



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

de Weck, G. (1997). Troubles du développement du langage et capacités discursives. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 66, 25-44. <https://doi.org/10.5169/seals-978352>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Geneviève de Weck, 1997

Troubles du développement du langage et capacités discursives

Geneviève DE WECK

Abstract

Young children's language development impairment is usually described according to a structural perspective. It is mainly analysed at the level of the construction of isolated utterances; important difficulties in the use of morpho-syntax and lexicon are usually observed. More recently pragmatic disorders have also been shown in these children; research describing discursive capacities is more scarce. In this paper, after giving a short account of different approaches to language development impairment, some data of a study carried out in an interactionist discursive perspective are presented. They show differences between 4-6 yr. old children with and without language impairment; they concern children's mode of verbal participation in different dialogues, discursive planning and textualisation.

1. Introduction

Les troubles du développement du langage (dysphasie ou TDL par la suite) constituent une catégorie de troubles du langage qui se manifestent chez les jeunes enfants (dès 3-4 ans). Ils se définissent par un décalage temporel d'un à deux ans au minimum (souvent plus) par rapport aux acquisitions dites normales du langage: ces enfants commencent à parler plus tard; les premières étapes (début de la syntaxe, acquisition du lexique) sont également décalées. Dans les cas plus graves, s'observant au-delà de 6 ans, le développement du langage se réalise différemment; ceci se manifeste notamment par un rythme d'acquisition plus lent, par l'adoption d'autres stratégies langagières et/ou par des erreurs développementales différentes de celles des enfants normaux. Ces troubles portent aussi bien sur la compréhension que sur la production du langage oral, l'importance de la perturbation de chacun de ces deux versants pouvant varier d'un enfant à l'autre. De manière générale, tous les niveaux du langage sont concernés: phonologique, lexical, morpho-syntaxique et syntaxique. Par ailleurs, ces troubles se manifestent en dehors de causes majeures, telles qu'une perte auditive, une malformation des organes bucco-phonatoires, une atteinte neurologique, un déficit dans le développement intellectuel ou un trouble grave de la personnalité.

Cette définition générale est acceptée par de nombreux auteurs (voir RONDAL & SERON, 1982; CHEVRIE-MULLER & NARBONA, 1996 pour des synthèses). La plupart admettent aussi aujourd'hui l'hétérogénéité de ces troubles, de sorte que diverses classifications en ont été proposées (AJURIAGUERRA & al., 1963 pour la première en français; RAPIN & ALLEN, 1988 et 1996; GÉRARD, 1991 pour des propositions plus récentes). Ces classifications tentent de rendre

compte du fait que les divers niveaux du langage, en compréhension comme en production, peuvent être l'objet de différentes perturbations et à des degrés variables. Elles décrivent en majorité les troubles dans une perspective structurale, l'unité maximale étant l'énoncé, et sans tenir compte des rapports entre les productions langagières et les conditions d'énonciation. Par contre, ce dernier aspect est central dans les travaux qui se sont développés depuis plus d'une dizaine d'années, puisqu'ils abordent les TDL soit d'un point de vue pragmatique, soit d'un point de vue discursif; ces points de vue constituent deux perspectives complémentaires ayant comme objectif commun d'étudier les interactions verbales.

Les nombreuses études réalisées dans une perspective pragmatique ont débouché sur la mise en évidence de nouvelles difficultés chez les enfants dysphasiques. Ces derniers sont généralement considérés comme des partenaires conversationnels moins performants que leurs pairs. Parmi l'ensemble des données disponibles, citons quelques exemples. Ainsi, on a montré notamment que les enfants dysphasiques sont plutôt passifs dans l'interaction verbale, qu'ils répondent souvent inadéquatement aux questions (demandes de clarification, d'information, par exemple) que leur interlocuteur leur pose, qu'ils construisent plus lentement un répertoire d'actes de langage aussi varié que les enfants normaux, ou encore qu'ils ont des difficultés dans la réparation des pannes conversationnelles (pour une synthèse voir CRAIG, 1991; MCTEAR & CONTI-RAMSDEN, 1992; DE WECK, 1996a).

Mais les données obtenues, malgré leur importance à l'heure actuelle, restent parfois contradictoires. Cela est dû au fait que les enfants dysphasiques ont souvent été comparés à des enfants normaux de même âge chronologique et/ou de même âge linguistique. Ainsi, les enfants dysphasiques sont tour à tour moins ou plus performants que leurs pairs, même si les tendances pré-citées restent tout à fait valables. Procéder à de telles comparaisons a débouché sur la question des relations entre compétence linguistique et compétence pragmatique. Selon HUPET (1996), trois thèses peuvent actuellement être formulées, qui permettent de comprendre les contradictions évoquées précédemment et de faire des hypothèses sur le développement de ces deux compétences. Dans certains cas, on sera amené à considérer que *"le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de compétence pragmatique"* (p.67), dans d'autres que c'est la relation inverse qui prévaut, et enfin en troisième lieu que les deux types de compétences sont indépendantes l'une de l'autre. Cette troisième hypothèse permet d'envisager des cas d'enfants qui manifesteraient des troubles pragmatiques avec une bonne compétence linguistique; autrement dit qui produiraient des

énoncés syntaxiquement corrects, mais inadaptés au contexte d'interaction. Ces cas ont été plus rarement mis en évidence du fait des comparaisons effectuées dans la plupart des études (cf. supra). On peut tout de même citer celle de BLANK et al. (1979), la première à mettre en évidence ces troubles pragmatiques (voir aussi MCTEAR, 1996).

Les travaux portant sur le discours sont plus rares. Quelques résultats sont actuellement disponibles à propos de la description d'événements quotidiens (DUCHAN, 1991 pour une synthèse) et de la narration (MERRITT & LILES, 1987; CRAIG, 1991). Ils mettent en évidence les difficultés d'enfants dysphasiques, comparés à des enfants sans troubles, à produire un discours cohérent pour l'interlocuteur. Dans le domaine de la narration par exemple, cela se manifeste par un degré d'incomplétude plus grand du discours, composé de peu d'énoncés, et présentant des ruptures. Par ailleurs, les relations de cohésion sont souvent incomplètes voire erronées (LILES, 1996). Ces études permettent aussi d'objectiver le caractère durable des TDL, puisque dans plusieurs études ce sont des enfants jusqu'à 10 ans qui présentent ces difficultés.

