

***ORIENTATIONS DIALOGIQUES DANS UNE INTERACTION ORTHOPHONISTE-ENFANT
DYSPHASIQUE***

Christine DA SILVA

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

& Université de Neuchâtel (Suisse)

christine.dasilva@univ-paris3.fr

Résumé : Notre recherche s'intéresse à une interaction orthophoniste – enfant dysphasique en situation de rééducation. L'objectif de cet article est de montrer que les énoncés de l'adulte sont dialogiques et étayants car ils peuvent modifier, évaluer, soutenir et orienter le discours de l'enfant. Ce processus d'étayage se met en place grâce à l'utilisation d'un système sémiotique par un autre. L'activité de l'adulte est ainsi un moyen d'action et structure l'interaction.

Summary : Our research focuses on an interaction between a speech therapist and a child with specific language impairment proceeding in a remediation session. This paper aims at showing that adult's utterances are dialogic and give assistance to the child since they may modify, assess, support and guide his speech. This process of scaffolding is set up through the use of a semiotic system by another. Thus, adult's activity is an effective means of action and structures the interaction.

Mots clés : Dialogisme, Etayage, Médiation sémiotique, Interaction orthophoniste-enfant dysphasique.

Keywords : Dialogism, Scaffolding, Semiotic mediation, Speech therapist – SLI child interaction.

1 - INTRODUCTION¹

Dans le cadre des théories interactionnistes du développement, les échanges avec autrui pour le développement cognitif et langagier sont fondamentaux. En soulignant le caractère social de l'individu, Vygotski (1981) développe une *loi générale du développement culturel* selon laquelle l'acquisition des fonctions psychiques supérieures *apparaît sur deux plans : au niveau social et au niveau individuel* et se manifeste par le passage d'une phase dite inter-psychique à une phase intra-psychique. Ce processus d'intériorisation s'effectue dans la *zone dite proximale de développement* qui est déterminée par la « *disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration* » (Vygotski, 1936/1997 : 351). Cette notion rejoint celle d'étayage (*scaffolding*) développée par Bruner (1983). Il montre que dans les interactions adulte-enfant un *processus de tutelle* peut se mettre en place. Le tuteur, en tant qu'expert, oriente son discours en fonction des besoins de l'enfant pour l'aider à accomplir une activité. Wertsch et ses collaborateurs (1979, 1980) ont également insisté sur ce processus de collaboration dans le cadre d'une tâche de résolution de problème avec un enfant. Il illustre l'ajustement effectué par l'adulte dans l'interaction et l'évolution des conduites de ce dernier en fonction de celles de l'enfant qui prend en charge la responsabilité de la tâche avec l'âge.

2.2 – Axes d’analyse

Les recherches portant sur la pathologie de l’acquisition du langage se sont le plus souvent focalisées sur le discours de l’enfant et plus précisément sur leurs compétences et leurs difficultés linguistiques. Dans le cadre de cet article, nous centrons notre analyse sur les dires de l’orthophoniste et sur la manière dont elle aide l’enfant à accomplir une activité langagière.

Premièrement, nous tentons de décrire qualitativement les énoncés de l’orthophoniste en observant comment son discours structure celui de l’enfant. Deuxièmement, nous verrons en quoi le dialogisme bakhtinien permet de décrire les interventions de l’orthophoniste. Troisièmement, nous soulignerons plus précisément l’efficacité des interventions de l’adulte.

3 - CARACTERISTIQUES DES ÉNONCÉS DE L’ORTHOPHONISTE

Afin de familiariser le lecteur à la situation de rééducation, nous présentons un premier extrait typique d’interaction orthophoniste-enfant dysphasique. Les locuteurs participent conjointement à une activité de type domino où chaque carte doit être décrite en utilisant un syntagme nominal constitué d’un complément du nom. L’exemple (1) est constitué de quatre séquences (ORT 58- ORT 73 ; ORT 73 – ORT 74 ; SAM 74 – ORT 75 ; SAM 75 – ORT 78) qui sont liées à la description d’une image précise.

