



<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

BORGER Deborah
SEGUR-AUBOURG Karine

SITUATION DE LECTURE PARTAGEE
AVEC DES ENFANTS AGES DE 24 MOIS :
LE NIVEAU D'ETUDES DE LA MERE
COMME SOURCE DE VARIATION
DE L'ETAYAGE MATERNEL

Maître de Mémoire

WITKO Agnès

Membres du Jury

HILAIRE-DEBOVE Géraldine

KERN Sophie

CARTIER Myriam

Date de Soutenance

28 Juin 2012

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. GILLY François-Noël

Vice-président CEVU
M. LALLE Philippe

Vice-président CA
M. BEN HADID Hamda

Vice-président CS
M. GILLET Germain

Directeur Général des Services
M. HELLEU Alain

1.1. Secteur Santé :

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

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

U.F.R de Médecine et de
maïeutique - Lyon-Sud Charles
Mérieux
Directeur **Pr. KIRKORIAN Gilbert**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur **Pr. VINCIGUERRA Christine**

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

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

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

1.2. Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur **M. DE MARCHI Fabien**

IUFM
Directeur **M. BERNARD Régis**

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

Ecole Polytechnique Universitaire de
Lyon (EPUL)
Directeur **M. FOURNIER Pascal**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **Pr MAUME-DESCHAMPS
Véronique**

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

Observatoire Astronomique de
Lyon **M. GUIDERDONI Bruno**

IUT LYON 1
Directeur **M. COULET Christian**

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr. Associé BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
THEROND Béatrice
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
BONNEL Corinne
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier particulièrement Madame Witko, notre maître de mémoire, qui nous a soutenues, conseillées et aidées au cours de ces deux années. Nos échanges autour de son expérience clinique et en tant que chercheuse nous ont guidées dans les choix que nous avons à faire. Sa confiance, sa disponibilité et son enthousiasme nous ont permis d'avancer sereinement tout au long de ce projet.

Nous exprimons également notre sincère gratitude aux directrices de crèches qui ont répondu favorablement à notre appel. Leur accueil et leur motivation pour nous mettre en contact avec les parents ont été appréciables. Nous remercions également chaleureusement tous les parents et leurs enfants qui ont bien voulu participer à cette étude. Grâce à eux ce projet a pu voir le jour.

Merci à Monsieur Parisse, qui nous a conseillées quant à l'utilisation optimale du logiciel CLAN, et nous a ainsi fait gagner un temps précieux.

Nous remercions Monsieur Lesourd, qui a réalisé nos calculs statistiques.

Merci également Madame Kern, lectrice attentive dès le début de ce projet, qui nous a aiguillées sur des références bibliographiques.

Merci à nos proches, qui ont su nous soutenir, nous supporter et nous encourager pendant ce projet.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. Université Claude Bernard Lyon I	2
2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE THEORIQUE	9
I. UNE DYADE : L'ENFANT DE 24 MOIS ET SON PARTENAIRE SOCIAL.....	10
1. 24 mois : un âge charnière dans le développement de l'enfant	10
2. L'interlocuteur privilégié de l'enfant.....	13
3. Les formats d'interaction comme support conversationnel	15
II. SITUATION DE LECTURE PARTAGEE	16
1. Un contexte propice aux interactions langagières.....	16
2. Hiérarchisation de la situation de lecture partagée.....	18
3. Une situation d'évaluation semi-dirigée	18
III. DYNAMIQUE DE LA DYADE MERE-ENFANT	20
1. Le dialogue mère-enfant : unités dialogales et monologiques.....	20
2. Modalités d'étayage maternel en situation de lecture partagée	22
3. Eléments de la relation mère-enfant source de réciprocité.....	24
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	25
I. PROBLEMATIQUE	26
II. HYPOTHESES	26
1. Hypothèse générale.....	26
2. Hypothèses opérationnelles	26
PARTIE EXPERIMENTALE	28
I. LE PROTOCOLE	29
1. Cadre méthodologique : l'éthologie humaine.....	29
2. Un protocole en deux temps : lecture partagée et questionnaires	29
3. Matériel utilisé.....	31
4. Un lieu connu des enfants.....	33
II. POPULATION EXPERIMENTALE.....	34
1. Constitution de la population.....	34
2. Echantillon retenu.....	35
III. DEROULEMENT DU PROTOCOLE	35
1. Information des mères.....	35
2. Tâches et consignes.....	35
IV. TRAITEMENT DES DONNEES	36
1. Calcul et interprétation de l'IFDC.....	36
2. Transcriptions des vidéos.....	37
3. Analyse psycholinguistique	38
4. Analyse de la situation LP.....	40
5. Analyse conversationnelle.....	40
PRESENTATION DES RESULTATS	43
I. MESURES PSYCHOLINGUISTIQUES.....	44
1. Caractéristiques des dyades retenues	44
2. Résultats du questionnaire parental.....	44
3. Nombre d'énoncés verbaux produits.....	45
4. Longueur moyenne des énoncés	45
5. Intelligibilité des enfants	46
6. Conduites bimodales liées au pointage.....	46
7. Indices caractérisant le vocabulaire.....	47

II.	RESULTATS POUR LA LECTURE DES TROIS LIVRES.....	47
1.	<i>Données générales de la situation de lecture partagée.....</i>	47
2.	<i>Durée des séances filmées.....</i>	48
3.	<i>Livre préféré des enfants.....</i>	48
4.	<i>Les temps « on-task » et « off-task ».....</i>	49
5.	<i>Etude du temps « on-task » et de la part des énoncés écrits lus.....</i>	49
III.	ANALYSE CONVERSATIONNELLE DE LA SITUATION DE LECTURE PARTAGEE	50
1.	<i>Analyse des échanges.....</i>	50
2.	<i>L'étayage maternel</i>	53
3.	<i>Éléments source de réciprocité dans la dynamique de la dyade.....</i>	54
	DISCUSSION DES RESULTATS.....	56
I.	VALIDATION DES HYPOTHESES ET DISCUSSION.....	57
1.	<i>Analyses psycholinguistiques : variables individuelles.....</i>	57
2.	<i>Résultats psycholinguistiques en fonction du niveau d'études.....</i>	58
3.	<i>Résultats liés à la lecture des livres.....</i>	60
4.	<i>Analyse conversationnelle de la situation de lecture partagée.....</i>	61
II.	APPORT DU PROTOCOLE.....	66
1.	<i>Modalités du protocole.....</i>	66
2.	<i>Enthousiasme des crèches participantes et des parents volontaires.....</i>	67
III.	LIMITES DU PROTOCOLE.....	68
1.	<i>Limites liées à l'enregistrement vidéo.....</i>	68
2.	<i>Difficulté avec la consigne.....</i>	68
3.	<i>Difficultés liées à la recherche de population.....</i>	69
4.	<i>Ordre de présentation des livres.....</i>	69
5.	<i>Limites liées à l'analyse.....</i>	69
IV.	POUR ALLER PLUS LOIN.....	70
1.	<i>Intérêt de la situation de lecture partagée en orthophonie.....</i>	70
2.	<i>Prise en compte du niveau d'études des mères dans la guidance parentale.....</i>	71
3.	<i>Utilisation de la vidéo et du corpus en clinique orthophonique.....</i>	71
4.	<i>Orthophonie et prévention sur le terrain de la petite enfance.....</i>	71
	CONCLUSION.....	72
	REFERENCES.....	74
	ANNEXES	79
	ANNEXE I : LES « 7 CONTRACTS OF LITERACY » DE SNOW ET NINIO.....	80
	ANNEXE II : COURRIERS D'INFORMATION	81
1.	<i>Courrier à destination des directrices de crèche.....</i>	81
2.	<i>Courrier à destination des parents.....</i>	82
	ANNEXE III : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION	83
1.	<i>Codages de la ligne principale.....</i>	83
2.	<i>Codage des lignes secondaires.....</i>	84
	ANNEXE IV : LIGNES DE CALCUL CLAN UTILISEES DANS NOTRE ETUDE.....	86
	ANNEXE V : EXEMPLE DE TRANSCRIPTION D'UN CORPUS.....	87
	ANNEXE VI : RESULTATS PSYCHOLINGUISTIQUES	97
1.	<i>Présentation graphique des principaux résultats psycholinguistiques.....</i>	97
2.	<i>Résultats psycholinguistiques bruts.....</i>	98
	ANNEXE VII : RESULTATS DE L'ANALYSE CONVERSATIONNELLE.....	99
1.	<i>Principaux résultats sous forme graphique.....</i>	99
2.	<i>Résultats bruts.....</i>	101
	TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	104
1.	<i>Table des figures.....</i>	104
2.	<i>Table des tableaux.....</i>	105
	TABLE DES MATIERES	106

