dénomination stricte. L'adulte veut provoquer la production de l'item cible sans rentrer dans une démarche de correction. Productions exclusivement de type "comment ça s'appelle?/qu'est-ce que c'est?/c'est quoi le nom de cela ?/c'est quoi ça?".

Exemple:

*SLP:	<i>comment ça s'appelle cette forme?</i>	DENO
*CHI:	<i>un rectangle</i>	

- REPET : demandes de répétition. L'adulte demande de répéter instantanément la production de l'enfant ou une partie de sa production pour préciser la forme linguistique suite à une production non standard ou non intelligible de l'enfant.

Exemple:

*CHI:	<i>des bleu %pho: ne blø</i>	
*SLP:	<i>quoi ?</i>	REPET

-TACT : demande de production verbale tactique. L'adulte oriente l'enfant par sa question vers certaines réponses.

Exemple:

*SLP:	<i>est-ce que il est jaune et vert?</i>	TACT
*SLP:	<i>qu'est ce qu'on fait?</i>	INFO
*SLP:	<i>est-ce qu'on fait le cube en premier?</i>	TACT

-INFO : demande de production verbale informative. L'adulte demande un élément d'information à l'enfant qui peut être succinct ou plus développé comme demander à préciser sa réponse.

Exemple:

<i>*SLP:</i>	<i>qu'est ce qu'elle fait la vache?</i>	<i>INFO</i>
--------------	---	-------------

- EBLEX : ébauche lexicale (phonologiques, morphosyntaxiques, sémantiques). L'adulte sollicite la production verbale de l'enfant en amorçant une ébauche.

Exemple:

<i>*SLP:</i>	<i>le chapeau +...</i>	<i>EBLEX</i>
<i>*CHI:</i>	<i>rouge .</i>	

Les conduites étayantes observées ont été relevées pour en évaluer la fréquence mais ont aussi été étudiées qualitativement et en lien avec les compétences linguistiques de l'enfant (cf. section 3.2.3.). Également, le type d'activité a été codé pour chaque type de conduite étayante (cf. guide de codage en annexe).

Par ailleurs, la place de chaque interlocuteur dans l'échange discursif a été étudiée. D'un niveau plus qualitatif, les différentes dyades ont été comparées en fonction des stratégies d'étayages mises en œuvre par les orthophonistes, les effets de l'étayage lexical étant potentiellement divers selon le profil linguistique de l'enfant et selon l'activité en cours.

2.4.2.2 Effets immédiats de l'étayage lexical sur les productions de l'enfant

Il est attendu que les procédés étayants favorisent une forme d'autocorrection de l'enfant pour atteindre la cible linguistique, une tentative de reformulation ou de poursuite du thème abordé. Ainsi, nous avons relevé les réactions immédiates de l'enfant successives à l'étayage lexical.

Nous avons tenté de déterminer si ces conduites sont comprises implicitement ou explicitement par l'enfant et si elles sont saisies pour appuyer une forme d'ajustement ou d'enrichissement lexical et discursif. Pour ce faire, nous avons procédé à un codage déterminant si la production

de l'enfant répondait à la conduite étayante de manière conventionnelle ou non (nous avons considéré qu'il fallait *a minima* un élément intelligible dans l'énoncé pour que la réponse soit considérée comme conventionnelle). Les enfants de notre corpus ayant un langage peu prolix, nous avons d'abord codé la présence ou non d'une réaction audible à la suite de la conduite étayante, et plus finement après, codé si cette réaction était verbale, c'est-à-dire si elle contenait du langage conventionnel ou non (voir le guide de codage en annexe).

Exemple :

<i>*SLP:</i>	<i>qu'est-ce qu'il fait le chien ?</i>		
<i>*SLP:</i>	<i>le chien dort .</i>		
<i>*CHI:</i>	<i>dodo %pho: dodo</i>	<i>OUI</i>	<i>LCOV</i>

CHAPITRE 3

RÉSULTATS

Il convient maintenant de présenter les résultats de l'étude. Une analyse des caractéristiques de l'échange orthophoniste-enfant sera présentée afin de définir le contexte interactionnel de nos corpus (3.1). Ensuite, nous présenterons les résultats relatifs aux conduites étayantes des orthophonistes pour chaque dyade (cf. 3.2.) dans le but de faire émerger les types de conduites les plus employées et constater ou non une variabilité inter-dyades. Les réactions de l'enfant suite aux questions seront ensuite analysées selon un point de vue fonctionnel (réaction intelligible et/ou conventionnelle ou non) (3.3). Egalement, les réactions de l'enfant suite aux *demandes* seront étudiées dans leurs proportions (toujours selon leur intelligibilité) (3.4). Nous observerons plus finement l'adéquation lexicosémantique des *demandes* et des réponses dans cette partie également (cf. 3.4.4.) Enfin, nous proposeront d'observer la part des énoncés de l'enfant impliquant l'aide de la tablette de communication en vue de considérer la part de gain conversationnel que permet l'utilisation de cet outil (3.5).

3.1 Analyse des caractéristiques de l'échange

Nous allons observer ici les caractéristiques des échanges entre orthophonistes et enfants. Nous ferons tout d'abord un état des lieux du type d'activité observé et de l'occupation de l'espace discursif par chacun des locuteurs impliqués dans les échanges (3.1.1. et 3.1.2.). Par après, nous observerons la part proportionnelle des conduites d'*offre* et de *demande* dans les échanges (3.1.3.).

3.1.1 Type d'activité dans les corpus

Le type d'activité réalisée a été observé par dyade. Il est à noter que toutes les activités ne se retrouvent pas dans les échanges de toutes les dyades. Nous avons distingué cinq grands types d'activités présentes dans les corpus des séances d'orthophonie. Nous distinguons donc les activités de construction, les activités de jeu libre, les activités de pairage

d'éléments, les activités de recherche visuelle et les activités de *demande* à l'aide de la tablette de communication. Les corpus comprenant une activité travaillée à l'aide de la tablette de communication comprennent des productions verbales provenant de la tablette qui sont prises en considération dans les calculs du nombre d'énoncés de la séance (codées comme des productions à part de celles de l'enfant et l'orthophoniste).

Pour les dyades impliquant O1, l'activité la plus fréquemment observée est le jeu libre, secondée par l'activité de recherche visuelle alors que pour les dyades impliquant O2, c'est l'activité de *demande* avec l'aide de la tablette qui est en grande majorité observée. L'activité d'assemblage d'éléments par paires n'est utilisée que dans le cadre de la dyade O1-E1 avec l'activité de construction et de jeu libre. La totalité de la séance de la dyade O1-E2 est composée d'activités de jeu libre. Les dyades O1-E4 et O1-E5 sont impliquées dans des activités de jeu libre et de recherche visuelle. Les dyades O2-E3 et O2-E6 sont différentes des autres dyades impliquant O1 puisque la tablette est utilisée et représente à la fois l'outil de communication et le point de focus travaillé lors de la séance. L'activité de *demande* à l'aide de la tablette se poursuit sur l'intégralité de la séance pour O2-E3 et O2-E6. Pour plus de détails, le lecteur pourra se référer au graphique 4 de l'annexe 4 qui présente la part des activités (en proportion d'énoncés) au sein des séances des différentes dyades).

3.1.2 Occupation de l'espace discursif par l'orthophoniste et par l'enfant

Afin de comprendre le mode d'interaction entre orthophoniste et enfant, nous avons observé la part de prise de parole de chaque locuteur dans l'espace discursif. Nous avons ainsi relevé la part des productions de l'orthophoniste et la part de celles de l'enfant dans l'échange, pour toutes les dyades. Également, lorsqu'il y avait un outil de communication (tablette avec voix de synthèse), nous l'avons incorporée dans l'analyse de l'échange puisque ces productions font partie du dialogue sans pour autant être tout à fait les productions directes de l'enfant (l'enfant est parfois aidé par l'orthophoniste pour former des énoncés complets avec sa tablette). Les productions provenant de la tablette permettent de pallier aux difficultés de communication et de langage de l'enfant et sont donc prises en compte (les résultats sont présentés dans le tableau 19). Pour ce calcul, nous avons considéré le nombre total d'énoncés de l'orthophoniste et le nombre total des

énoncés de l'enfant et nous les avons rapportés au nombre total d'énoncés produits par tous les locuteurs (orthophoniste, enfant et tablette lorsqu'il y avait présence d'une tablette).

Dyade	Productions enfant	Productions orthophoniste	Productions tablette	Total de productions dans l'enregistrement
O1	30,24% (622)	69,76% (1435)	***	100,00% (2057)
E1	26,18% (83)	73,82% (234)	***	100,00% (317)
E2	26,54% (142)	73,46% (393)	***	100,00% (535)
E4	30,62% (139)	69,38% (315)	***	100,00% (454)
E5	34,35% (258)	65,65% (493)	***	100,00% (751)
O2	34,79% (492)	65,21% (922)	7,58% (116)	100,00% (1530)
E3	41,58% (353)	58,42% (496)	7,82% (72)	100,00% (921)
E6	24,60% (139)	75,40% (426)	7,22% (44)	100,00% (609)
Total général	32,09% (1114)	67,91% (2357)	-	100,00% (3471)

Tableau 3.1: Part des productions de l'enfant, de l'orthophoniste et de la tablette dans les séances observées (en pourcentages et valeurs absolues)

On observe que les deux orthophonistes produisent en moyenne la même proportion d'énoncés dans l'échange, soit deux tiers des productions (67,91% en moyenne) ; les productions de l'enfant représentent quant à elles un tiers des productions (32,09% en moyenne).

Les proportions de la dyade O2-E3 se distinguent de celles des autres dyades, avec des productions enfantines représentant presque la moitié des échanges (41,58%) et celles de l'orthophoniste couvrant un peu plus de la moitié des échanges (58,42%). À l'inverse, pour la dyade O2-E6, les productions de l'orthophoniste représentent environ trois quarts de l'échange (75,40%). Ces deux dyades (O2-E3 et O2-E6) ont toutes deux recours à l'utilisation de la tablette de communication, la présence de cet outil ne peut donc pas expliquer les variabilités observées. D'autant plus que la part de la tablette dans l'échange pour ces dyades impliquant O2 est assez similaire (7,22% et 7,82%) et ne représente que moins de 8% de la part de l'échange.

3.1.3 Les conduites d'étayage d'*offre* et de *demande*

Pour rappel, nous avons distingué les conduites de type *demande* et celles de type *offre*. Les *demandes* couvrent les *demandes* de dénomination strictes, les ébauches lexicales, les *demandes* de répétition, de productions verbales tactiques et informatives et les *offres* couvrent les productions de type reformulations, autoreprises, explicitations, structurations, verbalisations, propositions de réponses, explications linguistiques, corrections explicites, indices linguistiques et propositions en innu (cf. section 2.4.2.1. plus haut dans le texte). Nous nous sommes ensuite intéressée à la proportion de ces conduites d'étayage dans le discours de chacune des orthophonistes. Il est à préciser que les productions de la tablette (dans les corpus d'O2) ne font pas partie des valeurs dans le calcul des conduites étayantes *offres* et *demandes*; nous parlons ici des conduites étayantes produites par l'orthophoniste sans saisie vocale de la tablette.

Le tableau suivant présente la part en pourcentages que représentent les conduites étayantes dans le discours des deux orthophonistes.

Orthophoniste	Proportion d'énoncés étayants	Total d'énoncés
O1	76,65% (1100)	100,00% (1435)
O2	54,34% (501)	100,00% (922)

Tableau 3.2: Part des conduites étayantes dans le discours des orthophonistes

La part des conduites étayantes de O1 lors des séances d'orthophonie s'élève à 76,65% et celles de O2 à 54,34%. O1 produit donc une grande majorité de conduites étayantes dans son discours et O2 en propose environ la moitié du temps dans ses productions.

Le tableau suivant reprend la part des conduites étayantes de type *offre* et de type *demande* des deux orthophonistes dans les corpus ainsi que les valeurs brutes.

Orthophoniste	Offres	Demandes	Énoncés étayants
O1	55,09% (606)	44,90% (494)	100% (1100)
O2	74,85% (375)	25,15% (126)	100% (501)

Tableau 3.3: Part des conduites étayantes de type *offre* et *demande* de chaque orthophoniste

Les conduites de type *offre* représentent respectivement 55,09% et 74,85% des conduites des orthophonistes O1 et O2 et sont supérieures aux conduites de *demande*. O2 produit davantage de conduites d'offre que O1. Lorsque l'on observe la part des *demandes* par orthophoniste, on constate que O1 en produit beaucoup plus que O2 (44,90% pour O1 et 25,15% pour O2 ; soit presque trois fois plus). La part des conduites de type *offre* et *demande* est donc relativement variable d'une orthophoniste à l'autre.

3.2 Conduites étayantes par dyade

Nous avons ensuite affiné nos résultats et observé la proportion de conduites étayantes de *demandes* et d'*offres* dans les corpus de chaque dyade.

3.2.1 Types de conduites d'étayage de *demande*

Tout d'abord, nous avons observé les conduites étayantes de *demande* pour chaque dyade ; le tableau ci-dessous montre la part en pourcentages et en valeurs absolues des conduites étayantes de type *demande* de chaque orthophoniste par rapport au nombre d'énoncés total.

Dyades	Nombre de demandes	Nombre d'énoncés total
O1	34,42% (494)	100,00% (1435)
E1	28,20% (66)	100,00% (234)
E2	41,98% (165)	100,00% (393)
E4	29,52% (93)	100,00% (315)
E5	34,48% (170)	100,00% (493)
O2	13,66% (126)	100,00% (922)
E3	14,52% (72)	100,00% (496)
E6	12,68% (54)	100,00% (426)
Total général	26,30% (620)	100,00% (2357)

Tableau 3.4: Proportion de conduites de type *demande* sur le nombre d'énoncés total par dyade.

Tout d'abord, les conduites de type *demande* représentent en moyenne 26,30% des énoncés produits tous corpus confondus. Pour la dyade O1-E2, l'orthophoniste produit le plus de *demandes* en séance ; un peu moins d'un tiers des énoncés produits par l'orthophoniste sont des *demandes* (41,98%). Pour les dyades O1-E1, O1-E4 et O1-E5, environ un tiers des énoncés produits sont des conduites de *demande* (respectivement 28,20%, 29,52% et 34,48%). Les dyades O2-E6 et O2-E3 contiennent le moins d'énoncés de conduites étayantes de *demande* (14,52% et 12,68% seulement).

Nous avons ensuite observé plus en détail le type de *demandes* formulées par dyade dans les corpus. Pour rappel, nous avons distingué les demandes de dénomination, les ébauches lexicales, les demandes de production verbale informative, de répétition et de production verbale tactique. Ces résultats sont présentés en pourcentages, sur le nombre total de *demandes* formulées par l'orthophoniste dans chaque séance.

Dyade	Conduites de demande					
	dénomination	ébauche lexicale	production verbale informative	répétition	production verbale tactique	total des énoncés étayants de type demande
O1	2,43%	3,85%	71,66%	3,44%	18,62%	100,00% (494)
E1	1,52%	12,12%	68,18%	1,52%	16,67%	100,00% (66)
E2	4,85%	0,61%	66,06%	1,82%	26,67%	100,00% (165)
E4	1,08%	6,45%	79,57%	1,08%	11,83%	100,00% (93)
E5	1,18%	2,35%	74,12%	7,06%	15,29%	100,00% (170)
O2	3,17%	2,38%	83,33%	2,38%	8,73%	100,00% (126)
E3	2,78%	2,78%	90,28%	1,39%	2,78%	100,00% (72)
E6	3,70%	1,85%	74,07%	3,70%	16,67%	100,00% (54)
Total général	2,58%	3,55%	74,03%	3,23%	16,61%	100,00% (620)

Tableau 3.5: Distribution des différents types de *demandes* (par dyade)

Les deux orthophonistes produisent en moyenne des proportions comparables de conduites de dénomination (2,43% pour O1 et 3,17% pour O2), d'ébauche lexicale (respectivement 3,85% et 2,38%) et de répétition (respectivement 3,44% et 2,38%) dans leurs conduites de *demandes*. L'orthophoniste O1 formule en moyenne moins de demandes de production verbale informative (71,66%) que O2 (83,33%). On constate tout de même que cette conduite étayante est la plus employée pour formuler des *demandes* à l'enfant pour toutes les dyades. Concernant les demandes de production verbale tactiques, O1 en produit en moyenne plus que O2 (respectivement 18,62% et 8,73%).

O1 produit plus de conduites d'ébauche lexicale avec E1 qu'avec les autres dyades (12,12%). L'orthophoniste de la dyade O1-E2 produit 26,67% de demandes de production verbale tactiques alors que l'orthophoniste de la dyade O2-E3 n'en produit que 2,78%. De plus, pour la dyade O1-E5, davantage de demandes de répétition sont produites par l'orthophoniste (7,06%) que pour toutes les autres dyades. Enfin, les conduites étayantes de demande de production verbale informative représentent une large majorité des conduites de type *demande* produites par l'orthophoniste de/dans la dyade O2-E3 (90,28%).

3.2.2 Conduites d'étayage de type *offre*

Nous avons ensuite observé les conduites étayantes de type *offre* formulées par les orthophonistes pour chaque dyade.

Dyades	Nombre d'offres	Nombre d'énoncés total
O1	42,22% (606)	100,00% (1435)
E1	40,60% (95)	100,00% (234)
E2	29,26% (115)	100,00% (393)
E4	55,87% (176)	100,00% (315)
E5	44,62% (220)	100,00% (493)
O2	40,67% (375)	100,00% (922)
E3	29,84% (148)	100,00% (496)
E6	53,29% (227)	100,00% (426)
Total général	41,62% (981)	100,00% (2357)

Tableau 3.6: Conduites de type *offre* pour chaque dyade (en pourcentages et valeurs absolues)

Le nombre de conduites d'*offre* par dyade montre une certaine constance. En moyenne, l'orthophoniste O1 propose un peu plus de conduites d'*offre* que l'orthophoniste O2 (respectivement 42,22% pour O1 et 40,67% pour O2). Les orthophonistes produisent le plus des conduites d'*offre* dans les dyades O1-E4 et O2-E6, pour lesquelles plus de la moitié des productions sont des conduites d'*offre* (respectivement 55,87% et 53,29%). L'orthophoniste O1 ne formule des *offres* que 29,26% du temps avec E2.

Enfin, l'orthophoniste O2 ne produit que 29,84% de conduites de type *offre* avec l'enfant E3, soit, environ un peu moins d'un tiers. Ce sont les dyades O1-E2 et O2-E3 pour lesquelles le moins de conduites d'*offre* sont observées. Cette variabilité sera discutée ultérieurement (cf. section discussion).

