



HAL
open science

Conduites d'étayage maternel en situation de lecture partagée auprès d'enfants français de 24 mois

Agnes Witko

► **To cite this version:**

Agnes Witko. Conduites d'étayage maternel en situation de lecture partagée auprès d'enfants français de 24 mois. *Rééducation orthophonique*, 2010, 244, pp.209-247. hal-03916625

HAL Id: hal-03916625

<https://hal.science/hal-03916625>

Submitted on 13 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Conduites d'étayage maternel en situation de lecture partagée auprès d'enfants français de 24 mois

Agnès Witko

Résumé

Dans le cadre d'une approche écologique et fonctionnelle du langage, cette étude décrit les scénarios de lecture mère/enfant inscrits dans le format routinier de lecture d'album. Sur un plan développemental, on retient que l'enfant français de 24 mois guidé par sa mère exerce dans cette situation son attention conjointe et sa capacité de pointage tout en prenant une place dans le dialogue et en construisant son entrée dans la langue. Sur un plan pragmatique, et dans une orientation conversationnelle, les structures d'échanges prototypiques entre la mère et l'enfant, ainsi que les procédés interactifs à l'initiative de la mère, pourraient servir de support aux orthophonistes, afin d'approfondir les techniques thérapeutiques d'étayage, et de donner des pistes aux parents susceptibles de privilégier le livre dans les formats d'interaction du quotidien.

Mots clés : écologie, format, scénario de lecture, échanges, qualitatif.

Strategies of maternal scaffolding in shared book reading with 24 month-old French-speaking toddlers

Abstract

Grounded in an ecological and functional approach to language, this research investigates mother-infant interactions in joint picture book reading activities. From a developmental point of view, the 24 month-old French-speaking toddler, while being guided by his mother, is exercising both his attention and pointing skills. At the same time, he is taking an active part in dialogue and building his language base. From a pragmatic point of view and within a conversational setting, prototypic exchange structures between mother and child, including interactive processes initiated by the mother, may prove to be relevant supports for speech and language therapists. This type of approach may strengthen therapeutic scaffolding techniques and may also provide guidelines to those parents who are likely to favor picture book reading in their everyday interactions.

Key Words : ecology, format, picture book reading, exchanges, qualitative.

Agnès WITKO
Orthophoniste¹
Docteure en Sciences du langage
Responsable des travaux de recherche et
chargée de cours à l'ISTR Formation
Orthophonie
Université Claude Bernard - Lyon 1
Adresse
Courriel : agnes.witko@orange.fr

Quand l'orthophonie se donne la mission d'évaluer le langage en développement chez le très jeune enfant, elle se doit de circonscrire trois notions théoriques, largement débattues en Sciences humaines depuis des décennies, à savoir le Langage, la Communication et la langue, « LCI » par la suite. C'est l'arrière-plan notionnel que nous tenterons d'interroger pour présenter une démarche d'évaluation de type écologique, centrée sur l'observation des conduites d'étayage maternel au service du développement langagier, communicationnel et linguistique de l'enfant. L'arrière-plan disciplinaire de ce travail réunit des recherches en psychologie développementale, psycholinguistique, linguistique de l'acquisition et de l'analyse de conversation, autant de références théoriques et méthodologiques qui se complètent les unes les autres pour appréhender la configuration nécessairement plurifactorielle des faits langagiers.

Quant à l'intervention précoce en orthophonie, c'est un mode d'action de première ligne dans les situations de déficience instrumentale ou mentale ; elle consiste également en projets thérapeutiques d'enfants atteints de maladies génétiques ou neurométaboliques graves ; enfin, elle vise le suivi des enfants à risque dans les cas de prématurité ou de souffrance néonatale sévère. Parmi ses principes, elle accorde une place importante à la guidance et à l'accompagnement parental. Dans ce cadre, l'utilisation du livre se révèle un support approprié pour évaluer d'une part les compétences de l'enfant, et d'autre part disposer d'un média pour appréhender l'interaction mère/enfant. Des auteurs d'horizons scientifiques et cliniques tels que Ninio et Bruner (1978), Ninio (1980,1983), Bergès, Desmarest, Dumont, Dupuy et Lasjunies, (1982), Bruner (1987), Bonnafé (1994), Rateau (1998), Lanoë (1999, 2000) 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

1. avec la collaboration L. Desvergnès et L. Lebrun pour le recueil de données et la transcription des corpus

pour l'enfant facilitant l'acquisition du langage oral, ainsi que sa familiarisation avec la langue écrite. En s'inspirant d'outils de recherche tels que l'Echelle de la Communication Sociale Précoce (ECSP, Guidetti & Tourrette, 1993) ou de grilles cliniques telles que Dialogoris 0/4 ans (Antheunis, Ercolani-Bertrand & Roy, 2003), Witko, Testud et Touquette (2008) ont proposé un protocole autour d'une lecture partagée (ou situation LP) dans un contexte institutionnel, à savoir la crèche où étaient accueillis les enfants ; elles ont montré que le livre était un outil adapté aux objectifs d'évaluation visés. Le présent travail s'inscrit dans cette continuité.

La méthodologie d'évaluation utilisée dans la présente étude repose sur une observation écologique, au sein du milieu familial de l'enfant, sans observateur participant. Deux focalisations sont définies, l'enfant et la dyade mère/enfant, d'une part pour mettre en avant des compétences LCI du jeune enfant, et d'autre part pour appréhender la dyade mère/enfant en termes d'échanges et plus particulièrement d'étayage. La première focalisation a consisté en un recueil d'indices psycholinguistiques qui ne seront pas restitués ici (IVOC, indice de vocabulaire ; IDL, indice de diversité lexicale, LME, longueur moyenne d'énoncés). En effet, l'échantillon restreint de 11 enfants ne permet en aucun cas de valider les mesures quantitatives réalisées, mais plutôt de recueillir des tendances. Les calculs d'indices sont disponibles dans l'annexe A, et les résultats détaillés sont disponibles dans le mémoire de recherche en orthophonie réalisé par Desvergnès et Lebrun (2009). En revanche, nous privilégions la seconde focalisation, orientée sur l'étude qualitative de corpus des 11 dyades, soit 22 interlocuteurs en situation de lecture partagée. En effet, dans ce contexte, différents phénomènes interactifs ont été dégagés et comparés au scénario de lecture décrit par Ninio et Bruner (1978), Ninio (1980, 1983). Ainsi, il devient possible de lister différentes formes d'étayage utilisées par les mères, pour introduire l'enfant dans un dialogue et lui donner un statut d'interlocuteur. Une approche linguistique de type conversationnel met en évidence des structures d'échanges récurrentes quand une mère et son jeune enfant regardent un livre, ainsi que différents procédés interactifs maternels.

Au cours de cette étude, plusieurs paradoxes ont impliqué des choix théoriques et méthodologiques. Dans le cadre d'un langage en développement, en observant minutieusement les conduites langagières d'un jeune enfant, nous partageons la réflexion de Morgenstern (2009) comme quoi il est envisageable d'émettre des hypothèses « sur son rapport à la réalité, sur ses modes de relation aux autres et au monde, sur sa capacité à jouer, à exprimer ses émotions et à échanger dans des situations qui vont orienter son entrée dans la langue et façonner sa grammaire. » (2009 : 9). C'est dans cette visée de découverte que

nous avons recueilli puis analysé les données, dans un va-et-vient permanent entre ce qui relève du langage formel en émergence, autrement dit la langue dans ses composantes phonologique, lexico-sémantique, morphosyntaxique, et ce qui provient de la communication naissante par l'intérêt partagé pour les images du livre, par la participation à l'alternance des tours de rôle, et l'attrance pour les savoirs et les émotions d'autrui. De cette posture d'observateur que nous pensons bienveillante, nous avons profité du libre cours des échanges mère/enfant, et des réactions maternelles *au moment* où l'enfant les attendait. Ce travail n'a donc pas pour but d'évaluer le bien-parler de l'enfant ou les étayages réussis de la mère. Le but est d'explorer d'une part les capacités verbales de l'enfant en lien avec son développement cognitif, psychique, et avec sa compréhension du monde, puisque ses intuitions pragmatiques en pleine effervescence sont à mettre en lien avec ses balbutiements linguistiques ; et d'autre part, de surprendre les stratégies maternelles en situation LP. Enfin, dans le but de faire ressortir des processus récurrents, cette situation écologiquement filmée a été visionnée de multiples fois pour définir des catégories de codage qui n'étaient pas préétablies, mais qui ont été appliquées à l'ensemble des dyades. Cela dit, les préliminaires d'installation, les regards à la caméra fixe installée dans un coin de la pièce, et les remarques pendant le rangement du matériel sont à prendre en considération, dans le sens où l'œil de la caméra a un impact sur la teneur des échanges et sur la relation mère/enfant, malgré tout surveillée et surprise dans son intimité. Seule, une comparaison avec une situation de lecture partagée similaire, extraite d'un film familial, pourrait permettre de percevoir les effets du protocole d'expérimentation. La difficulté reste bien-sûr de trouver un support de lecture comparable.

◆ Langage, communication et 'langue en émergence' chez l'enfant de 24 mois

Dans le processus d'acquisition du langage, les différences quantitatives entre enfants de même âge sont considérables, tant dans le domaine de la compréhension que de la production de sons, de mots, ou de la complexité d'énoncés. Selon Bassano (2003) les chiffres disponibles montrent que « la variabilité interindividuelle concerne d'abord 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 » (2003 : 3). Les auteurs du présent ouvrage apportent des informations développementales les plus récentes en la matière. Notre propos sera d'insister sur deux éléments qui nous ont paru saillants dans le cadre de la situation LP : la polyvalence du pointage et l'inscription active

des enfants de 24 mois dans des formats d'interaction ritualisés à un âge charnière de leur développement cognitif.

Le pointage : un précurseur langagier, communicationnel et linguistique

Il est difficile d'assigner des fonctions au pointage qui dépend à la fois de l'âge de l'enfant, du contexte, et des interprétations des interlocuteurs. Néanmoins, dans la littérature, des types de pointage sont comparés : déictique ou symbolique, monologique ou dialogique, proto-impératif ou proto-déclaratif. Dans la plupart des cas, le pointage sollicite l'interlocuteur.

