



MEMOIRE

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

Marie de Lapresle

soutenu publiquement en juin 2021

Surdité et interactions : Participation d'enfants sourds lors de repas en famille

MEMOIRE dirigé par
Stéphanie CA T, maître de conférences en sciences du langage, Département d'Orthophonie,
Université de Lille, Lille

Lille – 2021

Remerciements

Au terme de ce mémoire, plusieurs remerciements me viennent en tête.

Tout d'abord merci à Madame Caët, directrice de ce mémoire, pour sa patience, sa disponibilité et ses précieux conseils.

Merci à Madame Descamps et Madame Ruffin pour la lecture de ce mémoire et le temps qu'elles ont accordé à ce travail.

Merci à mes maîtres de stage qui m'ont donné encore plus envie d'exercer ce beau métier d'orthophoniste.

Merci à Raphaëlle, Anne-Sophie, Priscille, Laure, Sixtine, Marie-Stella, Astrid, Aliénor, Claire et Castille pour ces cinq années passées ensemble et pour leur amitié.

Merci à mes parents de m'avoir soutenue dans ces études.

Résumé :

Nous étudions la participation des enfants sourds implantés aux interactions lors de repas en famille.

Les conditions sanitaires actuelles nous ont amenés à modifier nos critères de sélection d'origine. Nous analysons des enregistrements vidéo de temps de repas de quatre familles à l'aide du logiciel ELAN : une famille avec une enfant sourde implantée de 3 ;6 ans ; deux familles avec chacune un enfant sourd non implanté de 6 ans environ. Les autres membres de ces familles sont entendants. La dernière famille est celle d'une enfant sourde non implantée d'un an, dans laquelle le père et la mère sont entendants et la sœur âgée de 3 ans est implantée mais présente un développement langagier dans la norme des enfants de son âge. Nous analysons la participation des enfants sourds en tant que locuteurs et récepteurs et nous cherchons les éléments favorisant leur participation. Nous analysons donc les interactions entre les différents membres de la famille, leurs regards, les modalités utilisées, les thèmes abordés et les chevauchements de parole en situation de langage adressé et non adressé.

Les résultats tendent à montrer que la participation des enfants sourds, implantés et non implantés, est limitée. L'utilisation du non verbal ainsi que les chevauchements de parole semblent attirer le regard des enfants et favoriser leur participation en tant que récepteurs. Mais si l'échantillon faible ne nous permet pas de généraliser nos résultats, nous avons tout de même pu proposer quelques pistes d'accompagnement à destination de familles d'enfants sourds dont les autres membres sont entendants.

Mots-clés :

Surdité- Interaction- Participation- Enfant - Implant- Repas

Abstract :

We are searching to study the participation of deaf implanted children in interactions during these indispensable times.

The current sanitary conditions, being the pandemic, have required us to modify our original selection criteria. We analyze video recordings of mealtimes from four families using the ELAN software: one family with one deaf child that has been implanted aged 3;6 years; two families with one non-implanted deaf 6-year-old child each. The other family members are hearing. The last one is a family with one non-implanted deaf 1-year-old child, the father and mother are hearing and the 3-year-old sister is implanted but appears to have a level of language development within the norm of children of her age. We analyze the participation of the deaf children as speakers and as listeners, while we try to discover what are the elements that promote their participation. To do so, we analyze the interactions between the different members of the family, their gaze, the modalities used, the topics discussed, and the overlapping of speakers in addressed and non-addressed language situations.

The results tend to show that the participation of deaf implanted children is equally limited as in non-implanted deaf children. We discovered that the use of gesture modality as well as speech overlaps seem to attract the children's gaze, and thus promote their participation as listeners. The small sample size however does not allow us to generalize our results.

These results have nevertheless allowed us to propose some options for family support whose other members are hearing.

Keywords :

Deafness- Interaction- Participation- Child- Implant- Meal

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 1 |
| Contexte théorique, buts et hypothèses | 2 |
| .1. Interactions et surdité | 2 |
| .1.1. Implant et développement langagier..... | 2 |
| .1.1.1. Avantages et limites de l'implant pré-linguistique | 2 |
| .1.1.2. Les différents modes de communication utilisés par des enfants sourds implantés | 2 |
| .1.2. Participation aux interactions..... | 3 |
| .1.2.1. La participation aux interactions : base du développement langagier | 3 |
| .1.2.2. Différents modes de participation..... | 3 |
| .1.2.3. Lien entre perception/compréhension et participation | 4 |
| .1.3. L'accès au langage non adressé | 4 |
| .1.3.1. Lien entre l'accès au langage non adressé et le développement langagier chez l'enfant tout venant | 4 |
| .1.3.2. Accès au langage non adressé par l'enfant sourd | 5 |
| .2. Contexte de l'étude | 5 |
| .2.1. L'enfant au sein de sa famille | 5 |
| .2.2. Le repas : un temps d'interactions particulier | 5 |
| .3. Buts et hypothèses | 6 |
| Méthode | 7 |
| .1. Population  tudi e | 7 |
| .1.1. Critères de base | 7 |
| .1.1.1. Tranche d'âge choisie | 7 |
| .1.1.2. Mode de communication utilisé | 7 |
| .1.2. Participants sélectionnés..... | 8 |
| .1.3. Enregistrements vidéo | 8 |
| .1.4. Annotation des données collectées | 9 |
| .2. Procédure | 9 |
| .2.1. Analyse des données..... | 9 |
| .2.2. Approches quantitatives et qualitatives | 10 |
| Résultats | 10 |
| .1. Famille 1 : enfant implanté | 10 |
| .1.1. Présentation de la famille..... | 10 |
| .1.2. Intérêt de cet enregistrement | 11 |
| .1.3. Participation de Talia en tant que locutrice | 11 |
| .1.3.1. Prise de parole de Talia..... | 11 |
| .1.3.2. Initiation de l'échange par Talia | 11 |
| .1.4. Participation de Talia en tant que réceptrice | 12 |
| .1.4.1. Regards de Talia lors des échanges | 12 |
| .1.4.2. Regards de Talia en situation de langage non adressé | 12 |
| .1.5.  l ments favorisant la participation de Talia | 12 |
| .1.5.1. Regards et chevauchements en situation de LNAE | 13 |
| .1.5.2. Regards et modalités utilisées en situation de LNAE | 13 |
| .1.6. Langage non adressé, regard et thème..... | 14 |
| .2. Famille 2 et 3 : enfants d'environ 6 ans, sourds et non implantés | 16 |
| .2.1. Présentation des familles | 16 |
| .2.2. Participation des enfants-cibles en tant que locuteurs | 17 |
| .2.2.1. Famille 2..... | 17 |
| .2.2.2. Famille 3..... | 17 |
| .2.3. Participation de Vincent et de Z. en tant que récepteurs | 17 |
| .2.3.1. Regards de Vincent et Z. lors des échanges | 17 |
| .2.3.2. Regard de Vincent et Z. en situation de langage non adressé..... | 17 |
| .2.4.  l ments favorisant la participation de Vincent et Z. | 18 |

| | | |
|--|---|-----------|
| .2.4.1. | Regards et modalités utilisées en situation de LNAE | 19 |
| .2.4.2. | Regards et chevauchements en situation de LNAE | 20 |
| .2.5. | LNAE, regards et thèmes | 21 |
| .3. | Famille 4 : enfant de 1 an sourd, non implanté..... | 21 |
| .3.1. | Présentation de la famille..... | 22 |
| .3.2. | Intérêt de la vidéo..... | 22 |
| .3.3. | Participation de Romy en tant que locutrice..... | 22 |
| .3.3.1. | Tours de parole de Romy..... | 22 |
| .3.3.2. | Initiation de l'échange | 23 |
| .3.4. | Participation de Romy en tant que réceptrice | 23 |
| .3.4.1. | Regards de Romy lors des échanges..... | 23 |
| .3.4.2. | Regards de Romy en situation de langage non adressé..... | 23 |
| .3.5. | Éléments favorisant la participation de Romy..... | 24 |
| .3.5.1. | Regards et modalités utilisées en situation de LNAE..... | 24 |
| .3.5.2. | Regards et chevauchements en situation de LNAE | 24 |
| .3.6. | LNAE, regards et thème..... | 24 |
| Discussion..... | | 26 |
| .1. Apport de notre étude par rapport aux recherches précédentes..... | | 26 |
| .1.1. | Validation des hypothèses de départ en lien avec les recherches précédentes | 26 |
| .1.2. | Nouveaux résultats apportés par notre étude | 27 |
| .2. Limites de notre étude et solutions proposées | | 27 |
| .2.1. | Limites liées au manque de données et solution proposée | 27 |
| .2.2. | Limites liées aux moyens de comparaison et solution proposée | 28 |
| .2.3. | Limites liées au matériel et solution proposée..... | 28 |
| .2.4. | Sujets à approfondir..... | 29 |
| .3. Intégration de l'étude dans le champ de l'orthophonie et pistes d'accompagnement familial | | 29 |
| .3.1. | Intérêt pour l'orthophonie | 29 |
| .3.2. | Importance de l'investissement familial | 30 |
| .3.3. | Moyens concrets à mettre en place pour faciliter la participation de l'enfant sourd | 31 |
| Conclusion | | 32 |
| Bibliographie | | 33 |
| Liste des annexes | | 37 |
| Annexe A1 : Lettre d'information pour les parents des enfants sourds. | | 37 |
| Annexe A2 : Formulaire de consentement à l'enregistrement vidéo. | | 37 |
| Annexe A3 : Critères d'annotation choisis avec ELAN. | | 37 |
| Annexe A4 : Exemple d'annotations ELAN. | | 37 |
| Annexe A5 : Illustration de gestes d'appel. | | 37 |
| Annexe A6 : Les différents placements de Talia. | | 37 |
| Annexe A7 : Exemples de gestes associés aux repas. | | 37 |

Introduction

Les interactions sociales se définissent par un échange verbal ou non verbal (action, regard, geste, occupation de l'espace, posture, expression faciale) entre deux ou plusieurs interlocuteurs s'influençant mutuellement. Elles sont l'essence de la communication. Dans ce mémoire, nous nous pencherons sur l'aspect polyadique de l'échange car l'étude exclusive des dyades peut être trompeuse dans l'analyse des interactions (Schaffer & Liddell, 1984).

L'approche psycho-sociale a montré que la communication a un grand retentissement sur la qualité de vie (Fischer, 2011). L'accès au langage adressé et non adressé ainsi que la participation aux échanges sont des éléments essentiels à la communication. Sous le terme de « participation », nous entendons l'engagement d'un individu au sein d'une conversation, au cours de laquelle il prend la position de locuteur et de récepteur. Cet engagement est multi-modal. Il peut se manifester sous forme de prise de parole verbale, d'une production gestuelle ainsi que d'une implication pour accéder au langage adressé ou non adressé.

La famille est le premier lieu de socialisation de l'enfant. C'est avec ses parents que l'enfant développe ses premières interactions. A partir de quatre ans, le développement lexical de l'enfant tout-venant lui offre une intelligibilité suffisante qui lui permet de participer pleinement aux échanges avec ses pairs (Brin-Henry, Courier, Lederlé & Masy, 2004). D'après la Société Française de Pédiatrie, c'est à partir de cet âge-là que l'enfant comprend les phrases longues complexes, le récit simple et peut donc participer davantage aux interactions.

Le rapport final du CTNERHI (Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations, 2011), sur le suivi longitudinal d'enfants sourds prélinguaux implantés, montre que l'implant cochléaire peut permettre à l'enfant de développer une bonne socialisation et lui offrir une possibilité de développement du langage et de la communication en langue vocale. Cependant, si les connaissances relatives aux capacités perceptives, de discrimination et de production sont relativement développées dans la littérature, peu d'études portent sur l'usage du langage en situation naturelle d'interaction.

Aussi, nous nous demanderons dans quelle mesure les enfants sourds implantés participent aux interactions lors de repas en famille. En raison de la situation sanitaire actuelle, nos analyses porteront sur des enfants sourds implantés et non implantés dans des familles entendant. Pour cela, des analyses qualitatives et quantitatives d'enregistrements vidéo de repas familiaux seront effectuées à l'aide du logiciel ELAN (institut Max-Planck de psycholinguistique, 2015). Notre étude s'inscrit dans une suite de mémoires sur la surdité et les interactions polyadiques lors de repas ou en milieu scolaire (Lebecque, 2019 ; Bessaguet & Gorry, 2016).

Ainsi dans ce travail, nous décrivons dans une première partie les éléments qui rendent possible la participation aux interactions par des enfants implantés. Cela nous permet de définir le contexte, les buts et hypothèses de notre étude. Nous présentons ensuite la méthodologie utilisée en précisant la population étudiée et les procédures d'analyse. Nous rendons compte dans une troisième partie de nos résultats et discutons de ceux-ci par la suite en les reliant à la littérature et en proposant des pistes d'accompagnement familial.

Contexte théorique, buts et hypothèses

.1. Interactions et surdité

La littérature montre que l'implant permet un développement langagier (partie 1.1) qui se manifeste par une participation aux interactions (partie 1.2), ainsi qu'un accès au langage adressé et non adressé (partie 1.3).

.1.1. Implant et développement langagier

.1.1.1. Avantages et limites de l'implant pré-linguistique

En France, un enfant sur mille naît sourd chaque année. La pose d'un implant cochléaire est envisagée lorsque les prothèses auditives n'apportent aucun bénéfice. Les dix premiers mois de la vie de l'enfant sont fondamentaux car c'est durant cette période qu'il développe ses capacités de discrimination auditives et acquiert les caractéristiques phonétiques et prosodiques de sa langue maternelle (Bertoncini & de Boysson-Bardies, 2000). Si l'implant est posé tardivement, la restauration de l'audition est difficile car les neurones destinés au préalable à l'audition vont se spécialiser dans d'autres fonctions (Lazard, Giraud, Gnansia, Meyer & Sterkers, 2012). Pratiquée chez l'enfant depuis 1990, la pose de l'implant se fait de plus en plus tôt pour éviter l'installation d'un trop grand retard langagier et cognitif pour les familles qui souhaitent orienter leurs enfants vers l'apprentissage d'une langue vocale. Elle peut être envisagée à partir de 9 mois et jusqu'à l'âge de sept ans. Sans appareillage, le niveau dans la langue vocale restera déficitaire tant en perception qu'en expression. Plusieurs études ont montré en effet que les enfants implantés avant 3 ans développent le langage sur les versants de la compréhension et de l'expression plus rapidement que ceux implantés plus tardivement (Chainet-Terrisse, Jonquieres & Roman, 2011 ; Bat-Chava, Martin, & Kosciw, 2005). Le développement du langage chez l'enfant sourd implanté tôt suit les étapes de l'évolution du langage chez l'enfant entendant.

