



**HAL**  
open science

## Pour une typologie des formes de reformulation dans des prises en charge d'enfant en diachronie

Marie-Christine Pouder

### ► To cite this version:

Marie-Christine Pouder. Pour une typologie des formes de reformulation dans des prises en charge d'enfant en diachronie. Répétitions, reprises et Reformulations: quels usages dans les interactions verbales? Colloque organisé par le groupe Pergame, soutenu par LaCo-CNRS, Leaple-CNRS, EA 1483, Paris 3, FPSE, Genève. Université René Descartes - Paris V., Apr 2005, Paris, France. hal-00371126

**HAL Id: hal-00371126**

**<https://hal.science/hal-00371126>**

Submitted on 27 Mar 2009

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Colloque RRR : Répétitions, reprises et reformulations, quels usages dans les interactions verbales ?**

**(Poster)**

**Pour une typologie des formes de répétitions et de reformulations en thérapie du langage :**

**Marie-Christine Pouder**

**CR1, LEAPLE UMR 8606 – Université de Paris V – Villejuif.**

Le suivi et l'analyse longitudinale de quelques prises en charge permet de mettre en évidence une véritable structuration cohérente et régulière du langage d'enfants en difficulté (sur un temps de 6 mois à un an un an et demi).

Les différentes modalités nominales et verbales apparaissent, le système des pronoms émerge d'un message à peine audible au début. L'enfant commence à s'intéresser à son environnement, à son interlocuteur. La complexité syntaxique se met en place, les références se déplacent d'un signifiant à l'autre, la cohésion se généralise.

Des événements nodaux interviennent souvent au milieu desquels surgit brusquement une forme nouvelle (à l'occasion d'un jeu répétitif, lors de l'expression d'un secret, dans des moments d'opposition). D'autres évolutions sont plus lentes, de nombreuses variantes morphologiques apparaissent et se réduisent très progressivement (pronoms sujets et compléments, termes lexicaux, formes verbales...).

Une sorte de pédagogie de la relation s'instaure avec le temps, l'enfant arrive à anticiper la demande de l'adulte, presque à le mimer ou à prendre sa place discursive (cas de jeu de rôle ou d'identification).

L'enregistrement, même partiel, de telles séries de séances permet de focaliser différemment la recherche en fonction d'un élément que l'on veut particulièrement étudier (pronoms, temps verbaux, modalités d'assertions du dire...). Il est à noter que l'étude est toujours à envisager de manière inter-discursive et dialogique. Il est hors de question d'étudier le langage de l'enfant en dehors du discours qui lui est adressé.

Le meilleur fonctionnement du langage handicapé passe par une ouverture de l'oreille / de l'audition à sa dimension symbolique ou relationnelle dans l'espace-temps de référence que constitue l'espace de la séance menée avec un / une interlocuteur/ trice préférentielle, ce qui implique souvent en final, après un temps d'intense investissement, un temps de désengagement et de réinvestissement des lieux et espaces préalablement désaffectés.

Les thérapies d'enfants mettent en relation des locuteurs adultes experts et des enfants souvent à la limite du mutisme, en retard sur le plan du développement langagier.

Le suivi en diachronie de ce genre de situation montre que parmi les « moteurs » de progression de l'interaction adulte / enfant, les procédés de répétition avec reformulation ou de reprise avec répétition partielle ou totale jouent un rôle important à certains moments de la prise en charge.

En alternance avec des moments d'actions conjointes, liés à « l'être-là » ensemble et au « faire-avec » ou « à-côté », la répétition avec reformulation soutient l'attention du thérapeute aux productions verbales de son petit patient et n'a qu'accessoirement la valeur d'interprétation qu'elle prend en prise en charge d'adultes.

En reformulant ce qu'il croit saisir comme signifiant dans la chaîne parlée en relation avec la

situation extralinguistique, l'adulte soutient et valorise la verbalisation qui lui donne accès à des informations telles que, une difficulté à faire quelque chose, une association entre le présent et le passé, des évocations extra-situationnelles, une plainte, une colère,...