(1)⁴

- ORT 58 - alors tu peux jouer ?
SAM 58 - non : .
ORT 59 - °non :?°
SAM 59 - °((pioche une carte))° si : . ((pose sa carte sur le domino en construction))
ORT 60 - ah alors qu’est-ce que tu poses là :? ((pousse légèrement la pioche pour que Samuel puisse poser sa carte))
SAM 60 - la [to :]→
ORT 61 - la COuille :: .
SAM 61 - la [totij] du :
ORT 62 - de : + ((vocalisation)) = ((pointe sur la feuille d’aide le mot féminin))⁵
SAM 62 - de : →
ORT 63 - de +
SAM 63 - de [betaɾdo] {l’escargot} .
ORT 64 - de / l’ESCAR:GOT: . / regarde; je l’ai écrit escargot: = ((en désignant la feuille d’aide)) pour que tu le dises bien : . tu le redis bien;

⁴ Conventions de transcription:

i ordre

→ énoncé en suspens

+ ébauche

// pause

(()) non verbal ou comportement vocal

texte chevauchement entre deux tours de parole

[] transcription phonétique

= simultanéité entre une conduite verbale et une conduite non verbale d’un même locuteur

° ° simultanéité entre une conduite verbale et non verbale (ou deux conduites non verbales) de deux locuteurs

⁵ Au début de l’activité, l’orthophoniste a déposé une ‘feuille d’aide’ pour l’enfant où il est indiqué les constructions du complément du nom selon le genre du nom qui suit (*du vs. de la*).

- SAM 64 - la tête de / [le :ta :do] {l'escargot} .
- ORT 65 - hop hop hop :! regarde; = ((pointe du doigt la feuille d'aide)) ((prend un crayon de couleur)) °regarde bien comment on dit escargot : ; °
- SAM 65 - °((joue avec ses cartes))°
- ORT 66 - Samuel : ;
- SAM 66 - ((tout bas)) mhm .* = ((se tourne vers l'orthophoniste et la feuille d'aide))
- ORT 67 - [Es] = ((souligne la première syllabe))
- SAM 67 - [Es]
- ORT 68 - [kaɾ]¹ = ((souligne la seconde syllabe))
- SAM 68 - [taɾ]¹
- ORT 69 - [go]² = ((souligne la troisième syllabe))
- SAM 69 - [do]²
- ORT 70 - encore : ;
- SAM 70 - {je veux manger un . }
- ORT 71 - encore redis-moi encore;
- SAM 71 - [le]
- ORT 72 - [Es:] +
- SAM 72 - °[Eskɑɾdo]° {escargot}
- ORT 73 - °((pointe chaque syllabe du mot))° bien: ! / alors à moi .
- SAM 73 - on continue ?
- ORT 74 - attends; c'est à moi . ((regarde ses cartes)) eh bien moi je pioche : . = ((pioche une carte et la regarde)) ah je peux mettre l'autre partie DU nid : .
- SAM 74 - oh il {[mât]} {manque} la partie l'autre partie du papillon : . c'est pou(r) toi : .
- ORT 75 - ouais : / °l'autre partie DU papillon : . = ((pose la seconde partie du papillon))°
- SAM 75 - °((pioche une carte))° ((rire)) = ((pose la carte piochée))
- ORT 76 - alors qu'est-ce que tu poses :?
- SAM 76 - ((en chuchotant)) c'est le [pwaʃɔ̃] {poisson} .*
- ORT 77 - c'est le POISSon donc tu vas dire comment ? // la queue ::+
- SAM 77 - la [tø] {queue} du [pwaʃɔ̃]{poisson}.
- ORT 78 - très bien !

Tout d'abord, il est intéressant de remarquer que même s'ils jouent ensemble, les locuteurs n'ont pas la même définition de la situation. En effet, alors que l'enfant est pleinement dans le jeu, l'orthophoniste essaye de lui faire produire un syntagme nominal constitué d'un complément du nom qui soit conforme à l'usage de la langue et associé à la carte piochée par l'enfant. On peut le voir par les conduites verbales et non verbales des locuteurs : l'enfant pioche une carte et la pose directement sur la table sans la décrire (SAM 59 et SAM 75) et l'orthophoniste, quant à elle, fait une demande explicite de verbalisation et de description de la carte (ORT 60 '*ah alors qu'est-ce que tu poses là ?*' et ORT 73 '*alors qu'est-ce que tu poses?*').