A la suite des travaux sur l'énonciation de Culioli (1990) appliqués à des études d'interaction d'enfants âgés de 1 à 3 ans, Morgenstern (2009) conclut que « le pointage permet à l'enfant d'organiser le regard conjoint, qui est une première triangulation, véritable entrée dans la deixis. L'enfant sera alors capable de construire l'altérité psychique » (2009 : 119). Ce processus d'individuation en lien avec autrui montre comment l'enfant va demander caution à l'adulte (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2002), et comment ce geste induit ou pas un partage référentiel et psychologique positif (Liszkowski, Carpenter & Tomasello, 2007). Progressivement, et en observant son interlocuteur, l'enfant comprend la signification du geste d'attirer l'attention sur quelque chose d'intéressant, et il peut reproduire cet acte avec sa propre intention de communication. Le pointage proto-impératif correspondra alors à une requête d'action sur un objet de type « je veux », « donne-moi », alors que le pointage proto-déclaratif consiste à montrer un objet choisi comme thème des échanges et lieu d'attention partagée avec l'adulte pour désigner ce qui intrigue l'enfant (Danon-Boileau, 2010). En situation LP, nous vérifions que le pointage déictique en présence du référent inscrit les interlocuteurs dans un rapport dialogique en orientant conjointement le regard sur la cible du pointage.

Morgenstern (2009) résume l'impact du pointage ainsi : « Que ce soit en tant qu'objet d'attention commune ou en solitaire, le pointage permet à l'enfant de segmenter le milieu environnant, de singulariser un élément saillant pour lui et d'en faire un référent. L'enfant peut alors parler de cet objet, pour lui mais bien sûr pour l'autre, le nommer, le demander, le commenter. Son activité de monstration lui permet de faire ses premiers pas dans la prédication : il extrait un élément du réel qui l'entoure et l'insère dans une proto-structure syntaxique à deux éléments. C'est à partir de cet ancrage pragmatique que l'enfant entre pleinement dans le langage » (2009 : 145). Autrement dit, il découvre un moyen de partager ses représentations mentales et de les formaliser. D'ailleurs Bates, Benigni, Bretherton et Volterra (1979) mettent en lien l'utilisation du pointage avec la

richesse lexicale et l'activité de dénomination ; et selon Masur (1982), 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. En décrivant le passage de l'emploi des pointages à celui des déictiques, Clark (1978) et Bruner (1981) démontrent la continuité entre les gestes et la parole dans une syntaxe mixte : le pointage sur l'objet seul devient un pointage sur l'objet doublé d'un déictique verbal (là, ça). Puis le couplage s'accompagne du nom de l'objet, et pour finir, l'enfant construit un énoncé complet avec verbe, objet, sujet. Selon Goldin-Meadow et Butcher (2003), le pointage joue un rôle important dans la transition entre les énoncés à un mot et ceux à deux mots. Les combinaisons mot/geste permettraient de déclencher la syntaxe à deux mots car elles sont produites par un système bimodal (mot ou geste) qui apporte deux informations complémentaires.

En situation de lecture d'images avec un jeune enfant, Hunkeler (2005) souligne la fréquence du pointage et déduit que ce geste est indissociable du processus d'apprentissage du lexique dans cette situation particulière. Dans une étude qui s'appuie sur des suivis longitudinaux d'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, Morgenstern, Leroy et Mathiot (2008) montrent comment le pointage et la production vocale se complètent afin d'avoir une double stratégie pour mieux attirer l'attention de l'adulte. Morgenstern (2009 : 134) insiste sur le fait que la situation LP provoque des pics de pointage et qu'il est rare que les enfants pointent silencieusement. De même, dans leur étude auprès de treize enfants âgés de 24 mois au cours d'une lecture d'album en interaction avec leur mère, Witko et al. (2008) notent d'une part que le support du pointage intervient essentiellement avec le verbal dans le cadre d'une syntaxe mixte, et d'autre part que la combinaison mot-geste représente 28% des manifestations de communication, contre 57% pour les manifestations verbales « pures ». Avec l'âge, Moreau et Richelle (1981) constatent également que la communication des enfants est de plus en plus de nature vocale, présageant ainsi de l'entrée dans la langue. Volterra, Caselli, Capirci et Pirchio (2005) ont prouvé que dès 20 mois, la modalité verbale est prédominante sur la modalité gestuelle. Ces éléments nous amènent à penser que le support livre serait un média particulièrement adapté pour qualifier, voire mesurer la capacité de pointage d'un enfant de 24 mois, et corrélativement prédire son entrée dans la langue.

Développement de la pensée et interprétation du monde inscrits dans des formats

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 spécifique-

ment à l'ECSP, 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 la combinaison 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, largement sollicitées dans les contextes de communication du quotidien.

En effet, 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, 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 (1975) développe l'idée fondatrice selon laquelle l'interaction sociale entre mère et enfant est structurée en routines ritualisées ou formats, et que ces moments seraient le véritable creuset de l'interprétation mutuelle. Il précise sa définition des formats d'interaction ainsi : « 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 » (Bruner, 1998 : 129). 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 » (1987 : 76). Grâce à la structure régulière et prévisible du format LP, l'enfant découvre ce que l'adulte pense à propos des objets désignés sur les images par le regard, et peut construire son intention de communication. Ainsi, en écoutant l'histoire de Monsieur Lapin, les enfants devront d'une part prendre note des goûts des animaux pour des nourritures préférées, et d'autre part interpréter le comportement d'un renard qui dévore un lapin, mis en danger dans la rencontre fortuite avec son prédateur naturel.

Par une mise en lien des informations extralinguistiques, prosodiques, gestuelles et linguistiques, et dans une mise en jeu concomitante des différentes acquisitions, l'enfant va pouvoir utiliser ses structures de langage pour contrôler et réaliser son activité communicative d'une part, et déployer sa pensée dans la langue d'autre part. Le tryptique LCI repose à la fois sur la faculté de langage par l'accès au symbolisme et le développement des activités cognitives spécifiquement langagières de désignation, dénomination, programmation, évocation en lien avec l'activation des zones cérébrales mobilisées dans le traitement des

messages en entrée/sortie. La dimension communicative s'organise par la mise en contexte et repose sur les ajustements ou calculs nécessaires à la prise de rôle dans une situation de parole. Enfin, l'acquisition de la langue se fonde sur des mécanismes linguistiques aussi élémentaires que l'énonciation et la prédication à l'œuvre dans tout idiome.

◆ L'étayage maternel : ancrage, modalités et rôle en situation LP

L'attachement, source d'ajustements réciproques

L'attachement mère/enfant est essentiel pour aider l'enfant à se construire. 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, bien que celui-ci choisisse parmi l'entourage, une « figure d'attachement privilégiée ». Les deux auteurs citent les travaux d'Ainsworth (1989) qui définit quatre caractéristiques distinguant les relations d'attachement des autres relations sociales : la recherche de proximité, la notion de base de sécurité (c'est-à-dire des capacités d'exploration plus libre en présence de la figure d'attachement), la notion de comportement de refuge, avec 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 (Guedeney & Guedeney, 2006 : 15). A l'évidence, les deux premiers traits conditionnent la dimension proxémique de lecture partagée : l'enfant se rapproche et se blottit contre sa mère, pour écouter avec fascination et bonheur l'histoire attendue.

Dans ce creuset affectif, l'interaction entre une mère et son enfant apparaît très différente d'un échange entre adultes. Lors des premières années, une activité de guidage sera déployée par l'adulte, notamment la mère, afin de faire évoluer l'enfant sur le plan cognitif, psychoaffectif et langagier (De Weck, 2000). Bernicot, Salazar Orvig et Veneziano (2006) insistent sur le fait que « 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 » (2006 : 18). Au cours des interactions avec son enfant, la mère va utiliser divers procédés, en lien avec les capacités de celui-ci, dans le but notamment de faciliter son accès à la langue. Plus globalement, l'étayage maternel offre à l'enfant des moyens de s'approprier des apprentissages, si la mère arrive à repérer les moments où ce dernier en a besoin, lorsqu'il cherche à intégrer du vocabulaire ou la syntaxe (Vertalier, 2000). Chez des enfants plus âgés, 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 » (2002 : 244).

Modalités de l'étayage maternel et procédés pragmatiques

Dans cet objectif d'étayage, la mère utilise de nombreux procédés, se résumant sous le nom de Langage Adressé aux Enfants, ou LAE (Khomsi, 1982). Également nommé « langage modulé » (Rondal, 1983), « Parler nourrice » (De Boysson Bardies, 1996), ou *motherese* (Girolametto, 2000), 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 d'une part sur la forme et le contenu de son message, et d'autre part 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). Tout en incluant les marqueurs linguistiques, dits formels, notre attention s'est portée sur trois types de procédés fonctionnels décrits dans la littérature et qui apparaissent à différents moments de la situation LP : les stratégies de retour et de reprise en réaction à une proposition de l'enfant, et l'indigage pour relancer l'enfant en panne de réponse.

Stratégies psycholinguistiques de feed-back

Qu'il s'agisse des *feed-back* selon Rondal (1983), ou des stratégies de retour selon Bruner (1987), ils sont définis comme la manière dont l'adulte réagit verbalement et non verbalement aux productions de l'enfant. Quatre procédés se dégagent : *feed back* positif, correctif, de clarification, d'enrichissement. (1) Le *retour positif* concerne « les différentes manières dont l'adulte approuve les productions langagières de l'enfant » (Coquet, 2004 : 430). Il joue ainsi le rôle d'accusé de réception du message produit par l'enfant : « oui », « oui, une banane ». Il sert aussi d'évaluation, voire de renforcement : « c'est bien ! » lorsque l'interlocuteur approuve par exemple les paroles de l'enfant et qu'il réalise un geste d'approbation par un sourire ou une caresse. (2) Selon Lentin (1999), le *retour correctif* correspond à une reformulation correcte des erreurs de l'enfant. D'après Rondal (1998), il s'agit d'induire chez l'enfant une nouvelle stratégie. La reformulation peut s'attacher à des erreurs linguistiques de type phonétique, sémantique ou grammatical. (3) Selon Rondal (1983), le *feed-back de demande de clarification* consiste à demander des précisions de manière verbale par une requête d'information sous forme de question, répéti-

tion, reformulation. Cette stratégie d'attirer la réflexion de l'enfant peut se réaliser de manière non verbale par une mimogestualité de perplexité ou d'étonnement. (4) La quatrième stratégie est le *retour 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). Cette définition mixte de la reprise, correction et/ou ajout d'information, nous a amenées à approfondir cette notion grâce aux travaux de Bernicot, Salazar Orvig et Veneziano (2006).