Cependant, si un nombre important d'études ont pu conclure à un effet bénéfique de l'implant sur les habiletés perceptives ou la socialisation, cet appareil ne restaure pas l'intégralité des capacités auditives. En effet, l'audition avec l'implant est très particulière et se différencie de l'audition normale. La personne implantée sera plus à l'aise dans des situations de communication duelle, au calme et la participation aux interactions à plusieurs reste difficile (Ministère de l'éducation nationale, 2009). L'accès au sens va souvent nécessiter un intense travail cognitif de reconnaissance et d'intégration des sons nouveaux ainsi qu'une grande suppléance mentale. Pour pallier cette contrainte, beaucoup de familles choisissent un mode de communication bimodal.

.1.1.2. Les différents modes de communication utilisés par des enfants sourds implantés

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005, « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », permet aux parents d'enfants sourds le libre choix entre une communication bilingue et une communication en français. La Haute Autorité de Santé définit la communication bilingue dans la circulaire n° 93.20I comme « l'apprentissage et l'utilisation de la langue des signes française en association au français ». Plusieurs études indiquent que la communication par signes, qu'elle prenne la forme d'une langue des signes ou d'une langue vocale soutenue par des signes, continue d'être utilisée par

les enfants ayant un implant cochléaire. Dans une étude menée par Hyde et Punch en 2011, 12,1% des familles d'enfants sourds implantés ont déclaré qu'elles voulaient que leurs enfants utilisent une combinaison de la parole et des signes. Beaucoup de familles utilisent d'ailleurs un système de signes associés à la parole qui permet de lever les ambiguïtés de l'information labiale par la vision : le langage parlé complété (Attina, Beautemps & Cathiard, 2002).

.1.2. Participation aux interactions

.1.2.1. La participation aux interactions : base du développement langagier

La psychologie du développement a évolué au fil des années mais plusieurs penseurs réfutent la pensée innéiste et s'accordent sur un point : les interactions sont la base du développement de l'enfant. En 1972, Vygotsky remet en cause le postulat piagétien et explique que le développement de l'enfant ne peut se faire sans les interactions qui sont la base de la construction mentale de l'enfant (Brossard, 2004). Wallon reprend cette idée dans sa perspective psychosociale où il explique que l'enfant aspire à une socialisation dès sa naissance. C'est son entourage qui donne sens et réagit à ses productions pour leur donner du sens. Dans la continuité de ce point de vue, le courant socio-interactionniste décrit bien la relation entre interactions et développement langagier. En effet, Bruner (1983), psychologue de ce courant, présente le système d'interactions comme un appui à l'apprentissage du langage. A travers la notion d'étayage qu'il développe, il voit le langage et l'interaction avec l'adulte comme un moyen de construction de l'action et de la pensée chez l'enfant (Bange, 1996).

Les conséquences les plus graves de la surdité sur le développement langagier sont observées en cas de surdité profonde (Vincent-Durroux, 2008). Cela est en partie dû aux difficultés des parents à interagir avec leur enfant sourd. En effet, à l'annonce de la surdité de leur enfant, certains parents limitent les interactions avec leur enfant ce qui ne permet pas à l'enfant de faire de lien signifiant-signifié et de développer correctement leur langage (Lepot-Froment & Clérebaut, 1996). Pour pallier ce problème l'orthophonie propose des pistes de guidance parentale permettant aux parents de s'adapter au mieux à leur enfant et de mettre en place un système de communication efficace.

.1.2.2. Différents modes de participation

Dans notre étude, nous avons choisi de nous centrer sur l'aspect dynamique du langage en nous penchant sur la participation des enfants sourds implantés aux interactions. En effet, si les données affluent concernant les capacités perceptives des enfants sourds implantés, peu d'études ont traité de l'usage spontané du langage après la pose de l'implant et sa participation aux interactions. Ainsi sous le terme de « participation », nous entendons l'occupation de l'espace discursif par l'enfant en tant que récepteur mais aussi en tant que locuteur. Deux modes de participation nous intéressent dans notre étude : la participation verbale et la participation non verbale qui se traduit par un engagement corporel significatif. Les gestes qui nous intéressent dans notre étude sont donc les gestes émis avec une intentionnalité certaine : les gestes déictiques, les gestes emblèmes, les gestes iconiques, l'usage du code LPC et l'usage des signes. Nous nous intéresserons également au regard de l'enfant et à ses gestes montrant une implication dans la réception des différents messages.

Dans leurs mémoires, Julie Lebecque (2019), Solène Bessaguet et Marie Gorry (2016) ont relevé des obstacles à la participation d'enfants implantés aux conversations dans des con-

textes d'échanges polyadiques. Les tentatives d'entrée en interaction des enfants sont souvent échouées.

A l'image de Barton et Tomasello dans leur étude en 1991 qui ont étudié l'entrée dans l'échange avec leur entourage par des enfants, nous cherchons à voir si les échanges sont initiés par l'enfant ou par son entourage, au sein d'une interaction dyadique ou polyadique. Nous cherchons à voir si l'enfant cherche à accéder aux différents tours de parole et nous tâchons d'étudier la manière dont les intervenants font de l'enfant un participant à l'interaction.

.1.2.3. Lien entre perception/compréhension et participation

Pour préciser le contexte théorique de notre étude, il est important de définir le lien entre la perception du langage et la participation aux interactions. Pour cela, la notion d'input est essentielle car elle désigne l'ensemble des informations parvenant à l'enfant par le biais du langage. Cela permet à l'enfant d'obtenir des modèles linguistiques reproductibles et participe ainsi au développement langagier. L'émergence de travaux portant sur le rôle de l'input a permis de s'intéresser à la corrélation entre le langage perçu et celui produit par l'enfant tout-venant (Onnis, 2014). Il a été par ailleurs montré que les enfants sourds implantés peuvent développer le langage oral sur la base de la perception auditive redonnée par l'implant cochléaire (Deriaz, 2009), ce qui confirme l'effet de la perception du langage sur la production.

Mais si la perception du langage a un effet direct sur la participation aux interactions, l'inverse est également vrai. En effet, il a été montré que la participation aux interactions langagières a des effets à long terme sur l'acquisition du langage : elles permettent à l'enfant de maintenir le thème de la conversation, d'utiliser du vocabulaire adapté et de produire des énoncés cohérents (Veneziano, 2014).

La conversation est une situation qui mobilise les deux versants de la communication : production et compréhension. Ainsi, dans le cadre d'échanges parent-enfant, l'adulte peut contrôler les capacités de production et compréhension de l'enfant en ajustant son langage en conséquence. En parallèle, les enfants constatent l'effet de leurs énoncés sur le partenaire et peuvent les modifier en conséquence (Gallaway & Richards, 1994).

Tous ces éléments nous ont conduit à inclure un aspect « réceptif » à la participation de l'enfant. Cet aspect est décrit dans d'autres études à travers la notion de participation en tant qu'auditeur (Boblett, 2012). Mais s'il a été montré que l'enfant a accès au langage adressé tôt dans son développement, qu'en est-il de l'accès au langage non adressé ?

.1.3. L'accès au langage non adressé

.1.3.1. Lien entre l'accès au langage non adressé et le développement langagier chez

l'enfant tout venant

Avant de pouvoir participer pleinement aux interactions, les jeunes enfants tout-venant sont déjà en mesure d'accéder au langage non adressé. Plusieurs recherches ont en effet montré que des enfants de 18 mois peuvent apprendre des mots à partir de conversations avec des tiers aussi bien en écoutant qu'en étant directement interpellés (Akhtar, Jipson & Callanan, 2001 ; Floor & Nameera, 2006). Les tout-petits utilisent les indices sociaux pour déterminer les intentions véhiculées qui sont essentielles dans l'apprentissage précoce des mots (Golin-koff et al., 2000).

.1.3.2. Accès au langage non adressé par l'enfant sourd

Les mémoires de Julie Lebecque (2019) et de Solène Bessaguet et Marie Gorry (2016) sont ceux qui se rapprochent le plus de notre étude. Elles se sont penchées sur l'aspect perceptif en étudiant l'accès au langage non adressé chez des enfants sourds (implantés ou non) en milieu scolaire et lors de temps de repas. Les résultats obtenus ont montré que les enfants sourds ont un accès limité au langage non adressé à l'enfant (LNAE) contrairement au langage adressé à l'enfant (LAE). Cela est en partie dû au fait que les énoncés adressés sont plus accompagnés de gestes de la part de l'entourage que les énoncés non adressés les rendant moins accessibles pour les enfants implantés. Elles ont également montré que les énoncés non adressés sont plus accessibles à des enfants implantés lors d'activités libres c'est-à-dire présentant peu de contraintes pour l'enfant. Enfin, elles ont montré que le langage non adressé était moins accessible à des enfants sourds implantés car ils regardent peu l'émetteur des conversations qui ne leur sont pas adressées.

.2. Contexte de l'étude

Notre mémoire consiste à étudier des enregistrements de temps de repas en famille. En effet l'enfant occupe une place particulière au sein de sa famille (partie 2.1) et les temps de repas constituent un temps d'interaction particulier (partie 2.2).

.2.1. L'enfant au sein de sa famille

La famille a une place très importante dans le développement de l'enfant. C'est en effet son premier lieu d'appartenance et d'échanges. Elle représente un cadre privilégié pour étudier les échanges entre plusieurs individus. Cependant, peu d'études de recherche ont été menées sur les conversations entre parents et frères et sœurs multiples. Quelques travaux développent la richesse des échanges familiaux pour le développement de la compréhension des états mentaux (Dunn & Munn, 1987). Mangle et Tomassello ont fait valoir en 1987 l'importance du contexte familial dans les interactions. En effet, la communication avec les frères et sœurs oblige les enfants à adapter leurs compétences linguistiques entre les différents locuteurs. Ils ont constaté que les enfants jeunes étaient capables de comprendre des conversations, comme en témoigne leur capacité croissante à s'y joindre que nous étudions à notre tour cette année.

Les recherches empiriques plaçaient l'enfant comme un être relativement passif au sein des structures familiales (Youf, 2007). Mais depuis quelques années, la place de l'enfant a changé : les conceptions contemporaines le replacent comme un être humain à part entière avec ses propres capacités cognitives, sociales et affectives. La famille contemporaine tend à devenir un groupe basé sur des relations paritaires et met l'accent sur la construction identitaire de chacun. Ainsi, l'enfant normo-entendant est pleinement acteur au sein de sa famille. Notre étude nous permettra de constater si le champ du handicap que représente la surdité atténue ce point de vue de « l'enfant-acteur » (Bergonnier-Dupuy, 2005).

.2.2. Le repas : un temps d'interactions particulier

Le temps de repas offre un contexte polyadique d'échange où la conversation est moins centrée sur l'enfant. C'est donc un contexte privilégié pour observer les initiatives que

l'enfant prend pour interagir avec son entourage. Ce temps convivial permet à l'enfant de se sentir écouté au sein de la famille. Nous passons en moyenne 2h22 chaque jour à table (Anglade, 2018). C'est un temps précieux d'interactions dans les cultures où les familles se retrouvent pour manger ensemble (Kremer-Sadlik, 2015). La psychologue clinicienne Copper-Royer (2018) insiste sur l'équilibre à trouver au sein des échanges. En effet, dans le cadre d'une fratrie par exemple, l'équilibre du temps de parole est primordial. Il est important que chacun puisse s'exprimer à son échelle pour avoir le sentiment qu'il existe. Tomasello (2004) avait bien compris l'importance de ce temps de repas dans un contexte d'interaction. En effet, ses premières études portaient sur la comparaison de partages d'intentions entre humains et primates lors de temps de repas.

Cependant, le contexte de repas présente quelques particularités dans le cadre de notre étude. En effet, nos critères d'inclusions de recrutement de population admettent les familles utilisant un mode de communication bilingue, c'est-à-dire appuyant leurs productions orales sur des étayages gestuels. Mais le temps de repas nécessite l'utilisation des mains qui ne sont donc pas disponibles pour la communication. Cette particularité est pour nous très intéressante car tout l'objet de notre étude est également d'analyser l'adaptation des familles à cette contrainte et de proposer des pistes d'accompagnement pour y pallier.

.3. Buts et hypothèses

Le contexte des échanges polyadiques est intéressant pour l'étude de la participation du jeune enfant à ces interactions. L'enfant de quatre ans a accès aux énoncés qui lui sont adressés et à ceux qui ne lui sont pas adressés. Il est également disposé à participer verbalement ou non verbalement aux interactions. Cette participation aux échanges est essentielle car elle est directement liée au développement de son vocabulaire notamment (Connor, Morrison, & Slominski, 2006) et permet à l'enfant de développer ses compétences sociales (Howes, Rubin, Ross & French, 1988).

Cependant, si comme nous l'avons vu, plusieurs corpus ont déjà été analysés sur le plan de l'accès au langage adressé et non adressé par des enfants sourds (Lebecque, 2019 ; Bessaguet & Gorry, 2016), sur l'aspect participatif en revanche, peu d'études ont été menées de façon approfondie et nous souhaitons approfondir la question de l'initiation des échanges ainsi que celle des thèmes abordés.

L'objectif initial de notre étude était donc d'effectuer une analyse multimodale (verbale et non verbale) de la participation d'enfants implantés âgés de 4 à 7 ans à des interactions avec leur entourage lors de temps de repas. Les études menées précédemment à ce sujet par Lebecque (2019) ainsi que par Bessaguet et Gorry (2016) portaient sur peu de familles avec des caractéristiques très hétérogènes. Notre objectif était de reproduire leur étude avec un plus grand nombre de familles présentant davantage de caractéristiques communes.

Comme dans ces travaux précédents, nous émettions l'hypothèse que la participation aux interactions des enfants implantés serait également limitée en tant que récepteurs. L'input serait donc réduit. Nous supposons que certains éléments tels que les chevauchements de tours de parole et l'utilisation du non verbal favoriseraient l'accès visuel aux tours de paroles et donc la participation en tant que récepteur de l'enfant sourd implanté. Suite à quelques réflexions dans le travail de Bessaguet et Gory (2016), nous émettions également l'hypothèse que la participation des enfants implantés en tant que locuteur serait limitée et que les enfants seraient peu à l'initiative des échanges.

