

DEPARTEMENT ORTHOPHONIE  
FACULTE DE MEDECINE  
Pôle Formation  
59045 LILLE CEDEX  
Tél : 03 20 62 76 18  
*departement-orthophonie@univ-lille.fr*



 Université  
de Lille

 ufr35  
faculté  
de médecine

# MEMOIRE

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

**Annaïk GAUTHIER**

soutenu publiquement en juin 2023

**Participation et contribution d'enfants sourds  
implantés lors de dîners en famille. Etude de cas.**

MEMOIRE dirigé par  
**Stéphanie Caët**, Maître de conférences en Sciences du Langage, Département d'Orthophonie,  
Université de Lille, Lille

Lille - 2023

# Remerciements

Ce travail n'a pu être mené à bien qu'avec le soutien de plusieurs personnes que je voudrais, à travers ces quelques lignes, remercier chaleureusement.

Mes remerciements les plus sincères vont tout d'abord à ma directrice de mémoire Madame Stéphanie Caët pour sa disponibilité, son investissement, sa patience et ses nombreux conseils. Je vous remercie pour le temps que vous avez consacré pour la réalisation de ce projet qu'il s'agisse de votre aide pour l'enregistrement des familles mais encore pour vos nombreux conseils et relectures qui m'ont permis de me réajuster au long de ces deux années.

Merci également à Madame Pouwels pour la lecture de ce mémoire. Je tiens également à remercier les orthophonistes Madame P., Madame H., et celles de deux structures en particulier, qui nous auront vivement aidées pour ce recrutement. Merci à toutes les autres personnes qui auront contribué de près ou de loin à cette étape.

Un grand merci à Matthieu, Alice et leur famille d'avoir accepté de participer à ce projet.

Merci à Christophe Parisse de son aide pour la prise en mains du logiciel ELAN.

Merci à l'ensemble de mes maîtres de stage qui m'ont accueillie avec bienveillance et m'ont appris le métier d'orthophoniste durant ces cinq années.

Merci à mes amis pour leur présence depuis toutes ces années. Merci à ceux qui auront relu ce mémoire : merci pour vos avis et conseils. Merci à mes colocataires. Merci également à mes amies lilloises qui auront embelli ces cinq (six) années d'étude.

Merci infiniment à mes parents, mes sœurs et mon frère pour leur soutien pendant toutes ces années de scolarité qui s'achèvent enfin. J'adresse un remerciement particulier à ma maman, ma colocataire de cette dernière année, qui m'aura apporté un réconfort sans faille et aura toujours cru en moi. Un grand merci également à mes grands-parents pour leur soutien financier au cours de ces études. J'ai une pensée émue pour toi Manou : tu n'auras pas pu me voir diplômée mais je suis sûre que tu aurais été très fière de « ta grande ».

Merci à Jean, mon mari. Merci pour tous ces allers-retours pendant ces années de distance. Merci de m'avoir toujours valorisée dans mes études et dans mes stages. Merci pour ton soutien et ta présence pendant ces études, mais pour bien plus encore.

## **Résumé :**

De nombreuses études mettent en évidence l'importance des interactions entre un enfant et sa famille pour le développement et l'enrichissement de son langage. Les dîners en famille, ritualisés et structurés dans le temps, sont de véritables moments d'échanges et favorisent ces interactions familiales. L'objectif de cette recherche est d'étudier la participation et la contribution d'enfants sourds implantés aux échanges lors de dîners dans leur famille entendante. Pour ce faire, nous avons filmé deux dîners de familles ayant un enfant sourd implanté puis nous les avons analysés grâce au logiciel ELAN. Nous avons également analysé un enregistrement issu d'un autre corpus. Pour chaque participant aux dîners, nous avons annoté les productions vocales et visuo-gestuelles, leur fonction discursive et l'identité de celui à qui elles étaient adressées. Les regards, les chevauchements et les sujets de conversation ont été observés qualitativement afin de compléter nos analyses. Les résultats révèlent que dans la modalité vocale, les enfants sourds implantés sont les principaux participants ratifiés adressés et sont moins initiateurs, répondant plus aux sollicitations de leur famille. Cependant, ce sont eux qui produisent et initient le plus de tours de parole comportant des informations visuo-gestuelles. L'adressage direct à l'enfant, la variété des sujets de conversation, la faible part de chevauchements, l'étayage des productions vocales avec des informations visuo-gestuelles semblent favoriser la participation et la contribution d'enfants sourds implantés en tant que locuteur et initiateur. Des comparaisons avec des dîners de famille dont les participants ont le même statut auditif pourraient enrichir les informations disponibles.

## **Mots-clés :**

Enfant sourd implanté – interactions – dîners familiaux – participation – contribution

## **Abstract :**

Several research studies have shown the importance of interactions between a child and his or her family for the development and enrichment of language. Family dinners, which are ritualized and structured in time, are real moments of exchange and support these family interactions. The objective of this research is to study the participation and contribution of deaf children with implants in family dinners. To do this, we filmed two family dinners with an implanted deaf child and analysed them using ELAN software. We also analysed a recording from another corpus. For each participant at the dinners, we annotated the vocal and visual-gestural productions, their discursive function and the identity of the person to whom they were addressed. Looks, overlaps, and topics of conversation were observed qualitatively to complete our analyses. The results reveal that in the speech modality, implanted deaf children are the main addressed ratified participants and are less initiators, responding more to their family's requests. However, they are the ones who produce and initiate the most speaking slots with visual-gestural information. The direct address to the child, the variety of topics of conversation, the low proportion of overlaps, the support of vocal productions with visual-gestural information seem to support the participation and the contribution of implanted deaf children as speaker and initiator. Comparisons with family dinners whose participants have the same hearing status could enrich the available information.

## **Keywords :**

Implanted deaf child - interactions - family dinners - participation – contribution

# Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	2
1. Interactions et surdité.....	2
1.1. Interaction, cadres participatifs et rôles dans les interactions.....	2
1.1.1. Définition d'une interaction.....	2
1.1.2. Locuteurs.....	2
1.1.3. Participants ratifiés.....	3
1.1.4. Participants non ratifiés.....	3
1.2. Participation d'un enfant sourd implanté aux interactions polyadiques.....	4
1.2.1. Modes de communication dans les familles avec un enfant sourd implanté.....	4
1.2.2. L'enfant sourd implanté en tant que locuteur.....	4
1.2.3. Accès au langage adressé et non adressé lors d'interactions polyadiques par l'enfant sourd implanté.....	4
1.2.4. Regards et participation d'enfants sourds implantés aux interactions à plusieurs en tant que participant non ratifié.....	5
2. Repas en famille.....	5
2.1. Qui parle à qui et de quoi on parle au cours d'un repas en famille.....	5
2.2. Rôle du dîner en famille dans la construction de l'individu.....	6
2.3. Place de la fratrie dans les situations polyadiques.....	6
3. Buts et hypothèses.....	7
Méthode.....	7
1. Population.....	7
1.1. Critères de recrutement.....	7
1.2. Participants effectifs.....	8
2. Collecte des données.....	9
3. Codage et analyse des données.....	9
3.1. Logiciel ELAN.....	9
3.2. Codage et analyse des données.....	10
Résultats.....	11
1. Famille de Talia, 3;6 ans.....	11
1.1. Présentation de la famille.....	11
1.2. Productions vocales.....	12
1.2.1. Locuteurs des productions vocales.....	12
1.2.2. Fonctions discursives des productions vocales.....	13
1.2.3. Interlocuteurs des productions vocales.....	13
1.3. Productions gestuelles.....	14
1.3.1. Locuteurs de TdP comprenant des informations visuo-gestuelles.....	14
1.3.2. Fonctions discursives des TdP avec informations visuo-gestuelles.....	15
1.3.3. Interlocuteurs de TdP avec informations visuo-gestuelles.....	15
1.4. Productions vocales et gestuelles.....	15
1.5. Conclusion intérimaire : participation et contribution de Talia à l'interaction.....	15
2. Famille d'Alice, 5;6 ans.....	16
2.1. Présentation de la famille.....	16
2.2. Productions vocales.....	16
2.2.1. Locuteurs des productions vocales.....	16
2.2.2. Fonctions discursives des productions vocales.....	17
2.2.3. Interlocuteurs des productions vocales.....	17
2.3. Productions gestuelles.....	18
2.3.1. Locuteurs de TdP comportant des informations visuo-gestuelles.....	18
2.3.2. Fonctions discursives des TdP avec informations visuo-gestuelles.....	19

2.3.3.	Interlocuteurs des TdP avec informations visuo-gestuelles .....	19
2.4.	Productions vocales et gestuelles.....	19
2.5.	Conclusion intérimaire : participation et contribution d’Alice aux échanges .....	20
3.	Famille de Matthieu, 10 ans .....	20
3.1.	Présentation de la famille.....	20
3.2.	Productions vocales .....	20
3.2.1.	Locuteurs des productions vocales .....	20
3.2.2.	Fonctions discursives des productions vocales .....	21
3.2.3.	Interlocuteurs des productions vocales .....	22
3.3.	Productions gestuelles .....	22
3.3.1.	Locuteurs de TdP comportant des informations visuo-gestuelles.....	22
3.3.2.	Fonctions discursives des productions avec informations visuo-gestuelles .....	23
3.3.3.	Interlocuteurs de TdP avec informations visuo-gestuelles.....	23
3.4.	Productions vocales et gestuelles.....	23
3.5.	Conclusion intérimaire : participation et contribution de Matthieu à l’interaction .....	24
Discussion .....		24
1.	Synthèse des résultats et vérification des hypothèses .....	24
1.1.	Conclusion sur les données.....	24
1.2.	Réflexions à propos des nouveaux résultats .....	25
2.	Limites de l’étude.....	26
2.1.	Limites liées à l’échantillon.....	26
2.2.	Limites liées au matériel.....	27
2.2.1.	Caméras et enregistrements vidéo.....	27
2.2.2.	Logiciel ELAN et template .....	27
2.3.	Proposition de futures recherches .....	28
3.	Implication clinique .....	28
3.1.	L’orthophoniste : partenaire privilégié dans l’accompagnement d’un enfant sourd et sa famille .....	29
3.2.	Conseils qui pourraient être donnés aux familles ayant un enfant sourd implanté pour favoriser les échanges lors d’un repas.....	29
Conclusion .....		30
Bibliographie.....		32
Liste des annexes .....		36
Annexe n°1 :	Courrier de recrutement .....	36
Annexe n°2 :	Lettre d’information pour les parents des enfants sourds .....	36
Annexe n°3 :	Formulaire de consentement à l’enregistrement vidéo .....	36
Annexe n°4 :	Critères d’annotation choisis avec ELAN .....	36
Annexe n°5 :	Exemple d’annotations ELAN .....	36
Annexe n°6 :	Exemples de productions visuo-gestuelles .....	36
Annexe n°7 :	Extrait d’interaction retranscrite et illustration de l’organisation des cadres participatifs.....	36
Annexe n°8 :	Tableaux représentant les fonctions discursives des TdP avec informations visuo-gestuelles.....	36
Annexe n°9 :	Tableaux représentant les interlocuteurs des TdP avec informations visuo-gestuelles .....	36
Annexe n°10 :	Synthèse des données en pourcentage concernant les différents participants en tant que locuteur, participant ratifié adressé et initiateur selon les modalités vocales et gestuelles .....	36

# Introduction

L'acquisition du langage est un processus complexe qui se développe chez les enfants grâce à leurs capacités cognitives et à leurs interactions avec leur environnement (Grandon, 2016). Les interactions familiales, lors d'activités quotidiennes comme les repas, sont particulièrement importantes pour aider les enfants à apprendre à interagir avec plus d'une personne et à distribuer leur attention et leurs messages vers leurs interlocuteurs (Favez & Frascarolo, 2011). Par ailleurs, le langage adressé à l'enfant (LAE) joue un rôle important dans l'acquisition du langage en favorisant des modifications lexicales, morphosyntaxiques et prosodiques (Martel & Aguer, 2016). Les résultats des recherches d'Akthar et ses collaborateurs (2001 ; 2005 ; 2006) ont montré que les enfants peuvent également apprendre de nouveaux mots grâce à des interactions polyadiques en situation de langage non adressé à l'enfant (LNAE) et serait possible dès 18 mois.

Si les interactions sont importantes pour l'acquisition et le développement du langage, les situations rencontrées par les enfants sourds sont particulières puisque leur perception auditive (input) est réduite.

D'après la Haute Autorité de Santé [HAS] (2009), la surdité serait définie comme une réduction quantitative de l'audition par rapport au seuil de perception auditive d'une personne. La surdité peut toucher l'une des oreilles ou les deux. En France, la prévalence de la surdité est d'environ 1 enfant sourd pour 1000 naissances et elle est considérée comme la déficience sensorielle la plus fréquente chez l'enfant (Virole & Huyghe, 2006). Selon l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale [INSERM] (2017), la surdité augmente avec l'âge, touchant 6% des 15–24 ans, 9% des 25–34 ans, 18% des 35–44 ans et plus de 65% des plus de 65 ans. Les prothèses auditives peuvent aider à améliorer mais si leur gain prothétique n'est pas suffisant, la pose d'un implant cochléaire peut être indiquée. Les implants cochléaires sont généralement proposés aux enfants ayant une surdité sévère à profonde. Il est préférable que l'enfant soit implanté avant l'âge de 2 ans pour favoriser le développement de sa compréhension et de sa production orale (Garabédian & Loundon, 2010). Ainsi, l'implant cochléaire facilite l'accès à l'enfant sourd au monde entendant et lui permet de s'y intégrer.

Selon certaines approches fonctionnelles, notamment celle de la Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques [DREES] (2007), la capacité à participer aux interactions permet de définir la surdité. Ainsi, il serait pertinent d'étudier la place d'un enfant sourd implanté lors d'un dîner en famille qui est un moment et un lieu propice aux interactions familiales.

Plus précisément, dans ce travail, nous nous demanderons comment l'enfant sourd implanté participe et contribue aux interactions en famille lors d'un dîner. Nous analyserons des enregistrements vidéo représentant une situation de dîner entre un enfant sourd implanté et sa famille entendant. Nous effectuerons ensuite des analyses quantitatives et qualitatives grâce au logiciel ELAN [EUDICO Linguistic ANnotator] (Brugman & Russel, 2004). Notre étude apportera des données supplémentaires aux travaux réalisés précédemment sur la surdité et les interactions polyadiques, notamment les mémoires de Bessaguet et Gorry (2016) et de Lapresle (2021), grâce aux nouveaux enregistrements vidéo, pour comparer et compléter ce qui a déjà été réalisé.

Nous reviendrons sur les interactions et la surdité ainsi que les caractéristiques d'un dîner en famille afin de présenter le contexte théorique. Nous décrirons ensuite notre méthodologie puis présenterons les résultats obtenus. Enfin, nous discuterons ces résultats par rapport à leur implication théorique et clinique.

# Contexte théorique, buts et hypothèses

## 1. Interactions et surdité

Les interactions ne sont pas systématiquement dyadiques. Les schémas destinataire/destinataire de Jakobson (1963) ou encore locuteur/allocutaire de Benveniste (1970) ne sont pas suffisamment précis pour l'analyse d'interactions polyadiques. Goffman (1981) a précisé notre compréhension des situations d'interaction en proposant une typologie de participants. Chaque participant se voit assigner un statut de participation par le locuteur. Ce statut peut se mixer, se succéder, se superposer ou encore se rétracter (Céfaï & Gardella, 2012). Les participants engagés dans une situation d'interaction forment ce que Goffman (1987) appelle le cadre participatif. Il a également introduit la notion de *footing* pour désigner la position du participant. Le footing et le cadre participatif sont amenés à fluctuer constamment au cours d'une interaction (Traverso, 2012). Nous avons fait le choix de baser notre étude sur les différentes notions goffmaniennes qui tiennent compte à la fois du cadre temporel, du nombre de participants et de leurs statuts. En effet, elles semblent convenir davantage à l'analyse des interactions spontanées des corpus (Dumas, 2003).

