

« Il faut dire, on dit, ça veut dire... » : étude des formes et fonctions des interventions métalangagières en situation d'intervention orthophonique

“Il faut dire, on dit, ça veut dire...”: a study of the forms and functions of metalanguage moves in speech-language therapy situations

Christine da Silva-Genest¹

Abstract: Metalanguage has rarely been considered in clinical situations. Yet, in these situations, and especially in the context of Speech and Language Pathology, clinicians have a discourse centred on language, which is both the object of remediation and the mediating instrument. The aim of this article is to describe the forms and functions of metalinguistic productions in Speech-Language Pathology interventions with children presenting developmental language disorders. The qualitative analysis of these productions shows great heterogeneity in the forms of metalanguage moves. These moves are marked by the discourse of the other and are part of patterns of verbal action. They offer an appropriate context to develop linguistic and cognitive skills.

Key words: metalinguistic moves, speech-language pathologist – child interaction, Developmental Language Disorder, language strategies, scaffolding.

1. Introduction

Dans tout discours – oral ou écrit –, le langage lui-même peut devenir un objet de discours. C'est ce qu'on appelle le métalangage ou la fonction métalinguistique, comme nous le rappelle Jakobson :

Une distinction a été faite dans la logique moderne entre deux niveaux de langage, le “langage-objet”, parlant des objets, et le “métalangage” parlant du langage lui-même. [...] il [le métalangage] joue aussi un rôle important dans le langage de tous les jours. [...] Chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils

¹ Université de Lorraine, EA 3450 DevAH & membre associé à l'UMR 7118 ; christine.da-silva-genest@univ-lorraine.fr.

utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (ou de glose). (1963 : 217-218)

Le métalangage a fait l'objet de nombreuses recherches portant sur différents types de texte (grammaires, dictionnaires, discours poétiques) à l'écrit ou à l'oral et sur des situations variées telles que les situations scolaires (Branca-Rosoff & Gomila 2004, Gomila 2011) ou d'apprentissage de langues étrangères (Gombert 1996, Trévisse 2010). En revanche, le métalangage a rarement été considéré dans les situations cliniques, que ce soit dans des contextes d'interactions médecin-patient ou dans le cadre d'interactions orthophoniste-patient. Or, ces deux contextes permettent également d'appréhender le fonctionnement du métalangage. Dans les interactions médecin-patient, le médecin dit expert doit apporter un discours clair et compréhensible à son patient qui l'amène souvent à reformuler ses propos et expliquer l'usage des termes savants (Masson & da Silva-Genest 2017 ; Beaud, Cahagne & Guyard 2008). La situation d'intervention orthophonique a, quant à elle, la particularité d'avoir la langue comme objet de remédiation et comme outil de médiation. Bien que ces deux contextes d'interaction verbale soient pertinents pour l'analyse du métalangage, nous centrerons nos propos dans le cadre de cet article sur les situations de prise en charge orthophonique d'enfants d'âge scolaire présentant des troubles du développement du langage oral.

Dans le cadre des troubles développementaux, les séances d'intervention orthophonique ont pour objectifs d'amener le patient à développer ou à acquérir de nouvelles compétences linguistiques et à améliorer les compétences communicationnelles. La remédiation des aspects déficitaires du langage, le fait de donner aux enfants les moyens de s'approprier les outils linguistiques dont ils ont besoin pour s'exprimer et leur permettre de mieux s'inscrire en communication sont au cœur du travail orthophonique. De ce fait, l'échange clinique se veut être un espace offrant des conditions favorables au développement de leurs compétences langagières. C'est donc à la fois un espace de communication et un espace de travail sur le langage. Parmi les modes d'intervention observés dans la littérature, les méthodes dites métalinguistiques ou explicites ont fait l'objet d'un certain nombre d'études (Ebbels & van der Lely 2001, Ebbels 2007, Zwitserlood *et al.* 2015). Ces méthodes ont pour but d'amener les enfants à prendre conscience des règles grammaticales de leur langue ou de les leur donner explicitement. De façon générale, elles sont considérées comme efficaces pour développer de nouvelles compétences linguistiques. Toutefois, leur efficacité n'est évaluée que sur la base de l'acquisition d'un phénomène linguistique bien particulier tel que la production et/ou la compréhension de phrases passives (Ebbels & van der Lely 2001) sans tenir compte du développement langagier de manière plus globale. En outre, ces études décrivent rarement les façons d'intervenir des professionnel·le·s et ne cherchent pas à rendre

compte de ce qui se joue dans l'interaction ni de l'effet des interventions métalinguistiques sur le discours des enfants.

Notre objectif est donc de pallier ce manque en présentant, d'une part, les formes des interventions métalangagières des orthophonistes et, d'autre part, leurs fonctions en dialogue afin d'apprécier leur rôle dans le processus acquisitionnel.

2. Méthode

Pour atteindre notre objectif, nous avons observé des interactions orthophoniste-enfant en situations naturelles (cf. 2.1) afin d'analyser qualitativement toutes les productions métalangagières des orthophonistes (cf. 2.2).

2.1. Population et recueil des données

Quatre dyades orthophoniste²-enfant présentant des troubles du développement du langage oral ont été suivies lors de séances d'intervention orthophonique pendant 7 mois³ (voir da Silva 2014).

Deux enfants sont de sexe féminin (Etelle et Julie) et deux autres de sexe masculin (Samuel et Ambroise)⁴ et sont âgés entre 5 ans 10 mois et 8 ans 11 mois au début de l'étude.

Au total, vingt-huit séances ont été observées (soit sept par enfant) de façon écologique, c'est-à-dire en préservant au mieux les conditions naturelles d'interaction verbale. Ainsi, aucune consigne n'a été donnée aux sujets et toutes les activités proposées dans le cadre de ces séances ont été choisies par les orthophonistes en fonction des séances précédentes et de leurs objectifs thérapeutiques.

Les séances ont été enregistrées en vidéo et transcrites intégralement en tenant compte des conduites verbales et non verbales des sujets.

2.2. Méthode d'analyse

Nous nous proposons d'effectuer une analyse qualitative des interventions métalangagières dans le discours des professionnelles de santé dans le cadre de cet article. Cette analyse a pour but de

² Toutes les orthophonistes de notre population sont des femmes. Le féminin sera donc utilisé pour référer à ces professionnelles de santé.

³ Nous tenons à remercier toutes les orthophonistes ainsi que les enfants et leur famille d'avoir accepté de participer à cette étude et de nous avoir accordé du temps pour sa réalisation.

⁴ Dans les exemples donnés, tous les tours de parole commençant par *ORT* sont ceux produits par l'orthophoniste et ceux commençant par *AMB*, *ETE*, *JUL*, *SAM* correspondent à ceux des enfants. Afin de garder l'anonymat des participant·e·s, leurs prénoms ont été remplacés par des pseudonymes.

relever les différentes formes des interventions métalangagières et leurs fonctions dans le processus acquisitionnel. Au total, 6118 interventions produites par les orthophonistes ont été analysées.

2.2.1. Interventions métalangagières

Nous employons le terme de « métalinguistique » pour renvoyer à toutes les traces observables de la réflexivité sur la langue, le langage et le discours. Il s'agit de phénomènes très hétérogènes qui témoignent de prises de distance, de changements de plans divers effectués par les locuteurs par rapport à leurs dires et aux dires de l'autre dans l'interaction. Pour reprendre les mots de Benveniste (1974), la faculté métalinguistique renvoie à la « possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations » (*ibid.* : 228-229). Les mots métalinguistiques employés en discours ne réfèrent pas au monde mais à la langue ou au discours. Étant donné que notre objectif est d'appréhender le métalangage en interaction, nous parlerons d'interventions métalangagières, c'est-à-dire de toute prise de parole d'un locuteur correspondant à une intention communicative et à un acte de langage au sein duquel le sujet parle du matériel linguistique et discursif (qu'il soit oral ou écrit). Nous considérons que l'autonymie concerne à la fois de petites unités telles que le mot et des unités plus grandes comme les interventions ou énoncés ou le tour de parole. Le métalangage peut caractériser l'aspect phonique, graphique, fonctionnel, sémantique, étymologique, etc. (Rey-Debove 1971).

