

DIALOGUE

EXPRESIÓN VERBAL FUNCIONES PRÁGMÁTICAS

Marc Monfort
Adoración Juárez Sánchez



Índice

EXPRESIÓN VERBAL	
FUNCIONES PRÁGMÁTICAS	1
INTRODUCCIÓN GENERAL AL MATERIAL	
DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA.....	5
DIÁLOGO.....	7
1. CONTENIDO DE LAS SITUACIONES.....	7
2. SISTEMAS DE FACILITACION.....	8
2.1.	9
2.2.	9
2.3.	9
3. ASPECTOS PRAGMÁTICOS	10
3.1. El cambio de registro y el ajuste a la situación.....	10
3.2. Las funciones del lenguaje.....	11
4. UTILIZACIÓN.....	14
INTRODUCTION GENERALE AU MATERIEL	
D'INTERVENTION LOGOPEDIQUE	17
DIALOGUE.....	19
1. CONTENU DES SITUATIONS.....	19
2. SYSTÈMES DE FACILITATION.....	21
2.1.	21

2.2.....	21
2.3.....	21
3. ASPECTS PRAGMATIQUES.....	22
3.1. Le changement de registre et l'adaptation à la situation.....	22
3.2. Les fonctions du langage.....	23
4. UTILISATION.....	26
GENERAL INTRODUCTION TO THE LOGOPEDIC INTERVENTION MATERIAL	29
DIALOGUE.....	31
1. CONTENTS OF THE SITUATIONS	31
2. FACILITIES	32
2.1.....	33
2.2.....	33
2.3.....	33
3. PRACTICAL ASPECTS	34
3.1. Change of Register and Adjustment to Situations	34
3.2. Functions of Language.....	35
4. UTILISATION.....	38

INTRODUCCIÓN GENERAL AL MATERIAL DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA

EL aprendizaje del lenguaje se realiza normalmente gracias a la **interacción** comunicativa entre un niño y un entorno que le habla, a partir de unas aptitudes cognitivas y fisiológicas que determinan el ritmo de desarrollo.

Esa interacción, que se caracteriza por una adaptación recíproca de los mensajes y enunciados, es suficiente y necesaria para que el desarrollo normal del lenguaje se realice en toda su extensión.

Sin embargo, existen casos de retrasos o ausencias del habla y/o del lenguaje en los cuales deficiencias intelectuales, sensoriales, estructurales o afectivas impiden el aprovechamiento total de estas situaciones reales de comunicación que, por otra parte, frente al poco éxito que obtienen, suelen ser también menos estimuladas por el entorno.

Cabe entonces programar una intervención específica, la intervención logopédica.

Aunque dicha intervención deba intentar al máximo recuperar el retraso o corregir los defectos partiendo de situaciones operativas de interacción comunicativa (**estrategias funcionales**) es necesario con frecuencia realizar previa o paralelamente un trabajo de estimulación y aprendizaje específico de elementos aislados, sea en el aspecto fonético, sea en el aspecto semántico o sintáctico (**estrategias formales**).

Estos ejercicios de estimulación o aprendizaje específico, programados fuera de situaciones de comunicación, corren el riesgo de carecer de motivación para los niños y de cansarles por su carácter altamente repetitivo: por ello los reeducadores siempre se han valido de una motivación paralela al propio aprendizaje, incluyéndolo en una situación de juego.

Los materiales que se presentan aquí sólo quieren proporcionar a los logopedas una herramienta de entrenamiento, largamente usada con anterioridad en reeducación de habla y de lenguaje, enfocada más directamente a aquellos aspectos que requieren en general una fase más o menos larga de repetición para lograr su adquisición definitiva o en los cuales la representación gráfica permite una mejor comprensión de los procesos que intentamos reeducar o construir.

En absoluto representan un método de aprendizaje; tampoco son el camino por donde iniciar la presentación de los contenidos lingüísticos que utilizan: esta presentación debe partir, en todos los casos, de una inserción en la cadena comunicativa de la cual es parte activa el propio niño.

Constituyen un material más, una ayuda para un proceso de estimulación y fijación de modelos, necesario en muchos casos, y cada profesional deberá interpretarlo y adaptarlo a sus propias variables metodológicas y coyunturales.

DIÁLOGO

Se trata de un soporte gráfico para actividades de expresión oral o escrita que se ha diseñado especialmente para niños mayores, adolescentes o adultos.

Es la razón por la que hemos preferido la fotografía al uso del dibujo y también lo que nos ha guiado en la selección de los personajes y situaciones que aparecen en ellas.

Como simple recurso, este conjunto de situaciones pueden utilizarse de muy distintas maneras, según los objetivos que perseguimos en cada momento.

Las recomendaciones que adjuntamos a continuación pretenden únicamente servir de orientación y explicar el proceso de elaboración del propio material.

1. CONTENIDO DE LAS SITUACIONES

La mayoría de las situaciones representan **diálogos** entre varias personas, salvo aquellas donde se sugiere que «están pensando».

