



Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Audrey Prevost

soutenu publiquement en juin 2016 :

**Analyse d'interactions auxquelles prend part
un enfant jumeau avec retard de parole et/ou
de langage :
Identification de situations facilitatrices pour l'enfant.**

MEMOIRE dirigé par :

Stéphanie CAËT, Maître de conférence, Université de Lille, Lille.

Lille – 2016

À tous les membres de mon monde si particulier.

Remerciements

Je remercie chaleureusement Madame Stéphanie Caët, ma directrice de mémoire pour son aide dans la rédaction de mon mémoire. Pour son soutien, sa disponibilité et ses nombreux conseils tout au long de mes recherches et de mes avancées, et surtout pour ses encouragements qui arrivaient toujours quand j'en avais le plus besoin.

Je remercie également les deux familles, ainsi que les enfants qui ont accepté de participer à mon travail de recherche et qui m'ont accueillie avec enthousiasme à leur domicile.

Je remercie également mes maîtres de stage qui m'ont tellement appris pendant les moments passés avec elles.

Merci à Élodie L. et Alexandra R. pour m'avoir écoutée, pour avoir ri avec moi, et surtout pour faire partie du club.

Un immense merci aux membres de ma famille pour leur soutien pendant ces quatre années d'études.

Enfin je remercie Thomas, mon compagnon, pour son amour au jour le jour, pour m'avoir encouragée et soutenue à chaque étape. Pour la tendresse dont il fait preuve quotidiennement et parce qu'il me pousse toujours en avant.

Résumé :

La prévalence du retard de parole et/ou de langage chez les jumeaux est supérieure à celle des singletons. En effet, le contexte d'acquisition du langage est fortement influencé par la situation triadique entre la mère et les jumeaux. Dans le cadre d'une rééducation orthophonique que nous avons pu observer, nous avons souhaité identifier les situations d'interaction qui pouvaient faciliter la prise de parole de l'enfant. Pour cela, des enregistrements vidéos ont été effectués au domicile de deux familles de jumeaux âgés de 5 ans 7 mois et 6 ans 2 mois et ne présentant qu'un retard de parole et de langage sans troubles associés. Quatre situations ont pu être filmées : un repas, une lecture d'album, un moment de jeu et une séance d'orthophonie. Cette étude a suggéré que les enfants parlaient plus en terme de nombre d'énoncés produits et de longueur moyenne d'énoncés en situation de lecture d'album mais que la qualité de leurs énoncés par rapport à leurs troubles était meilleure en séance de rééducation. Cela a donc permis de mettre en évidence l'importance d'une prise en charge orthophonique associée à une guidance parentale personnalisée afin de permettre une remédiation plus rapide des troubles.

Mots-clés :

Jumeaux, retard de parole et/ou de langage, situations polyadiques ou dyadiques, étayage.

Abstract :

The prevalence of speech and/or language delay in twins is higher than in singletons. Indeed, the context of language acquisition is strongly influenced by the triadic situation between mother and twins. In case of speech therapy, we wanted to identify situations that could facilitate the child's speech. For this, video recordings were made at the home of two families of twins aged 5 years 7 months and 6 years 2 months and with a speech and language delay only without any other associated disorders. Four situations have been filmed: a family meal, a picture book's reading, a play time and a speech therapy session. This study showed that children spoke more in terms of number of statements product and average length of utterances in picture book's reading but the quality of their utterances in relation to their problems was better in rehabilitation session. Those results have helped to highlight the

importance of speech and language support associated with a parental guidance to enable faster remediation of disorders.

Keywords :

Twins, speech and/or language delay, polyadic or dyadic situations, scaffolding.

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	4
1. Le développement linguistique.....	5
1.1. La relation triadique.....	5
1.2. Le langage adressé aux jumeaux.....	7
1.3. Le cadre familial.....	9
1.4. Les interactions adulte-enfant.....	11
2. Le décalage dans l'acquisition du langage.....	12
2.1. Le lexique.....	13
2.2. La longueur des énoncés.....	15
2.3. La pragmatique.....	16
3. Les conséquences d'un retard de parole et ou de langage.....	17
3.1. Le retard de parole et/ou de langage.....	17
3.2. Les interactions enfant-orthophoniste.....	18
3.3. La guidance parentale.....	20
3.4. Les interactions parents-enfant.....	23
3.5. Les interactions dans une fratrie.....	25
4. Buts et hypothèses.....	26
Sujets, matériel et méthode.....	28
1. Population observée.....	29
1.1. Critères d'inclusion.....	29
1.2. Critères d'exclusions.....	30
1.3. Recrutement de la population.....	30
1.4. Présentation de la population.....	31
2. Protocole d'enregistrement.....	32
2.1. Choix des situations.....	32
2.2. Matériel et conditions d'enregistrement.....	35
3. Analyse du corpus.....	35
3.1. Transcription.....	35
3.2. Analyses.....	36
Résultats.....	39
1. Nombre d'énoncés.....	40
1.1. Nombre d'énoncés dans l'environnement de THO.....	41
1.2. Nombre d'énoncés dans l'environnement de CLE.....	44
2. Longueur Moyenne des Énoncés.....	46
2.1. LME dans l'environnement de THO.....	47
2.2. LME dans l'environnement de CLE.....	50
3. L'étayage.....	53
3.1. Dans l'environnement de THO.....	53
3.1.1. Etayage et LME.....	54
3.1.1.1. Avec la mère.....	54
3.1.1.2. Avec l'orthophoniste.....	54
3.1.2. Erreurs de l'enfant et étayage.....	56
3.1.2.1. Avec la mère.....	56
3.1.2.2. Avec l'orthophoniste.....	57
3.2. Étayages dans l'environnement de CLE.....	58
3.2.1. Etayage et LME.....	58
3.2.1.1. Avec la mère.....	58
3.2.1.2. Avec l'orthophoniste.....	58
3.2.2. Erreurs de l'enfant et étayage.....	59

3.2.2.1.Avec la mère.....	59
3.2.2.2.Avec l'orthophoniste.....	60
3.2.2.3.Avec la fratrie.....	61
Discussion.....	64
1.Biais et limites du travail.....	65
2.Discussion des résultats.....	67
2.1.Nombre d'énoncés produits.....	67
2.1.1.Situations dyadiques vs. polyadiques.....	67
2.1.2.Lecture avec la mère vs. séance d'orthophonie.....	67
2.2.LME.....	68
2.2.1.Séance d'orthophonie vs. lecture d'album.....	68
2.2.2.LME et singletons.....	69
2.3.Etayage.....	69
2.3.1.Etayage de l'orthophoniste.....	70
2.3.2.Etayage de la mère.....	70
2.4.Synthèse	71
3.Intérêt orthophonique.....	72
4. Perspectives, pistes pour le futur	74
Conclusion.....	77
Bibliographie.....	80
Liste des annexes.....	87

Introduction

Apprendre à parler « ce n'est pas seulement pouvoir reconnaître et produire un certain nombre de mots [...] c'est connaître les règles de leurs combinaisons. [...] c'est prendre le point de vue d'autrui en considération » (Rondal, 1999, p.9-10.). Lors de sa première année, l'enfant utilise toutes ses capacités cognitives afin de franchir toutes les étapes qui constituent l'acquisition du langage. Il interprète la mélodie intonative de ses parents, et donne un sens aux gens et aux choses qu'il rencontre. Cette perception de son environnement linguistique lui permettra de mettre en place l'articulation des sons de sa langue. Puis vers 12 mois, viendra le temps des premiers mots. L'évolution se poursuivra jusqu'à l'apparition d'énoncés construits et ayant du sens. Cependant, de nombreux facteurs entrent en ligne de compte dans ce long et complexe apprentissage : des capacités cognitives suffisantes, une maturité psycho-affective, un environnement socio-culturel stable, des stimulations riches et variées ou encore une appétence à la communication...

Si dans la majeure partie des cas, cette acquisition se fait sans encombre, un certain nombre d'enfants présenteront un retard de parole et/ou de langage. En 2009, l'Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé (INPES) indiquait que la prévalence des troubles du langage oral pour une tranche d'âge donnée était de 4 à 5 % dont 1% des enfants étaient atteints de troubles spécifiques (Delahaie, 2009). Des études tendent à suggérer que cette prévalence est plus importante dans le cadre d'une jumeauté. Environ un tiers des jumeaux de 4 ans subirait un retard de développement du langage (Rossignol et Bachollet, 1989 cité par Barriol et Garitte, 2011). En effet, l'acquisition du langage se fait dans des conditions différentes de celle des enfants tout-venant (Robin et Casati, 1995 ; Tomasello et al., 1986 ; Conway et al., 1980...). Contrairement à l'enfant singleton pour qui la relation avec le parent peut être principalement dyadique (en particulier dans le cas des enfants premiers nés), la relation qui s'établit entre parents et enfants jumeaux est principalement une relation triadique. De plus, la quantité et la qualité des énoncés fournis par le/les parents ne sont pas toujours équivalentes entre les enfants singletons et les jumeaux (Butler et al., 2003). Tous ces facteurs peuvent favoriser l'apparition d'un retard de parole et/ou de langage, et dans ce cas, une prise en charge orthophonique doit être envisagée afin de remédier à cette difficulté.

La prise en charge orthophonique s'accompagne d'une guidance parentale afin de donner aux parents et à l'enfant toutes les clés nécessaires à son évolution. En

partant du constat que les jumeaux étaient moins souvent en situation d'interaction dyadiques que les enfants singletons, nous nous sommes demandées si dans ces deux situations d'interaction (dyadique ou polyadique) les compétences langagières des enfants étaient différentes, en terme de quantité et de qualité des productions.

Notre objectif est d'analyser les différentes interactions auxquelles prend part un enfant jumeau qui présente un retard de parole et/ou de langage, afin d'identifier quelles sont les situations facilitatrices pour lui lors de la construction de ses énoncés, et ce, afin d'intervenir en parallèle de la prise en charge orthophonique et peut-être contribuer à une remédiation plus rapide du trouble.

Dans une première partie, nous présenterons les différences notables dans les étapes de l'acquisition du langage, entre les enfants singletons et les jumeaux. Nous mettrons en avant le décalage qui peut exister dans l'acquisition du langage lié aux conditions particulières d'apprentissage. De plus, nous analyserons les conséquences d'un retard de parole et/ou de langage chez l'enfant, sur les interactions qu'il peut avoir avec son orthophoniste lors de sa prise en charge, ses parents ou ses pairs (Da Silva, 2014 ; Rodi, 2011 ; De Weck, 2000 ; Abramovitch et al., 1979). Nous présenterons également le déroulement global d'une prise en charge orthophonique : les objectifs, les formes d'étayage ou les stratégies employés par ces professionnels. Les troubles langagiers des enfants seront également détaillés lors de la présentation de nos sujets.

Puis, dans une deuxième partie, nous présenterons notre question de recherche et nous justifierons de nos choix méthodologiques pour l'analyse des différents corpus que nous avons recueillis.

Enfin, dans une troisième partie, nous analyserons nos corpus et présenterons nos résultats que nous mettrons en regard avec notre revue de littérature dans une dernière et quatrième partie.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Le développement linguistique

1.1. La relation triadique

Le plus souvent, la construction du langage pour les enfants singletons intervient dans une relation dyadique mère-enfant. Bien entendu, le père ainsi que la fratrie a toute sa place dans les étapes de construction du langage. Il s'agit cependant du type d'interaction le plus étudié dans la littérature et qui sera privilégié dans notre revue de littérature. Toutefois, dans le cas de jumeaux, c'est une relation triadique qui se met en place entre les deux enfants et le parent (Robin et al., 1988). Comme le soulignent les recherches de Catherine Salaun et Natacha Tourbin (Salaun et Tourbin, 1996) dans leur mémoire d'orthophonie intitulé « Gémellité et développement linguistique : tentatives d'explication du retard de langage chez les jumeaux », il est probable que les caractéristiques du langage adressé aux jumeaux (LAE), soient en partie responsables d'un éventuel retard dans l'acquisition du langage.

Les nombreuses recherches à ce sujet (Conway et al., 1980 ; Robin et Casati, 1995 ; Pons, 1998...), ont mis en avant un déficit quantitatif du LAE. En effet, la surcharge de soins de maternage, le stress engendré par la demande des deux bébés simultanément, ainsi que l'organisation des soins, des sorties, entraînent bien souvent une diminution du temps accordé aux interactions entre la mère et l'enfant (Robin et Casati, 1995).

De plus, une étude de 1984 (Hay et O'Brien, 1984) sur 375 familles de jumeaux, montre les nombreuses difficultés que rencontrent les parents dans les premiers mois après la naissance de jumeaux. La proportion de syndrome dépressif y est plus importante que chez les mères de singletons. Cela est dû à l'accumulation de l'anxiété et de la fatigue, liées à la lourdeur des tâches de maternage. En effet, la mère doit obligatoirement alterner entre les deux enfants, en divisant par deux son temps et son attention, constamment.

Les mères ont tendance, à la naissance de jumeaux, à osciller entre deux comportements ambivalents : la dissociation des deux enfants, ou au contraire, l'indivision du couple (Tourrette et al., 1988). On note aussi (Robin, 1990) qu'à la naissance, la mère a plus tendance à s'attacher à l'enfant ayant le plus gros poids de naissance mais que cet attachement préférentiel a tendance à s'inverser au cours de

la première année lorsque la survie de l'enfant n'est plus menacée (Minde, 1983). La mère ne peut pas être dans une relation dyadique, elle est toujours dans une relation triadique : pendant qu'elle s'occupe de l'un, l'autre est présent physiquement ou psychiquement (pleurs/ anticipation du soin suivant sur le jumeau) (Robin et al., 1988).

Un questionnaire parental a été proposé à 375 familles (Hay et O'Brien, 1984) concernant le maternage, la fatigue ressentie, les éventuelles aides extérieures reçues ou souhaitées, ainsi qu'une observation directe dans les familles de jumeaux de 3 ans. Le résultat de cette étude montre qu'à 2 ans, les parents de jumeaux considèrent que la communication verbale entre les parents et les enfants est moins importante que dans les familles de singletons.

Ainsi dans l'environnement langagier d'un jumeau, les interactions se font dans une triade et non en dyade avec la mère. Il y a donc un émetteur pour deux récepteurs différents. Savic, en 1980 a étudié avec précision 3 paires de jumeaux yougoslaves et 3 familles de singletons pour le groupe témoin, entre 2 ans 8 mois et 4 ans 4 mois, afin d'en apprendre davantage sur l'acquisition du langage dans ces familles. Tous les enfants étaient issus de familles aisées et ayant des parents avec un bon niveau intellectuel. Leur développement moteur et langagier était dans la norme. L'examineur rencontrait les enfants avant la période d'observation afin de devenir ami avec eux et que sa présence ne fausse pas l'observation. L'observation se faisait lorsque les enfants étaient seuls avec leur mère. Elle rapporte que la situation triadique obligerait les jumeaux à se partager l'attention de la mère, qui est le plus souvent émettrice, cela les pousserait donc à prendre la parole à la place du co-jumeau afin d'être l'interlocuteur privilégié de leur mère. Une rivalité peut alors apparaître au sein du couple fraternel afin d'obtenir le plus d'attention. Cette idée est également confortée par le travail de recherche de Salaun et Tourbin (1996) qui indiquent que les jumeaux ont tendance à être en concurrence pour être le premier à parler/répondre. Un questionnaire de 17 questions a été proposé à 30 couples de parents de jumeaux. Certaines questions concernaient les habitudes dialogiques particulières dues à la situation triadique.

À la première question, « Existe-t-il une compétition, une rivalité entre les jumeaux pour attirer votre attention ? » 24 parents sur 30 répondaient positivement. Le souhait de monopoliser l'attention et la parole est ressenti et exprimé par les parents.

Les mamans indiquent par exemple : « c'est à celui qui parlera le plus fort... ». Un parent dit : « On écoute d'abord celui qui a parlé en premier ». Les tours de paroles sont donc souvent déséquilibrés au sein de la fratrie. Seulement 3 couples indiquent qu'ils sont attentifs à ce que chaque enfant ait son propre tour de parole.

À la deuxième question, « Lorsque vous vous adressez à l'un des enfants arrivait-il : que son frère s'empresse de répondre avant lui/qu'il ne réponde pas, attendant que son frère réponde à sa place/autre cas de figure... » 27 parents sur 30 indiquent que lorsqu'ils s'adressent à l'un des enfants, il arrive que le jumeau se dépêche de répondre avant l'autre. Dans 12 cas sur 27 les parents ont coché les deux cases (il attend que son frère réponde, son frère s'empresse). Cette habitude de vouloir prendre la parole en premier est donc bien marquée dans la plupart des couples gémellaires de cette étude.

1.2. Le langage adressé aux jumeaux

En plus de ce déficit quantitatif, on peut également aborder le problème de la qualité des interactions qui sont proposées aux enfants.

Le « mamanais » ou langage maternel, a fait l'objet de nombreuses observations. Il s'agit d'un discours plus simple que celui adressé à des adultes, avec de nombreuses questions et des phrases plus souvent déclaratives. (Gleitman et al., 1984).

L'utilisation de ces schémas simplifiés, ainsi que l'accentuation prosodique ou des mimiques plus prononcées, peuvent faciliter l'apprentissage des structures langagières par l'enfant (Butler et al., 2003). Ainsi, les mères très attentives aux interactions avec l'enfant, dès son plus jeune âge, apportent un environnement d'apprentissage optimal pour l'enfant. Tandis que celles qui sont plus directives dans leurs interactions ont un impact plus négatif sur l'acquisition de la langue par les enfants (Murray et al., 1993; Tomasello et Farrar, 1986).

Les mères de jumeaux sont plus enclines à utiliser ce mode de communication avec leurs enfants, que les mères d'enfants singletons (Tomasello et al., 1986). Ainsi, Tomasello et al., en 1986, ont étudié avec précision l'environnement linguistique dans lequel évoluent les enfants (jumeaux et singletons) entre 1 et 2 ans. Pour cela, ils ont sélectionné 6 paires de jumeaux et 12 enfants singletons, comparables au niveau de l'âge, du sexe, de l'éducation parentale ou encore du temps qu'ils passaient en général avec leur mère (34 heures par semaine en

moyenne). Deux vidéos ont été réalisées au domicile des enfants à 15 et 21 mois. Chaque dyade ou triade (enfant(s)+ mère) était filmée dans une situation naturelle de jeu de 15 minutes. Les expérimentateurs fournissaient les jeux et la mère avait pour seule consigne de « faire ce que vous feriez normalement ». Les passages vidéos étaient ensuite analysés afin de récolter des informations sur le développement langagier des enfants (lexique : nombre de mots produits et nombre de mots différents), ainsi que sur les compétences discursives au sein de la dyade/triade (nombre d'énoncés moyens produits par l'enfant). Le deuxième domaine analysé concernait l'environnement langagier des enfants (l'attention conjointe, le type de discours dirigé vers l'enfant et les réponses faites par la mère dans le dialogue). En ce qui concerne le type de discours dirigé vers l'enfant, les auteurs admettent les résultats suivants : les mères de jumeaux produisent presque autant d'énoncés que les mères de singletons quand elles s'adressent à leurs enfants, mais la longueur moyenne de leur réponse est inférieure à celle des mères de singletons (Tomasello et al., 1986).

De plus, l'étude de Butler et al. (2003) amène des résultats similaires à ceux de l'étude de Tomasello et al. même si la méthodologie employée diffère. 21 mères de jumeaux et 21 mères de singletons (tous premiers-nés) étaient appariées en âge, ou encore en éducation. Les enfants âgés de 4 mois et les mères étaient évalués dans un « laboratoire ». Les mères ont ensuite participé à la procédure vidéo « still-Face » (Tronick et al., 1978) avec leurs nourrissons. Les deux premières minutes du discours maternel, en situation de jeu libre ont été transcrites et analysées. Pour éliminer les effets de la pratique sur les interactions des mères de jumeaux, seule l'interaction avec le premier enfant (dans l'ordre des tests) de chaque paire de jumeaux a été analysée. Les mesures portaient sur une possible dépression maternelle (questionnaire de « Edinburgh Postnatal Depression Scale » (EPDS) (Cox et al., 1987)), et le discours maternel (description, réponse, conversation, répétition, syntaxe, type de phrases etc.).

Les résultats montrent que les mères de singletons produisent plus d'énoncés que les mères de jumeaux (50,8 énoncés en moyenne sur 2 minutes contre 42,4 pour les mères de jumeaux).

De plus, les énoncés des mères de singletons étaient davantage centrés sur les actions de l'enfant, ses productions verbales et non verbales, et non sur son

environnement. Les mères de jumeaux cherchaient plus à attirer l'attention de l'enfant sur un élément de l'environnement ou sur elles-mêmes, plutôt que sur le comportement direct de l'enfant.

Exemples :

Énoncés centrés sur la mère	Énoncés centrés sur l'enfant
« Mummy didn't bring any tissues, did she? »	You're looking at mummy's bracelet
« You are not looking at me. You're more interested in the camera than me »	« You're a gorgeous girl »

Les mères de jumeaux utilisent en moyenne beaucoup moins de phrases interrogatives que les mères d'enfants singletons (42% contre 28% seulement). L'utilisation de phrases déclaratives est plus répandue chez les mères de jumeaux (35% contre 42% en moyenne sur les 2 minutes.)