Nous définirons les différents rôles dans les interactions (partie 1.1) puis ceux qui semblent être plus spécifiquement occupés par l'enfant sourd (partie 1.2).

### 1.1. Interaction, cadres participatifs et rôles dans les interactions

#### 1.1.1. Définition d'une interaction

Selon Palisse (2004), l'interaction est une succession de tours de parole régis par des règles d'enchaînements syntaxique, sémantique et pragmatique. L'intervention de chaque participant va se situer sur une chaîne d'échanges, dite directionnelle, et va répondre à des contraintes et des attentes. L'interaction implique la rencontre puis la séparation des interlocuteurs qui doivent être au minimum deux pour parler d'interaction. Kerbrat-Orecchioni (cité dans Bres, 1992) définissait l'interaction de la façon suivante : « Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture » (p.216). Il est également important de prendre en compte les mouvements physiques qui accompagnent la production de la parole (Kerbrat-Orecchioni, 1996). En effet, ces signes paraverbaux et non verbaux, produits de manière inconsciente par le locuteur, sont des indices qui permettront au récepteur d'interpréter le message (Bougnoux, 2001).

L'organisation de la parole entre les participants d'une situation polyadique, va être fluctuante et peut engendrer des modifications de rôles en fonction de l'attitude et de l'égard que les participants ont les uns envers les autres. La manière dont chacun va traiter la production ou la réception d'un message va également jouer un rôle sur ces changements de cadres participatifs (Goodwin, 2007).

#### 1.1.2. Locuteurs

Goffman (1981) distingue le format de réception de celui de production. Ce dernier comporte divers rôles qui répondent à la question "Qui a dit quoi ?". Tout d'abord l'animateur est défini par Goodwin (2007) comme la personne dont la voix est utilisée pour produire le morceau de discours.

Ensuite, l'auteur est celui qui a réellement construit ces mots ou ces énoncés. Enfin, le mandat est responsable de ce qui a été prononcé et de leurs effets. Ainsi, il existe une complexité cognitive de locuteurs en conversation qui peuvent coexister dans une même conversation. Ces rôles sont importants pour le développement du langage. En effet, la participation de l'enfant en tant que locuteur joue un rôle important dans le développement du langage (Salazar Orvig, 2019).

### 1.1.3. Participants ratifiés

Le cadre participatif est également composé d'un format de réception pour lequel Goffman (1981) distingue deux types de participants : les participants ratifiés dont la présence est requise par le cadre de participation et les participants non ratifiés impliqués sur un plan secondaire. Les participants ratifiés peuvent être encore subdivisés en participants adressés et non adressés auxquels le locuteur peut s'adresser directement ou indirectement. Ces participants, adressés et non adressés, restent destinataires du contenu du message. Toutefois, les participants ratifiés ne sont intégrés dans l'interaction que s'ils s'investissent dans l'échange et produisent certains signes visant à manifester leur engagement (Dumas, 2003). Ces signes sont de nature assez différente : verbale, posturo-mimogestuelle ou paraverbale. Goodwin et Goodwin (2004) parlent d'*embodiment*, pour expliquer que la participation dépend de la disponibilité des regards, de l'attention mutuelle des participants et de leur concentration convergente vers un objet.

De nombreuses études ont déjà été réalisées sur les interactions dyadiques. Dans un échange dyadique entre un enfant et un membre de sa famille : soit l'enfant peut adresser un message à un interlocuteur unique, soit le message est adressé à l'enfant. Par conséquent les rôles participatifs sont réduits à ceux de locuteur et d'interlocuteur et le langage sera systématiquement adressé (LAE). Ce dernier est essentiel dans le développement du langage de l'enfant car il va lui permettre d'acquérir de nouvelles compétences linguistiques et sociales (Salazar Orvig, 2019).

### 1.1.4. Participants non ratifiés

Enfin, le message peut parvenir à d'autres participants qui pourraient s'apparenter à des témoins ou encore à des auditeurs passifs. Ces participants sont en principe exclus de l'échange par le locuteur et ne font qu'entendre un message (Dumas, 2003). Il y a les *overhearers*, des participants physiquement présents dans la situation mais non impliqués, et les *eavesdroppers*, qui ne font pas partie du cadre participatif et qui peuvent surprendre, à l'insu du locuteur, un message qui ne leur est en rien destiné (Goffman, 1981).

Au et ses collaborateurs (2002) ont mené une étude auprès d'enfants âgés de 9 à 21 mois dont ils ont enregistré l'environnement sonore pendant une semaine. Ils ont ensuite analysé ces enregistrements pour déterminer les conséquences d'une exposition passive (*overhearing*) à une langue donnée. Ainsi, leurs résultats ont montré que l'*overhearing* peut jouer un rôle important dans l'acquisition de la langue chez les enfants, notamment sur la compréhension. Cependant l'interaction verbale avec des locuteurs permettrait de développer des compétences linguistiques plus avancées. De surcroît, l'étude a révélé que l'*overhearing* à une langue serait plus efficace chez les enfants plus âgés, tandis que l'exposition interactive serait plus efficace chez les enfants plus jeunes.

Les interactions polyadiques sont essentielles pour l'acquisition et le développement du langage d'un enfant. Ainsi, nous avons abordé, les différents rôles qui coexistent au sein d'une interaction et qui peuvent être occupés par un enfant (partie 1.1). A présent, nous allons étudier la

participation des enfants sourds implantés dans ces interactions polyadiques (partie 1.2).

## **1.2. Participation d'un enfant sourd implanté aux interactions polyadiques**

### **1.2.1. Modes de communication dans les familles avec un enfant sourd implanté**

Les résultats de l'étude de Briec et ses collaborateurs (2012), réalisée auprès de 2 groupes de 18 enfants atteints de surdité profonde pré-linguale et implantés depuis 2 ans, ont montré que les enfants ont tendance à privilégier la communication orale avec un partenaire familial après leur implantation cochléaire. Toutefois, avant l'implantation, il est recommandé d'associer une communication orale avec un apprentissage précoce d'une communication visuo-gestuelle afin de tenir compte des besoins des enfants sourds et favoriser ainsi leur développement global (Dauman et al., 1998).

### **1.2.2. L'enfant sourd implanté en tant que locuteur**

Selon Briec et al. (2012), « une production est considérée comme tour de parole lorsqu'elle est adressée au partenaire de l'échange et participe à la construction de celui-ci » (p.29). Dans ce mémoire, nous pouvons considérer deux types de tours de parole pris par l'enfant sourd : ceux qui répondent à une sollicitation directe de l'adulte lors d'un échange en cours et ceux qui vont introduire un nouvel échange (Tait, 1993). Cette distinction permet de préciser les caractéristiques de participation de l'enfant sourd, ses différents types de réponses, les conditions qui lui permettent d'initier un tour de parole ainsi que la contribution à la co-construction de l'interaction avec son interlocuteur (Briec et al., 2012).

### **1.2.3. Accès au langage adressé et non adressé lors d'interactions polyadiques par l'enfant sourd implanté**

Il n'existe pas d'analyse systématique, donnant lieu à des résultats quantitatifs, sur les rôles occupés par les enfants sourds implantés dans les interactions à plusieurs. Les mémoires de Bessaguet et Gorry (2016), Lebecque (2019), de Lapresle (2021) et Lapalus (2021) sont venus compléter les données manquantes de la littérature scientifique concernant l'accès au langage adressé (LAE) et au langage non adressé (LNAE) dans un contexte de surdité. Bessaguet et Gorry (2016) et de Lapresle (2021) ont étudié les interactions entre des enfants sourds et leur famille lors de repas familiaux. Lebecque (2019) et Lapalus (2021) se sont intéressés aux interactions d'enfants sourds en situation d'inclusion scolaire. Les résultats de leurs études suggèrent que les enfants sourds implantés ont un accès plus restreint au LNAE qu'au LAE. En effet, les enfants sourds implantés ne réagissent pas vocalement aux énoncés non adressés et regardent moins le LNAE que le LAE. Le LAE étant plus souvent accompagné de gestes que le LNAE, cela rend probablement ce dernier moins accessible. Lors d'activités dirigées, les productions étant principalement vocales, les enfants sourds implantés regardaient plus le LNAE. Les activités libres nécessitent plus de manipulations qui occupent les mains et les yeux des enfants sourds implantés. En tant que locuteurs les enfants sourds étaient actifs lors des interactions mais avaient majoritairement besoin d'une initiation par l'entourage. Cependant, que ce soit en tant que locuteur ou récepteur, leur participation resterait limitée.

## **1.2.4. Regards et participation d'enfants sourds implantés aux interactions à plusieurs en tant que participant non ratifié**

Les jeunes enfants tout-venants sont déjà en mesure d'accéder au langage non adressé et d'apprendre, notamment, des mots nouveaux (Akthar, 2001, 2005, 2006). Qu'en est-il alors pour les enfants sourds qui ont un input réduit ? Les précédents mémoires (Bessaguet & Gorry, 2016 ; Lebecque, 2019 ; de Lapresle, 2021 ; Lapalus, 2021) ont mis en avant l'importance des regards comme indices en faveur d'un accès au LNAE. Pour certains enfants sourds, les chevauchements de parole engendrent un regard et favorisent l'accès visuel à ces tours de parole (Lapalus, 2021). De surcroît, l'utilisation du non verbal par les locuteurs semble attirer le regard des enfants sourds. Le recours au non verbal faciliterait donc l'accès aux énoncés pour l'enfant sourd et sa participation à l'interaction. Les regards sont également des indices de participation aux interactions en tant que participants non ratifiés ou *overhearers*. Cependant, si nous voulons dire qu'un enfant sourd occupe un rôle d'*overhearer* dans les échanges, ce terme peut être critiquable. En effet, ce dernier fait référence à une modalité auditive et interroge sur l'occupabilité de ce rôle par un enfant sourd. Toutefois, l'implantation cochléaire permettant une réhabilitation auditive, nous pouvons suggérer que ce terme pourrait qualifier le rôle d'un enfant sourd implanté. Par ailleurs, nous pouvons considérer que la terminologie de Goffman (1981) propose des rôles participatifs et non des statuts auditifs.

Notre étude se focalisera sur les interactions en famille lors d'un dîner puisque les repas occupent un rôle essentiel dans la construction identitaire et linguistique (partie 2.1.) et que la fratrie a également une place importante dans les interactions à plusieurs (partie 2.2).

## **2. Repas en famille**

### **2.1. Qui parle à qui et de quoi on parle au cours d'un repas en famille**

Morgenstern et al. (2021) ont étudié ces deux questions : qui parle à qui et de quoi on parle. Les locuteurs et les interlocuteurs sont considérés comme des participants impliqués. Ils peuvent être identifiés grâce à des indices verbaux et non verbaux tels que le regard, les expressions faciales, les gestes et les actions. Les enfants peuvent être impliqués dans des interactions polyadiques en tant que participants ratifiés. Qui parle ? Les adultes parleraient plus que les enfants. Qui parle à qui ? D'une part, la majorité des tours de parole (TdP) des enfants seraient adressés à un seul interlocuteur. Cependant, l'enfant le plus jeune parlerait le plus souvent à plusieurs interlocuteurs. Ces TdP seraient majoritairement adressés à la mère, puis au père et moins fréquemment à leur frère ou sœur aîné. D'autre part, les parents parlent plus souvent que les frères et sœurs aux enfants. De quoi ils parlent ? Les conversations sont généralement équilibrées entre les pratiques alimentaires, les activités actuelles et les histoires personnelles. Les enfants plus jeunes réfèreraient davantage à eux-mêmes. Les enfants plus âgés seraient encouragés à utiliser des formes narratives plus élaborées. Toutefois, ces données ne sont pas généralisables à toutes les familles, chacune ayant sa propre dynamique de communication qui dépend de nombreux facteurs.

## **2.2. Rôle du dîner en famille dans la construction de l'individu**

L'intérêt pour les études sur les repas en famille ne cesse de se développer depuis les années 1990. Les repas en famille, et plus particulièrement les dîners, sont des moments caractéristiques ritualisés du quotidien en famille, structurés dans le temps, se déroulant dans un lieu spécifique. C'est notamment à cet instant de la journée que les membres de la famille se rassemblent et échangent entre eux. Le dîner en famille fait référence à la notion de commensalité, c'est-à-dire au fait de partager un repas ensemble, dans le même lieu, au même moment (Morgenstern et al., 2021). Ensuite, c'est également un lieu de socialisation qui permet aux parents de transmettre à leurs enfants des règles, des valeurs et des croyances : c'est le lieu d'imprégnation de ces conventions sociales (Morgenstern et al., 2015). Grâce aux repas en famille, les différents participants vont forger et renforcer leur sentiment d'appartenance. En effet, selon Croteau (2011), les repas symbolisent la vie familiale et suscitent un sentiment d'unité. Enfin, les dîners vont favoriser les interactions familiales. Fulkerson (2006) rapportait que selon certaines études américaines, les adultes et les adolescents témoignent d'un niveau de communication élevé durant les repas familiaux. Ces sujets de conversation peuvent se centrer autour des pratiques sociales, des goûts et des comportements des participants (Morgenstern et al., 2021). La nourriture préparée pour le dîner va générer un minimum de conversation instrumentale. Cette dernière va pouvoir ensuite être superposée ou non à une conversation plus ouverte (Blum-Kulka, 2008). Ainsi, les dîners familiaux sont des lieux privilégiés pour le développement des compétences linguistiques et pragmatiques des enfants.

## **2.3. Place de la fratrie dans les situations polyadiques**

Portalier (2005) considère la famille comme un système dans lequel il y a des sous-systèmes. Le couple des parents et la fratrie sont les principaux sous-systèmes. Les relations entre ces différentes personnes, issues du même système familial, forment une organisation complexe. Il y a également des règles implicites et explicites de communication à l'intérieur et à l'extérieur de ce système. Ces règles définissent l'appartenance d'un membre de la famille à un sous-système. La vie fraternelle est le lieu des expériences sociales, affectives et cognitives. C'est également au sein de ce sous-système (fratrie) que les apprentissages et la pensée sont stimulés. Les frères et sœurs permettent de s'adapter à l'environnement et aux pairs en apprenant à réguler eux-mêmes leurs relations en cherchant à s'écouter, à partager et à être unis (Bourguignon, 2008). Ils vont également apprendre à s'accepter et à se libérer de l'adulte. C'est en fonction de ce qu'ils vont vivre, des rôles qui leur sont inconsciemment attribués ou encore du sexe qu'il va y avoir cette énergie ainsi que cette place particulière donnée à chacun dans la fratrie (Scelles, 2021). La relation dans une fratrie occupe donc un rôle primordial dans la construction de la socialisation. C'est grâce à ces premiers pairs qu'un enfant va apprendre à trouver sa place et façonner sa propre personnalité (Griot et al., 2013).

Bartin (1976) a montré que les enfants sourds profonds qui avaient des frères et sœurs entendants font part d'une plus grande maîtrise du langage que les enfants uniques sourds profonds. La fratrie peut servir de modèles linguistiques en leur fournissant un environnement d'apprentissage naturel pour acquérir de nouvelles compétences linguistiques et sociales.

