Université CLAUDE BERNARD LYON1
INSTITUT DES SCIENCES et TECHNIQUES DE READAPTATION

N° 1565

MEMOIRE présenté pour l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

DESVERGNES Laure
LEBRUN Laurence

CONDUITES D'ETAYAGE MATERNEL EN SITUATION DE LECTURE PARTAGEE INTEGREE A UN PROTOCOLE D'EVALUATION DES COMPETENCES LANGAGIERES DE L'ENFANT DE 24 MOIS

Maître de Mémoire

WITKO Agnès

Membres du Jury

BOBILLIER CHAUMONT Isabelle
KERN Sophie
THEROND Béatrice

Date de Soutenance

01 juillet 2010

© Université Claude Bernard Lyon1 - ISTR - Orthophonie.

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. COLLET Lionel

Vice-président CEVU
Pr. SIMON Daniel

Vice-président CA
Pr. ANNAT Guy

Vice-président CS
Pr. MORNEX Jean-François

Secrétaire Général
M. GAY Gilles

1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R de Médecine Lyon-Sud Charles Mérieux
Directeur **Pr. GILLY François Noël**

Comité de Coordination des Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

U.F.R d'Odontologie
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

Institut des Sciences Pharmaceutiques et Biologiques
Directeur **Pr. LOCHER François**

Institut des Sciences et Techniques de Réadaptation
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Département de Formation et Centre de Recherche en Biologie Humaine
Directeur **Pr. FARGE Pierre**

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur **Pr. GIERES François**

U.F.R. de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (S.T.A.P.S.)
Directeur **Pr. COLLIGNON Claude**

Institut des Sciences Financières et d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **Pr. AUGROS Jean-Claude**

IUFM
Directeur **M. BERNARD Régis**

Ecole Polytechnique Universitaire de Lyon (EPUL)
Directeur **Pr. LIETO Joseph**

Ecole Supérieure de Chimie Physique Electronique de Lyon (CPE)
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

IUT LYON 1
Directeurs **M. COULET Christian et Pr. LAMARTINE Roger**

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr. TRUY Eric

Directeur des études
BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
THEROND Béatrice
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

Nous remercions les crèches qui nous ont mis en contact avec les parents et nous ont permis de leur proposer notre étude. Toute notre reconnaissance va également aux parents qui nous ont fait confiance en nous laissant mener notre protocole chez eux, en nous accueillant chaleureusement, et avec un grand intérêt pour notre travail. Nous remercions aussi bien sûr les enfants pour leur participation sans réserve alors qu'ils nous voyaient pour la première fois.

Nous remercions également Madame Witko, pour sa disponibilité et son aide tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Son soutien et sa compréhension dans les moments difficiles nous ont apporté le cadre et la motivation nécessaires pour arriver au bout de cette aventure.

Nous tenons aussi à remercier Madame Kern qui, avec beaucoup de gentillesse, a su être disponible très rapidement à chacune de nos demandes, et nous a éclairées sur les différents points à revoir.

Merci également à Madame Thérond qui a pris du temps pour la lecture de notre mémoire.

Un grand merci à Madame Bo grâce à qui nous avons pu l'une et l'autre poursuivre le mémoire ensemble, malgré une interruption en cours d'année pour différentes raisons personnelles.

Enfin merci infiniment à nos familles qui ont su nous encourager et nous soutenir pendant ce long périple, sans relâche, et qui nous ont permis de poursuivre nos études dans les meilleures conditions qui soient.

Un merci tout particulier à ma binôme qui a cheminé avec moi pendant toutes ces années d'études et a partagé les épreuves dans la bonne humeur, avec courage et énergie.

Un autre merci tout particulier à ma binôme, le parcours a été jalonné d'embûches, mais elles ont été plus faciles à surmonter grâce à son aide et ses encouragements!

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES **2**

1. Université Claude Bernard Lyon1 ..... *2*
2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE *3*

SOMMAIRE **5**

INTRODUCTION **7**

PARTIE THEORIQUE **9**

I. LES CAPACITES DE LANGAGE ET DE COMMUNICATION DE L'ENFANT DE DEUX ANS 10
1. Multimodalité et précurseurs du langage *10*
2. De la compréhension à la production verbale *12*
3. Le développement de la pensée *15*
II. L'ETAYAGE MATERNEL 16
1. Conduites d'étayage maternel *16*
2. Modalités de l'étayage maternel *17*
3. Des interactions conversationnelles ajustées et continues *19*
III. L'ETAYAGE MATERNEL EN SITUATION DE LECTURE PARTAGEE 19
1. Intérêts du livre auprès de l'enfant *19*
2. Routines et formats d'interaction appliqués au scénario de lecture *20*
3. Evaluation des compétences communicatives de l'enfant guidé par sa mère *22*

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES **25**

I. PROBLEMATIQUE 26
II. HYPOTHESE GENERALE 26
III. HYPOTHESES OPERATIONNELLES 26

PARTIE EXPERIMENTALE **28**

I. CONSTITUTION DE L'ECHANTILLON 29
1. Recherche de la population *29*
2. Population *30*
II. PRESENTATION DU MATERIEL 31
1. L'album illustré *31*
2. Le jeu d'association d'images *33*
3. Les figurines *34*
III. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES 35
IV. PROCEDURE DE TRAITEMENT DES DONNEES 36
1. Outil utilisé *36*
2. Réalisation des transcriptions *36*

PRESENTATION DES RESULTATS **39**

I. LE PROTOCOLE DANS SA GLOBALITE 40
II. LES INDICES PSYCHOLINGUISTIQUES 41
1. Sur le corpus de 50 énoncés *41*
2. Sur la totalité du corpus *42*
3. Les énoncés intelligibles *43*
III. UN TEMPS FORT DU PROTOCOLE : LA SITUATION DE LECTURE PARTAGEE 44
1. L'attention conjointe *44*
2. Les modalités communicatives *44*
3. L'observation des échanges mère-enfant *46*
4. Analyse à visée fonctionnelle : les actes de langage *51*

DISCUSSION DES RESULTATS **53**

I. REPONSE AUX HYPOTHESES 54
1. Un support pour évaluer les précurseurs de la communication *54*
2. Un support pour évaluer les compétences langagières formelles de l'enfant *55*
3. Un support pour la mise en place de scénarios de lecture conjointe *55*
4. Une ouverture vers des significations partagées *56*

II. APPORTS DU PROTOCOLE 57
1. L'intérêt de l'observation mère-enfant 57
2. Modalités matérielles du protocole 57
III. LIMITES DU PROTOCOLE 58
1. Les limites au niveau des activités 58
2. Le matériel utilisé 60
3. Limites des analyses 61
4. Limites de la population 61
IV. OUVERTURES 62

CONCLUSION 63

BIBLIOGRAPHIE 65

ANNEXES 70

ANNEXE I : PRESENTATION DES DIFFERENTS TYPES D'ECHANGES 71
ANNEXE II : PRESENTATION DES DEUX JEUX DU PROTOCOLE 72
1. Le jeu d'association d'images 72
2. Les figurines 73
ANNEXE III : LETTRE DE CONTACT AUX CRECHES 74
ANNEXE IV : PRESENTATION DES CONSIGNES A LA MERE 75
ANNEXE V : FICHE DE RENSEIGNEMENT A REMPLIR PAR LES PARENTS 76
ANNEXE VI : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION SOUS CLAN 78
ANNEXE VII : EXEMPLE DE PRESENTATION DES LIGNES UTILISEES PAR CLAN 82
ANNEXE VIII : PRESENTATION DU CODAGE UNIBET 83
ANNEXE IX : LIGNES DE CALCULS UTILISEES DANS NOTRE ETUDE 84
ANNEXE X : DUREE DU PROTOCOLE EN FONCTION DE CHAQUE TEMPS 85
ANNEXE XI : TABLEAUX DES INDICES PSYCHOLINGUISTIQUES CALCULES 86
1. Longueur moyenne d'énoncés par enfant et indice d'ajustement des mères 86
2. Indice de diversité lexicale et indice de vocabulaire 86
3. Pourcentage d'énoncés intelligibles 87
4. Comparaison de la répartition du lexique de l'enfant par catégorie grammaticale dans l'étude de Testud et Touquette (2006) et dans notre protocole 87
ANNEXE XII : ETUDE DU SCENARIO DE LECTURE [QRF] 88
1. Comparaison entre les enfants du scénario [QRF] 88
2. Nombre de questions posées en fonction du type de questions 89
ANNEXE XIII : PROPORTIONS D'ADL RELEVEES AU COURS DE LA LECTURE 90
ANNEXE XIV : UN EXEMPLE DE TRANSCRIPTION : LE CORPUS COMPLET DE JULIE 92

TABLE DES ILLUSTRATIONS 109

1. Liste des Tableaux 109
2. Liste des Figures 109

TABLE DES MATIERES 111

INTRODUCTION

La pratique de l'orthophonie s'étend sur de nombreux domaines. Parmi ceux-ci, la rééducation du langage oral occupe une place importante, et depuis quelques années, la prise en charge se développe auprès d'enfants de plus en plus jeunes, bien qu'il s'agisse chez ces enfants davantage de prévention ou de guidage parental, que de rééducation à proprement parler. Parmi les supports employés pour les plus jeunes, l'utilisation du livre est un moyen privilégié pour interagir avec l'enfant.

Des auteurs tels que Ninio et Bruner (1978) se sont penchés sur les rôles et les fonctions du livre dès le plus jeune âge. Ils argumentent sur un triple intérêt : la mise en œuvre de routines et de formats d'interaction stables et prévisibles pour l'enfant, l'apprentissage du langage oral par l'enfant, ainsi que sa familiarisation avec la langue écrite. Toutefois, peu d'études ont été conduites sur l'utilité qu'aurait cet outil d'un point de vue orthophonique et comment l'employer. Dans une synthèse réalisée d'après un questionnaire envoyé à 60 orthophonistes, Bergès, Desmarets, Dumont, Dupuy, et Lasjunies (1982) ont mis en évidence la relation thérapeutique privilégiée qui peut se mettre en place grâce au livre, ainsi que les apports bénéfiques de ses multiples utilisations. Witko, Testud, et Touquette (2008) ont, quant à elles, proposé un protocole autour d'une lecture partagée visant à évaluer le langage et la communication de l'enfant de 24 mois. En s'inspirant d'outils tels que l'Echelle de la Communication Sociale Précoce (Guidetti & Tourette, 1993), elles ont montré que le livre était un outil d'évaluation prometteur pour observer les compétences communicatives précoces et la relation mère-enfant.

Néanmoins, bien que des auteurs, tels que Ninio et Bruner (1978) ou Ninio (1980, 1983), aient isolé certains patterns récurrents au cours de l'interaction mère-enfant autour du livre, les processus interactifs qui interviennent lors de la lecture partagée ont été peu étudiés. Pourtant, ces multiples procédés, de par leur richesse et leur variété, nous semblent importants pour favoriser le développement langagier et communicationnel de l'enfant. Leur observation pourrait éventuellement indiquer des points d'appui dans la relation mère-enfant, et donner des pistes de travail avec les parents autour du livre, un support relativement présent dans la plupart des familles. Ainsi, nous avons voulu approfondir le format de lecture partagée, en recherchant quels procédés utilise la mère pour introduire l'enfant dans un dialogue, et lui donner un statut d'interlocuteur, en prenant appui sur l'histoire ou sur les images de l'album. Nous avons observé les multiples procédés mis en œuvre à partir d'un étayage portant sur une question initiale, afin de recenser les différentes stratégies maternelles pour provoquer une réponse de l'enfant.

Nous commencerons par décrire brièvement les principales étapes du développement du langage chez l'enfant jusqu'à deux ans, puis nous évoquerons l'étayage maternel et ses caractéristiques, et enfin nous nous attarderons plus particulièrement sur le support livre chez le jeune enfant et les procédés interactifs entrant en jeu en situation de lecture partagée.

Dans une perspective orthophonique, nous avons effectué une synthèse des travaux des différents auteurs précédemment cités. A partir de cet état des lieux théorique, nous avons d'abord établi un protocole autour du livre visant à repérer ces procédés interactifs dans les dyades mère-enfant, tout en cherchant à caractériser le langage de l'enfant à 24 mois. Notre étude portera principalement sur le premier temps de ce protocole, la lecture, les

autres activités ayant été proposées afin de recueillir les 50 énoncés nécessaires pour les analyses psycholinguistiques. Nous ferons état des résultats que nous discuterons ensuite, afin de dégager les points forts de l'utilisation du livre avec l'enfant. Ceci a pour but d'une part d'évaluer ses compétences langagières, et d'autre part d'établir des étapes-clés intervenant dans l'étayage maternel au cours d'une lecture partagée.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I. Les capacités de langage et de communication de l'enfant de deux ans

1. Multimodalité et précurseurs du langage

Les travaux aujourd'hui célèbres de Bates et al. (1979) et Bruner (1975) soulignent « *l'importance des précurseurs du langage dès les premières années de la vie* » (Nader-Grosbois, 2006, p.213). Jusqu'à 24 mois, lorsque l'enfant ne maîtrise pas assez le code linguistique, il s'exprime surtout à l'aide du regard, de mimiques et de gestes. Chez l'enfant de deux ans, les comportements communicatifs relèvent donc de la multimodalité (Witko, Testud, & Touquette, 2008). Parmi les nombreuses compétences qui mènent à l'émergence des premiers mots, nous en retiendrons trois. Ces trois précurseurs langagiers (Leclerc, 2005) sont : les tours de rôle, l'attention conjointe et partagée, le pointage.

1.1. Les tours de rôle

Selon Veneziano (1987) « le bébé dès l'âge de deux mois, présente des capacités conversationnelles en puissance : le rythme de son activité de vocalise s'ajuste à la présence et à la durée de la vocalisation de sa mère et il traite déjà l'arrêt de la vocalisation de sa mère comme un moment où sa propre vocalisation peut s'insérer » (p.73). Ainsi dès deux mois apparaît l'alternance des tours de rôle dans les interactions impliquant la modalité vocale/auditive. Le bébé et sa mère peuvent émettre des vocalisations en alternance : lorsque l'un émet des sons, l'autre se tait. En même temps et très tôt se met en place le contact visuel, puisque dès l'âge de 4 mois, le bébé est capable de suivre le regard de l'adulte.

1.2. Attention conjointe et partagée au service des formats d'interaction

A partir de six mois, le nourrisson est capable d'attention conjointe (Bruner, 1983). Il suit notamment le regard de sa mère en direction d'un objet pour le contempler à son tour. Entre neuf et douze mois, il peut attirer lui-même l'attention de l'adulte sur un objet par l'intermédiaire du regard ou du pointage (Kail & Fayol, 2000). L'enfant acquiert ainsi la capacité à partager avec autrui un évènement, à maintenir son attention vers un objet ou une personne. Et lorsqu'il initie un échange visuel en alternant son regard entre son partenaire et l'objet, il fait preuve d'intention communicative (Tourrette, 2000). Tomasello et Farrar (1986), cités par Nader-Grosbois (2006, p.198) observent par ailleurs, dans une étude sur des enfants de 15 à 21 mois, que *« les moments d'attention conjointe entre mère et enfant engendrent des productions verbales et langagières plus nombreuses chez les deux partenaires ainsi que des échanges plus longs »*.

C'est au cours de scènes d'attention conjointe routinières telles que le bain, les repas, la toilette, les jeux ou la lecture d'histoire, une situation qui va d'ailleurs retenir notre attention, que l'enfant comprend plus facilement le sens des mots car les énoncés et les gestes sont répétés dans le même contexte et/ou aux mêmes moments de la journée.

Bruner (1998, p.129) les décrit comme des formats d'interaction : « L'acquisition du langage commence avant que l'enfant n'émette son premier discours lexico-grammatical. Elle commence quand la mère et l'enfant créent un format d'interaction prédictible qui peut servir de microcosme pour la communication et la constitution d'une réalité partagée. Les transactions qui se produisent dans de tels formats constituent « l'input » à partir duquel l'enfant peut alors maîtriser la grammaire, comment référer et signifier, et comment réaliser ses intentions en communiquant ». Grâce à la structure régulière et prévisible de ces formats, l'enfant découvre ce que l'adulte pense à propos de l'objet désigné par le regard, et peut anticiper son intention de communication. Veneziano (1987, p.65) cite Bruner (1975 ; 1978) : *« l'interaction sociale entre mère et enfant est structurée en routines ritualisées ou formats ; ce serait grâce à ces formats d'action commune, et connue des participants, que les intentions communicatives de l'un pourraient être interprétées par l'autre »*. De même, ces scénarios basés sur des réactions interprétables l'aident à manifester ses intentions de communication (Nelson cité par Snow & Ferguson, 1977). Ainsi pour Veneziano (1987), l'*« existence de routines d'action ou formats, associés au fait que la mère et l'enfant réussissent à centrer leur attention commune sur les mêmes parties du réel […] contribue de manière importante au développement des significations partagées* » (p.76).

1.3. Le pointage

L'enfant commence à pointer du doigt un objet ou un événement vers un an (Marcos, 1998). Selon Werner et Kaplan (1963, cités par Thollon-Behar, 1997, p.170), l'enfant cherche d'abord à empoigner l'objet. Ce geste qui correspond à une requête d'action sur un objet est le pointage proto-impératif. Ensuite, l'enfant pointe du doigt pour montrer l'objet, c'est le pointage proto-déclaratif. Ce deuxième type de pointage est repris par Cabrejo Parra (cité par Morgenstern, Leroy, & Mathiot, 2008), il permet de désigner un objet en tant que lieu d'attention partagée et d'échange avec l'adulte. Tomasello (1999) décrit la dimension symbolique du geste déclaratif. C'est parce qu'il a compris en observant l'adulte la signification du geste d'attirer l'attention sur quelque chose d'intéressant, que l'enfant peut reproduire cet acte avec sa propre intention de communication.

1.3.1. Le pointage et le développement du langage

Selon Masur (1982) cité par Nader-Grosbois (2006), la réponse de l'adulte au pointage est souvent l'étiquetage, ce qui permet à l'enfant de mettre en lien un objet et son nom. Morgenstern et al. (2008), citent différents auteurs pour évoquer le rôle du pointage dans le développement du langage. Parmi ceux-ci, Bates (1979), met en lien l'utilisation du pointage avec la richesse lexicale et l'activité de dénomination. Selon Meadow et Butcher (2003), le pointage joue un rôle important dans la transition entre les énoncés à un mot et ceux à deux mots. Clark (1978) et Bruner (1981), décrivent le passage de l'emploi des pointages à celui des déictiques pour montrer la continuité entre les gestes et la parole : le pointage sur l'objet seul devient un pointage sur l'objet doublé d'un déictique verbal (là). Puis le couplage s'accompagne du nom de l'objet, et pour finir, l'enfant construit un énoncé complet avec un verbe et un objet puis un sujet, un verbe et un objet. Tous ces auteurs repris par Morgenstern et al. (2008), illustrent comment à travers des signaux

conventionnels, les enfants réalisent une variété d'intentions communicatives (Camaioni & Aureli, 2002).

1.3.2. Le pointage en situation de lecture d'images

Selon une étude de Witko et al. (2008), avec treize enfants âgés de 24 mois au cours d'une lecture d'album en interaction avec leur mère, les productions verbales des enfants combinées à des gestes représentent 28% des manifestations de communication, contre 57% de verbal seul (les autres modalités verbale+motrice, motrice seule et geste seul apparaissant dans des proportions beaucoup plus minimes). Moreau et Richelle (1981) constatent également qu'avec l'âge la communication des enfants est de plus en plus de nature vocale. Morgenstern et al. (2008) montrent, dans une étude qui s'appuie sur des suivis longitudinaux, que des enfants âgés de 7 mois à 1 an et 11 mois, au cours d'une lecture de livre pour enfants et de jeux de routine, complètent le pointage par une production vocale, afin d'avoir une double stratégie pour mieux attirer l'attention de l'adulte. Hunkeler (2005) souligne l'importance du geste de pointage dans l'évolution du lexique du jeune enfant en situation de lecture d'images. Il observe que certaines combinaisons « geste de pointage/parole » ont une fonction dans l'évolution lexicale du jeune enfant. Il en déduit que le pointage du jeune enfant est indissociable du processus d'apprentissage du lexique en situation de lecture d'images. En revanche, Witko et al. (2008) notent que la modalité « geste+motrice », à laquelle appartient la combinaison pointage-action est, quant à elle, extrêmement rare dans leurs corpus ; le support du pointage intervient donc essentiellement avec le verbal, que nous allons envisager d'un double point de vue formel et fonctionnel, dans les aspects de compréhension et d'expression.

2. De la compréhension à la production verbale

2.1. Immersion dans des situations et compréhension verbale

La compréhension de mots précède leur production. Elle débute aux environs de huit mois (Hilaire & al., 2001 ; Vinter, 2001) et rapidement l'enfant prend conscience que les mots ont un sens, le ton de la mère et le contexte lui suffisant parfois pour comprendre une intention ou une situation (Boysson-Bardies, 1996). *« Le tout jeune enfant [de huit mois] utilise dans un premier temps tous les éléments de la situation avant de se détacher progressivement de ce contexte situationnel pour comprendre le message verbal »* (Hilaire & al., 2001, p.2). A partir de 11-12 mois, il réussit à mémoriser des noms d'objets inconnus associés à ces objets. Vers 13 mois, il commence à comprendre les noms, et les verbes à 16 mois (Golinkoff, citée par Boysson-Bardies, 1996), puis de courtes phrases en contexte. Entre 18 et 24 mois, en fonction des variations interindividuelles, le vocabulaire passif de l'enfant dépasse les 200 mots (Bassano citée par Kail & Fayol, 2000).

2.2. La production dans ses versants formel et fonctionnel

Parallèlement à l'augmentation du vocabulaire en compréhension, la production se développe également, mais avec un décalage conséquent, puisque les premiers mots apparaissent aux environs de 12 mois (Kern & Langue, 2000 ; Hilaire & al., 2001). On observe alors une évolution tant sur le plan phonologique que lexical et syntaxique.

2.2.1. Les capacités phonologiques

Autour de 10-12 mois (Clark, 1998, citée par Kern 2003), l'enfant produit les premiers mots qui ont une structure proche du babillage. En effet ils sont au début composés de mono ou de bi-syllabes comprenant en majorité des occlusives et des nasales. Parfois incomplets, les premiers mots peuvent comporter aussi des syllabes omises ou dupliquées, ou des parties du mot remplacées par d'autres (Kern, 2001). Ces déviations s'expliquent également par le fait que tous les phonèmes ne sont pas présents au début (Moreau & Richelle, 1981). Selon Jakobson (1981), les occlusives apparaissent avant les fricatives, les consonnes dentales précèdent les consonnes palatales ; les sourdes sont produites avant les sonores et les antérieures avant les postérieures. L'ordre d'apparition des voyelles serait « a-i-u-é-o ». L'enfant va les acquérir petit à petit au cours de son développement et être ainsi progressivement davantage compris par son entourage. Cet accroissement est très visible entre deux et trois ans, ce qui va lui permettre d'améliorer son intelligibilité (Vinter, 2001) à tel point que *« la moitié de ce qu'un enfant produit à deux ans est compris par un étranger »* (Coplan & Gleason cités par Vinter, 2001, p.7). Rondal cité par Witko et al. (2008) précise que le contexte extralinguistique et paraverbal de l'énonciation favorise l'intelligibilité de l'enfant de deux ans qu'il situe entre 75 et 95%.

2.2.2. Le développement du lexique

a. L'acquisition du lexique

Autour de 12 mois (entre 9 et 18 mois selon les auteurs), l'enfant prononce ses premiers mots (Bernicot, 1998 ; Hilaire & al., 2001). Le rythme d'acquisition du vocabulaire, lent au commencement, s'accélère lorsque l'enfant entre dans la phase d'explosion lexicale en même temps qu'il découvre que toute chose a un nom (Clark, 1993 ; Goldfield & Reznick cités par Bassano, 1998 ; Thal & Dale cités par Vinter, 2001). Celle-ci débuterait lorsque l'enfant a 50 mots en production, aux environs de 16-18 mois (Hilaire & al., 2001). Il ne s'agit toutefois pas d'une caractéristique universelle, car certains enfants ne passent pas par ce phénomène, bien qu'ils ne présentent aucun trouble (Goldfield & Reznick, cités par Bassano, 2000 ; Richard & Salvi, 2008). Une étude menée par Hilaire et al. (2001) à partir de l'IFDC (Inventaire Français du Développement Communicatif), adapté par Kern (2000) a montré cette brusque évolution du vocabulaire dans une large population d'enfants, tout en observant une très forte variabilité entre individus, puisque l'âge auquel leur lexique atteignait les 100 mots s'étendait entre 16 et 27 mois.

Ces chiffres montrent qu' « il existe entre des enfants qui apprennent la même langue des différences manifestes dans le processus d'acquisition. La variabilité interindividuelle concerne […] le rythme de l'acquisition : une même compétence langagière n'émerge pas au même âge et ne se développe pas à la même vitesse chez tous les enfants » (Bassano, 2003, p.3). Les différences quantitatives entre enfants de même âge sont considérables, tant dans le domaine de la compréhension que de la production de mots.

b. Les catégories grammaticales

Les mots produits par les enfants de 8 à 30 mois selon l'IFDC (Kern, 2000) sont répartis en quatre catégories grammaticales : les noms, les prédicats (verbes et adjectifs), les items de classe fermée (mots fonctionnels : articles, prépositions, conjonctions) et les autres (sons et bruits d'animaux). Notons que dans la catégorie « autres », les *fillers*, phonèmes vocaliques occupant la place d'un déterminant ou d'un auxiliaire, décrits par Peter et Menn (cités par Bassano, 2000) sont fréquents dans la parole d'un enfant de deux ans.

Entre 12 et 30 mois, plusieurs restructurations lexicales vont avoir lieu dans le langage de l'enfant. Les premiers mots dans son vocabulaire ont un rapport avec sa vie quotidienne : onomatopées, cris d'animaux, prénoms de proches. Passés 50 mots, la proportion de noms augmente considérablement, tandis que celle des prédicats et des mots fonctionnels reste peu élevée. C'est à partir du moment où le lexique dépasse une centaine de mots que la présence des prédicats devient progressivement plus marquée. Puis, au-delà de 24 mois, lorsque son vocabulaire a atteint 300-500 mots, les mots fonctionnels deviennent également plus nombreux (Kern, 2003).

c. Les débuts de la syntaxe

Vers 16 mois, et jusqu'à l'âge de 18 mois environ, la syntaxe de l'enfant est constituée essentiellement par une holophrase, c'est-à-dire un mot qui signifie plus que son référent et porte à lui seul le sens d'un énoncé (Aimard, 1996). Entre 18 et 24 mois débute la combinaison de deux mots (Hilaire & al., 2001) : c'est l'émergence de la morphosyntaxe. L'enfant va, par la suite, produire de courtes phrases, agrammaticales, contenant deux ou trois éléments. Vinter (2001) remarque par ailleurs un début de combinaison de deux termes, à partir du moment où le lexique de l'enfant comprend entre 50 et 100 mots.

De fortes variabilités interindividuelles existent néanmoins, et les auteurs ayant mené des études sur les productions langagières des enfants de deux ans ont peine à s'accorder sur la Longueur Moyenne d'Enoncé (LME) à cet âge. Nous retiendrons toutefois les chiffres obtenus par Rondal (2000), repris et corroborés par Le Normand en 2007 (lors d'une situation de jeu libre), ainsi que par Witko et al. en 2008 (au cours d'un protocole comprenant une lecture partagée, un test standard et un jeu libre), qui sont compris entre 1,5 et 1,75. Toutes ces acquisitions sont mises en jeu dans la communication de l'enfant avec son entourage. L'enfant va pouvoir utiliser ces structures de langage pour *« contrôler et réaliser son activité communicative »* (Bernicot, 2000).

2.2.3. Les habiletés pragmatiques

Coquet (2005) définit les habiletés pragmatiques comme des *« compétences qui permettent à l'enfant d'utiliser le langage en situation en tenant compte de l'intention de celui qui parle, de l'interlocuteur et du contexte de l'interaction »*. Elles se mettent en place très tôt puis se développent progressivement au même titre que les habiletés linguistiques sémantiques.

Selon Martin (2005), les fonctions du langage présentes chez un enfant de deux ans sont la protestation, le commentaire, la demande verbale, l'imitation verbale, la dénomination et la demande d'informations. Avant la fin de la troisième année, Garitte (2005) observe au cours de situations conversationnelles que l'enfant peut initier un thème de conversation, le maintenir, l'orienter ou le changer. Il est également capable de demander des clarifications et de mettre fin à une conversation (Coquet, 2005).

3. Le développement de la pensée

3.1. Du sensori-moteur au conventionnel verbal

Sur le plan cognitif, et selon la théorie piagétienne, les enfants de 21-23 mois sont à la fin de la période sensori-motrice. Si l'on se réfère plus spécifiquement à l'ECSP ou Echelle de Communication Sociale Précoce (Guidetti & Tourette, 1993), la période de 17 à 24 mois correspond au niveau 3.5, « conventionnel verbal ». Entre les niveaux 3.5 et 4, la communication linguistique passe de l'usage de mots isolés à l'usage de combinaisons de mots. Il apparaît ainsi que l'âge de 24 mois est charnière sur le plan du développement verbal formel, mais également sur le plan des interprétations du monde, mis en avant notamment par la théorie de l'esprit.

3.2. La théorie de l'esprit

On observe des divergences de la part des auteurs concernant l'âge d'acquisition de la théorie de l'esprit. Selon des cliniciens tels que Coquet (2005), elle se met en place entre 12 et 18 mois et traduit la conscience qu'a l'enfant des émotions et ressentis de l'autre. Garitte (2005) distingue néanmoins la « compréhension des désirs d'autrui », acquise en premier, de la compréhension des « croyances d'autrui » qui serait plus tardive, vers quatre ou cinq ans. Brunod (2007), quant à lui, fait apparaître la théorie de l'esprit vers deux-trois ans et l'associe à l'émergence de comportements altruistes tels que le repérage et le réconfort de la souffrance d'autrui. Montfort (2007) relie les habiletés pragmatiques à la théorie de l'esprit, car elles consistent en la prise en compte à la fois du contexte et de l'intention du locuteur, si l'interlocuteur veut comprendre le message. Elles démontrent ainsi la naissance des capacités d'interprétation de l'enfant, que l'on peut par exemple observer lors des routines, puisque l'enfant anticipe ce qui va se passer. Il reste néanmoins sous la tutelle des adultes, et en particulier, étant donné son âge, sous le regard de sa mère. Dans leurs recherches sur l'étayage chez des enfants plus âgés, Veneziano et Hudelot (2005), et Veneziano (2007) expliquent comment les croyances et les intentions liées à des personnages fictifs jouent un rôle dans l'élaboration de la compréhension

cognitive des enfants. En écoutant l'histoire de « Monsieur Lapin », les enfants devront d'une part intégrer les goûts des animaux pour certaines nourritures, et d'autre part interpréter le comportement d'un renard qui dévore les lapins.

II. L'étayage maternel

1. Conduites d'étayage maternel

1.1. La relation mère-enfant et l'attachement

L'attachement mère-enfant est essentiel pour aider l'enfant à se construire. A deux ans, l'enfant est encore en train de mettre en place les processus nécessaires, bien qu'il ait déjà acquis la conscience de son individualité et de certains traits qui lui sont propres tels que son sexe, ce qu'il aime, sa famille proche (Brunod, 2007). Guedeney et Guedeney (2006) précisent toutefois que l'attachement ne se fait pas uniquement à la mère, mais à toute personne qui interagit de manière positive et durable avec le bébé, même si celui-ci choisit parmi l'entourage une *« figure d'attachement privilégiée »*.

Grâce à une bonne expérience de l'attachement, l'enfant va pouvoir développer des apprentissages constructifs. En effet, « Ainsworth (1989) définit ainsi quatre caractéristiques qui distinguent les relations d'attachement des autres relations sociales : la recherche de proximité, la notion de base de sécurité (c'est-à-dire exploration plus libre en présence de la figure d'attachement), la notion de comportement de refuge (c'est-à-dire retour vers la figure d'attachement lorsque le sujet fait face à une menace perçue) et enfin les réactions marquées vis-à-vis de la séparation (involontaire) » (Guedeney & Guedeney, 2006, p.15).

1.2. La notion d'étayage maternel

L'interaction entre une mère et son enfant est très différente d'un échange entre adultes. *« La relation dialogique qui se met en place au cours de la deuxième année, grâce au support de l'adulte dans les dyades mère-enfant, constitue un moteur important du développement langagier de l'enfant aussi bien sur le plan structurel que pragmatique »* (Bernicot, Salazar Orvig, & Veneziano, 2006, p.18). Au cours de l'interaction avec son enfant, la mère va utiliser divers procédés, en lien avec les capacités de celui-ci, dans le but de faciliter son accès à la langue et de le faire progresser. Canut (1998) citée par Coquet (2004, p.418), adapte la théorie de Vygotski au langage : « on pourrait définir la notion de Zone Proximale de Développement dans la cadre de l'acquisition du langage comme la distance entre le niveau langagier actuel de l'enfant et le niveau potentiel d'acquisition, ce que l'enfant ne maîtrise pas encore mais qu'il est en passe de maîtriser » grâce à l'étayage langagier. Nous allons nous concentrer sur ces conduites particulières, en définissant plus précisément ce que l'on entend par étayage maternel.

L'étayage consiste donc en une *« activité de guidage »* utilisée par l'adulte, notamment la mère, lors des premières années, afin de faire évoluer son enfant sur le plan cognitif et langagier (De Weck, 2000). L'étayage maternel offre à l'enfant des moyens de

s'approprier des apprentissages, si la mère arrive à repérer les moments où il en a besoin, lorsqu'il cherche à intégrer du vocabulaire ou la syntaxe (Vertalier, 2000). « Ces ajustements réciproques sont fort variables et dépendants des circonstances d'énonciation, des genres de discours, de l'écoute de l'adulte et de ses intentions, mais on en vérifie l'effet, lorsqu'ils se produisent au moment où l'enfant en a besoin pour verbaliser son expérience et lorsque les fonctionnements offerts sont à sa portée » (Lentin citée dans Vertalier, p.3). Veneziano (2002) précise également que « la présence d'un adulte et son degré de participation au jeu de l'enfant [en situation d'observation naturelle] peut également avoir une influence puisque plusieurs études témoignent que l'encouragement de la mère, ses suggestions et le soutien qu'elle offre pour maintenir le jeu de fiction initié par l'enfant donnent lieu à un jeu plus long et plus élaboré » (p.244). Dans cet objectif d'étayage, la mère utilise de nombreux procédés, se résumant sous le nom de Langage Adapté à l'Enfant, ou LAE.

2. Modalités de l'étayage maternel

2.1. Prosodie, lexique et syntaxe

Egalement nommé « langage modulé » ou *motherese* en anglais, le LAE regroupe les multiples adaptations de la mère à son enfant, afin de lui permettre d'être pleinement en interaction avec lui. Dans ce but et selon les adaptations, elle apporte des modifications sur la forme, le contenu de son message, et sur son utilisation adaptée ou non à la situation en cours. Les différences entre la langue adressée aux enfants et celle utilisée entre adultes touchent tous les domaines de la langue : phonologie, syntaxe, sémantique et pragmatique (Jisa & Richaud, 2005). La langue modulée utilise une tonalité plus élevée et une intonation exagérée. Lorsqu'elle s'adresse à son enfant, en période d'acquisition du langage, la parole de la mère est ralentie et on peut observer un allongement des voyelles ainsi qu'une voix plus aiguë (Espéret, 1992 ; Veneziano, 2000 ; Piérart & Leclercq, 2005). Son discours se caractérise également par des pauses bien marquées et une prononciation soignée (Garnica cité par Jisa & Richaud, 2005). Lorsqu'elle parle à son jeune enfant, la mère utilise un lexique et une syntaxe simplifiés (Ninio & Snow, 1988 ; Espéret, 1992 ; Veneziano, 2000 ; Piérart & Leclercq, 2005). Parfois elle chuchote et accentue les mots à contenu sémantique, c'est-à-dire les substantifs et les verbes. Piérart et Leclercq soulignent que *« le langage modulé comporte peu de phrases passives et négatives, beaucoup d'interrogatives. Il y a peu de bouleversements d'unités, peu de subordonnées. Les syntagmes nominaux et verbaux sont plus simples »* (p.35).

2.2. Pragmatique : les procédés interactifs

2.2.1. L'indiçage et les feed-back selon Coquet (2004)

Parmi les procédés d'étayage maternel, Coquet (2004) pointe l'indiçage qui se manifeste comme « *différents types d'indices [qui] peuvent être utilisés pour aider l'enfant à évoquer un mot ou à bien le prononcer*. » Les indices peuvent être phonologique, la mère donne à l'enfant une ébauche du mot : « c'est un la… », lexical : « c'est un poisson, cherche bien… », contextuel : « quand tu prends ton bain tu joues avec… », le mot

contextualisé est toujours rapporté à l'expérience du sujet. L'indiçage peut également être grammatical : « c'est *un*… », la mère aide l'enfant en donnant le déterminant.

Les feed-back ou « stratégies de retour » sont définis « comme la manière dont l'adulte réagit verbalement et non verbalement aux productions verbales de l'enfant » (Rondal, 1983, cité par coquet, 2004). Le feed-back positif concerne « *les différentes manières dont l'adulte approuve les productions langagières de l'enfant* » (Coquet, 2004, p.422). Il joue le rôle d'accusé de réception du message produit par l'enfant : « oui », « oui, une banane ». Il sert aussi de renforcement : « c'est bien ! » lorsqu'il approuve les paroles de l'enfant. Le feed-back correctif « correspond aux réactions de l'adulte face aux erreurs langagières de l'enfant ». Selon Lentin (1999) citée par Coquet, c'est une *« reformulation correcte des erreurs de l'enfant* ». La reformulation peut s'attacher à des erreurs de type phonétique, sémantique ou grammatical. Enfin la dernière stratégie de retour est le feed-back à fonction d'enrichissement qui consiste en « *la reprise de tout ou partie de l'énoncé de l'enfant en le corrigeant et en y apportant des extensions* » (Rondal, 1983, cité par Coquet, 2004). Nous reprenons la terminologie de Veneziano et al. (2006) pour approfondir la notion de feed-back à valeur de reprise.

