

L'entretien de recherche avec des personnes ayant une trisomie 21. Spécificités du discours et réflexions sur les soutiens

Germaine GREMAUD¹, Geneviève PETITPIERRE², Aline VEYRE² & Ivo BRUNI²

¹Haute école de travail social et de la santé - EESP - Vaud, Lausanne,

²Université de Fribourg, Institut de Pédagogie Spécialisée

The pragmatic use of language by young people with Down's syndrome is studied through the analysis of some research interviews that were part of a more extensive study¹. Three main types of speech are identified: interviewee vs interviewer-managed discourse; discourse produced in dialogue. Their properties are compared with each other and illustrated using brief extracts from the verbatim reports. The results show that interviewee-managed discourse usually characterizes the beginning of the interview, while discourse produced in dialogue occurs when the person with Down's syndrome is answering a question which s/he is particularly interested in or when s/he is sharing a personal story. Interviewer-managed discourse would seem to indicate that the interviewees need time to enter into dialogue. These results show that the depth of the interview is due to mutual interactions.

1. Introduction

Les études portant sur les caractéristiques du langage et de la communication des adultes avec une trisomie 21 (T21) sont rares et encore lacunaires (Martin, Klusek, Estgarribia, & Roberts, 2009). Les capacités lexicales et morphosyntaxiques acquises à la fin de l'adolescence restent stables jusqu'à l'âge de 50 ans (Rondal & Comblain, 2002), mais qu'en est-il de leurs compétences communicatives?

Cette question sera explorée à partir d'entretiens de recherche ayant pour but premier de recueillir le point de vue des personnes avec une déficience intellectuelle (DI) sur la possibilité d'apprendre tout au long de la vie (Veyre, Petitpierre, & Gremaud, 2013). Participer à un entretien de recherche constitue une expérience peu habituelle pour cette population et offre, de plus, des conditions idéales pour étudier

¹ The data comes from the research: How do people with intellectual and developmental disabilities think about lifelong learning? This research is supported from the National Fund for Scientific Research (grant n° 100013_135070). We thank the participants and Les Ateliers de la Glâne, La Cité Du Genévrier, La Fondation Renée Delafontaine, Eben-Hézer Lausanne, La Fondation Les Perce-Neige, les Etablissements Publics pour l'Intégration (Genève), FOVAHM and L'Espérance for their participation and cooperation in this project.

les formes que peut prendre la gestion du discours entre deux interlocuteurs. Une étude préliminaire de la place discursive des interlocuteurs (De Weck, 2005) et de l'ajustement dans l'interaction entre la personne avec une T21 et le partenaire (et vice versa) présente de l'intérêt tant pour l'intervention logopédique, que pour l'enrichissement du savoir portant sur la conduite d'entretien de recherche avec ce public.

Après un bref rappel des caractéristiques langagières des personnes avec une T21 et de leurs retentissements sur la communication, nous présenterons la méthodologie, puis exposerons les résultats de notre analyse. Celle-ci portera d'abord sur l'identification des formes de gestion du discours fondées sur la répartition du nombre de mots produits par chacun des interlocuteurs. Ensuite, nous chercherons à illustrer les formes - polygérées *versus* monogérées – prises par le discours à l'aide de quelques extraits de séquences verbatim (audio lors de la présentation au colloque).

2. Langage réceptif et productif des personnes avec une trisomie 21

Les recherches sur l'acquisition du langage et de la communication des personnes avec une T21 ou une déficience intellectuelle (DI) se sont initialement centrées sur l'étude des connaissances linguistiques, n'accordant que peu d'attention aux compétences d'interaction.

Une métaanalyse portant sur le langage d'enfants, adolescents et jeunes adultes jusqu'à 25 ans avec une T21 comparés à un groupe contrôle de même âge mental, montre des déficits significatifs dans plusieurs domaines du langage: la phonologie, le vocabulaire productif, la grammaire et la mémoire verbale à court terme. Dans les tâches de compréhension (vocabulaire réceptif), les performances sont meilleures, sans toutefois être complètement normalisées (Naess, Lyster, Hulme, & Melby-Lervag, 2011). En plus des limites qu'elles rencontrent dans la production et la compréhension du langage, les personnes avec une T21 ont une articulation difficile due à une hypotonie générale. Ces limites phono-articulatoires constituent un problème majeur qui n'est pas sans conséquence sur la compréhension par l'entourage du discours produit (Vinter, 2002). Ryan (1977) montre, à partir de 937 réponses à un questionnaire, que le 60 % des parents estiment que leur enfant (âgé de 40 ans maximum) a de la peine à être compris par des tiers. Une prosodie atypique (hauteur de voix, mélodie ou rythme) est souvent invoquée dans cette difficulté à comprendre les énoncés des personnes avec une T21. Néanmoins, des différences interindividuelles existent, comme

l'illustre le cas de Françoise, personne avec une T21 étudiée par Rondal (1999), dont le fonctionnement phonétique et phonologique est normal et le QI verbal (71 WAIS) supérieur au QI performance (60, QI global 64).