On peut également noter que les résultats montrent que les mères de singletons utilisent plus d'énoncés interrogatifs, et les mères de jumeaux, plus d'énoncés déclaratifs voir impératifs. Contrairement à l'étude de Tomasello et al. (1986) la différence n'est pas significative quant à l'utilisation d'énoncés impératifs (9,4% pour les mères de singletons contre 9,1% pour les mères de jumeaux), cette différence de résultats pouvant être en lien avec l'âge des sujets étudiés. Les auteurs en concluent que les mères de jumeaux emploient moins le « mamanais » et offrent donc un environnement d'apprentissage langagier différent de celui proposé aux singletons. Les résultats sont corrélés avec l'étude de Tomasello et al., les productions des mères de jumeaux, notamment au niveau syntaxique, ressemblent davantage au style de discours que l'on emploie entre adultes.

1.3. Le cadre familial

En dehors d'un input maternel différent entre singleton et jumeaux, d'autres facteurs entrent en jeu dans l'acquisition du langage. Mais ils interviennent également dans le cas de singletons, même s'ils sont moins marqués, ou moins fréquents.

Les différents facteurs qui peuvent être à l'origine des difficultés langagières des enfants jumeaux sont repris par deux auteurs (Barriol et Garitte, 2011). Elles mettent d'abord en évidence le problème de la prématurité. En effet, les enfants jumeaux ont

une proportion plus importante que les enfants singletons à naître prématurément (Blondel et al., 2002) ou avec un poids de naissance inférieur à 2500 grammes (Akerman et Thomassen, 1991). Cela peut engendrer des troubles neurologiques, ou développementaux (Sutcliffe et Derom, 2006) (paralysie cérébrale, déficience intellectuelle ou troubles spécifique du langage).

Les deux auteures indiquent également qu'il faut prendre en compte la catégorie socio-professionnelle (CSP) des parents. En 1970, Mittler a étudié 200 jumeaux anglais âgés de 4 ans. « L'Illinois test of psycholinguistic Abilities » leur a été proposé et les résultats montrent un retard moyen d'environ 6 mois au niveau du développement du langage oral (évaluation du versant production et réception), comparé aux singletons. Des facteurs explicatifs ont été recherchés et Mittler a trouvé de fortes corrélations entre la classe sociale et/ou la taille de la famille et les résultats au test de langage. Ainsi, les jumeaux de classe moyenne étaient très désavantagés par rapport aux singletons de la même classe sociale. Son hypothèse est que les jumeaux auraient moins la possibilité de profiter de l'environnement linguistique présent dans les familles de classe moyenne, due à la situation gémellaire en elle-même. Cependant, les jumeaux et les singletons de la classe « ouvrière » ne présentaient pas de grande différence au test. En 2006, Thorpe confirmait ces résultats dans sa revue de littérature. Elle cite de nombreux auteurs ayant démontré que la CSP des parents influençait le développement langagier des enfants jumeaux.

De plus, il paraît important de prendre en compte, outre la CSP des parents, le nombre d'enfants dans la fratrie. Deux études ont montré des différences de résultats selon si le singleton avait ou non des frères/sœurs. (Davis, 1937 cité par Thorpe, 2006 ; Thorpe et al., 2003). L'étude de Thorpe et al. (2003) a permis de comparer les interactions triadiques dans des familles de jumeaux et dans des familles avec deux enfants singletons d'âge rapproché. 96 paires de jumeaux ont été comparées avec 98 paires de singletons, n'ayant pas plus de 30 mois de différence d'âge. Les interactions parentales et familiales ont été évaluées au moyen de questionnaires, d'entretiens standardisés et de deux observations en milieu écologique à 20 et 36 mois. Chez les familles de singletons, un autre enfant était plus âgé que le « singleton-cible », mais pas de plus de 30 mois.

Lors de l'observation à 20 mois, les résultats mettent en évidence l'avantage que peuvent tirer les enfants de la présence d'un frère ou d'une sœur plus âgée, comme

le montre le tableau I, leur permettant ainsi d'accéder à un niveau de langue plus élevé. En effet, l'autre enfant était plus enclin à parler à l'enfant observé par les expérimentateurs, et la clarté de son discours était meilleure, de même que la longueur moyenne des énoncés. L'environnement verbal des enfants était donc plus riche dans le cas des singletons que pour les jumeaux. Ainsi, les jumeaux étaient désavantagés au niveau de l'articulation et du vocabulaire (Davis, 1937 cité par Thorpe, 2006).

Tableau I : Les interactions dans la fratrie (singletons VS jumeaux) (Thorpe, Greenwood, et Rutter, 2003).

	Twins		Singletons		t test	p value
	Mean	(S.D.)	Mean	(S.D.)		
Unstructured observation						
Other child talks to target child	0.34	(0.84)	4.33	(5.34)	6.78	.0001
Other child vocalises to target child	1.61	(2.08)	0.92	(2.14)	2.16	.032
Toy observation						
Other child talks to target child	0.83	(3.57)	7.52	(0.83)	9.14	.0001
Other child vocalises to target child	1.48	(3.56)	0.48	(1.14)	2.63	.01
Clarity of other child's speech	7.64	(4.15)	18.67	(2.64)	20.98	.0001
Length of other child's sentences	0.60	(1.01)	6.58	(0.87)	41.95	.0001

1.4. Les interactions adulte-enfant

Lorsqu'il s'adresse à un enfant, singleton ou jumeau, un adulte adapte son discours. Il interagit avec lui que ce soit dans une modalité verbale ou non verbale (mamanais, réponses aux vocalisations de l'enfant...) (Rondal, 1999).

L'attention conjointe est une de ces adaptations qui joue un rôle crucial dans le développement lexical de l'enfant (Tomasello et Farrar, 1986 cité par Hunkeler, 2006, p.85). Selon eux, « l'apprentissage du lexique suppose une appropriation des modèles lexicaux fournis par l'adulte, et les résultats confirment que cette appropriation est facilitée quand le nom de l'objet est fourni au moment où l'intérêt de l'enfant pour cet objet est en éveil. »

En effet, elle intervient très souvent dans les épisodes d'étiquetage verbal qui permettent l'augmentation du stock lexical. « La mère désigne du regard ou du geste un référent objet ou image et fournit le mot, qui dans la langue renvoie à cette classe de référent, à la qualité, la quantité ou l'élément de sens en question. » (Rondal, 1983, p.132).

Tomasello indique également : « Le caractère répétitif de l'échange est secondaire, la caractéristique cruciale des routines étant, [...] l'attention conjointe. L'importance de l'attention conjointe résiderait en ce qu'elle fournit un contexte référentiel bien défini pour l'interaction linguistique. » (Tomasello et Farrar, 1986, p.72, traduit par Hunkeler, 2003)

Ainsi, l'étude de Tomasello et al. (1986) que nous avons présentée précédemment (l. 1-2) apporte également des informations sur l'attention conjointe.

Concernant l'attention conjointe, les auteurs ont observé :

- qui était l'initiateur de l'énoncé
- si cette initiation était suivie ou non d'une réponse (plus ou moins brève)
- les épisodes d'attention conjointe sur un objet ou un événement
- et enfin, par qui était maintenue l'attention conjointe (la mère, l'enfant, les deux ?)

Les auteurs rapportent les résultats suivants : le nombre total d'énoncés est plus important chez les mères de jumeaux que chez les singletons (25 énoncés contre 36 en moyenne) et les mères de jumeaux ont tendance à prendre davantage l'initiative de l'interaction que les mères d'enfants singletons. L'enfant a donc moins la possibilité de diriger l'attention de sa mère sur un élément qui l'intéresse. De plus, leur étude nous apprend que la durée totale d'attention conjointe est de 594 secondes en moyenne pour les mères d'enfant singleton, contre seulement 264 secondes pour les mères de jumeaux. Les épisodes d'attention conjointe sont dix fois moins nombreux pour les mères de jumeaux que pour les singletons.

Pourtant, l'attention conjointe fait partie intégrante de l'étiquetage verbal, qui permet de faciliter l'acquisition du lexique (Hunkeler, 2006). La mère désigne du regard ou par le pointage un élément de l'environnement pour capter l'attention de l'enfant et indique le mot correspondant à cet élément.

Les jumeaux qui passent donc moins de temps que les enfants singletons dans les interactions conjointes avec leur mère, auront donc accès à moins de vocabulaire. Cette hypothèse se retrouve dans les résultats de l'étude de Tomasello et al. (1986). Ils indiquent que les mesures effectuées sur le vocabulaire des enfants (nombre de mots au total et nombre de mots différents) montrent un déficit marqué de vocabulaire chez les jumeaux (une moyenne de 8 mots différents pour les jumeaux, contre 46 mots différents chez les singletons).

2. Le décalage dans l'acquisition du langage

Ces différences environnementales dans l'enfance, entre les jumeaux et les enfants singletons ont certainement un impact sur le développement langagier. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les jumeaux sont plus sujets au retard de langage. Environ un tiers des jumeaux ont des difficultés de langage à 4 ans (Rossignol et Bachollet, 1989). 55 paires de jumeaux ont été comparées entre elles grâce aux éléments recueillis dans les centres de Santé accueillant les enfants pour les bilans de santé obligatoires de la Caisse Primaire d'Assurance Maladie de Paris. Un examen effectué par un psychologue (un entretien semi-dirigé et le test de Brunet-Lezine) met en évidence un trouble du langage chez 11 enfants dont 10 ont été orientés pour une rééducation orthophonique (soit 10% de l'échantillon). De plus on relève 10% d'enfants avec des troubles d'articulation et 10,9 % d'enfants présentent un retard de langage avéré.

Déjà, en 1932, Ella Day étudiait avec attention le langage des jumeaux (Day, 1932) et notait des retards dans de nombreux domaines, comparé aux singletons : longueur des énoncés, construction grammaticale, vocabulaire et analyse fonctionnelle du langage. Cette dernière partie concerne le but dans lequel l'enfant emploie le langage. Une classification a été proposée par Piaget (Piaget, 1926) :

- le langage égocentrique (répétition, écholalies, monologue, duo ou monologue collectif)
- le langage social (informations adaptées [dénommer, situation immédiate...], critiques, réponses émotionnelles, questions, réponses, phrases sociales, imitation...)

On peut tout de même noter que ce retard a tendance à se résorber voire à disparaître entre 5 et 10 ans, d'autant plus si une rééducation est mise en place (Luria et Youdovitch, 1959 cité par Garitte et al., 1995).

Une conférence sur la jémellité (Bak, 2004 cité dans le mémoire d'orthophonie de Calmeil, 2010) donnée en 2004 par le psychologue cognitiviste Fabrice Bak, nous apprend que pour certains jumeaux, le retard de langage pourrait être dû à un retard dans les étapes de dissociation du lien jémellaire. En n'ayant pas encore accédé à leur autonomisation, ils n'ont pas pu construire leur propre raisonnement cognitif, et donc développer aussi vite que les autres jumeaux leur langage.

2.1. Le lexique

De nombreuses études cherchent à analyser le langage des jumeaux. Cependant, concernant le lexique, la plupart reprennent les éléments publiés par Ella Day en 1932. Cette étude datant de 1932, nous avons conscience que les résultats peuvent être obsolètes, c'est pourquoi nous avons cherché des études comparables à la sienne, nous permettant d'avoir des éléments plus récents à fournir. Une étude plus récente a été trouvée concernant le vocabulaire (Tomasello et al., 1986).

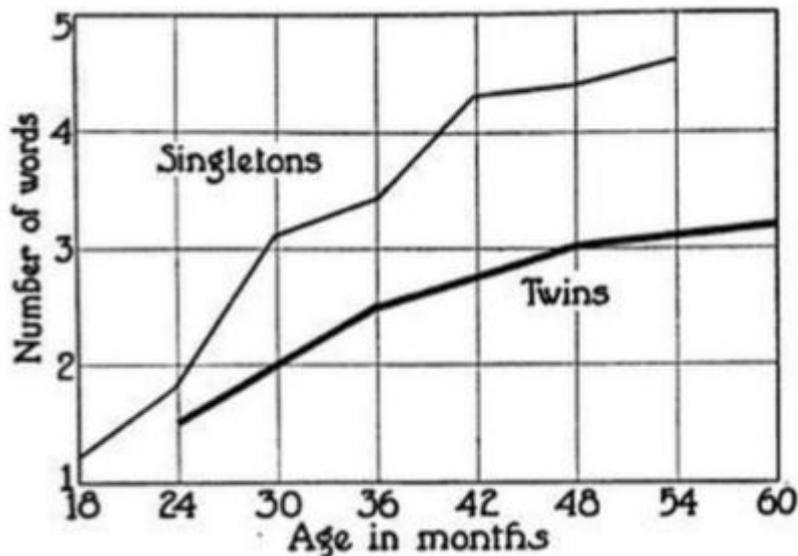
Dès 1932, l'étude de Day met en évidence un déficit du stock lexical chez les jumeaux (Day, 1932). La recherche a été effectuée sur 80 paires de jumeaux entre 2 et 5 ans. Plusieurs analyses ont été faites, celle du langage et plus particulièrement du vocabulaire a été effectuée grâce à l'utilisation du test de Mc Carthy, qu'il avait basé sur le même schéma que celui de Bateman (1915). Pour déterminer le nombre de mots différents utilisés les règles de cotation étaient les suivantes :

- ne pas inclure les noms propres
- ne pas inclure les formes au pluriel, sauf si le singulier n'a pas été employé
- inclure toutes les formes de pronoms
- ne pas inclure les variations de verbes ou d'adjectifs sauf s'ils ont une racine étymologique différente.

- un même mot peut être compté deux fois en fonction de sa fonction grammaticale ; c'est à dire que si un mot est employé comme nom puis comme verbe, il est compté deux fois.

Les résultats indiquent clairement une différence de développement lexical entre les jumeaux et les singletons. Par exemple, elle indique que le stock lexical d'un jumeau de 5 ans équivaut à celui d'un enfant singleton de 2 ans et demi ou 3 ans. La différence est moindre à 2 ans mais augmente considérablement avec l'âge comme le montre le tableau II, issu de l'étude.

Tableau II : Moyenne du nombre de mots employés par les singletons et les jumeaux (Day, 1932).



Plus précisément, les substantifs sont en moyenne utilisés dans les mêmes proportions pour les jumeaux et les singletons, de même que les verbes. Cependant, on note une importante différence dans l'utilisation des adjectifs par exemple. À deux ans, les singletons emploient 10% d'adjectifs, tandis que les jumeaux ne sont qu'à 2% environ. À 5 ans, ces derniers n'atteignent toujours pas les 10% d'utilisation. Dans l'étude plus récente (Tomasello et al., 1986) que nous avons présentée précédemment (I, 1.2) les résultats concernant le lexique indiquent que les jumeaux ont une moyenne de 8 mots différents dans leurs énoncés contre 47 mots différents pour les singletons. Les résultats de Day sont donc confirmés plusieurs décennies après.

Toutefois, l'utilisation des adverbes ou des interjections est plus développée chez les jumeaux. La différence dans l'utilisation des pronoms n'est pas statistiquement significative, cependant Zazzo en 1960 ou encore Lebrun en 1982, mettent en évidence les difficultés que rencontrent les jumeaux à employer convenablement les pronoms personnels, comme le « je ». En effet, chez les jumeaux, la confusion entre soi et l'autre est très fréquente. Le pronom personnel « je », ou le « moi » apparaît plus tardivement. L'utilisation de la forme au pluriel « nous » ou le pronom impersonnel « on » apparaît plus précocement et peut perdurer. Zazzo cite une mère de jumeaux : « Mes jumelles qui ont actuellement 5

ans, disent toujours on, nous, presque jamais je, tu, elles semblent se considérer comme une seule personne. » (Zazzo, 1960, p.280). Cela est en corrélation avec la confusion des prénoms que peuvent avoir certaines paires de jumeaux. Zazzo rapportait le comportement d'un jeune homme de 23 ans qui répondait sans distinction à son propre prénom mais aussi à celui de son frère. Robin et Le Maner (1998) indiquent que 16% des jumeaux ont tendance à utiliser un « vocable commun » pour se désigner tous les deux, ce qui met en évidence des « difficultés dans la différenciation moi-autrui » au sein du couple.

2.2. La longueur des énoncés

La longueur moyenne des énoncés (LME) est également impactée par les conditions particulières d'accès au langage précisées dans la première partie. En effet, dans les dyades la longueur moyenne des énoncés est inférieure à plus d'un écart-type de la moyenne des enfants de leur âge (36 à 48 mois) (Barriol et Garrite, 2011). La complexité syntaxique des énoncés chez les jumeaux est moins développée que chez les singletons (Day, 1932). Cette différence est peu significative à 2 ans, mais le devient progressivement. Les jumeaux de 5 ans, ayant une longueur moyenne d'énoncé équivalente à celle des singletons entre 2 ans et demi et 3 ans.

Brown (1973) a également établi une échelle de développement des compétences morphosyntaxiques, qu'il présente de la manière suivante (Brown, 1973 cité par Kern, 2001) :

Tableau III : Échelle de développement des compétences morphosyntaxiques établie par Brown en 1973 (Brown, 1973 cité par Kern, 2001).

Étape	LME (en morphèmes)	Age (mois)	Caractéristiques
I	1.0-2.0	12-26	énoncé à 1/2 mots
II	2.0-2.5	27-30	énoncé à deux mots/ +
III	2.5-3.0	31-34	phrases simples
IV	3.0-3.75	35-40	phrases complexes
V	3.75-4.5	41-46	coordination des phrases
V+	4.5+	47+	

Selon lui, la LME est un outil fiable pour déterminer les compétences morphosyntaxiques, si l'on obtient au minimum 50 énoncés.

2.3. La pragmatique

On peut toutefois noter, qu'au niveau pragmatique, les jumeaux, ou encore les singletons ayant des frères/sœurs, sont avantagés par rapport aux singletons « uniques ». En effet, l'interaction dans les fratries peut être une aide pour acquérir des compétences discursives et sociales (Tomasello et al., 1989). À propos de cette étude, des auteurs indiquent que « l'habileté à communiquer avec un partenaire linguistiquement simple, immotivé, relativement égocentrique peut faciliter des capacités pragmatiques telles que la capacité à utiliser des moyens de communication non-verbaux, à adapter la réponse lorsque le message initial est peu clair, etc. » (Garitte et al., 1995, p.34). Les jumeaux auraient alors une communication plus efficace à défaut d'un langage adapté.

Dans les différentes études que nous avons pu consulter, le délai de retard langagier est variable entre 1,7 mois et 8 mois, en fonction des études, de la méthodologie employée ; sélection des participants, âge des sujets, CSP des parents ou encore techniques statistiques utilisées...

En effet, la plupart des études se fondent sur un recrutement de volontaires dans la population de base. Or, chez les jumeaux, les risques de prématurité et de dommages neurologiques sont plus importants que chez les singletons (Sutcliffe et Derom, 2006), il paraît donc probable que des échantillons de jumeaux ayant un handicap en sus viennent altérer la moyenne des résultats du groupe de jumeaux aux épreuves. Une étude de 2003 (Rutter et al., 2003) a sélectionné avec attention les échantillons de jumeaux en excluant les enfants atteints de troubles neurologiques ou nés prématurément, la moyenne du retard langagier n'était plus que de 3 mois. Il s'agit d'une étude longitudinale concernant 96 paires de jumeaux et 98 paires de singletons, qui n'avaient pas plus de 30 mois d'intervalles. L'échelle « Mc Arthur Communicative Development Inventory » leur a été proposée à 20 mois. À 36 mois, la « Pré-school language scales (PLS-3) » et « the McCarthy Scales of Children's Abilities » leur ont été proposées. Le vocabulaire du parent qui s'occupait le plus des enfants a également été évalué par la « Mill Hill Vocabulary Scale ». Les résultats de cette étude montrent un décalage dans l'acquisition du langage de 1,7 à 3,1 mois en fonction de l'âge. Les jumeaux ont systématiquement des scores en dessous de ceux des singletons, à toutes les épreuves proposées.

En 2006, Thorpe présente sous la forme d'un tableau, les principales études qui ont été menées sur les différences de langage entre les jumeaux et les singletons. Le tableau original se trouve en Annexe 1.

On remarque que depuis 1934, seules sept études clés ont été effectuées sur les différences de langage entre les jumeaux et les singletons. Par exemple, peu se basent sur les mêmes critères d'âge (entre 2 et 5 ans, ou entre 5 et 9 ans, à 11 ans...). Les critères de sélection de l'échantillon d'enfants ne sont pas non plus identiques dans ces études. Enfin, les outils utilisés pour évaluer l'échantillon ne sont jamais identiques, ce qui pose la question d'une possible comparaison entre ces études. De même, les auteurs ne recherchaient pas les mêmes éléments. Ainsi, l'étude de Day (1932) qui paraissait relativement complète n'a jamais trouvé de comparatif dans les études plus récentes. Toutefois, toutes les études s'accordent à trouver un retard dans l'acquisition du langage pour les jumeaux.