Ces procédés incluent en général des procédures d'insertion modalisatrice du dire dans la chaîne de l'énoncé ; la reprise en hétérocontinuité ouvre souvent une intervention, sur un mode interrogatif ou assertif.

Ils conduisent parfois à des quiproquos qui, résolus ou non, consistent en une négociation sur le sens à attribuer à telle ou telle séquence d'actions ou de paroles.

D'autres procédés de reprise sont également décelables dans les continuités énonciatives des participants :

-l'adulte peut reformuler des parties de son discours avec l'intention consciente ou non de mieux se faire comprendre en s'adaptant à ce qu'il croit être le niveau de son partenaire, en modifiant son lexique ou sa syntaxe, procédés habituellement à l'oeuvre en situation scolaire.

-l'enfant construit aussi parfois ses messages par reprises successives qui évoquent un peu le bégaiement, à la recherche d'une formulation qui le satisfasse ou en attente d'une aide.

L'empan de ces répétitions avec modifications est le plus souvent très petit.

Ces procédures sont couramment à l'oeuvre en psychanalyse ou psychothérapie d'enfant ; elles remplissent d'autres fonctions dans les échanges orthophonistes – enfants (modèle, répétition consciente).

### **De quelques points de vue préalables sur l'usage de la répétition**

- Il est habituellement admis que les jeunes enfants répètent les paroles des adultes ou s'exercent à reformuler mais si les lallations du bébé sont accueillies avec ravissement, il existe un seuil à partir duquel l'enfant est taxé de psittacisme et se fait traiter de perroquet ou de rapporteur. Répéter peut être valorisé dans certaines strates de la société alors que ce comportement sera péjoré dans d'autres ; il est constitutif de certains métiers (théâtre, cinéma) alors que d'autres privilégient paraphrase et reformulation (enseignement, droit).

- A l'école, une fois passées les deux premières années d'accès à l'écrit, la répétition n'est plus guère valorisée. Les injonctions scolaires suivent d'autres pentes : l'enrichissement lexical par sur- ou sous-ordonnés, l'aptitude au paraphrasage, la maîtrise de la cohérence des textes par l'usage raisonné des déictiques appropriés et de la complexité syntaxique.

- L'usage stylistique ou mimétique dans la littérature ou au théâtre de la répétition relie celle-ci à des états particuliers des protagonistes de l'action : la précipitation, l'embarras, l'excitation, la mise en garde, l'insistance, la détresse.... Ce procédé est rarement central bien qu'il soit un ressort du comique comme de la dramatisation.

- La tradition orale, représentée par certains conteurs, privilégie la répétition de lexèmes ou de formules qui favorisent la compréhension et la mémorisation des noms des personnages, de leurs traits de caractère, du déroulement spatio-temporel des actions du conte ou du récit épique.

- Un certain type d'enseignement des langues étrangères privilégie très nettement l'apprentissage mémoriel. Un certain nombre de logiciels de langue actuels exploitent la veine structurale de la répétition et de la modification progressive et programmée des structures de la langue enseignée.

### **L'utilisation de la répétition des formes par les automates de l'ingénierie linguistique ; un problème crucial en acquisition et en pathologie du langage.**

Les logiciels qui permettent un début de traitement quantitatif de gros corpus utilisent la répétition de segments écrits isolés ou conjoints (co-occurents).

Ceci nécessite tout d'abord la transcription des corpus oraux. L'automatisation apparente de l'analyse du discours masque mal les difficultés réelles de mise en œuvre d'outils développés pour des sociologues, des économistes ou des politiques dans des champs disciplinaires pour lesquels la langue est supposée « transparente ».

Il est important de poser la question de ce qui se répète dans les corpus d'interactions entre adultes et enfants jeunes, en retard ou dysphasiques.