3. Compétences linguistiques – compétences d'interaction

Désormais les travaux s'intéressent davantage à l'étude du langage et de la communication en contexte comme nous l'avons nous-mêmes fait précédemment dans des situations d'interactions dont l'un des interlocuteurs est généralement plus compétent (Gremaud & Lambert, 1984) et dans des situations expérimentales (Gremaud, 1991, pour une synthèse). Les recherches sur l'apprentissage de la langue ne peuvent en effet se limiter aux aspects formels du langage sans considérer aussi la compétence d'interaction dans des situations moins expérimentales. En effet, « nous savons encore peu sur la manière dont les locuteurs gèrent les activités pratiques au sein des dynamiques interactives telles que prendre la parole au moment opportun, manifester un désaccord, demander une explicitation, etc. » (Farina, Pochon-Berger, & Pedarek-Doehler, 2012, p. 103). Énoncés à propos de l'apprentissage d'une langue seconde, ces propos semblent aussi faire sens en ce qui concerne l'usage de la langue première des personnes avec une T21 dans une situation d'entretien.

3.1 Compétences à l'âge adulte (DI et T21)

Dans les narrations, les adolescents et jeunes adultes T21 produisent des énoncés plus complexes que dans les conversations, tout en présentant des limitations syntaxiques et grammaticales (Keller-Bell & Abbeduto, 2007). Ils éprouvent des difficultés lorsqu'il s'agit de raconter une histoire en suivant un schéma canonique (Bernicot, 2010). Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez (2007) expliquent ces difficultés par les limitations cognitives qui peuvent être un frein lorsqu'il s'agit de sélectionner les informations pertinentes à transmettre. Des stratégies permettant de favoriser la production du discours dans une situation d'interview avec des participants ayant des limites de capacités cognitives permettent toutefois de soutenir la narration et la communication des informations (Lewis & Porter, 2004; Dardier & Bernicot, 2000). Les interactions verbales restent toutefois complexes, car cette population éprouve des difficultés à donner une description unique pour un référent et demande moins de clarifications et d'informations supplémentaires lorsque le message de l'interlocuteur est ambigu ou insuffisant (Abbeduto & al., 2006).

4. L'entretien de recherche en DI

Les recherches qui prévoient d'interviewer des personnes présentant une déficience intellectuelle nécessitent l'ajustement des méthodologies classiques. Ces adaptations garantissent le bon déroulement de la procédure, ainsi que sa validité. On doit notamment prévoir certains aménagements contextuels favorisant la prise de contact, un soutien dans la formulation des questions et dans la production des réponses ainsi que la préparation de la fin de l'entrevue. Une attention particulière doit être portée au respect et à la considération positive de la personne interrogée (Guillemette & Boisvert, 2003). L'entretien de recherche se différencie d'une simple conversation, par les procédures le précédant: demande de participation et recueil du consentement avisé (Petitpierre, Gremaud, Veyre, & Bruni, 2013). Ce contexte constitue une phase préparatoire mettant ainsi la personne dans l'expectative de ce qui va se passer.

5. Méthodologie

5.1 *Population*

Cette étude préliminaire porte sur 4 jeunes adultes avec une T21, 2 hommes et 2 femmes: Line 21 ans, Anne 22 ans, Mario 30 ans et Jan 31 ans. Tous travaillent dans les ateliers protégés de diverses institutions de Suisse romande. Les 4 personnes font preuve d'habiletés de vocabulaire réceptif supérieures à 5.5 ans (mesurées au moyen de l'Échelle de vocabulaire en images Peabody – EVIP; Dunn, Theriault-Whalen, & Dunn, 1993) et ont des capacités de raisonnement supérieures à 6 (score brut) (Matrice Progressive de Raven Couleur, 1947).

Trois intervieweurs différents ont mené les entretiens. Le détail des dyades intervieweur/interviewé est présenté à la figure 1.

5.2 *Contexte*

Les entretiens ont été réalisés sur le lieu de travail de la personne interviewée, dans un local spécialement mis à disposition. Chaque entretien a duré approximativement 60 minutes et était composé de deux phases. La première consistait en une évaluation de la temporalité d'une durée moyenne de 7 à 8 minutes, servant à s'assurer que le participant situe correctement les différentes étapes de la vie. Les interactions qui ont eu lieu dans cette phase n'ont pas été prises en compte dans l'analyse présentée ci-dessous. Lors de la deuxième étape, la discussion était centrée sur l'apprentissage tout au long de la vie. Une trame de questions ouvertes était utilisée pour faciliter la

conduite de l'entretien. Des pictogrammes ont été mis à disposition du participant pour soutenir son expression ou maintenir son attention sur les thèmes ciblés (Naess & al., 2011). Le choix des pictogrammes les plus représentatifs des apprentissages évoqués (lire, écrire et calculer) dans les entretiens a été testé auprès d'un échantillon (pour une illustration des supports utilisés voir Petitpierre & Gremaud, 2010).