Les travaux dont il est question dans la suite de cet article prennent également le discours comme unité d'analyse, en le mettant en relation avec les conditions de production. Ils sont réalisés dans une perspective de psychologie du langage interactionniste qui tente de formuler des hypothèses d'une part sur les divers niveaux de capacités langagières impliquées dans la production des genres de discours actualisés dans de multiples interactions sociales (BRONCKART et al., 1985; BRONCKART, 1996), et d'autre part sur le développement de ces capacités (DE WECK, 1991; DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993) et plus récemment sur les troubles du développement du langage (DE WECK, ROSAT & VON INS, 1995; DE WECK, 1996a et 1997; voir aussi dans ce numéro ROSAT & VON INS).

Les objectifs généraux de cette étude¹ sont les suivants. D'une part, il s'agit de vérifier si les enfants dysphasiques ont ou non construit des procédures générales leur permettant de produire des discours organisés ou de participer avec un interlocuteur à la production de ces discours, malgré des difficultés structurales touchant au lexique et à la morpho-syntaxe. Si tel est le cas, ils devraient être capables d'utiliser le langage en fonction du contexte de production et donc d'assumer des rôles énonciatifs différents lors de la production de discours variant du point de vue de la planification et de l'emploi de certaines unités linguistiques. Toutefois, si l'on tient compte des conditions de production des discours,

¹ Cette étude a bénéficié d'un subside du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (crédit no. 11-36263.92). Ont également participé à ce travail C. Martin, M.-C. Rosat et S. von Ins, en tant que collaboratrices scientifiques à l'Université de Neuchâtel.

on sait que toutes les situations ne revêtent pas le même degré de difficultés même pour des enfants sans troubles du langage: en particulier celles où le référent n'est pas commun aux interlocuteurs ou est absent de la situation matérielle de production sont généralement considérées comme plus difficiles pour de jeunes enfants. D'autre part, la comparaison des capacités des enfants dysphasiques avec celles d'enfants sans troubles du langage doit permettre de faire la part entre les procédures spécifiques aux dysphasiques et celles relevant d'une acquisition dite normale des capacités langagières.

2. Méthodologie

Au total, 96 sujets âgés de 4 à 6 ans ont été interrogés, soit 48 locuteurs² (18 enfants dysphasiques - groupe expérimental - et 30 enfants sans troubles - groupe témoin) et 48 interlocuteurs sans troubles. Les deux groupes d'enfants ont été distingués sur la base de tests de langage (CHEVRIE-MULLER et al., 1981; KHOMSI, 1987). Ils ont ensuite été placés dans les situations d'interaction décrites ci-dessous.

- A. *Construction d'un bonhomme*: l'interaction est précédée d'une phase de préparation où les futurs locuteurs apprennent à construire un bonhomme avec des pièces en carton (de formes et de couleurs différentes) et des attaches pour les assembler. Lors de l'interaction, le locuteur-enfant garde à sa disposition le modèle qu'il a construit, mais celui-ci n'est pas visible pour l'interlocuteur qui doit en construire un sur la base des indications fournies par le locuteur. L'interlocuteur a à sa disposition un ensemble de pièces plus important que les seules pièces utiles à la construction.
- B. *Une situation de jeu symbolique*: les interlocuteurs ont à disposition un matériel relatif à la vie de la ferme (bâtiment, animaux, personnages, etc.). Ils ont pour consigne de jouer une histoire ensemble en sélectionnant le matériel et en choisissant les rôles qu'ils souhaitent prendre.
- C. *La narration du conte de Blanche-Neige*: l'interaction est précédée d'une phase de préparation, visant une connaissance du référent relativement commune à tous les sujets; le futur locuteur écoute une cassette du conte avec l'expérimentatrice tout en regardant le livre qui l'accompagne; il doit ensuite raconter ce conte sans le livre à une interlocutrice-adulte qui n'a pas assisté à la phase de préparation.

² Les enfants proviennent de centres où travaillent des logopédistes et de jardins d'enfants en Suisse romande. Nous les remercions pour leur indispensable collaboration.

- D. *Le récit d'expériences personnelles*: après le jeu symbolique, l'interlocutrice-adulte demande au locuteur-enfant de lui raconter ce qu'il a fait "hier", c'est-à-dire le jour précédant l'observation.

Les observations ont été réalisées lors de 2 séances: dans la première, les enfants interagissent avec un enfant de leur âge dans les situations A et B; dans la seconde, avec une interlocutrice-adulte dans les situations A à D. Pour les situations A et B, il y a donc un changement d'interlocuteur dont il est tenu compte. Ces situations, qui diffèrent sur le plan des conditions de production du langage (but de l'activité langagière, types d'interlocuteurs, rôles énonciatifs des participants, rapport au référent, degré d'implication), ont permis de recueillir 4 genres de discours qui prennent tous une forme dialoguée étant donné l'âge des sujets. Il s'agit de dialogues injonctifs, de dialogues de jeu symbolique, de narrations dialoguées et de récits d'expériences personnelles dialogués.

3. Résultats

Dans cette partie, nous présentons quelques résultats généraux obtenus pour les 4 genres de dialogues définis précédemment. Ces dialogues sont étudiés à différents niveaux de la production discursive: nous illustrerons cette perspective en nous centrant tout d'abord sur les caractéristiques générales des productions, ensuite sur la planification discursive, et enfin sur certains éléments de textualisation.

3.1. Caractéristiques générales

Les caractéristiques générales des dialogues sont analysées notamment en terme de *participation verbale* des interlocuteurs aux différentes interactions, définie comme le pourcentage de mots produits par chaque participant au dialogue.

De ce point de vue, des différences ont été observées selon le genre de dialogue co-produit, l'âge des enfants, et le type d'interlocuteur (adulte vs enfant). Ce fait met en évidence que les enfants sont sensibles aux variations des conditions d'utilisation du langage; reste à savoir si les différences sont identiques en fonction de la présence ou non de troubles.

Commençons par les *variations d'un genre de dialogue à l'autre*. Le taux de participation verbale des locuteurs-enfants n'est pas le même dans les quatre genres de dialogues co-produits avec un interlocuteur-adulte. En effet, on observe chez les *enfants du groupe témoin* une dichotomie entre les genres de discours pour lesquels les conditions de production favorisent plutôt une monogestion, la narration et le récit d'expériences personnelles (respectivement 62% et

47% en moyenne) et ceux pour lesquels la polygestion domine, le dialogue injonctif et le dialogue de jeu symbolique (respectivement 37% et 28% en moyenne). Ainsi, même si les enfants ne sont pas encore tous capables, étant donné leur âge, de produire un discours monogéré lorsque les conditions de production le nécessitent, on constate une tendance nette dans le sens de cette appropriation. Les résultats observés aux différents âges confirment très clairement cette tendance. D'une part, les différences générales se retrouvent à tous les âges. D'autre part, le taux de participation verbale augmente de 4 ans à 5 ans et à 6 ans dans la plupart des cas (respectivement 47%, 66% et 71% pour la narration par exemple). Si à 4 ans, les adultes interviennent donc un peu plus que les locuteurs-enfants, dès 5 ans ceux-ci sont à même de gérer la plus grande part de la production verbale du dialogue, attestant donc une capacité croissante à gérer de façon autonome une narration. Ce type d'évolution est aussi bien marqué pour le dialogue injonctif, attestant une progression dans la maîtrise d'un genre moins courant pour de jeunes enfants; ces phénomènes sont peu importants pour le récit et le dialogue de jeu symbolique.