A l'issue de nos analyses, nous mettrons en lien les résultats de cette étude avec ceux de Marion Lapalus qui réalise son mémoire sur les interactions d'enfants sourds en famille et en inclusion. Nous proposons également des pistes d'accompagnement familial afin de permettre une bonne adaptation à l'enfant et un contexte favorable pour la participation de l'enfant aux échanges familiaux. Conformément aux recommandations de la HAS (2009), ces informations tiendront compte du développement global de l'enfant tout venant.

Méthode

.1. Population étudiée

Au début de ce mémoire, nous avons choisi de nous pencher sur une population la plus homogène possible afin d'obtenir des résultats représentatifs (partie 1.1). Les conditions sanitaires nous empêchant de réaliser notre étude, nous avons modifié nos critères d'inclusion des participants à l'étude (partie 1.2).

.1.1. Critères de base

.1.1.1. Tranche d'âge choisie

Dans notre projet de mémoire initial, nous avons choisi de nous pencher sur l'étude de 8 enfants âgés de 4 à 7 ans sourds implantés depuis au moins 2 années sans trouble associé connu. En effet, c'est à quatre ans que la littérature s'accorde à fixer la complexification de la théorie de l'esprit chez l'enfant. Cette compétence se définit par l'aptitude à expliquer ou à prédire ses propres actions et surtout celles de ses semblables. Elle permet à l'enfant de comprendre que l'activité mentale d'autrui peut être différente de la sienne et en quoi elle diffère. Il nous semblait donc pertinent d'étudier les interactions d'un enfant avec sa famille lorsque celui-ci a acquis la théorie de l'esprit afin qu'il puisse participer de façon adaptée aux interactions. De plus, les capacités langagières orales avant quatre ans sont très hétérogènes dans la population normo-entendante et les acquis se stabilisent entre 4 et 9 ans (Plaza, 2014). Ensuite, il a été montré que la perception et la production de la parole connaissent des progrès significatifs dans un délai de 2 ans après l'implantation (Chainet-Terisse et al., 2011). Nous avons donc choisi de sélectionner pour notre étude des enfants familiarisés avec le port de l'implant et ayant probablement atteint un certain niveau de développement cognitif et langagier. Nous aurions limité la tranche d'âge sélectionnée à 7 ans pour éviter une trop grande différence interindividuelle entre les différents enfants sélectionnés. Cette limite d'âge avait également comme avantage de se situer avant l'entrée en école primaire où les enseignements de langue et de l'écrit sont plus formels (Bianco & Bressoux, 2009).

.1.1.2. Mode de communication utilisé

Pour la réalisation de notre étude, nous avons choisi d'inclure des enfants ayant des parents normo-entendants. Nous avons également souhaité que les familles filmées utilisent le français comme langue principale. En France, l'éducation des enfants atteints de surdité se fait le plus souvent à l'aide d'une méthode audio-phonatoire suivant laquelle le français vocal est utilisé comme source première d'accès aux connaissances (HAS, 2009). Beaucoup des familles adoptant une approche audio-phonatoire accompagnent leurs productions orales de

gestes : ils utilisent alors un système de communication augmentatif. Nous nous serions donc intéressées aux familles utilisant le langage parlé complété (code visuel qui complète la parole, la lecture labiale et la perception), le français signé (système lexical de la langue des signes et grammatical du français vocal) ainsi que le français complété signé codé (qui consiste à utiliser le langage parlé complété tout en le ponctuant de signes issus du lexique de la langue des signes française).

.1.2. Participants sélectionnés

Malgré la création d'un formulaire de consentement ainsi que d'une lettre d'information pour le recrutement des familles (cf. Annexe A1 et A2), nous n'avons pas pu effectuer d'enregistrements dans les familles en raison du contexte sanitaire. Nous avons donc choisi d'analyser des vidéos déjà existantes, réalisées dans le cadre du projet « Signes en Famille ». Cependant, les familles sélectionnées pour ces vidéos ne correspondaient pas tout à fait à nos critères d'inclusion d'origine. Nous avons donc redéfini quelque peu notre étude. Nous avons étudié quatre enregistrements vidéo. La première famille correspond à nos critères d'inclusion. Il s'agit de la famille de Talia, 3 ;6 ans, sourde implantée depuis l'âge de 2 ans. Sa sœur et ses parents présents lors du repas sont normo-entendants. Ils utilisent la langue des signes française (LSF) ainsi que le français vocal. Nous avons également analysé trois autres enregistrements afin d'observer les différentes situations d'interactions et la participation des différents enfants-cibles lors des temps de repas. La famille 2 est celle de Z., sourde non implantée âgée de 6 ;5 ans, de ses trois frères entendants et de ses parents normo-entendants. Cette famille utilise la langue des signes française ainsi que le français vocal. Nous étudierons également un enregistrement de temps de repas de la famille de Vincent (famille 3), enfant sourd, également âgé de 6 ans, non implanté et de ses deux parents normo-entendants. Il n'a pas de frère et sœur. Cette famille utilise la langue des signes française ainsi que le français vocal. Enfin, la dernière famille (famille 4) est celle de Romy, petite fille âgée de 1 an et non implantée ainsi que de sa sœur Suzon qui est implantée mais semble présenter un développement langagier et un niveau auditif dans la norme des enfants de son âge et de ses deux parents normo-entendants.

.1.3. Enregistrements vidéo

Les nouveaux moyens technologiques développés permettent aujourd'hui l'étude des productions d'enfants à partir d'enregistrements audio et vidéo pris en situation réelle (Brown, 1973). La présence d'une caméra pose question sur le recueil écologique des données car la présence d'un objet étranger dans la situation d'interaction verbale peut être un biais à notre analyse : c'est le paradoxe de l'observateur théorisé par Labov (Papinot, 2013). Il convient à celui qui observe de déterminer le degré de modification du naturel de la situation et d'en tenir compte dans les analyses (Morgenstern, 2016). Cependant, l'enregistrement vidéo est indispensable pour une étude portant sur la multimodalité du langage (da Silva & Masson, 2017). Les outils d'enregistrement vidéo ont permis de faire progresser l'analyse détaillée et qualitative de l'interaction humaine (Mondada, 2019). Ils offrent les meilleures conditions pour analyser les productions des participants car ils permettent de lever certaines ambiguïtés grâce à l'accès au contexte de production et aux gestes. Il permet également de conserver les

données et d'y revenir pour analyser en détail ce qui a été produit et non ce que l'on pense avoir perçu. Dans le cadre de notre étude, l'enregistrement vidéo permet de mettre l'accent sur l'analyse de la participation non verbale des enfants étudiés.

.1.4. Annotation des données collectées

Le travail à partir d'un enregistrement vidéo présente un grand intérêt. Il permet de passer d'une approche déductive à une approche fondée sur des données attestées. Il est nécessaire pour rendre compte de la réalité des interactions. Il permet de mettre de côté les intuitions de l'observateur et de limiter les biais liés à sa subjectivité. Pour notre étude, nous utilisons le logiciel ELAN pour l'annotation des productions verbales et non verbales. Cela permet le repérage temporel et la quantification des phénomènes.

.2. Procédure

Afin de répondre à notre problématique nous effectuons différentes annotations à l'aide du logiciel ELAN (partie 2.1). Cette approche quantitative est complétée par nos observations qualitatives (partie 2.2).

.2.1. Analyse des données

Les productions verbales et non verbales sont analysées de manière systématique avec le logiciel ELAN pour permettre le repérage temporel et la quantification des phénomènes. Nous avons choisi d'appeler « non verbales » toutes les productions impliquant des gestes ayant du sens et adressés à un interlocuteur. Nous avons donc inclus les signes appartenant à la LSF mais aussi les gestes de pointage. Nous avons exclu les gestes non signifiants qui accompagnent parfois les productions verbales et tous les gestes non adressés à un interlocuteur. Nous avons également exclu les expressions de visage dans le non verbal mais avons annoté les regards.

Nous avons choisi plusieurs critères d'annotation pour chaque interaction observée (cf. Annexe A3) :

- Qui est le locuteur et à qui s'adresse-t-il ? Cela nous permet d'analyser le nombre de tours de parole de chaque membre de la famille et de quantifier qui sont les principaux locuteurs.
- Le tour de parole est-il une réponse à un autre tour de parole ? Cela nous permet d'analyser l'initiation des échanges par les enfants sourds étudiés.
- Le tour de parole est-il une reprise de langage non adressé ? Cela nous permet d'affirmer que les locuteurs de ces tours de parole ont bien eu accès au langage non adressé.
- Quel est le thème abordé ? Cela nous permet de voir si les conversations concernent des activités et des événements uniquement liés au dîner ou si elles concernent d'autres activités. Cela nous intéressera particulièrement dans la comparaison entre langage adressé et non adressé à l'enfant sourd.
- Quelle modalité est utilisée ? Cela nous permet d'observer dans quelles situations les membres de la famille appuient leurs productions de signes ou de gestes. Cela nous intéressera particulièrement dans la comparaison entre langage adressé et non adressé à l'enfant sourd.
- Est-ce que les enfants observent l'interaction ? Cela nous permet de savoir si les enfants sourds ont accès au langage adressé et non adressé. Cette information pourra être mise en re-

gard avec celle de la modalité utilisée : est-ce que les enfants sourds regardent davantage les locuteurs ne s'adressant pas à eux lorsqu'ils ont recours à une forme de multimodalité ?

- Les chevauchements de tours de parole. Cela nous permet d'observer la réaction des enfants sourds étudiés lorsque plusieurs locuteurs s'expriment en même temps en situation de langage adressé et non adressé à l'enfant.

Nous avons choisi d'annoter des tours de parole : nous avons ainsi démarré l'annotation dès qu'un locuteur commençait une interaction avec un interlocuteur. Cela pouvait se manifester par un geste d'appel ou directement par du français vocal. Nous avons arrêté l'annotation lorsque le tour de parole était fini (arrêt des signes, des gestes ou de la prise de parole du locuteur).

.2.2. Approches quantitatives et qualitatives

Ainsi, le logiciel ELAN nous permet d'effectuer une analyse quantitative des productions des membres des différentes familles. Cependant, pour notre sujet, il nous semblait important d'incorporer des données qualitatives dans les examens systématiques (Agarwal et al., 2005). Nous avons donc appuyé nos données chiffrées sur des observations relevées.

Résultats

.1. Famille 1 : enfant implanté

La première famille étudiée correspond à nos critères d'étude d'origine (partie 1.1) et présente donc un grand intérêt pour notre mémoire (partie 1.2). Les annotations ELAN nous permettent de tirer des conclusions sur les différents types de participation de Talia (partie 1.3 et 1.4) et les éléments qui semblent favoriser sa participation (partie 1.5 et 1.6).

.1.1. Présentation de la famille

Talia est une petite fille âgée de 3 ans et 6 mois qui est sourde. Elle a été implantée en juillet 2012 à l'âge de 2 ans. Ses parents ainsi que sa sœur Carla âgée de 8 ans sont quant à eux normo-entendants. Leur mode de communication avec Talia s'apparente au français signé. Les parents ont assisté à des formations de LSF et Carla a appris la LSF en observant ses parents. Pour ces-derniers, il était essentiel d'utiliser ce mode de communication bilingue afin de permettre à Talia d'utiliser un maximum de moyens de communication. Ses parents décrivent Talia comme une enfant très vive. Elle est également curieuse et a une grande appétence pour la communication. Si Talia est peu intelligible de par son articulation peu précise, elle accompagne souvent ses productions orales d'éléments non verbaux (signes, expressions faciales, gestes) ce qui aide à la compréhension. Lors du repas, toute la famille est installée autour d'une table rectangulaire. Les deux parents sont en face l'un de l'autre, Talia est sur le côté droit de la table, entre ses deux parents et Carla est à droite de son père. Nous notons cependant que Talia bouge beaucoup au cours du repas.



.1.2. Intérêt de cet enregistrement

Cette vidéo a été analysée dans d'autres mémoires (Bessaguet & Gorry, 2016 ; Lapalus, 2021) mais nous avons utilisé un template différent sur le logiciel ELAN permettant de faire d'autres analyses que celles de Bessaguet et Gorry (2016). En effet, nous avons choisi de nous pencher plus sur l'analyse de la production des enfants sourds implantés et avons donc complété le template utilisé dans les mémoires précédents en ajoutant des types de pistes nous permettant de cibler nos analyses sur l'aspect participatif (réponses aux questions et chevauchements). De plus, les analyses de Bessaguet et Gorry (2016) étaient des analyses temporelles tandis que nous avons cherché à effectuer des analyses en utilisant le nombre de tours de parole comme unité de mesure (partie 2.1 de la méthode).

.1.3. Participation de Talia en tant que locutrice

Il existe deux modes de participation (partie 1.2.2 du contexte théorique). Nous nous intéressons ici à la participation de Talia en tant que locutrice c'est-à-dire à ses prises de tours de parole sur l'ensemble du repas.

.1.3.1. Prise de parole de Talia

Sur les 438 tours de parole produits au total lors du repas, Talia en produit 83, ce qui représente 19% des productions totales. Carla quant à elle en produit 45 soit 10% des tours de parole totaux. La mère et le père de famille occupent respectivement 31% et 39% de l'espace discursif. Talia est donc active en tant que locutrice lors de ce repas. Mais ces participations sont-elles des réponses à un échange initié par un autre membre de sa famille ou Talia est-elle active dans l'initiation des discussions ?

.1.3.2. Initiation de l'échange par Talia

Contrairement à Carla, beaucoup des productions de Talia sont des réponses aux questions posées par ses parents. Nous notons effectivement que 52% des productions de Talia sont des réponses, tandis que seulement 20% des productions de Carla le sont. Les échanges avec Talia sont donc beaucoup initiés par son entourage.

.1.4. Participation de Talia en tant que réceptrice

Nous nous penchons ensuite sur la participation de Talia en tant que réceptrice. A travers ce terme, nous entendons l'attitude de Talia lorsqu'un locuteur prend son tour de parole qu'elle soit interlocutrice ou non.

.1.4.1. Regards de Talia lors des échanges

L'implant permettant théoriquement de restaurer des capacités auditives (partie 1.1), il nous est difficile de quantifier le nombre exact de productions auxquelles Talia a accès auditivement. Le regard est un moyen nous permettant de faire des hypothèses plus assurées quant à la perception (au moins visuelle) de certaines informations comme la prise de parole par un membre de sa famille.