5.3 Méthode d'analyse

L'objectif du codage visait à 1) étudier le degré d'implication des deux interlocuteurs dans la gestion du discours (monogérées vs polygérées) et 2) identifier les stratégies qui donnent suffisamment d'espace à la personne T21 pour exprimer ses compétences d'interaction. Le codage et les analyses ont été réalisés au moyen du logiciel N-Vivo 9. La première mesure utilisée est le nombre de mots produits par chaque interlocuteur pour toute la durée de l'entretien. Bien que très simple, cet indicateur donne une idée de « qui occupe l'espace de parole ». Dans la seconde analyse, l'entretien a été divisé en huit segments de 4'30" minutes, afin d'étudier l'évolution du nombre de mots produits par chacun des interlocuteurs ainsi que le mode de gestion du discours. Les catégories ci-dessous, inspirées de De Weck (2005) indiquent la place et le degré d'implication des interlocuteurs.

- *Productions verbales monogérées par l'intervieweur*: prises de parole débutant par une question prévue dans la trame d'entretien ou une demande d'approfondissement. La personne T21 se contente de répondre brièvement à l'intervieweur et de lui passer la parole aussitôt. Dans le discours monogéré, le dialogue est occupé par l'intervieweur qui gère les tours de parole pour faire émerger l'expression du point de vue de l'interlocuteur.
- *Productions verbales monogérées par l'interviewé*: prises de parole dans lesquelles à partir d'une question posée par l'intervieweur, c'est la personne avec une T21 qui gère le dialogue en développant le thème introduit sans autre question de l'intervieweur, ce dernier se contentant d'approuver: en utilisant des régulateurs verbaux dans une séquence de plusieurs tours de parole. « Leur gestion est assurée par un seul locuteur » (De Weck, 2005, p. 72).
- *Productions verbales polygérées*: prises de parole coproduites par les différents interlocuteurs, dans un genre de discours plus proche de la conversation (De Weck, 2003) que de l'entretien de recherche.

6. Résultats

6.1 Répartition de la parole entre les interlocuteurs durant tout l'entretien

La figure 1 présente le pourcentage de mots produits, à l'intérieur de chaque dyade (D.x), respectivement par l'interviewé (P) et par l'intervieweur (Int). Elle indique que la répartition de la parole entre les interlocuteurs varie d'une dyade à l'autre avec des rapports interviewé-intervieweur allant de 1:3 (Dyade 1) à 1:1 (Dyade 4).

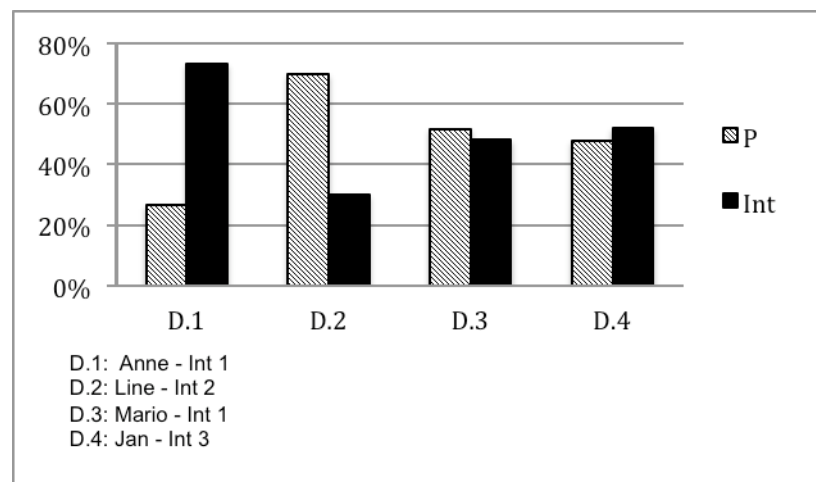


Figure 1: Pourcentage de mots produits par l'interviewé et l'intervieweur dans chacune des dyades

6.2 Evolution de la répartition de la parole durant l'entretien

La figure 2 montre que le nombre de mots produits par les deux interlocuteurs varie au cours de l'entretien. La comparaison des figures 2.1 (Anne) et 2.2 (Mario) avec le même intervieweur montre que la répartition de la parole fluctue au cours de l'entretien et d'un entretien à l'autre. Anne (Fig. 2.1) laisse l'interlocuteur occuper l'espace de parole durant tout l'entretien. Dans la figure 2.2, le nombre de mots produits par Mario augmente au segment 2, puis chute au segment 3. Aux segments suivants, il augmente et demeure supérieur à celui de l'Int.1.