Ensuite, nous avons distingué les conduites de type *offre* en différentes catégories (cf. section 2.4.2.1. Traitement du type de conduite étayante observée). Nous les avons catégorisées en tant qu'autoreprises, corrections explicites, explications linguistiques, offres d'indices linguistiques, offres en innu, reformulations, propositions de réponse, structurations de la séance ou encore en tant que verbalisations liées aux actions de l'enfant.

Dyade	Conduites d'offre							Total
	Autoreprises	Corrections explicites	Explications linguistiques	Indices linguistiques	Reformulations	Structurations	Verbalisations	
O1	15,60%	1,21%	23,92%	1,91%	26,52%	9,53%	8,49%	100,00% (578)
E1	20,93%	1,16%	8,14%	5,81%	27,91%	1,16%	11,63%	100,00% (86)
E2	21,82%	4,55%	11,82%	1,82%	22,73%	6,36%	8,18%	100,00% (110)
E4	15,66%	0,60%	35,54%	0,00%	25,90%	5,42%	8,43%	100,00% (166)
E5	10,23%	0,00%	27,44%	1,86%	28,37%	17,67%	7,44%	100,00% (215)
O2	2,40%	0,00%	24,27%	0,27%	16,80%	30,40%	24,53%	100,00% (378)
E3	3,38%	0,00%	25,68%	0,68%	18,24%	20,95%	29,73%	100,00% (148)
E6	1,76%	0,00%	23,35%	0,00%	15,86%	36,56%	21,15%	100,00% (227)
Total	10,40%	0,74%	24,05%	1,26%	22,69%	17,75%	14,81%	100,00% (956)

Tableau 3.7: Distribution des conduites de type *offre* (par dyade et valeurs brutes totales)

Lorsque nous regardons les *offres* produites par les orthophonistes, nous pouvons constater que la conduite la plus observée est la conduite de type explicitations linguistiques, qui couvre les explicitations d'un élément tangible du jeu, les commentaires sur le matériel, et toute autre offre de langage autour de l'activité (24,05%). Elle représente presque un quart des *offres* produites. Également, les conduites de reformulation sont très présentes parmi les *offres* observées dans le corpus (22,69 %). À l'inverse, les conduites les moins fréquemment observées sont les corrections explicites (0,74%) et les offres d'indices linguistiques (1,26%).

Lorsque l'on analyse les *offres* des deux orthophonistes, on observe que O1 produit davantage d'autoreprises que O2, presque sept fois plus (15,60% pour O1 et 2,40% pour O2 en moyenne). La majorité des conduites de correction explicite sont observées dans le corpus de la dyade O1-E2 (4,55%). Environ un quart des conduites d'*offre* sont des conduites d'explicitations linguistiques pour les dyades O1-E5 et O2-E3, O2-E6 (de 27,44% à 23,35%) alors qu'elles représentent plus d'un tiers des conduites d'*offre* pour la dyade E1-E4 (35,54%) et ne sont que peu présentes pour la dyade O1-E1 (8,14%). Les conduites d'*offre* d'indices linguistiques représentent 5,81% du total des conduites d'*offre* pour la dyade O1-E1 mais ne sont que très peu observées dans les autres corpus (1,26% en moyenne pour les dyades). Les offres de reformulation s'observent pour environ un quart des conduites formulées par O1 (26,52% en moyenne pour les dyades O1) alors qu'elles s'observent dans une moindre mesure dans les corpus de O2 (16,80% en moyenne pour les dyades O2).

Les conduites d'*offre* proposant des réponses sont très peu observées dans les dyades d'O2, elles ne représentent que 1,33% environ des conduites d'*offre* au total alors qu'elles sont bien plus présentes dans les dyades d'O1 (presque dix fois plus avec 12,82% en moyenne). Dans la continuité de ces observations, les corpus des dyades O1-E1 et O1-E2 comptent un peu moins d'un quart de propositions de réponse (respectivement 23,26% et 22,73%), conduite bien moins observée pour les dyades O1-E4 et O1-E5 (8,49% et 6,98%). Les corpus des dyades O2-E3 et O2-E6 contiennent encore moins de conduites de type proposition de réponse (1,35% et 1,32%).

Les conduites de structuration de la séance sont moins présentes dans les échanges d'O1 (9,53%) que dans les échanges d'O2, représentant un peu moins d'un tiers du nombre de conduites d'*offre* total (30,40%). En particulier, pour la dyade O1-E1, très peu de conduites de structuration sont produites (1,16%) alors que pour la dyade O1-E5, on en retrouve en plus grand nombre (17,67%). Également, la dyade O2-E6 présente le plus grand nombre de ce type de conduite, représentant plus d'un tiers de ses conduites d'*offre* (36,56%).

Les conduites de verbalisations d'une action de l'enfant sont utilisées dans des proportions très différentes dans les dyades de O1 et O2. Elles ne représentent que 8,49% des conduites d'*offre* dans les dyades de O1 alors qu'elles représentent presque un quart des conduites d'*offre* dans les corpus de O2 (24,53%). Plus spécifiquement, la dyade O2-E3 comprend 29,73% de ces conduites dans son corpus alors que pour les dyades O1-E2, O1-E4 et O1-E5, elles ne sont observables qu'autour de 8% du total des *offres*.

3.2.3 Typologie des questions des orthophonistes

Le questionnement étant une stratégie d'étayage centrale dans les échanges adulte/orthophoniste-enfant (cf. section 1.3.3.3.), nous avons également souhaité analyser le discours des orthophonistes selon le type de questions posées à l'enfant. Ainsi, nous avons relevé dans les conduites de *demandes* les questions ouvertes, fermées et à choix. Cette lecture représente une analyse bidimensionnelle de nos données et nous permet de mieux approcher les processus étayants dans la perspective de questions-réponses. Le tableau ci-dessous présente les conduites de *demande* formulées à l'interrogative en distinguant les questions fermées des questions ouvertes et des questions à choix.

Orthophoniste	Questions ouvertes	Questions à choix	Questions fermées	Total
O1	49,57% (233)	5,11% (24)	45,32% (213)	100,00% (470)
O2	25,20% (31)	3,25% (4)	71,54% (88)	100,00% (123)
Total général	44,52% (264)	4,72% (28)	50,76% (301)	100,00% (593)

Tableau 3.8: Types de questions produites par les orthophonistes (en pourcentages et valeurs absolues)

On observe une majorité de questions ouvertes (44,52%) et de questions fermées (50,76%) dans les corpus et peu de questions à choix (4,72%). O1 produit beaucoup de questions

ouvertes dans ses échanges, ce qui représente la moitié des questions posées en moyenne (49,57%) alors que O2 en formule en moyenne presque deux fois moins (25,20%). En ce qui concerne les questions fermées, c'est O2 qui en formule la grande majorité (71,54%, presque trois quarts) tandis que O1 n'en formule que 45,32%. Les deux orthophonistes font un usage très modéré des questions à choix qui ne constituent que 5,11 et 3,25% des questions produites.

Nous avons ensuite observé les types de questions employées pour chaque dyade afin de rendre compte des variabilités inter-dyades.

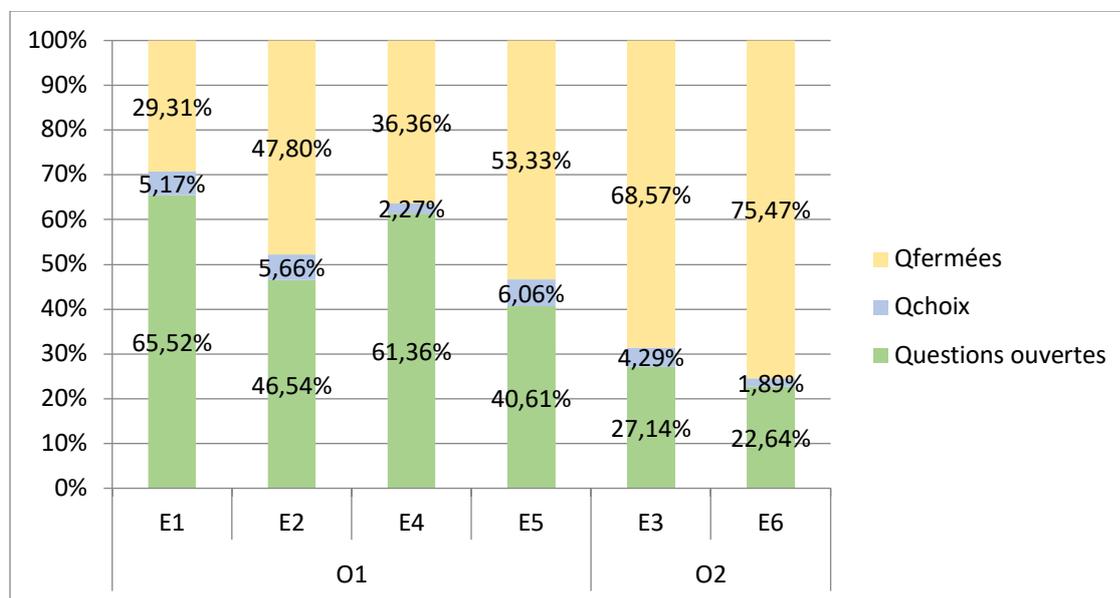


Figure 3.1: Types de questions produites par les orthophonistes et pour chaque dyade (en pourcentages)

Lorsque nous observons les types de questions selon les dyades, les corpus de O1-E1 et O1-E4 comprennent la plus grande proportion de questions ouvertes (respectivement 65,52% et 61,36%) et le moins de questions fermées (29,31% et 36,36%). L'orthophoniste O1 produit avec les enfants E2 et E5 une majorité de questions fermées (47,80% et 53,33%) et un peu moins de questions ouvertes (46,54% pour E2 et 40,61% pour E5). L'orthophoniste O2 produit avec les deux enfants E3 et E6 une majorité de questions fermées (68,57% pour E3 et 75,47% pour E6) et beaucoup moins de questions ouvertes (27,14% pour E3 et 22,64% pour E6). Les questions à choix sont employées plus parcimonieusement par les orthophonistes mais toutefois davantage observées dans les corpus O1-E1, O1-E2 et O1-E5 (de 5,17% à 6,06%). O1 formule le moins de questions à choix avec l'enfant E4 ; en moyenne

2,27%. O2 produit relativement plus de questions à choix avec E3 (4,29%) qu'avec E6 (1,89%). Des explications probables aux variations que nous observons seront proposées dans la section de discussion.

3.2.4 Part de l'innu dans les échanges

Nous avons ensuite observé la part d'innu dans le discours des orthophonistes ; le code-switching en innu peut être considéré comme une forme d'étayage à part des conduites d'*offre* et de *demande* puisque l'orthophoniste propose un item lexical en innu dans le but de faciliter la compréhension ou de solliciter la production verbale de l'enfant.

Orthophoniste	Part d'innu
O1	2,00% (29)
O2	0,00% (0)

Tableau 3.9: Part de l'innu dans les énoncés de l'orthophoniste

Pour rappel, aucune des deux orthophonistes n'a l'innu comme langue première ; cependant des notions d'innu sont maîtrisées et toutes deux apprennent la langue de manière formelle (cours à l'université) ou informelle (lors des séjours dans la communauté). O2 n'y a pas recours mais nous avons pu observer que dans certains contextes, O1 mobilisait l'innu pour interagir avec l'enfant. Ses productions en innu représentent 2% de ses conduites étayantes (soit 29 énoncés).

Exemple 1 :

*SLP:	<i>on attrape la tortue missinak ? %com: missinak veut dire tortue en innu</i>	<i>dédoublement 1</i>	<i>VERB</i>
*SLP:	<i>on attrape la tortue missinak ? %com: missinak veut dire tortue en innu</i>	<i>dédoublement 2</i>	<i>INNU</i>

Exemple 2:

*CHI:	<i>xxx chat xxx . %pho: xxx fa xxx</i>		
*SLP:	<i>minush mun le chat est triste . %com: énoncé traduit en innu</i>	<i>dédoublement 1</i>	<i>REFO</i>
*SLP:	<i>minush mun le chat est triste . %com: énoncé traduit en innu</i>	<i>dédoublement 2</i>	<i>INNU</i>

3.3 Réactions de l'enfant suite aux questions des orthophonistes

3.3.1 Présence de réaction de l'enfant suite aux questions

Nous avons ensuite observé si les *demandes* des orthophonistes provoquaient une réaction audible de la part de l'enfant. Nous entendons par « audible » toute réaction audible vocale, paraverbale ou verbale (même inintelligible). Nous avons choisi de coder la présence et l'absence de ce type de réaction immédiate après la question. Ce codage nous permet d'observer si l'enfant est réceptif aux *demandes* verbales et tente d'y répondre oralement.

3.3.1.1 Présence de réaction audible à la suite des questions ouvertes

Nous avons observé la présence et l'absence de réaction audible aux questions ouvertes pour chaque enfant. Il est à préciser qu'il existe des contextes de *demande* pour lesquels l'opportunité de répondre n'est finalement pas donnée (tel que des temps de latences laissés trop courts). Nous avons tenu compte de ces cas de figure dans notre codage (cf. guide de codage) mais nous ne retenons ici que les absences ou présences de réactions franches. Par ailleurs, notons que nous avons ici observé les réactions en français et quelques réactions en innu chez les enfants (dont l'analyse sera plus finement faite dans la section 4.3. dans le chapitre de discussion).

dyade	Pas de réaction	Réaction audible	Total
O1	40,12%	59,88%	100,00% (156)
E1	57,58%	42,42%	100,00% (33)
E2	29,03%	70,97%	100,00% (62)
E4	29,79%	70,21%	100,00% (14)
E5	44,07%	55,93%	100,00% (47)
O2	33,34%	66,66%	100,00% (68)
E3	0,00%	100,00%	100,00% (59)
E6	66,67%	33,33%	100,00% (9)
Total général	36,73%	63,27%	100,00% (224)

Tableau 3.10: Proportion de réactions audibles des enfants (vs. absences de réaction) aux questions ouvertes des orthophonistes

En moyenne, tous les enfants répondent la majorité du temps de manière audible aux questions ouvertes (63,27%). Plus d'un tiers du temps en moyenne, les enfants ne répondent pas à la question ouverte de manière audible (36,73%). Les enfant E1 et E6 ne réagissent pas de manière audible à la question ouverte la plupart du temps (57,58% pour E1 et 66,67% pour E6). Les enfants E2, E4 et E5 réagissent la plupart du temps de manière audible aux questions ouvertes (respectivement 70,97%, 70,21% et 55,93%). E3 réagit oralement à toutes les *demandes* de type questions ouvertes (100,00%).

3.3.1.2 Présence de réaction audible à la suite des questions fermées

Nous avons également observé la présence et l'absence de réaction audible aux questions fermées par enfant. Tout comme les questions ouvertes, certaines *demandes* n'offrent pas l'opportunité de répondre. Nous avons codé ces cas de figure dans notre codage (cf. guide de codage) mais nous ne retenons ici que les absences ou présences de réactions franches.

dyade	Pas de réaction	Réaction audible	Total
O1	43,93%	56,07%	100,00% (131)
E1	61,54%	38,46%	100,00% (13)
E2	45,00%	55,00%	100,00% (60)
E4	36,36%	63,64%	100,00% (36)
E5	32,79%	67,21%	100,00% (22)
O2	18,63%	81,37%	100,00% (90)
E3	2,78%	97,22%	100,00% (61)
E6	34,48%	65,52%	100,00% (29)
Total général	31,28%	68,72%	100,00% (221)

Tableau 3.11: Proportion de réactions audibles des enfants (vs. absences de réaction) aux questions fermées des orthophonistes

En moyenne, tous les enfants répondent la majorité du temps de manière audible aux questions fermées (68,72%). Dans cette même idée, un peu moins d'un tiers du temps en moyenne, les enfants ne répondent pas à la question fermée de manière audible (31,28%). Les deux orthophonistes obtiennent toutes deux une réponse orale pour la plupart de leurs questions fermées (56,07% pour O1 et 81,37% pour O2). On constate que les enfants E2, E3, E4, E5, Et E6 répondent aux questions fermées de manière audible dans la majorité des occurrences (respectivement 55,00%, 63,64%, 67,21%, 97,22% et 65,52%). Au contraire, E1 ne réagit pas de manière audible aux questions fermées dans 61,54% du temps. Tout comme pour les questions ouvertes, l'enfant E3 répond dans une large majorité du temps de manière audible aux questions fermées (97,22%) ; ce n'est que très rarement que l'on observe une absence de réaction audible (2,13%).

3.3.1.3 Présence de réaction audible à la suite des questions à choix

Afin d'observer la présence de réactions orales aux questions à choix, c'est-à-dire les questions conditionnées par la conjonction « ou », nous avons repris un codage binaire rendant compte de la présence ou de l'absence de réaction de la part de l'enfant.

dyade	Pas de réaction	Réaction audible	Total
O1	37,50% (9)	62,50% (15)	100,00% (24)
E1	66,67% (2)	33,33% (1)	100,00% (3)
E2	11,11% (1)	88,89% (8)	100,00% (9)
E4	100,00% (2)	0,00% (0)	100,00% (2)
E5	40,00% (4)	60,00% (6)	100,00% (10)
O2	0,00% (0)	100,00% (4)	100,00% (4)
E3	0,00% (0)	100,00% (3)	100,00% (3)
E6	0,00% (0)	100,00% (1)	100,00% (1)
Total général	32,14% (9)	67,86% (19)	100,00% (28)

Tableau 3.12: Proportion de réactions audibles des enfants (vs. absences de réaction) aux questions à choix des orthophonistes (et valeurs brutes)

Les proportions obtenues ci-dessus sont à considérer avec prudence étant donné le peu d'occurrences de questions à choix. Nous observons toutefois que tous les enfants répondent la plupart du temps de manière audible aux questions à choix (67,86%) et pour un tiers du temps environ, les enfants ne répondent pas à la question à choix de manière audible (32,14%). O1 obtient en moyenne le plus d'absence de réaction à ses questions à choix (37,50%, sur 24 occurrences) alors que pour O2, les deux enfants E3 et E6 répondent de manière audible à toutes les questions à choix (100,00%, sur 4 occurrences). Les enfants E1 et E4 ne réagissent pas de manière audible aux questions à choix pour la plupart des occurrences (respectivement 66,67% pour 3 occurrences et 100% pour 2 occurrences). E2 réagit de manière audible la plupart du temps (88,89%, pour 9 occurrences). Également, E5 répond de manière audible dans 60% du temps (sur 10 occurrences totales) aux questions à choix. Les enfants du corpus d'O2 ; E3 et E6 répondent à toutes les questions à choix de manière audible (100,00%, toutefois sur très peu d'occurrences dont 4).

3.3.2 Type de réponse aux questions des orthophonistes

Nous avons ensuite repris les réponses audibles et regardé la proportion de réponses intelligibles ; c'est-à-dire compréhensibles, conventionnelles et/ou abouties (Pour rappel, nous avons considéré qu'il fallait *a minima* un élément intelligible dans l'énoncé pour que la réponse soit considérée comme conventionnelle).