INTRODUCTION

L'intervention précoce en orthophonie accorde une place importante à la guidance et à l'accompagnement parental. Dans ce cadre, le rôle de l'orthophoniste est de répondre aux besoins de prise en charge du jeune enfant par la mise en place de programmes d'intervention qui tendent à améliorer les interactions et attitudes de communication parent-enfant. Les parents, interlocuteurs privilégiés de leur enfant, sont placés au cœur de la prise en charge et, guidés par l'orthophoniste, adoptent des comportements qui ont pour objectif de faciliter le développement du langage et ceci dans des conditions le plus écologiques et naturelles possible.

En effet, le jeune enfant, à travers les échanges avec sa mère au quotidien, au sein des « formats » d'interaction définis par Bruner (1983), construit et enrichit son langage oral. Selon Jisa-Hombert et Cosnier (1987), « l'interaction adulte-enfant (prélinguistique et linguistique) fournit un cadre essentiel pour la structuration des échanges verbaux ». Notre travail s'inscrit dans le cadre de cette approche interactionniste de la construction du langage de l'enfant.

La situation de lecture partagée (situation LP), évènement fréquent chez de nombreux parents et professionnels de la petite enfance, fournit un cadre idéal pour l'observation des interactions mère-enfant. Selon Hoff (2010) et Lanoë (1999), elle est le contexte le plus différencié et est finalement plus exploitable en clinique orthophonique que d'autres formats tels que le repas ou le bain. Déclencheur de moments d'attention conjointe, elle place l'enfant et à son « caregiver » au centre du projet thérapeutique. Elle permet d'appréhender des styles d'enfants, mais également des styles maternels différents et singuliers, et ceci dans leur relation dyadique au sein du contexte socio-culturel dans lequel ils évoluent.

Witko, Testud et Touquette (2008) ont validé l'intérêt de la situation LP intégrée dans un protocole d'évaluation orthophonique plus large, et Witko (2010) a montré son apport dans l'observation des conduites d'étayage maternel avec des jeunes enfants. Dans ces deux études, tous les enfants étaient âgés de 24 mois et issus de familles de niveau socio-économique élevé : toutes les mères avaient un niveau d'études supérieur à bac+2. Les comportements communicatifs des dyades mère-enfant restent encore à explorer, notamment en prenant en compte le niveau d'études des mères, critère caractérisant le niveau socio-économique de la famille (Hoff, 2003, 2010).

Nous nous intéressons à la situation LP en termes de support d'étayage dans le développement langagier de l'enfant, l'objectif étant de considérer le niveau d'études de la mère comme source de variation dans les interactions mère-enfant et dans les stratégies maternelles qui permettent de recruter et de maintenir l'attention de l'enfant. Nous avons souhaité compléter les données recueillies lors des travaux précédents avec une étude transversale qui vise à comparer deux groupes de dyades mère-enfant répartis en fonction du niveau d'études de la mère lors d'une situation LP.

Nous commencerons par un état des lieux théorique concernant le développement de l'enfant de 24 mois et sa mère en tant que partenaire social. Nous nous intéresserons à la fois à la situation LP, source d'échanges à partir du récit d'une part, et liés au contexte situationnel d'autre part, et à l'analyse conversationnelle qui peut en découler.

Nous présenterons notre protocole d'expérimentation, grâce auquel nous avons recueilli les données nécessaires pour apporter des réponses à nos hypothèses. Les résultats qui en découlent seront discutés, dans le but d'analyser les apports et les limites de notre étude.

L'objectif plus large de ce travail de recherche vise à apporter des données qui permettront à l'orthophoniste thérapeute de guider les comportements de l'interlocuteur privilégié d'un enfant vers ce qui sera le plus profitable pour le développement langagier de ce dernier.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I. Une dyade : l'enfant de 24 mois et son partenaire social

Avant d'envisager la dyade en tant que système dynamique, source d'échanges conversationnels et d'étayage langagier, nous nous intéressons dans un premier temps à chaque acteur qui la compose : l'enfant de 24 mois, qui possède des compétences affectives, cognitives et langagières, face à son partenaire social, considéré à travers ses fonctions maternantes et son niveau d'études.

1. 24 mois : un âge charnière dans le développement de l'enfant

1.1. Développement cognitif

L'enfant de 24 mois se situe à la transition entre les stades sensori-moteur et pré-opératoire, période préparatoire à une nouvelle étape développementale, caractérisée par la construction de la fonction symbolique (Piaget, 1970). Il est capable de comprendre une situation sans avoir recours à des tâtonnements moteurs successifs, mais « par combinaisons intériorisées qui aboutissent à une compréhension soudaine ou insight » (p. 18). Il peut organiser le réel, grâce aux schèmes de la permanence de l'objet, de l'espace, du temps et des prémisses de la causalité. Cette capacité à pouvoir se représenter un « signifié » tel qu'un objet ou un événement au moyen d'un « signifiant » comme le langage, une image mentale, ou un geste symbolique apparaît à la fin de la période sensori-motrice. Piaget la désigne par « fonction sémiotique ». Elle se construit à travers l'imitation immédiate puis différée, l'apparition du jeu symbolique et de l'évocation verbale d'événements inactuels. Mais l'enfant de 24 mois, encore incapable de se décentrer, reste dans l'égoïsme de sa pensée (Tourrette & Guidetti, 2008), même s'il commence à s'individualiser (Piaget, 1970). Il peut initier des échanges avec les autres pour communiquer ses sentiments ou remarquer des objets en leur portant des intérêts variés. Piaget accorde également un rôle à l'environnement et aux expériences qu'il fournit à l'enfant dans son développement : la transmission sociale participe ainsi à l'équilibration des fonctions cognitives (Tourrette & Guidetti).

Pour Wallon, cité par Tourrette et Guidetti (2008), 2 ans marque une transition chez le jeune enfant : il évolue entre le stade sensori-moteur, de 1 à 2 ans, et projectif, de 2 à 3 ans. Il a progressé en motricité globale et fine se montre capable d'imitation. Cet âge situe l'enfant dans une période centrifuge, au cours de laquelle l'intelligence prédomine sur l'affectivité.