Por tanto, podemos pedir a los sujetos varias formas diferentes de interpretar las fotografías, actuando sobre las consignas que les vamos proporcionando:

- descripción de la situación:

Preg.: «**¿Qué ves tú en esta foto?»**

Resp.: «*Son dos chicas que están hablando por teléfono, mirando unas fechas en el calendario*»

- elaboración de los diálogos en estilo indirecto:

Preg.: «**¿De qué estarán hablando estas chicas?»**

Resp.: «*Esta chica está mirando un calendario y le pregunta a la otra si puede venir a verla en mayo*»

- elaboración de los diálogos en estilo directo:

Preg.: «**Di lo que dicen estas personas**»

Resp.: «*Esta dice: ¿Puedes venir el 15 de mayo?*

Y la otra contesta:

No sé. Tendría que preguntárselo a mis padres»

Para la primera situación, se utilizan las fotografías normales, para las otras dos, conviene utilizar las fotografías que incluyen «bocadillos», sugiriendo que los personajes están hablando o pensando.

Se nos ofrece así la posibilidad de pasar de unas estructuras a otras, determinando, por ejemplo, ciertos cambios morfológicos, como en el caso siguiente:

Estilo directo: El chico dice: «**Coge** ésto»

Estilo indirecto: El chico dice que **coja** algo en el suelo.

2. SISTEMAS DE FACILITACION

Ciertos sujetos encontrarán probablemente dificultades en imaginar los diálogos, sea por la dificultad de interpretar la situación representada, sea por falta de capacidad imaginativa y/o lingüística.

Podemos ayudarles de las siguientes maneras:

2.1.

Le ponemos en la mesa dos fotografías bastante diferentes y le preguntamos:

«¿Quién crees tú que dice:

—Oye, esta tarjeta no funciona.»

Haremos lo mismo con los otros enunciados posibles de ambas fotos. Luego le pedimos que nos vuelvan a decir estos diálogos señalando a qué personaje corresponde.

Seguiremos con un número progresivamente mayor de fotografías y, después, comprobaremos si es capaz de generalizar el ejercicio presentándole una nueva foto sin la ayuda del modelo previo.

2.2.

El educador puede también iniciar el ejercicio pronunciando lo que dice uno de los personajes de la foto, pidiendo al sujeto que imagine lo que podría contestar el otro.

Para ello, deberá naturalmente adaptarse a lo que se dijo antes, lo que permite al educador inducir diversas respuestas a partir de una misma fotografía.

2.3.

Si es posible utilizar el lenguaje escrito, podemos escribir distintas frases de diálogos posibles para un cierto número de fotos, entregarlas en desorden y pedir al sujeto que las vaya asociando entre ellas y con cada uno de los personajes.

Cuanto más parecidos sean los enunciados y las situaciones, más difícil resultará la tarea.

Después, retiraremos las frases escritas y comprobaremos si es capaz de recordar los modelos y en qué medida.

Para una misma fotografía, es preciso generar varios diálogos posibles, induciendo el sujeto a asociar las intervenciones de los distintos protagonistas de cada diálogo.

3. ASPECTOS PRAGMÁTICOS

3.1. El cambio de registro y el ajuste a la situación

Nos parece importante evitar la posible rigidez que supone asociar mecánicamente una situación determinada con un solo modelo de enunciado.

Pensamos, al contrario, que es más importante la capacidad de modificar y ajustar los enunciados (aunque sean sencillos) que el aprendizaje de una oración muy correcta y compleja pero, en general demasiada condicionada por el educador.

Si partimos, por ejemplo, de la fotografía donde se ve una chica hablando por el interfono de una casa y hemos obtenido del sujeto una primera interpretación con un determinado enunciado, nos parece interesante ver si el sujeto es capaz de emitir otros y de ajustarlos a los datos situacionales que les proporcionamos.

Educ.: **Esta es una chica que llama al piso de una amiga suya.**

Ahora resulta que esta chica llama a su casa y habla con su hermano.

Es una chica que llama a una oficina porque viene a entregar una carta.

Esta chica llama a su madre porque se ha olvidado algo.

Estos datos inducirán enunciados diferentes que deben ajustarse a la situación y al *status* de la chica frente al interlocutor (éste puede ser su madre, una amiga, su hermano, un desconocido...)

Manejando de esta manera los parámetros del entorno y de los interlocutores, podemos entrenar estos mecanismos pragmáticos que regulan la formación de los enunciados y le dan precisamente ese carácter flexible e infinitamente variado que caracteriza el lenguaje humano.

3.2. Las funciones del lenguaje

Sabemos que los niños utilizan precozmente el lenguaje para distintas funciones comunicativas, ampliándolas rápidamente durante la infancia y aprendiendo, sobre todo, a cubrir una misma función de muy distintas formas.

Así, la necesidad de pedir alimento puede expresarse bajo la forma:

de una orden: **«Dame de comer»**

de una petición: **«Dame de comer, por favor»**

de una pregunta: **«¿Me puedes dar de comer?»**

con una forma alusiva: **«Oye, mamá. Tengo un hambre...»**

Hemos procurado en este material que las situaciones representadas en las fotografías cubran un gran número de utilizaciones funcionales del lenguaje y, de hecho, la mayor parte permite estimular varias de ellas a partir de un mismo estímulo visual.