Nous avons codé les réponses formulées de manière accommodante pour l'enfant en prenant en compte les difficultés de langage. La pertinence et la justesse de la réponse par rapport à la question posée ne sont donc pas prises en compte ici mais c'est plutôt l'observation du « succès » de l'échange qui est codé ici par une réponse intelligible langagière/conventionnelle (LCOV) et une réponse inintelligible sans langage conventionnel discernable (PLOCV). Nous codons LCOV si la réponse de l'enfant contient à minima un item intelligible (même si cet élément comprend des simplifications phonologiques tant que le mot est identifiable) et nous codons PLCOV si la réaction orale n'est pas conventionnelle ou intelligible, appropriée ou aboutie. Nous avons regroupé ces résultats dans les graphiques ci-dessous par dyade et par type de question.

3.3.2.1 Proportion de réponses abouties aux questions ouvertes

Nous avons observé ici la proportion de réponses formulées de façon conventionnelle / intelligible pour tous les enfants des corpus et pour les questions ouvertes.

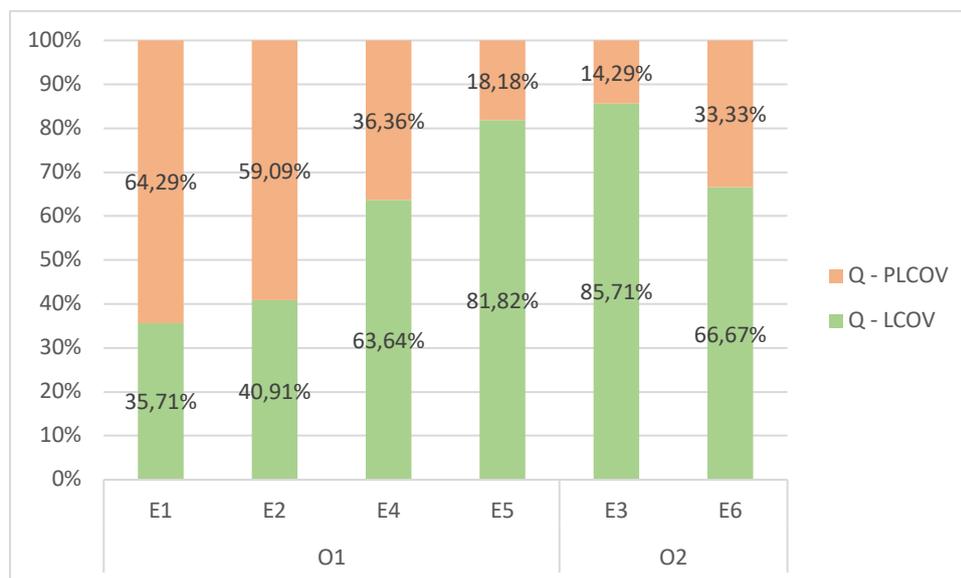


Figure 3.2: Proportion (en pourcentages) de réactions conventionnelles et non conventionnelles aux questions ouvertes

Pour toutes les dyades réunies, les enfants répondent la plupart du temps en moyenne de manière aboutie/conventionnelle (Q-LCOV) aux questions ouvertes (57,26% du temps pour O1 et 82,35% du temps pour O2). E3, E4, E5 et E6 répondent de manière intelligible la plupart du temps (respectivement 63,64%, 81,82%, 85,71% et 66,67% du temps) tandis que

E1 et E2 ne répondent pas de manière intelligible ou conventionnelle aux questions ouvertes pour la plupart des occurrences (respectivement 35,71% et 40,91% du temps).

3.3.2.2 Proportion de réponses abouties aux questions fermées

Nous avons codé la proportion de réponses formulées en langage conventionnel/intelligible aux questions fermées pour chaque enfant et nous présentons ces résultats ici en pourcentages. Ainsi, on trouve dans le graphique suivant les proportions de réponses abouties et non abouties pour chaque enfant, après chaque question fermée de l'orthophoniste.

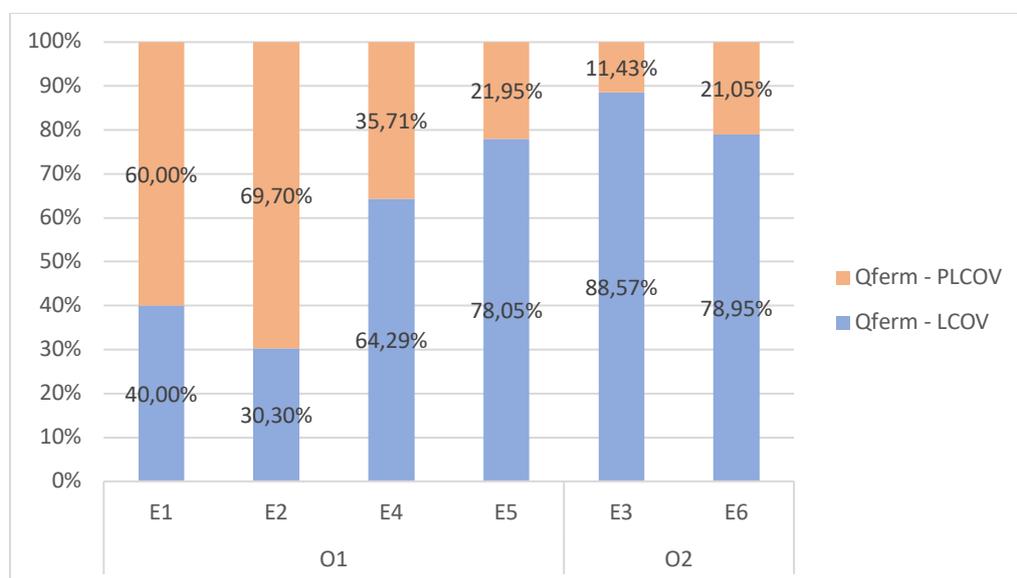


Figure 3.3: Proportion (en pourcentages) de réactions conventionnelles et non conventionnelles aux questions fermées

En moyenne, les enfants répondent la plupart du temps de manière intelligible (Qferm-LCOV) aux questions fermées (67,35% en moyenne pour tous les enfants). En particulier, les enfants E3, E4, E5 et E6 répondent de manière conventionnelle aux questions fermées la plupart du temps (respectivement 64,29%, 78,05%, 88,57% et 78,95%). Cependant, E1 et E2, lorsqu'ils répondent oralement, le font le plus fréquemment de manière non conventionnelle ; 40,00% des réponses d'E1 seulement sont intelligibles et 30,30% pour E2.

3.3.2.3 Proportion de réponses abouties aux questions à choix

Nous trouvons ici la proportion de réponses formulées en langage conventionnel par enfant pour les questions à choix. Notons qu'on retrouve beaucoup moins d'occurrences pour ce type de questions dans les corpus que pour les autres types (20 au total seulement). Le tableau ci-dessous rappelle le nombre d'occurrences (de réponses audibles) pour ce type de question et pour chaque enfant. Nous faisons le choix ici de ne présenter que des valeurs absolues.

	Total
Dyade	Nombre d'occurrences
O1	16
E1	1
E2	8
E4	1
E5	6
O2	4
E3	3
E6	1
Total général	20

Tableau 3.13: Nombre d'occurrences (de réponses audibles) aux questions à choix (en valeurs absolues)

Malgré le peu d'occurrences observées pour toutes les dyades, nous pouvons établir que les questions à choix semblent faciliter la production de réponses intelligibles chez la plupart des enfants à l'exception de E4. Seul E4 ne semble pas être réceptif à cet étayage puisqu'aucune de ses réponses (sur 3 occurrences seulement) n'est intelligible. Cependant, notre analyse doit rester prudente puisque le nombre d'occurrences pour ce type de question est très faible.

3.4 Réactions de l'enfant aux *demandes* des orthophonistes

Nous avons ensuite analysé les réponses des enfants aux conduites de *demande* codées non en tant que questions ici mais codées en tant que conduites de *demande* (cf. sections plus haut). Ainsi, nous avons déterminé s'il y avait une réaction audible de l'enfant suite aux sollicitations et puis plus finement, si cette réaction audible contenait du langage conventionnel ou non.

3.4.1 Présence d'une réaction de l'enfant aux conduites de *demande*

3.4.1.1 Proportion de réaction de l'enfant aux conduites de *demande*

On retrouve ici la part des réactions audibles de l'enfant après la question posée. Nous avons pour rappel codé « OUI » lorsqu'il y avait une réaction audible et « NON » lorsqu'il n'y en avait pas. Nous avons coté « PP » lorsque ce codage était impossible ou non pertinent ; par exemple lorsque l'enfant n'a pas eu le temps de répondre car l'orthophoniste a elle-même fourni une proposition de réponse.

Dyade	Pas de réaction	Réaction audible
O1	39,20% (156)	60,80% (242)
E1	58,18% (32)	41,82% (23)
Dénomination	0,00%	100,00%
Ebauche lexicale	50,00%	50,00%
Prod. Verbale informative	63,89%	36,11%
Répétition	100,00%	0,00%
Prod. Verbale tactique	45,45%	54,55%
E2	35,56% (48)	64,44% (87)
Dénomination	33,33%	66,67%
Ebauche lexicale	0,00%	100,00%
Prod. Verbale informative	29,21%	70,79%
Répétition	100,00%	0,00%
Prod. Verbale tactique	50,00%	50,00%
E4	34,21% (26)	65,79% (50)
Dénomination	0,00%	100,00%

Ebauche lexicale	40,00%	60,00%
Prod. Verbale informative	37,10%	62,90%
Répétition	0,00%	100,00%
Prod. Verbale tactique	14,29%	85,71%
E5	37,88% (50)	62,12% (82)
Dénomination	0,00%	100,00%
Ebauche lexicale	0,00%	100,00%
Prod. Verbale informative	43,56%	56,44%
Répétition	55,56%	44,44%
Prod. Verbale tactique	5,00%	95,00%
O2	17,89% (17)	82,11% (78)
E3	1,82% (1)	98,18% (54)
Dénomination	0,00%	100,00%
Ebauche lexicale	0,00%	100,00%
Prod. Verbale informative	0,00%	100,00%
Répétition	0,00%	100,00%
Prod. Verbale tactique	50,00%	50,00%
E6	40,00% (16)	60,00% (24)
Dénomination	50,00%	50,00%
Ebauche lexicale	0,00%	100,00%
Prod. Verbale informative	40,74%	59,26%
Répétition	50,00%	50,00%
Prod. Verbale tactique	37,50%	62,50%
Total général	35,09% (173)	64,91% (320)

Tableau 3.14: Distribution des réactions audibles vs. absences de réaction par conduite /type de demande et par dyade (en pourcentages et valeurs absolues)

On constate qu'en moyenne, les enfants répondent de manière verbale aux *demandes* des orthophonistes pour environ deux tiers des *demandes* (64,91%). Les dyades de O1 répondent moins de manière verbale que celles de O2 (respectivement 60,80% et 82,11% de réponses audibles). On voit que pour la dyade O1-E1, l'enfant ne réagit pas de manière orale la majorité du temps (41,82% de réponses audibles). Pour les dyades O1-E2, O1-E4, O1-E5 et O2-E6, l'enfant répond de manière verbale pour environ deux tiers des *demandes* (respectivement 64,44%, 65,79%, 62,12% et 60,00% de réponses audibles). La dyade O2-E3 est celle pour laquelle l'enfant répond le plus de manière audible. Dans 98,18% des cas, l'orthophoniste obtient une réponse verbale suite à ses *demandes*. Lors du codage, on note également que pour certaines dyades, une proportion assez importante des réactions lors de leurs échanges n'a pas pu être codée de manière tranchée ; O1 a 17,60% des *demandes*

codées comme non pertinentes et O2 en présente 24,60%. La variabilité des résultats sera abordée dans la section de discussion (cf. Chapitre 4).

3.4.1.2 Tableau comparatif de la proportion de réactions audibles par type de conduite de *demande*

Nous avons ensuite regardé la proportion de réactions audibles de la part de l'enfant par conduite étayante afin de dégager les conduites les plus susceptibles de favoriser la réaction de l'enfant parmi toutes les conduites de *demande*. Ainsi, nous avons codé « OUI » pour une réaction audible, vocale et « NON » lorsqu'il n'y avait pas de réaction audible immédiate après la demande.

Conduite de demande	Réaction de l'enfant	
	Pas de réaction	Réaction audible
Dénomination	25,00% (3)	75,00% (9)
Ebauche lexicale	31,25% (5)	68,75% (11)
Prod. verbale informative	34,89% (127)	65,11% (237)
Répétition	53,33% (8)	46,67% (7)
Prod. verbale tactique	34,88% (30)	65,12% (56)
Total général	35,09% (173)	64,91% (320)

Tableau 3.15: Proportion de réactions audibles et d'absences de réaction par type de conduite de *demande*, toutes dyades confondues (en pourcentages et VA)

On constate qu'en moyenne, toutes les conduites de *demandes* provoquent une majorité de réactions audibles (64,91%). Lorsque l'on regarde plus finement les résultats par conduite de *demande*, toutes les conduites observées donnent lieu à une réaction orale de l'enfant la plupart du temps sauf celle de répétition qui montre une majorité d'absences de réaction audible (53,33%). Les enfants répondent aux *demandes* de dénomination par une réaction verbale dans 75% des cas. L'orthophoniste obtient 68,75% de réactions audibles après des *demandes* d'ébauche lexicale. Pour les demandes informatives, les enfants répondent oralement dans 65,11% des occurrences. Nous observons la même tendance pour les demandes tactiques, on constate 65,12% de réactions audibles en moyenne à la suite de ces conduites. La demande de répétition est donc la seule conduite qui ne semble pas favoriser de réaction audible chez les enfants. Cependant, nous ne pouvons pas faire de constat et d'observations claires ici en raison d'occurrences trop peu nombreuses.

3.4.2 Type de réponse orale aux conduites de *demandes*

Comme pour les réponses aux questions, nous avons ensuite caractérisé la réponse lorsqu'il y en avait une réponse audible; ainsi on a déterminé si la réponse orale de l'enfant contenait du langage conventionnel ou si elle n'en contenait pas.

Dyade	Dénomination		Ebauche lexicale		Prod. verbale informative		Répétition		Prod. verbale tactique		Total	
	Langage conventionnel	Pas de langage conventionnel	Langage conventionnel	Pas de langage conventionnel	Langage conventionnel	Pas de langage conventionnel	Langage conventionnel	Pas de langage conventionnel	Langage conventionnel	Pas de langage conventionnel	Langage conventionnel	Pas de langage conventionnel
O1	42,86%	57,14%	37,50%	62,50%	57,80%	42,20%	60,00%	40,00%	60,00%	40,00%	51,63%	48,37%
E1	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%	38,46%	61,54%	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	21,11%	77,89%
E2	25,00%	75,00%	0,00%	100,00%	41,27%	58,73%	0,00%	0,00%	36,84%	63,16%	25,77%	74,23%
E4	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	57,50%	42,50%	100,00%	0,00%	83,33%	16,67%	88,16%	11,84%
E5	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%	80,70%	19,30%	50,00%	50,00%	78,95%	21,05%	61,93%	38,07%
O2	100,00%	0,00%	66,67%	33,33%	83,08%	16,92%	100,00%	0,00%	83,33%	16,67%	86,61%	13,39%
E3	100,00%	0,00%	50,00%	50,00%	85,71%	14,29%	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	87,14%	12,86%
E6	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	75,00%	25,00%	100,00%	0,00%	80,00%	20,00%	91,00%	9,00%
Total général	55,56%	44,44%	45,45%	54,55%	64,71%	35,29%	71,43%	28,57%	62,50%	37,50%	59,93%	40,07%

Tableau 3.16: Proportion de langage conventionnel (vs. non conventionnel) par conduite de *demande* et par dyade (en pourcentages)

On constate que lorsqu'il y a une réponse de la part de l'enfant, elle est en majorité formulée de manière intelligible (59,93%). Aussi, toutes les conduites obtiennent en moyenne une réponse contenant du langage conventionnel sauf celle d'ébauche lexicale pour laquelle la plupart des enfants répondent sans langage conventionnel (54,55%). La majorité des enfants répondent aux conduites de dénomination de façon intelligible (55,56%). Il en va de même pour les demandes d'information (64,71%), celles de répétition (71,43%) et les demandes tactiques (62,50%) ; on observe suite à ces trois types de *demande* une majorité de réponses abouties. Lorsque l'on se penche sur les dyades et les réponses pour chaque enfant, E4, E5, E3 et E6 produisent tous une large majorité de réponses conventionnelles (respectivement 88,16%, 61,93%, 87,14% et 91%) alors que les enfants E1 et E2 répondent en moyenne davantage de manière non intelligible ou non aboutie (21,11% pour E1 et 25,77% pour E2).

3.4.3 Proportion de réponses intelligibles aux conduites de *demande*

Afin d'analyser le degré de succès dans la dynamique des dyades et de comprendre quelle est la part de *demandes* auxquelles les enfants ont répondu, nous avons observé en pourcentages la part des réactions audibles et intelligibles/conventionnelles sur la part des conduites de *demandes* (questions incluses). Le tableau ci-dessous présente ces résultats. Sont indiquées entre parenthèses les valeurs brutes.

Dyade	Réponses audibles et conventionnelles	Conduites de demande
O1	28,74% (142)	100,00% (494)
E1	15,15% (10)	100,00% (66)
E2	20,60% (34)	100,00% (165)
E4	36,55% (34)	100,00% (93)
E5	37,64% (64)	100,00% (170)
O2	51,58% (65)	100,00% (126)
E3	63,88% (46)	100,00% (72)
E6	35,18% (19)	100,00% (54)
Total	33,38% (207)	100,00% (620)

Tableau 3.17: Proportion de réponses conventionnelles sur le nombre de *demandes* par enfant (en pourcentages et VA)

On constate qu'en moyenne, les orthophonistes obtiennent 33,38% de réponses intelligibles à leurs *demandes*, soit environ un tiers. Toutefois, on observe de la variation parmi les dyades ; O1 obtient en moyenne 28,74% de réponses intelligibles soit un peu plus d'un quart des *demandes* alors que O2 en obtient 51,58%, soit la moitié. Au niveau des profils d'enfants, E3 est celui qui répond le plus aux *demandes* de manière intelligible (63,88%). Les enfants E5, E4 et E6 répondent aux *demandes* de manière intelligible plus d'un tiers du temps en moyenne (respectivement 37,64%, 36,55% et 35,18%). E2 et E1 répondent quant à eux le moins souvent de manière intelligible aux *demandes* puisque seulement 20,60% pour E2 et 15,15% des *demandes* pour E1 obtiennent une réponse intelligible.

