

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



MEMOIRE

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

présenté par

Claire BOYER

soutenu publiquement en septembre 2024

Multimodalité du langage et prise en soin orthophonique

**Etude d'interactions entre un enfant sourd implanté et son
orthophoniste**

MEMOIRE dirigé par

Stéphanie CAËT, maître de conférences en sciences du langage, Département
d'Orthophonie, Université de Lille

Lille – 2024

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Madame Caët, ma directrice, pour son accompagnement, ses conseils avisés, mais surtout sa bienveillance pendant ces deux années. Je vous remercie sincèrement pour votre écoute et votre disponibilité.

Je remercie Madame Pouwels pour sa relecture minutieuse et ses précieuses pistes d'amélioration.

Je remercie également l'orthophoniste, l'enfant et sa famille qui nous ont permis d'utiliser les enregistrements réalisés dans le cadre de leur prise en soin.

J'ai une pensée particulière pour les maîtres de stage qui ont enrichi mon parcours au cours de ces cinq années d'étude. Inès et Audrey, je vous remercie encore particulièrement pour votre soutien dans les moments les plus difficiles de ce chemin.

Je souhaite exprimer ma gratitude à ma famille. Merci pour le soutien que vous avez su m'apporter malgré les kilomètres qui nous séparaient. Merci aussi Emilie pour ta relecture attentive. Merci particulièrement à mes parents de m'avoir fait confiance et de m'avoir permis de parcourir tout ce chemin.

Enfin, je remercie Zoé et Maïwenn, mes fidèles copines de promotion (et bien plus maintenant), pour ce trio qu'on a su former pendant ces cinq années de dur labeur. C'est super ce qu'on a fait !

Merci à Louise et Marine pour votre soutien sans faille et la joie, la musique et la danse grâce auxquelles vous avez égayé mon parcours.

A tous.tes mes ami.e.s qui ont été une vraie famille de substitution pour moi.

Résumé :

Chez l'enfant sourd implanté, malgré une réhabilitation auditive et les bénéfices apportés, la récupération auditive peut rester lacunaire et le développement langagier peut être perturbé. Dans une approche interactionniste, comme chez l'enfant entendant, les interactions entre l'enfant sourd implanté et l'adulte occupent une place importante dans son développement langagier. L'orthophoniste, professionnel de santé spécialiste du langage et de la communication, dispose de techniques d'intervention pour accompagner les enfants sourds implantés dans le développement de leurs compétences langagières. Par ailleurs, la multimodalité du langage, incluant les modalités visuo-gestuelle et vocale, joue également un rôle essentiel dans ce processus. Dans ce mémoire, nous souhaitons comprendre comment les ressources langagières de l'enfant sont mobilisées et regardées, et comment elles sont étayées par l'orthophoniste. Nous avons ainsi choisi d'analyser, via le logiciel ELAN, huit enregistrements vidéos présentant les interactions d'une dyade orthophoniste-enfant sourd implanté dans un contexte orthophonique. Les résultats obtenus montrent que l'enfant utilise préférentiellement la modalité visuo-gestuelle et que ses productions gestuelles sont regardées et étayées par l'orthophoniste. Nos analyses nous ont également permis d'observer que l'orthophoniste répond principalement aux productions gestuelles par un enchaînement de l'échange et, en proportions égales, par des reformulations, des modélisations ainsi que des feedbacks sur les productions de l'enfant.

Mots-clés :

Enfant sourd implanté, interaction, multimodalité, étayage, orthophonie.

Abstract :

In the implanted deaf child, despite the benefits of hearing rehabilitation, auditory recovery remains incomplete and language development may be disrupted. In an interactionist approach, as with hearing children, interactions between the implanted deaf child and the adult play an important role in language development. Speech therapists, as health professionals specializing in language and communication, have a range of intervention techniques at their disposal to help deaf children with implants develop their language skills. The multimodality of language, including visual-gestural and vocal modalities, also plays an essential role in this process. In this thesis, we wanted to understand how the child's language resources are mobilized and perceived, and how they are supported by the speech therapist. We therefore chose to use ELAN software to analyze eight video recordings of interactions between a speech therapist and a deaf child implanted in a speech therapy context. The results show that the child prefers to use the visuo-gestural modality, and that his productions are perceived and supported by the speech therapist. Our analyses also enabled us to observe that the speech therapist responds mainly to gestural productions by chaining the exchange and, in equal proportions, by reformulations, modeling and feedback on the child's productions.

Keywords :

Implanted deaf children, interaction, multimodality, scaffolding, speech therapy.

Table des matières

Introduction	5
Contexte théorique, buts et hypothèses	6
1. Multimodalité du langage chez l'enfant	6
1.1. Définition de la multimodalité	6
1.2. Multimodalité et développement langagier chez l'enfant normo-entendant	7
1.2.1. Apport des gestes dans la période prélinguistique	8
1.2.2. Evolution vers des énoncés bi-modaux	8
2. Multimodalité du langage dans un contexte de surdité	9
2.1. Le choix du projet linguistique	9
2.2. Développement multimodal du langage chez l'enfant sourd avec une aide auditive	10
3. Multimodalité et prise en soin orthophonique de l'enfant sourd	11
3.1. Multimodalité et évaluation	11
3.2. Mobilisation des ressources multimodales dans la prise en soin	12
3.3. Interactions orthophoniste-enfant sourd	13
4. Buts et hypothèses	13
Méthode	14
1. Population de l'étude	14
2. Matériel	15
3. Procédure	15
3.1. Collecte des données	15
3.2. Codage des données	16
3.2.1. Les gestes produits par l'enfant	16
3.2.2. L'orientation du regard de l'orthophoniste lorsque l'enfant produit un geste	17
3.2.3. Le type d'étayage de l'orthophoniste	17
Résultats	18
1. Productions gestuelles de l'enfant	18
1.1. Quantification des gestes	18
1.2. Type de gestes	19
2. Regard de l'orthophoniste vers les productions gestuelles de l'enfant	20
3. Etayage des productions gestuelles de l'enfant	21
3.1. Le type de réponse, indépendamment de l'orientation du regard	21
3.2. Influence de l'orientation du regard sur les productions de l'orthophoniste	22
	22
Discussion	23
1. Synthèse des résultats et vérification des hypothèses	23
1.1. Résumé des objectifs et résultats	23
1.2. Interprétation des résultats en fonction des hypothèses initiales	23
2. Limites de l'étude	25
2.1. Limites liées à la population	25

2.2. Limites liées au matériel	25
2.3. Proposition de poursuite de l'étude	25
3. Implications cliniques	26
Conclusion	27
Bibliographie	28
Liste des annexes	30

Introduction

D'après les chiffres de l'INSERM (2017), chaque année, en France, près de mille enfants naissent avec une déficience auditive. Parmi eux, 40% présentent une surdité sévère à profonde et peuvent donc se voir proposer une implantation cochléaire. Dans 90% des cas, les enfants sourds naissent de parents entendants (Gillot, 1998). Ces familles ayant pour langue maternelle le français, une langue vocale, le projet linguistique de leur enfant s'oriente la plupart du temps vers une approche audio-phonatoire. Cependant, même si l'implantation cochléaire offre aux enfants sourds une opportunité de développer leurs compétences linguistiques, ces derniers bénéficieront d'un signal auditif moins riche qu'un signal auditif perçu naturellement. En effet, si l'implant cochléaire permet un gain auditif, le signal perçu diffère de celui perçu par une personne entendante. Les particularités de ce signal entraînent un ralentissement du développement linguistique vocal (Leybaert et al., 2007), notamment dans les premiers mois suivant l'implantation. L'enfant doit donc apprendre à décoder ce signal et s'imprégner des stimulations sensorielles et linguistiques afin de développer ses propres compétences linguistiques. Un suivi orthophonique sera alors nécessaire pour mener à bien un projet éducatif dans une langue vocale. L'orthophoniste devra entamer un travail d'éducation auditive pour aider l'enfant à se familiariser avec les signaux auditifs perçus, mais également veiller au développement des capacités communicationnelles plus globales en prenant en compte l'aspect multimodal du langage.

Si "le langage de l'enfant est par nature multimodal" (Morgenstern, 2014), il en est de même pour l'enfant sourd. De fait, si l'enfant sourd, même implanté, n'est pas en mesure de percevoir de façon complète la modalité auditive du langage, il peut s'appuyer sur les modalités du langage préservées, notamment la modalité visuelle et ce, même s'il n'est pas exposé à la langue des signes française (LSF). De plus, la Haute Autorité de Santé (2009) recommande, dans l'approche audio-phonatoire, de "ne plus proposer aux enfants sourds des programmes d'intervention précoce exclusivement en français parlé sans le soutien d'un support gestuel complémentaire" (p.13).

Dans le champ de la recherche, l'étude de la multimodalité a pu se développer notamment grâce à l'évolution de la technologie. Les chercheurs ont pu passer des enregistrements audio aux enregistrements vidéo permettant de capturer la modalité visuelle en jeu dans les interactions langagières (Da Silva-Genest & Masson, 2017). Ainsi, nous aurons recours à ce type de données pour mener à bien notre étude. En effet, ce mémoire a pour objectif d'étudier les interactions entre l'enfant sourd et son orthophoniste et de comprendre la place de la multimodalité du langage dans les prises en soin orthophonique.

Notre étude tentera d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : Quelles sont les ressources langagières mobilisées par l'enfant dans les interactions avec l'orthophoniste ? Les ressources gestuelles sont-elles regardées par l'orthophoniste ? Quand elles le sont, comment sont-elles étayées par l'orthophoniste ?

Dans ce mémoire, nous présenterons dans un premier temps le contexte théorique de cette étude. Nous exposerons ensuite les buts et hypothèses ayant motivé cette étude avant d'exposer la méthodologie que nous avons suivie pour mener à bien la collecte et l'analyse de données. Nous

présenterons les résultats obtenus dans une troisième partie. Enfin, nous discuterons ces résultats en les comparant aux données présentes dans la littérature avant de conclure sur les implications cliniques de ces résultats ainsi que les perspectives de cette étude.

Contexte théorique, buts et hypothèses

Dans une première partie, après une définition du terme ‘multimodalité’, nous nous intéresserons à son rôle dans le développement langagier chez l’enfant normo-entendant. Dans une deuxième partie, nous présenterons les différences observées dans le développement de l’aspect multimodal du langage chez l’enfant sourd et plus particulièrement chez l’enfant sourd implanté. Enfin, nous évoquerons la place de la multimodalité du langage dans la prise en soin orthophonique, du bilan à la mise en effet du projet thérapeutique.

1. Multimodalité du langage chez l’enfant

1.1. Définition de la multimodalité

La multimodalité du langage est un concept introduit par Kress et van Leeuwen dans "Reading Images: The Grammar of Visual Design" (2020). Elle implique l’intégration de plusieurs modalités mêlant geste et langue vocale afin de garantir la compréhension et l’expression d’un message (Mazur-Palandre & Colón de Carvajal, 2019) ainsi que l’organisation des interactions (ex. gestes permettant de réguler la prise de tour de parole).

La terminologie utilisée afin d’évoquer l’aspect multimodal du langage peut différer. Dans la littérature, le terme ‘modalité’ semble fortement associé à celui de ‘canal’. En effet, les auteurs distinguent souvent deux grands types de modalités selon le canal sensoriel mobilisé. Mondada (2012) parle donc de modalité sonore ou visuelle là où Morgenstern (2014) parle de modalité vocale ou visuo-gestuelle. Ferré (2011) propose quant à elle de distinguer trois modalités du langage : la modalité verbale, regroupant les domaines langagiers (phonologie, lexicale, syntaxe ou discours), la modalité orale (voix et prosodie), et enfin, la modalité visuelle (gestes et expressions faciales). Ferré ne définit donc pas une modalité uniquement en fonction du canal sensoriel, mais mêle les notions de canal et de type d’énoncé. Dans sa thèse, Beaupoil-Hourdel (2015) distingue quatre modalités selon leur canal sensoriel et leur statut sémiotique. Concernant le canal sonore, elle différencie la modalité verbale correspondant à l’utilisation de mots et la modalité vocale correspondant aux autres productions sonores (ex. cris, pleurs). Concernant le canal visuel, elle oppose la modalité gestuelle, caractérisée par des “mouvements conventionnels de la main, du bras, des épaules et de la tête”, et la modalité actionnelle caractérisée par des “mouvements non-conventionnels et non-communicatifs” non adressés à l’interlocuteur. Elle met ainsi en parallèle les modalités verbale

et gestuelle, caractérisées par la mobilisation de ressources symboliques¹, et les modalités vocale et actionnelle faisant référence aux ressources non symboliques.

Dans ce mémoire, la terminologie employée se rapproche de celle utilisée par Beupoil-Hourdel (2015) et Morgenstern (2014). En effet, nous employons le terme “modalité” au sens “canal d’expression et de réception” en opposant les modalités vocale et visuo-gestuelle. Nous faisons ainsi la distinction entre les termes “oral”, “verbal” et “vocal”. Nous considérons le terme “oral” comme un versant du langage en opposition à l’écrit (ex. La LSF est une langue orale sans versant écrit). L’adjectif “verbal” qualifie les productions ayant une valeur sémiotique, c’est-à-dire qu’elles véhiculent une signification compréhensible dans un contexte donné, tandis que l’adjectif “vocal” réfère au canal sensoriel.