2.2.2. Les reprises selon Veneziano, Bernicot & Salazar Orvig (2006)

Une étude menée par Bernicot, Salazar Orvig et Veneziano (2006) avec trente-six enfants âgés de 26 à 28 mois, filmés en interaction dyadique avec leur mère au cours du goûter, montre la place importante de la reprise dans les échanges. La reprise, plus précisément l'hétéro reprise, est définie par les auteurs selon quatre modalités différentes :

- complète : [RC] (X dit un énoncé repris intégralement par Y)
- complète avec ajout : [RC+] (X dit un énoncé et Y le reprend intégralement et l'enrichit)
- partielle avec suppression : [RP -] (X dit un énoncé, Y reprend une partie de cet énoncé)
- partielle avec ajout : [RP+] reprise d'une partie de l'énoncé en la complétant (X dit un énoncé, Y reprend une partie de cet énoncé et le complète)

Le rôle de la reprise consiste à établir une relation de continuité dans le discours en confirmant un lien thématique entre les interlocuteurs. Par l'hétéro-reprise (reprise par l'interlocuteur suivant du tour de parole précédent), l'enfant s'inscrit dans la « séquence dialogique ». Les mères reprennent les énoncés des enfants pour « s'accorder sur la forme des énoncés », « préciser la description du monde », « ajuster les états mentaux des interlocuteurs . « *Pendant la deuxième année, l'enfant va reprendre plus facilement un énoncé de la mère, qui est lui-même une reprise ou une expansion de l'énoncé de l'enfant, plutôt qu'un énoncé ne présentant pas cette relation* » (Veneziano, 2000).

A l'inverse, De Weck (2000) cite quelques obstacles au développement langagier comme la directivité qui est le recours fréquent aux énoncés impératifs dans le but de contrôler le comportement de l'enfant, et le rejet des réponses de l'enfant. Ces attitudes correspondraient plutôt à du contre étayage selon François (1993) cité par De Weck, au lieu de soutenir l'enfant dans ses verbalisations, elles risquent au contraire de le rendre silencieux.

3. Des interactions conversationnelles ajustées et continues

Selon De Carlo (2003, p.282), les mères sont constamment engagées dans des conversations lorsqu'elles s'adressent à leur enfant. En effet, elles répondent à la plupart des expressions de l'enfant, qui ensuite s'exprime à son tour. La mère suit la direction de la conversation que l'enfant a choisie. *« Un schéma très fréquent est le suivant : un sujet introduit par l'enfant, suivi par le commentaire de la mère, ou bien un sujet introduit et commenté par l'enfant et une expansion faite par la mère »*. Brown et Bellugi, cités par De Carlo (2003), ont remarqué que les expressions maternelles sont sémantiquement liées à celles de l'enfant. Elles sont des expansions qui complètent et/ou corrigent son langage télégraphique. Cet ajustement de l'attention et des intérêts de l'adulte à ceux de l'enfant pourrait jouer un rôle dès les premières acquisitions langagières (Veneziano, 2000).

Nous avons donc vu que l'étayage maternel comprend plusieurs conduites de la part de la mère vis-à-vis de l'enfant et qu'il est quasiment continu. Nous allons à présent nous intéresser à celles qui sont utilisées plus particulièrement en situation de lecture partagée, pour mesurer les effets potentiels de ce processus dans une observation du langage de l'enfant.

III. L'étayage maternel en situation de lecture partagée

1. Intérêts du livre auprès de l'enfant

L'intérêt de mettre l'enfant en contact avec des livres dès son plus jeune âge n'est plus à démontrer (Ninio & Bruner, 1978 ; Bergès, Desmarets, Dumont, Dupuy, & Lasjunies, 1982 ; Bonnafé, 1994 ; Rateau, 1998 ; Lanoë, 1999 ; Lanoë, 2000). Ce dernier auteure affirme que « la situation de lecture partagée demeure le contexte le plus différencié par rapport à trois autres contextes (repas, jeux, habillages). Dans cette situation, le discours maternel contient la plus grande diversité lexicale, la plus grande diversité syntaxique, le plus grand nombre de réponses adaptées au thème, la fréquence la plus élevée de questions (discours sur le langage, étiquetage), et fait partie des deux contextes (avec les situations de jeux) parmi lesquels on observe la plus grande quantité de discours maternel. » (p.92). Elle remarque que la lecture partagée, tout en étant une activité ludique, permet à l'enfant de développer un intérêt particulier pour les livres, de partager son expérience de lecture avec l'adulte, mais représente aussi pour les parents un moyen de stimuler le langage de l'enfant. Ninio et Bruner (1978) affirment par ailleurs que cette situation, outre ses caractéristiques de format d'action standard, présente également une fonction d'enseignement du langage plus fondamentale que les autres formats. Selon ces auteurs, en effet, la structure de base élémentaire repose sur la séquence « vocatif/question/étiquetage ». La mère peut conduire cette routine seule si l'enfant ne participe qu'*a minima* à la lecture. Ce procédé donne ainsi accès à un langage structuré à l'enfant, qu'il soit actif ou non.

Snow et Ninio (1986, citées par Lanoë, 1999) ont dégagé des conventions qui fournissent à l'enfant un modèle de comportement lors de l'interaction autour d'un livre, et qui définissent le comportement de l'adulte au cours de la lecture partagée.

C1	Un livre est fait uniquement pour lire. Ce n'est pas un objet à manger ou à déchirer, par exemple.
C2	L'attention conjointe est nécessaire pour définir le thème de la discussion, qui est donné par les images. L'adulte doit s'efforcer de la faire émerger si elle est absente chez l'enfant.
C3	L'enfant prend conscience que les images ne sont pas l'objet réel, mais sa représentation ; parallèlement les parents encouragent les tentatives de l'enfant à mettre les images en lien avec le réel.
C4	L'un ou l'autre des participants doit dénommer les éléments du livre tout au long de la lecture partagée.
C5	L'enfant apprend progressivement à dégager les différentes thématiques proposées dans une image complexe, à les relier à des actions, à les segmenter et les catégoriser.
C6	L'enfant doit apprendre à différencier temps du livre et temps réel (même si le livre se déroule sur plusieurs jours, ce n'est pas le cas dans la réalité).
C7	Le livre emmène l'enfant dans un monde imaginaire et stimule ses réactions émotionnelles

Tableau 1 : Les « *7 contracts of litteracy* » de Snow & Ninio (1986)

Ces sept contrats, nommés « *contracts of litteracy* » par leurs auteurs, sont explicités dans le tableau 1.

De plus, le livre ouvre à l'enfant l'accès à une autre langue que celle qu'il entend parler tous les jours à la maison, la langue du récit, qui offre une syntaxe et un langage plus élaborés que le langage courant (Bonnafé, 1994). A travers ce langage différent, l'enfant va pouvoir s'approprier de nouvelles constructions, des mots jusqu'alors inconnus qu'il se mettra à employer, enrichissant ainsi son vocabulaire (Bergès, Desmarets, Dumont, Dupuy, & Lasjunies, 1982 ; Bonnafé, 1994). En outre, par cette langue du récit, le livre lui offre un accès à l'imaginaire et au symbolisme (Bergès & al., 1982 ; Rateau, 1998), indispensable à son développement cognitif et langagier harmonieux. L'étude menée par Bergès et al. (1982) auprès de 60 orthophonistes a mis en évidence l'intérêt du livre pour stimuler l'expression spontanée des enfants, mais aussi, lorsque l'adulte lit l'histoire, de leur transmettre tous les éléments prosodiques, para verbaux et linguistiques, importants dans le langage. Ces professionnels remarquent également qu'il *« développe les capacités de mémoire, d'attention, de compréhension en donnant à l'enfant l'occasion de voir, regarder, comprendre, ordonner, enfin structurer »* (p.433).

Si le livre favorise ainsi les interactions de l'enfant avec sa mère, nous nous sommes justement focalisées sur les phénomènes qui se jouent entre la mère et l'enfant dans cette interaction particulière, à l'instar de Witko et al. (2008).

2. Routines et formats d'interaction appliqués au scénario de lecture

Bruner (1987) décrit la situation de lecture d'images comme un « scénario de lecture », qu'il définit comme « *un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard.* » (p.111).

La lecture conjointe est également décrite comme une situation très répétitive et routinière par Snow (1983, citée par Lanoë, 2000) au cours de laquelle, grâce à l'interaction avec sa mère, l'enfant a accès aux sens des mots qu'il associe aux images désignées. Comme nous venons de le voir avec les sept contrats, un ensemble de règles modélisent le comportement de l'adulte durant la lecture partagée avec des enfants d'âge préscolaire (Snow & Ninio, 1986). Ces auteurs observent des types d'énoncés récurrents prononcés par la mère qui sont gouvernés par un ordre stable et des contraintes séquentielles. Pour observer comment, dans la situation de lecture partagée de notre protocole, les mères interagissent avec leur enfant pour le faire participer au récit, nous nous appuierons d'abord sur cette séquence prototypique d'énoncés, puis nous listerons des procédés interactifs produits en continu par la mère, au fil des échanges mère-enfant.

2.1. Un scénario de lecture structuré par des énoncés types

Selon Bruner (1987), les échanges intervenant dans un scénario supposent une attribution de rôles, ainsi que leur permutation, une attention conjointe et une structure séquentielle. Tous ces savoir-faire acquis pendant les scénarios ludiques, sont transférés dans la lecture de livres à travers des échanges reposant sur des images.

T1- Préalable
- Vocatif
- Exclamations
T2 - Questions
1. Questions pour faire participer l'enfant au récit
- Demande d'étiquetage : QR
- Question sur l'action : QP
- Question sur le lieu : QC
2. Questions métadiscursives
- Demande de reformulation
- Demande de répétition
- Demande de clarification
- Demande de confirmation
T3 - Relances
1. Encouragements
2. Indiçages
- Indiçage phonologique
- Indiçage lexico-sémantique
- Indiçage grammatical
- Indiçage contextuel
3. (Auto)reprise de la question
T4 – Réponse de l'enfant
T5 - Feed-Back ou stratégies de retour
1. Positif : accusé de réception, renforcement
2. Correctif
- Phonétique
- Sémantique
- Grammatical
3. A fonction d'enrichissement : Reprise
- Complète
- Complète avec ajout
- Partielle avec suppression
- Partielle avec ajout

Tableau 2 : Procédés interactifs maternels en situation de lecture partagée avec un enfant de 2 ans

La mère prononce tout au long de la lecture un nombre limité de types d'énoncés, avec peu de variantes que l'on peut classer en quatre catégories : le vocatif (V) : « regarde ! », pour attirer l'attention ; la question (Q) : « qu'est-ce que c'est ? » ; l'étiquette (E) (ou désignation) : « c'est un x. » ; le feed-back (F) : « oui ». Ces quatre types d'énoncés forment selon Bruner (1987) la structure fondamentale du scénario de lecture. Nous les avons retrouvés dans les corpus. Parmi ceux-ci nous constatons que toutes les mères utilisent les trois derniers, c'est pourquoi nous avons choisi de les considérer comme un scénario prototypique [QRF : Question/Réponse/Feed-back] et de les examiner plus attentivement.

La mère pose généralement trois types de questions (Q) :

- Une question référentielle (QR) : « Qu'est-ce que c'est ? », dans l'attente de référence en lien avec l'image désignée.
- Une question sur le prédicat (QP) : dans laquelle le prédicat est la partie de la phrase ou de la proposition qui porte l'information verbale ou le commentaire à propos du sujet : « Qu'est-ce que fait X ? »
- Une question circonstancielle (QC) : « Où est X ? »

L'enfant répond (R) par une forme verbale ou non verbale en lien avec la question de la mère. Puis la mère intervient en faisant un feed-back ou un « *retour* » (Bruner, 1987).

En outre, au vu de la profusion de données que nous avons collectée, nous avons dégagé de nombreux autres procédés, différents selon les mères, se surajoutant entre chaque étape du prototype [QRF].

2.2. Des procédés interactifs en continu dans la situation de lecture partagée

Afin de ne pas perdre la richesse des procédés contenus dans les corpus, nous avons rassemblé des formes d'étayage maternel dégagées par plusieurs auteurs (Ninio & Bruner, 1978 ; De Carlo, 2003 ; Coquet, 2004 ; Veneziano 2005 ; Witko et al., 2008). Ces procédés ont lieu hors format [QRF]. Amorcés en II.2.1.2, ils sont synthétisés dans le tableau 2 ci-contre.

La mère s'adapte, et même s'ajuste systématiquement aux réponses de l'enfant. Bruner (1987) constate que lorsque l'enfant intervient devant une image et vocalise ou émet une intentionnalité en utilisant une modalité paraverbale ou gestuelle, la mère interprète alors cette initiative comme une ébauche d'étiquette et fait plus souvent des commentaires à valeur de renforcement que des dénominations. D'autre part, lorsque l'enfant a un an et deux mois, il ajoute que la mère devient plus stricte dans ses exigences et répète la question « qu'est-ce que c'est ? » jusqu'à ce que l'enfant produise une réponse satisfaisante. Par ses différents comportements, la mère aide son enfant à développer son langage : par ses questions, elle l'encourage à s'exprimer, et par ses corrections, vérifications et compliments, elle lui offre les moyens de rectifier et d'améliorer ses productions (Lanoë, 1999). Dans le cadre d'une expérimentation auprès d'enfant de 24 mois au cours d'une lecture partagée d'album illustré, Witko et al. (2008) ont dégagé plusieurs procédures d'étayage maternel. Celles-ci étaient soit en rapport avec le livre

(lorsque les mères reformulent le texte afin qu'il soit plus accessible à l'enfant) soit en relation avec les propos de l'enfant (par des demandes, des imitations ou des reformulations des productions de l'enfant). L'utilisation de la prosodie était également fréquente.

Lanoë (2000) note que « *le questionnement apparaît comme un procédé de choix pour faire parler les enfants* » (p.84). Cette observation est confirmée par d'autres auteurs tels que Piérart et Leclercq (2005) : lorsque la mère s'adresse à son jeune enfant de trois ans plutôt qu'à un adulte, elles remarquent une augmentation des demandes d'information, des questions et des réponses de la part de la mère. Elles notent de plus que celle-ci attire souvent l'attention de son enfant sur l'activité qu'ils sont en train de faire. Ninio et Bruner (1978) ainsi que Ninio et Snow (1988) observent également que les actes de langage utilisés par la mère prennent très souvent la forme d'une phrase prototypique simple (par exemple : « Qu'est-ce que c'est ? »). Ces « *formats dialogiques* » constituent un cadre structuré récurrent qui rend les conduites des partenaires prévisibles, ce qui facilite leur interprétation et permet à l'enfant de participer à l'échange à travers différents comportements en réponse à l'étayage maternel (Veneziano, 2000).

Cette analyse psycholinguistique met surtout en évidence les procédés maternels ; nous l'avons complétée par une analyse de type conversationnel, qui permet de se centrer sur la place de l'enfant dans les échanges mère-enfant, et d'autre part sur l'interprétation de son intentionnalité en utilisant la théorie des actes de langage.

3. Evaluation des compétences communicatives de l'enfant guidé par sa mère

Pour rendre compte des compétences communicatives précoces, des échelles d'évaluation sont désormais disponibles, et notamment nous avons mentionné en introduction l'ECSP (Guidetti & Tourette, 1993), un outil qui fait suite aux études de Seibert et Oller (1981), cité par Nader-Grosbois (2006). Ces échelles tiennent compte de l'orientation pragmatique qui est apparue en psychologie développementale de deux manières : d'une part en évaluant les fonctions communicatives que l'enfant exprime, et d'autre part en découvrant le processus d'échange qu'il utilise. Les trois fonctions retenues par la psychologie du développement pour évaluer le jeune enfant, et présentes dans l'ECSP, sont l'interaction sociale, l'attention conjointe et la régulation du comportement. Dans la situation de lecture partagée, nous examinons plutôt l'attention conjointe qui consiste à partager son attention entre le livre et l'histoire racontée. Quand aux processus d'échange, les auteurs de l'ECSP retiennent chez l'enfant l'initiation d'acte, la réponse ou le maintien. Nous avons repris ces trois rôles socio-communicatifs, mis en exergue par Guidetti et Tourette (1993) en les intégrant à une grille d'analyse de type conversationnel, telle que la propose Kerbrat-Orecchioni (1996).

3.1. Une approche structurelle : les échanges dans les dyades mère-enfant

Pour découper une interaction, et suivant le modèle de l'école de Genève (Roulet & al., 1985, cités par Kerbrat-Orecchioni, 1996), la conversation peut se diviser en cinq rangs :

l'interaction, la séquence, l'échange, qui sont des unités dialogales, et l'intervention puis l'acte de langage, qui sont des unités monologales. Nous allons nous intéresser plus particulièrement au troisième rang, l'échange, qui est la plus petite unité dialogale dans le discours. Il se constitue d'interventions, qui sont « *la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier* » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p.37).

3.1.1. Les unités monologales : les interventions

Suivant la théorie citée précédemment, les interventions sont produites par l'un des interlocuteurs. Trois types d'interventions s'enchaînent et forment un échange :

- Les interventions initiatives (I) : spontanément, l'enfant ou sa mère entre en interaction. Ce sont les déclencheurs d'un échange.
- Les interventions réactives (R) : l'enfant ou sa mère réagit à une sollicitation.
- Les interventions évaluatives (E) : l'enfant ou sa mère valide l'intervention réactive qui suit l'initiative qui a déclenché l'échange. Cet échange est ainsi clôturé. Un nouvel échange peut démarrer.

Ces interventions peuvent se faire de manière plurimodale : regard, geste, action, mots, onomatopées, vocalises.

3.1.2. Les unités dialogales : les structures d'échanges prototypiques

Pris en charge par deux individus au moins, l'enchaînement des interventions produit plusieurs types d'échanges que nous avons observés dans nos corpus. Nous remarquons que les échanges sont complets ou incomplets selon que la mère et l'enfant répondent mutuellement à leurs attentes (voir annexe 1), et qu'ils sont de quatre types :

- Les échanges complets binaires contiennent une paire adjacente comportant initiative et réactive.
- Les échanges complets ternaires comptent, en plus de ces deux interventions, une évaluative.
- Les échanges incomplets : l'enchaînement [I-R] n'existe pas. Une initiative est produite, mais ne donnera pas de suite dans les échanges.
- Les cycles s'étendent sur plusieurs tours de rôles, dans lesquels l'enfant et sa mère sont engagés sur une même idée. Ils coopèrent dans un enchaînement d'initiatives et de réactives [I-R], quand les échanges sont binaires, ou par des enchaînements [I-R-E] quand les échanges sont ternaires.

L'intérêt de différencier les échanges réside dans le fait qu'il permet d'observer à la fois l'architecture du dialogue en termes de structures d'échanges prototypiques, ainsi que les réactions des interlocuteurs, en fonction de ce que chacun dit et fait en situation de lecture partagée.

ADL assertifs	Etiquetage	"une carotte"
	Confirmation/dénégation	"oui, la carotte"
	Commentaire sur une situation	"tu manges toi des carottes!"
	Explication	"(les larves) c'est des toutes petites bêtes"
ADL directifs	Ordre	"attends"
	Requête d'action	"on tourne?"
	Requête d'attention	"regarde"
	Requête de permission	"on va lire une histoire toutes les deux?"
	Question d'information	"il s'en va monsieur lapin?"
	Demande de dénomination	"alors c'est quoi ça?"
ADL expressifs	Emotion	"pouah!"
	Motivation	"je n'aime pas ça!"

Tableau 3 : Exemples d'ADL (enfants) pris dans les corpus

3.2. Une approche fonctionnelle : attitude maternelle et comportement de l'enfant

3.2.1. Ajustement de la mère aux compétences de l'enfant

Dans une étude portant sur la lecture de livres d'images par des mères à leur enfant (d'un âge compris entre 17 et 22 mois), Ninio (1980) remarque que les mères présentent une certaine sensibilité au niveau de connaissances que possède leur enfant, et adaptent leur comportement au cours de la lecture conjointe en fonction des agissements de celui-ci. Ces observations rejoignent celles de Bruner (1987), qui constate à partir de l'analyse d'une situation de lecture de livres d'images entre une mère et son enfant (au cours de sa deuxième année) que *« pendant toute la durée de la lecture, la mère règle sa participation dans la lecture du livre sur la compétence apparente de l'enfant. Il est difficile de savoir jusqu'à quel point elle a conscience de ce qu'elle fait, tant ce réglage est automatique. »* (p.71), comme nous l'avons déjà évoqué en II.2.2.3 à propos des modalités d'étayage maternel. La mère contribue à l'interaction en consolidant les connaissances de l'enfant par des définitions, des reformulations et des développements selon la participation de l'enfant (Lanoé, 2000).

3.2.2. Les comportements de l'enfant reliés à son intentionnalité

Dans l'observation psycholinguistique de dyades mère-enfant lors d'une lecture de livre d'images, Ninio (1983) met en évidence différents comportements de la part des enfants : en production, ceux-ci utilisent un étiquetage soit spontané, soit en réponse à une question, ou encore un étiquetage en répétition après la mère (les différents types pouvant être corrects, incorrects ou appliqués à la mauvaise image) ; la compréhension s'observe par le pointage (correct ou incorrect) à la suite d'une question de la mère ; l'imitation, quand elle a lieu, se présente sous forme spontanée ou en répétition sur demande de la mère (« Dis X »).

De manière complémentaire, si l'on se réfère à la classification plus linguistique de Vanderveken (1992) établie pour des adultes, adaptée aux enfants de 24 mois par Witko et al. (2008), l'enfant de deux ans peut utiliser au cours de la lecture partagée trois types d'actes de langage (ADL) : assertifs, expressifs et directifs. Les ADL assertifs visent à expliquer un état des choses dans le monde ; les ADL directifs sont formulés en vue de faire effectuer quelque chose à l'interlocuteur ; les ADL expressifs permettent au locuteur d'exprimer ses sentiments. Ces trois catégories, ainsi que leurs sous-catégories sont illustrées ci-contre. L'enfant les emploie en utilisant le langage verbal, les gestes ou des actions, en mode mono ou multi modal, toutefois, la présence et la proportion de ces ADL est variable selon les enfants.

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. Problématique

A 24 mois, l'enfant peut communiquer avec son entourage en utilisant le langage verbal ou la multimodalité, notamment le pointage associé à du verbal, suivant ses besoins. Toutefois, l'acquisition du langage est en pleine construction. Ce sont les interactions avec son entourage et en particulier avec sa mère qui vont en favoriser le développement, notamment au cours de situations routinisées. Le format d'interaction en lecture partagée fait apparaître un scénario de lecture particulier, propice au développement langagier du jeune enfant. Grâce à la complicité induite par cette routine, et aux nombreux procédés interactifs utilisés par la mère pour le faire entrer et progresser dans la communication, le livre va permettre d'observer la relation mère-enfant et d'évaluer le langage de celui-ci sur le plan formel, de même qu'au niveau des échanges, et de son intentionnalité.

Par l'analyse de l'interaction mère-enfant, au cours d'une lecture partagée, nous visons d'une part à décrire le langage de l'enfant de deux ans par des indices psycholinguistiques et pragmatiques, et d'autre part à définir les divers procédés interactifs utilisés par sa mère pour développer les échanges avec lui.

II. Hypothèse générale

Une situation de lecture partagée (LP), incluse dans un protocole d'évaluation des compétences langagières, permet de caractériser au cours des interactions mère-enfant, les procédures d'étayage maternel, en termes de procédés interactifs et en termes de structures d'échanges prototypiques, ainsi que les compétences communicationnelles d'un enfant de deux ans.

III. Hypothèses opérationnelles

Un protocole incluant une situation de LP est propice au recueil d'indices psycholinguistiques typiques d'un enfant de 24 mois. Nous formulons les hypothèses suivantes :

** Concernant l'enfant :*

- **H1** : L'attention conjointe sera présente chez tous les enfants.
- **H2** : Les énoncés de tous les enfants seront intelligibles à plus de 50%.
- **H3** : On observera l'existence des tours de rôle (au moins deux) chez tous les enfants.
- **H4** : La majorité des gestes combinés avec le verbal seront du pointage.
- **H5** : La LME sur les 50 premiers énoncés sera d'au minimum 1,5.
- **H6** : Les quatre classes grammaticales présentées dans l'IFDC (Inventaire Français du Développement Communicatif) : les noms, prédicats, ICF (items de classe fermée) et autres seront présentes, avec une majorité de noms au cours du protocole.

- **H7** : Parmi les trois types d'ADL présents chez la majorité des enfants (assertifs, expressifs et directifs), les ADL assertifs seront les plus présents (étant donné qu'ils feront beaucoup de dénomination au cours de la LP).

** Concernant la mère*

- **H8** : au vu des données de la littérature, nous nous attendons à ce que le format le plus répandu à l'initiative des mères soit le scénario de lecture [Question/Réponse/Feed-Back].
- **H9** : Le procédé interactif le plus utilisé par la mère sera la question QQC (Qu'est-ce que c'est ?) visant à une dénomination.
- **H10** : Dans les échanges, la mère fera plus d'initiatives que l'enfant.

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTALE

Dans le cadre de ce mémoire, la population de référence est constituée d'enfants tout-venants, âgés de 24 mois, plus ou moins un mois, de langue maternelle française et monolingues. Le protocole vise à observer ces enfants en interaction avec leur mère dans le cadre de trois activités : lecture d'un album illustré, jeu d'appariement inspiré du livre, et activité de jeu symbolique incluant des figurines appartenant au monde animal. Les trois situations proposées ont été inspirées par le protocole créé par Witko, Testud, et Touquette (2008), à partir de celui proposé par Dunn, Flax, Sliwinski, et Aram (1996), pour évaluer le langage et la communication chez l'enfant de 24 mois. Ce protocole a été réalisé à la suite du mémoire d'orthophonie lyonnais présenté par Testud et Touquette (2006). Parce que la communication ne se résume pas au seul langage verbal et afin de saisir l'ensemble des éléments intervenant dans ces échanges (langage verbal, gestes, regards, postures, mimiques, actions), nous avons filmé l'interaction mère-enfant.

Notre choix méthodologique s'est porté sur l'éthologie humaine, qui privilégie l'observation de situations en milieu naturel, afin de limiter les effets d'un lieu non connu sur les résultats. Un protocole a donc été élaboré à partir d'une passation au domicile des parents, dans un endroit qui rappelle à l'enfant l'activité routinière de lecture et de jeu.

I. Constitution de l'échantillon

1. Recherche de la population

1.1. Mode de recrutement et prospection

Afin de dégager des éléments de comparaison pertinents, nous avions préalablement visé une population de 15 dyades. Pour trouver un tel échantillon, nous avons contacté des crèches. Celles-ci, par leur contact quasiment quotidien avec les familles, étaient à notre sens les mieux placées pour nous orienter et nous introduire auprès des parents qui pouvaient être intéressés par notre étude. En outre, nous avons pensé que les professionnels de la petite enfance seraient sensibles à notre démarche et pourraient l'exposer aux parents de manière naturelle. Pour des raisons pratiques, nous nous sommes adressées aux crèches de Lyon et de ses environs.

Les enfants de l'étude proviennent de six structures, parentales ou au fonctionnement classique : il s'agit des crèches Nicolas et Pimprenelle, Edouard Herriot, Montchatons, St Bernard, Champvert, et l'AGDS (Association Gestion Développement Services) de la rue des Frères Lumière dans le 8ème arrondissement.

Nous avons décrit brièvement notre projet aux directeurs de crèches, chargés de présenter l'étude aux parents des enfants répondant aux critères de sélection. Parmi les crèches qui se sont engagées, certaines ont choisi de nous communiquer, après exposition de notre projet, les coordonnées des parents intéressés. Nous les avons contactés pour leur donner de plus amples informations. D'autres crèches ont présenté notre étude aux parents, qui nous ont eux-mêmes contactées, pour avoir davantage de renseignements et pour convenir d'un rendez-vous.

1.2. Réalisation des vidéos

L'expérimentation a eu lieu au domicile des parents, dans un endroit de la maison associé au temps de lecture et de jeu pour l'enfant. Tous les parents ont été assurés du complet anonymat de l'identité de leur enfant puisque les prénoms ont été modifiés. Nous avons proposé un retour écrit du travail terminé. Les familles ont accepté volontiers, se montrant très intéressées par les résultats. Afin de les remercier de leur participation, nous avons remis à chacun un exemplaire du film.

Nous avions envisagé initialement la passation du protocole pour moitié avec des mères et pour moitié avec des pères, afin de comparer les attitudes respectives avec l'enfant pendant la lecture et le jeu, et dégager éventuellement des différences ou des points communs récurrents. Malheureusement, le père était presque toujours absent aux heures où nous effectuions nos enregistrements, et au vu de la difficulté que nous avons eue à réunir notre effectif, nous n'avons pu concrétiser la prise en compte de cette variable dans un échantillon restreint.

2. Population

2.1. Echantillon

Sur les 15 dyades rencontrées, seules 11 ont finalement pu être intégrées au protocole. En effet, deux des enfants ont dû être supprimés de l'étude, ne correspondant plus au critère d'âge de la population ciblée ; un enfant était bilingue et ne répondait donc pas aux conditions de sélection ; il nous a également fallu exclure l'un des enfants, Vassili, du protocole, car il a refusé de participer à l'ensemble des activités, préférant jouer à ses propres jeux et ne tenant pas en place.

A l'issue des enregistrements, l'échantillon se compose de six garçons et cinq filles. La parité a ainsi été respectée, ce qui empêchera un biais éventuel dû au sexe de l'enfant dans nos observations. Les enfants devaient avoir 24 mois plus ou moins un mois, à la date de réalisation du film. L'enfant le plus âgé a 24 mois et 28 jours et le plus jeune 23 mois. La moyenne d'âge des garçons comme des filles est de 24 mois et huit jours.

2.2. Critères d'exclusion

Cette étude à visée développementale concerne des enfants tout-venants. Nous avons donc exclu tout sujet présentant un handicap sensoriel, intellectuel, neurologique, psychologique ou physique connu au jour de l'expérimentation, ainsi que les cas de bilinguisme.

Prénom	Age (mois ; jours)	Niveau d'études de la mère
Cyril	23;00	Etudes supérieures
Ugo	24;02	BEP-Brevet
Vassili*	24;09	Etudes supérieures
Barry	24;14	Etudes supérieures
Othello	24;14	Etudes supérieures
Barnabé	24;20	Etudes supérieures
Nathan	24;28	Etudes supérieures
Sabrina	23;21	Etudes supérieures
Ninon	23;25	Etudes supérieures
Céline	24;08	Etudes supérieures
Maryline	24;19	Etudes supérieures
Julie	24;26	Etudes supérieures

* enfant exclu du protocole

Tableau4 : Répartition de la population en fonction du sexe et du plus jeune au plus âgé et niveau d'études de la mère (Catégories de l'INSEE : Sans qualification/CAP/BEP-Brevet/BAC/Etudes supérieures).

II. Présentation du matériel

Nous inspirant du protocole de Witko, Testud, et Touquette (2008) proposant trois temps en interaction avec l'enfant, nous n'avons gardé de celui-ci que la lecture partagée d'un album. A cette activité, nous avons rajouté un jeu d'association d'images et un jeu libre avec des figurines (voir annexe 2). Nous avons également exclu l'échange entre les étudiantes en orthophonie et l'enfant au profit de l'interaction entre la mère et son petit, notre but étant avant tout d'observer les conduites d'étayage maternel.

1. L'album illustré

1.1. L'intérêt de l'objet-livre

Comme nous l'avons vu précédemment dans la partie théorique, le livre est un outil très précieux pour développer le langage de l'enfant, son imaginaire, sa relation à l'autre et au monde, travailler la temporalité. Le temps de la lecture, routine interactive par excellence, est l'occasion pour la dyade mère-enfant d'avoir un moment privilégié d'échange et de communication (Bonnafé, 1994), et pour la mère de contribuer à faire progresser les capacités linguistiques de son enfant. En effet, «les livres proposent aux enfants une diversité de vocabulaire qui ne se retrouve guère dans le langage parlé, et le langage utilisé par les mères de différentes classes sociales durant les activités de lecture partagée est plus riche et plus varié que celui utilisé pendant les repas, les jeux ou l'habillage » (Hoff-Ginsberg citée par Florin, 2002, p.10).

En outre, il permet de repérer des indices cognitifs et langagiers, en observant la présence (ou l'absence) d'indicateurs de développement de langage de l'enfant, à savoir le tour de rôle, l'attention conjointe, le pointage et l'imitation (Ninio & Bruner, 1978 ; Florin ; Witko, Testud, & Touquette, 2008). De plus sa présence dans nombre de foyers le rend

familier aux enfants qui y ont accès dès leur plus jeune âge, ce qui en fait un support de choix pour un protocole d'évaluation destiné aux professionnels, en particulier les orthophonistes.

1.2. Le choix du livre

L'album « Bon appétit ! Monsieur Lapin », de Claude Boujon (2001), des éditions *l'Ecole des Loisirs*, choisi précédemment pour l'étude de Testud et Touquette (2006) a été conservé. En effet, selon ces dernières, ce livre correspond *« aux critères préconisés par différents auteurs (Jan, 1979 ; Lentin, 2001 ; Vertalier, 2001 ; Carteron, 2001) »* (pp.31-32) pour sélectionner un livre convenant aux enfants de 24 mois. En outre, Vertalier (2006) fait une synthèse de ces éléments importants à travers plusieurs travaux effectués par des chercheurs dans ce domaine, et distingue un vocabulaire et une syntaxe adaptés, des locuteurs identifiés et identifiables par l'enfant, une alternance entre dialogues et narration, le choix d'un temps connu de l'enfant et un texte suffisamment simple et clair pour qu'il le comprenne.

De plus, ce livre nous paraît tout à fait adapté à un enfant de deux ans : il est riche en couleurs vives, avec des personnages vivants, animés et expressifs ; le trait employé pour dessiner les personnages et le décor est légèrement grossier, ce qui laisse penser à un dessin enfantin. Il aborde les thèmes des animaux et de la nourriture, très prisés par l'enfant de deux ans en train de découvrir son environnement, et très proches de sa vie quotidienne. Le thème de la peur (représentée par le personnage du renard) renvoie l'enfant à ses propres appréhensions de l'inconnu et des surprises de l'univers qui l'entoure, tout en maintenant une atmosphère sécurisante ; en effet, selon Bonnafé (1994), « la capacité de jouer avec une situation inquiétante et l'intérêt pour une belle histoire s'établissent mieux en règle générale quand il s'agit de personnages complètement fictifs. Les inventions des enfants sont plus osées, leur imagination plus débridée. Ils envisagent alors de multiples situations à la fois proches et suffisamment éloignées de ce qu'ils ressentent » (p.109). Les tribulations de Monsieur Lapin rappellent par ailleurs celles de l'enfant qui part explorer le monde. De plus, les multiples situations créées par le graphisme du livre (parties de l'image manquantes, expression des personnages, etc.) peuvent inciter la mère à solliciter son enfant pour faire des inférences, des commentaires, imaginer.

L'album se compose de 29 pages. La configuration générale du livre consiste en une page de texte et, sur la page en vis-à-vis, une image en illustrant le contenu, hormis les pages 16-17 et 22-23 sur lesquelles une grande illustration occupe les deux pages pour accentuer l'élément impressionnant, le texte étant disposé autour du dessin. Il raconte l'histoire suivante : « Monsieur Lapin, qui n'aime plus les carottes, décide de partir rendre visite à ses voisins afin de leur demander en quoi consiste leur repas. Mais aucun des aliments cités par les animaux rencontrés ne lui convient. C'est alors qu'il croise le renard, qui essaie de le manger, mais n'arrive qu'à lui croquer les oreilles. Il retourne alors vite chez lui pour se préparer une marmite de carottes (qui font pousser les oreilles) et il les trouve excellentes ».

1.3. La consigne

La consigne donnée à la mère est ainsi formulée : *Installez-vous comme vous voulez pour regarder l'album avec votre enfant. Lisez l'histoire le plus naturellement possible, « comme d'habitude », en vous adressant à votre enfant sans rien changer, c'est-à-dire que vous pouvez intervenir à la demande de l'enfant et accompagner la lecture par des interactions verbales ou gestuelles. Il est également possible de relire l'histoire si votre enfant le désire. Il est inutile d'essayer « de bien lire » l'histoire, car ce qui compte c'est d'observer « comment une maman lit une histoire à son enfant » et non « comment* ***il faut*** *lire une histoire à son enfant ».*

2. Le jeu d'association d'images

2.1. Intérêt de l'utilisation d'un jeu d'associations

Bien que la lecture partagée d'un album illustré puisse apporter de nombreux éléments d'observation sur la communication de l'enfant avec sa mère, cela semblait insuffisant, notamment pour obtenir le minimum de 50 énoncés qui nous est nécessaire pour effectuer des calculs psycholinguistiques sur le corpus de langage de l'enfant (Rondal & al. cités par le Normand, 2007). Nous avons donc créé un support ludique et attractif pour l'enfant en lien avec le livre qu'il venait de lire avec sa mère.

Parmi les jeux se présentant comme destinés à un public d'enfants de deux ans, nous avons remarqué des activités mettant en lien animaux et nourriture ; ainsi nous avons supposé que l'enfant de 24 mois serait à même de participer à cette activité, et qu'en cas de difficultés sa mère pourrait intervenir et l'aider à compléter le jeu, en fournissant des structures qui *« encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel* » (Bruner & Hickmann cités par Bruner, 1983, p.288). Dans l'utilisation de ce jeu, nous pensons faire référence à la notion de Zone Proximale de Développement ainsi définie par Vygotski (1934): « Chez l'enfant, le développement par la collaboration et l'imitation, source de toutes les propriétés spécifiques humaines de la conscience, le développement par l'apprentissage scolaire est le fait fondamental. Ainsi l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage pour le développement et c'est là aussi précisément le contenu du concept de zone prochaine de développement » (p.86). C'est sur cette dynamique que chaque mère s'appuie pour faire évoluer l'enfant. En outre, cette activité mère-enfant pourrait établir une complicité entre eux, ce qui serait susceptible de les rassurer vis-à-vis de la situation filmée dans laquelle ils se trouvaient « obligés » de parler. Ce jeu devenait un intermédiaire entre d'une part la situation de lecture (relativement dirigée, bien que laissant place à d'éventuels imprévus) et d'autre part la situation de jeu libre, dans laquelle la dyade était encouragée à laisser libre cours à son imagination.