3. Les conséquences d'un retard de parole et ou de langage

Le retard dans l'acquisition du langage d'un enfant (jumeau ou singleton) pousse les parents à consulter leur médecin afin d'obtenir une ordonnance pour un bilan orthophonique.

La prise en charge orthophonique se décide sur la base d'un bilan étalonné effectué par l'orthophoniste et mettant en évidence des difficultés d'ordre pathologique chez un patient. Dans le cas des jumeaux, la pathologie la plus courante est le retard de parole et/ou de langage (Thorpe, 2006).

3.1. Le retard de parole et/ou de langage

Selon la définition générale du dictionnaire d'orthophonie (2011), le retard de parole est « un trouble [...] qui recouvre toute altération de la chaîne parlée [...] à partir de 4 ans. [...] (Ils) affectent la prononciation des mots, et renvoient au domaine de la phonologie. » La définition utilise le pluriel pour souligner les diverses formes que peut revêtir l'appellation « retard de parole ». C'est pour cette raison que nous ferons une présentation détaillée de nos sujets afin de déterminer, pour chacun, ses domaines de difficultés et ses compétences.

Le retard de langage est une « pathologie du langage oral se manifestant par un développement linguistique qui ne correspond pas aux normes chronologiques connues. » (Dictionnaire d'orthophonie, 2011). Il ne touche pas les mêmes domaines (lexique, syntaxe...) mais peut se présenter également sous de nombreuses formes.

Dans le cas d'un retard de langage ou de parole chez un enfant, une prise en charge orthophonique doit être entreprise afin de palier ce déficit. L'orthophoniste aura des interactions privilégiées avec son patient, et utilisera des stratégies d'étayages que nous allons détailler.

3.2. Les interactions enfant-orthophoniste

Lorsqu'une rééducation orthophonique est mise en place, l'orthophoniste a le choix entre différentes approches rééducatives. Elle peut être orientée sur les troubles de langage précis de l'enfant, c'est l'approche instrumentale (De Weck et Marro, 2010), ou avoir une approche plus fonctionnelle (Coquet et Ferrand, 2004), et permettre une rééducation basée sur des exercices proches des activités quotidiennes de l'enfant (Da Silva, 2014).

Dans la pratique de nos stages, nous avons pu constater que les professionnels employaient ces deux approches de manière complémentaire.

L'orthophoniste utilise des conduites spécifiques lors des interactions avec son patient. En effet, lorsque le patient est en difficulté avec le langage oral, le professionnel met en place des stratégies pour l'aider à surmonter cette difficulté (Da Silva, 2014).

Dans sa thèse sur l'« étude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage » (Da Silva, 2014), l'auteure a analysé le corpus de 4 dyades orthophoniste-enfant dysphasiques âgés de 5 à 8 ans. Cela lui a permis de dégager des stratégies employées par les orthophonistes. Bien entendu, cette analyse porte sur les interactions avec des patients ayant un trouble spécifique du langage oral, mais on peut penser que les stratégies employées pour un retard de parole et/ou de langage seront sensiblement semblables. Ces stratégies sont donc les suivantes :

- L'orthophoniste peut « simplifier la tâche » de l'enfant, en lui posant des questions, en proposant une ébauche orale de la réponse ou en lui donnant des indices sur la réponse.

- Il peut « remettre en cause la proposition de l'enfant », en lui renvoyant sa réponse sous forme de question.

- Il peut « proposer un modèle de production verbale », c'est-à-dire reformuler la réponse de l'enfant pour lui donner la bonne forme verbale.

- Il peut « montrer explicitement comment il faut faire », en donnant des instructions précises à l'enfant, mais pour finalement le laisser faire.

- Enfin, il peut « faire à sa place », si la réponse ne vient pas par exemple, ou que la tâche demandée est trop complexe pour le patient.

Bien entendu, et comme cela a pu être observé lors de nos stages cliniques, chacune de ses stratégies pourra être employée par le professionnel dans une même interaction.

En 2011, une étude a porté sur 6 dyades orthophoniste-enfant (entre 4 et 6 ans), dans le cadre de 15 minutes de jeu symbolique (Rodi, 2011). Les enfants étaient tous suivis depuis au moins 3 mois afin qu'un lien ait eu le temps de s'établir entre l'orthophoniste et l'enfant. La situation de jeu symbolique était gérée par l'orthophoniste afin de correspondre aux habitudes de jeu pendant les séances. Une analyse audio et vidéo met en évidence des stratégies employées par les orthophonistes. C'est le cas des « hétéro-reformulation » qui permettent au professionnel de mettre en évidence certaines caractéristiques d'un mot ou d'une construction syntaxique, notamment grâce à une accentuation prosodique. L'orthophoniste peut également apporter une ébauche verbale en donnant le début du mot attendu par exemple, ou encore proposer des complétions verbales afin de soutenir l'enfant dans son énoncé. L'auteur indique par ailleurs que ces formes d'étayage sont renforcées par la mise en place de mimiques, de gestes (par exemple Borel Maisonny) ou d'accentuations prosodiques afin de souligner la difficulté inhérente à la réponse attendue.

On retrouve la plupart de ces formes d'étayage dans d'autres études (Da Silva, 2009), auxquelles s'ajoutent : la proposition et le maintien du thème de l'interaction et les encouragements, les acquiescements faits aux réponses de l'enfant (Lederlé, 2005).

Tous ces types d'étayage sont donc employés en rééducation orthophonique. Ils peuvent être combinés ou employés individuellement afin de s'adapter au mieux aux compétences de l'enfant et à la situation d'interaction. Les types d'étayage employés

par les orthophonistes sont-ils les mêmes que ceux que les parents utilisent spontanément avec leurs enfants, ou sont-ils spécifiques ?

Concernant les effets directs de ces étayages par les professionnels de la rééducation, il existe peu d'études. Cependant, Da Silva a également étudié avec précision l'étayage verbal fait par des orthophonistes face à des patients présentant des dysphasies (Da Silva, 2009). Les formes de l'étayage sont semblables à celles indiquées plus haut. On peut toutefois ajouter les demandes de dénomination, de répétition, de définition ou alors des questions métalinguistiques (concernant les caractéristiques phonologiques d'un mot par exemple)... Les résultats de cette étude montrent que les enfants réagissent davantage aux formes d'étayage de type « demande », les formes d'étayage de type « offre » n'entraînent pas souvent de réactions de la part des patients.

L'étude de Bruce et al. (2007), a également présenté l'effet de l'étayage chez des enfants ayant un trouble spécifique du langage oral en fonction de deux situations différentes avec l'orthophoniste : une conversation spontanée avec des supports imagés et un exercice de grammaire ciblé. Sur les 22 enregistrements de séances, les résultats montrent que les orthophonistes utilisent davantage les différents types d'étayages cités précédemment lors de la conversation spontanée mais surtout que c'est dans cette situation que la LME des enfants est la plus élevée. La différence est légère mais significative statistiquement ($t(10) 2.41, p=0.037$). Il peut être intéressant de comparer les résultats de Da Silva et Bruce et al. dans leurs études avec les résultats obtenus par nos sujets lors de nos enregistrements.

3.3. La guidance parentale

Parallèlement à la prise en charge orthophonique, le professionnel de santé peut effectuer une guidance parentale s'il estime que cela peut être utile à la famille. En effet, dans le décret de compétences du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, il est indiqué que « La rééducation orthophonique est accompagnée, en tant que de besoin, de conseils appropriés à l'entourage proche du patient. ».

Cette guidance parentale existe dans d'autres pays comme le Canada par exemple, depuis de nombreuses années déjà. Dès les années 1990, le programme HANEN est mis en place par des orthophonistes de Toronto (Manolson, 1992), il vise

à promouvoir, auprès des parents de l'enfant, un environnement riche en communication pour favoriser l'apprentissage du langage (Weitzman, 2000). En France cette pratique se renforce de plus en plus, au fur et à mesure que les années passent (Martin, 2000).

Dans leur mémoire d'orthophonie « Pratique de l'accompagnement parental des orthophonistes libéraux de la région Rhône-Alpes : quels enjeux pour la profession ? » Morgane Gantelme et Léa Vanuxem ont pu interroger 13 orthophonistes exerçant en libéral (Gantelme et Vanuxem, 2011). Il est ressorti de ces entretiens que ces professionnels concevaient la guidance parentale comme faisant partie intégrante de la prise en charge orthophonique. En effet, la séance hebdomadaire de rééducation situe l'enfant dans un cadre privilégié entre lui et le professionnel adulte. C'est une situation pas ou peu coutumière de la vie familiale de l'enfant avec ses parents. « L'enfant il passe qu'une demi-heure en séance avec nous et puis tout le reste du temps avec ses parents » (Mme Christian citée dans Gantelme et Vanuxem, 2011). Il est donc primordial pour les professionnels de proposer aux parents des solutions pour les aider à accompagner leur enfant tout le reste du temps, et ce afin que la rééducation soit plus efficace. En effet, la mise en place d'une guidance parentale modifie le comportement que les parents ont avec leur enfant, au niveau du langage (Maillart et al., 2011). Les parents mettent notamment en place plus de techniques d'étayages lorsqu'ils communiquent avec l'enfant.

En Janvier 2015, un rapport a été publié pour mettre en évidence les résultats d'un projet interuniversitaire sur la guidance parentale (Maillart, et al., 2015). Il met en évidence des résultats indiquant qu'une guidance parentale axée sur le langage permettait une évolution plus rapide des troubles du langage oral chez des enfants. Toutefois, il est important de souligner que d'autres études, moins récentes (Balkomet al., 2010) ont donné des résultats contradictoires. Cela tient au fait que les différentes études ne ciblent pas les mêmes compétences ou ne mettent pas en place les mêmes types de guidance parentale. Au cours de nos recherches, nous avons également pu constater que les publications sur les effets d'une « guidance parentale » traitaient des programmes type HANEN qui consistent, pour les parents, à suivre plusieurs cours leur permettant d'apprendre à mieux communiquer avec leur enfant. Nous avons bien conscience que dans le cas d'un suivi orthophonique individuel, la guidance parentale ne pourrait prendre cette forme.

Toutefois, certains auteurs ont souligné les autres aspects que peut revêtir une guidance parentale plus individuelle, en fonction des besoins de l'enfant ou de sa pathologie par exemple.

L'un des principaux modes de guidance parentale se fait sous forme de conseils (Oberson, 2003). Elle est employée par le professionnel lorsque celui-ci considère que « la communication entre l'enfant et l'entourage semble se passer de façon assez harmonieuse » (Oberson, 2003, p.31). Dans ce cas, les conseils permettent aux parents de s'adapter aux compétences de leur enfant. Ces conseils concernent principalement des suggestions d'activités afin de faciliter le développement du langage de l'enfant. Ces conseils seront donnés en fonction de chaque enfant, de la personnalité des parents et des observations faites par le praticien au cours des séances de rééducation, afin d'être les plus ajustés possible.

En 1991, un ouvrage indiquait les comportements classiques à favoriser ou à éviter (Aimard et Abadie, 1991). Tout d'abord, ils suggèrent qu'il ne faut pas obliger l'enfant à parler (lui demander de répéter constamment, lui imposer des phrases à dire correctement, le questionner sans cesse sur ce qu'il voit), ou encore laisser ses frères/sœurs répondre à sa place. Toutefois, on peut inciter l'entourage familial à encourager les productions de l'enfant même si elles ne sont pas toutes linguistiquement correctes, leur demander de mettre en place un étiquetage verbal régulier afin d'augmenter le stock lexical de l'enfant, favoriser les moments de communication et enrichir les productions de l'enfant en reprenant ses propos et en les prolongeant par exemple.

Dans certains cas, le fait de prodiguer des conseils ne suffit pas car les parents restent fixés sur la forme du langage et non sur les envies communicationnelles de leur enfant. Dans ce cas, certains professionnels « invitent » les parents aux séances afin qu'ils puissent se rendre compte qu'une communication est possible dans un cadre privilégié, mais uniquement comme observateurs neutres. Oberson rapporte qu'après ces séances, certains parents se procuraient un jeu similaire à celui vu en séance afin de reproduire cette activité à la maison.

Enfin, la dernière forme de guidance parentale évoquée par Oberson, se rapproche de la précédente. Il s'agit de faire participer les parents aux séances en leur proposant cette fois de n'être plus simples observateurs mais acteurs de la rééducation de leur enfant. Cette possibilité s'utilise davantage lorsque les parents n'ont pas de ressources cognitives suffisantes pour aider leur enfant, c'est le cas

notamment chez certaines familles ayant un niveau socio-culturel peu élevé. Cela leur permet alors de voir et surtout de participer à des situations concrètes de jeu et de langage, qu'ils pourront reprendre à la maison. L'orthophoniste construit alors sa séance avec des jeux du commerce non spécialisés (Playmobil®, jeux de cartes...), et il pourra également indiquer directement aux parents les bonnes attitudes à adopter.

Ces trois formes d'accompagnement parental ont également été mises en avant par Agnès Bo, dans un tableau récapitulatif (Bo, 2013, citée par Pénillard et Petit-Barat, 2013).

Tableau IV : Les types d'accompagnement familial.

	Type I Informations argumentées, soutien et échanges	Type II Collaboration avec les parents	Type III Intervention des parents
Modalités de soin	Indirecte verticale	Indirecte verticale	Indirecte horizontale
Agent n°1	Orthophoniste	Orthophoniste	Aidant
Alliance thérapeutique	+	++	+++
Descriptions	Echanges formels ou informels Ressources et Arguments Empowerment Ecoute, étayage Conseils	Travail par objectifs Directives élaborées par l'orthophoniste Ressources et Arguments Empowerment Ecoute, étayage Conseils	Travail par objectifs Stratégies discutées et choisies par le parent Ressources et Arguments Empowerment Ecoute, étayage Conseils

3.4. Les interactions parents-enfant

Les interactions parents-enfant jouent également un rôle important dans la rééducation des troubles du langage oral (Da Silva, 2014). Le programme Hanen par exemple, implique les parents dans les interventions thérapeutiques. Ces interventions entre professionnels et parents sont complémentaires et nécessaires pour que la rééducation soit la plus efficace possible (Lancaster et al., 2010 cité par Da Silva, 2014).

Ces interactions sont qualifiées d'asymétriques, car le niveau de langue diffère sensiblement entre les deux interlocuteurs. Lorsque l'adulte fait une reprise du discours de l'enfant, cela peut lui permettre de faire des acquisitions langagières (De Weck, 2006).

Cet « étayage verbal » est principalement constitué de répétitions du discours ou de reformulations (François, 1993, cité par De Weck, 2006).

Pour Bernicot (Bernicot, 2010), les répétitions font partie intégrante des interactions entre l'adulte et l'enfant. Il s'agit plus vraisemblablement de reformulations très proches de l'énoncé qui vient d'être produit. Son étude tend à montrer que ces répétitions ont deux objectifs : donner la forme correcte d'usage de la langue orale avec la possibilité d'amener des informations supplémentaires sur le sujet et vérifier les intentions de son interlocuteur ou donner un signe de compréhension de l'énoncé.

Exemple issu de la recherche de Bernicot:

« Locuteur A: Pour la réunion, on dit **le 4** juillet...

Locuteur B: ouais **le 4** pourquoi pas...

Locuteur A: bon, **le 4** à 18h. »

Lorsqu'un parent reformule les propos de son enfant, la volonté de lui donner la bonne forme d'usage n'est pas forcément consciente (Leroy, 2009) mais l'enfant utilise la reprise pour confronter son propre énoncé à celui de l'adulte et mettre en évidence une différence entre les deux. Cela permet à l'enfant un apprentissage linguistique. Il peut dans ce cas soit répéter la forme correcte de l'énoncé, soit poursuivre l'interaction en intégrant la règle implicitement (Clark et Chouinard, 2000).

Dans le cas d'enfants dysphasiques, ou ayant un trouble du développement du langage, l'étayage verbal ne sera pas le même que pour un enfant tout-venant (De Weck, 2000). Avec les enfants tout-venant, les adultes emploient davantage les reformulations lexicales, pour préciser le nom des choses, et des répétitions de fin de phrases de l'enfant. En revanche, avec les enfants dysphasiques ils utilisent des reformulations syntaxiques (l'adulte propose un modèle syntaxique à l'enfant sous forme de question pour qu'il le valide) et des répétitions totales. Cela montre que l'adulte cherche à s'adapter aux compétences de son interlocuteur. Lorsqu'il est en difficulté, il lui apporte une solution plus ou moins complète. En cas de retard de parole et/ou de langage, l'enfant éprouve des difficultés au niveau phonologique ou encore lexico-syntaxique, l'adulte pourra donc lui fournir un étayage lui permettant de poursuivre l'interaction.

Lors d'une étude comparative sur 41 dyades mère-enfant (tout-venant ou dysphasique), les analyses de l'étayage verbal n'ont pas montré d'importantes différences entre le comportement des mères d'enfant tout-venant et celui des mères de dysphasique dans le cas d'une lecture d'album sans texte (Bignasca et Rezzonico, 2010). Dans les deux cas, les mères demandaient des détails factuels sur l'image observée. Les auteurs relèvent surtout des différences interindividuelles dans le comportement des mères, qui ne sont pas liées à la présence d'une pathologie du langage. Ils indiquent l'importance de prendre en compte ces habitudes interactionnelles afin d'orienter au mieux une guidance parentale à visée thérapeutique.

3.5. Les interactions dans une fratrie

En comparaison des études portant sur les interactions mère-enfant ou même père-enfant, les études sur les interactions dans la fratrie sont assez peu nombreuses (Abramovitch et al., 1979 ; Lamb, 1978) et ne sont pas récentes. Les plus récentes se sont principalement intéressées aux interactions entre pairs, à l'école notamment. Mais la relation qui s'établit dans une fratrie débute bien avant l'âge scolaire, et permet aux enfants de faire leur première expérience sociale (Abramovitch et al., 1979). Ainsi, l'étude porte sur 34 paires de frères/sœurs de même sexe, issues de la classe moyenne d'une commune de l'Ontario aux États-Unis, ayant entre 2 ans et demi et 4 ans de différence d'âge. L'observation a été effectuée au domicile des enfants, à raison de 2 fois 1 heure d'observation à 1 mois d'intervalle, pour chaque dyade. Une observation du comportement des enfants a été faite à l'aide d'une échelle. Les premiers résultats indiquent une forte participation des enfants aux interactions, ils ne jouent pas séparément et interagissent entre eux le plus souvent, peu importe qu'il y ait ou non un important écart d'âge. On note également que dans la plupart des cas, c'est l'enfant le plus âgé qui initie le dialogue et le plus jeune qui imite son aîné.

Les enfants plus âgés ont également tendance à être plus autoritaires et plus agressifs envers les plus jeunes (Lamb, 1978).

Dans l'étude de Woollett, les résultats indiquent qu'en présence de la mère, si le plus jeune des enfants est accompagné de son aîné, le nombre moyen d'énoncés qu'il va produire est considérablement diminué (Woollett, 1986). En revanche, cela n'impacte

pas la longueur moyenne d'énoncé ou le type de discours employé par l'enfant (question, affirmation...).

Dans la situation gémellaire, peu d'études ont analysé avec précision l'effet de la présence du co-jumeau sur les interactions. Cependant, certaines données de la littérature nous permettent de mettre en évidence ces spécificités. Tout d'abord, dans la situation gémellaire, les jumeaux vont être en présence d'un enfant qui a normalement le même niveau langagier que lui (Rutter et Redshaw, 1991). Contrairement à la situation où l'enfant a un frère/sœur plus âgé et donc avec un niveau linguistique plus élevé. Le phénomène de cryptophasie (souvent attribué au seul cas des naissances multiples) a longtemps été souligné dans la situation gémellaire comme étant une langue à part entière (Zazzo, 1960). Mais des études plus récentes ont montré que ce phénomène était une déformation de la langue orale (Lebrun, 1982), et nous avons décidé de ne pas nous étendre sur cette notion.

La plupart des enfants, lorsqu'ils apprennent à parler, déforment le vocabulaire, la syntaxe et peuvent avoir du mal à se faire comprendre des adultes (Garitte et al., 1995). Dans le cas des jumeaux ou d'enfants ayant un écart d'âge très peu important, le co-jumeau comprend très bien ce que dit l'autre et est capable de lui répondre (Bakker, 1987). Donc si le locuteur présente une forme déviante de langage, son co-jumeau va reprendre cette forme et ainsi renforcer les erreurs linguistiques. Toutefois, cette particularité n'est pas présente uniquement chez les jumeaux et on peut retrouver ce phénomène de renforcement des erreurs dans les familles de singletons.

4. Buts et hypothèses

Comme nous avons pu le voir précédemment, la prévalence du retard de parole et de langage chez les jumeaux est plus importante que chez les singletons. Cela est dû à la faible proportion de situations d'interactions dyadiques par rapport aux nombreuses situations polyadiques. L'enfant parle-t-il plus et/ou mieux dans un type de situation en particulier ? Dans ces deux types de situations, l'étayage fourni à l'enfant est-il différent ? En effet, l'utilisation de différentes formes d'étayage par l'interlocuteur, notamment en situation de rééducation est primordiale dans la rééducation des troubles du langage. Nous avons pu voir les différents types d'étayages qu'utilisent les orthophonistes en situation de rééducation. Dans le cas de

la prise en charge orthophonique de nos deux patients-cible, les enfants parlent-ils plus (en terme de nombre d'énoncés produits et de LME) et/ou mieux ?