3.4.4 Adéquation lexico-sémantique des réponses (intelligibles) de l'enfant aux conduites de *demandes*

Après avoir visualisé ci-dessus la part des réactions de l'enfant produites sous la forme de réponses intelligibles, nous avons ensuite calculé la part de ces réponses que l'on pouvait considérer comme adéquates du point de vue lexico-sémantique, c'est-à-dire répondant à la question posée. Nous avons donc codé de manière binaire les réponses intelligibles afin de déterminer si elles pouvaient être attendues et/ou être adéquates d'un point de vue lexico-sémantique. Les résultats à suivre nous informent ainsi sur le niveau d'adéquation des dynamiques questions-réponses dans les dyades et sur la cohérence interactionnelle lors de ces échanges. Le tableau ci-dessous reprend ces données en pourcentage et en chiffres bruts :

Dyade	Réponses inadéquates/ non attendues	Réponses adéquates/attendues	Total (réponses intelligibles/conventionnelles)
O1	16,19% (23)	83,81% (119)	100,00% (142)
E1	10,00% (1)	90,00% (9)	100,00% (10)
E2	5,88% (2)	94,12% (32)	100,00% (34)
E4	32,35% (11)	67,65% (23)	100,00% (34)
E5	14,06% (9)	85,94% (55)	100,00% (64)
O2	1,54% (1)	98,46% (64)	100,00% (65)
E3	2,17% (1)	97,83% (45)	100,00% (46)
E6	0,00% (0)	100,00% (19)	100,00% (19)
Total	11,59% (24)	83,81% (119)	100,00% (207)

Tableau 3.18: Proportion de réponses adéquates sur le nombre de réponses intelligibles données par l'enfant (en pourcentages)

En moyenne, lorsque la réponse est intelligible, une large majorité est adéquate d'un point de vue lexico-sémantique (88,41%). L'orthophoniste O1 en obtient en moyenne un peu moins que O2 (respectivement 83,81% et 98,46%). E6 donne à voir une très bonne adéquation discursive avec la totalité de ses réponses intelligibles répondant au thème proposé (100,00%). E1, E2 et E3 montrent également que la large majorité de leurs réponses intelligibles respectent une certaine intégrité lexico-sémantique par rapport aux *demandes* (respectivement 90,00%, 94,12% et 97,83%). E5 répond de manière adéquate dans 85,94% des cas lorsque sa réponse est formulée de manière conventionnelle. E4 est l'enfant pour lequel la cohérence lexico-sémantique est la plus fragile lors des échanges, 67,65% des réponses intelligibles sont adaptées du point de vue lexico-sémantique, soit tout de même plus de deux tiers des réponses.

Enfin, nous nous interrogeons également sur la part des énoncés que l'enfant a produit avec le soutien direct de la tablette ou à distance (cf. guide de codage). Cette part des énoncés peut être envisagée comme représentative du gain langagier apporté par l'utilisation de la tablette de communication et a été codée en considérant trois types de productions. Ce gain langagier nous permet de comprendre/saisir/cerner la part que représentent tous les bris de communication qui ont été palliés par la tablette.

3.5 Part des énoncés qui impliquent l'aide de la tablette

Nous avons observé, à travers un codage minutieux, la part des énoncés de l'enfant complétés ou substitués par ceux de la tablette. Notre codage comprend les énoncés de la tablette lorsqu'elle répond en lieu et place de l'enfant, les énoncés de l'enfant lorsqu'une forme apportée par la tablette est reprise par l'enfant consécutivement ou encore les énoncés de la tablette lorsqu'ils amorcent ou achèvent un énoncé de l'enfant (cf. guide de codage avec exemples).

Nous avons ensuite regardé le nombre d'énoncés initiés par l'enfant (formulés par l'enfant avec ses propres moyens d'expression ou formulés à l'aide de la tablette) ayant été produits avec un étayage de la tablette et codés en tant que gains conversationnels ou lexicaux. Nous parlons de gain conversationnel et/ou lexical lorsque l'emploi de la tablette, soit permet une continuité dans l'échange puisque l'enfant formule sa réponse avec ce moyen de communication, soit permet une réponse spontanée reprenant un énoncé ou une partie d'un énoncé introduit par la tablette (cf. le guide de codage).

Nous avons rapporté ces énoncés représentant des gains liés à l'emploi de la tablette au nombre d'énoncés total produits par l'enfant afin de rendre compte en valeurs brutes le gain qu'ils représentent lors d'un échange.

dyade	Nombre d'énoncés produits avec l'étayage de la tablette	Nombre d'énoncés total de l'enfant
O2	21	492
E3	5	353
E6	16	139
Total	21	492

Tableau 3.19: Part du gain langagier (en VA) avec la tablette

On constate que dans les deux corpus faisant l'emploi de la tablette, un gain conversationnel peut être dégagé ; 21 productions au total en moyenne. E6 parvient à dégager davantage de

bénéfice avec l'emploi de la tablette puisque 16 productions sont directement soutenues par l'emploi de cet outil ; on en observe 5 pour E3.

CHAPITRE 4

DISCUSSION

Dans ce travail, nous avons cherché à documenter et comprendre la nature des interactions entre orthophoniste et enfant avec peu (voire très peu) de langage, et en particulier à saisir les caractéristiques étayantes des conduites des orthophonistes, et les relations entre ces conduites, les verbalisations des enfants et la construction du lexique.

L'analyse des résultats a montré que les orthophonistes produisent un étayage à travers différentes modalités (*d'offre*, de *demande*, en innu, avec l'aide d'un moyen de communication alternative), sous diverses formes linguistiques mais aussi interactionnelles. Cette recherche montre qu'il existe différentes conduites d'étayage ajustées selon les difficultés et défis que rencontrent les enfants peu verbaux mais aussi selon les sensibilités et choix de l'orthophoniste (probables préférences pour certaines stratégies et subjectivité clinique, recours à l'emploi de l'innu ou non, proposition d'un moyen de CAA) ainsi que selon les opportunités contextuelles de l'interaction (processus itératif de l'interaction, activité en cours, intérêts et réactions de l'enfant). L'étayage s'organise donc de manière interactionnelle avant tout et participe au processus dynamique accommodant au mieux l'échange pour permettre à l'enfant d'interagir de manière verbale et proactive mais également afin de le faire progresser sur le plan langagier et communicationnel. Dans cette discussion, nous allons passer en revue un certain nombre de résultats accompagnés d'exemples tirés des corpus sur lesquels il est pertinent de revenir.

4.1 Types d'activités et occupation de l'espace discursif

Les types d'activités observés peuvent être catégorisés en cinq classes ; le type d'activité le plus retrouvé dans les corpus est l'activité de *demande* avec la tablette (44,08%) puisque les corpus O2-E3 et O2-E6 en sont presque exclusivement constitués. Le deuxième type d'activité le plus

fréquent est l'activité de jeu libre (32,07%). Puisque l'enfant n'a que très peu de langage oral, l'orthophoniste va à de maintes occasions, saisir ses intérêts et le matériel environnant et l'utiliser comme support pour l'échange.

Par exemple, dans le corpus O1-E2, l'orthophoniste demande à l'enfant ce qu'il veut faire et puisqu'il choisit de dessiner, l'interaction verbale et l'objectif orthophonique vont s'organiser autour de son dessin.

Exemple 3 - O1-E2:

408	*SLP:	qu'est-ce qu'on fait maintenant ?
409	*CHI:	dessin . %pho: deʃẽ
411	*SLP:	dessiner .
412	*SLP:	on dessine sur une feuille ou sur un tableau ?
413	*CHI:	des feuilles . %pho: de fœj

Ensuite, on retrouve une proportion significative des échanges lors d'activités de recherche visuelle (17,60%). Etant donné que les profils d'enfants sont peu verbaux, les activités se centrent sur la correspondance mot-objet ou mot-dessin afin de supporter le développement du lexique. Enfin, pour toutes les dyades, les échanges reposent sur la manipulation de matériel tangible sur lequel le langage va venir se fixer ; les enfants avec peu de langage oral et peu de lexique sont largement aidés par les supports imagés et ludiques. De plus, même si le matériel est susceptible d'être choisi en fonction de l'intérêt de l'enfant, il est à chaque fois mobilisé par l'orthophoniste en cohérence avec les difficultés de l'enfant et les objectifs thérapeutiques fixés.

Finalement, les résultats ont montré une grande asymétrie dans les échanges bien que celle-ci soit attendue. Les orthophonistes prennent environ plus de 2/3 de l'espace discursif en séance (67,91% en moyenne) et mobilisent un étayage important dans cette portion. L'orthophoniste conduit et gère l'échange verbal de manière à faire participer l'enfant et lui apporter un étayage. Elle tient un rôle de médiateur dans l'interaction tout en cherchant à laisser de la place à l'enfant pour s'exprimer et à lui ouvrir des opportunités de production verbale. Cette observation va dans le sens de la littérature puisque les recherches ayant observé la part

discursive ou la dynamique dialogique dans des interactions orthophonistes-enfants dysphasiques (Da Silva, 2011) ou mère-enfant (Salazar-Orvig et De Weck, 2013) parlent de la même asymétrie et montrent des proportions de part discursive similaires.

4.2 Part des conduites étayantes

Nous avons observé que la part des conduites étayantes des orthophonistes était importante dans leurs productions en séance avec l'enfant ; représentant 76,65% des productions dans le discours de O1 et 54,34% dans celui de O2. Lorsqu'on observe la part des conduites étayantes de type *offre* et *demande* chez les orthophonistes, la part des conduites d'*offres* de O1 et O2 est supérieure à celle des conduites de *demande* (55,09% d'*offres* et 44,90% de *demandes* pour O1 et 74,85% d'*offres* et 25,15% de *demandes* pour O2). Les observations concernant O1 sont comparables à celles récoltées dans l'étude de Da Silva (2009) dans les corpus d'interactions orthophoniste-enfant. Dans l'étude de Da Silva, la part des *offres* est inférieure à celle des *demandes* (46,49% d'*offres* et 53,14% de *demandes*) dans des corpus entre orthophonistes et enfants « dysphasiques ». Nos résultats se distinguent de ceux de Da Silva probablement en raison de la différence dans le profil des enfants observés (peu verbaux). Les orthophonistes de notre étude privilégient peut-être un style plus offrant que questionnant car les enfants avec qui elles travaillent possèdent vraisemblablement moins de moyens d'expression. Aussi, les profils langagiers des enfants de cette étude (avec peu de langage verbal) nécessitent certainement davantage d'étayage présentant des modèles linguistiques et moins d'étayage réclamant de l'enfant une production linguistique. En effet, les enfants participant à notre étude produisent très peu de langage verbal, ont des diagnostics divers impactant à la fois le processus dialogique et les compétences en termes de socialisation (TSA, déficience intellectuelle, TL, TDL) et sont également exposés à plusieurs langues (français, innu). Les conduites de type *offre* (propositions de modèles linguistiques) sont donc certainement plus adaptées à des enfants avec peu de langage, peu de lexique et développant encore leurs compétences discursives et interactionnelles. Comparativement, on retrouve donc moins de *demandes* dans nos corpus car ces stratégies impliquent davantage de réponses et donc des

compétences plus élaborées d'accès au lexique, de compréhension verbale et de production verbale. On remarque avec ce ratio d'*offres* et de *demandes* que les orthophonistes s'accommodent beaucoup aux défis de l'enfant et au style d'interaction que prend la séance. Ainsi, pour les profils d'enfants les plus performants sur le plan langagier, on retrouve davantage de *demandes* que pour ceux ayant plus de défis.

4.3 Le rôle de l'innu dans les corpus

Lorsqu'on observe les langues présentes dans notre corpus, la présence de mots d'innu révèle un code linguistique dissemblable entre l'orthophoniste et l'enfant et il apparaît que l'absence de possibilité d'interaction en innu constitue un des défis de la prise en charge orthophonique. La langue de prise en charge étant le français, il s'avère particulièrement intéressant que nous observions par ailleurs des mots d'innu dans certains de nos corpus (dans tous les corpus de O1 et celui de O2-E6 car E6 échange avec sa mère présente lors de la séance en innu). Les mots d'innu produits par l'orthophoniste se conçoivent en tant que cible lexicale dans les échanges mais servent également à faire le pont entre les deux langues innu et français. Nous observons un changement de code linguistique ou « code switching » dans certaines dyades, parfois initié par l'orthophoniste lorsque l'enfant montre des fragilités lexicales ou lorsque cette langue émerge chez l'enfant spontanément. Cette observation nous questionne davantage sur les fonctions du code switching et comme cité dans l'étude de Reyes (2004), le code switching s'observe lors d'adaptations discursives par rapport à l'interlocuteur et au contexte. Plus particulièrement, le code switching sert des fonctions qu'on retrouve dans nos corpus et qui sont : l'accommodation des tours de rôles lorsque les compétences de l'enfant dans les deux langues ne sont pas homogènes et l'extension des compétences communicatives dans l'interaction ainsi que l'extension du répertoire linguistique (ibid, 2004). Le code switching initié par l'orthophoniste est alors une forme d'étayage dans le but de provoquer ou d'accueillir tous les énoncés de l'enfant quelle que soit la langue et appuyer ses références innu-français.

Nous pouvons observer ci-dessous l'utilisation de l'innu dans l'échange de la dyade O1-E1. C'est bien l'orthophoniste qui introduit le terme innu lors du jeu (ligne 339) que l'enfant répète

(lignes 340 et 342) et reprend encore après un temps de latence (ligne 345). Ce code switching contribue à instaurer le tour de rôle lors du jeu en employant un terme familier pouvant être produit par l'enfant. Le recours à l'innu est employé dans cet extrait en tant que stratégie étayante afin de permettre un échange verbal avec l'enfant.

Exemple 4 - O1-E1:

338	*SLP:	ah j'(é)tais sûre c'était ça . <i>%com: SLP prend la ferme en plastique, ouvre les volets et regarde à travers la fenêtre .</i>
339	*SLP:	kuei kuei ! <i>%com: bonjour en innu</i>
340	*CHI:	kuei kuei . <i>%com: CHI joue avec les volets de la ferme, s'amuse à les ouvrir et les fermer.</i>
341	*SLP:	kuei kuei !
342	*CHI:	kuei kuei .
343	*SLP:	on va fermer ça .
344	*SLP:	hein ? <i>%com: SLP range le jeu précédent .</i>
345	*CHI:	kuei kuei .
346	*SLP:	kuei kuei !

Également, dans cet autre extrait de la dyade O1-E4, on observe une alternance de code linguistique innu-français. Après avoir fait une ébauche syntaxique, l'orthophoniste propose le mot « boire » en innu en guise de réponse (ligne 200). On note que l'enfant tente de reprendre l'énoncé (ligne 202) mais le dernier terme est inintelligible. L'orthophoniste tente ensuite (ligne 204) de réparer/d'étayer cet énoncé en le reprenant mais en proposant cette fois le dernier terme ciblé en français. On remarque ici que cette stratégie étayante appuie la production du verbe dans les deux langues et permet la production d'un terme lexical en soutenant les compétences bilingues de l'enfant.

Exemple 5 – O1-E4:

199	*SLP:	un chien +...
200	*SLP:	un chien nipi ? %com: mot en innu (qui boit)
202	*CHI:	&-e chien xxx . %pho: ə fjě xxx
204	*SLP:	le chien boit .
205	*CHI:	&-e chien boit . %pho: ə fjě bwa

Bien que O2 ne produise pas de mots en innu lors des enregistrements, l'innu est tout de même présent dans les productions de l'enfant. L'extrait suivant est tiré du corpus d'O2-E5 pour lequel l'enfant produit une demande en innu (« peda », pouvant être traduit par « donne », ligne 877), que l'orthophoniste reformule en français (ligne 880). Cet étayage permet à l'enfant d'étendre son répertoire lexical en proposant un terme (en français) plus adéquat tout en indiquant implicitement que le mot employé en innu n'est peut-être pas le bon.

Exemple 6 – O2-E5:

874	*CHI:	le gâteau . %pho: lə gato
876	*SLP:	le gâteau ?
877	*CHI:	peda ? %pho: peda %com: en innu donne (donne-moi de l'aide ?)
880	*SLP:	tu veux de l'aide?
881	*SLP:	regarde .

4.4 Les conduites d'offre

Les conduites d'offre les plus observées dans les corpus sont l'explication linguistique (24,05% des conduites des corpus) et la reformulation (22,69% des conduites totales). Mettant cela en perspective avec les profils peu verbaux des enfants, la prédominance de ces types de conduites est cohérente/attendue puisque ces deux conduites favorisent une modélisation linguistique et sémantique ; lorsque l'orthophoniste donne des explications linguistiques, elle communique des informations sémantiques ou grammaticales permettant à l'enfant de s'appropriier le lexique. De même pour les reformulations, elles apportent sans délai à la suite de la production de l'enfant un modèle pouvant être enrichi et ajusté.

Les conduites de *demande* les moins employées sont les corrections explicites (0,74% du total des conduites dans les corpus) et les indices linguistiques (1,26% du total des conduites des corpus). D'une part, la conduite d'*offre* d'indices linguistiques demande un socle de concepts linguistiques et sémantiques déjà établi, étant très fragile encore chez les enfants des corpus, ce qui peut expliquer cette faible proportion. D'autre part, les corrections explicites ne sont pas une forme d'étayage favorisant le plus l'interaction et l'assurance de l'enfant vis-à-vis de ses capacités langagières et n'est donc pas la conduite la plus appropriée ici, ce qui pourrait expliquer la rareté de cette conduite dans les corpus. Les extraits suivants permettent d'illustrer nos observations et nos propos :

Dans cet extrait d'O1-E1, on observe des reformulations (morphosyntaxique et phonologique, ligne 255). Elles donnent l'opportunité à l'enfant de parfaire sa production sans exiger de lui explicitement une autocorrection.

Exemple 7 - O1-E1:

246	*SLP:	lequel tu veux ?
247	*SLP:	le rouge !
248	*SLP:	le nez rouge .
249	*SLP:	le nez rouge . %com: SLP fait une répétition + prosodie spécifique, syllabe les mots, met l'emphase
252	*CHI:	&-eu rouge xxx . %com: le nez rouge %pho: ə ne ruz
255	*SLP:	le nez rouge ouais .
256	*SLP:	le nez rouge !
257	*CHI:	&-eu nez rouge . %pho: læ ne ruz

Nous observons ici que l'orthophoniste ne corrige pas explicitement l'enfant mais propose plutôt un élément de réponse sous forme de reformulation complète (ligne 982, reprise ligne 93).

Exemple 8 - O1-E2:

90	*SLP:	qu'est ce qu'il fait ?
91	*CHI:	dodo .
92	*SLP:	i(l) marche .

93	*SLP:	i(l) marche .
94	*CHI:	xxx ? %pho: arf

Dans l'extrait suivant (O1-E2), l'orthophoniste offre des attributs sémantiques (explication linguistique, lignes 270 à 273) afin de soutenir, d'enrichir le concept lexical d'oiseau, item apparemment non produit en français mais reconnu par l'enfant qui imite son cri.