Dans la littérature, le thème de la fratrie est fréquemment abordé, notamment sur celles comprenant un enfant handicapé. Concernant la surdité, il existe de nombreuses études sur le bilinguisme et l'adaptation des familles (HAS, 2009). Cependant, il existe très peu de données sur les interactions langagières entre un enfant sourd et ses frères et sœurs entendants.

### **3. Buts et hypothèses**

Nous avons vu précédemment que les interactions polyadiques, à travers le LAE et le LNAE, sont un élément essentiel à l'acquisition et au développement du langage. Les repas en famille sont un lieu privilégié pour ces interactions et favorisent la construction identitaire et linguistique des enfants. Nous avons précisé que notre travail s'inscrit dans la suite de ceux de Bessaguet et Gorry, (2016), de Lapresle (2021) et Lapalus (2021). Ces derniers avaient étudié l'accès au LAE et LNAE d'enfants sourds dans des situations d'interactions polyadiques. Leurs recherches avaient notamment conclu que, l'input étant réduit, l'accès au LNAE était limité et que l'enfant sourd avait tendance à se saisir d'informations concernant l'ici et maintenant. De plus, les échanges étaient souvent initiés par les autres membres de la famille. En effet, les initiations représenteraient un quart des tours de parole de l'enfant sourd implanté (Briec et al., 2012). Les précédents mémoires avaient également suggéré que la participation d'un enfant sourd en tant que locuteur restait limitée par rapport aux autres participants. Toutefois, même si les compétences linguistiques d'un enfant implanté peuvent être différentes d'un enfant entendant, leur appétence à la communication et le respect des règles sociales concernant les interactions sont similaires à celles d'un enfant entendant (Briec, 2012).

L'objectif de notre étude était d'étudier la participation et la contribution d'enfants sourds implantés au cours d'un dîner en famille. Ainsi, nous avons émis une première hypothèse selon laquelle l'enfant sourd serait moins locuteur mais plus souvent un participant ratifié adressé. Nous avons également émis une seconde hypothèse selon laquelle lorsque l'enfant est locuteur il serait moins initiateur mais répondrait plus aux sollicitations de ses parents ou de ses frères et sœurs.

## **Méthode**

### **1. Population**

#### **1.1. Critères de recrutement**

Afin de répondre à ces objectifs et hypothèses et dans la suite des précédents travaux, nous avons recherché des familles ayant un enfant sourd, sans trouble associé connu, implanté depuis au moins 2 ans. En effet, les habiletés conversationnelles comme les prises de tours de paroles ou encore l'utilisation des actes de langage, deviendraient similaires à celles d'un enfant entendant après 24 mois d'activation de l'implant cochléaire (Briec et al., 2012). Les enfants devaient être des puînés, âgés entre 3 et 10 ans. C'est à ce moment-là que le langage se développe et s'enrichit particulièrement, notamment aux niveaux lexical et syntaxique : on peut observer une augmentation du stock lexical, une précision et une complexification de la syntaxe par exemple. Selon Veneziano (2015), le développement des compétences langagières est fortement associé à celui de la théorie de l'esprit. En participant aux conversations, les enfants doivent prendre en considération les connaissances, les intentions et les croyances de l'interlocuteur. A partir de 2 ans, cette compétence est présente mais n'est pas encore totalement acquise. Ainsi, la large tranche d'âge choisie nous a permis d'étudier les différences de développement des compétences sociales et linguistiques des enfants au cours de leurs interactions. Par ailleurs, il était important pour notre étude que les enfants puissent tous être autonomes pour prendre leur repas.

Nous avons choisi de recruter des familles dont les parents sont normo-entendants. Le mode de communication des familles pourrait inclure le français parlé, le français parlé complété ou encore le

français signé.

Conformément aux règles déontologiques et éthiques de la recherche, une lettre d'information (cf. Annexe A2) a été rédigée pour les parents. Le consentement des familles pour l'enregistrement a été recueilli par non-opposition avant le dîner. Le formulaire de consentement (cf. Annexe A3) pour l'utilisation et le partage des données a été signé à la fin des enregistrements. Cela nous a permis d'avoir un temps d'échange naturel avec les familles avant le dîner. Le consentement des enfants n'a pas fait l'objet de signatures. Leurs parents les avaient préalablement informés de la démarche de notre étude. Une déclaration CNIL a également été faite par le délégué à la protection des données de l'Université de Lille pour la collecte et la gestion des données personnelles.

## 1.2. Participants effectifs

Le recrutement a été initié auprès d'associations nationales et départementales de parents d'enfants sourds, d'orthophonistes, d'audioprothésistes (cf. Annexe A1). Nous avons également contacté des établissements locaux, comme des CAMSP ou des IES, recevant des enfants sourds. Les participants ont été recrutés entre octobre 2022 et janvier 2023. Malgré de nombreuses démarches de recrutement, seulement deux familles ont accepté de participer au projet. Les critères d'implantation, le statut auditif de la famille, la place dans la fratrie et les âges respectent nos critères de recrutement (partie 1.1). Ainsi, nous avons ajouté, à nos recherches, les enregistrements vidéo de la famille de Talia, issus du corpus « Signes en Famille » (Morgenstern & Caët, 2021). Nos résultats seront comparés à ceux de Bessaguet et Gory (2016) et de Lapresle (2021) et les compléteront.

Les informations concernant les enfants sourds ayant participé à notre étude sont récapitulées dans le tableau ci-dessous. Les prénoms des enfants ont été modifiés, sauf pour Talia.

Tableau 1. Caractéristiques des participants.

	<b>Talia</b>	<b>Alice</b>	<b>Matthieu</b>
<b>Sexe</b>	Féminin	Féminin	Masculin
<b>Age – classe</b>	3,6 ans	5,6 ans - GSM	10 ans – CM1
<b>Type de surdité</b>		Surdité sévère gauche et profonde droite	Surdité profonde bilatérale
<b>Appareillage</b>	Implantation cochléaire	Implantation cochléaire gauche : 11 mois Implant cochléaire droit : 18 mois	Implantation cochléaire bilatérale : 15 mois
<b>Appareillage pendant le dîner</b>	Port des implants	Port des implants	Port des implants
<b>Statut auditif des autres membres de la famille</b>	Entendant	Entendant	Entendant
<b>Fratrie (âge)</b>	1 sœur (8 ans)	1 sœur (8 ans), 1 frère (3 semaines)	1 frère (13 ans)
<b>Mode de communication à la maison</b>	Français vocal et français signé (LSF)	Français vocal	Français vocal
<b>Compétences linguistiques</b>	Articulation peu précise, syntaxe limitée (mots-phrases,	Lexique varié, syntaxe élaborée, intelligibilité préservée	

	association de deux mots), recours aux gestes et aux signes de la LSF	
--	---	--

## 2. Collecte des données

Pour analyser les interactions spontanées lors d'un dîner d'un enfant sourd et sa famille, nous avons choisi d'avoir recours à un enregistrement vidéo. Cette observation directe nous a permis de saisir les interactions dans leur environnement naturel, sans interruption (de Leon, 1998). Grâce à cela, nous avons pu obtenir une compréhension approfondie et détaillée des interactions familiales. Ce mode de recueil de données est nécessaire pour étudier la multimodalité du langage. D'une part parce que les informations ayant une fonction sémantique et pragmatique peuvent être produites par le canal visuel. Morgenstern (2021) souligne l'importance du geste dans le développement du langage chez les enfants et l'intégration naturelle des gestes à leurs productions vocales. D'autre part parce que la dimension visuo-gestuelle peut-être plus fréquemment ou autrement mobilisée chez des personnes sourdes (HAS, 2009). Aussi, l'enregistrement vidéo éclaire certaines situations équivoques grâce à une meilleure interprétation des productions (da Silva Genest & Masson, 2017). Il permet également de visionner l'extrait à de nombreuses reprises, ce qui pourra s'avérer utile pour la transcription des données et pour la vérification des éléments multimodaux perçus tels que les productions vocales (tours de parole, sons) et les productions visuo-gestuelles (regards, gestes, signes).

Ces enregistrements vidéo ont été réalisés à l'aide de deux caméras. Avoir des angles de vue différents améliore notre accès aux informations au niveau langagier (gestes, expressions faciales, regards) et au niveau actionnel (actions réalisées pour comprendre la situation). Il y a un enregistrement par famille qui filme le dîner dans son intégralité. Il est nécessaire de tenir compte, dans nos analyses, du biais que peuvent engendrer notre présence et celle des caméras. Ces nouveautés peuvent venir perturber le cadre naturel des interactions (Morgenstern, 2016). Pour limiter cet effet, nous avons filmé les familles en semaine, en janvier 2023 ce qui correspondait à une période scolaire, afin que le dîner puisse être le plus similaire à leur quotidien. L'enregistrement en semaine permet également de réduire l'effet de la présence de la caméra. En effet, l'activité dînatoire est réalisée dans un temps limité puisque les enfants vont à l'école le lendemain et doivent se coucher plus tôt. Ainsi, au fur et à mesure, l'attention portée aux caméras se dissipe au profit de l'activité dînatoire.

## 3. Codage et analyse des données

### 3.1. Logiciel ELAN

Le logiciel ELAN (EUDICO Linguistic ANnotator) nous a permis d'annoter les productions verbales et non verbales à partir des vidéos. Ainsi, les données recueillies sont annotées avec le logiciel ELAN (institut Max-Planck de psycholinguistique, 2015). Son interface comprend l'enregistrement vidéo, une partition de travail et des barres de navigation et de visualisation (cf. Annexe A5). Cela permet d'insérer un nombre illimité d'annotations sur les productions verbales et non verbales.

### 3.2. Codage et analyse des données

Pour chaque enregistrement vidéo, 15 minutes ont fait l'objet d'une annotation systématique pour pouvoir quantifier les observations en comprenant 5 minutes au début, 5 minutes au milieu et 5 minutes à la fin de la vidéo.

L'ensemble des productions ont été annotées grâce au *template* (patron d'annotation) élaboré par l'équipe du projet DINLANG (Parisse et al., 2022 – la version utilisée date d'octobre 2022). Nos questions sur les interactions durant les dîners familiaux sont également étudiées par le projet DINLANG. Ainsi, nous avons pu nous appuyer sur le codage déjà mis en place par leur équipe pour catégoriser les productions. Dans le template utilisé, chaque annotation est spécifique à un participant (la mère, le père, l'aîné ou le deuxième). Elle permet de caractériser les productions vocales et visuo-gestuelles selon les critères que nous avons sélectionnés. Ces annotations peuvent être systématiques et quantifiées.

Afin d'étudier les interactions et plus précisément analyser les différents rôles que peut occuper un enfant sourd pendant un dîner en famille, nous avons utilisé et créé différents types d'annotations (cf. Annexe A4), en réponse à différentes questions que nous re prenons ci-dessous.

**L'enfant sourd en tant que locuteur** : Est-ce qu'il parle ? Quelle est la part de sa contribution par rapport aux autres ? Quelle modalité utilise-t-il pour s'exprimer (productions vocales = « lng-aud », productions visuo-gestuelles = « lng-vis ») ? Qu'est-ce qu'il produit vocalement (des tours de parole en français = « fra », des sons = « son-lng ») ? Qu'est-ce qu'il produit gestuellement (des expressions faciales = « visage », des gestes avec d'autres parties du corps appartenant à la gestualité des entendants ou à la LSF = « gest-LSF ») ?

Les productions visuo-gestuelles sont segmentées en tours de parole. Ces derniers incluent la gestualité symbolique du locuteur : gestes manuels et non manuels partagés entre entendants et sourds, signes de la LSF, expressions faciales. Cela comprend les sourires, les rires et les engagements du corps pour tenter de prendre la parole. Les stimulations tactiles, à valeur d'interpellation, ont été annotées « gest-LSF ». Les actions non symboliques (en particulier celles réalisées avec un objet), même ayant une valeur communicationnelle, ne sont pas incluses.

**L'enfant sourd en tant que contributeur** : Est-ce qu'il initie ou répond principalement aux sollicitations de son entourage ? Est-ce qu'il poursuit les thèmes initiés ? Le template de DINLANG ne nous permettant pas de répondre à ces questions, nous avons ajouté de nouvelles annotations à ce dernier. Pour ce faire, nous avons étudié les fonctions discursives des différents types de productions en reprenant la typologie de Crow (cité dans Amoyal, 2022). L'auteur fait état de cinq catégories de stratégies de transition lors d'une conversation : « initiation », « enchaînement », « renouveau », « insertion » et « inattendu ». Nous avons exclu le dernier type de transition qui dépend d'un événement de l'environnement extérieur et pas de la conversation en elle-même. Nous avons conservé les autres types de relation et avons ajouté les annotations « interrogation » pour les demandes de répétition ou de clarification d'un thème et « réponse » correspondant à la première réponse après une initiation. Les productions non analysables sont annotées « nona ». Ainsi, ces six catégories (« type-interact ») nous donneront des indices de l'inscription thématique des productions vocales et visuo-gestuelles de l'enfant sourd.

Tableau 2. Exemple de fonctions discursives de productions vocales avec des personnes fictives

A (adulte) et B (enfant).

Initiation	A : Comment s'est passé ta journée à l'école ?
Réponse	B : Très bien
Enchaînement	A : Qu'est-ce que tu as appris d'intéressant ?
Interrogation	B : Quoi ?
Renouveau	<i>La conversation s'est enchaînée sur d'autres thèmes et la personne A revient sur l'école</i> A : A propos de l'école, as-tu donné l'autorisation pour la sortie scolaire à ta maîtresse ?
Insertion	B : Regarde, j'ai fait un dessin pour mon petit frère

**L'enfant sourd en tant que participant ratifié adressé** : Est-ce qu'on lui parle ? Quelle proportion des tours de parole lui sont adressés ? Quels types de productions (vocales, visuo-gestuelles, bimodales) lui sont majoritairement adressés ?

Afin d'identifier le ou les interlocuteurs (mère « M », père « P », aîné entendant « Ea », enfant sourd « Eb »), nous avons utilisé les indices suivants : gestes, expressions faciales, regards, mouvements corporels et productions vocales (McKee et al., 1991).

**L'enfant sourd en tant que participant ratifié non adressé** : Quand on ne lui parle pas, est-ce qu'il y a une forme de participation indirecte ? En particulier, est-ce qu'il regarde les locuteurs ou les personnes à qui les énoncés sont adressés ? Pour répondre à ces questions, nous avons observé les enregistrements vidéo afin de repérer les indices en faveur d'une participation indirecte.

Ces différentes annotations sont reportées dans l'annexe A4. Par ailleurs, à la fin du codage, nous avons mené plusieurs analyses statistiques descriptives grâce au logiciel Excel, que nous avons complété avec nos analyses qualitatives des enregistrements vidéo.

## Résultats

Nous allons présenter chaque famille suivant l'âge chronologique des enfants sourds implantés. Au sein de ces trois parties, nous allons présenter nos données modalité par modalité puis les données des sous-parties s'intéresseront aux données relatives au rôle de locuteur puis d'interlocuteur (participant ratifié adressé). Une comparaison des trois familles aura lieu en dernière partie (cf. Annexe A10).