Stratégies discursives de reprises complètes ou partielles

L'étude menée par Bernicot et al. (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 (R) dans les échanges. Plus justement, l'hétéro-reprise, ou reprise par l'interlocuteur suivant du tour de parole précédent est définie par les auteurs selon quatre modalités différentes dans les corpus LP. (1) Dans la Reprise complète [RC], l'enfant dit un énoncé qui est repris intégralement par la mère. (2) Dans la Reprise complète avec ajout [RC+], l'enfant propose un énoncé, la mère le reprend intégralement et l'enrichit. (3) Dans la Reprise partielle avec suppression [RP-], l'enfant prononce un énoncé, la mère en reprend une partie. (4) Enfin, dans la Reprise partielle avec ajout [RP+], l'enfant produit un énoncé, la mère reprend seulement une partie et le complète. Grâce à cette analyse linguistique approfondie, les modifications de l'énoncé initial de l'enfant sont prises en compte.

Le rôle de la reprise consiste à établir une relation de continuité dans le discours en confirmant un lien thématique entre les interlocuteurs. Spectateur de l'hétéro-reprise de sa mère, l'enfant s'inscrit ainsi dans la séquence dialogique. Quant aux mères, elles reprennent les énoncés des enfants pour s'accorder sur la forme des énoncés, préciser la description du monde, et ajuster leurs états mentaux réciproques. Ainsi, Veneziano (2000) constate : « 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 ». Selon François (1982), des organisateurs plus ou moins stables se dégagent de l'étaillage mis en œuvre par l'adulte. Avec le tout petit, la question et la reprise arrivent en première ligne.

Stratégies d'aide par indiçage

Apportant un point de vue complémentaire à relater aux techniques d'étaillage orthophonique, Coquet (2004 : 439) décrit la stratégie d'indiçage qui se manifeste par « différents types d'indices [qui] peuvent être utilisés pour aider l'enfant à évoquer un mot ou à bien le prononcer. » Parmi les indices proposés en situation LP, certains peuvent être d'ordre phonologique quand la mère

donne à l'enfant une ébauche du mot : « c'est un la ... ». Il peut s'agir d'un indice lexico-sémantique : « c'est un poisson, cherche bien ... », ou contextuel : « quand tu prends ton bain tu joues avec ... », le mot contextualisé est toujours rapporté à l'expérience du sujet. L'indiciage peut également être grammatical : « c'est un ... », la mère aide l'enfant en donnant le déterminant. Afin d'amorcer et de guider l'évocation, ce type de stratégies peut relever de propositions aussi variées que les contraires, le mime, une question à choix multiple, ou une proposition fautive ou absurde pour faire réagir l'enfant.

L'étayage maternel en situation de lecture partagée

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. Snow et Ninio (1986), cités par Lanoë (1999), ont dégagé des conventions qui fournissent à l'enfant un modèle de comportement lors de l'interaction autour d'un livre, qui définissent corrélativement le comportement de l'adulte au cours de la lecture partagée. Ces sept caractéristiques, nommées « *contracts of literacy* » par leurs auteurs, sont listées dans le tableau ci-dessous. Ils sont mis en correspondance, avec une grille d'indicateurs, construite par Witko et al. (2008 : 33) à partir de l'album de Monsieur Lapin.

	Snow & Ninio (1986)	Witko, Testud, Touquette (2008)
C1	Un livre est un objet destiné à être lu, et non pas à un autre usage, tel que : être mangé ou déchiré.	► Rapport à l' objet livre : couverture, pages
C2	L'attention conjointe est nécessaire pour définir le thème de la discussion donné par les images. L'adulte doit s'efforcer de la faire émerger si elle est absente chez l'enfant.	► Rapport à l' objet livre : être assis – attention conjointe soutenue pendant 4-5 minutes en moyenne
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.	► Traitements visuels des images : couleurs, formes, scènes d'action conduisant à une symbolisation ► Entrée dans la langue : images/mots/réel
C4	L'un ou l'autre des participants doit dénommer les éléments du livre tout au long de la lecture partagée.	► Langue : onomatopées, mots, énoncés
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.	► Thèmes et Réseaux sémantiques : animaux et nourriture reliés à des actions
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.	► Discours oral et rapport au récit
C7	Le livre emmène l'enfant dans un monde imaginaire et stimule ses réactions émotionnelles	► Discours oral et imaginaire du récit fictif

Tableau 1 – « *Contracts of literacy* » en lien avec les caractéristiques du livre

Différentes études plus ou moins récentes illustrent toutes ces caractéristiques. L'étude francophone déjà ancienne 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. De plus, l'adulte qui lit l'histoire, leur transmet tous les éléments prosodiques, para-verbaux et linguistiques. A travers ce langage différent des énoncés du quotidien, l'enfant va pouvoir s'approprier de nouvelles constructions, des mots jusqu'alors inconnus qu'il se mettra à employer, enrichissant ainsi son vocabulaire. Enfin, 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 » (1982 : 433). De plus, le livre ouvre l'enfant à une autre langue que celle qu'il entend parler tous les jours à la maison, la langue de l'écrit, qui se caractérise par une syntaxe bien organisée, la présence d'un début et d'une fin, ainsi que la cohérence liée au récit de l'histoire (Bonnafé, 1994). En outre, par cette langue du récit, le livre offre un accès à l'imaginaire et au symbolisme, indispensables à un développement cognitif, psychoaffectif et langagier harmonieux. (Bergès & al., 1982 ; Rateau, 1998).

Abordant la question de l'étyage sur un plan éducatif, Lanoë (2000) 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 » (2000 : 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. 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'habillement » (Hoff-Ginsberg citée par Florin, 2002 : 10).

Scénario de lecture et énoncés types

Comme il est stipulé dans les sept contrats précédemment décrits, la lecture conjointe repose sur un ensemble de règles qui modélisent le comportement de l'adulte, produisant une situation très répétitive et routinière. Bruner (1987)

la décrit comme un « scénario de lecture », défini 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 » (1987 : 111). Ces échanges supposent une attention conjointe et une attribution de rôles alternés, qui engendrent une permutation, et donne naissance à une organisation séquentielle. Tous ces savoir-faire acquis pendant les premiers scénarios ludiques sont transférés dans la lecture de livres à travers des structures d'échanges reposant sur des images. Des types d'énoncés récurrents, prononcés par la mère, sont gouvernés par un ordre stable et des contraintes séquentielles.

Selon cette hypothèse, Ninio et Bruner (1978) décrivent la structure dialogique de base comme une mise en séquence d'énoncés du type « vocatif/question/étiquetage ». La mère peut conduire cet enchaînement avec l'enfant ou seule, si ce dernier participe en réception et ne réalise pas la production attendue. Néanmoins, ce procédé donne accès à un langage structuré à l'enfant, récepteur ou parleur. Selon les deux auteurs, la mère prononce tout au long de la lecture un nombre limité de types d'énoncés, avec peu de variantes : on peut les classer en quatre catégories :

- | | | |
|-----|--|---------------------------|
| (1) | Le vocatif (V), pour attirer l'attention | « regarde ! » |
| (2) | La question (Q) | « qu'est-ce que c'est ? » |
| (3) | L'étiquette (E), ou désignation | « c'est un x » |
| (4) | Le feed-back (F) | « oui » |

Selon Bruner (1987 : 73), ces quatre types d'énoncés forment une échelle de Guttman ordonnée à plus de 85% de reproductibilité. Ils forment la structure fondamentale du scénario de lecture, attestée dans les données que nous avons recueillies. Parmi celles-ci, toutes les mères utilisent les trois derniers énoncés, c'est pourquoi nous les considérerons comme une structure d'échange prototypique [QRF : Question/Réponse/Feed-back]. L'observation approfondie des échanges montre que la mère pose généralement trois types de questions :

- (1) Une question référentielle (QR) dans l'attente de référence en lien avec l'image désignée : « Qu'est-ce que c'est ? »
- (2) 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 sur le sujet : « Qu'est-ce que fait X ? » ; « Comment est ? »
- (3) Une question circonstancielle (QC) : dans laquelle la production attendue est majoritairement le lieu : « Où est X ? »

L'enfant répond (R) par une forme verbale, non verbale, ou mixte, en lien avec la question de la mère. Puis la mère intervient en utilisant les stratégies explicitées en II.2. : feed-back, incluant les reprises, et/ou relance par indigage. Au vu de la profusion de données collectées, de nombreux autres procédés, différents selon les mères, se surajoutent entre chaque étape du prototype [QRF].

Des procédés interactifs en continu qui enrichissent le prototype [QRF]

Il est admis que les mères sont constamment engagées lorsqu'elles s'adressent à leur jeune progéniture. En effet, elles répondent à la plupart des propositions de l'enfant qui ensuite s'exprime à son tour. Cet ajustement quasi systématique de l'attention et des intérêts de l'adulte à ceux de l'enfant pourrait jouer un rôle dès les premières acquisitions langagières. Bruner (1987) constate que lorsque celui-ci intervient sur une image, qu'il vocalise ou émet une intentionnalité en utilisant une modalité para-verbale ou gestuelle, la mère interprète alors cette initiative comme une ébauche d'étiquette et fait plus souvent, à ce moment-là, des commentaires à valeur de renforcement que des dénominations. Lorsque l'enfant est âgé d'un an 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 l'obtention d'une réponse satisfaisante. Lanoë (2000) note que « le questionnement apparaît comme un procédé de choix pour faire parler les enfants » (2000 : 84). Cette observation est confirmée par d'autres auteurs tels que Piérart et Leclercq (2005) à propos d'enfants légèrement plus âgés. Lorsque la mère s'adresse à son enfant de trois ans plutôt qu'à un adulte, elles remarquent une augmentation des demandes d'information et des questions de la part de la mère. Elles notent de plus que celle-ci attire souvent l'attention de son jeune interlocuteur 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 ? »). Selon Trognon et Sorsana (2005), des procédés ordonnés, raisonnés et finalisés 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). Par ces différents comportements de questions, d'encouragement, par ses corrections, vérifications et compliments, elle lui offre les moyens de rectifier et d'améliorer ses productions (Lanoë, 1999).

Afin de tenir compte de la richesse des procédés contenus dans les corpus, les formes d'étayage maternel dégagées par l'ensemble des auteurs cités sont synthétisées dans l'annexe B. Ces éléments psycholinguistiques mettent surtout en évidence les procédés maternels ; complétés par une analyse de type

conversationnel, il va être question de l'organisation des échanges mère/enfant, en termes d'intervention et de macro-actes de langage, afin de proposer des hypothèses sur l'intentionnalité des deux interlocuteurs.