2.2.2. Activités langagières et tâches linguistiques

Chaque séance de prise en charge orthophonique est organisée autour d'activités centrées sur le langage où une tâche linguistique doit être accomplie. Par exemple, une activité de dénomination peut être proposée au·à la patient·e au sein de laquelle celui·le·ci doit réaliser une tâche de dénomination ; dans le cadre d'une activité de récit d'expériences personnelles, la tâche à accomplir par l'enfant sera de raconter une histoire vécue en lien avec la thématique introduite par l'orthophoniste.

Dans la plupart des activités proposées, les locuteur·rice·s peuvent être amené·e·s tou·te·s les deux à accomplir une tâche linguistique. Il y a alors une alternance des rôles entre l'orthophoniste et l'enfant. Dans le cadre du présent article, nous nous intéressons seulement aux séquences où l'enfant doit réaliser une tâche linguistique et l'orthophoniste soutient cette réalisation. Cela ne signifie pas que les séquences où l'orthophoniste accomplit la tâche ne soient pas pertinentes mais leurs caractéristiques sont différentes et ne feront pas l'objet d'une analyse ici.

3. Caractéristiques des interventions métalangagières produites par les orthophonistes

Les formes des interventions métalangagières des orthophonistes sont très variées et hétérogènes. Certaines se manifestent sous forme assertive telles que les définitions (cf. 3.1), les dénominations (cf. exemple 11, SAM 112), les reformulations (cf. 3.2), les corrections explicites (cf. 3.2), les reprises autonymiques (cf. 3.2 ; Authier-Revuz 2003), les feedbacks (qui peuvent être des refus, des acceptations ou des évaluations positives ; cf. 3.2), et d'autres sont produites sous forme interrogative, comme les demandes de dénominations (*c'est quoi ? ; comment il s'appelle celui-là ?*; corpus de Samuel), d'explications ou de justifications, de confirmation (cf. 4.2), les questions métalinguistiques (e.g. *qu'est-ce que tu entends au début de TOMate ?*; corpus de Julie), les instructions (énoncés de type *tu vas me dire...*).

En outre, le discours des orthophonistes se caractérise par sa portée fortement autonymique. En effet, lorsqu'il revient à l'enfant d'accomplir une tâche linguistique, 61,54% (N = 3765) des interventions des orthophonistes sont centrées sur le langage.

Par ailleurs, l'objet du dire des interventions métalangagières porte sur trois aspects : la langue (cf. 3.1), le discours des enfants (cf. 3.2) et la tâche linguistique (cf. 3.3).

Les différents exemples que nous allons présenter de la section 3.1. à 3.3. montrent que les discours sont imprégnés de points de vue et sont portés par une instance énonciative plurielle : la voix du·de la locuteur·trice en tant qu'individu et être social, celle de la professionnelle de santé (formée pour intervenir sur la langue et le langage), celle de la norme et des grammaires, voire des représentations qu'a le·la locuteur·trice de la norme, celle de l'enfant. La présence de ces différentes voix marque les discours d'une hétérogénéité discursive et énonciative (Bakhtine 1934[1978]). Les traces de cette hétérogénéité sont visibles dans le discours des orthophonistes et tout particulièrement dans les productions métalangagières. Nous verrons que ces traces peuvent être explicites, qu'elles mettent en évidence la mise à distance du·de la locuteur·trice par rapport à son discours et qu'elles sont l'expression du traitement du discours premier (Authier 1978, Authier-Revuz 1982).

3.1. La langue comme objet du dire

Lorsque la langue est l'objet du dire, on constate la présence de marqueurs discursifs qui sont des traces de discours autre (Bakhtine 1934[1978]). Parmi ces marques, l'utilisation du pronom indéfini *on* et du verbe *dire* dans des segments de type *on dit* ou *il faut dire* s'inscrit

dans un discours normatif de la langue française qui se caractérise par des règles prescriptives. On voit donc que la situation de prise en charge orthophonique est un lieu de normalisation (comme l'école). Cela n'est pas surprenant quand on sait que face à une pathologie le·la clinicien·ne va avoir pour objectif, pour certain·e·s, d'amener le·a patient·e vers une norme établie notamment par les tests de langage (celle de sa communauté linguistique et de son groupe d'âge chronologique) ou vers un fonctionnement typique et fonctionnel du langage, pour d'autres, en fonction des perspectives théoriques.

Dans l'exemple (1)⁵, l'enfant doit dénommer l'item *chaise* mais ne parvient pas à produire la forme conventionnelle. L'orthophoniste passe par l'écrit dans le but d'améliorer la production phonologique. Le passage à une autre modalité (l'écrit) amène l'enfant à interroger l'adulte sur le graphème s.

(1) La langue comme objet du dire (Corpus d'Etelle)

- ETE 252 - [[ɛʒ] {chaise} ?
 ORT 258 - chai ::se :: . = ((écrit sur la feuille et la montre à Etelle))
 ETE 253 - pou(r)quoi on met un s ?
 ORT 259 - bah parce que c'est le le français c'est un peu
 compliqué . mais le s il peut faire de temps en
 temps [z ::] . = ((fait le geste Borel-Maisonny [z]))⁶ donc
 là = ((montre le mot sur la feuille)) il faut que tu dises
 chai- :: = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ])) -se :: . = ((fait
 le geste Borel-Maisonny [z])) vas-y!
 ETE 254 - [s :ɛʒ] {chaise} .
 ORT 260 - nan . = ((fait un signe de négation))

Suite à la sollicitation de l'enfant, l'orthophoniste fait un commentaire sur la langue française (*bah parce que c'est le le français c'est un peu compliqué.*) associé à la proposition d'une règle de correspondance grapho-phonémique (*mais le s il peut faire de temps en temps [z ::] . = ((fait le geste Borel-Maisonny [z]))*) qu'elle illustre avec le terme *chaise*. L'orthophoniste apporte des éléments sur la langue écrite, puisqu'elle dit explicitement à l'enfant comment lire et produire le lexème *chaise* (*il faut que tu dises*), tout en ciblant l'articulation des phonèmes consonantiques de ce dernier qui sont accompagnés de gestes Borel-Maisonny. On constate donc que l'orthophoniste se situe à deux niveaux métalinguistiques : l'explicitation d'une règle du français portant sur le graphème s et son application par la lecture et la prononciation d'un item.

Ce type de conduite ne se restreint pas à l'écrit et à la phonologie. D'autres phénomènes linguistiques peuvent être ciblés. En effet, dans l'exemple ci-dessous, l'orthophoniste interroge l'enfant sur la forme

⁵ Voir les conventions de transcription en annexe.

⁶ Les gestes Borel-Maisonny sont issus de la méthode portant le même nom. Il s'agit d'une aide qui consiste à utiliser un geste associé à chaque phonème de la langue.

des pronoms en fonction du genre grammatical (*il* vs *elle*) en vue de travailler le processus de pronominalisation. Les locuteur·rice·s échangent donc explicitement sur la langue et plus particulièrement sur une règle morphologique.

(2) Co-construction d'une règle grammaticale (Corpus d'Etelle)

- ORT 177 - quand on parle d'une fille qu'est-ce qu'on dit Etelle ?
on dit : + ((pointe vers une personne fictive et fait le geste articuloire de [ɛ]))
- ETE 165 - elle .
- ORT 178 - ELLe / fait quelque chose . d'accord ? / et quand on parle d'un garçon qu'est-ce qu'on dit ?
- ETE 166 - il .
- ORT 179 - on dit : il .
- ETE 167 - il .
- ORT 180 - très bien . [...]