Sur les 355 tours de parole non produits par Talia, elle regarde 124 fois les locuteurs, soit 35% de ces tours de parole. Plus précisément, sur les 171 tours de parole de sa mère, Talia la regarde 81 fois (soit 47% des tours de parole produits par la mère) ; sur les 139 tours de parole de son père, elle le regarde 42 fois (soit 30% des tours de parole produits par le père) et elle regarde une seule fois sa sœur lors des 45 tours de parole que celle-ci produit.

.1.4.2. Regards de Talia en situation de langage non adressé

193 tours de parole sont adressés à Talia (LAE), tandis que 162 tours de parole ne lui sont pas adressés (LNAE). En situation de LNAE, on note que Talia observe les locuteurs dans 7% des cas (N = 11). Plus précisément, sur les 60 tours de parole produits par la mère en LNAE, Talia la regarde dans 15% des cas ; sur les 54 tours de parole produits par le père en LNAE, Talia le regarde dans 0% des cas et sur les 48 tours de parole produits par Carla en LNAE, Talia la regarde dans 2% des cas. En situation de LAE en revanche, Talia observe 59% de fois les locuteurs des tours de parole qui lui sont adressés (N=114). Plus précisément, sur les 108 tours de parole produits par la mère en LAE, elle la regarde dans 66% des cas et sur les 85 tours de parole produits par le père en LAE, Talia le regarde dans 49% des cas. Ainsi, Talia regarde plus les locuteurs en situation de LAE qu'en situation de LNAE. On remarque également que Talia regarde beaucoup plus sa mère dans les deux situations. Cela pourrait être dû à la posture de la mère qui est souvent tournée vers Talia ou encore au fait que Talia passe une petite partie du repas sur les genoux de sa mère (cf. Annexe A5).

Talia ne reprend jamais les discussions abordées en situation de langage non adressé à la différence de Carla qui reprend trois fois ces discussions. Ces reprises sont un élément nous permettant d'affirmer que le locuteur a eu accès aux informations même non adressées.

Les regards en LAE s'expliquent notamment par le fait que lorsque les locuteurs veulent s'adresser à Talia, ils attendent souvent son regard avant de commencer leur tour de parole. Mais nous pouvons nous interroger sur les éléments expliquant les regards peu nombreux en situation de LNAE et favorisant la participation de Talia en tant que réceptrice.

.1.5. Éléments favorisant la participation de Talia

Il existe deux modes de participation (partie 1.2.2 du contexte théorique). Nous cherchons à savoir quels sont les éléments expliquant les regards de Talia en situation de langage non adressé et donc favorisant la participation de Talia en tant que réceptrice notamment.

Nous comparons ensuite avec le LAE afin de vérifier si les éléments favorisant la participation de Talia sont les mêmes dans cette situation.

.1.5.1. Regards et chevauchements en situation de LNAE

A plusieurs reprises, certains locuteurs s'expriment en même temps ce qui aboutit à des chevauchements de parole. Talia regarde peu les locuteurs en situations de LNAE (partie 1.4.2). Nous nous demandons si les chevauchements de parole sont fréquents dans cette situation et s'ils attirent l'attention visuelle de Talia (auquel cas nous pourrions nous attendre à une proportion plus élevée de regards dans cette situation que lorsqu'il n'y a pas de chevauchements) ou au contraire s'ils ne conduisent pas à davantage de regards (auquel cas nous pourrions nous attendre à une proportion égale voire moins élevée de regards dans cette situation que lorsqu'il n'y a pas de chevauchements). Pour toutes les annotations concernant les chevauchements de parole, nous avons considéré qu'il s'agissait de chevauchements de parole en situation de LNAE lorsque tous les tours de parole qui se chevauchaient étaient du LNAE.

En situation de LNAE, on note 8 chevauchements de tours de parole sur les 162 tours de parole pris. Il y a donc peu de cas de chevauchements de parole en situation de LNAE. Talia observe 2 fois les locuteurs lors de ces chevauchements de parole soit 25% des cas. Hors chevauchements, sur les 162 tours de parole qui ne lui sont pas adressés, Talia regarde les locuteurs 9 fois soit 6% des cas. On peut donc envisager que les chevauchements de parole attirent l'attention visuelle de Talia en situation de LNAE. Mais le nombre réduit de chevauchements rend nos résultats peu généralisables.

Talia regarde relativement souvent les locuteurs en situations de LAE (partie 1.4.2). De même, nous nous demandons si les chevauchements de parole sont fréquents dans cette situation et s'ils attirent l'attention visuelle de Talia ou au contraire s'ils conduisent à une diminution du regard. Pour toutes les annotations concernant les chevauchements de parole, nous avons considéré qu'il s'agissait de chevauchements de parole en situation de LAE lorsqu'au moins un des tours de parole qui se chevauchaient était du LAE.

En situation de LAE, on note 9 chevauchements de tours de parole sur les 193 tours de parole pris. C'est également peu. La petite fille observe 7 fois les locuteurs qui s'adressent à elle lors de ces chevauchements en LAE soit 78% des cas. Hors chevauchements, sur les 193 tours de parole qui lui sont adressés, Talia regarde les locuteurs 107 fois soit 55% des cas. Nous notons donc que même en situation de LAE, les chevauchements de parole semblent attirer le regard de Talia vers l'un des locuteurs.

Les résultats tendent donc à montrer que les chevauchements de parole constituent un élément attirant le regard de Talia en situation de LAE et de LNAE et donc favorisant sa participation en tant que réceptrice.

.1.5.2. Regards et modalités utilisées en situation de LNAE

Dans notre travail sur ELAN, nous avons annoté cinq types de modalités : le français vocal seul (annoté « FRvoc »), le français vocal accompagné de signes (annoté « FRvoc+signes »), le français vocal accompagné de gestes (annoté « FRvoc+gestes »), les gestes seuls (annotés « gestes ») et la LSF (annotée « LSF ») (cf. Annexe A4).

La famille de Talia utilise un mode de communication bilingue basé sur le français vocal seul et l'utilisation de signes venant compléter les productions orales. La langue des signes française n'est pas utilisée seule par cette famille.

Sur les 355 tours de parole non produits par Talia, 5 sont des gestes, 1 de la LSF, 16 sont en français vocal accompagné de gestes, 46 en français vocal accompagné de signes et 287 sont en français vocal seul. 68 tours de parole sont donc non verbaux ou bimodaux soit 19%.

En situation de LNAE, sur les 162 tours de parole produits, 154 sont en français vocal, soit 95%, 2 en français vocal accompagné de gestes, 1 en français vocal accompagné de signes et 5 sont des gestes. Parmi tous ces tours de parole, Talia observe 11 fois seulement les locuteurs et il s'agit à chaque fois de productions en français vocal. Elle regarde donc 7% de productions en français vocal. Cela suggère que Talia ne regarde pas plus les locuteurs lorsqu'ils utilisent du non verbal en situation de LNAE. Mais le nombre de tours de parole accompagnés de signes en situation de LNAE étant très faible, il nous est difficile de conclure sur le lien entre les modalités utilisées et le regard de Talia en situation de LNAE.

En situation de LAE, sur les 193 tours de parole, 131 sont en français vocal (soit 67% des tours de parole), 1 en LSF (soit 0,5% des tours de parole), 13 en français vocal accompagné de gestes (soit 7% des tours de parole), 45 en français vocal accompagné de signes ou de gestes (soit 23% des tours de parole) et 3 sont des gestes (soit 1,5% des tours de parole). Parmi ces tours de parole, Talia observe 114 fois les locuteurs : 52% des cas où le français vocal seul est utilisé, 100% des cas où la LSF est utilisée (N = 1), 93% des tours de parole en français vocal accompagné de signes ou de gestes, et 66% des gestes. Talia observe donc plus les locuteurs qui s'adressent à elle à l'aide du non verbal en situation de LAE.

Nous notons par ailleurs que sur les 17 chevauchements de tours de parole, 2 contiennent des énoncés multimodaux qui se chevauchent et Talia regarde les locuteurs à chaque fois (soit 100% des chevauchements d'énoncés multimodaux). Ces deux chevauchements sont des situations de LAE. Sur les 15 autres chevauchements de tours de parole, tous les locuteurs s'expriment en français vocal et Talia regarde les locuteurs à 7 reprises (soit 47% des chevauchements des énoncés non multimodaux). Le non verbal semble donc attirer l'attention visuelle de Talia.

Cependant, dans nos annotations concernant le « non verbal », nous avons compté les gestes d'appel se traduisant par des petites tapes sur le bras de Talia destinées à attirer son attention avant de lui parler (cf. Annexe A5). Cela pourrait être un élément explicatif du nombre plus élevé de regards lorsque les locuteurs utilisent le non verbal. De même, Talia bouge beaucoup au cours du repas (cf. Annexe A6). Les regards sont plus présents lorsqu'elle est sur les genoux de sa mère et celle-ci utilise le non verbal à ce moment-là. Cela pourrait aussi constituer un élément explicatif de ce phénomène.

.1.6. Langage non adressé, regard et thème

L'input permet à l'enfant d'acquérir des modèles langagiers reproductibles et participe au développement langagier de l'enfant et par conséquent renforce ses possibilités de participation aux interactions. Nous cherchons à voir à quelles informations Talia accède et donc quels thèmes sont abordés en situation de LAE d'une part et de LNAE d'autre part. Dans notre travail sur ELAN, nous avons annoté quatre types de thèmes abordés : ce qui concerne le repas ou la gestion du repas (annoté « REP »), ce qui concerne des éléments/personnes présents dans la pièce (annoté « PRES »), ce qui concerne tout ce qui n'est pas accessible dans l'espace partagé (annoté « ABS ») et tout ce qui est langagier mais n'est pas référentiel (annoté « AUTRE ») (cf. Annexe A4).

Le tableau ci-dessous récapitule les thèmes abordés en situation de LAE et de LNAE pour Talia.

Tableau 1. Thèmes abordés avec Talia en situation de LAE et de LNAE.

| | Référence à ce qui est présent | | Référence au non présent | |
|---|--------------------------------|------|--------------------------|-------|
| | REP | PRES | ABS | AUTRE |
| LNAE Talia (/162) (=LNAE de mère, père et Carla) | 31% | 19% | 22% | 28% |
| LAE Talia (/193) (=LAE par mère, père et Carla) | 53% | 32% | 6% | 9% |

En situation de LAE, les tours de parole adressés à Talia portent principalement sur le repas (REP) et ce qui est accessible dans l'espace partagé (PRES). En situation de LNAE, ils portent sur le repas (REP) et sur ce qui est non référentiel (AUTRE). Donc les thèmes les plus adressés à Talia concernent ce qui fait référence à l'ici et maintenant (REP et PRES).

Nous interrogeant sur l'accès de Talia aux tours de parole où ces différents thèmes sont abordés, nous avons analysés les regards adressés aux locuteurs en fonction de ces thèmes. Nous avons reporté les résultats dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2. Regards de Talia en fonction des thèmes abordés en situation de LAE et de LNAE.

| | Référence à ce qui est présent | | Référence au non présent | |
|---|--------------------------------|------------|--------------------------|------------|
| | REP | PRES | ABS | AUTRE |
| LAE Talia (/193) (=LAE par mère, père et Carla) | 53% | 32% | 6% | 9% |
| Regard LAE Talia | 60/102 =59% | 36/61 =59% | 8/12 =67% | 10/18 =56% |
| LNAE Talia (/162) (=LNAE de mère, père et Carla) | 31% | 19% | 22% | 28% |
| Regard LNAE Talia | 8/50 =16% | 1/31 =3% | 2/36 =5,5% | 0/45 =0% |

En situation de LAE, Talia accède visuellement à 59% des tours de parole portant sur le repas (REP), 59% portant sur un élément présent dans la pièce (PRES). Elle accède visuellement à 67% des tours de parole portant sur un référent absent (ABS) et 56% de ceux portant sur un élément non référentiel (AUTRE). En situation de LNAE, Talia regarde peu les locuteurs et accède donc potentiellement à peu de tours de parole. L'input est donc limité car

l'enfant accède à moins d'informations langagières. En situation de LNAE, le thème le plus abordé lorsqu'elle regarde les locuteurs est celui du repas. Elle accède en effet à 16% des thèmes portant sur le repas, 3% des thèmes portant sur un élément présent dans la pièce, 5,5% de ceux portant sur un référent absent et 0% de ceux portant sur un élément non référentiel. Cela est peut-être dû au fait que les énoncés abordant le thème du repas sont souvent accompagnés de pointages ou de gestes orientés vers des éléments accessibles sur la table. Les objets sont plus mobilisés et cela pourrait attirer l'attention visuelle de Talia (cf. Annexe A7).

.2. Famille 2 et 3 : enfants d'environ 6 ans, sourds et non implantés

Nous avons choisi d'analyser deux enregistrements de familles ne correspondant pas tout à fait à nos critères de sélection d'origine (partie 2.1). L'étude de ces enregistrements nous permet néanmoins de compléter nos données concernant la participation d'enfants sourds (partie 2.2 et 2.3) et les éléments favorisant leur participation (partie 2.4 et 2.5).

.2.1. Présentation des familles

Z. est une petite fille âgée 6 ;6 ans. Elle est sourde, non implantée et ne porte pas d'appareil auditif. Elle a deux grands frères : E., 8 ans et B., 12 ans. Elle a également une petite sœur : M., 14 mois. Tous sont entendants. C'est le cas aussi de ses deux parents qui sont présents lors du repas. Cette vidéo a été analysée par Bessaguet et Gorry (2016) mais nous cherchons à compléter leurs analyses (partie 1 .2).

La famille est installée autour d'une table rectangulaire. Z. est placée entre B et sa mère. Elle est en face d'E. qui est à côté de son père. M. est en bout de table. Il s'agit pour notre étude de la famille 2.



Vincent est âgé de 6 ans. Il est sourd, non implanté et ne porte pas d'appareil auditif. Ses deux parents qui sont présents à table sont normo-entendants. Pendant le repas, la famille est installée autour d'une table rectangulaire. Vincent est en face de sa mère et à côté de son père. La télévision est allumée. Il s'agit pour notre étude de la famille 3.