Par contre, chez les *enfants dysphasiques*, les variations du taux de participation verbale aux différents genres de dialogue ne sont pas très marquées, de sorte qu'on ne retrouve pas la distinction entre discours monogérés et polygérés. Les dialogues auxquels ces enfants participent le plus sont la narration et le dialogue de jeu symbolique (30% en moyenne pour chacun); pour le récit et le dialogue injonctif, ce taux est inférieur (29% et 24% respectivement). Ces résultats représentent une première manifestation des difficultés importantes des enfants dysphasiques à produire une narration et un récit de façon monogérée. L'évolution avec l'âge confirme ces difficultés. Etant donné les caractéristiques du genre, c'est dans la narration que les différences entre les deux groupes d'enfants sont les plus frappantes: si l'on observe bien une forte augmentation du taux de participation de 4 à 5 ans (17 et 38% respectivement), cette évolution ne se poursuit pas à 6 ans (39% en moyenne). Ainsi, à tous les âges, les enfants dysphasiques participent moins que leur interlocuteur-adulte, alors que c'est bien le contraire qui est progressivement attendu. Leur taux de participation reste aussi inférieur à celui des enfants témoins de 4 ans. A l'évidence, cette faible participation des enfants dysphasiques aux divers genres de dialogues est la manifestation de leurs difficultés langagières. Celles-ci pourront être précisées par les résultats obtenus aux autres niveaux de l'analyse discursive.

Lorsque les enfants sont en *interaction avec un autre enfant* (dialogue injonctif et dialogue de jeu symbolique), leur participation verbale est supérieure à celle observée avec un interlocuteur-adulte. Ceci est valable aussi bien pour les

enfants témoins que pour les enfants dysphasiques. Dans le jeu symbolique, le taux de participation des deux interlocuteurs est en moyenne relativement équivalent, ce qui rend bien compte de la symétrie des rôles caractéristique de ce genre de dialogue. Par contre dans le dialogue injonctif, étant donné la difficulté de la situation pour de jeunes enfants, l'activité langagière ne peut être réalisée, à tous les âges, par les enfants seuls; les interventions de l'expérimentatrice sont alors indispensables pour fournir un étayage aux deux enfants, consistant notamment à réexpliquer le rôle de chacun, à suggérer au locuteur des procédures de description des topics, à l'interlocuteur des demandes de clarification ou de confirmation. On a donc affaire à des dialogues à trois où le taux de participation de chacun varie. Ainsi, dans les triades avec un enfant dysphasique de 4 ou de 5 ans, l'expérimentatrice assume à elle seule la majorité de cette participation (62%), le locuteur dysphasique en assurant nettement davantage que son interlocuteur. Par contre, à 6 ans, le taux de participation du locuteur-enfant est supérieur à celui de l'expérimentatrice et à celui de son interlocuteur. Ce dernier participe aussi davantage à cet âge. On peut faire l'hypothèse que les deux enfants assument de manière un peu plus autonome leur rôle énonciatif. Dans les triades avec un enfant témoin, dès 5 ans, celui-ci assume à lui seul la plus grande part du dialogue, celle de l'expérimentatrice étant en constante diminution et celle de l'interlocuteur-enfant faible et relativement stable (autour de 10%).

La comparaison des dyades enfant-adulte avec les triades enfant-enfant-expérimentatrice est intéressante à plus d'un titre. D'une part, il ressort que les enfants participent de manière générale davantage lorsqu'ils sont en interaction avec un autre enfant de leur âge, la suprématie des enfants témoins par rapport aux dysphasiques se retrouvant comme dans les interactions enfant-adulte. D'autre part, dans le dialogue injonctif enfant-enfant, une différence entre les deux enfants s'observe, plus marquée lorsque le locuteur n'a pas de troubles du langage. Ceci apparaît comme une concrétisation de l'asymétrie des rôles, caractéristique de cette situation. Enfin, en ce qui concerne le mode de participation de l'adulte, on peut se demander quel est l'effet de la variation de sa participation, plus importante en tant qu'interlocutrice dans l'activité langagière qu'en tant qu'expérimentatrice plus extérieure à cette dernière. Permet-elle une meilleure réalisation de l'activité de construction (une complétude du bonhomme), une meilleure actualisation des rôles énonciatifs des enfants ou bien est-elle parfois trop importante ou insistante, risquant alors de se transformer en contre-étayage (au sens de FRANÇOIS, 1993)? La question reste pour l'instant ouverte, dans la mesure où l'aspect quantitatif de la participation à un dialogue ne peut à lui seul constituer un indice suffisant.

3.2. Planification

La planification des dialogues a été analysée en deux temps. D'une part, les trois phases principales habituellement distinguées dans tout dialogue (BANGE, 1992) ont été retenues, à savoir l'ouverture, la phase transactionnelle et la clôture. Si la phase transactionnelle, constituant le corps du dialogue, est évidemment présente dans toutes les interactions, il n'en est pas de même pour les phases qui l'encadrent. L'analyse de ces dernières (regroupée ci-dessous) porte surtout sur leur contenu, variant d'un genre à l'autre. La phase transactionnelle étant spécifique à chacun des dialogues, car relevant d'un genre de discours particulier, sa planification est analysée selon des critères particuliers.

3.2.1. Phases d'ouverture et de clôture

Nous considérons que le dialogue débute par une *phase d'ouverture* lorsque, suite à la consigne de l'expérimentatrice, un ou plusieurs tours de parole entre les interlocuteurs sont consacrés à des échanges ne concernant pas directement l'activité langagière et/ou les contenus évoqués dans la consigne. Des variations s'observent entre les quatre genres de discours quant au taux d'apparition de cette phase et quant à son contenu.