- Nous observons des formes minimales qui se répètent dans le discours en synchronie, sans toutefois se référer au même élément :

Morpho-phonologie :

Les différentes valeurs du [i] dans [tofi ikur] = moi, Sophie je cours

[twa ivje] = toi, tu viens

[mwa izu] = moi, je joue

[papa ili] = papa il lit

[elen imor] = Hélène, elle mord

[lezan ikur] = les gens, ils courent

Ces différentes valeurs du « i » sont à opposer à [i i i met upokano] = je vais mettre quelques canons (bredouillement sans contexte de bégaiement et sans modification du timbre de la voyelle) et à [i ∂ a vokosa] = je veux comme ça ! (formes d'approximations successives d'une même unité par modification du timbre de la voyelle)..

[a] dans [avje] = elle vient (valeur pronominale)

[afini] = j'ai fini (valeur aspectuelle)

[aikri] = t'as écrit (valeur aspectivo-verbale et pronominale)

[apy] = y'en a plus (valeur anaphorique)

[donatati] = donne à tati valeur attributive)

[abebe] = à bébé (valeur possessive)

Ces formes ne peuvent être étudiées en dehors d'opérations de référenciation au contexte extralinguistique, des conventions partagées entre les partenaires de la communication ou d'explicitation dans le discours, ce qui n'exclue aucunement des quiproquos non résolus.

La réduction du nombre de formes utilisées, leur appariement souvent non conventionnel en restreignent la compréhension qui doit s'appuyer sur l'étude des accords entre partenaires, l'étude des reformulations enfantines ou le devenir de ces formules en diachronie.

- Des items lexicaux : ceux-ci apparaissent avec de telles variations en synchronie pure (par exemple le temps d'une seule séance) qu'un processus de lemmatisation ne suffit pas à les repérer.

Pronom personnel « je » : [∂], [j∂], [z∂], [ch∂], [g∂], [ch], [z], [g], [l], [n], .....

Lexèmes :

Escalier : [sak], [sake], [l∂sake], [kaje]

Construire : [otyi], [totryi], [kotryi]

Trois : [kwa], [ktwa], [rwa], [twa], [ktwa]

Rouge : [u], [uz], [ug], [ruz], [ru], [ruch]

Groupe lexème et déterminant :

[l∂lafafa], [l∂p∂tinafafa], [enotlafafa].

- Des modalités d'insertion du dire : négations, interrogations, assertions, ordres, mouvements discursifs

Négation :

Il y a une grande différence de valeur entre : - non, non, non, non, non ! (cinq items dans un même énoncé marquant une forte opposition à une seule proposition) et : – non - non - non - non (quatre réponses identiques à des questions différentes à la suite).

Questions :

-T'as pas l'heure ? : reformulation du discours de l'autre, avec intonation d'étonnement ou de suspicion pour l'adulte qui ne porte pas de bracelet-montre.

-T'as pas l'heure ? : vraie question inopinée, demande motivée par le besoin de connaître l'heure pour planifier ses actions futures.

- Suivant les mouvements discursifs qui apparaissent dans les séances, des saynètes s'organisent autour d'activités diverses, descriptions d'images, puzzles, jeux de cartes, co-construction d'objets, jeux de rôles avec le thérapeute ou un parent, .... Ces activités provoquent également de la répétition avec variation.

- Les conduites de certains enfants (autistes, mongoliens) mettent à l'épreuve la patience de leurs soignants et de leurs proches en grande partie du fait de leurs besoins inextinguibles de non variation.

- Les valeurs cognitives de ces procédés sont diverses : écholocation, extraction du réel, acclimatation, attention, attachement, mémorisation, reconnaissance, habitude, discrimination, opposition, ....

- Des thématiques personnelles réalistes ou imaginaires : dans le cours de la thérapie, l'enfant est souvent confronté à des séries d'évènements répétitifs dans sa vie quotidienne (incidents dans la famille, sévices, chutes, anecdotes de la vie familiale ou scolaire). Par ailleurs il organise souvent ses jeux de manière un peu obsessionnelle (dînette, vaisseau spatial, baigneur, familles, école...).

- Des scripts d'action liés à la situation de prise en charge :

La négociation des heures des rendez-vous des séances, le temps du rangement en fin de séance, l'utilisation du magnétophone ou de la caméra, l'évocation du trajet avant ou après la séance sont récurrents ...