De plus, on peut se demander si les mères des enfants-cible utilisent les mêmes formes d'étayage que les orthophonistes, et si ceux-ci sont différents en fonction des situations.

Les études vues dans la première partie de ce travail nous poussent à croire que si les formes d'étayage fournies par l'interlocuteur facilitent la prise de parole de l'enfant, il va produire plus d'énoncés et des énoncés plus longs en moyenne.

De cette idée, nous mettons en perspective l'amélioration du niveau de langage de l'enfant-cible. Toutefois, la mesure de l'efficacité de ces étayages ne peut être abordée dans une étude transversale, et nécessiterait la mise en place d'une recherche longitudinale sur plusieurs mois afin de pouvoir vérifier l'amélioration du niveau de langage de l'enfant, voire la disparition du retard de parole et/ou de langage. Pour cette seconde hypothèse, nous devons nous baser sur nos connaissances théoriques (Da Silva, 2009) mais également sur l'observation directe des rééducations orthophoniques, lors de nos stages.

L'objectif de notre recherche est de mettre en évidence des situations qui facilitent la prise de parole de l'enfant jumeau avec retard de parole et/ou de langage. Dans cette optique nous avons pris la décision de filmer certains moments du quotidien ainsi qu'une séance de prise en charge avec l'orthophoniste afin de pouvoir comparer les productions de l'enfant dans différentes situations et ainsi pouvoir mettre en évidence les situations qui lui permettent de prendre davantage la parole ou d'avoir un étayage plus qualitatif de son/ses interlocuteurs.

Sujets, matériel et méthode

L'objectif de notre recherche est donc d'identifier les situations qui peuvent faciliter la prise de parole de l'enfant jumeau avec retard de parole et/ou de langage. L'enregistrement vidéo de quatre situations différentes permet de comparer les productions de l'enfant-cible en fonction du type de situation (polyadique ou dyadique), du ou des locuteurs présents mais également du type d'étayage qu'on lui fournit.

1. Population observée

1.1. Critères d'inclusion

Les critères d'inclusion de notre étude ont été décidés selon plusieurs éléments. Avant tout, les enfants devaient être jumeaux, car selon la littérature, ce sont des enfants qui sont davantage sujets au retard de parole et/ou de langage. De plus, au moins l'un des deux jumeaux devait être suivi en orthophonie pour la prise en charge d'un retard de parole et/ou de langage. Le contexte particulier d'acquisition du langage oral dans le cadre d'une gémellité a été développé dans la première partie de notre mémoire. Nous n'avons pas fait la distinction entre les jumeaux monozygotes et dizygotes car la littérature actuelle ne montre pas de corrélation entre ce facteur et les troubles du langage oral (Hunkeler, 2006) malgré ce qu'avait avancé Zazzo dans les années 1960 (Zazzo, 1960).

Le deuxième critère pris en compte pour inclure des sujets est l'âge. Nous avons décidé d'inclure les jumeaux à partir de 3 ans et demi jusqu'à 6 ans et demi.

En effet, à 3 ans et demi les variations interindividuelles de langage deviennent moins importantes et le diagnostic de retard de parole et/ou de langage peut donc être véritablement posé. Au départ, l'âge d'inclusion n'était que de 5 ans et demi car nous voulions évaluer les enfants avant l'entrée au CP qui est synonyme d'acquisition de nouvelles compétences, dont l'écrit, et de nombreuses interactions qui seront davantage polyadiques avec les enseignants, le personnel de l'école ainsi que les autres enfants de la classe mais aussi des classes supérieures. Cependant, au vu de la difficulté à trouver des sujets et devant une opportunité, nous avons élargi nos critères.

Enfin, le dernier critère pris en compte était l'absence d'une autre pathologie dans le couple de jumeaux, et ce afin d'éviter tout biais dans les causes possibles du retard de langage et/ou de parole.

1.2. Critères d'exclusions

Étaient donc exclus de notre étude :

- les enfants non jumeaux
- pas encore âgés de 3 ans et demi ou plus âgés que 6 ans et demi
- présentant une autre pathologie concomitante avec le retard de parole et/ou de langage.

1.3. Recrutement de la population

Le recrutement de la population de notre échantillon s'est fait par le biais de trois canaux de communication différents.

Nous avons tout d'abord contacté l'association « Jumeauxetplus » de notre région (l'Oise) ainsi que des régions voisines (Somme et Nord-Pas-de-Calais) par le biais d'un courrier pour leur expliquer notre projet ainsi que nos attentes (Annexe 2). Malheureusement nos courriers sont restés sans réponse. Nous avons donc tenté de prendre contact avec l'association par téléphone en vain. Enfin, nous avons décidé d'utiliser les réseaux sociaux afin de pouvoir entrer en contact avec eux et nous avons pu les rencontrer. Au cours de l'arbre de Noël de l'association, où étaient présentes une quinzaine de familles, nous avons pu exposer notre projet et rencontrer directement les familles. L'une d'elles a accepté de participer à notre étude.

En parallèle de cette démarche, nous avons pris contact avec le secrétaire du syndicat des orthophonistes de l'Oise, qui a également accepté de diffuser par mail notre demande auprès de tous les orthophonistes syndiqués du département. Malheureusement cette démarche n'a abouti à aucun contact.

Enfin, nous nous sommes intéressées aux patients suivis dans nos différents lieux de stages afin de déterminer si certains étaient compatibles avec nos critères d'inclusion. Une famille suivie en libéral a accepté de nous rencontrer et de participer à notre étude.

1.4. Présentation de la population

Les prénoms des membres des deux familles ont été modifiés pour respecter le critère d'anonymat.

- famille de THO.

Il s'agit d'une famille constituée des deux parents et de cinq enfants. Le père est cadre dans l'informatique et la mère est actuellement en congé parental mais est diplômée comme préparatrice en pharmacie. Delphine est l'aînée de la fratrie (9 ans), puis viennent les jumeaux Thomas et Pierre, Jules (4 ans) et enfin Emilie (1 an).

Les jumeaux sont nés à 37 semaines avec seulement trois semaines d'avance sur la date prévue du terme. Ils ne sont donc pas considérés comme prématurés. Leur poids de naissance était correct.

Thomas est le patient-cible dans notre étude, il est suivi en libéral depuis juillet 2015 pour retard de parole et de langage, à raison d'une séance de 30 minutes par semaine. Le diagnostic de retard de parole et de langage a été posé en raison des difficultés de Thomas :

- au niveau lexical (stock lexical insuffisant en réception et en production) : par exemple il emploie le mot « truche » pour une « ruche ».

- au niveau expressif (discours informatif mais peu élaboré sur le plan syntaxique avec des maladresses de langage, des omissions et des substitutions de mots) : par exemple lors de la lecture « elle s'est cassée et tout les abeilles i(l)s sont pas contents alors ils va les attaquer le chien »

- enfin au niveau phonologique avec des altérations de la parole pour certains mots : par exemple, « une fourchette » est prononcé « fufjert ».

Thomas présente également un déficit de la mémoire auditivo-verbale. Pierre est également suivi en orthophonie pour les mêmes troubles mais par une orthophoniste différente. Son bilan révèle des difficultés au niveau phonologique principalement (simplifications, omissions), dans la construction syntaxique de ses énoncés mais également au niveau de la compréhension orale. Au moment de l'enregistrement, le 25 novembre 2015, ils étaient âgés de 6 ans et 2 mois.

Une autorisation pour l'enregistrement vidéo et l'archivage des données enregistrées a été signée par la mère le jour de l'enregistrement (Annexe 3).

- famille de CLE.

Il s'agit d'une famille constituée des deux parents et de trois enfants. Le père est informaticien et la mère est comptable. Sébastien est l'aîné des trois enfants il a eu 8 ans fin 2015. Puis viennent Clément et Mathis, les jumeaux nés en 2010.

Ils sont nés à 38 semaines avec seulement deux semaines d'avance sur la date prévue de l'accouchement. Ils ne sont donc pas considérés comme prématurés. Leur poids de naissance était très correct, avec respectivement 2,610 kilos et 3,320 kilos.

Clément est le patient-cible dans notre étude, il est suivi en orthophonie en libéral, depuis le mois de juillet 2015 pour un retard de parole et de langage à raison d'une séance de 30 minutes par semaine. Le diagnostic de retard de parole et de langage à été posé en raison des difficultés de Clément :

- au niveau phonologique notamment, avec des suppressions de sons, des assimilations et des simplifications de groupes consonantiques par exemple la phrase « tu sais dans la classe y'avait une taupe » est prononcée «sesɛdɔlaklanavɛutop ».

- ses compétences lexicales sont faibles

- on remarque un manque de finesse dans la construction des structures morphosyntaxiques par exemple « t'es gros malade » (L_jeu1.cha)

Au moment de l'enregistrement, le 23 décembre 2015, il est âgé de 5 ans et 7 mois. Son frère jumeau Mathis n'est pas suivi en orthophonie, toutefois il bénéficie d'une prise en charge en CMPP (Centre Médico-Psychologique Précoce) pour des difficultés de comportement et une immaturité psycho-affective qui n'ont pas d'incidence sur le niveau de langue de Mathis.

Une autorisation pour l'enregistrement vidéo et l'archivage des données enregistrées a été signée par la mère le jour de l'enregistrement (Annexe 3).

2. Protocole d'enregistrement

2.1. Choix des situations

Quatre situations différentes ont été choisies afin d'être les plus représentatives possible du quotidien de l'enfant-cible. Les trois séquences filmées au domicile des familles sont :

- un déjeuner où plusieurs membres de la famille sont présents. Dans ce cas, il s'agit d'un moment d'interaction entre différentes personnes ayant des niveaux de langue hétérogènes. Dans la réalité, il est souvent difficile d'avoir les deux parents présents lors de l'enregistrement, qui se déroule le plus souvent en journée.
- La lecture d'un album sans texte entre l'enfant-cible et un de ses parents, qui constitue un moment d'interaction privilégié entre l'enfant et un interlocuteur adulte dans une situation propice à l'étayage.
- Un moment de jeu entre enfants, ce qui correspond à un moment d'interaction avec la présence d'un interlocuteur du même âge.
- Une séance d'orthophonie a également été filmée afin d'avoir un repère d'interaction en présence d'un professionnel de santé formé pour la rééducation du langage et avec un étayage facilitant.

Lors de l'enregistrement de la lecture pour la famille de THO j'avais demandé au jumeau de ne pas intervenir dans la situation. Je lui avais expliqué que je voulais écouter comment Thomas pouvait raconter cette histoire mais il savait qu'il pouvait venir regarder les images en même temps que son frère. Il a été très compréhensif, il a passé quelques minutes avec nous puis est reparti jouer dans le salon.

Dans les deux familles, lors de la lecture de l'album, les enfants ont exprimé le souhait de raconter une deuxième fois l'histoire, soit à la mère (famille de THO), soit au frère jumeau (famille de CLE). Ce n'était pas une consigne de ma part, mais la seconde lecture pourrait être comparée à la première afin de déterminer si des structures syntaxiques ou du vocabulaire ont été retenus par l'enfant.

Lors de l'enregistrement dans la famille de THO, le jeu mis en place est un jeu de 7 familles. Les enfants non-lecteurs se basaient sur la couleur des cartes et sur les dessins pour formuler leurs demandes.

Concernant les séances d'orthophonie, j'avais donné pour seule consigne aux deux orthophonistes de prévoir des activités qui favoriseraient la prise de parole de l'enfant.

Lors de la séance d'orthophonie de THO, l'enfant devait piocher deux cartes sur lesquelles figuraient deux dessins et il devait formuler une phrase brève pour mettre en relation ses deux cartes. Cette situation peut être comparée avec la lecture de l'album « Frog, where are you? » puisqu'il s'agit de décrire des images. Cependant il faut prendre en compte le fait qu'en séance d'orthophonie le patient-cible n'avait pas de contexte narratif pour s'aider. Par la suite, il devait trouver l'intrus parmi quatre dessins présentés.

Lors de mon enregistrement chez la famille de CLE, le moment de jeu s'est déroulé exclusivement entre enfants. Les jumeaux se sont d'abord installés dans une chambre et ont commencé à interagir. Rapidement, le frère aîné est venu se joindre à eux. Ils ont d'abord joué au « docteur et au malade » puis ont décidé de changer de chambre pour aller jouer « à la guerre ».

Lors de la séance d'orthophonie de CLE, l'orthophoniste a débuté la séance par un album pour enfant qu'elle racontait avec lui. Cette situation est comparable à la situation dyadique de lecture entre la mère et l'enfant. Puis, un jeu de type loto lui a été proposé où il devait décrire la carte piochée afin de déterminer à quel participant elle appartenait.

Le tableau V reprend les différents éléments permettant de comparer les familles pour les enregistrements vidéos.

Tableau V : Tableau comparatif des deux familles pour les enregistrements vidéo.

Famille	Situation	Personnes présentes	Durée
Famille de THO	Repas	mère, aînée, jumeaux, petit frère	54 minutes
	Lecture	mère, jumeau-cible + benjamine et jumeau (qui n'interviennent pas)	30 minutes
	Jeu	mère, aînée, jumeaux, petit frère	45 minutes
	Total		2h09 minutes
Famille de CLE	Repas	mère, aînée, jumeaux	24 minutes
	Lecture	mère, jumeau-cible puis jumeaux	10 puis 3 minutes
	Jeu	jumeaux, aîné	16 + 19 minutes
	Total		1h 12 minutes

2.2. Matériel et conditions d'enregistrement

Les vidéos ont été réalisées grâce à un appareil photo numérique posé sur pied.

J'ai fourni l'album « Frog, where are you ? » (Mayer, 1963) qui constitue une série d'images sans texte et qui a été utilisé dans de nombreuses recherches linguistiques (Voir extrait Annexe 9).

Pour la famille de THO, j'ai participé au repas ce qui a parfois orienté la conversation sur ma présence et non sur le quotidien des enfants. En revanche, pour la famille de CLE, j'étais en retrait et non visible de la famille afin de ne pas les mettre mal à l'aise pendant le repas et que la situation se rapproche le plus possible du quotidien de la famille.

3. Analyse du corpus

3.1. Transcription

La transcription du corpus se fait grâce à l'outil CLAN (Computerized Language Analysis, MacWinney, 2000). Il s'agit d'un logiciel de transcription (voir Annexe 4) développé dans les années 80 « dans le cadre d'un projet de recherche international sur l'acquisition du langage » (Balthasar, 2005). CLAN permet la transcription d'un corpus et l'analyse des interactions verbales, en rapport avec un signal audio ou vidéo dans notre cas (Voir Annexe 5 à 8). Il est également possible d'ajouter des informations non-verbales sur le déroulement du corpus (gestes pertinents, déformations phonologiques...). Ce programme permet également de faire des analyses automatiques, comme la longueur moyenne d'énoncés, la diversité lexicale, ou encore la fréquence de certains mots.

3.2. Analyses

Nous avons choisi d'effectuer différentes analyses linguistiques sur notre corpus.

Tout d'abord, le calcul de la longueur moyenne des énoncés (LME) qui a été mis en place par Brown (1973). Il s'agit actuellement de l'outil le plus utilisé pour décrire le niveau de développement des compétences morphosyntaxiques d'un enfant. On calcule la LME en divisant le nombre total de mots produits dans un

corpus par le nombre de prises de parole du locuteur. On obtient alors un indice de complexité.

Brown a établi une échelle de développement des compétences morphosyntaxiques, qu'il présente de la manière suivante (Cf. Tableau III) (Brown, 1973 cité par Kern, 2001) :

Lors de la transcription du corpus, il a été très difficile de découper les énoncés des locuteurs. En effet, il n'existe pas de règles strictes pour ce découpage. Aussi, nous avons suivi les règles mises en place par Parisse et Le Normand (Parisse et Le Normand, 2007).

Il faut suivre le mieux possible les trois critères suivants :

- « 1. un énoncé doit respecter une logique syntaxique et être la plus courte construction syntaxique indépendante du contexte (d'un point de vue syntaxique),
- 2. un énoncé correspond à une et une seule courbe intonative (montante, descendante, alternée),
- 3. un énoncé est limité (avant ou après) par un silence (par définition d'au moins 400 millisecondes) ou un tour de parole (c'est à dire l'intervention d'un autre locuteur). »

Toutefois, dans la réalité il est parfois très difficile d'appliquer à la lettre ces consignes et nous avons dû faire des choix. Nous avons essayé d'être le plus rigoureux possible afin d'éviter au maximum les biais dans nos résultats. Toutefois, cette variable est à prendre en compte pour les résultats de la LME qui pourraient être différents si le découpage des énoncés était dissemblable.

Nous avons également décidé de comptabiliser le nombre d'énoncés produits par chaque locuteur, en fonction des situations afin de déterminer si certaines situations facilitaient la prise de parole de l'enfant. Ces analyses nous permettront de comparer de manière objective les productions langagières de l'enfant-cible selon les différentes situations : dyadique, polyadique, en interaction avec un adulte ou un locuteur de son âge.

Enfin, la dernière analyse effectuée, concerne les types d'étayages qui sont employés avec l'enfant-cible, par ses interlocuteurs. Notre partie théorique nous a apporté des pistes concernant les différents types d'étayages utilisés par les

orthophonistes notamment. Pour une analyse simplifiée, nous nous sommes principalement basées sur les travaux de la thèse de Da Silva. Elle y explique le rôle des étayages : « Rendre l'enfant autonome, c'est l'amener à accomplir une tâche linguistique sans difficulté. L'accomplissement de ces tâches lui permettra de développer des compétences langagières et de mobiliser, de manière différée, les formes et les structures langagières acquises dans d'autres situations. » (Da Silva, 2009, p.502).

Nous avons donc pris en considération les cinq types d'étayages présentés par Da Silva et deux étayages supplémentaires que nous pensions pertinents, issus de l'étude de Rodi en 2011 :

- simplification de la tâche langagière : ébauche orale, indice sémantique...
- remise en cause de la réponse de l'enfant sous forme de question
- reformulation d'une réponse erronée dans le but de fournir la forme correcte de l'énoncé à l'enfant
- instruction pour que l'enfant fasse seul
- donner la réponse

- complétion d'énoncés
- encouragements

Résultats

Pour les quatre situations choisies (repas en famille, lecture d'un album, jeu entre enfants et séance d'orthophonie), nous avons tout d'abord effectué des analyses générales, concernant le nombre d'énoncés produits par chaque locuteur ainsi que la LME pour chacun. Enfin, nous nous sommes penchées sur les types d'étayages employés par les locuteurs adultes, ainsi que les réactions directes de l'enfant-cible à ces étayages.

Dans une analyse plus qualitative, nous avons mis en lien les productions des enfants-cible, en fonction des situations, avec leurs troubles langagiers, afin de dégager des pistes de réflexions concernant d'éventuelles situations facilitatrices pour eux.

En effet, nous nous posons la question de savoir si la situation de langage avait un impact sur la prise de parole de l'enfant-cible : quelles différences observe-t-on au niveau de la prise de parole de l'enfant en cas de situations polyadiques et dyadiques ? L'enfant-cible s'exprime-t-il plus s'il est en situation dyadique avec un interlocuteur enfant ou un interlocuteur adulte ? Enfin, la prise de parole est-elle facilitée lorsque l'enfant-cible est avec un adulte professionnel de santé ou avec un adulte de sa famille ? Par ailleurs, nous nous sommes demandées si les types d'étayage employés par les orthophonistes étaient les mêmes que ceux employés par les mères des enfants-cible, et dans les mêmes proportions.

1. Nombre d'énoncés

Pour chaque situation, nous avons calculé le nombre total d'énoncés produits par chaque locuteur, afin d'avoir une représentation de la participation à la conversation de chacun des intervenants. Afin de rendre les résultats plus explicites, nous avons fait la correspondance de ces résultats en pourcentage d'énoncés produits par chaque locuteur. En effet, les durées d'enregistrement de chaque situation varient considérablement. Par exemple, le temps du repas dure 54 minutes contre seulement 27 minutes de séance en orthophonie. En faisant la correspondance en pourcentage d'énoncés produits par chacun en fonction de la situation donnée, la notion de durée d'enregistrement n'est plus à prendre en compte.

1.1. Nombre d'énoncés dans l'environnement de THO.

Au vu des résultats obtenus (cf. tableau V) on peut souligner le fait que c'est l'adulte qui mène la conversation et qui intervient le plus souvent quelles que soient les situations.

Tableau V : Nombre d'énoncés produits par locuteur en fonction des situations et correspondance en pourcentage d'énoncés produits – environnement de THO.