Por ejemplo, a partir de la foto donde se ve un padre con su hijo haciendo deberes, podemos pedir al sujeto que elabore los diálogos según estas distintas premisas:

El niño no entiende algo y le pregunta a su padre

El niño enseña su trabajo y el padre lo corrige

El padre le pregunta al niño qué deberes le han mandado

El niño le enseña a su padre la nota que le han puesto en un trabajo

Cada situación determinará de esta manera diferentes enunciados posibles correspondientes a funciones comunicativas básicas como «preguntar», «comentar» o «explicar».

Es un tipo de actividad que se realiza muy bien en pequeños grupos en los cuales los distintos alumnos confrontan sus proposiciones de diálogos.

Es la razón por la cual hemos procurado que muchas de estas fotografías sean lo suficientemente ambiguas como para que se puedan producir interpretaciones diferentes.

Este último punto nos lleva a una advertencia importante: cuando se analiza un soporte gráfico, no debemos tener en cuenta sólo el posible lenguaje explícitamente inducido por el material sino también y, quizás sobre todo, el lenguaje que se va a producir en el propio manejo de las fotos o en la realización de las tareas.

Por ejemplo, es probable que muchos adolescentes comenten las fotografías antes de describirlas o de imaginar los diálogos. Estos comentarios cumplen una función expresiva personal importante que deben incluirse en los objetivos de la sesión al mismo nivel que los enunciados que hemos previsto trabajar en nuestra programación cuando decidimos utilizar este material.

En el cuadro adjunto, debajo de cada una de las funciones comunicativas, hemos señalado con un punto las fotografías que, en nuestra opinión, son las más aptas a inducir enunciados que corresponden a la expresión habitual de dicha función pero no es en absoluto imitativo.

Como acabamos de decir, cualquiera de estas fotos pueden inducir a hacer comentarios personales: por eso, esta función no está recogida en el cuadro.

Se trata solo de las funciones que pueden surgir de la interpretación de la situación: el sujeto, al imaginar el diálogo, debe por tanto, «ponerse en la piel» del personaje y asumir su intención comunicativa.

Existen varias taxonomías sobre funciones comunicativas (las de Jacobson, Halliday, Dale, Tough...) lo que refleja precisamente la dificultad de delimitar con precisión las fronteras de cada categoría: nuestra nomenclatura no pretende ser exhaustiva ni servir de modelo; queda abierta a cualquier iniciativa del educador o de los propios sujetos.

Conviene entender de todos modos la diferencia entre utilizar unos enunciados en situación real (preguntando, comentando, pidiendo...) y

formular estos enunciados a partir de un estímulo visual que representa lo que expresan otros personajes: en realidad, cuando se utiliza un material de este tipo, el acto de lenguaje del alumno se sitúa casi a un nivel de función meta-lingüística y la estimulación de las funciones desempeñadas por los personajes de las fotografías es únicamente formal.

Por tanto, no pretendemos entrenar al alumno a que sea capaz, por ejemplo, de «hacer una pregunta» sino a que formule correctamente una pregunta verbal, utilizando diversas formas posibles.

A nivel funcional, los ejercicios con este material estimulan probablemente más procesos de análisis, de intersubjetividad o de evocación.

Estas es la clasificación que hemos retenido para las funciones comunicativas a las que corresponden los enunciados que se pueden entrenar con cada fotografía:

1. Preguntas y respuestas.
2. Peticiones de objetos.
3. Ordenes (afirmativas o negativas).
4. Comentarios, opiniones, expresión de sentimientos, riñas, insultos...
5. Lenguaje interior.
6. Intercambio de información del tipo:
 - Mira este vestido, lo compré en Valencia.
 - Tengo uno igual, pero de otro color.
7. Narración: el personaje cuenta algo ocurrido anteriormente.
8. Explicación: entrega de información de tipo sistemático (contenido escolar, funcionamiento de un objeto, camino a seguir para llegar a un sitio...).
9. Saludos y formas verbales rituales.

4. UTILIZACIÓN

El disponer de dos juegos de fotografías idénticas permite utilizar el material de forma lúdica: loto, juego de memoria... o integrarlo en actividades de descripción o adivinanza sin control visual directo. Por ejemplo, el educador y el sujeto se reparten las fotografías; a continuación, por turno, eligen una (sin enseñarla) y la describen hasta que el otro encuentre su pareja; otra posibilidad es que el interlocutor realice preguntas hasta adivinar cuál es la foto elegida por el otro.

Fotos: Angel Rojo, Jr.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1					.				
2	.	.	.						
3				.					
4	.			.			.		
5		.	.						
6							.		
7				.					
8	.			.			.		
9	.			.					
10	.			.				.	
11					.				
12	.					.			
13	.			.				.	
14	.			.		.			
15					.				
16	.			.				.	
17				
18				.			.		
19	.								.
20	.			.			.		
21	.			.				.	
22	
23	.					.		.	
24	
25				.					
26	.	.							
27			.						
28									.
29	.	.							
30				.		.			
31	
32	.			.				.	