Si, d’après Mondada (2012), l’expression langagière est le résultat de l’alliance des modalités sonores et visuelles, langagières et corporelles, nous considérons, à l’instar de Kendon (2000), que les gestes appartiennent au langage. L’approche multimodale du langage suppose donc une analyse fine des éléments multimodaux afin de comprendre le lien entre ces éléments et leur rôle dans l’élaboration et la compréhension des interactions langagières.

1.2. Multimodalité et développement langagier chez l’enfant normo-entendant

Dès son plus jeune âge, l’enfant se saisit des ressources plurisensorielles et développe ses capacités langagières grâce au bain de langage et aux interactions que lui offre son environnement. En effet, l’enfant se saisit de portions concrètes du langage qui l’environne et qui lui est adressé pour entrer dans le langage. Ces portions sont ensuite généralisées à mesure de leur utilisation au sein de la communauté linguistique (Morgenstern, 2019). L’enfant apprend ainsi naturellement à combiner différents canaux sensoriels et à communiquer en intégrant des éléments de langage vocal, des gestes, des expressions faciales ou encore des regards. Les productions multimodales sont adaptées en fonction de la situation de communication.

Par ailleurs, la modalité dominante de la langue utilisée par l’enfant induit l’utilisation préférentielle d’un canal par rapport à un autre (Morgenstern, 2019; 2022). Par exemple, dans les langues vocales, en opposition aux langues gestuelles, la modalité sonore sera privilégiée. Cependant, même si la prépondérance de la modalité visuo-gestuelle dans les interactions langagières en langues vocales décroît au cours du développement, elle demeure indispensable à la bonne compréhension des messages véhiculés. S’ils sont effectivement des précurseurs du développement langagier, les gestes constituent une ressource langagière et interactionnelle à part entière. D’ailleurs, Morgenstern (2022) évoque plutôt une diversification des productions langagières. L’évocation d’une décroissance des productions gestuelles laisserait sous-entendre que, passé un certain âge, les productions gestuelles perdent de leur importance.

L’apport des gestes au stade pré-linguistique a fait l’objet des principales études sur le geste. Ces études se focalisent majoritairement sur l’importance des gestes dans le développement des

¹ “qui font partie du système communicatif et de la langue et qui sont utilisées par les membres d’une même communauté” (Beupoil-Hourdel, 2015).

premiers éléments de syntaxe et l'accès à la symbolique du langage (Morgenstern, 2014). Cette modalité de communication demeure fonctionnelle une fois que les enfants ont acquis des compétences dans la modalité vocale.

1.2.1. Apport des gestes dans l'émergence du langage

A partir de 9 à 13 mois, c'est-à-dire lors du développement du langage oral, les enfants communiquent par le biais de gestes qui peuvent être classés selon trois catégories (Estève, 2011). Les gestes déictiques se définissent par l'identification, la localisation ou l'indexation d'un référent parmi d'autres dans une situation (ex. pointage). Les gestes conventionnels sont ceux ayant une signification culturellement donnée (ex. acquiescement, refus). Ils sont facilement reconnus et peuvent se substituer au message vocal. Enfin, il existe des gestes représentationnels ou co-verbaux ayant pour but de représenter un référent (ex. geste pour signifier boire). Ces gestes ont une signification uniquement lorsqu'ils sont associés à un message linguistique (Batista, Le Normand & Colletta, 2019).

Le pointage, une compétence cruciale dans le développement de la communication et du langage, joue un rôle essentiel dans l'anticipation du développement linguistique vocal. En pointant, l'enfant singularise un objet de son environnement, le rendant ainsi saillant. Ce geste de pointage préfigure l'émergence des déictiques verbaux et sert de transition vers l'accès à la combinatoire (Morgenstern, 2019). Iverson et Goldin-Meadow (2005) ont montré que les enfants âgés de 10 à 24 mois utilisent le geste pour référer un objet environ 3 mois avant de produire le mot associé au même référent. Ces gestes permettent aux enfants d'évoquer des référents dont ils comprennent la signification mais pour lesquels ils n'ont pas encore développé l'unité lexicale vocale. L'utilisation des gestes semble ainsi liée au développement du vocabulaire. Rowe et ses collègues (2008) ont également constaté que l'ampleur du répertoire gestuel à l'âge de 14 mois prédit de manière significative l'ampleur du vocabulaire vocal deux ans plus tard.

Lorsque la modalité vocale se développe, l'utilisation du geste devient moins prégnante, mais le langage gestuel continue de se développer conjointement à la communication vocale.

1.2.2. Evolution vers des énoncés bi-modaux

La deuxième année est une année de transition durant laquelle l'enfant produit de plus en plus d'énoncés bimodaux "geste + mot vocal" (Batista, Le Normand & Colletta, 2019). Dans un premier temps, les combinaisons forment des expressions bimodales avec un élément, le geste, principalement déictique, et le mot renvoyant à un même signifié. La proportion de ces combinaisons dites "redondantes" (Batista, Le Normand & Colletta, 2019) est amenée à diminuer au profit de combinaisons bimodales complémentaires ou supplémentaires. Ces dernières mobiliseront majoritairement des gestes représentationnels et conventionnels permettant d'ajouter des informations non transmises par le message vocal. L'association geste-mot où les deux éléments portent des informations sémantiques différentes préfigure l'apparition d'association mot-mot (Iverson & Goldin-Meadow, 2005). Les combinaisons supplémentaires sont donc prédictives du développement de la syntaxe au niveau vocal.

Bien que moins présents et moins documentés, les gestes continuent de compléter le discours au-delà de 2 ans (Morgenstern, 2022). En effet, les énoncés bimodaux persistent dans les productions de l'enfant, au-delà de la période des énoncés à un mot. Ils s'allongent et deviennent de plus en plus informatifs, permettant à l'enfant de véhiculer un message qu'il ne peut pas complètement verbaliser. A partir de 3 ans, et jusqu'à l'âge adulte, les modalités vocale et visuelle fonctionnent conjointement pour permettre à un individu de produire un énoncé plus riche (Morgenstern, 2014).

Le développement de ces capacités langagières est le fruit des interactions quotidiennes de l'enfant avec son entourage. En effet, les adultes ont tendance à interpréter les moindres mouvements des enfants et à leur attribuer une signification (Morgenstern, 2014). Cependant, bien que nous ayons insisté sur l'importance de la modalité gestuelle dans le développement langagier, la modalité sonore est prédominante dans l'acquisition d'une langue vocale. De ce fait, le développement des capacités langagières d'un enfant sourd, et particulièrement dans une approche audio-phonatoire, sera différent de celui de l'enfant normo-entendant.

2. Multimodalité du langage dans un contexte de surdité

Nous allons désormais nous attarder sur la multimodalité du langage chez l'enfant sourd. Le projet linguistique favorisant la focalisation sur une modalité, nous présenterons dans un premier temps les différents projets linguistiques qui peuvent être envisagés par les familles pour les enfants sourds. Puis, nous nous intéresserons aux particularités du développement langagier des enfants sourds bénéficiant d'une aide auditive.

2.1. Le choix du projet linguistique

Une fois la surdité annoncée, les parents sont rapidement amenés à faire le choix du projet linguistique qu'ils souhaitent mettre en place pour leur enfant. En effet, selon le degré de l'atteinte, la surdité peut entraver le développement langagier de façon plus ou moins importante. Il est donc nécessaire d'établir un projet linguistique précoce afin de maximiser le développement langagier de leur enfant.

Deux approches permettent alors d'orienter le projet linguistique : l'approche visuo-gestuelle et l'approche audio-phonatoire (HAS, 2009). L'approche visuo-gestuelle repose sur l'apprentissage de la Langue des Signes Française (LSF), stimulant ainsi la voie visuelle uniquement. L'approche audio-phonatoire, à visée oraliste, a pour vocation de développer la langue française dans la modalité vocale. La voie auditive est donc stimulée, mais peut être soutenue par un support gestuel tel que la Langue française Parlée Complétée (LfPC) ou le français signé. Une éducation bilingue alliant la langue française et la LSF peut également être proposée à la famille.

Plusieurs facteurs vont déterminer l'orientation de la famille de l'enfant sourd vers un projet linguistique particulier, à savoir, la situation des parents et/ou de la fratrie (selon s'ils sont sourds et/ou entendants) mais également la langue pratiquée dans la famille et notamment la familiarité de celle-ci avec la langue des signes (Bedoin, 2018). Dans 90% des situations, les enfants sourds naissent de parents entendants (Gillot, 1998). La langue vocale (quelle qu'elle soit) étant la langue

maternelle dans ces configurations familiales, le projet linguistique aura tendance à s'orienter vers un projet oraliste. L'enfant sourd n'ayant une perception que parcellaire de sa langue maternelle, la mise en place d'une (ré)éducation orthophonique sera alors nécessaire pour l'aider à construire cette langue et se l'approprier. Dans ces cas de figures, l'orientation vers un projet bilingue (français/LSF) reste minoritaire (Bedoin, 2018). En effet, la LSF n'est que rarement maîtrisée dans les familles entendants. Certains parents ne vont pas proposer à leur enfant une langue qui n'est pas la leur et qui pourrait représenter une charge d'apprentissage trop importante pour l'enfant et son entourage (Rannou, 2019). Dans les 10% restants, les enfants sourds naissent de parents sourds (Gillot, 1998). Dans ces configurations familiales, la langue des signes est dite plus "naturelle" et peut avoir une valeur identitaire. Ces familles s'orientent ainsi plus facilement vers un projet linguistique signant ou bilingue.

2.2. Développement multimodal du langage chez l'enfant sourd implanté

Les enfants sourds qui grandissent dans une famille non signeuse ne bénéficient pas du bain de langage nécessaire au développement normal du langage, notamment dans sa modalité vocale. Ces enfants ne perçoivent pas la totalité des messages transmis dans le langage qui leur est adressé, ce qui favorise un retard dans le développement langagier vocal (Spencer, 2004).

Concernant les enfants sourds implantés, plusieurs facteurs influencent les bénéfices de l'implantation sur les performances perceptives : l'âge d'apparition de la surdité, l'âge d'implantation, la durée d'utilisation de l'implant, le type de processeurs et la modalité de communication. Lorsque la surdité est diagnostiquée dans la période prélinguistique, c'est-à-dire avant l'apparition des premiers mots, période dite "sensible" pour le développement de la langue, une implantation précoce favorise l'entrée dans la langue vocale en limitant la période de privation auditive.

Contrairement aux enfants normo-entendants, les enfants sourds implantés vont avoir besoin d'un apprentissage explicite pour assurer le développement d'une langue vocale (Volterra et al., 2007). Toutefois, la perception du langage dans cette modalité demeurera incomplète. Or, le développement des compétences lexicales dépend des capacités de l'enfant à extraire les mots du flux de parole. Ainsi, la déprivation auditive, couplée à l'imprécision du signal auditif transmis par l'implant cochléaire, empêche l'enfant sourd implanté de bénéficier d'un accès complet aux aspects phonologiques de la langue. La qualité lacunaire de cet input a donc un impact direct sur le développement des compétences lexicales mais également morphosyntaxiques, domaine le plus altéré chez les enfants sourds implantés (Dubois-Belanger et al., 2010). Pour pallier ce manque, ces derniers utilisent de façon fréquente l'information visuelle, notamment au niveau du visage de l'interlocuteur, comme aide à la perception de la parole (Lopez Krahé et al., 2007). Par ailleurs, il semblerait que les enfants sourds implantés aient davantage recours à des combinaisons sémantico-syntaxiques bimodales, majoritairement complémentaires, que des enfants entendants (Estève, 2011). La bimodalité ne peut donc être analysée uniquement comme une phase transitoire vers l'acquisition d'une langue vocale. Chez les enfants sourds implantés, elle représente une ressource langagière importante pour permettre la transmission d'un message linguistique. Ces derniers semblent d'ailleurs plus sensibles que les enfants normo-entendants à la modalité visuelle. Une étude de Volterra et collègues (2005) a montré que des enfants sourds nés de parents

entendants, n'ayant donc pas été exposés à la langue des signes italienne (LIS), obtiennent de meilleurs résultats à une épreuve de reconnaissance de signes de la LIS que des enfants normo-entendants. Les auteurs ont formulé l'hypothèse selon laquelle les indices iconiques des signes de cette langue favorisent la compréhension de certains signes par des enfants n'étant pas confrontés à cette langue, et ces indices ont été davantage utilisés par les enfants sourds.

Afin de permettre aux enfants sourds implantés de développer leurs capacités langagières dans une approche audio-phonatoire, il est nécessaire d'aménager un environnement linguistique adapté (Volterra et al., 2005). Cela constitue notamment le rôle de l'orthophoniste qui va identifier, en fonction des capacités auditives et linguistiques en émergence, les stimulations multimodales permettant de maximiser le développement langagier de l'enfant.