L'objet du dire est introduit par des marqueurs discursifs de type *on dit*. Les énoncés sont constitués d'une structure encadrante et prototypique de la présentation d'une règle ou de sa prescription : « quand on parle de X, on dit Y ». Le verbe *dire* a alors pour sujet le pronom personnel indéfini *on*, qui a une valeur générique, réduisant ainsi son interprétation au trait sémantique [+humain].

Les interventions métalangagières dont l'objet du dire est la langue portent également sur le sens des mots et l'attribution d'une définition. Dans les exemples ci-dessous, les orthophonistes définissent (cf. exemple 3) ou demandent de définir (cf. exemple 4) le terme *épeler* et les expressions *passer la serpillère* et *être accueillis en triomphe*. Les définitions sont marquées par des opérations de paraphrase et de mise en évidence du sens du terme ou de l'expression. Ces propositions de définitions sont systématiquement introduites par *ça veut dire (que)*.

(3) Définition et relation de synonymie (exemples issus de plusieurs séances ; corpus d'Etelle)

- ORT 157 - donc du coup / regarde quand je te dis ; Etelle de me l'épeler . ((geste qui va de la bouche vers l'autre)) tu vas m'épeler le mot . ça veut dire que tu me dis / j'écris un s :: . un [s] . = ((pointe du doigt le s écrit par Etelle sur la feuille))
- [...]
- ORT 162 - quand on épelle un mot ça veut dire qu'on dit les lettres . mais on écrit pas . (Séance 3)
- ORT 44 - tu as Passé / la SERpillère . ça veut dire que tu as lavé le sol = ((fait des mouvements avec ses mains de droite à gauche pour mimer l'action de laver le sol)) avec de l'eau . d'accord ? (Séance 6)

(4) Définition et relation de synonymie (Corpus de Samuel)

- ORT 296 - en triomphe . ça veut dire quoi être accueillis en triomphe ?
- SAM 291 - dis / “bienvenue !”
- ORT 297 - ça veut dire être accueillis comme des héros / avec des gens qui font “ouais :: ourah ! bravo !” = ((lève les bras en l’air))

Dans l'exemple (4) ci-dessus, la définition proposée en ORT 296 est également introduite par *ça veut dire* et se compose d'une mise en relation de sens entre *en triomphe* et *comme des héros* et d'un ajout d'un discours représenté (fictif : “ouais :: ourah ! bravo !”). Ce dernier élément montre la façon dont l'orthophoniste s'adapte à son interlocuteur en lui proposant un contenu informationnel plus abordable et reprend sa proposition en SAM 291 de faire appel à d'autres discours pour définir l'expression *être accueillis en triomphe*. On constate donc que l'orthophoniste a recours ici à différents procédés pour définir une expression : la paraphrase et le discours représenté fictif. Les moyens linguistiques utilisés dans cet exemple ne sont pas des stratégies couramment employées par les professionnelles dans notre corpus. En revanche, la capacité qu'ont les orthophonistes de prendre appui sur les discours déjà produits et de s'adapter au discours de l'autre est fréquemment observée.

3.2. Le discours de l'enfant comme objet du dire

Le discours de l'enfant peut devenir l'objet du dire et d'attention dans le discours orthophonique. On l'observe principalement lorsque l'enfant produit une forme non conventionnelle qui est reformulée immédiatement par l'adulte.

La reformulation a souvent été étudiée dans les travaux en acquisition du langage et pathologie de l'acquisition du langage pour montrer son rôle dans le processus acquisitionnel, que ce soit en situations familiale (Chouinard & Clark 2003, Saxton 2005, Rezzonico *et al.* 2014) ou clinique (de Weck 1998, Rodi 2011, da Silva-Genest 2014).

Dès lors qu'un acte de reformulation est produit, la perspective énonciative change, y compris dans des activités structurées et formelles où l'objet est déjà la langue. La nouvelle perspective apporte un modèle de production verbale mais n'apporte pas un nouveau contenu informationnel. Il s'agit d'une forme de feedback sur le discours du patient. C'est le cas dans l'exemple suivant où l'orthophoniste en ORT 198 reprend une partie du discours de l'enfant en le reformulant au niveau phonologique.

(5) Reformulation phonologique (Corpus de Julie)

- JUL 189 - et dans la famille [nøbl] {meubles} / j'ai envie le
fauteuil .
 ORT 198 - dans la famille des / Meubles .
 JUL 190 - {des meubles .}

Le cas des reformulations est un bon exemple pour montrer la façon dont un énoncé est constitué par – au moins – deux énonciations de deux locuteur·rice·s marquant ainsi un dédoublement énonciatif (Bres & Vérine 2002). Bien que celui-ci soit le plus souvent décrit à l'écrit, il est également présent dans le dialogue *in praesentia* à travers les relations entretenues entre les énoncés des différent·e·s locuteur·rice·s (Salazar Orvig & Grossen 2008, da Silva 2014, da Silva-Genest 2015). Les relations entretenues entre les discours peuvent être schématisées de la façon suivante : [E1(E0)]. Cette schématisation met en évidence qu'il y a de l'autre (E0) dans l'un (E1) (Authier-Revuz 1995).

Pour reprendre les termes de Bakhtine :

[...] tout énoncé, pour peu qu'on l'examine de plus près, en tenant compte des conditions concrètes de l'échange verbal, contient les mots d'autrui cachés ou semi-cachés, d'un degré d'altérité plus ou moins grand. Un énoncé est sillonné, dirait-on, par la résonance lointaine et à peine audible de l'alternance des sujets parlants et par les harmoniques dialogiques, par les frontières atténuées à l'extrême entre les énoncés, et totalement perméables à l'expression de l'auteur (1979[1984] : 301).

En produisant E1, le locuteur se positionne par rapport à la parole de l'autre et marque sa façon de traiter E0 (Salazar Orvig & Grossen 2011). C'est ce traitement qui permet de créer une dynamique dans le dialogue. Le plus souvent, les reformulations produites par les orthophonistes sont marquées dialogiquement (da Silva 2011), c'est-à-dire qu'on retrouve les traces du discours de l'autre et l'énoncé source. L'altérité discursive peut être montrée (Authier-Revuz 1982) par des marques explicites de la présence du discours de l'autre comme elle peut totalement se fondre dans le discours⁷. On dira alors que le positionnement est *implicite* lorsqu'il n'y a pas de marques linguistiques explicitant le point de vue des orthophonistes sur les productions des enfants et que l'énoncé enchâssé et l'énoncé enchâssant sont imbriqués dans un seul énoncé (cf. ORT 198, exemple 5), alors qu'il est *explicite* lorsqu'il y a des marques linguistiques qui indiquent la manière dont les orthophonistes réutilisent les productions des enfants et leur point de vue sur celles-ci. C'est le cas

⁷ Nous conseillons le lecteur intéressé par cet aspect à consulter da Silva-Genest (2015).

lorsque l'orthophoniste refuse la production verbale ou la proposition du/de la patient·e ou qu'elle le/la corrige explicitement, comme dans l'exemple ci-dessous :

(6) Correction explicite du discours de l'enfant (Corpus de Samuel)

- SAM 177 - {xxx} elle tombe dans le pouilleux . // elle va [gane] {gagner} .
 ORT 181 - je vais pas tomber dans le pouilleux . je vais tomber sur : le pouilleux .

L'orthophoniste reformule le discours de l'enfant en reprenant celui-ci et en l'associant à la formulation avec la préposition correcte (*sur*). Le traitement de l'intervention de l'enfant par l'orthophoniste est clair : il y a un refus explicite de l'énoncé produit et un contraste est créé sur la préposition. Ce contraste est mis en évidence par la reprise du discours et de la préposition produits par l'enfant (SAM 177) dans un énoncé négatif et par la production d'un énoncé positif avec la préposition attendue *sur*. On peut dire qu'il s'agit d'une forme de négation métalinguistique, puisque le contenu n'est pas remis en cause. Seule la forme du discours produit l'est.