Nous avons donc élaboré un jeu d'association d'images à partir de celles du livre.

2.2. Construction du jeu

En premier lieu, chaque personnage imagé a été numérisé, ainsi que sa nourriture, et réduit afin de constituer des vignettes. Certaines images ont été retouchées avec le logiciel Paint, notamment quand elles contenaient à la fois l'animal et son repas. Nous avons dû trouver trois images qui n'étaient pas représentées dans le livre : le plancton de la baleine a été dessiné par ordinateur (logiciel Paint) sur une image d'algues récupérée en page 13 du livre ; « l'asticot du poisson » a été dessiné par ordinateur au moyen du même logiciel, et l'image de la « poubelle » (représentant le « n'importe quoi » mangé par le cochon) a été trouvée sur Internet au moyen du moteur de recherche Google. Nous avons sélectionné une image prototypique réunissant différents critères permettant de bien identifier une poubelle : la couleur verte, le couvercle à anses et un contenu partiellement visible.

2.3. Le principe du jeu et consigne

Le jeu consiste pour l'enfant, aidé de sa mère, à associer chaque animal à sa nourriture, selon ce qui a été mentionné dans le livre lu précédemment.

La consigne donnée à la mère est la suivante : *vous proposerez le jeu d'associations d'images à votre enfant en lui expliquant que vous allez jouer avec lui à un petit jeu sur les animaux qu'il vient de voir dans le livre. Montrez-lui le jeu et faites-le lui découvrir, comme vous le feriez avec un jeu qui est nouveau pour lui. Le principe du jeu est le suivant : il s'agit de fixer chaque image de nourriture sur celle de l'animal qui la mange. Jouez au jeu avec votre enfant comme vous le faites d'habitude.*

3. Les figurines

3.1. Intérêt des figurines

Nous avons choisi de proposer en dernier lieu un moment de jeu avec des figurines, afin d'observer la capacité des enfants testés à explorer, manipuler les jouets, fabriquer des scénarios, éventuellement en y associant sa mère. Il s'agit également d'observer le langage de l'enfant dans une situation plus libre, moins dirigée que les deux situations précédentes, et de surprendre comment l'enfant de deux ans découvre ou exprime le symbolique (imaginer une histoire avec les figurines, rejouer l'histoire du livre, etc.). En effet, selon Piaget (1936), l'âge de 24 mois représente la fin de la période sensori-motrice et l'entrée dans la représentation.

3.2. Description des figurines

Les figurines proposées représentent les personnages du livre : un lapin, une grenouille, un oiseau, un poisson, une baleine, un singe, un renard et un cochon, ainsi que trois intrus : une vache, un chien et un cheval. A ces animaux nous avons rajouté un deuxième lapin et trois baleineaux, afin que l'enfant ait l'occasion de varier ses productions et qu'il

puisse, éventuellement, créer une histoire qui s'éloignerait un peu du livre lu précédemment. Ces animaux ont été sélectionnés pour leur présence dans le lexique de l'enfant de deux ans tout-venant d'après l'IFDC « mots et phrases » (Inventaire Français du Développement Cognitif, Kern, 2000) ; en outre, il s'agit également d'animaux, ce qui fait le lien avec l'histoire du livre. Les figurines sont présentées à la mère et à l'enfant dans une boîte en métal, à ouvrir mystérieusement pour en explorer le contenu.

3.3. Principe de l'expression libre à partir d'un jeu informel

Il s'agit d'un jeu libre autour des personnages de l'histoire, afin de proposer à la mère et à l'enfant des échanges non dirigés. Nous souhaitions observer la présence ou non de jeu de faire-semblant chez les enfants et comment celui-ci s'organisait ; de plus, ce jeu permettait à la dyade de sortir du cadre du livre pour créer sa propre histoire, et montrer des aspects lexico-sémantiques, syntaxiques et pragmatiques qu'ils n'avaient pas pu exprimer au cours des activités précédentes. De plus, selon Coquet, Roustit, et Jeunier (2007), *« le matériel utilisé pour l'évaluation influence le niveau de performance du jeune enfant. […] Le choix de la technique de la manipulation met le sujet dans une situation plus proche des situations de compréhension de la vie quotidienne* » (p.208). Ainsi, nous avons supposé que l'enfant pourrait être plus à l'aise avec ce mode de jeu par rapport au jeu précédent et dévoiler d'autres capacités langagières.

La consigne donnée à la mère est la suivante : *montrez à votre enfant la boîte qui contient des figurines. Ouvrez-là ensemble et découvrez avec lui les différents animaux qu'elle contient. Proposez-lui de jouer avec eux. Il s'agit d'un jeu libre, c'est-à-dire que vous pouvez faire ce que vous voulez avec. En revanche, vous ne devez pas introduire d'éléments supplémentaires, mais juste utiliser les figurines fournies.*

III. Procédure de collecte des données

Notre étude s'intéressant à la pragmatique, c'est-à-dire à la communication dans son ensemble, il était nécessaire pour nous d'effectuer des films qui faciliteraient ultérieurement la transcription des différents temps du protocole. Le support vidéo est indispensable pour observer tout ce qui relève des gestes, des regards, des mimiques, de la proxémique.

Le film a été réalisé au domicile des parents au moyen d'une caméra numérique de marque JVC Everio, 32 méga pixel avec disque dur de 30 Giga Bytes, posée sur un trépier, à l'endroit où l'enfant a l'habitude de passer ses moments privilégiés avec sa mère. En effet, selon Kern (2004), *« l'observation en contexte naturel a une validité écologique très grande, dans la mesure où les enfants sont étudiés dans leurs activités quotidiennes en présence de personnes familières »* (p.1). Nous avons disposé la caméra à une distance d'environ trois mètres, de façon à ce qu'elle cadre l'enfant et sa mère, que l'image soit nette et claire, et que le son soit bon, ceci afin de faciliter les analyses ultérieures. Après avoir installé le matériel, exposé les consignes à la mère et mis en route la caméra, nous sommes sorties de la pièce, pour que la mère et l'enfant puissent se retrouver réunis sans la présence d'étrangers, et que l'interaction filmée corresponde le mieux possible à une situation proche du quotidien de l'enfant.

L'observation de l'interaction mère/enfant s'est déroulée en trois temps successifs. Elle a débuté avec la lecture par la mère à l'enfant de l'album illustré, puis s'est poursuivie par le jeu d'associations d'images avec l'enfant, et a fini par le jeu libre avec les figurines. La durée de ces trois activités a été variable selon les dyades, pour une durée totale allant de 11 minutes 35 pour la plus courte à 26 minutes 02 pour la plus longue, la moyenne sur les 11 dyades étant de 16 minutes 25. Ces résultats seront détaillés davantage dans la partie suivante.

Il a également été demandé aux parents de remplir un questionnaire, afin d'avoir des renseignements plus précis sur l'enfant, sa famille, ses habitudes de jeux et de lecture et de voir si certaines informations pouvaient se recouper avec les analyses (annexe 5).

IV. Procédure de traitement des données

1. Outil utilisé

Comme nous l'avons précisé précédemment, notre travail de recherche portant sur la pragmatique, la transcription des données filmées est une étape-clé dans le dispositif de recherche.

Les différents temps du protocole sont transcrits au moyen du logiciel CLAN (Computerized Language Analysis, ou Analyse Informatique du Langage). Il s'agit d'un programme développé dans le cadre du système CHILDES (Child Language Data Exchange System : Système d'Echange des Données du Langage chez l'Enfant ; Mac Whinney, 2000). Le but du projet CHILDES est d'essayer « d'élaborer un système de transcription suffisamment souple pour s'adapter à des conditions de production naturelle, qui ne soit pas dépendant d'une langue particulière, et qui soit suffisamment standardisé pour donner lieu à des possibilités de comparaison et à des analyses informatiques poussées. » (Champaud, 2002, p.7). Ce programme permet aux chercheurs de différentes nationalités de mettre en ligne et de partager leurs observations dans un format commun pour tous, au moyen d'un *« système commun standardisé de transcription et d'analyse »* (Champaud, 2002, p.6). En outre, cet outil a pour avantage d'effectuer de nombreuses analyses de façon automatique, ce qui permet de gagner beaucoup de temps. Le logiciel est disponible gratuitement, en anglais, sur le site de CHILDES, dans la partie *Programs and Database* ; de plus, un manuel en anglais est proposé.

En dehors de l'aspect pratique et plurifonctionnel que présentait CLAN, la perspective d'apporter notre contribution à la recherche sur le langage de l'enfant en ajoutant nos données au projet CHILDES nous a fortement intéressées.

2. Réalisation des transcriptions

2.1. Les corpus

Après avoir recueilli tous les films, nous avons transféré les vidéos sur ordinateur puis commencé les transcriptions. Afin d'éviter un biais éventuel dû au transcripteur, il aurait

été sans doute préférable de toutes les effectuer à deux. Les contraintes de temps et la charge de travail que représentent les transcriptions nous ont conduites à nous diviser la tâche. Nous avons donc réalisé la première ensemble, afin de nous mettre d'accord sur les conventions à utiliser (voir annexe 6). En effet, le logiciel de CHILDES propose une multitude de codages selon ce que l'on souhaite traiter ultérieurement, et même parfois plusieurs solutions pour encoder un même item. Nous avons cependant gardé une méthodologie inter-juges, nous consultant à chaque difficulté rencontrée au cours des transcriptions.

En outre, l'unité de codage dans CLAN étant l'énoncé, il nous a fallu trouver un consensus sur sa définition, qui varie selon les auteurs.

2.2. Définition d'un énoncé

D'après Parisse et Le Normand (2006) « *il n'existe pas de consignes parfaites car la bonne segmentation en énoncés dépend souvent de l'enfant, de son âge et de la situation* » (p.5). Nous avons porté notre choix sur leur définition, à savoir que « [l'] on utilise trois critères à appliquer au mieux et en privilégiant le critère le moins « ambigu » pour une transcription donnée : (1) un énoncé doit respecter une logique syntaxique et être la plus courte construction syntaxique indépendante du contexte (d'un point de vue syntaxique), (2) un énoncé correspond à une et une seule courbe intonative (montante, descendante, alternée), (3) un énoncé est limité (avant ou après) par un silence (par définition d'au moins 400 millisecondes) ou un tour de parole (c'est-à-dire l'intervention d'un autre locuteur). Aucun critère n'est absolu et selon les circonstances ils peuvent se contredire entre eux » (Parisse & Le Normand, p.24).

Le langage utilisé par les mères et leur enfant de deux ans étant très mélodique, nous avons privilégié le deuxième critère, celui de la courbe intonative (celle-ci étant toujours associée à une fin de proposition), en accord avec Brigaudiot et Danon-Boileau (2002), qui affirment que *« pour que l'on puisse parler d'énoncé à deux termes il faut qu'il y ait une unité intonative »* (exemples pris dans le corpus de Cyril : *MOT: un nuage! *MOT: très bien!).

2.3. Conventions de transcription

La transcription sur CLAN se compose de deux types de lignes : les lignes principales et les lignes dépendantes (voir annexe 7 pour exemples).

La ligne principale est celle sur laquelle l'énoncé prononcé par le locuteur est transcrit (par exemple : CHI : carotte!), les deux locuteurs dans nos corpus étant identifiés comme MOT pour *mother* (mère) et CHI pour *child* (enfant). Il ne peut y avoir qu'une ligne principale pour un énoncé, tandis que plusieurs lignes dépendantes codant différents paramètres sont autorisées pour une même ligne principale. Parmi ces lignes secondaires, nous en avons retenu cinq pour les codages :

- La ligne %sit décrit dans quelle situation a lieu l'activité, notamment comment et où sont placés les protagonistes, puisque nous les laissions libres de s'installer comme ils le souhaitaient, suivant leurs habitudes.

- La ligne %com permet de faire des commentaires sur la situation : nous avons noté les rires, ainsi que tout ce qui relève de la prosodie et de l'intonation, les changements de voix tels que les chuchotements, la théâtralisation des personnages.
- La ligne %act décrit les actions effectuées par les locuteurs ; nous n'avons retenu que celles jugées pertinentes dans la situation du protocole : en relation avec le livre (tourner les pages, prendre le livre, pointer une image) ou impliquant l'enfant ou sa mère (prendre l'enfant sur ses genoux, attraper un bras, faire un geste).
- La ligne %pho code les productions déformées de l'enfant. En effet, à deux ans il n'a pas encore acquis tous les phonèmes de la langue et le placement de son articulation est en plein développement. Son langage n'est par conséquent pas encore correct sur le plan formel, il y a de nombreuses variations inter et intra-individuelles. Or, *« il ne s'agit pas de transcrire ce qui est entendu par l'interlocuteur, mais ce qui est dit par le locuteur »* (Morgenstern & Parisse, 2007, p.63). Nous avons donc utilisé les symboles UNIBET pour coder ces productions (voir annexe 8) sur cette ligne dépendante (par exemple : %pho : aOt).
- La ligne %err précise la correspondance entre le terme produit et la forme correcte du mot d'un point de vue phonologique (dans l'exemple : %err : carotte=aotte) et lorsqu'une traduction est possible, celle-ci apparaît sur la ligne principale.

Pour déterminer le mot prononcé par l'enfant, nous nous sommes appuyées sur tout ce qui pouvait nous fournir des indications, c'est-à-dire les informations paraverbales apportées par la prosodie et le contexte extralinguistique comme le ferait un locuteur de l'enfant dans un échange avec lui. Lorsque, malgré ces aides, la compréhension du mot était litigieuse, nous avons préféré le compter comme incertain.

En outre, notons que le livre présente un intérêt certain pour observer l'existence de gestes à visée communicative employés par l'enfant, ainsi que leur éventuelle association à des productions orales (Marcos, 1998). Suivant la classification proposée par Testud et Touquette (2006), nous avons distingué, pour décrire la multicanalité de la communication, les modalités verbale, gestuelle et motrice. La modalité verbale inclut la totalité des productions orales de l'enfant, rires et vocalisations compris. La modalité gestuelle concerne les pointages, les regards, les gestes illustrant la parole (mimer un passage du livre, une action), les expressions du visage et du corps (sourire, dire « non » ou « oui » de la tête, exprimer la peur, …). La modalité motrice rassemble « *certaines actions dirigées vers autrui ou induites par le comportement d'autrui ayant un rôle dans la co-construction de l'échange* » (Testud & Touquette, p.36), comme par exemple prendre un objet, le donner, tourner les pages du livre, repousser la tête de quelqu'un. Ces modalités peuvent être utilisées par l'enfant d'une manière isolée ou en combinaison entre elles. CLAN ne permettant pas de faire figurer cette multimodalité sur une seule ligne, nous l'avons notée sur la ligne dépendante %act, le fait de figurer sur cette ligne dépendante impliquant la simultanéité avec l'énoncé produit. Notons que si les modalités gestuelle ou motrice sont effectuées seules, cela est précisé sur la ligne dépendante.

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

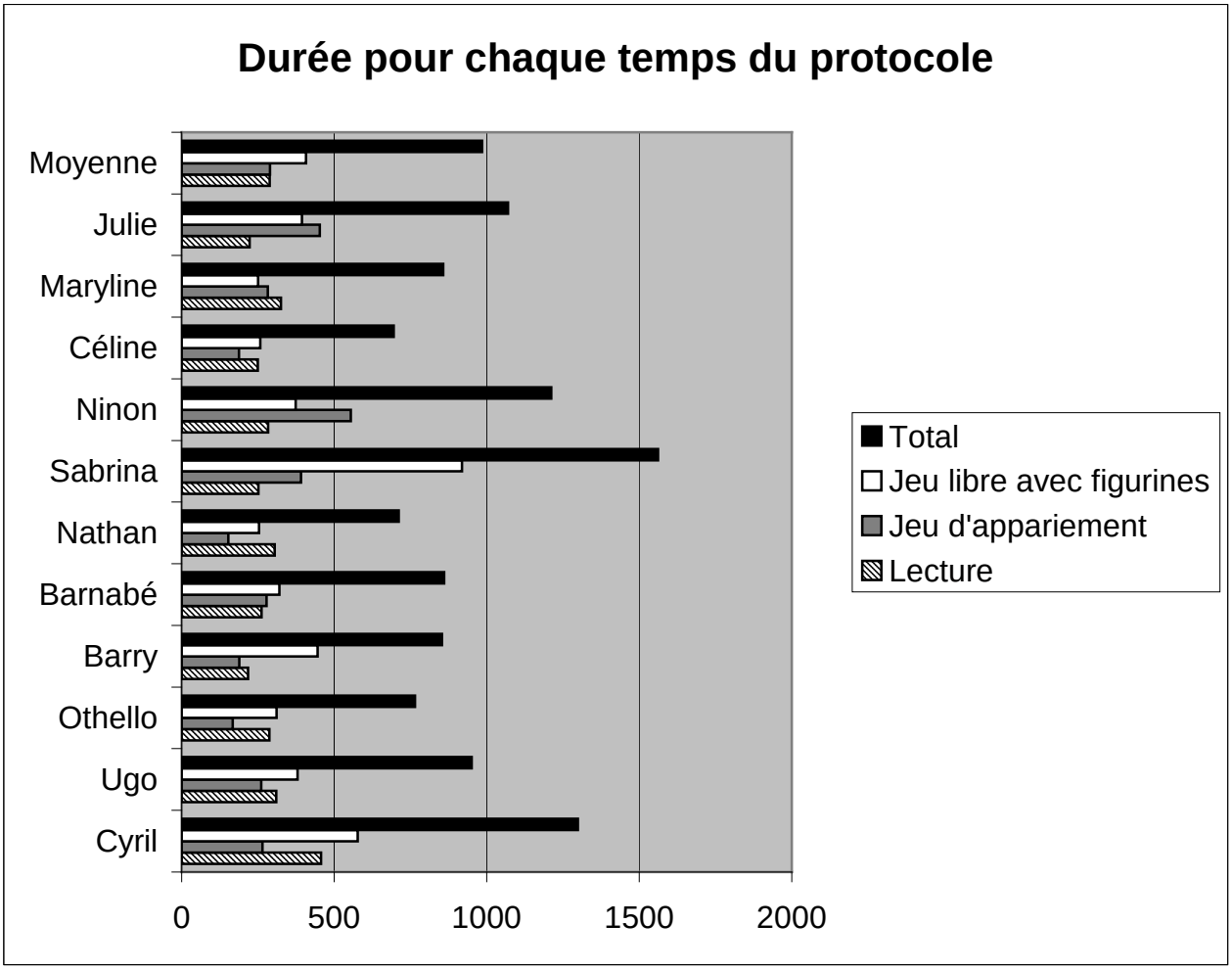


Figure 1 : Durée des trois temps du protocole (en secondes)

I. Le protocole dans sa globalité

Le protocole a été proposé à 15 enfants. Les corpus de 13 enfants ont été transcrits mais nous n'avons pu retenir sur ce nombre que 11 enfants pour les raisons exposées précédemment. L'ordre de présentation du matériel a toujours été le même : lecture du livre, puis jeu semi-dirigé d'association d'images, et pour finir jeu libre avec les figurines. Le livre a intéressé majoritairement tous les enfants. Un seul d'entre eux, Othello, a manifesté le désir de découvrir les jeux avant les toutes dernières pages du livre. Nous avons néanmoins conservé cet enfant dans le protocole, car il y avait de nombreuses données observables et les 50 énoncés que nous visions au minimum ont été atteints, grâce aux autres activités qui ont obtenu une attention plus soutenue de sa part.

Parmi tous les enfants observés, quatre ont réclamé à leur mère une deuxième lecture : Ugo, Ninon, Maryline et Julie. Ces enfants ont eu des comportements très différents au cours de la rencontre, Ninon étant très à l'écoute de sa mère et peu intervenante, les autres au contraire très communicatifs et « parlants ». Toutefois la demande d'une relecture nous laisse à penser que l'histoire leur a beaucoup plu, et nous tenons à noter que même si les autres enfants n'ont pas réclamé à l'entendre à nouveau, la plupart ont exprimé leur intérêt à la fin de la lecture, suite à une question de leur mère. La deuxième lecture, facultative, n'a pas été codée pour les enfants qui l'ont réclamée, afin de mettre tous les enfants à égalité dans l'analyse.

Les diverses activités proposées ont éveillé un intérêt variable chez les enfants. Néanmoins ceux-ci ont tous participé au cours des trois temps, de façon verbale ou plus active. Concernant la lecture, deux positions enfantines ont dominé : soit une écoute attentive de l'histoire, soit une participation verbale, motrice ou une combinaison des deux. Le jeu semi-dirigé d'association d'images n'a pas atteint les objectifs désirés : nous nous sommes aperçues qu'associer un animal avec sa nourriture était trop difficile pour des enfants de cet âge, malgré la récence de la lecture de l'album. En dépit de cette difficulté, les enfants ont bien participé à cette activité, mais sans suivre les « règles » du jeu. Deux attitudes maternelles ont par ailleurs pu être observées : certaines mères suivaient l'enfant et ne tenaient pas compte de la consigne, tandis que d'autres le corrigeaient pour obtenir la bonne correspondance entre l'animal et sa nourriture préférée.

Le jeu libre avec les figurines a de la même manière été abordé de façon hétérogène selon les enfants. Certains les ont surtout manipulées, d'autres ont joué avec leur mère. Nous émettons l'hypothèse que ces réactions variées ont, entre autres, un lien avec la familiarité des dyades avec un jeu impliquant des figurines, et peut-être que la présence de la caméra a pu les inhiber. Cependant, tous les enfants ont également échangé avec leur mère au cours de cette activité.

L'intérêt et la participation variables des enfants, ainsi que les procédés utilisés par les mères dans les trois temps du protocole expliquent les différences de durée de la passation, celle-ci allant de 11 minutes 35 secondes à 26 minutes et 2 secondes, pour une moyenne de 16 minutes et 25 secondes (voir figure 1). La durée moyenne de passation est nettement inférieure à celle du protocole proposé par Witko et al. (2008), qui est de 26 minutes et 3 secondes. Néanmoins, le temps global pour leur protocole est influencé par la passation d'un test (le Reynell III), qui occupe la moitié du temps total. Nous remarquons en revanche que le temps consacré à la lecture dans nos dyades (de 3 minutes

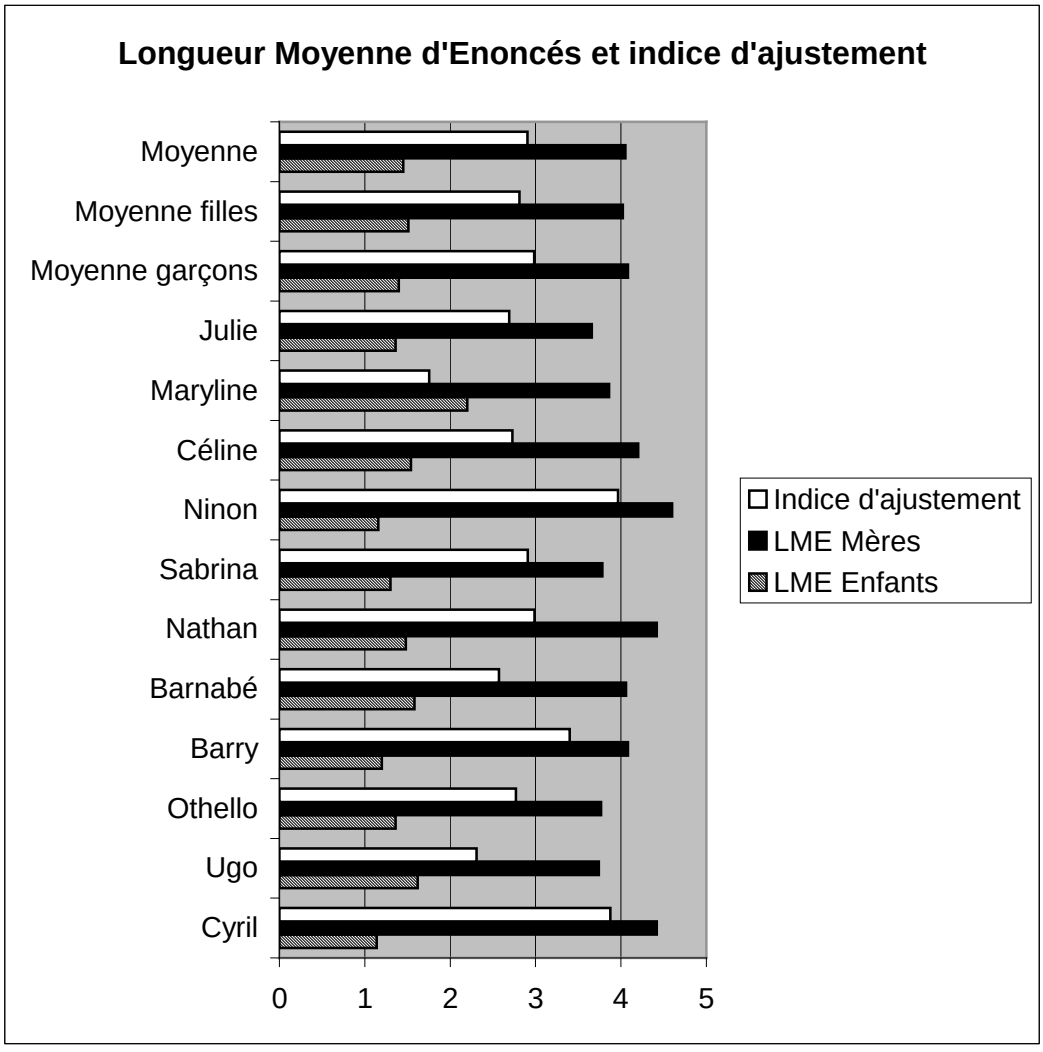


Figure 2 : Longueur moyenne d'énoncé et indice d'ajustement

38 à 7 minutes 37, pour une moyenne de 4 minutes 48) se rapproche de celui que ces auteurs rapportent (de 2 minutes 31 à 8 minutes 59, avec une moyenne de 4 minutes 40).

L'observation mère-enfant étant une situation qui présente une somme de données considérable, nous avons dû sélectionner pour notre étude les caractéristiques qui nous semblaient les plus pertinentes pour mettre en évidence l'étayage maternel, sujet sur lequel porte notre mémoire. Le temps nous a malheureusement manqué pour analyser la totalité du corpus et malgré un protocole comprenant trois activités, nous nous sommes donc concentrées en priorité sur la lecture partagée de l'album illustré. Notre objectif principal était d'observer les procédures d'étayage maternel, mais nous n'avons pas pour autant exclu l'enfant de nos analyses. Dans ce but, nous avons donc réalisé des analyses sur les 50 premiers énoncés de chaque intervenant, afin de pouvoir comparer les enfants à la norme développementale à 24 mois, et d'observer les conduites d'étayage maternel.

II. Les indices psycholinguistiques

1. Sur le corpus de 50 énoncés

Les calculs effectués sur ces corpus ont porté sur la Longueur Moyenne d'Enoncé (LME), l'Indice de Diversité Lexicale (IDL), l'Indice de Vocabulaire (IVOC). Nous avons également calculé le pourcentage d'intelligibilité des énoncés de l'enfant sur la lecture. La base de 50 énoncés a été choisie en référence à Rondal (1997), qui la conseille pour des analyses jugées fiables.

1.1. Longueur Moyenne d'Enoncé

La longueur moyenne d'énoncés est un indice de maturité syntaxique, qui indique le nombre moyen de mots présents par énoncé, et se calcule en divisant le nombre total de mots pas le nombre d'énoncés (Le Normand, 2007). Selon Brown (1973) cité par Kern (2001) : « la LME est un bon prédicteur de la complexité du langage des jeunes enfants : une augmentation de la LME est synonyme d'une augmentation de la complexité des énoncés, et ce jusqu'à une LME de 4.0 mots ; la complexité des énoncés étant par la suite plus liée au contexte qu'à une véritable complexification syntaxique. ». Ce calcul a été effectué par le logiciel CLAN, au moyen d'une ligne de commande spécifique, sur les 50 premiers énoncés du corpus. Le logiciel, pour cette mesure, a effectué son calcul sur les mots présents dans le corpus et a exclu tous les éléments incompréhensibles, c'est-à-dire ce qui est transcrit xxx et yyy (voir figure 2).

Les résultats obtenus vont de 1,14 à 2,20 pour une moyenne globale à 1,45. Ces chiffres se rapprochent de ceux de la littérature, Parisse et Le Normand (2006) obtenant une valeur de 1,5 (écart-type : 0,4) à 2 ans, cette dernière étude ayant été réalisée à partir de l'évaluation de la production du langage spontané dans le contexte de la maison « Fischer Price ». Nous remarquons que nos valeurs sont en revanche plus basses que celles calculées par Witko, Testud, et Touquette (2008), qui relevaient une moyenne de 1,75 dans un protocole incluant une situation de lecture partagée. Nous notons par ailleurs une valeur moyenne supérieure pour les filles, de 1,51, par rapport à celle des garçons qui est de 1,40 ; toutefois cette différence n'est pas statistiquement significative.

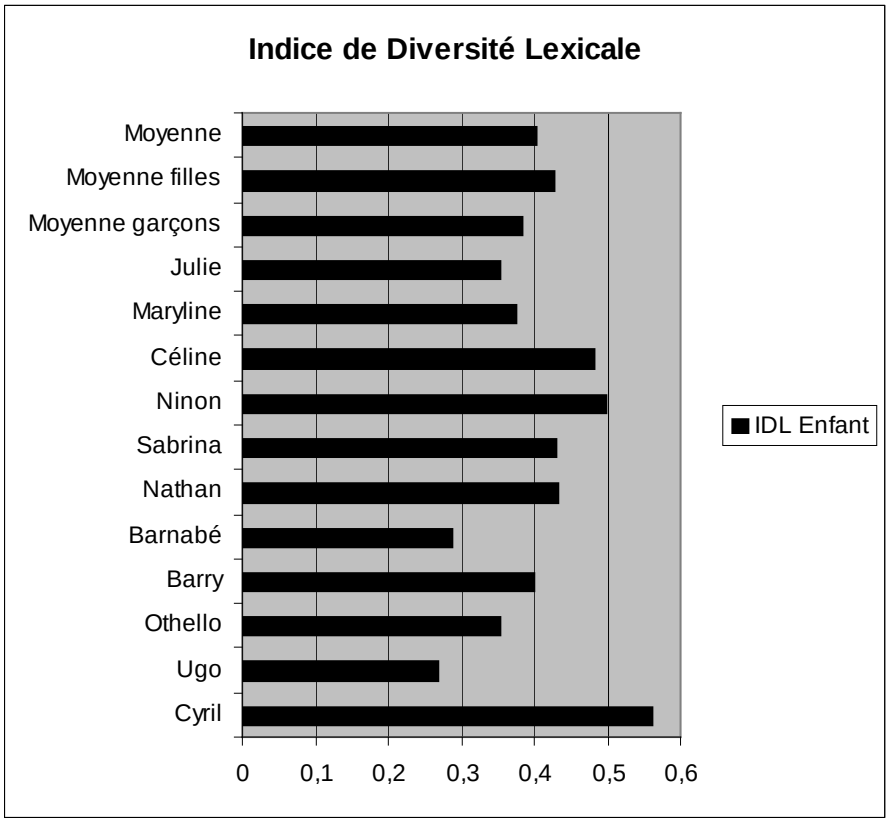


Figure 3 : Indice de diversité lexicale des enfants

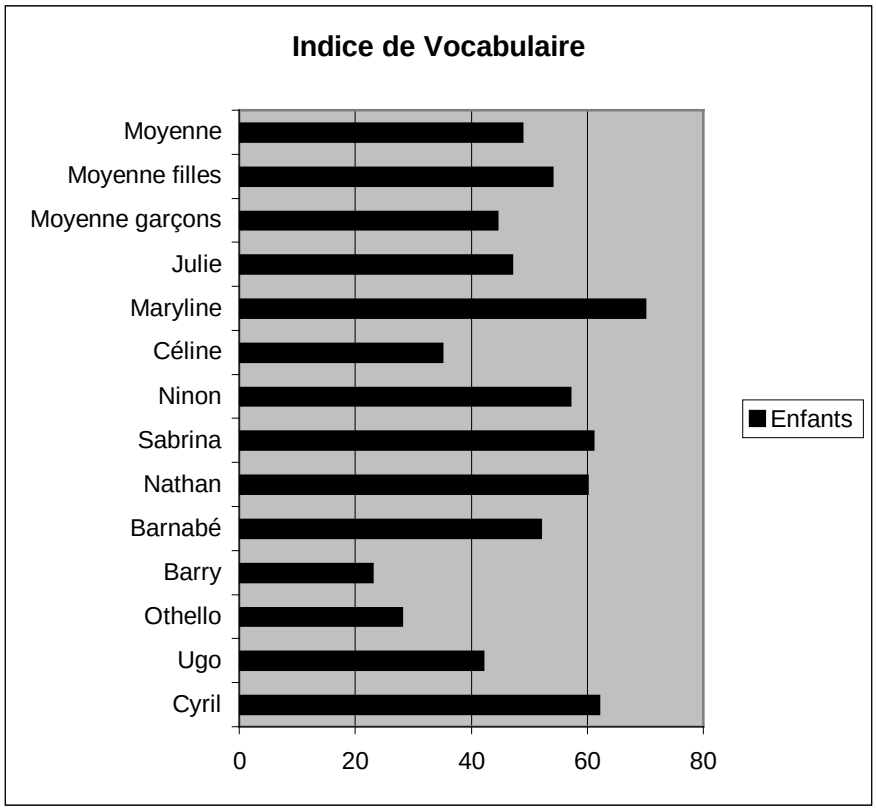


Figure 4 : Indice de vocabulaire des enfants

Selon Espéret (1992), une faible différence entre les LME de la mère et de son enfant faciliterait la construction du langage de celui-ci. Marcos (1998) décrit en outre un indice d'ajustement des mères qui serait calculé par *« le rapport entre la longueur moyenne des énoncés (LME) des mères et celle des énoncés de l'enfant : plus l'écart entre les deux est faible, plus élevé est l'ajustement de la mère* » (p.77). Nous avons donc calculé également la LME des mères afin d'obtenir cet indice. Celle-ci s'étend de 3,66 à 4,60 pour une moyenne totale de 4,05. L'indice d'ajustement se situe donc entre 1,76 et 3,97 pour une moyenne totale de 2,91. En ce qui concerne l'indice d'ajustement, les mères des petites filles obtiennent un chiffre plus bas (2,81 contre 2,99 pour celles des garçons), bien que la différence ne soit pas statistiquement significative ; elles semblent donc légèrement mieux ajustées à leur enfant d'après cet indice, et concernant notre échantillon. Nous n'avons cependant trouvé aucun lien avec nos autres résultats ; cela nous amène à conclure que les interprétations sur les valeurs de cet indice doivent être affinées.

1.2. Mesure du vocabulaire : l'Indice de Diversité Lexicale

Afin d'avoir un aperçu du vocabulaire de l'enfant, nous avons également calculé l'IDL. Il indique la richesse de vocabulaire de l'enfant (Le Normand, 2007) et s'obtient par le rapport entre le nombre de mots différents et le nombre de mots total émis par l'enfant. Le calcul a été effectué sur CLAN, en l'appliquant aux 50 premiers énoncés. Les passages incompréhensibles ont été exclus. Les chiffres s'étendent de 0,27 à 0,56, pour une moyenne de 0,40. Celle-ci est inférieure à celle de Parisse et Le Normand (2006) qui obtiennent 0,59. Witko, Testud, et Touquette (2008) observent en revanche une valeur légèrement inférieure de 0,36. Comme pour la LME, on remarque une légère supériorité, non significative statistiquement, des filles (0,43) par rapport aux garçons (0,38).

2. Sur la totalité du corpus

2.1. Mesure du vocabulaire : l'Indice de Vocabulaire

L'IVOC indique le nombre de mots différents produits par l'enfant durant la rencontre. Il se calcule également avec CLAN, en omettant les énoncés incompréhensibles et en ne comptant les différentes formes d'un même mot qu'une seule fois, parmi toutes les catégories grammaticales. Les résultats montrent une fois encore un ascendant des filles (valeur moyenne de 54 mots), non significatif statistiquement pour notre échantillon, sur les garçons (moyenne à 44,5 mots), ceci ayant également été relevé dans la littérature (Kern, 2003). La moyenne est de 48,82 pour des valeurs allant de 23 à 70. Ces chiffres sont nettement inférieurs à ceux obtenus par Witko, Testud, et Touquette (2008) (71,69), toutefois cette différence pourrait s'expliquer par les activités proposées qui n'étaient pas les mêmes que les nôtres. En revanche, nos résultats se rapprochent de ceux de Le Normand (2000) dans son étude autour d'un jeu standardisé, qui avait obtenu un IVOC de 50 mots environ.