### 1. Famille de Talia, 3;6 ans

#### 1.1. Présentation de la famille

Talia est une petite fille sourde âgée de 3 ans et 6 mois au moment de l'enregistrement. Elle a été implantée à l'âge de 2 ans. Sa famille, normo-entendante, est composée de ses parents et de Carla, sa sœur âgée de 8 ans. Les parents ont suivi une formation à la LSF et Carla a appris quelques signes en observant ses parents les utiliser. L'articulation de Talia est encore peu précise ce qui perturbe son intelligibilité. La syntaxe est également restreinte : le « je » n'est pas encore acquis et ses productions vocales sont des mots-phrases, des cris ou des pleurs. Pour se faire comprendre, Talia utilise également le non-verbal. Talia semble s'appuyer sur la lecture labiale, les gestes ainsi que les signes issus de la LSF des locuteurs pour avoir accès aux informations. Elle peut comprendre des énoncés

simples et courants. Talia est décrite par ses parents comme une petite fille vive et curieuse ayant une certaine appétence à la communication.



Pendant le dîner filmé, les parents sont installés l'un en face de l'autre. Talia est assise en bout de table, entre ses parents, sur un tabouret sans réhausseur. Carla est assise à côté de son père, face à sa mère. Talia bouge beaucoup au cours du repas. Notons qu'il y a un fond musical lors du dîner et que vers la moitié du repas, un dessin animé télévisé est lancé. La télévision est placée à gauche de la maman, en face de Talia. Lorsque le dessin animé est lancé, Talia prend sa tétine mais la garde peu de temps.

## 1.2. Productions vocales

### 1.2.1. Locuteurs des productions vocales

Tableau 3. Nombre, nature et durée des TdP vocaux des différents locuteurs dans la famille de Talia.

	Nombre de TdP				Temps (secondes)			
	Fra	Son	Ind	Total	Fra	Son	Ind	Total
<b>Carla</b>	34	2	3	<b>39</b>	67	1	3	<b>71</b>
<b>Talia</b>	59	3	126	<b>188</b>	56	8	151	<b>215</b>
<b>Mère</b>	154	7	1	<b>162</b>	157	4	1	<b>162</b>
<b>Père</b>	107	3	1	<b>111</b>	100	1	1	<b>102</b>
<b>Total</b>	354	15	131	<b>500</b>	380	13	157	<b>550</b>

L'ensemble des productions vocales des participants (N=500), qu'il s'agisse de tours de parole (TdP) en français vocal, de sons à valeur communicationnelle ou de productions vocales dont la fonction est indéterminée, représentent 550 secondes. Talia produit le plus de TdP vocaux (N=188). Cependant ses TdP vocaux, souvent des cris ou des pleurs, sont majoritairement caractérisés comme indéterminés (N=126). Par ailleurs, ses TdP en français vocal sont courts et ne représentent que 56 secondes (N=59). A l'inverse, la mère produit moins de TdP vocaux (N=162) mais ceux-ci durent plus longtemps (162 secondes). Si la prise en compte de l'ensemble des productions vocales suggère que Talia participe le plus aux interactions en tant que locutrice, la mère (N=154) et le père (N=107) produisent le plus de TdP en français vocal. Ainsi, ce sont eux qui vocalement contribuent le plus au contenu des interactions. Si Talia (N=59) produit plus de TdP en français vocal que sa sœur (N=34), cette dernière parle un peu plus longtemps (67 secondes).

Les TdP caractérisés comme indéterminés ne semblent pas adressés. Les parents entre eux ou avec Carla poursuivaient leur discussion sauf quand les sons produits par Talia devenaient trop répétitifs ou trop forts. Par ailleurs, les parents ont eu souvent recours aux étayages vocaux pour les productions vocales de Talia.

### 1.2.2. Fonctions discursives des productions vocales

Nous nous sommes également intéressées à la fonction discursive des productions vocales (Tableau 4) afin de pouvoir tester notre hypothèse selon laquelle l'enfant sourd serait moins initiateur.

Tableau 4. Fonctions discursives des productions vocales selon les locuteurs dans la famille de Talia.

	Initiation	Réponse	Enchaînement	Renouveau	Interpellation	Interrogation	Nona	Total
<b>Carla</b>	18	4	16		1			<b>39</b>
<b>Talia</b>	21	25	61	1	4	1	75	<b>197</b>
<b>Mère</b>	44	23	83	4	6	4		<b>162</b>
<b>Père</b>	25	10	68	4	3	4		<b>111</b>
<b>Total</b>	108	62	227	9	14	9		<b>498</b>

La mère occupe une place importante dans les échanges : c'est elle qui est la plus initiatrice (N=44) de TdP vocaux et qui enchaîne majoritairement (N=83). La mère interpelle le plus souvent (N=44), principalement Talia. Notons que Talia est celle qui répond le plus aux initiations (N=25). Ce sont majoritairement son père (N=83), sa mère (N=67) et Talia (N=61) qui alimentent les échanges, puisque ce sont eux qui produisent le plus d'enchaînements vocaux. Au total, l'enchaînement vocal (N=227) est la fonction discursive la plus produite. Les thèmes initiés sont donc repris et poursuivis. Il n'y a pas de digressions et il y a peu de reprises de thèmes précédemment initiés. Ainsi, les échanges sont fluides : il y a une initiation, une réponse puis le thème est poursuivi (enchaînement) (cf. Annexe A7). Il y a également peu d'interrogations (N=3) : il y a peu de demandes de clarification ou de répétition. Cependant, il y a 75 TdP vocaux produits par Talia pour lesquels nous n'avons pas pu interpréter leur fonction discursive.

Talia parle de l'ici et maintenant et de ce qui est présent : de son repas ou du dessin animé. Les sujets de discussion initiés par Carla et ses parents sont plus variés même si l'ici et maintenant reste le thème principal. Par exemple Carla pose des questions sur la lecture de l'heure ou sur le pluriel du nom « total ». Les parents quant à eux échangent sur des événements de leur journée.

### 1.2.3. Interlocuteurs des productions vocales

Tableau 5. Interlocuteurs en fonction des locuteurs des TdP vocaux dans la famille de Talia.

	Personne ou soi-même	Ea	Eb	M	P	M+Eb	M+P	P + Ea	Nona	Total
<b>Carla (Ea)</b>	4			24	8		2			<b>38</b>
<b>Talia (Eb)</b>	7			80	26		11		62	<b>186</b>
<b>Mère (M)</b>	2	35	94	1	24			2		<b>158</b>
<b>Père (P)</b>	1	20	64	21		1				<b>107</b>
<b>Total</b>	14	55	158	126	58	1	13	2	62	<b>489</b>

Ce sont majoritairement son père (N=64) et sa mère (N=94) qui s'adressent à Talia (Tableau 5). Carla s'adresse majoritairement à sa mère (N=26). Il n'y a aucun échange entre Talia et Carla. Talia

parle plus souvent à sa mère (N=115), moins à son père (N=39). Elle s'adresse également simultanément à ses parents (N=15). Cependant l'interlocuteur de certains TdP vocaux, principalement produits par Talia, n'a pas pu être identifié (N=62). En effet, ses productions vocales étaient audibles mais ne se situaient pas dans le champ de la caméra. Ainsi, il nous manquait des indices tels que le regard ou des gestes, pour déduire à qui s'adressaient ses énoncés. Il n'y a pas d'échanges à quatre : les cadres participatifs s'organisent entre les parents ou entre les parents et l'une des filles. A plusieurs reprises, les parents créent des cadres participatifs où Carla ou Talia ne sont pas invitées à participer (cf. Annexe A7).

De nombreux TdP sont donc adressés à Talia. Lorsque ses parents s'adressent à elle, ils répètent et reprennent plusieurs fois le même énoncé pour parfois le simplifier, le reformuler ou encore l'accompagner de productions gestuelles (cf. Annexe A6). Quand on ne lui parle pas, Talia ne semble pas participer aux interactions : elle ne regarde pas les locuteurs se parler entre eux. Les sons que produit Talia (bruits, cris, pleurs, onomatopées, etc.), sa poursuite du repas ou ses mouvements sur sa chaise nous montrent qu'elle ne semble pas porter d'attention aux TdP qui ne lui sont pas adressés. Toutefois, nous n'avons pas d'indices assez précis pour savoir si elle ne participe pas parce qu'elle n'entend pas ou parce que ça ne l'intéresse pas.

### 1.3. Productions gestuelles

#### 1.3.1. Locuteurs de TdP comprenant des informations visuo-gestuelles

La dimension visuo-gestuelle occupe une place importante au sein des échanges de cette famille (Tableau 6).

Tableau 6. Nombre et durée des TdP comprenant des informations visuo-gestuelles selon les locuteurs de la famille de Talia.

	Nombre de TdP				Temps (secondes)			
	Gest-LSF	Visage	Ind	Total	Gest-LSF	Visage	Ind	Total
<b>Carla</b>	9			<b>9</b>	14	2		<b>14</b>
<b>Talia</b>	32	1	1	<b>34</b>	47	1	2	<b>50</b>
<b>Mère</b>	35	1	1	<b>37</b>	38	1	1	<b>40</b>
<b>Père</b>	33	1		<b>34</b>	32	1	1	<b>34</b>
<b>Total</b>	109	3	2	<b>114</b>	131	5	4	<b>138</b>

C'est la mère qui emploie le plus souvent cette modalité visuo-gestuelle (N=37), mais Talia l'utilise le plus longtemps (50 secondes). Le père produit le même nombre de TdP comprenant des informations visuo-gestuelles que Talia (N=34) mais ces derniers durent moins longtemps que ceux de Talia (34 secondes). Les membres de la famille ont principalement recours à des gestes déictiques de la main ou de la tête ou à la LSF et s'en servent comme support aux TdP vocaux.

Les regards sont le plus souvent adressés et sont un support important pour les échanges. Ils permettent à Talia d'identifier celui qui lui parle. Par ailleurs, quand Talia ne parle pas et ne mange pas, son regard est souvent dirigé vers son assiette ou vers la table. Lorsque le dessin animé commence, son attention est dirigée vers la télévision. Par ailleurs, les parents fournissent des efforts pour attirer l'attention de Talia grâce à des stimulations auditives (interpellation par son prénom) mais également grâce à des stimulations tactiles (toucher le bras, tapoter la main, etc.).

### 1.3.2. Fonctions discursives des TdP avec informations visuo-gestuelles

La dimension visuo-gestuelle est majoritairement utilisée comme support de l'enchaînement vocal (N=55) (cf. Tableau 1 en Annexe A8). C'est principalement Talia qui a recours à cette modalité avec cette fonction (N=20). Les membres de la famille y recourent également pour les initiations (N=32). La mère utilise ainsi le plus souvent des productions gestuelles lorsqu'elle initie un thème (N=12). Les gestes sont peu utilisés pour interpeller (N=6). Ces derniers pouvaient être des hochements de tête ou encore un tapotement sur le bras.

### 1.3.3. Interlocuteurs de TdP avec informations visuo-gestuelles

Talia est celle à qui la plupart des gestes (gestes ou LSF principalement) sont adressés (N=60) (cf. Tableau 1 en Annexe A9). La mère adresse le plus de gestes à Talia (N=33). Le père y a également recours pour s'adresser à elle (N=25). Les autres membres de la famille s'adressent peu de TdP comportant des informations visuo-gestuelles. Aucun geste n'est échangé entre Carla et Talia

## 1.4. Productions vocales et gestuelles

Nous avons cherché à voir si la multimodalité représentait une part importante des échanges (Tableau 7).

Tableau 7. Locuteurs selon la modalité de leur TdP dans la famille de Talia.

	<b>Bimod</b>	<b>Vis</b>	<b>Vis + Voc Ind</b>	<b>Vis Ind</b>	<b>Voc</b>	<b>Voc + Vis Ind</b>	<b>Voc Ind</b>	<b>Total</b>
<b>Carla</b>	8	6			34		3	<b>51</b>
<b>Talia</b>	18	23	11	1	47		115	<b>215</b>
<b>Mère</b>	35	11	1		138	1	2	<b>188</b>
<b>Père</b>	30	19	1		99		1	<b>150</b>
<b>Total</b>	91	59	13	1	318	1	121	<b>604</b>

Les locuteurs produisent le plus souvent (N=318) et le plus longtemps des TdP uniquement vocaux. Toutefois la multimodalité est également souvent employée (N=91), notamment par les parents. Lorsque Talia est locutrice, elle l'utilise également (N=18). Cependant ses productions sont le plus souvent unimodales : vocales (N=47) ou visuo-gestuelles (N=23). Les TdP multimodaux sont principalement produits par la mère (N=39) et par le père (N=35) et adressés à Carla et/ou Talia.

## 1.5. Conclusion intérimaire : participation et contribution de Talia à l'interaction

Talia participe à l'interaction. En tant que locutrice : c'est elle qui produit le plus de productions vocales. Les TdP vocaux de Talia sont majoritairement non analysables : leur fonction discursive est donc indéterminée. Ainsi, Talia contribue moins que ses parents et répond plus souvent à leurs sollicitations. Les productions visuo-gestuelles, principalement des signes de LSF, sont beaucoup utilisées par Talia. Ces productions servent de support à ses tours de parole vocaux et favorisent la compréhension de ces derniers par les autres participants.

Par ailleurs, c'est à elle qu'on s'adresse le plus. Les tours de parole adressés à Talia portent majoritairement sur l'ici et maintenant, notamment ce qui concerne le repas et sur ce qui est présent dans la pièce.

Les conversations dominantes sont principalement celles où Talia est inscrite dans le cadre participatif, qu'elle soit locutrice ou interlocutrice. Toutefois, Talia semble avoir un accès limité en situation de LNAE puisqu'elle regarde très peu les locuteurs et ne réagit pas aux tours de parole non adressés.

## 2. Famille d'Alice, 5;6 ans

### 2.1. Présentation de la famille

Alice est une petite fille de 5 ans et 6 mois, scolarisée en grande section de maternelle. Elle a une grande sœur de 8 ans, Chloé ainsi qu'un petit frère de 3 semaines. Les parents d'Alice, sa sœur et son frère sont normo-entendants. Alice a bénéficié d'une implantation cochléaire à gauche à 11 mois et à 18 mois à droite. Après l'annonce de sa surdité, toute la famille avait appris la LSF. Cependant avec l'implantation et le suivi orthophonique, la famille l'a très peu utilisée. Ainsi, Alice et sa famille utilisent principalement le français vocal. L'oncle d'Alice était présent lors du dîner.



Lors de l'enregistrement, les membres de la famille sont disposés autour d'une table rectangulaire. Alice est à gauche de sa mère et en face de Chloé. Les sœurs sont face à face. Les parents sont à côté. Alice est assise sur une chaise haute. Le petit frère d'Alice étant encore un nouveau-né, il est présent dans la pièce et nous pouvons parfois l'entendre. Le père et la mère se lèvent quelques fois pour aller le voir. Alice et sa sœur restent à table jusqu'à la fin du repas. Notons que les filles ont pris leur dessert une fois la table débarrassée et les caméras rangées.

### 2.2. Productions vocales

#### 2.2.1. Locuteurs des productions vocales

Tableau 8. Nombre et durée des tours de parole vocaux des différents locuteurs dans la famille d'Alice.