3. Multimodalité et prise en soin orthophonique de l'enfant sourd

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le projet linguistique de l'enfant sourd, notamment lorsqu'une implantation cochléaire est envisagée, s'oriente majoritairement vers une approche audio-phonatoire. Dans cette approche, l'orthophoniste a pour but d'accompagner l'enfant dans l'acquisition du langage oral dans sa modalité vocale principalement et de lui fournir les aides nécessaires pour faciliter son développement linguistique. Nous noterons que, dans la partie suivante, le terme "langage oral" fait en général référence à la langue dans sa modalité vocale car il s'agit de la terminologie employée dans les différents tests et documents cadres en orthophonie.

3.1. Multimodalité et évaluation

Chez l'enfant sourd, l'objectif de l'évaluation orthophonique est de mettre en évidence les capacités langagières et communicationnelles en émergence afin d'instaurer des aides adaptées pour le développement linguistique de l'enfant. Dans son mémoire, Théry-Denain (2020) s'est intéressée aux pratiques orthophoniques concernant l'évaluation du langage oral et plus particulièrement de la dimension multimodale du langage chez l'enfant sourd.

A l'heure actuelle, il n'existe pas d'outils permettant d'évaluer spécifiquement les capacités de l'enfant sourd dans chaque domaine langagier. Toutefois, le TERMO (Busquet Descourtieux, 2003) est un test permettant d'évaluer la perception de la parole de ces enfants en prenant en compte l'aspect multimodal de la parole. De ce fait, lors de l'évaluation des compétences langagières d'un enfant sourd, l'orthophoniste se réfère au développement de l'enfant tout-venant normo-entendant, comme pour chaque enfant présentant des difficultés langagières. En effet, la HAS (2009) recommande l'utilisation des tests "classiques". Le bilan du langage de l'enfant sourd repose donc sur l'évaluation des différents domaines langagiers tels que la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe en réception et l'articulation, le lexique et la syntaxe en langue vocale. Les résultats à ces différentes épreuves sont ensuite comparés à une norme d'enfants normo-entendants et permettent de déterminer le niveau langagier de l'enfant sourd. En fonction de la durée de privation auditive ou encore de l'âge d'implantation, le développement langagier de l'enfant sourd peut être retardé mais également suivre une trajectoire différente de celle de l'enfant normo-entendant (Leybaert et al., 2005).

Selon l'objectif des épreuves et les particularités de chaque enfant, l'orthophoniste peut proposer des étayages multimodaux lors de l'explication des consignes et/ou la présentation des items. Le terme "étayage", introduit par Bruner en 1983, consiste en des interventions intentionnelles et adaptatives de la part de l'adulte, visant à soutenir les efforts de l'enfant dans l'accomplissement de tâches ou d'activités qui dépassent initialement ses capacités autonomes. Par exemple, si l'enfant a déjà été confronté aux signes de la LSF dans son quotidien, il est possible d'utiliser cet outil pour fournir une aide sémantique et ainsi clarifier une consigne. De la même façon, l'orthophoniste peut avoir recours à la Langue française Parlée Complétée (LfPC) afin de lever les contraintes de perception de la parole et ainsi faciliter la compréhension des consignes. Sans étayage, le bilan aura pour vocation d'évaluer les capacités langagières en langue vocale de l'enfant puisqu'aucune aide ne sera fournie dans la modalité gestuelle pour faciliter la compréhension des consignes. Avec des étayages multimodaux, le bilan permettra d'évaluer les compétences langagières et la communication de façon plus approfondie, en prenant en compte la dimension multimodale du langage. En effet, ces étayages rendront la situation de bilan plus écologique, d'une part, parce qu'il est possible que l'enfant bénéficie de ces aides au quotidien, mais surtout car le geste fait partie du langage oral, même dans les langues que l'on qualifie de "vocales". L'orthophoniste peut ainsi procéder à une analyse qualitative des productions multimodales de l'enfant et prendre note des étayages apportés dans ses propres productions. En vue d'une analyse qualitative optimale, il est possible, avec l'accord préalable des parents, de filmer le bilan pour capturer l'ensemble des interactions langagières dans toutes leurs modalités.

Les données analysées à l'issue du bilan vont contribuer à l'élaboration du projet thérapeutique. Grâce à ces éléments, l'orthophoniste connaît les ressources les plus adaptées et sur lesquelles s'appuyer pour aider le patient lors de sa prise en soin.

3.2. Mobilisation des ressources multimodales dans la prise en soin

Lorsque le projet linguistique de l'enfant sourd s'inscrit dans une approche audio-phonatoire, la prise en soin orthophonique vise en priorité le développement de la modalité vocale du langage. Un travail d'éducation auditive est à entreprendre de façon précoce. Après l'implantation, ce travail doit se poursuivre et s'intensifier pour tenter de minimiser au plus vite le retard d'acquisition du langage engendré par la surdité.

Comme nous l'avons vu précédemment, la modalité visuo-gestuelle occupe une place importante dans le développement linguistique. Chez l'enfant sourd, cette modalité est intacte et d'autant plus sollicitée. Lors de la prise en soin orthophonique, il est donc possible de s'appuyer sur cette modalité langagière.

Différentes aides visuelles peuvent être mises à disposition de l'enfant. Afin d'améliorer la perception de la parole, il est possible de renforcer le recours à la lecture labiale naturellement mobilisée par les enfants sourds. La lecture labiale pourra ensuite être complétée par l'utilisation de la LfPC qui a pour vocation de lever l'ambiguïté des sosies labiaux et de rendre saillants des éléments du langage oral difficilement perçus par l'enfant sourd avec une aide auditive (Leybaert & Colin, 2007). Afin d'améliorer la perception, mais aussi la production, l'orthophoniste peut

instaurer l'utilisation du français signé, empruntant le lexique de la LSF, de manière à développer les représentations lexicales de l'enfant.

3.3. Interactions orthophoniste-enfant sourd

Comme énoncé précédemment, le langage de l'enfant, qu'il soit sourd ou non, se construit grâce aux interactions, au bain de langage et aux étayages langagiers fournis par l'entourage (Bernicot et al., 2006). Ces étayages peuvent inclure des indices, des suggestions, des clarifications, des réorientations, des reformulations ou encore des encouragements, adaptés aux besoins et au niveau de compréhension de l'enfant. En d'autres termes, les interactions jouent un rôle central dans le développement langagier des enfants (Da Silva, 2014). De ce fait, il est important de fournir aux enfants sourds un ensemble de ressources pour percevoir et comprendre le langage environnant et pour s'exprimer, et ainsi optimiser le développement du langage. Dans la littérature, les différentes formes d'étayages proposées par les orthophonistes sont considérées comme de véritables techniques professionnelles (Da Silva, 2014). Ces techniques peuvent être mobilisées de façon différenciée selon le type d'activité de rééducation (Bruce, Hansson & Nettelbladt, 2007).

En tant que professionnel du langage et de la communication, l'orthophoniste possède des connaissances théoriques concernant les dimensions multimodales du langage. Dans un contexte de rééducation, l'orthophoniste vient alors enrichir ses interactions en utilisant, par exemple, la langue française parlée complétée (LfPC), des signes de la Langue des Signes Française (LSF) ou des gestes tels que le pointage, mettant en évidence les éléments clés d'un énoncé. Ces stratégies d'étayage adaptées facilitent la compréhension de l'échange, en s'appuyant sur la modalité visuelle du langage préservée chez l'enfant sourd. Elles constituent ainsi une forme d'input favorisant le développement des compétences langagières de l'enfant et l'encouragent à mobiliser des ressources gestuelles, en visant un allongement des échanges langagiers.

4. Buts et hypothèses

En contexte de surdité, l'intervention orthophonique met un accent particulier sur le versant perceptif du langage. En effet, en sollicitant le langage dans ses différentes modalités, l'orthophoniste bénéficie de différentes techniques d'intervention visant à pallier les difficultés de perception du langage vocal.

Notre travail aura pour objectif d'étudier la place de la modalité visuelle du langage, au-delà des étayages codifiés et conventionnels (ex. LSF, LfPC), dans les prises en soin orthophonique, à travers l'analyse des interactions d'une dyade orthophoniste-enfant sourd implanté. Tout au long de cette étude de cas, nous essaierons de répondre à la question suivante : Dans quelle mesure les productions gestuelles des enfants sourds implantés sont-elles étayées par les orthophonistes ? Pour tenter de répondre à cette problématique, nous apprécierons dans un premier temps le nombre et le type de productions gestuelles ou multimodales de l'enfant. Nous considérerons ces productions comme le point de départ des actions orthophoniques. Nous observerons par la suite l'impact de l'orientation du regard de l'orthophoniste lors des productions gestuelles de l'enfant sur ses propres productions. Enfin, nous nous intéresserons aux formes d'étayage proposées par l'orthophoniste en

aval afin d'étayer les productions-mêmes de l'enfant, de renforcer ses représentations ou encore le corriger.

Méthode

La linguistique de corpus, fondée sur l'observation de données quasi naturelles, constitue une approche contextuelle précieuse et permet une analyse fine et systématique des pratiques langagières professionnelles. En effet, l'analyse d'enregistrements vidéos offre aux professionnels de santé une vue sur leurs pratiques et leur permet de réajuster leurs stratégies pour s'adapter au mieux à leurs patients. C'est dans cette optique que nous avons entamé un travail d'analyse de corpus. Nous souhaitons étudier la place de la modalité visuelle dans les prises en soin orthophoniques.

1. Population de l'étude

La littérature semble se concentrer davantage sur le rôle des gestes dans le développement multimodal du langage chez les enfants normo-entendants avant l'âge de 2 ans (Morgenstern, 2014). Pourtant, le rôle de la modalité gestuelle, et plus largement la modalité visuelle, continue d'évoluer après cet âge et ne doit pas être analysé uniquement comme un tremplin vers l'acquisition d'une langue vocale. Par ailleurs, le développement prélinguistique de l'enfant sourd suit les mêmes étapes que celui de l'enfant entendant (Hage, Charlier & Leybaert, 2006). Nous pensons donc qu'il peut être intéressant de contribuer, à notre échelle, à l'étude du développement langagier chez l'enfant sourd dans des étapes ultérieures.

La population cible de cette étude concerne les enfants âgés de 2 à 6 ans présentant une surdité sévère à profonde, bénéficiant d'un implant cochléaire et ne présentant pas de trouble associé. Le projet linguistique de la population s'inscrit dans une approche audio-phonatoire, le but étant d'observer l'influence de la modalité visuelle sur le développement de la modalité vocale ainsi que leur évolution conjointe.

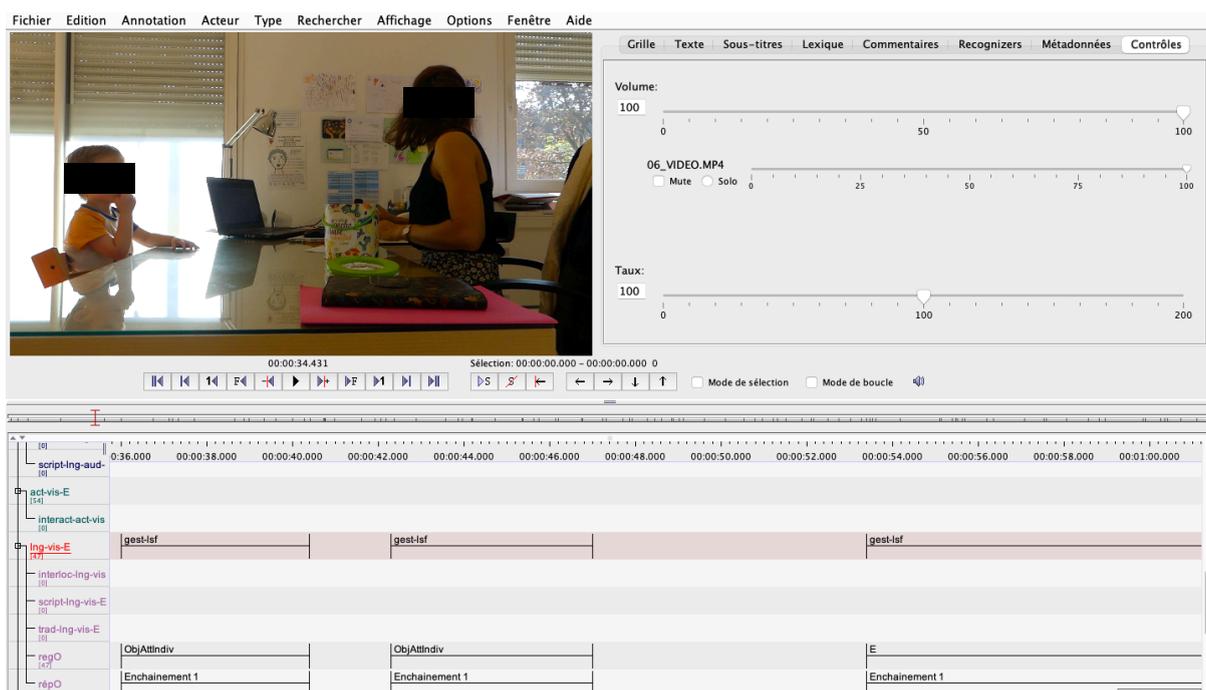
Au début de ce projet, nous souhaitions recruter cinq dyades composées de cinq orthophonistes et cinq enfants différents, et réaliser deux enregistrements par dyade, afin de disposer d'un maximum de ressources à analyser et d'observer diverses pratiques orthophoniques. Cependant, compte-tenu des délais à respecter dans le cadre de ce mémoire, il n'était pas possible d'obtenir, dans les temps, les autorisations nécessaires pour respecter la réglementation concernant les recherches impliquant la personne humaine soumises par la Loi Jardé mise en application le 5 mars 2012. Nous avons donc réorienté notre projet vers l'étude des interactions entre une orthophoniste et l'un de ses patients sourds implantés. Nous avons collecté des enregistrements vidéo déjà existants, réalisés par l'orthophoniste dans le cadre de sa pratique clinique. L'orthophoniste recrutée dans cette étude a débuté la prise en soin d'enfants présentant une surdité en 2010. Suite à une formation initiale centrée sur la réhabilitation de l'audition et une méthode auditivo-verbale, c'est grâce à son expérience professionnelle et à diverses formations (LPC, initiation à la LSF) que cette orthophoniste s'est formée aux modes de communication impliquant la

dimension visuo-gestuelle. L'enfant qui apparaît sur les vidéos étudiées présente une surdité profonde bilatérale et bénéficie d'une prise en soin par l'orthophoniste enregistrée depuis l'âge de 10 mois. Dans un premier temps, cet enfant a été appareillé à l'âge de 6 mois avant d'être implanté à droite à l'âge de 11 mois. L'implant gauche a ensuite été posé à l'âge de 2 ans 2 mois avant d'être explanté deux mois plus tard puis réimplanté au début de l'année 2024. Sur les enregistrements étudiés, l'enfant est âgé de 2 ans 4 mois à 2 ans 7 mois. Au moment de ces enregistrements, l'enfant ne bénéficiait que de son implant cochléaire droit. Son degré d'audition global était de 45 dB avec l'implant droit seul.