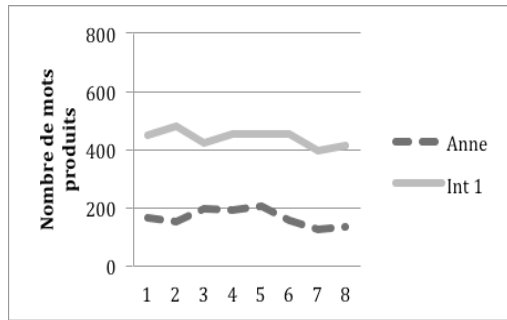


Figure 2.1: Anne et Intervieweur 1

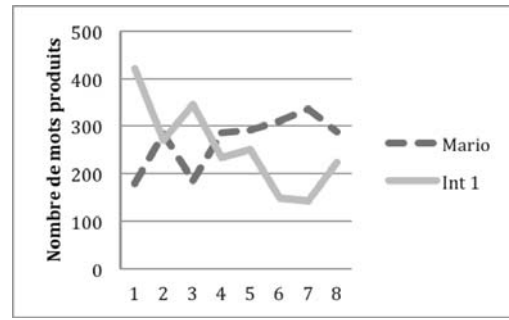


Figure 2.2: Mario et Intervieweur 1

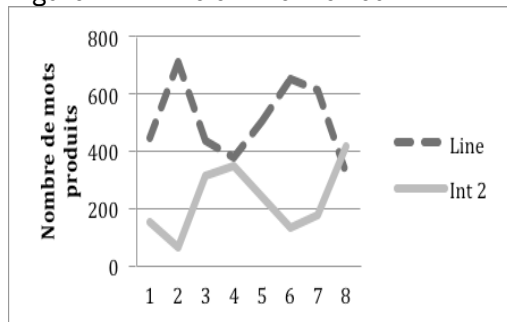


Figure 2.3: Line et Intervieweur 2

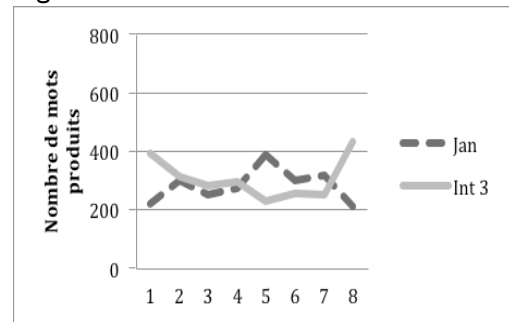


Figure 2.4: Jan et Intervieweur 3

Figure 2: Evolution du nombre de mots produits par les deux interlocuteurs au cours de l'entretien dans les 4 dyades.

Line (Fig. 2.3) est la seule participante à produire plus de mots que l'intervieweur dès le début de l'entretien. Un pic de parole s'observe aux segments 2 et 6, suivi d'une diminution au 4e. Au 8e segment (32^e minute), à la fin de l'entretien, le nombre de mots produits par l'interviewer devient dominant.

Chez Jan (Fig. 2.4), l'interviewer produit plus de mots en début et en fin d'entretien. Jan intervient avec un pic de parole au segment 5 après 20 minutes d'entretien.

Aucun entretien ne comprend qu'un seul type de gestion du discours.

6.3 Illustrations de la gestion du discours

Des extraits d'entretiens ont été sélectionnés afin d'illustrer le type de gestion du discours tel qu'il se présente sous un angle qualitatif. Chaque intervieweur a débuté en rappelant le thème de l'entretien et pose la première question portant sur les apprentissages: « Maintenant on va discuter des apprentissages. Pour vous, qu'est-ce que ça veut dire apprendre? ». C'est pourquoi le début de l'entretien se caractérise en principe toujours par un discours monogéré par l'intervieweur (sauf pour Line), le discours polygéré intervenant plutôt dans un deuxième temps. En effet, la personne avec une T21 a besoin de temps pour s'appropriier le thème et le lexique qui correspond, pour introduire des expansions dialogales, de nouveaux thèmes ou un récit d'expériences personnelles.

6.3.1 Productions verbales monogérées par l'intervieweur

Le profil illustré à la figure 2.1 montre une implication plus forte de la part de l'intervieweur (en nombre de mots). Le discours monogéré est caractérisé par une structure dialogique dominante de type question – réponse sans qu'il y ait progression dans la thématique.

Extrait 3: Anne (22 ans)

- 01 Int 1: L'anglais c'est facile vous pourriez apprendre l'anglais?
 02 Anne: D'accord mais (..) parce que ma maman dit d'accord à [m'] amener aux cou cours en anglais.
 03 Int 1: Ah oui votre maman serait d'accord que vous preniez un cours d'anglais?
 04 Anne: Je sais pas de dire moi j'aime beaucoup parler anglais
 05 Int 1: Ah oui vous aimeriez beaucoup ouais je vois que vous aimez beaucoup apprendre une langue =
 06 Anne: = Ouais
 07 Int 1: Ça sert à quoi d'apprendre à parler l'anglais (..) ou le portugais, &
 08 Anne: Mmm
 09 Int 1: & ou l'italien, ça sert à quoi?
 10 Anne: C'est trois langues [que] je parle,
 11 Int 1: Oui, pis ça sert à quoi parce qu'on peut parler français seulement non?
 12 Anne: Oui,
 13 Int 1: Pis pourquoi alors parler italien?
 14 Anne: Italien oui.
 15 Int 1: Mais pourquoi on apprend une autre langue, pourquoi, ça sert à quoi?
 16 Anne: J'ai env j'ai envie de parler.