Exemple 9 - O1-E2:

268	*SLP:	c'est quoi ça <i>*prénom*</i> ?
269	*CHI:	&=imit:bird
270	*SLP:	c'est l'oiseau !
271	*SLP:	cui cui cui cui cui cui .
272	*SLP:	tiens tu as vu il est jaune .
273	*SLP:	il est tout petit .

On relève dans cet exemple 8 de O2-E3 une offre lexicale de définition (explication linguistique), permettant à l'enfant de se familiariser avec du lexique nouveau et de se constituer une image sémantique du qualificatif mobilisé (perfectionniste).

Exemple 10 – O2-E3:

550	*SLP:	oh t'es perfectionniste ça veut dire que tu fais attention à ce que tu fais c'est bien .
552	*CHI:	oui .

Dans la même séance, l'orthophoniste offre une reformulation complexe et reformule tout l'énoncé de l'enfant en l'enrichissant de termes lexicaux précis (ligne 683).

Exemple 11 – O2-E3:

682	*CHI:	heu pas pareil . %com : CHI parle de deux pièces de casse-tête ayant la même forme mais des couleurs différentes.
683	*SLP:	c'est pas la même couleur c'est vrai .

Dans l'extrait qui suit d'O1-E5, l'orthophoniste offre des items lexicaux et étiquette les objets de la salle en rappelant leurs traits sémantiques et similarités. Ce procédé étayant facilite la catégorisation de nouveaux termes lexicaux.

Exemple 12 – O1-E5:

134	*SLP:	ça tourne ? %com: CHI s'intéresse à la montre de SLP sur son poignet et l'image de l'horloge du jeu.
137	*CHI:	ah ouais .
138	*SLP:	c'est pareil hein ?
139	*CHI:	eh c'est pareil . %pho: ε se parɛj
141	*SLP:	c'est pareil !
142	*SLP:	[c'est la montre .
143	*CHI:	xxx .]
144	*SLP:	ça c'est la montre . %com : SLP pointe du doigt l'objet.
145	*SLP:	ça c'est l'horloge . %com : SLP pointe du doigt l'objet.
146	*CHI:	ah ouais .
147	*SLP:	tic tac tic tac .
148	*CHI:	&=laughs

4.5 Les conduites de *demande*

La conduite de *demande* la plus observée est la demande de production verbale informative (74,03% des *demandes* totales dans les corpus). Cependant, on observe une grande variabilité de ces conduites selon les dyades et orthophonistes ; O1 en produit en moyenne 24,01% dans ses échanges et O2 seulement 8,25%. On peut penser que cette disparité tient au fait que les corpus de O2 sont aidés d'un moyen de communication alternative et donc, l'emphase est moins mise sur le lexique et davantage sur la formation d'énoncés en contexte. Aussi, l'utilisation de la tablette réduit le champ des sujets de conversation possibles puisque l'activité est choisie en amont de la séance et offre les boutons correspondant aux champs lexicaux qui vont être abordés. O2 ferait donc moins de *demandes* mais solliciterait davantage la spontanéité dans l'échange et l'aisance dans l'utilisation de la tablette.

Les conduites de *demande* les moins observées dans les corpus sont la dénomination (2,58% des conduites de *demande* des corpus), suivie des *demandes* de répétition (3,23%) et des ébauches lexicales (3,55%). De manière surprenante, on retrouve peu de demandes de dénomination ; peut-être parce que l'orthophoniste est consciente que le lexique de l'enfant est lacunaire. De la même manière, les demandes de répétition ne favorisent pas la spontanéité ou l'acquisition lexicale chez l'enfant et ne soutiennent pas la réciprocité dans l'échange. Ces conduites visant davantage la précision phonologique, il pourrait être attendu qu'elles soient moins observées ici. Pareillement, l'ébauche lexicale demande que l'enfant connaisse déjà le lexique travaillé et soutient mieux/plutôt une difficulté d'accès à ce lexique ; cette conduite est donc certainement moins adaptée à des enfants avec peu de langage, étoffant encore leur lexique et concepts de base.

Lorsqu'on regarde maintenant les résultats de l'analyse touchant à la typologie des questions posées, on constate que O1 pose le plus souvent des questions ouvertes (49,57% en moyenne dans ses corpus) et le moins souvent des questions à choix (5,11% en moyenne tous corpus confondus). On peut interpréter ce choix par le fait que les questions ouvertes contribuent davantage à l'interactivité et à la co-construction de l'échange. Elles appellent à construire une réponse de toutes pièces et sont les moins étayantes d'un point de vue strictement linguistique et les plus exigeantes au niveau cognitif et langagier. Contrairement à elles, les questions à choix suscitent un choix de réponses limité. Ce type de question est la forme d'étayage interrogatif la plus facilitatrice pour l'enfant car les options lexicales sont déjà fournies dans la question; la demande est donc simplement cognitive ici (faire un choix). On peut donc penser que l'objectif de l'orthophoniste dans ce cas de figure est davantage informatif et surtout pragmatique (certains enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme).

Cet extrait montre que les questions à choix de l'orthophoniste permettent à l'enfant de faire préciser ses envies et l'aident à cadrer sa réponse, en donnant les formes lexicales en amont pour alléger la charge cognitive (l'enfant doit juste faire un choix) et permettre de continuer l'interaction verbale et aboutir à une activité construite ensemble.

Exemple 13 – O1-E2:

408	*SLP:	qu'est-ce qu'on fait maintenant ?
409	*CHI:	dessin . %pho: defɛ̃
411	*SLP:	dessiner .
412	*SLP:	on dessine sur une feuille ou sur un tableau ?
413	*CHI:	des feuilles . %pho: de fœj
415	*SLP:	une feuille .
416	*SLP:	combien de feuilles une ou deux ?
417	*CHI:	deux . %pho: dø

Dans cet exemple 12, O1 formule une demande (question ouverte) à E5 (ligne 230-231) mais l'enfant ne répond pas exactement à la question et propose un commentaire sur l'objet (ligne 232). On observe que O1 saisit les éléments proposés par l'enfant et les utilise pour poursuivre l'échange sans revenir sur l'échec de l'enfant à sa question (ligne 234 puis 237).

Exemple 14 – O1-E5:

230	*SLP:	il est quelle couleur lui ?
231	*SLP:	le tracteur ?
232	*CHI:	&-lest plus petit . %pho: xxx læ ply pəti
234	*SLP:	il est plus petit c'est vrai ça .
235	*CHI:	il est plus petit . %pho: il e ply pti
237	*SLP:	c'est le plus petit des trois tracteurs .

O2 pose le plus souvent des questions fermées (71,54% en moyenne dans les corpus) et le moins souvent des questions à choix également (3,25% dans ses corpus). Cette grande proportion de questions fermées peut s'expliquer par le fait que les corpus d'O2 comprennent l'utilisation de la tablette, les questions fermées sont donc peut-être plus appropriées dans un premier temps puisque l'enfant se familiarise encore avec la tablette et l'activation d'un bouton à la suite d'une question est en réalité l'objectif premier pour construire une dynamique dialogique incluant la tablette.

Nous comprenons aussi dans ces corpus que le moyen de communication employé a une visée parfois alternative au langage de l'enfant et vient parfois le suppléer. L'étayage des formes linguistiques apportées par la tablette permettent une redondance et une stabilité dans les

structures produites. Ces procédés aident l'enfant à réitérer l'énoncé sans variation de la structure.

4.6 L'emploi de la tablette de communication dans les échanges

La tablette permet la redondance de certaines formes lexicales. Nous observons dans cet exemple 13 de O2-E6 que l'enfant réussit à produire un item lexical de manière intelligible après avoir produit une forme erronée. En introduisant et redonnant le modèle lexical, la tablette lui permet de finalement l'intégrer. De plus, la tablette va venir renforcer la correspondance pictogramme/image-forme verbale, ce qui facilite l'enrichissement du lexique.

Exemple 15 – O2-E6:

571	*SLP:	tu te rappelles comment ça s'appelle ?
572	*MOT:	xxx .
573	*CHI:	xxx . %pho: protelogram %com: CHI veut dire parallélogramme .
576	*MOT:	&=giggles
577	*SLP:	&=laughs ouais .
578	*MOT:	il fait semblant !
579	*TAB:	parallélogramme .
580	*SLP:	oui !
581	*MOT:	xxx .
582	*TAB:	je veux un (..) parallélogramme .
583	*CHI:	parallélogramme . %pho: parelelogram
585	*SLP:	[waouw !

La tablette permet aussi la répétition de patterns/structures syntaxiques. Dans cet exemple, l'enfant parvient à reprendre l'énoncé complet produit par la tablette. On constate que la répétition et la constance des modèles apportés lui offrent des opportunités de les produire spontanément. Ici, ce phénomène est observé au sein d'une même et première séance avec cet outil.

Exemple 16 – O2-E6:

466	*TAB:	je veux un] (..) trapèze .
467	*SLP:	belle phrase !
468	*TAB:	je veux un trapèze .
469	*SLP:	je veux un trapèze .
470	*SLP:	[d'accord .
471	*CHI:	je veux trapèze .] %pho: ʒə vø trapɛz
473	*SLP:	oh bien dit !

La répétition des énoncés permet aussi à l'enfant de réutiliser les formes produites pour les enrichir ou interchanger des items et augmenter l'informativité de son discours. L'enfant reprend à la ligne 471 la structure « je veux » produite à de multiples reprises avec la tablette pour demander la couleur qu'il souhaite obtenir.

Exemple 17 – O2-E6:

164	*TAB:	je v // carré .
165	*CHI:	je veux un carré . %pho: ʒə vø ẽ kare
167	*SLP:	&=laughs il parle drôle hein ?
168	*TAB:	je veux un carré .
169	*SLP:	super !
170	*CHI:	je veux un vert . %pho: ʒə vø ẽ vɛr
172	*SLP:	un vert .
173	*CHI:	un vert . %pho: ẽ vɛr

De plus, sachant que certains profils d'enfants ont peu de langage intelligible, élaboré en syntagmes et peu d'interactions verbales (profil avec TSA parfois), l'utilisation de la tablette donne/apporte une fonctionnalité nouvelle à leur langage, les implique dans un échange plus intelligible et fonctionnel et limite leurs frustrations liées à des bris de communication.

Cet extrait suivant (O2-E3) montre la présence d'un bris de communication que la tablette permet de réparer (ligne 415 et 416 puis 466). On constate ici que l'échange aboutit, et donne lieu à la participation de l'enfant par le biais de la tablette. L'outil permet ainsi la réussite de l'échange.

Exemple 18 – O2-E3:

414	*SLP:	qu'est-ce qu'il y a ?
415	*CHI:	j'ai pas xxx xxx xxx . %pho: ze pa xxx xxx xxx
416	*CHI:	et il xxx xxx un cercle . %pho: e i mâtre n n sɛrkl . %com: peut-être : et il manque un carré-cercle .
419	*SLP:	oh il te manque un carré-cercle !
420	*CHI:	ouais .
421	*SLP:	j'en ai moi des carré-cercles tu peux me le demander .
422	*CHI:	oui .
423	*SLP:	utilise ta tablette .
(...)	(...)	(extrait non pertinent, l'enfant cherche dans sa programmation)
466	*TAB:	quatre (.) je veux quatre cercles .
467	*SLP:	d'accord .
468	*SLP:	tu veux quatre cercles .

L'emploi de la tablette permet aussi à l'enfant de s'économiser au niveau langagier et articulatoire afin de produire des items lexicaux plus pertinents et de s'épargner des échecs continus sur les mêmes items lexicaux. A la ligne 195 ci-dessous, la production initiale de demande est faite avec la tablette (demande d'un carré), puis l'enfant précise sa demande par ses propres moyens (précise la couleur et la quantité qu'il souhaite ligne 198 et 200).

Exemple 19 – O2-E6:

194	*TAB:	je veux carré .
195	*TAB:	je veux un carré .
196	*SLP:	d'accord .
197	*SLP:	quelle couleur ?
198	*CHI:	vert .
199	*SLP:	un carré vert .
200	*CHI:	xxx beaucoup carrés . %pho: xxx boku kare
202	*MOT:	beaucoup de carrés .

La tablette de communication représente donc un gain en termes de quantités d'énoncés et de qualité de ceux-ci. Pourtant, il y a lieu aussi de se demander si on n'observe pas par ailleurs moins de conduites potentiellement étayantes de la part de l'orthophoniste sur les périodes pendant lesquelles cet outil est mobilisé. Son utilisation donne peut-être moins d'opportunités

pour l'orthophoniste d'enrichir les énoncés de l'enfant, de le questionner de manière large et d'élargir le champ thématique.

4.7 Interaction et accommodation

Les deux formes d'étayage observées sont en constante interaction dans les corpus. En effet, questions et réponses doivent être conçues comme un ensemble indissociable pour leur analyse et se complètent par un processus itératif. Nous n'observons pas les mêmes conduites d'un enfant à un autre car les stratégies des orthophonistes s'ajustent à chacun d'entre eux.

Cet extrait nous montre que la *demande* et l'*offre* se complètent pour solliciter et mobiliser l'enfant. Dans l'exemple suivant (exemple 18), on relève la présence d'une demande de production verbale informative (« le chat fait quoi ? », ligne 175) suivie d'une autre *demande* lorsque l'enfant ne parvient pas à répondre de manière intelligible (ébauche lexicale « le chat fait +... », ligne 177), à laquelle s'ajoute une *offre* face à la non-réponse de l'enfant (proposition de réponse « fait dodo » (ligne 178) ; avec une forme intonative montante propre à l'interrogation). Enfin, on observe une offre de reformulation (« le chat dort », ligne 180) pour offrir à l'enfant l'énoncé complet.

Exemple 20 – O1-E4:

175	*SLP:	le chat fait quoi ?
176	*CHI:	chat xxx .
177	*SLP:	le chat fait +...
178	*SLP:	fait dodo ?
179	*CHI:	dodo .
180	*SLP:	le chat dort .

C'est parce que les techniques d'étayage (*offres-demandes*, sous-types différents) se succèdent, se superposent et se relaient que l'enfant progresse sur différents niveaux langagiers (phonologique, lexical, morphosyntaxique, sémantique, discursif, pragmatique). Cet extrait montre qu'avec le support/soutien de différentes formes d'étayage, diverses cibles lexicales et

morphosyntaxiques sont atteintes successivement. On trouve à la ligne 64 ci-dessous une demande de dénomination puis une reformulation (ligne 67), une offre lexicale (ligne 70), ou encore une reformulation phonologique (ligne 73), qui toutes à la fois permettent à l'enfant de complexifier et d'allonger les structures qu'il produit.

Exemple 21 – O1-E5:

64	*SLP:	ça c'est quoi ?
65	*CHI:	xxx xxx xxx la poubelle envers . %pho: le la pubel ävɛr
67	*SLP:	la poubelle à l'envers ?
68	*CHI:	envers . %pho: ävɛr
70	*SLP:	dans le camion .
71	*CHI:	xxx l(e) camion . %pho: a lkamjõ
73	*SLP:	dans le camion . %pho: SLP insiste sur "dans"
75	*CHI:	dans le camion . %pho: dan læ kamjõ
77	*CHI:	pompier . %pho: popje
79	*SLP:	les pompiers !
80	*SLP:	le camion de pompiers .
81	*CHI:	le camion &-e pompier . %pho: læ kamjõ e põpje

Également, on relève la présence de stratégies amenées de manière sensible dans l'échange. L'orthophoniste n'apporte pas toutes les conduites en même temps mais les amène avec des entre-temps/intervalles d'évaluation clinique dynamique afin de cerner les points d'accroche de l'enfant et de se saisir/de proposer des conduites appropriées. On voit dans cet échange (O1-E1) que lorsque l'enfant reprend l'item lexical proposé par l'orthophoniste sans enrichir son énoncé (ligne 173), elle formule une ébauche d'énoncé (ligne 174) puis après un temps de latence, donne des indices linguistiques à l'enfant (lignes 175 et 176).

Exemple 22 – O1-E1:

170	*SLP:	qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur ? %com: qu'est-ce qu'i(l) y a à l'intérieur
172	*SLP:	les oreilles ?
173	*CHI:	les oreilles .
174	*SLP:	les oreilles +...
175	*SLP:	y'a que des rose foncé regarde .

176	*SLP:	les oreilles roses !
177	*CHI:	&=vocalisations

Le recours à l'innu est également une stratégie étayante se superposant à celles d'*offre* et de *demande*. Dans cet exemple suivant, l'orthophoniste met l'emphase sur le succès de l'enfant dans l'échange et reformule à l'aide d'un mot en innu ligne 123 (produit de manière incomplète, ligne 119).

Exemple 23 – O1-E2:

113	*SLP:	qu'est ce qu'il fait ?
114	*CHI:	xxx . %pho: nana
116	*SLP:	il mange .
117	*SLP:	il mange .
118	*SLP:	et ici ?
119	*CHI:	xxx . %pho: pi %com: peut-être « (ni)pi », boire en innu
122	*SLP:	il boit .
123	*SLP:	il boit de l'eau nipi oui . %com: innu boire

En outre, on voit que parfois, ces procédés étayants sont repris par l'enfant qui pose des questions à l'orthophoniste et approfondit le thème abordé. Cette observation est intéressante car elle montre que l'enfant détecte les macrostructures interactionnelles et s'en sert pour mener et poursuivre le dialogue.

Exemple 24 – O2-E3:

791	*CHI:	xxx . %com: SLP boit dans sa bouteille .
793	*CHI:	t'as soif ?
794	*SLP:	j'avais soif oui .
795	*CHI:	pourquoi ?
796	*SLP:	de ...+ %com: SLP s'interrompt
797	*SLP:	parce que j'ai beaucoup parlé .
798	*CHI:	hein .
799	*SLP:	mmh mmh . %com: SLP avale sa gorgée
800	*SLP:	quand je parle ma gorge elle sèche .
801	*SLP:	elle est sèche .

4.8 Réactions et réponses de l'enfant

Les conduites des orthophonistes permettent ou non à l'enfant de réagir, d'interagir et parfois de répondre de manière verbale. Pour rappel, nous avons observé toutes les réactions des enfants aux conduites étayantes des orthophonistes. Pour les *demandes*, lorsqu'on regarde les réactions de l'enfant aux conduites de l'orthophoniste, on observe de manière générale plus de 63% de réponses audibles en moyenne, tous types de questions confondues. Les questions fermées sont évidemment celles qui suscitent le plus de réactions audibles (68,72% en moyenne), suivies des questions à choix (67,86%) et puis des questions ouvertes (63,27%). Ce résultat n'est pas surprenant car comme mentionné, les questions ouvertes sont les plus exigeantes linguistiquement et cognitivement, et les questions fermées les plus facilitatrices pour l'enfant.

Davantage de réponses verbales conventionnelles sont observées suite aux questions fermées (67,35% en moyenne) ; les questions ouvertes, moins facilitatrices, obtiennent des réponses intelligibles dans plus de 50% des occurrences en moyenne.