Dans les *narrations*, la présence de la phase d'ouverture, plus fréquente dans les dyades avec un enfant dysphasique qu'avec un enfant témoin, est liée à un refus ou à une impossibilité du locuteur de débiter son discours; dans ces cas il y a une panne du locuteur dont la réparation constitue l'objet principal de cette phase. Toutefois son contenu n'est pas tout à fait semblable avec les enfants témoins et dysphasiques. Avec les premiers, il s'agit de négocier l'activité même de conter, de valoriser les capacités de contage du locuteur quand il dit ne pas savoir comment s'y prendre, voire dans certains cas d'initier la narration par une question ("*C'est l'histoire de quoi?*", "*C'est qui Blanche-Neige?*"). Ces interventions permettent ensuite au locuteur d'entrer dans la phase transactionnelle. Avec les enfants dysphasiques, bien souvent ces éléments ne suffisent pas à ce que la narration s'ébauche; l'évocation par l'interlocuteur-adulte d'aspects centraux de la macro-structure, et notamment du personnage principal est nécessaire. Dans ces cas, on peut donc considérer que l'adulte se rapproche momentanément du rôle énonciatif de conteur du locuteur-enfant.

Dans les *récits d'expériences personnelles*, la phase d'ouverture est plus fréquente avec les enfants témoins qu'avec les enfants dysphasiques. Comme précédemment, elle est souvent liée à une panne du locuteur qui refuse d'entrer dans le récit en se taisant ou en disant qu'il ne se rappelle plus; l'interlocuteur-adulte doit alors négocier le topic "hier", le reformuler, et éventuellement

introduire un sous-topic facilitateur en suggérant comme point de départ un moment de la journée de "hier" ou un lieu particulier. Avec les enfants témoins, ce type d'ouverture est généralement suivie d'une entrée dans le récit. Avec les enfants dysphasiques, à nouveau, et bien qu'il s'agisse d'un genre de dialogue qui devrait être plus aisé à co-produire que la narration, il est parfois nécessaire de proposer un changement de topic; le locuteur est alors incité à évoquer une autre journée que celle de la veille.

Dans les *dialogues injonctifs*, cette phase apparaît dans moins de la moitié des dialogues. Les fluctuations de son taux d'apparition ne sont pas fonction du type de locuteur, ni de l'âge des locuteurs, ou de la présence ou non de troubles du langage. Elle comprend généralement un petit nombre de tours de parole, où le plus souvent l'adulte indique à l'enfant qu'il est prêt à l'écouter; il réexplique aussi parfois les rôles de chacun, en particulier lorsqu'il y a une panne du locuteur qui ne parvient pas à débiter ses instructions. Ainsi, dans la majorité des cas, les interlocuteurs entrent assez rapidement dans la description - explication de la construction, objet même de la phase transactionnelle.

Dans les *dialogues de jeu symbolique* enfin, la phase d'ouverture, plus fréquente dans les dialogues avec les enfants dysphasiques qu'avec les enfants témoins, varie du point de vue du contenu. Avec les enfants dysphasiques, la négociation concerne les rôles et certains aspects de la situation initiale; avec les enfants témoins, elle porte en plus sur l'attribution des rôles. Ce dernier point est davantage négocié en présence d'un adulte, qui tente également de le faire, avec moins de succès, avec les enfants dysphasiques. Ainsi, de manière générale, l'ouverture des dialogues enfant témoin-adulte témoigne d'une plus grande anticipation par rapport au déroulement ultérieur du jeu, objet central de la phase transactionnelle.

Ces diverses observations montrent d'une part que la phase d'ouverture n'est pas indispensable à tous les dialogues. Dans les dialogues où les rôles énonciatifs des interlocuteurs sont asymétriques (tous sauf le jeu symbolique), elle apparaît surtout lorsqu'il y a une panne du locuteur qui ne parvient pas à débiter la phase transactionnelle spécifique au genre de discours proposé par la consigne de l'expérimentatrice. D'autre part, ces observations permettent une première approximation des difficultés des enfants dysphasiques, plus marquées que celles des enfants témoins, concernant la production discursive; avec eux, il ne suffit souvent pas de proposer une stimulation générale valorisant leurs capacités langagières, mais bien parfois de simplifier la tâche par un rapprochement des rôles énonciatifs des interlocuteurs, ou une modification du topic ou encore en évitant une anticipation trop importante.

Dans tous les dialogues, la *phase de clôture* est très fréquente, puisqu'elle marque à la fois la fin de l'activité langagière et celle de l'activité (de jeu ou de construction) dans son ensemble. Examinons brièvement les principales tendances pour chaque genre de dialogue.

Dans les *dialogues injonctifs*, la clôture correspond à la fin de l'activité de construction qui est à indiquer à l'interlocuteur. Ceci explique son très fort taux d'apparition (90% en moyenne). Elle est initiée soit par le locuteur par une affirmation du type "c'est fini", soit par l'interlocuteur au moyen d'une question du type "Y a encore quelque chose à faire?". Elle comprend parfois la comparaison du bonhomme réalisé avec le modèle, de sorte que sa longueur peut être très variable. Dans les *dialogues de jeu symbolique*, elle est un peu moins fréquente (78% en moyenne). Sa fréquence est un peu plus importante dans les dyades enfant-adulte que dans les dyades enfant-enfant. Ceci s'explique par le fait que lorsque l'expérimentatrice annonce que le temps imparti pour l'activité est bientôt écoulé, l'interlocuteur-adulte tente de favoriser l'élaboration d'une fin du jeu, alors que lorsque deux enfants jouent ensemble, ils ont parfois tendance à interrompre aussitôt leur activité. On observe une augmentation avec l'âge chez les enfants témoins de l'élaboration d'une fin à l'histoire jouée. Dans les *récits d'expériences personnelles*, la phase de clôture est plutôt courte (un à deux tours de parole). Elle consiste en des marques de ponctuation orale ("voilà", "ah bon d'accord"), des évaluations finales positives des événements racontés ou de l'activité de récit, ou en des questions du type "tu veux encore dire quelque chose?", produites par l'adulte. Avec les enfants dysphasiques, on observe aussi des énoncés manifestant la nécessité d'interrompre le récit, cette activité étant ressentie comme trop difficile par l'un ou l'autre des interlocuteurs. Enfin, dans la *narration*, la clôture marque dans tous les dialogues la fin de l'activité langagière. Avec les enfants témoins, elle est souvent initiée par une question de l'adulte qui s'assure que la narration est effectivement terminée; elle s'accompagne parfois d'une évaluation positive de l'activité. Ceci s'observe aussi avec les enfants dysphasiques, mais dans un tiers des cas environ, elle initiée par le locuteur qui souhaite mettre un terme à cette activité, même si la narration n'est pas totalement finie. Ce comportement fait souvent suite à un segment de dialogue où l'enfant dysphasique a manifesté des difficultés à répondre aux questions de l'adulte à propos de l'histoire de Blanche-Neige.