INTRODUCTION GENERALE AU MATERIEL D'INTERVENTION LOGOPEDIQUE

L'acquisition du langage s'effectue normalement grâce à **l'interaction** communicative entre un enfant et un milieu qui lui parle, à partir d'aptitudes cognitives et physiologiques qui détermineront le rythme de son développement.

Cette interaction qui se caractérise par l'adaptation réciproque des messages et des énoncés, est suffisante et nécessaire pour que le développement normal du langage se réalise dans toute son ampleur.

Il existe cependant des cas de retard ou d'absence de la parole et/ou du langage du certaines difficultés intellectuelles, sensorielles, structurelles ou affectives empêchent l'exploitation totale de ces situations réelles de communication qui, d'autre part, face au peu de succès qu'elles rencontrent, sont souvent beaucoup moins provoquées par le milieu.

Il est alors nécessaire de mettre en marche une intervention spécifique, l'intervention logopédique.

Quoique cette intervention doive essayer de récupérer le retard ou de corriger les défauts en partant le plus souvent possible de situations opératives d'interactions communicatives (**stratégies fonctionnelles**), il faut souvent aussi mettre en place auparavant ou parallèlement un travail de stimulation ou d'apprentissage systématique d'éléments isolés, soit au niveau phonétique, soit pour certains aspects sémantiques ou syntaxiques (**stratégies formelles**).

Ces exercices ou ces jeux de stimulation ou d'apprentissage spécifique, programmés en dehors de situations réelles de communication, courent le risque de manquer d'intérêt pour l'enfant ou de les fatiguer par leur côté répétitif: c'est pour cette raison que les rééducateurs ont depuis toujours cherché des motivations parallèles au propre apprentissage, en l'insérant dans des situations de jeu.

Le matériel de cette collection prétend uniquement proposer aux logopèdes des outils utilisés depuis plusieurs années en rééducation de la parole et du langage, dirigés plus directement vers les aspects qui requièrent en général une phase plus ou moins longue de répétition pour obtenir une acquisition définitive ou vers ceux pour lesquels une représentation graphique permet une meilleure compréhension des processus que nous prétendons rééduquer ou construire.

Ils ne représentent en aucun cas une méthode d'apprentissage; ils ne sont pas non plus le chemin à suivre pour commencer la présentation des contenus linguistiques qu'ils utilisent car cette présentation doit se baser, dans tous les cas, sur leur insertion dans la chaîne communicative dont l'enfant doit être un membre actif.

Ils constituent un recours parmi d'autres, une aide dans le processus de stimulation et de fixation de modèles, nécessaire pour certains cas: chaque professionnel devra les interpréter et les adapter à ses propres variables méthodologiques et à sa propre situation.

Matériels publiés en Français:

¿Pourquoi? (*Cause, But et Effet*)

¿Combien? (*Expression mathématique*)

DIALOGUE

Il s'agit d'un support graphique aux activités d'expression orale ou écrite qui a été conçu spécialement pour des enfants âgés, des adolescents ou des adultes.

Nous nous trouvons en effet assez souvent avec certains de nos élèves ou patients face à un rejet du matériel graphique courant dont ils associent l'apparence des images trop infantiles.

C'est la raison pour laquelle nous avons préféré la photo au dessin et nous l'avons tenue en compte dans le choix des situations et des personnages.

Cet ensemble de situations peut être utilisé de différentes manières, selon les objectifs que nous poursuivons: les conseils qui suivent ne doivent s'interpréter que comme une orientation et une explication de la démarche dont ce matériel est l'aboutissement.

1. CONTENU DES SITUATIONS

La plupart des scènes représentent des **dialogues** entre plusieurs personnes, sauf celles qui suggèrent que le personnage est en train de «penser».

Nous pouvons donc demander aux sujets différentes façons de les interpréter, en jouant sur le type de consignes que nous utilisons au départ.

— description de la scène:

Q. : Que se passe-t-il sur cette photo?

R. : *Ce sont deux filles qui se parlent au téléphone en regardant un calendrier.*

— dialogues en style indirect:

Q. : Que se disent-elles, ces deux filles?

R. : *Celle-là, elle regarde un calendrier et elle demande à l'autre si elle peut venir la voir au mois de mai.*

— dialogues en style direct:

Q. : Dis-moi ce qu'elles se disent.

R. : *Celle-là, elle dit: Tu peux venir le 15 mai?
Et l'autre lui répond: Je ne sais pas. Je dois le demander à mes parents.*

Pour la première situation, on peut utiliser les photos normales, pour les deux autres, il est utile de présenter les photos avec les «bulles» qui suggèrent que les personnages parlent ou pensent.

Nous avons donc ainsi la possibilité de passer d'une structure à l'autre, ce qui détermine, par exemple, certains changements morpho-syntaxiques:

Style direct: Le garçon lui dit: **Prends** ça.