On constate que l'enfant n'arrive pas à accomplir la tâche de manière autonome : les premières tentatives sont incomplètes et ont une structure simplifiée (SAM 60, SAM 76). Il a donc besoin de

prendre appui sur les interventions de l'orthophoniste. Celles-ci permettent d'orienter et de structurer ses futures productions verbales. En effet, dans la séquence 4, par exemple, suite à la première proposition incomplète de l'enfant ('*c'est le [pwaʃ]*'), l'orthophoniste intervient une seconde fois en proposant l'amorce d'une construction syntaxique par une ébauche. Cette dernière est reprise, modifiée par une simplification phonologique et complétée par l'enfant (SAM 77). L'orthophoniste a ainsi pré-déterminé et pré-structuré l'intervention verbale de l'enfant en fonction de ses attentes. La séquence se termine par l'acceptation implicite et l'évaluation positive ('*très bien*') de la part de l'orthophoniste de la seconde proposition de l'enfant.

Par ailleurs, on remarque que l'orthophoniste peut prendre également appui sur les dires précédents de l'enfant. Elle produit des reformulations (ORT 61 '*la COquille*', ORT 64 '*de / l'ESCAR :GOT.*', ORT 77 '*c'est le POISSon*'), des reprises en écho ou *reprises* dites *diaphoniques* (Vion, 1992) comme en ORT 75 '*l'autre partie DU papillon*'.

Ces reprises sont très nombreuses dans les échanges entre l'orthophoniste et l'enfant dysphasique et elles peuvent avoir différentes fonctions dans l'interaction :

- accepter, confirmer et/ou évaluer le discours de l'autre :

(2)

ORT 255 - [...] et derrière là on le voit pas sur le dessin mais derrière il y a +
SAM 250 - le dos : .
ORT 256 - le dos : . très bien .

Dans son énonciation, l'orthophoniste (ORT 256) reprend l'énoncé de l'enfant (SAM 250 '*le dos*') et l'accompagne de l'évaluatif '*très bien*'. Elle est donc l'énonciateur de l'acte d'acceptation, de confirmation et d'évaluation d'un énoncé dont l'enfant était l'énonciateur premier (Bres & Vérine, 2002).

- faire des corrections explicites :

(3)

SAM 34 - euh (il) y a un radar ?
ORT 35 - ((rire)) c'est pas un radar / non . c'est une caméra juste pour filmer . = ((continue de mélanger les cartes))

Tout d'abord, l'orthophoniste refuse ici la proposition de l'enfant '*(il) y a un radar*'. Elle est donc énonciateur du refus de l'énonciation de SAM 34. Ce refus est marqué par une *négation métalinguistique* (Ducrot, 1984) qui s'oppose à la parole de l'interlocuteur. Puis, elle poursuit son discours en proposant une catégorisation de l'objet ('*c'est une caméra*') et sa fonction ('*juste pour filmer*').

- remettre en cause le discours de l'enfant :

(4)

ORT 104 - la tête : += ((pointe l'image))
SAM 104 - du mouton : .
ORT 105 - c'est un mouton ça ? = ((en pointant l'image))
SAM 105 - euh non :: / de la vache : .
ORT 106 - la tête DE LA vache : .

La reprise lexicale de 'mouton' en ORT 105 s'inscrit dans un énoncé interrogatif et elle est mise en relief par l'emploi du présentatif et de la dislocation à droite du pronom démonstratif 'ça'. La fonction de l'énoncé est d'amener l'enfant à reconsidérer son énoncé (SAM 104). Par la suite, il fera une nouvelle proposition (SAM 105) qui sera reprise par l'adulte (ORT 106). Cette dernière s'inscrit dans une intervention qu'on appelle de 'synthèse' car elle est constituée de deux 'segments' ['la tête' (ORT 104) et 'de la vache' (SAM 105)] produits dans deux interventions différentes.

Dans les divers exemples présentés ci-dessus, on distingue deux conduites différentes : l'orthophoniste réagit au discours qui précède de l'enfant en offrant des reformulations, par exemple; et elle anticipe le discours de l'enfant (qui n'est pas encore produit) sur la base des discours déjà tenus (lors des séances de rééducation précédentes, par exemple) et des compétences langagières de l'enfant. Dans ce dernier cas, l'énonciation de l'orthophoniste aide l'enfant à produire des interventions verbales en formulant des questions, des ébauches, etc.