◆ Les échanges mère/enfant en situation LP

Pour rendre compte des compétences communicatives précoces, des échelles d'évaluation sont désormais disponibles. Mentionné en introduction, l'ECSP (Guidetti & Tourrette, 1993), est un outil qui fait suite aux études de Serbert et Coller (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 le jeune enfant exprime, et d'autre part en décrivant le processus d'échange qu'il utilise. Les trois fonctions retenues par la psychologie du développement pour évaluer le jeune enfant, et notamment repérées dans l'ECSP, sont l'interaction sociale, l'attention conjointe et la régulation du comportement. Dans la situation LP, l'attention conjointe qui consiste à partager son intérêt avec l'interlocuteur sur le livre et l'histoire racontée, est la fonction de premier plan. Quand au processus d'échange, les auteures de l'ECSP retiennent chez l'enfant l'initiation d'acte, la réponse ou le maintien. Ces trois rôles socio-communicatifs, mis en exergue par Guidetti et Tourrette (1993), ont été mis en lien avec des notions définies en analyse de conversation (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978 ; Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel, & Schelling, 1985 ; Kerbrat-Orecchioni, 1996, 2005 ; Traverso, 1999).

La complexité de la notion d'échange conduit à repérer d'abord les unités dialogales produites par les deux interlocuteurs, puis les unités monologiques produites par chacun. En effet, pour analyser les différentes strates de la situation LP, une conception méthodologique sous forme d'emboîtements nous amène à tenir compte de cinq niveaux. Trois d'entre eux sont des unités dialogales, prises en charge par *au moins deux locuteurs*, ici la dyade mère/enfant : l'interaction LP, les séquences déterminées par les images du livre ou les étapes de l'histoire, les nombreux échanges M/E ou E/M. Quant aux unités monologiques, elles sont assumées par *un seul* locuteur : ce sont les interventions composées d'actes de langage de chaque participant, soit la mère, soit l'enfant. Ce découpage a été appliqué aux corpus mère/enfant.

Echanges et cycles produits par les dyades

Pris en charge conjointement par les deux interlocuteurs, les échanges sont complets ou incomplets selon que la mère et l'enfant répondent mutuelle-

ment à leurs attentes ; ils sont de quatre types : (1) les échanges complets binaires contiennent une paire adjacente comportant une intervention initiative et une réactive [I-R]. (2) En plus de ces deux interventions, les échanges complets ternaires comptent une évaluative qui valide en quelque sorte l'enchaînement binaire précédent [I-R-E], avant de laisser la place à un nouvel échange. (3) Les échanges incomplets [I- ?] sont composés d'une initiative produite « à fond perdu », qui ne donne pas de suite dans les échanges ; dans ce cas-là, l'enchaînement [I-R] n'existe pas. (4) Enfin, les cycles s'étendent sur plusieurs échanges, dans lesquels l'enfant et sa mère sont engagés sur une même idée, ou sur un même thème. Ils coopèrent dans un enchaînement d'initiatives et de réactives [I-R], quand les échanges sont binaires, par des échanges ternaires [I-R-E], ou par des échanges incomplets [I- ?], quand l'intervention initiative n'engendre pas de réaction réinvestie dans l'alternance.

Interventions et actes de langage produits par la mère ou l'enfant

En référence au modèle genevois de Roulet et al. (1985), Colletta (2004) situe l'intervention d'un locuteur entre dialogue et monologue. En situation LP, trois types d'interventions s'enchaînent dans les échanges : (1) Les interventions initiatives (I) : spontanément, l'enfant ou sa mère entre en interaction. Ce sont les déclencheurs d'un échange ; (2) les interventions réactives (R) : l'enfant ou sa mère réagit à une sollicitation ; (3) les interventions évaluatives (E) : l'enfant ou sa mère valide et clôt l'échange en cours, un nouvel échange peut alors démarrer. De manière complémentaire, si l'on se réfère à la notion de macro-actes de langage (Nef, 1980), et à la classification linguistique de Vanderveken (1992) adaptée aux enfants de 24 mois par Witko et al. (2008), trois types d'actes de langage (ADL) composant les interventions sont attestés au cours de la lecture partagée : les ADL assertifs, directifs et expressifs. Les premiers visent à expliquer un état des choses dans le monde ; les seconds sont formulés en vue de faire effectuer « quelque chose » à l'interlocuteur par des questions, requêtes ou des ordres ; enfin les expressifs permettent au locuteur d'exprimer ses états internes et ses sentiments. Les trois types d'interventions et d'actes de langage sont réalisés par le regard, les gestes, des actions, des vocalises, des onomatopées, des mots, des énoncés, en mode mono, bi- ou plurimodal. Dans cette approche, le codage des ADL est un moyen supplémentaire et non exclusif pour évaluer des actions accomplies par le langage.

Concernant l'intentionnalité, la littérature en psychologie développementale fait état des préoccupations des mères pour l'accès aux connaissances de leurs enfants. Dans une étude portant sur la lecture de livres d'images par des mères à des enfants âgés de 17 à 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. Comme nous l'avons déjà évoqué en II à propos des modalités d'étayage maternel, 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 » (1987 : 71). 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 (Lanoë, 2000). Quant aux jeunes enfants, les références développementales s'attachent plutôt à décrire les comportements psycholinguistiques d'imitation, d'étiquetage et de pointage, plutôt que leurs intentions supposées, ou leurs aptitudes à participer à la co-construction des savoirs partagés avec les adultes. C'est pourquoi nous avons cherché à différencier et coder les structures d'échanges pour donner une représentation différente du dialogue mère/enfant en termes de prises d'initiatives, de réponses aux attentes, d'ouverture ou de ruptures thématiques, en fonction de ce que la mère et l'enfant interprètent de la parole de l'autre en situation de lecture partagée.

◆ Recueil et traitement des données

Population et protocole

La population de référence de cette étude est constituée d'enfants tout-venant, âgés de 24 mois, plus ou moins un mois, de langue maternelle française et monolingues. Ils proviennent de six crèches parentales de la région lyonnaise. Sur les 15 dyades rencontrées, les corpus de 13 enfants ont été transcrits. Afin de respecter scrupuleusement les critères d'âges et de langue, 11 ont pu être intégrés au protocole, six garçons et cinq filles, qui figurent dans les résultats ci-après par des prénoms fictifs. L'enfant le plus âgé est âgé de 24 mois et 28 jours, et le plus jeune de 23 mois. La moyenne d'âge des garçons comme des filles est de 24 mois et huit jours. En tenant compte de la profession des mères, les enfants sont issus de milieux favorisés puisqu'elles ont toutes un niveau d'études supérieures, sauf l'une d'entre elles de niveau BEP-Brevet.

Inspiré par le protocole créé par Witko et al. (2008), à partir des travaux de Dunn, Flax, Sliwinski et Aram (1996), les enfants sont observés en interac-

tion 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. 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, la tâche cognitivo-langagière qui consiste à raconter un livre avec un enfant de 2 ans ne permet pas toujours d'obtenir le minimum de 50 énoncés, nécessaire pour effectuer des calculs psycholinguistiques sur le corpus verbal d'enfant.

Quant au choix du livre, la sélection de l'album réalisé par Testud et Touquette (2006) a été conservée. Il obéit aux critères préconisés par Lentin (2001), Vertalier (2001, 2006). « Bon appétit ! Monsieur Lapin » de Claude Boujon (2001) est un album qui convient tout à fait aux enfants de 24 mois sur différents plans : vocabulaire et syntaxe adaptés, locuteurs identifiés et identifiables par l'enfant, alternance entre dialogue et narration, temporalité et texte suffisamment simple et clair. De plus, le livre-objet paraît tout à fait adapté à la tranche d'âge observée car il est riche en couleurs vives, avec des personnages vivants, animés et expressifs. 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. La moitié des mots de l'album (43 mots sur 80) sont répertoriés dans l'IFDC 8/30 mois (Kern 2003, 2004). De plus, dans les relevés d'occurrences d'un corpus longitudinal d'enfant âgé de 12 mois à 3 ans, le verbe manger est repéré comme l'un des deux premiers prédicats avec le verbe aller (Morgenstern, 2009).

Transcription des corpus

Format standardisé et découpage en énoncés

Etape-clé dans le dispositif d'analyse, les différents temps du protocole ont été transcrits au moyen du logiciel CLAN (Computerized Language Analysis, ou Analyse Informatique du Langage), 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). Une première transcription a été réalisée à deux transcripteurs afin de se mettre d'accord sur les conventions à utiliser ; puis les douze autres films ont été répartis tout en réglant par des concertations chaque difficulté rencontrée au cours du visionnage et de l'écoute des bandes. Dans CLAN, l'unité de codage étant l'énoncé, il s'agit d'en préciser une définition dans la présente étude.

D'après Parisse et Le Normand (2006), la bonne segmentation en énoncés dépend souvent de l'enfant, de son âge et de la situation : les deux auteurs pré-

cisent qu'« 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 » (2006 : 24). A la suite de 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 », et comme le langage utilisé par les mères et leur enfant de deux ans est très mélodique, c'est le critère de la courbe intonative qui est privilégié, celle-ci étant toujours associée à une fin de proposition. (exemples pris dans le corpus de Cyril : *MOT: un nuage ! *MOT: très bien !).

Codage du corpus

Comme il est illustré dans l'annexe C, la transcription sur CLAN se compose de deux types de lignes principales ou dépendantes. Les lignes principales rendent compte des énoncés de chaque locuteur, identifié MOT pour *mother* (mère) et CHI pour *child* (enfant). Parmi les lignes secondaires, cinq types de codages ont été nécessaires : la description de la situation extralinguistique, des commentaires sur l'énoncé, les gestes et actions effectuées par les locuteurs, les productions déformées de l'enfant, la correspondance entre le terme produit par l'enfant et la forme correcte du mot d'un point de vue phonologique.

A la suite des travaux de Kendon (1980) et Cosnier (1984) sur l'existence de gestes à visée communicative, et de travaux en psychologie développementale sur l'association gestes et productions orales (Marcos, 1998), la multicanalité de la communication a été codée en fonction de trois modalités : verbale, gestuelle et motrice (Witko et al., 2008). Prendre en compte la modalité verbale consiste à coder toutes les manifestations orales de l'enfant, rires et vocalisations compris. Elle est codée sur la ligne %com. La modalité gestuelle concerne les regards, les pointages et tous les gestes illustrant la parole (mimer un passage du livre par exemple), les expressions du visage et du corps (sourire, dire « non » ou « oui » de la tête, exprimer la peur). Dans la continuité de Testud et Touquette, (2006), 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 » (2006 : 36), comme par exemple prendre un objet, le donner, tourner les pages du livre, repousser la tête de quelqu'un. CLAN ne

permettant pas de faire figurer cette double dimension de gestes et d'actions sur la ligne principale, nous l'avons notée sur la ligne dépendante %act, qui renseigne, selon les cas, sur les modalités gestuelles et motrices : pointage, gestes co-verbaux et actions impliquées dans l'activité communicative, en simultanéité avec l'énoncé produit sur la ligne principale. Les trois modalités peuvent être utilisées par l'enfant d'une manière isolée ou en combinaison.