2. Matériel

Afin de réaliser cette étude, nous avons collecté huit enregistrements vidéo d'une durée totale de 42 minutes et 11 secondes. Lors de ces enregistrements, l'enfant participait, avec son orthophoniste à différents types d'activité : de la désignation d'image (l'objectif étant de pointer l'image correspondant à l'énoncé de l'orthophoniste), de la détection et/ou de la reconnaissance d'instruments (l'objectif étant d'affiner la perception auditive), et enfin des jeux phoniques (visant à développer la conscience phonologique, en aidant l'enfant à identifier, manipuler et distinguer les différents sons de la langue). Par la suite, nous avons analysé ce corpus à l'aide du logiciel ELAN (2023). Ce logiciel est particulièrement utilisé dans la recherche en sciences du langage pour l'annotation et l'analyse de vidéos. Il permet d'importer des médias et de créer des "tiers" ou lignes d'annotation pour différents aspects de l'analyse linguistique comme la transcription des productions vocales ou l'annotation des gestes. Les annotations sont synchronisées avec les enregistrements et peuvent être organisées en hiérarchies et dépendances. ELAN offre des outils pour rechercher, filtrer et analyser ces annotations, ainsi que pour exporter les données. Son interface visuelle permet de visualiser simultanément les enregistrements et les annotations (cf. Figure 1), facilitant une analyse détaillée et structurée des comportements linguistiques et communicatifs.

Figure 1. Présentation de l'interface du logiciel ELAN.



3. Procédure

3.1. Collecte des données

La pratique d'enregistrements vidéo est essentielle et de plus en plus répandue dans la recherche (da Silva-Genest & Masson, 2017). Elle est régie par des principes éthiques. Dans un premier temps, nous avons donc envoyé une lettre d'information et un formulaire de consentement à une orthophoniste de notre entourage ayant dans sa patientèle des enfants sourds répondant à nos critères d'inclusion (cf. Annexe 1 et 2). Une fois son accord obtenu, nous lui avons transmis une lettre d'information et un formulaire de consentement à transmettre aux responsables légaux de l'enfant choisi pour ce projet (cf. Annexe 3 et 4). En parallèle, nous avons entrepris les démarches auprès de la CNIL². Lorsque nous avons récupéré l'ensemble des documents signés, et obtenu les accords légaux, l'orthophoniste nous a transmis les enregistrements vidéo que nous avons stockés sur un disque dur chiffré.

3.2. Codage des données

L'étude de cas a permis d'affiner les analyses, d'observer l'aspect visuo-gestuel du langage auquel nous ne prêtons pas toujours attention, ou du moins pas de façon consciente. Par ailleurs, bien que prenantes en termes de temps, les transcriptions et annotations de vidéos fournissent des données extrêmement riches. Pour rappel, le codage et l'analyse des données ont été motivés par la question de recherche suivante : dans quelle mesure les productions langagières gestuelles des enfants sourds implantés sont-elles étayées par l'orthophoniste ? En raison du type de données collectées, nous nous sommes également demandé : Les formes d'étayage diffèrent-elles en fonction des activités proposées et du type de geste ?

Nous avons procédé au codage puis à l'analyse des enregistrements vidéo grâce à l'outil informatique ELAN. Ce logiciel nous a permis d'annoter nos enregistrements de manière systématique et d'effectuer une analyse à la fois quantitative et qualitative des productions. Pour cela, nous nous sommes appuyée sur le template d'annotation créé dans le cadre du projet DinLang (Parijsse et al., 2022), projet de recherche fondé sur l'analyse de corpus vidéos ayant pour but d'étudier les pratiques langagières d'enfants dans un contexte de dîner familial. Nous avons adapté ce template pour garder les éléments les plus adaptés pour notre projet. Nous avons ajouté certaines lignes d'annotation pour lesquelles nous avons créé un vocabulaire contrôlé qui nous permettait de répondre de façon systématique à nos questions de recherche. À l'aide de ce template, nous avons ensuite codé les éléments suivants pour chaque interaction.

3.2.1. Les gestes produits par l'enfant

Nous avons quantifié les gestes produits. Pour cela, nous avons codé sur une même ligne d'annotation, indépendamment de leur nature, les gestes du buste, de la main, de la tête ainsi que les

² Commission Nationale de l'Informatique et des libertés.

expressions faciales. Il convient de souligner que nous avons distingué les gestes de pointage en fonction de leur spontanéité. Les pointages qui étaient “attendus” en fonction de l’activité, par exemple, lorsque l’orthophoniste demande “où est la fraise ?” lors d’une activité de désignation d’image (cf. Figure 2) ont été codés sur une ligne intitulée “productions non spontanées”. Les pointages déictiques spontanés, lorsque l’enfant souhaite attirer l’attention de l’orthophoniste vers un objet (cf. Figure 3) ont quant à eux été codés sur la ligne “Ing-vis-E” en tant que gestes. Dans les extraits figurant ultérieurement dans ce mémoire, les productions gestuelles de l’enfant ont été transcrites entre crochets (ex. *E : [acquiesce]).



Figure 2. Pointage attendu par l’orthophoniste.



Figure 3. Pointage spontané.

3.2.2. L’orientation du regard de l’orthophoniste lorsque l’enfant produit un geste

Dans cette ligne d’annotation, nous avons créé un vocabulaire contrôlé constitué de quatre orientations. La première orientation, intitulée “E” correspond au regard tourné vers l’enfant. Ensuite, nous avons codé l’orientation vers un objet d’attention conjointe avec l’enfant intitulée “ObjAttConj” (ex. des cartes posées sur la table pour une activité) ainsi que l’orientation vers un objet d’attention individuelle de l’orthophoniste, intitulée “ObjAttInd” (ex. l’orthophoniste regarde du matériel caché à l’enfant). Enfin, nous avons ajouté une catégorie “autre” afin de coder les situations où le regard de l’orthophoniste n’est pas orienté de façon certaine vers l’un des éléments précédents ou lorsque son regard porte sur un objet ou une personne – la maman de l’enfant étant présente dans la pièce lors des enregistrements, situé hors du champ de la caméra. Notons cependant que l’orientation du regard de l’orthophoniste est un paramètre difficile à coder de façon précise. Aussi, lorsque son regard n’est pas orienté directement vers l’enfant, nous ne pouvons pas vérifier ce qui est perceptible dans le champ de vision périphérique de l’orthophoniste.

3.2.3. Les réponses de l’orthophoniste

Nous avons identifié et codé les réponses de l’orthophoniste après chaque production gestuelle ou multimodale de l’enfant. Cette ligne d’annotation était dépendante de la ligne assurant le codage de l’orientation du regard. Nous avons identifié les types d’énoncés suivants :

Enchaînement 1 : l’orthophoniste poursuit l’échange dans la même modalité que son dernier énoncé.



Extrait 1. L’orthophoniste (ORT) et l’enfant (E) lors d’une activité de désignation d’images.
***ORT : le bateau et la souris.**
***E : [pointe un objet hors caméra]**

***ORT : et là j'ai pris le bateau.**

Enchaînement 2 : l'orthophoniste poursuit l'échange en modifiant la modalité de l'énoncé. Par exemple, dans l'extrait 2, elle passe d'un énoncé vocal et visuo-gestuel à un énoncé vocal.



Extrait 2. E doit montrer la girafe.
***ORT : elle est où**
***E : [pointe le nuage + sourit]**
***ORT : la girafe [cache sa bouche]**

Enchaînement 3 : l'orthophoniste poursuit l'échange en ajoutant une modalité, utilisant simultanément la modalité vocale et la modalité visuo-gestuelle.



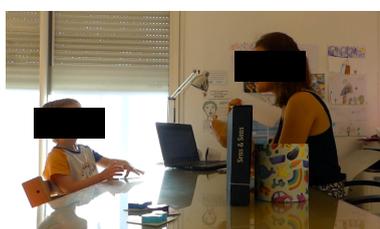
Extrait 3. ORT joue des maracas derrière le tapis.
***ORT : [signe écoute + secoue les maracas]**
***E : [mimique de surprise]**
***ORT : ah c'est quoi ça [signe quoi en LSF] ?**

Répétition : l'orthophoniste répète l'énoncé ayant précédé la production de l'enfant.



Extrait 4. E doit désigner l'oiseau.
***ORT : un oiseau [signe oiseau en LSF]**
***E : [se retourne]**
***ORT : un oiseau [signe oiseau en LSF]**

Reformulation formelle : l'orthophoniste reformule son énoncé en ajoutant une nouvelle modalité.



Extrait 5. ORT demande à E de désigner la fraise.
***ORT : elle est où la fraise ?**
***E : [pointe le crocodile]**
***ORT : la fraise ?**
***E : [acquiesce]**
***ORT : la fraise ? [signe la fraise en LSF]**

Reformulation sémantique : l'orthophoniste reformule son énoncé en gardant la même modalité mais en modifiant le fond de l'énoncé



Extrait 6. E cherche l'image des cymbales.
***ORT : elles sont où ? [montre l'ensemble des images]**

	<p>*E : [cherche du regard] *ORT : c'est où ? [montre l'ensemble des images]</p>
--	--

Reformulation sémantique et formelle : l'orthophoniste modifie à la fois le fond et la modalité de l'énoncé.



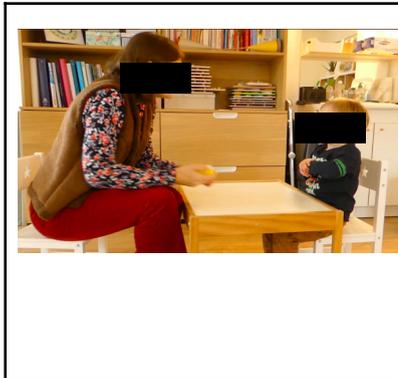
Extrait 7. ORT demande à E de désigner le crocodile.
***ORT : le crocodile [cache sa bouche]**
 *E : [pointe l'oiseau + sourit + tape sur la table]
***ORT : oh ! le crocodile [signe le crocodile en LSF] il est où [signe où en LSF]**

Feedback : l'orthophoniste fait un retour direct sur le geste de l'enfant. Cette appréciation peut se traduire par une valorisation (feedback+).



Extrait 8 (suite de l'extrait 2). E désigne la bonne image.
***ORT : la fraise elle est où ? [signe où en LSF]**
 *E : là ! [sourit]
***ORT : oui ! la fraise elle est là. Super !**

Modélisation : L'orthophoniste donne un modèle de l'énoncé de l'enfant dans la modalité vocale afin qu'il puisse s'en imprégner.



Extrait 9. Utilisation d'une brosse lors de l'activité de jeux phoniques.
 *ORT : gratte gratte gratte [gratte la main de E]
 *ORT : ouh ça gratte ! [fronce les sourcils]
 *E : oh ! [fronce les sourcils + se frotte la main]
***ORT : oh oui ça gratte ! [fronce les sourcils + se frotte la main].**

Après une période dédiée au codage de l'entièreté des vidéos, nous avons pu extraire des données chiffrées pour appuyer les réponses apportées aux questions citées précédemment. Afin d'illustrer nos propos, nous avons capturé quelques extraits vidéos reflétant la dimension multimodale du langage dans les interactions.

Résultats

Nous allons désormais présenter les résultats obtenus suite au codage du corpus vidéo à l'aide du logiciel ELAN. Dans ces trois parties, nous présenterons les données quantitatives obtenues avant de proposer une observation qualitative d'extraits permettant d'illustrer nos propos.