Ainsi, les variations d'un genre à l'autre de la phase de clôture concernent son taux d'apparition, souvent favorisée par l'adulte et donc initiée par lui; mais c'est surtout au niveau du contenu que l'on peut observer des modifications. En effet, dans les trois situations asymétriques (narrations et récits dialogués, dialogues

injonctifs), il s'agit de s'assurer que tout a été évoqué, et éventuellement de porter un jugement sur le contenu et/ou l'activité langagière même selon les situations; dans les dialogues de jeu symbolique, situation davantage symétrique, il s'agit plutôt d'élaborer une fin au scénario du jeu. Enfin, une différence majeure s'observe entre les sujets dysphasiques et témoins, dans la mesure où les premiers cherchent parfois à interrompre un dialogue auquel il leur est trop difficile de participer. Ce phénomène ne s'observe jamais avec les enfants témoins.

3.2.2. Phase transactionnelle

La planification des genres de dialogue étudiés est différente à plus d'un titre: elle peut être plus ou moins conventionnelle et/ou plus ou moins prévisible en fonction de la nature du référentiel. Ainsi, elle ne revêt pas dans tous les cas le même degré de difficulté. Nous présentons les résultats dans un ordre croissant de difficulté.

Dans les *situations de jeu symbolique*, la planification se co-construit au cours même de l'élaboration du dialogue. En fonction de la consigne qui est de jouer une histoire, les variations du cadre participatif (GOFFMAN, 1987) ainsi que diverses séquences discursives (dialogue fictionnel, de négociation, description d'actions) ont été analysées. Sans entrer dans le détail de ces analyses (voir VON INS & DE WECK, sous presse), nous relèverons les éléments suivants: d'une part, les enfants dysphasiques produisent davantage que les enfants du groupe témoin de dialogues de jeu symbolique où l'effet de série (différents personnages qui font tous la même activité) ou la répétition (d'une même action par un même personnage) dominant. Toutefois, ni les uns ni les autres ne semblent encore maîtriser dans cette situation une certaine cohérence discursive nécessitant la variation du seul topic comme celle exigée dans la séquence narrative. D'autre part, dans les dialogues co-produits avec les enfants dysphasiques, les changements de séquences discursives sont plus fréquents, allant parfois jusqu'à entraver la cohérence du discours. Par ailleurs, dans la majorité des dialogues co-produits par l'ensemble des sujets, la négociation du cadre prend plus d'importance que le dialogue fictionnel entre personnages. Les enfants témoins produisent malgré tout un peu plus que les enfants dysphasiques de dialogues où le dialogue fictionnel domine, les négociations s'effectuant alors à l'intérieur de ces dialogues. Les enfants dysphasiques ont eux davantage besoin de séquences de négociation explicites et indépendantes.

Dans les *dialogues injonctifs*, la planification s'analyse en fonction des topics (matériel et actions) qu'il est nécessaire d'évoquer pour que l'interlocuteur puisse réaliser la construction; elle comprend le degré de complétude de la construction

et le mode d'organisation des topics dans les dialogues. Si, dans l'ensemble, la grande majorité des constructions sont complètes et exactes par rapport au modèle proposé, des différences s'observent selon la composition des dyades. En effet, la présence d'un interlocuteur-adulte favorise très nettement la réalisation complète de la construction (73% des cas contre 35% avec un interlocuteur-enfant). Ainsi, comme pour les séquences encadrant la séquence transactionnelle, l'adulte prend en charge les aspects généraux du dialogue injonctif. Concernant la planification du dialogue, on ne relève pas de différences importantes entre les enfants dysphasiques et témoins: ils choisissent tous préférentiellement une planification qui suit de proche en proche la composition du modèle. La différence d'interlocuteur, contrairement au degré de complétude, n'a pas de répercussions significatives sur le mode de planification adopté. On peut donc penser que la présence du modèle, auquel les enfants peuvent se référer à tout moment, est un élément prépondérant. Par contre, la gestion de cette planification présente des différences: si les phases sont majoritairement introduites par le locuteur-enfant, ce qui correspond bien à son rôle énonciatif, les enfants témoins le font plus systématiquement que les enfants dysphasiques. Par ailleurs, l'évolution avec l'âge constatée laisse supposer que la gestion de ce genre de dialogue n'est pas totalement acquise à 6 ans, même chez les enfants qui ont un développement normal du langage.

Dans les *récits d'expériences personnelles dialogués*, la planification concerne la gestion des topics: autrement dit, il s'agit d'observer comment le locuteur-enfant et l'interlocutrice-adulte introduisent et gèrent les divers topics évoqués. De manière générale, les enfants dysphasiques ont des difficultés à produire un récit concernant la journée de "hier"; leur récit porte alors sur une journée standard. Chez les plus jeunes, ce récit est souvent monogéré par l'interlocutrice-adulte qui introduit les topics et sous-topics (changements de lieux et de périodes dans une journée); à 6 ans, les enfants dysphasiques parviennent à co-gérer ces aspects, c'est-à-dire à introduire occasionnellement un nouveau topic. Les enfants témoins produisent tout d'abord des récits co-gérés avec l'interlocutrice comme ceux décrits précédemment; à 6 ans, ils enchaînent eux-mêmes les sous-topics constitutifs d'une journée: ils introduisent aussi bien les différentes périodes de la journée que les changements de lieux.

Enfin, dans les *narrations dialoguées*, l'analyse de la planification concerne le degré de restitution du conte de Blanche-Neige et la façon dont les éléments évoqués sont organisés, en fonction du texte de référence constitué de quatre sé-

quences narratives³. Ces séquences sont restituées de façon incomplète dans toutes les narrations dialoguées. Les enfants témoins évoquent en général les deux tiers des séquences (surtout les deux premières, relatives à la tentative de meurtre et d'empoisonnement de Blanche-Neige). Ces séquences sont organisées, même chez les plus jeunes, en fonction de la séquentialité narrative; autrement dit, ces enfants parviennent assez tôt à rendre compte de la mise en intrigue des événements, en évoquant prioritairement la force transformatrice, la dynamique de l'action et la force équilibrante. Quant aux enfants dysphasiques, ils restituent en moyenne un tiers des séquences, surtout la deuxième (relative à l'empoisonnement) comprenant des événements considérés comme centraux dans cette histoire. D'autres éléments sont restitués grâce aux questions de l'adulte qui cherche à faire expliciter d'autres séquences (comme la tentative de meurtre et les nocces de Blanche-Neige). Mais la difficulté majeure des enfants dysphasiques réside dans l'organisation des phases: n'évoquant que très rarement la force transformatrice, pourtant centrale dans la séquence narrative, ils co-produisent des narrations tronquées.