Situations Locuteurs	Repas	Lecture	Jeux (7 familles)	Orthophonie (faire une phrase avec 2 images)
ISA (mère)	631 52,8 %	402 60,9 %	549 41,1%	
DEL (9 ans 6 mois)	200 16,7 %	1 0,1 %	316 23,6 %	
THO (6 ans 2 mois)	88 7,3 %	253 38,3 %	217 16,2 %	152 26,9 %
PIE (6 ans 2 mois)	50 4,1 %		148 11 %	
JUL (4 ans)	74 6,1 %	3 0,4 %	71 5,3%	
CLA (orthophoniste)				411 73,1 %
AUD (observatrice)	152 12,7 %	1 0,1 %	34 2,5 %	
Total	1195	660	1335	563

Lors de mes conversations avec la mère, elle m'avait indiqué que DEL, l'aînée, était l'enfant qui parlait le plus dans la famille. Cela se retrouve au niveau des statistiques au moment du repas mais aussi pendant le jeu. En effet, lors de ces deux situations Delphine est la deuxième locutrice qui produit le plus d'énoncés (16,7% et 23,6%).

Les résultats de l'enfant-cible reflètent distinctement la nature des situations dyadiques ou polyadiques auxquelles il est confronté : entre le moment du repas, où de nombreux interlocuteurs doivent se répartir la prise de parole, et le moment de la lecture où il est en situation dyadique avec sa mère. En effet le pourcentage

d'énoncés produits est cinq fois plus important lors du moment de lecture pour l'enfant-cible : il passe de 7,3% à 38,3 %. En revanche les résultats de la mère sont semblables (52,8% contre 60,9% lors de la lecture). Dans ce cas, l'enfant-cible profite de cette situation dyadique pour prendre davantage la parole. On pourra mettre en relation ces résultats avec ceux du calcul de la LME afin de déterminer si les énoncés produits sont plus nombreux mais aussi plus longs.

Le pourcentage d'énoncés produits est également multiplié par 3 entre le moment du repas et la séance d'orthophonie (7,3% à 26,9%). Toutefois on peut remarquer que ce pourcentage est moins important que celui de la lecture avec la mère. Il faudra s'interroger sur les causes de cette différence notamment avec la LME mais aussi avec le type d'étayage employé dans les deux situations.

En recherchant plus précisément des explications à ces résultats, on peut se rendre compte que plusieurs facteurs entrent en jeu. Lors du repas, on remarque que THO produit souvent des énoncés spontanément, et qu'il ne répond que rarement à une question qu'on lui pose. Les énoncés sont produits pour poser une question ou pour faire une remarque sur ce qui se passe pendant le repas. Mais le reste de la conversation du repas est souvent monopolisé par DEL (16,7%) et ne laisse que peu de place aux autres locuteurs pour prendre la parole, ce qui réduit considérablement le nombre d'énoncés produits par THO, mais aussi par ses frères. En effet, on assiste davantage à une conversation entre DEL et sa mère qu'avec les autres enfants.

En revanche, pendant la lecture on observe deux types de situations différentes. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, THO a souhaité faire une deuxième lecture de l'album avec sa maman. À l'intérieur de cette situation de lecture, THO passe de 33,9% d'énoncés produits en lecture1 à 45% en lecture2. Si l'on compare les énoncés produits on peut se rendre compte que lors de la première lecture, la mère pose de nombreuses questions qui sont très souvent suivies d'une réponse de la part de THO. La plupart du temps lors de la première lecture, c'est elle qui avance les premières hypothèses, qui sont validées ou non par THO (comme dans l'exemple 1 ci-dessous).

Exemple 1:

*ISA: ouais on dirait qu'elle est allumée regarde ça fait comme un faisceau lumineux autour du xxx là .

*ISA: alors on pourrait penser que quoi que c'est sa chambre peut être non ?

*THO:oui .

C_lecture1.cha

Lors de la deuxième lecture, on remarque que les questions sont moins nombreuses, tandis que la mère laisse des pauses plus longues entre ses énoncés, permettant à THO de prendre davantage la parole (Voir l'exemple 2).

Exemple 2 :

*ISA: les abeilles courent .

*ISA: courent après qui ?

*THO:le chien .

*ISA: pour le piquer .

*THO:le piquer (.) .

*THO:il monte sur un rocher et le hibou i(l) .

THO:i(l) monte sur un arbre [] .

C_lecture2.cha

En comparaison de la lecture de l'album avec la mère, on peut mettre en parallèle la séance d'orthophonie. On note que l'orthophoniste pose énormément de questions à THO,, dans le but de lui donner des indices sur la réponse attendue lors de l'exercice de création de phrase. Cette situation contraint THO à ne produire que des réponses simples, sans avoir besoin de compléter sa réponse ou sans pouvoir poser lui-même des questions, ce qui réduit considérablement le nombre d'énoncés produits. De même, les pauses et les silences sont très rares, ce qui laisse peu de temps à THO pour prendre la parole spontanément. Cela peut expliquer que les pourcentages d'énoncés produits soient moins importants lors de la séance d'orthophonie que pendant la lecture d'album avec la mère. En effet, on peut remarquer que les activités proposées lors de la séance d'orthophonie contraignent THO dans ses réponses. C'est le cas notamment de l'exercice de dénomination de mots et de recherche du point commun où la consigne ne l'incite pas à développer ses réponses ou à poser des questions.

Pendant le moment de jeu, c'est le jeu de 7 familles qui s'est mis en place avec les différents membres présents (mère, jumeaux, aînée et frère). Le nombre d'énoncés est influencé par le type du jeu. En effet, les locuteurs ne doivent parler que chacun leur tour. On remarque d'ailleurs que si l'on compare le pourcentage d'énoncés produits par chacun des enfants pendant cette situation, la différence dans le résultat est moins important que lors du repas par exemple (l'aînée : 23,6%, THO :16,2 et PIE : 11%).

Le nombre d'énoncés produits par le patient-cible semble influencé par les situations d'interaction dans lesquelles il se trouve, notamment entre des situations dyadiques (lecture, séance d'orthophonie) et polyadiques (repas, jeu).

1.2. Nombre d'énoncés dans l'environnement de CLE.

Les résultats obtenus indiquent qu'en situation polyadique (repas) et dyadique (lecture) c'est la mère qui mène les discussions. Elle est la plus active, avec environ 50% d'énoncés produits. Contrairement aux résultats de la famille de THO, ce n'est pas l'aîné qui parle le plus dans la situation de jeu, mais CLE, notre patient-cible (Cf. tableau VI).

Tableau VI :Nombre d'énoncés produits par locuteur en fonction des situations et correspondance en pourcentage d'énoncés produits – environnement de CLE.

Situations	Repas	Lecture	Jeux (docteur puis guerre)	Orthophonie (lecture album puis loto)
Locuteurs				
GIS (mère)	342 60,9%	213 51,6%	25 5,3%	
SEB (8 ans 2 mois)	58 10,3%		150 31,9%	
CLE (5 ans 7 mois)	68 12,1%	181 43,9%	184 39,1%	261 35,5%
MAT (5 ans 7 mois)	86 15,3%	17 4,1%	111 23,6%	
PAU (orthophoniste)				473 64,4%
AUD (observatrice)	7 1,2%	1 0,2%		
Total	561	412	470	734

On peut remarquer que CLE participe plus dans l'interaction que son aîné, lors du repas mais également pendant le moment de jeu.

Les résultats peuvent se rapprocher de ceux de la famille de THO. En effet, CLE prend 4 fois plus la parole lors de la situation de lecture (43,9%) que pendant le repas (12,1%). De même, il produit plus d'énoncés pendant le jeu, ou la séance d'orthophonie. Pendant le jeu, l'interaction se faisait le plus souvent entre deux locuteurs uniquement. Le troisième étant hors de la pièce, ou n'intervenait pas.

On peut donc estimer que CLE profite davantage des situations dyadiques que des situations polyadiques.

Nous pouvons remarquer que lors de la première lecture, les énoncés de CLE sont partagés entre les descriptions de ce qu'il voit et les réponses qu'il donne aux questions qui lui sont posées. On note également quelques questions spontanées, pour demander le sens d'un mot incompris, il produit alors 39,4% des énoncés.

Lors de la deuxième lecture de l'album, seul le frère jumeau de CLE est présent. Dans cette situation, CLE participe énormément (71,1% d'énoncés produits) puisqu'il connaît l'histoire et doit la raconter. Il fait donc les descriptions rapides des images et répond éventuellement aux questions que peut lui poser MAT.

Pendant le repas, CLE produit peu d'énoncés spontanément. La plupart de ses prises de parole sont des réponses aux questions posées par la mère ou pour poser une question sur la situation, sur ce qui vient d'être dit. Mais on peut remarquer que la répartition du pourcentage d'énoncés produits entre les différents locuteurs est beaucoup plus équilibrée que dans la première famille. La situation polyadique ne profite pas entièrement à CLE, mais ne semble pas le desservir, en comparaison des résultats des autres enfants de la fratrie.

Le moment de jeu entre enfants, montre que CLE est le locuteur qui produit le plus d'énoncés. Cependant, en analysant notre vidéo, nous pouvons remarquer que la plupart du temps, les enfants n'interagissent pas vraiment ensemble. Ils jouent dans la même pièce et au même jeu (le docteur ou la guerre) mais ne se parlent pas entre eux. Il n'y a pratiquement aucune question de posée, les énoncés sont la plupart du temps des phrases qui restent sans réponse de la part d'un autre locuteur. Dans ce cas, on peut se demander si l'on peut qualifier ce moment de « situation

d'interaction » ou s'il ne s'agit que de plusieurs monologues très rarement entrecoupés par l'intervention d'un tiers.

Lors de la séance d'orthophonie, on peut remarquer que CLE participe davantage que THO (famille de THO). Les questions posées par l'orthophoniste sont très nombreuses, et sont le plus souvent des questions fermées. Toutefois, on remarque de nombreuses pauses, notamment lors de la lecture de l'album, qui permettent à CLE de prendre la parole et de produire plus d'énoncés spontanément. On peut également souligner que CLE parle plus que THO car il a plus tendance à répéter les énoncés produits par l'orthophoniste, qui lui apporte du vocabulaire nouveau ou des formes syntaxiques complexes (voir l'exemple 3 ci-dessous).

Exemple 3 :

*PAU: tu sais toi ?
 *CLE: non .
 *PAU: des canetons .
 CLE: des canetons [] ?
 %pho: canetõ
 *PAU: des canetons oui .
 *CLE: canetons .

L_orthophonie.cha

De plus, lors de la seconde activité de la séance, on peut souligner que le type d'activité proposé (jeu de type loto) influence le nombre d'énoncés produits, puisque les locuteurs doivent piocher une carte chacun à leur tour et la décrire. Cependant, après analyse des résultats en fonction du moment de la séance et donc du type d'activité proposé, on remarque que le pourcentage d'énoncés produits reste sensiblement le même tout au long de la séance :

- Lecture de l'album : 34% des énoncés sont produits par CLE
- Jeu de type loto : 37% des énoncés sont produits par CLE
- Résultats sur toute la séance : 35,5% des énoncés sont produits par CLE.

2. Longueur Moyenne des Énoncés

La LME permet de décrire le niveau de développement des compétences morphosyntaxiques de l'enfant. Si l'on se base sur nos connaissances théoriques

(Da Silva, 2014 ; Bruce et al., 2007) on peut penser que la LME du patient-cible sera plus importante dans le cas des situations dyadiques. En effet, les types d'étayage sont plus nombreux, le patient-cible a moins de rivalité dans sa prise de parole, il peut prendre son temps pour produire des énoncés plus longs. On peut également penser qu'elle sera plus élevée dans la situation de la séance d'orthophonie, où le rééducateur est formé pour apporter à l'enfant une forme d'étayage facilitant, par rapport au moment de la lecture de l'album avec la mère. Toutefois, nos résultats d'analyses doivent prendre en compte le fait qu'au-delà de la présence de deux participants (lors de la lecture d'album et en séance d'orthophonie), les situations filmées diffèrent.

2.1. LME dans l'environnement de THO.

De manière générale, les résultats de la LME de la mère de THO sont semblables, entre le moment du repas (6,44) et le moment de la lecture de l'album (6,13), contrairement aux résultats de THO qui sont plus changeants en fonction des situations (Cf. Tableau VII).

Tableau VII : LME par locuteur et par situation, environnement de THO.

Locuteurs	Repas	Lecture	Jeux	Orthophonie
Situation				
ISA (mère)	6,44	6,13	4,86	
DEL (9 ans 6 mois)	7,13	8	4,95	
THO (6 ans 2 mois)	2,89	4,06	3,37	2
PIE (6 ans 2 mois)	3,4		3,14	
JUL (4 ans)	2,67	3,66	1,97	
CLA (orthophoniste)				5,59
AUD (observatrice)	6,07	29	5,41	

On remarque que les questions fermées entraînent des réponses plus courtes que les questions ouvertes (cf. exemple 4). C'est une des raisons qui pourrait expliquer une différence dans la LME. Cette hypothèse devra être vérifiée dans la suite de nos analyses.

Exemple 4 :

*ISA: i(l) fait nuit pourquoi i(l) fait nuit ?

*THO: pa(r)ce que y'a la lune .

*ISA: il appelle qui ?

*THO: la grenouille .

C_lecture1.cha

De plus, les résultats de THO concernant la LME vont dans le même sens que les résultats concernant le nombre d'énoncés produits (cf. tableau VI).

En effet lors de la session « lecture d'album », l'enfant est plus actif dans l'interaction, il prend plus souvent la parole et ses énoncés sont également plus longs (4 mots en moyenne par énoncés). On peut remarquer que la LME de THO au moment de la lecture de l'album se rapproche de la « norme » fournie par le tableau de Brown, qui est de 4,5 mots ou plus en moyenne par énoncé pour les locuteurs de plus de 4 ans.

En revanche, les résultats obtenus pendant la séance d'orthophonie sont contradictoires par rapport à nos attentes. Nous nous attendions à ce qu'en situation de rééducation THO soit très actif et ait une LME plus importante grâce à la forme d'étayage fournie par l'orthophoniste, mais aussi en fonction du type d'activité mis en place lors de la séance de rééducation. Bien qu'il prenne plus la parole que dans la situation d'interaction polyadique, la séance de rééducation est le moment d'interaction où les énoncés sont les moins longs. Cela peut s'expliquer par le type d'étayage fourni par l'orthophoniste, qui sera détaillé dans la suite de nos analyses. On peut également noter qu'il n'y a que peu de différence entre le moment de discussion en début de séance (1,5 mots en moyenne) et le moment de jeu avec l'orthophoniste qui est plus cadré, où il doit produire des phrases à l'aide d'images (2,1 mots). Même lors de la troisième activité (dénommer les images et trouver le point commun), la LME de THO reste comparable avec le reste de la séance (1,9 mots en moyenne). La LME de THO n'est que très peu différente entre ces deux types de situations.

Si l'on met en parallèle ces deux moments avec la situation familiale du jeu, on remarque l'abondance de questions posées par l'orthophoniste en comparaison avec les activités familiales. Cependant, le but de la conversation au début de la séance d'orthophonie est de créer un lien avec le patient, savoir ce qui s'est déroulé dans la semaine entre les deux séances et ce moment doit être assez court pour laisser du

temps pour la séance de rééducation. De même, un jeu en famille est basé sur la détente, et non sur une rééducation du langage comme c'est le cas lors d'une séance d'orthophonie. Il est possible que l'enfant se sente plus à l'aise en famille où il n'a pas l'impression d'être jugé sur la manière dont il dit les choses.

La plupart des énoncés produits en séance d'orthophonie contiennent un ou deux mots. On remarque que la plupart du temps, ces énoncés sont précédés d'une question fermée de la part de l'orthophoniste, qui induit une réponse, ou d'une explication qui entraîne un acquiescement de la part de THO.

En effet, les questions sont surtout posées dans le but que THO complète l'énoncé produit, afin d'en avoir une forme phonologique et morphosyntaxique correcte (Exemple 5).

Exemple 5 :

*CLA: comme je ne voyais +...

*THO: pas bien .

*CLA: maman m'a ?

*THO: appelé .

*CLA: pour ?

*THO: pour mett(r)e mes lunettes .

C_orthophonie.cha

En revanche, les énoncés plus longs produits par THO sont souvent précédés d'une question ouverte, qui favorise un discours plus spontané, et donc des énoncés plus longs. Ses énoncés sont également plus longs lorsqu'il doit produire sa phrase pour la première fois, car il doit être le plus informatif possible pour être compris de son interlocutrice.

Dans l'exemple 6, THO pioche une carte avec un arbre dessiné dessus et une autre avec une enveloppe timbrée, il produit donc spontanément la phrase suivante :

Exemple 6 :

*THO: eteuh je suis en train regarder l'arb(r)e +/.

*CLA: j'étais en train de regarder l'arbre oui .

*THO: et le fa(c)teur il était passé .

C_orthophonie.cha

On fait le même type d'observations lors de la situation de lecture. La plupart des réponses courtes (un mot ou deux) de THO se font à la suite de questions fermées posées par la mère lors de la première lecture ou lorsque la mère a formulé une hypothèse sur l'histoire. Toutefois, la LME lors de la première lecture est de 3,9 mots soit presque 3 mots de plus en moyenne par énoncé que lors de l'activité proposée en séance de rééducation (2 mots en moyenne). Les réponses les plus longues de THO se retrouvent principalement lors de la deuxième lecture, lorsque l'histoire est déjà connue, que les hypothèses ont été vérifiées mais également quand la mère lui pose des questions ouvertes.

Au cours du jeu, on retrouve les énoncés les plus longs produits par THO lorsqu'il emploie la phrase « type » pour demander une carte du jeu « Dans la famille ... je voudrais ... ». L'emploi de cette construction préétablie explique peut-être pourquoi la LME est plus longue dans cette situation (3,3 mots en moyenne) que pendant le repas (2,8 mots en moyenne). On remarque également que les résultats des autres participants à cette activité sont relativement proches, ce qui peut confirmer le fait que la construction figée aide l'enfant-cible à allonger ses énoncés par rapport au moment du repas. Toutefois, la LME reste plus courte que pendant la lecture de l'album (4,06 mots en moyenne) qui semble être la situation familiale la plus propice pour la production d'énoncés longs.

2.2. LME dans l'environnement de CLE.

Les résultats de CLE concernant la LME sont beaucoup plus constants que ceux de THO. En effet, il oscille entre 2,8 et 3,6 mots (cf. tableau VIII). Les résultats de la mère indiquent que sa LME reste relativement constante en toutes situations, contrairement à la mère de THO. Cela peut s'expliquer par le fait que lors du moment de jeu, elle intervient uniquement pour s'occuper de CLE qui vient de l'appeler, et non pas pour participer au jeu des enfants, comme c'est le cas dans la famille de THO.

Tableau VIII : LME par locuteur et par situation, environnement de CLE.

Locuteurs	Repas	Lecture	Jeux	Orthophonie
Situations				
GIS (mère)	5,1	5,7	5,1	
SEB (8 ans 2 mois)	4,8		3,7	
CLE (5 ans 7 mois)	3,1	3,5	3,6	2,8
MAT (5 ans 7 mois)	3,5	3,5	4	
PAU (orthophoniste)		6		5
AUD (observatrice)	7,1			

La situation dans laquelle ses énoncés sont les plus longs sont lors du jeu entre enfants (3,6 mots en moyenne). En effet, comme nous l'expliquions précédemment il n'y avait pas véritablement d'interaction entre les enfants. CLE était donc libre de faire des phrases plus longues, il n'était pas interrompu par un autre locuteur.

En revanche, lors de la lecture mais aussi, dans une moindre mesure, du repas, les productions de CLE sont comparables à celles d'un enfant de 3 ans à 3 ans et demi en terme de LME (de 3 à 3,7 mots en moyenne), selon la classification de Brown (Brown, 1973). En effet, la LME en lecture et de 3,5 mots en moyenne, lors du repas elle est de 3,1 mots en moyenne. On remarque alors que dans les trois situations au domicile, CLE produit en alternance des énoncés longs et des énoncés courts.

Les réponses courtes sont le plus souvent lorsque CLE donne son approbation à une hypothèse ou une remarque de sa mère. Les réponses aux questions fermées qu'on lui pose sont également courtes, comme c'était le cas pour THO. On peut noter qu'à plusieurs reprises et ce uniquement pendant la lecture, la mère de CLE coupe l'énoncé de son fils pour faire une remarque (cf. exemple 7), lui poser une question ou donner la réponse à une question qu'elle lui a posée et pour laquelle il a du mal à donner la réponse.

Exemple 7 :

*CLE: y'a un et tous les petits bébés la maman +/.

*GIS: regarde et bah il a repris quand même une petite grenouille .

*GIS: le petit enfant .

L_lecture.cha

CLE produit des énoncés plus longs lorsqu'il décrit spontanément une image ou une action du livre, mais également lorsqu'il fait une digression. Un élément de l'histoire lui rappelle un événement vécu, qu'il s'empresse de raconter à sa mère (exemple 8).

Exemple 8 :

*CLE: les taupes j'aime bien les taupes .

CLE: tu sais dans la classe y'avait une taupe [] .

L_lecture.cha

On peut faire les mêmes analyses pendant le repas, où les énoncés les plus longs concernent des questions que Clément pose au sujet du repas ou d'un événement qui s'est déroulé pendant les vacances.

Cette fois encore, contrairement à notre hypothèse de départ, la situation dans laquelle la LME est la plus courte est la séance d'orthophonie. La séance se compose de deux activités distinctes : la lecture d'un album qui est très proche de l'activité faite au domicile, et un jeu de type loto. Dans les deux situations la LME est relativement stable avec respectivement 2,9 puis 2,8 mots en moyenne. La situation ne semble donc pas influencer la LME.