Ces formes de répétition se séquences sont repérables d'une séance à l'autre et sont caractéristiques des suivis longitudinaux. (ex ci-dessous).

En plus des chausse-trappes déjà mentionnés ci-dessus, il faut donc envisager différents traitements de la répétition suivant l'échelle d'analyse envisagée. Une typologie des répétitions dépendra donc également des empan d'observation.

1- dans la prise de parole individuelle : au niveau de l'énoncé, de la prise de parole

2- dans l'échange strictement conjoint entre les interlocuteurs, échanges courts, répétitions, reformulations simples, accords et désaccords, simple relation de question / réponse.

3- en autocontinuité des locuteurs : enfant, thérapeute ou parent en continuité avec lui-même, avec des valeurs différentes d'insistance, de radotage ou de thème personnel particulièrement prégnant.

4- dans les séquences conversationnelles : échelle supérieure à l'échange court conjoint, qui suppose un objet de discours commun et un début d'organisation sémantico-référentiel complexe.

5- dans l'organisation discursive des saynètes et des séquences inter-saynètes.

6- dans l'organisation discursive de la séance, avec les phases d'initiation, de continuité, de clôture.

7- dans l'organisation du corpus longitudinal recueilli.

On peut penser qu'un système d'étiquetage morpho-phonologique et sémantico-référentiel

sérieux pourrait permettre d'accéder à des données fiables pour les 3 ou 4 premiers niveaux. Un système d'analyse par co-occurents, dans une optique interactionniste, pourrait favoriser l'étude de scripts dans les 3 ou 4 derniers niveaux.

### **De la répétition en diachronie : fréquence de co-occurents et thématique personnelle.**

La fréquence de certains lexèmes ou tournures dans le cadre d'une séance unique, « taxi, monsieur, On a le temps ? ou quelle heure qu'il est ? », est peu importante, sauf cas spéciaux de séances orthophoniques.

Néanmoins, le fait que l'un ou l'autre de ces termes apparaît/ssent dans 15 séances sur 18 enregistrées sur une durée de un an et demi est beaucoup plus remarquable. (corpus de 5700 prises de parole).

La séquence répétitive soutenue par l'évocation de l'heure de la séance ou de la fin de la séance se retrouve dans les enregistrements de prises en charge ; elle est souvent liée à des pratiques de rangement, des demandes de rendez-vous ou de paiement, ou à l'intervention d'un parent dans la pièce de thérapie.

Dans la prise en charge de N..., la séquence « On a le temps ? » est produite le plus souvent à la fin d'une activité dans un moment où une continuité d'activités se pose, et même exceptionnellement, en début de séance. Elle est liée à l'évocation de l'heure, « C'est pas l'heure de 4 heures ? Quelle heure qu'il est ? », thème lié à l'évocation du véhicule qui conduit l'enfant à ses séances de thérapie et de rééducation et qui vient la chercher (« heure du tassi ? », heure du taxi ? ; taxi, ambulance, voiture, 4L) et du chauffeur qui le conduit (« le monsieur du tassi, monsieur P..., Monsieur B..., un nouveau, pas un nouveau, papa, ... »).

D'autres éléments se rattachent à ce noyau sémantique : l'évocation d'une secrétaire du centre qui parle au chauffeur et accueille la fillette dans la salle d'attente lorsqu'elle doit patienter avant, entre ou après ses séances de psychothérapie et d'orthophonie (« la dame qui fait la masine », « Moqui »...), ainsi que des anecdotes relatives au trajet en voiture (retard du taxi, rencontre avec des gens du voyage et des chevaux, promesse de bonbons faite par un chauffeur, remplacement du taxi par le véhicule du père...). C'est donc tout un script qui est mis en évidence, reliant les usages répétés d'un certain nombre de lexèmes.

Ce qui se répète sous les mots maladroits et les reformulations nombreuses, c'est aussi l'angoisse de l'enfant d'être abandonnée par son conducteur, sa plainte devant des retards répétés ou les avances inopinées, son affection pour la secrétaire qui l'accueille avec gentillesse, l'ambivalence envers son père qui la reprend en charge.