1. Productions gestuelles de l'enfant

1.1. Quantification des gestes

Nous avons recensé, dans le tableau 1, la durée des enregistrements ainsi que le type d'activité en cours durant ces enregistrements en fonction de l'âge de l'enfant.

Tableau.1. Durée d'enregistrement et type d'activité en fonction de l'âge de l'enfant.

Âge	Durée d'enregistrement	Type d'activité
(2;4)	1min43s	Désignation d'image
(2;5)	8min41s	Détection et reconnaissance d'instruments
(2;6)	22min27s	Désignation d'image et reconnaissance d'instruments
(2;7)	9min20s	Jeux phoniques

Nous avons quantifié, dans le tableau 2, les gestes de l'enfant en fonction de son âge. Dans ce tableau, nous avons isolé trois mouvements pour lesquels nous n'étions pas sûre de la fonction langagière. Dans la suite de nos analyses, nous ne comptabiliserons plus ces trois interventions afin de nous concentrer uniquement sur les gestes clairement identifiés.

Tableau 2. Productions gestuelles de l'enfant en fonction de son âge.

	2;4	2;5	2;6	2;7	Total
gest-lsf	6	50	63	36	155
ind	1		2		3
Total	7	50	65	36	158

Dans l'ensemble des enregistrements, nous avons recensé 158 gestes produits par l'enfant. En moyenne, il réalise 3 à 4 gestes par minute. Nous constatons une plus grande utilisation de la modalité gestuelle à l'âge de 2;5. Cependant, le nombre de gestes dépend davantage du type d'activité que de l'âge de l'enfant. En effet, nous observons une majorité de gestes lorsque l'enfant participe à une activité de détection et de reconnaissance d'instruments. Cela peut s'expliquer par le fait que, lors d'une activité de détection et de reconnaissance d'instruments, l'enfant est libre d'exprimer ses idées et ses réactions. Cette liberté peut encourager des gestes spontanés, car il n'y a pas de consignes strictes. À l'inverse, dans une activité de désignation d'image par exemple, les attentes sont plus claires (généralement, le pointage), ce qui limite les gestes spontanés. Aussi, les activités de détection peuvent susciter davantage de réactions émotionnelles chez l'enfant, ce qui peut se traduire par des expressions faciales et des gestes spontanés, exprimant la joie, d'excitation ou de surprise, que nous avons inclus dans le codage.

1.2. Type de gestes

L'enfant ne produit pas de signes issus de la LSF, mais privilégie plutôt des gestes de la tête, du buste, de la main ou encore du visage. Dans l'extrait ci-dessous, l'enfant privilégie l'utilisation d'un geste conventionnel pour signifier "oui", au lieu d'utiliser le mot vocal "oui".

Extrait 10. L'orthophoniste (ORT) demande à l'enfant (E) de désigner la fraise parmi deux images.

*ORT : elle est où la fraise ?

*E : pointe l'image du crocodile

*ORT : la fraise ?

*E : [acquiesce]

*ORT : la fraise ? [signe la fraise en LSF]

Nous avons observé une forte expressivité faciale chez l'enfant. Ainsi, s'il ne vocalise que très peu dans ces enregistrements, ses pointages sont presque toujours accompagnés de mimiques exprimant son interrogation, sa joie, ou encore sa surprise. L'orthophoniste peut ainsi s'appuyer sur ces expressions pour adapter ses propres énoncés. Dans l'extrait 11, l'enfant interagit avec sa mère lorsque le téléphone de l'orthophoniste sonne. Il s'interrompt alors, se tourne vers cette dernière avec une expression de surprise sur son visage accompagnée d'une onomatopée et pointe ce que nous supposons être le téléphone. Dans cette interaction, l'enfant produit un énoncé bimodal. Toutefois, c'est la modalité gestuelle qui apporte la signification de l'énoncé.



Extrait 11. La sonnerie du téléphone retentit dans le bureau.

*E : oh ! [montre un objet hors champ] [hausse les sourcils]

*ORT : oui ça sonne.

L'enfant s'appuie davantage sur la modalité gestuelle que sur la modalité vocale pour communiquer. Toutefois, pour qu'un échange puisse avoir lieu, il est important que l'orthophoniste perçoive les productions gestuelles de l'enfant.

2. Regard de l'orthophoniste vers les productions gestuelles de l'enfant

L'orientation du regard est un paramètre important dans la régulation de l'échange entre une personne sourde et son interlocuteur. Cependant, en contexte de prise en soin, l'attention visuelle de l'orthophoniste peut s'orienter vers un autre point d'intérêt que l'enfant. Ainsi, après avoir quantifié les productions gestuelles de l'enfant, nous nous sommes intéressée à l'orientation du regard de l'orthophoniste lorsque des gestes sont produits par l'enfant (cf. Tableau 3).

Tableau 3. Orientation du regard de l'orthophoniste pendant les gestes de l'enfant en fonction de l'âge de l'enfant.

	2;4	2;5	2;6	2;7	Total
autre		3	1	1	5
E	6	35	51	32	124
ObjAttConj		4	3	2	9
ObjAttIndiv		8	8	1	17
Total	6	50	63	36	155

Quatre-vingts pourcents des productions gestuelles de l'enfant sont regardées par l'orthophoniste. Dans la grande majorité des cas, le regard de l'orthophoniste est orienté vers l'enfant. Cependant, lors des séances d'orthophonie, l'attention de l'orthophoniste est souvent partagée entre l'enfant et l'activité en cours. En effet, pour assurer le bon déroulement d'une activité, l'orthophoniste peut être amenée à préparer des cartes ou des objets pour le tour suivant (cf. Figure 3) Lorsque son regard n'est pas porté sur l'enfant, celui-ci s'oriente ainsi vers un objet d'attention conjointe avec l'enfant (6%) ou un objet d'attention individuelle, notamment lorsqu'elle prépare du matériel (11%). En outre, dans les prises en soin orthophoniques avec de jeunes enfants, le partenariat parental est essentiel afin d'optimiser le développement langagier de l'enfant. Les parents sont ainsi conviés aux séances afin de mieux comprendre les enjeux de la rééducation et de mobiliser certaines techniques au quotidien. A certains moments, le regard de l'orthophoniste s'oriente donc vers la mère du patient qui se situe ici hors caméra (3%).

Figure 3. Le regard de l'orthophoniste s'oriente vers un objet d'attention individuelle lorsque l'enfant produit un geste.



Ces observations nous ont donc amenée à nous questionner sur l'effet de l'orientation du regard de l'orthophoniste sur ses propres productions. Lorsque l'orthophoniste ne semble pas voir les gestes de l'enfant, cela a-t-il un impact sur la forme des étayages proposés ? C'est ce que nous allons voir dans la suite de ce travail.

3. Etayage des productions gestuelles de l'enfant

Lorsque l'enfant produit des gestes, nous avons distingué deux catégories de réponses de l'orthophoniste : soit celle-ci poursuit l'échange, soit elle étaye les productions de l'enfant. Nous allons désormais voir dans quelle mesure l'orthophoniste étaye les productions et de quel type d'étayage il s'agit.

3.1. Le type de réponse, indépendamment de l'orientation du regard

Dans cette étude, nous avons distingué cinq grands types de réponse de l'orthophoniste aux productions gestuelles de l'enfant, à savoir : des enchaînements, des reformulations, des modélisations, des feedbacks et des répétitions, déclinés selon leur modalité. Il est à noter que, parmi ces réponses, nous ne considérons pas les enchaînements comme une forme d'étayage mais

comme une poursuite de l'échange. Ainsi, si nous nous attendions à une majorité d'étayages, l'orthophoniste poursuit l'échange dans 53% des cas. Nous remarquons que l'orthophoniste étaye généralement les productions gestuelles de l'enfant lorsque celles-ci témoignent d'une incompréhension de la part de l'enfant ou lorsqu'elles sont en lien direct avec l'activité en cours ou permettent de la faire avancer. Par exemple, dans l'extrait 12, l'orthophoniste fait un feedback, elle remet en cause la production erronée de l'enfant. Il semble qu'elle n'étaye pas les gestes de l'enfant lorsque cela détournerait son attention de l'objectif thérapeutique visé (cf. extrait 13).

Extrait 12. L'enfant désigne l'image de la moto au lieu de la souris, qui est celle attendue.

*ORT : elle est où la souris ? [cache sa bouche]

*E : [acquiesce]

***ORT : la souris ? [montre sa bouche]**

Extrait 13. Mise en place de l'activité de désignation d'image.

*ORT : le bateau et la souris.

*E : [pointe un objet hors champ]

***ORT : et là j'ai pris // [sourit] le bateau.**

Les étayages proposés par l'orthophoniste correspondent en proportions égales à des reformulations (15%) – notamment lorsque l'enfant persiste sur une réponse erronée (cf. Extrait 5, p.18), des modélisations (11%) – pour accompagner vocalement les productions gestuelles de l'enfant (cf. Extrait 9, p.19) et des feedbacks (12%) – lorsque l'enfant parvient à une production adaptée à la situation (cf. Extrait 8, p.19). Sur l'ensemble des enregistrements, l'orthophoniste ne répète que quatre fois de façon identique ses propres énoncés. Elle privilégie la reformulation par ajout ou changement de modalité.

3.2. Influence de l'orientation du regard sur les productions de l'orthophoniste

Nous nous sommes demandé si l'orientation du regard avait une influence sur le type d'étayage proposé par l'orthophoniste (ex. reformulation, feedback, modélisation ou répétition). Par exemple, l'orthophoniste reformule-t-elle moins les productions de l'enfant lorsque son regard n'est pas orienté vers ce dernier ?

Tableau 4. Réponses de l'orthophoniste en fonction de l'orientation de son regard.

	Enchaînement	Feedback	Modélisation	Reformulation	Répétition	(vide)	Total
E	63	17	16	20	4	4	124
ObjAttConj	4	1	1	3			9
ObjAttIndiv	13					4	17
autre	2					3	5
Total	82	18	17	23	4	11	155

Tout d'abord, notons que dans le tableau ci-dessus la colonne "vide" correspond à une pause dans l'échange suite à un geste, notamment lorsque l'enfant fait un geste en direction de sa mère.

Les résultats montrent que sur les 155 gestes produits par l'enfant, 124 sont regardés par l'orthophoniste, soit 80% des gestes. La grande majorité des gestes produits par l'enfant est donc

perçue par l'orthophoniste. Parmi ces 124 gestes regardés par l'orthophoniste, 57 gestes, soit 46%, sont étayés par l'orthophoniste. Lorsque son regard s'oriente vers un autre point d'intérêt que l'enfant, elle n'étaye que cinq productions gestuelles sur 31 productions non regardées, soit 16%. Lorsque son regard ne s'oriente pas directement vers les gestes de l'enfant, l'orthophoniste produit ainsi moins d'étayage.

Lorsque l'orthophoniste étaye les productions regardées de l'enfant, cette dernière produit en proportions égales des modélisations, des reformulations et des feedbacks. En effet, les réponses de l'orthophoniste se caractérisent, en proportions équivalentes, par des reformulations (13%), des modélisations (10%) ou encore des feedbacks (11%). Elle ne répète que très peu un énoncé déjà produit (3%).

Ainsi, on observe une influence du regard sur la proportion d'étayages dans la mesure où la proportion de gestes non regardés mais étayés par l'orthophoniste est moins importante que la proportion de gestes regardés et étayés. Toutefois, si le nombre de gestes non regardés est nettement inférieur au nombre de gestes regardés, la présence de gestes non regardés est inévitable. En effet, quand elle ne regarde pas les gestes de l'enfant, l'attention de l'orthophoniste est orientée vers l'activité en cours pour mener à bien la séance. Par ailleurs, lorsque les productions gestuelles de l'enfant sont regardées, les réponses de l'adulte ne peuvent pas être étayantes dans 100% des cas en contexte orthophonique.

Discussion

1. Synthèse des résultats et vérification des hypothèses

1.1. Résumé des objectifs et résultats

Notre travail visait à explorer la place de la modalité visuelle du langage dans les prises en soin orthophoniques à travers une étude de cas. Tout au long de cette étude, nous nous sommes efforcée de répondre à la question suivante : dans quelle mesure les productions gestuelles des enfants sourds implantés sont-elles soutenues par l'orthophoniste ?

Pour aborder cette problématique, nous avons d'abord apprécié le nombre et le type de productions gestuelles ou multimodales de l'enfant. Les résultats obtenus suite au codage du corpus vidéo ont montré que l'enfant produit en moyenne 3 à 4 gestes par minute, avec un pic à 2;5 ans lors d'activités de détection et reconnaissance d'instruments. Les gestes, principalement du buste, de la main et du visage sont souvent accompagnés de mimiques expressives. Par la suite, nous avons apprécié l'orientation du regard de l'orthophoniste pendant les productions gestuelles de l'enfant. Quatre-vingts pourcents des gestes de l'enfant sont regardés par l'orthophoniste, dont l'attention visuelle se partage également entre des objets d'attention individuelle ou conjointe avec l'enfant. Enfin, nous avons analysé les formes d'étayage fournies par l'orthophoniste après les productions gestuelles de l'enfant pour renforcer ses représentations ou apporter des corrections. Dans les enregistrements analysés, l'orthophoniste répond principalement par des enchaînements, puis, en proportions équivalentes par des feedbacks, des modélisations et des reformulations.