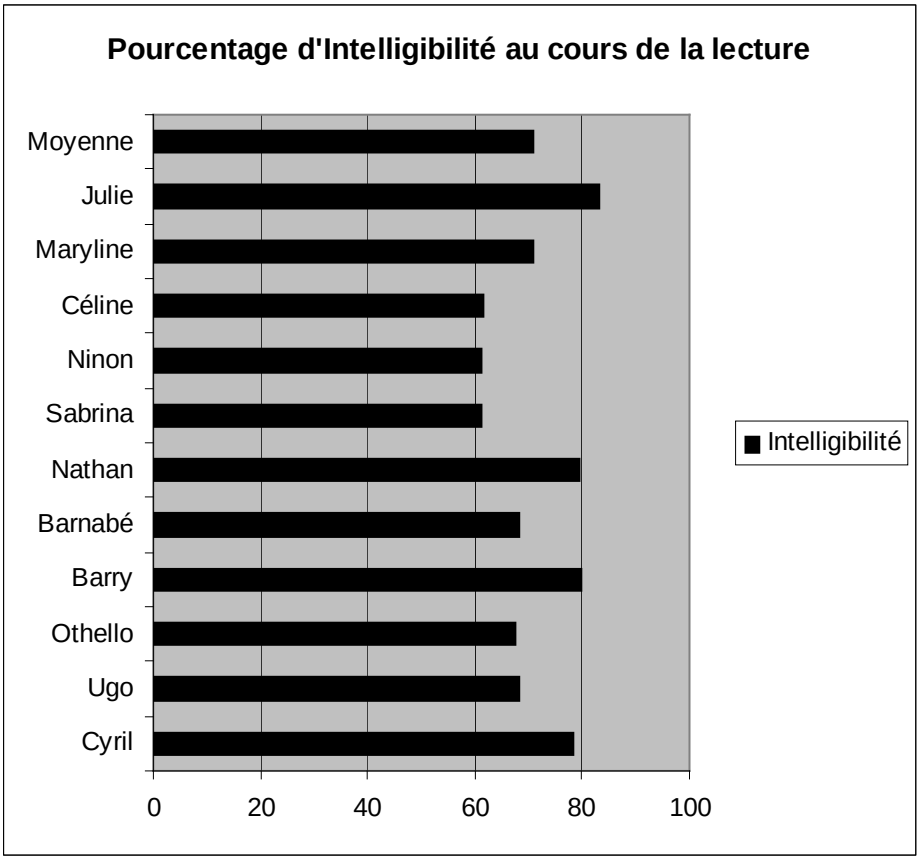


Figure 5 : **Pourcentage d'intelligibilité des enfants au cours de la lecture**

2.2. Classification grammaticale

A l'âge de deux ans, le vocabulaire de l'enfant est en pleine expansion et petit à petit les catégories grammaticales se développent. Afin de déterminer l'état du lexique des enfants observés, nous avons utilisé la commande *fréq* de CLAN qui recense tous les mots produits par l'enfant au cours de la passation. Nous avons ensuite éliminé de cette liste les différentes occurrences pour un même type (par exemple les mots présents au singulier et au pluriel) afin de n'en garder qu'une des deux, ainsi que les termes incompréhensibles représentés par xxx, xx, yyy et yy. Nous avons ensuite calculé les pourcentages de ces catégories pour chaque enfant. A noter que toutes les catégories étaient présentes chez tous les enfants sauf un, Othello, qui n'a pas produit de prédicat au cours de la rencontre. Néanmoins, nous ne pouvons pas affirmer que cette catégorie n'est pas présente dans son lexique, étant donné que l'observation n'a duré qu'une quinzaine de minutes et sur des situations précises qui n'étaient peut-être pas les meilleures pour l'amener à s'exprimer.

La moyenne obtenue est de 28,23% de noms (propres ou communs), 10,78% de prédicats (verbes ou adjectifs), 25,04% d'indices de classe fermée (adverbes, déterminants, pronoms, prépositions, conjonctions ou auxiliaires) et 35,95% de mots autres (interjections, onomatopées, *fillers* ou régulateurs). Ces chiffres sont très différents de ceux observés par Witko, Testud, et Touquette (2008) (voir annexe 11), notamment les catégories « noms » et « autres » qui présentent respectivement environ 12% de moins et 18% de plus par rapport à leurs résultats. Les « prédicats » sont 5% en moins présents dans nos corpus, tandis que les indices de classe fermée se rapprochent de leurs valeurs. Seul un enfant, Cyril, se rapproche des résultats obtenus par ces auteurs. Toutefois les variations pourraient s'expliquer par les épreuves proposées qui n'étaient pas les mêmes dans les deux protocoles ; de plus, le logiciel CLAN ne compte pas dans ces mesures les mots incertains, ce qui a sans doute également influé sur les résultats.

3. Les énoncés intelligibles

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, la phonologie est encore en plein développement à deux ans. De ce fait, les énoncés de l'enfant ne sont pas toujours pleinement intelligibles, ce qui rend le codage des énoncés très fastidieux.

Nous avons donc compté au cours de la lecture par la mère les énoncés intelligibles de l'enfant ; ont été considérés comme tels les énoncés ne contenant que des mots auxquels nous avions donné une signification (par exemple : *CHI : n' aime plus les carottes! %pho: nn Em ply le kaOt), et ceux dont la signification était claire malgré une portion inintelligible ou non traduisible (par exemple : *CHI : <lapin yyy i(l) court> [<]! %pho : lape~ ewal i kur).

Nos résultats montrent une moyenne d'énoncés intelligibles de 70,88% qui se rapproche du chiffre rapporté par Rondal (1983, cité par Testud & Touquette, 2006), avec des extrêmes allant de 61,11% à 83,33%. Quatre enfants se situent néanmoins dans la fourchette donnée par cet auteur : Cyril, Barry, Nathan et Julie, et nous remarquons que malgré les écarts entre les enfants, tous sont intelligibles à plus de 60%. Le résultat se rapproche de celui calculé par Witko, Testud, et Touquette (2008), qui était de 70,6%. Contrairement aux indices psycholinguistiques précédents, les garçons présentent une

intelligibilité supérieure aux filles (73,60% contre 67,63%) et ils se rapprochent donc davantage des données de Rondal. Cependant, certains enfants parlaient par moment très bas, ce qui a pu gêner notre compréhension et éventuellement fausser quelques chiffres. En dehors de ce corpus de 50 énoncés, nécessaire pour effectuer les calculs psycholinguistiques, nous avons choisi de porter notre analyse sur la lecture partagée, qui est, comme nous l'avons montré dans la théorie, un support prometteur pour observer l'interaction mère-enfant, ainsi que les procédures d'étayage maternel.

III. Un temps fort du protocole : la situation de lecture partagée

Selon Bruner (1998) cette « *routine interactive* » est propice à l'observation de la mère et de l'enfant, ce qui nous a permis d'effectuer des analyses structurelles et fonctionnelles. Notre étude a donc porté, pour la mère et pour l'enfant, sur la lecture et concerne l'attention conjointe, les modalités communicatives, les tours de rôle, les échanges, les formats d'étayage maternel et les actes de langage.

1. L'attention conjointe

Si l'on reprend l'un des sept contrats de Snow et Ninio (1986, citées par Lanoë, 1999), l'attention conjointe (C2) est nécessaire pour pouvoir partager la lecture d'un album illustré. Nous avons donc recherché si elle s'observait au cours de la lecture. Il est apparu, en visionnant les vidéos, qu'elle était présente chez tous les enfants de l'échantillon, qui ont tour à tour regardé l'image que leur indiquait leur mère, et attiré l'attention de celle-ci sur une illustration particulière en cherchant son regard et/ou en lui montrant un élément du livre. Nous avons ainsi considéré, selon une approche qualitative, que les enfants, parce qu'ils étaient à l'écoute du récit et observaient tour à tour les images et leur mère, étaient bien dans une attitude d'attention conjointe. Ces moments ont été l'occasion pour les deux partenaires de verbaliser ou de commenter ce qu'ils voyaient, d'échanger sur un souvenir en lien avec un événement du livre, de partager un instant complice. La lecture partagée a duré de 3 minutes 38 à 7 minutes 37. Les enfants ont pu maintenir leur attention sur toute sa longueur, tant par leur intérêt pour l'histoire, entretenu par les multiples pérégrinations de Monsieur Lapin et leur théâtralisation par leur mère, que par les procédés interactifs utilisés par celle-ci pour garder leur attention sur le livre. Ces procédés, tels que le vocatif, les questions et commentaires visant à faire participer l'enfant seront décrits ultérieurement.

2. Les modalités communicatives

A l'instar de Witko, Testud, et Touquette (2008), nous avons constaté que les enfants, au cours de l'interaction, utilisaient cinq types de modalités : modalités verbale/ gestuelle/ motrice seules, ou combinaison de deux modalités, verbale+gestuelle ou verbale+motrice. La figure 6 montre la répartition de ces modalités en fonction des enfants au cours de la lecture partagée. Notons que la modalité gestuelle+motrice n'apparaît pas dans nos corpus, ce qui rejoint les observations de ces auteurs concernant la rareté de cette association. Certains enfants n'ont pas eu recours à tous les types de modalités au cours

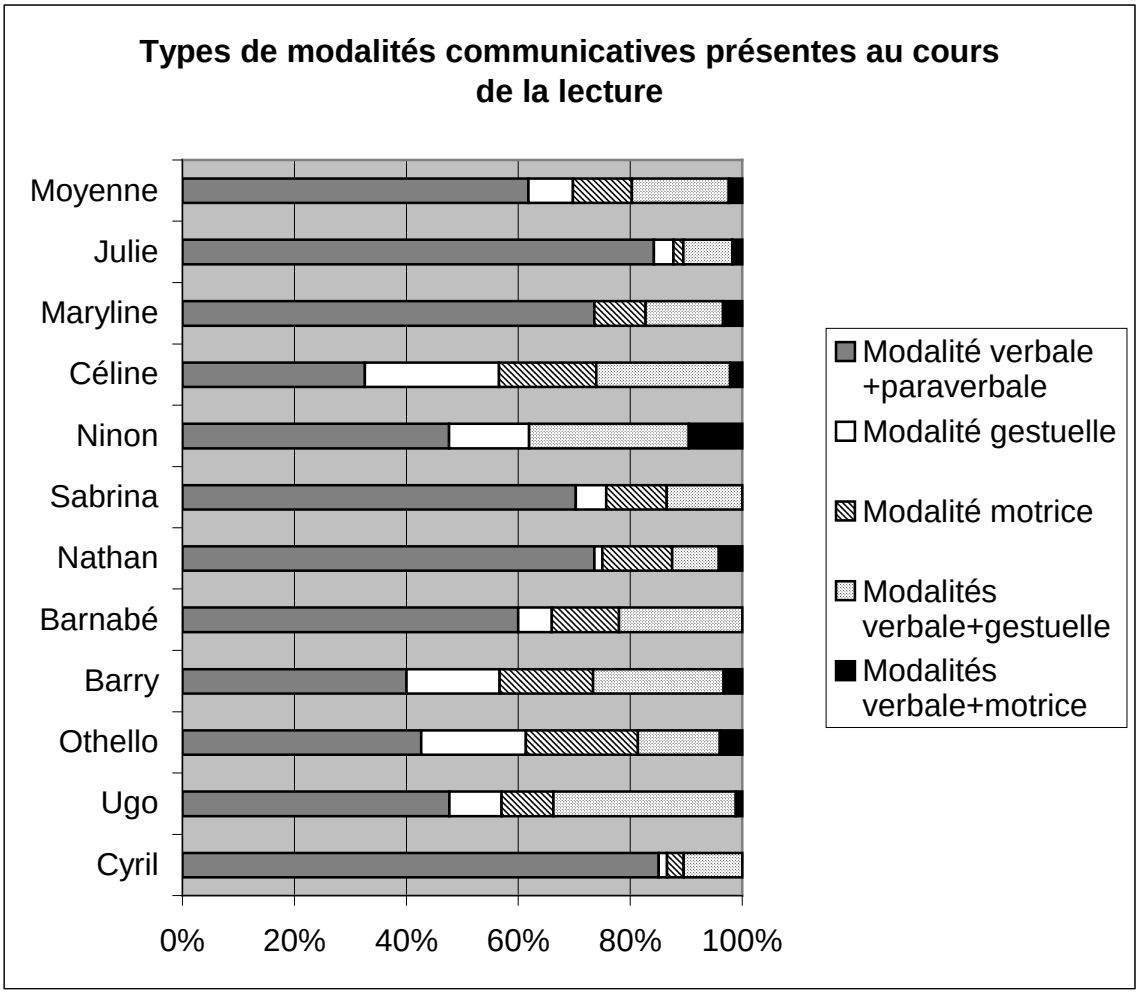


Figure 6 : Répartition des types de modalités communicatives par enfant au cours de la lecture

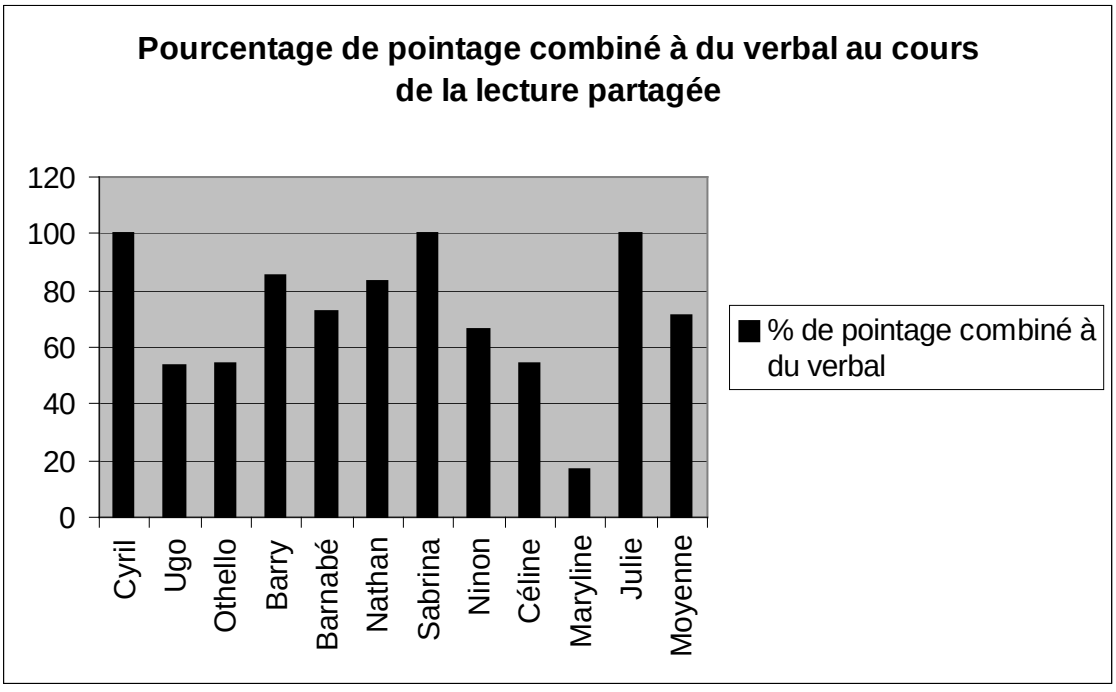


Figure 7 : Proportion de pointage combiné au verbal au cours de la lecture

de cette interaction, toutefois la modalité verbale est présente et prédominante chez tous les enfants de notre échantillon, à 59,06% en moyenne. La modalité verbale+gestuelle est assez représentée (18,04% en moyenne), et les modalités gestuelle et motrice seules suivent à respectivement 10,15% et 9,15% en moyenne. La modalité verbale+motrice est la moins utilisée, à 2,65% en moyenne. Ces chiffres sont assez proches de ceux obtenus par Witko, Testud, et Touquette, qui remarquaient également une prépondérance de la modalité verbale seule, suivie de la combinaison verbale+gestuelle. En outre, tout comme Ninio et Bruner (1978), nous remarquons que la mère réagit autant à la réponse de l'enfant, que celle-ci soit verbale ou gestuelle. Cette attitude nous montre une fois encore qu'elle se met au niveau de l'enfant, reprenant, reformulant ou complétant ses productions pour le faire progresser.

Le geste associé au verbal consiste majoritairement en un pointage : l'enfant montre le sujet de sa production vocale, soit en redondance lors d'une dénomination (il montre le lapin en disant « lapin »), soit pour compléter son énoncé (il montre le lapin en disant « tout doux »). Tous les enfants ont employé le pointage en complément du verbal au cours de la lecture. Hormis une enfant (Maryline), tous dépassent 50% de pointage associé à leur production verbale, trois d'entre eux (Cyril, Sabrina et Julie) allant jusqu'à 100%. Nous remarquons que Maryline, qui a le pourcentage le plus bas de pointage combiné à du verbal, est celle qui a la plus haute LME, tandis que Cyril, Sabrina et Julie ont des LME parmi les plus faibles. Cela tendrait à penser que l'enfant qui utilise encore peu la combinaison de mots utiliserait plus souvent le pointage associé à ses productions que celui qui combine. Toutefois, ces observations sont à nuancer au vu du petit nombre d'enfants composant la population, et du fait que certains enfants possédant une LME relativement faible ont un pourcentage de pointage associé au verbal moins conséquent ; et inversement, des enfants ayant une LME au dessus de la moyenne de l'échantillon utilisent beaucoup le pointage combiné à leurs productions. Cela montre, une fois de plus, la variation interindividuelle très importante à deux ans.

Nous ne remarquons pas d'influence du sexe sur la modalité préférentielle, en revanche, deux groupes se dégagent à l'issue de l'observation : un premier, constitué de six enfants, a très largement recours à la modalité verbale seule (au moins 60%) et beaucoup moins aux autres modalités ; le deuxième groupe de cinq enfants, bien qu'employant cette modalité verbale, utilise aussi les autres modalités, dans des proportions variables. L'un des enfants de ce groupe combine beaucoup le verbal et le gestuel, trois autres alternent entre modalité gestuelle ou motrice, et modalité verbale+gestuelle, tandis que le dernier n'a pas du tout recours à la modalité motrice et se sert des autres modalités. Il existe donc de fortes disparités entre les enfants. Chacun a sa propre manière de s'exprimer, en utilisant tous les moyens dont il dispose pour se faire comprendre, malgré une préférence pour le verbal, plus ou moins marquée.

Si ces modalités nous permettent de dégager un profil communicatif de l'enfant, plutôt « parleur » ou plutôt « communicant », l'observation des échanges va davantage nous éclairer sur l'organisation de la communication dans les dyades.

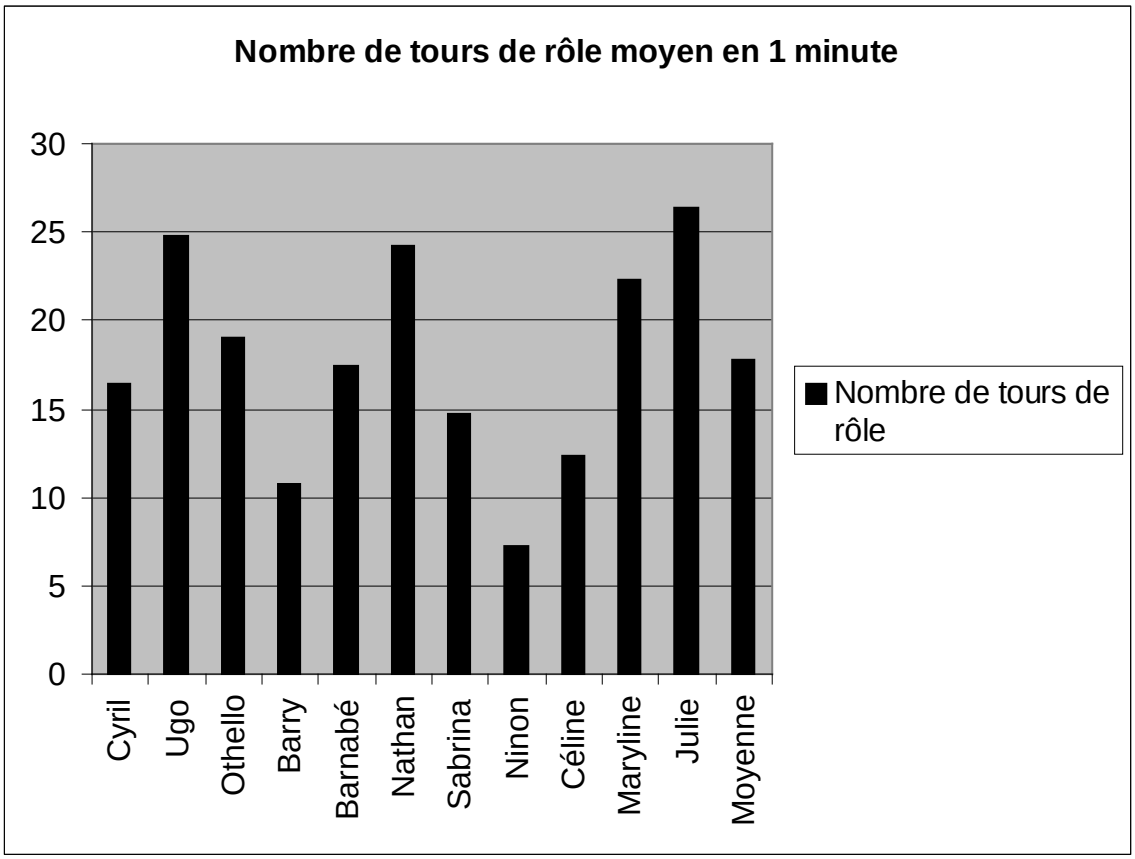


Figure 8 : **Nombre de tours de rôle moyen en une minute**

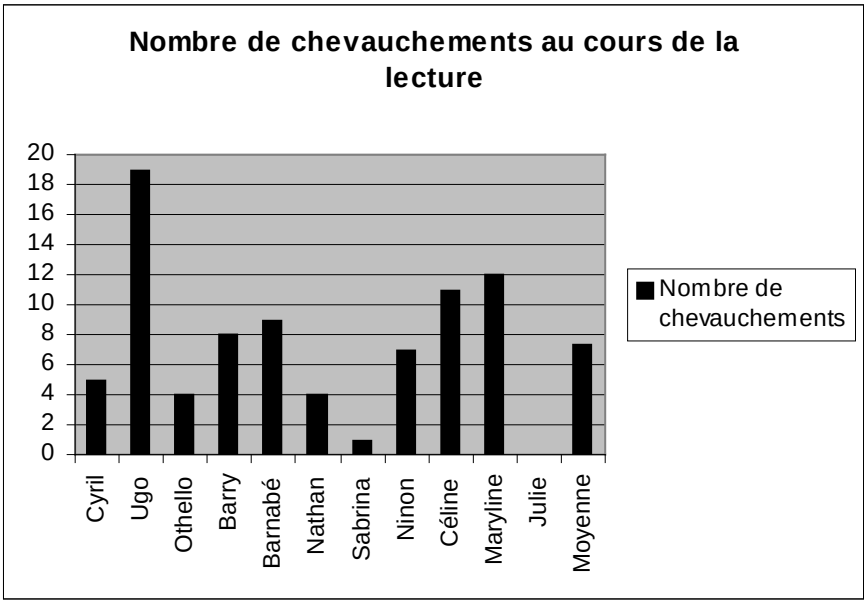


Figure 9 : **Nombre de chevauchements au cours de la lecture**

3. L'observation des échanges mère-enfant

3.1. Les tours de rôle

Les tours de rôle se définissent par l'alternance de la prise de parole entre les interlocuteurs. Ils témoignent donc de la dynamique de l'échange et du rythme de la conversation. La lecture partagée a toujours donné lieu à des échanges entre les participants, bien que leur nombre soit variable selon les dyades.

Nous avons pu observer au cours de ce premier temps du protocole une alternance de la prise de parole de 86 tours en moyenne, avec des extrêmes allant de 34 à 128 tours. Trois groupes se démarquent avec ces résultats : un premier groupe comportant 4 enfants intervenant fortement dans la lecture, dont le nombre de tours de rôle dépasse 100 (de 121 à 128), un deuxième (5 enfants) assez actif dans cette activité (de 51 à 98 tours de rôle) et un dernier (2 enfants) peu participants verbalement (34 à 39 tours).

Le tour des enfants comprend jusqu'à trois énoncés, pour une moyenne de 1,08 énoncés par tour. Les mères ont présenté des résultats plus variables, le nombre d'énoncés par tour atteignant 22 (Ninon), pour une moyenne de 2,88 énoncés par tour. Ce chiffre s'explique entre autres par une participation plus ou moins importante de l'enfant, ainsi que le caractère et le mode de lecture variés des mères, certaines proposant plus ou moins d'explications à l'enfant avant de lui laisser la parole.

Le temps de lecture ayant été très variable d'une dyade à l'autre, nous avons calculé le nombre de tours en une minute afin de mettre les enfants à égalité pour les comparer. Les données obtenues permettent de relativiser les écarts observés, ceux-ci s'étendant toutefois de 7,21 à 26,37 (moyenne : 17,77).

3.2. Les chevauchements

Dans l'interaction mère-jeune enfant, ces ajustements nécessaires du discours se produisent fréquemment et sont naturellement acceptés par la mère, l'enfant étant au cœur de l'apprentissage des règles conversationnelles : aucune mère dans nos corpus n'a tenu rigueur à l'enfant d'être intervenu en même temps qu'elle, et bien souvent elle a même abandonné son énoncé initial pour le suivre. De même que les tours de parole, le nombre de chevauchements est très variable d'un enfant à l'autre : aucun pour un enfant contre 19 pour un autre, la moyenne étant de 7,27 chevauchements.

3.3. Analyse à visée structurelle : les types d'échanges

Dans le but d'observer la structure de l'interaction en situation de lecture partagée, nous nous sommes intéressées aux échanges et aux différentes interventions qui les composent.

Nous avons donc repéré dans nos corpus les échanges définis en III.2.2., en excluant de l'analyse le texte du livre, celui-ci ne relevant pas de l'interaction. La quantité d'échanges observés a été très variable, de 75 à 217, avec un nombre moyen d'échanges de 112,55.

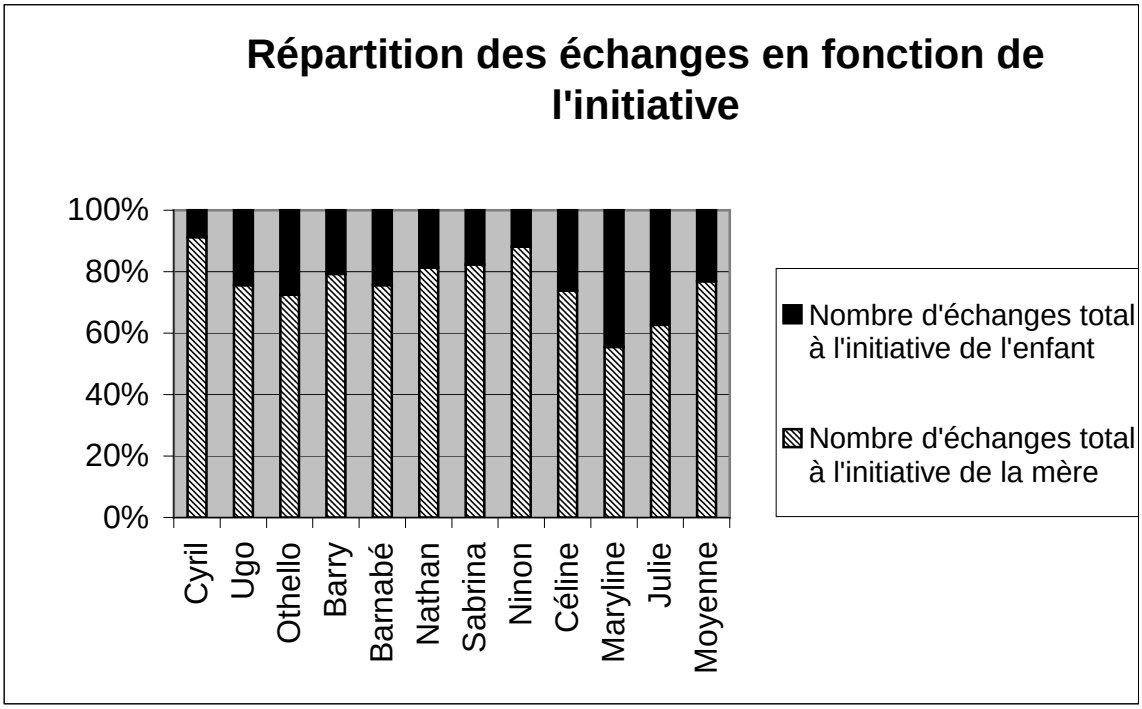


Figure 10 : **Répartition des échanges en fonction du membre de la dyade qui prend l'initiative**

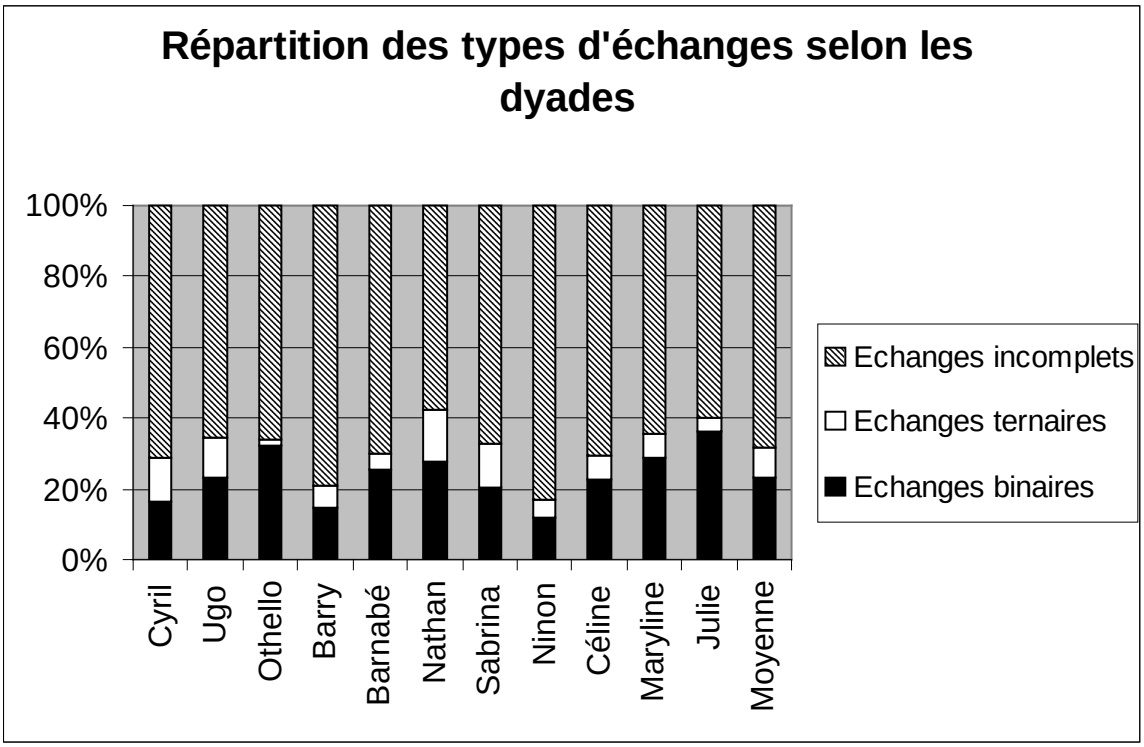


Figure 11 : **Répartition du type d'échanges en fonction des dyades**

Les trois types d'échanges (binaires, ternaires, incomplets) se retrouvent dans toutes les dyades.

3.3.1. Initiatives dans les échanges incomplets

La majorité des échanges au cours de la lecture partagée sont des échanges incomplets. Leur nombre varie de 45 à 155 en fonction des dyades, pour une moyenne de 77, soit 68,65% de tous les échanges. Il s'agit d'une proportion importante qui montre que l'interaction avec un enfant de deux ans comporte un certain nombre d'interventions auxquelles aucune suite n'est donnée, d'un côté comme de l'autre. Sur ce nombre d'échanges incomplets, la plupart sont à l'initiative de la mère. L'enfant ne donne pas toujours suite à son énoncé et le fait qu'elle multiplie les tentatives pour obtenir une réponse explique ce nombre élevé. En outre, la mère aussi ne répond pas toujours à l'intervention de son enfant, soit parce qu'elle ne comprend pas ce qu'il veut dire et qu'elle lui demande de répéter, soit parce qu'elle préfère se concentrer sur un autre élément de l'histoire.

3.3.2. Initiatives et réactives dans les échanges binaires ou ternaires

Quel que soit le type d'échanges, l'initiative est en grande partie maternelle, les mères les amorçant en moyenne à 76%. Ceci suit le déroulement classique du format de lecture partagée, au cours de laquelle la mère conduit l'échange. Toutefois, l'enfant amorce l'échange à près de 24%, ce qui montre qu'il n'est malgré tout pas passif et qu'il peut initier l'interaction, que ce soit par la parole, les gestes, et en l'occurrence le pointage. La prise de parole de l'enfant consiste essentiellement en des exclamations, des étiquetages et l'expression de savoirs partagés, associés ou non à du pointage. Tous les enfants, même les moins participants, ont pris des initiatives dans l'échange, dans des parts variables.

Quel que soit le type d'échanges, les enfants ont tous réagi aux propos de leur mère, dans des proportions variées. Chez 10 enfants sur 11, ces interventions réactives sont essentiellement verbales, mais un enfant (Barry) a utilisé préférentiellement des gestes, des regards, et du pointage. Il s'agit d'ailleurs de l'enfant qui a le plus petit IVOC dans l'échantillon, ainsi qu'une LME parmi les plus faibles, ce qui pourrait éventuellement expliquer l'usage moins prépondérant du verbal. Notons que pour les initiatives, il n'utilise presque que du verbal : peut-être prend-il l'initiative uniquement lorsqu'il sait.

Les mères aussi ont toutes réagi aux propos de leur enfant, très majoritairement verbalement. Elles ont ainsi entretenu l'interaction avec lui et lui ont offert la possibilité d'être l'initiateur de l'échange. Seul un enfant sur les 11 n'a pas pris l'initiative d'un échange binaire, tous les autres en ont initié au moins six, ce qui montre qu'il est fréquent chez la mère de réagir aux propos de l'enfant. Ce procédé sert à lui donner le modèle standard de l'échange et l'encourage, à notre sens, à participer à l'interaction.

Les échanges binaires sont présents à hauteur de 23,54% avec une moyenne de 26 échanges et des extrêmes allant de 9 à 37. Nous avons davantage recensé des échanges binaires que des échanges ternaires, dont la proportion atteint 7,81% pour un chiffre moyen de 9,45 échanges, leur nombre s'étendant de 2 à 27. Nous observons donc que la séquence [Initiative-Réactive-Evaluative] est présente chez toutes les mères au cours de la

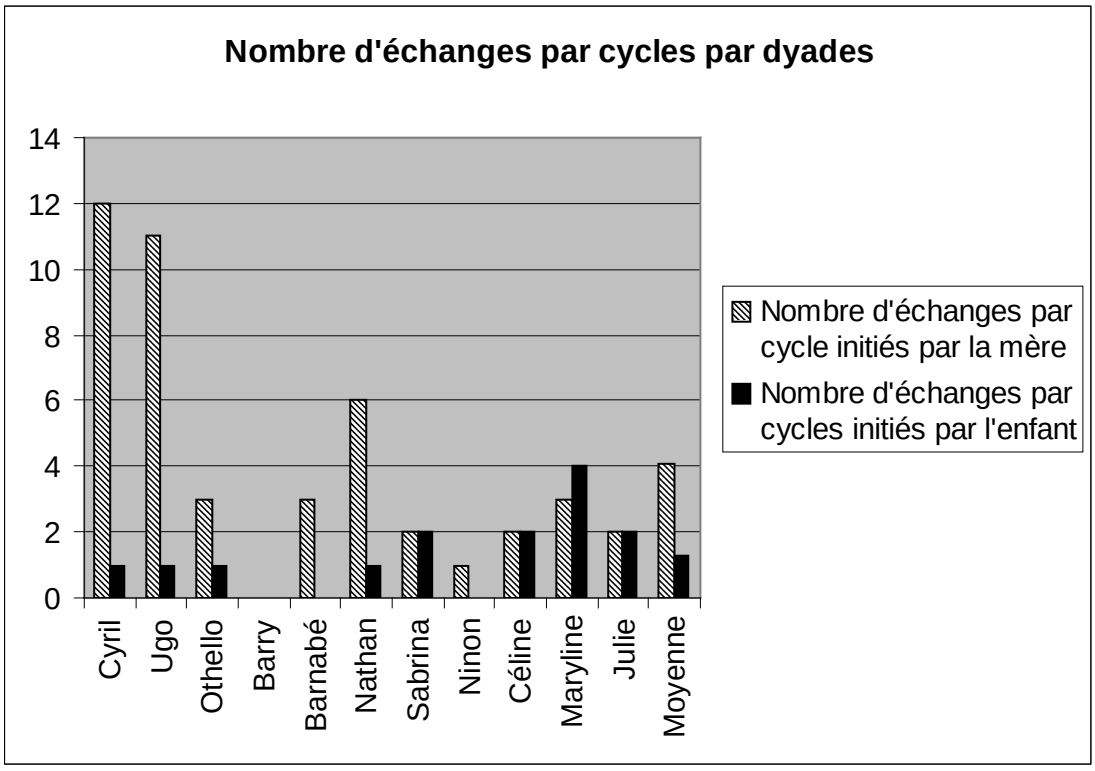


Figure 12 : Répartition des cycles par dyades

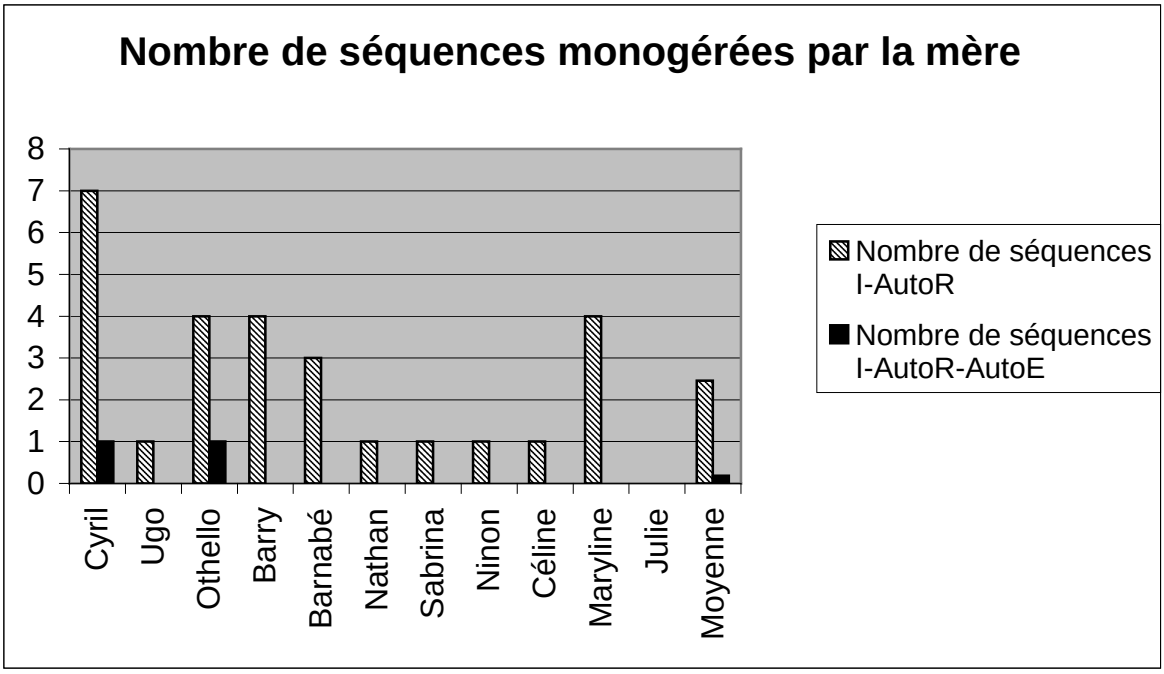


Figure 13 : Répartition des séquences monogérées par la mère

lecture de l'album. Bien que non systématique, puisque, pour la plupart des mères, les échanges binaires sont davantage représentés que les ternaires, ce procédé montre qu'elles sont bien dans le cadre d'un apprentissage du langage. A l'âge de deux ans, la mère valide et renforce beaucoup les productions de l'enfant, ou corrige leurs productions lorsqu'elles sont erronées sur le plan phonologique ou sémantique.