(7) Refus explicite du discours de l'enfant (Corpus de Samuel)

L'orthophoniste demande à Samuel de dénommer un item.

- SAM 86 - bah :: [e] {pas} connais son nom ?
 ORT 88 - bah qu'est-ce que tu fais quand tu connais pas ? et on dit pas je pas connais dis donc .
 SAM 87 - je ne [tone] {connais} pas .
 ORT 89 - ((fait un signe de confirmation de la tête)) ah je préfère . [...]

Contrairement à l'exemple 6, dans l'exemple 7, l'orthophoniste ne corrige pas la production de l'enfant. Elle réalise un simple refus pour amener l'enfant à reformuler par lui-même son discours⁸. On constate que plusieurs discours s'entremêlent ici. L'orthophoniste reprend le discours de l'enfant en l'intégrant à son propre discours. Son positionnement est explicite et marqué par la négation. En outre, tout en s'appuyant sur le discours de l'enfant, elle fait également appel à un discours prescriptif renvoyant à la norme (*on dit pas*) et à l'utilisation correcte de la négation dans un énoncé. Il y a donc une mise en relation entre plusieurs discours et voix qui sont porteurs d'une hétérogénéité discursive. En effet, les relations entretenues entre les discours sont visibles :

⁸ On notera également que l'orthophoniste reformule de façon implicite le pronom personnel en position sujet (*je*) produit sous forme de fillers [*e*] par l'enfant. Cette reformulation a un effet puisque l'enfant en SAM 87 se saisit du pronom *je*.

on dit pas je pas connais dis donc → [E1 (E0)] = [on dit pas (je pas connais) dis donc].

Comme indiqué, le positionnement de l'orthophoniste vis-à-vis de E0 *je pas connais* est explicite et le traitement est réalisé en deux temps avec, d'une part, un refus explicite de E0 (*on dit pas*) en faisant appel à un discours normatif et, d'autre part, un commentaire exclamatif (*dis donc*) de la production de E0.

On remarque la présence d'indices suprasegmentaux (cf. en ORT 198, exemple 5, l'accentuation du phonème reformulé) et/ou l'utilisation d'une autre modalité sémiotique dans le discours des professionnelles pour permettre à l'enfant de comprendre l'objet de la reformulation et marquer un contraste (Clark 2003, Saxton 2000). Ces éléments sont présents notamment lorsque le positionnement de l'orthophoniste sur le traitement de E0 n'est pas explicite. Dans l'exemple 8, la clinicienne emploie un geste quasi-linguistique pour reformuler la préposition produite par l'enfant en JUL 339 :

(8) Reformulation morphosyntaxique associée à un geste (Corpus de Julie)

- ORT 338 - qu'est-ce qu'elle fait la souris ?
- JUL 339 - bah elle se cache dans : {dans} le ça . = ((montre l'image sur la carte de l'orthophoniste))
- ORT 339 - elle se cache sous = ((fait un geste avec ses deux mains signifiant 'sous')) la casserole .⁹

En associant un geste quasi-linguistique à cette reformulation, elle met en évidence le contraste entre les deux énoncés et la production des deux prépositions. En outre, ce geste, qui redouble l'information donnée au niveau verbal, permet à l'enfant de se saisir du sens de la préposition *sous* par une modalité sémiotique.

3.3. La tâche linguistique comme objet du dire

L'objet du dire peut également être en lien avec l'activité en cours et l'accomplissement de la tâche. Dans ce cas, il y a une imbrication du savoir-dire et du savoir-faire.

L'exemple 9 est extrait d'un jeu de 7 familles portant sur les phonèmes. Par exemple, la famille « p » regroupe des lexèmes constitués du phonème [p] tels que *poupée, poule, pluie, nappe*. Cette activité est fortement ritualisée car l'orthophoniste s'attend à ce que l'enfant produise toujours des énoncés de type *Dans la famille X, je voudrais Y*

⁹ On notera dans cet exemple que l'orthophoniste reformule également au niveau lexical la production déictique du pronom démonstratif *ça* (JUL 339) en proposant le syntagme nominal attendu, *la casserole*.

pour accomplir la tâche qui est double ici (dénommer l'item souhaité et l'associer à sa « famille » phonologique).

(9) Comment dire et faire pour accomplir une tâche (Corpus de Julie)

- ORT 83 - tu peux commencer ;j / alors tu vas me dire :: dans
= ((montre la carte qu'elle vient de poser à côté de Julie,
il s'agit d'une carte d'orientation représentant l'élément
'dans')) la famille :: .
- JUL 81 - dans la famille / j'ai envie ::: → = ((regarde ses cartes
attentivement))
- ORT 84 - dans quelle famille ?
(3 sec)
- JUL 82 - la poupée : .
- ORT 85 - c'est la famille du son :: + ((fait geste du [p], Borel-
Maisonny))
- JUL 83 - PErroquet :: .¹⁰
- ORT 86 - [p :] c'est le son [p :] = ((fait geste du [p], Borel-Maisonny))
// et tu voudrais :: la pou :pée ::?
((tout bas)) oui : .*
- JUL 84 - pioche; ((avance la pioche vers Julie))
- JUL 85 - c'est pas toi [tila] {qui l'as} . = ((pioche une carte))
- ORT 88 - je ne l'ai pas . / non .
- JUL 86 - oui :: bien pioche : . = ((montre la carte à l'orthophoniste))
- ORT 89 - bravo :! [...]

Ils'agit de la toute première séquence de la phase transactionnelle du jeu. Cette séquence montre la façon dont l'orthophoniste structure et encadre cette activité du jeu de sept familles ainsi que les productions verbales de l'enfant. Avant de lui donner la parole, elle montre explicitement à l'enfant comment faire en commençant par lui montrer comment dire en ORT 83.

Réaliser une tâche métalinguistique ou avoir un discours sur la langue suppose une certaine distance avec le discours produit. Or, cette distanciation peut être difficile pour certains enfants à développement typique (Geoffre 2015, Bautier & Goigoux 2004) ou atypique (Smith-Lock 1995). Dans ce cas, l'objet du dire est difficile à comprendre par l'enfant qui ne parvient pas à saisir si l'objet du discours est référentiel ou métalinguistique. C'est le cas dans l'exemple suivant extrait d'une activité métamorphologique portant sur le genre.

Pour chaque carte donnée par l'orthophoniste, l'enfant doit indiquer le genre grammatical de l'objet représenté (masculin soit un mot 'garçon' ou féminin soit un mot 'fille'). Par la suite, l'enfant doit formuler une phrase avec ce référent et celui-ci doit prendre la forme

¹⁰ Le terme *perroquet* produit par l'enfant renvoie au phonème /p/ auquel il est associé. Ce système d'association est lié à la méthode « La planète des alphas », qui est un outil d'aide pour l'apprentissage de la lecture.

d'un pronom personnel en position sujet. L'objet de l'exercice ici est d'utiliser le pronom correspondant au genre grammatical du référent (*il* vs *elle*). L'extrait proposé ci-dessous porte sur l'item *sac* :

(10) Accomplissement d'une tâche métamorphologique perturbé par le sens (Corpus d'Etelle)

- ORT 170 - [...] tiens; = ((pose une nouvelle carte devant Etelle))
 ETE 172 - il : ▲ ▲
 ORT 171 - c'est quoi ?
 ETE 173 - ah : un sac .
 ORT 172 - d'accord .
 ETE 174 - c'est pou(r) les:: filles : / les sacs . // ah nan c'est pou(r) les ga(r)çons :: . ((déplace la carte en-dessous de la feuille d'exemple des mots masculins))
 ORT 173 - alors : on cherche pas à savoir pour QUI c'est . / on cherche à savoir si c'est un mot GARçon ou un mot Fille .
 ETE 175 - ah oui . ((en chuchotant)) alors c'est un mot →*
 ORT 174 - alors comme les : c'est ▲ tu m'as dit c'est UN :: sac . UN c'est pour les filles ou pour les garçons ?
 ETE 176 - ah c'est pou(r) les filles : .
 ORT 175 - tu m'as dit UNE poule / c'est une fille . // une carotte / c'est une fille . UN sac ?
 (5 sec)
 ORT 176 - c'est un mot + ((fait le geste articulatoire de [ga]))
 ETE 177 - [gaʁʒ] .
 ORT 177 - garçon / parce qu'on dit UN . on dit pas une sac / on dit UN sac .
 ETE 178 - mhm = ((fait un geste de confirmation de la tête)) un : .
 ORT 178 - un sac / un sac donc tu vas dire ? = ((montre la feuille d'exemple des mots masculins))
 ETE 179 - i(l) / est :: // sac . non . il est :: ((pointe du doigt l'Orthophoniste comme pour l'inviter à dire quelque chose))
 ORT 179 - il est quoi ? t'as envie de dire quoi ? il est +
 ETE 180 - orange .
 ORT 180 - d'accord .
 ETE 181 - donc un sac ((en chuchotant)) {est / un} orange: .*
 // [...]