Sur le plan de l'étayage, l'intervieweur répète et reformule une partie de l'énoncé (Int 03, 05), lorsque l'intelligibilité du discours est plus faible (Anne 02, 04). L'objectif ici n'est pas un étayage du langage, mais un étayage de la compétence communicative, une manière d'accueillir la parole de la personne et de produire une signification qui parfois est difficile à faire émerger, comme ci-dessous.

Lorsque le rythme d'expression de l'interviewé est ralenti, le risque est grand de transformer l'entretien en questionnaire tant que le thème introduit n'a pas été complètement traité: '*A quoi ça sert d'apprendre une langue*' (Int 07, 09, 11, 13, 15), autant de formulations différentes de la question avec l'emploi du « *pourquoi* » peu judicieux (Int 13, 15) pour atteindre un objectif: connaître l'avis de la personne qui se traduit ici par l'expression de l'envie d'Anne de parler (16).

6.3.2 Productions verbales monogérées par l'interviewé sur un thème de l'entretien

Line est la seule personne à produire un *discours monogéré par l'interviewé* dès le début de l'entretien. Une fois la maîtrise des connaissances temporelles vérifiées, l'intervieweur 2 (01) annonce le

sujet de la discussion '*on va parler de l'école...*' Quand bien même il ne formule pas de question explicite, cette entrée en matière est suffisante pour Line qui commence à préciser qu'elle a fréquenté 5 écoles (02), ce qu'elle va développer ensuite systématiquement.

Extrait 5: Line (21 ans)

- 01 Int 2: Alors on va parler maintenant >un petit moment< de de l'école,
 02 Line: Donc moi j'ai fait 5 écoles. =
 03 Int 2: = Ouais.
 04 Line: La première école c'était à C. &
 05 Int 2: Mmm
 06 Line: & c'est un petit collège (.) avant j'étais dans la garderie, &
 07 Int 2: Mmm
 08 Line: & maintenant plus du tout maintenant je suis plus haut au deuxième étage, je fais des choses très importantes des calculs des vocabulaires >des choses comme ça< &
 09 Int 2: Mmm
 10 Line: & après on a pour moi maintenant que j'ai plus grandi >et tout ça< ben j'étais quand même à A.

Line parle de la première école (04, 06) qu'elle a fréquentée en précisant le lieu. Elle complète l'information en indiquant qu'avant elle était en garderie (06). L'utilisation du terme '*maintenant*' (08) permet d'exprimer son retour à cette première école de même que l'emploi du présent pour dire ce qu'elle y a fait de très important (08). L'utilisation des marqueurs de temps permet de passer à une autre époque (10) '*après,... maintenant que j'ai grandi j'étais (j'ai été??) quand même à A*' (autre ville).

- 11 Int 2: D'accord à A (lieu).
 12 Line: Et puis (..) j'étais au C., c'est aussi une école.
 13 Int 2: Mmm
 14 Line: Là-bas on fait plein de choses différents [*différentes*]. On fait la cuisine et puis on fait un peu des devoirs que dit [*disent/donnent*] les autres. &
 15 Int 2: Mmm
 16 Line: & puis ça me plaît beaucoup. Puis après j'ai été aux R., une autre école, ça fait la troisième école h.

Bien que l'intervieweur acquiesce et répète le nom du dernier lieu (11), Line poursuit en évoquant une autre école (14), (la 2^e n'est pas précisée). Elle spécifie qu'il s'y fait '*quand même*' un peu de devoirs (comparant avec ce qu'elle a vécu dans les écoles précédentes qui étaient des écoles régulières). En utilisant les marqueurs temporels '*puis après*', on comprend que C. correspond à la 2^e école, alors que R est la 3^e. Ces deux écoles se trouvent dans une autre ville que A.

- 17 Line: [Là-bas]
 18 Int 2: [Ça se passait comment] là-bas?
 19 Line: Là-bas aux R. c'est bien. Mais c'est surtout faire des devoirs des leçons à faire là-bas du vocabulaire et >des choses comme ça, < &
 20 Int 2: Mmm

21 Line: & puis après on a rechangé d'école donc c'est la quatrième, c'est à P. à A. encore une fois, et puis là-bas c'est, on fait [va] des fois à la ferme on va des fois visiter une ferme où je connais déjà,

Alors que Line n'a pas fini de parler des 5 écoles, l'intervieweur tente de mieux diriger l'entretien sur la façon dont Line perçoit l'école (18), il pose une des questions prévues dans la trame d'entretien. Cette séquence, débutant à 19, est ponctuée de 'Mmm' de l'intervieweur et d'un 'd'accord' (37 au-delà de la séquence reproduite ici). Ces accusés de réception sont à prendre comme des encouragements à poursuivre et sont autant d'approbation vis-à-vis d'un contenu tout à fait en lien avec l'objet de l'entretien.

6.3.3 Productions verbales monogérées par l'interviewé

Une question très ouverte (Int 01) invitant la personne à s'exprimer sur ce qui l'intéresse peut donner lieu à un thème hors des sujets investigués, favorisant un discours monogéré par l'interviewé.