Style indirect: Le garçon lui dit **de prendre quelque chose**.

ou

Le garçon lui dit qu'elle **prenne quelque chose**.

2. SYSTÈMES DE FACILITATION

Certains sujets auront sans doute du mal à imaginer des dialogues, soit parce qu'ils ont des difficultés à interpréter la scène, soit par manque de capacité imaginative et/ou linguistique.

Nous pouvons les aider de différentes façons.

2.1.

On place devant lui deux photos assez différentes et on lui demande:

Qui est-ce qui dit:

— *Dis donc, cette carte ne fonctionne pas.*

Nous faisons de même avec les différents personnages de plusieurs photos: ensuite nous lui demandons de reproduire lui même les dialogues qu'il a entendus en indiquant à quel personnage ils correspondent.

On peut continuer avec un nombre progressivement croissant de photos; finalement, nous pouvons contrôler la généralisation des contenus en lui présentant une nouvelle photographie dont nous n'avons pas proposé les dialogues.

2.2.

L'educateur peut également commencer l'exercice en prononçant l'énoncé correspondant à l'un des personnages de la photo et demander au sujet de lui donner la réplique.

Il devra donc s'adapter à ce que nous lui avons proposé, ce qui nous permettra d'induire différentes réponses pour une même photographie.

2.3.

S'il est possible d'utiliser l'écriture, nous pouvons écrire sur des bouts de papier différents dialogues possibles pour un certain nombre de

photos, les donner en désordre au sujet qui devra les associer entre eux et avec les personnages.

Au plus les énoncés seront ressemblants, au plus l'exercice sera difficile.

Nous pouvons ensuite retirer les énoncés écrits et voir si le sujet est capable de les reproduire oralement.

Pour une même photo, il est conseillé de générer différents dialogues possibles en encourageant le sujet à associer les interventions de chaque personnage.

3. ASPECTS PRAGMATIQUES

3.1. Le changement de registre et l'adaptation à la situation

Il nous semble très important d'éviter la possible rigidité que peut supposer l'association mécanique d'une situation déterminée à un seul modèle d'énoncé.

Nous pensons, au contraire, que la capacité de modifier et d'adapter les énoncés (même s'ils sont très simples) est plus importante que l'apprentissage d'une phrase complexe très correcte mais, en général, trop conditionnée par l'éducateur.

Si nous prenons, par exemple, la photo où l'on voit une jeune fille qui parle à l'interphone d'un immeuble et que nous avons obtenu du sujet une première interprétation suivie d'un énoncé déterminé, il nous semble intéressant de voir s'il est capable d'émettre d'autres énoncés et de les adapter aux données de la situation que nous allons lui proposer.

Educ.: C'est une fille qui appelle sa copine.

C'est avec son frère qu'elle parle.

Elle appelle à un bureau parce qu'elle vient apporter une lettre.

Elle est en train de parler à sa mère parce qu'elle a oublié quelque chose.

Ces données induisent des énoncés différents qui doivent s'adapter à la situation et au statut du personnage face à l'interlocuteur: ce peut être sa mère, une amie, un inconnu, son frère...

En manipulant de cette manière les paramètres du milieu et des interlocuteurs, nous pouvons entraîner ces mécanismes pragmatiques qui régulent la formation des énoncés et qui leur donnent précisément ce caractère flexible et infiniment variable qui caractérise le langage humain.

3.2. Les fonctions du langage

Nous savons que les enfants utilisent précocement le langage pour diverses fonctions communicatives, en les élargissant rapidement pendant la première enfance et en apprenant, surtout, à couvrir une même fonction avec des énoncés très différents.

Le besoin de manger peut ainsi s'exprimer soit sous la forme d'un ordre: «Donne-moi à manger»

d'une requête: **«Donne-moi à manger, s'il te plaît»**

d'une question: **«Tu peux me donner à manger?»**

d'une forme allusive: **«J'ai une de ces faims...»**

Nous avons essayé dans ce matériel que les situations représentées recouvrent un grand nombre d'utilisations fonctionnelles du langage et, en fait, la plupart d'entre elles peuvent servir de stimulus pour plusieurs fonctions à partir d'une même scène.

Par exemple, avec la photo où l'on voit un père avec son fils (ce peut être aussi un professeur avec son élève...), nous pouvons dire au sujet qu'il imagine les dialogues à partir de diverses données:

Ce garçon ne comprend pas quelque chose et son père le lui explique.

Le garçon est en train de montrer son devoir et son père le corrige.

Le père demande à son fils quels devoirs on lui a donnés.

Le garçon montre à son père la note qu'on lui a mise pour son devoir.

Chaque situation déterminera de cette manière différents énoncés possibles correspondant aux fonctions communicatives telles que «demander», «faire des commentaires» ou «expliquer».

C'est un genre d'exercice qui s'adapte très bien à un petit groupe de sujets qui peuvent ainsi comparer leurs propres interprétations de la scène.

C'est la raison également pour laquelle la plupart des photos sont suffisamment ambiguës pour pouvoir être vécues de plusieurs façons différentes.