Les questions fermées sont très clivantes ; les enfants E3, E4, E5 et E6 répondent en moyenne plus de 64% du temps de manière intelligible à ces questions tandis que E1 et E2 répondent en moyenne plus de 60% du temps de manière non intelligible ou aboutie. On pourrait expliquer ces disparités par des difficultés de compréhension, d'attention ou d'intelligibilité plus grandes que pour les autres enfants.

Dans les corpus, 88,41% des réponses audibles sont en adéquation lexico-sémantique avec la question posée. Ce résultat donne une appréciation de la réussite des échanges et de l'étayage apporté. On retrouve le plus d'adéquation lexico-sémantique pour l'enfant E3 et E6 (plus de 95% en moyenne) et le moins pour E4. Sachant que E3 et E6 utilisent la tablette, ce résultat est attendu puisque cet outil cadre beaucoup plus l'activité et les choix de réponses des enfants. Par ailleurs, E4 semble être l'enfant ayant le plus de difficultés langagières et communicationnelles, une adéquation lexico-sémantique plus faible est donc concevable.

En outre, la grande variabilité retrouvée tant dans le type de conduites et de réponses que dans leur fréquence semble être due en grande partie à la diversité des profils des participants (troubles de degrés plus ou moins sévères, présence ou non de troubles associés, âges de développement hétérogènes, proportions différentes d'innu et de français parlés au quotidien)

4.9 Apports de l'étude

Malgré le peu de données collectées, et les biais inhérents à l'étude (cf. section suivante), cette étude peut représenter un apport pour la recherche touchant à la linguistique en lien avec l'orthophonie. Cette étude permet d'apprécier l'intérêt d'un étayage sous multiples formes verbales, interactionnel, dynamique et sensible aux composantes linguistiques d'enfants présentant très peu de langage verbal. En effet, une recherche descriptive dévoilant les types de conduites les plus observées dans ce contexte peut permettre d'initier une réflexion sur les pratiques orthophoniques courantes et repenser l'intervention dans ce milieu pour davantage soutenir les populations autochtones. Également, le manque de données et de pistes de recherches dans ce milieu d'intervention a été mis en évidence. Cette recherche vient donc soutenir (avec ses propres limites donc) un apport de données permettant de regrouper et recouper des dynamiques interactionnelles caractéristiques du contact d'orthophonistes allochtones et d'enfants autochtones en situation d'intervention orthophonique.

4.10 Limites de l'étude

L'étude comporte des limites méthodologiques et biais divers qu'il est important de préciser ici afin d'éclairer le lecteur dans l'interprétation des résultats. Ces limites et biais découlent de l'élaboration du recueil de données, des ressources disponibles et des variables non anticipées lors de la collecte de données ainsi que des limites dans l'analyse des données.

4.10.1 Limites méthodologiques

Tout d'abord, l'une des limites méthodologiques que nous pouvons souligner lors de la collecte de données est le fait qu'une deuxième séance plus tard dans le temps n'ait pas pu être observée avec un seul séjour à Pessamit. Ainsi, l'évolution langagière des enfants en concordance avec les conduites étayantes observées n'a pas pu être déterminée et quand bien même on aurait pu observer plus de séances, nous n'avons pas la certitude que des effets auraient pu être déterminés (activités différentes, difficulté de cibler ce qui aurait pu être un bénéfice de la séance précédente). Les effets des conduites étayantes observées ont été recueillis de manière immédiate et consécutive à ces dernières en tant que simples « réponses » de l'enfant et non appréciables dans une idée de progression de l'enfant. Il est essentiel de souligner qu'il existe également des effets sur le moyen ou plus long terme aux conduites étayantes et que l'enrichissement lexical et discursif ne peut être appréhendé lors d'une seule séance d'observation. En effet, il aurait été intéressant d'observer deux séances espacées dans le temps et d'uniformiser nos observations sur deux séances mais aussi de déterminer les effets à plus long terme des conduites.

Ensuite, le bassin de recrutement de cette étude était limité puisque les enfants suivis en orthophonie à Pessamit n'étaient pas plus de 9 et que nous n'avions pas cette donnée avant notre déplacement là-bas. Ce petit bassin de recrutement explique le faible nombre de participants. L'échantillon de l'étude ne permet pas de généraliser nos observations et de conclure de manière plus assurée.

De plus, on retrouve parmi les participants des profils très divers tant dans l'âge que dans le profil langagier (peu de langage verbal parfois), de diagnostics associés (TSA, suspicion de syndrome encore non identifié) ou encore dans la proportion des langues parlées à la maison (pourcentage d'innu et de français variable). Dans le même ordre d'idées, nous n'avons pu observer les conduites étayantes que de deux orthophonistes participant à l'étude, ce qui réduit possiblement le spectre des conduites employées et de leur fréquence.

En outre, la grande diversité des profils des enfants participant à l'étude laisse penser que certaines conduites sont davantage associées à certains troubles bien que notre cohorte de

participants ne soit pas suffisante pour répondre de manière objective à cette question. On peut cependant imaginer que l'ont ait pu voir des traces de corrélations entre certaines conduites et certains troubles langagiers chez ces enfants peu verbaux.

Également, une autre variable de l'étude non contrôlée est le type d'activité proposée/offerte en séance puisque nos corpus comprennent des activités diverses influant donc différemment sur les conduites observées. La diversité de consignes et d'activités lors des enregistrements influent aussi sur la proportion et la qualité des productions de l'enfant (activité avec plus de verbalisation que d'autres, niveau de difficulté non prise en compte, présence ou non d'une tablette de communication). Le temps d'enregistrement des séances est aussi variable puisque nous avons voulu obtenir des corpus écologiques ; les interactions n'ont donc pas été contraintes en termes de durée tant que cela restait représentatif d'une séance d'orthophonie ordinaire.

Enfin, le type de recueil de données représente aussi une limite méthodologique puisqu'au vu de la vulnérabilité de la population participante, nous avons fait le choix d'enregistrements strictement audio. Toutes les réactions non verbales non retranscrites n'ont donc pas pu être analysées et seules les réactions audibles ont été prises en compte dans le traitement des données. Il est donc possible qu'il y ait eu des réactions actionnelles ou gestuelles de l'enfant non prises en compte dans l'analyse qualitative, ce qui représente un biais surtout lorsque l'on observe les conduites d'interaction.

4.10.2 Biais divers

L'étude comporte des biais de natures diverses qu'il est essentiel de relever. Tout d'abord, bien que nous ayons souhaité être au plus proche d'un contexte d'échange naturel et obtenir des données écologiques, les orthophonistes participant à l'étude étaient conscientes d'être enregistrées même si elles n'étaient pas mises au courant de ce qui allait être analysé en détail dans l'enregistrement. Ce biais du répondant partiel peut favoriser le nombre de conduites étayantes formulées. Par ailleurs, un autre biais nous paraît évident ; la présence d'un observateur dans la pièce et de l'enregistrement lors de la séance représentent possiblement une participation moindre de l'enfant dans l'échange et donc des productions de qualité et de quantité diminuées (non-réponses, productions moins risquées, productions plus courtes, hésitations, distraction, gêne ou inconfort).

CONCLUSION

Ce projet de recherche nous a permis d'observer les interactions et conduites étayantes (du point de vue du lexique) des orthophonistes et enfants de la communauté innue de Pessamit lors de séances d'orthophonie. Les caractéristiques de l'étayage orthophonique ainsi que les liens entre étayage et réactions langagières de l'enfant ont pu être approchés grâce à ce projet et aux outils linguistiques employés. Les spécificités du milieu d'étude nous ont permis d'approcher un contexte linguistique atypique, complexe et souvent peu accessible à la recherche. En effet, nous avons par le biais de cette étude, tenté d'observer les stratégies orthophoniques utilisées au sein d'une communauté autochtone n'ayant ni les mêmes langues (ou degrés d'exposition aux langues), ni le même héritage culturel, ni le même habitus de langage.

Nous pouvons conclure que l'étayage des orthophonistes intervient avec une acuité et un ajustement professionnels à travers différentes modalités. D'une part, on retrouve des conduites purement linguistiques (*d'offre* et de *demande*) et d'autre part, on relève un étayage se faisant à travers un moyen de communication alternatif et amélioré (la tablette), mais également au travers de pratiques de code-switching (recours à l'innu ou traduction d'un terme en innu). Nos observations en contexte écologique nous ont permis de comprendre que l'étayage prend différentes formes et se fait à des moments particulièrement opportuns pour l'enfant. L'orthophoniste utilise des stratégies d'étayage ajustées à l'enfant, de nature et de fréquence différentes selon ses besoins. Nous avons aussi découvert que l'utilisation de la tablette représente une forme d'étayage se liant avec celui de l'orthophoniste. La tablette permet différents niveaux d'étayage complétant l'étayage des orthophonistes et comblant ce qu'elle ne peut apporter (répétition exacte des structures, permet une économie de langage, permet à l'enfant de réparer des bris de communication sans intervenir directement). C'est donc aussi un moyen d'étayage travaillé conjointement à ceux de l'orthophoniste.

Enfin, nous avons observé que les conduites d'étayage permettent à l'enfant de répondre de manière orale, intelligible et aboutie et donnent des clés pour s'insérer dans l'échange verbal et

comprendre les macrostructures interactionnelles et sociales. Elles augmentent l'informativité de l'échange co-construit et le lient avec le monde tangible (objets entourant l'enfant, contexte) et de par ce fait, constituent un apport considérable pour le développement du lexique.

ANNEXE A

Certificat d'approbation éthique

No. de certificat : 2023-4922

Date : 2022-07-11

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : Retards de langage oral des enfants de la communauté innue de Pessamit : interroger et adapter le matériel orthophonique français/innu

Nom de l'étudiant : Alicia Komai

Programme d'études : Maîtrise en linguistique Direction(s) de recherche : Marine

Le Mene Guigourès

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-07-11**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Sylvie Lévesque

Professeure, Département de sexologie Présidente du CERPÉ FSH

ANNEXE B

Formulaire de consentement pour les participants

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Parent / représentant légal d'une personne mineure

Titre du projet de recherche

Acquisition lexicale chez les enfants de la communauté innue de Pessamit et enjeux de la prise en charge orthophonique (titre provisoire)

Étudiant-chercheur

Alicia KOMAI

Téléphone : 438-388-6466

Courriel : komai.alicia@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Marine LE MENE GUIGOURES, Professeure au département de Linguistique de l'UQAM

Téléphone : (514) 987-3000 poste 3760

Courriel : le_mene_guigoures.marine@uqam.ca

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à ce projet de recherche d'une étudiante à la Maîtrise de Linguistique de l'Université du Québec à Montréal. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet a pour objectif de contribuer à offrir un service de dépistage et de suivi orthophonique de qualité aux enfants de la communauté de Pessamit, notamment en adaptant le matériel utilisé aux spécificités de la langue et de la culture innues.

La création et mise en place d'une application évolutive pour tablette de communication sera l'objectif lié à cette recherche.

A plus grande échelle, cette recherche-action s'inscrit non seulement dans une perspective de

revitalisation et de valorisation des langues autochtones, mais aussi d'équité et d'inclusion dans la prise en charge orthophonique.

Notre étude vise en particulier les enfants de 0 à 6 ans.

Nature et durée de la participation de votre enfant

La participation consiste en **une ou deux rencontres** (pendant la séance orthophonique) avec :
-une tâche d'échange verbal avec matériel (**30-50 min**)

Les données récoltées seront qualitatives et quantitatives, sous forme de grille d'observation. La tâche de familiarisation avec la tablette sera enregistrée avec un lecteur audio.

Avantages liés à la participation

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

L'avantage potentiel lié à la participation se trouve dans le fait d'une contribution à l'amélioration de la prise en charge orthophonique ainsi qu'à l'introduction d'un outil langagier français/innu pouvant être implémenté dans la prise en charge ou au quotidien. De plus qu'une adaptation du matériel au participant et à ses forces et faiblesses.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque de nature physique, psychologique, légal, social ou économique n'est lié à la participation de votre enfant à cette recherche. Cependant, **un risque touchant au bien-être émotionnel de votre enfant est présent** ; un malaise ou un inconfort peut être ressenti lors de la participation. Cependant, ce risque se voit être comparable à celui induit par une prise en charge orthophonique.

Ces risques seront contrôlés lors de la récolte de données puisque votre enfant se trouvera dans un environnement familial, ses interactions se feront avec l'orthophoniste qui leur est familière et le contexte sera similaire à celui de leur prise en charge orthophonique.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision soit au chercheur responsable de ce projet, par téléphone ou courriel. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites et aucune identification ou renseignement personnel ne sera divulgué en dehors de cette recherche.

Nous insistons aussi sur le fait que la participation ou non à ce projet de recherche se fait dans un but totalement distinct de la prise en charge orthophonique, à des fins de recherche Universitaire. Votre refus de participer n'aura aucune implication et conséquence quant à la poursuite du suivi orthophonique.

Confidentialité

La participation à cette recherche sera anonymisée.

La confidentialité des informations recueillies sera garantie par :

-toutes les données nominales seront codifiées (le nom et prénom de votre enfant seront anonymisés et un numéro sera attribué aux données qui leur seront liées).

-l'accès aux données sera limité au responsables de la recherche

-les données et informations papier seront conservées dans un dossier scellé, dans un lieu sécurisé sous clé

-les données numériques (fichiers audio et fichiers numériques) seront conservées dans un dossier sécurisé et sous clé, seul les personnes étant impliquées dans cette recherche en auront accès.

-les données seront détruites définitivement après 1 an et demi.

Utilisation secondaire des données

Les données recueillies ne feront pas l'objet d'une utilisation secondaire à la recherche.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue à la suite de la participation à cette recherche.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet :

Alicia Komai, Téléphone (438-388-6466), courriel komai.alicia@courrier.uqam.ca

Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe.fsh@uqam.ca

Souhaitez-vous être informés de la publication de cette recherche ?

Si vous souhaitez être informé par courriel suite à la publication de cette recherche, veuillez nous transmettre votre adresse courriel : _____

Langue parlée à la maison :

Pouvez-vous évaluer la proportion de français/innu parlé à la maison ?

Par exemple : 30% du temps en innu, 70% du temps en français

Votre réponse : _____ % innu / _____ % français

Autres

commentaires _____

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier !

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom du représentant légal

Signature

Date

Prénom Nom de l'enfant

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE C

Jeux et matériel des enregistrements

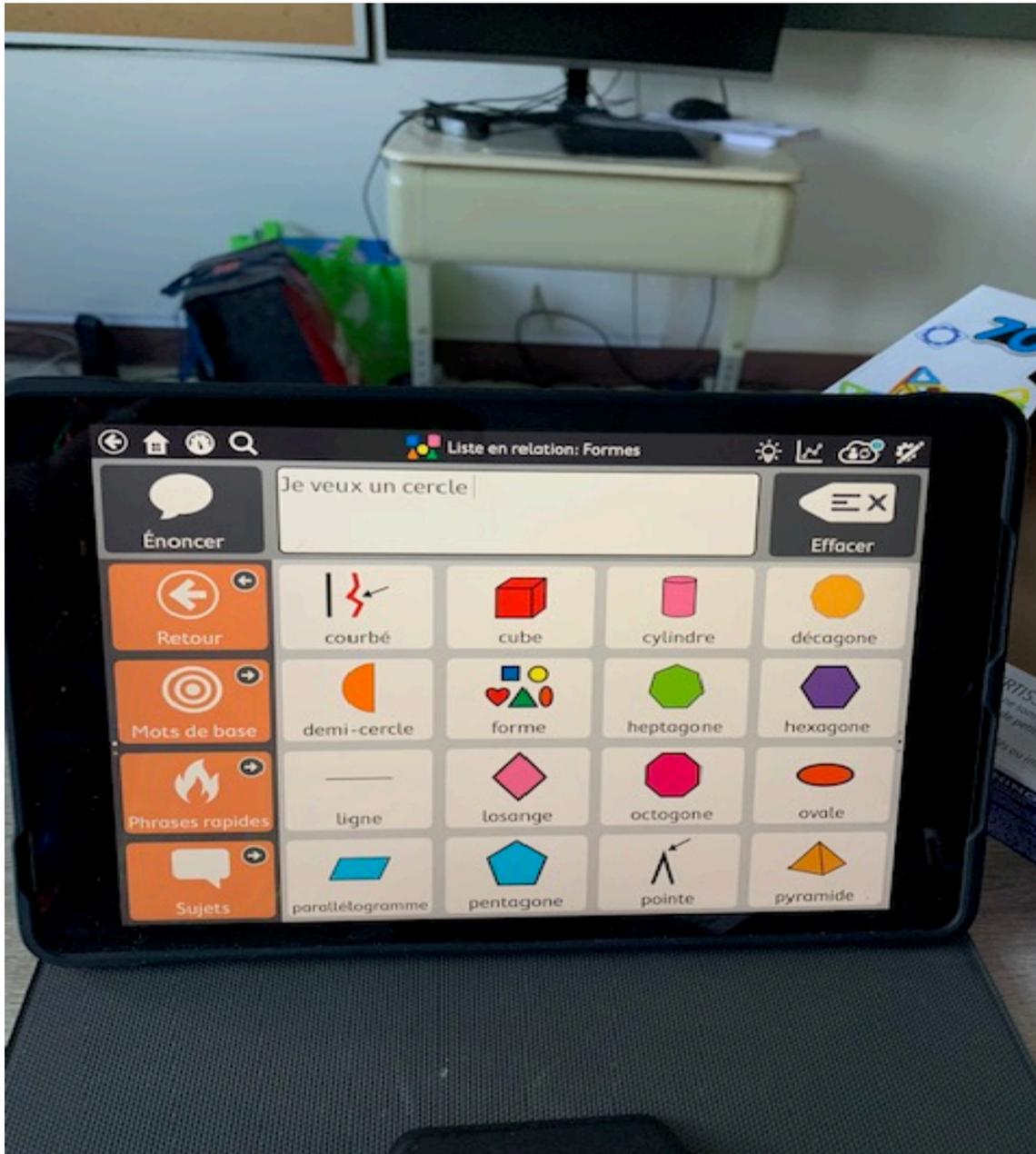


Photo 1 – Tablette de communication et application TD Snap



Photo 2 – Tablette de communication et jeu de construction avec modèle



Photo 3 – Jeu « Colorino », Ravensburger

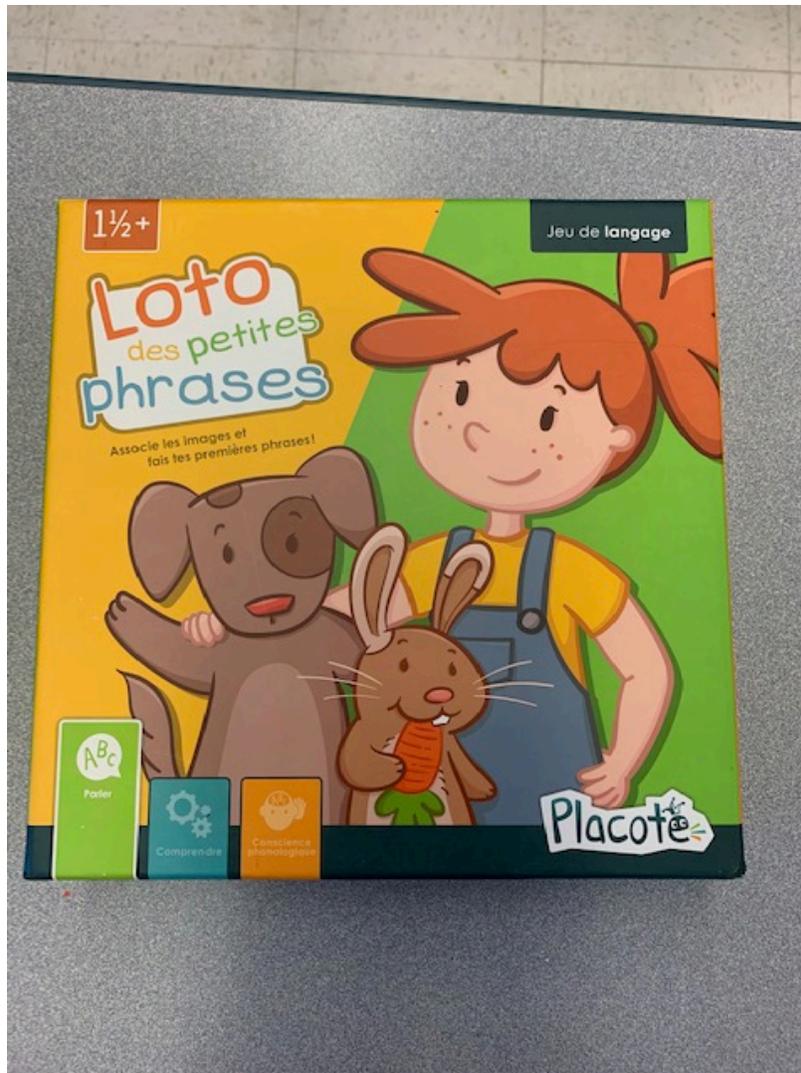


Photo 4 – Jeu « Loto des petites phrases », Placote

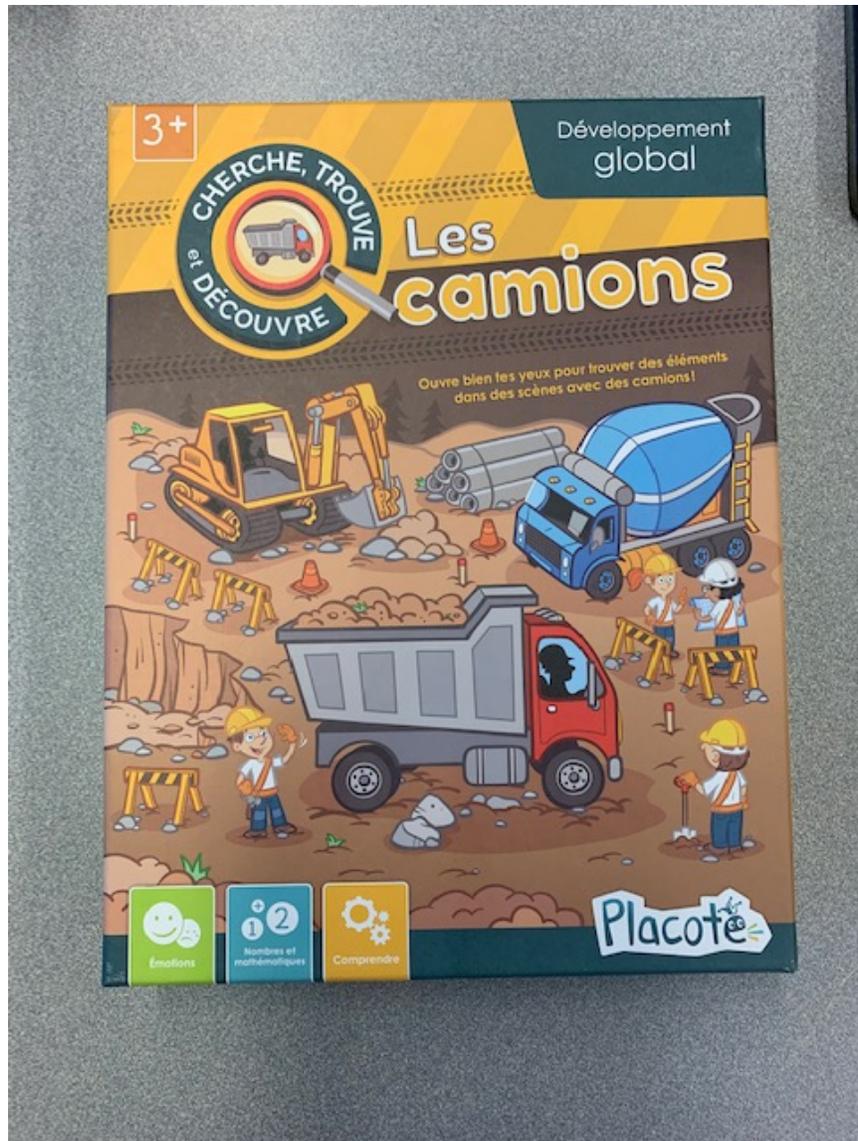


Photo 5 – Jeu « Les camions », Placote

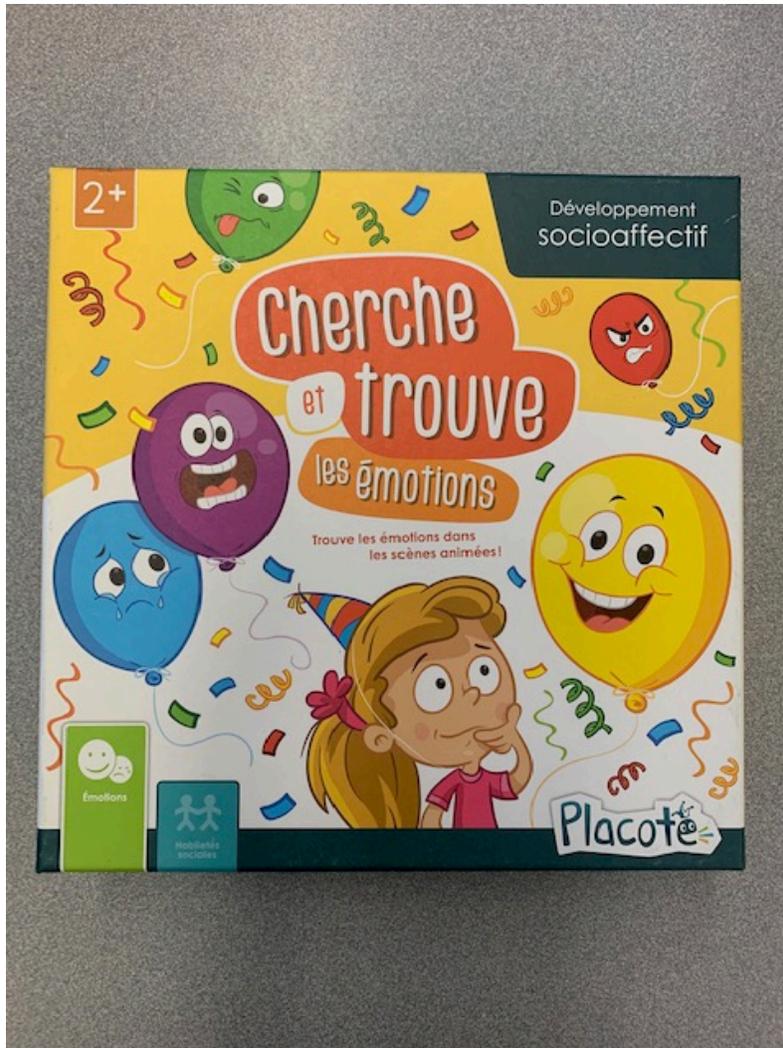


Photo 6 – Jeu « cherche et trouve » sur les émotions, Placote

ANNEXE D

GRAPHIQUE: Part des activités dans l'échange

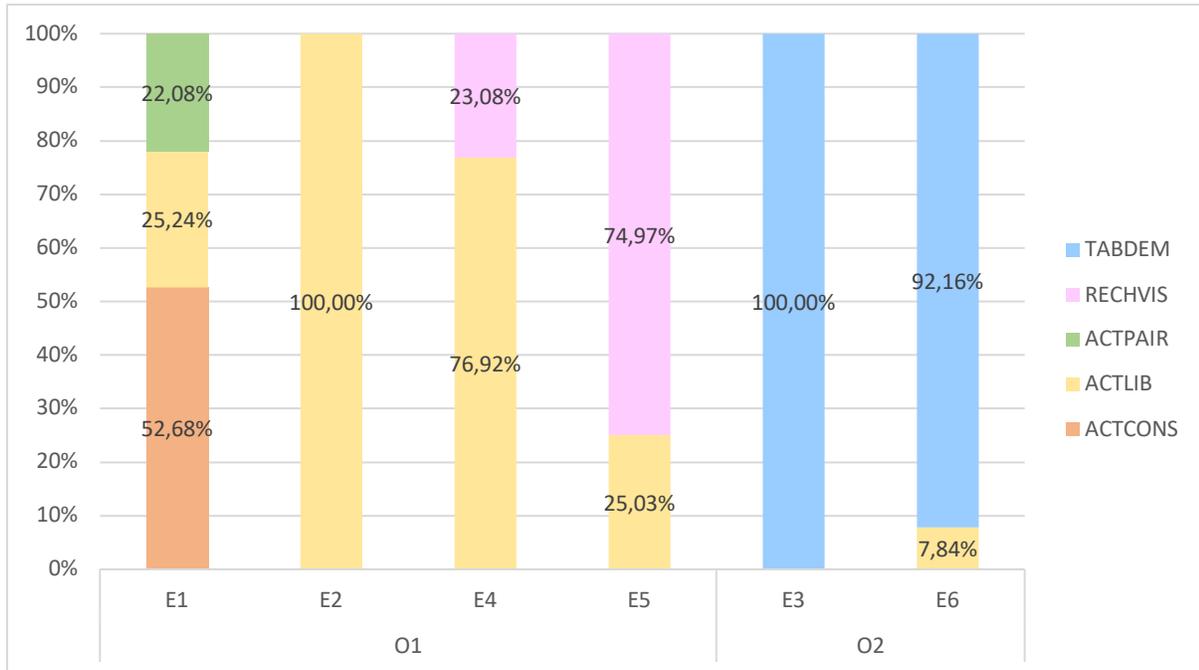


Figure 4.1: Part des activités dans l'échange par dyade (en pourcentages)

Note : Le type d'activité réalisée a été codé pour chaque énoncé puis observé par dyade. Nous avons donc calculé la part de chaque activité dans l'échange verbal en pourcentages. Il est à noter que toutes les activités ne se retrouvent pas dans des échanges de toutes les dyades.

ANNEXE E
Guide de codage

Guide de codage

Logiciel Excel

A. Identifiant de l'enregistrement

On renseigne dans cette colonne A l'identifiant de l'enregistrement.

- ENR1, ENR2, ENR3, ENR4, ENR5, ENR6

B. Identifiant de l'enfant

Cette colonne B est utilisée pour identifier l'enfant enregistré lors de la séance. Chaque prénom d'enfant a été transcrit avec un code.

Ex : E1, E2, E3, E4, E5, E6

C. Identifiant de l'orthophoniste

On renseigne dans cette colonne C l'identifiant de l'orthophoniste.

- O1
- O2

D. Age de l'enfant

La colonne D comprend les âges des enfants de l'étude en années et en mois.

Ex: 6;4 = 6 ans et 4 mois

E. Activité

On code dans cette colonne le type d'activité enregistrée.

- ACTLIB : activité de conversation libre ou « causette »
- RECHVIS : activité de recherche visuelle visant à établir des correspondances mot-image (avec une planche de dessins)
- ACTPAIR : activité demandant de chercher des images identiques et de les assembler par paires (image-image ou image-pictogramme)
- TABDEM : activité de formulation de demandes (avec pictogrammes sur une tablette de CAA) pour la construction d'une figure géométrique
- ACTCONS : activité de construction

F. Numéro de ligne de l'énoncé relevé

On intègre dans cette colonne le numéro de la ligne de l'énoncé tel qu'il apparaît dans la transcription.

Ex: 218

G. Locuteur

On insère dans cette colonne la référence du locuteur ou de la locutrice telle que codée dans CLAN.

- *SLP pour l'orthophoniste
- *CHI pour l'enfant
- *MOT pour la mère (présente dans l'enregistrement de E6)
- *TAB pour la tablette (quand la synthèse vocale est utilisée)

H. Énoncé

On intègre dans cette colonne les différentes lignes de la transcription. Les lignes principales sont insérées ici mais également les lignes secondaires de commentaires ou de transcription phonétique (%com et %pho).

I. Question

On cote « Q » dans cette colonne pour toute production de l'adulte de type interrogation ouverte qui demande une réponse formulée avec un ou plusieurs items lexicaux autres que oui/non.

Exemple :

*SLP:	<i>quelle couleur tu veux ?</i>
*CHI:	<i>orange !</i>

On cote « Qchoix » pour toute question partielle fermée comprenant le modèle « x ou x » :

Exemple :

*SLP:	<i>tu vas faire la fille ou le chien ?</i>
*CHI:	<i>chien .</i>

On cote « Qferm » pour toute question fermée à laquelle l'enfant peut répondre par oui ou non.

Exemple :

*SLP:	<i>est-ce que je peux essayer?</i>
*CHI:	<i>ouais</i>

J. dédoublement

Lorsqu'il y a plus d'une conduite étayante à repérer dans un énoncé, on note le dédoublement de la ligne ici.

-1 pour la première ligne puis 2 en dessous pour la ligne dédoublée

Exemple :

*SLP:	<i>lequel ? %com: SLP ralentit le débit du type "le-quel"; forme d'étayage.</i>	1	PRODV	INDL
-------	---	---	-------	------

*SLP:	<i>lequel ? %com: SLP ralentit le débit du type "le-quel"; forme d'étayage.</i>	2		EBLEX
-------	---	---	--	-------

K. Apports de la tablette lorsqu'elle est mobilisée

On code TAB+ lorsque l'utilisation de la tablette permet un gain dans l'échange enfant-orthophoniste.

Le gain conversationnel ou lexical obtenu par l'utilisation de la tablette peut être défini soit par :

Exemples :

-un gain lorsque l'utilisation de la tablette permet une continuité dans l'échange, par exemple, lorsqu'elle aide l'enfant à répondre à une question posée par l'orthophoniste.

*SLP:	<i>combien de cercles eub de de carrés?</i>	
*CHI:	<i>mmb .</i>	
*TAB:	<i>deux .</i>	TAB+

Soit par :

-un gain lorsque l'enfant reprend spontanément l'énoncé ou une partie de l'énoncé introduit par la tablette.

*TAB:	<i>je veux un carré .</i>	
*CHI:	<i>je veux un carré .</i>	TAB+
*SLP:	<i>okay .</i>	

Soit par :

-un gain lorsque l'utilisation de la tablette permet un apport lexical en amorçant ou terminant l'énoncé.

*TAB:	<i>je veux un</i>	TAB+
*CHI:	<i>triangle?</i>	

L. Énoncé de type DEMANDE

On dissocie les énoncés de l'orthophoniste de type *demande* et *offre*.

Les énoncés de type *demande* sont spécifiés ici. On cote :

- DENO : demandes de dénomination stricte. L'adulte veut provoquer la production de l'item cible sans rentrer dans une démarche de correction. Productions exclusivement de type "comment ça s'appelle?/qu'est-ce que c'est?/c'est quoi le nom de cela ?/c'est quoi ça?"

Exemple:

*SLP:	<i>comment ça s'appelle cette forme?</i>	DENO
*CHI:	<i>un rectangle</i>	

- REPET : demandes de répétition. L'adulte demande de répéter instantanément la production de l'enfant ou une partie de sa production pour préciser la forme linguistique suite à une production non standard ou non intelligible de l'enfant.

Exemple:

*CHI:	<i>des bleu %opho: ne blo</i>	
*SLP:	<i>quoi ?</i>	REPET

-TACT : demande de production verbale tactique. L'adulte oriente l'enfant par sa question vers certaines réponses.

Exemple:

*SLP:	<i>est-ce que il est jaune et vert?</i>	TACT
-------	---	------

*SLP:	<i>qu'est ce qu'on fait?</i>	INFO
*SLP:	<i>est-ce qu'on fait le cube en premier?</i>	TACT

-INFO : demande de production verbale informative. L'adulte demande un élément d'information à l'enfant qui peut être succinct ou plus développé comme demander à préciser sa réponse.

Exemple:

*SLP:	<i>qu'est ce qu'elle fait la vache?</i>	INFO
-------	---	------

- EBLEX : ébauche lexicale (phonologiques, morphosyntaxiques, sémantiques). L'adulte sollicite la production verbale de l'enfant en amorçant une ébauche.

Exemple:

*SLP:	<i>le chapeau +...</i>	EBLEX
*CHI:	<i>rouge .</i>	

M. Enoncé de type OFFRE

Les énoncés de type *offre* sont spécifiés ici. On cote :

- REFO : reformulations des productions de l'enfant. L'énoncé ou l'item cible est repris à l'identique ou en modifiant la production antérieure. La reformulation peut être phonologique, lexicale ou morpho-syntaxique.

Exemple:

Reformulation lexicale

*CHI:	<i>ça .</i>	
*SLP:	<i>Le mauve okay .</i>	REFO

Ou encore reformulation morpho-syntaxique

*CHI:	<i>dodo %oɸbo: dodo</i>	
*SLP:	<i>il dort ouais</i>	REFO

Ou reformulation phonologique

*CHI:	<i>(ni)pi ! %oɸbo: pi</i>	
*SLP:	<i>nipi</i>	REFO

-AUTOREP: autoreprise; l'orthophoniste répète ses propres productions, dans certains cas avec un ajout de type « okay, regarde ... » (le plus souvent dans le cas où l'enfant ne répond pas).

Exemple:

*SLP:	<i>quelle couleur ?</i>	
*SLP:	<i>okay quelle couleur ?</i>	AUTOREP

-EXPL : pour l'explicitation d'un élément tangible du jeu, un commentaire sur le matériel, toute offre de langage autour de l'activité.

Exemple:

*SLP:	<i>oh le garçon !</i>	EXPL
-------	-----------------------	------

-STRUC : pour la structuration de la séance, des consignes, la régulation de la séance, toute production formulée de manière professionnelle.