3.3.3. Echanges par cycles

En outre, nous avons aussi calculé les échanges par cycles, qui incluent les allers-retours nécessaires pour obtenir la réponse désirée par le locuteur. Le nombre de cycles a été variable au cours de la lecture suivant les dyades, de 0 à 13 cycles par corpus de lecture partagée (moyenne : 5,18). La plupart de ces échanges par cycles sur un thème ont été initiés par les mères ; seule une enfant sur les 13, Maryline, débute davantage d'échanges par cycles que sa mère, et deux dyades (Julie et Céline) sont à égalité sur la quantité de cycles amorcés. Nous observons que les mères continuent parfois les échanges jusqu'à obtenir une réponse de leur enfant qui leur convienne. Ce comportement rejoindrait l'idée de Marcos (1998) selon laquelle le type de question de la mère est dépendant de sa connaissance du vocabulaire de l'enfant ; lorsqu'elle pose une question, c'est qu'elle suppose que son enfant peut répondre. Pour l'y aider, la mère adopte différents procédés d'étayage que nous allons voir plus en détail ci-après.

Lors du découpage des corpus, nous avons également remarqué une structure particulière présente chez 10 mères sur 11, dans laquelle la mère fait à la fois l'initiative, la réactive et même parfois l'évaluative. Cette structure, contrairement aux échanges classiques, qui font intervenir les deux participants, est monogérée, puisque tout est conduit par la mère. La séquence Initiative-autoRéactive apparaît jusqu'à sept fois chez une mère pour une moyenne de 2,45 dans les dyades. La présence du schéma Initiative-autoRéactive-autoEvaluative est en revanche plus rare, puisqu'on la retrouve une fois chez deux mères (voir figure 13). Il semblerait donc que les mères profitent du cadre offert par la lecture partagée pour donner à l'enfant le modèle de l'échange binaire ou ternaire : en produisant à la fois la question et la réponse (voire l'évaluation), la mère montre à l'enfant comment il doit réagir dans l'interaction. Celui-ci va ainsi progressivement et implicitement apprendre les règles de la conversation, qu'il pourra alors mettre en oeuvre.

3.4. Les scénarios de lecture sous la tutelle de la mère

3.4.1. Le scénario prototypique [QRF]

Comme nous l'avons signalé dans la théorie, nous avons observé, chez toutes les mères de l'échantillon, le scénario de lecture « Question/Réponse/Feed-Back » ou [QRF]. Nous nous sommes donc concentrées sur ce scénario prototypique.

Les trois types de questions recensées en théorie (QR, QP, QC), attendues lors d'une lecture conjointe de livre, sont présents dans nos corpus. La question la plus fréquemment observée est la question QR « Qu'est-ce que c'est ? », qui a été posée par toutes les mères, sous cette forme ou sous des variantes telles que « C'est qui ? » ou « C'est quoi ? ». Cela rejoint la conclusion de Bruner (1987) qui affirme que la lecture amène

Mère	Mère	Mère	ENFANT	Mère	Mère	ENFANT
T1 *Préalable*	**T2** **Question Q**	*T3* *Relance*	**T4** **Réponse** **R**	**T5** **Feed-back** **FB**	*T6* *Commentaires*	*T7* *Ajout*
Exclamation	QR / Qu'est-ce que c'est ?	Encouragement	Propositions de l'enfant en lien avec Q : • Etiquetage si QR • Onomatopées ou description d'une action si QP • Pointage si QC	FB Positif	Commentaires par un compléments d'informations nouvelles	Reprise partielle avec suppression
Assertion	QP / Qu'est-ce qu'il fait ?	Indiçage		FB Correctif	Référence à un contexte connu	Acquiescement
Vocatif	QC / Où est ?	Reformulation de la question		FB à fonction d'enrichissement = reprise		
Explication		Auto- Reprise				

Tableau 5 : Format dialogique en situation de lecture partagée mère-enfant de 24 mois

essentiellement les dyades à dénommer. La question « Que fait X ? » ou « X fait comment ? » se retrouve chez 9 mères sur 11 ; nous pensons qu'une des explications probables serait que le sujet du livre, portant sur des animaux, est propice à ce type de question visant à faire imiter l'animal par l'enfant. La question « Où est X ? » est, quant à elle, plus rare, mais elle est tout de même présente dans 6 corpus sur 11. On remarque par ailleurs que les mères de notre échantillon ne posent cette question qu'aux garçons (Voir annexe 12).

Lorsque son enfant apporte une réponse à sa question, qu'elle soit correcte ou incorrecte, la mère lui donne en général un feed-back. Nous avons observé dans nos corpus que 10 mères sur 11 émettaient immédiatement après la réponse de l'enfant un feed-back suite à une question posée. La onzième mère fait un feed-back après une intervention de l'enfant qui ne répond pas à sa question (initiative de l'enfant). C'est une mère qui pose peu de questions et y répond elle-même lorsque l'enfant ne dit rien.

3.4.2. Les étapes intermédiaires du scénario [QRF]

Entre les trois étapes-clé du scénario [QRF], nous avons relevé dans les corpus différentes étapes intermédiaires. En T1, un préalable peut être initié par la mère avant la Q posée en T2, qui peut elle-même être suivie d'une relance en T3. Si l'enfant répond, sa réponse advient en T4. Elle est suivie en T5 par un feed-back de la mère, qui peut faire un commentaire additionnel en T6. En T7, l'enfant peut aussi intervenir par un ajout.

Avant la première étape du scénario prototypique (la question Q), certaines mères commencent l'échange, en T1, par un préalable sous forme de recentrage de l'attention sur le livre, signalé par un vocatif : « Regarde ! », « Tu as vu ? » (2 mères). Ce vocatif intervient aussi à d'autres moments de la lecture pour focaliser l'enfant sur les images à commenter. Pour attirer également l'attention de l'enfant, 10 mères utilisent l'exclamation : « Oh ! » devant chaque nouvelle image après avoir tourné la page. Seule une mère (Ninon) n'utilise pas ce procédé. Nous remarquons également que 4 enfants parmi les 10 mères qui l'utilisent s'exclament de la même manière, et un enfant (Hugo) l'initie presque toujours. Avant de poser une question, quelques mères commencent par faire une assertion ou une explication sur l'image pour donner des informations qui aideront l'enfant à répondre à la question qui suivra. Ainsi la mère de Cyril qui vient de parler du cochon « qui mange n'importe quoi » englobe le lapin absent de l'illustration dans sa nouvelle question « Parce que moi je suis un lapin alors j'adore manger les … ». Cette même mère, avant de demander à Cyril où va le lapin, dramatise l'histoire en s'adressant directement au lapin poursuivi par le renard « Vite lapin va t'en, va t'en ! Le lapin il court ! Il rentre dans sa … »

La deuxième étape intermédiaire, en T3, est une relance qui suit la question car l'enfant n'enchaîne pas sur la question posée par sa mère. Elle est essentielle, pour preuve le nombre important d'énoncés ou échanges incomplets à l'initiative de la mère. On relève en effet en moyenne 40,63 questions de la mère pour 16,18 réponses de la part des enfants. Les difficultés rencontrées par les enfants pour répondre aux questions sont de différente nature. L'enfant peut connaître le mot, mais avoir de la difficulté à le retrouver dans son lexique. Dans ce cas, sa mère l'aide avec des indiçages phonologique, lexical, contextuel ou grammatical (4 mères). Si elle pense que l'enfant connaît le mot, elle l'encourage en le lui disant « Tu sais » (4 mères). Enfin parfois elle fait des auto-reprises

partielles ou complètes de ses questions, pour laisser le temps à l'enfant de réfléchir (5 mères).

En T5, lorsque la réponse de l'enfant (T4) correspond à l'attente de sa mère, celle-ci peut faire un feed-back positif, ou un FB à fonction d'enrichissement. Cette étape est développée dans le paragraphe précédent car elle appartient au scénario [QRF].

En T6, il arrive que la mère ajoute un commentaire pour apporter de nouvelles informations ou faire référence à un contexte connu de l'enfant. Il s'agit de la dernière étape que nous avons relevée dans les étapes intermédiaires du scénario de base, à l'initiative de la mère. Ainsi, après avoir fait un FB positif (T5), la mère de Sabrina ajoute comme commentaire (T6): « C'est le roi Louis » en faisant allusion au singe du « Livre de la jungle » connu de sa fille. La mère de Cyril quant à elle commente la couleur du ciel : « Et le ciel il est tout bleu ! » et plus loin dans le récit, elle ajoute un commentaire au sujet de la taille de la baleine : « Elle prend deux pages ».

Parfois l'échange se poursuit par des ajouts de la part des enfants en T7. Ces derniers font quelquefois des reprises des commentaires de la mère, plutôt que l'étiquetage demandé initialement, on en retrouve même après plusieurs tours de parole.

Néanmoins, le plus souvent, le feed-back maternel (positif, correctif ou à fonction d'enrichissement) est suivi d'une nouvelle question, la question apparaissant toujours comme la plus sûre manière pour les mères de donner la parole à leur enfant.

3.4.3. Trois sous-scénarios réglés sur les réponses des enfants

Nous avons pu retrouver parmi tous les corpus trois stratégies maternelles prédominantes utilisées en fonction du mode de réponse de l'enfant : correct, incorrect ou non-réponse.

- Cas 1 - L'enfant répond correctement : plus de la moitié des mères font une reprise complète de la réponse de l'enfant (6/11).
- Cas 2 - L'enfant répond de manière incorrecte :
  - sur le plan phonologique, toutes les mères reformulent la réponse de l'enfant en la corrigeant phonologiquement (FB correctif).
  - Sur le plan sémantique, plus de la moitié des mères font une correction sémantique en lui apportant la bonne réponse sans lui demander de la répéter (FB correctif).
- Cas 3 - L'enfant ne répond pas à la question de sa mère : 4 mères l'aident essentiellement par de l'indiçage : sémantique, phonologique, ou contextuel ; 4 mères choisissent l'encouragement. Sans être prépondérantes, on remarque également que 3 mères font une auto-reprise de leur question initiale.

3.4.4. Les procédés interactifs

Nous avons relevé dans les corpus différentes techniques utilisés par les mères pour permettre à leur enfant de participer à la lecture des images. Afin de rendre compte de leur globalité, nous avons choisi de les relever dans toute la lecture partagée et pas

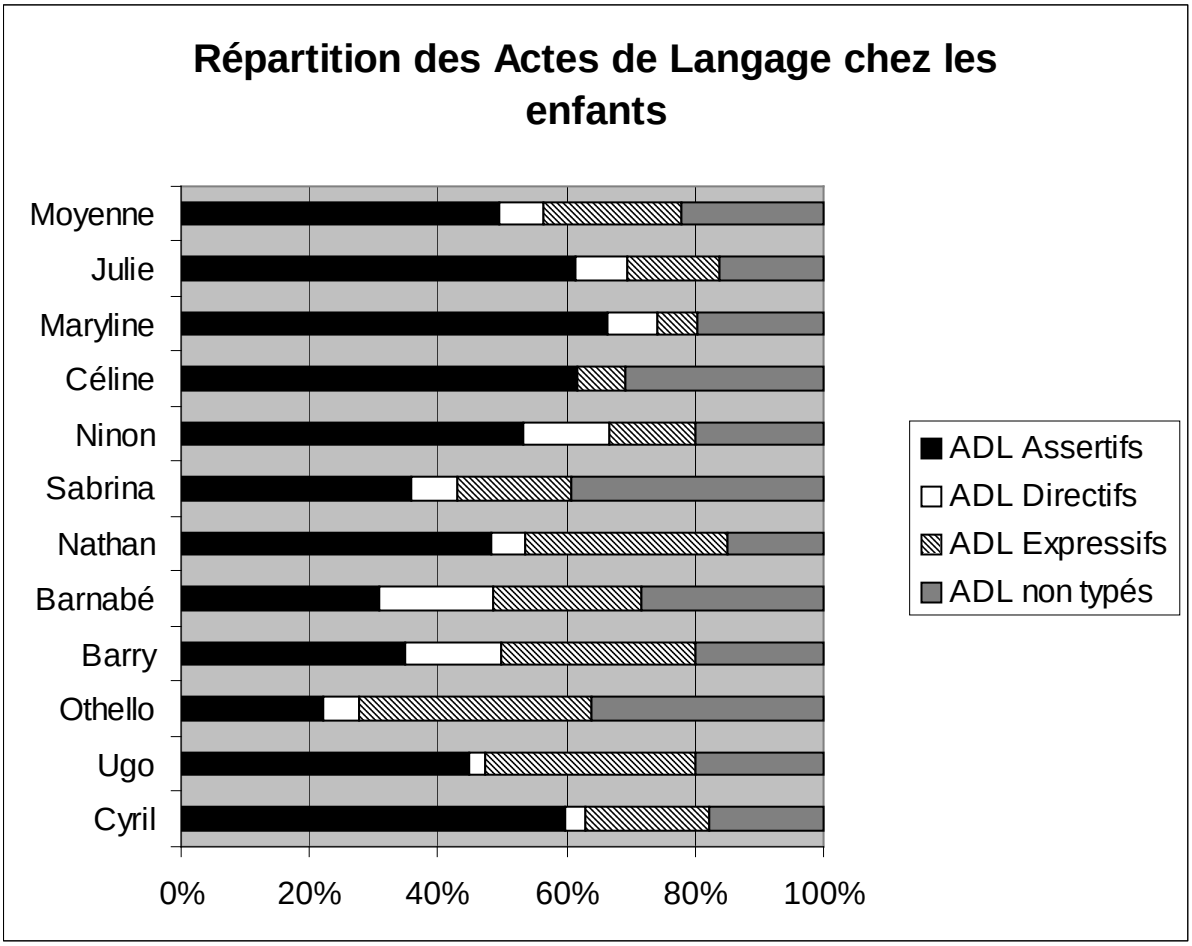


Figure 14 : Répartition des ADL en fonction des enfants

seulement à travers les scénarios qu'il s'agisse du scénario prototypique ou des trois sous-scénarios expliqués ci-dessus. Ainsi, si l'on se réfère au vocatif, celui-ci apparaît dans deux corpus, accolé au scénario de base QRF étendu aux 7 étapes, mais en dehors de ce scénario, il est présent chez toutes les mères. Dix mères utilisent de même l'exclamation pour recentrer l'enfant sur les images. Nous observons en outre des questions métadiscursives parmi 10 corpus, seule la mère de Barry n'en fait pas. Les demandes qui sont les plus utilisées sont les demandes de confirmation (8 mères). Elles apparaissent sous la forme d'une question rhétorique (la mère connaît la réponse) : « c'est vrai ? » (Julie), « oui ? » (Cyril) ou bien sous la forme d'une reprise complète (4 mères), ou partielle avec ajout de l'énoncé de l'enfant (2 mères), à la forme interrogative (4 mères). Une seule mère (Barnabé) fait une demande de répétition (« une ? »), et nous retrouvons trois mères qui font une demande de clarification (« hein ? » Barnabé), (« quoi ? » Ninon), la mère de Sabrina essaie d'interpréter la réponse de sa fille (E : « aïe chien! » M : « le renard il t'a fait mal? »). Quand l'enfant ne répond pas à leurs questions, les mères utilisent toutes à l'exception de celle de Ninon une forme d'étayage qui passe par des encouragements (4 mères), des indiçages (7 mères) ou des reprises de leur question (9 mères). Parfois la reprise partielle avec ajout est constituée de la réponse sous forme interrogative (« c'est une baleine ? »), celle-ci suit une question plus générale (« c'est quoi ça ? »).

Les feed-back sont aussi utilisés par toutes les mères, 5 utilisent le FB positif qui correspond à l'accusé de réception « oui » ou « oui c'est un X », et les 11 se servent du FB correctif. Le FB à fonction d'enrichissement que nous avons observé à travers les différentes reprises est pratiqué par toutes les mères. Nous observons une majorité de reprises complètes avec ajout chez toutes les mères. Certaines, en produisant jusqu'à 16. La mère reprend souvent l'enfant pour enrichir son énoncé. 10 mères se servent des reprises complètes, parfois pour reprendre une onomatopée de l'enfant comme Céline et sa maman avec le mot « bobo » sur 8 TDR, associé au geste de se toucher les oreilles (le renard vient de croquer les oreilles du lapin) et sur 4 nouveaux TDR elles imitent le bruit du lapin qui se sauve. Trois mères font des reprises partielles avec ajout, par exemple quand Barnabé demande « oh c'est ça ? », sa mère répond: « ça, c'est un nuage ! ». Par contre nous rencontrons la reprise partielle avec suppression chez une seule mère.

4. Analyse à visée fonctionnelle : les actes de langage

Tous les enfants produisent les trois catégories d'ADL présentées dans la théorie, au cours de la lecture partagée, dans des proportions diverses. Près de la moitié des ADL produits par les enfants sont des assertifs (47%) et dans cette catégorie, 64,9 % correspondent à des dénominations. Ce résultat est à rapprocher du support du recueil des énoncés, les mères développent avec leur enfant un format de type « question-réponse » qui favorise chez les enfants cette forme d'expression verbale. L'enfant s'exprime surtout en dénommant l'image soit pour répondre à la question de sa mère, soit de façon spontanée en désignant l'image. Nous notons également chez les enfants 24% d'actes de langage non typés et 21% d'ADL expressifs. Le nombre important d'ADL non typés peut s'expliquer en partie par le fait que certains énoncés de l'enfant sont inintelligibles, et n'ont donc pas pu être interprétés. Quant aux ADL expressifs, les enfants ont tous réagi à l'attitude de Monsieur Lapin face à la nourriture des autres animaux, répétant ses exclamations dégoûtées ou les commentaires de la mère sur la nourriture (tels que « C'est pas bon ! »). Ils montrent que l'enfant prend sa place dans l'interaction selon ses capacités

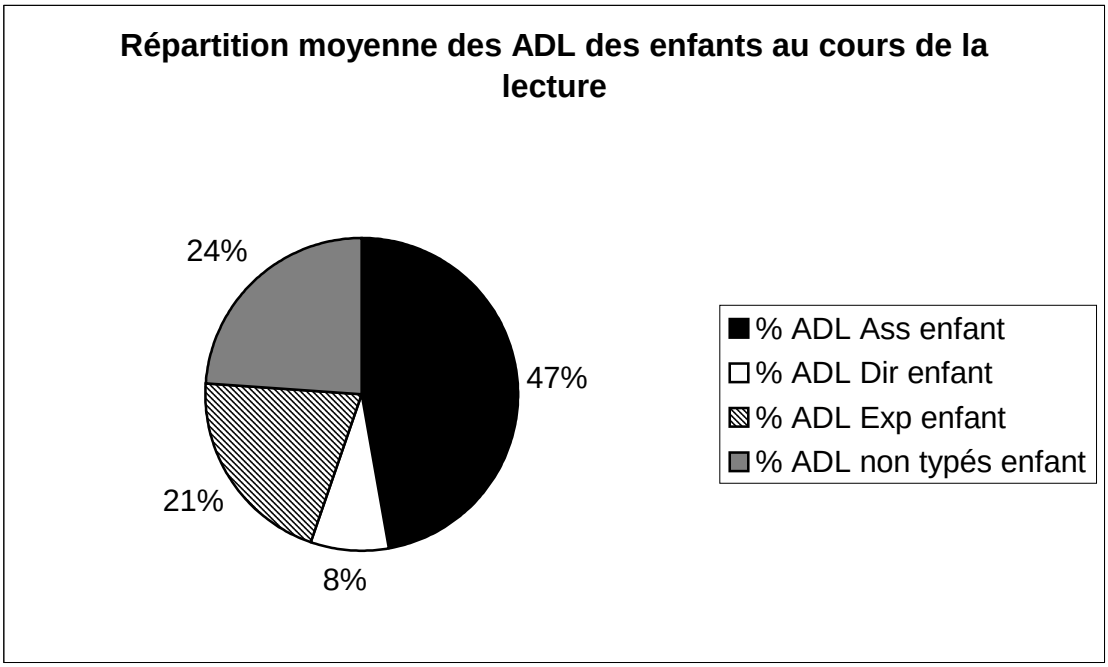


Figure 15 : répartition moyenne des ADL des enfants

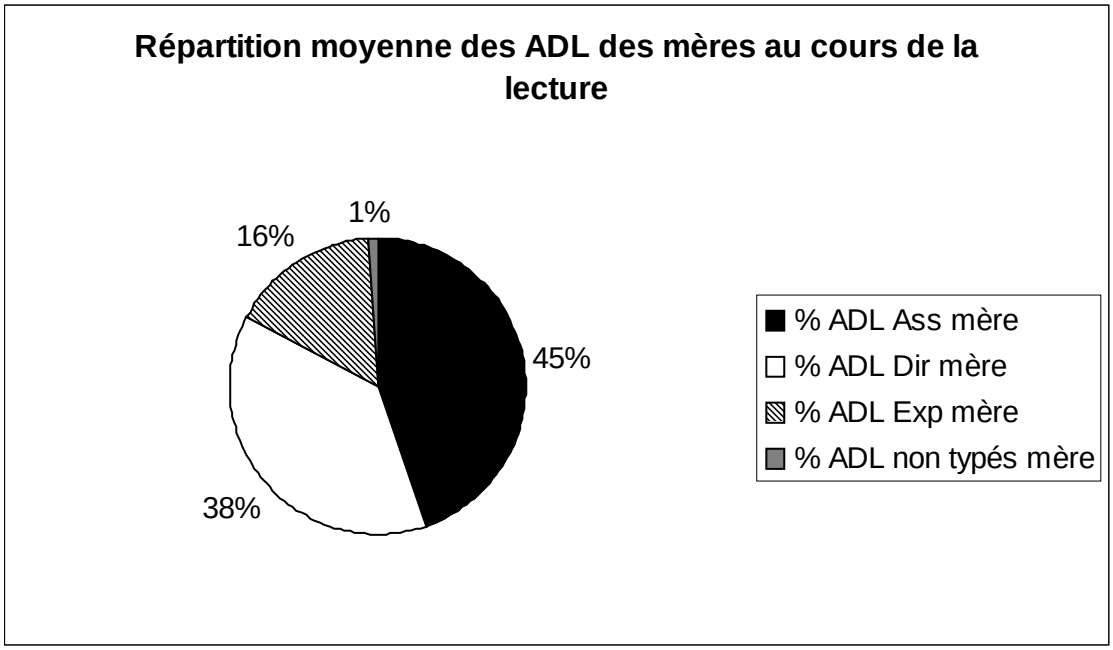


Figure 16 : Répartition moyenne des ADL chez les mères

communicationnelles. Enfin les ADL directifs sont les moins représentés (8%). Le livre est à 2 ans une situation d'interaction presque entièrement conduite par les mères, le décalage de connaissances entre les partenaires étant trop important pour permettre à l'enfant de prendre un rôle plus actif dans les échanges. Celui-ci n'emploie en moyenne qu'une demande d'information et 0,72 demande de dénomination.

Les mères produisent, quant à elles, au cours de la lecture partagée, en moyenne 45 ADL. Les ADL assertifs (45%) s'observent en majorité. A l'inverse des enfants, nous relevons parmi les sous catégories de ces ADL assertifs davantage de commentaires (19) et d'explications (5 en moyenne). Elles semblent profiter du support du livre pour enrichir les connaissances des enfants en ajoutant des informations sur le référent ; de plus, ce sont elles, dans ce mode d'interaction, qui mènent le dialogue puisque l'enfant ne sait pas lire. On peut supposer que dans un autre contexte de jeu habituel de l'enfant, par exemple, ce rapport soit différent. En revanche, à l'inverse des enfants, les directifs sont ensuite majoritaires à 38% : au cours de la lecture conjointe, la mère pose surtout des questions de dénomination (11 en moyenne), ou des questions d'information (19,8 en moyenne), le livre s'y prête bien car chaque page (hormis la double page de la baleine) est illustrée par un nouvel animal et sa nourriture préférée. La mère questionne donc l'enfant sur l'identité du personnage et de l'aliment. Ensuite suivent les expressifs (16%), et avec seulement 1% d'ADL non typés.

Nous remarquons que les ADL assertifs et expressifs sont à peu près équivalents, tandis qu'il y a un gros écart avec les ADL directifs qui sont essentiellement exprimés par la mère. Ce résultat semble s'imposer par le support d'interaction choisi, au cours d'une lecture partagée : c'est généralement la mère qui mène l'interaction en posant des questions à l'enfant pour le faire participer à la lecture, vérifier ses connaissances, pour enrichir son vocabulaire, et sa compréhension du récit.

Les résultats observés sont comparables à ceux de Witko, Testud, et Touquette (2008) qui avaient retrouvé respectivement chez les mères et les enfants : 46% et 62% d'ADL assertifs, 34% et 13,61% de directifs, 18% et 16% d'expressifs ainsi que 0,75% et 8,42% de non typés. Un seul gros écart apparaît entre leurs chiffres et les nôtres concernant les ADL non typés, nous en trouvons trois fois plus. Cette différence pourrait s'expliquer par les grandes variations interindividuelles à l'âge où le lexique est en pleine expansion.

Les données font également apparaître une différence selon le sexe de l'enfant : les garçons effectuent davantage d'ADL expressifs que les filles, dans les deux sous-catégories retenues : expression des émotions et d'une motivation. La moyenne pour les garçons se situe à 8 contre 1,4 pour les filles. Cette différence se vérifie également chez les mères. Celles des garçons produisent en moyenne 16,5 ADL expressif tandis que celles des filles en font 7,2. On constate donc un ajustement de la modalité expressive des mères en fonction de celle des enfants.

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

I. Réponse aux hypothèses

1. Un support pour évaluer les précurseurs de la communication

Le livre permet de vérifier la présence des précurseurs de la communication chez les enfants.

Au cours de la lecture partagée, tous ont manifesté une attention conjointe, en regardant les images avec leur mère. Cette observation va dans le sens du contrat C2 de Ninio et Snow (1986, citées par Lanoë, 1999), qui observent que l'attention conjointe est nécessaire pour partager la lecture. L'hypothèse H1 est ainsi validée. Chaque image du livre a servi de référent commun aux interlocuteurs et les enfants n'ont pas eu de difficultés à mettre en lien les illustrations et l'histoire racontée par leur mère. Leurs regards tournés alternativement vers les images et en direction de leur mère étaient adaptés à la situation d'une lecture d'album.

Cette compréhension en situation s'est faite spontanément, d'une part parce que les enfants ont déjà des habitudes de lecture partagée, ainsi que nous l'ont témoigné les parents en remplissant les questionnaires d'informations, mais également parce qu'ils ont intégré la dimension symbolique des images. La médiation par le livre est donc l'occasion d'observer l'accès au symbolique. A travers l'image, l'enfant découvre que celle-ci a une signification qu'il s'agit de décoder, tout comme le sera l'écrit lorsqu'il apprendra à lire.

D'autre part, le récit de l'histoire s'est fait conjointement, tous les enfants ayant pris leur tour de rôle et participé à la régie de l'échange en répondant aux interventions de leur mère ou en initiant eux-mêmes l'interaction, ce qui valide l'hypothèse H3.

A travers le support du livre, les enfants ont exprimé leurs intentions de communication et se sont placés en tant qu'interlocuteurs face à leur mère en utilisant également divers canaux. Tout comme Witko et al. (2008) dans leur étude de l'interaction mère-enfant autour d'un livre, nous avons relevé chez chacun dans différentes proportions, du langage verbal, du pointage et des regards tournés vers la mère accompagnés de mimiques expressives. Les mères ont réagi au geste de pointage par un étiquetage interprétant ce geste comme une demande de dénomination, ou bien elles ont retourné la question à l'enfant en lui demandant de dénommer le personnage désigné. Parfois ce pointage a été interprété comme une fonction référentielle et elles ont fait un commentaire. La communication des enfants est aussi souvent multimodale. A l'instar de Moreau et Richelle (1981), nous remarquons que la modalité verbale/paraverbale est la combinaison la plus fréquente (59,09%) suivie par la combinaison verbal+geste. Cette dernière multimodalité se retrouve souvent à travers le geste de pointage lorsque l'enfant fait un étiquetage pour exprimer une intentionnalité assertive. Nous avons pu observer que le pointage représentait plus de 50% en moyenne de la modalité gestuelle seule (7 enfants sur 11 dépassant ce pourcentage) et même plus de 70% du gestuel combiné au verbal (seule une enfant sur 11 se situant sous ce seuil). Cela valide l'hypothèse H4 et tend à montrer que le pointage est réellement un support qui accompagne la production verbale à 24 mois dans la lecture d'album.

2. Un support pour évaluer les compétences langagières formelles de l'enfant

La lecture partagée autour d'un album illustré seule n'a pas été suffisante pour recueillir les énoncés nécessaires pour réaliser des calculs statistiques. Ces énoncés ont été pris à la fois dans la lecture, et dans les deux activités suivantes, en nous arrêtant au cinquantième énoncé émis par l'enfant.

L'intelligibilité de l'enfant au cours de la lecture a dépassé les 70% en moyenne, ce qui rejoint les résultats obtenus par Witko et al. (2008) ; tous les enfants ont un pourcentage d'intelligibilité supérieur à 60%. Plus de la moitié des énoncés de l'enfant est donc intelligible à 24 mois. L'hypothèse H2 est ainsi validée.

Tous les enfants ont suffisamment échangé durant le protocole pour recueillir ces 50 énoncés. Nous avons donc pu effectuer des analyse psycholinguistiques, afin de comparer nos résultats à la norme. La LME moyenne se situe à 1,45, ce qui est en dessous de nos prévisions. Toutefois, la variabilité interindividuelle est très importante à deux ans, et 4 enfants sur 11 dépassent le seuil de 1,5 que nous avons fixé en référence à Parisse et Le Normand (2006). Notre hypothèse H5 est donc partiellement validée. Notons que la mesure de l'IDL, de 0,40 est supérieure à celle obtenue par Witko, Testud, et Touquette (2008), et l'IVOC (à 48,82) se rapproche de la littérature, Le Normand (2000) ayant obtenu un résultat similaire au cours d'un jeu standardisé. Ces chiffres tendent à montrer que le protocole élaboré permet d'obtenir des résultats qui se rapprochent de la norme.

La mesure des catégories grammaticales nous a en revanche réservé des surprises. Contrairement à ce qu'annoncent des auteurs, tels Kern (2000), seul un enfant sur les 11 de notre échantillon présente une majorité de noms dans son vocabulaire, tous les autres ne suivant pas les données présentées par ces auteurs, ce qui va à l'encontre de notre hypothèse H6 qui n'est pas vérifiée. Nous émettons l'hypothèse que ces chiffres atypiques pourraient éventuellement s'expliquer en partie par des différences interindividuelles très fortes à cet âge, ou par l'outil utilisé, CLAN calculant la répartition sans tenir compte des mots que nous avons jugés incertains dans les transcriptions. De plus, le mode de recueil des productions de l'enfant, au moyen de jeux tournant autour des animaux, a peut-être également influencé le langage des enfants, ceux-ci produisant de nombreuses onomatopées et exclamations. En effet, Kern (2003), bien que mentionnant un biais nominal observé par plusieurs auteurs, remarque également que différentes études ont montré que ce biais nominal n'était pas présent chez tous les enfants, même partageant la même langue. Le contexte de recueil des données a ainsi pu jouer sur la répartition des catégories grammaticales dans nos corpus.

3. Un support pour la mise en place de scénarios de lecture conjointe

Le scénario de lecture [QRF] a été l'objet d'une attention toute particulière ; sa présence dans toutes les dyades rejoint les observations de Bruner (1987) et montre qu'il s'agit d'un scénario prototypique, récurrent dans la lecture partagée, ce qui confirme notre hypothèse H8. Cela dit, la mère pose de multiples questions pour faire participer l'enfant et participer à l'élaboration de ses connaissances. Nous avons noté que les questions se

multipliaient jusqu'à l'obtention de la réponse de l'enfant. En moyenne, les mères posent 40 questions tout au long de la lecture, les enfants répondent 16 fois, puis les mères font six évaluations. Ces résultats sous forme de moyenne ne rendent pas compte des écarts importants entre les dyades, entre 25 et 99 questions, 6 et 40 réponses, et 4 à 21 évaluations. Nous retrouvons une convergence pour 4 dyades entre le nombre important de questions suivi du nombre élevé de réponses de l'enfant, et parmi celles-ci deux mères font également le plus grand nombre d'évaluations. En outre, nous observons que les questions de dénomination (QQC) sont les plus nombreuses dans les corpus, ce qui valide H9.

Cet effort pour faire participer l'enfant à la lecture implique que la mère prenne la parole pour relancer l'intervention de l'enfant. Nous constatons que les enfants sont plutôt à l'écoute au cours du récit, et c'est la mère qui leur montre un modèle de participation en prenant parfois la parole à leur place en T4, quand ils ne répondent pas à leur question. Ainsi nous validons H10 selon laquelle la majorité des échanges serait à l'initiative de la mère.

Les autres résultats montrent que d'autres paramètres que le scénario de lecture [QRF] entrent en jeu pour faire parler l'enfant. En effet, en dehors des énoncés types qui se suivent selon une séquence identique, nous retrouvons des procédés interactifs, décrits par Coquet (2004) et Bernicot, Salazar Orvig, et Veneziano (2006), tout au long de la lecture, dont certains chez toutes les mères, ce qui va en faveur d'une adaptation de la mère à son enfant et d'une grande souplesse pour lui permettre de participer au récit.

4. Une ouverture vers des significations partagées

La lecture partagée, avec sa structure d'énoncés récurrents, favorise l'interprétation des intentions communicatives des interlocuteurs, l'enfant devine grâce au contexte de l'image que sa mère dénomme l'objet représenté sur l'illustration. De par cette attention commune, la lecture conjointe participe à l'élaboration des significations partagées, en outre ce mode de fonctionnement prévisible peut également aider l'enfant à exprimer ses intentions communicatives (Veneziano, 1987). Ainsi les enfants ont aussi pris part à l'interaction autour du livre en exprimant leur accord ou désaccord en réponse aux interventions langagières de leur mère, ce qui est un signe d'engagement dans le dialogue. Les images racontées par les mères ont aussi favorisé des reprises et des acquiescements de la part des enfants, montrant ainsi leur intérêt. Le livre a été un support pour apporter de l'information nouvelle partagée, et propice à des échanges, sur les bruits d'animaux par exemple, sur la caractéristique d'un animal ou autour d'une chanson évoquant un personnage de l'histoire. Un enfant (Barry) a spontanément décrit un lapin en disant « tout doux ». Une enfant (Julie) a chanté la chanson des « poissons dans l'eau » en réponse à une suggestion maternelle.

La participation active des enfants se manifeste également par les actes de langage directifs. La majorité sont constitués de questions d'informations puis de demandes de dénominations témoignant de l'intérêt porté par les enfants aux images et à l'histoire. Ces enfants de 24 mois n'ont pas seulement écouté l'histoire mais ils ont participé à son élaboration en posant des questions pour développer certains aspects ou éclaircir des passages. Enfin l'histoire a fait réagir les enfants sur le plan émotionnel, le passage du renard qui croque les oreilles du lapin, personnage principal de l'histoire, a apeuré ou mis

en colère certains enfants contre le renard. Une enfant (Céline) a répété sur plusieurs tours de rôle « bobo » en se tapant les oreilles. Un autre (Cyril) a crié « Pas lapin ! » interprété pas sa maman comme suit : « Non renard il ne faut pas manger le lapin ! ». Les images véhiculent un sens qui fait réagir les enfants. Ils ont exprimé leurs intentions de communication tout au long de la lecture en utilisant trois formes d'actes de langage dont essentiellement des assertifs, pour faire des étiquetages soit spontanément, soit le plus souvent, en réponse aux questions de leur mère. Nous remarquons qu'un seul enfant (Othello) a, à l'inverse, en majorité des expressifs. Ce résultat valide donc en partie la 7ème hypothèse.

II. Apports du protocole

1. L'intérêt de l'observation mère-enfant

Malgré la quantité très importante de matériau collecté, la transcription ayant nécessité plus de 180 heures de travail, et le traitement des résultats ayant également été très long, ce mode de recueil permet de fournir des éléments fondamentaux pour comprendre les mécanismes en jeu dans l'interaction entre une mère et son enfant qui n'apparaissent pas dans d'autres modes de recueil. A 24 mois, l'enfant est en train de développer ses capacités cognitives, symboliques et langagières, ce sont les adaptations de sa mère à son niveau qui lui permettent d'échanger avec elle et de progresser.