1.2. Développement psychosocial

Selon Tourrette et Guidetti (2008), le développement affectif et social de l'enfant ne peut se concevoir l'un sans l'autre. Reprenant les travaux de Wallon les deux auteurs rappellent que, l'enfant est « génétiquement social » et construit progressivement son identité à travers sa relation à autrui, et en particulier avec sa mère. Dès sa naissance, l'enfant développe sa relation affective à l'autre grâce à sa mère. À 24 mois, elle est l'objet de satisfaction des besoins et devient également un objet d'affection pour elle-

même (Bloch, 1970). La relation affective qui s'est nouée avec elle va au-delà des besoins de l'enfant. Elle est marquée par une tendresse réciproque, qui se teinte au début de la troisième année d'une certaine ambivalence : le désir d'indépendance de l'enfant qui se traduit en opposition, voire en agressivité (Bloch).

Les relations affectives entre jeunes enfants sont essentielles pour leur développement psychosocial. Entre 18 et 24 mois, l'enfant devient capable « de combiner et d'intégrer les comportements et stratégies qui sous-tendent l'interaction avec ses pairs » (Montagner, 1999, p. 186), tels que la combinaison et l'imitation d'actes séquentiels de plus en plus complexes, et la réponse plus fréquente au partenaire pendant des activités conjointes. « Par la suite, l'imitation immédiate apparaît particulièrement propice à susciter des réactions affectives, à la fois chez le modèle et chez l'imitateur » (Montagner, p. 187). Ces conduites imitatives pourront être observées en situation de lecture partagée (situation LP) et analysées en contexte d'interaction langagière, en tant que catalyseurs d'échanges et de partage.

1.3. Développement du langage

Selon Antheunis, Ercolani-Bertrand et Roy (2003, p. 26), les précurseurs du langage ou « *compétences-socles* » sont nombreuses : mise en place du regard, poursuite visuelle, attention conjointe, attention et orientation aux bruits environnants, capacité à utiliser des gestes à visée communicative et des gestes symboliques, pointage, échange, tour de rôle, imitation motrice et élan à l'interaction. Un de nos objectifs est de mettre en lien certains de ces éléments, notamment l'attention conjointe, les tours de rôle et le pointage, avec les acquisitions linguistiques de l'enfant de 24 mois.

Sur le plan lexical, l'enfant de 24 mois a dépassé le stade de l'« explosion lexicale », qui apparaît vers 16 mois, et qui procède d'un accroissement du nombre de mots compris et produits par l'enfant dans diverses situations (Hilaire, Kern, Viguié, Dudognon, Langue & Romieu, 2001). La compréhension précède la production de plusieurs mois (de Boysson-Bardies, 2010 ; Tourrette & Guidetti, 2008). A 18 mois l'enfant produit environ 48 mots, tandis qu'à 24 mois, après l'explosion lexicale, il en produit plus de 200 (Kern, 2001). Selon Brigaudiot et Danon-Boileau (2002), l'explosion du vocabulaire serait une conséquence du développement des capacités de catégorisation de l'enfant et des capacités de repérage cognitif par opposition.

De plus, selon Hilaire et al (2001, p. 2), « entre 18 et 24 mois, on peut observer l'émergence de la morphosyntaxe : les enfants commencent à combiner deux symboles entre eux, ce qui est le signe de leur capacité à mettre des objets en relation ». Cette entrée dans la morphosyntaxe avec le passage du stade du mot isolé au stade de la combinaison de mots va conduire l'enfant à produire des énoncés plus longs. Elle s'effectue grâce à l'utilisation de conduites bimodales qui combinent verbalisation et gestes, en particulier les déictiques et le pointage (Batista & Le Normand, 2010). La Longueur Moyenne des Énoncés (LME), calculée en divisant le nombre total de mots ou de morphèmes par le nombre total d'énoncés, mesure le degré de complexité des énoncés de l'enfant. Brown (1973, cité par Kern, 2001) a établi une échelle permettant de comparer l'âge de l'enfant et sa LME, et ce jusqu'à une LME de 4,0 pour un âge moyen de 41 à 46 mois.

Sur le plan de l'intelligibilité, les productions de l'enfant de 24 mois deviennent de plus en plus régulières et correctes (de Boysson-Bardies, 2010). La prononciation de certains phonèmes reste compliquée pour des raisons physiologiques mais les énoncés sont majoritairement compréhensibles, d'autant que la compréhension de l'adulte n'est pas basée que sur du verbal, mais fait également appel à une part d'interprétation. Celle-ci influence les processus de communication en émergence.

1.4. Développement communicatif et pointage

1.4.1. Pointage de l'enfant

Bruner (1983) insiste sur l'importance des gestes dans le développement du langage de l'enfant, dès les premiers mois, en particulier les gestes conventionnels tels que le pointage. Selon Morgenstern, Leroy et Mathiot (2008, p. 1817), celui-ci « émerge [...] des capacités motrices, cognitives, discursives ou dialogiques, de la capacité à symboliser et à s'approprier des gestes spécifiques trouvés chez l'adulte au cours du dialogue ».

Chez l'enfant, deux types de pointage sont distingués : le pointage proto-impératif qui permettrait à l'enfant de montrer qu'il veut obtenir quelque chose, et le pointage proto-déclaratif, avec lequel l'enfant montrerait un objet qu'il commenterait (Morgenstern et al., 2008). Selon ces auteurs, « dans les deux cas, il s'agit de faire appel à l'adulte, soit pour vérifier qu'il regarde la même chose, soit qu'il pense la même chose » (p.1809). Le pointage joue donc un rôle essentiel dans l'établissement de l'attention partagée entre l'enfant et son interlocuteur. L'adulte, quant à lui, l'utilise également « en complémentarité avec le langage adressé à l'enfant pour attirer son attention, lui faire partager un objet ou un phénomène intéressant en le lui montrant » (Morgenstern et al., p. 1816). En situation LP, ces deux objectifs de pointage de l'adulte peuvent être atteints grâce au support livre, outil de triangulation, qui favorisera ainsi les moments d'attention conjointe. Le pointage sera une variable cognitive et attentionnelle à prendre en compte en situation LP, et ce pour les deux acteurs de la dyade, car « [comme] le pointage est essentiellement un geste social, il est pertinent d'analyser son utilisation dans des séquences interactives. » (Marcos, 1998, p. 21).

1.4.2. Multimodalité des énoncés de l'enfant

Selon Cyrulnik (1995, p. 129), « l'apparition de la parole chez le petit modifie radicalement sa gestualité ». En effet, l'usage des gestes décline et le vocabulaire augmente rapidement (Nader-Grosbois, 2011). Batista et Le Normand (2010) ont ébauché un modèle bimodal de développement du langage. Elles distinguent trois profils langagiers, en fonction de la LME de l'enfant. Lorsque la LME est inférieure à 1,5, l'enfant communique majoritairement à l'aide d'énoncés comportant un mot ou un geste. Pour une LME comprise entre 1,5 et 2,5, l'enfant privilégie les verbalisations de un ou deux mots en associant des gestes. L'enfant de 24 mois tout-venant se situe dans ce profil. Enfin, pour une LME supérieure à 2,5, les verbalisations sont majoritairement longues, et sans conduites bimodales. La conduite bimodale permet à l'enfant de 24 mois de déclencher son entrée dans la syntaxe en apportant deux informations complémentaires : le geste et la parole (Coletta & Batista, 2010). De plus, le pointage, geste majoritaire

avant deux ans, tend à diminuer et cela au profit d'autres gestes tels que le hochement de tête affirmatif, ou le mouvement de tête exprimant le refus (Guidetti, 1998).