Ce dernier point nous conduit à un avertissement: quand on analyse un support graphique, nous ne devons pas seulement tenir compte du langage que celui-ci peut induire explicitement mais aussi, et peut-être surtout, le langage qui va apparaître pendant la manipulation des photos et la réalisation des exercices.

Il est assez probable, par exemple, que beaucoup d'adolescents fassent des commentaires à propos des photos avant de les décrire ou d'imaginer les dialogues.

Ces commentaires font partie d'une fonction expressive personnelle importante qui doit être prévue entre les objectifs d'une session au même titre que les énoncés que nous avons préparés lors de la programmation de l'utilisation de ce matériel.

Dans un tableau ci-joint, sous chaque fonction communicative, nous avons signalé les photographies qui, selon nous, sont les plus aptes à induire des énoncés qui correspondent à l'expression habituelle de cette fonction mais ce n'est pas du tout limitatif.

Comme nous l'avons déjà souligné, n'importe quelle photo peut provoquer des commentaires personnels: cette fonction n'est donc pas reprise dans le tableau.

Nous n'avons retenu que les fonctions qui pouvaient s'extraire de l'interprétation de la situation: le sujet, quand il imagine le dialogue, doit en quelque sorte «se mettre dans la peau» du personnage et assumer son intention communicative.

Il existe plusieurs taxonomies des fonctions communicatives (Jacobson, Halliday, Dale, Tough...) ce qui reflète précisément la difficulté de cerner avec précision les frontières de chaque catégorie: notre nomenclature ne prétend donc pas être exhaustive ni servir de modèle; elle reste ouverte à toutes les initiatives de l'éducateur ou des propres sujets.

Il convient cependant, de toute façon, de tenir compte de la différence entre l'utilisation d'énoncés en situation réelle (faire des questions, des commentaires, des demandes...) et formuler ces mêmes énoncés à partir d'un stimulus visuel qui représente ce qu'expriment d'autres personnes.

En réalité, quand on utilise un matériel de ce genre, l'acte de langage du sujet se situe presque à un niveau de fonction meta-lingüistique et la stimulation des fonctions appliquées par les personnages des photographies est uniquement formelle.

Il ne s'agit donc pas d'entraîner le sujet pour qu'il soit capable, par exemple, de «poser une question» sinon pour qu'il s'habitue à formuler correctement une question verbale, de différentes façons.

Au niveau fonctionnel, les exercices avec ce matériel stimulent probablement plus des processus d'analyse, d'intersubjectivité au d'évocation.

La classification que nous avons retenue pour les fonctions communicatives qu correspondent aux énoncés qui peuvent être exercés pour chaque photo sont les suivantes:

1. Questions et réponses.
2. Demandes d'objets.
3. Ordres (affirmatifs ou négatifs).

4. Commentaires, opinions, expression de sentiments, disputes, insultes...
5. Langage intérieur.
6. Echange d'informations. Du genre:
 - Tu vois, cette robe, je l'ai achetée à Lyon.
 - J'ai la même, mais d'une autre couleur.
7. Narration: le personnage raconte quelque chose qui s'est passé auparavant.
8. Explication: information de type systématique (contenu scolaire, fonctionnement d'un objet, chemin à suivre...).
9. Salutations et formes verbales ritualisées.

4. UTILISATION

Le fait de disposer de deux jeux de photos permet d'utiliser le matériel sous forme de loto, de jeu de mémoire... ou de l'intégrer dans des activités de description ou de devinette sans contrôle visuel. Par exemple, l'éducateur et le sujet prennent chacun un jeu de photos; ensuite, chacun à son tour, ils en choisissent une (sans la montrer) et la décrivent jusqu'au moment où l'autre trouve la photo jumelle; un autre variante consiste à ce que l'interlocuteur pose des questions afin de deviner quelle est la photo choisie par l'autre.

Photos: Angel Rojo, Jr.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1					.				
2	.	.	.						
3				.					
4	.			.			.		
5		.	.						
6							.		
7				.					
8	.			.			.		
9	.			.					
10	.			.				.	
11					.				
12	.					.			
13	.			.				.	
14	.			.		.			
15					.				
16	.			.				.	
17				
18				.			.		
19	.								.
20	.			.			.		
21	.			.				.	
22	
23	.					.		.	
24	
25				.					
26	.	.							
27			.						
28									.
29	.	.							
30				.		.			
31	
32	.			.				.	

GENERAL INTRODUCTION TO THE LOGOPEDIC INTERVENTION MATERIAL

LANGUAGE learning is normally accomplished via communicative interaction between the child and his or her speech rich environment and on the basis of cognitive and physiological aptitudes that determine the rate of development.

This interaction is characterized by a mutual adaptation of messages and statements which are necessary and sufficient in order to guarantee normal language development.

Nevertheless, there are examples of retarded speech development, lack of speech and/or of language, due to intellectual, sensorial, structural or affective deficiencies which prevent the total use of communication situations. Lack of success tends to diminish environment based stimulation.