.2.2. Participation des enfants-cibles en tant que locuteurs

.2.2.1. Famille 2

Z. participe 84 fois à la conversation sur les 344 tours de parole. Elle occupe ainsi 24% de l'espace discursif et est donc active en tant que locutrice. Parmi ces tours de parole, 42 sont des réponses à des questions, soit 50% de ses productions. Pour E. et B., seuls respectivement 14% et 37% de leurs tours de parole sont des réponses. Les échanges sont donc beaucoup initiés par l'entourage de Z. qui lui pose beaucoup de questions. Nous notons par ailleurs qu'à plusieurs reprises E. et B. demande une traduction de ce qui dit Z. à leur maman. Cela montre qu'ils accordent une vraie place à Z. en tant que locutrice.

.2.2.2. Famille 3

Vincent intervient 101 fois lors de ce repas sur les 290 tours de parole totaux, ce qui représente 35% des tours de parole totaux. Il est donc actif en tant que locuteur. 34 de ces tours de parole sont des réponses aux questions posées par sa mère ou son père soit 34% de ses interventions. Vincent est donc à l'initiative de la plupart des échanges. Sur un plan plus qualitatif, on note que beaucoup de ses questions concernent la traduction de ce qui est dit à la télévision.

.2.3. Participation de Vincent et de Z. en tant que récepteurs

.2.3.1. Regards de Vincent et Z. lors des échanges

Z. et Vincent n'ont aucun accès auditif au langage oral car ils ne sont pas implantés. Aussi, il est difficile pour eux d'accéder aux tours de parole produits s'ils ne regardent pas les locuteurs. Pour quantifier l'accès de Vincent et Z. aux tours de parole, nous nous intéressons donc au nombre de fois où ils regardent les locuteurs.

Dans la famille 2, sur les 258 tours de parole non produits par Z., elle observe 127 fois les locuteurs soit 49% de ces tours de parole. Plus précisément, sur les 107 tours de parole de sa mère, Z. l'observe 76 fois (soit 71% des tours de parole produits par la mère) ; sur les 41 tours de parole de son père, Z. l'observe 3 fois (soit 7% des tours de parole produits par le père) ; sur les 49 tours de parole d'E., Z. l'observe 12 fois (soit 24% des tours de parole produits par E.) ; sur les 60 tours de parole de B., Z. l'observe 34 fois (soit 57% des tours de parole produits par B.) et elle observe également l'observateur 2 sur son seul tour de parole.

Dans la famille 3, sur les 187 tours de parole non produits par Vincent, il observe 131 fois les locuteurs soit 70% de ces tours de parole. Plus précisément, sur les 157 tours de parole de sa mère, Vincent la regarde 122 fois (soit 78% des tours de parole de la mère) ; sur les 26 tours de parole de son père, Vincent le regarde 5 fois (soit 19% des tours de parole produits par le père) et sur les 4 tours de parole de l'observateur 1, Vincent le regarde 4 fois (soit 100% des tours de parole produits par l'observateur 1).

.2.3.2. Regard de Vincent et Z. en situation de langage non adressé

Dans la famille 2, 130 tours de parole sont adressés à Z. tandis que 111 tours de parole ne lui sont pas adressés. En situation de LNAE, on note que Z. observe les locuteurs dans

14% des cas (N=15) ce qui est peu. Plus précisément, sur les 22 tours de parole produits par sa mère en LNAE, Z. la regarde dans 14% des cas ; sur les 20 tours de parole produits par son père en LNAE, Z. le regarde dans 10% des cas ; sur les 37 tours de parole produits par E. en LNAE, Z. le regarde dans 22% des cas et sur les 19 tours de parole produits par B. en LNAE, Z. le regarde dans 5% des cas. Ainsi, Z. regarde un peu plus E. que les autres locuteurs et regarde très peu B. en situation de LNAE. En situation de LAE en revanche, on note que Z. observe les locuteurs dans 85% des cas (N=111) ce qui est beaucoup. Plus précisément, sur les 77 tours de parole produits par la mère en LAE, Z. la regarde dans 95% des cas ; sur les 4 tours de parole produits par le père en LAE, Z. le regarde dans 25% des cas ; sur les 9 tours de parole produits par E. en LAE, Z. le regarde dans 44% des cas et sur les 40 tours de parole produits par B. en LAE, Z. le regarde dans 82,5% des cas. On note donc que Z. regarde plus sa mère et B. en situation de LAE. Z. ne reprend jamais les discussions abordées en situation de LNAE à la différence d'E. qui les reprend 4 fois et de B. qui les reprend 8 fois.

Dans la famille 3, 157 tours de parole sont adressés à Vincent tandis que 26 tours de parole ne lui sont pas adressés. En situation de LNAE, on note que Vincent observe les locuteurs dans 27% des cas (N=7) ce qui est peu. Plus précisément, sur les 14 tours de parole produits par sa mère en LNAE, Vincent la regarde dans 42% des cas ; sur les 12 tours de parole produits par son père en LNAE, Vincent le regarde dans 17% des cas et sur les 2 tours de parole produits par l'observateur 2 en LNAE, Vincent ne le regarde jamais. Vincent regarde donc principalement sa mère en situation de LNAE. En situation de LAE en revanche, on note que Vincent observe les locuteurs dans 82% des cas (N=131) ce qui est beaucoup. Plus précisément, sur les 140 tours de parole produits par la mère en LAE, Vincent la regarde dans 82% des cas ; sur les 13 tours de parole produits par le père en LAE, Vincent le regarde dans 23% des cas et sur les 4 tours de parole produits par l'observateur 1 en LAE, Vincent le regarde dans 100% des cas. Vincent regarde donc beaucoup sa mère et l'observateur 1 en situation de LAE. Vincent ne reprend jamais les discussions abordées en situation de langage non adressé. En revanche, nous notons que Vincent est désireux de savoir ce qui se dit autour de lui et demande à plusieurs reprises à sa mère de lui traduire ce qui est dit à la télévision. Cela montre qu'il participe activement en tant que récepteur.

Nous notons ainsi que Z. et Vincent observent plus les locuteurs en situation de LAE qu'en situation de LNAE. Le pourcentage de regard des locuteurs par les enfants-cibles en situation de LAE est presque identique pour les deux enfants. En revanche, en situation de LNAE, Vincent observe plus les locuteurs que Z.. Cela s'explique certainement par le fait que Z. doit diviser son attention entre 7 personnes tandis que Vincent n'est entouré que de 4 personnes. Les deux enfants observent peu les locuteurs en situation de LNAE mais nous pouvons nous interroger sur les éléments expliquant ces regards qui favorisent la participation de Vincent et Z.

.2.4. Éléments favorisant la participation de Vincent et Z.

Nous cherchons à savoir quels sont les éléments expliquant les regards de Vincent et Z. en situation de LNAE et donc favorisant la participation des enfants-cibles en tant que récepteurs notamment. Nous comparons ensuite avec le LAE afin de vérifier si les éléments favorisant la participation de ces deux enfants sont les mêmes dans cette situation.

.2.4.1. Regards et modalités utilisées en situation de LNAE

Les familles de Z. et de Vincent utilisent une communication bilingue basée sur l'utilisation du français vocal et de la langue des signes française. 88% des tours de parole de Z. sont en LSF et les 12% restant sont des gestes. De même, 72% des tours de parole de Vincent sont en LSF et 28% sont des gestes.

Dans la famille 2, parmi les 260 tours de parole non produits par Z., 89% sont accompagnés de non verbal et dans la famille 3, parmi les 188 tours de parole non produits par Vincent, 93% sont accompagnés de non verbal. Les deux familles utilisent donc beaucoup le non verbal. Que ce soit en situation de LNAE ou de LAE, lorsque Vincent regarde, il s'agit plus d'énoncés en LSF : 135 des 138 énoncés totaux auxquels il a accès visuellement sont en LSF. Z. quant à elle accède visuellement plus aux énoncés en LSF mais aussi à ceux en français vocal accompagné de signes. En effet, 51 des 126 énoncés totaux auxquels elle a accès visuellement sont en LSF et 50 sont en français vocal accompagné de signes.

Le tableau ci-dessous récapitule les modalités utilisées en situation de LNAE par rapport au LAE et la proportion de regards des enfants dans ces deux situations.

Tableau 3. Modalités utilisées en situation de LNAE et de LAE et pourcentages de regards.

| | | | Z. | Vincent | |
|--------------|--------------|------------------------|------------------------|---------|-----|
| LNAE | LSF | Total | 6 | 11 | |
| | | Pourcentage de regards | 33% | 55% | |
| | FRvoc | Total | 95 | 14 | |
| | | Pourcentage de regards | 9% | 0% | |
| | Frvoc+signes | Total | 3 | 1 | |
| | | Pourcentage de regards | 33% | 0% | |
| | FRvoc+gestes | Total | 5 | 0 | |
| | | Pourcentage de regards | 20% | 0% | |
| | gestes | Total | 2 | 0 | |
| | | Pourcentage de regards | 50% | 0% | |
| | LAE | LSF | Total | 49 | 152 |
| | | | Pourcentage de regards | 100% | 85% |
| FRvoc | | Total | 9 | 0 | |
| | | Pourcentage de regards | 67% | 0% | |
| FRvoc+signes | | Total | 50 | 0 | |
| | | Pourcentage de regards | 98% | 0% | |
| FRvoc+gestes | | Total | 4 | 0 | |
| | | Pourcentage de regards | 25% | 0% | |
| gestes | | Total | 18 | 6 | |
| | | Pourcentage de regards | 61% | 17% | |

Ainsi, en LNAE, la majorité des tours de parole sont en français vocal dans ces deux familles. L'utilisation du français vocal seul est beaucoup plus élevée que les autres modalités dans la famille de Z. tandis que dans la famille de Vincent, l'utilisation de la LSF est aussi assez présente. Nous notons que Z. regarde plus souvent les locuteurs en situation de LNAE

que Vincent. Cependant, que ce soit en situation de LAE ou de LNAE, les deux enfants observent plus les locuteurs lorsque le non verbal est utilisé. De manière générale, dans ces deux situations, Vincent et Z. regardent d'ailleurs plus lorsque la LSF est utilisée et moins lorsqu'il s'agit de français vocal accompagné de gestes.

Dans nos annotations concernant le « non verbal », nous avons compté les gestes d'appel se traduisant par des petites tapes sur le bras des enfants ou encore des grands gestes destinés à attirer son attention avant de lui parler (cf. Annexe A5). Cela pourrait être un élément explicatif du nombre plus élevé de regards lorsque les locuteurs utilisent le non verbal en situation de LAE.

.2.4.2. Regards et chevauchements en situation de LNAE

A plusieurs reprises, certains locuteurs s'expriment en même temps ce qui aboutit à des chevauchements de parole. En situation de LNAE, Vincent et Z. regardent peu les locuteurs (partie 2.3.2). Mais ces deux enfants n'étant pas implantés, ils n'ont théoriquement pas ou peu d'accès auditif aux énoncés. Il nous paraît donc peu pertinent d'effectuer les mêmes analyses que pour Talia. Nous pouvons cependant nous demander si les chevauchements de parole contenant du non verbal en situation de LNAE attirent plus l'attention visuelle des enfants ou s'ils ne conduisent pas à davantage de regards.

Dans la famille 2, en situation de LNAE, on note 7 chevauchements de tours de parole sur les 111 tours de parole pris. Il y a donc peu de cas de chevauchement de tours de parole en situation de LNAE. Z. regarde 2 fois les locuteurs lors de ces chevauchements de parole et 50% de ces énoncés sont en LSF. Hors chevauchements de parole, sur les 111 tours de parole qui ne lui sont pas adressés, Z. regarde 13 fois les locuteurs dont 5 fois lorsqu'il y a du non verbal (soit 38% des cas). Dans la famille 3, en situation de LNAE, on ne relève aucun chevauchement de tours de parole. Nous pouvons donc conclure uniquement pour la famille 2 que les chevauchements de tours de parole contenant du non verbal semblent attirer l'attention visuelle de Z. en situation de LNAE. Cela s'explique peut-être par le fait que dans la famille 3, Vincent est plus occupé par ce qu'il se passe à la télévision et donc est moins disponible pour prêter attention à son entourage en situation de LNAE.

Vincent et Z. regardent souvent les locuteurs en situations de LAE (partie 1.4.2). De même, nous nous demandons si les chevauchements de parole contenant du non verbal sont fréquents dans cette situation et s'ils attirent l'attention visuelle des deux enfants ou au contraire s'ils ne conduisent pas à davantage de regards.

Dans la famille 2, en situation de LAE, on note 3 chevauchement de tours de parole sur les 130 tours de parole pris. Il y a donc très peu de cas de chevauchement. Z. regarde à chaque fois les locuteurs de ces tours de parole qui sont tous en LSF. Hors chevauchement de tours de parole, Z. regarde 108 fois les locuteurs en situation de LAE dont 102 fois lorsqu'il y a du non verbal (soit 94% des cas). Dans la famille 3, en situation de LAE, on relève 18 chevauchements de tours de parole sur 157 tours de parole pris. Vincent regarde 17 fois les locuteurs de ces tours de parole qui sont tous en LSF. Hors chevauchement de tours de parole, Vincent regarde 114 fois les locuteurs des tours de parole qui sont tous accompagnés de non verbal en situation de LAE. Nous pouvons donc conclure uniquement pour la famille 2 que les chevauchements de tours de parole contenant du non verbal semblent attirer l'attention visuelle de Z. en situation de LAE. Cela s'explique certainement par le fait qu'en situation de LAE, les enfants sont plus disponibles pour regarder ce qu'il se passe autour d'eux.

.2.5. LNAE, regards et thèmes

Nous cherchons à voir à quelles informations Vincent et Z. accèdent visuellement et donc quels thèmes sont abordés en situation de LNAE par rapport au LAE en particulier quand les enfants regardent.

Que ce soit en situation de LNAE ou de LAE, lorsque Vincent regarde, il s'agit plus énoncés traitant du repas (REP) : 114 des 138 énoncés totaux auxquels il a accès visuellement traitent de ce sujet. Z. quant à elle accède visuellement plus aux énoncés qui parle de ce qui est présent dans la pièce (PRES). En effet, 62 des 126 énoncés totaux auxquels elle a accès visuellement traitent de ce sujet. Le tableau ci-dessous apporte les pourcentages de thèmes abordés en situation de LNAE et de LAE et les regards des deux enfants-cibles lors de ces situations.