	Nombre de TdP				Temps (secondes)			
	Fra	Son	Ind	Total	Fra	Son	Ind	Total
<b>Chloé</b>	120	11		<b>131</b>	242	11		<b>253</b>
<b>Alice</b>	108	8	1	<b>117</b>	229	12	1	<b>244</b>
<b>Mère</b>	70	9		<b>79</b>	110	6		<b>116</b>
<b>Père</b>	127	11		<b>138</b>	176	9		<b>185</b>

<b>Total</b>	425	39	1	<b>465</b>	758	40	1	<b>800</b>
--------------	-----	----	---	------------	-----	----	---	------------

Dans la famille d’Alice, la personne qui produit le plus de TdP vocaux est le père (N=138) (Tableau 8). Cependant la personne qui parle le plus longtemps est Chloé dont les TdP vocaux durent 253 secondes (N = 131). Alice parle toutefois presque aussi longtemps que sa sœur (244 secondes ; N = 117). La mère participe moins souvent que les autres (N=79) et moins longtemps (117 secondes). Par ailleurs, ce sont principalement des énoncés en français vocal qui sont produits (N=425), bien qu’Alice et sa famille utilisent tous des sons à valeur communicationnelle (N=39).

En outre, il n’y a pas d’étayages vocaux particuliers dans les productions des parents. En effet, ces derniers n’augmentent pas leur intensité de voix, ne semble pas répéter différemment ou simplifier leurs TdP vocaux.

### 2.2.2. Fonctions discursives des productions vocales

Tableau 9. Fonctions discursives des productions vocales selon les locuteurs de la famille d’Alice.

	Initiation	Réponse	Enchaînement	Renouveau	Interpellation	Interrogation	Insertion	Nona	Total
<b>Chloé</b>	30	12	70	2	5	5		2	<b>126</b>
<b>Alice</b>	23	22	57	1	3	2	3		<b>111</b>
<b>Mère</b>	15	14	33	3					<b>65</b>
<b>Père</b>	22	25	78	1				2	<b>128</b>
<b>Total</b>	90	73	238	7	8	7	3	4	<b>430</b>

L’enchaînement est la fonction discursive vocale la plus produite, majoritairement par Chloé (N=70) et son père (N=78) (Tableau 9). Sur un total de 430 types de fonctions discursives vocales, il y a 238 occurrences d’enchaînement. De plus, il y a 90 initiations, majoritairement initiées par Chloé (N=30). Alice contribue aux échanges en initiant de nouveaux thèmes (N=23) et en poursuivant des initiations (N=57). Précisons qu’il n’y a qu’Alice qui produit des digressions (N=3). Ces dernières ne sont pas signalées par des marqueurs de discours, par exemple : « ce que je vais dire est hors sujet mais ... ». Par ailleurs, seules Alice et sa sœur ont recours aux interpellations (N=8) et aux demandes de clarification ou de répétition (N=7). Le retour à un thème précédent est peu présent (N=7). Les conversations sont fluides entre les membres de la famille : il y a plus d’enchaînements que d’initiations ; les thèmes sont repris et poursuivis.

Les TdP en français vocal sont majoritaires pour l’ensemble des fonctions discursives et principalement pour les enchaînements vocaux. Toutefois, les membres de la famille ont recours aux sons, principalement « hum », pour répondre (réponse) et poursuivre (enchaînement) un thème initié.

Le contenu des conversations est plutôt varié. La présence des caméras est abordée rapidement par Alice. Puis les membres de la famille échangent autour du repas, de l’école et de ses dérivés (cantine, maîtresse, activités pendant la pluie, camarades de classe, etc.), des pratiques sportives et des anniversaires d’Alice et Chloé. Par ailleurs, il y avait peu de chevauchements de parole et peu de discussions simultanées. Cependant, les filles pouvaient s’interrompre en se coupant la parole.

### 2.2.3. Interlocuteurs des productions vocales

Tableau 10. Interlocuteurs en fonction des locuteurs de TdP vocaux adressés dans la famille d’Alice.

Personne	Ea	Eb	M	P	Ea +	M +	M +	P +	P +	M +	M +	Nona	Total
----------	----	----	---	---	------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------	-------

	ou soi-même					Eb	Ea	P	Ea	Eb	P+ Ea	P+ Eb		
<b>Chloé (Ea)</b>	9	5	49	30	21		3	2		2		2	2	<b>125</b>
<b>Alice (Eb)</b>	10	32	1	20	35			4	11		2		2	<b>117</b>
<b>Mère (M)</b>		1	15	30	1	16							4	<b>67</b>
<b>Père (P)</b>	1	19	73	23	1	3								<b>120</b>
<b>Total</b>	21	71	153	74	73	19	3	6	11	2	2	2	13	<b>434</b>

Au total 435 TdP vocaux sont adressés (Tableau 10). Ils sont le plus souvent (N=153) et le plus longtemps adressés à Alice. Qui parle à qui ? Alice parle majoritairement à sa sœur (N= 32) et à son père (N=35). Elle leur parle également simultanément (N=11). Alice parle aussi à sa mère (N=20). Après Alice, la mère est la personne à qui l'on parle le plus souvent (N=74) et le plus longtemps. Chloé parle principalement à Alice (N=49) mais s'adresse également à son père et/ou à sa mère. Quant aux parents, ils parlent majoritairement à Alice (N= 88) mais s'adressent également à Chloé et se parlent entre eux. Les cadres participatifs s'organisent majoritairement entre deux participants. Toutefois, il arrive fréquemment que trois personnes y soient inscrites, principalement le père, Chloé et Alice. Quelques cadres participatifs sont organisés à quatre (N=4) et initiés par Alice (N=2) et Chloé (N=2). Le père, Alice et Chloé organisent ces cadres participatifs à trois ou quatre participants. La mère quant à elle parle à une personne à la fois.

Par ailleurs, en situation de langage non adressé (LNAE), Alice regarde les locuteurs mais également les interlocuteurs. Si elle perçoit auditivement le LNAE, elle le comprend également puisqu'elle intervient parfois de manière adaptée à la suite de TdP qui ne lui étaient pas adressés. Alice accède à l'humour : elle semble se saisir de ce qui est dit et peut à son tour produire des TdP humoristiques.

## 2.3. Productions gestuelles

### 2.3.1. Locuteurs de TdP comportant des informations visuo-gestuelles

La modalité visuo-gestuelle est peu investie par la famille (Tableau 11).

Tableau 11. Nombre et durée des TdP comportant des informations visuo-gestuelles selon les locuteurs de la famille d'Alice.

	Nombre de TdP			Temps (secondes)		
	Gest-LSF	Visage	Total	Gest-LSF	Visage	Total
<b>Chloé</b>	17		<b>17</b>	37		<b>37</b>
<b>Alice</b>	41	1	<b>42</b>	74	5	<b>79</b>
<b>Mère</b>	4	2	<b>6</b>	3	1	<b>4</b>
<b>Père</b>	10		<b>10</b>	7		<b>7</b>
<b>Total</b>	72	3	<b>75</b>	122	6	<b>128</b>

Nous avons recensé 75 productions visuo-gestuelles, ce qui représente 128 secondes, majoritairement composées de gestes manuels, supports des TdP vocaux. Les gestes sont principalement réalisés avec la tête ou les mains. Les expressions du visage sont peu mobilisées (N=3). C'est Alice qui mobilise le plus cette modalité : elle produit 42 TdP contenant du visuo-gestuel

représentant 79 secondes. Chloé est la personne qui y recourt le plus après Alice (N=17). Le père (N=10) et la mère (N=6) l'utilisent moins. Notons également que le toucher n'est pas utilisé dans la famille d'Alice. En outre, la majorité des regards des locuteurs sont orientés vers les interlocuteurs.

### 2.3.2. Fonctions discursives des TdP avec informations visuo-gestuelles

Les productions gestuelles sont majoritairement utilisées pour les enchaînements (N=54) (cf. Tableau 2 en Annexe A8), ce qui est d'autant plus cohérent avec nos résultats précédents (partie 2.3.1.) que les productions gestuelles servent de support aux productions vocales. Douze TdP avec informations visuo-gestuelles permettent au locuteur de répondre pour la première fois à une initiation (réponse), principalement en hochant la tête. Par ailleurs, les productions gestuelles servent également de support aux initiations (N=8). Cependant à aucun moment, Alice et sa famille n'ont recours à cette modalité pour interpeller leur interlocuteur (interpellation) ou pour demander une clarification de ce qui a été dit (interrogation).

### 2.3.3. Interlocuteurs des TdP avec informations visuo-gestuelles

Alice et Chloé sont les interlocutrices principales dans cette modalité visuo-gestuelle (N=20) (cf. Tableau 2 en Annexe A9). Toutefois les TdP avec informations visuo-gestuelles adressés à Alice durent légèrement plus longtemps. Qui s'adresse à qui ? Alice s'adresse majoritairement à Chloé (N=14) ainsi qu'à son père (N=12). Comme pour les TdP vocaux, certaines productions gestuelles sont adressées à plusieurs interlocuteurs simultanément par Alice et Chloé. Le père s'adresse une fois à plusieurs interlocuteurs. Quant à la mère, comme nous avons pu l'observer précédemment, elle ne s'adresse qu'à un interlocuteur. Ainsi, les gestes sont adressés et ont une véritable valeur communicationnelle. Notons que les expressions faciales sont majoritairement adressées à Chloé et associées à une production vocale pour poursuivre l'initiation d'un thème.

## 2.4. Productions vocales et gestuelles

Tableau 12. Locuteurs selon la modalité des TdP dans la famille d'Alice.

	<b>Bimod</b>	<b>Vis</b>	<b>Voc</b>	<b>Total</b>
<b>Chloé</b>	14	12	136	<b>162</b>
<b>Alice</b>	36	38	120	<b>195</b>
<b>Mère</b>	2	5	80	<b>87</b>
<b>Père</b>	8	6	142	<b>156</b>
<b>Total</b>	60	61	478	<b>600</b>

La modalité visuo-gestuelle est peu investie par la famille d'Alice (partie 2.3.1). Ainsi, la bimodalité l'est également (N=60) (Tableau 12). Ce sont Alice (N=36) et Chloé (N=14) qui ont le plus recours aux productions bimodales. Alice reste la locutrice principale de ces productions. Les locuteurs s'adressent majoritairement à un locuteur dans une seule modalité, principalement le français vocal. Dans certains cas, Alice, Chloé ou le père s'adressent à plusieurs locuteurs simultanément.

## 2.5. Conclusion intérimaire : participation et contribution d’Alice aux échanges

Même si Alice ne produit pas le plus souvent et le plus longtemps de TdP vocaux, elle participe activement aux échanges. Le nombre et la durée de ses TdP vocaux se rapprochent de ceux de son père et Chloé qui sont les locuteurs principaux. Alice est celle qui produit le plus d’initiations de thèmes après sa sœur entendante. Mise à part trois digressions, l’ensemble des initiations d’Alice sont adaptées. Ainsi, elle occupe une place importante en participant et en contribuant activement aux échanges. En effet, elle est également la locutrice principale et la plus initiatrice dans la modalité visuo-gestuelle. Toutefois, cette dernière reste peu mobilisée par la famille (partie 2.3.1). Par ailleurs, elle est l’interlocutrice principale des productions vocales et gestuelles. En effet, c’est à elle qu’on s’adresse le plus longtemps et le plus souvent.

## 3. Famille de Matthieu, 10 ans

### 3.1. Présentation de la famille

Matthieu est un jeune garçon sourd, âgé de 10 ans et scolarisé en CM1. Il a été implanté à 13 mois. Son frère, âgé de 13 ans, et ses parents, sont normo-entendants. La famille de Matthieu utilise principalement le français vocal. Matthieu est décrit par ses parents comme un enfant rêveur qui a parfois besoin d’être stimulé pour participer pleinement aux échanges. Le lexique ou la syntaxe de Matthieu pouvaient parfois être modifiés. Aussi, les parents reprennent et reformulent ce qui a été erroné.



Matthieu est assis en face de son frère Carl, à droite de son père. Les parents sont assis face à face et Carl est installée à gauche de sa mère. La table n’est pas encombrée et les participants sont à la même hauteur. Carl quitte la pièce entre la 20<sup>ème</sup> et la 25<sup>ème</sup> minutes. Ces cinq minutes d’absence font partie des quinze minutes analysées et ont donc eu des répercussions sur nos résultats. Matthieu quant à lui, reste stable à sa place.

### 3.2. Productions vocales

#### 3.2.1. Locuteurs des productions vocales

Tableau 13. Nombre et durée des TdP vocaux des différents locuteurs de la famille de Matthieu.

	Nombre de TdP					Temps (secondes)			
	Fra	Son	Eng	Ind	Total	Fra	Son	Ind	Total
<b>Carl</b>	58	2	7	9	<b>76</b>	62	1	31	<b>111</b>
<b>Matthieu</b>	82	7	1	4	<b>94</b>	89	5	13	<b>110</b>

<b>Mère</b>	113	12		1	<b>126</b>	126	9	1	<b>135</b>
<b>Père</b>	78	4			<b>82</b>	96	2		<b>98</b>
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>25</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>378</b>	<b>372</b>	<b>17</b>	<b>45</b>	<b>454</b>

La mère produit le plus souvent (N=126) et le plus longtemps (135 secondes) des TdP vocaux (Tableau 13). Matthieu quant à lui parle plus souvent (N=94) mais légèrement moins longtemps que son frère. Nous pouvons supposer que si Carl n'était pas sorti de table pendant quelques minutes, il aurait été le locuteur principal puisqu'il investit beaucoup les échanges. Matthieu et sa famille utilisent majoritairement le français vocal pour s'exprimer (N=331). Quelques sons (N=25), principalement « hum », sont produits, le plus souvent par la mère (N=12). Par ailleurs, Matthieu et Carl ont recours à des TdP vocaux en anglais (N=8), notamment pour chantonner. Carl produit le plus de productions indéterminées (N=9) : la distinction entre le français ou l'anglais était parfois ambiguë.

Il n'y a pas une hiérarchie très marquée dans les conversations mais ces dernières nous ont semblé dominantes lorsqu'un des garçons y participait puisque l'intensité vocale était plus élevée. De surcroît, il y avait peu de chevauchements. Les échanges se faisant souvent à trois, il n'y a pas de possibilité de créer de cadres participatifs à côté. Toutefois, Matthieu est le locuteur qui coupe le plus la parole ou qui produit le plus de chevauchements.

### 3.2.2. Fonctions discursives des productions vocales

Tableau 14. Fonctions discursives des productions vocales selon les locuteurs de la famille de Matthieu.

	<b>Initiation</b>	<b>Réponse</b>	<b>Enchaînement</b>	<b>Renouveau</b>	<b>Interpellation</b>	<b>Interrogation</b>	<b>Insertion</b>	<b>Nona</b>	<b>Total</b>
<b>Carl</b>	9	6	41			4	1		<b>61</b>
<b>Matthieu</b>	12	7	43	3	2	12	3	1	<b>83</b>
<b>Mère</b>	25	16	79	2	1	2			<b>125</b>
<b>Père</b>	13	12	55	1					<b>81</b>
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>41</b>	<b>218</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>4</b>		<b>350</b>

La fonction discursive la plus représentée est encore une fois l'enchaînement (N=218), principalement réalisée par la mère (N=79) (Tableau 14). C'est également elle qui initie le plus souvent de nouveaux thèmes (N=25) et qui répond la première fois à une initiation (N=12). Les échanges sont fluides : il y a très peu de digressions (N=4) et le nombre total d'initiations (N=59) est bien inférieur à celui des enchaînements (N=218). Par ailleurs, Matthieu n'est pas celui qui initie le plus d'interactions ni celui qui contribue le plus à poursuivre les TdP vocaux. Lorsqu'il est locuteur, c'est pour principalement enchaîner le discours d'un autre locuteur parce que le thème l'intéresse ou parce qu'il a été interpellé dans l'échange. Toutefois, c'est lui qui produit le plus d'interrogations (N=12) qu'il s'agisse de demande de répétition ou de clarification. C'est également lui qui relance le plus souvent un thème initié (N=3) ou qui digresse sur un autre sujet (N=3). Ses insertions ne sont pas signalées linguistiquement par des marqueurs de discours tels que « je change de sujet mais ... ».