Si la situation LP est source de pointage (Morgenstern et al., 2008), elle est le plus souvent accompagnée de verbalisations. L'étude de la LP pour 13 enfants issus de milieux favorisés de Witko, Testud et Touquette (2008) montre que seulement 28% des productions verbales sont accompagnées de pointage. Le livre pourrait être un support intéressant pour étudier l'évolution de la multimodalité des énoncés de l'enfant.

1.5. Variabilité interindividuelle

Piaget (1970) ne prend en compte les différences inter-individuelles des enfants qu'en tant que résultat de vitesses différentes de maturation cognitive. Les acquisitions intrastades ne se font pas dans le même ordre pour tous les enfants (Tourrette & Guidetti, 2008). Il en est de même pour le développement langagier. Selon Kern (2003), les « différences interindividuelles intra-langues sont liées à des facteurs endogènes (sexe) ou exogènes (rang dans la fratrie, origine sociale) » (p. 49). Si l'influence de la variable sexe n'est que secondaire, il existe une influence du rang dans la fratrie sur la quantité de parole produite (les aînés ayant des compétences supérieures à celles des puînés), et dans une moindre mesure du milieu socioculturel sur la LME au profit des enfants des classes favorisées (Kern).

Selon de Boysson-Bardies (2010), les décalages relatifs à l'âge des premières productions de phrases peuvent être importants. Ils traduisent notamment la préférence de l'enfant à lier les mots ou à acquérir du vocabulaire. Jisa et Richaud (1994) mettent en avant deux comportements différents face à l'acquisition du langage, qui induisent de très grandes variations interindividuelles dans la LME des enfants de 24 mois. Dans une stratégie dite analytique, l'enfant prend le mot comme unité de base. Progressivement, il augmente sa LME. Dans une stratégie plutôt globale, « l'enfant part du tout vers les parties » (p. 10). Ils mettent également en avant trois aspects des contextes dans lesquels l'enfant évolue comme sources de variations interindividuelles : les caractéristiques formelles des langues, le mode d'interaction conversationnelle mère-enfant qui va façonner le style de production et les contextes culturels. Ces deux derniers nous intéressent tout particulièrement et sont décrits par la suite.

2. L'interlocuteur privilégié de l'enfant

2.1. La mère : un guide attentionné

Bien avant la naissance, « l'enfant subit l'influence de l'activité verbale de la mère », à travers des éléments neurobiologiques, moteurs, psychologiques (Lentin, 1972, p. 39). Par la suite, selon cette auteure, le langage de l'enfant se développe « en société », c'est-à-dire au sein du milieu dans lequel il évolue, et avec « ses adultes ». « Pour apprendre à parler à l'enfant, il faut donc non seulement lui parler, mais le laisser (ou le faire) parler. » (p. 42). Les recherches actuelles sur le développement précoce montrent le rôle essentiel du partenaire privilégié dans le développement de l'enfant : il satisfait les besoins et participe à sa progression dans la dynamique de leurs échanges réciproques (Tourrette & Guidetti,

2008). Ainsi, Bornstein, Haynes, Painter et Genervo (2000) cités par Hoff (2010) montrent que des enfants de 24 mois produisent plus d'énoncés et un vocabulaire plus varié en parlant avec leur mère plutôt qu'avec un chercheur. Pour aller plus loin, face à ce « *conversational partner* », ou « partenaire conversationnel » particulier, l'enfant produit plus de réponses contingentes que face aux enfants de sa fratrie (Hoff, 2010).

Dans la littérature, ce rôle de partenaire communicatif de l'enfant peut être tenu par une autre personne que la mère : c'est le référent de l'enfant, celui qui l'élève et passe le plus de temps avec lui au quotidien. Cependant, la plupart des études ont été menées en considérant la mère dans ce rôle, c'est pourquoi nous l'avons choisie comme le deuxième acteur de cette dyade. Nous la considérons sous plusieurs angles complémentaires. Tout d'abord, selon Witko (2010), en tant qu'« interlocuteur privilégié », elle accompagne l'entrée dans la langue de son enfant. Elle joue également un rôle important dans l'interprétation des intentions de communication de l'enfant, en fonction du contexte (Bruner, 1998). Elle sait également, en tant que « *caregiver* », renforcer son étayage, face au comportement actif de son enfant (Deckner, Adamson & Bakeman, 2006). « 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 » (Witko, 2010). Ces types d'étayage sont explicités ci-après.

2.2. Prise en compte du niveau d'études de la mère

2.2.1. Du milieu socio-économique familial au niveau d'études des mères

La quantité et le style qu'emploient les parents pour parler au tout-petit est l'un des principaux éléments prédictifs du développement de son langage. Un enfant dont les parents répondent aux initiatives verbales et exploratoires avec des descriptions orales et des questions tend à avoir une compréhension et une production du langage plus avancées, une conscience phonologique supérieure et des meilleures habiletés pour comprendre les histoires (Tamis-Lemonda & Rodriguez, 2008). Des différences développementales en termes d'acquisition du langage sur les plans lexicaux et grammaticaux en lien avec le niveau socio-économique des parents sont largement démontrées dans la littérature (Hoff, 2003). Le niveau socio-économique familial est fonction de deux facteurs hautement corrélés : le niveau d'études des parents et les revenus familiaux (Mages & Pan, 2008). Dans son étude de 1980, Ninio a travaillé sur deux groupes de niveaux socio-économiques différents définis par le niveau d'études du père et sa profession. Dans les études plus récentes, Hoff (2003, 2010) considère la mère avec son propre niveau d'études. Elle montre que, dans les interactions avec son jeune enfant, plus ce niveau est élevé, plus la mère produit de vocabulaire, et plus ce vocabulaire est diversifié. Nous avons retenu le niveau d'études (NE) de la mère comme source de variation dans la situation LP.

2.2.2. Influence du niveau d'études de la mère

a. Sur le langage de l'enfant

Selon Lentin (1972, p. 102), il existe une différence de bain de langage entre les milieux « favorisés » et « défavorisés ». Selon cette auteure, dans les milieux socioculturellement « favorisés », la quantité de langage manipulée est plus importante, le langage est plus structuré, plus explicite, adapté aux différentes situations, et syntaxiquement plus complexe. Dans son étude de 1980, Ninio montre que les mères venant de « *Socioeconomical status* », ou niveaux socio-économiques (NSE), plus élevés adaptent leurs interventions en fonction du niveau de vocabulaire de leur enfant (expressif, réceptif ou imitatif), tandis que les mères de NSE plus faible étayent l'enfant pour un vocabulaire déjà connu par l'enfant. Les propriétés du discours maternel influencent directement le vocabulaire productif des enfants car les mères de NSE plus élevé produisent des énoncés plus longs, plus compliqués syntaxiquement, et contenant un vocabulaire plus riche que les mères de faible NSE lorsqu'elles s'adressent à leur enfant (Hoff, 2003). L'étude longitudinale de cette auteure a montré que les enfants qui entendaient des énoncés plus longs et plus complexes construisaient leur vocabulaire productif plus rapidement. Enfin, la quantité de vocabulaire actif et passif d'un enfant augmente avec la quantité de langage reçue dans la petite enfance, elle-même étant corrélée positivement au NSE des parents (Hart & Risley, 2006).

b. Sur la situation LP

Dans des études anglophones, les mères peu scolarisées lisent moins souvent à leur enfant (Scarborough & Dobrich, 1994). Elles manifestent des compétences langagières en lecture ainsi qu'en écriture plus faibles que les mères ayant fait des études supérieures (Rowe, Pan & Ayoub, 2005). Ces résultats pourraient influencer les habitudes de lecture des familles selon leur NSE.