1.2. Interprétation des résultats en fonction des hypothèses initiales

Comme nous avons pu le mentionner plus tôt, l'enfant sourd est susceptible de produire davantage de gestes qu'un enfant normo-entendant (Estève, 2011). Ainsi, nous faisons l'hypothèse que l'enfant produirait beaucoup de gestes dans ces enregistrements. Hors, nous avons observé que l'enfant ne produisait aucun signe issu de la LSF et très peu de gestes spontanés. Toutefois, nous notons que l'enfant mobilise davantage la modalité gestuelle que la modalité vocale. De plus, il est possible que, si nous comparions ces productions à celle d'un enfant entendant dans le même contexte, l'enfant sourd produise plus de gestes qu'un enfant entendant.

Par ailleurs, la faible quantité de productions dans les deux modalités peut être due à des difficultés de perception et de compréhension de l'enfant. En effet, au moment des enregistrements, l'enfant ne bénéficiait que de son implant cochléaire droit, l'implant gauche ayant été explanté quelques mois auparavant. Son seuil d'audition se situait alors autour de 45dB, ce qui limite la perception des sons de la parole et donc la compréhension. Cela pose également la question de la modalité des énoncés proposés en amont des productions gestuelles de l'enfant. Si le temps nous l'avait permis, il aurait effectivement été intéressant de quantifier les productions gestuelles de l'orthophoniste en amont de celles de l'enfant. Nous aurions pu observer la mesure dans laquelle les gestes sont utilisés par l'orthophoniste, même lorsque le projet de l'enfant s'inscrit dans une approche oraliste.

Dans ses travaux auprès d'enfants présentant un trouble développemental du langage, da Silva (2014) insiste sur l'importance des interactions dans le développement langagier d'un enfant. Elle évoque également la possible variation des productions en fonction des situations d'interaction (da Silva, 2009). La quantité limitée des productions de l'enfant peut également être due au type d'activité proposée lors des enregistrements. En effet, les activités enregistrées, notamment la désignation d'image et la reconnaissance d'instruments, sont des activités visant à développer les compétences réceptives de l'enfant et ne sollicitant pas nécessairement la modalité vocale. Celui-ci pouvait alors adopter une posture plutôt passive, limitant les productions gestuelles plus spontanées.

Concernant la perception des gestes produits par l'enfant, nous partions du principe que, grâce aux connaissances acquises pour l'exercice de son métier, l'orthophoniste est sensibilisé à la prépondérance de la modalité gestuelle dans l'expression des enfants sourds. Nous avons donc fait l'hypothèse que le regard de l'orthophoniste se tournerait majoritairement vers l'enfant afin de saisir au maximum ses productions gestuelles et c'est effectivement ce que nous avons pu observer dans les enregistrements collectés. L'orientation du regard semble également avoir un impact sur les quantités d'étayage produites par l'orthophoniste. En effet, lorsque les productions étaient vues, nous avons relevé une plus grande part d'étayage que lorsque les productions n'étaient pas regardées. Cependant, l'orthophoniste peut être amenée à reformuler, modéliser ou répéter ses énoncés lorsque la réponse de l'enfant ne correspond pas à ce qui est attendu dans l'activité proposée, même lorsqu'elle ne semble pas avoir vu les gestes de l'enfant. Toutefois, ces résultats ne signifient pas que l'orthophoniste n'accorde pas d'importance particulière à la gestualité de l'enfant. Ils mettent en exergue le fait que, lors de certaines activités de rééducation, l'orthophoniste se concentre sur un objectif particulier et relève essentiellement les productions qui permettent de

progresser dans l'activité. Comme le notaient Bruce, Hansson et Nettelbladt (2007) dans leur étude menée auprès d'enfants présentant un trouble développemental du langage, le type d'activité proposée influence les productions langagières. Peut-être que si nous avons eu l'occasion d'observer cet enfant dans un contexte de jeu libre, nous aurions relevé davantage de productions de sa part.

A l'heure où les études se focalisent majoritairement sur les productions des enfants et leurs difficultés langagières (Da Silva, 2010), notre étude avait pour but d'analyser les techniques orthophoniques visant à développer les compétences de l'enfant. Nous avons vu que, dans la majorité des situations, l'orthophoniste poursuit l'échange. Lorsqu'elle étaye les productions de l'enfant ou revient sur ses propres énoncés, l'orthophoniste propose en proportions égales trois types d'étayages : le feedback, la modélisation et la reformulation. La répétition pourrait quant à elle permettre à l'enfant de s'imprégner du modèle de production fourni par l'adulte en multipliant les expositions de l'enfant. Or, nous n'avons observé que très peu de répétition de la part de l'orthophoniste. Cela semble s'expliquer par le fait que l'orthophoniste privilégie des techniques telles que les reformulations multimodales, soit en ajoutant, soit en changeant de modalité, afin de favoriser l'intercompréhension entre les deux locuteurs (Da Silva, 2014). Cependant, dans ses travaux, da Silva évoque la reformulation par l'orthophoniste des productions de l'enfant et non la reformulation de ses propres productions. Néanmoins, en l'absence de productions conventionnelles de l'enfant, l'orthophoniste peut souvent être amenée à reformuler ses propres énoncés pour s'assurer d'une bonne compréhension de l'enfant. Par ailleurs, Leroy-Collombel (2009) a relevé la présence de reformulations dans les énoncés des mères dans des interactions mère-enfant. Ces formes d'étayage ne sont donc pas spécifiques à l'orthophonie mais se retrouvent déjà dans des échanges spontanés naturels. Toutefois, les reformulations deviennent de vraies techniques orthophoniques lorsqu'elles ont un objectif particulier, celui d'amener l'enfant vers une production particulière. L'entourage familial de l'enfant peut privilégier la poursuite de l'échange là où l'orthophoniste va viser la production correcte d'un énoncé par rapport à une norme précise (Leroy-Collombel, 2009). L'orthophoniste cherchera également à étoffer les étayages proposés en multipliant les stratégies et en mobilisant la modalité gestuelle, notamment dans la prise en soin d'enfant sourd.

2. Limites de l'étude

2.1. Limites liées à la population

Les études de cas offrent une profondeur d'analyse et une compréhension détaillée des contextes spécifiques, que nous n'aurions peut-être pas pu avoir si le corpus était plus étendu, compte tenu des délais impartis pour la réalisation d'un mémoire. Cependant, les études de cas présentent des limites méthodologiques significatives lorsqu'elles sont utilisées pour analyser des corpus linguistiques. Premièrement, leur manque de représentativité compromet la généralisation des résultats à des populations plus larges. En effet, l'analyse effectuée dans ce mémoire s'appuie sur les interactions entre une orthophoniste et l'un de ses patients sur une durée très courte d'environ 45 minutes qui peuvent être influencées par le contexte et/ou des paramètres propres aux individus enregistrés à un instant précis. Il est donc difficile d'en extraire des réponses significatives

et généralisables. De plus, le biais de sélection peut influencer le choix des cas étudiés, introduisant ainsi des distorsions potentielles. La difficulté de reproduire exactement les conditions observées constitue un défi supplémentaire, affectant la validité des conclusions. En outre, l'interprétation subjective des données et l'absence de contrôle expérimental strict limitent la rigueur méthodologique d'une étude telle que la nôtre par rapport aux approches quantitatives plus standardisées. Enfin, l'échelle restreinte des données disponibles dans une étude de cas peut restreindre la portée et la perspective des conclusions tirées du corpus linguistique examiné.

2.2. Limites liées aux situations observées

Lors de cette analyse de corpus, nous nous attendions à obtenir des productions gestuelles plus variées de la part de l'enfant. S'il est possible que la faible quantité de geste soit inhérente au développement langagier de l'enfant au moment des enregistrements, il est possible que celle-ci soit due à la situation de rééducation qui peut induire et donc limiter les productions spontanées.

De plus, l'analyse de corpus vidéos présente quelques limites méthodologiques. Tout d'abord, le processus de recueil des données, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'enregistrements vidéos, peut amener les participants à modifier, consciemment ou non, leurs comportements. Dans un contexte médical, comme en contexte familial, une familiarisation avec la situation d'enregistrement est nécessaire afin que les données collectées soient le plus naturel possible (Da Silva, 2014). D'autre part, le codage et l'analyse de tels enregistrements laissent une part de subjectivité à la personne qui les réalise. Certaines productions peuvent échapper à la vigilance de la personne réalisant le codage tandis que d'autres sont libres à interprétation. L'analyse de ces données peut ainsi être influencée par nos propres représentations (Da Silva, 2014). Toutes ces limites sont à garder à l'esprit lors d'un travail d'analyse de corpus vidéo.

2.3. Proposition de poursuite de l'étude

Le travail entamé dans ce mémoire pose les bases d'une étude approfondie sur la place de la modalité gestuelle dans un contexte orthophonique. Bien que l'analyse de la multimodalité dans les interactions avec les enfants sourds appareillés soit déjà développée, notamment dans des contextes familiaux, elle demeure en émergence dans des contextes autres. Ce travail pave ainsi la voie à une étude plus détaillée de la place de la multimodalité dans les interactions entre orthophonistes et enfants sourds implantés, ce qui permettrait de mieux comprendre et d'optimiser les pratiques orthophoniques afin de favoriser le développement communicatif de ces enfants.

Il serait intéressant d'analyser les formes d'étayage proposées par l'orthophoniste en amont de ces productions afin de favoriser la réception et la compréhension de l'énoncé. Un travail ultérieur pourrait continuer l'analyse des interactions de cette dyade orthophoniste-enfant lorsque d'autres types d'activités sont proposés afin d'apprécier l'influence de l'activité sur les productions gestuelles de l'enfant et les formes d'étayages proposées par l'orthophoniste. Il pourrait également être intéressant de poursuivre le travail avec cette même dyade pendant le même type d'activité afin d'observer l'évolution des comportements langagiers de cet enfant et ainsi éventuellement observer un effet de l'âge sur les productions. Il pourrait également être intéressant d'approfondir l'analyse des étayages proposés par l'orthophoniste à l'aide d'un codage plus précis. Enfin, il serait intéressant d'utiliser le même template d'annotation pour analyser un corpus de vidéos d'une autre

dyade orthophoniste-enfant dans le but d'observer les différences ainsi que les similitudes inter-individuelles dans un même contexte de prise en soin orthophonique.

3. Implications cliniques

L'aspect multimodal du langage revêt une importance cruciale, tant sur le plan général dans le développement langagier, que dans les techniques de rééducation orthophonique. Cette approche permet de personnaliser les stratégies thérapeutiques en fonction des besoins spécifiques de chaque patient, en intégrant des techniques multimodales qui renforcent le développement langagier de l'enfant sourd implanté. Finalement, l'analyse des interactions entre une orthophoniste et ses patients, notamment dans le domaine de la surdité, fournit des insights précieux sur la façon dont les orthophonistes peuvent adapter leurs méthodes pour maximiser l'impact de leurs interventions, contribuant ainsi à l'amélioration globale des pratiques cliniques et à l'optimisation des résultats thérapeutiques pour les patients sourds implantés. En multipliant les canaux de communication, notamment lors de la prise en soin d'enfants sourds, les orthophonistes peuvent fournir un maximum d'informations et faciliter ainsi la compréhension. Cette approche permet non seulement une imprégnation efficace des stimuli linguistiques mais aussi le développement progressif des compétences en expression.

D'autre part, l'analyse des pratiques professionnelles, comme le soulignent Da Silva-Genest et Masson (2017), bénéficie grandement de l'utilisation de corpus vidéos. Bien que les orthophonistes ne disposent pas du même temps que les chercheurs pour l'analyse minutieuse de ces corpus, cette pratique reste enrichissante et permet d'affiner les techniques professionnelles et d'évaluer leur efficacité, conformément aux recommandations de bonnes pratiques régissant notre profession. Da Silva (2014) mentionne également que des ponts existent entre la recherche et la pratique, permettant d'adapter les analyses à des objectifs précis et pertinents, et de faire progresser ainsi le travail des orthophonistes.

Conclusion

En conclusion, l'étude de cas menée dans le cadre de ce mémoire illustre l'importance que peut avoir la modalité visuelle dans la prise en soin orthophonique d'un enfant sourd implanté. À travers l'analyse des productions gestuelles et des interactions avec l'orthophoniste, nous avons observé une utilisation notable des gestes par l'enfant, même si la variété et la quantité des gestes étaient limitées. Les résultats montrent que l'orthophoniste regarde la majorité des gestes de l'enfant et utilise diverses formes d'étayage pour soutenir et enrichir ses productions langagières gestuelles.

Nos hypothèses initiales ont été partiellement confirmées. L'enfant produit effectivement plus de gestes que de vocalisations, bien que ces gestes ne soient pas issus de la Langue des Signes Française et soient relativement peu spontanés. L'analyse des réponses de l'orthophoniste révèle une adaptation constante aux besoins de l'enfant, avec une utilisation fréquente de reformulations et de modélisations pour soutenir la compréhension et la production langagière.