Exemple:

*SLP:	<i>mais moi j'aimerais ça travailler avec toi pour que tu apprennes à bien communiquer avec la tablette .</i>	STRUC
-------	---	-------

-VERB : pour la verbalisation, la description de ce que fait l'enfant ou de ce que l'enfant voudrait faire, toute offre de langage autour de ce que fait l'enfant (ou l'orthophoniste avec lui).

Exemple:

*SLP:	<i>tu regardes toutes les lettres .</i>	VERB
-------	---	------

- REPO : proposition de réponses de l'orthophoniste à la suite de sa demande dans les contextes où l'enfant peut répondre mais ne répond pas ou ne répond pas adéquatement à la question.

Exemple:

*SLP:	<i>qu'est ce qu'il fait?</i>	
*CHI:	<i>xxx</i>	
*SLP:	<i>il saute !</i>	REPO

- EXPL : explications linguistiques. L'adulte donne une information grammaticale ou sémantique pour permettre à l'enfant de s'approprier du lexique.

Exemple:

*SLP:	<i>tu es très bonne tu fais un prisme on appelle ça un prisme triangulaire parce qu'il y a des triangles .</i>	EXPL
-------	--	------

- CORR : corrections explicites. L'adulte neutralise la production de l'enfant et lui donne explicitement soit la forme phonologique attendue soit l'item lexical attendu.

Exemple:

*SLP:	<i>combien de doigts ?</i>	
*CHI:	<i>deux .</i>	
*SLP:	<i>non cinq</i>	CORR

- INDL : indices linguistiques (phonologiques, phonétiques, morphosyntaxiques, lexicaux). L'adulte fournit un ou plusieurs indices pour aider l'enfant à assimiler la forme lexicale.

Exemple:

*CHI:	<i>la bouche . %pho: la bu</i>	
*SLP:	<i>la bouche . %com: SLP insiste sur la fin du mot, sur le /f/ .</i>	INDL

- INNU pour toutes les productions de l'adulte comprenant un item lexical en innu. Le code-switching en innu représente une conduite étayante puisque l'adulte va proposer un item lexical dans la langue innu.

Exemple:

*SLP:	<i>namesb? %com: en innu poisson</i>	INNU
-------	--------------------------------------	------

N. Réaction verbale de l'enfant (pour les DEMANDES)

On renseigne ici s'il y a une réaction (audible) de l'enfant à la demande de l'orthophoniste et si cette réaction est verbale.

OUI-pour toute réaction audible vocale, paraverbale ou verbale (même inintelligible).

Exemple :

*SLP:	<i>quelle couleur ?</i>	
*CHI:	<i>xxx .</i>	<i>OUI</i>

NON-pour l'absence de réaction audible, non orale.

PP-si ce n'est pas pertinent car l'adulte ne donne pas le temps à l'enfant de répondre par exemple, s'il s'agit d'une question rhétorique visant à attirer l'attention de l'enfant ou encore s'il s'agit d'une question qui demande à l'enfant de pointer quelque chose sans l'utilisation du langage verbal.

O. Type de réaction/réponse de l'enfant

On code ici le type de réaction de l'enfant de manière accommodante pour l'enfant en prenant en compte les difficultés de langage. Ainsi, la pertinence de la réponse par rapport à la question posée n'est pas prise en compte dans le « succès » de l'activité mais c'est plutôt l'observation du succès de l'échange qui est codé ici. On code si la réaction orale est langagière/conventionnelle ou non.

LCOV-si la réaction est langagière et/ou conventionnelle ; c'est-à-dire s'il y a à minima 1 item intelligible de l'enfant (même si cet élément de réponse comprend des simplifications phonologiques).

Exemple :

*SLP:	<i>on va manger après ?</i>	
*CHI:	<i>d'acco(rd) %opho: dako</i>	<i>LCOV</i>

PLCOV- si la réaction verbale n'est pas conventionnelle ; c'est-à-dire si la prise de parole n'est pas intelligible, conventionnelle, appropriée ou aboutie.

Exemple :@

*SLP:	<i>les bras blancs ?</i>	
*CHI:	<i>tatata . %opho: tatata</i>	<i>PLCOV</i>

P. Adéquation lexico-sémantique des réponses de l'enfant

On code ici de manière binaire si la réponse intelligible/en langage conventionnel de l'enfant est adéquate/attendue d'un point de vue lexico-sémantique. Ici, la pertinence/cohérence de la réponse donnée par l'enfant est donc évaluée afin d'obtenir une appréciation de la cohérence interactionnelle lors des échanges. On code donc :

REPAD - pour « réponse adéquate » lorsque la réponse intelligible est adaptée/attendue

*SLP:	<i>ici qu'est ce qu'i(l) fait ?</i>	
*CHI:	<i>douche</i>	<i>REPAD</i>
*SLP:	<i>le garçon se douche ?</i>	

Nous codons REPAD même lorsqu'il n'y a qu'un élément intelligible dans l'énoncé mais que cet élément concorde avec le thème, lorsque l'intention de communication de l'enfant fait partie de la réponse attendue.

*CHI:	<i>ab ouais &=hiccup</i>	
*SLP:	<i>pourquoi elle a peur ?</i>	
*CHI:	<i>xxx peur xxx araignée %pbo: pær xxx arɛne</i>	REPAD

PAD - pour « pas de réponse adéquate » lorsqu'elle n'est pas adéquate, ne répond pas à la demande.

*SLP:	<i>puis regarde moi je l'ai mis de quelle couleur?</i>	
*CHI:	<i>xxx papillon %pbo: ape læ papijɔ</i>	PAD

ANNEXE F
Guide de transcription sur CLAN

Guide de codage des transcriptions

Logiciel CLAN

*liste non exhaustive se référant au guide de codage CLAN disponible sur [Clin-CLAN.pdf \(talkbank.org\)](http://Clin-CLAN.pdf(talkbank.org))

&- : filler tel que « &-hum »

[//] : pause ou dysfluente avec autocorrection telle que « il va [//] il peut »

[/] : répétition ou reprise d'un élément sans changement « demande [/] demande »

xxx : mot ou énoncé inintelligible, non retranscrit

%pho : transcription phonologique en API de l'énoncé

%com : commentaire lié à l'énoncé

&= : action ou activité non verbale telle que « &= tousses » ou « &= pointe : image »

() : phonème ou partie du mot non prononcée telle que « p(e)tit »

. : fin de l'énoncé

? : énoncé avec intonation interrogative

! : énoncé avec intonation exclamative

+... : énoncé incomplet

&+ : étayage phonologique

+...? : question

+/. : interruption

(.) : courte pause

(..) : pause

(...) : longue pause

[xxx] : chevauchement des énoncés

ffxxxff : voix chuchotée

BIBLIOGRAPHIE

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Amery, R., Thirumanickam, A., Barker, R., Lowell, A., Theodoros, D., & Raghavendra, P. (2022). Developing augmentative and alternative communication systems in languages other than english: a scoping review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(6), 2900-2919.
- Ball, J. et Bernhardt, B. M. (2008). First Nations english dialects in Canada: implications for speech-language pathology. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(8), 570-588. <https://doi.org/10.1080/02699200802221620>
- Bassano, D. (2000). Chapitre 5. La constitution du lexique: le «développement lexical précoce». Dans *L'acquisition du langage. Vol. I* (p. 137-168). Presses Universitaires de France.
- Bassano, D., Maillochon, I. et Eme, E. (1998). Developmental changes and variability in the early lexicon: a study of french children's naturalistic productions. *Journal of Child language*, 25(3), 493-531.
- Bates, E. et Goodman, J. C. (2013). On the emergence of grammar from the lexicon. Dans *The emergence of language* (p. 47-98). Psychology Press.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Reilly, J. et Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of child language*, 21(1), 85-123.
- Bernicot, J., Hudelot, C. et Bernicot, J. (2010). *Interactions verbales et acquisition du langage*. L'Harmattan. Récupéré de <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb422453379>
- Bignasca, T. et Rezzonico, S. (2010). Étayage des mères et réactions des enfants dans une activité de narration. *Langages & Pratiques*, 46, 32-42.
- Bishop, D. V. M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671-680. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>
- Boerma, T. et Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children: what if testing both languages is not possible? *Journal of Communication Disorders*, 66, 65-76. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.001>
- Bourdieu, P. (1996). Physical space, social space and habitus. *Vilhelm Aubert Memorial lecture, Report*, 10, 87-101.
- Breault, C., Béliveau, M.-J., Labelle, F., Valade, F. et Trudeau, N. (2019). Le trouble développemental du langage (TDL) : mise à jour interdisciplinaire. Dans *Neuropsychologie clinique et appliquée* (vol. 3, p. 64-81).

<https://doi.org/10.46278/j.ncaen.20190717>

- Brown, R. *A first language: The early stages*. Harvard University Press. (1973).
- Bruner, J. S. (Jerome S., Watson, R., Piveteau, J., Chambert, J. et Watson, R. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz. Récupéré de <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb34928760m>
- Caselli, M. C., Bates, E., Casadio, P., Fenson, J., Fenson, L., Sanderl, L. et Weir, J. (1995). A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 10(2), 159-199.
- Choi, S. et Gopnik, A. (1995). Early acquisition of verbs in Korean: a cross-linguistic study. *Journal of Child Language*, 22(3), 497-529.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. et Ronat, M. (1998). *On language: Chomsky's classic works language and responsibility and reflections on language in one volume*. New Press.
- Chouinard, M. M., & Clark, E. V. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of child language*, 30(3), 637-669.
- Clancy, P. M. (2017). The acquisition of Japanese. Dans *The crosslinguistic study of language acquisition* (p. 373-524). Psychology Press.
- Cohen, C., & Mazur-Palandre, A. (2018). Le langage oral en production chez les enfants bilingues: quels liens avec l'exposition?. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 46, p. 10004).
- Comblain, A. (2023). *Bilinguisme et apprentissage précoce des langues : entre idées reçues et fausses croyances*. Presses universitaires de Liège. [1 Online-Ressource (307 p.)]. Récupéré de <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/98689>
- Da Silva, C. (2009). *Etayage verbal des orthophonistes en situation de rééducation avec des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage*. AcquisiLyon.
- Da Silva, C. (2011). Orientations dialogiques dans une interaction orthophoniste-enfant dysphasique. Dans *Colloque international «Dialogisme: langue, discours», septembre 2010, Montpellier*. Récupéré de <https://www.researchgate.net/profile/Christine-Da-Silva-Genest/publication/264884489>
- De Lamo White, C. et Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 613-627.
- Denni-Krichel, N. (2004). La place de l'orthophoniste dans la prise en charge multidisciplinaire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52(7), 471-477.

- De Weck, G. et Salazar Orvig, A. (2019). L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage. *Corpus*, (19).
- Drapeau, L. (2011). *Les langues autochtones du Québec: un patrimoine en danger*. PUQ.
- Drapeau, L. (2014). *Grammaire de la langue innue*. Presses de l'Université du Québec. Récupéré de <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb43906949q>
- Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. Cambridge University Press.
- Duranti, A., Ochs, E., Schieffelin, B. B., Duranti, A., Ochs, E. et Schieffelin, B. B. (2012). *The handbook of language socialization*. Wiley-Blackwell. Récupéré de <http://onlinelibrary.wiley.com/book/10.1002/9781444342901>
- Farrar, M. J. (1992). Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology*, 28(1), 90.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *word*, 15(2), 325-340.
- Friend, M., Schmitt, S. A. et Simpson, A. M. (2012). Evaluating the predictive validity of the computerized comprehension task: comprehension predicts production. *Developmental Psychology*, 48(1), 136.
- Gadet, F. (2021). Corpus. *Langage et société, Hors série(HS1)*, 73-79. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0074>
- Genesee, F. (2022). The monolingual bias: A critical analysis. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 10(2), 153-181.
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*, 23(2), 7-14.
- Grosjean, F. (2014). Processing mixed language: Issues, findings, and models. Dans *Tutorials in bilingualism* (p. 225-254). Psychology Press.
- Henderson, J. T. (2024). *Access to augmentative and alternative communication (AAC) technology in Canada: evaluation of current system* (Master's thesis, Queen's University (Canada)).
- Hoff-Ginsberg, E. (1985). Some contributions of mothers' speech to their children's syntactic growth. *Journal of Child Language*, 12(2), 367-385.
- Hudelot, Christian., Salazar Orvig, Anne., Veneziano, E., Hudelot, C., Salazar Orvig, A. et Veneziano, E. (2008). *L'explication: enjeux cognitifs et interactionnels*. Ma. Récupéré de <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41456893t>
- Jullien, S. et Marty, S. (2020). Le choix des moyens de communication alternative et améliorée (CAA). Le cas des communicateurs émergents. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (73), 27-48. <https://doi.org/10.26034/tranel.2020.2997>

- Junker, M.-O., MacKenzie, M. et Mollen, Y. (2016). Structures comparées de l'innu et du français. *Colloque de l'Institut de Tshakapesh*.
- Kassir, R., Roussel, M., Abboud, H., & Godefroy, O. (2024). Exploration des déficits langagiers chez les bilingues: impact de la langue d'évaluation. *Revue de neuropsychologie*, 16(3), 191-198.
- Kern, S. (2003). Le compte-rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois. *Glossa*, (85), 48-61.
- Kern, S. (2019). *Le développement du langage chez le jeune enfant: théorie, clinique, pratique*. De Boeck supérieur.
- Khomsy, A. (1982). Langue maternelle et langage adressé à l'enfant. *Langue Française*, (54), 93-107. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/41558102>
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002>
- Kulinich, E., Royle, P. et Valois, D. (2014). Does negative feedback have an effect on language acquisition? Dans *Proceedings of the 39th Annual Boston University Conference on Language Development* (p. 301-310).
- La Nation innue | Culture - innu-aitun | Institut Tshakapesh*. (s.d.). Tshakapesh. Récupéré le 12 février 2023 de <https://www.tshakapesh.ca/culture/decouvrir-la-culture-innue/nation-innue/>
- MacWhinney, B. (2018). *CLAN Manual*. <https://doi.org/10.21415/T5G10R>
- Masson, C., Laverdure, S. et Calderaro-Viel, C. (2017). Etayage de l'adulte et multimodalité: étude exploratoire des modalités d'interaction dans le cadre d'une prise en charge d'un enfant avec retard de langage. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (66), 143-156.
- Nelson, K. (1988). Constraints on word learning? *Cognitive Development*, 3(3), 221-246.
- Nelson, K. E. (1977). Facilitating children's syntax acquisition. *Developmental Psychology*, 13(2), 101.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. et Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Ochs, E. et Schieffelin, B. (2001). Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications. *Linguistic anthropology: a reader, 2001*, 263-301.
- Paradis, M. (1997). Représentation lexicale et conceptuelle chez les bilingues: deux langues trois

- systèmes. *Explorations du lexique*, 15-27.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C. et Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: comparison to monolingual norms. *Language learning*, 43(1), 93-120.
- Peña, E. D., Bedore, L. M., & Zlatic-Giunta, R. (2002). Category-generation performance of bilingual children.
- Pessamit : La communauté | Portrait de la nation | Culture | Nametau innu : mémoire et connaissance du Nitassinan.* (s. d.). Nametau innu. Récupéré le 12 février 2023 de <http://www.nametauinnu.ca/fr/culture/nation/detail/70>
- Plateau, S. (2006). M. Tomasello. Aux origines de la cognition humaine. Paris: Retz. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (35/4), 600-602.
- Plumet, M.-H. (2020). Troubles de la communication sociale et neurodéveloppement. *Contraste*, 51(1), 241-258. <https://doi.org/10.3917/cont.051.0241>
- Reyes, I. (2004). Functions of code switching in schoolchildren's conversations. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 77-98.
- Rezzonico, S., De Weck, G., Salazar Orvig, A., da Silva Genest, C. et Rahmati, S. (2014). Maternal recasts and activity variations: a comparison of mother--child dyads involving children with and without SLI. *Clinical linguistics & phonetics*, 28(4), 223-240.
- Rodi, M. (2014). Les reprises dans les interactions logopédiste-enfant. Une alternance entre "offres" et "saisies". *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (60), 149-160.
- Rondal, J. A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Mardaga. Récupéré de <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb43429807s>
- Sadek-Khalil, D., Institut supérieur d'orthophonie, des sciences de la communication et du langage et Institut supérieur d'orthophonie, des sciences de la communication et du langage. (1982). *Quatre livres cours sur le langage*. ISOSCEL [i.e.] Institut supérieur d'orthophonie des sciences de la communication et du langage.
- Salazar-Orvig, A. (2017). Dialogue et interaction au cœur de la réflexion sur l'acquisition du langage. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (66), 5-27.
- Salazar-Orvig, A. et de Weck, G. (2013). Profils de mères et implications des enfants dans la co-construction de récits. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 124(5), 269-278. Récupéré de <https://shs.hal.science/halshs-01467880/document>
- Saxton, M., Kulcsar, B., Marshall, G. et Rupra, M. (1998). Longer-term effects of corrective input: an experimental approach. *Journal of Child Language*, 25(3), 701-721.
- Schieffelin, B. B. et Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge University Press. [1 online resource (vii, 274 pages)].

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511620898>

- Slobin, D. I. (1975). On the nature of talk to children. *Foundations of language development*, 283-297.
- Tardif, T. (1996). Nouns are not always learned before verbs: evidence from mandarin speakers' early vocabularies. *Developmental psychology*, 32(3), 492.
- Thibault, C. et Pitrou, M. (2018). *Troubles du langage et de la communication. L'orthophonie à tous les âges de la vie* (vol. 3e éd.). Dunod. Récupéré de <https://www.cairn.info/troubles-du-langage-et-de-la-communication--9782100784738.htm>
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a language a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Veneziano, E. (2014). Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage. *Contraste*, 39(1), 31. <https://doi.org/10.3917/cont.039.0031>
- Veneziano, E. et Hudelot, C. (2006). Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits: effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Le langage et l'homme*, (41 (2)), 117-138.
- Vihman, M. M. et McLaughlin, B. (1982). Bilingualism and second language acquisition in preschool children. Dans C. J. Brainerd et M. Pressley (dir.), *Verbal processes in children: progress in cognitive development research* (p. 35-58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9475-4_2
- Vinter, S. et Bried, C. (1998). Questions ouvertes/questions fermées: une dichotomie qui appelle une analyse critique. Son intérêt pour l'étude des procédures d'étayage. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (29), 49-62. <https://doi.org/10.26034/tranel.1998.2655>
- Yamaguchi, N. (2018). What is a representative language sample for word and sound acquisition? *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 63(4), 667-685.
- Zablit, C. et Trudeau, N. (2008). Le vocabulaire chez les jeunes enfants libanais arobophones, francophones et bilingues. *Glossa*.
- Zampini, L. et D'Odorico, L. (2011). Lexical and syntactic development in Italian children with Down's syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(4), 386-396.