Selon Ninio (1980), le NSE n'influence pas la structure du scénario de lecture en situation LP, mais il influence la capacité de la mère à s'ajuster au niveau de langage de son enfant. Les mères de NSE plus faible utiliseraient un vocabulaire moins riche pour décrire les images. De plus, contrairement aux mères de NSE élevé, elles ne cibleraient pas les questions qui appellent une réponse gestuelle ou celles qui appellent une production verbale en fonction de leur connaissance du niveau de vocabulaire de leur enfant : productif, réceptif ou imitatif.

Selon Rondal (2011), la LME maternelle est supérieure à celle du jeune enfant de 2,5 points. Cependant, Hoff (2003) montre que le nombre d'énoncés des mères en situation d'attention conjointe est le même quel que soit le NSE. En revanche, le nombre de mots différents utilisés ainsi que le nombre total de mots produits par la mère est supérieur pour les NSE élevées, ce qui implique une LME supérieure. Pour cette étude, les dyades étaient filmées en situation d'habillage, de repas ou de jeu. La situation LP, autre format d'interaction, devrait donner des résultats similaires.

3. Les formats d'interaction comme support conversationnel

3.1. Attention conjointe et rôle d'un objet tiers

Certaines compétences-socles, dont l'attention conjointe, constituent des bases pour la construction du langage. Sans elles il ne se développe pas de façon harmonieuse. Initialement décrite par Bruner (1983), l'attention conjointe, se définit comme « la capacité à partager avec autrui un événement, à attirer et à maintenir son attention vers un objet ou une personne » (Peres-Al Halaby et Adrien, 2011). Bruner décrit plusieurs stades d'attention conjointe. D'abord, elle correspond à un regard prolongé entre la mère et le nourrisson qui provoque de nombreuses vocalisations de la part de la mère et peu après de la part de l'enfant. Celui-ci établit ou « coupe » le contact par son regard, appuyé ou détourné, et par ses vocalisations, présentes ou non. Plus tard, la mère introduit un objet cible entre elle et son nourrisson. Le partage de l'attention vers autrui bascule vers un objet tiers. La mère modifie son expression pour lui donner une intonation caractéristique et codifiée. La manipulation d'un objet dans un contexte social nous amène à parler de « triangle référentiel » ou encore « relation triadique » en opposition avec une simple relation dyadique (Bimbenet, 2011). Ainsi, « L'attention conjointe est fondamentalement un phénomène social ou cognitivo-social : deux individus savent qu'ils font attention à quelque chose en commun » (Tomasello 1995, cité par Bimbenet, p.309). La répétitivité et la stabilité de certains éléments lors de scènes d'attention conjointe d'une part et la variabilité de certains autres d'autre part caractérisent ces moments de « formats », que nous allons observer dans la lecture d'histoire.

3.2. Les formats : contexte d'apprentissage du langage

Pour Bruner (1998), « 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. » (p. 129). Le « format » est défini comme étant une routine ritualisée qui structure l'interaction sociale entre mère et enfant et où a lieu des interprétations mutuelles (Bruner, 1975). Le repas, l'habillage, le jeu ou la lecture d'histoires sont parmi les principaux « formats d'interactions » décrits dans la littérature. Ainsi, les transactions qui se produisent dans de tels formats constituent « *l'input* » à partir duquel l'enfant peut alors construire la grammaire, comment référer et signifier, et comment réaliser ses intentions en communiquant. Dans ce sens, le langage et le développement des significations partagées sont acquis au cours des scènes d'attention conjointe quotidiennes dans une relation d'interaction asymétrique : de l'adulte-expert qui interprète vers l'enfant (Veneziano, 1987). Pour Jisa-Hombert et Cosnier (1987), les régularités dans les échanges verbaux lors de ces moments d'interactions adulte-enfant dans les périodes prélinguistique et linguistique contribuent à la structuration des conventions sociales. L'enfant commence à prévoir et anticiper les événements de chaque format grâce aux interprétations de l'adulte qui standardise certaines formes d'actions conjointes. Ces routines deviennent un système de supports dynamique permettant à l'adulte d'étayer son enfant dans l'acquisition du langage.

II. Situation de lecture partagée

1. Un contexte propice aux interactions langagières

1.1. La lecture partagée : un contexte différencié

Tout comme le jeu, le repas ou l'habillage, la situation LP est un « format » qui présente un scénario répétitif et routinier : s'installer, tourner les pages, commenter les images, etc. De fait, elle est un cadre stable et prévisible propice à l'enrichissement des compétences langagières et conversationnelles de l'enfant (Witko, 2010). Ce format permet à l'enfant de s'adapter au déroulement de l'échange et d'affiner ses capacités d'interprétation des conduites de son partenaire (Veneziano, 2000). Les contributions parentales sollicitant leur enfant sur un plan langagier à travers les moments de LP favorisent le développement langagier de l'enfant (Whitehurst, Payne & Angell, 1994, in Sénéchal & LeFevre, 2001 ; Sénéchal, 1997 ; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992 in Deckner & al., 2006). Ainsi, la situation LP est un contexte riche pour le développement langagier de l'enfant (Ninio & Bruner, 1976 ; Hoff-Ginsberg, 1991 ; Ninio, 1980 ; Scarborough & Dobrich, 1994) et un cadre adapté pour l'observation des interactions mère-enfant (Lanoë, 1999).

Selon Lanoë (1999), c'est le contexte le plus différencié. Dès 1978, Ninio et Bruner ont montré que ce format était adapté pour l'enseignement de l'étiquetage. Pour Marcos (1998), la situation LP favorise la transmission explicite de l'adulte vers l'enfant de connaissances linguistiques et extralinguistiques. Hoff (2010) compare un moment de LP avec deux autres contextes d'interaction : le jeu et le repas. D'une part, elle observe que les dyades produisent plus de vocabulaire en situation LP. Des sujets de conversation qui ne se présentent pas lors d'un repas ou en jouant se présentent grâce au contenu du livre et par conséquent, provoque un vocabulaire plus étendu. D'autre part, elle observe plus de cohésion de discours : les enfants ont produit plus d'énoncés pertinents par rapport aux énoncés de leur mère en LP que dans les deux autres situations. Grâce aux images du livre, l'enfant n'a pas besoin de mémoriser le sujet de l'échange. Cette charge cognitive en moins facilite une production contingente à l'énoncé maternel précédent.

1.2. Intérêt du livre

Le livre, et plus précisément l'album illustré, est un objet culturel de divertissement. Au-delà de l'intérêt qu'il présente pour la familiarisation et l'accès au langage écrit, il offre un matériel linguistique et symbolique (Lentin, 2001 ; Bonnafé, 1994). Il est à la portée d'un enfant de 24 mois. Il présente une richesse au niveau des contenus linguistiques, de la succession temporelle et spatiale d'événements. C'est un support pour l'enrichissement de l'imaginaire (Lentin, 2001). Les images, comme le texte, sont porteuses de sens. Souvent incomplètes, elles font appel à la représentation mentale (Testud & Touquette, 2006). Witko (2010), met en lien les caractéristiques du livre avec les « *contracts of literacy* » décrits par Snow et Ninio, (1986) dans Lanoë (1999) (Cf. Annexe I).