Au sein de cette séquence, la relation entre un nom et son genre est perturbée par l'utilisation du référent par un individu de sexe féminin ou masculin. Ainsi, pour l'enfant, l'objet de l'activité n'est plus de mentionner le genre du nom (féminin vs masculin), mais de mettre en rapport l'utilisation de l'objet avec une personne de sexe féminin ou masculin pour identifier le déterminant associé à ce nom ou le pronom. L'enfant ne parvient pas à avoir une certaine distance avec le sens du signe linguistique *sac*. C'est pour cela que l'orthophoniste recadre l'activité et son objet en ORT 173 : *alors : on cherche pas à*

savoir pour QUI c'est . / on cherche à savoir si c'est un mot GARçon ou un mot Fille. Toutefois, dans le tour de parole suivant, l'orthophoniste elle-même reformule la question initiale de la façon suivante : *UN c'est pour les filles ou pour les garçons ?* (ORT 174).

Deux aspects nous semblent pertinents dans cet exemple. Premièrement, on remarque que l'enfant a acquis de façon non consciente la connaissance morphologique ciblée, à savoir le genre grammatical du signe *sac*, puisqu'elle dénomme sans difficulté l'objet représenté sur l'image par un syntagme nominal constitué du déterminant masculin attendu *un* et du nom *sac* (ETE 173). Malgré cette production attendue, l'enfant a des difficultés à avoir une posture distanciée par rapport aux usages de la langue et l'utilisation des objets dans la vie quotidienne.

Deuxièmement, les termes employés par l'orthophoniste « mot garçon » et « mot fille » pour désigner le genre grammatical (masculin et féminin) sont problématiques pour l'enfant et difficilement interprétables. Cela entraîne une confusion pour l'enfant entre le genre grammatical, le sexe ou le genre biologique et la nature genrée de l'objet. L'association du masculin à l'expression « mot garçon » équivaut à associer le masculin au sexe masculin (garçon) et il en est de même pour le féminin et le sexe féminin. Malgré les tentatives d'aide de l'orthophoniste, l'enfant continue à avoir des difficultés. Celles-ci sont principalement liées au décalage existant entre le sens véhiculé par les discours et l'aspect métalinguistique de l'activité. Cette difficulté a également été observée lors de l'enseignement du genre en situation scolaire (Gomila 2012), où les méthodes d'apprentissage employées associent le genre grammatical aux expressions « mot garçon » ou « mot fille » et restent centrées sur la perspective référentielle. Ces méthodes ne permettent pas aux enfants de changer de perspective et n'offrent pas un contexte d'acquisition ou d'apprentissage favorable. Ce type d'exemple – que ce soit en situations scolaire ou orthophonique – nous amène forcément à nous interroger sur la façon d'aborder des notions grammaticales avec les jeunes enfants et tout particulièrement la notion de genre. Il s'agit d'un questionnement complexe qui ne peut être abordé ici par manque de place.

4. Les fonctions des interventions métalangagières

Dans la partie précédente, nous avons vu que le discours des orthophonistes était fortement autonymique et que l'objet du dire pouvait porter sur la langue, le discours de l'enfant ou la tâche linguistique. La question qu'on peut se poser désormais est de savoir quelle est la fonction de ces interventions métalangagières en dialogue et quels en sont les effets sur le discours des patients.

De façon générale, quel que soit l'objet du dire, elles ont une même finalité en dialogue : aider les enfants à accomplir une tâche linguistique. On peut donc dire que les interventions métalangagières en situation d'intervention orthophonique ont une visée étayante, sans que cela garantisse un effet étayant de façon systématique (cf. 3.3), et qu'elles s'inscrivent dans des schèmes d'actions ou des formats (cf. 4.2) au sein desquels on observe des stratégies discursives (cf. 4.1).

4.1. Interventions métalangagières et stratégies discursives

Lorsque l'enfant est en difficulté pour accomplir la tâche, l'orthophoniste intervient pour l'aider et le/la soutenir dans la réalisation de celle-ci. La clinicienne agit donc sur autrui par divers moyens langagiers (cf. les théories socio-interactionnistes de l'acquisition du langage, Vygotski 1936[1997], Bruner 1983). En ajustant minutieusement leurs postures professionnelles au développement cognitif et langagier des enfants (Bruner 1983), les orthophonistes mettent en place des stratégies discursives qui prennent la forme d'interventions métalangagières et qui s'inscrivent dans des schèmes d'actions langagières ou des formats.

On appelle *stratégie discursive* l'ensemble des procédés – discursifs – planifiés par le/la professionnel/le pour guider le/la patient/e dans l'accomplissement de la tâche linguistique et pour restreindre la difficulté de celle-ci. Cette définition présuppose une intentionnalité du/de la locuteur/riche et une finalité des moyens mis en œuvre (da Silva 2014).

Cinq stratégies ont été observées dans le discours des orthophonistes en situation d'intervention orthophonique (*ibid.*). Ces stratégies sont les suivantes :

- *simplifier la tâche* en guidant le discours à l'aide de questions, d'ébauches, d'indices linguistiques, etc. (cf. ORT 108, 109, 110, exemple 11) :

(11) Simplification de la tâche par propositions d'indices linguistiques (Corpus de Samuel)

Les locuteurs sont dans une activité de dénomination portant sur les meubles. Samuel doit dénommer l'item 'le fauteuil'.

ORT 107 - alors comment il s'appelle celui-là ? = ((en montrant la carte déposée par Samuel)) / ce meuble là ?

SAM 110 - sais pas : .

ORT 108 - oh ::! ce meuble pour s'asseoir .

SAM 111 - une chaise :se ?

ORT 109 - alors c'est pas une chaise : parce qu'une chaise elle n'a pas d'accoudoirs / alors que celui-là il en a . = ((en montrant sur la carte les accoudoirs)) / celui-là il commence par [f] .

(2 sec)

- ORT 110 - c'est le :: [f :] +
 SAM 112 - le fauteuil .
 ORT 111 - le fauteuil . bravo !

- *remettre en cause le discours de l'enfant* aux niveaux du contenu et/ou de la forme le plus souvent par des demandes de confirmation (cf. ORT 393 : *c'est un Immeuble ?*, ORT 394 : *un Immeuble ? une grande maison ?* = ((dessine le contour d'un immeuble avec ses mains)) ; exemple 14) ;
- *proposer un modèle de production verbale* par des reformulations, des corrections explicites (cf. ORT 339 : *elle se cache sous* = ((fait un geste avec ses deux mains signifiant 'sous')) *la casserole .* ; exemple 8) ;
- *montrer explicitement comment faire et dire sans le faire ou dire à la place de l'enfant* (cf. ORT 83 : *alors tu vas me dire :: dans* = ((montre la carte qu'elle vient de poser à côté de Julie, il s'agit d'une carte d'orientation représentant l'élément 'dans')) *la famille* ; exemple 9 ; ORT 258, exemple 12 ci-dessous) :

(12) Montrer explicitement comment produire une syllabe (Corpus de Samuel)

L'orthophoniste demande à l'enfant de produire la syllabe [ga]. Comme ce dernier ne parvient pas à produire le phonème [g], elle lui dit explicitement de positionner sa langue plus arrière pour le produire.