La totalité du protocole a été élaborée autour de l'observation de l'interaction mère-enfant. Notre choix de ne pas participer à l'échange a été motivé par cette volonté de limiter une intrusion étrangère dans la dyade, afin de recueillir des données écologiques, d'une part des capacités langagières de l'enfant, celui-ci étant plus à l'aise, et d'autre part pour voir comment s'organise la communication entre les deux interlocuteurs. Cette situation permet de repérer des indices tant sur le plan psycholinguistique que sur le plan pragmatique, ce qui la rend très intéressante du point de vue clinique. De plus, la relation entre la mère et son petit enfant s'organise autour de routines interactives. Leur systématicité et leur répétitivité en font un moment de choix pour étudier comment la mère étaye les productions de l'enfant.

Dans la dyade mère-enfant, la relation et la complicité font avancer l'enfant tant sur le plan cognitif que langagier et symbolique (par le rapport de l'enfant à l'image). Il est donc essentiel de savoir comment interagissent les deux parties afin de posséder des points de repères qui permettront de détecter des procédés et des stratégies attendus, ou au contraire absentes. Dans une perspective orthophonique, ces éléments apporteront de la matière en vue d'un accompagnement familial par exemple.

2. Modalités matérielles du protocole

2.1. Durée de la passation

Lors de la mise en place des trois activités, la durée totale de passation a été estimée aux environs de 25-30 minutes. Ce temps a été préconisé par Dunn et al. (1996) pour leur

protocole et repris par Witko, Testud, et Touquette (2008), et semble adapté à l'enfant de 24 mois.

Cette estimation du temps était correcte, puisque la durée totale de la rencontre n'a pas excédé 26 minutes. Tous les enfants se sont montrés intéressés du début à la fin, malgré des fluctuations de l'attention en cours d'activité. On peut également supposer que le changement de situation et la découverte de nouveaux supports a favorisé le maintien de cette attention et la participation des enfants.

2.2. Une situation écologique

De nombreux auteurs, dont Ninio et Bruner (1978), ont eu recours, pour leurs recherches, à l'observation des sujets à domicile. En effet, cette situation offre une certaine validité écologique, du fait qu'elle se déroule dans un environnement familier et avec des intervenants connus (Kern, 2004). Notre absence physique durant la passation a également contribué à accroître cette validité. Il n'empêche que ce protocole n'est actuellement pas comparable à d'autres recueils de données du même type. C'est pourquoi nous devons rester prudentes quant à l'interprétation des résultats chiffrés.

2.3. Intérêt de l'utilisation de la vidéo

Lorsque l'on souhaite transcrire l'intégralité des paroles et des comportements des interlocuteurs, quelle que soit la longueur de l'activité, il est nécessaire de recourir à l'usage de la caméra. Réaliser des vidéos nous a permis de réaliser des transcriptions plus fiables ; nous avons pu noter un maximum d'informations utilisables dans les analyses ultérieures, dont certaines nous auraient échappé si nous n'avions pas utilisé cet outil. En cas de doute sur une parole ou un geste, nous avons eu la possibilité de revenir en arrière et de visionner le passage jusqu'à obtenir confirmation. En outre, la caméra nous a permis de ne pas assister à la passation du protocole, libérant la dyade du stress que peut causer la présence de personnes étrangères au cours de ces activités.

III. Limites du protocole

Malgré les aspects intéressants de ce protocole, des limites sont toutefois apparues en cours de passation et au moment du traitement des données.

1. Les limites au niveau des activités

1.1. Le jeu d'association

Ce jeu a été élaboré dans le but d'observer l'interaction au cours d'une situation semi-dirigée, puisqu'une consigne était donnée en début de passation. Le but du jeu était d'associer la nourriture avec l'animal qui la consomme, en se basant sur l'histoire qui venait d'être lue. Nous comptions sur la récence de la lecture, les savoirs partagés par la dyade et le tutorat de la mère par l'étayage pour aider l'enfant à réussir cette tâche. Or il a

été très difficile pour tous les enfants de comprendre la consigne, malgré les efforts des mères. Ils se sont tous spontanément orientés vers une tâche d'appariement plutôt que d'association, réunissant le lapin qui allait se faire manger par le renard avec le lapin en tant que consommateur de carottes et associant les autres images de façon aléatoire, sans se référer à l'histoire. Deux attitudes maternelles ont pu être constatées suite à la non compréhension de la consigne par les enfants : certaines ont tenté de réorienter l'enfant vers le but du jeu, enlevant les vignettes mal placées, réexpliquant les règles et collant les vignettes au bon endroit en commentant leur action ; d'autres ont plutôt suivi leur enfant, le laissant coller les vignettes où il voulait en échangeant avec lui.

Pour une éventuelle élaboration d'un nouveau protocole, cette tâche nous a permis de voir que l'association animal-nourriture ne semblait pas acquise à 24 mois. Certaines mères nous ont d'ailleurs indiqué après passation du protocole, que cette tâche était trop ardue pour leurs enfants. Néanmoins, malgré cette difficulté, toutes les dyades ont échangé pendant cette activité. L'intérêt, noté chez tous les enfants, pour associer les deux images du lapin, nous laisse à penser qu'il aurait été préférable de leur proposer un jeu d'appariement, par exemple, reprenant les personnages imagés du livre, à coupler avec des photographies représentant les mêmes animaux.

1.2. Les figurines

Le jeu libre avec les figurines a été proposé en vue d'obtenir des éléments établissant la présence de la théorie de l'esprit à deux ans, en observant comment l'enfant met en scène une histoire avec les animaux fournis, en collaboration avec sa mère. Afin de garder le thème abordé dans le livre, les figurines contenaient entre autres les personnages du livre et offraient une possibilité de rejouer l'histoire ou d'en créer une nouvelle. La façon d'aborder ce jeu a été très différente selon les dyades. Des enfants se sont contentés de sortir et regarder les figurines, sans interagir avec leur mère, tandis que d'autres ont joué un peu avec elles, recréant les situations marquantes du livre (par exemple le renard courant après le lapin) ou jouant avec une figurine particulière (faire sauter la grenouille, galoper le cheval, marcher la vache, voler l'oiseau, nager le poisson). Après visionnage des vidéos, il nous a semblé que les enfants n'étaient pas tous familiarisés avec le jeu impliquant des figurines, et qu'ils ne jouaient donc pas avec spontanément. En parallèle, certaines mères paraissaient avoir des difficultés à initier un jeu et à entraîner l'enfant dans cette activité, notamment lorsque l'enfant ne jouait pas avec les figurines.

Suite à ces observations, nous pensons qu'il aurait été plus judicieux pour observer le jeu symbolique et l'interaction mère-enfant de proposer un jeu plus routinisé à deux ans tel qu'un jeu libre avec des figurines dans un décor matérialisé (une ferme, le zoo, …), qui proposerait un cadre plus explicite ou de la dînette, qui maintient le thème de la nourriture introduit par le livre.

Ces deux jeux n'ont pas fait l'objet d'un traitement approfondi, en raison de la profusion de données collectées sur la situation de lecture partagée et du manque de temps pour étudier la totalité des corpus. En outre, notre objectif principal étant de rechercher la manière dont les mères s'y prennent pour inscrire leur enfant dans les échanges, nous avons privilégié le support livre car il nous paraissait plus propice à l'étayage maternel. Néanmoins les deux jeux ont tous les deux donné lieu à des échanges entre les dyades, et auraient aussi fourni des éléments intéressants concernant l'observation de l'interaction

entre la mère et son enfant de 24 mois, dans deux situations de jeu : dirigé et libre. Une comparaison entre ces trois supports pour observer lequel faisait émerger le plus de production langagière n'a malheureusement pu être menée, faute de temps.

1.3. Le mode de recueil des données

Le protocole a été élaboré en trois temps afin de recueillir de manière certaine les 50 énoncés nécessaires aux calculs psycholinguistiques. Cependant la collecte des énoncés s'est faite arbitrairement selon un ordre chronologique, aussi chaque enfant s'exprimant plus ou moins selon l'activité proposée, le nombre d'énoncés pris dans les temps de lecture, de jeu semi dirigé, ni de jeu libre a été variable. Cela a pu introduire un biais dans la répartition des catégories grammaticales recueillies et pourrait expliquer la différence concernant la majorité de mots fonctionnels par rapport aux noms que l'on trouve dans certaines études.

1.4. Le rôle du questionnaire parental

Nous avons souhaité avec le questionnaire parental rechercher des profils d'enfants pour observer si des rapprochements pouvaient être faits entre les habitudes de lecture des enfants, le nombre de livres (pour enfants) lus à la maison, les objectifs des parents quant au choix des livres et à la lecture elle-même, et les résultats psycholinguistiques obtenus par les enfants, mais nous n'avons trouvé aucun rapprochement significatif statistiquement.

2. Le matériel utilisé

2.1. La vidéo

L'utilisation de la vidéo était nécessaire pour pouvoir analyser la multitude d'éléments qui entrent en jeu dans l'interaction et pour transcrire les échanges entre la mère et son enfant de la manière la plus proche de la réalité. En outre, elle permettait notre absence de la pièce dans laquelle se déroulait le protocole, afin d'atteindre au plus près possible le niveau de la situation écologique. Cependant, au vu de l'organisation des lieux, la caméra ne pouvait pas être dissimulée, et était donc visible par la dyade. Il est donc raisonnable de penser que cette présence a pu perturber tant l'enfant, par la vue d'un objet inhabituel dans la pièce, que la mère, par la pensée qu'elle était observée et que toutes ses actions et paroles seraient enregistrées et analysées. On peut donc supposer que leurs réactions, leurs échanges, ne sont pas totalement le reflet de la vie de tous les jours. « L'œil de la caméra » introduit un biais dans l'étude, qui est pourtant difficilement contournable, à moins de filmer la dyade sans l'en informer (ce qui est tout à fait impossible, tant sur le plan déontologique que pratique). De ce fait, l'observation, si elle tend vers la situation écologique, n'en est pas totalement une, puisque les intervenants savaient qu'ils étaient filmés. Précisons que les mères ont été informées après avoir été filmées de l'objectif du mémoire : étudier la manière dont les mères s'y prennent pour lire une histoire à leur enfant.

2.2. Le logiciel CLAN

Le logiciel CLAN a retenu notre attention de par son utilisation de plus en plus fréquente dans la recherche sur le langage et la communication de l'enfant. De ce fait, il permet une uniformisation des transcriptions avec les données d'autres chercheurs ; ce qui permet un partage des travaux et une transparence au niveau de la méthodologie. Toutefois, bien qu'il présente l'avantage de noter un maximum d'observations pendant le déroulement du protocole, par le système des différentes lignes secondaires, certains éléments ne peuvent pas apparaître de manière suffisamment précise pour être étudiés. Par exemple les variations de prosodie et les accentuations doivent être traitées par un logiciel complémentaire, comme Praat. Ces éléments peuvent certes être notés dans la ligne %com, mais le logiciel ne permet pas de comparer les variations, et donc d'établir l'importance des différences. Or il aurait été intéressant pour nous de pouvoir mesurer ces paramètres vocaux intervenant dans l'étayage maternel, ce qui n'a pas été possible par l'utilisation de ce seul logiciel. En outre, CLAN ne permet pas de coder la multimodalité sur une même ligne, ce qui rend plus difficile son analyse, bien que ce point puisse être contourné par une notation sur une ligne dépendante, en dessous de l'énoncé transcrit.

3. Limites des analyses

Au cours de notre réflexion, nous avons dû effectuer de nombreuses recherches bibliographiques concernant l'étayage maternel auprès d'enfants d'âge préscolaire. Si de nombreux auteurs, tels qu'Espéret (1992), Veneziano (2000), Piérart et Leclercq (2005), ont décrit les caractéristiques particulières du langage modulé, il nous est apparu que peu de recherches avaient été faites sur les structures d'échanges prototypiques récurrentes employées par les mères pour faire progresser le langage et les capacités communicatives de leur enfant. Nous n'avions par conséquent que peu d'éléments sur lesquels nous appuyer pour établir notre protocole et définir les données à observer plus précisément. Ces lacunes sur le plan théorique peuvent en partie expliquer le manque d'adaptation à l'enfant de 24 mois des deuxième et troisième temps du protocole. En outre, peu d'études ayant été menées au niveau de l'analyse des interactions chez les tout-petits, nous n'avons eu que peu de données auxquelles comparer nos résultats. Quant aux scénarios de lecture, bien que la structure prototypique [Question/Réponse/Feed-back] ait été décrite notamment par Ninio et Bruner (1978) et Ninio ultérieurement (1980, 1983), puis Bruner (1987), ces auteurs se sont attachés à sa forme globale, sans définir les expansions possibles pour chaque cas venant de la mère ou de l'enfant.

C'est pourquoi nous avons tenté de décrire la diversité des formes d'étayage maternel de manière détaillée en ouvrant ainsi des questionnements sur la méthodologie de transcription, sur l'intérêt d'un indice d'ajustement mère-enfant, sur l'impact d'une situation dite écologique.

4. Limites de la population

Au départ de la recherche de population, notre objectif était d'atteindre au minimum un nombre de 15 dyades, afin de limiter autant que possible l'effet de la variation interindividuelle pour procéder à des analyses statistiques. Ce chiffre n'a

malheureusement pas pu être atteint, comme nous l'avons expliqué précédemment. Par conséquent, les observations et analyses que nous avons effectuées ne peuvent être considérées que dans le cadre d'une étude qualitative et exploratoire. Ils ne peuvent donc être généralisables sur la population des enfants de 24 mois. Néanmoins, l'avantage d'un petit effectif réside dans l'observation détaillée des dyades. Nous avons pu voir ainsi qu'il existait de très fortes variations interindividuelles à cet âge, tant sur le plan du développement du lexique, que sur celui de la morphosyntaxe et des compétences communicatives. Une partie de ces différences aurait pu être contournée en effectuant le choix des enfants sur la taille de leur lexique plutôt que sur leur âge, comme le préconise Kern (2003). Toutefois, ce mode de sélection n'a pas pu être mis en œuvre en raison du temps restreint que nous avions pour réunir la population et des difficultés que nous avons rencontrées pour atteindre le nombre réuni au final. Ce critère de sélection est à retenir pour envisager une poursuite de ce type de recueil de données.

IV. Ouvertures

Cette étude a eu pour nous un double intérêt : d'une part entrer en contact avec des professionnels de la petite enfance et des parents, ce qui nous a projetées dans un contexte professionnel, ce partenariat étant primordial dans notre métier futur, nous pouvons l'enrichir grâce aux observations que nous avons menées autour du livre ; d'autre part, nous nous sommes questionnées sur les gains que les orthophonistes, au cours de leurs séances de prise en charge des enfants, ou les mères, dans les séances d'accompagnement familial ou à la maison, pourraient tirer de l'utilisation du livre avec un enfant, en appliquant ces procédés d'étayage bénéfiques à l'enfant.

L'interaction mère-enfant autour du livre ouvre ainsi de nombreuses perspectives tant du point de vue de l'évaluation des capacités de communication de l'enfant, que du côté de l'accompagnement parental. Néanmoins, la rareté des études portant sur ce sujet fait que les populations de références auxquelles comparer les observations manquent. Il pourrait être intéressant de réaliser un nouveau protocole autour du livre, et de le faire passer à une population plus importante permettant de limiter l'influence de la variation interindividuelle. La passation de ce même protocole auprès d'enfants en difficulté ou avec handicap permettrait de pointer les particularités de communication dans ces dyades. Nous avons aussi évoqué les problèmes engendrés par les variations interindividuelles à deux ans, ainsi qu'un critère de sélection alternatif qui pourrait les réduire. Il pourrait donc être utile de réaliser le même protocole auprès d'enfants recrutés sur la taille de leur lexique comparable, afin d'observer si les différences sont atténuées.

CONCLUSION

Nous nous sommes intéressées à la lecture partagée entre une mère et son enfant dans le but de vérifier si cette situation pouvait être propice à recueillir chez l'enfant de deux ans des indices de son développement langagier sur le plan formel et fonctionnel. Les résultats de notre étude montrent que le protocole tout entier est nécessaire d'une part sur le plan formel pour récolter les énoncés indispensables afin de réaliser les calculs psycholinguistiques, pour comparer l'enfant à ses pairs dans le domaine phonologique, lexical et morphosyntaxique, et d'autre part sur le plan fonctionnel pour observer comment le jeune enfant se lance dans les échanges guidés par sa mère.

L'observation psycholinguistique a permis de caractériser les compétences langagières formelles de l'enfant. A ce niveau, si le pourcentage d'intelligibilité, supérieur à 60%, montre que les enfants de deux ans sont entrés dans la verbalité, ils exploitent la multimodalité dans des structures mixtes, puisque 18% en moyenne d'énoncés sont produits en modalité verbale+gestuelle. Nous avons également voulu évaluer l'enfant sur le plan fonctionnel. A partir du vocabulaire dont il dispose, nous avons observé comment, il l'utilise dans les échanges pour se faire comprendre et exprimer ses intentions de communication. Nous avons complété l'étude des actes de langage par une analyse de type conversationnelle afin de mesurer la place de l'enfant dans les échanges avec sa mère. Cette approche a permis de relever dans le dialogue les structures d'échanges prototypiques, en même temps que les réactions de la mère et de l'enfant en fonction de ce qui est dit par chacun. Enfin ce qui a guidé nos recherches était aussi une question à laquelle nous avons essayé de répondre tout au long de cette étude : « comment la mère s'y prend-elle pour faire de son enfant un interlocuteur ? ». Depuis tout petit elle s'adapte à son enfant et développe chez lui les précurseurs de la communication, mais comment ceux-ci sont-ils réinvestis dans les échanges par la suite ?

Nos recherches tentent d'apporter des éléments de réponse à cette question, en termes de scénarios de lecture, au sens où l'entend Bruner (1987). Par des énoncés qui se répètent selon un enchaînement qui reste stable, les mères fournissent à l'enfant un format dialogique lui permettant de prendre sa place dans un échange, sachant ce qu'on attend de lui. Nous avons observé que les enfants de 2 ans ont intégré l'enchaînement « Questions-réponses », car la part d'interventions des enfants est majoritaire après une question. De plus, nous pensons qu'ils l'ont probablement intériorisé car parfois, ce sont les enfants qui initient l'enchaînement en pointant une image, demandant ainsi un étiquetage à leur mère. Outre les techniques utilisées par les mères pour donner la parole à leur enfant, nous avons aussi remarqué les feed-back produits par toutes les mères en réponse aux enfants qui à la fois évaluent les productions sur le plan phonologique , syntaxique et lexical leurs productions langagières, et en même temps apportent un renforcement qui encourage l'enfant à se hasarder à prendre la parole malgré ses connaissances lexicales en cours de développement. La façon ludique dont les mères interprètent l'histoire avec le recours aux onomatopées, aux gestes symboliques, favorise un climat de confiance qui permet aux enfants de se risquer à prendre leur tour de rôle dans un domaine qu'ils ne maîtrisent pas encore très bien : celui du langage et de l'interprétation des images, ou même seulement de leur description.

Parfois les interactions mère-enfant ne fonctionnent pas aussi bien, ou alors le livre n'a pas une place privilégiée dans la famille, l'orthophoniste peut alors intervenir pour donner des conseils sur la lecture d'un album illustré et proposer quelques clés pour permettre de

favoriser l'interaction mère-enfant en situation de lecture partagée. La grille des « procédés interactifs maternels » constitue une synthèse des formes d'étayage que l'on retrouve dans les 11 dyades de l'échantillon et qui font référence à des études faites par des professionnels de l'enfance et du langage.

BIBLIOGRAPHIE

Aimard, P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant*. Paris : Dunod.

Balthasar, L. (2005). « Transcription avec CLAN – Mode d'emploi », In *icar.univ-lyon2.fr*, [en ligne], Page consultée le 10 juin 2008. http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/ManuelClanClapi0509.pdf

Bassano, D. (1998). Premiers pas dans l'acquisition du lexique. *Rééducation Orthophonique, 196*, 117-126.

Bassano, D. (2000). La constitution du lexique : le « développement lexical précoce ». In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage: le langage en émergence de la naissance à trois ans* (pp.137-162). Paris, Presses Universitaires de France.

Bassano, D. (2003). Premiers pas dans le langage. *Pour la Science. Cerveau et Psycho, n°3,* 44-47.

Bergès, C., Desmarets, C., Dumont, J., Dupuy, D., & Lasjunies, C. (1982). Le livre, l'enfant et l'orthophoniste. *Rééducation Orthophonique, 20*, 425-440.

Bernicot, J., Salazar Orvig, A., & Veneziano, E. (2006). Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La Linguistique, 42(2*), 29-50.

Bonnafé, M. (1994). *Les livres c'est bon pour les bébés*. Paris : Calmann-Lévy.

Brigaudiot, M., & Danon-Boileau, L. (2002). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bruner, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Editions Retz.

Bruner, J.S. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Brunod, R. (2007). La dimension psychoaffective dans le développement du langage oral. *Rééducation Orthophonique, 231*, 87-99.

Boujon, C. (2001). *Bon appétit Monsieur Lapin*. Paris : l'école des loisirs.

Boysson-Bardies, B. de (1996). *Comment la parole vient aux enfants : de la naissance à deux ans.* 2ième édition (1999). Paris : Odile Jacob.

Camaioni, L., & Aureli, T. (2002). Trajectoires développementales et individuelles de la transition vers la communication symbolique. *Enfance, 54*, 259-275.

Champaud, C. (2001). « Une introduction au système CHILDES en français », In *childes.psy.cmu.edu*, [en ligne], Page consultée le 10 juin 2008. http://childes.psy.cmu.edu/intro/french.pdf

Champaud, C. (2002). « Le système CHILDES : présentation d'ensemble ». In *cavi.univ-paris3.fr*, [en ligne], Page consultée le 10 juin 2008. http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/ED/activites/CHILDES_ED268-2002.pdf

Coquet, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent, méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues: Ortho Editions.

Coquet, F. (2005). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation Orthophonique, 221*, 13-27.

Coquet, F., Roustit, J., & Jeunier, B. (2007). Batterie EVALO 2-6. Evaluation du développement du langage oral et des comportements non verbaux du jeune enfant. *Rééducation Orthophonique, 231*, 203-225.

Collié, I. (2007). Les précurseurs pragmatiques. *L'orthophoniste, 271*, 18.

De Weck, G. (2000). *Etayage verbal d'adultes en interaction avec des enfants dysphasiques*. In 3èmes Journées Scientifiques de l'Ecole d'Orthophonie de Lyon, Accéder au(x) langage(s), pour une acquisition pluridisciplinaire de l'acquisition du langage (CD-Rom). Lyon UCBL.

Espéret, E. (1992). La mise en place des conduites langagières : construction des représentations et processus cognitifs chez l'enfant. *Glossa, 29,* 54-61.

Florin, A. (2002). « Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages », In *ac-creteil.fr*, [en ligne], Page consultée le 26 septembre 2008. http://www.ac-creteil.fr/langages/contenu/prat_peda/dossiers/doc_pdf/eval_nat/part_creteil/conf_A_Florin.pdf

Garitte, C. (2005). Le développement des compétences conversationnelles chez l'enfant. *Rééducation Orthophonique, 221*, 57-66.

Guedeney, A., & Guedeney, N. (2006). *L'attachement : concepts et applications*. Paris : Editions Masson.

Guidetti, M., & Tourrette, C. (1993). Echelle de la Communication Sociale Précoce : ECSP. Paris : E.A.P.

Hilaire, G., Kern, S., Viguié, A., Dudognon, P., Langue, J., & Romieu, J. (2001). « Le développement communicatif des enfants français de 8 à 30 mois ». In *ddl.ish-lyon.cnrs.fr*, [en ligne], Page consultée le 6 décembre 2008. http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/Kern/Hilaire_2001.pdf

Hilton, H. (2008). « Corpus PAROLE ». In *talkbank.org*, [en ligne], Page consultée le 12 novembre 2008. http://talkbank.org/BilingBank/PAROLE/PAROLE_manual.pdf

Jakobson. R. (1981). *Eléments de linguistique générale*. Paris : Minuit

Jisa, H., & Richaud, F. (2005). «Quelques sources de variation chez les enfants». In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne], Page consultée le 2décembre 2009. http://aile.revues.org/document1251.html

Karmiloff, K. &Karmiloff-Smith, A. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.

Kern, S., & Langue, J. (2000). *Des premiers gestes aux premiers mots: le développement communicatif chez l'enfant de 8 à 30 mois.* In 3èmes Journées Scientifiques de l'Ecole d'Orthophonie de Lyon, Accéder au(x) langage(s), pour une acquisition pluridisciplinaire de l'acquisition du langage (CD-Rom). Lyon UCBL.

Kern, S. (2001). Le langage en émergence. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, 13*, 8-12.

Kern, S. (2003). Le compte-rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois langage en émergence. *Glossa, 85*, 48-61.

Kern, S. (2004). « Développement du langage chez le jeune enfant : le compte-rendu parental comme outil d'évaluation ». In ddl.ish-lyon.cnrs.fr, [en ligne], Page consultée le 13 octobre 2007. http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/Kern/Kern_2004b.pdf

Lanoë, C. (1999). Approche interactionniste du développement langagier des enfants de 2 à 8 ans. Thèse de Psychologie, Nantes.

Lanoë, C. (2000). La situation de lecture partagée : une routine pour l'acquisition du langage, de la lecture et de l'écriture, *Revue de Psychologie de l'éducation, 2*, 70-93.

Leclerc M.C. (2005). Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés. *Rééducation Orthophonique, 221*, 157-170.

Le Normand, M-T. (2007). Evaluation de la production spontanée du langage oral et de l'activité sémantique du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Rééducation Orthophonique, 231*, 53-71.

Mac Whinney, B. (2000). « The CHILDES Project: Tools for Analysing Talk ». In *childes.psy.cmu.edu*, [en ligne], Page consultée le 10 juin 2008. http://childes.psy.cmu.edu/manuals/clan.pdf

Marcos, H. (1998). *De la communication prélinguistique au langage : formes et fonctions*. Paris : L'Harmattan.

Martin, S. (2005). Les habiletés pragmatiques chez l'enfant âgé de 2 à 3 ans présentant un trouble du langage. *Rééducation Orthophonique, 221*, 115-116.

Montfort, M. (2007). L'évaluation des habiletés pragmatiques chez l'enfant. *Rééducation Orthophonique, 231*, 73-85.

Moreau, M.L, & Richelle, M. (1981). *L'acquisition du langage*. Pierre Mardaga : Bruxelles.

Morgenstern, A., & Parisse, C. (2007). « Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans ». In *Corpus.revue.org*, [en ligne], Page consultée le 12 novembre 2008. http://corpus.revues.org/index922.html

Morgenstern, A., Leroy, M., & Mathiot, E. (2008). « Le pointage chez l'enfant : du gestuel au linguistique ». In *Actes. CMLF (Congrès mondial de linguistique française)*, [en ligne], Page consultée le 2 décembre 2009. http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=article&access=standard&Itemid=129&url=/articles/cmlf/abs/2008/01/cmlf08170/cmlf08170.html

Nader-Grosbois, N. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant. Du normal au pathologique*. De Boeck : Bruxelles.

Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language, 5*, 1-15.

Ninio, A. (1980). Picture-Book Reading in Mother-Infant Dyads Belonging to Two Subgroups in Israël. Child Development, 51 (2), 587-590.

Ninio, A. (1983). Joint bookreading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology, 19*, 445-451.

Ninio, A., & Wheeler, P. (1984). Functions of speech in mother-infant interaction. In L. Feagans, G.J. Garvey, & R. Golinkoff (Eds.), *The origins and growth of communication* (pp. 196-207). Norwood, NJ: Ablex.

Ninio, A., & Snow, C. (1988). Language acquisition through language use: The functional sources of children's early utterances. In Y. Levy, I. Schlesinger, & M.D.S. Braine (Eds.), *Categories and processes in language acquisition* (pp. 11-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Parisse, C., & Le Normand M-T. (2006). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa, 97, 20-41.*

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence* (Rééd. 1977). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piérart, B., & Leclercq, A. (2005). Le langage modulé des mères d'enfant dysphasique. *TRANEL, 42*, 33-51.

Rateau, D. (1998). *Lire des livres à des bébés*. Ramonville-Saint-Agne : Editions Erès.

Richard, C., & Salvi, C. (2008). *Styles langagiers précoces et explosion lexicale: le questionnaire parental du MacArthur Bates CDI comme outil d'investigation.* Mémoire d'orthophonie n°1459, Lyon.

Testud, C., & Touquette, A. (2006). *Observation de l'interaction « Mère-Enfant » autour d'un livre illustré dans un protocole d'évaluation du langage et de la communication d'enfants âgés de 24 mois*. Mémoire d'orthophonie n°1351, Lyon.

Thollon-Béhar, M.P. (1997). *Avant le langage*. Paris : L'Harmattan.

Veneziano E. (1987). Les débuts de la communication langagière. In J. Gérard-Naef (Ed.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer* (pp.59-94). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage: le langage en émergence de la naissance à trois ans* (pp.231-265). Paris : Presses Universitaires de France.

Veneziano E. (2002) Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans : de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la « théorie de l'esprit » en action, *Enfance*, *54*, 241-257.

Veneziano, E. (2005). Effects of conversational functioning on early language acquisition: When both caregivers and children matter. In B. Bokus (Ed.), *Studies in the psychology of child language* (pp. 47-69). Warsaw : Matrix.

Veneziano, E. (2007). Le langage dans le jeu de fiction : une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez le jeune enfant. *TRANEL, 46*, 1-14.

Vertalier, M. (2000). *Interactions verbales adulte-enfant. Aspects linguistiques. Repérage de phénomènes d'apprentissage du langage*. Communication présentée aux 3èmes journées scientifiques de l'école d'orthophonie, Lyon, France.

Vertalier, M. (2006). « Approche linguistique des textes de livres pour enfants : pour quels objectifs et quelles pratiques au cours de l'acquisition du langage ? », In *revues.univ-nancy2.fr*, [en ligne], Page consultée le 26 septembre 2008. http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=304

Vinter, S. (2001). Les habiletés phonologiques chez l'enfant de deux ans. *Glossa 77*, 4-19.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (orig. 1934). Paris : La Dispute/Snédit.

Witko, A. (2005). Une approche pragmatique lors du bilan orthophonique d'un enfant atteint de psychose infantile. *Rééducation Orthophonique, 221*, 137-158.

Witko, A., Testud, C., & Touquette, A. (2008). Situation de lecture partagée et intervention précoce en orthophonie. Une étude exploratoire pour décrire et évaluer les conduites langagières et communicatives d'enfants de 24 mois. *Glossa 103*, 4-35.

ANNEXES

Annexe I : Présentation des différents types d'échanges

Types d'échanges	Types d'interventions	Exemples
Binaire	Initiative Réactive	*Enfant* : gros! *Mère* : elle est très grosse !
Ternaire	Initiative Réactive Evaluative	*Mère* : c' est ses +… *Enfant* : ++ dents! *Mère* : c' est ses dents!
Incomplet	Initiative Réactive 0	Mère : ça c'est quoi? *Absence de réponse de l'enfant*
Par cycles = 1 échange [IRE]+ 1 échange [IR]	Initiative 1 Réactive 1 Evaluative 1 Initiative 2 Réactive 2	*Mère* : qu+est+ce+que c'est? *Enfant* : croâ croâ! *Mère* : croâ croâ! *Mère* : c' est une grenouille ? *Enfant* : oui!

Annexe II : Présentation des deux jeux du protocole

1. Le jeu d'association d'images

2. Les figurines

Annexe III : Lettre de contact aux crèches

Lyon, le 18 mars 2008

Bonjour,

Etudiantes à l'école d'orthophonie de l'université de Lyon I, nous vous contactons dans le cadre d'un travail de recherches destiné à valider notre dernière année d'études (4°).

Celui-ci va consister à observer pendant environ 25 minutes le langage et la communication de l'enfant de deux ans (plus ou moins un mois), sans handicap, au cours de différentes activités avec sa mère : la lecture d'un album illustré, un jeu d'association d'images, ainsi qu'un jeu introduisant la manipulation de figurines (nous apporterons la totalité du matériel).
Cette interaction mère enfant sera filmée pour les besoins de notre étude, au domicile des parents si possible ; bien entendu le film sera réservé uniquement à usage pédagogique, c'est-à-dire à notre propre étude, et non retransmis aux étudiants.
Nous envisageons de mener la passation de l'épreuve au cours du mois d'avril ou début mai, (éventuellement jusqu'en septembre).

Toutes ces observations vont nous permettre de construire un matériel orthophonique destiné à répertorier les habiletés communicatives de l'enfant de deux ans tout-venant.

Nous sollicitons votre aide pour proposer aux mères qui selon vous seraient susceptibles de l'accepter, notre travail de recherche. Nous restons également à votre disposition pour un entretien au cours duquel nous pourrons répondre à toutes les questions de votre part ou de celles des parents.

Nous sommes joignables par téléphone ou par mail.

En vous remerciant d'avoir prêté attention à notre projet, nous vous adressons nos sincères salutations.

Laure Desvergnes, Laurence Lebrun

Annexe IV : Présentation des consignes à la mère

Etudiantes : Laure Desvergnes - Laurence Lebrun
Maître de Mémoire : Agnès Witko
Titre provisoire de l'étude : Elaboration d'une grille d'observation pour évaluer les compétences communicatives de l'enfant de deux ans à partir d'une interaction mère/enfant autour d'un album illustré.

1°- Préparation de l'espace
- Choisir un lieu, une position, un moment propice pour prendre un moment avec son enfant
- Placer la caméra de manière à éviter le contre-jour
- Installer la caméra dans un coin de la pièce, à distance de l'enfant (environ 3 mètres), afin d'attirer son attention au minimum
- Régler la caméra de façon à ce que l'image cadre en entier la mère et l'enfant, afin de pouvoir observer l'ensemble des gestes et des regards qui interviennent dans la communication
- Vérifier la qualité du son avant l'enregistrement.

2°- Interaction mère/enfant
La lecture de l'album « Bon appétit Monsieur Lapin »

Installez-vous comme vous voulez pour regarder l'album avec votre enfant. Lisez l'histoire le plus naturellement possible, « comme d'habitude », en vous adressant à votre enfant sans rien changer, c'est-à-dire que vous pouvez intervenir à la demande de l'enfant et accompagner la lecture par des interactions verbales ou gestuelles. Il est également possible de relire l'histoire si votre enfant le désire.
Il est inutile d'essayer « de bien lire » l'histoire, car ce qui compte c'est d'observer « comment une maman lit une histoire à son enfant » et non « comment ***il faut*** *lire une histoire à son enfant ».*

Le jeu avec les images du livre

Lorsque vous aurez fini, vous proposerez le jeu d'associations d'images à votre enfant en lui expliquant que vous allez jouer avec lui à un petit jeu sur les animaux qu'il vient de voir dans le livre. Montrez-lui le jeu et faites-le lui découvrir, comme vous le feriez avec un jeu qui est nouveau pour lui.
Le principe du jeu est le suivant : il s'agit de fixer chaque image de nourriture sur celle de l'animal qui la mange.
Jouez au jeu avec votre enfant comme vous le faites d'habitude.

Le jeu avec les figurines

Montrez ensuite à votre enfant la boîte qui contient des figurines. Ouvrez-là ensemble et découvrez avec lui les différents animaux qu'elle renferme. Proposez-lui de jouer avec eux. Il s'agit d'un jeu libre, c'est-à-dire que vous pouvez faire ce que vous voulez avec.
En revanche, vous ne devez pas introduire d'éléments supplémentaires, mais juste utiliser les figurines fournies.

3°- Explication donnée à l'enfant
- Il peut s'avérer utile, s'il l'a remarquée, d'expliquer à l'enfant la présence de la caméra, en lui proposant de ne pas s'en occuper.
- Expliquer à l'enfant que maman va lui lire une histoire puis qu'ils joueront ensuite un peu tous les deux.

Annexe V : Fiche de renseignement à remplir par les parents

Fiche d'informations

Nous vous remercions de bien vouloir remplir cette fiche d'information le plus précisément possible, ce qui nous permettra d'affiner le traitement des données recueillies pour notre travail de recherche. Les données relatives à cette fiche seront utilisées de façon **anonyme**, et uniquement dans le cadre de notre étude.

1. Date de l'enregistrement du film :

2. Prénom de l'enfant :

3. Sexe :

4. Date de naissance de l'enfant :

5. Votre enfant est-il né prématurément ? (3 semaines ou plus avant terme) oui non

6. Votre enfant a-t-il eu des problèmes de santé (ORL, Vue, autres) :

7. A quel âge a-t-il dit ses premiers mots ?

8. A quel âge a-t-il marché ?

9. Nombre de frères :
   Date(s) de naissance :

10. Nombre de sœurs :
    Date(s) de naissance :

11. Rang de l'enfant dans la fratrie :

12. Mode de garde :

13. Age de la mère (date de naissance) :

14. Profession de la mère :

15. Niveau d'études de la mère :

16. Age du père (date de naissance) :

17. Profession du père :

18. Niveau d'études du père :

19. Votre situation maritale : mère/père célibataire marié(e)/en couple

20. Parlez-vous d'autres langues que le français à la maison ?

21. A quel âge votre enfant s'est-il intéressé aux livres ? Quelles sortes de livres ?

_____

22. Votre enfant aime-t-il que vous lui lisiez des histoires ? _____

23. Si oui, avez-vous le temps de lui en lire chaque jour (avez-vous un moment privilégié ?) ou plutôt quelques-unes par semaine ou plusieurs par mois ? A quelle fréquence ? _____
_____

24. Qui lit les histoires : le papa, la maman ou les deux ? Ou ses frères et sœurs, d'autres membres de la famille, des amis ? _____
_____

25. Combien possédez-vous approximativement de livres pour enfants à la maison ? Comment les avez-vous choisis ?

_____

26. D'après vous qu'apportent les livres à votre enfant ?
_____

27. Votre enfant est-il en contact avec des livres ailleurs qu'à la maison ? à la bibliothèque, dans la famille, chez ses amis, autres lieux ? _____
_____

28. Votre enfant réclame-t-il de jouer avec vous ? Pouvez-vous jouer avec lui dans la semaine ? Le week-end ? _____

29. Aime-t-il également jouer avec ses frères et sœurs ? Jouent-ils ensemble ? _____

30. Quels sont les jeux préférés de votre enfant, ceux qu'il aime partager avec vous ?
_____

31. La lecture et les livres font-ils partie de vos loisirs ?

32. Souhaitez-vous une copie de l'enregistrement vidéo ?

33. Souhaitez-vous participer à un moment d'échange pour connaître les résultats des observations ?

34. Ce film peut avoir une utilisation pédagogique ou scientifique, y voyez-vous un inconvénient ?

35. Si vous avez quelque chose à ajouter :

_____
_____
_____

Merci à vous et à votre enfant pour votre participation !