◆ **Exploitation de la situation LP en clinique orthophonique**

La durée des 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. Le temps consacré à la lecture, de 3 minutes 38 à 7 minutes 37, pour une moyenne de 4 minutes 48, se rapproche de celui que Witko et al. (2008) d'une moyenne de 4 minutes 40. Concernant la lecture proprement dite, deux positions enfantines ont dominé : soit une *écoute attentive* de l'histoire, soit une *participation* verbale, gestuelle, motrice ou très souvent une combinaison des modalités. Afin de rendre compte des phénomènes les plus saillants, l'analyse de cette routine interactive est présentée successivement selon les deux focalisations annoncées : les enfants, puis les dyades.

Focalisation sur l'enfant

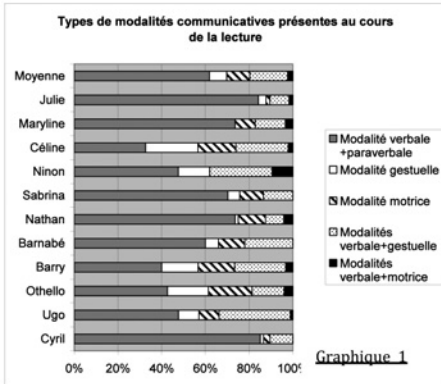
Cette focalisation sur l'enfant, et corrélativement sur l'architecture LCI, est centrée sur trois indicateurs : l'attention conjointe, les modalités communicatives, ainsi que la prise en compte de l'intelligibilité des enfants.

Attention conjointe soutenue

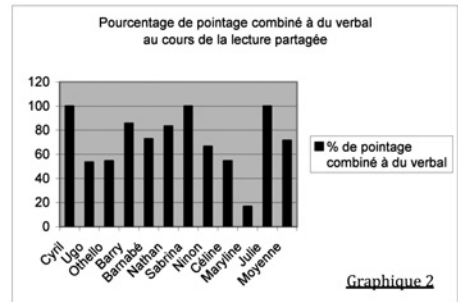
Si l'on reprend l'un des sept contrats énoncés dans le tableau 1, l'attention conjointe conditionne la lecture d'un album illustré. Elle fonctionne chez tous les enfants de l'échantillon qui ont tour à tour regardé les images que leur indiquait leur mère, et attiré l'attention de celle-ci sur une illustration particulière en cherchant son regard et/ou en lui montrant un élément du livre. 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. Les enfants ont pu maintenir leur attention pendant la totalité de la lecture, tant par leur intérêt pour l'histoire entretenu par les multiples pérégrinations du héros, et leur théâtralisation par leur mère, que par les procédés interactifs utilisés par celle-ci et qui seront décrits ci-après.

Modalités communicatives

A l’instar de Witko et al. (2008), nous constatons que les enfants utilisent trois types de modalités de manière isolée (verbale/paraverbale, gestuelle, motrice) ou combinées (verbale/gestuelle ou verbale/motrice). Le graphique 1 montre la répartition de ces modalités en fonction des enfants au cours de la lecture partagée.



Graphique 1



Graphique 2

La modalité verbale est présente et prédominante chez tous les enfants de l’échantillon à 59.06% en moyenne. La modalité verbale+gestuelle est représentée à 18.04% en moyenne. Les modalités gestuelle et motrice isolées 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 proches de ceux obtenus par Witko et al. (2008), qui remarquaient une prépondérance de la modalité verbale seule, suivie de la combinaison verbale+gestuelle. Tout comme Ninio et Bruner (1978), il est à noter que la mère réagit autant à la réponse de l’enfant, que celle-ci soit verbale ou gestuelle. Cette attitude montre une fois encore qu’elle se met au niveau de l’enfant, reprenant, reformulant ou complétant toutes ses productions pour le faire progresser.

Le geste associé au verbal consiste très 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 »). Dans le graphique n°2, on peut noter que 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%. Maryline, dont le pourcentage de pointage combiné à du verbal est le plus bas, est celle qui a la plus haute LME (cf. Annexe A), tandis que Cyril, Sabrina et Julie ont des LME parmi les plus faibles. Ce genre de profil laisserait à penser que l'enfant qui manipule encore peu la combinaison de mots utiliserait plus souvent le pointage associé à ses productions que celui qui combine des mots. Toutefois, ces observations sont à nuancer au vu du petit nombre d'enfants observés, 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, que la variation interindividuelle est à prendre en compte dans les descriptions du langage en développement, et que la multimodalité est un descripteur qui résiste aux techniques de codage.

On ne constate 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% de leurs productions) et beaucoup moins aux autres modalités. Bien qu'employant la modalité verbale, le deuxième groupe de cinq enfants utilise aussi les autres modalités, dans des proportions variables. Si ces modalités permettent de dégager un profil, « parleur » ou « plurimodal », il existe 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 dès l'âge de 24 mois. Ce qui pose la question de l'intelligibilité des enfants de cet âge.

Appréciation de l'intelligibilité à 2 ans : une question méthodologique

A cet âge, la phonologie est en plein développement. De ce fait, les énoncés produits ne sont pas toujours pleinement intelligibles, ce qui rend le codage des énoncés extrêmement fastidieux. Pour déterminer les mots prononcés par l'enfant, il s'agit de s'appuyer sur tout ce qui peut fournir des indications, et notamment les informations paraverbales apportées par la prosodie, et non verbales issues du contexte extralinguistique. Lorsque, malgré ces aides, la compréhension du mot est litigieuse, le mot doit être considéré « incertain ». Les productions des enfants de l'échantillon ont été considérées intelligibles dans deux cas :

(1) les énoncés sont constitués de mots porteurs d'une signification évidente

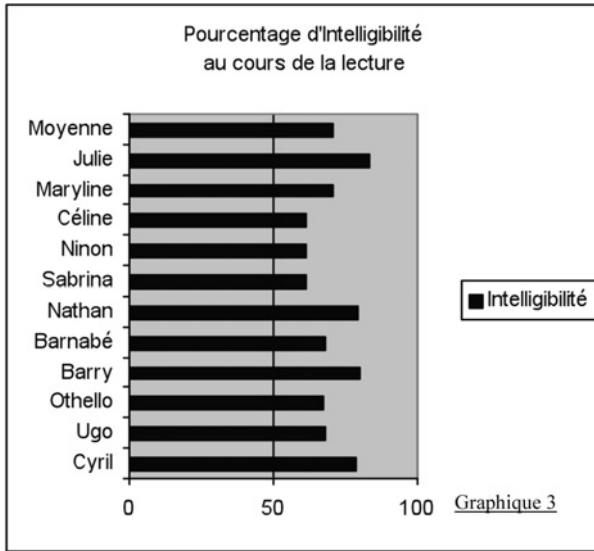
*CHI : n'aime plus les carottes!

%pho: nn Em ply le kaOt

(2) les énoncés sont interprétés malgré une portion inintelligible ou non traduisible noté « yyy » pour un groupe de mots dans CLAN.

*CHI : <lapin yyy i(l) court> [<]!

%pho : lape~ ewal i kur.



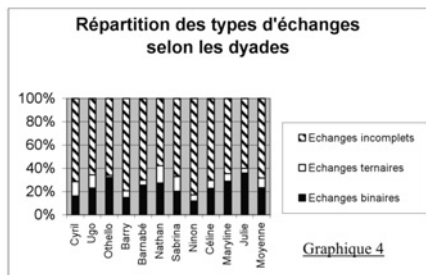
Avec ces critères, et comme on peut le visualiser dans le graphique 3, la moyenne d'énoncés intelligibles de l'échantillon est de 70.88%, avec des extrêmes allant de 61.11% à 83.33%, chiffre situé dans la fourchette basse établie à 75% dans les travaux de Rondal (1983). Malgré les écarts entre les enfants, tous sont intelligibles à plus de 60%. Le résultat se rapproche de celui calculé par Witko et al. (2008), qui était de 70.6%. Cependant, le nombre d'énoncés total étant très différent suivant les enfants, ces pourcentages restent à nuancer. De plus, certains enfants parlaient par moment très bas, ce qui a pu gêner l'écoute et la compréhension des transcripteurs.

Focalisation sur la dyade mère/enfant

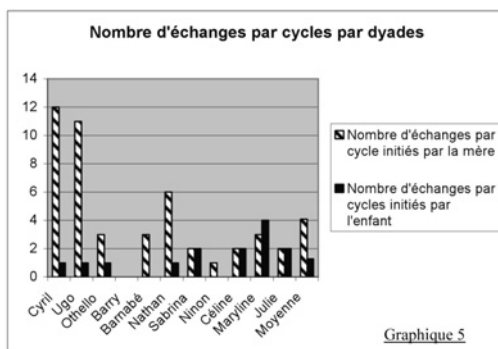
La focalisation sur la dyade conduit à caractériser d'une part les conduites conversationnelles des deux interlocuteurs en termes dialogal et monologal, et d'autre part l'étayage maternel en termes de scénario prototypique, de procédés interactifs et de stratégies préférentielles.

Conduites dialogales et types d'échanges

En excluant de l'analyse le texte du livre, la quantité d'échanges observée a été très variable, de 75 à 217, avec un nombre moyen d'échanges de 112.55. Les différents types d'échanges incomplets ou complets (binaires et ternaires) se retrouvent dans toutes les dyades.



Graphique 4



Graphique 5

La majorité des échanges sont des échanges *incomplets* [I- ?] (cf. graphique 4). Leur nombre varie de 45 à 155. Cette proportion importante 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 est 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. Corrélativement, 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, soit parce qu'elle préfère se concentrer sur un autre élément de l'histoire.

Les échanges *binaires* [I-R] sont présents à hauteur de 23.54% avec une moyenne de 26 échanges et des extrêmes allant de 9 à 37. Nous avons recensé davantage d'échanges binaires que ternaires, ce qui atteste de la recherche d'alternance immédiate entre la mère et l'enfant quand l'échange « prend ». Bien que moins fréquents, les échanges ternaires actualisés dans les séquences de type [Initiative-Réactive-Evaluative] sont présents chez toutes les mères au cours de la lecture de l'album. La proportion atteint 7.81% pour un chiffre moyen de 9.45 échanges, leur nombre s'étendant de 2 à 27. Ce procédé montre que les mères se situent dans le cadre d'un guidage : elles accusent réception et valident avant de renforcer ou corriger les productions lorsqu'elles sont maladroites ou erronées sur le plan phonologique, lexical ou sémantique.