3.3 *Éléments de textualisation*

La textualisation se définit comme la mise en texte effective d'un discours (BRONCKART et al., 1985; DE WECK, 1991). Elle comprend plusieurs domaines, dont la cohésion et la connexion. Ces deux domaines ont une dimension à la fois locale et globale. Cette double dimension s'explique par le fait que le choix des unités linguistiques à un point donné du texte dépend aussi bien de contraintes de l'énoncé en cours de construction que de contraintes relevant des énoncés précédents ou à venir et/ou de contraintes liées à la planification générale du texte. Nous illustrerons ces phénomènes en prenant l'exemple de l'utilisation des anaphores dans les narrations dialoguées et des connecteurs dans les dialogues injonctifs enfant-adulte.

Examinons tout d'abord la *cohésion*. Il s'agit d'un domaine important du développement des capacités discursives, dans la mesure où il concerne l'établissement des liens entre les différents énoncés pour que ceux-ci forment un texte, défini comme un tout organisé et cohérent. Pour ce qui est de la cohésion anaphorique, deux phénomènes interdépendants sont à prendre en considération: l'introduction des référents (première mention d'un élément de contenu) et le maintien de la référence (mentions ultérieures). Ces deux phénomènes s'actualisent en particulier par un emploi approprié des déterminants et des pronoms. Dans les narrations dialoguées, les introductions doivent se réaliser par des syn-

³ Pour une définition de la séquence narrative, voir ADAM (1992).

tagmes nominaux (SN) indéfinis ou un nom propre (exemples: "un prince", "Blanche-Neige") et les mentions ultérieures⁴ par des pronoms et des SN non indéfinis non ambigus (exemples: "il", "le/ce prince", "cet homme"), le choix entre les diverses unités possibles étant lié à des contraintes locales et plus globales.

Des diverses analyses effectuées (pour plus de détails, voir DE WECK, 1996b), plusieurs différences entre enfants dysphasiques et témoins se dégagent. Premièrement, concernant l'introduction des référents, trois aspects sont à retenir. D'une part, parmi les principaux éléments narratifs du conte, les enfants dysphasiques en introduisent moins que leurs pairs; certains (le miroir par exemple) ne sont souvent même pas mentionnés, alors qu'ils constituent des éléments-clés de la séquence narrative. Ceci confirme les difficultés de ces enfants mises en évidence dans la planification (cf. supra, l'absence de force transformatrice). D'autre part, ces éléments sont en moyenne introduits majoritairement par les enfants, ce qui va dans le sens de la tendance à la monogestion mise en évidence dans la participation verbale. Ce phénomène est particulièrement clair pour les enfants témoins qui dès 4 ans assument 96% des introductions de référents, l'adulte introduisant uniquement Blanche-Neige lors de l'incitation à la narration (cf. supra, phase d'ouverture). Par contre, les enfants dysphasiques en introduisent moins de la moitié à 4 ans et un peu moins de 90% à 6 ans; on observe donc une nette évolution dans la prise en charge de cette dimension discursive, même si à 6 ans ils en introduisent toujours moins que les enfants témoins de 4 ans. Le rôle de l'adulte est donc ici primordial, puisqu'en assumant une grande part des introductions, il permet au dialogue de se poursuivre. Enfin, quant à la forme linguistique de ces introductions, étant donné l'âge des enfants, on ne peut s'attendre à ce qu'elle soit toujours appropriée. En effet, chez les enfants témoins elle est appropriée dans un peu plus de la moitié des cas en moyenne; chez les enfants dysphasiques, elle l'est encore moins (26% des cas en moyenne). Mise à part cette différence quantitative, une différence qualitative s'observe également dans la forme des introductions deictiques inappropriées (SN définis, nom sans déterminant, pronom, etc.). Si les enfants témoins utilisent des noms sans déterminant (exemple: "nains") essentiellement à 4 ans, les enfants dysphasiques y ont recours jusqu'à 6 ans, ce qui témoigne de leurs difficultés morpho-syntaxiques

⁴ Nous avons repris la catégorisation établie antérieurement (DE WECK, 1991) qui comprend 6 types de pronoms (personnels, possessifs de 1ère-2e personne, possessifs de 3e personne, relatifs, démonstratifs et indéfinis) et 5 types de syntagmes nominaux (répétition, définitivisation, référenciation deictique intratextuelle, substitution lexicale et nominalisation).

locales. Ainsi, les introductions de référents sont produites différemment par les deux types d'enfants et évoluent aussi de façon divergente en fonction de l'âge.

Le deuxième aspect concerne le *maintien de la référence* des éléments narratifs. Dans cette analyse, on distingue les reprises anaphoriques des reprises non anaphoriques en fonction du statut des introductions. Ainsi, il est légitime d'observer que les enfants témoins produisent davantage de reprises anaphoriques (70% en moyenne) que les enfants dysphasiques (45% en moyenne), puisque leurs introductions sont plus souvent appropriées. Ces reprises, indépendamment de leur statut, apparaissent sous des formes linguistiques (cf. note 4) relativement similaires chez les deux types d'enfants, soit en moyenne environ 2/3 de pronoms et 1/3 de syntagmes nominaux. Par contre, l'évolution avec l'âge est différente. Ces proportions sont relativement stables chez les enfants témoins, qui manifestent dès 4 ans une certaine diversification des unités linguistiques (différents types de pronoms et de syntagmes nominaux), alors qu'elles se modifient passablement chez les enfants dysphasiques. En effet, à 4 ans, ces derniers emploient surtout des pronoms, souvent ambigus (cf. le "i" de l'oral, indifférencié en genre et avec plusieurs antécédents possibles), et à 5-6 ans également des syntagmes nominaux sous forme de répétitions de l'introduction pour l'essentiel (exemple: "les nains" - introduction - "les nains" - reprise). Ce changement est important, car il contribue à augmenter le degré d'explicitation du dialogue narratif des enfants dysphasiques.

Venons-en maintenant au domaine de la *connexion*, et en particulier à l'utilisation des *connecteurs* dans les dialogues injonctifs enfant-adulte. Nous avons classé, à la suite de nombreux auteurs (pour une synthèse, voir Rosat, 1995), les connecteurs en quatre catégories: les marques de ponctuation orale ("bon", "d'accord", "oui", "ben", "mhm", etc.), l'archi-connecteur "et", les connecteurs temporels et les non temporels. De manière générale, les connecteurs servent à lier les énoncés entre eux et en même temps à marquer des limites entre des groupes d'énoncés, voire des parties de discours; ainsi ils lient autant qu'ils séparent. L'intérêt de les analyser dans le discours injonctif réside dans la mise en relation possible de l'emploi de ces unités à un niveau local avec d'une part leur rôle au niveau plus général de la planification et d'autre part avec les rôles énonciatifs des participants à cette interaction asymétrique.