Matthieu et sa famille échangent sur des sujets qui font référence à l'ici et maintenant comme les caméras ou le repas. Ils échangent également sur le football, les voyages et les paysages suivant ce que Matthieu a appris à l'école. Les garçons font de l'humour et font référence à des choses compréhensibles seulement par eux. Les parents parlent entre eux de leur travail ou de l'organisation de la semaine.

### 3.2.3. Interlocuteurs des productions vocales

Tableau 15. Interlocuteurs des TdP vocaux adressés dans la famille de Matthieu.

	Personne ou soi-même	Ea	Eb	M	P	M + Ea	M + Eb	M + P	P + Ea	M + P + Ea	M + P + Eb	Nona	Total
<b>Carl (Ea)</b>	17		27	25	1			2			1	3	<b>76</b>
<b>Matthieu (Eb)</b>	14	16	4	47	6			4		1		2	<b>94</b>
<b>Mère (M)</b>	8	28	44		39				2			3	<b>124</b>
<b>Père (P)</b>	4	7	18	50		1	1					1	<b>82</b>
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>51</b>	<b>93</b>	<b>122</b>	<b>46</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>376</b>

C'est à la mère que le plus de tours de paroles sont adressés (N=122) et le plus longtemps (152 secondes) (Tableau 15). Matthieu, est tout de même la personne à qui on parle le plus souvent (N=93) et le plus longtemps après la mère (96 secondes). Elle s'adresse principalement à Matthieu (N=44). Une stratégie des locuteurs, notamment de la mère, pour inscrire ou inclure Matthieu dans un cadre participatif en cours est la stimulation auditive en l'interpellant ou en s'adressant directement à lui. Ce dernier s'adresse souvent à son frère (N=16). A quelques reprises (N=5) il parle à plusieurs interlocuteurs. Ses TdP vocaux non adressés (N=14) sont supérieurs à ceux adressés à son père (N=6). Carl parle principalement à son frère (N=27) et à sa mère (N=25) mais peu à son père (N=1). Le père quant à lui s'adresse le plus souvent à la mère (N=50) et à Matthieu (N=18). En effet, le père s'insère souvent dans des cadres existants entre Matthieu et sa mère. Ainsi, le père intervient dans l'échange en s'adressant à Matthieu mais ce dernier continue d'adresser ses TdP à sa mère. Par ailleurs, les TdP vocaux adressés restent homogènes entre les participants. Les échanges sont le plus souvent polyadiques. Les productions vocales sont majoritairement adressées en français vocal.

Matthieu accède au LNAE : avant le début du repas, il regarde en direction de la cuisine où ses parents et Carl parlent. Ainsi lorsque les locuteurs échangent et que Matthieu ne fait pas partie du cadre participatif, il regarde vers eux. Les regards sont donc des indices qui nous permettent de savoir que Matthieu accède visuellement au LNAE. Toutefois, il ne semble pas se saisir de ce qui est dit pour s'inscrire dans le cadre contrairement à son frère Carl. Matthieu participe moins aux échanges lorsque les TdP vocaux ne lui sont pas adressés.

### 3.3. Productions gestuelles

#### 3.3.1. Locuteurs de TdP comportant des informations visuo-gestuelles

Tableau 16. Nombre de TdP avec informations visuo-gestuelles selon les locuteurs de la famille de Matthieu.

	Nombre de TdP		
	Gest-LSF	Visage	Total
<b>Carl</b>	11	1	<b>12</b>
<b>Matthieu</b>	19	4	<b>23</b>
<b>Mère</b>	21	1	<b>22</b>

<b>Père</b>	6	2	<b>8</b>
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>8</b>	<b>65</b>

La modalité visuo-gestuelle est peu utilisée (N=65) par rapport à la modalité vocale (Tableau 16). Cette famille n'utilise pas la LSF et a recours aux gestes, notamment de la tête ou de la main. Ces gestes servent de support aux productions vocales. Matthieu (N=23) et la mère (N=22) les emploient le plus souvent. Les expressions du visage sont peu investies mais c'est Matthieu (N=4) qui les mobilise le plus. Par ailleurs, la dimension tactile n'est pas utilisée par les membres de la famille. En outre, les regards sont adressés aux interlocuteurs.

### 3.3.2. Fonctions discursives des productions avec informations visuo-gestuelles

Les productions gestuelles sont utilisées principalement quand les thèmes initiés sont poursuivis (N=37) (cf. Tableau 3 en Annexe A8). Matthieu utilise la modalité gestuelle dans toutes les fonctions discursives excepté pour les interpellations. C'est d'ailleurs lui qui produit le plus de gestes pour les initiations (N=4), les interrogations (N=3), les renouveaux (N=2) et les réponses (N=3). Ainsi, c'est lui qui mobilise le plus cette modalité dans l'initiation.

### 3.3.3. Interlocuteurs de TdP avec informations visuo-gestuelles

Les productions gestuelles sont adressées le plus souvent (N=20) et le plus longtemps (16 secondes) à Matthieu (cf. Tableau 3 en Annexe A9). Il est l'interlocuteur principal de sa mère (N=11) et de son frère (N=6). Matthieu s'adresse plus souvent à son frère (N=9) et à sa mère (N=8). Quant au père, ses productions gestuelles sont adressées à la mère (N=5) et Matthieu (N=3). Contrairement aux TdP vocaux, les TdP avec informations visuo-gestuelles sont très peu voire pas adressés à plusieurs locuteurs simultanément (N=1).

## 3.4. Productions vocales et gestuelles

Dans la modalité vocale, Matthieu n'est pas le locuteur principal ni le plus initiateur contrairement à la modalité visuo-gestuelle dans laquelle il est le locuteur principal et le plus initiateur. Ainsi, Matthieu participe et contribue aux échanges surtout lorsqu'ils contiennent des TdP avec informations visuo-gestuelles.

Tableau 17. Locuteurs selon la modalité de leur TdP dans la famille de Matthieu.

	<b>Bimod</b>	<b>Vis</b>	<b>Voc</b>	<b>Voc Ind</b>	<b>Total</b>
<b>Carl</b>	2	12	67	9	<b>90</b>
<b>Matthieu</b>	13	19	94	4	<b>130</b>
<b>Mère</b>	10	19	126	1	<b>156</b>
<b>Père</b>	5	6	84		<b>95</b>
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>56</b>	<b>371</b>	<b>14</b>	<b>471</b>

La modalité visuo-gestuelle étant peu investie par la famille, les locuteurs emploient plus souvent des TdP uniquement vocaux (N=371) et peu de productions uniquement gestuelles (N=56) (Tableau 17). La multimodalité est tout de même utilisée à quelques reprises (N=30), notamment par Matthieu (N=13).

Les TdP sont majoritairement adressés à Matthieu dans la modalité visuo-gestuelle. Les

productions uniquement vocales sont plus souvent adressées à la mère. Matthieu et sa famille adressent quelques TdP à plusieurs locuteurs simultanément. Ainsi, les échanges sont bien répartis entre les différents membres de la famille ce qui fait du repas un vrai moment d'échange. Par ailleurs, les TdP sont majoritairement adressés dans une seule modalité : ce sont principalement des productions vocales. Toutefois, les TdP bimodaux ne sont pas adressés à plusieurs locuteurs simultanément.

### **3.5. Conclusion intérimaire : participation et contribution de Matthieu à l'interaction**

En tant que locuteur, Matthieu produit moins de TdP vocaux et ces derniers durent moins longtemps que ceux de sa mère et son frère. Matthieu participe moins que d'autres membres de sa famille aux échanges vocaux. Cependant, c'est lui qui mobilise le plus la modalité visuo-gestuelle ainsi que sa mère. Par ailleurs, après la mère, c'est à Matthieu qu'on adresse le plus de TdP vocaux. Cependant, il reste l'interlocuteur principal des productions contenant des informations visuo-gestuelles. Matthieu contribue plus aux échanges lorsque ceux-ci contiennent des informations-visuo-gestuelles puisque c'est lui qui initie le plus dans cette modalité. Toutefois, il répond plus souvent aux sollicitations vocales et initie moins d'échanges que sa mère ou son père. Nous avons observé que Matthieu produisait le plus de digressions. Cette famille n'a pas souvent recours aux productions visuo-gestuelles (partie 3.3.1) mais c'est Matthieu qui l'investit le plus.

## **Discussion**

Notre étude s'inscrit dans la continuité des travaux réalisés précédemment (Lapresle, 2021 ; Bessagnet & Gorry, 2016) qui avaient étudié la participation d'enfants sourds aux interactions pendant des dîners familiaux et l'accès au LNAE. Ces deux études avaient inclus l'analyse de la participation d'une enfant implantée. Leurs résultats avaient conclu que son implication était limitée tant en tant que locutrice que participante ratifiée adressée. Nous avons pour objectif de compléter les données collectées et analyses réalisées, et de comparer les résultats précédents suivant nos hypothèses selon lesquelles : l'enfant sourd occuperait plus un rôle de participant ratifié adressé que de locuteur ; dans le rôle de locuteur, il serait moins initiateur. Ainsi, nous avons filmé deux familles pendant leur dîner et avons analysé la participation et la contribution des enfants sourds implantés : Alice, 5;6 ans et Matthieu, 10 ans. Nous avons également étudié l'enregistrement vidéo de Talia, 3;6 ans, issu du corpus « Signes en Famille » (Morgenstern & Caët, 2021).

## **1. Synthèse des résultats et vérification des hypothèses**

### **1.1. Conclusion sur les données**

L'étude du cas de Talia (3;6 ans) mettait en évidence que sa contribution en tant que locutrice de productions en français vocal restait limitée (19%). Talia participait aux échanges, c'est elle qui produisait le plus de tours parole vocaux (38%) mais un grand nombre de ces tours de parole sont de nature indéterminée (cris, pleurs). Nous supposons que ces productions vocales pouvaient servir à attirer l'attention. Nous nous sommes également demandé si Talia percevait ses productions puisque même seule elle continuait à en produire. De surcroît, ce n'était pas elle qui était la plus initiatrice.

Carla a produit le plus d'initiations par rapport à ses propres tours de parole vocaux (46%). La mère produisait le plus d'initiations par rapport aux autres membres de la famille (41%). Toutefois, Talia pouvait produire des initiations (11%) et contribuait à la poursuite des échanges.

C'est à Talia que la majorité des tours de parole vocaux (32%) ou visuo-gestuels (54%) étaient adressés par son père ou par sa mère. Par ailleurs, les échanges avaient lieu majoritairement entre les parents et l'une des enfants et il y avait peu d'échanges en famille. Il n'y avait aucun échange entre Talia et sa sœur entendante. Les cadres participatifs s'organisaient entre les parents et Talia ou entre les parents et Carla. Talia était peu inscrite dans un échange à plusieurs puisque souvent on s'adressait à elle seule. En situation de LNAE, la participation de Talia restait limitée. Ainsi, Talia était moins initiatrice et occupait bien principalement le rôle de participant ratifié adressé. Nous pouvons supposer que l'input réduit serait à l'origine de la participation restreinte de Talia lors des échanges vocaux. Par ailleurs, la modalité visuo-gestuelle occupait une place importante dans leurs échanges. En effet, ces productions favorisaient la participation et la contribution de Talia. C'est elle qui les employait le plus longtemps (36%) et ils lui permettaient d'être aussi initiatrice que ses parents (31%). Par ailleurs, c'est également à Talia que la majorité des tours de parole bimodaux étaient adressés.

Les résultats issus des études de cas d'Alice (5;6 ans) et Matthieu (10 ans) étant similaires, nous avons choisi de les synthétiser ensemble. Alice et Matthieu n'étaient pas les locuteurs principaux de productions en français vocal (25%) ni les plus initiateurs des tours de parole vocaux (A-26% et M-20%). Ils participaient et contribuaient tout de même aux échanges en produisant un nombre de tours de parole vocaux et d'initiations à peu près similaires à leur frère et sœur. Par ailleurs, Alice et Matthieu étaient les locuteurs produisant le plus souvent (56%) et le plus longtemps (A-62% et M-38%) des tours de parole comprenant des informations visuo-gestuelles. Ils initiaient également le plus ce type de tours de parole (A-63% et M-57%). Dans la famille d'Alice, l'ensemble des tours de parole lui étaient majoritairement adressés (Voc-35%, Gest-24%). Alors que Matthieu était celui à qui l'on adressait le plus de tours de parole avec des informations visuo-gestuelles (31%) mais c'est sa mère qui était l'interlocutrice principale des tours de parole vocaux (32%).

D'après nos données étudiant la modalité vocale, nos hypothèses ne peuvent pas être complètement validées. Talia, Alice et Matthieu n'étaient pas les locuteurs principaux de tours de parole en français vocal. Cependant, contrairement à Talia et Alice, Matthieu n'était pas le principal participant ratifié adressé. Ainsi, il occupait principalement le rôle de participant ratifié non adressé dans la modalité vocale. En outre, les trois enfants sourds implantés sont les moins initiateurs dans cette modalité. Par ailleurs, nos hypothèses ne peuvent pas être validées dans la modalité visuo-gestuelle. En effet, Talia, Alice et Matthieu sont les locuteurs principaux des tours de parole comprenant des informations visuo-gestuelles. C'est également eux qui initient le plus ce type de tours de parole. Ils restent tous les principaux participants ratifiés adressés dans cette modalité. Ainsi, nos résultats suggèrent que dans la modalité vocale les enfants sourds implantés seraient moins locuteurs et plutôt des participants ratifiés adressés. Ils seraient également moins initiateurs. Toutefois, dans la modalité visuo-gestuelle, les enfants sourds implantés seraient les principaux locuteurs, les principaux participants ratifiés adressés et les plus initiateurs.

## **1.2. Réflexions à propos des nouveaux résultats**

Comme nous l'avions présenté dans notre partie méthode, les trois enfants sourds implantés n'ont pas le même âge (Talia, 3;6, Alice 5;6 et Matthieu 10 ans). Par ailleurs, ils n'ont pas été implantés aux mêmes âges : Talia à 2 ans, Alice à 11 mois puis 18 mois et Matthieu à 13 mois. Toutefois, ils ont tous été implantés précocement ce qui est un bon facteur pronostic pour le développement

linguistique. La durée d'implantation est également un facteur ayant un impact positif pour les compétences linguistiques (Artières et al., 2009). La durée d'implantation d'Alice (4,5 ans) et Matthieu (9 ans) était supérieure à celle de Talia (1,6 an). Ils n'ont donc pas le même nombre d'années d'implantation et de rééducation auditive. Ils n'ont donc pas les mêmes compétences auditives et linguistiques. En effet, les tours de parole vocaux d'Alice et Matthieu étaient intelligibles et leur syntaxe était correcte. Leurs interventions étaient cohérentes et adaptées par rapport à ce qui était dit. Ces compétences facilitaient donc leur contribution et leur participation aux échanges. La durée d'implantation de Talia au moment de l'enregistrement n'étant pas très longue, sa perception auditive restait limitée. Ainsi, son accès auditif au langage non adressé était limité et ne lui permettait pas de s'insérer dans un cadre participatif déjà créé. En outre, les compétences linguistiques d'Alice et Matthieu, liées à leur âge, leur permettaient d'accéder à ce qui était dit. Les étayages, vocaux ou gestuels, n'étaient pas nécessaires mise à part quelques demandes de répétitions en lien avec leur input réduit.