Les énoncés composés d'un ou deux mots sont la plupart du temps précédés d'une question fermée de la part de l'orthophoniste. On peut également remarquer les répétitions que fait CLE lorsqu'il est face à un vocabulaire nouveau. Il reprend presque systématiquement les mots qu'il découvre (cf. exemple 9). Ces répétitions sont courtes et ne concernent la plupart du temps qu'un ou deux mots. De même, lorsque l'orthophoniste souhaite insister sur la prononciation correcte d'un mot et qu'elle emploie la Dynamique Naturelle de la Parole (DNP¹), elle demande plusieurs fois à CLE de répéter un seul mot, ce qui peut expliquer la présence de plus d'énoncés courts, et donc une LME plus courte.

1 La Dynamique Naturelle de la Parole a été fondée par Dunoyer de Ségonzac en 1991 et s'inspire de 3 méthodes différentes : une part artistique inspirée de la méthode Martenot (Dunoyer de Segonzac, 1991) , la pensée de Jousse (Dunoyer de Segonzac, 1991) ainsi que la méthode verbo-tonale de Guberine (1963). Il s'agit d'une méthode mettant en scène tout le corps de l'enfant pour l'aider à émettre les différents sons de la parole. Pour plus de détails voir Dunoyer de Segonzac (2009)

Exemple 9 :

*PAU: comment les bébés canards ?

*PAU: tu sais toi ?

*CLE: non .

*PAU: des canetons .

CLE: des canetons [] ?

%pho: canetõ

*PAU: des canetons oui .

*CLE: canetons .

L_orthophonie.cha

De la même manière que THO faisait des énoncés plus longs après une question ouverte, on retrouve aussi cette tendance chez CLE. Il participe beaucoup pour décrire les images, et les éléments du dessin qui auraient pu être omis par l'orthophoniste. De plus, nous avons souligné que les pauses dans le discours de l'orthophoniste étaient beaucoup plus nombreuses que lors de la séance de THO, ce qui peut expliquer la présence d'énoncés plus longs. En effet, dans ce cas l'enfant a le temps de réfléchir à sa production et il prend l'initiative de construire son énoncé spontanément.

3. L'étayage

L'analyse des formes d'étayage que nous avons effectué est principalement qualitative car une analyse quantitative ne prend pas en compte les effets de l'étayage sur le langage des enfants.

3.1. Dans l'environnement de THO.

Pour THO l'analyse ne porte que sur les situations dyadiques. En effet, comme nous l'avons constaté lors du repas, THO produit souvent des énoncés spontanément, et ne répond que rarement à une question qu'on lui pose. Les étayages sont donc presque inexistantes pour cette situation. De plus, comme nous l'avancions lors des analyses de la LME, pendant le jeu, les énoncés les plus longs produits par THO sont spontanés et concernent une demande de carte. Ils ne sont donc pas précédés d'un quelconque étayage ou d'une question. Ils sont souvent

corrects syntaxiquement car THO ne fait que répéter un modèle linguistique qu'il a entendu de nombreuses fois : « Dans la famille je veux ... ». Les moments de la lecture de l'album et de la séance d'orthophonie ont donc été privilégiés pour THO.

Lors de la lecture de l'album, on remarque que cinq types d'étayages parmi les sept mis en avant dans la partie théorique (Da Silva, 2009 ; Rodi, 2011) sont utilisés par la mère de THO . Il s'agit des simplifications (de type : questions, ébauche orale de réponse ou indices sur la réponse), la reformulation de la réponse de l'enfant sous forme de question, la reformulation d'un énoncé incorrect syntaxiquement ou phonologiquement, la réponse donnée ou encore la complétion d'énoncés.

3.1.1. Etayage et LME

3.1.1.1. Avec la mère

Lorsque THO produit des énoncés longs pendant la lecture de l'album, ils sont souvent en réponse à une question ouverte de la part de la mère. Les questions ouvertes favoriseraient donc la prise de parole de l'enfant. On retrouve également des énoncés longs (plus de 4 mots) lors de pauses ou de silence dans l'interaction. Cela permettrait donc à l'enfant d'avoir le temps de construire un énoncé plus long. Lors de la deuxième lecture de l'album, les énoncés sont souvent plus longs (LME de 4,1). On remarque que les pauses et silences dans le discours de la mère sont beaucoup plus nombreux, laissant du temps à THO pour construire ses énoncés.

En revanche, les énoncés les plus courts (entre 1 et 2 mots) sont presque toujours précédés d'une forme d'étayage de la part de la mère. Il peut s'agir d'une reformulation, mais surtout de simplification de la tâche langagière, de type « ébauche orale ».

THO répète parfois un énoncé produit par sa mère lorsqu'elle lui donne la réponse à une demande à laquelle il ne savait pas répondre (voir exemple 10).

Exemple 10 :

<p>*ISA: qu'est ce que c'est ça ? *THO:eteuh je sais pas [*] . %pho: ʃɛpa *ISA: bah c'est un rocher . *THO:un rocher .</p>

Les réponses courtes que l'on peut observer apparaissent également lors des nombreuses questions fermées posées par la mère.

3.1.1.2. Avec l'orthophoniste

Lors de la séance d'orthophonie de THO on remarque qu'énormément d'énoncés sont très courts (LME de 2 mots). La plupart du temps, ces énoncés sont précédés d'une forme d'étayage ou d'une question fermée. Lorsque l'on observe avec plus de précision les types d'étayage employés par l'orthophoniste, on remarque que souvent, il s'agit d'une simplification de la tâche ou d'une reformulation. En effet, elle amène le début de l'énoncé que le patient doit simplement compléter, pour obtenir un énoncé entier et syntaxiquement correct. Nous avons vu précédemment que le type de tâche proposé n'influçait pas la longueur des énoncés. En revanche, l'étayage semble avoir un impact sur la longueur moyenne des énoncés (voir exemple 11).

Exemple 11 :

*CLA: voilà !
 *CLA: alors tu peux dire j'étais dans mon +...
 *THO: jardin .
 *CLA: et je regardais +...
 *THO: le facteur .
 *CLA: et je regardais +...
 *THO: l'a(r)bre .
 *CLA: je regardais le bel arbre .
 *CLA: quand le facteur +...
 *THO: est passé .
 *CLA: voilà nous apport +...
 *CLA: il est passé nous apporter ?
 *THO: la lettre .
 *CLA: une lettre .
 *CLA: très bien !

On peut souligner le fait que ces deux types d'étayage sont ceux qui sont le plus utilisés par les orthophonistes selon les résultats obtenus par Da Silva dans sa

thèse sur l'« Étude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage. » (Da Silva, 2009).

En revanche, les énoncés les plus longs formulés par le patient pendant la séance d'orthophonie apparaissent après un silence, qui lui permet de prendre le temps de construire sa phrase, et lorsque THO produit son premier énoncé pour répondre à la consigne de l'exercice (faire une petite histoire à partir de deux images).

3.1.2. Erreurs de l'enfant et étayage

Pour rappel, le diagnostic de retard de parole et de langage chez THO a été posé en raison de difficultés au niveau lexical (stock lexical insuffisant en réception et en production), au niveau expressif (discours informatif mais peu élaboré sur le plan syntaxique, avec des omissions et des substitutions de mots notamment), enfin au niveau phonologique avec des altérations de la parole (substitution, suppression, simplification de sons...) pour certains mots. L'analyse plus qualitative des productions de THO montre principalement des erreurs dans la construction syntaxique de ses énoncés. On y retrouve surtout des omissions au niveau des pronoms par exemple.

3.1.2.1. Avec la mère

Il produit spontanément des énoncés plus longs, mais aussi syntaxiquement corrects le plus souvent. Toutefois, on retrouve les difficultés phonologiques liées au retard de parole que nous évoquions précédemment (cf. exemple 12). La plupart du temps, mais pas systématiquement, la mère reprend les énoncés dont la forme phonologique est incorrecte pour donner à THO la forme correcte.

Exemple 12 :

THO: après la taupe elle a mordu le petit garçon [] .

%pho: apɾelatopijamodypætigasõ

C_lecture2.cha

Si l'on compare les analyses qualitatives lors de la séance d'orthophonie avec le moment de la lecture en présence de la mère, on remarque que les énoncés comportant des déformations phonologiques sont plus nombreux pendant le moment de lecture et ne sont pas toujours suivis d'un retour de la part de la mère de THO. De

plus, on peut également mettre en évidence le fait que les phrases morphosyntaxiquement incorrectes sont également plus nombreuses (exemple 13).

Exemple 13 :

<p>*ISA: qu'est ce que tu pourrais penser que la grenouille elle est rentrée dans +/.</p> <p>*THO: la grenouille [*] elle est ouvert là .</p> <p>%pho: lagənuj</p> <p>*ISA: tu penses que c'est ouvert là aussi ?</p> <p>*THO: oui regarde [*] là .</p> <p>%pho: rəga</p> <p>*ISA: hum hum .</p>	C_lecture1.cha
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------

On remarque dans nos analyses que les déformations sont identiques à celles que l'on a pu souligner pendant la séance d'orthophonie (omission de préposition, omission ou substitution de sons...). Dans notre discussion, nous nous interrogerons sur les raisons de la diminution du nombre de déformations phonologiques ou morphosyntaxiques pendant la séance d'orthophonie.

3.1.2.2. Avec l'orthophoniste

Toutefois, il est important de mettre en évidence le fait que ces quelques énoncés, bien que plus longs, sont également moins bien construits au niveau syntaxique et manquent souvent d'informativité (exemple 14).

Exemple 14 :

<p>*THO:et euh je suis en train regarder l'arb(r)e +/.</p> <p>*CLA: j'étais en train de regarder l'arbre oui .</p> <p>*THO:et le fa(c)teur il était passé .</p>	C_orthophonie.cha
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------

Ainsi, si l'on observe attentivement les productions pendant la séance d'orthophonie, on remarque que THO produit très peu d'énoncés avec des déformations phonologiques. Les rares fois où une déformation est présente, l'orthophoniste répète l'énoncé ou le mot en accentuant prosodiquement le son omis ou déformé, (exemple 15) jusqu'à ce que le mot soit bien prononcé.

Exemple 15 :

*CLA: une ?
 *CLA: casse +...
 *CLA: casserole .
 THO:casserole [] .
 %pho: carol
 *CLA: casserole .
 %gpx: fait le geste du s et insiste sur le son à l'oral
 *THO:casse .
 *CLA: role .
 *THO:role .

C_orthophonie.cha

Concernant l'analyse morphosyntaxique des énoncés produits par THO en séance d'orthophonie, on remarque également que peu d'énoncés ont une structure syntaxique élaborée (un énoncé élaboré contient les éléments classiques « sujet+verbe » mais également des compléments, des propositions relatives...). Cela vient également du fait que peu d'énoncés contiennent plus de deux mots. De plus, comme c'était le cas pour les déformations phonologiques, la reprise d'un énoncé correct par l'orthophoniste est systématique. Les principales erreurs de THO concernent l'omission de prépositions ou de pronoms personnels.

3.2. Étayages dans l'environnement de CLE.

3.2.1. Etayage et LME

3.2.1.1. Avec la mère

Lors de la lecture de l'album par CLE et sa mère, on remarque que les énoncés les plus longs formulés par l'enfant sont très peu souvent précédés d'une forme d'étayage. La plupart du temps, CLE répond à une question posée par sa mère. Comme nous l'avancions ci-dessus pour THO, les réponses sont plus longues lorsqu'ils s'agit de questions ouvertes.

On ne trouve pas de liens entre les déformations phonologiques qui peuvent exister dans les énoncés de CLE et la longueur des énoncés en question. On retrouve ces déformations dans des énoncés longs et courts.

3.2.1.2. Avec l'orthophoniste

La LME des énoncés produits par CLE en séance d'orthophonie est de 2,8 mots en moyenne. On remarque que la plupart du temps, les énoncés longs sont produits spontanément, sans qu'aucune forme d'étayage ne soit présente avant. En revanche, lorsque l'orthophoniste pose une question ouverte, la réponse de CLE est presque systématiquement longue (voir exemple 16)

Exemple 16 :

*PAU: c'est quoi ça à ton avis ?

*CLE: des frites ?

*PAU: des frites ?

*PAU: tu crois ?

*CLE: pa(r)ce que c'est tout jaune .

L_orthophonie.cha

Avant les énoncés les plus courts de CLE, on retrouve des questions fermées, mais également les demandes de répétitions lorsqu'un énoncé a été phonologiquement incorrect par exemple (exemple 17).

Exemple 17 :

*PAU: noix .

CLE: noix [] .

%pho: mwa

*PAU: fais avec tes doigts on essaye celui là .

*PAU: noix . *CLE: noix [*] .

%pho: mwa

*PAU: ouvre la bouche .

*PAU: noix .

*CLE: noix .

L_orthophonie.cha

3.2.2. Erreurs de l'enfant et étayage

Pour rappel, le diagnostic de retard de parole et de langage de CLE a été posé en raison de ses difficultés au niveau phonologique notamment, avec des suppressions de sons, des assimilations et des simplifications de groupes consonantiques. Ses compétences lexicales sont faibles et on remarque un manque

de richesses dans la construction des structures morphosyntaxiques (erreurs sur les pronoms personnels, sur les flexions adjectivales et verbales).

3.2.2.1. Avec la mère

Pendant la lecture de l'album avec sa mère, on note que syntaxiquement, certains énoncés de CLE sont incorrects. Il s'agit la plupart du temps d'erreurs dans les pronoms personnels qui sont supprimés, ou confondus comme c'est le cas dans l'exemple 18:

Exemple 18 :

*GIS: et là c'est quoi là ?

*CLE: bah oui c'est des i(l) i(l) court les abeilles .

L_lecture.cha

On note également l'utilisation d'une syntaxe simple, et de nombreuses déformations phonologiques. Comme c'était le cas pour THO, les retours sur ses productions sont très rares et ne lui permettent donc pas d'améliorer ses productions langagières.

3.2.2.2. Avec l'orthophoniste

Les mêmes difficultés apparaissent bien entendu lors de la séance d'orthophonie. Dans ce cas, l'orthophoniste fait un retour à CLE sur son énoncé et lui demande une participation active pour reprendre un énoncé correct. Si la déformation touche le niveau phonologique, l'orthophoniste utilise la DNP pour parvenir à faire produire le son à CLE.

Quand cela touche le niveau syntaxique, l'orthophoniste reprend l'énoncé du patient sans le modifier énormément mais pour lui redonner la bonne forme. Cependant, elle ne lui demande pas de répéter, l'étayage fourni est donc implicite pour l'enfant (exemple 19).

Exemple 19 :

*CLE: le garçon il joue au foot .

*PAU: le garçon joue au foot .

*CLE: c'est moi .

L_orthophonie.cha

Si l'on observe globalement les énoncés produits par CLE dans toutes les situations, on remarque que les difficultés liées au retard de parole et de langage sont présentes dans chaque situation. Toutefois, elles semblent moins prégnantes

lors de la séance de rééducation. Plus les énoncés produits sont courts et plus la syntaxe est bonne. En revanche, on remarque aussi que lorsque les énoncés sont plus longs, les déformations phonologiques sont plus nombreuses et rendent certains énoncés difficiles à comprendre. L'orthophoniste reprend alors systématiquement les énoncés pour en redonner la forme correcte à CLE. Elle peut lui demander de répéter avec l'aide des gestes de la DNP, ou simplement reformuler la phrase avec la bonne prononciation comme c'est le cas dans l'exemple 20.

Exemple 20:

*PAU: et qu'est ce qu'il a donné à Calinours en échange ?

*CLE: ça un nœud .

*PAU: un nœud papillon on appelle ça .

CLE: nœud papillon [] .

%pho: pamisõ

*PAU: nœud papillon .

*CLE: un nœud papillon ?

*PAU: un nœud papillon .

L_orthophonie.cha

3.2.2.3. Avec la fratrie

Le moment de jeu se déroule presque exclusivement entre enfants. Cependant, comme nous l'observons précédemment, il ne s'agit pas véritablement d'une interaction entre les enfants mais plutôt de plusieurs monologues. Dans cette situation, on remarque que CLE produit plus de phrases syntaxiquement incorrectes et que son frère aîné ne fait pas d'étayage pour lui apporter la forme correcte. Cette situation ne profite donc pas totalement à CLE car il n'a aucun retour sur ses énoncés et ne peut donc pas les modifier si besoin (voir exemple 21).

Exemple 21:

*CLE: attends .

*CLE: et fais dodo .

*CLE: ave(c) ce ça j'écoute ça .

*SEB: attends je cache .

*CLE: et voilà .

*CLE: t'es gros malade .

L_jeu1.cha

C'est pendant le moment de jeu entre enfants que les énoncés produits par CLE sont les plus incorrects, tant au niveau de la phonologie que de la syntaxe. En effet, certains énoncés sont très peu informatifs et peuvent même devenir incompréhensibles comme c'est le cas dans l'exemple 22. Cependant, il est important de souligner que pendant le moment de jeu, les frères de CLE ne sont là que pour jouer et non pas pour étayer le discours de CLE. L'objectif de l'interaction n'étant pas le même qu'en séance d'orthophonie, il est difficile de pouvoir comparer ses deux situations.

Exemple 22 :

*CLE: je vais te le prendre moi .

*MAT: 0 [=! chante] .

*MAT: je te dis une musique y'a trop wa@o !

*CLE: yyy .

%pho: falɛdɪfəvɑ̃

*MAT: ça c'est toi .

*CLE: t'as attaché [=? texte] .

L_jeu1.cha

Pour les deux familles enregistrées, le constat est identique : les énoncés en situation d'orthophonie sont moins nombreux et moins longs en terme de LME que dans les autres situations filmées au domicile. Toutefois, l'analyse qualitative des productions des enfants, lors du repas, du jeu ou de la lecture de l'album, relèvent que même s'ils parlent plus en terme de nombre d'énoncés produits et de longueur moyenne d'énoncés, les troubles langagiers liés au retard de parole et de langage sont plus présents pendant ces situations. Nous avons pris en compte l'aspect morphosyntaxique et les compétences phonologiques des enfants pour effectuer nos analyses des formes d'étayage employées. L'analyse des compétences lexicales est impossible sans connaître au préalable les connaissances des enfants sur le vocabulaire qu'ils emploient, ou qu'on leur demande en séance. Cet aspect du trouble lié au retard de langage n'a donc pas pu être repéré dans notre corpus.

Concernant les types d'étayage utilisés qui ont été repérés en fonction des troubles langagiers des enfants, on peut souligner le fait que les interactions mère-enfant sont moins riches en étayages que les interactions orthophoniste-enfant. En effet, le nombre d'étayages observés dans les situations de repas ou de lecture sont

considérablement moins nombreux que ceux présents lors des séances d'orthophonie. Bien entendu, l'orthophoniste est formée pour apporter à l'enfant toute l'aide dont il peut avoir besoin pour construire son langage. De plus, l'objectif des séances de rééducation est bien entendu de remédier aux troubles langagiers, tandis que dans les situations d'interaction en famille, l'accent est mis sur le plaisir de communiquer.

Diverses explications peuvent être avancées pour expliquer les résultats des enfants en terme de nombre d'énoncés produits, de LME ou encore concernant les types d'étayage fourni par les interlocuteurs, et seront abordées ci-après.

Discussion

L'objectif de notre recherche est de déterminer quelle(s) situation(s) peuvent faciliter la prise de parole d'un enfant avec retard de parole et/ou de langage. Pour cela, des moments du quotidien de deux familles ont été filmés, ainsi qu'une séance de rééducation orthophonique, dans le but de comparer les productions de l'enfant dans différentes situations langagières.

Nos analyses portent sur la différence du nombre d'énoncés produits en fonction des situations, des interlocuteurs de l'enfant, les différences qui peuvent exister au niveau de la longueur moyenne des énoncés mais également l'utilisation et le rôle que peuvent jouer les types d'étayage de l'interlocuteur lors de l'interaction. Enfin, nos analyses nous ont poussées vers les effets des différentes situations et des étayages sur les compétences langagières de l'enfant-cible.

Notre point de départ à partir de notre revue de littérature, est que l'enfant jumeau est confronté à moins de situations dyadiques qu'un singleton. En fonction du type de situation dans lequel il se trouve (dyadique ou polyadique), les compétences langagières de l'enfant sont-elles différentes en terme de nombre d'énoncés produits, mais également de longueur d'énoncé ? De plus, l'étayage de son discours par ses interlocuteurs est-il différent en fonction des locuteurs (mère, fratrie, orthophoniste), et a-t-il un effet sur les productions de l'enfant ?

Bien entendu, nous avons comparé les productions de l'enfant en fonction des situations, de son interlocuteur et du type d'étayage qui lui était fourni. Nous avons également cherché à savoir si les mères des enfants-cible utilisent les mêmes formes d'étayage que les orthophonistes et s'ils ont le même impact sur les capacités langagières de l'enfant.