Annexe VI : Conventions de transcription sous CLAN

Lignes principales : citations de la personne

- Sur la ligne principale sont entrées les formes qui correspondent le plus possible aux mots produits par le locuteur, ceux-ci sont séparés par des espaces.

- Chaque ligne principale commence par un astérisque (*) suivi d'un trigramme en majuscules indiquant le locuteur, de deux points, d'un tabulateur et de l'énoncé.
Trigramme faisant référence à la mère :
*MOT:
Trigramme faisant référence à l'enfant :
*CHI :

- Chaque énoncé correspond à une entrée différente avec un retour à la ligne et une nouvelle présentation du locuteur.
*MOT: les dames, elles sont dans la chambre.
*CHI: ah?

Sigles

xx parole inintelligible traitée comme un mot

xxx parole inintelligible traitée comme un groupe de mots

yy sons audibles mais qui ne semblent correspondre à aucun mot (correspondance transcrite dans la ligne %pho).
*CHI: yy gâteau!
%pho: ZyZy gato

yyy sons audibles qui ne semblent correspondre à aucun mot, dans le cas où on pense qu'il s'agit quand même d'un groupe de mots (correspondance transcrite dans la ligne %pho).
*CHI: yyy!
%pho: S3alola

www parole non transcrite

[?] mot douteux, choix incertain ou meilleur choix
*CHI: le [?] poisson.
%pho: 8
%err: le=e

0[= ? texte] groupe de mots dont la traduction est incertaine, la transcription de l'enfant suit sur la ligne secondaire en phonétique.
*CHI: 0[=? les oreilles]!
%pho: ke kolE

<texte> mot qui n'appartient pas au français, qui n'est pas une onomatopée, mais qui pour le locuteur signifie quelque chose

( ) partie manquante d'un mot
*MOT: t(u) as vu c(e) que t(u) as fait là chipie.

["] citation ou texte lu
*MOT : monsieur lapin n' aime plus les carottes ["].

Les mots mal prononcés par l'enfant

Le ou les mots sont écrits correctement sur la ligne principale quand ils sont compréhensibles puis codés en transcription phonétique en UNIBET sur la ligne secondaire précédée du sigle %pho : puis sur une troisième ligne le ou les mots corrigés sont inscrits suivis du mot réellement prononcés par l'enfant :
*CHI: vache.
%pho: S8.
%err: vache=che

Les reprises

Avec ou sans correction, le mot ou le groupe de mots est transcrit entre le sigle < > qui précède le(s) slash entre crochets :

-Reprise *sans* correction : **[/]**
*CHI : <je veux> [/] je veux de l' eau.
- Reprise *avec* correction : **[//]** la forme des mots est partiellement changée mais l'idée est la même.
*CHI : <je veux> [//] je voudrais de l' eau.
- Reprise par des *re-formulations complètes* **[///]**
*CHI : <je veux > [///] j'ai soif.

Le paralinguistique

-Les événements paralinguistiques comme les pleurs, les rires, la toux… sont transcrits par des crochets, suivis d'un signe égal, d'un point d'exclamation et d'un espace.
*CHI : <c' est à moi> [=! pleure] .

-S'il n'y a que des pleurs, cris, rires…sans parole on utilise le symbole 0.
*CHI : 0 [=! pleure] .

Les onomatopées, les mots inventés

-Coder les onomatopées : **@o**
*CHI : miaou@o

-Coder les mots inventés : **@c**
*CHI: un chipon@c

Les pauses

pause inférieure ou égale à 2 secondes
pause comprise entre 2 et 3 secondes
pause supérieure ou égale à 3 secondes

Ponctuation en fin d'énoncé

. point
? point d'interrogation (marqueur prosodique de l'intonation montante)
! point d'exclamation
+… énoncé non terminé, laissé en suspens

Chevauchement

En cas de chevauchement, on met les éléments qui se chevauchent **< >** et on rajoute **[>]** ou **[<]** immédiatement avant la ponctuation finale.
*MOT: non, tu <dois arrêter> [>] !
*LIL : <moi je veux ça> [<]!

Interruption

- En cas d'interruption du locuteur par un autre locuteur, on utilise le signe: **+/.** et **+,** pour la suite de l'énoncé.
*MOT: ne tape pas +/.
*CHI: maman !
*MOT: +, avec ta cuillère.

- Si le locuteur s'interrompt lui-même sans être interrompu par un tiers, on utilise **+…**
*MOT : tu as vu +…

-Si le locuteur s'interrompt lui-même et recommence un nouvel énoncé, on choisit le sigle **+//**.

Énoncé complété par un autre locuteur

En cas d'énoncé complété par un autre locuteur, on utilise le signe **+…** et **++**, pour la suite de l'énoncé. L'adulte ne termine pas volontairement sa phrase.
*ADU: et ça, c' est un +…?
*CHI: ++ un mouton .

Mots composés

Les mots composés sont indiqués par le signe + à la place du tiret français entre les parties du mot : « grand+père ».

Particularités

- Tout énoncé doit se terminer par un signe de ponctuation correspondant au choix à l'un des signes suivants : ? ! . +… +/.

- A l'intérieur de l'énoncé aucune autre ponctuation que la virgule et le point-virgule ne doivent être transcrite. On n'utilise jamais de point de suspension.
- Les majuscules sont réservées aux lettres initiales des noms propres, on n'utilise pas de majuscule en début de phrase, ni à l'intérieur des mots.

Lignes secondaires ou dépendantes

- Elles suivent immédiatement la ligne principale dont elles dépendent.
- Il est possible d'en utiliser autant qu'on le souhaite à condition qu'elles soient toutes différentes.
- Elles commencent par le symbole % suivi d'un trigramme en minuscule, de deux points, d'un tabulateur et du contenu de la ligne.

Sigles :

%pho: transcription phonétique en UNIBET (chaque mot est séparé par un espace)
%act: description des actions des locuteurs
%com: commentaires à propos de l'énoncé qui précède
%sit: description de certains aspects pertinents de la situation
%err : mot erroné corrigé suivi de la prononciation utilisée par l'enfant

Intensité

On utilise des majuscules pour le codage de l'intensité d'une syllabe (LApin) ou d'un mot (LAPIN) ; indication dans la ligne %com
*MOT: ça c' est la baleine!
%com: "BAleine"

Allongement

Trois petits points codent l'allongement d'une syllabe (la :::pin) ; indication dans la ligne %com
*MOT: le lapin!
%com: "lapin:::"

Annexe VII : Exemple de présentation des lignes utilisées par CLAN

Ligne principale :	*MOT:	regarde!
Ligne dépendante commentaire :	%com:	chuchote
Ligne dépendante action :	%act:	se penche vers Céline
Ligne dépendante situation :	%sit:	la mère et la fille sont assises côte à côte sur un petit canapé ; le livre est posé sur les genoux de la mère
Ligne principale :	*CHI:	yy ça.
Ligne dépendante phonologie :	%pho:	kebe Sa
Ligne dépendante erreur :	%err:	ça=cha

Annexe VIII : Présentation du codage UNIBET

source : Champaud, C. (2001). Une introduction au système CHILDES en français)

UNIBET	IPA	Orthographe	Exemples	UNIBET complet
a	a	a (e)	table, femme	tabl, fam
A	å	a (â)	pas, pâte	pA, pAt
6	\	e (ai)	cerise, faisan	s6riz, f6za~
e	e	é (er, ez, et)	parlé, parler, parlez, et	parle, e
E	´	è (ê, e, ei, ai, aî)	mètre, mettre, maître	mEtr
i	i	i (y)	rire, type	rir, tip
Y	y	u (û, eu)	mûr, dur, j'ai eu	mYr, dYr, ZeY
o	o	o (ô, ot, au, aud, eau)	mot, chaud	mo, So
O	ø	o (oo, au, u)	Rome, rhum, alcool, Paul	rOm, alkOl, pOl,
8	œ	eu (œu, uei)	fleur, bœuf, cueillir	fl8r, b8f, k8jir
3	Ø	eu (œu)	feu, nœud	f3, n3
u	u	ou (oû, oux)	courir, goût	kurir, gu
a~	a~	an (am, en, em, ant, ent)	maman, vent	mama~, va~
e~	e~	in (ein, ain, int)	matin, main, plein	mAte~, me~, ple~
o~	o~	on, (ons, ont, om, omb)	selon, plomb	s6lo~, plo~
8~	œ~	un (um,eun)	un, parfum, à jeun	8~, parf8~, aZ1~
p	p	p (pp)	patin	pate~
b	b	b	balle	bal
m	m	m (mm)	maison	mezo~
t	t	t (tt, th)	tour	tur
d	d	d (dd)	dame	dam
n	n	n (nn)	nager	naZe
k	k	c (cc, k, qu)	carte	kart
g	˝	g (gg, gu, c)	goût, second	gu, s6go~
f	f	f (f, ph)	carafe	karaf
v	v	v (w)	veux	v3
s	s	s (ss, sc, c, ç, ti)	si, ce	si, s6
l	l	l (ll)	livre, aller	livr, ale
N	µ	gn	gagner	gaNe
r	Ë, ë	r (rr)	rue	rY
z	z	z (s)	gazon	gazo~
Z	Ω	g (ge, j)	plongeon	plo~Zo~
S	ß	ch	chemin	Seme~
w	w	w (ou, o(i))	oiseau, jouet	wazo, Zue
W	¥	u (hu)	huile	Wil
j	j	i (ll, y)	miel	mjEl

Annexe IX : Lignes de calculs utilisées dans notre étude

Calcul de la LME : mlu +t*AAA +z50u xxx.cha

Calcul de l'IDL : freq +t*AAA +s"*-%%" +z50u xxx.cha

Calcul de l'IVOC : freq +t*AAA xxx.cha

AAA : représente le trigramme donné à l'intervenant ciblé, dans nos corpus : CHI ou MOT

xxx.cha : nom du fichier ciblé

Annexe X : Durée du protocole en fonction de chaque temps

durée pour chaque situation (par enfant)					
Prénom fictif	lecture	jeu	figurines	total	relecture
Cyril	7 min 37	4 min 25	9 min 37	21 min 39	non
Ugo	5 min 10	4 min 21	6 min 20	15 min 51	oui
Othello	4 min 47	2 min 47	5 min 11	12 min 45	non
Barry	3 min 38	3 min 09	7 min 26	14 min 13	non
Barnabé	4 min 22	4 min 38	5 min 20	14 min 20	non
Nathan	5 min 05	2 min 33	4 min 14	11 min 52	non
Sabrina	4 min 12	6 min 31	15 min 19	26 min 02	non
Ninon	4 min 43	9 min 14	6 min 14	20 min 11	oui
Céline	4 min 09	3 min 08	4 min18	11 min 35	non
Maryline	5 min 25	4 min 42	4 min 10	14 min 17	oui
Julie	3 min 43	7 min 33	6 min 34	17 min 50	oui
Moyenne	env 4 min 48	env 4 min 49	env 6 min 48	16 min 25	x

Annexe XI : Tableaux des indices psycholinguistiques calculés

1. Longueur moyenne d'énoncés par enfant et indice d'ajustement des mères

Prénom fictif	LME enfant	LME mère	Indice d'ajustement
Cyril	1,14	4,42	3,88
Ugo	1,62	3,74	2,31
Othello	1,36	3,77	2,77
Barry	1,20	4,08	3,40
Barnabé	1,58	4,06	2,57
Nathan	1,48	4,42	2,99
Sabrina	1,30	3,78	2,91
Ninon	1,16	4,60	3,97
Céline	1,54	4,20	2,73
Maryline	2,20	3,86	1,76
Julie	1,36	3,66	2,69
Moyenne garçons	1,40	4,08	2,96
Moyenne filles	1,51	4,02	2,81
Moyenne	1,45	4,05	2,91
Ecart-type	0,30	0,32	0,65

2. Indice de diversité lexicale et indice de vocabulaire

Prénom fictif	IDL Enfant	IVOC Enfant
Cyril	0,56	62
Ugo	0,27	42
Othello	0,35	28
Barry	0,40	23
Barnabé	0,29	52
Nathan	0,43	60
Sabrina	0,43	61
Ninon	0,50	57
Céline	0,48	35
Maryline	0,38	70
Julie	0,35	47
Moyenne garçons	0,38	44,50
Moyenne filles	0,43	54
Moyenne	0,40	48,82
Ecart-type	0,09	15,21

3. Pourcentage d'énoncés intelligibles

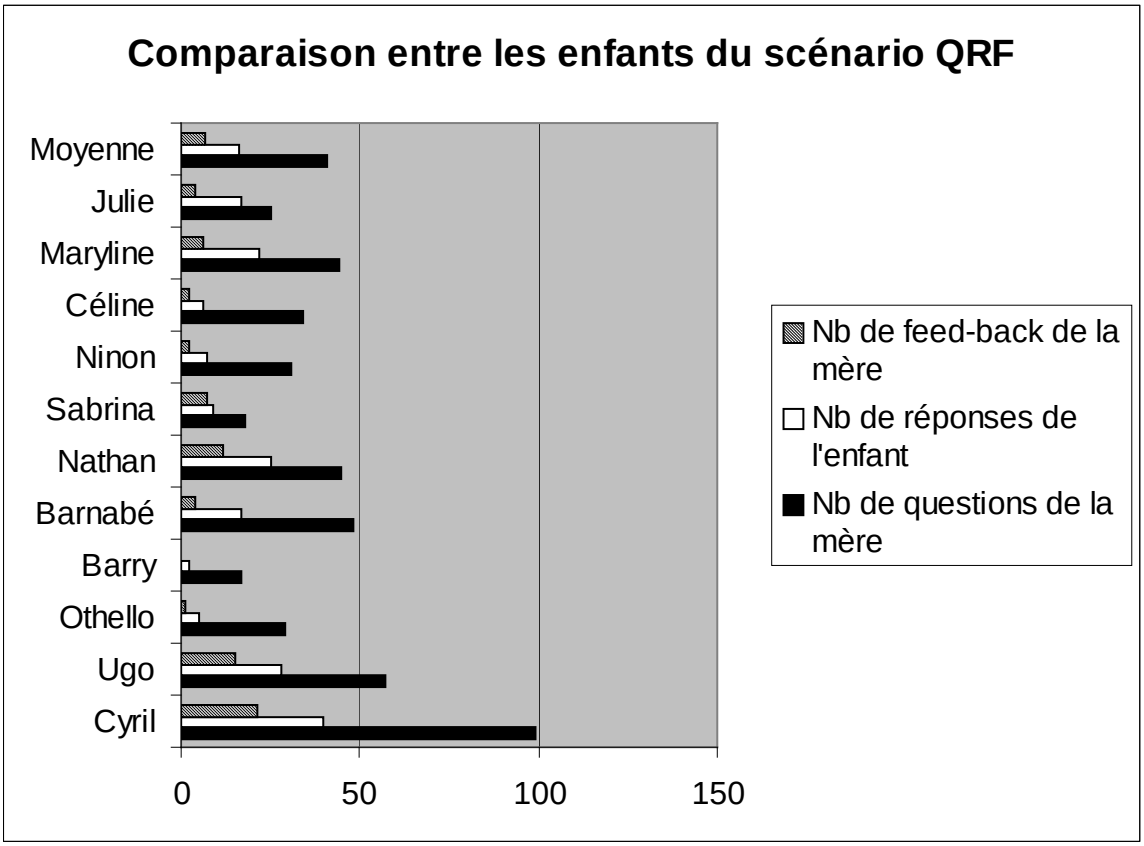
Prénom fictif	Nombre d'énoncés intelligibles	Nombre total d'énoncés	Pourcentage d'intelligibilité
Cyril	51	65	78,46
Ugo	47	69	68,12
Othello	31	46	67,39
Barry	16	20	80
Barnabé	28	41	68,29
Nathan	46	58	79,31
Sabrina	19	31	61,29
Ninon	11	18	61,11
Céline	16	26	61,54
Maryline	56	79	70,87
Julie	45	54	83,33
Moyenne	33,27	46,09	70,88
Ecart-type	16,27	20,73	8,17

4. Comparaison de la répartition du lexique de l'enfant par catégorie grammaticale dans l'étude de Testud et Touquette (2006) et dans notre protocole

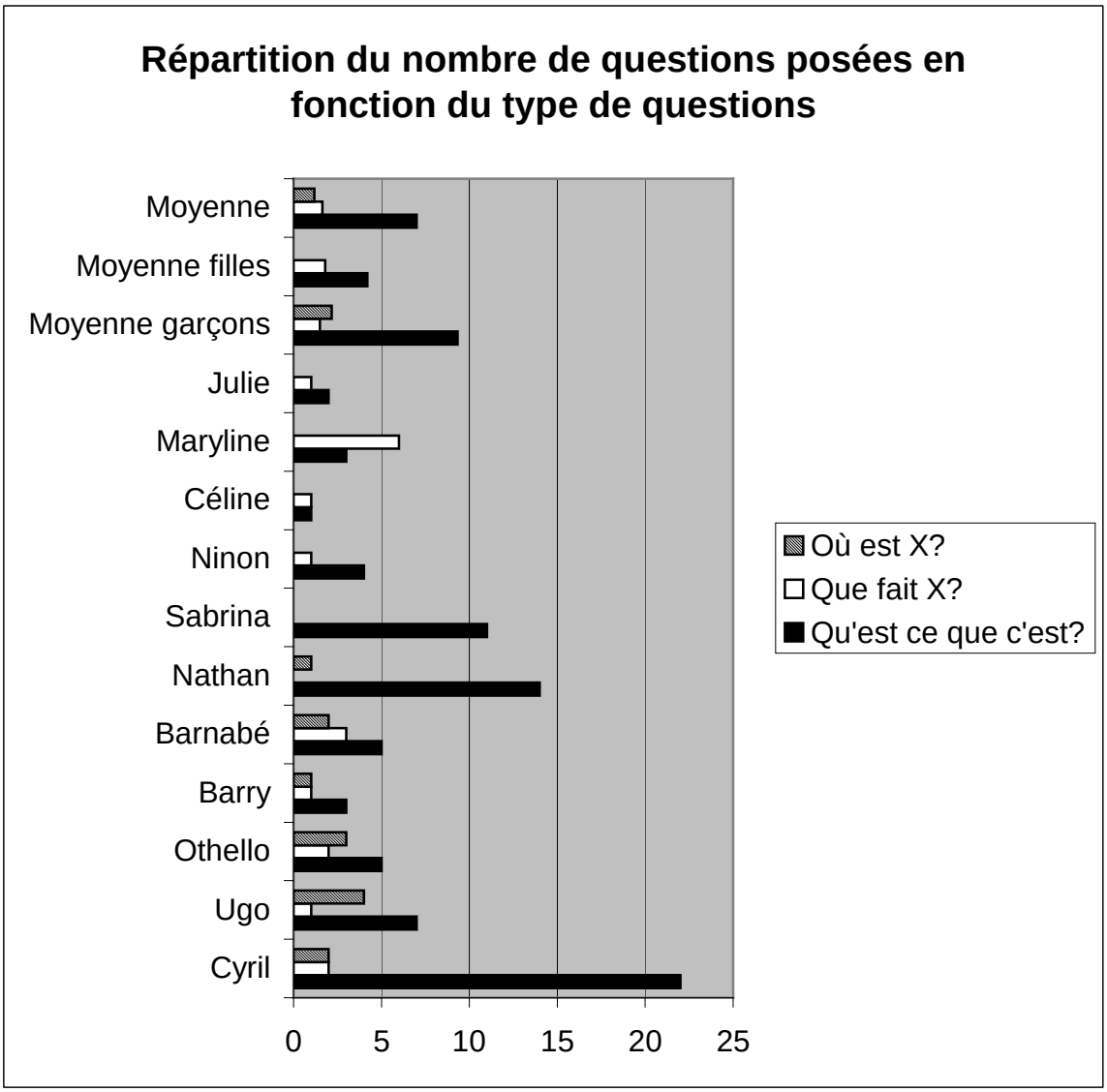
Catégories grammaticales	Noms	Prédicats	Items de classe fermée	Autres
Moyenne Testud et Touquette (2006)	40,80%	15,90%	22,60%	17,10%
Ecart-type Testud et Touquette (2006)	7,50%	6,40%	6,20%	5,10%
Moyenne de notre étude	28,23%	10,78%	25,04%	35,95%
Ecart-type de notre étude	9,12%	5,21%	8,30%	12,95%

Annexe XII : Etude du scénario de lecture [QRF]

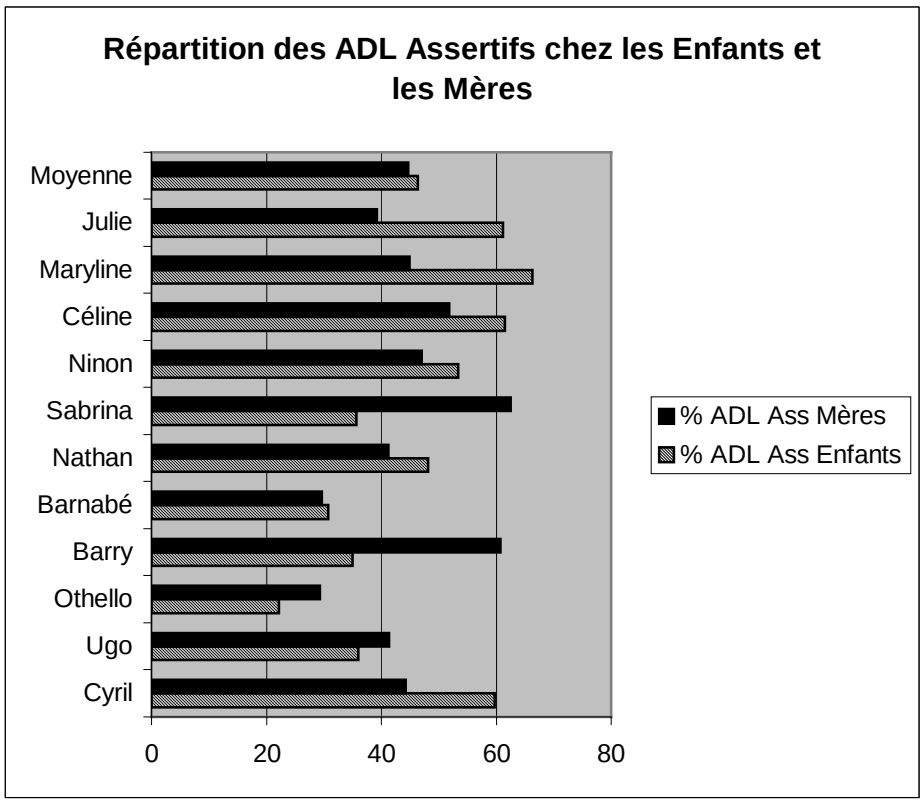
1. Comparaison entre les enfants du scénario [QRF]

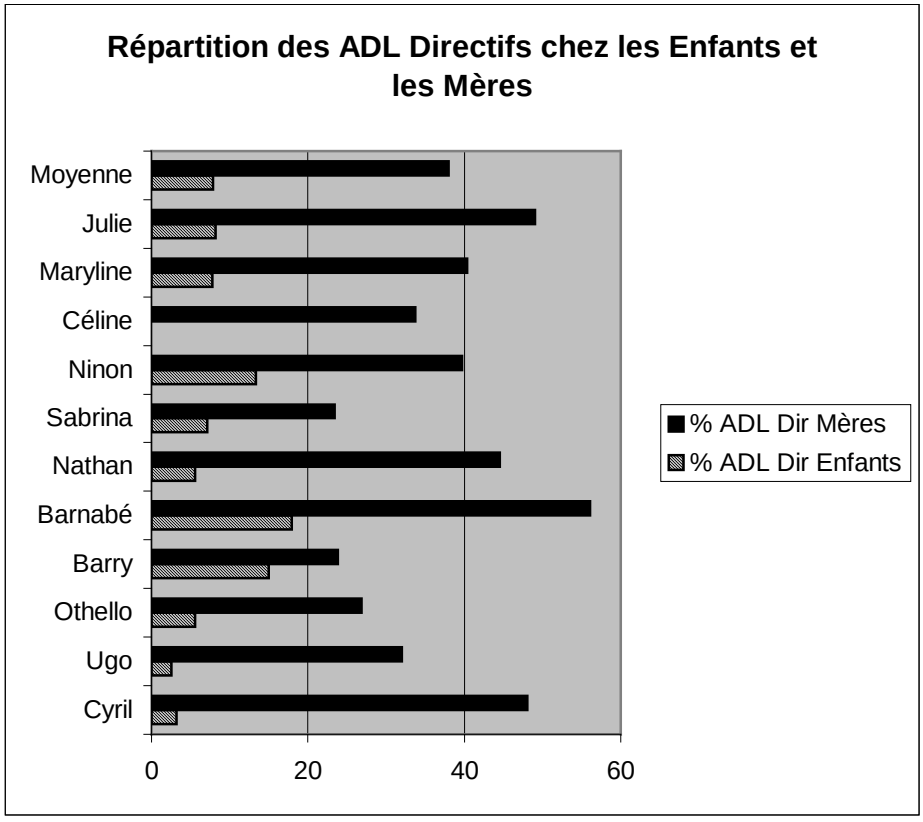


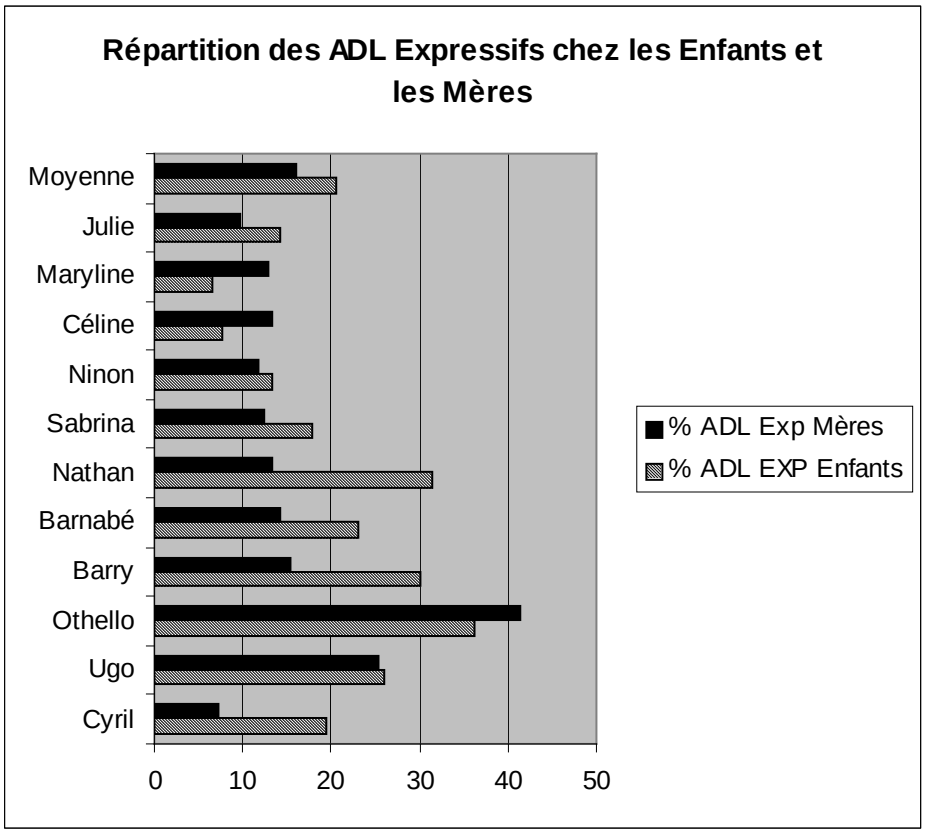
2. Nombre de questions posées en fonction du type de questions

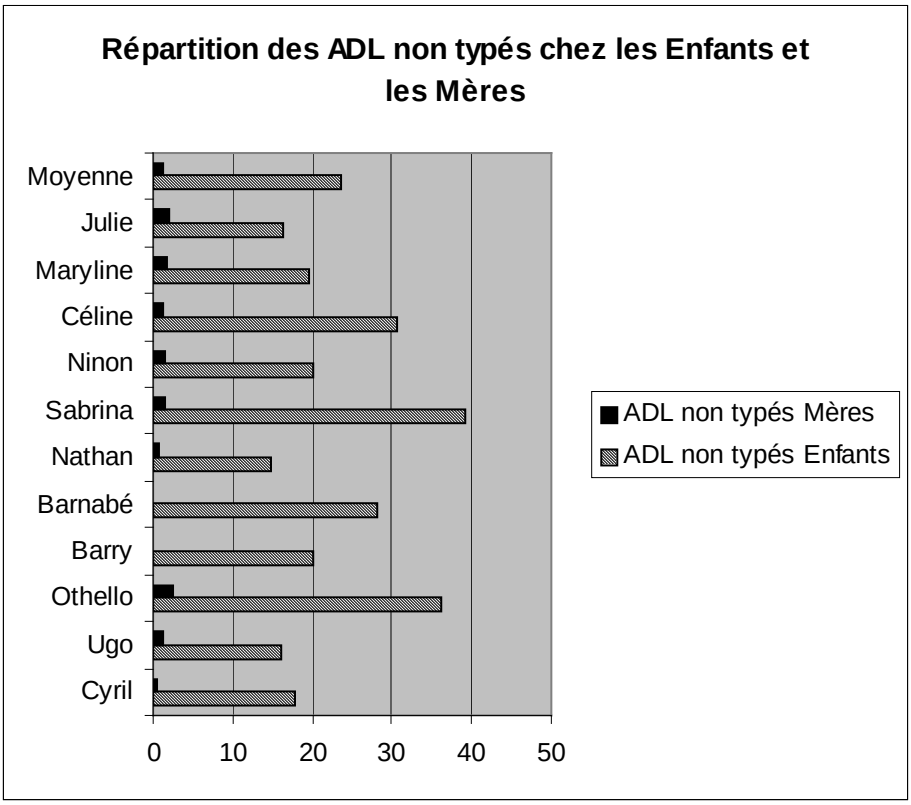


Annexe XIII : Proportions d'ADL relevées au cours de la lecture






Répartition des ADL Expressifs chez les Enfants et les Mères
Moyenne
Julie
Maryline
Céline
Ninon
Sabrina
Nathan
Barnabé
Barry
Othello
Ugo
Cyril
0
10
20
30
40
50
% ADL Exp Mères
% ADL EXP Enfants


Répartition des ADL non typés chez les Enfants et les Mères
Moyenne
Julie
Maryline
Céline
Ninon
Sabrina
Nathan
Barnabé
Barry
Othello
Ugo
Cyril
0
10
20
30
40
50
ADL non typés Mères
ADL non typés Enfants

Annexe XIV : Un exemple de transcription : le corpus complet de Julie

1 @Begin
2 @Languages: French
3 @Participants: CHI Julie Child, MOT Mother
4 @ID: French|change_me_later|CHI|||||Child||
5 @ID: French|change_me_later|MOT|||||Mother||
6 @Coder: Laurence
7 @Time Start: 00:00:01
8 *MOT: c' est une histoire de lapin?
9 *CHI: yy.
10 %pho: 8
11 %sit: Julie et sa mère sont assises toutes les deux sur le canapé dans le
12 salon, Julie tient contre elle sa poupée, la mère prend le livre
13 %act: la mère enlève son bras autour de Julie
14 *CHI: yy!
15 %pho: 8
16 %act: vacille sur le canapé avec sa poupée dans les bras
17 %com: la mère regarde la couverture du livre
18 *MOT: allez c' est parti!
19 *MOT: bon appétit monsieur lapin ["].
20 %sit: Julie regarde les étudiantes qui ont installé la caméra et quittent
21 la pièce
22 *MOT: t' as installé ton bébé?
23 %com: évoque la poupée de Julie
24 %act: regarde le livre
25 *MOT: on y va!
26 *CHI: on y.
27 %pho: o~ nini
28 %err: on y va= on y y
29 %act: la mère ouvre le livre à la première page
30 *MOT: alors.
31 *MOT: bon appétit monsieur lapin ["].
32 *MOT: oh c' est une carotte!
33 %com: chuchote
34 *CHI: xx.
35 *MOT: monsieur lapin n' aime plus les carottes ["].
36 %com: insiste sur "plus"
37 *CHI: non?
38 *MOT: non!
39 *MOT: il aime plus!
40 *CHI: non?
41 *MOT: il fait la tête hein!
42 *CHI: tête?
43 *MOT: mm@o!
44 *MOT: il quitte sa maison pour aller regarder dans l' assiette de ses
45 voisins ["] .
46 *MOT: il part dehors!

47 %com: chuchote et pointe le trajet de monsieur lapin qui a quitté la
48 maison
49 *CHI: non?
50 %act: la mère tourne la page
51 *MOT: que manges tu ["] ?
52 *MOT: demande t+il la grenouille ["] .
53 *MOT: je mange des mouches ["] !
54 %com: "Mou:::ches"
55 *MOT: répond t+elle ["] .
56 *MOT: pouh ["] !
57 *MOT: fait monsieur lapin ["].
58 *CHI: lapin .
59 %pho: pe~
60 %err: lapin=pin
61 %act: la mère secoue la tête
62 *MOT: c' est pas bon les mouches ["] !
63 *CHI: non!
64 *MOT: c' est pas bon!
65 *MOT: hein?
66 %act: tourne la page
67 *CHI: lapin .
68 %pho: pe~
69 %err: lapin=pin
70 *MOT: que manges tu ["] ?
71 *MOT: demande t+il l' oiseau ["] .
72 *CHI: O[=! rit].
73 *MOT: je mange # des vers ["]!
74 *MOT: répond l' oiseau ["].
75 *MOT: berk["] !
76 *MOT: fait monsieur lapin!
77 *CHI: berk!
78 *MOT: c' est pas bon les vers!
79 *MOT: non non!
80 %act: tourne la page
81 *MOT: que manges tu +/.
82 *CHI: bébé # bébé!
83 %act: pointe en face d' elle
84 *MOT: regarde!
85 %act: pointe l' image du poisson
86 *MOT: que manges tu ["] ?
87 *MOT: demande t+il au poisson ["] ?
88 *MOT: je mange des larves ["] !
89 %com: sur un ton enthousiaste
90 *MOT: répond le poisson ["] !
91 *MOT: très peu pour moi ["] !
92 %com: prend un ton de dégoût
93 *MOT: dit monsieur le lapin ["].
94 *CHI: lapin!
95 *MOT: mm@o!
96 *MOT: t' as vu!

97 *MOT: c' est un poisson!
98 %com: chuchote
99 *CHI: mm@o!
100 *MOT: il nage dans l' eau?
101 %act: Julie incline la tête en signe d' acquiescement
102 *MOT: c' est quoi la chanson du poisson?
103 %com: chuchote
104 *CHI: dans l' eau!
105 %com: Julie chantonne
106 *MOT: c' est vrai?
107 *CHI: mm@o!
108 %act: tourne la page
109 *MOT: que manges tu ["]?
110 *MOT: demande t+il au cochon ["] ?
111 *CHI: quoi?
112 *MOT: c' est quoi ça?
113 *CHI: cochon.
114 %pho: ko
115 %err: cochon=co
116 *MOT: un cochon?
117 *CHI: mm@o!
118 *MOT: je mange n' importe quoi ["]!
119 *MOT: répond le cochon ["] .
120 *MOT: et bien pas moi ["]!
121 *MOT: dit monsieur le lapin ["].
122 *CHI: lapin.
123 %act: la mère tourne la page
124 *MOT: que manges tu ["] ?
125 *MOT: demande t+il la baleine ["].
126 *MOT: du plancton ["]!
127 *MOT: répond la baleine ["].
128 *MOT: qu+est+ce+que c' est que a ["]?
129 *MOT: dit monsieur lapin ["] .
130 *CHI: lapin!
131 %pho: pe~
132 %err: lapin=pin
133 *MOT: elle est grosse la baleine!
134 %act: pointe l' image de la baleine
135 *MOT: t' as vu?
136 %com: chuchote
137 *CHI: O [=? baleine].
138 %pho: bEl
139 *MOT: et elle a quoi l?
140 %act: pointe l' image
141 *MOT: des +...
142 *CHI: ++ dents yy.
143 %pho: da~ l3
144 *MOT: des grand(es) dents!
145 *CHI: mm@o!
146 %com: la mère chuchote

147 *CHI: mm@o!
148 %act: la mère tourne la page
149 *MOT: que manges tu ["]?
150 *MOT: demande t+il au singe.
151 *MOT: des +...
152 %act: pointe l'image
153 *CHI: ++ yy!
154 %pho: bEl
155 *MOT: des bananes!
156 %com: insiste sur "bananes"
157 *CHI: yy.
158 %pho: b3
159 *MOT: dit le singe ["]!
160 *CHI: mm@o!
161 *MOT: ça ne pousse pas dans mon jardin ["]!
162 *MOT: dit monsieur le lapin ["].
163 %com: ajoute "le" au texte
164 *CHI: lapin.
165 %pho: pe~
166 %err: lapin=pin
167 %act: la mère tourne la page
168 *MOT: que manges tu ["]?
169 *MOT: demande t+il au renard ["] ?
170 *CHI: non.
171 %pho: na~
172 %err: non=nan
173 *MOT : je mange du +...
174 %com: la mère insiste sur "du"
175 *MOT: lapin!
176 %com: laPIN:::
177 *MOT: répond le renard ["].
178 *CHI: non!
179 %pho: na~
180 %err: non=nan
181 *MOT: au secours ["]!
182 *MOT: crie le lapin!
183 %act: agite la main
184 *CHI: lapin.
185 %pho: pe~
186 %err: lapin=pin
187 *MOT: il a peur le lapin d' être mangé!
188 %act: regarde Julie et attend sa réponse
189 *CHI: mm@o!
190 %act: la mère tourne la page
191 *CHI: mm@o mm@o mm@o!
192 *CHI: il est là!
193 %com: LA
194 %act: pointe l' image du lapin
195 *MOT: il est là?
196 %act: pointe l' image du lapin

197 *CHI: mm@o!
198 *MOT: le renard se précipite sur lui pour le manger ["]!
199 %com: accélère le rythme de la voix
200 %act: avec son doigt suit le texte
201 *CHI: le lapin?
202 %act: pointe le lapin
203 *MOT: oui!
204 *CHI: il [?] mange.
205 %pho: e ma~
206 %err: mange=man
207 %act: la mère s'apprête tourner la page
208 *CHI: il [?] mange!
209 %pho: e ma~
210 %err: mange=man
211 *MOT: qu+est+ce qu' il fait?
212 *CHI: i(l) mange!
213 %pho: i ma~
214 %err: il=i ; mange=man
215 %act: pointe sa gorge avec le doigt à plusieurs reprises
216 *MOT: il veut le manger?
217 *CHI: mm@o!
218 *MOT: qui c' est qui veut manger?
219 *MOT: le renard?
220 *CHI: le loup!
221 *MOT: c' est un loup ça?
222 %act: la mère pointe le renard
223 *CHI: mm@o!
224 *MOT: c' est pas un renard?
225 *CHI: non!
226 %com: parle doucement
227 *MOT: c' est un loup.
228 %com: parle avec une voix dubitative
229 *CHI: mm@o mm@o mm@o!
230 %com: essaie de parler
231 *CHI: le [?] nez nez!
232 %pho: 8 ne ne
233 %err: le=e
234 %act: pointe son nez
235 *MOT: il a un grand nez oui!
236 *MOT: et p(u)is qu+est+ce qu' il a aussi?
237 %act: pointe l' image
238 *CHI: yy.
239 %pho: kae~
240 *MOT: des grandes dents!
241 %com: DENTS
242 *CHI: mm@o!
243 %act: la mère tourne la page
244 *MOT: mais # mais n' arrive qu' à lui croquer les oreilles ["]!
245 %act: Julie regarde attentivement l' image
246 *MOT: monsieur lapin tout tremblant rentre chez lui ["]!