Alice et Matthieu étaient souvent inscrits dans des cadres participatifs organisés à plusieurs. Ainsi, les échanges au sein de leurs familles incluaient souvent plusieurs participants : il s'agissait de véritables interactions familiales. Les sujets de discussion étaient variés et pouvaient donc favoriser leur intérêt. Ces derniers faisaient non seulement référence à l'ici et maintenant mais étaient aussi en lien avec ce qu'ils avaient vécu dans leur quotidien (école, activités). Les tours de parole vocaux adressés à Talia par ses parents étaient souvent des questions fermées. Tandis que les familles d'Alice et Matthieu avaient recours à un style de conversation plus ouvert et inclusif ce qui favorisait leur participation active (Bodner-Johnson, 1991). Leurs parents les encourageaient à participer activement aux échanges en leur posant des questions ouvertes et en leur fournissant un feedback positif. Les échanges étaient interactifs et impliquaient souvent plusieurs membres de la famille, y compris les enfants sourds implantés. Forts de ces interactions polyadiques fréquentes, Alice et Matthieu sont ainsi devenus des conversationnistes experts (Morgenstern et al., 2021).

Comment s'opéraient les transitions par rapport aux rôles de participant ratifié adressé et de locuteur ? Ce changement de rôle pouvait être initié par les autres lorsque l'enfant sourd implanté était invité à répondre à une question. Cependant ce changement pouvait également être initié par l'enfant sourd lui-même. Il pouvait devenir locuteur en s'inscrivant dans un cadre participatif élargi parce que le thème l'intéressait ou parce qu'il était attentif à ce qui était dit et participait ainsi à la régulation de l'échange en poursuivant le thème initié. Cependant, il fallait que l'enfant sourd puisse y avoir accès auditivement ou visuellement.

Enfin, la fratrie occupait une place importante dans les familles d'Alice et Matthieu. En effet leur frère et sœur, Carl et Chloé, leur adressaient souvent des tours de parole. Nous faisons l'hypothèse que ces échanges fréquents pouvaient être expliqués par leur disposition à table (face à face) ou encore par la personnalité des aînés. Aussi, Alice et Matthieu avaient trois ans d'écart avec leur aîné alors que Talia en avait cinq avec Carla. Ainsi, cette proximité d'âge pourrait également être à l'origine de ces nombreux échanges. En effet, les aînés entendants, Carl et Chloé, avaient souvent tendance à se comparer à l'enfant sourd par rapport à l'école ou à leurs activités.

## **2. Limites de l'étude**

### **2.1. Limites liées à l'échantillon**

La taille de l'échantillon constitue l'une des limites de notre étude et restreint la significativité des résultats obtenus. Notre échantillon était trop petit et trop hétérogène pour généraliser nos

observations. D'une part, l'âge des trois enfants sourds implantés était différent et il n'y avait qu'un enfant sourd implanté par tranche d'âge. Par ailleurs, nous n'avons pas analysé de repas chez des familles avec des enfants tout-venants du même âge et n'avons donc pas de point de comparaison. D'autre part, les trois enfants sourds implantés avaient des expériences différentes de port d'implant cochléaire et de rééducation. Leurs expériences auditives étaient donc différentes. En outre, nous n'avons filmé qu'un dîner par famille, ce qui n'était nécessairement pas représentatif de tous les dîners de ces familles.

Le recrutement d'autres familles n'a pas pu aboutir en raison de difficultés d'organisation, notamment liées aux disponibilités. La volonté d'être au plus proche du cadre naturel des familles restreint les possibilités où nous pouvons aller les filmer. D'une part, nos enregistrements devaient avoir lieu un soir de semaine, hors vacances scolaires, et nous devions privilégier un lundi, un mardi ou un jeudi. Pendant ces journées, les enfants sourds implantés avaient école la journée et le lendemain n'était pas un jour qui sortait de l'ordinaire. D'autre part, étant donné que nous avions besoin de temps pour analyser les enregistrements (partie 2.2.2), nous avons dû limiter la durée de la période de recrutement. Il serait donc pertinent d'étudier la possibilité que les familles puissent se filmer lors des dîners afin de limiter ces difficultés d'organisation et ainsi augmenter le nombre de familles recrutées. D'autre part, il faut prendre en compte la part de subjectivité dans les interactions. En effet, les échanges entre les participants peuvent dépendre de leur personnalité et de leur appétence à la communication, ce qui peut favoriser ou limiter leur participation en tant que locuteur.

## **2.2. Limites liées au matériel**

### **2.2.1. Caméras et enregistrements vidéo**

Nous avons mis en évidence dans notre partie méthode qu'il était essentiel de prendre en compte le biais potentiel généré par notre présence et celle de la caméra étant donné que ces éléments venaient modifier le contexte naturel des interactions observées (Morgenstern, 2016). Nous avons pu l'observer dans la famille de Matthieu : au début du repas Matthieu était seul à table avec son frère et se disait intimidé par la présence des caméras. Filmer plusieurs fois les familles pourrait réduire cet effet. Par ailleurs, les bruits liés aux couverts mais également la faible intensité vocale de certains participants peuvent perturber la perception et la compréhension de ce qui est dit. Pour y remédier, un micro pourrait être installé au centre de la table.

### **2.2.2. Logiciel ELAN et template**

Afin de vérifier la fiabilité du codage, nous avons réalisé un accord inter-juges en mettant en regard une minute de codage de l'une des familles. Nous avons codé séparément puis recodé ensemble, ce qui a permis un réajustement du codage. L'annotation des enregistrements vidéo avec le logiciel ELAN est laborieuse et restreint le nombre de données à analyser. Les regards, les chevauchements et les sujets de conversation n'ont pas été codés sur ELAN mais ont été analysés uniquement de manière qualitative. D'autre part, nous n'avons pas eu assez de temps pour transcrire les productions vocales via CLAN. Cette possibilité serait à prendre en compte dans de futures études pour avoir des analyses linguistiques plus approfondies, notamment pour étudier ce qui est dit et ce à quoi l'enfant sourd a accès ou non. Par ailleurs quelques erreurs peuvent résider dans nos annotations

qu'il s'agisse d'oublis ou de mauvaises segmentations. Ainsi, les données issues des recherches structurées peuvent présenter des biais.

Notre étude se rapprochant des recherches du projet DINLANG, nous avons choisi d'utiliser leur template pour nos annotations. Nous y avons apporté quelques modifications. Nous avons édité un nouveau vocabulaire contrôlé pour caractériser les fonctions discursives des productions vocales et gestuelles pour répondre à notre hypothèse selon laquelle l'enfant sourd serait moins initiateur. Ce dernier pourrait être amélioré : une fonction discursive « reprise » pour les tours de parole reformulés ou simplifiés par le locuteur pourrait être ajoutée. Par ailleurs, il faudrait également clarifier la fonction discursive « enchaînement ». Cette dernière inclue plusieurs tours de parole et la distinction entre un enchaînement d'un thème et l'initiation d'un sous-thème peut être subtile. Nous avons également modifié le vocabulaire contrôlé des productions visuo-gestuelles pour prendre en compte les expressions faciales. Cependant, les résultats issus de nos recherches sur la multimodalité manquent de précisions. Nous avons pu savoir le nombre de productions multimodales cependant nous ne savons pas ce que cette dernière comprend : français vocal + LSF, français vocal + gestes, etc. Le codage des différents types de modalité comme l'avait fait de Lapresle (2021) nous aurait apporté plus de précisions.

### **2.3. Proposition de futures recherches**

Notre étude nous aura permis d'ouvrir notre sujet à de nouvelles réflexions qu'il serait intéressant de poursuivre. En effet, les familles d'Alice et Matthieu suggèrent que les aînés occupaient une place importante dans les échanges. Cependant la littérature fournit très peu de données sur le rôle des frères et sœurs entendants avec un enfant sourd qu'il s'agisse du développement linguistique ou encore de leurs échanges. Ainsi, il serait pertinent d'accorder une attention particulière aux échanges entre l'enfant sourd et ses frères et sœurs en comparant les échanges parents/enfant sourd et fratrie/enfant sourd qu'il s'agisse de leurs sujets de discussion ou du nombre de fois où ils se parlent pendant le dîner. Par ailleurs, il serait intéressant de pouvoir comparer les résultats obtenus avec d'autres données issues de DINLANG de familles ayant le même statut auditif. En effet, analyser les compétences linguistiques, l'accès au langage non adressé, l'insertion ou non dans des cadres participatifs déjà créés, la part d'initiation et le rôle tant locuteur que participant ratifié adressé d'enfants normo-entendants ou d'enfants sourds signeurs serait pertinent. Ces nouvelles données pourraient permettre d'observer et de comprendre les différentes participations et contributions aux échanges en identifiant les facteurs influents. En outre, d'autres pistes d'accompagnement parental pourraient se dégager de ces observations.

## **3. Implication clinique**

Les repas en famille peuvent être vécus comme de mauvaises expériences par les personnes sourdes. En effet, lorsque les membres de la famille sont entendants, leurs conversations peuvent parfois être difficilement accessibles pour les personnes sourdes : ce phénomène s'appelle « dinner table syndrome » (Meek, 2020). Afin d'éviter les sentiments de frustration, de solitude et d'isolement par les personnes sourdes, il peut être utile d'informer les familles sur les difficultés de communication qui peuvent s'installer (Hall et al., 2018). Ainsi, l'orthophoniste va pouvoir accompagner les familles afin de favoriser la communication entre l'enfant sourd et sa famille et soutenir le développement de ses compétences linguistiques (Colette, 2000).

### **3.1. L'orthophoniste : partenaire privilégié dans l'accompagnement d'un enfant sourd et sa famille**

Grâce à l'éducation précoce, l'orthophoniste va favoriser le développement harmonieux de l'enfant sourd dans sa famille et faciliter son intégration dans la société (Daudet et al., 1997). L'intervention précoce inclut à la fois des mesures axées sur l'enfant ainsi que sur la famille incluant les parents et la fratrie (HAS, 2009). L'article 4 du décret de compétences du 2 mai 2022 (décret n°2002-721), relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, précise que « la rééducation orthophonique est accompagnée, en tant que de besoin, de conseils appropriés à l'entourage proche du patient ». Par ailleurs, les recommandations de l'HAS (2009) visent à promouvoir l'accès au langage des enfants sourds dans leur famille, indépendamment de la langue choisie. Elles ont plusieurs objectifs : favoriser et suivre l'évolution du développement de la communication et du langage ; fournir des informations et un soutien aux parents ; faire de la prévention autour des troubles psychologiques et/ou relationnels qui peuvent apparaître chez l'enfant sourd ; identifier les endroits où les familles peuvent être accueillies et les enfants sourds suivis. De surcroît, l'orthophoniste doit être intégré dans une approche multidisciplinaire de la prise en charge de l'enfant sourd (Lina-Granade & Truy, 2017).

Le développement du langage de l'enfant est largement influencé par les interactions familiales. Les dîners sont le lieu privilégié pour ce type d'échanges. Ainsi, nous présentons ci-dessous différentes pistes pour encourager la participation des enfants sourds implantés au cours des repas avec leur famille entendante. Les moyens que nous allons présenter, non exhaustifs, sont basés sur l'observation des familles de Talia, Alice et Matthieu. Ils complètent ceux proposés dans les études de Laspresle (2021) ainsi que de Bessaguet et Gorry (2016).

### **3.2. Conseils qui pourraient être donnés aux familles ayant un enfant sourd implanté pour favoriser les échanges lors d'un repas**

Lors de la première séance, il serait avantageux d'encourager la participation de toute la famille afin que chacun puisse exprimer ses sentiments concernant les échanges avec l'enfant sourd. Ce serait également l'occasion d'expliquer que les repas en famille, notamment les dîners, offrent une opportunité propice aux échanges et peuvent favoriser le développement des compétences linguistiques et pragmatiques, notamment chez l'enfant sourd. De plus, il serait intéressant de suggérer aux parents de remplir un questionnaire tel que la Children's Communication Checklist (Bishop, 1998) afin d'évaluer le profil conversationnel de l'enfant sourd. Toutefois, si ce questionnaire ne semble pas adapté à l'enfant sourd ou à sa famille, les parents et l'orthophoniste pourraient collaborer pour élaborer un questionnaire plus personnalisé. Une autre option à envisager serait de filmer l'un de leurs repas en famille. Ainsi, l'orthophoniste pourrait mettre en évidence les méthodes bénéfiques déjà mises en place par les familles et discuter d'autres aspects qui pourraient être améliorés.

En ce qui concerne l'endroit où se déroule le dîner, il serait conseillé d'utiliser une table rectangulaire ou, si la famille compte plus de quatre personnes, de privilégier une table ronde. Cela permettrait à tous les participants d'être bien visibles. Il est préférable de choisir une table pas trop grande afin de favoriser la proximité physique entre les participants, ce qui faciliterait l'accès aux expressions visuelles et gestuelles ainsi que l'interaction avec l'enfant sourd. Une telle configuration favoriserait également une atmosphère conviviale et chaleureuse, propice aux échanges. Il est recommandé d'éviter de surcharger la table, car cela pourrait limiter les regards, comme nous avons pu le constater dans

la famille de Talia, où Talia et Carla ne peuvent pas se voir. Les éléments présents sur la table peuvent distraire les enfants et restreindre leur participation. De plus, il serait préférable que la pièce soit calme, sans bruit de fond (radio ou télévision), et bien éclairée afin de permettre une bonne perception des expressions visuelles (regards, expressions faciales, gestes). Pour les enfants sourds plus jeunes, il serait judicieux de leur offrir une position appropriée pour qu'ils soient confortablement assis. Un rehausseur pourrait être utilisé pour qu'ils soient à la hauteur de la table et des autres participants. De même, si les pieds de l'enfant ne touchent pas le sol, il est recommandé d'installer un repose-pied ou un petit tabouret. Cela permettrait à l'enfant sourd de participer pleinement aux interactions sans se soucier de sa position. De plus, il serait préférable que l'enfant sourd n'ait pas accès à sa tétine pendant le dîner, car celle-ci peut entraver les échanges vocaux.

Lorsque les enfants sourds sont plus grands, il serait intéressant de leur proposer, avant le dîner, de participer à la mise en place de la table ou à la préparation du repas afin qu'ils soient impliqués précocement dans les échanges. Si l'enfant sourd ne s'engage pas spontanément dans les interactions, il est recommandé de s'adresser directement à lui en le regardant et en utilisant des stimulations tactiles s'il y est réceptif. Il serait bénéfique de l'inclure dans les conversations impliquant plusieurs personnes afin de favoriser les interactions polyadiques. Cependant, il convient de donner à chacun le temps de parole nécessaire. Les parents pourraient encourager les frères et sœurs à réagir à ce que l'enfant sourd dit afin de les impliquer davantage si cela ne se fait pas naturellement. Il est préférable de poser des questions ouvertes aux enfants sourds pour favoriser leur participation. Selon les compétences linguistiques et auditives de l'enfant sourd, il pourrait être suggéré à certaines familles de parler plus fort et plus lentement, voire de simplifier leur discours en utilisant des phrases simples et un lexique courant. De plus, l'étayage des tours de parole vocaux par des productions visuo-gestuelles pourrait être bénéfique pour certains enfants sourds. Il serait également intéressant de réduire les stimulations auditives liées aux couverts qui peuvent perturber la perception auditive des enfants sourds.