- ORT 260 - redis bien celui-là ; = ((en indiquant l'avant dernière étiquette))
 SAM 257 - [da]
 ORT 261 - encore plus en arrière [ga] ;
 SAM 258 - [ga]

- *faire à la place de l'enfant* en accomplissant intégralement la tâche (cf. ORT 114, exemple 13).

(13) « Faire à la place de » (Corpus de Samuel)

- ORT 113 - [...] alors moi je vais te montrer j(e) en ai encore .
 ((pose une paire sur la table)) // j'ai celui-là : . = ((en montrant l'image)) comment il s'appelle ce meuble-là ?

(5 sec)

- ORT 114 - le :: / buffet .
 SAM 115 - le buffet ?
 ORT 115 - le buffet pour ranger la vaisselle . = ((écrit le mot dans le cahier))

Les stratégies discursives sont des interventions métalangagières qui s'appuient sur les discours antérieurs (relevant alors du dialogisme interdiscursif, selon Bakhtine 1934[1978]) et sur l'anticipation de

la réponse ou réplique non encore produite de l'enfant mais déjà prévue (relevant du dialogisme interlocutif). Ces stratégies sont donc déterminées à la fois par les discours déjà tenus des patient·e·s et la compréhension responsive active de l'autre. C'est cette essence dialogique de toute stratégie discursive qui permet aux professionnel·le·s de santé d'apporter un soutien aux patient·e·s comme nous allons le voir à travers un exemple présenté dans la section suivante.

4.2. Visée étayante et efficience des interventions métalangagières

Considérons tout d'abord un nouvel exemple extrait d'une activité de devinette par indices où l'enfant, Etelle (ETE dans l'exemple ci-dessous), doit faire deviner le meuble « commode » en donnant des indices adéquats à l'orthophoniste. L'orthophoniste, comme l'enfant, a en face d'elle une planche avec de nombreux meubles représentés.

(14) Séquence « la commode » (Corpus d'Etelle)

- ORT 390 - [...] on on en fait un autre et après on va devoir y aller . = ((tend l'enveloppe à Etelle))
- ETE 382 - ((choisit une carte))
- ORT 391 - tu me montres pas; hein ? = ((en fermant les yeux))
(3 sec)
- ETE 383 - tu {xxx} . = ((pioche une carte))
- ORT 392 - tu triches pas . hein ? t(u) en prends un;
- ETE 384 - euh vois rien déjà / pour commencer . = ((décale la carte qu'elle a sur la planche de jeu)) // c'est un immeuble qui avait trois ^ ^ = ((montre trois de ses doigts))
- ORT 393 - c'est un Immeuble ?
- ETE 385 - oui !
- ORT 394 - un Immeuble ? une grande maison ? = ((dessine le contour d'un immeuble avec ses mains))
- ETE 386 - nan .
(2 sec)
- ORT 395 - un : + ((fait le geste articulatoire du son [m]))
- ETE 387 - meuble .
- ORT 396 - d'accord . c'est un meuble .
- ETE 388 - qui a trois / trois . // trois . ((en chuchotant))
ah oui .* = ((retourne sa planche de jeu en regardant l'orthophoniste))
- ORT 397 - j'ai le même de toute façon . = ((en lui montrant sa planche de jeu)) t'inquiète pas;
- ETE 389 - trois :: →
- ORT 398 - qui a trois quoi ?
- ETE 390 - trois : → ((mime l'action de tirer))
- ORT 399 - ah !: qu'est-ce que tu fais là ? = ((pointe du doigt le geste d'Etelle)) avec ta main ? = ((mime l'action de tirer))

- ETE 391 - armoire ?
 ORT 400 - nan . qu'est ce que tu fais avec ta main là ? regarde;
 tu viens de le faire ça . = ((mime de nouveau l'action de
 tirer))
- (1 sec)
- ORT 401 - donc tu : + ((mime l'action de tirer et fait le geste
 articulatoire des sons [ti]))
- ETE 392 - tires .
 ORT 402 - bah voilà . alors il a trois : +
 ETE 393 - placard ?
 ORT 403 - non non non . qu'est-ce que tu viens de dire ? il a ▲
 c'est un meuble qui a trois + ((mime l'action de tirer))
 tiroirs ?
- ETE 394 -
 ORT 404 - bah voilà . qui a trois tiroirs . = ((fait un signe de
 confirmation de la tête)) d'accord . et alors tu peux
 m'expliquer un peu plus parce que moi je sais pas .
 ETE 395 - parce que on met ▲ ▲
 ORT 405 - ça peut être un bureau = ((montre l'image sur la planche
 de jeu)) ça peut être plein de choses . tu vois ?
- ETE 396 - on met des habits .
 ORT 406 - ah ::! d'accord . dans lequel on met des habits .
 d'accord . je pense que c'est une : commode : .
- ETE 397 - ((tout bas)) co :- ▲* oui gagné ! = ((lance la carte vers
 l'orthophoniste))
- ORT 407 - c'est ça ? ((ramasse la carte et la regarde)) oui :! = ((la
 pose sur la planche de jeu)) t(u) as très bien décrit .
 bravo .
- ETE 398 - ((plus bas et en chantant)) oh gagné :: . *

Plusieurs phénomènes métalangagiers sont observables dans cet extrait. Tout d'abord, suite à la proposition du premier indice (*c'est un immeuble*) par l'enfant, l'orthophoniste demande une confirmation de la proposition de l'enfant en ORT 393 (*c'est un Immeuble ?*). Cette demande a pour fonction de remettre en cause l'intervention d'Etelle. On constate ici que la demande n'aboutit pas au résultat escompté, car l'enfant confirme sa proposition et ne formule pas de nouvelle proposition. L'orthophoniste reformule sa demande de confirmation, dont la fonction est toujours de remettre en cause la proposition, en ajoutant une définition : « une grande maison ». Cette nouvelle remise en cause permet à l'enfant de revenir sur sa proposition précédente (cf. ETE 386) et de reformuler ses propos.

La deuxième proposition d'indice d'Etelle est la description du meuble représenté sur la carte, constitué de trois tiroirs. Etelle a des difficultés à donner cette deuxième caractéristique, car elle ne parvient pas à trouver le lexème approprié, *tiroir*. On peut l'observer notamment par la production de marques épilinguistiques telles que des interventions inachevées et des allongements (cf. ETE 389, ETE 390 : *trois ::* →) qui sont la manifestation d'une activité épilinguistique.

Celles-ci sont donc des traces des processus cognitifs qui fonctionnent comme des ressources pour l'action de l'autre, car elles marquent la difficulté de la mise en mots de l'indice. L'orthophoniste va aider l'enfant à verbaliser le terme *tiroir*. La construction se fait ici de manière conjointe par co-construction du discours. En outre, le rôle du non verbal est fondamental, car c'est, d'une part, ce qui permettra à l'enfant de formuler son message, son intention de communication (ETE 390) et, d'autre part, c'est ce qui permet à l'orthophoniste d'aider l'enfant en prenant comme point d'appui le geste. Ainsi, le geste – l'action de tirer produite par l'enfant – est employé comme un outil par l'orthophoniste. On voit bien dans l'exemple la façon dont l'orthophoniste s'approprie le geste comme un outil médiateur qui était à la base un outil pour transmettre de l'information. Ainsi, le geste s'est transformé, en fonction des besoins de l'orthophoniste, passant d'un geste communicationnel (ETE 390) à un geste médiateur (ORT 399, 400, 401, 403) qui sera mis en mots et sur lequel un métalangage va se créer avec une mise en relation entre *tirer* et *tiroir*. La stratégie de l'orthophoniste est efficace, car elle aide l'enfant à produire le deuxième indice.