1. Biais et limites du travail

Notre étude présente deux familles, il est donc important de noter que les résultats obtenus ne peuvent en aucun cas être généralisés à l'ensemble des familles de jumeaux. Il nous faudrait donc poursuivre ces analyses dans d'autres familles de jumeaux, et nous aurions souhaité avoir plus de sujets à comparer. Toutefois, le travail de transcription est un travail très long et fastidieux et étant seule pour la rédaction de cette étude, il m'aurait été difficile d'avoir plus de trois familles à analyser. On remarque que les études longitudinales se retrouvent dans les travaux

de thèses comme celles de Da Silva (2009) ou Hunkeler (2006), qui peuvent se répartir sur plusieurs années de recherches et de travail.

Les critères d'âge, de sexe doivent aussi être pris en compte. L'enregistrement de familles de singletons ayant un retard de parole et/ou de langage pourrait également permettre de faire des comparaisons dans les différentes situations que nous avons choisies.

De plus, nos deux familles ne sont pas complètement comparables, en effet l'une est composée de 5 enfants dont l'aînée a 9 ans 6 mois et les jumeaux 6 ans 2 mois, tandis que dans l'autre, il n'y a que 3 enfants ; l'aîné de 8 ans 2 mois et les jumeaux de 5 ans 7 mois. Les caractères des enfants ne sont pas du tout identiques et cela se ressent dans les résultats. En effet, CLE est beaucoup moins timide que THO, ce qui modifie considérablement son comportement en séance d'orthophonie par exemple, où il participe beaucoup plus.

De même, une étude longitudinale aurait pu être envisagée pour des résultats à plus long terme mais cela est impossible à réaliser sur le temps de notre dernière année d'étude. Il faudrait pouvoir revoir les enfants sur plusieurs mois, filmer plusieurs séquences à la maison mais également en séance d'orthophonie afin de pouvoir déterminer si l'étayage fourni par les interlocuteurs a un effet sur les capacités langagières de l'enfant.

Nous avons rencontré des difficultés dans la recherche de nos sujets. En effet, il nous a fallu plusieurs semaines, et plusieurs courriers sans réponse pour pouvoir rencontrer des membres de l'association « Jumeauxetplus ». Cette rencontre a permis de présenter le projet à une dizaine de familles, mais nous n'avons eu qu'une réponse favorable. Cependant, cela a permis de rencontrer d'autres familles qui ne correspondaient pas forcément aux exigences de nos critères d'inclusions, mais qui souhaitaient plus d'informations sur notre projet.

Au sein de la patientèle présente sur nos lieux de stage, il a fallu expliciter longuement notre projet pour que la famille accepte de participer. En effet, au premier abord, il paraît impensable de laisser un/une inconnu(e) venir à son domicile pour filmer ses enfants, sa famille. Cependant, une fois le premier contact établi, l'explication des différentes étapes et la justification de notre recherche, les deux familles semblaient ravies de participer à notre projet.

De plus, notre étude est contraignante au niveau des critères d'inclusion car elle est très précise. Plusieurs familles ont donc été écartées en raison de nos critères d'exclusions. Certains enfants présentaient un bégaiement, ou ne correspondaient pas aux critères d'âge fixés.

2. Discussion des résultats

2.1. Nombre d'énoncés produits

2.1.1. Situations dyadiques vs. polyadiques

Concernant le nombre d'énoncés produits en fonction des situations (dyadique ou polyadique), THO et CLE produisent davantage d'énoncés en situation dyadique (lecture et séance d'orthophonie) qu'en situation polyadique (repas en particulier). La situation polyadique du repas, doit poser la question de la rivalité dans la fratrie et du nombre d'enfants présents lors de l'interaction (Salaun et Tourbin, 1996). En analysant plus précisément la transcription du repas, on remarque que la prise de parole de chaque locuteur est soumise à la présence des autres locuteurs et de ce qu'ils produisent. La plupart du temps, une seule conversation se déroule, donc dans une famille nombreuse avec 5 enfants (seulement 4 à table) les possibilités de prendre la parole sont peu nombreuses (famille de THO). Nous avons relevé des problèmes de rivalité à quelques reprises dans le cas de THO, venant de la part de l'aînée qui souhaitait que ses frères se taisent pour pouvoir parler.

Les résultats de CLE sont semblables à ceux de THO mais pas totalement identiques. En effet, la situation familiale n'est pas la même (3 enfants dans la fratrie), et les situations filmées ne sont pas toujours comparables (repas plus court, jeu entre enfants uniquement par exemple). Pendant le repas, on ne note pas de situation de rivalité pour obtenir l'attention de la mère. CLE est plutôt passif dans cette interaction où il ne prend la parole que pour demander quelque chose, mais rarement pour répondre à une question que pose sa mère. La situation d'interaction dyadique est donc une fois encore favorisante pour la prise de parole de l'enfant.

2.1.2. Lecture avec la mère vs. séance d'orthophonie

Lors des situations dyadiques, les enfants-cible peuvent être comparés à des enfants singletons en interaction avec un locuteur adulte. La prise de parole est donc facilitée et comme nous l'avons évoqué dans notre partie théorique, les mères d'enfant singleton produisent davantage d'énoncés interrogatifs que les mères

d'enfants jumeaux (Butler et al., 2003). Dans les situations d'interaction dyadique, on peut suggérer que l'adulte tient le rôle d'une « mère » d'enfant singleton. On remarque d'ailleurs de nombreuses questions dans les deux situations (lecture et séance d'orthophonie) et dans les deux familles. La situation de lecture avec la mère et la séance d'orthophonie peuvent être différenciées par la présence d'un adulte que l'enfant connaît parfaitement et au contraire, un adulte qu'il connaît mais ne rencontre qu'une fois par semaine. Le comportement avec les deux locuteurs n'est semblé-t-il pas le même, puisque THO semble très réservé lors des séances d'orthophonie, comparé à son comportement plus enjoué à la maison, lors des enregistrements.

2.2. LME

L'une des façon de comparer les productions d'un locuteur en fonction d'une situation donnée est de comparer l'évolution de la Longueur Moyenne de ses Énoncés (LME).

2.2.1. Séance d'orthophonie vs. lecture d'album

Concernant les résultats de la LME pour les deux enfants, nous avons remarqué que c'est lors de la séance d'orthophonie que le patient produisait les énoncés les plus courts (2 mots en moyenne pour THO et 2,8 mots pour CLE) contrairement à ce que nous avons pensé. Les énoncés les plus longs se retrouvent lors de la lecture de l'album avec la mère. Le fait que la LME soit plus élevée en situation de lecture d'album, n'est pas décrit dans les études que nous avons revues.

Cette différence dans les résultats de la LME est contradictoire avec les résultats de Rodi (2011) qui affirmait que les étayages fournis lors d'une conversation spontanée, augmentaient la LME des sujets. Lors de la séance d'orthophonie, les types d'étayage étant plus nombreux et plus diversifiés, c'est dans cette situation que la LME devrait être la plus élevée. Une des raisons qui pourrait expliquer la diminution de la LME est que l'orthophoniste veut tellement aider son patient à améliorer son langage, qu'elle le plonge dans un « bain » de langage, qui favorise implicitement l'apprentissage de nouvelles formes morphosyntaxiques, d'un nouveau lexique etc.

Cependant, dans le cas de CLE il y a une différence moins importante qu'avec THO, qui peut s'expliquer par une spécificité de caractère entre les deux enfants. En effet,

THO reste très en retrait lors de la séance d'orthophonie et est assez inhibé en dehors du domicile, comme nous avons pu le constater lors de notre stage.

La LME des deux patients doit être comparée avec précaution, car les activités proposées en séance ne sont pas identiques et n'impliquent pas le même type de réponses. Par exemple pendant la seconde activité proposée lors de la séance d'orthophonie de THO, il est contraint de dénommer le mot puis de faire des liens pour trouver l'intrus. La dénomination implique des énoncés ne comportant qu'un mot ou deux. Contrairement à l'activité de lecture d'album qui permet à CLE de produire des énoncés plus longs.

2.2.2. LME et singletons

Toutefois, nous avons souhaité savoir si pour des enfants singletons les résultats étaient identiques ou si le retard de parole et/ou de langage affectait la LME dans cette situation. N'ayant pas de corpus d'enfant singleton, nous avons utilisé la base de donnée de CLAN. Ainsi, nous avons pu avoir accès à des transcriptions d'enfants singletons en situation de lecture du même album. Nous avons étudié les corpus des enfants ayant le même âge que THO et CLE, et nous avons remarqué que la LME pour ces enfants étaient environ de 6 mots par énoncé (pour les enfants de l'âge de THO) et de 5 mots par énoncé (pour les enfants de l'âge de CLE). Il persiste donc encore des troubles langagiers en situation dyadique. Toutefois, ces résultats sont à nuancer puisque dans ces corpus, l'observateur n'intervenait pas dans l'interaction et l'enfant devait raconter le livre seul.

2.3. Etayage

Dans un troisième temps, nous nous sommes penchées sur les types d'étayage qui étaient proposés par les locuteurs du patient-cible. L'étayage fourni au sein des deux familles n'a pu être comparé car le contexte familial n'est pas identique. En effet, les moments en famille sont bien plus courts dans la famille de CLE que ceux de la première famille. Pour exemple, le repas ne dure que 24 minutes contre 54 minutes dans la première famille soit la moitié du temps. Il en va de même pour la première lecture de l'album qui ne dure que 10 minutes contre 18 minutes pour la famille de THO. De même, dans les deux familles on note qu'en situation polyadique (repas/jeu) l'étayage est quasi inexistant. Ce n'est que lors des situations dyadiques, que l'on a pu observer différentes formes d'étayage.

Toutefois, on remarque que pour les deux familles, l'orthophoniste fait davantage d'étayages que la mère, au moment de la lecture ou du repas.

2.3.1. Etayage de l'orthophoniste

Dans la littérature, il existe deux approches rééducatives : une approche instrumentale (basée sur des exercices ciblant une difficulté langagière en particulier) (De Weck et Marro, 2010), ou une approche plus fonctionnelle (Coquet et Ferrand, 2004) qui vise à proposer des activités à l'enfant en lien avec son quotidien. Dans ces deux approches, on trouve un étayage facilitant le discours de l'enfant. Il est donc normal de trouver plus de formes d'étayage dans le discours d'une orthophoniste qui a été formée pour la rééducation du langage. Toutefois, comme nous le soulignons ci-dessus la présence excessive d'étayages pourrait nuire à la prise de parole spontanée du patient.

Cependant, on peut noter le fait que l'orthophoniste de CLE utilise davantage les accentuations prosodiques (Rodi, 2011) qui lui permettraient de mettre en évidence la forme phonologique d'un mot ou la structure syntaxique d'une phrase et qui faciliteraient l'apprentissage des structures langagières par l'enfant (Butler et al., 2003).

Les formes d'étayage qui permettraient au patient de produire plus d'énoncés sont les questions ouvertes principalement, comme nous avons pu le constater lors des séances d'orthophonie mais également pendant la lecture de l'album.

2.3.2. Etayage de la mère

Lors de la lecture, la mère de THO pose de nombreuses questions et apporte un étayage de type « simplification de tâche » lorsqu'elle l'estime nécessaire.

On peut penser que c'est l'association d'un étayage efficace implicitement et de moments d'interactions dyadiques qui vont permettre à l'enfant d'améliorer sa prise de parole en terme de LME, mais également au niveau morphosyntaxique et lexical.

Pendant la situation du repas, nous avons observé que la mère ne faisait aucun étayage au cours de l'interaction. On peut mettre ce résultat en parallèle avec le déficit quantitatif dans le « langage adressé aux enfants » (LAE) mis en évidence par Conway et al., en 1980 ou encore par Robin et Casati en 1995. Leurs études suggéraient qu'en situation polyadique, dans le cadre d'une gémellité, le LAE était quantitativement moins important que celui des familles de singletons.

Les trois enregistrements effectués au domicile de CLE sont très peu fournis en étayage, que ce soit de la part de la mère, ou comme nous l'avancions précédemment, de la part de l'aîné de la famille lors du moment de jeu. Le déficit quantitatif du LAE peut également être mis en cause dans la situation du repas. Lors de la lecture en revanche, la transcription du corpus suggère que la mère est davantage focalisée sur le fond de l'activité (raconter l'histoire, émettre des hypothèses) que sur la forme (construire des énoncés syntaxiquement corrects, améliorer la prononciation de certains mots au niveau phonologique, apporter du vocabulaire nouveau à l'enfant). De même, pendant le jeu entre enfants, il est important de souligner que CLE parle davantage mais qu'il n'a aucun retour sur ses productions. Contrairement à ce qu'avancait Abramovitch et al. (1979), les enfants jouent séparément et n'interagissent pas véritablement entre eux. CLE parle plus mais moins bien. Ses énoncés sont la plupart du temps incorrects au niveau morphosyntaxique. Cette situation n'est probablement pas enrichissante du point de vue de la remédiation des troubles du langage.

2.4. Synthèse

Nos résultats pour les deux familles sont similaires mais pas totalement identiques. Par exemple, les analyses des enregistrements des deux familles pour le moment de la lecture d'album, suggèrent que c'est la situation la plus facilitatrice pour la prise de parole de l'enfant, en terme de nombre d'énoncés produits, mais également de LME. Certains éléments restent constants, comme la LME qui est la plus basse lors des séances d'orthophonie.

Au fil de notre transcription, pendant les nombreux visionnages de nos enregistrements, nous nous sommes rendues compte de la place que prennent les orthophonistes en situation de rééducation. Pour notre première famille, on se rend compte lors du visionnage que l'orthophoniste ne laisse que très rarement un temps de silence à l'enfant. Nous avons également remarqué cette attitude sur nos différents lieux de stage. Une conversation avec une orthophoniste formée par le GEPALM nous a éclairées sur la situation.

Le GEPALM est le Groupe d'Études sur la Psychopathologie des Activités Logico-Mathématiques. Il a été créé en 1973 par Francine Jaulin-Mannoni, et organise actuellement des formations pour les professionnels de la rééducation principalement dans le domaine logico-mathématiques. Cependant, les concepts

abordés en formation peuvent être transposés à d'autres types de rééducation comme le langage oral.

Cette orthophoniste formée nous a expliqué l'un des concepts de la formation, qui est de laisser l'enfant trouver seul la réponse. Les rééducateurs ont tendance à faciliter beaucoup les tâches de l'enfant et induisent leur réponse et leur fonctionnement cognitif. Cette attitude n'aiderait pas toujours l'enfant qui ne construirait pas sa réponse mais appliquerait sans réfléchir des méthodes de calcul ou dans notre cas, des formes morphosyntaxiques apprises par imitation. Il pourrait être intéressant de filmer une séance de rééducation menée par une orthophoniste formée au GEPALM afin de pouvoir comparer les productions du patient.

Nos analyses plus qualitatives ont également mis en évidence le fait que dans les situations dyadiques l'enfant produit plus d'énoncés et des énoncés plus longs, mais il ne parle pas forcément mieux malgré la présence de différentes formes d'étayage. Les énoncés présentent souvent des déformations phonologiques et peuvent être morphosyntaxiquement incorrects. Les retours apportés par les interlocuteurs en situation polyadique sont assez rares et ceux donnés en situation dyadique ne semblent pas avoir le même effet que pendant les séances d'orthophonie. Par exemple, CLE répète beaucoup moins les productions de sa mère pendant la lecture d'album.

En séance d'orthophonie, les enfants savent pourquoi ils sont présents, et l'orthophoniste a une attention toute particulière sur leur langage, ils sont donc également plus attentifs et produisent plus d'énoncés corrects.

3. Intérêt orthophonique

Notre mémoire se basait sur l'observation première selon laquelle les jumeaux avaient une prévalence plus élevée de retard de parole et/ou de langage, due au peu de situations dyadiques auxquelles ils étaient confrontés, mais également aux différences environnementale lors de l'apprentissage du langage (Thorpe et al., 2003 ; Mittler, 1970). Le retard de parole et/ou de langage est une pathologie courante dans les prises en charges orthophoniques. La guidance parentale amène le praticien à conseiller aux parents de mettre leur enfant dans un « bain de langage » afin de lui fournir un maximum d'informations verbales (phonologie, lexicque, syntaxe...). Dans le cas d'une gémellité, cette guidance parentale doit être adaptée pour correspondre au mieux à l'environnement familial du patient. En effet,

nos résultats suggèrent que la rééducation orthophonique seule n'est probablement pas suffisante et que l'on pourrait conseiller aux parents de privilégier les situations dyadiques, afin de faciliter la prise de parole de l'enfant. L'utilisation des différentes formes d'étayage est également un point important à aborder avec les parents, avec notamment la différence d'effet d'une question fermée ou ouverte sur les réponses de l'enfant.

Le fait de travailler sur des enregistrements au sein des familles et en séance d'orthophonie, permet une mise en correspondance des habiletés langagières de l'enfant en situation de rééducation mais également à son domicile. De plus, à l'intérieur même du domicile, nous avons pu avoir une vision de ses compétences en fonction des situations (dyadique ou polyadique) et des moments du quotidien de l'enfant (repas, moment de jeu, lecture d'album). Une étude longitudinale pourrait permettre de souligner le fait que les nouvelles compétences acquises pendant les séances de rééducation, sont bien transposées en situation écologique et que l'enfant profite bien de cette rééducation.

De plus, les enregistrements vidéos nous ont permis d'analyser avec plus de précision les différentes situations observées. En effet, une des vidéos étant très sombre, nous avons transcrit le corpus « à l'aveugle ». Dans ce cas en particulier (L_jeu2.mov), il est plus difficile de savoir si les interlocuteurs interagissent vraiment où s'il ne s'agit que de plusieurs monologues. Les regards que nous pouvions percevoir sur les autres vidéos par exemple, nous informaient du caractère partagé de l'interaction. Pour des raisons évidentes, il est également plus facile de savoir qui parle et à qui s'adresse l'énoncé en visionnant les enregistrements vidéo, plutôt qu'un simple enregistrement audio. Cependant, la présence de la caméra a parfois été un frein à notre étude. En effet, les mères se sont parfois senties gênées par cet « œil » observateur, surtout au début des enregistrements, quant aux enfants, ils voulaient la toucher, montrer des choses, regarder les vidéos dessus etc. Les situations filmées ne sont donc pas totalement représentatives de la vie quotidienne de l'enfant et nos conclusions doivent prendre en compte cet aspect « peu naturel » des différentes situations. En effet, devant la caméra les mères ont peut-être eut un comportement plus étayant par rapport aux pratiques quotidiennes. La guidance parentale doit donc insister sur l'importance de cet étayage au quotidien.

Enfin, l'utilisation de la transcription par l'intermédiaire de l'outil CLAN a eu plusieurs conséquences. Tout d'abord, cela permet une analyse très fine des productions de chaque locuteur. Le calcul de la LME et du nombre d'énoncés produits est automatisé par le programme et donne des résultats précis. Même si nous n'en avons pas eu l'utilité, de nombreuses autres analyses sont possibles comme la fréquence des mots employés par exemple. Nous avons également pu mettre en évidence les formes phonologiques déviantes des productions afin de souligner les troubles des patients-cible que nous avons relevés à la lecture des bilans orthophoniques.

Toutefois, il est à noter que CLAN est un programme complet qui demande une prise en main parfois difficile, notamment au niveau des règles de transcription, et que la transcription de notre corpus a été un travail long et fastidieux.

Tous nos résultats suggèrent que la prise en charge orthophonique uniquement ne pourra pas remédier aux troubles du langage oral de type retard de parole et/ou de langage. En effet, une séance de trente minutes par semaine uniquement semble insuffisante pour améliorer les compétences de l'enfant. Une guidance parentale doit donc être mise en place afin de compléter le travail de rééducation. En effet, l'enfant semble plus à l'aise pour s'exprimer en milieu familial que chez l'orthophoniste. Mais il doit le faire, si possible, en situation dyadique pour augmenter le nombre d'énoncés produits et avec un étayage ou un comportement de ses interlocuteurs lui permettant de construire des énoncés plus longs mais également corrects. Pour cela, il semble que l'interlocuteur doivent privilégier les questions ouvertes et laisser le temps à l'enfant de construire ses énoncés, notamment par le biais de pauses dans son discours.

L'orthophoniste peut également adapter sa rééducation en poursuivant l'étayage systématique lors des productions de l'enfant, mais également en lui laissant davantage la possibilité de prendre la parole et de produire des énoncés plus longs.

4. Perspectives, pistes pour le futur

Il pourrait être très intéressant de pouvoir comparer les résultats que nous avons obtenus en fin d'année 2015 avec une nouvelle passation plusieurs mois

après. En effet, cela permettrait de mettre en évidence est-ce uniquement les séances de rééducations qui permettent la remédiation d'un trouble du langage, malgré les résultats contradictoires à nos attentes en terme de LME et de nombre d'énoncés produits. Les résultats de notre travail suggèrent que c'est l'association d'une rééducation et d'une guidance parentale qui porte ses fruits.

Nous pourrions alors envisager d'observer deux groupes d'enfants comparables en terme d'âge, de sexe, de pathologie langagière, mais également concernant la catégorie socio-professionnelle des parents, la constitution de la famille... Un groupe serait suivi en orthophonie à raison d'une fois par semaine, sans qu'aucune guidance parentale ne soit faite spécifiquement aux parents. Tandis que l'autre groupe d'enfants, bénéficierait d'une prise en charge également mais accompagnée d'une guidance parentale précise. En mettant en évidence les bénéfices que peut retirer un enfant de la lecture d'album par exemple ou simplement de moments d'interaction dyadique, entre l'enfant et un adulte. Mais cela pose un problème d'éthique car certains enfants seraient privilégiés par rapport à l'autre groupe.