247 %com: ne lit pas "vite" inscrit dans le texte (rentre "vite" chez lui)
248 %act: pointe la maison du lapin puis tourne la page
249 *MOT: comme les carottes font pousser les oreilles des lapins, il s' en
250 prépare une grande marmite ["]!
251 %com: gran:::de
252 %act: regarde Julie
253 *CHI: mm@o!
254 %act: la mère tourne la page
255 *MOT: il trouve ça très bon ["].
256 %com: trè:::s
257 *MOT: bon!
258 *MOT: bon appétit monsieur lapin ["]!
259 %com: utilise une voix chantante ("lapin:::") et dodeline de la tête
260 *MOT: mm@o!
261 %com: imite monsieur lapin qui se régale
262 *CHI: mm@o!
263 %com: imite sa maman
264 *MOT: il aime les carottes!
265 %act: tourne la dernière page qui est la fin du livre
266 *MOT: # c' était bien?
267 *CHI: O [=? attend].
268 %pho: ata~
269 *MOT: encore?
270 %com: enCOre?!
271 *MOT: encore quoi?
272 *MOT: on fait un jeu?
273 *CHI: non!
274 *MOT: encore quoi?
275 *CHI: yyy.
276 %pho: majana
277 *MOT: on va regarder c(e) qu' i(l) y a là (de)dans regarde!
278 %act: prend la boite posée sur la chaise du salon
279 *MOT: oh!
280 *MOT: qu+est+ce qu' i(l) y a là (de)dans?
281 *MOT: han!
282 *MOT: elle est belle cette souris!
283 %com: admire le dessin sur la pochette du jeu des vignettes
284 %act: ouvre la pochette du jeu
285 *MOT: oh un jeu!
286 %act: sort la coupelle et la planche
287 *MOT: qu+est+ce que c' est que ça?
288 %act: Julie s' empare de la planche
289 *MOT: ça y est.
290 *MOT: c' est toi qui prends?
291 *MOT: alors!
292 %act: regarde les vignettes dans la coupelle
293 *MOT: qu+est+ce que c' est ça?
294 *MOT: je mets sur mes genoux?
295 %act: joint le geste à la parole
296 *CHI: mm@o.

297 *MOT: allez.
298 *MOT: je pose sur mes genoux.
299 %com: genoux:::
300 %act: pose une à une les vignettes sur ses genoux
301 *MOT: oh!
302 *MOT: c' est tout c(e) que mangent les animaux.
303 *MOT: regarde!
304 *CHI: xx!
305 %act: tape sur la planche (de joie)
306 *MOT: il est où le lapin?
307 *CHI: il est là!
308 %act: désigne l' image du lapin sur la planche
309 *MOT: il est là?
310 *MOT: qu+est+ce qu' il mange le lapin?
311 %com: la mère insiste sur "lapin"
312 *CHI: il est là!
313 %act: prend une vignette sur les genoux de sa mère et la pose sur la
314 planche
315 *MOT: oh!
316 *MOT: il est encore là le lapin?
317 *MOT: tu le mets dessus?
318 *MOT: et qu+est+ce qu' il mange le lapin?
319 *CHI: yyy!
320 %pho: oala
321 *MOT: il mange des mouches?
322 %act: montre la vignette des mouches
323 *CHI: yy!
324 %pho: aEl
325 *MOT: ça tient pas?
326 *CHI: non!
327 *MOT: pose dessus regarde là.
328 %com: chuchote
329 %act: désigne du doigt le bon endroit, Julie pose la vignette à
330 l'endroit indiqué
331 *MOT: ah!
332 *MOT: ça tient!
333 %com: ton enjoué
334 *CHI: tient!
335 %com: rit
336 *CHI: là?
337 *MOT: qu+est+ce qu' il mange le lapin?
338 *CHI: carotte.
339 %pho: natOp
340 %err: carotte=natop
341 *MOT: des carottes?
342 *MOT: où elle est la carotte?
343 *MOT: elle est où la carotte?
344 *MOT: <elle est là> [/] <elle est là> [/] <elle est là> [/] <elle est là> [/] <elle
345 est là> [/] <elle est là> [/] <elle est là> [/] elle est là ?
346 %act: désigne une à une les vignettes posées sur ses genoux

347 *MOT: oh!
348 *MOT: tombée!
349 %act: fait bouger une vignette sur ses genoux
350 *CHI: elle est là!
351 %act: désigne une vignette
352 *MOT: ça c' est quoi?
353 %act: pointe la vignette désignée par Julie
354 *MOT: c' est une +...
355 %com: une:::
356 *CHI: ++ yy.
357 %pho: lo~
358 *MOT: banane!
359 %com: baNAne
360 *CHI: # ballon!
361 *MOT: ballon?
362 *MOT: y a pas de ballon!
363 %act: secoue la tête
364 *MOT: ça c' est rond comme un ballon mais dessus regarde!
365 *MOT: c' est quoi?
366 %act: prend la vignette dans sa main, fait le tour avec son doigt puis
367 la pointe
368 *CHI: yy.
369 %pho: ja
370 *MOT: une banane!
371 *MOT: et qui c' est qui mange les bananes?
372 %act: Julie prend la vignette de la main de sa mère et cherche un endroit
373 où la poser sur la planche
374 *CHI: ### banane?
375 %pho: ba
376 %err: banane=ba
377 *MOT: le singe!
378 %com: "SINge"
379 *MOT: où il est le singe?
380 *CHI: ## là!
381 %act: désigne une image sur la planche
382 *MOT: ça c' est le poisson!
383 %com: "POIsson:::"
384 *CHI: mouais!
385 *MOT: mm@o!
386 *MOT: et le sin(ge) ?
387 %act: Julie désigne l'image du singe
388 *MOT: oui!
389 *MOT: ça c' est le singe!
390 %act: Julie pose la vignette de la banane sur l'image du singe
391 *CHI: yy.
392 %pho: d8va
393 *CHI: voilà!
394 *MOT: il mange des bananes!
395 *MOT: et la carotte?
396 %act: prend la vignette de la carotte

397 *MOT: qui c' est qui mange la carotte?
398 %act: Julie prend la vignette des mains de sa mère
399 *CHI: le lapin!
400 *MOT: le lapin il mange la carotte?
401 *CHI: mm@o!
402 *MOT: il aime bien hein!
403 *CHI: là yyy.
404 %pho: la pa la gava
405 %act: pose la vignette sur la planche
406 *MOT: alors regarde!
407 *MOT: on va les mettre tous les deux.
408 *MOT: on va les accrocher tous les deux l!
409 %act: prend la vignette et la pose à un autre endroit de la planche
410 *MOT: tu l' accroches toi à côté?
411 %act: Julie accroche la vignette
412 *CHI: voilà!
413 *MOT: ça va tenir tous les deux?
414 *CHI: xx.
415 *MOT: comme ça?
416 *CHI: mm@o yy.
417 %pho: leva
418 *MOT: qui c' est qui va manger le lapin?
419 %act: désigne le lapin
420 *MOT: qui c' est qui mange le lapin?
421 *MOT: le +...
422 %act: pointe toutes les vignettes en faisant un cercle au dessus avec
423 son doigt puis elle le pose sur l' image du renard
424 *CHI: le loup!
425 %com: le LOUP
426 *MOT: le loup?
427 %com: avec un ton très étonné
428 *CHI: mm@o!
429 *MOT: alors on le met à côté?
430 %act: prend la vignette du lapin et la pose sur l' image du renard
431 *MOT: hop ici!
432 *CHI: mm@o!
433 *CHI: xxx.
434 %act: pointe une image
435 *MOT: qu+est+ce qu' il mange le cochon?
436 *CHI: il est là!
437 %act: désigne l' image du cochon sur la planche
438 *MOT: il est là le cochon?
439 %act: désigne également l' image
440 *CHI: xxx.
441 %act: prend une vignette sur les genoux de sa mère et la pose sur la
442 planche
443 *MOT: tu veux lui mettre ça au cochon?
444 %act: Julie scratche la vignette sur une image
445 *MOT: d+accord!
446 *MOT: et ça?

447 *MOT: qu(i)+est+ce qui mange le petit ver?
448 %act: tend la vignette du ver
449 *CHI: yy!
450 %pho: lapa
451 %act: prend la vignette
452 *MOT: le poisson!
453 *CHI: c' est là?
454 %act: désigne une image sur la planche
455 *MOT: mm@o!
456 *MOT: on lui donne le ver au poisson?
457 %act: Julie colle la vignette sur l' image
458 *MOT: très bien!
459 %com: très bien:::
460 *MOT: <et le> [//] et l' oiseau.
461 *MOT: où il est l' oiseau?
462 %act: montre les vignettes qui restent sur ses genoux
463 *MOT: où il est l' oiseau Julie?
464 *CHI: il est # il est là!
465 %act: cherche sur la planche l' image puis la désigne
466 *MOT: il est là.
467 *MOT: et qu+est+ce qu' on va lui donner à l' oiseau?
468 %act: Julie prend la vignette des mains de sa mère
469 *MOT: le petit ver?
470 *CHI: mm@o!
471 *MOT: allez!
472 *MOT: on lui donne un p(e)tit ver à manger!
473 %act: Julie colle la vignette du ver sur l' image de l' oiseau
474 *MOT: voilà!
475 *MOT: et puis la grenouille.
476 *MOT: où elle est la grenouille?
477 %act: Julie désigne une image
478 *MOT: ça c' est le poi(sson) +...
479 *MOT: (poi)sson!
480 *CHI: non!
481 %com: crie
482 *MOT: c' est pas le poisson?
483 *CHI: non!
484 %act: secoue la tête
485 *MOT: c' est une baleine!
486 *MOT: un gros poisson une baleine!
487 *CHI: elle est là!
488 %act: désigne une image
489 *MOT: la grenouille?
490 *CHI: xx.
491 %act: cherche prendre une vignette sur les genoux de sa mère
492 *MOT: elle mange quoi?
493 *MOT: des mouches?
494 %act: imite le bruit de la mouche en donnant la vignette à Julie et rit
495 *CHI: elle est là!
496 %act: pose la vignette sur une image

497 *MOT: elle est là?
498 *CHI: il est là!
499 %com: parle sur un ton ravi
500 *MOT: oui!
501 *MOT: et puis?
502 *MOT: alors ça c' est la baleine.
503 %act: prend la vignette de la baleine et la pose sur l' image du
504 plancton
505 *MOT: elle mange du plancton!
506 *MOT: et ça c' est le +...
507 %act: pointe une image
508 *CHI: rr@o.
509 %com: imite le cochon
510 *MOT: le?
511 *CHI: rr@o.
512 %com: imite le cochon
513 *MOT: cochon!
514 %com: la mère détache les syllabes "co-chon"
515 *CHI: et!
516 %act: prend la dernière vignette sur les genoux de sa mère
517 *MOT: il mange n' importe quoi le cochon!
518 %act: Julie pose la vignette sur une image de la planche
519 *CHI: y caca!
520 %pho: e caca
521 *MOT: et voilà!
522 *CHI: encore!
523 *MOT: encore?
524 *MOT: alors on remet tout ça dedans!
525 %act: tend la coupelle à Julie qui la remplit avec les vignettes
526 *CHI: encore # encore!
527 %pho: a~kO a~kO
528 %err: encore=enco
529 *MOT: encore?
530 *CHI: mm@o!
531 *MOT: on va prendre un autre jeu pour voir.
532 *CHI: encore!
533 %sit: Julie et sa mère rejouent au jeu d’association d’images mais
534 cette deuxième version n' est pas transcrite
535 *MOT: d+accord joue avec ça, moi j(e) prends l' autre.
536 %act: prend la boîte
537 *MOT: d+accord?
538 *MOT: on joue chacune à un jeu.
539 *MOT: moi je vais jouer à un autre jeu.
540 %act: ouvre la boîte
541 *MOT: han!
542 *MOT: il est superbe mon jeu!
543 *MOT: tu veux jouer avec moi?
544 %act: regarde Julie
545 *CHI: mm@o!
546 *MOT: allez, on va ranger c(e)lui+là et puis on va prendre l' autre.

547 %act: pose le jeu précédent avec la planche et les vignettes par terre.
548 *MOT: alors # qu+est+ce qu' il a ton jeu?
549 %act: pose la boite sur les genoux de Julie qui en découvre le contenu
550 et sort la figurine du baleineau
551 *MOT: han!
552 *MOT: c' est quoi ça?
553 %act: Julie regarde la figurine et en sort plusieurs autres de la boite
554 *MOT: est+ce+qu' il fait du bruit?
555 *CHI: ha ha!
556 %act: sort toutes les figurines de la boite
557 *CHI: yyy.
558 %pho: lololo
559 %com: la mère regarde Julie sortir les figurines
560 *CHI: yy.
561 %pho: aa~
562 %act: la mère pose la boite vide par terre
563 *MOT: allez on va mettre par terre.
564 *MOT: alors qu+est+ce+qu' i(l) y a là+dedans?
565 %act: Julie prend sa poupée dans ses bras
566 *MOT: on montre à ton bébé ce qu' i(l) y a?
567 %act: montre à Julie la figurine de la baleine
568 *MOT: qu+est+ce+que c' est ça?
569 *MOT: c' est un gros poisson?
570 *CHI: mm@o!
571 *MOT: regarde!
572 *MOT: c' est une maman baleine avec ses bébés baleine.
573 *MOT: regarde!
574 %act: prend les figurines des bébés baleine
575 *MOT: tous ses bébés ils la suivent.
576 *MOT: t' as vu?
577 *CHI: mm@o!
578 *MOT: y a trois bébés avec la maman baleine.
579 *MOT: et ils nagent comme ça dans l' eau.
580 %act: mime avec les figurines l'action de nager
581 *CHI: mm@o!
582 *MOT: ils nagent ils nagent ils nagent.
583 *MOT: ils font bisou au poisson!
584 %act: fait semblant d' embrasser Julie avec les bébés baleine et fait le
585 bruit du bisou
586 *MOT: t' es un poisson?
587 %act: Julie approche sa bouche du bébé baleine et de la maman baleine
588 *MOT: tu fais un bisou au bébé?
589 %act: Julie embrasse les deux figurines des baleines et fait le bruit du
590 bisou
591 *MOT: oh c' est gentil ça!
592 *MOT: et ça c' est quoi?
593 %act: repose les baleines et prend une autre figurine
594 *MOT: un autre poisson regarde!
595 %act: Julie acquiesce de la tête
596 *MOT: il est pas pareil celui+ci!

597 %act: montre à Julie le poisson
598 *CHI: mm@o!
599 *MOT: il est jaune et bleu!
600 *CHI: mm@o!
601 *MOT: regarde il est tout plat!
602 *CHI: mm@o!
603 *MOT: tu veux le prendre toi?
604 *CHI: mm@o!
605 %act: prend la figurine du poisson
606 *MOT: il est beau hein?
607 *CHI: xxx.
608 %act: prend une nouvelle figurine
609 *MOT: qu+est+ce+que c' est ça?
610 %act: Julie regarde la figurine et imite un animal en poussant de petits
611 cris
612 %com: la mère rit
613 *MOT: c' est une grenouille?
614 *CHI: mm@o!
615 *MOT: comment tu fais?
616 *CHI: yy.
617 %pho: eva
618 *MOT: elle va voir les poissons?
619 *CHI: mm@o!
620 *MOT: elle leur dit bonjour les poissons!
621 *MOT: et la grenouille elle reste sur l' eau.
622 *MOT: et elle fait des bonds comme ça.
623 %act: imite le bond des grenouilles en faisant sauter la figurine
624 *MOT: glouglouglou@o.
625 %com: imite le bruit de la grenouille qui saute
626 *CHI: O [=! rit].
627 *MOT: elle fait comme ça la grenouille?
628 *CHI: mm@o!
629 *MOT: elle mange les mouches!
630 *MOT: # au passage.
631 *MOT: et qu+est+ce+qu' i(l) y a d' autre?
632 *MOT: regarde!
633 *MOT: qu+est+ce+que c' est que ça?
634 %act: prend la figurine du cochon
635 *CHI: cochon!
636 %pho: ko
637 %err: cochon=co
638 %com: imite le bruit du cochon
639 *MOT: un cochon?
640 *CHI: mm@o!
641 *MOT: il fait comment le cochon?
642 %com: Julie souffle pour imiter le cochon
643 *MOT: il fait comme ça?
644 %act: Julie dit "oui" avec la tête
645 *MOT: oh et ça c' est quoi?
646 %act: prend une nouvelle figurine

647 *CHI: oh!
648 *CHI: adada@o!
649 %com: imite le bruit du cheval
650 *MOT: # un cheval?
651 *CHI: (ou)ais!
652 *MOT: comment il fait le cheval?
653 *CHI: hiii@o!
654 %com: imite le bruit du cheval
655 *MOT: il fait comme ça?
656 *MOT: et p(u)is il trotte, il trotte, il trotte, il trotte, il
657 trotte, il galope, il galope, il galope!
658 %act: imite le mouvement du cheval qui galope sur la jambe de Julie
659 *CHI: xxx.
660 *MOT: et ça c' est quoi?
661 *MOT: tu connais?
662 %act: prend la figurine du renard
663 *CHI: le loup!
664 %com: loup:::
665 *MOT: c' est le loup?
666 %com: "loup:::"
667 %act: Julie fait "oui" de la tête
668 *MOT: c' est le loup qu(i) y avait dans le livre?
669 *CHI: mm@o.
670 *MOT: tu crois?
671 *CHI: oui!
672 *MOT: qu+est+ce+qu' il f(ai)sait le loup dans le livre?
673 *CHI: ## xxx là.
674 %act: montre le museau du renard
675 *MOT: qu+est+ce que c' est qu(e) ça?
676 %act: Julie tire la langue
677 *MOT: c' est sa langue?
678 *MOT: et toi aussi tu as une langue?
679 %act: se penche pour regarder si Julie a une langue
680 *CHI: mm@o!
681 *MOT: elle est où ta langue?
682 %act: Julie tire la langue
683 *MOT: elle est là aussi mm@o!
684 *MOT: ## et qu+est+ce+qu' il fait le loup?
685 *MOT: il mange qui?
686 *MOT: les +...
687 *CHI: ++ lapins!
688 %pho: cope~
689 %err: lapin=copin
690 *MOT: les lapins?
691 *CHI: mm@o!
692 *MOT: oh y a que les xx au lapin!
693 %act: prend la figurine du lapin
694 *CHI: xx.
695 *MOT: il est beau ce lapin!
696 *CHI: oh+la+la!

697 *CHI: xxx cochon.
698 %pho: ko
699 %err: cochon=co.
700 %act: cherche quelque chose sur le canapé
701 *MOT: il est tombé le cochon?
702 *CHI: mm@o!
703 *MOT: regarde ce lapin comme il est joli!
704 *CHI: yyy.
705 %pho: awa
706 %act: prend la figurine et la pose à côté d' elle
707 *MOT: on le met là aussi?
708 *CHI: xxx.
709 *MOT: regarde comme il a de grandes oreilles le lapin!
710 *MOT: t' as vu comme elles sont grandes ses oreilles!
711 %act: Julie observe les oreilles du lapin
712 *MOT: et toi elles sont grandes tes oreilles?
713 *CHI: mm@o!
714 *MOT : elles sont où?
715 %act: Julie montre du doigt ses deux oreilles
716 *MOT: elles sont là?
717 *MOT: d+accord!
718 *MOT: bon!
719 *MOT: et après qu+est+ce+qu' i(l) y a?
720 %act: regarde les figurines restantes et prend celle de la vache
721 *MOT: tu connais ça?
722 *CHI: meuh@o!
723 %com: crie en imitant le bruit de la vache
724 *MOT: c' est quoi?
725 *CHI: meuh@o!
726 *MOT: meuh@o?
727*CHI: mm@o!
728 *MOT: # une vache!
729 *CHI: vache.
730 %pho: va
731 %err: vache=va
732 *MOT: une vache!
733 %com: VAche
734 *MOT: elle est grosse hein!
735 *CHI: mm@o!
736 *MOT: dis donc!
737 *MOT: et qu+est+ce qu' i(l) y a d' autre?
738 %act: se penche pour regarder s'il reste des figurines, elle en prend
739 une
740 *CHI: oh va là!
741 %act: prend la figurine de la vache et la pose près d'elle
742 *MOT: qu+est+ce+que c' est ça Julie?
743 %act: montre à Julie la figurine
744 *CHI: ## non!
745 %pho: na~
746 %err: non=nan

747 *MOT: c' est quoi?
748 *CHI: ## non!
749 %pho: na~
750 %err: non=nan
751 *MOT: un bébé +...
752 *CHI: ++ le bébé!
753 *MOT: le bébé de qui?
754 *CHI: le loup!
755 *MOT: le bébé du loup?
756 *MOT: # il est où le loup?
757 *MOT: il est parti?
758 *CHI: il est là!
759 %act: montre une figurine
760 *MOT: il est là!
761 *MOT: c' est son bébé tu crois?
762 %act: met côte à côte les deux figurines
763 *CHI: non non non là+bas!
764 %pho: na~na~na~laba
765 %err: non=nan
766 %act: désigne un endroit au milieu des figurines
767 *MOT: il faut le mettre là?
768 *CHI: mm@o!
769 *MOT: d+accord!
770 *MOT: et celui+ci aussi à côté?
771 *CHI: mm@o!
772 %act: la mère s'apprête à regarder nouveau du côté où restaient les
773 dernières figurines
774 *CHI: de l' eau!
775 *MOT: dans l' eau?
776 *CHI: mm@o!
777 *MOT: il est dans l' eau avec les poissons?
778 *CHI: encore.
779 %pho: aka
780 %err: encore=aka
781 %act: prend une figurine
782 *MOT: qu+est+ce+que c' est ça?
783 *CHI: tititi@o xxx.
784 %com: imite le bruit d'un animal
785 *CHI: encore.
786 %pho: aka
787 %err: encore=aka
788 *MOT: encore?
789 *CHI: mm@o!
790 *MOT: et ça c' est un singe!
791 %act: prend la dernière figurine
792 *MOT: t' as vu?
793 *MOT: c' est le même singe qu' avait là dans l' histoire!
794 %act: ouvre le livre et recherche la page contenant le singe
795 *MOT: regarde!
796 *CHI: encore.

797 %pho: aka
798 %err: encore=aka
799 *MOT: encore quoi?
800 %sit: propose à Julie, qui a envie de rejouer, de montrer à sa poupée le
801 contenu de la boîte. Ensuite elle lui proposera également de
802 raconter à sa poupée l' histoire de monsieur lapin (car Julie a
803 aussi envie de relire l 'histoire). Julie va suivre les deux
804 propositions de sa mère.
805 *MOT: tiens on va remettre les petits animaux dans la boite.
806 *MOT: d+accord?
807 *CHI: mm@o!
808 %act: prend une figurine et en visant la boite la jette par terre.
809 *MOT: loup!
810 %com: rit
811 %act: Julie prend une autre figurine et la lance dans la boite
812 *MOT: voilà!
813 %act: Julie prend une à une les figurines et les range dans la boîte
814 *MOT: allez tu ranges les animaux?
815 %sit: la mère quitte la pièce et le champ de la caméra pendant que Julie
816 continue ranger les figurines dans la boite
817 @Time Duration: 00:00:01-00:17:00
818 @End

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. Liste des Tableaux

Tableau1 : Les « 7 contracts of litteracy » de Snow & Ninio (1986)……verso19

Tableau2 : Procédés interactifs maternels en situation de lecture partagée avec un enfant de 2 ans ……..……...verso20

Tableau3 : Exemples d'ADL (enfants) pris dans les corpus……...……verso23

Tableau4 : Répartition de la population en fonction du sexe et du plus jeune au plus âgé et niveau d'études de la mère (catégories de l'INSEE)…….....……31

Tableau5 : Format dialogique en situation de lecture partagée mère-enfant de 24 mois verso48

2. Liste des Figures

Figure1 : Durée des trois temps du protocole (en secondes)……..……..…verso39

Figure2 : Longueur moyenne d'énoncé et indice d'ajustement……..……verso40

Figure3 : Indice de diversité lexicale des enfants .....……..……verso41

Figure4 : Indice de vocabulaire des enfants……verso41

Figure5 : Pourcentage d'intelligibilité des enfants au cours de la lecture……..……verso42

Figure6 : Répartition des types de modalités communicatives par enfant au cours de la lecture ……...…….verso44

Figure7 : Proportion de pointage combiné au verbal au cours de la lecture……..verso44

Figure8 : Nombre de tours de rôle moyen en une minute……..verso45

Figure9 : Nombre de chevauchements au cours de la lecture…….verso45

Figure10 : Répartition des échanges en fonction du membre de la dyade qui prend l'initiative ……...….verso46

Figure11 : Répartition du type d'échanges en fonction des dyades……...……verso46

Figure12 : Répartition des cycles par dyade……..…….verso47

Figure13 : Répartition des séquences monogérées par la mère……..verso47

Figure14 : Répartition des ADL en fonction des enfants……...……verso50

Figure15 : Répartition moyenne des ADL des enfants…….……..verso51

Figure16 : Répartition moyenne des ADL chez les mères.....verso51

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES **2**

1. Université Claude Bernard Lyon1 ..... *2*
1.1 Secteur Santé : 2
1.2 Secteur Sciences et Technologies : 2
2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE *3*

SOMMAIRE **5**

INTRODUCTION **7**

PARTIE THEORIQUE **9**

I. LES CAPACITES DE LANGAGE ET DE COMMUNICATION DE L'ENFANT DE DEUX ANS 10
1. Multimodalité et précurseurs du langage *10*
1.1. Les tours de rôle 10
1.2. Attention conjointe et partagée au service des formats d'interaction 10
1.3. Le pointage 11
1.3.1. Le pointage et le développement du langage 11
1.3.2. Le pointage en situation de lecture d'images 12
2. De la compréhension à la production verbale *12*
2.1. Immersion dans des situations et compréhension verbale 12
2.2. La production dans ses versants formel et fonctionnel 13
2.2.1. Les capacités phonologiques 13
2.2.2. Le développement du lexique 13
a. L'acquisition du lexique 13
b. Les catégories grammaticales 14
c. Les débuts de la syntaxe 14
2.2.3. Les habiletés pragmatiques 15
3. Le développement de la pensée *15*
3.1. Du sensori-moteur au conventionnel verbal 15
3.2. La théorie de l'esprit 15
II. L'ETAYAGE MATERNEL 16
1. Conduites d'étayage maternel *16*
1.1. La relation mère-enfant et l'attachement 16
1.2. La notion d'étayage maternel 16
2. Modalités de l'étayage maternel *17*
2.1. Prosodie, lexique et syntaxe 17
2.2. Pragmatique : les procédés interactifs 17
2.2.1. L'indiçage et les feed-back selon Coquet (2004) 17
2.2.2. Les reprises selon Veneziano, Bernicot & Salazar Orvig (2006) 18
3. Des interactions conversationnelles ajustées et continues *19*
III. L'ETAYAGE MATERNEL EN SITUATION DE LECTURE PARTAGEE 19
1. Intérêts du livre auprès de l'enfant *19*
2. Routines et formats d'interaction appliqués au scénario de lecture *20*
2.1. Un scénario de lecture structuré par des énoncés types 20
2.2. Des procédés interactifs en continu dans la situation de lecture partagée 21
3. Evaluation des compétences communicatives de l'enfant guidé par sa mère *22*
3.1. Une approche structurelle : les échanges dans les dyades mère-enfant 22
3.1.1. Les unités monologales : les interventions 23
3.1.2. Les unités dialogales : les structures d'échanges prototypiques 23
3.2. Une approche fonctionnelle : attitude maternelle et comportement de l'enfant 24
3.2.1. Ajustement de la mère aux compétences de l'enfant 24
3.2.2. Les comportements de l'enfant reliés à son intentionnalité 24

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES **25**

I. PROBLEMATIQUE 26
II. HYPOTHESE GENERALE 26
III. HYPOTHESES OPERATIONNELLES 26

PARTIE EXPERIMENTALE **28**

I. CONSTITUTION DE L'ECHANTILLON 29
1. Recherche de la population *29*

1.1. Mode de recrutement et prospection 29
1.2. Réalisation des vidéos 30
2. Population *30*
2.1. Echantillon 30
2.2. Critères d'exclusion 30
II. PRESENTATION DU MATERIEL 31
1. L'album illustré *31*
1.1. L'intérêt de l'objet-livre 31
1.2. Le choix du livre 32
1.3. La consigne 33
2. Le jeu d'association d'images *33*
2.1. Intérêt de l'utilisation d'un jeu d'associations 33
2.2. Construction du jeu 34
2.3. Le principe du jeu et consigne 34
3. Les figurines *34*
3.1. Intérêt des figurines 34
3.2. Description des figurines 34
3.3. Principe de l'expression libre à partir d'un jeu informel 35
III. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES 35
IV. PROCEDURE DE TRAITEMENT DES DONNEES 36
1. Outil utilisé *36*
2. Réalisation des transcriptions *36*
2.1. Les corpus 36
2.2. Définition d'un énoncé 37
2.3. Conventions de transcription 37

PRESENTATION DES RESULTATS 39

I. LE PROTOCOLE DANS SA GLOBALITE 40
II. LES INDICES PSYCHOLINGUISTIQUES 41
1. Sur le corpus de 50 énoncés *41*
1.1. Longueur Moyenne d'Enoncé 41
1.2. Mesure du vocabulaire : l'Indice de Diversité Lexicale 42
2. Sur la totalité du corpus *42*
2.1. Mesure du vocabulaire : l'Indice de Vocabulaire 42
2.2. Classification grammaticale 43
3. Les énoncés intelligibles *43*
III. UN TEMPS FORT DU PROTOCOLE : LA SITUATION DE LECTURE PARTAGEE 44
1. L'attention conjointe *44*
2. Les modalités communicatives *44*
3. L'observation des échanges mère-enfant *46*
3.1. Les tours de rôle 46
3.2. Les chevauchements 46
3.3. Analyse à visée structurelle : les types d'échanges 46
3.3.1. Initiatives dans les échanges incomplets 47
3.3.2. Initiatives et réactives dans les échanges binaires ou ternaires 47
3.3.3. Echanges par cycles 48
3.4. Les scénarios de lecture sous la tutelle de la mère 48
3.4.1. Le scénario prototypique [QRF] 48
3.4.2. Les étapes intermédiaires du scénario [QRF] 49
3.4.3. Trois sous-scénarios réglés sur les réponses des enfants 50
3.4.4. Les procédés interactifs 50
4. Analyse à visée fonctionnelle : les actes de langage *51*

DISCUSSION DES RESULTATS 53

I. REPONSE AUX HYPOTHESES 54
1. Un support pour évaluer les précurseurs de la communication *54*
2. Un support pour évaluer les compétences langagières formelles de l'enfant *55*
3. Un support pour la mise en place de scénarios de lecture conjointe *55*
4. Une ouverture vers des significations partagées *56*
II. APPORTS DU PROTOCOLE 57
1. L'intérêt de l'observation mère-enfant *57*
2. Modalités matérielles du protocole *57*
2.1. Durée de la passation 57
2.2. Une situation écologique 58

2.3. Intérêt de l'utilisation de la vidéo ... 58
III. LIMITES DU PROTOCOLE ... 58
1. Les limites au niveau des activités ... 58
1.1. Le jeu d'association ... 58
1.2. Les figurines ... 59
1.3. Le mode de recueil des données ... 60
1.4. Le rôle du questionnaire parental ... 60
2. Le matériel utilisé ... 60
2.1. La vidéo ... 60
2.2. Le logiciel CLAN ... 61
3. Limites des analyses ... 61
4. Limites de la population ... 61
IV. OUVERTURES ... 62

CONCLUSION ... 63

BIBLIOGRAPHIE ... 65

ANNEXES ... 70

ANNEXE I : PRESENTATION DES DIFFERENTS TYPES D'ECHANGES ... 71
ANNEXE II : PRESENTATION DES DEUX JEUX DU PROTOCOLE ... 72
1. Le jeu d'association d'images ... 72
2. Les figurines ... 73
ANNEXE III : LETTRE DE CONTACT AUX CRECHES ... 74
ANNEXE IV : PRESENTATION DES CONSIGNES A LA MERE ... 75
ANNEXE V : FICHE DE RENSEIGNEMENT A REMPLIR PAR LES PARENTS ... 76
ANNEXE VI : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION SOUS CLAN ... 78
ANNEXE VII : EXEMPLE DE PRESENTATION DES LIGNES UTILISEES PAR CLAN ... 82
ANNEXE VIII : PRESENTATION DU CODAGE UNIBET ... 83
ANNEXE IX : LIGNES DE CALCULS UTILISEES DANS NOTRE ETUDE ... 84
ANNEXE X : DUREE DU PROTOCOLE EN FONCTION DE CHAQUE TEMPS ... 85
ANNEXE XI : TABLEAUX DES INDICES PSYCHOLINGUISTIQUES CALCULES ... 86
1. Longueur moyenne d'énoncés par enfant et indice d'ajustement des mères ... 86
2. Indice de diversité lexicale et indice de vocabulaire ... 86
3. Pourcentage d'énoncés intelligibles ... 87
4. Comparaison de la répartition du lexique de l'enfant par catégorie grammaticale dans l'étude de Testud et Touquette (2006) et dans notre protocole ... 87
ANNEXE XII : ETUDE DU SCENARIO DE LECTURE [QRF] ... 88
1. Comparaison entre les enfants du scénario [QRF] ... 88
2. Nombre de questions posées en fonction du type de questions ... 89
ANNEXE XIII : PROPORTIONS D'ADL RELEVEES AU COURS DE LA LECTURE ... 90
ANNEXE XIV : UN EXEMPLE DE TRANSCRIPTION : LE CORPUS COMPLET DE JULIE ... 92

TABLE DES ILLUSTRATIONS ... 109

1. Liste des Tableaux ... 109
2. Liste des Figures ... 109

TABLE DES MATIERES ... 111

Laure DESVERGNES

Laurence LEBRUN

CONDUITES D'ETAYAGE MATERNEL EN SITUATION DE LECTURE PARTAGEE INTEGREE A UN PROTOCOLE D'EVALUATION DES COMPETENCES LANGAGIERES DE L'ENFANT DE 24 MOIS.

113 Pages

Mémoire d'orthophonie -**UCBL-ISTR**- Lyon 2010

RESUME

Dans un cadre théorique combinant une approche psycholinguistique complétée par une analyse linguistique de type conversationnel, une observation mère-enfant en situation de lecture partagée a permis de réaliser une évaluation du langage et de la communication de l'enfant de deux ans, dans ses aspects formels et fonctionnels, tout en observant les conduites d'étayage maternel. Un protocole comportant deux jeux en continuité thématique avec l'histoire racontée dans un album illustré, a été administré à 11 dyades mère-enfant. Nous nous sommes intéressées plus particulièrement à la routine de lecture d'histoire. Concernant l'enfant, il a été possible de relever d'une part, des indices psycholinguistiques permettant d'évaluer ses compétences langagières formelles (LME, IVOC, IDL), et d'autre part de faire ressortir certains aspects de son intentionnalité en utilisant la théorie des actes de langage. Concernant la mère, une approche fonctionnelle a permis d'observer les scénarios de lecture inscrits dans le format routinier de lecture d'album. Cette étude a mis en évidence les procédés interactifs mis en place par la mère, afin de favoriser la participation de l'enfant au récit. En outre, sur un plan pragmatique, l'approche conversationnelle rend compte des structures d'échanges prototypiques de type binaires, ternaires et par cycles qui existent entre la mère et l'enfant. Cette double approche, psycholinguistique et linguistique, a produit une grille des procédés interactifs à l'initiative de la mère, qui pourrait servir de support aux orthophonistes, afin de donner des pistes aux parents susceptibles de privilégier le livre dans les formats d'interaction du quotidien.

MOTS-CLES

Interaction mère-enfant, format, lecture partagée, scénario de lecture, étayage maternel, enfant de 24 mois.

MEMBRES DU JURY

Isabelle BOBILLIER CHAUMONT

Sophie KERN

Béatrice THEROND

MAITRE DE MEMOIRE

Agnès WITKO

DATE DE SOUTENANCE

01 juillet 2010