En suivant Bakhtine, on peut caractériser ici les énoncés de l'orthophoniste par les rapports qu'ils entretiennent avec les énoncés de l'autre. Dans certains énoncés, on perçoit la présence *des échos, des résonances, des harmoniques* du discours de l'enfant dysphasique. L'énoncé dialogique se structure donc autour d'un microdialogue (dialogisation intérieure), résultat de l'interaction entre deux énoncés (l'énoncé enchâssant et l'énoncé enchâssé) (Bres & Verine, 2002 ; Bakhtine, 1929/1970). On observe ces marques dans le cadre de reprises en écho, de reformulations ou d'interventions de 'synthèse'. Ce sont des énoncés dont le dialogisme est marqué. Dans d'autres énoncés, la parole d'autrui est intégrée à sa propre parole et il y a une relation constante avec les discours précédents et la réponse – réplique prévue de l'autre (comme dans le cas des ébauches, des questionnements, des indices linguistiques). Les mots du locuteur sont traversés par le discours d'autrui et mettent en scène une pluralité de voix. On parlera alors d'énoncés non marqués dialogiquement.

Qu'il soit marqué ou non dialogiquement, l'énoncé est « *le produit de l'interaction du locuteur et de l'auditeur* » (Bakhtine/Voloshinov, 1920/1977 : 124) et c'est à travers lui que l'orthophoniste se positionne par rapport à l'autre en prenant à la fois appui sur elle-même et sur l'enfant. En effet, soit il permet la modification et/ou la confirmation des énoncés de l'enfant, soit il fait progresser l'échange et donc l'interaction entre les deux locuteurs. L'énoncé de l'orthophoniste s'inscrit donc comme un *maillon de la chaîne des actes de parole* (Bakhtine/Voloshinov, 1920/1977) délimité par l'énoncé précédent et par la réponse – réplique de l'enfant. Les énoncés sont à la fois réponse aux discours précédents et ils sont conçus en fonction de la *compréhension responsive active* de l'auditeur.

4 - ORIENTATIONS DIALOGIQUES ET MÉDIATION LANGAGIÈRE

Selon sa position dans le discours, l'énoncé de l'adulte-expert peut : soit évaluer, accepter ou modifier l'énoncé d'autrui dans le but de lui présenter un modèle de production verbale; soit orienter le discours de l'enfant par anticipation des capacités et/ou des difficultés langagières de l'enfant et de l'éventuelle réponse. Ces deux pratiques langagières peuvent être interprétées à partir des notions bakhtiniennes de *dialogisme interdiscursif*, en tant que « *relation dialogique à la parole d'autrui dans l'objet* » (Bakhtine 1934/1978 : 102) et de *dialogisme interlocutif* : en « *se constituant dans l'atmosphère du 'déjà dit', le discours est déterminé en même temps par la réplique non encore dite, mais sollicitée et déjà prévue. Il en est ainsi de tout dialogue vivant.* » (Bakhtine 1934/1978 :103). Le discours de l'orthophoniste est donc à la fois déterminé par les discours déjà tenus de l'enfant dysphasique (et par conséquent par les capacités et les difficultés langagières de l'enfant) et la compréhension responsive active de l'autre ; et il pré-détermine celui de l'enfant en l'orientant. La complémentarité de ces deux pratiques permet à l'orthophoniste, en tant qu'expert, de fournir un processus de soutien à l'enfant. Ainsi, face à une difficulté rencontrée par l'enfant lors de l'accomplissement d'une tâche langagière, l'orthophoniste peut intervenir de différentes manières. Considérons un nouvel exemple tiré d'une activité du jeu de cartes 'le pouilleux'. Il s'agit d'un jeu de paires sur les parties du corps.