En résumé, concernant tout d'abord l'emploi des connecteurs eux-mêmes, les résultats montrent que l'archi-connecteur "et" est très peu fréquent, et que les marques de ponctuation orale sont souvent le type de connecteurs le plus utilisé par tous les participants. Ce résultat n'est pas surprenant étant donné la modalité choisie. Sur ce plan, il n'y a donc pas de différences selon les rôles énonciatifs.

Par contre, pour les autres catégories, une certaine spécificité se dégage en fonction du rôle énonciatif des participants au dialogue. D'une part, c'est le locuteur, qu'il soit dysphasique ou non, qui utilise le plus les connecteurs temporels, alors que l'interlocuteur, adulte ou enfant, emploie davantage de connecteurs non temporels. L'emploi des connecteurs temporels par les locuteurs s'explique par le déroulement de la tâche dans le temps, par la succession temporelle des actions qu'ils marquent de la sorte (exemples: "*et pi maintenant tu prends ...*", "*ensuite tu colles*"). Quant à l'utilisation des connecteurs non temporels par les interlocuteurs, elle se manifeste par une fréquente apparition de "*alors*" introduisant un tour de parole (exemple: "*alors j'ai pris une pince d'accord*"), par l'emploi de "*ou*", "*ou bien*" marquant une proposition d'alternative lorsqu'un élément de l'explication n'est pas suffisamment explicite (exemple: A54: on pourrait le tourner autrement? (parlant d'un pied); L55: oui; A56: comme l'autre ce serait mieux; L56: oui; A57: *ou bien* euh t'aimerais mieux que les deux pieds soient pointus? *ou bien* il y en a un qui doit être plat? *ou bien* c'est mieux que les deux soient plats? (enfant dysphasique de 4 ans - adulte), par le recours à des unités oppositives ("*mais*") lorsque l'interlocuteur cherche à marquer un temps d'arrêt dans l'explication. Cela peut être l'expérimentatrice qui précise un aspect de la consigne (exemple: "*mais tu lui montres pas*") ou l'interlocuteur qui n'a pas terminé une action alors que le locuteur lui en indique une autre (exemple: "oh ouais *mais* j'ai fait d'abord celui-là"), ou encore l'interlocuteur qui marque son désaccord avec le locuteur.

La mise en relation de l'emploi des connecteurs avec la planification montre par contre des différences selon le type d'enfants et selon le rôle énonciatif. Cette différence concerne le marquage de l'introduction d'une nouvelle phase par un ou plusieurs connecteurs temporels (exemple: "*et pi maintenant tu prends*"). Il s'agit d'un emploi qui a toujours la même fonction, les unités les plus fréquemment utilisées étant "*pi*", "*après*", "*maintenant*", seules ou combinées. Les résultats montrent que dans l'ensemble le passage à une nouvelle phase est plus souvent marqué par un connecteur que non marqué. Toutefois, les locuteurs témoins le font davantage (61% en moyenne) que les dysphasiques (52%), et les interlocuteurs adultes (66%) nettement davantage que les interlocuteurs enfants (24%). De plus, on observe une évolution avec l'âge de cette capacité à marquer un changement de phase: si tous les locuteurs de 4 ans ont tendance à ne pas marquer ce passage, dès 5 ans les locuteurs témoins adoptent le comportement inverse, ce changement ne s'observant chez les dysphasiques qu'à 6 ans.

Sur cet aspect de la connexion, il n'y a donc pas de grandes différences entre les deux groupes d'enfants. On relevera toutefois une moins grande fréquence d'utilisation des connecteurs par les dysphasiques. Certains non marqués de passage à une nouvelle phase s'expliquent par le seul recours au non verbal (par exemple l'enfant pointe la pièce suivante à prendre, ou même la donne à son interlocuteur). Mais lorsqu'ils les utilisent, ils le font en fonction du rôle énonciatif et de manière semblable aux enfants du groupe témoin. Comme on le constate, la différence la plus importante concerne les interlocuteurs. Rappelons d'abord que les interlocuteurs-enfants introduisent très rarement une nouvelle phase (au maximum une ou deux par dialogue). Par ailleurs, une analyse qualitative des changements de phases met en évidence qu'ils effectuent souvent ces changements de façon non verbale en anticipant une action. En ce qui concerne les interlocuteurs-adultes, ils introduisent la plupart du temps une nouvelle phase par une question qui porte sur la suite de la construction (exemple: "*ensuite qu'est-ce que j'ai à faire?*").

4. Conclusion

La perspective discursive qui vient d'être illustrée par des résultats concernant quatre genres de dialogues produits par des enfants de 4 à 6 ans permet de mettre en évidence les capacités et les difficultés que ces enfants manifestent dans ces situations d'interaction. Plusieurs points sont à retenir.

Premièrement, du point de vue du développement dit normal des capacités langagières, on constate, conformément à nos attentes, que tous les genres de dialogues ne sont pas d'égale difficulté. Dans ce sens, on peut relever que très jeunes les enfants sont sensibles à diverses conditions de production discursive et qu'ils peuvent adapter leur comportement langagier. Par ailleurs, les résultats obtenus à 6 ans, terme de cette étude, montre bien que le développement des capacités discursives n'est pas achevé à cet âge, contrairement à ce qui est souvent prétendu. En effet, dans les quatre genres de dialogues on peut s'attendre à une évolution ultérieure, notamment sur les trois plans analysés dans cet article, soit sur celui de la capacité à monogérer un discours, de la planification discursive et de la textualisation.

Deuxièmement, la comparaison entre des enfants présentant des troubles du développement du langage et ceux ayant un développement normal du langage, aspect qui nous intéresse davantage ici, permet de mettre en évidence plusieurs différences. D'une part, les enfants dysphasiques manifestent certaines capacités langagières malgré leurs difficultés évidentes. Pensons à l'emploi relativement

local de certaines unités linguistiques (les connecteurs par exemple) qui correspond à celui observé chez les enfants témoins. Leur possibilité de participer à différents genres de dialogue, même s'ils en assurent qu'une faible partie, est également à relever. En effet, si la narration et le récit d'expériences personnelles constituent les situations à l'évidence les plus difficiles, car nécessitant l'évocation de référents absents et la création d'une origine temporelle, leur participation à des dialogues davantage ancrés dans la situation matérielle de production, le dialogue de jeu symbolique et le dialogue injonctif, montre qu'ils sont malgré tout aussi sensibles à la variation des conditions de production. Cet aspect a toute son importance sur le plan clinique.