Tableau 4. Thèmes abordés en situation de LNAE et de LAE et regards des enfants-cibles.

| | | | | Z. | Vincent |
|-----------------|--------------------------------|--------|------------------------|-------|---------|
| LNAE (N=137) | Référence à ce qui est présent | REP | Total | 40 | 12 |
| | | | Pourcentage de regards | 17,5% | 33% |
| | | PRES | Total | 44 | 12 |
| | | | Pourcentage de regards | 9% | 0% |
| | Référence au non présent | ABS | Total | 11 | 1 |
| | | | Pourcentage de regards | 9% | 100% |
| | | AUTRES | Total | 16 | 1 |
| | | | Pourcentage de regards | 12,5% | 0% |
| LAE (N=287) | Référence à ce qui est présent | REP | Total | 28 | 133 |
| | | | Pourcentage de regards | 78,5% | 83% |
| | | PRES | Total | 62 | 14 |
| | | | Pourcentage de regards | 93,5% | 86% |
| | Référence au non présent | ABS | Total | 13 | 10 |
| | | | Pourcentage de regards | 100% | 70% |
| | | AUTRES | Total | 27 | 0 |
| | | | Pourcentage de regards | 89% | 0% |

Les thèmes concernant l'ici et maintenant (PRES et REP) sont les plus abordés dans ces deux familles en situation de LAE et de LNAE. En situation de LAE, nous notons que les deux enfants accèdent visuellement à tous les thèmes abordés de façon bien répartie. En situation de LNAE en revanche, nous notons que le thème le plus abordé lorsque Z. et Vincent regardent les locuteurs est celui du repas. Le thème PRES est beaucoup abordé lorsque les enfants ne regardent pas les locuteurs.

.3. Famille 4 : enfant de 1 an sourd, non implanté

La famille 4 ne correspond pas tout à fait à nos critères d'inclusion d'origine (partie 3.1). Cependant elle présente un intérêt à notre étude (partie 3.2) et enrichit nos résultats con-

cernant la participation d'enfants sourds lors de temps de repas (partie 3.3 et 3.4) et l'accès au langage non adressé (partie 3.5 et 3.6).

.3.1. Présentation de la famille

Romy est âgée de 1 an. Elle est sourde non implantée. Elle a une grande sœur, Suzon, âgée de 3 ans qui est implantée. Ses deux parents sont également entendants. Sur l'enregistrement, on assiste à un repas de Romy donné par sa maman. La disposition n'est donc pas la même que sur les autres vidéos.



.3.2. Intérêt de la vidéo

Cette vidéo est particulière puisqu'il s'agit ici plutôt d'un échange dyadique entre la mère et sa fille. Le père et Suzon sont malgré tout présents sur la table d'à côté et peuvent donc interagir avec la mère de famille ou Romy. Cette vidéo nous semble intéressante à analyser car elle nous permet de compléter nos données concernant la participation d'enfants sourds aux interactions polyadiques en famille lors d'un repas. Romy n'étant âgée que d'un an, l'analyse de cette vidéo nous permettra d'enrichir notre perception de la participation d'un jeune enfant en tant que locuteur et que récepteur.

.3.3. Participation de Romy en tant que locutrice

Le champ de vision de la caméra ne nous permettant pas de voir tous les locuteurs durant toute la durée du repas, nous avons annoté les tours de parole uniquement lorsque les locuteurs étaient visibles.

.3.3.1. Tours de parole de Romy

Sur les 292 tours de parole totaux, Romy en produit 34, soit 12%. Sa sœur Suzon en produit 30 soit 10% des interactions, sa mère produit 61% des tours de parole et son père 16%. Romy est donc active en tant que locutrice. À 1 an, ses tours de parole se traduisent par des gestes, des amorces de signes ou bien des vocalisations. Mais est-elle à l'initiative de ces échanges ?

.3.3.2. Initiation de l'échange

Nous avons relevé 4 réponses de la part de Romy sur ses 34 productions. A cet âge, il nous est difficile de quantifier le nombre de réponses exact mais nous avons considéré comme éléments de réponse les imitations des gestes des autres membres de la famille ou bien des réactions aux tours de parole. Romy est donc à l'initiative de la plupart des échanges tout comme Suzon qui ne produit que 7 réponses sur ses 30 tours de parole.

.3.4. Participation de Romy en tant que réceptrice

.3.4.1. Regards de Romy lors des échanges

Romy n'a pas d'accès auditif au langage oral car elle n'est pas implantée et ne porte pas d'appareil auditif. Aussi, pour quantifier l'accès de cette dernière aux tours de parole, nous nous intéressons au nombre de fois où elle regarde les locuteurs. Sur les 258 tours de parole non-produits par Romy, elle observe 112 fois les locuteurs, soit 43% de ces tours de parole. Plus précisément, sur les 178 tours de parole de sa mère, Romy l'observe 101 fois (soit 57% des tours de parole produits par la mère) ; sur les 47 tours de parole produits par le père, Romy l'observe 4 fois (soit 8,5% des tours de parole produits par le père) ; sur les 30 tours de parole produits par Suzon, Romy l'observe 1 fois (soit 3% des tours de parole de Suzon) et sur les 3 tours de parole produits par l'observateur 1, Romy ne l'observe pas (soit 0% des tours de parole de l'observateur 1). Le champ de vision de la caméra ne nous permet pas de voir les regards de Suzon.

.3.4.2. Regards de Romy en situation de langage non adressé

Dans cette famille, 121 tours de parole sont adressés à Romy tandis que 138 tours de parole ne lui sont pas adressés. En situation de LNAE, on note que Romy observe les locuteurs dans 11,5% des cas (N=15). Plus précisément, sur les 66 tours de parole produits par la mère en LNAE, Romy la regarde dans 15% des cas ; sur les 41 tours de parole produits par le père en LNAE, Romy le regarde dans 2% des cas ; sur les 28 tours de parole produits par Suzon en LNAE, Romy la regarde dans 18% des cas et sur les 3 tours de parole produits par l'observateur 1 en LNAE, Romy le regarde dans 0% des cas. En situation de LAE en revanche, on note que Romy observe les locuteurs dans 79% des cas (N=96). Plus précisément, sur les 113 tours de parole produits par la mère en LAE, Romy la regarde dans 80,5% des cas ; sur les 6 tours de parole produits par le père en LAE, Romy le regarde dans 50% des cas et sur les 2 tours de parole produits par Suzon en LAE, Romy la regarde dans 100% des cas.

Donc Romy observe peu les locuteurs en situation de LNAE et les observe plus en situation de LAE. Cela peut s'expliquer par le fait que l'installation à table n'est pas optimale pour permettre à Romy d'observer les locuteurs en situation de LNAE. Elle est en effet en face de sa mère et doit tourner la tête pour observer les autres locuteurs. Ce positionnement expliquerait aussi le fait que Romy observe plus sa mère et Suzon dans les deux situations. En effet, la mère est placée en face de Romy pendant tout le repas et les fois où Suzon s'adresse à Romy, elle se déplace pour se mettre devant Romy.

.3.5. Éléments favorisant la participation de Romy

.3.5.1. Regards et modalités utilisées en situation de LNAE

Cette famille utilise un mode de communication bilingue. Ils utilisent le français vocal seul ainsi que le français vocal accompagné de signes ou de gestes. Toutes les fois où les locuteurs sont dans le champ de la caméra, nous notons que les membres de la famille utilisent les signes ou les gestes uniquement lorsqu'ils s'adressent à Romy.

En situation de LNAE, les membres de la famille s'adressent entre eux uniquement avec du français vocal seul. Romy ne les regarde pas. Ainsi, si Romy regarde plus les locuteurs des tours de parole en situation de LAE (partie 3.4.2) et donc lorsqu'ils utilisent le français vocal accompagné de signes ou de gestes, il nous est difficile de conclure si l'utilisation du non verbal par les locuteurs augmente les regards de Romy.

.3.5.2. Regards et chevauchements en situation de LNAE

A plusieurs reprises, certains locuteurs s'expriment en même temps ce qui aboutit à des chevauchements de parole. Romy regarde peu les locuteurs en situation de LNAE (partie 3.4.2). A l'image des analyses pour les familles 2 et 3, nous nous demandons si les chevauchements de parole contenant du non verbal en situation de LNAE attirent plus l'attention visuelle de Romy ou s'ils ne conduisent pas à davantage de regards.

En situation de LNAE, on note 4 chevauchements de tours de parole sur les 138 tours de parole pris. Il y a donc très peu de cas de chevauchements de parole en situation de LNAE. Romy observe 3 fois les locuteurs lors de ces chevauchements de parole dont une seule fois lorsque le non verbal est utilisé (soit 33% des cas). Hors chevauchements, sur les 138 tours de parole qui ne lui sont pas adressés, Romy regarde les locuteurs 13 fois et il s'agit à chaque fois de productions en français vocal seul. Les chevauchements de parole contenant du non verbal ne semblent donc pas attirer l'attention visuelle de Romy en situation de LNAE. Mais le nombre réduit de chevauchements rend nos résultats peu généralisables.

En situation de LAE, on note 3 chevauchement de tours de parole sur les 121 tours de parole pris. Il y a donc très peu de cas de chevauchements de tours de parole en situation de LAE. Romy observe les locuteurs qui s'adressent à elle à chaque fois lors des chevauchements de tours de parole et il s'agit à chaque fois de productions accompagnées de non verbal. Hors chevauchement, sur les 121 tours de parole qui lui sont adressés, Romy regarde les locuteurs à 93 reprises dont 74 fois lorsque les tours de parole sont accompagnés de non verbal (soit 79% des cas). Les chevauchements de parole semblent donc attirer l'attention visuelle de Romy en situation de LAE. Mais le nombre réduit de chevauchements rend nos résultats peu généralisables.

.3.6. LNAE, regards et thème

Nous cherchons à voir à quelles informations Romy accède et donc quels thèmes sont abordés en situation de LNAE. Le tableau ci-dessous récapitule les thèmes abordés en situation de LAE et de LNAE pour Romy.

Tableau 5. Thèmes abordés avec Romy en situation de LAE et de LNAE.

| | Référence à ce qui est présent | | Référence au non présent | |
|--|--------------------------------|------|--------------------------|-------|
| | REP | PRES | ABS | AUTRE |
| LAE Romy (/121) (=LAE par mère, père et Suzon) | 71% | 10% | 0% | 19% |
| LNAE Romy (/138) (=LNAE de mère, père et Suzon) | 33% | 54% | 0% | 13% |

En situation de LAE, les tours de parole adressés à Romy portent principalement sur le repas (REP). En situation de LNAE, ils portent sur ce qui est accessible dans l'espace partagé (PRES) et sur le repas (REP). Donc le thème le plus adressés à Romy concerne le repas dans les deux situations.

Nous interrogeant sur l'accès de Romy aux tours de parole où ces différents thèmes sont abordés, nous avons analysé les regards adressés aux locuteurs en fonction de ces thèmes. Nous avons reporté les résultats dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6. Regards de Romy en fonction des thèmes abordés en situation de LAE et de LNAE.

| | Référence à ce qui est présent | | Référence au non présent | |
|--|--------------------------------|------------|--------------------------|---------------|
| | REP | PRES | ABS | AUTRE |
| LAE Romy (/121) (LAE par mère, père et Suzon) | 71% | 10% | 0% | 19% |
| Regard LAE Romy | 72/86 = 83% | 5/12 = 42% | 0/0 = 0% | 16/23 = 69,9% |
| LNAE Romy (/138) (=LNAE de mère, père et Suzon) | 33% | 54% | 0% | 13% |
| Regard LNAE Romy | 6/46 = 13% | 8/74 = 11% | 0/0 = 0% | 2/18 = 11% |

En situation de LAE, Romy observe 83% de fois les locuteurs lorsqu'ils parlent du repas (REP), 42% de fois lorsqu'ils parlent d'un référent présent dans la pièce (PRES) et 69,9% de fois lorsqu'ils parlent d'autre chose (AUTRE). Elle accède donc plus à ce qui concerne le repas (REP) ou des éléments non référentiels (AUTRES) qu'à ce qui concerne un élément présent dans la pièce (PRES). En situation de LNAE en revanche, Romy regarde beaucoup moins les locuteurs (partie 3.4.2). Lorsqu'elle les regarde, les thèmes sont équitablement répartis. Ainsi, elle accède autant au thème du repas, d'un référent présent ou d'autre chose.

Discussion

.1. Apport de notre étude par rapport aux recherches précédentes

Les résultats de notre étude se rapprochent des résultats de recherches précédentes et nous permettent de valider nos hypothèses de départ (partie 1.1). Mais notre étude apporte également de nouvelles données quant aux précédentes recherches (partie 1.2).

.1.1. Validation des hypothèses de départ en lien avec les recherches précédentes

Notre étude s'inscrit dans une suite de travaux de mémoires sur la surdité et les interactions polyadiques lors de repas ou en milieu scolaire (Lebecque, 2019 ; Bessaguet & Gorry, 2016). Bessaguet et Gorry (2016) avaient choisi de se pencher sur l'aspect perceptif et plus particulièrement l'accès au langage non adressé d'enfant sourds âgés de 2 ;6 ans à 6 ;6 ans lors de temps de repas en famille. Nous avons choisi de compléter ces données tout en apportant des informations complémentaires quant aux thèmes et à l'initiation des échanges. Pour cela, nous nous sommes centré sur l'aspect participatif des enfants sourds implantés. Nous avons choisi de nous pencher à la fois sur la participation des enfants en tant que locuteurs mais aussi en tant que récepteurs car la littérature accorde une grande place à ce type de participation (Boblett, 2012 ; Crichton, 2013).

Bessaguet et Gorry (2016) ont conclu que l'accès au langage non adressé des enfants sourds était limité. Nos résultats tendent à confirmer cela. En effet, en nous intéressant à la participation en tant que réceptrice de Talia (partie 1.4 des résultats), nous avons observé que Talia regarde plus les locuteurs des tours de parole en situation de langage adressé qu'en situation de langage non adressé. De façon plus générale, Talia observe peu les différents locuteurs et a donc une participation en tant que réceptrice assez limitée. Cela confirme notre hypothèse de départ. L'input étant réduit, nous notons que Talia a plus accès aux thèmes qui concernent l'ici et maintenant qu'aux autres informations. La littérature montre pourtant que les enfants normo-entendants profitent souvent des temps de repas pour aborder ce qui n'est pas présent dans l'espace partagé (Morgenstern et al., 2020).