Le livre est particulièrement intéressant dans le cadre orthophonique en termes d'évaluation et de prise en charge du très jeune enfant. Il développe et encourage certains comportements de communication aussi bien chez l'adulte que chez l'enfant (Antheunis, Ercolani-Bertrand, & Roy, 2003). Conjointement, l'adulte et l'enfant peuvent être accompagnés par l'orthophoniste dans une co-construction de certains comportements, éventuellement peu fréquents chez l'adulte, qui favorisent la mise en place de compétences socles telles que l'attention conjointe ou l'imitation, et l'interprétation des tentatives de communication de l'enfant. A partir de ce support, la dyade peut mettre en

place des conduites de lecture dialogiques décrites par Payne, Whitehurst et Angell (1994) dans Sénéchal et LeFevre (2001). Le partenaire conversationnel de l'enfant encourage la participation de l'enfant en posant des questions, en reprenant ses énoncés et en donnant des feedback positifs. Certains parents ont un rapport difficile avec l'écrit. Ce sentiment peut être inconsciemment transmis à leur enfant. Il s'agit alors pour l'orthophoniste de guider les parents pour que la LP devienne une activité valorisée et gratifiante, tout en insistant sur la notion essentielle de « plaisir partagé ».

2. Hiérarchisation de la situation de lecture partagée

Le scénario et les échanges se construisent avec l'intérêt de l'enfant pour la situation. Cela nécessite qu'il mobilise son attention sur le support livre, moment défini par Deckner et al. (2006) comme un temps « *on-task* » pour l'enfant. Selon ces auteurs, il est important d'évaluer le maintien d'intérêt de l'enfant pendant la situation LP. Cela pourrait être réalisé à travers une étude de ce temps « *on-task* », en termes de proportion et de contenu des échanges. En effet, Deckner et al. (2006) proposent une architecture de la situation LP à partir d'une dichotomie qui oppose des événements conversationnels « *on-task* » et « *off-task* » :

- Le temps « *on-task* » inclut d'une part les énoncés qui relèvent de la lecture du livre ou de l'adaptation du texte par la mère pour le rendre plus accessible, et d'autre part la conversation induite par l'histoire. Cette discussion concerne tout ce qui fait avancer le récit de l'histoire, ou ce qui enrichit des connaissances en lien avec le développement langagier de l'enfant à partir du récit
- Les événements « *off-task* » sont provoqués par des facteurs propres à l'enfant comme la fatigue ou le désintérêt, venant de l'extérieur, liés au contexte situationnel et parfois aux bruits environnants.

Dans les études sur le format de la LP, l'étayage maternel n'a jusqu'à présent été étudié qu'en temps « *on-task* » (Hoff, 2010 ; Ninio & Bruner, 1976 ; Witko, 2010 ; Witko, Testud & Touquette, 2008). Deckner et al. (2006) introduisent la notion de « *off-task* » sans décrire les stratégies que les mères utilisent pendant ce moment. Dans cette continuité, l'analyse des temps « *off-task* » pourra également apporter des éléments intéressants sur les moyens utilisés par la mère pour négocier un retour de l'enfant « *on-task* ». Ce recrutement d'intérêt pourrait être lié au contenu des conversations qui en émergent.

3. Une situation d'évaluation semi-dirigée

3.1. La lecture partagée en tant que contexte d'évaluation

Une évaluation descriptive d'une situation de communication peut être semi-dirigée en situation naturelle (ou semi-naturelle), si l'on tient compte du contexte communicatif. Elle permet l'observation d'un mélange de données spontanées, provoquées et dirigées. L'analyse et l'interprétation qui en découlent sont complémentaires de celles issues de tests, sources de langage provoqué (Rondal, 1997). Un protocole élaboré autour de la situation LP a été envisagé comme outil d'évaluation du langage et de la communication

de l'enfant (Witko, Testud & Touquette, 2008). La focalisation sur la situation LP seule, et sur la dyade mère-enfant autour d'un livre renseigne également sur les compétences communicatives de l'enfant en interaction avec sa mère (Desvergnès & Lebrun, 2010 ; Witko, 2010). L'observation de ces données spontanées, couplée avec l'utilisation d'un questionnaire parental, offre des informations sur la fréquence et le contexte d'utilisation des mots, ou encore le « lexique en acte » (Kern 2003). Dans un cadre clinique, nous retenons l'utilisation du livre avec ce triple intérêt, en lien avec l'étude de Witko: une focalisation sur les habiletés communicatives de l'enfant, sur les capacités d'étayage de la mère, et sur les caractéristiques conversationnelles de l'interaction mère-enfant.

3.2. La démarche d'observation de la lecture partagée : l'ethnographie

Pour être utilisée dans le cadre d'une évaluation orthophonique à visée thérapeutique, la situation LP doit être étudiée dans une situation la plus « naturelle » possible, en utilisant une démarche ethnographique. L'objectif étant de recueillir un corpus de langage le plus spontané possible produit en contexte conversationnel, il s'agit de faire parler l'enfant, en créant « un espace d'échange avec un partenaire familial, souvent l'un de ses parents » (Parisse & Le Normand, 2006). Le livre, outil de triangulation, fournit « deux apports pour l'évaluation orthophonique : une description macro de la rencontre ethnographique mère/enfant et une description micro de la co-construction des échanges au sein de la dyade. » (Witko, Testud & Touquette, 2008, p. 28)

Le lieu est choisi pour son caractère familial : lieu de vie de l'enfant tel que le domicile familial ou la crèche. La consigne orale de lecture à l'enfant sera réduite pour ne pas induire de conduites forcées de la part des participants. La mère a déjà une représentation de ce qu'est la lecture d'histoire. Il s'agit de diminuer autant que possible le degré de contrainte lié à cette lecture devant un tiers observateur et face à une caméra.

3.3. Moyens d'évaluation directs et indirects

Les moyens directs d'évaluation dont nous disposons sont les mêmes pour l'enfant et sa mère. Il s'agit de la situation LP filmée, ainsi que du visionnage des films. Outre l'intérêt de laisser une trace de la situation, « l'enregistrement [...] de données linguistiques d'un même sujet permet d'étudier les faits de langue de manière synchronique et diachronique » (Hammelrath, 2006, p. 82).

Les moyens indirects diffèrent légèrement pour la mère et l'enfant. En plus de la situation LP, des informations sont recueillies lors d'un entretien avec la mère, rappelant une situation d'anamnèse. Ce temps permet de mieux connaître le développement de l'enfant sur les plans cognitif, psychosocial et langagier. Pour évaluer l'enfant, nous disposons également de questionnaires parentaux, dont font partie les Inventaires Français du Développement Communicatif (IFDC) (Kern & Gayraud, 2010). Ces questionnaires sont des outils fiables pour évaluer le développement langagier précoce lexical, bimodal et syntaxique (Kern, 2004).

Suite au visionnage des films, il est nécessaire de transcrire des corpus. En effet, « la dimension naturelle et authentique ressort quand on visionne les bandes vidéo et quand on transcrit les échanges, ce qui confère une dimension clinique, inhérente à ce type de

recueil de données » (Witko, Testud & Touquette, 2008, p. 28). Moyen technique et méthode linguistique de recueil d'occurrences, la transcription rigoureuse qui respecte les mots produits par l'enfant, permet de repérer et de classer des éléments pour les pointer plus facilement (Pariisse & Le Normand, 2006). Tout comme le langage, le travail réalisé sur les transcriptions montre que le codage est sujet à interprétation (Morgenstern & Pariisse, 2007, p. 57). Dans le but de le comparer avec celui des autres enfants du même âge, l'analyse du langage qui en découle « doit être réalisée comme une simple description externe » (Pariisse & Le Normand, 2006, p. 35).