Extrait 4: Mario (30 ans)

01 Int 1: Et qu'est-ce qui vous intéresse encore?
 02 Mario: Des copines?
 03 Int 1: Ah oui les copines qu'est-ce qui vous intéresse dans les copines?
 04 Mario: Y'a (...) Y'a une copine (...) le maqu.., le maquillage,
 05 Int 1: Ah, vous regardez le maquillage de la copine? =
 06 Mario: = Ouais, mmm =
 07 Int 1: Ouais=
 08 Mario: = Les ongles,
 09 Int 1: Ah oui, il faut qu'elles aient les ongles faits,
 10 Mario: Mmm, faits,
 11 Int 1: Ouais
 12 Mario: Autours des yeux &
 13 Int 1: Ah ouais
 14 Mario: & les yeux ça fait plus [de] charme que les mains.
 15 Int 1: Ah ouais donc vous êtes sous le charme de yeux? =
 16 Mario: =Ouais
 17 Int 1: [Un très grand romantique].
 18 Mario: [Ça, ça, ça fait] ç'attire.

La question répétée en introduisant le sujet (03) donne comme une autorisation de parler des copines, puis valorise l'originalité de la réponse en la reformulant (05) et en ajoutant un argument allant dans le même sens (09) que Mario accepte (10), pour enchaîner sur la suite de son propos (12), '*les yeux ça fait plus [de] charme que les mains*' (14). La reformulation (15) n'a pas un but d'étayage du langage produit, mais bien de relever l'originalité et la sensibilité de la personne (17), de montrer l'importance que nous attribuons à ses propos.

Cet extrait montre qu'il faut savoir abandonner temporairement les questions de recherche, pour offrir à la personne l'occasion de s'exprimer sur ses propres intérêts, ses expériences, car la richesse de

l'entretien dépend de l'implication des deux personnes et de l'écoute apportée aux propos de l'autre. Une question plus orientée sur la recherche peut également donner lieu à un discours monogéré par l'interviewé.

6.3.4 Productions verbales polygérées

Extrait 1: Jan (31 ans)

01 Int 3: Imaginez-vous d'avoir l'âge de cette dame-là. Est-ce que vous pensez de faire encore les calculs?

02 Jan: Oui, parce que c'est encore là-dedans ((en montrant sa tête)).

03 Int 3: Justement, ça c'est très important.

04 Jan: J'ai une bonne tête pour la tâche-là.

05 Int 3: Pour elle c'est encore utile de faire des calculs?

06 Jan: Oui.

07 Int 3: Elle aussi elle doit, payer (...)

L'extrait de Jan illustre comment à partir d'une situation contextualisée faisant référence à un support de photo, Jan répond en argumentant '*c'est encore là-dedans*' (02), et comme l'intervieweur (03) souligne l'importance de l'explication donnée. Etant donné que l'entretien porte sur les apprentissages à l'âge adulte, on constate l'à-propos de la réponse. Lorsque l'intervieweur revient au personnage représenté dans l'image (05: '*Pour elle*'), Jan répond à la question par un '*oui*' (06). C'est alors l'intervieweur qui donne l'argument (07) tout en laissant l'énoncé en suspens, forme d'incitation à compléter, chose que Jan (08) fait en allant dans le sens attendu.

08 Jan: Recevoir, oui. À cet âge-là, ça arrive au bout, eh?

09 Int 3: 100 ans, quel âge.

10 Jan: Quand je serai là, je serai mort.

11 Int 3: Ça on sait pas.

Le thème est alors abandonné et Jan introduit une réflexion (08) tout en demandant l'avis de l'interlocuteur faisant référence à sa manière, à la fin de la vie. D'ailleurs l'évaluation de la chaîne numérique en début d'entretien se termine à 100 (ans), ce que semble confirmer l'intervieweur (09), tout en n'étant pas aussi explicite que Jan (10) qui paraît avoir conscience d'une espérance de vie plus réduite '*Quand je serai là, je serai mort!*' Affirmation aussitôt atténuée par l'interlocuteur (11), ce qui permet à Jan de conclure (12) '*On peut encore vivre!*'

Avec les moyens linguistiques dont il dispose, Jan tient compte au moins de deux aspects contextuels: la ligne du temps présentée en début d'entretien et le sujet de l'entretien: *Apprendre tout au long de la vie*.

6.3.5 Productions verbales polygérées avec l'introduction d'un récit d'expérience personnelle

En utilisant un support visuel, l'objectif est de faciliter l'évocation et le maintien du thème, en favorisant initialement une description (01).

Extrait 2: Jan (31 ans)

- 01 Int 3: Dans cette image il n'y a pas seulement un ordinateur.
 02 Jan: Il y a une radio, un portable (...) J'ai un tout nouveau. Tu sais pas quoi?
 03 Int 3: Je ne sais pas, non.
 04 Jan: Je me suis fait attaquer.
 05 Int 3: Qu'est-ce qui s'est passé?
 06 Jan: Ah, il y a un noir qui est passé par là, (inc.) coin-ci, puis il m'a tout ramassé, les deux sacs.
 07 Int 3: Et vous aviez vos choses dans le sac?