En fin de séquence, c'est l'orthophoniste qui demande à l'enfant un nouvel indice en spécifiant la nécessité d'avoir d'autres indices pour être efficace. Les indices proposés ne sont pas assez précis. En ce sens, elle montre à l'enfant la façon de faire et de dire pour réaliser une tâche de devinette. Il y a donc une forme de retour sur la tâche linguistique en elle-même et sa réalisation.

L'orthophoniste parvient ainsi à mettre en évidence que le but n'est pas simplement de donner un indice mais de décrire de la manière la plus efficace possible (en donnant le maximum d'indices permettant d'éliminer les items du plateau de jeu au fur et à mesure des indices donnés), c'est-à-dire accomplir une activité de devinette en tenant compte du contexte situationnel (le·a locuteur·rice, le plateau de jeu, etc.). En ce sens, le rôle de l'orthophoniste n'est pas seulement d'amener l'enfant à verbaliser et de revenir sur ses productions mais de lui apprendre des manières de faire qui sont liées à des actions et des contextes particuliers.

Cette séquence de devinette se déroule en trois temps correspondant à chacun des indices produits par l'enfant. Les deux premiers sont initiés par l'enfant elle-même et le dernier est sollicité par l'orthophoniste. Comme indiqué au début de cette partie, les stratégies discursives s'inscrivent dans des schèmes d'action. On le voit bien dans cet exemple et nous pouvons schématiser la séquence de la façon suivante. Par manque de place, seules les actions verbales de la première phase à savoir « l'indice 1 » seront présentées.

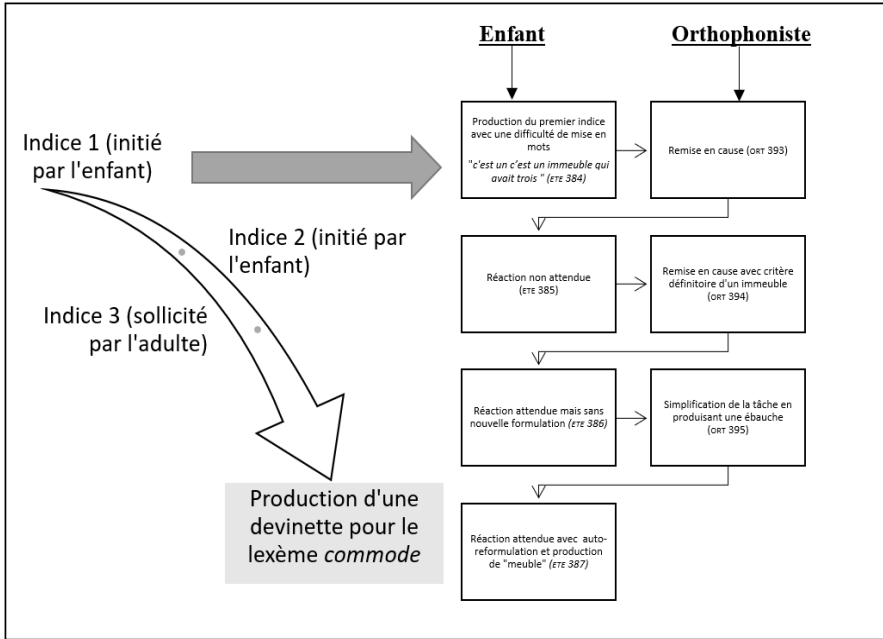


Schéma 1 : Représentation de la séquence de dénomination « la commode »

La schématisation de la première sous-séquence correspondant au premier indice montre bien la façon dont les stratégies discursives et métalangagières ont un effet sur le patient et l'amène à produire le lexème attendu, qui est accepté et repris en ORT 396 par l'orthophoniste. Le rôle des conduites métalangagières est fondamental ici pour la construction du discours et de l'indice. En effet, cet exemple met en évidence la façon dont l'orthophoniste déploie des stratégies discursives adaptées au discours de l'enfant et à la tâche à accomplir. Par exemple, les stratégies de remise en cause produites en début de séquence amènent le patient à opérer un travail réflexif sur ses propres productions et lui permettent de reformuler ses propos. On peut dire, dans le cas de cet extrait, que les stratégies déployées sont efficaces, car elles offrent l'opportunité à l'enfant d'accomplir la tâche, à savoir verbaliser une devinette en offrant des indices pertinents à l'autre.

5. Discussion et conclusion

L'objectif du présent article était de montrer les différentes formes des interventions métalangagières produites par des orthophonistes en interaction avec des enfants présentant des troubles du développement du langage et d'apprécier leur fonction dans le processus acquisitionnel.

Les situations d'intervention orthophonique sont un espace riche en conduites métalangagières. En effet, lorsque les patient·e·s doivent réaliser une tâche linguistique, plus de la moitié des interventions des orthophonistes se situe à un niveau métalinguistique. Cela est principalement lié au fait que le langage est à la fois objet de remédiation et instrument de médiation.

Du point de vue de leurs formes et de leur contenu, les interventions métalangagières sont très hétérogènes. Elles peuvent : être sollicitées par le·a patient·e ou initiées par les professionnel·le·s de santé ; réagir aux propos de l'autre (reformulation, reprise autonymique, refus, etc.) ou induire une prise de parole du·de la patient·e (demande de dénomination, demande de confirmation, etc.) ; être produites sous forme assertive ou interrogative. En outre, l'objet du dire cible trois aspects principalement : la langue et les différents niveaux linguistiques (phonétique, phonologique, lexical, morphosyntaxique, pragmatico-discursif), le discours de l'enfant et la tâche linguistique à accomplir.

Par ailleurs, on a pu observer la présence de nombreuses marques discursives, à savoir des constructions verbales impersonnelles avec le verbe *dire*, comme *ça veut dire, il faut dire/que tu dises...*, ou des constructions où le verbe *dire* s'associe au pronom indéfini en position sujet *on* : *on dit, on ne dit pas*. Ces marques et structures encadrantes sont des traces d'autres discours renvoyant notamment à des discours normatifs et prescriptifs fortement présents dans ce type de situation clinique.

L'hétérogénéité des formes des interventions métalangagières joue un rôle fondamental dans le processus d'acquisition (da Silva 2014). En effet, ces interventions sont des stratégies discursives (simplifier la tâche, remettre en cause, proposer un modèle, montrer explicitement comment faire, faire à la place de) qui s'inscrivent dans des schèmes d'action verbale qui sont porteurs de sens pour les enfants et dont le but est à la fois de les aider à accomplir la tâche linguistique et de soutenir leur développement langagier et cognitif.

L'usage de ces stratégies amène les orthophonistes à avoir différentes relations ou rapports de place avec leur patient (Vion 1996) en prenant plus ou moins en charge la tâche linguistique que l'enfant doit accomplir. En effet, lorsque ce dernier accomplit la tâche de manière autonome, les places des locuteur·rice·s sont complémentaires : l'enfant réalise la tâche et en a la responsabilité, alors que l'orthophoniste n'en a pas la responsabilité même si elle peut réagir aux productions de l'enfant. En revanche, lorsque l'enfant a des difficultés à accomplir la tâche (que ce soit au niveau de la forme ou du contenu), l'orthophoniste prend en charge une partie (« en simplifiant la tâche ») ou l'intégralité de la tâche (« en faisant à la place de »), ce qui correspond à un glissement de sa position discursive vers celle de l'enfant. Plus l'enfant a des difficultés, plus l'orthophoniste prendra en charge le rôle endossé par l'enfant initialement. C'est cette prise

en charge conjointe qui permet de soutenir l'activité langagière et cognitive de l'enfant et de l'accompagner vers une *zone proximale de développement* (Vygotski 1936[1997]).