Extraits de corpus :

A :

E108 : ... on n'a plus le temps ! et voilà, i manquait...

E183 : à quelle c'est la, un tassi ?

Th183 : l'heure, t'as entendu, i nous l'a d'mandé l'heure dans l'couloir, j'étais dans l'couloir, j'ai entendu qu'il a dit quatre heures.

E : (souple) ...

E200 : il a encore un, l'nouveau le monsieur !

Th201 : c'est encore un nouveau monsieur ?

E201 : on est venu l'ambulance.

Th202 : tu es venue en ambulance ? T'es malade alors !

Th203 : (rire) c'est un taxi-ambulance ?

E202 : oui.

Th204 : Ah oui ! et c'est jamais le même chauffeur qui t'amène ici, tu vas tous les connaître alors !

B :

E153 : c'est pas l'heure de quatre heures ?

Th153 : non !

E154 : on a l'temps ?

Th154 : on a l'temps pour quoi faire ?

E155 : pou zouer.

Th155 : tu trouves qu'on joue là ?

E156 : ben non !

Th156 : ben non, qu'est-ce qu'on fait là ?

E157 : (at)tends ! ranzer ça ! allez, elle est pas cassée....

C :

E177 : c'est pas l'heure ?

Th177 : pas tout à fait.

E178 : peux encore faire ! un zeu ?

Th178 : oui, un p'tit jeu.

.....E247 : pas l'heure hein ? .....E248 : j'peux écouter là ? .... E251 : t'as pas l'heure hein ?

Th250 : ah mais tu s'ras à l'heure ! T'inquiète pas pour le taxi.

E252 : après on sort hein ? i m'attend hein ?

Th251 : au ..

E253 : Pois... là.

Th252 : i t'attend .

E254 : non !

Th253 : i vient te chercher. ....

E255 : oui c'est un nouveau.

Th254 : encore !

E256 : euh ! i dit ...eh, monsieur, ...euh, euh, Pierre, il est, l'a bonbons, il les ..., pas en cornet !

Th 255 : Monsieur P., i va t'donner des bonbons ; i t'a dit ça et puis c'est pas vrai alors !

E257 : ben sur'ment pas, i ment ... !

Th256 : i ment ! peut-être il a oublié tu sais.

D :

E105 : Mh, j'vais aller à seize heures.

Th105 : Hein ?

E106 : le tassi, i vient à seize heures hein ?

Th106 : Mais bien sûr ! C'est comme ça tous les mardis, mais il est pas seize heures.

E :

E77 : pasqu'elle est pas là madame T... (orthophoniste)

Th79 : comment ?

E78 : pasqu'elle est pas là dans son bureau Madame T...

Th80 : ...moi, j't'ai pris à deux heures moins dix.

E80 : (at)tends, le tassi vient là deux heures ?

Th80 : i t'amène à deux heures mais i vient plus tôt, le temps qu'tu arrives.

E81 : non, i vient à deux heures à l'école.

Th83 : aujourd'hui il est venu plus tôt parce que tu es arrivée à deux heures moins dix.

E82 : tu m'as entendu dans le couloir hein ?

Th84 : ah oui.

E83 : t'as demandé aux dames ?  
Th85 : j'ai demandé quoi ?  
E84 : aux dames !, si N... est là ?  
Th86 : oui, t'as entendu que j'demandais ça ,  
E85 : ouais !  
Th87 : j'ai demandé...  
E86 : ah oui, à M...,  
Th88 : à M si elle t'avait vue arriver ?

F :

Th42 : il est venu à deux heures moins le quart le taxi ?  
E43 : mh !  
Th43 : alors t'as pas été beaucoup chez Madame T.. !  
E44 : non, tu me prends à quelle heure toi ?  
Th44 : moi, j'te prends à deux heures, deux heures cinq par là, quand tu as fini avec Madame T..., quand j'te vois passer.  
...E130 : maintenant c'est mon papa qui vient me chercher.  
Th131 : pourquoi ?  
E131 : papa il a parlé à M...je crois E132 : parce que ....  
Th132 : qu'est ce que... c'est plus le taxi ?  
E133 : ouais.