Les implications cliniques de cette étude soulignent l'importance d'une approche multimodale en orthophonie, particulièrement dans le cas des prises en soin d'enfants sourds implantés. En combinant les canaux de communication, les orthophonistes peuvent offrir un soutien plus riche et adapté, favorisant ainsi un développement langagier plus complet.

Enfin, pour approfondir cette recherche, il serait bénéfique de diversifier les types d'activités analysées et de prolonger l'observation sur une période plus longue pour mieux comprendre l'évolution des comportements langagiers de l'enfant. De plus, la comparaison avec les interactions avec d'autres dyades orthophoniste-enfant pourrait apporter des éclairages complémentaires sur les pratiques et leur efficacité.

Notre travail suggère ainsi que l'intégration des techniques d'analyse vidéo dans la pratique orthophonique peut enrichir les méthodes de prise en soin, tout en rapprochant la recherche de la pratique clinique quotidienne.

Bibliographie

- Bassano, D. (2005). Production naturelle précoce et acquisition du langage. L'exemple du développement des noms. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (31), 61-84.
- Batista, A., Le Normand, M. T., & Colletta, J. M. (2019). Gestes, bimodalité et langage verbal chez le jeune enfant. *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*, 53.
- Beupoil-Hourdel, P. (2015). *Acquisition et Expression Multimodale de la Négation. Étude d'un Corpus Vidéo et Longitudinal de Dyades Mère-Enfant Francophone et Anglophone* [Thèse de doctorat]. Sorbonne Paris Cité.
- Bedoin, D. (2018). *Sociologie du monde des sourds*. La Découverte.
- Bernicot, J., Salazar-Orvig, A. & Veneziano, E. (2006). Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La linguistique*, 42, 29-49.
- Busquet, D., & Descourtieux, C. (2003). TERMO. *Test d'Evaluation de la Réception du Langage Oral par l'enfant sourd*. Isbergues : OrthoEdition.
- Bruce, B., Hansson, K., & Nettelbladt, U. (2007). Interactional style, elicitation strategies and language production in professional language intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(3), 253-266.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Puf.
- Da Silva, C. (2009). Etayage verbal des orthophonistes en situation de rééducation avec des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage. In *Actes du colloque AcquisiLyon*.
- Da Silva, C. (2011). Orientations dialogiques dans une interaction orthophoniste-enfant dysphasique. In *Colloque international «Dialogisme: langue, discours»*, septembre 2010, Montpellier.

- Da Silva, C. (2014). *Étude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage* [Thèse de doctorat]. Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III; Université de Neuchâtel (Suisse).
- Da Silva-Genest, C. (2014). Reformulations en situation de rééducation orthophonique. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (60), 137-148.
- Da Silva-Genest, C., & Masson, C. (2017). L'apport de la linguistique de corpus à l'étude des situations cliniques : L'utilisation de ressources écologiques. *Studia de Linguistica*, 7, 89-112.
- Dhenain-Thery, C., 2020. Multimodalité et évaluation orthophonique chez l'enfant sourd avec aide auditive : études de pratiques professionnelles [Mémoire de Master]. Université de Lille.
- Dubois-Bélangier, R., Lavoie, M. H., Duchesne, L., & Bergeron, F. (2010). Morphosyntaxe réceptive d'enfants de 5 à 8 ans porteurs d'un implant cochléaire. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 34(4).
- ELAN [Computer software]. (2023). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive.
- Estève, I. (2011). *Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd : Outils d'analyse, socialisation et développement* [Thèse de doctorat]. Université de Grenoble.
- Ferré, G. (2011). Analyse multimodale de la parole. *Rééducation Orthophonique*, 246, 73-85.
- Gillot, D. (1998). Le droit des sourds : 115 propositions. *Rapport parlementaire au premier ministre*.
- Goldin-Meadow, S. (2010). Le rôle des gestes dans la création et l'acquisition du langage. *Enfance*, 3(3), 239-255.
- Hage, C., Charlier, B., & Leybaert, J. (2006). *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd: pistes d'évaluation*. Sprimont, Belgique : Mardaga.
- Haute Autorité de Santé [HAS]. (2009). *Recommandations de bonnes pratiques : Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans, hors accompagnement scolaire*.
- Iverson, J. M. & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological science*, 16(5), 367-371.
- Kendon, A. (2000). Language and gesture: Unity or duality. *Language and gesture*, 2, 47-63.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Lopez Krah , J., Alegria, J., Deltenre, P., Leybaert, J., & Serniclaes, W. (2007). *Surdité et langage. Prothèses, LPC et implants cochléaires*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes.
- Leybaert, J., Schepers, F., Renglet, T., Simon, P., Serniclaes, W., Deltenre, P., ... Ligny, C. (2005). Effet de l'implant cochléaire sur le développement du langage et l'architecture cognitive de l'enfant sourd profond. *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*. 173-194.
- Leybaert, J., & Colin, C. (2007). Le rôle des informations visuelles dans le développement du langage de l'enfant sourd muni d'un implant cochléaire. *Enfance*, 59(3), 245-253.
- Mazur-Palandre, A., & de Carvajal, I. C. (2019). *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*. UGA  ditions.

- Mondada, L. (2012). Organisation multimodale de la parole-en-interaction: pratiques incarnées d'introduction des référents. *Langue française*, 175, 129-147.
- Morgenstern, A. (2014). The blossoming of children's multimodal skills from 1 to 4 years old. *Body–Language–Communication. An international Handbook on Multimodality in Human Interaction*, 2, 1848-1857.
- Morgenstern, A. (2019). Écllosion et Étayage de la créativité: le rôle des adultes dans l'acquisition du langage. *Études Interdisciplinaires en Sciences humaines*, (6).
- Morgenstern, A. (2022). Children's multimodal language development from an interactional, usage-based, and cognitive perspective. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 14(2), e1631.
- Parisse, C., Blondel, M., Caët, S., Danet, C., Vincent, C., & Morgenstern, A. (2022, June). Multidimensional Coding of Multimodal Linguaging in Multi-Party Settings. In *Proceedings of the Thirteenth Language Resources and Evaluation Conference* (pp. 2781-2787).
- Rannou, P. (2019). Parcours et choix linguistiques de parents entendants d'enfants sourds en France: une certaine idée du bilinguisme. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, (1), 135-146.
- Rodi, M. (2013). *Interaction logopédiste-enfant: comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels?* [Thèse de doctorat]. Université de Neuchâtel.
- Rowe, M. L., Ozcaliskan, S., & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning words by hand : gesture's role in predicting vocabulary development. *First Language*, 28(2), 182-199.
- Spencer, P. E. (2004). Language at 12 and 18 months : Characteristics and accessibility of linguistic models. *The World of Deaf Infants: a longitudinal study*, 147–167.
- Tellier, M. (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. *Discours. Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique. A journal of linguistics, psycholinguistics and computational linguistics*, (15).
- Volterra, V., Caselli, M. C., Capirci, O., & Pirchio, S. (2005). Le rôle des gestes dans l'acquisition du langage chez les enfants entendants, les enfants non entendants et les enfants au développement atypique. Dans *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*. (pp. 89-120). Solal éditeur.

Liste des annexes

Annexe n°1 : Lettre d'information à l'orthophoniste.

Annexe n°2 : Formulaire de consentement transmis à l'orthophoniste.

Annexe n°3 : Lettre d'information aux parents.

Annexe n°4 : Formulaire de consentement transmis aux parents.

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



MEMOIRE

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

présenté par

Claire BOYER

soutenu publiquement en septembre 2024

**Multimodalité du langage et prise en soin
orthophonique**
**Etude d'interactions entre un enfant sourd implanté et son
orthophoniste**

MEMOIRE dirigé par

Stéphanie CAËT, maître de conférences en sciences du langage, Département d'Orthophonie,
Université de Lille

Lille – 2024

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



ANNEXES DU MEMOIRE

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

présenté par

Claire BOYER

soutenu publiquement en septembre 2024

**Multimodalité du langage et prise en soin
orthophonique**
**Etude d'interactions entre un enfant sourd implanté et son
orthophoniste**

MEMOIRE dirigé par

Stéphanie CAËT, maître de conférences en sciences du langage, Département
d'Orthophonie, Université de Lille

Lille – 2024

Annexe n°1 : Lettre d'information à l'orthophoniste.



Claire BOYER
Etudiante en 5^{ème} année
Département d'Orthophonie
Université de Lille
claire.boyer.etu@univ-lille.fr
0781245440

Stéphanie CAËT
Enseignante-chercheuse en Sciences du Langage
Université de Lille
UMR 8163 STL Savoirs, Textes, Langage
stephanie.caet@univ-lille.fr

Lille, le 09/10/2023

Objet : lettre d'information relative à une étude sur le rôle des échanges langagiers des enfants avec leur entourage

Madame, Monsieur,

De nombreux chercheurs s'intéressent au **rôle des échanges qu'ont les enfants avec leur entourage sur le développement du langage**. Pour répondre à cette question, nous observons, enregistrons et analysons de manière détaillée ce qui se passe dans les échanges de la vie quotidienne. Dans certains cas, cela nous permet de donner des pistes aux adultes pour mieux soutenir les enfants dans cet apprentissage.

Dans le cadre de son mémoire de fin d'études en orthophonie, Claire Boyer va participer à cette recherche. Son objectif est d'étudier les échanges **pendant des séances d'orthophonie**. Pour faire cette étude, elle souhaiterait collecter des **enregistrements vidéo déjà réalisés par les orthophonistes eux-mêmes**. Ces enregistrements nous permettront de faire des analyses précises des mots, mais aussi de la mélodie des phrases et des gestes qui sont produits par l'orthophoniste et par l'enfant. Ce mémoire est encadré par Stéphanie Caët, enseignante-chercheuse en Sciences du Langage et responsable de la recherche.

Dans le formulaire d'autorisation qui accompagne ce courrier, vous pourrez indiquer

- si vous acceptez de transmettre à Claire Boyer et Stéphanie Caët, directrice du mémoire, un ou plusieurs enregistrements vidéo d'activités en séance sur lesquels vous apparaissez,
- qui peut conserver et analyser les enregistrements,
- si vous acceptez ou non que nous montrions des extraits des enregistrements (audio, vidéo, floutés ou non) dans des conférences ou des formations pour illustrer les analyses. En cas de présentation d'extraits, nous nous engageons à ce que vos coordonnées (nom, adresse etc) restent confidentielles.

Il s'agit d'une participation libre et sans dédommagement. Elle pourra être interrompue à tout moment, sans conséquence pour vous.

Vous pouvez prendre tout le temps nécessaire avant de décider de participer ou non. Nous restons à votre disposition pour toute information complémentaire concernant cette étude et le formulaire de consentement ci-joint.

Cordialement,

Stéphanie Caët
Enseignante-chercheuse

Claire Boyer
Etudiante en 5^{ème} année d'orthophonie

Annexe n°2 : Formulaire de consentement transmis à l'orthophoniste.



Autorisation pour la transmission, l'utilisation et la diffusion d'enregistrements vidéo dans le cadre d'une recherche sur le rôle des échanges langagiers des enfants avec leur entourage

NOM Prénom de l'orthophoniste :

J'ai reçu une lettre m'informant des objectifs de la recherche sur les échanges langagiers des enfants avec leur entourage, ainsi que du mémoire de Claire Boyer réalisé sous la direction de Stéphanie Caët, enseignante-chercheure en Sciences du Langage : **oui** **non**

J'ai obtenu des réponses à toutes les questions que j'ai posées et j'ai disposé d'un temps de réflexion suffisant pour prendre ma décision : **oui** **non**

Transmission d'enregistrements dans le cadre du mémoire

J'accepte de transmettre un ou plusieurs enregistrements vidéo sur lesquels j'apparais à Claire Boyer et Stéphanie Caët, directrice du mémoire : **oui** **non**

Ce transfert est réalisé sous la responsabilité de Stéphanie Caët, directrice du mémoire, enseignante-chercheure en Sciences du Langage à l'Université de Lille.

Conformément à la loi Informatique et Libertés et au Règlement Général sur la Protection des Données, vous aurez le droit de demander l'effacement des enregistrements sur lesquels vous apparaissez, ainsi que de vos coordonnées, sans justification, en écrivant à Stéphanie Caët (stephanie.caet@univ-lille.fr).

Utilisation d'enregistrements dans le cadre du mémoire et de la recherche

Les utilisateurs des enregistrements s'engagent à faire le nécessaire pour sécuriser le stockage des enregistrements sur leurs outils de travail (ordinateurs, disques durs externes chiffrés, etc.).