Les notions d'étayages devront être présentées aux parents afin de les guider au mieux dans la manière d'interagir avec leur enfant : les questions ouvertes doivent être favorisées, ainsi que les reformulations d'énoncés sans demande explicite de répétition par l'enfant. L'accentuation prosodique d'une difficulté phonologique ou morphosyntaxique peut également être envisagée, mais il faudra veiller à ne pas faire des parents des rééducateurs à part entière.

La littérature a suggéré des résultats au niveau du comportement des parents dans le cas d'une guidance parentale (Maillart et al. 2011, puis 2015). Toutefois, la littérature ne mentionne aucune étude de ce type, car cela pose de nombreuses questions éthiques. Pourquoi priver certains enfants ayant des troubles du langage d'une rééducation complète avec une guidance parentale adaptée, alors que d'autres en profitent?

Comme nous l'avancions précédemment, tous les orthophonistes n'utilisent pas les mêmes techniques de rééducation. Certains se basent sur les méthodes gestuelles comme les gestes de Borel-Maisonny, la Dynamique Naturelle de la Parole, quand d'autres ont une approche beaucoup plus fonctionnelle et apportent à

l'enfant un « bain de langage » à travers des activités de lecture, de description d'images...

Notre expérience en tant que stagiaire, nous a amené à rencontrer différentes manières d'exercer cette profession. Mais un élément ressort très souvent lors de nos observations. Les orthophonistes parlent énormément, et au vu de nos résultats, on peut se demander si ce « bain de langage » n'empêche pas le patient de s'exprimer.

Pour palier ce biais, il serait envisageable d'observer des orthophonistes formés au GEPALM et qui mettent en pratique leur formation également dans le cadre des troubles du langage. Dans ce cas, la réponse ne doit pas être systématiquement induite à l'enfant, et ce mode d'exercice l'oblige à construire sa propre pensée. Bien entendu, un étayage doit venir renforcer les productions de l'enfant ou les corriger au besoin. Mais il pourrait être très informatif d'observer le comportement des patients dans le cas où l'orthophoniste le laisse réfléchir, tâtonner dans ses réponses.

Dans le cas d'une étude transversale, on pourra envisager de filmer d'autres moments familiaux. Les moments de jeu entre enfants peuvent être comparés en fonction du locuteur présent (les jumeaux seuls, le jumeau avec un aîné, le jumeau avec un benjamin...) afin de pouvoir comparer les résultats du patient-cible. Des moments avec le père peuvent également être observés afin de souligner la différence de comportement de l'enfant mais aussi le type d'étayage que peut fournir le père.

De plus, on peut imaginer de faire plusieurs relectures du même album. En effet, cela pourrait permettre de mettre en évidence les progrès faits par l'enfant ; notamment en terme de lexique acquis au fur et à mesure des différentes lectures. Des analyses concernant la fréquence des mots utilisés ou le dénombrement de tous les mots différents employés dans le corpus de l'enfant, pourraient nous donner un indice de diversité lexicale qui pourrait être comparé dans le temps.

Afin de pouvoir comparer les résultats des enfants entre eux, on peut envisager de prévoir des activités communes lors des séances d'orthophonie ou au domicile des enfants (par exemple un jeu symbolique avec la maison Playmobil[®]). Cela permettrait d'avoir exactement la même base d'activité entre les différentes situations et les différents interlocuteurs de l'enfant.

Conclusion

Le retard de parole et/ou de langage est une pathologie fréquemment rencontrée par les orthophonistes. Cependant, dans le cas d'une gémellité, la prévalence de ce trouble est augmentée en raison des conditions particulières d'acquisition du langage (Robin et Casati, 1995 ; Tomasello et al., 1986 ; Conway et al., 1980...). Quelles situations permettent à l'enfant de développer au maximum ses capacités langagières ? Quels types d'étayage sont mis en place par les différents interlocuteurs, en fonction des situations ?

Pour répondre à ces principales questions, nous avons réalisé des enregistrements vidéos de situations polyadiques (repas et jeu entre enfants/adulte) et de situations dyadiques (lecture d'album, séance d'orthophonie) au sein de deux familles avec des enfants jumeaux de 6 ans et 2 mois et 5 ans et 7 mois.

Nos résultats indiquent que les moments dyadiques, en particulier avec un locuteur adulte, sont les moments les plus facilitateurs pour l'enfant. Dans nos deux familles, le moment de la lecture d'album permet à l'enfant de produire plus d'énoncés et des énoncés plus longs. Toutefois, même si les enfants parlaient plus, ils ne parlaient pas « mieux » par rapport aux difficultés qui définissaient leur trouble. Car dans les situations familiales l'étayage n'était très souvent que peu ou pas du tout utilisé par les interlocuteurs. Tandis qu'en séance de rééducation, cet étayage semblait parfois trop présent. L'orthophoniste et la mère des enfants dans notre cas ont un rôle complémentaire à jouer dans la remédiation du trouble de l'enfant. Un juste milieu doit donc être trouvé afin d'être mis en place dans les situations quotidiennes que vit l'enfant.

C'est pourquoi les parents d'enfants présentant ce genre de troubles doivent être aiguillés par le professionnel de santé afin d'accompagner au mieux leur enfant dans la construction de son langage.

C'est l'association de la rééducation orthophonique et de la guidance parentale qui améliorera le processus de remédiation du trouble du langage oral. Cette guidance ne doit pas se faire en fonction du trouble mais en fonction du patient et de son entourage. Elle doit prendre en compte les facteurs environnementaux inhérents à chaque patient : la fratrie, les habitudes quotidiennes, les compétences et les déficits de l'enfant, afin d'être la plus adaptée possible.

Par exemple, un enfant plus inhibé aura besoin de plus de temps pour construire et énoncer ses idées, il faudra lui laisser un temps de parole suffisant pour lui permettre de s'exprimer.

Dans ce cas, notre étude portait sur les jumeaux, mais la guidance parentale en plus de la rééducation orthophonique pour les singletons doit également être adoptée par les professionnels. C'est un champ de compétences qu'il faut investir pour que notre rééducation soit la plus efficace possible.

D'un point de vue plus personnel, ce travail m'a permis de me confronter directement aux situations d'enregistrements vidéos au sein de deux familles. J'y ai découvert les clés pour rendre un enregistrement le plus neutre possible, sans modifier les habitudes de vie des familles. La recherche des familles m'a également permis de faire de nombreuses rencontres, au niveau associatif mais également au sein de la patientèle de mes lieux de stages.

L'analyse de mes enregistrements m'a fait prendre conscience de l'importance de faire une guidance parentale adaptée à chaque patient, en fonction de son niveau, de ses habitudes de vie mais aussi de son caractère.

Mais surtout, en analysant mes enregistrements vidéos, j'ai pu prendre conscience que l'abondance d'étayages pour faciliter la prise de parole des patients peut finalement devenir un frein. Ma future pratique professionnelle en sera modifiée et je ferai en sorte de laisser du temps à mes patients : les étayer et les aider sans les contraindre à suivre mon mode de pensée.

Bibliographie

- ABRAMOVITCH, R., CORTER, C., LANDO, B. (1979). Sibling interaction in the home. *Child Development* , 50, pp. 997-1003.
- AIMARD, P., ABADIE, C. (1991). *Les Interventions précoces dans les troubles du langage de l'enfant*. Paris: Masson.
- AKERMAN, B. A., THOMASSEN, P. (1991). Four-year follow-up of locomotor and language development in 34 twins pair. *Acta Geneticae Medicae et Gemellologiae* , 40 (1), pp. 21-27.
- BAK, F. (2004). Dégémelliser et dédramatiser. *Compte-rendu de la conférence de la 1ère journée d'informations scientifiques sur la jumeauté*. Fédération jumeaux et plus, <http://www.jumeaux-et-plus.fr/content/view/88/108/>.
- BAKKER, P. (1987). Autonomous languages of twins. *Acta geneticae medicae et gemellologiae: twin research* , 36, pp. 233-238.
- BALKOM, H. V., VERHOEVEN, L., WEERDENBURG, M. V., STOEP., J. (2010). Effects of parents-based video home training in children with developmental language delay. *Child Language Teaching and Therapy*, 26, pp. 221- 237.
- BALTHASAR, L. (2005, Septembre). CLAN (Computerized Language ANalysis). *Transcription avec CLAN – Mode d'emploi*. Lyon: CNRS.
- BARRIOL, C., GARITTE, C. (2011, 3). Le langage des enfants jumeaux de trois ans : impact du sexe et de la nature de la dyade jumeauire . *Devenir* , 23, pp. 271-285 .
- BATEMAN, W. (1915). Two children's progress in speech with detailed vocabularies. *Journal d'éducation et de psychologie* , 6, pp. 475-493.
- BERNICOT, J., CLARK, E. (2010). La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant: Une étude sur un grand corpus. *Psychologie de l'Interaction* , 25/26, pp. 221-251.
- BIGNASCA, T., REZZONICO, S. (2010). Etayage des mères et réactions des enfants dans une activité de narration. *Langage et pratiques* , 46, pp. 32-42.
- BLONDEL, B., KOGAN, M., ALEXANDER, G., DATTANI, N., KRAMER, M., MACFARLANE, A., et al. (2002). The impact of the increasing number of multiple births on the rate of pre- term birth and low birthweight: An international study. *Am Journal Public Health* , 92, pp. 1323-1330.
- BRIN, F., COURRIER, C., LEDERLÉ, E., MASY, V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*. Ortho Edition.
- BROWN, R. (1973). *A First Language*. London: Allen and Unwin.
- BRUCE, B., NETTELBLADT, K., HANSON, U. (2007). Interactional style, elicitation strategies and language production in professional language intervention. *Child Language Teaching et Therapy* , 23, pp. 253- 266.
- BUTLER, S., MCMAHON, C., UNGERER, J. A. (2003). Maternal speech style with prelinguistic twin infants. *Inf. Child Develop* , 12, pp. 129-143.

- CALMEIL, F. (2010). *Les particularités morphosyntaxiques du langage des jumeaux*. Mémoire d'orthophonie . Nice: Université de Nice Sophia-Antipolis.
- CLARK, E., CHOUINARD, M. (2000). Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage . *Langages* , 140, pp. 9-23.
- CONWAY, D., LYTTON, H., PYSH, F. (1980, Juillet). Twin–singleton language differences. *Canadian Journal of Behavioural Science* , 12 (3), pp. 264-271.
- COQUET, F., FERRAND, P. (2004). Rééducation des retards de parole et de langage oral. Dans T. ROUSSEAU, *Approches thérapeutiques en orthophonie, Tome 1: Prise en charge orthophonique des troubles du langage oral* (pp. 67-118.). Isbergues: Ortho Edition.
- COX, J. L., HOLDEN, J. M., SAGOVSKY, R. (1987). Detection of postnatal depression. Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *British Journal of Psychiatry* , 150, 782 -786.
- DA SILVA, C. (2009, décembre). Etayage verbal des orthophonistes en situation de rééducation avec des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage. *AcquisiLyon* .
- DA SILVA, C. (2014). Etude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage. Thèse de Doctorat . Paris: Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.
- DAVIS, E. (1937). *The development of linguistic skills in singletons with siblings and only children from age five to ten* (Vol. 14). University of Minnesota Child Welfare Monograph Series.
- DAY, E. (1932). The development of language in twins. *Child Development* , 3, pp. 179–199.
- DE WECK, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages* , 140, pp. 38-67.
- DE WECK, G. (2006). Les reprises dans les interactions adulte-enfant : comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La Linguistique* , 42 (2), pp. 115-133.
- DE WECK, G., MARRO, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Décret N° 2002-721 , r., et et à l'exercice de la profession d'orthophoniste. (2002, Mai,4). Journal officiel n°104. <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000413069> .
- DELAHAIE, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels*. Saint-Denis: Inpes.
- DUNOYER DE SEGONZAC, M. (1991). *Pour que vibre la Dynamique Naturelle de la Parole* . Prodylu-Harpe.
- FRANÇOIS, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris: Nathan.

- GANTELME, M., VANUXEM, L. (2011). *Pratique de l'accompagnement parental des orthophonistes libéraux de la région rhône-alpes*. Mémoire d'orthophonie . Lyon: Université Claude Bernard Lyon 1.
- GARITTE, C., ROBIN, M., LE SOURN, S. (1995). Qu'en est-il de la communication langagière entre jumeaux après un siècle de recherches ? *Glossa* , 48, pp. 30-37.
- GLEITMAN, L., NEWPORT, E., GLEITMAN, H. (1984). The current status of the motherese hypothesis. *Journal of Child Language* , 11, pp. 43–79.
- HAY, D., O'BRIEN, P. J. (1984). The Role of Parental Attitudes in the Development of Temperament in Twins at Home, School and in Test Situations. *Acta geneticae medicae et gemellologiae: twin research* , 33 (2), pp. 191-204.
- HUNKELER, H. (2006). *Les aspects de l'évolution du lexique précoce dans les interactions mère enfant*. Thèse de Doctorat . ANRT.
- KERN, S. (2001). Le langage en émergence. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* , 13, pp. 8-12.
- LAMB, M. (1978). Interactions between eighteen-month-olds and their preschool-aged sibling. *Child Development* , 49, pp. 51-59.
- LANCASTER, G., KEUSCH, S., LEVIN, A., PRING, T., MARTIN, S. (2010). Treating children with phonological problems: does an eclectic approach to therapy work? . *International Journal of Language et Communication Disorders* , 45 (2), pp. 174-181.
- LEBRUN, Y. (1982). Cryptophasie et retard de langage chez les jumeaux. *Enfance* , 35 (3), pp. 101-108.
- LEDERLÉ, E. (2005). Une démarche cognitivo-langagière dans les troubles du développement du langage. *Tranel* , 42.
- LEROY, M. (2009). La reformulation dans les interactions adulte-enfant : une analyse longitudinale de 1;06 à 2;08 ans. *Cahiers de praxématique* , pp. 59-80.
- LURIA, A., YUODOVITCH, F. (1959). *Speech and the development of mental process in the child*. Londres: Staples Press.
- MAILLART, C., LEROY, S., QUINTIN, E., RANC, L., DEROUAUX, F., D'HARCOUR, E., et al. (2011). Des interactions enrichies qui soutiennent le développement du langage : effets à court et moyen terme (6 mois) d'une guidance parentale logopédique. *ANAE* , pp. 112-113.
- MAILLART, C., MARTINEZ-PEREZ, T., LECLERCQ, A. (2015). *La guidance parentale : un outil pour soutenir le développement langagier*. Projet interuniversitaire ULG-UCL - 2012-2014. Unité de logopédie clinique - Université de Liège.
- MANOLSON, A. (1992). *It takes two to talk: a parent's guide to helping children communicate*. Toronto: The Hanen Centre.

- MARTIN, S. (2000, Septembre). Editorial. *Rééducation orthophonique : l'accompagnement familial*, 203, p. 3.
- MAYER, M. (1963). *Frog, where are you ?*
- MINDE, K. (29 mars - 1er avril 1983). Early biological and psychological impediments to parent-infant interaction and attachment. *Communication au IIe Congrès mondial de Psychiatrie du Nourrisson*. Cannes.
- MITTLER, P. (1970). Biological and social aspects of twin language development. *Developmental Medicine et Child Neurology*, pp. 741 – 757.
- MURRAY, L., KEMPTON, C., WOOLGAR, M., HOOPER, R. (1993). Depressed mothers' speech to their infants and its relation to infant gender and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, pp. 1083–1101.
- OBERSON, B. (2003). Guidances parentale et interactive en logopédie. *Langage et pratiques*, 32, 29-40.
- PARISSE, C., LE NORMAND, M.-T. (2007). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97, pp. 10-30.
- PÉNILLARD, A., PETIT-BARAT, L. (2013). *Programme d'intervention en orthophonie par la médiation de l'album illustré: Etudes de cas des attitudes de communication de parents d'enfants âgés de 26-34 mois*. Mémoire d'orthophonie. Université Claude Bernard Lyon1.
- PIAGET, J. (1926). *The Language and Thought of the Child*. New York: Harcourt Brace et Company.
- PONS, J.-C. (1998). *Les jumeaux*. Paris: Presse universitaire de France.
- ROBIN, M. (1990). Facteurs en jeu dans la construction de la personnalité chez les jumeaux. *L'année psychologique*, 90 (4), pp. 529-549.
- ROBIN, M., CASATI, M.-L. (1995). Spécificité de la relation mère-jumeaux . Dans M. ROBIN, M.-L. CASATI, D. CANDILIS-HUISMAN, *La construction des liens familiaux pendant la première enfance : Approches francophones* (pp. 167-185). Paris: PUF.
- ROBIN, M., LE MANER, G. (1998). Attitudes et représentations des mères envers la gémellité à deux ans et développement du langage chez les jumeaux. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 46 (1-2), pp. 28-37.
- ROBIN, M., JOSSE, D., TOURETTE, C. (1988). Early mother-twin interaction. *Acta Geneticae Medicae et Gemellologiae*, 37 (2), pp. 151-159.
- RODI, M. (2011). Interactions logopédiste – enfant: comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels dans une situation de jeu symbolique. *Glossa*, 110, pp. 49 – 68.
- RONDAL, J. (1983). *L'interaction adulte - enfant et la construction du langage*. Bruxelles: Mardaga.

- RONDAL, J. (1999). *Comment le langage vient aux enfants*. Editions Labor.
- ROSSIGNOL, C., BACHOLLET, D. (1989). Etude comparative des jumeaux. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture* , 3, pp. 130-136.
- RUTTER, M., REDSHAW, J. (1991). Annotation: Growing up as a Twin: Twin- Singleton Differences in Psychological Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , 32, pp. 885–895.
- RUTTER, M., THORPE, K., GREENWOOD, R., NORTH, K., GOLDING, J. (2003). Twins as a natural experiment to study the causes of mild language delay: I. Twin—singleton differences in language, and obstetric risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , 44 (3), pp. 326–341.
- SALAUN, C., TOURBIN, N. (1996). *Gémellité et développement linguistique: tentative d'explication du retard de langage chez les jumeaux*. Mémoire d'orthophonie, Université de Nantes.
- SAVIC, S. (1980). *How twins learn to talk*. New York: Academic Press.
- SUTCLIFFE, A., DEROM, C. (2006, juin). Follow-up of twins: health, behaviour, speech, language outcomes and implications for parents. *Early Human Development* , 82 (6), pp. 379-386.
- THORPE, K. (2006). Twin children's language development. *Early Human Development* , 82 (6), pp. 387-395.
- THORPE, K., GREENWOOD, R., RUTTER, M. (2003). Twins as a natural experiment to study the causes of mild language delay: II Family interaction risk factor. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , 44 (3), pp. 342-355.
- TOMASELLO, M., FARRAR, M. (1986). Joint attention and early language. *Child Development* , 57, pp. 1454–1463.
- TOMASELLO, M., MANNLE, S., BARTON, M. (1989, Janvier). The development of communicative competence in twins. *Revue Internationale de Psychologie Sociale* , 2 (1), pp. 49-59.
- TOMASELLO, M., MANNLE, S., KRUGER, A. (1986). The linguistic environment of one to two year old twins. *Development Psychology* , 22, pp. 169-176.
- TOURRETTE, C., ROBIN, M., JOSSE, D. (1988). Les pratiques éducatives des mères de jumeaux: une investigation par l'analyse factorielle des correspondances. *L'Année Psychologique* , pp. 545-561.
- TRONICK, E., ALS, H., ADAMSON, L., WISE, S., BRAZELTON, T. (1978). Infants response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* , 17, 1–13.
- WEITZMAN, E. (2000). Apprendre le langage en ayant du plaisir - Le programme de Hanen pour éducateurs de jeunes enfants : une formation interne dans les crèches, visant à faciliter le développement des compétences sociales et du langage oral et écrit . *Rééducation orthophonique* , 203, pp. 85-124.

WOOLLETT, A. (1986). The influence of older siblings on the language environment of young children. *British Journal of Developmental Psychology* , 4, pp. 235–245.

ZAZZO, R. (1960). *Les jumeaux, le couple et la personne*. Paris: Presse universitaire de France.

Liste des annexes

Liste des annexes :

Annexe n°1 : Synthèse des études réalisées sur les différences de langage entre les jumeaux et les singletons (Thorpe, 2006).

Annexe n°2 : Courrier adressé aux associations « Jumeauxetplus ».

Annexe n°3 : Autorisation d'enregistrement vidéo et d'archivage des données enregistrées

Annexe n°4 : Conventions de transcription CLAN

Annexe n°5 : Exemple de la transcription du repas, famille de THO.

Annexe n°6 : Exemple de la transcription de la lecture, famille de THO avec la vidéo.

Annexe n°7 : Exemple de la transcription du jeu, famille de CLE avec la vidéo.

Annexe n°8 : Exemple de la transcription de la séance d'orthophonie, famille de CLE.

Annexe n°9 : Extraits de l'album « Frog, where are you ? » (Mayer,1963).