### **Une seconde orientation typologique des modes de continuité soutenus par les répétitions et les reformulations relève de la catégorie de l'interactant.**

Dans les prises en charges dont il est ici précisément question, les principaux protagonistes sont la thérapeute et un/e enfant. Parfois, en début de prise en charge ou systématiquement en situation de thérapie familiale, un membre de la famille ou plusieurs accompagne(nt) l'enfant. Un corpus se présente comme texte et comme tel, il a sa propre lisibilité due à sa forme de continuité ; mais il se présente aussi comme un entrelac de discours juxtaposés, coordonnés et co-construits.

De plus l'orientation réellement progrédiente des suivis vers une amélioration des états de langue des enfants les place dans la série des séquences potentiellement acquisitionnelles habituellement rencontrées dans des contextes scolaires ou universitaires.

Je donnerai quelques exemples d'auto-continuité répétitive chez une enfant de huit ans et chez une psychologue.

#### **Enfant :**

a) Répétition stricte dans le cadre d'une seule prise de parole :

Ces répétitions sont souvent liées à l'humeur de l'enfant : excitation joyeuse (« ze l'ai ! ze l'ai ! », « z'ai gagné, z'ai gagné ! »), mécontentement (« ah non, ah non, non, non, non »), insistance devant l'indifférence de l'interlocutrice (« ai besoin un crayon papier pou gommer, se veux un crayon papier pou gommer, pour gommer ! »), début de thématization sans suite réellement conversationnelle (« les fleurs, ça c'est les fleurs »), amorçage de thématization suivie (« quelle heure qu'il est ? »).

b) Reformulations de type métalinguistique (épilinguistique) :

Les répétitions comportent parfois des éléments de reformulation, au niveau phonique, lexical ou syntaxique. Ce sont des lieux d'expression de la variation morphologique en synchronie, marquant souvent l'indécision et l'insécurité linguistique de l'enfant.

« Moi le matin, n'a la fièv, euh n'avais la fièv » (adéquation temporelle)

« Ze voudrais, ze veux » (intensivité, réduction de la modalisation)



« L'est saude, ça elle est yaude » (recherche du signifiant)  
« Dix, c'est faut...., faut dix hein ? »(recherche du contexte syntaxique)  
« L'a une petite fille, est une petite fille, il en a deux petites filles » (recherche du cadrage syntaxique)  
« Le crobate, un acrobate » (découpage du lexème)  
« Ben i s'est,...c'est, s'est tombé tout seule hein ?... j'ai tombé dans escayé » (recherche de la forme verbale pronominale)

c) Répétitions dans le cadre de prise de paroles consécutives :

Nous observons ainsi le rôle joué par les répétitions successives de segments dans l'enchaînement conversationnel. Elles sont parfois le reflet de l'incompréhension de l'adulte , de son inattention ou de son « attention flottante ».

30-133-136

E- « celle-là, où don la mets ? Th- quoi ? E- celle-là où don la mets ? »

E- « numéro un, où don la mets ? l'ai pas rouz ! »

E- « oui mais l'ai pas en rouz celle-là. »

Les valeurs de correction, de thématization et d'insistance se retrouvent également à ce niveau.

12-39-40 : -« le chat » - « le sat »

35-2-3 : -« qui bu, ... qui ékibue les tartes, les tartes »

-Th : ...

.....- E : « une carte. »

C'est ainsi que des questions (c'est quoi ?, comment ça s'écrit ?, quoi ?, comment ?) ou des ordres indirects sont exprimés avec insistance.

157-61-63-64 : « -ciseaux -ciseaux -ze voudrais des ciseaux moi ! »

Th : « oui mais on n'en a pas ; donc tu fais pas de découpage ! »

d) Répétitions dans une suite de prises de paroles consécutives ou répétitives dans la séance ; ces répétitions sont proches des routines conversationnelles accompagnant l'utilisation de jeux éducatifs, de matériel scolaire ou de jeux de rôles.

e) Répétitions liées aux routines conversationnelles proprement dites :

Liées aux jeux de cartes et de loto : « à toi, à moi, pioche, bonne pioche, bonne chance, je veux le numéro ..., perdu, gagné », comptage des familles et des cartes lors de la distribution. Liées à l'écriture : répétition des syllabes des phrases écrites durant l'écriture (avec ou sans variantes) ; annonce de séquences d'action (intention, commentaire, souvenir, répétition d'action).