Nos critères d'inclusion ayant été modifiés (partie 1 de la méthode), nous avons également analysé des enregistrements d'enfants sourds non implantés et dont les familles étaient normo-entendantes : 2 enfants de 6 ans environ et une enfant de 1 an. Nos analyses tendent à montrer que la participation des enfants en tant que locuteurs et en tant que récepteurs semble limitée. Cependant la littérature s'accorde à dire que les enfants sourds sont souvent plus stimulés et inclus par leur entourage dans la conversation (Borders, Barnett & Bauer, 2010). C'est ce que nos résultats ont également montré : les échanges sont souvent initiés par l'entourage dans les différentes familles.

.1.2. Nouveaux résultats apportés par notre étude

Si nos résultats concernant la participation des enfants sourds implantés en tant que récepteurs se rapprochent des analyses de Bessaguet et Gorry (2016), nous avons cherché à les compléter en émettant l'hypothèse que certains éléments favoriseraient l'accès aux tours de parole et donc la participation en tant que récepteur de l'enfant sourd implanté. Nos résultats ont montré que chez Talia, les chevauchements de tours de parole attirent son regard et donc favorisent son accès visuel aux tours de parole. Il en est d'ailleurs de même pour les familles 2 et 3. Au niveau de l'utilisation du non verbal, il a été difficile de conclure avec l'enregistrement de la famille de Talia car si en situation de LAE, l'utilisation du non verbal semble attirer son regard, en situation de LNAE en revanche, le nombre de tours de parole accompagnés de non verbal était trop faible pour tirer des conclusions. Dans les trois autres familles en revanche, nous avons constaté que les enfants sourds étaient tous attirés visuellement par l'utilisation du non verbal.

Nous avons également cherché à analyser la participation des enfants sourds implantés en tant que locuteurs. Nous avons émis l'hypothèse que ce type de participation serait également réduit sur la base des résultats de Bessaguet et Gory (2016). Nos résultats ont montré que Talia était active en tant que locutrice mais que la plupart des échanges étaient initiés par son entourage. Nous avons d'ailleurs observé les mêmes résultats chez les enfants sourds non implantés des familles 2 et 3. Ainsi, nos hypothèses tendent à se confirmer : Talia semble avoir besoin que son entourage initie les échanges pour prendre son tour de parole. Ces résultats sont en accord avec la littérature. L'attention est souvent focalisée sur l'enfant malentendant et la discussion est orientée par les parents qui prennent souvent plus la parole que dans des familles avec des enfants normo-entendants (Briec et al., 2012).

Ainsi, les résultats obtenus pour la famille de Talia tendent à montrer que la participation des enfants implantés serait limitée en tant que locuteur et en tant que récepteur. Ce sujet nécessite d'être creusé. Mais notre étude rencontre plusieurs limites qui nous empêchent de généraliser nos observations.

.2. Limites de notre étude et solutions proposées

Notre étude a rencontré plusieurs limites liées au manque de données concernant les enfants sourds implantés (partie 2.1), au manque de moyens de comparaison (partir 2.2) et à des difficultés méthodologiques (partie 2.3). Ce mémoire s'inscrivant dans une suite de travaux de recherche, il nous semble pertinent de proposer, à partir de nos observations, des solutions à ces limites pour les futures études concernant le même sujet. Cela permettra peut-être de creuser certains points dans le cadre de recherches futures sur ce sujet (partie 2.4).

.2.1. Limites liées au manque de données et solution proposée

Les conditions sanitaires ne nous ayant pas permis de recruter plusieurs familles correspondant à nos critères de sélection d'origine, nous n'avons donc pu étudier qu'un enregistrement correspondant à ces critères (famille 1). Afin de compléter nos données, nous avons également analysé 3 enregistrements d'enfants sourds non implantés (famille 2,3 et 4). Mais nos hypothèses n'ont pu être testées qu'à partir de l'enregistrement de la famille de Talia.

Nous avons observé que la participation de Talia en tant que locutrice et en tant que réceptrice était limitée. Il nous semblerait donc important de continuer à creuser ce sujet avec un échantillon plus important d'enfants sourds implantés. Afin d'obtenir des résultats plus généralisables que ceux que nous avons obtenus grâce à notre étude, il est nécessaire que l'échantillon des familles recrutées soit plus grand (une dizaine d'enfants) afin que nous puissions comparer les résultats et en tirer des conclusions. Il nous semblerait important de sélectionner des familles avec des critères communs définis en amont afin que l'échantillon soit le plus homogène possible bien que nous ayons conscience que les profils des enfants et de leurs familles seront toujours relativement hétérogènes. Il serait également intéressant d'analyser en parallèle des temps de repas chez des familles avec des enfants du même âge normo-entendant afin d'avoir un point de comparaison comme l'avait fait Bessaguet et Gory (2016).

.2.2. Limites liées aux moyens de comparaison et solution proposée

Nous avons observé que la participation des enfants implantés et non implantés était limitée mais nous n'avons pas de moyen de comparaison et ne savons pas s'il en est de même chez des enfants entendants. Lapalus (2021) a effectué des analyses du même type avec des enfants normo-entendants et a montré que les enfants normo-entendants regardaient moins les locuteurs en situation de LAE et plus en situation de LNAE que les enfants sourds, ce qui confirmerait nos observations. Il serait intéressant de comparer de façon plus détaillée nos résultats aux siens notamment pour l'enregistrement de la famille de Talia qui a aussi été analysé par Lapalus (2021).

Nous avons tout de même pu à travers l'analyse des productions de Carla (famille 1) et de Suzon (famille 4) relever quelques résultats d'enfants entendants mais les données ne sont pas complètement comparables avec celles de leurs sœurs puisque Carla a 5 ans de plus que Talia et Suzon a 2 ans de plus que Romy. Pour le thème par exemple, nous avons constaté que si les thèmes les plus adressés à Talia concernent ce qui fait référence à l'ici et maintenant (REP et PRES) en situation de LAE et de LNAE (partie 1.6 des résultats), ceux les plus adressés à Carla concernent quant à eux le repas mais aussi ce qui n'est pas référentiel. De même, si le thème le plus adressé à Romy concerne le repas (partie 3.6 des résultats), celui le plus adressé à Suzon concerne ce qui est accessible dans l'espace partagé.

.2.3. Limites liées au matériel et solution proposée

Comme nous l'avons évoqué dans la partie méthode, la présence d'une caméra perturbe la situation d'interaction naturelle et constitue un biais à notre analyse. Labov décrit à travers la notion de paradoxe de l'observateur une difficulté d'analyse liée à la présence de la caméra. Il explique que la réalité, soumise à l'artificiel de l'observation systématique, est souvent déformée (Mouchon, 1985). Nous avons d'ailleurs pu l'observer pour la famille de Z. (famille 2) : au début du repas, les enfants ne parlent pas et semblent intimidés. Un des frères de Z. s'amuse ensuite à faire des signes à la caméra, ce qu'il n'aurait pas fait en situation d'interaction naturelle.

Une autre question autour de l'enregistrement vidéo se pose : il s'agit de l'angle de la caméra. En effet, nous avons été confrontés au manque de possibilité d'analyse pour la famille 3 car nous n'avions qu'un seul champ de vision qui ne nous permettait pas d'observer le père et Suzon et donc d'analyser leurs regards (partie 3.3 des résultats).

Dans le but de remédier au biais lié au paradoxe de l'observateur, il nous semblerait intéressant de demander aux familles de filmer elles-mêmes plusieurs temps de repas pour

s'habituer à la présence de la caméra et sélectionner une des vidéos. Cela enlèverait la présence d'une personne peu connue par la famille, risquant de perturber la situation naturelle d'interactions. Ce type d'analyses a déjà été effectué précédemment notamment dans le cadre de recherches sur l'autisme (Maestro & Filippo, 2002). Nous étudierions auparavant l'installation à table de la famille et expliquerions aux parents le positionnement des différentes caméras afin d'avoir plusieurs champs de vision nous permettant d'effectuer nos analyses.

Enfin, le template utilisé était particulièrement orienté vers une analyse de la perception. Cela nous était utile pour nos analyses sur l'aspect participatif en tant que récepteur. Nous avons rajouté des types de pistes : les chevauchements de tours de parole ainsi que les initiations d'échanges afin d'orienter nos analyses sur l'aspect participatif en tant que locuteur. Pour développer l'étude de cet aspect, il serait intéressant de compléter un peu plus ce template en rajoutant des annotations sur les postures ou les expressions faciales par exemple et en croisant ces données avec le nombre de regards des enfants. Il serait également intéressant de s'appuyer sur le logiciel CLAN (Computerized Language Analysis) pour analyser les productions verbales.

.2.4. Sujets à approfondir

Dans le but de compléter nos observations, nous avons étudié deux enregistrements d'enfants sourds non implantés âgés de 6 ans (familles 2 et 3). Les résultats obtenus ont montré que la participation était limitée que ce soit lorsque les enfants étaient locuteurs ou lorsqu'ils étaient récepteurs. Il serait donc intéressant d'approfondir ces recherches en complétant les données à partir de nouvelles vidéos d'enfants sourds non implantés du même âge et éventuellement d'enfants du même âge normo-entendant pour effectuer une comparaison. Nous avons également étudié la participation d'une petite fille âgée d'un an seulement (famille 4). Dans le même esprit, il serait intéressant d'approfondir les recherches pour les enfants sourds non implantés du même âge car les résultats obtenus tendent à montrer une participation réduite.

.3. Intégration de l'étude dans le champ de l'orthophonie et pistes d'accompagnement familial

L'objectif de notre étude était d'apporter des données supplémentaires en lien avec la pratique orthophonique (partie 3.1) mais aussi de montrer l'importance de l'investissement de la famille dans le cadre d'une surdité (partie 3.2) et de proposer des pistes d'accompagnement familial (partie 3.3).

.3.1. Intérêt pour l'orthophonie

Plusieurs modes de communication peuvent être utilisés par les personnes sourdes et leur entourage. La loi n° 2005-102 du 11 février 2005, « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » reconnaît la LSF comme une langue à part entière (Article L312-9-1 du code de l'éducation). Certaines per-

sonnes sourdes font donc le choix de n'utiliser qu'une langue signée, refusant généralement d'être associées au monde du handicap (Gaucher, 2009). Mais d'autres, choisissent un mode de communication bilingue basé sur l'utilisation du français vocal et d'un système de signes (Mugnier, 2006) (partie 1.1.2 du contexte théorique). C'est souvent auprès de ces personnes que l'orthophoniste intervient et a pour but de favoriser la communication entre la personne sourde et son entourage et d'aider au développement du langage oral (Colette, 2000). Notre étude sur la participation d'enfants implantés lors de temps de repas prend donc tout son sens dans le champ de l'orthophonie. L'orthophoniste intervient le plus tôt possible lorsque la surdité est diagnostiquée auprès de l'enfant sourd mais aussi auprès de sa famille.

.3.2. Importance de l'investissement familial

Lorsque la surdité est diagnostiquée, les professionnels sont tenus de donner aux parents les informations nécessaires quant aux différents modes de communication envisageables pour l'enfant, afin qu'ils puissent opérer un choix en toute liberté (Dauman & Rousseau, 2012). La famille de Talia a choisi un mode de communication bilingue basé sur l'utilisation du français vocal et du français signé. Il en est de même pour les familles de Z. et de Romy. La famille de Vincent a également choisi un mode de communication bilingue : les parents de Vincent utilisent la LSF avec lui et parle entre eux en français vocal. Ce projet de bilinguisme nécessite l'investissement de toute la famille. En effet, si le fait d'accompagner le français vocal de signes permet de multiplier les chances de compréhension de l'enfant sourd, il est important que toute la famille soit capable d'utiliser ces deux modes de communication.

Le court métrage « The silent child » (Overton, 2017) met en scène un passage pendant un temps de repas (à la 5,17ème minute). Il nous place du point de vue de l'enfant sourd. Les membres de la famille ne signent pas. Nous pouvons les observer s'exprimer en même temps, voir leurs lèvres bouger mais ne pouvons accéder à ce qu'ils disent. Ainsi, si la littérature explique que dans le cadre de son suivi, l'orthophoniste porte attention à la manière dont les messages sont adressés à l'enfant et à la richesse de leur contenu (Colette, 2000), nos résultats nous montrent que la manière dont sont transmis les messages du langage non adressé à l'enfant sont aussi importants. Ils constituent l'input et participent au développement langagier de l'enfant.

Dans la famille de Talia, en LAE, nous n'avons relevé aucune interaction entre Talia et Carla. Les parents nous expliquent que Carla connaît cependant plusieurs signes. Dans la famille de Z. en revanche, les frères de Z. utilisent la LSF avec elle et nous notons plusieurs demandes de traduction auprès de la mère de famille. Mais que ce soit pour la famille de Talia ou pour les 3 autres familles étudiées, nous observons très peu d'utilisation du non verbal en situation de LNAE.

Quels sont les moyens concrets déjà mis en place et ceux à développer pour faciliter la participation des enfants sourds implantés ?

.3.3. Moyens concrets à mettre en place pour faciliter la participation de l'enfant sourd

L'accompagnement familial est une part importante du suivi orthophonique dans le cadre d'une surdité (Lina-Granade & Truy, 2017). Dans ce sens, il nous semblait important de proposer des moyens concrets à mettre en place lors des temps de repas pour faciliter la participation des enfants sourds dans des familles entendantes. Nos conseils ne sont pas exhaustifs. Ils s'appuient sur les observations faites pour la famille de Talia ainsi que sur les trois autres familles étudiées. Il nous semble qu'ils peuvent correspondre au profil de plusieurs enfants mais il est bien entendu nécessaire de s'adapter à chaque situation familiale (Dorkel, 2018).

Dans un premier temps, au niveau de l'organisation spatiale :

- Utiliser une table ronde pour que tous les membres de la famille installés autour de la table puissent se voir. Nous notons en effet que certaines dispositions ne sont pas optimales pour accéder au moins visuellement aux locuteurs des tours de parole.
- Permettre une proximité de tous les membres de la famille (table pas trop grande et dégagée) afin qu'ils puissent facilement interpeller l'enfant-cible et que ce dernier puisse voir qui parle.

Ensuite, au niveau de l'environnement :

- Eviter dans la mesure du possible les distractions sonores telles que la radio ou la télévision. Cela permettra à l'enfant de se focaliser sur les tours de parole des locuteurs.
- Etre dans une pièce éclairée pour que l'enfant sourd puisse bien voir les visages et les gestes des locuteurs.