Suivant les dyades, les échanges par *cycles*, qui incluent plusieurs allers-retours nécessaires pour obtenir la réponse désirée par le locuteur, apparaissent en nombre variable au cours de la lecture : de 0 à 13 cycles par corpus LP avec un moyenne de 5.18. La plupart des échanges par cycles sur un thème a été initiée par les mères. Dans le graphique 5, on constate qu'une seule 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 qui rejoindrait l'idée de Marcos (1998) selon laquelle le type de question de la mère serait 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 détails.

Conduites monologiques dans les interventions et macro-actes de langage

Prédominance des interventions initiatives maternelles

Quel que soit le type d'échanges, complets ou incomplets, 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 déclenche l'échange à près de 24%, ce qui montre qu'il est actif à sa mesure et qu'il peut initier l'interaction, par la parole, les gestes, en l'occurrence le pointage. La prise de parole initiative 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, et selon des modalités communicatives différentes.

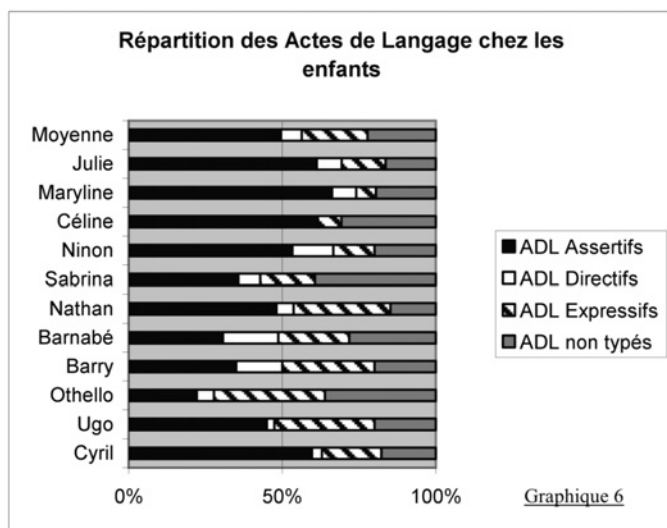
Quel que soit le type d'échanges, les enfants sont tous intervenus de manière réactive aux propos de leur mère, dans des proportions variées. Chez 10 enfants sur 11, ces interventions réactives sont essentiellement verbales, mais un enfant (Barry) a utilisé préférentiellement des regards, des gestes, et notamment 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 traduit un usage de la verbalité différent des autres enfants de l'échantillon. Notons que pour les initiatives, il n'utilise presque que du verbal : peut-être ne prend-il l'initiative que lorsqu'il peut traduire sa pensée dans la langue. De leur côté, les mères aussi ont toutes réagi aux propos de leur enfant, très majoritairement verbalement. Elles ont ainsi entretenu l'interaction avec lui, tout en lui offrant la possibilité d'être l'initiateur de l'échange. Seul un enfant sur les onze n'a pas pris l'initiative d'un seul échange binaire, tous les autres en ont initiés au moins six.

Il semble que ce procédé contribue à donner le modèle standard de l'échange [I R] et encourage l'enfant à initier l'interaction si ses attentes sont satisfaites.

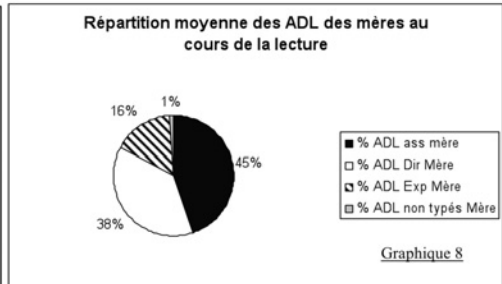
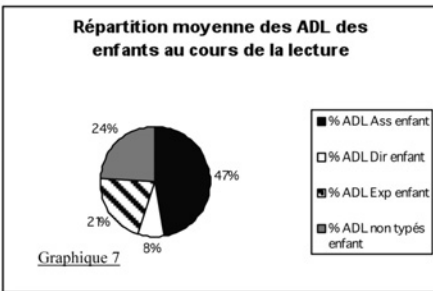
Lors du découpage des corpus, chez 10 mères sur 11, une structure *monogérée* par la mère est à signaler, cette dernière assumant à la fois l'initiative, la réactive et même parfois l'évaluative. Contrairement aux échanges classiques qui font intervenir les deux participants, cet enchaînement est conduit entièrement par la mère. La séquence [Initiative-autoRéactive] apparaît jusqu'à sept fois chez une mère pour une moyenne de 2.45 dans les dyades. 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, plus rarement l'évaluation, la mère montre à l'enfant comment il doit réagir dans l'interaction. Progressivement, celui-ci peut intégrer de manière *implicite* les règles d'alternance et de complétude de la conversation, qu'il pourra alors mettre en œuvre dans les formats du quotidien.

Des actes de langage en lien avec l'asymétrie de la situation LP

Si la richesse et la densité des échanges mère/enfant ou enfant/mère demandent à être étudiés de près dans leurs aspects psycholinguistiques, les hypothèses liées à l'intentionnalité des deux interactants, trouvent une forme de description dans le codage des actes de langage.



Au cours de la lecture partagée, tous les enfants produisent les trois catégories d'ADL présentées en III dans des proportions diverses (cf. graphique 6). 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 de recueil des énoncés, les mères développent avec leur enfant un format de type « question-réponse » qui favorisent 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 par pointage. 21% d'ADL sont des expressifs et 24% d'actes de langage sont non typés. 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 ! ». A cet âge et dans ce contexte, l'enfant prend sa place dans l'interaction en intégrant une partie de l'intention des messages inscrite dans le contexte extralinguistique et dans le discours de sa mère. Enfin les ADL directifs sont les moins représentés (8%). La lecture partagée avec un enfant de 2 ans est une situation d'interaction asymétrique, presque entièrement conduite par les mères ; le décalage de connaissances entre les partenaires est si important que les enjeux relationnels et intersubjectifs l'emportent sur l'accomplissement verbal de l'action codée dans les ADL.



Quant aux mères, elles semblent profiter du support du livre pour enrichir les connaissances des enfants en ajoutant des informations sur les référents ; de plus, dans ce mode d'interaction, ce sont elles qui mènent le dialogue puisque l'enfant ne peut lire le texte. On peut supposer que dans un autre contexte de jeu habituel de l'enfant, par exemple, ce rapport soit différent. Les ADL assertifs (45%) s'observent donc en majorité. 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 ou des demandes d'information ; le livre s'y prête tout à fait car chaque page 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.

Globalement, les ADL assertifs et expressifs sont à peu près équivalents entre mère et enfant, tandis qu'il y a un gros écart au niveau des ADL directifs 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 données font également apparaître une différence selon le sexe chez les enfants : les garçons effectuent davantage d'ADL expressifs que les filles. Cette différence se vérifie également chez les mères des garçons. On constate un ajustement de l'expressivité des mères aussi dans les actes de langage.

		Witko, Testud & Touquette (2008)
ADL assertifs	Enfant 47% Mère 45%	Enfant 62% Mère 46%
ADL directifs	→ Enfant 8 % Mère 38%	→ Enfant 36% Mère 34%
ADL expressifs	Enfant 21 % Mère 16 %	Enfant 16% Mère 18%
ADL non typés	→ Enfant 24 % Mère 1%	→ Enfant 8.42% Mère 0.75%

Tableau 2 – Actes de langage récurrents en situation LP

Pour les mères, les résultats observés sont tout à fait comparables à ceux de Witko, Testud, et Touquette (2008). En revanche, pour les enfants, les ADL directifs sont quatre fois moins nombreux et les ADL non typés, trois fois plus nombreux. Cette différence au niveau des ADL directifs interroge sur les conditions de recueil des données (milieu familial ou institutionnel), et sur les critères de codage retenus pour les actes de langage. A un âge où le système LCI est en train de se déployer, cette étude rejoint des conclusions de Morgenstern, (2009) comme quoi la nature des fonctions discursives semble spécifique au jeune enfant (2009 : 188). Quand aux ADL non typés, s'ils s'expliquent en partie par la différence de méthodologie (transcription perceptive en 2008 et informatisée

avec le logiciel CLAN pour la présente étude), ils reflètent aussi un principe de précaution et de respect des dires des interlocuteurs.

Les scénarios de lecture sous la tutelle de la mère

Il est évident que le flux des échanges mère/enfant ne peut être réduit à une grille ou à un tableau de codage. Néanmoins, la description de procédés récurrents conduit à une présentation synthétique et synoptique des comportements d'interaction, d'une part au niveau du scénario prototypique, et d'autre part au niveau des stratégies préférentielles utilisées par les mères.

Le scénario prototypique [Q-R-F]

Chez toutes les mères de l'échantillon, le scénario de lecture « Question/Réponse/Feed-Back » ou [Q-R-F] est attesté. Il est formalisé dans le tableau 3 ci-dessous.

Mère	Mère	Mère	ENFANT	Mère	Mère	ENFANT
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Préalable	Question Q	Relance	Réponse R + - Ø	Feed-back F	Commentaires additionnels	Commentaires additionnels
Exclamation <i>oh</i>	→ QR « qu'est-ce que c'est ? c'est quoi ça ?	Encouragement	Propositions de l'enfant en lien avec Q : → si QR : étiquetage	Positif accusé réception Renforcement <i>oui c'est bien</i>	Informations nouvelles	Ajout d'informations
Vocatif <i>regarde</i>	→ QP qu'est-ce qu'il fait ? comment est ?	Indiçage phonologique lexicosémantique grammatical contextuel	→ si QP : - onomatopées - description d'une action - qualité	Correctif phonologique lexicosémantique grammatical contextuel	Référence à un contexte connu	Reprise partielle
Assertion	→ QC où est ? il est où ?	Auto-Preise de la question	→ si QC : pointage	Demande de clarification	Nouvelle question	Acquiescement
Explication		Question Métadiscursive répétition clarification confirmation		D'enrichissement reprise complète reprise partielle avec ajout		

Tableau 3 – Schéma prototypique [Q-R-F] et procédés interactifs maternels

Les trois types de questions recensées en théorie (QR, QP, QC) attendues lors d'une lecture conjointe de livre sont présents dans les corpus. La question la plus fréquemment observée est la question QR « Qu'est-ce que c'est ? », posée par toutes les mères, sous cette forme ou sous des variantes telles que « c'est qui ? » ou « c'est quoi ça ? ». La question « que fait X ? » avec la variante « X fait comment ? », se retrouve chez 9 mères sur 11. Une des expli-

cations probables est que le sujet du livre, portant sur des animaux, est propice à ce type de question visant à faire imiter le cri de l'animal par l'enfant. Plus rare, la question « où est X ? » est présente dans 6 corpus sur 11. Par ailleurs, on remarque que les mères de l'échantillon ne posent cette question qu'aux garçons. Lorsque l'enfant apporte une réponse à la question, qu'elle soit correcte ou incorrecte, la mère lui donne en général un *feed-back* tel que décrit en II.2.