Liées aux jeux de rôles et au manque de vocabulaire de l'enfant, ce qui diminue la diversité lexicale : jeu de l'école, les marionnettes, le vaisseau spatial.

145-75-76-80-81 :

« qu'est-ce que tu feras, des fautes, des fautes ou pas des fautes à ta dictée ? »

« et ben euh devine ! des fautes ou pas des fautes ! »

« pasque comme ça moi, j'préfère avec des fautes, moi ! »

« mouais , pasque moi, j'fais des fautes moi ! »

Liées à l'utilisation du magnétophone, au rangement, à l'heure de la séance (cf. exemple déjà développé).

**Adulte :**

a) Répétition stricte dans le cadre d'une seule prise de parole : très rares sinon dans des phases d'excitation durant les jeux de sociétés :

49-51 : « attention, attention, attention à tes cartes ! »

50-60 : « pioche, pioche, pioche ! ah non ! »

b) Reformulations de type métalinguistique :

reformulations pour favoriser la compréhension de l'enfant ou vérifier l'intercompréhension, le plus souvent en contexte interactif.

4-1 : « ça prend nos paroles, ça enregistre nos paroles ! ça enregistre ce que l'on dit toutes les deux ! »

9-E114 : « une dame qui fait la masine »

Th114 : « une dame qui fait la machine ; c'était pas M... ? »

E115 : « non »

Th115 : « une dame qui tape à la machine, une autre secrétaire ? »

E116 : « oui. »

20-199 : E198 : « un meub ! »

-Th : « oui, ça représente une vieille cuisinière, tu sais, où on f'sait du feu, regarde, on voit le feu là ! »

c) Répétitions dans le cadre de prise de paroles consécutives :

Par ces répétitions et son insistance à conserver le même thème, le thérapeute favorise l'élaboration d'un espace temporaire d'attention conjointe selon des polarités référentielles particulières (qu'est ce que tu veux faire ? à quoi tu penses en disant cela ?, qu'est-ce que tu as envie de faire ?).

L'adulte entretient des mécanismes de mentalisation (penser à l'avance, associer, se souvenir, modifier un point de vue). Elle reprend également des éléments du discours de l'enfant pour la valoriser, la corriger (nombreuses reprises à valeur de correction phonétique, lexicale, ou syntaxique).

E36 : « Valérie ! »

Th37 : « Valérie, qui c'est Valérie ? »

E37 : « une fille »

Th 38 : « une petite fille » (silence assez long) ... « ah oui, c'est bien. »

8-E86 : « kano... canot, y'a bien ot ? »

Th87 : « ah oui, voilà, canot, un canot pour faire du..... ? » (demande d'association )

E87 : « vélo ! »

Th88 : « Ah ! (rire) ah, ça c'est pour faire du bateau, oui, .... »

E97 : « belle chance ! »

Th98 : « oh oui, comme tu dis, belle chance ! »

d) Répétitions liées aux routines conversationnelles :

Elles sont complémentaires de celles de l'enfant, mises à part certaines routines interactives entre adultes (intervention de collègues, de la secrétaire pour des problèmes de gestion interne des salles et des horaires).

e) Passage d'un mode sémiotique à un autre ; répétition du vécu dans des formules interprétatives descriptives.