(5)

- ORT 158 - ça c'est le :: + = ((montre la carte)) ((montre son bras))
SAM 156 - euh [esepa] {je sais pas} .
ORT 159 - quand j'ai mal ici ? = ((tire sur son bras))
SAM 157 - bras :: .
ORT 160 - voilà : . j'ai mal au bras .
[...]
ORT 195 - ((pioche une carte parmi celles de Samuel)) ((montre la carte à Samuel)) le : + ((fait un mouvement avec son bras))
SAM 193 - euh :: →
ORT 196 - ça commence par [b] .
SAM 194 - bras : .
ORT 197 - voilà : . / le bras : . = ((pose la paire sur la table))

La réaction de l'enfant (SAM 156 ou SAM 193) n'est pas celle attendue par son interlocutrice ; celle-ci initie un nouvel échange sans marque explicite d'évaluation et/ou d'appréciation. Elle propose alors une nouvelle intervention étayante (ORT 159 ou ORT 196) pour aider l'enfant à évoquer le lexème approprié. Cette aide est contextualisée en ce qu'elle fait référence à des discours autres déjà produits et au vécu conversationnel de l'enfant. De plus, elle est nécessaire pour produire la dénomination adéquate 'le bras'. L'enfant n'arrive pas à produire le syntagme nominal de manière autonome. L'étayage de l'orthophoniste devient indispensable.

On constate donc que les questionnements ou les indices linguistiques de l'adulte orientent l'enfant. C'est grâce à une autre personne (l'orthophoniste), à un système sémiotique (questionnement, indice linguistique, ébauche, etc.) et à une collaboration conjointe entre cet autre et l'enfant, qu'il peut y avoir une *transformation* des verbalisations de l'enfant et/ou production(s) linguistique(s). On observe ainsi l'origine sociale du développement. Celui-ci passe d'une phase externe gérée par un adulte plus expert dans l'interaction (phase inter-psychologique) vers une phase interne gérée par l'enfant (phase intra-psychologique) (Vygotski, 1981). Ainsi, l'enfant s'approprie les signes linguistiques dont il a besoin en interaction avec autrui.

Le rôle de l'orthophoniste est d'être capable « *d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend et de converger souvent sur elles* » (Bruner, 1983 : 276), et de se situer dans la zone proximale de développement (Vygotski, 1936/1997) de l'enfant. Ainsi, l'énonciation 'étayante' de l'orthophoniste est en perpétuelle relation avec les productions verbales antérieures de l'enfant, ses compétences réelles et potentielles et la réponse prévue. Pour Vygotski (1933/1985), le bon enseignement doit précéder, réorienter et provoquer le développement tout en se situant dans cette zone de développement potentielle. Dans les exemples précédents, on observe justement l'équilibre créé par l'orthophoniste pour orienter l'enfant. Reprenons un extrait de l'exemple (1) :

(6)

- ORT 71 - encore redis-moi encore;
SAM 71 - [le]
ORT 72 - [Es:] +
SAM 72 - °[Eskɑ̃do]° {escargot} .
ORT 73 - °((pointe chaque syllabe du mot))° bien : ! / alors à moi .

Suite à une demande explicite de répétition (ORT 71), l'enfant fait une première tentative de production verbale. Cependant, celle-ci est incomplète et non conforme à l'usage. L'adulte reformule la première syllabe du terme attendu en produisant une ébauche pour permettre à l'interlocuteur d'intervenir. L'enfant reprend l'énoncé de l'orthophoniste et le complète. Malgré la simplification phonologique, l'orthophoniste accepte ('bien !', ORT 73) cette verbalisation. Cela suggère que l'orthophoniste s'ajuste aux compétences de l'enfant et ne lui demande pas de répéter le terme pour ne pas aller au-delà de sa zone proximale de développement. En faisant appel aux discours déjà tenus de l'enfant, l'orthophoniste peut considérer qu'il s'agit d'une réponse satisfaisante compte tenu du niveau de développement de l'enfant. De plus, cette production ([Eskakdo], SAM 72) est bien plus proche de la forme attendue que la première tentative ([le], SAM 71). L'énonciation de l'orthophoniste s'ajuste ainsi minutieusement aux compétences linguistiques de l'enfant en proposant une aide appropriée pour l'enfant à un moment donné. Celle-ci fait donc preuve d'une certaine souplesse discursive en adoptant diverses stratégies dans le discours (Stone & Wertsch, 1984).