Jan décrit ce qu'il voit comme pictogramme (02), ce qui lui permet d'introduire un commentaire personnel '*J'ai un nouveau*' (un natel: 08) ce qui donne accès à l'évocation d'un souvenir qu'il introduit par une question '*Tu sais pas quoi?*', à laquelle l'interlocuteur ne peut que répondre par la négative (03). Jan énonce l'événement (04) et l'intervieweur l'encourage par sa question (05) à entrer dans le récit de ce qui s'est passé (06). La question de l'intervieweur (07) est un moyen de montrer son écoute empathique et d'encourager la personne à parler de ce qui lui est arrivé.

7. Discussion

L'analyse du nombre de mots et de leur évolution au cours de l'entretien donne des profils qui nous ont permis de sélectionner les séquences dans lesquelles un pic apparaissait. Ces séquences illustrent des types de gestion du discours qui se rencontrent dans les dyades à certains moments de l'entretien. Ces observations permettent de voir la tâche de l'intervieweur et de relever l'importance et la variabilité des soutiens apportés par ce dernier en fonction des compétences d'interaction de l'interviewé. Lorsque le nombre de mots de l'intervieweur est supérieur à celui de l'interviewé, le discours est principalement monogéré par le premier. La tâche de l'intervieweur consiste en un étayage conversationnel constant afin de favoriser la production du discours. La plupart des interventions ont pour but de permettre à l'interviewé de s'exprimer plus librement. Dans les discours monogérés par l'interviewé, la tâche de l'intervieweur est allégée car les acquiescements peuvent être suffisants pour accueillir et encourager l'interlocuteur à poursuivre, tout en démontrant une écoute active. Généralement, les productions de ce type sont plus courtes, ponctuées en plus de répétitions qui ont pour but de maintenir l'échange et de redonner la parole à son interlocuteur tout

en l'informant que l'on a compris et accepté l'énoncé répété (Blanchet & Gotman, 2005).

Lorsque la gestion du discours est polygérée, les deux interlocuteurs conversent plus librement, la tâche de l'intervieweur est essentiellement une tâche de guidance par laquelle il peut recentrer le discours en se fondant sur les propos de l'interviewé.

A savoir si certaines questions introduisent un type de discours particulier, l'analyse de quelques extraits choisis indique qu'une question très ouverte comme '*qu'est-ce qui t'intéresse?*' ou introduisant un thème tel que '*on va parler de l'école*' peut donner lieu à un discours monogéré par l'interviewé qui poursuit en développant le thème ou en initiant un récit d'expérience personnelle à l'aide d'une formule comme '*tu sais quoi?*' adressée à l'intervieweur. Cependant, la même question peut aussi donner lieu à un discours polygéré coconstruit par les deux interlocuteurs ou à un discours monogéré par l'intervieweur qui peine à réaliser son entretien, l'interviewé ne prenant la parole que pour la rendre aussitôt.

La place des récits d'expérience personnelle résulte de la capacité de l'intervieweur à amener la personne à s'exprimer en quittant l'objet de l'entretien et de savoir y revenir. Nos observations confirment l'intérêt des personnes avec une T21 à converser au sujet de leur vie passée, présente et future ainsi que de parler des thèmes qui les intéressent comme les transitions (école, habitat, séjours à l'hôpital), la santé, la mort, les personnes proches et des difficultés rencontrées; thèmes similaires identifiés par Brown, Dodd et Vetere (2010) auprès de la même population, mais âgée de 50 ans et plus.

8. Conclusion

Cette étude préliminaire indique que, malgré une maîtrise incomplète des structures linguistiques, chacune des personnes interviewées a démontré une *compétence d'interaction*. Cette étude demande à être développée sur un nombre plus important de sujets, en relevant la fréquence des différents types de gestion de discours et en identifiant ce qui caractérise un entretien de recherche. Elle montre que l'intervieweur qui s'adapte aux types de discours produits et accepte l'émergence de thèmes qui préoccupent l'interviewé crée un espace de parole à la personne interviewée. Percevoir la personne avec une DI comme quelqu'un dont l'opinion compte et avec lequel un échange d'égal à égal est possible relève pleinement du nouveau paradigme de pleine participation (Guerdan, Petitpierre, Moulin, & Haelewyck, 2009).