J'accepte que les enregistrements soit analysés par :

- Claire Boyer et Stéphanie Caët, dans le cadre du mémoire	oui <input type="checkbox"/>
<i>C. Boyer et S. Caët conserveront les données jusqu'à la soutenance du mémoire. C. Boyer supprimera ensuite vos données de ses outils de travail. S. Caët pourra utiliser les données pendant 2 années supplémentaires pour la valorisation scientifique du travail réalisé.</i>	non <input type="checkbox"/>
- Stéphanie Caët, enseignante-chercheure en Sciences du Langage, ainsi que les étudiants, stagiaires ou vacataires travaillant sous sa direction, dans le cadre plus global de la recherche sur le rôle des échanges langagiers des enfants avec leur entourage.	oui <input type="checkbox"/>
<i>S. Caët conservera les données jusqu'aux 15 ans de l'enfant avec lequel vous apparaissez. Les étudiants, stagiaires ou vacataires travaillant sous sa direction n'auront pas accès à vos coordonnées et ils supprimeront les enregistrements de leurs outils de travail à la fin de leur année universitaire, de leur stage ou de leur contrat.</i>	non <input type="checkbox"/>

- les collègues de Stéphanie Caët qui travaillent avec elle à l'Université ou dans son laboratoire de recherche, ainsi que les étudiants, stagiaires ou vacataires travaillant sous leur direction, dans le cadre de la recherche sur le rôle des échanges langagiers des enfants avec leur entourage. <i>Les collègues de S. Caët conserveront les données jusqu'aux 15 ans de l'enfant avec lequel vous apparaissez. Les étudiants, stagiaires ou vacataires travaillant sous leur direction supprimeront les enregistrements de leurs outils de travail à la fin de leur année universitaire, de leur stage ou de leur contrat. Aucune de ces personnes n'aura accès à vos coordonnées.</i>	oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/>
---	--

Aux 15 ans de l'enfant avec lequel vous apparaissez, vous serez recontacté(e.s) pour que vous puissiez indiquer si vous acceptez que les enregistrements continuent à être utilisés :

Adresse postale :

Adresse email :

Téléphone :

Si vous changez de coordonnées, vous pourrez en informer Stéphanie Caët par email (stephanie.caet@univ-lille.fr).

Diffusion élargie d'extraits des enregistrements

Les personnes travaillant à l'Université, en particulier les enseignants-chercheurs, sont invitées à présenter leurs travaux dans le cadre de **communications scientifiques (orales ou écrites) ou de formations (initiales ou continues)**. Des **actions de prévention** sur la question du langage auprès de professionnels de la petite enfance, de l'enseignement ou de santé peuvent également être organisées. Parfois, il peut être utile de présenter des extraits des enregistrements car cela permet d'entendre la mélodie des phrases ou de voir les gestes qui sont produits.

Si des extraits d'enregistrements sont présentés (en fonction de l'accord que vous donnerez), Stéphanie Caët et ses collègues veilleront à ce que votre nom de famille ainsi que vos coordonnées ne soient pas identifiables.

Les supports de ces communications ou formations sont parfois mis en ligne sur des sites Internet à caractère scientifique ou universitaire.

J'accepte que des extraits soient présentés dans le cadre de communications scientifiques (orales ou écrites) ou de formations (initiales ou continues) .	oui, et j'accepte que mon visage ne soit pas flouté <input type="checkbox"/> oui, mais je souhaite que mon visage soit flouté <input type="checkbox"/> non, mais j'accepte que des extraits audio soient présentés <input type="checkbox"/> non, je ne souhaite pas que des extraits soient présentés <input type="checkbox"/>
J'accepte que des extraits soient présentés dans le cadre d' actions de prévention sur la question du langage auprès de professionnels de la petite enfance, de l'enseignement ou de santé .	oui, et j'accepte que mon visage ne soit pas flouté <input type="checkbox"/> oui, mais je souhaite que mon visage soit flouté <input type="checkbox"/> non, mais j'accepte que des extraits audio soient présentés <input type="checkbox"/> non, je ne souhaite pas que des extraits soient présentés <input type="checkbox"/>

Si j'accepte que des extraits soient présentés :

- J'accepte que mon prénom soit conservé lors de la présentation d'extraits : **oui** **non**

Je renonce à demander tout dédommagement ou indemnité pour l'utilisation et la diffusion des

enregistrements. Cette autorisation exclut toute exploitation commerciale des données.

Je suis libre de revenir sur mes choix en contactant Stéphanie Caët (stephanie.caet@univ-lille.fr) et en signant un avenant à cette autorisation.

Fait le à, en deux exemplaires originaux.

Signature, précédée de la mention manuscrite « Lu et approuvé »

J'accepte d'être contacté(e) pour d'autres projets de recherche : oui non

Annexe n°3 : Lettre d'information aux parents.



Claire BOYER

Etudiante en 5^{ème} année

Département d'Orthophonie

Université de Lille

claire.boyer.etu@univ-lille.fr

0781245440

Stéphanie CAËT

Enseignante-chercheuse en Sciences du Langage

Université de Lille

UMR 8163 STL Savoirs, Textes, Langage

stephanie.caet@univ-lille.fr

Lille, le 09/10/2023

Objet : lettre d'information relative à une étude sur le rôle des échanges langagiers des enfants avec leur entourage

Madame, Monsieur,

De nombreux chercheurs s'intéressent au **rôle des échanges qu'ont les enfants avec leur entourage sur le développement du langage**. Pour répondre à cette question, nous observons, enregistrons et analysons de manière détaillée ce qui se passe dans les échanges de la vie quotidienne. Dans certains cas, cela nous permet de donner des pistes aux adultes pour mieux soutenir les enfants dans cet apprentissage.

Dans le cadre de son mémoire de fin d'études en orthophonie, Claire Boyer va participer à cette recherche. Son objectif est d'étudier les échanges **pendant des séances d'orthophonie**. Pour faire cette étude, elle souhaiterait collecter des **enregistrements vidéo déjà réalisés par les orthophonistes eux-mêmes**. Ces enregistrements nous permettront de faire des analyses précises des mots, mais aussi de la mélodie des phrases et des gestes qui sont produits par l'orthophoniste et par l'enfant. Ce mémoire est encadré par Stéphanie Caët, enseignante-chercheuse en Sciences du Langage et responsable de la recherche.

Dans le formulaire d'autorisation qui accompagne ce courrier, vous pourrez indiquer

- si vous acceptez que l'orthophoniste de votre enfant transmette à Claire Boyer et Stéphanie Caët, directrice du mémoire, un ou plusieurs enregistrements vidéo d'activités en séance avec votre enfant,
- qui peut conserver et analyser les enregistrements,
- si vous acceptez ou non que nous montrions des extraits des enregistrements (audio, vidéo, floutés ou non) dans des conférences ou des formations pour illustrer les analyses. En cas de présentation d'extraits, nous nous engageons à ce que vos coordonnées (nom, adresse etc) restent confidentielles.

Il s'agit d'une participation libre et sans dédommagement. Elle pourra être interrompue à tout moment, sans conséquence pour vous ni pour votre enfant.

Vous pouvez prendre tout le temps nécessaire avant de décider de participer ou non. Nous restons à votre disposition pour toute information complémentaire concernant cette étude et le formulaire de consentement ci-joint.

Cordialement,

Stéphanie Caët

Enseignante-chercheuse Etudiante en 5^{ème} année d'orthophonie

Claire Boyer

Annexe n°4 : Formulaire de consentement transmis aux parents.



Autorisation pour la transmission, l'utilisation et la diffusion d'enregistrements vidéo dans le cadre d'une recherche sur le rôle des échanges langagiers des enfants avec leur entourage

NOM Prénom du parent ou responsable légal :

NOM Prénom de l'enfant :

Mois et année de naissance de l'enfant :

J'ai reçu une lettre m'informant des objectifs de la recherche sur les échanges langagiers des enfants avec leur entourage, ainsi que du mémoire de Claire Boyer réalisé sous la direction de Stéphanie Caët, enseignante-chercheure en Sciences du Langage : **oui** **non**

J'ai obtenu des réponses à toutes les questions que j'ai posées et j'ai disposé d'un temps de réflexion suffisant pour prendre ma décision : **oui** **non**

Transmission d'enregistrements dans le cadre du mémoire

J'accepte que l'orthophoniste de mon enfant transmette un ou plusieurs enregistrements vidéo à Claire Boyer et Stéphanie Caët, directrice du mémoire : **oui** **non**

Ce transfert est réalisé sous la responsabilité de Stéphanie Caët, directrice du mémoire, enseignante-chercheure en Sciences du Langage à l'Université de Lille.

Conformément à la loi Informatique et Libertés et au Règlement Général sur la Protection des Données, vous aurez le droit de demander l'effacement des enregistrements sur lesquels votre enfant apparaît, ainsi que de vos coordonnées, sans justification, en écrivant à Stéphanie Caët (stephanie.caet@univ-lille.fr).

Utilisation d'enregistrements dans le cadre du mémoire et de la recherche

Les utilisateurs des enregistrements s'engagent à faire le nécessaire pour sécuriser le stockage des enregistrements sur leurs outils de travail (ordinateurs, disques durs externes chiffrés, etc.).

J'accepte que les enregistrements soient conservés et analysés par :

- Claire Boyer et Stéphanie Caët, dans le cadre du mémoire	oui <input type="checkbox"/>
<i>C. Boyer et S. Caët conserveront les données jusqu'à la soutenance du mémoire. C. Boyer supprimera ensuite vos données de ses outils de travail. S. Caët pourra utiliser les données pendant 2 années supplémentaires pour la valorisation scientifique du travail réalisé.</i>	non <input type="checkbox"/>
- Stéphanie Caët, enseignante-chercheure en Sciences du Langage, ainsi que les étudiants, stagiaires ou vacataires travaillant sous sa direction, dans le cadre plus global de la recherche sur le rôle des échanges langagiers des enfants avec leur entourage.	oui <input type="checkbox"/>
<i>S. Caët pourra utiliser les données jusqu'aux 15 ans de votre enfant. Les étudiants, stagiaires ou vacataires travaillant sous sa direction n'auront pas accès à vos coordonnées et ils supprimeront les enregistrements de leurs outils de travail à la fin de leur année universitaire, de leur stage ou de leur contrat.</i>	non <input type="checkbox"/>

<p>- les collègues de Stéphanie Caët qui travaillent avec elle à l'Université ou dans son laboratoire de recherche, ainsi que les étudiants, stagiaires ou vacataires travaillant sous leur direction, dans le cadre de la recherche sur le rôle des échanges langagiers des enfants avec leur entourage.</p>	<p>oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/></p>
<p><i>Les collègues de S. Caët conserveront les enregistrements jusqu'aux 15 ans de votre enfant. Les étudiants, stagiaires ou vacataires travaillant sous leur direction supprimeront les enregistrements de leurs outils de travail à la fin de leur année universitaire, de leur stage ou de leur contrat. Aucune de ces personnes n'aura accès à vos coordonnées.</i></p>	

Aux 15 ans de votre enfant, vous serez recontacté(e.s) pour qu'il/elle puisse indiquer s'il/elle accepte que les enregistrements continuent à être utilisés :

Adresse postale :

Adresse email :

Téléphone :

Si vous changez de coordonnées, vous pourrez en informer Stéphanie Caët par email (stephanie.caet@univ-lille.fr).

Diffusion élargie d'extraits d'enregistrements

Les personnes travaillant à l'Université, en particulier les enseignants-chercheurs, sont invitées à présenter leurs travaux dans le cadre de **communications scientifiques (orales ou écrites) ou de formations (initiales ou continues)**. Des **actions de prévention** sur la question du langage auprès de professionnels de la petite enfance, de l'enseignement ou de santé peuvent également être organisées. Parfois, il peut être utile de présenter des extraits des enregistrements car cela permet d'entendre la mélodie des phrases ou de voir les gestes qui sont produits.

Si des extraits d'enregistrements sont présentés (en fonction de l'accord que vous donnerez), Stéphanie Caët et ses collègues veilleront à ce que votre nom de famille, la date de naissance de votre enfant ainsi que vos coordonnées ne soient pas identifiables.

Les supports de ces communications ou formations sont parfois mis en ligne sur des sites Internet à caractère scientifique ou universitaire.

<p>J'accepte que des extraits soient présentés dans le cadre de communications scientifiques (orales ou écrites) ou de formations (initiales ou continues).</p>	<p>oui, et j'accepte que le visage de mon enfant ne soit pas flouté <input type="checkbox"/> oui, mais je souhaite que le visage de mon enfant soit flouté <input type="checkbox"/> non, mais j'accepte que des extraits audio soient présentés <input type="checkbox"/> non, je ne souhaite pas que des extraits soient présentés, ni vidéo, ni audio <input type="checkbox"/></p>
<p>J'accepte que des extraits soient présentés dans le cadre de d'actions de prévention sur la question du langage auprès de professionnels de la petite enfance, de l'enseignement ou de santé.</p>	<p>oui, et j'accepte que le visage de mon enfant ne soit pas flouté <input type="checkbox"/> oui, mais je souhaite que le visage de mon enfant soit flouté <input type="checkbox"/> non, mais j'accepte que des extraits audio soient présentés <input type="checkbox"/> non, je ne souhaite pas que des extraits soient présentés, ni vidéo, ni audio <input type="checkbox"/></p>

Si j'accepte que des extraits soient présentés :

- J'accepte que le prénom de mon enfant soit conservé lors de la présentation d'extraits : **oui** **non**

Je renonce à demander tout dédommagement ou indemnité pour l'utilisation et la diffusion des enregistrements. Cette autorisation exclut toute exploitation commerciale des données.

Je suis libre de revenir sur mes choix en contactant Stéphanie Caët (stephanie.caet@univ-lille.fr) et en signant un avenant à cette autorisation.

Fait le à, en deux exemplaires originaux.

Signature, précédée de la mention manuscrite « Lu et approuvé »

J'accepte d'être contacté(e) pour d'autres projets de recherche : oui **non**