L'ensemble de ces moyens nous permet, dans un cadre clinique ou de recherche, de réaliser une analyse conversationnelle de la situation LP et de recueillir des indices psycholinguistiques du développement de l'enfant.

III. Dynamique de la dyade mère-enfant

Etudier le développement langagier de l'enfant conduit à considérer l'espace de dialogue entre la mère et son enfant comme un système dynamique, et non simplement comme deux acteurs séparés. « La conversation est une activité conjointe à laquelle contribue autant le locuteur que l'interlocuteur » (Veneziano, 1997, p.97). L'analyse conversationnelle en situation LP avec un enfant de 24 mois apporte un éclairage sur le dialogue mère-enfant.

1. Le dialogue mère-enfant : unités dialogales et monolodales

1.1. L'architecture de la conversation

La technique d'analyse conversationnelle rend possible une focalisation sur les unités dialogales et monolodales de la situation de communication définies par Kerbrat-Orecchioni (2001). Dans cette perspective, et selon le modèle de l'école de Genève (Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel & Schelling, 1985, cité dans Kerbrat-Orecchioni, p. 60), toute interaction « se présente comme une architecture complexe et hiérarchisée, fabriquée à partir d'unités emboîtées les unes dans les autres selon certaines règles d'organisation ». Ainsi les conversations se découpent en séquences, elles-mêmes composées d'échanges (plus petites unités « dialogales » de la conversation), lesquels comprennent des interventions (unités « monolodales »), composées d'actes de langage. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux interventions de l'enfant et de sa mère, qui se combinent en micro-échanges, trace des allers-retours entre les interlocuteurs.

1.2. Réciprocité et asymétrie dans le dialogue mère-enfant

Défini comme la plus petite unité dialogale, Kerbrat-Orecchioni (2001) considère l'échange comme « l'unité fondamentale en analyse des conversations » (p. 61) :

- Un micro-échange est dit « binaire » quand il comporte deux interventions : une intervention « initiative » [I] qui appelle une réaction ou « réactive » [R] qui a valeur de réponse.

-
- Il est ternaire si une troisième intervention vient clore l'échange. C'est une intervention « évaluative » [E] qui entérine la réponse précédente et peut faire fonction d'écho (reprise de la réactive), d'accusé de réception à valeur émotive ou appréciative, accompagné ou non de commentaires évaluatifs (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 63).
 - Lorsqu'il se limite à une intervention, il est « incomplet », car tronqué : c'est une intervention initiative sans suite.

Dans l'Echelle de Communication Sociale Précoce (ECSP), Guidetti et Tourrette (1993) retiennent également comme processus d'échange pour le jeune enfant l'initiation d'acte, la réponse et le maintien. L'analyse de ces micro-échanges en termes de fréquence et d'initiation est fondamentale pour l'étude de la dynamique conversationnelle de la dyade.

A partir de 14-15 mois la conversation a une influence sur le développement langagier et facilite l'acquisition de connaissances dans ce domaine (Bernicot, Salazar Orvig & Veneziano, 2006). Les échanges deviennent plus fréquemment « réciproques » et la variation dans leur réalisation chez les différentes dyades prédit le mieux l'acquisition de nouveaux mots trois mois plus tard, lors de l'explosion lexicale (Veneziano, 1997). Il paraît donc intéressant de proposer une étude quantitative et qualitative des micro-échanges binaires, ternaires et incomplets, en reliant la proportion de réponses contingentes de la mère à son enfant et réciproquement. Il s'agit de considérer la somme des micro-échanges binaires et ternaires face aux incomplets et cela pour chaque initiateur.

De plus, dans une dyade mère-enfant, la relation est asymétrique. Dans l'étude de la LP de 13 dyades, Witko (2010) montre que la plupart des échanges incomplets sont à l'initiative de la mère. Celle-ci s'engage de façon plus récurrente et plus développée face aux propositions de son enfant. Parfois même, la mère gère seule l'échange binaire, voire ternaire. Ce dialogue monogéré permettrait à la mère de donner le modèle de ce type d'échange à son enfant.

1.3. Des thèmes maintenus dans des cycles

Défini selon Hoff (2003), le maintien du thème, ou « *topic-continuing* », concerne le contenu d'un énoncé qui suit directement celui du partenaire et qui fait référence à une entité ou évènement dans l'énoncé précédent. Ainsi, le thème prend en compte une facette verbalisée de l'échange. Dans sa troisième année, les compétences conversationnelles de l'enfant vont lui permettre d'apprendre à initier un thème, le maintenir, l'orienter ou le changer (Garitte, 2005). La mère renforcera son étayage en repérant ces capacités, en les encourageant, grâce au maintien des thèmes initiés par son enfant. Ceux-ci peuvent être induits par l'histoire ou par le contexte situationnel.

Dans l'optique d'observer finement la dyade dans les structures conversationnelles qu'elle met en place, le cycle est une combinaison de micro-échanges et d'interventions au service d'une finalité interactionnelle propre à la situation LP, par exemple, la motivation de l'enfant ou la construction du savoir partagé par la mère. Il comprend une succession d'échanges binaires, ternaires ou incomplets variables en nombre, avec au moins deux suites [IR-IR], sur un même thème. Le cycle débute toujours par une initiative et marque un thème reconnu sur le plan dialogal.

1. Procédés phatiques	Vocatif	
2. Stratégies psycholinguistiques par feedback	Positif : fonction d'accusé de réception et/ou de renforcement	Accusé de réception simple Renforcement simple Accusé de réception et renforcement
	Correctif : fonction métalinguistique de reformulation	Phonologique Lexico-sémantique Grammatical Contextuel
	Reprises : fonction d'enrichissement	Complète Complète avec ajout Partielle avec suppression Partielle avec ajout
3. Stratégies discursives par question	Questions pour faire participer l'enfant au récit	Demande de référence – Etiquetage Demande de prédication Demande d'énonciation spatiale – lieu
	Questions métadiscursives	Demande de répétition Demande de clarification Demande de confirmation
4. Stratégies d'aide par indiçage	Phonologique Lexico-sémantique Grammatical Contextuel	

Tableau 1 : Synthèse des procédés interactifs d'étayage maternel lors de la situation LP (Witko, 2010).

2. Modalités d'étayage maternel en situation de lecture partagée

2.1. Définitions de l'étayage

Le principe d'étayage renvoie aux théorisations de Vygotski (1934, 1984 cité dans Bideaud, Houdé & Pedinielli, 2006), et notamment à la notion de « zone proximale de développement » (ZPD) : le niveau de développement potentiel de l'enfant, correspondant à ce qu'il est capable de faire avec l'aide de l'adulte à un certain moment. L'étayage est défini comme un processus désignant les formes d'intervention de l'adulte ou un autre tuteur ayant pour objectif de guider, soutenir et renforcer l'activité de l'enfant, grâce à son expertise en matière d'outils culturels (Bruner, 1983 ; Coulet, 1999). Par ailleurs, selon Vygotski (1962, cité dans Rondal, 2011), « *l'input* » parental constitue une zone proximale de développement » (p. 80). Il se situe généralement légèrement au-dessus du niveau de compétences de l'enfant (Tourrette & Guidetti, 2008). « L'adulte expert guide l'enfant dans sa recherche de la solution du problème et le fait ainsi progresser » (p. 130). Ainsi les formats d'interaction mère-enfant sont en grande partie sous-tendus par l'étayage. « L'accès à la communication et le développement des compétences à communiquer ne se conçoivent pas, théoriquement, sans l'intervention de l'adulte, qui étaye les productions de l'enfant pour lui permettre de réussir son acte de communication » (Garitte, 2005, p. 59).