Specific speech therapy approaches should then be programmed. These approaches should aim to cure, as much as possible, retarded speech development as well as correcting deficiencies on the basis of operative interactive communication situations, i.e. **functional strategies**. **Formal strategies** also intervene in this process, as do quite often, either at the same time or previously, stimulation exercises, and specific learning programmes centered on phonetic, semantic and syntactic aspects.

These stimulative and/or specific learning exercises when not programmed within a communicative situation often run the risk of lacking in motivation for the children concerned; the repetitive content of the exercises is tiring. Speech therapists, aware of this demotivating factor, rely on parallel play situation motivations to overcome the boredom factor.

The material presented should be considered as a training tool or instrument that has already been in use for some time in speech and language retraining. The material concentrates on those aspects which generally require a lengthy repetitive phase in order to achieve required goals and also on those aspects in which pictorial representation allows or facilitates a better comprehension of the processes being retrained or constructed.

The materials should not be considered as a learning tool nor as a way to introduce the presentation of the linguistic contents used. The presentation of the materials involved should always be based on their insertion in the communicative chain which the child forms part of.

The materials are to be considered as helping in the process of stimulating and fixing models, so often necessary in many cases, and specialists should interpret and adapt the materials to their own methodological and situation specific requirements.

Other material in English:

How Much? (*Mathematical expression*)

DIALOGUE

THE materials have been given the format of a pictorial support system which can be used to carry out oral and written activities that have been specially designed for older children, adolescents and adults. Quite a few youngsters, as well as other patients, tend to react negatively to the sort of materials which they consider to be «childish-looking». For this reason photographs have been preferred to drawings. The choice of situations and the people who appear in them has also been influenced by the desire to avoid negative reactions based on inappropriate, i. e. «childish-looking» material.

From a resource point of view the different material based situations can be used in a variety of ways, depending on the situational goals to be achieved.

The recommendations included should be considered as guidelines, and we hope they will help towards the construction of personal materials.

1. CONTENTS OF THE SITUATIONS

Most of the situations portray various people in dialogue. Other situations contain the reference, «They are thinking».

- Description of the Situation.

Question: **«What can you see in this photograph?»**

Reply: «Two girls talking on the phone. They looking at a calendar.»

- Indirect Speech dialogues can be elicited thus:

Question: **«What might they be talking about?»**

Reply: «One of them is looking at the calendar and she is asking the other girl if she wants to come and visit her in May.»

- Direct Speech dialogues can be elicited thus:

Question: **«Tell me what they are saying.»**

Reply: One of them says,
«Can you come and visit me on May 15?» The other one replies,
«I don't know, I'll have to ask my parents.»

Normal photographs should be used for the first situation. The other two require the photographs which include some hint, clue or device which shows that the characters are thinking or talking.

We thus have the possibility of reviewing morpheme changes and other grammatical shifts which pinpoint speech difficulties. This approach can be carried out at both direct and indirect speech level.

2. FACILITIES

Certain subjects will probably encounter difficulties in imagining the dialogues, either due to the difficulty of interpreting the situation, or due to a certain linguistic and/or imaginative incapacity. We can help them in the following way:

2.1.

Two photographs portraying different situations are placed on the table and shown to the subject. We then ask the subject:

Who do you think says:

«Hey, this doesn't work!»

We can do the same with the other possible utterances of both photographs. Then subject is asked to repeat the dialogues whilst pointing to the corresponding characters.

We can continue this process with an increasing number of photographs until we can be sure that the subject is able to generalise the exercise, which is done by showing him or her a photograph to be spoken about without reference to a previous photograph.

2.2.

The therapist can also initiate the exercise by saying what one of the characters in the photograph says and asking the subject to answer as if he or she were the other character. The subject's reply must obviously fit in with the previous utterance, thus the therapist can elicit various replies using just the one photograph.

2.3.

When it is possible to use written language, we can write out different pieces of possible dialogues for a certain number of photographs. The photographs can be jumbled or mixed up. The subject is asked to associate or join up the different dialogues and match them to the photographs and to the different characters.

The more similar the utterances, the more difficult the task turns out to be. The written work is then removed and we can check if the subject is capable of remembering the models and how much he or she is capable of remembering. Various dialogues can be generated from a single

photograph, in such a way that the subject can be induced to associate the different utterances of the different characters in each dialogue.

3. PRACTICAL ASPECTS

3.1. Change of Register and Adjustment to Situations

We believe it is important to try and avoid mechanically linking a situation with just one model of utterance; with that view in mind, we consider that the ability to adjust and modify utterances, albeit simply, is far more important than learning a correct, complex sentence, which is more often than not, conditioned by the therapist.

Let us take, for example, the photograph which shows a girl talking over the interphone. The subject has produced an utterance, i. e. an interpretation. What we want to see is if the subject is capable of different utterances and if he or she can adjust them to new situation based information which we have supplied them with.

Therapist: «Imagine that she is calling up another girl who is a good friend.»

«Now I want you to imagine that the girl has telephoned home and is talking to her brother.»

«Now imagine she is telephoning a company to tell them that she is going to take a letter round to them.»

«Now I want you to imagine she is calling home, and talking to her mother about something she had forgotten.»