Cette aide mise en œuvre par l'orthophoniste ne s'inscrit pas dans une relation immédiate entre deux sujets mais elle est rendue possible grâce à un intermédiaire. En effet, la réalisation de cette tâche par l'enfant est rendue possible par le langage, voire d'autres moyens de communication (comme les gestes) et par l'expert (Wertsch, 1990, 1991). Grâce à la collaboration et à la co-construction du dialogue, l'enfant est amené à dire ce qu'il n'aurait pu dire tout seul. L'activité de l'orthophoniste a donc une 'efficacité dialogique' car elle est créée dans l'échange et dans un rapport langagier avec autrui (François, 1982). On considère ainsi que cet étayage est dialogique.

Selon Vygotski (1981), les activités humaines sont médiatisées par les instruments psychologiques qui sont « *sociaux par nature et non pas organiques ou individuels* » (Vygotsky, 1930/1985 : 39) étant donné qu'ils sont intégrés par l'enfant lors de son développement au cours des interactions avec son entourage. Ce sont également des outils culturels car ils ont été créés par l'homme et qu'ils sont liés à l'histoire de la société. Ils sont donc le produit de l'évolution socio-culturelle (Wertsch, 1991). Ces outils ou instruments peuvent prendre diverses formes comme des moyens mnémotechniques, les œuvres d'art, l'écriture, etc. Cependant, le langage est une forme privilégiée d'instrument qui sert à la fois d'outil pour penser et pour communiquer.

L'activité de l'orthophoniste est médiatisée⁶ par le langage en tant qu'instrument psychologique. Elle est donc de nature triadique puisqu'elle est portée par un sujet qui agit sur un objet dans la direction d'autrui (Vygotski, 1981). Cet instrument est donc un intermédiaire permettant une action indirecte sur les choses (Hatano & Wertsch, 2001), destiné à contrôler son propre comportement et celui d'autrui (Valsiner, 2001). Cependant, il n'est pas seulement un intermédiaire mais il est également un moyen d'action et un moyen de l'activité. Ces actions peuvent être de l'ordre de la transformation, de la gestion de l'activité propre, des prises de décisions cognitives ou de l'interaction sémiotique (Rabardel, 1995).

L'activité est médiatisée par les instruments psychologiques et elle est médiatisante (Clot, 2004). En effet, l'activité de l'orthophoniste est dirigée vers son objet, vers l'activité de l'enfant portant sur cet objet et vers le sujet lui-même. Et « *l'organisation du système instrumental de l'activité médiatisée est affectée par l'activité médiatisante dans sa composition même* » (Clot, 2004 : 9).

Dans l'exemple (5), pour aider l'enfant à produire l'item 'bras', l'orthophoniste intervient verbalement à deux moments (ORT 159 et ORT 196) au moyen d'outils sémiotiques qui ont une forme différente (le questionnement et l'indice linguistique). Chacune de ces réalisations est ainsi une ressource pour une nouvelle production et contribue au développement de l'activité même. L'instrument permet de

⁶ Dans le cadre de cet article, nous nous sommes centrée sur le rôle médiateur du langage. Cependant, les gestes, l'écriture, etc. semblent avoir une fonction essentielle en situation de rééducation.

structurer le discours de l'enfant et de faire progresser l'activité. L'aide langagière proposée par l'orthophoniste devient ainsi un moyen et un modèle de savoir-faire et de savoir-dire. On peut donc dire que l'instrument, fruit historique d'une société, d'une culture, donne une forme particulière à l'activité. Il est donc « *un médiateur puissant aussi bien entre l'homme et l'objet de son travail qu'entre l'homme et les autres* » (Schneuwly, 2008 : 58).

5 - CONCLUSION

Dans le cadre des interactions orthophoniste-enfant dysphasique, le processus d'étayage et de rééducation est réalisé par l'utilisation d'un système sémiotique socialement, historiquement et culturellement élaboré. Ces instruments psychologiques s'inscrivent dans des énoncés qui sont par nature dialogiques et qui se construisent dans le *hic et nunc* de l'échange verbal. Ce sont des médiateurs de l'élaboration discursive. Par ailleurs, les énoncés de l'orthophoniste ont une efficacité dialogique puisqu'ils permettent à l'enfant d'accomplir une tâche langagière en collaboration avec autrui. Grâce à l'influence des outils socio-culturels, les locuteurs participent conjointement à la construction du sens et des discours.