Bibliographie

- Abbeduto, L., Murphy, M. M., Richmond, E. K., Amman, A., Beth, P., Weissman, M. D., Kim, J-S., Cawthon, S. W., & Karadottir, S. (2006): Collaboration in referential communication: Comparison of youth with Down syndrome or fragile X syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 111(3), 170–183.
- Bernicot, J. (2010): Evaluation des capacités langagières pragmatiques et interactions. In: Bernicot, J., Veneziano, E., Musiol, M. & Bert-Erboul, A. (éds.). *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris (L'Harmattan), 65-91.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2005): *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris (Armand Colin):
- Brown, J., Dodd, K. & Vetere, A. (2010): 'I am a normal man': a narrative analysis of the accounts of older people with Down's syndrome who lived in institutionalised settings. In: *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 3, 217 -224.
- Dardier, V. & Bernicot, J. (2000): Les troubles de la communication consécutifs aux lésions frontales: l'exemple de la situation d'interview. In: *Revue de Neuropsychologie*, 10, 2, 281-309.
- Rondal, J.A. & Comblain, A. (2002): Language in ageing persons with Down syndrome. In: *Down Syndrome Research and Practice*, 8, 1,1-9.
- De Weck, G. (2003): Pratiques langagières, contextes d'interaction et genres de discours en logopédie / orthophonie. In: *TRANEL*, 38-39, 25-47.
- De Weck, G. (2005): L'approche interactionniste en orthophonie. *Rééducation Orthophonique*, 221, 67-83.
- Dunn, L. M., Theriault-Whalen, C. M. & Dunn, L. M. (1993): Echelle de vocabulaire en images peabody (EVIP): Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary test-revised. Distribué en Belgique par ATM.
- Farina, C., Pochon-Berger, E. & Pekarek-Doehler, S. (2012): Le développement de la compétence d'interaction: une étude sur le travail lexical. In: *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 57, 101-119.
- Gremaud, G. (1991): Aspects de la communication référentielle et de la prise de rôle en handicap mental. Cousset (Delval).
- Gremaud, G. & Lambert, J. L. (1984): Longitudinal study of teacher language interacting with their mentally retarded students. In: *International Journal of Rehabilitation Research*, 7, 203-205.
- Guerdan, V., Petitpierre, G., Moulin, J.-P. & Haelewyck, M.-C. (2009): Participation et responsabilités sociales: un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle. Berne (P. Lang).
- Guillemette, F. & Boisvert, D. (2003): L'entrevue qualitative avec des adultes présentant une déficience intellectuelle. In: *Recherches Qualitatives*, 23,15-26.
- Keller-Bell, YD & Abbeduto, L. (2007): Narrative development in adolescents and young adults with fragile x syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 112, 4, 289-99.
- Lewis, A. & Porter, J. (2004): Interviewing children and young people with learning disabilities: guidelines for researchers and multi-professional practice. In: *British Journal of Learning Disabilities*, 32, 191-197.

- Martin, G.E, Klusek, J, Estigarribia, B. & Roberts, J.E. (2009): Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. In: *Topics in Language Disorders*, 29, 2, 112-132.
- Monfort, M., Juarez Sanchez, A. & Monfort Juarez, I. (2007): Une approche fonctionnelle de l'intervention langagière. In: *Langage & pratiques*, 39, 64-73.
- Naess, K-A. B., Lyster, S.-A. H., Hulme, C. & Melby-Lervag, M. (2011): Language and verbal short-term memory skills in children with Down syndrome: A meta analytic review. In: *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2225-2234.
- Petitpierre, G. & Gremaud, G. (2010, octobre): Learning possibilities throughout the life span: the view of people with intellectual and developmental disabilities. Poster présenté lors de la 3rd IASSID-Europe Conference «Integrating biomedical and psycho-social-educational perspectives» (Rome, 20-22.10.2010).
- Petitpierre, G., Gremaud, G., Veyre, A. & Bruni, I. (2013): Consentement à la recherche chez les personnes présentant une déficience intellectuelle. *Aller au-delà de l'alibi. Société Suisse d'Ethnologie. La question éthique dans la recherche empirique.* Consultable en ligne sous http://www.seg-sse.ch/pdf/2013-03-27_Petitpierre.pdf
- Ryan, J. (1977): 'The silence of stupidity'. In: Morton, J. & Marshall, J. (eds). *Psycholinguistics Series I: Developmental and pathological*. London (Elek Press), 101-124.
- Rondal, J. A. (1999): Retards mentaux. In: Rondal, J.-A. & Seron X. (éds). *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Bruxelles (Mardaga), 639-657.
- Veyre, A., Petitpierre, G., & Gremaud, G. (2013): Apprentissages à l'âge adulte: un plus pour et selon les personnes avec une déficience intellectuelle? Congrès suisse de pédagogie spécialisée sur le thème « Qualité de vie... vie de qualité? Questions et enjeux pour les personnes en situation de handicap » (Berne, 28-30.08.2013).
- Vinter, S. (2002): Habiletés phonologiques chez six enfants de 4 ans, porteurs d'une trisomie 21. In: Vinter, S. & Rondal, J. A. (éds). *Langage et cognition chez les personnes porteuses de trisomie 21*. Besançon (Presses Universitaires Franc-Comtoises), 4-42.

Annexe

Conventions de transcription

(.) (..) (...)	Pause courte, moyenne ou longue
&	Continuation du même tour de parole
=	Enchaînement rapide
[]	Chevauchement (entre deux locuteurs)
.h	Prise d'air
> <	Accélération
< >	Ralentissement
(inc)	Inaudible
((rire))	Commentaires du transcripteur
[<i>correction</i>]	Correction des erreurs de discours (vocabulaire, grammaire, syntaxe)
.	Intonation descendante finale
,	Intonation continuative
?	Intonation montante finale