Quant aux difficultés, les résultats présentés permettent de préciser certains aspects décrits par d'autres perspectives. Pensons notamment à la passivité des enfants dysphasiques souvent mise en évidence. D'une certaine façon, nous la retrouvons dans ces résultats dans leur difficulté à participer à certains genres de dialogues. Mais les données concernant la planification permettent de mieux comprendre cette passivité; on peut en effet se demander si leur faible participation n'est pas en partie liée à leurs difficultés à planifier un discours, c'est-à-dire à élaborer son organisation générale, et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une organisation conventionnelle, fortement structurée comme dans la narration, et à propos d'événements absents. Par contre, dans le dialogue injonctif, ils parviennent à adopter une organisation des topics relativement semblable à celle des enfants témoins. Cela s'explique d'une part parce que les enfants peuvent se référer à des éléments présents dans la situation de production, et d'autre part par le fait que les topics sont non hiérarchisés. Au niveau de la textualisation, enfin, les difficultés observées dans la cohésion des narrations peuvent également être mises en relation avec les difficultés de planification, mais également avec les troubles généralement décrits au niveau de la construction locale des énoncés. L'analyse de la cohésion dans les genres de dialogues plus directement ancrés dans la situation montrerait probablement des capacités différentes: le fait que dans la narration les éléments à évoquer sont absents, et sont donc d'autant plus difficiles à introduire et à révoquer de manière non ambiguë, accentue vraisemblablement les difficultés des enfants dysphasiques.

En dernier lieu, relevons le rôle des adultes dans la co-production de ces dialogues. Leur participation y est souvent centrale, dans la mesure où elle permet à l'activité langagière de se dérouler de façon souvent plus optimale que lorsque des enfants interagissent entre eux, et cela surtout dans les interactions asymétriques. En effet, dans les dialogues injonctifs ou dans les narrations, l'adulte permet d'aboutir à une plus grande complétude de l'activité. Dans ce sens, le rôle

central de l'adulte dans le développement des capacités langagières commençant à être mieux connu (voir aussi à ce sujet les contributions de MONFORT & JUAREZ SANCHEZ, de VINTER et de ROSAT & VON INS dans le présent volume), il devient également davantage possible de s'interroger sur les conditions dans lesquelles des interventions thérapeutiques peuvent être proposées à des enfants présentant des troubles du développement du langage. Intervenir auprès de ces enfants implique donc à la fois de bien comprendre leurs difficultés et de proposer les modes d'interaction les plus favorables au développement de leurs capacités langagières.

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1992): *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.
- AJURIAGUERRA, J. DE, JAEGGI, A., FRIEDRICH, F., KOCHER, F., MAQUARD, M., PAUNIER, A., QUINIDOZ, D. & SIOTIS, E. (1963): "Organisation psychologique et troubles du développement du langage, étude d'un groupe d'enfants dysphasiques". In: AJURIAGUERRA, J. DE & al. (Eds.), *Problèmes de psycholinguistique*, Paris, P.U.F.
- BANGE, P. (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Didier.
- BLANK, M., GESSNER, M. & ESPOSITO, A. (1979): "Language without communication: a case study", *Journal of Child Language*, 6, 329-352.
- BRONCKART, J.-P. (1996): "Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques", *Enjeux*, 37/38, 31-47.
- BRONCKART, J.-P. & coll. (1985): *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- CHEVRIE-MULLER, C. & NARBONA, J. (Eds.) (1996): *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*, Paris, Masson.
- CHEVRIE-MULLER, C., SIMON, A.-M. & DECANTE, P. (1981): *Epreuves pour l'examen du langage*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- CRAIG, H.K. (1991): "Pragmatic characteristics of the Child with specific language impairment: an interactionist perspective". In: GALLAGHER, T.M. (Ed.), *Pragmatics of language, clinical practice issues*, San Diego, Singular Publishing Group, Inc.
- DE WECK, G. (1991): *La cohésion dans les textes d'enfants*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- DE WECK, G. (1996a): *Troubles du développement du langage, perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.
- DE WECK, G. (1996b): "Anaphoric cohesion in young language-impaired and normally developing children", Paper presented at the VIIth International Congress for the Study of Child Language, Istanbul.
- DE WECK, G. (1997): "Modes de participation des enfants dysphasiques à différents genres de dialogues", *Confrontations Orthophoniques*, 1, 69-87.
- DE WECK, G., ROSAT, M.-C. & VON INS, S. (1995): "Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues", *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 61, 35-60.
- DOLZ, J., PASQUIER, A. & BRONCKART, J.-P. (1993): "L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 92, 40-55.

- DUCHAN, J.F. (1991): "Everiday events: their role in language assessment and intervention". In: GALLAGHER, T.M. (Ed.), *Pragmatics of language, clinical practice issues*, San Diego, Singular Publishing Group, Inc.
- FRANÇOIS, F. (1993): *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.
- GÉRARD, C.-L. (1991): *L'enfant dysphasique*, Paris, Editions Universitaires.
- GOFFMAN, E. (1987): *Façons de parler*, Paris, Les Editions de Minuit.
- HUPET, M. (1996): "Troubles de la compétence pragmatique: troubles spécifiques ou dérivés?". In: DE WECK, G. (Ed.), *Troubles du développement du langage, perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.
- KHOMSI, A. (1987): *Epreuves d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale (O-52)*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- LILES, B. (1996): "La cohésion dans les narrations d'enfants normaux et dysphasiques". In: DE WECK, G. (Ed.), *Troubles du développement du langage, perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.
- MCTEAR, M.F. (1996): "Troubles pragmatiques: étude d'un cas d'incapacité conversationnelle". In: DE WECK, G. (Ed.), *Troubles du développement du langage, perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.
- MCTEAR, M.F. & CONTI-RAMSDEN, G. (1992): *Pragmatic disability in children*, London, Whurr Publishers Ltd.
- MERRITT, D. & LILES, B. (1987): "Story grammar ability in children with and without language disorder: story generation, story retelling, and story comprehension", *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-552.
- RAPIN, I. & ALLEN, D. (1988): "Syndromes in developmental dysphasia and adult aphasia". In: PLUM, F. (Ed.), *Language, communication and the brain*, New York, Raven Press.
- RAPIN, I. & ALLEN, D. (1996): "Troubles du développement du langage: considérations nosologiques". In: DE WECK, G. (Ed.), *Troubles du développement du langage, perspectives pragmatiques et discursives*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.
- RONDAL, J.A. & SERON, X. (Eds.) (1982): *Troubles du langage, diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Mardaga.
- ROSAT, M.-C. (1995). *Un texte explicatif documentaire*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Genève.
- VON INS, S. & DE WECK, G. (sous presse): "Modalités d'interaction dans des dialogues de jeu symbolique", *Glossa*.