## Conclusion

Notre étude s'inscrivant dans les travaux de recherche sur la surdité et les interactions, nos objectifs étaient d'analyser la participation et la contribution d'enfants sourds implantés aux échanges lors de dîners en famille afin de compléter les études précédentes. Nous avons émis une première hypothèse selon laquelle l'enfant sourd implanté occuperait principalement un rôle de participant ratifié adressé et serait moins locuteur. La surdité peut influencer l'acquisition et le développement de leurs compétences linguistiques, ainsi limiter leur participation en tant que locuteur. La seconde hypothèse que nous avons émise était qu'en tant que locuteur, l'enfant sourd implanté serait moins initiateur et répondrait plus aux sollicitations des membres de sa famille. Ces derniers s'adresseraient principalement à lui et son accès au langage non adressé serait limité. Pour tester ces hypothèses, nous avons filmé les dîners de deux familles et les avons analysés. Nous avons également étudié l'enregistrement vidéo, d'un dîner d'une famille avec un enfant sourd implanté issu d'un corpus de données déjà existant.

Nous avons annoté nos enregistrements vidéo grâce au logiciel ELAN et au template élaboré par l'équipe du projet DINLANG. Nous avons cherché à avoir des résultats quantitatifs à propos des productions uniquement vocales et uniquement visuo-gestuelles ainsi que leurs fonctions discursives respectives, des tours de paroles bimodaux et de l'identité des interlocuteurs à qui les tours de parole

unimodaux et multimodaux étaient adressés. Ces données ont été complétées par des observations qui ont souligné les regards, les sujets de conversation et la part de chevauchements.

Nos hypothèses sont partiellement validées puisque nos résultats variaient selon la modalité analysée. Dans la modalité vocale, les trois enfants sourds implantés n'étaient pas les principaux locuteurs et initiateurs. Les deux plus jeunes enfants sourdes occupaient principalement le rôle de participante ratifiée adressée et l'enfant sourd plus âgé celui de participant ratifié non adressé. Cependant, dans la modalité visuo-gestuelle, les trois enfants sourds implantés étaient les principaux locuteurs et initiateurs. Ainsi, l'ensemble des enfants participaient et contribuaient aux échanges lors de leur dîner en famille. Par ailleurs, certains éléments tels que des sujets de conversations variés et une faible part de chevauchement semblent favoriser la participation et la contribution des enfants sourds implantés en tant que locuteur et initiateur.

Etant donné que notre échantillon est restreint et hétérogène et que nos observations sont différentes entre les familles, nos résultats ne sont pas généralisables. Cette étude de cas uniques est toutefois proche du travail réalisé en clinique, adapté à chaque patient. Grâce à une observation clinique de ces enregistrements vidéo, nous avons formulé des pistes d'accompagnement familial.

Il serait pertinent, dans de futures recherches, de croiser nos données avec d'autres issues du projet DINLANG qu'il s'agisse d'enfants entendants dans des familles entendants ou d'enfants sourds signeurs dans des familles sourdes signeuses. Ces comparaisons pourraient apporter de nouvelles informations.

## Bibliographie

- Akhtar, N. (2005). The robustness of learning through overhearing. *Developmental Science*, 8(2), 199-209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00406.x>
- Akhtar, N., Jipson, J., & Callanan, M. A. (2001). Learning words through overhearing. *Child Development*, 72(2), 416-430. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00287>
- Amoyal, M. (2022). *Le sourire dans les transitions thématiques : Analyse multimodale d'interactions conversationnelles en fonction de la relation des interactants* [Thèse de doctorat, Aix-Marseille]. <https://www.theses.fr/2022AIXM0215>
- Artières, F., Vieu, A., Mondain, M., Uziel, A., & Venail, F. (2009). Impact of early cochlear implantation on the linguistic development of the deaf child. *Otology & Neurotology: Official Publication of the American Otological Society, American Neurotology Society [and] European Academy of Otology and Neurotology*, 30(6), 736-742. <https://doi.org/10.1097/MAO.0b013e3181b2367b>
- Au, T. K., Knightly, L. M., Jun, S.-A., & Oh, J. S. (2002). Overhearing a Language During Childhood. *Psychological Science*, 13(3), 238-243. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00444>
- Bartin, M. (1976). Langage, milieu social et conservation des quantités physiques. Etude comparative entre sourds profonds de naissance et entendants. *Enfance*, 29(3), 267-285. <https://doi.org/10.3406/enfan.1976.2616>
- Benveniste, É. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 5(17), 12-18. <https://doi.org/10.3406/lgge.1970.2572>
- Bessagnet, S., & Gorry, M. (2016). *L'enfant sourd en situation d'interactions polyadiques : Accès au langage adressé et non adressé durant les repas familiaux* [Mémoire d'orthophonie, Lille]. <https://pepite.univ-lille.fr/ori-oai-search/notice/view/univ-lille-833>
- Bishop, D. V. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC) : A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 39(6), 879-891.
- Blum-Kulka, S. (2008). Language Socialization and Family Dinnertime Discourse. Dans N. H. Hornbergern (dirs.), *Encyclopedia of Language and Education* (p. 2661-2673). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_199](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_199)
- Bodner-Johnson, B. (1991). Family conversation style : Its effect on the deaf child's participation. *Exceptional Children*, 57, 502-509. <https://doi.org/10.1177/001440299105700604>
- Bourguignon, O. (2008). Le lien fraternel. Dans C. Bert (dirs) *La fratrie à l'épreuve du handicap* (p. 17-30). Érés. <https://doi.org/10.3917/eres.bert.2008.01.0017>
- Bougnoux, D. (2001). *Introduction aux sciences de la communication*. Eyrolles.
- Bres, J. (1992). C. Kerbrat-Orecchioni, Les interactions verbales : Tome 1. *Cahiers de praxématique*, 18, Article 18. <https://doi.org/10.4000/praxematique.3113>
- 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*, 112(1), 17-48. <https://doi.org/10.3917/anpsy.121.0017>
- Brugman, H., & Russel, A. (2009). Annotating Multimedia / Multi-modal resources with ELAN. Dans *Proceedings of the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'04)*, Lisbon, Portugal. European Language Resources Association (ELRA)

- Cefaï, D., et Gardella, E. (2012). Comment analyser une situation selon le dernier Goffman ? De Frame Analysis à Forms of Talk. Dans D. Cefaï et L. Perreau, *Ervin Goffman et l'ordre de l'interaction* (p.233-266). Presses universitaires de France
- Collette, B. (2000). Pour une entrée en communication de l'enfant sourd. *Rééducation orthophonique*, 202.
- Croteau, M. (2011). *Le repas familial : Être en famille autour d'un menu rassembleur : étude de cas des repas familiaux de deux familles de la région de Québec* [mémoire de maîtrise en santé communautaire, Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/22499>
- Daudet, N., Aimard, P., & Morgon, A. (1997). *Éducation précoce de l'enfant sourd à l'usage des parents et des éducateurs*. Masson.
- Dauman, R., Carbonnière, B., Soriano, V., Berger-Lautissier, S., Bouyé, J., Debruge, E., Coriat, G., & Bébéar, J. (1998). Implants cochléaires chez l'adulte et l'enfant. *Encycl Méd Chir, oto-rhino-laryngologie*, 20, 1-12.
- De Lapresle, M. (2021). *Surdité et interactions : Participation d'enfants sourds lors de repas en famille* [Mémoire d'orthophonie, Lille]. <https://pepite.univ-lille.fr/ori-oai-search/notice/view/univ-lille-31053>
- De Leon, L. (2008). The Emergent Participant : Interactive Patterns in the Socialization of Tzotzil (Mayan) Infants. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8, 131-161. <https://doi.org/10.1525/jlin.1998.8.2.131>
- Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques [DREES] (2009). *Handicap auditif en France—Apports de l'enquête HID 1998-1999*. <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications/documents-de-travail-1998-2019/handicap-auditif-en-france-apports-de-lenquete-hid-1998>
- Dumas, I. (2003). *Au-delà de la transaction, le lien social : Approche comparative d'interactions en situation de commerce et de service* [These de doctorat, Lyon 2]. <https://www.theses.fr/2003LYO20083>
- ELAN (Version 6.4) [Computer software]. (2022). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Favez, N., & Frascarolo-Moutinot, F. (2011). Le développement des interactions triadiques mère-père-enfant. The development of mother-father-child triadic interactions. *Devenir*, 23(4), 359-377. <https://doi.org/10.3917/dev.114.0359>
- Fulkerson, J. A., Neumark-Sztainer, D., & Story, M. (2006). Adolescent and Parent Views of Family Meals. *Journal of the American Dietetic Association*, 106(4), 526-532. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2006.01.006>
- Garabédian, E., & Loundon, N. (2010). L'implant cochléaire chez l'enfant. *E-mémoires de l'Académie Nationale de Chirurgie*, 9(3), 47-51.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation. Dans A. Duranti, *A Companion to Linguistic Anthropology* (p. 222-244). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch10>
- Goodwin, C. (2007). Interactive Footing. In E. Holt & R. Clift ( ds.), *Reporting Talk* (1<sup>re</sup>  d., p. 16-46). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486654.003>
- Grandon, B. (2016). *Développement typique et atypique de la production de parole : Caractéristiques segmentales et intelligibilité de la parole d'enfants porteurs d'un implant cochléaire et d'enfants normo-entendants de 5 à 11 ans* [Thèse de doctorat en sciences du

- langage, Grenoble]. <https://theses.hal.science/tel-01690615>
- Griot, M., Poussin, M., & Baltenneck, N. (2013). Relations fraternelles et déficience intellectuelle, la parentalisation en question. *Thérapie Familiale*, 34(3), 371-386.  
<https://doi.org/10.3917/tf.133.0371>
- Hall, W. C., Smith, S. R., Sutter, E. J., DeWindt, L. A., & Dye, T. D. V. (2018). Considering parental hearing status as a social determinant of deaf population health : Insights from experiences of the « dinner table syndrome. » *PLoS ONE*, 13(9), e0202169.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202169>
- Haute Autorité de Santé [HAS] (2009). *Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans, hors accompagnement scolaire*.  
[https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2010-03/surdite\\_de\\_lenfant\\_-\\_0\\_a\\_6\\_ans\\_-\\_argumentaire.pdf](https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2010-03/surdite_de_lenfant_-_0_a_6_ans_-_argumentaire.pdf)
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Editions de minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Seuil.
- 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*. [Mémoire d'orthophonie, Lille].  
<https://pepite.univ-lille.fr/ori-oai-search/notice/view/univ-lille-31059>
- Lebecque, J. (2019). *Enfant sourd et interactions polyadiques : Accès aux énoncés non adressés et modalités d'entrée en interaction utilisées en situation d'inclusion scolaire*. [Mémoire d'orthophonie, Lille].  
[https://pepite-depot.univ.lille.fr/LIBRE/Mem\\_Ortho/2019/LILU\\_SMOR\\_2019\\_051.pdf](https://pepite-depot.univ.lille.fr/LIBRE/Mem_Ortho/2019/LILU_SMOR_2019_051.pdf)
- 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.  
[https://doi.org/10.1016/S0246-0351\(14\)58639-4](https://doi.org/10.1016/S0246-0351(14)58639-4)
- Martel, K., & Aguert, M. (2016).  volution des caractéristiques prosodiques du langage adressé aux enfants entre 6 et 10 mois. *Bulletin de psychologie*, Num ro542, 87.  
<https://doi.org/10.3917/bupsy.542.0087>
- McKee, R. L., Johnson, K., & Marbury, N. (1991). Attention-Getting Strategies of Deaf Children at the Dinner Table. *Issues in Applied Linguistics*, 2(2). <https://doi.org/10.5070/L422005144>
- Meek, D. (2020). Dinner Table Syndrome : A Phenomenological Study of Deaf Individuals' Experiences with Inaccessible Communication. *The Qualitative Report*.  
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4203>
- Morgenstern, A., Debras, C., Beaupoil-Hourdel, P., Men , M. L., Ca t, S., & Kremer-Sadlik, T. (2015). L'art de l'artichaut et autres rituels : Transmission de pratiques sociales et alimentaires dans les diners familiaux parisiens. *Anthropology of food*, 9.  
<https://doi.org/10.4000/aof.7836>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jemep.2016.09.006>
- Morgenstern, A., Ca t, S., Debras, C., Beaupoil-Hourdel, P., & Le Men , M. (2021). Children's socialization to multi-party interactive practices : Who talks to whom about what in family dinners. In L. Caronia ( d.), *Language and Social Interaction at Home and School* (Vol.32, 45-86). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ds.32.01mor>
- Morgenstern, A. & Ca t, S. (2021). *Signes en famille* [Corpus]. ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANGuage) - [www.ortolang.fr](http://www.ortolang.fr), v1.1, <https://hdl.handle.net/11403/signes-en>

famille/v1.1.

- Palisse, S. (2004). *Analyse interactionnelle et comparative des interactions téléphoniques de travail dans les très petites, petites et moyennes entreprises* (Vol. 1-2) [Thèse de doctorat]. Université Lumière.
- Parisse, C., Blondel, M., Caët, S., Danet, C., Vincent, C., & Morgenstern, A. (2022). Multidimensional Coding of Multimodal Language in Multi-Party Settings. *Proceedings of the Thirteenth Language Resources and Evaluation Conference*, 2781-2787. <https://aclanthology.org/2022.lrec-1.297>
- Portalier, S. (2005). L'enfant handicapé dans sa famille : Des relations complexes pour construire une identité originale. *Reliance*, 18(4), 43-48. <https://doi.org/10.3917/reli.018.0043>
- Salazar Orvig, A. (2019). Approches théoriques actuelles de l'acquisition du langage. Dans S. Kern. *Le développement du langage chez le jeune enfant (13-51)*. De Boeck Supérieur.
- Scelles, R. (2021). Fratrie et (poly)handicap. Dans P. Camberlein, *La personne polyhandicapée* (Vol. 2e éd., 449-460). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.colle.2021.01.0449>
- Tait, D. M. (1993). Video Analysis : A Method of Assessing Changes in Preverbal and Early Linguistic Communication After Cochlear Implantation. *Ear and Hearing*, 14(6), 378.
- Traverso, V. (2012). Organisation du cadre participatif, accord et répétition dans l'interaction. *SHS Web of Conferences*, 1, 663-679. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100203>
- Veneziano, E. (2015). Théories de l'esprit et acquisition du langage chez le jeune enfant. *Spirale*, 75(3), 119-136. <https://doi.org/10.3917/spi.075.0119>
- Viole, B., & Huyghe, B. (2006). 5. Typologie des déficiences auditives. Dans B. Viole, *Psychologie de la surdité* (Vol. 3e éd., 85-103). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.virol.2006.01.0085>

## **Liste des annexes**

**Annexe n°1 : Courrier de recrutement**

**Annexe n°2 : Lettre d'information pour les parents des enfants sourds**

**Annexe n°3 : Formulaire de consentement à l'enregistrement vidéo**

**Annexe n°4 : Critères d'annotation choisis avec ELAN**

**Annexe n°5 : Exemple d'annotations ELAN**

**Annexe n°6 : Exemples de productions visuo-gestuelles**

**Annexe n°7 : Extrait d'interaction retranscrite et illustration de l'organisation des cadres participatifs**

**Annexe n°8 : Tableaux représentant les fonctions discursives des TdP avec informations visuo-gestuelles**

**Annexe n°9 : Tableaux représentant les interlocuteurs des TdP avec informations visuo-gestuelles**

**Annexe n°10 : Synthèse des données en pourcentage concernant les différents participants en tant que locuteur, participant ratifié adressé et initiateur selon les modalités vocales et gestuelles**