Les interactions asymétriques entre une orthophoniste et un enfant dysphasique peuvent être qualifiées d'*assistance* ou constituées d'activités de *participation guidée* (Rogoff, 1990). L'orthophoniste guide, oriente le discours de l'enfant tout en considérant sa capacité à communiquer en tant que participant à une communauté de pratiques (Lave & Wenger, 1991).

Pour enrichir l'analyse du processus de 'médiation', il semble nécessaire de regarder le discours de l'enfant et de voir « *s'il co-construit son rôle médiateur à travers l'orientation réciproque des activités* » (Mondada & Pekarek Doehler, 2010 : 27), présentant ainsi un rôle actif dans son développement.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. / Voloshinov, V. N. (1920/1977), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Les Editions de Minuit, Paris.
- Bakhtine, M. (1929/1970), *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*, L'âge d'homme, Lausanne.
- Bakhtine, M. (1930/1981), « La structure de l'énoncé », in Todorov, T., *Mikhaïl Bakhtine, Le principe dialogique*, Editions du Seuil, Paris, p. 287-316.
- Bakhtine M. (1934/1978), *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard, Paris.
- Bakhtine, M. (1979/1984), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.
- Bres, J. & Verine, B. (2002), « Le bruissement des voix dans le discours: dialogisme et discours rapporté », *Faits de langues*, vol. 19, p.159-169.
- Bruner, J. (1983), *Le développement de l'enfant: savoir faire savoir dire*, PUF, Paris.
- Clot, Y. (2004), « Le travail entre fonctionnement et développement. », *Bulletin de psychologie*, vol. 57, n°1, p. 5-12.
- Ducrot, O. (1984), *Le dire et le dit*. Edition de Minuit, Paris.
- François, F. (1982), « Ebauches d'une dialogique. », *Connexion*, vol. 38, p. 61-87.
- Gérard, C. L. (2003), « Place des syndromes dysphasiques parmi les troubles du développement du langage chez l'enfant. », in Gérard, C. L. et Brun, V., *Les dysphasies*, Masson, Paris, p. 1-15.
- Hatano, G. & Wertsch, J. V. (2001), « Sociocultural approaches to cognitive development: The constitutions of culture in mind », *Human Development*, vol. 44, N° 2-3, p. 77-83.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated Learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.

- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2010), « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], mis en ligne le 09 novembre 2010, consulté le 19 janvier 2011. URL : <http://aile.revues.org/947>.
- Rabardel, P. (1995), *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, Paris.
- Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press, New York.
- Schneuwly, B. (2008), « Les outils de l'enseignant », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* ('Vygotski, l'école et l'écriture'), Genève, n° 118, p. 55 - 63.
- Stone, A.C. & Wertsch, J. V. (1984), « A social interactional analysis of learning disabilities remediation », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 17, n°4, p. 194-199.
- Valsiner, J. (2001), « Process structure of semiotic mediation in human development », *Human Development*, vol. 44, p. 84-97.
- Vion, R. (1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Hachette Supérieur, Paris.
- Vygotsky, L.S. (1930/1985), « La méthode instrumentale en psychologie », in Schneuwly, B. & Bronckart, J.P. *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux & Niestlé, Lausanne, p. 39-48.
- Vygotski, L.S. (1936/1997), *Pensée et langage*. Editions sociales, Paris.
- Vygotsky, L.S. (1981), « The genesis of higher mental functions », in Wertsch, J.V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, Sharpe, p. 144-188.
- Wertsch, J. V., McNamee, G.D., McLane, J.B. & Budwig, N.A. (1980), « The adult-child Dyad as a problem-solving system. », *Child Development*, vol. 51, n° 4, p. 1215-1221.
- Wertsch, J. V. (1979), « From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's Theory. », *Human Development*, vol. 22, p. 1-22.
- Wertsch, J.V. (1990), « Dialogue and dialogism in a socio-cultural approach to mind », in Markova, I. & Foppa, K. (Eds.), *The dynamics of dialogue*, Springer Verlag, New York, p. 62-82.
- Wertsch, J.V. (1991), *Voices of the Mind : a Socio-cultural Approach to Mediated Action*. Harvester Wheatsheat, London.