Enfin, au niveau de la communication :

- En situation de LAE, avant de s'adresser à l'enfant, attirer son attention et attendre d'avoir bien son regard pour s'exprimer. Cela peut se manifester par des gestes ou bien un contact physique avec l'enfant. Ce comportement était déjà bien présent dans les différentes familles étudiées (cf. Annexe A5).
- En situation de LNAE, accompagner les productions en français vocal de gestes afin que l'enfant sourd puisse accéder à ce qui est dit.
- Poser des questions à l'enfant et l'inclure dans l'échange éventuellement en lui traduisant ce qui a été dit en situation de LNAE si les autres membres de la famille ne signent pas et si l'enfant est demandeur.
- Apprendre à l'enfant à bien surveiller ce qu'il se passe autour de lui pour développer sa curiosité.
- De façon générale, développer l'expressivité naturelle qui est une source d'information privilégiée dans les échanges avec l'enfant et ne pas hésiter à exagérer un peu les réactions.

Conclusion

L'objectif de notre étude était d'analyser la participation d'enfants implantés lors de temps de repas en famille. Nous avons analysé 4 enregistrements. A l'aide du logiciel ELAN, nous les avons annotés et avons effectué une analyse systématique, quantitative et qualitative des différentes vidéos.

Au regard des précédentes recherches sur le sujet et des données issues de la littérature, nous avons émis l'hypothèse que la participation serait limitée tant sur le plan de la production en tant que locuteur que sur l'implication en tant que récepteur pour accéder aux différents tours de parole. Nous avons également émis l'hypothèse que certains éléments tels que le non verbal et les chevauchements de tours de parole favoriseraient l'accès visuel aux tours de parole.

Le contexte sanitaire ne nous ayant pas permis pas d'effectuer le recrutement que nous voulions faire, nous avons choisi d'analyser des vidéos déjà existantes. Une seule vidéo correspondait à nos critères d'analyse d'origine mais les trois autres nous ont permis d'enrichir les données concernant la participation d'enfants sourds non implantés.

L'échantillon d'étude étant réduit, les résultats obtenus ne nous permettent pas de tirer de conclusion généralisable mais ils semblent tout de même confirmer nos hypothèses. En effet, la participation de Talia qui est implantée en tant que locutrice et réceptrice est limitée et il s'avère qu'il en est de même pour les enfants sourds non implantés. Nos résultats tendent également à montrer que certains éléments tels que l'utilisation du non verbal ou les chevauchements de tours de parole semblent attirer l'attention visuelle des enfants sourds et donc favoriser leur participation en tant que récepteurs.

Cette étude nous a permis d'observer les stratégies déjà mises en place par les parents pour que leurs enfants sourds deviennent des participants autonomes. Elle nous a aussi permis de dégager quelques pistes d'accompagnement familial.

Ce mémoire a apporté des données supplémentaires aux travaux de recherche sur la surdité et les interactions. Il sera intéressant de réaliser un accord interjuges avec Lapalus (2021) et de continuer les recherches en complétant les données à partir de nouvelles vidéos d'enfants sourds implantés et non implantés et éventuellement d'enfants du même âge normo-entendant pour effectuer une comparaison.

Bibliographie

- Abécassis, J. (1993). D'Henri Wallon à Jérôme Bruner. Continuité ou discontinuité ? *Enfance*, 46(1), 47-57.
- Acfos (Éd.). (2011). Rapport final du CtnerHi sur le « suivi longitudinal sur 10 ans d'enfants sourds prélinguaux implantés ». *Connaissances surdités*, (37), 11-15. Consulté à l'adresse https://www.fno.fr/wp-content/uploads/2018/09/revue37_conclusion_ctnerhi.pdf
- Agarwal, S., Dixon-Woods, M., Jones, D., Sutton, A., & Yung, B. (2005). Synthesising qualitative and quantitative evidence: A review of possible methods. *Journal of Health Services Research & Policy*, 10(1), 45–53.
- Akhtar, N., Jipson, J., & Callanan, M. A. (2001). Learning words through overhearing. *Child development*, 72(2), 416–430.
- Anglade, C. (2018). *Prendre ses repas en famille : pourquoi c'est si important*. [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.lci.fr/famille/prendre-ses-repas-en-famille-pourquoi-c-est-si-important-2086347.html>
- Attina, V., Beautemps, D., Cathiard, M.A. (2002). *Organisation spatio-temporelle main - lèvres - son de séquences CV en Langage Parlé Complété*. Communication présentée aux XXIVèmes journées d'étude sur la Parole, Nancy.
- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les carnets du Cediscor*, 4, 189-202.
- Barton, M. E., & Tomasello, M. (1991). Joint attention and conversation in mother-infant-sibling triads. *Child Development*, 62(3), 517-529.
- Bassano, D. (2005). Production naturelle précoce et acquisition du langage. *Lidil*, (31), 61-84. Repéré à <https://doi.org/10.4000/lidil.136>
- Bertoncini, J., & de Boysson-Bardies, B. (2000). La perception et la production de la parole avant deux ans. Dans M. Kail & M. Fayol (éd.), *L'acquisition du langage. Vol. I : Le langage en émergence. De la naissance à trois ans* (p. 95-136). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.
- Bessaguet, S., & Gorry, M. (2016). *L'enfant sourd en situation d'interactions polyadiques : Accès au langage adressé et non adressé durant les repas familiaux* (Master's thesis). Université de Lille, Lille.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Toulouse, France : érès.
- Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Chapitre 2. Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ?. Dans : Xavier Dumay

éd., *L'efficacité dans l'enseignement: Promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Blanche-Benveniste, C., & Jeanjean, C. (1987). Le français parlé. Transcription et édition. *L'information grammaticale*, (36), 44-46.

Boblett, N. (2012). Negotiating Participant Status in Participation Frameworks. *TESOL and Applied Linguistic*, 12(1), 45-47.

Borders, C. M., Barnett, D., & Bauer, A. M. (2010). How Are They Really Doing ? Observation of Inclusionary Classroom Participation for Children With Mild-to-Moderate Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 348-357.

Briec, J., Le Maner-Idrissi, G., Dardier, V., Rouxel, G., Tan-Bescond, G. & Godey, B. (2012). Échanges conversationnels avec un partenaire familial : étude comparative entre enfants sourds, implantés cochléaires depuis 2 ans et enfants entendants. *L'Année psychologique*, 1(1), 17-48.

Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues, France : Ortho Edition.

Brossard, M. (2004). Apprentissage et développement. Dans Presses universitaires du Septentrion (éd.). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq.

Brown, R. (1973). *A first language*. Amsterdam, Pays-Bas : Amsterdam University Press.

Chainet-Terrisse S., Jonquieres C., Roman D.S., & Trigila P.J.M. (2011). La théorie de l'esprit chez les enfants sourds profonds implantés cochléaires. *Développement*, 7, 37-45.

Code de l'éducation, article L312-9-1. (2005). *L'enseignement de la langue des signes*. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000006524761/2005-02-12>

Colette, B. (2000). Pour une entrée en communication de l'enfant sourd. *Rééducation orthophonique*, 202.

Connor, C., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689.

Crichton, H. (2013). Production and reception formats: an alternative participation framework for analysis of classroom discourse? *British Educational Research Journal*, 39(1), 166-181.

Da Silva Genest, C., & Masson, C. (2017). L'apport de la linguistique de corpus à l'étude des situations cliniques : l'utilisation de ressources écologiques. *Studii de lingvistică*, 7, 89-112.

Dauman, R., & Roussey, M. (2012). Les modalités pratiques du dépistage néonatal de la surdité. *Dépistage néonatal de la surdité où en est-on ?*, 1, 11-15.

Deriaz, M. (2009). Réhabilitation du jeune enfant sourd utilisateur d'un implant cochléaire. *Médecine & Hygiène*, 5, 1933-1935.

Dorkel, M. (2018). Le soutien aux aidants familiaux : quelles réflexions pour une juste adaptation de nos pratiques professionnelles ? *Éthique & Santé*, 15(4), 216-224.

Dunn, J., & Munn, P. (1987). Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 23, 791-798.

Fischer, G. (2011). Chapitre 1. L'approche psychosociale de l'environnement. Dans : G. Fischer (éd.), *Psychologie sociale de l'environnement* (pp. 17-27). Paris: Dunod.

Floor, P., & Nameera, A. (2006). Can 18-Month-Old Infants Learn Words by Listening In on Conversations? *Infancy*, 9(3), 327-339.

Gallaway, C., & Richards, B. J. (1994). *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

Gaucher, C. (2009). L'altérité des sourds : deux lieux communs pour interroger la liminalité des sociétés individualistes. *Monde Commun*, 1(2).

Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Bloom, L., Smith, L. B., Woodward, A. L., Akhtar, N., ... Hollich, G. (2000). *Becoming a Word Learner*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

Haute Autorité de Santé. (2009). *Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans, hors accompagnement scolaire*. Repéré à [https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2010-02/surdite de lenfant - 0 a 6 ans - consultation publique.pdf](https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2010-02/surdite_de_lenfant_-_0_a_6_ans_-_consultation_publicque.pdf).

Howes, C., Rubin, K. H., Ross, H. S., & French, D. C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(1), 1-92.

Hyde, M., & Punch, R. (2011). The Modes of Communication Used by Children With Cochlear Implants and Role of Sign in Their Lives. *American annals of the deaf*, (155), 535-49.

Kremer-Sadlik, T., Morgenstern, A., Peters, C., Beaupoil, P., Caët, S., Debras, C., & le Mené, M. (2015). Eating fruits and vegetables. An ethnographic study of American and French family dinners. *Appetite*, 89, 84-92.

Le Manchec, C. (2006). Interprétation et dialogue chez les enfants et quelques autres. *Lidil*, 33, 171-178.

Le Maner-Idrissi G., & Rouxel, G. (2008). Implant cochléaire et développement du langage chez l'enfant sourd : différences inter- et intra-individuelles. Dans E. Loarer et al. (eds), *Perspectives différentielles en psychologie* (pp.375-378). Rennes : PUR.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Amsterdam, Pays-Bas : Amsterdam University Press.

Lapalus, M. (2021). *Enfant sourd et interactions polyadiques: Rôle de la multimodalité pour l'accès aux énoncés non adressés lors de situations d'interaction en inclusion scolaire et en famille*. (Master's thesis). Université de Lille, Lille.

Lazard, D. S., Giraud, A.-L., Gnansia, D., Meyer, B., & Sterkers, O. (2012). Comprendre le cerveau sourd, implications dans la réhabilitation par implant cochléaire. *Annales françaises d'Oto-rhino-laryngologie et de Pathologie Cervico-faciale*, 129(2), 122-128.

Lebecque, J. (2018). *Enfant sourd et interactions polyadiques : Accès aux énoncés non adressés et stratégies d'entrée en interaction mises en place en situation d'inclusion scolaire* (Master's thesis). Université de Lille, Lille.

Lepot-Froment, C., & Clérebaut, N. (1996). Les effets de l'exposition à une langue parlée et signée. Dans De Boeck Supérieur (éd.), *L'enfant sourd: Communication et langage* (pp. 225-274). Louvain-la-Neuve, Belgique.

Lepot-Froment, C., & Clérebaut, N. (1996). Les interactions prélinguistiques entre l'enfant et ses parents. Dans De Boeck Supérieur (éd.), *L'enfant sourd: Communication et langage* (pp. 225-274). Louvain-la-Neuve, Belgique.

Lina-Granade, G., & Truy, E. (2017). Stratégie diagnostique et thérapeutique devant une surdité de l'enfant. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 30(5-6), 228-248.

Maestro, S., & Muratori, F. (2002). Les films familiaux. *Le Carnet PSY*, 75(7), 35.

Martin D., Bat-Chava Y., Lalwani A., & Wattzman S. (2011). Peer Relationships of deaf children with cochlear implants: Predictors of peer entry and peer interaction success. *The journal of deaf studies and deaf education*, 16, 108-120.

Ministère de l'Éducation nationale, direction générale de l'Enseignement scolaire. (2009). *Scolariser les élèves sourds ou malentendants*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ASH/90/4/guide_scolariser_eleves_sourds_et_malentendants_142904.pdf

Mondada, L. (1998). Technologies et interactions sur le terrain du linguiste. *Le travail du chercheur sur le terrain. Actes du Colloque de Lausanne. Cahiers de l'ILSL*, 10, 39-68.

Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of pragmatics*. 145, 47-62.

Morgenstern, A. (2016). Pratiques langagières et comportements du patient en milieu familial : apport des méthodes ethnographiques multimodales pour la recherche en médecine. *Ethics, Medicine and Public Health*, 2(4), 641-649.

- Mouchon, J. (1985). À propos de la notion de « paradoxe de l'observateur » en sciences humaines. *Semen*. Repéré à <http://journals.openedition.org/semen/3614>.
- Mugnier, S. (2006). Le bilinguisme des enfants sourds : de quelques freins aux possibles moteurs. *Glottopol*, (7), 145-159.
- Overton, C. (Réalisateur). (2017). *The Silent Child* [Film]. Slick Films.
- Papinot, C. (2013). Erreurs, biais, perturbations de l'observateur et autres « mauvais génies » des sciences sociales. *SociologieS*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/4534>
- Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, 39(1), 99-118.
- Schaffer, H. R., & Liddell, C. (1984). Adult-child interaction under dyadic and polyadic conditions. *British Journal of Developmental Psychology*, 2(1), 33-42.
- Tremblay-Leveau, H. (1999). Avant les croyances. *Enfance*, 52(3), 313-321.
- Veneziano, E. (2014). Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage. *Contraste*, 39(1), 31-49.
- Vincent-Durroux, L. (2008). Prépositions et langage chez de jeunes sourds profonds oralistes. *Corela*, 6(1).
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Morche, J., & Jackson, D. D. (2014). *Une logique de la communication*. (traduit par J. Morche). Paris, France : Editions du Seuil.
- Youf, D. (2007). *L'enfant acteur et/ou sujet au sein de sa famille. Sociétés et jeunesses en difficulté*, 1(3).

Liste des annexes

Annexe A1 : Lettre d'information pour les parents des enfants sourds.

Annexe A2 : Formulaire de consentement à l'enregistrement vidéo.

Annexe A3 : Critères d'annotation choisis avec ELAN.

Annexe A4 : Exemple d'annotations ELAN.

Annexe A5 : Illustration de gestes d'appel.

Annexe A6 : Les différents placements de Talia.

Annexe A7 : Exemples de gestes associés aux repas.