Étapes intermédiaires du scénario [Q-R-F] et procédés interactifs maternels

Entre les trois interventions-clé du scénario [Q-R-F], se glissent des 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 ne réagit pas. Si l'enfant répond, sa réponse advient en T4. Elle est suivie en T5 d'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 intervention du scénario prototypique, autrement dit 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 ? ». Ce vocatif intervient aussi à d'autres moments de la lecture pour focaliser l'enfant sur les images à commenter. Pour attirer l'attention de l'enfant, 10 mères utilisent également l'exclamation : « oh ! » devant chaque nouvelle image, après avoir tourné la page. Seule une mère (Ninon) n'utilise pas ce procédé. Parmi les 10 mères qui pratiquent l'exclamation, 4 enfants 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 », fait parler le lapin, pourtant absent de l'illustration, par une demande de dénomination sous forme de *closure* : « parce que moi je suis un lapin alors j'adore manger les ... ». Avant de demander à Cyril où va le lapin, cette même mère dramatise l'histoire en s'adressant directement au lapin poursuivi par le renard « vite lapin va t'en, va t'en ! », puis elle commente le comportement de l'animal qui cherche à s'échapper « Le lapin il court ! Il rentre dans sa ... ».

En T3, la deuxième étape intermédiaire est une relance qui suit immédiatement 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 d'échanges incomplets à l'initiative de la mère. On relève en effet en moyenne 40.63 questions des mères pour 16.18 réponses de la part des enfants. Les difficultés ren-

contrées par les enfants pour répondre aux questions sont de différente nature, et dans les corpus, nous recueillons les hypothèses des mères. 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 indices 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 la mère fait parfois des auto-reprises partielles ou complètes de ses questions, pour laisser le temps à l'enfant de réfléchir (5 mères).

En T5, on assiste à la confrontation entre réponse de l'enfant et attente de sa mère qui va réagir par un feed-back. En T6, après ce retour, le commentaire additionnel est la dernière intervention possible à l'initiative de la mère, relevée dans les étapes intermédiaires du scénario de base. Il arrive qu'elle apporte de nouvelles informations ou qu'elle fasse référence à un contexte connu de l'enfant. Ainsi, la mère de Cyril commente la taille de la baleine après que l'enfant ait dénommé l'image, ce qui donne suite à une reprise partielle avec suppression chez Cyril qui poursuit l'échange avec un ajout. La mère de Cyril terminera pas : « et le ciel il est tout bleu », après le scénario [QRF], au cours duquel il était question de dénommer un nuage dans le ciel. La mère de Sabrina ajoute comme commentaire « c'est le roi Louis », en faisant allusion au singe du « roi de la jungle » connu de sa fille. Parfois l'échange se poursuit en T7 par des ajouts de la part des enfants. Comme le décrit Veneziano (2000), ces derniers font quelquefois des reprises des commentaires de la mère, plutôt que l'étiquetage demandé initialement, et cela même après plusieurs tours de parole.

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

Stratégies préférentielles des mères réglées sur les réponses des enfants

Les codages des réactions maternelles ont leur limite et n'ont pas été réalisés de manière systématique car ils relèvent d'algorithmes mathématiques extrêmement complexes. Néanmoins, trois stratégies maternelles ressortent en fonction du résultat de la réponse de l'enfant : correct, incorrect ou non-réponse.

Cas 1 – Quand l'enfant répond correctement : plus de la moitié des mères font une reprise complète de la réponse de l'enfant : 6 mères sur 11 pratiquent la reprise telle que définie en II.2.2.

Cas 2 – Quand l'enfant répond de manière incorrecte : (1) sur le plan phonologique, toutes les mères proposent une forme linguistique réhabilitée phonologiquement ; (2) sur le plan sémantique, plus de la moitié des mères apportent la bonne réponse sans demander de répéter.

Cas 3 – Quand l'enfant ne répond pas à la question de sa mère : 4 mères l'aident essentiellement par de l'indigage : phonologique, sémantique ou contextuel ; 4 mères choisissent l'encouragement. Sans être prépondérante, on remarque également que 3 mères font une auto-reprise de leur question initiale.

Enfin, pour permettre à leur enfant de participer à la lecture des images, différentes techniques sont utilisées par les mères, et pas seulement à travers le scénario prototypique ou les trois stratégies préférentielles décrites ci-dessus. Ainsi, le *vocatif*, est présent chez toutes les mères, essentiellement pour recentrer l'enfant sur les images. Des *questions métadiscursives* apparaissent dans 10 corpus. Seule la mère de Barry n'en fait pas. Les demandes qui sont les plus utilisées sont les demandes de confirmation repérées chez 8 mères. Elles apparaissent sous la forme d'une fausse question car la mère connaît la réponse : « c'est vrai ? », « oui ? » ou bien sous la forme d'une reprise complète ou partielle, à la forme interrogative, avec ajout de l'énoncé de l'enfant. Une seule mère (Barnabé) fait une demande de répétition indirecte (« une ? »). Trois mères font une demande de clarification du type « hein ? » (Barnabé), « quoi ? » (Ninon) ; la mère de Sabrina essaie d'interpréter la réponse de sa fille « aïe chien ! » par : « le renard il t'a fait mal ? ».

Quand l'enfant ne répond pas à la question initiale et qu'une relance s'impose, les mères utilisent toutes, à l'exception de celle de Ninon, une forme d'étayage par des encouragements (4 mères), des indigages (7 mères) ou des auto-reprises de leur question (9 mères).

Les *feed-back* (FB) utilisés par les mères sont à la fois semblables et différents. 5 utilisent le FB positif qui correspond à l'accusé de réception « oui » ou « oui c'est un X ». Les 11 se servent du FB correctif et du FB à fonction d'enrichissement, observé à travers les différentes reprises. Une majorité de reprises complètes avec ajout [RC+] est constatée chez toutes les mères. 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 tours de rôles, associé au geste de se toucher les oreilles car le renard vient de croquer les oreilles du lapin ; sur 4 nouveaux tours elles imitent le bruit du lapin qui se sauve. Trois mères font des reprises partielles avec ajout [RP+], par exemple quand Barnabé demande « oh c'est ça ? », sa mère répond : « ça, c'est

un nuage ! ». En revanche, la reprise partielle avec suppression [RP-] apparaît chez une seule mère.

◆ Questionnement et perspectives

Dans la continuité de l'étude de Witko, Testud et Touquette (2008) qui comprenait 13 enfants de 24 mois, le présent recueil de données sur 11 enfants soulève des questions d'ordre méthodologique, apporte des éléments sur la compréhension de l'interaction mère/enfant en situation LP, et ouvre de nouvelles pistes de questionnement.

Sur un plan méthodologique, le petit effectif permet une observation détaillée de *chaque* dyade avec la possibilité de s'intéresser à *chaque* enfant de l'échantillon. Néanmoins, l'analyse de la variabilité intra-individuelle demande de développer des moyens statistiques adaptés au comptage des productions multimodales de chaque enfant, chaque mère ou dyade. En effet, ce genre d'étude qualitative repose sur des codages fastidieux tels que les pointages, les regards, les dénominations qui imposent de trouver une concordance entre les notions descriptives théoriques et les catégories de codage du logiciel CLAN. Sans compter que l'intrication des niveaux d'analyse (verbalité, prosodie, gestes et actions) demande d'affiner le codage de phénomènes qu'il n'est pas toujours possible de délimiter ou de classer.

Pour revenir au système LCI, la situation de lecture partagée conduit de manière naturelle à une triple observation du jeune enfant : la mise en œuvre situationnelle de sa faculté de langage dans une routine interactive, ses capacités de communication au sein de la dyade mère/enfant et son entrée dans la langue. A cet âge, tous les enfants observés se montrent communicants, de manière verbale ou plurimodale. En concordance avec la littérature scientifique et clinique sur l'acquisition du langage chez le jeune enfant, l'attention conjointe maintenue et le pointage sont deux indicateurs prégnants de la situation LP. Le temps d'attention conjointe, la comptabilisation et la fonctionnalité des gestes de pointage pourraient même donner lieu à des mesures quantitatives. Corrélativement, on est conforté dans l'idée que 24 mois est un âge charnière pour choisir et proposer un livre à des fins de stimulation langagière.

Quant aux stratégies des mères, trois niveaux permettent de comprendre leurs ajustements continus : sur un plan psycholinguistique, les feed-back de renforcement, correction, clarification et d'enrichissement sont mis en œuvre avec une prédominance des reprises. Sur le plan discursif, les questions sont omniprésentes. En revanche, sur le plan de la relation d'aide, les mères utilisent

des pratiques personnalisées qu'il s'agit d'appréhender dans la singularité des styles maternels. Néanmoins, la comparaison des stratégies d'indication et de correction alimente le questionnement sur la dimension et la place de la norme dans l'acquisition du langage, tel qu'il est observé ici au cœur des environnements du quotidien.

Mettre en lien les facteurs énonciatifs de l'interaction ajustée « au moment où » l'enfant en a besoin et repérer les structures d'échanges s'avèrent complémentaires et riches d'enseignement. En effet, les échanges incomplets ainsi que le discours monogéré par la mère ou polygéré par la dyade montrent comment l'espace dialogal se construit entre la mère et son tout petit. Les échanges complets (binaires, ternaires ou par cycles) renseignent sur l'élaboration d'un savoir partagé, l'une des clés des représentations sur le monde. Enfin, les macro-actes de langage relevés rendent compte d'enjeux lisibles dans la situation LP, pour l'enfant et sa mère, sous forme de contraintes et de ressources.

En approchant le langage offert par une mère à son enfant, il devient tout à fait envisageable de se questionner d'une part sur la communication et la relation qui se jouent entre les deux interlocuteurs, et d'autre part de recueillir des paramètres objectifs qui rendent compte de l'entrée dans la langue de cet enfant-là. Cette étude nous amène à conclure que, pour évaluer un enfant de 24 mois sur les plans langagier, communicationnel et linguistique, le rôle de l'interlocuteur privilégié paraît absolument déterminant.