This new information elicits different utterances, which in turn require situational adjustments and changing status roles of the girl with regard to the other people involved.

The management of situational and character parameters enables us to practise those mechanisms which regulate the creation of utterances,

thus achieving the flexibility and infinite variety, characteristic of human speech.

3.2. Functions of Language

It is known that children use language from a very early age to carry out communicative functions and that they quickly learn to widen and improve communicative skills especially with regard to using different forms to express the same function.

Thus the need for food can be expressed in the form of:

- an order: **«Give me something to eat!»**
- a request: **«Please give me something to eat.»**
- a question: **«Can you give me something to eat?»**
- an oblique reference: **«I'm hungry.»**

We have tried to cover as many uses of language functions as possible in the photographs, in fact most of them contain visual stimuli for various functions.

Let us take, for example, the photograph which shows a parent and a child. the youngster is doing his homework. The subject can be asked to create dialogues based on the following suppositions:

- *The child does not understand something and asks his father for help.*
- *The child shows his homework to the parent who then corrects it.*
- *The child shows his father an exercise corrected by his teacher.*

Each situation thus gives rise to different utterances corresponding to different basic communicative functions such as, «ask», «comment» or «explain».

This type of activity lends itself quite well to work in small groups and enables participants to confront different dialogue scenarios. It is thus hardly

surprising that we have deliberately chosen open —ended situations for photograph topics; they give rise to a wide range of different interpretations.

At this point we should like to introduce a note of caution. When pictorial materials are used we should take into account not only the explicitly elicited language but also the language triggered off by the actual use of the photographs or by the corresponding activities.

Let us take, for example, the fact that many adolescents make comments on the photographs before embarking on the descriptive or imaginary phase.

These comments fulfil an important function of personal expression and should be included in the objectives to be achieved at the same level as the other goals we have decided to cover in the session.

We have set out in diagram format a list of communicative functions and have also indicated those photographs which we believe best elicit the function in question. The indications should be considered in any case as a series of guidelines rather than a closed system.

The function of personal comment or personal expression has expressly been excluded from the list due to the fact that all the photographs can stimulate the production of this function.

The functions shown in the list are those which should occur as a result of interpreting the situation. The subject should try to put him or herself in the character's shoes as it were; to enact the dialogues as if he or she were the character portrayed.

The existence of different taxonomies which cover communicative functions, the names of Jacobson, Halliday, Dale and Tough spring to mind, hinders any attempt to define terms or carry out exact category mapping. The terminology we use should not be considered as a closed System but rather as something open to suggestions and initiatives from both therapists and subjects themselves.

It should be realised that there is a difference between the use of utterances such as: asking, commenting or requesting in authentic situations

and the production of these same utterances in reply to visual stimuli which represent what other people say or might say.

The use of pictorial material leads the subject to use language almost at a level of metalinguistic functions; whilst the stimulation of the functions carried out by the characters in the photographs is formal.

As a consequence we should not fall into the error of training people in the art or «asking questions» but should strive to help them correctly formulate oral questions using as many forms as possible.

At a functional level, exercises undertaken with this material will tend to stimulate the process of analysis, intersubjectivity and/or that of evocation.

The classification used for the communicative functions and their corresponding utterances based on the different programs is as follows:

1. Questions and Answers.
2. Requests for Objects.
3. Commands, Orders and Prohibitions.
4. Commentaries, Opinions, Expressing Feelings, Quarrels, Insults.
5. Thought.
6. Information Interchange, e. g.:
 - «Look at this dress. I bought it in Valencia».
 - «I've got one exactly the same style, but a different colour».
7. Narration. The character in a photograph narrates something that happened previously.
8. Explanation: Systematically organized information, i. e. explaining how things work, giving directions.
9. Greetings and other oral conventions.

4. UTILISATION

The fact that there are two sets of identical photographs enables us to use them in play situations: lotto, memory games... or as part of descriptive or guessing games without direct visual control of the photographs. The therapist and the subject share out the photograph and each person chooses one, without showing it to the other player. Then, each player describe the photograph while the other player looks through his or her pack of photographs until the photograph being described is discovered. Another game consist of one of the players selecting a photograph and the other player has to ask questions about it until he or she discovers what photograph is being held by the first player.

Photo: Angel Rojo Jr.


	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1					.				
2	.	.	.						
3				.					
4	.			.			.		
5		.	.						
6							.		
7				.					
8	.			.			.		
9	.			.					
10	.			.				.	
11					.				
12	.					.			
13	.			.				.	
14	.			.		.			
15					.				
16	.			.				.	
17				
18				.			.		
19	.								.
20	.			.			.		
21	.			.				.	
22	
23	.					.		.	
24	
25				.					
26	.	.							
27			.						
28									.
29	.	.							
30				.		.			
31	
32	.			.				.	

27● colección REEDUCACIÓN LOGOPÉDICA



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 95 • 28006 Madrid

Telfs.: 91 562 65 24 - 91 564 03 54  717 77 95 95

clientes@editorialcepe.es • editorialcepe.es