40-E114 : « bon, va encore écrire une phrase ! »

Th114 : « bon, je vois qu'on a arrêté de jouer aux cartes, peut-être parce que tu es prise entre ton désir de jouer aux cartes et ton désir d'écrire des mots avec moi et de me montrer comme tu sais bien écrire hein ? Tu n'arrives pas bien à faire la différenciation entre le jeu et l'école. »

41Th137 : « tu veux pas que ce soit aujourd'hui hein ? Pourquoi tu effaces la date ? »

E140 : « se veux crayon papier pou gommer ! »

Th140 : « qu'est-ce que tu veux gommer ? »

62E57 : « eu va mett' Nathalie, moi, zoue à la poupée. »

Th59 : « Nathalie, elle joue à la poupée ? C'est pas vrai, elle écrit ! Nathalie écrit hein ? en ce moment tu joues pas à la poupée, tu me montres tout ce que tu sais écrire et puis tu l'écris en double, tu l'écris deux fois. »

144-E52 : « Comment on peut écrire quoi ? »

Th52 : « Comment on peut écrire quoi ? »

E53 : « Mh ! »

TH53 : « Qu'est-ce que tu me demandes avec toute cette question ? »

157-Th66 : « Qu'est-ce que tu cherches ? Ferme la porte ! T'arrives pas à rester là aujourd'hui, tu fais que t'en aller. »

Répétitions et reformulations constituent la trame même de ce type de dialogue de remédiation.

On pourrait également poser autrement la question de ce qui se répète dans ces situations ; un accent, un phonème, une humeur, une modalité, ce qui accentue encore l'importance de ces procédés ; ils semblent être les préalables et les prémices de la créativité dans le dialogue et dans le monologue.

Eléments de bibliographie :

M-Ch.Pouder, (1977). Etude linguistique du dialogue psychosomatique, in Etudes de Linguistique Appliquée, *Langage et situations de communication*, n°26, mai-juin, Didier, p.104-123.

M-Ch. Pouder, (1997), Aspects pragmatiques de la modification des rôles discursifs dans une psychothérapie d'enfant (retard de parole et langage), in Rééducation orthophonique, vol.35, septembre-octobre, n° 191, p.239-264.

M-Ch.Pouder, (1998), Apparition des marqueurs personnels dans le parler de deux enfants présentant des problèmes de langage (retard sévère, dysphasie), in *Actes du 16<sup>ème</sup> congrès des Linguistes, Paris, 1997*, CD-Rom Elsevier, P.18 (20 pages).

M-Ch.Pouder, (2000). De quelques modifications du système énonciatif chez un enfant dysphasique en cours de thérapie du langage ; problèmes d'analyses de corpus longitudinaux, à paraître dans les Actes du colloque du *1<sup>er</sup> symposium International d'analyse du discours*, 1998, organisé par l'Université Complutense de Madrid (Espagne) et l'Université de Paris XIII, 12p, CD-Rom et publication papier, Visor Libros.

M.-Ch. Pouder, (2003). De la variation en synchronie idiolectale (acquisition et pathologie du langage), in Actes du 24<sup>ème</sup> colloque de Linguistique Fonctionnelle (SILF), « *La linguistique fonctionnelle au tournant du siècle* », organisé au Collège Glendon, Université de York, Toronto, Canada, eds du GREF.

M.-Ch.Pouder, (2003). Genèse ou genèses de l'adresse en contexte francophone, sur site internet du colloque, *Pronoms 2<sup>ème</sup> personne et formes d'adresse dans les langues d'Europe*, organisé par le Forum des Langues Européennes, mars 2003, institut Cervantès, Paris, France.

H.Brunschwig, M-C.Pouder, (2003). De la référence de l'objet à l'objet « préférentiel » : la thérapie du petit Paul, in Dialogue n°159, *Malaises et cheminements dans la relation thérapeutique*, 1<sup>er</sup> trimestre 2003, éditions érès.

M.Ch.Pouder, (2004). Les culs de sac de la grammaire enfantine, in actes du 23<sup>ème</sup> colloque de *Linguistique Fonctionnelle*, Université de Lugano, Suisse.

-M-C.Pouder, (2004). Contraintes de genres dans des prises en charge d'enfants présentant des troubles du langage, in *Langage et Cognition* n°1, revue scientifique du laboratoire Sciences du langage et de la Communication (SLANCOM), Université d'Alger, Rouiba, Algérie.

La plupart de ces articles sont référencés sur le site [hal.archives-ouvertes.fr](http://hal.archives-ouvertes.fr)