REFERENCES

- ANTHEUNIS, P. ERCOLANI-BERTRAND, F., ROY, S. (2003). *Dialogoris 0/4 ans : les bilans orthophoniques précoces. La prévention pour l'enfant de 0 à 4 ans et sa famille*. Nancy : Com-Médic.
- BATES, E., BENIGNI L., BRETHERTON, I., CAMALONI, L., VOLTERRA, V. (1979). *The emergence of symbols : Cognition and communication in infancy*, New York : Academic Press.
- BASSANO, D. (2003). Premiers pas dans le langage. *Pour la Science. Cerveau et Psycho*, n°3, 44-47.
- BERGES, C., DESMARETS, C., DUMONT, J., DUPUY, D., & LASJUNIES, C. (1982). Le livre, l'enfant et l'orthophoniste. *Rééducations Orthophoniques*, 20, 425-440.
- BERNICOT, J., SALAZAR ORVIG, A., VENEZIANO, E. (2006). Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La Linguistique*, 42(2), 29-50.
- BONNAFE, 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. (1975). From communication to language : a psychological perspective, *Cognition*, 3, 255-287.
- BRUNER, J.S. (1981). The social context of language acquisition, *Language and communication*, 1, 155-178.

- 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.
- BOUJON, C. (2001). *Bon appétit Monsieur Lapin*. Paris : L'école des loisirs.
- 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 2 octobre 2010. http://www.cavi.univ-paris3.fr/lpga/ED/activites/CHILDES_ED268-2002.pdf
- CLARK, E. V., (1978). From gesture to word. On the natural history of Deixis in language acquisition. In J.S. Bruner & A. Garton (Eds), *Human growth and development*, pp.340-408, Oxford : C.U.P.
- COLLETTA J.F. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Corps, langage et cognition, Sprimont : Pierre Mardaga.
- COSNIER, J., BROSSARD, A., (1984), *La communication non verbale*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- COQUET, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent, méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho Editions.
- CULIOLI, A., (1990). La linguistique : de l'empirisme au formel. In A. Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, t. 1, pp. 9-46, Paris : Ophrys.
- DANON-BOILEAU L. (2010). *L'enfant qui ne disait rien*. Paris : Editions Odile Jacob.
- De BOYSSON BARDIES, B., (1996), *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Editions Odile Jacob.
- DESVERGNES, L., LEBRUN, L. (2009). Conduites d'étayage maternel en situation de lecture partagée intégrée à un protocole d'évaluation des compétences langagières de l'enfant de 24 mois. Mémoire d'orthophonie n°1565, Lyon.
- DUNN, M., FLAX, J., SLIWINSKI, M., ARAM, D., (1996). The use of spontaneous language measures as criteria for identifying children with specific language impairment : an attempt to reconcile clinical and research incongruence, *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 39 : 643-654.
- De WECK, G. (2000). *Etayage verbal d'adultes en interaction avec des enfants dysphasiques*. In 3^{èmes} 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.
- 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
- FRANÇOIS F. (1982). *Pratiques de l'oral*, Paris : Nathan.
- GIROLAMETTO, L. (2000). Participation parentale à un programme d'intervention précoce sur le développement du langage : Efficacité du programme parental Hanen, *Rééducation Orthophonique*, 203, p. 31-62.
- 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.
- HUNKELER, H. (2005). *Aspects de l'évolution du lexique précoce dans les interactions mère-enfant*. Thèse de Doctorat. Université de Rouen.
- JISA, H., RICHAUD, F. (2005). Quelques sources de variation chez les enfants. In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne], Page consultée le 2 décembre 2009. <http://aile.revues.org/document1251.html>
- KENDON, A. (1980). Gesticulation and speech, two aspects of the process of utterance. In M.R. Key (Ed.) *The relationship of verbal and nonverbal communication*, pp. 207-227, The Haque : Mouton.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *L'Analyse du Discours en Interaction*, Paris : A. Colin.

- 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](http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/Kern/Kern_2004b.pdf), [en ligne], Page consultée le 13 octobre 2007.
- KHOMSI, A. (1982). Langue maternelle et langage adressé à l'enfant. *Langue française*, 54, p. 93-107.
- 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.
- LENTIN, L., 1999. *Apprendre à parler, lire, écrire*. Paris : ESF.
- LENTIN, L., (2001). Les textes des livres illustrés pour enfants non lecteurs. De l'intérêt des livres illustrés pour apprendre à parler, pour ensuite apprendre à lire et à écrire. *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit (A.L.O.E.)*, 46, 8-10.
- LISZKOWSKI, U., CARPENTER, M. TOMASELLO, M. (2007). Reference and attitude in infant pointing, *Journal of Child Language*, 34, p. 1-98.
- 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.
- MASUR E. F. (1982). Mothers's response to infants' object-related gestures : influences on lexical development, *Journal of Child language*, 9, 23-30.
- GOLDIN-MEADOW, S., BUTCHER, C. (2003). Pointing toward two-word speech in young children. In S. Kita (Ed.), *Pointing : Where language, culture, and cognition meet*, pp. 85-107, Hillsdale, NJ : Erlbaum Associates.
- MOREAU, M.L, RICHELLE, M. (1981). *L'acquisition du langage*. Pierre Mardaga : Bruxelles.
- MORGENSTERN, A., PARISSÉ, C. (2007). Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. In [Corpus.revues.org](http://corpus.revues.org/index922.html), [en ligne], Page consultée le 12 novembre 2008.
- 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>
- MORGENSTERN A. (2009). *L'enfant dans la langue*. Paris : Ophrys.
- NADER-GROSBOIS, N. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant. Du normal au pathologique*. De Boeck : Bruxelles.
- NEF, F.(1980). Note pour une pragmatique textuelle, *Communication* 32, 183-189.
- 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.
- PARISSÉ, 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.

- PIERART, 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.
- RONDAL, J.A., 1983. *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- RONDAL, J.A. 1998. *Votre enfant apprend à parler*. Bruxelles : Mardaga.
- ROULET, E., AUCHLIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL, C., SCHELLING, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne : Peter Lang.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G., (1978) A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*, pp 7-55 [1ère édition 1974, Language 50 : 696-735].
- 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.
- TOMASELLO, M. (1999), *The cultural origins of human cognition*, Cambridge, M.A., Harvard University Press.
- TRAVERSO, V. (1999). *L'analyse des conversations*, Paris : Nathan Université.
- TROGNON, A., SORSANA, C. (2005). Les compétences interactionnelles : formes d'exercice, bases, effets et développement, *Rééducation orthophonique n°221*: 29-56.
- VANDERVEKEN, D. (1992). La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation, *Cahiers de linguistique française (13)*, 9-61.
- 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.
- 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., (2001). Les textes des livres illustrés pour enfants encore non lecteurs. Brefs retours sur quelques années de réflexion, *A.L.O.E.*, (46), 11-22.
- 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
- VOLTERRA, V., CASELLI, M.C., CAPIRCI, O., PIRCHIO, S. (2005) Le rôle des gestes dans l'acquisition du langage chez les enfants entendants, les enfants non entendants et les enfants au développement atypiques. In C. Transler, J. Leybaert & J.E. Gombert (Sous la dir. De), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral, l'écrit*, Marseilles, Solal : 89-120.
- 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.

Annexe A – Indices psycholinguistiques calculés avec CLAN

Prénom fictif	Âges	LME enfant	LME mère	IDL enfant	IVOC Enfant
Cyril	23;00	1,14	4,42	0.56	62
Ugo	24;02	1,62	3,74	0.27	42
Othello	24;14	1,36	3,77	0.35	28
Barry	24;14	1,20	4,08	0.40	23
Barnabé	24;20	1,58	4,06	0.29	52
Nathan	24 ;28	1,48	4,42	0.43	60
Sabrina	24 ;21	1,30	3,78	0.43	61
Ninon	23 ;25	1,16	4,60	0.50	57
Céline	24 ;08	1,54	4,20	0.48	35
Maryline	24 ;19	2,20	3,86	0.38	70
Julie	24 ;26	1,36	3,66	0.35	47
Moyenne garçons	23.96	1,40	4,08	0.38	44.50
Moyenne filles	24.00	1,51	4,02	0.43	54
Moyenne	23.98	1,45	4,05	0.40	48.82
Ecart-type	0.43	0,30	0,32	0.09	15.21

Annexe B - Synthèse des procédés interactifs maternels d'étayage

- Procédés phatiques -
<p>Vocatif</p> <p style="text-align: center;">- Stratégies psycholinguistiques par Feed Back -</p> <p>1/ Positif : fonction d'accusé de réception et/ou de renforcement a- accusé de réception b- renforcement c - accusé de réception & renforcement</p> <p>2/ Correctif : fonction métalinguistique de reformulation a- phonologique b- lexico-sémantique c- grammatical d- contextuel</p> <p>3/ Reprise : fonction d'enrichissement a- complète b- complète avec ajout c- partielle avec suppression d- partielle avec ajout</p>
<p style="text-align: center;">- Stratégies discursives par question -</p> <p>1/ Questions pour faire participer l'enfant au récit a- Demande de référence - Etiquetage b- Demande de Prédication c- Demande d'énonciation spatiale – lieu</p> <p>2/ Questions métadiscursives a- Demande de répétition b- Demande de clarification c- Demande de confirmation</p>
<p style="text-align: center;">- Stratégies d'aide par indiçage -</p> <p>1/ Phonologique 2/ Lexico-sémantique 3/ Grammatical 4/ Contextuel</p>

Annexe C - Présentation de certaines conventions de transcription CLAN

- Exemple de présentation des lignes -

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: Sa=cha

- A l'intérieur de l'énoncé, aucune autre ponctuation que la virgule et le point-virgule ne doit être transcrite.
- Les majuscules sont réservées aux lettres initiales des noms propres, pas de majuscule en début de phrase, ni à l'intérieur des mots.
- yy : sigle pour sons audibles qui ne correspondent à aucun mot

- Lignes secondaires ou dépendantes -

Elles suivent immédiatement la ligne principale dont elles dépendent.

%com Commentaires à propos de l'énoncé qui figure sur la ligne principale, sur le plan paraverbal notamment

%act Description des actions des locuteurs (modalité gestuelle ou motrice)

%sit Description de certains aspects extralinguistiques pertinents de la situation

%pho Transcription phonétique en UNIBET des productions déformées des enfants (chaque mot est séparé par un espace)

%err Mot erroné utilisé par l'enfant suivi de la prononciation correcte