Pour conclure, la situation d'intervention orthophonique est un lieu favorable à la production d'actes métalangagiers qui ont un effet sur le discours de l'enfant et lui donne l'opportunité de réfléchir sur les fonctionnements linguistiques et les usages langagiers. Le·a clinicien·ne aide le·a patient·e à s'inscrire dans un processus de réflexion (que les sujets sans troubles langagiers développent parfois seuls) et joue ainsi un rôle de facilitateur (Brossard 1994).

Références bibliographiques

- Authier, J. (1978), « Les formes du discours rapporté. Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traitements proposés », *DRLAV*, 17, p. 1-87.
- Authier-Revuz, J. (1982), « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre en discours », *DRLAV*, 26, p. 91-151.
- Authier-Revuz, J. (1995), *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, Larousse, Paris.
- Authier-Revuz, J. (2003), « Le Fait autonymique : Langage, Langue, Discours – Quelques repères », in Authier-Revuz, J., Doury, M., Reboul-Touré, S. (éds), *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, p. 67-95.
- Bakhtine, M. (1934[1978]), *Esthétique et théorie du roman*, Éditions Gallimard, Paris.
- Bakhtine, M. (1979[1984]), *Esthétique de la création verbale*, Éditions Gallimard, Paris.
- Bautier, É., Goigoux, R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de Pédagogie*, 148, p. 89-100.
- Beaud, L., Cahagne, V., Guyard, H. (2008), « “Alors ? Comment allez-vous ?” : Entrée en matière dans une consultation médicale », *Langage et société*, 126/4, p. 57-74.
- Benveniste, E. (1974), *Problèmes de linguistique générale*, t. 2, Éditions Gallimard, Paris.
- Branca-Rosoff, S., Gomila, C. (2004), « La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture », *Langages*, 154, p. 113-126.
- Bres, J., Verine, B. (2002), « Le bruissement des voix dans le discours : dialogisme et discours rapporté », *Faits de langues*, 19, p. 159-169.
- Brossard, M. (1994), « Quelques réflexions sur : Activités métalinguistiques et situations scolaires », *Repères*, 9, p. 29-36.
- Bruner, J. S. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris.
- Chouinard, M. M., Clark, E. V. (2003), « Adult reformulations of child errors as negative evidence », *Journal of Child Language*, 30/3, p. 637-669.
- Clark, E. V. (2003), *First Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- da Silva, C. (2011), « Orientations dialogiques dans une interaction

- orthophoniste-enfant dysphasique », in Bres J. et al., *Dialogisme : langue, discours*, Peter Lang, Bruxelles, p. 1-10.
- da Silva, C. (2014), *Étude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage*, Thèse de doctorat non publiée, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 et Université de Neuchâtel.
- da Silva-Genest, C. (2014), « Les reformulations en situation de rééducation orthophonique », *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 60, p. 137-148.
- da Silva-Genest, C. (2015), « Étude des enchaînements discursifs dans les interactions orthophoniste-enfant dysphasique », *Studii de lingvistică*, 5, p. 267-290.
- de Weck, G. (1998), « Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques : sont-elles spécifiques? », *TRANEL*, 29, p. 13-28.
- Ebbels, S. (2007), "Teaching grammar to school-aged children with specific language impairment using shape coding", *Child Language Teaching and Therapy*, 23, p. 67-93.
- Ebbels, S., van der Lely, H. K. J. (2001), « Meta-syntactic therapy using visual coding for children with severe persistent SLI », *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36/2, p. 345-350.
- Geoffre, T. (2015), « De la didactique des sciences à la didactique de l'orthographe », *Corela*, HS-17 (en ligne : [http:// corela.revues.org/3731](http://corela.revues.org/3731), consulté le 30 septembre 2016).
- Gombert, J. E. (1996), « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8 (en ligne : [http:// journals.openedition.org/aile/12245](http://journals.openedition.org/aile/12245), consulté le 29 décembre 2019).
- Gomila, C. (2011), *Parler des mots, apprendre à lire : la circulation du métalangage dans les activités de lecture*, Peter Lang, Berne.
- Gomila, C. (2012), « L'étude du genre au cours préparatoire : métalangage et savoirs en question », in Grinshpun, Y., Nyee-Doggen, J., *Regards croisés sur la langue française : usages, pratiques, histoire*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, p. 175-186.
- Jakobson, E. (1963), *Essais de linguistique générale*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Masson, C., da Silva-Genest, C. (2017), « Que peut apporter la linguistique à l'analyse des échanges médecin-patient ? », *Colloque national du Collège des Humanités médicales 2017*, Strasbourg.
- Rey-Debove, J. (1971), *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. Mouton, The Hague-Paris.
- Rezzonico, S., de Weck, G., Salazar Orvig, A., da Silva, C., Rahmati, S. (2014), "Maternal recasts and activity variations: a comparison of mother-child dyads involving children with and without SLI", *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28/4, p. 223-240.
- Rodi, M. (2011), « Interactions logopédiste-enfant : Comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels dans une situation de jeu symbolique ? », *Glossa*, 110, p. 49-68.
- Salazar Orvig, A., Grossen, M. (2008), « Le dialogisme dans l'entretien clinique », *Langage et société*, 123/1, p. 37-52.
- Salazar Orvig, A., Grossen, M. (2011), « La co-construction : une facette du dialogisme? », in Bres, J. et al., *Dialogisme : langue, discours*, Peter Lang, Bruxelles, p. 1-9.
- Saxton, M. (2000), "Negative evidence and negative feedback: immediate effects on the grammaticality of child speech", *First Language*, 20/3, p. 221-252.

- Saxton, M. (2005), “ ‘Recast’ in a new light: insights for practice from typical language studies”, *Child Language Teaching and Therapy*, 21/1, p. 23-38.
- Smith-Lock, K. (1995), “Morphological Usage and Awareness in Children with and without Specific Language Impairment”, *Annals of Dyslexia*, 45, 163-185.
- Trévisse, A. (2010), « Apostar per la inevitable activitat metalingüística dels estudiants en l’ensenyament de les llengües », in Guasch, O., Esteve, O. (coord.), *El tractament integrat de les llengües*, Graó, Barcelona, p. 113-144.
- Vion, R. (1996), « L’analyse des interactions verbales », *Les Carnets du Cediscor*, 4, p. 19-32.
- Vygotski, L. S. (1936[1997]), *Pensée et langage*. Editions sociales, Paris.
- Zwitserlood, R., Wijnen, F., van Weerdenburg, M., Verhoeven, L. (2015), “ ‘MetaTaal’: enhancing complex syntax in children with specific language impairment – a metalinguistic and multimodal approach”, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50/3, p. 273-297.

Annexe : Conventions de transcription

Conventions de transcription extraites du projet *Interactions mère-enfant en situation logopédique* financé par le FNRS suisse (subside n° 100012-111938) et dirigé par Geneviève de Weck (U. de Neuchâtel) et Anne Salazar Orvig (U. Sorbonne Nouvelle Paris 3). Les conventions concernant les limites d’énoncés reflètent une pré-analyse des types d’interventions.

.	assertion
!	exclamation
i	ordre
?	interrogation
→	énoncé en suspens
+	ébauche orale
: :: :::	allongement
/ ou //	pause
x sec.	pause longue (supérieure à 3 secondes)
TEXTE ou TEXte	accentuation
^	auto-interruption
^ ^	hétéro-interruption
((non verbal))	conduite non verbale
((vocal)) ou ((vocal)) texte*	comportement vocal et délimitation du segmental vocal par un astérisque
=	simultanéité entre les conduites verbales et non verbales
<u>texte</u>	chevauchement entre deux tours de parole
[]	transcription phonétique
{ }	interprétation de la production verbale de l’enfant (suite à une transcription phonétique)
{xxx}	segment inaudible ou incompréhensible
te(x)te	syllabes ou sons élidés (ex : pa(r)ce que)