2.2. Enchaînement prototypique : question, réponse, feedback

La situation LP présente des énoncés types et des enchaînements naturels de tours de parole (Ninio & Bruner, 1976). Elle « repose sur des règles qui modélisent le comportement de l'adulte, produisant un scénario répétitif et routinier » (Witko, 2010 p. 219). Une structure d'échange prototypique [QRF] (question, réponse, feedback) se dégage propice à l'émergence de différentes modalités d'étayage maternel. Une observation approfondie des échanges mère-enfant montre que ce schéma peut se compléter par des étapes intermédiaires venant de la mère (Desvergnés & Lebrun, 2010) : un préalable (exclamation, vocatif, assertion, explication), une relance (encouragement, indiçage, auto-reprise, question métadiscursive) et des commentaires additionnels. A partir de ce schéma, se dégagent des procédés et des stratégies d'interactions.

2.3. Procédés et stratégies d'étayage

En situation LP, selon Ninio et Bruner (1976), la mère utilise quatre types d'énoncés : le vocatif, la question, l'étiquetage et le feedback. Ces modalités d'étayage ont été par la suite décrits plus en détail par Witko (2010) en situation de lecture « on-task » et regroupées dans le Tableau 1 ci-contre.

Les procédés préférentiels comprennent les énoncés phatiques, les stratégies psycholinguistiques par feedback, les questions et l'indiçage. Ces modalités d'étayage sont linguistiques et centrées sur le langage verbal. Nous nous intéresserons particulièrement aux reprises et aux questions pour faire participer l'enfant au récit.

En situation LP, il existe un autre moyen d'étayage dépendant du contexte : les « contextual contingencies » ou « contingences contextuelles » (CC) (Veneziano & Parisse, 2010). L'enfant est dans la « bulle » de l'histoire avec sa mère. Cependant, la situation induit des événements qui sont commentés et introduits dans la conversation, les CC. Ce sont des commentaires sur le contexte communicationnel, essentiellement sous forme verbale, concernent les actions sur le livre (ouvrir le livre, tourner les pages), les gestes de l'enfant (enlever sa tétine, s'installer), un commentaire linguistique (sur un terme ou une prononciation utilisée) ou la situation (revenir à l'histoire, écouter l'interlocuteur). Ces messages favorisent le recrutement d'attention de l'enfant, focalisée alors à la fois sur la situation et sur la forme de l'énoncé.

2.4. Stratégies d'étayage par reprise

Les reprises ou répétitions d'énoncés, « s'inscrivent dès le début du langage dans le panorama des productions langagières des jeunes enfants comme un point nodal de la mise en place de l'articulation dialogique et discursive » (Bernicot, Salazar Orvig & Veneziano, 2006, p. 29). Elles peuvent être des « auto-reprises », reprise par le locuteur d'un énoncé qu'il a lui-même produit dans un tour de parole précédent, ou des « hétéro-reprises » reprise d'un énoncé de son interlocuteur d'un tour de parole précédent. Bernicot et al. distinguent les reprises complètes (RC), complètes avec ajout (RC+), partielles avec suppression d'une partie de l'énoncé (RP-) ou partielle avec ajout (RP+).

Les deux acteurs de la dyade utilisent toutes ces formes de reprises comme outil de construction de l'espace de dialogue (Bernicot et al., 2006). La reprise imitative ou répétition peut servir à la dyade pour établir un partage de thème ou de référent (Veneziano, 1998). Les hétéro-reprises de la mère, discours contingent à l'initiative de son enfant, facilitent son interprétation par l'enfant et sont un bon prédicteur du développement langagier (Hoff, 2006 ; Deckner et al., 2006). La fréquence des auto-reprises de la mère est corrélée avec le développement morphosyntaxique de l'enfant, donc avec sa LME (Hoff-Ginsberg, 1986, cité par Hoff, 2006). En situation LP, les mères utilisent majoritairement les RC+ qui permettent d'enrichir le langage de leur enfant (Witko, 2010). Celui-ci, sans se limiter à l'imitation, peut reprendre des mots qu'il ne produit pas encore, puis les utiliser par la suite de façon spontanée. Par exemple, la forme verbale qu'il utilise préférentiellement est celle provenant des énoncés de sa mère (Veneziano & Parisse, 2010). De plus, il reprend plus souvent les propos de sa mère à la suite d'une hétéro-reprise maternelle (Veneziano, 1997) : en reprenant les productions de son enfant la mère favorisera chez lui l'émergence des hétéro-reprises et donc le développement de son langage.

2.5. Stratégies d'étayage par questions

Ninio et Bruner (1976) démontrent l'importance de la question « *What* », du type « qu'est ce que c'est ? » posée par les mères en situation LP par rapport à la question « *Where* », du type « où est X ? », qui favorise une réponse gestuelle ou un déictique. Selon ces auteurs, la question « *What* » développe le lexique à travers une demande active d'étiquetage et s'inscrit dans la structure d'échange prototypique [QRF]. Elle semble dépendre du NSE de la mère (Ninio, 1980) et sera prise en compte dans notre étude. Elle stimule plus le développement langagier de l'enfant que ne le font les « *Where* » ou des

énoncés de régulation sociale du type « tourne la page » (Deffebach & Adamson, 1994 ; Jones & Adamson, 1987 ; Whitehurst et al. 1988 in Deckner et al., 2006). Cependant, les questions de la mère ne sont pas uniquement d'ordre référentiel mais concernent également le prédicat (« qu'est-ce que fait X ? » ou « comment est X ? ») (Witko, 2010).

3. Éléments de la relation mère-enfant source de réciprocité

3.1. Moment vécu par la dyade

L'utilisation de la vidéo permet de capter la complicité des deux acteurs, leur jeu théâtral réciproque, leur proxémique, leur adaptation ou non à la situation, marqués par des gestes (caresses, mimiques, grimaces) ou des paroles (diminutifs usuels, mots doux). Ces indices enrichissent la description de l'étayage de la mère, à travers des « pratiques personnalisées qu'il s'agit d'appréhender dans la singularité des styles maternels » (Witko, 2010, p. 233).

3.2. Savoirs partagés et théorie de l'esprit

« En utilisant le support Livre, les hypothèses sur l'intercompréhension sont liées conjointement au récit et au rapport à l'image » (Witko et al., 2008). Des comportements mettant en jeu le développement langagier de l'enfant et ses capacités cognitives sont induits à travers l'évocation de savoirs partagés, et la théorie de l'esprit. L'enfant apprend implicitement à faire des liens entre son expérience du réel et ce que racontent les images du livre (Antheunis, Ercolani-Bertrand & Roy, 2003, p. 90). La conversation est teintée de références émises par l'un ou l'autre des locuteurs, chacun s'ajustant au plus près ses interventions pour être compris de l'autre, « en fonction de la nature du propos et du degré de familiarité qu'il partage avec son interlocuteur » (Garitte, 2005, p. 61). La reprise est d'ailleurs l'un des outils d'ajustement des états mentaux (Bernicot et al., 2006). La présence de ce savoir partagé, perçue dans notre échantillon de corpus, traduit un degré de connivence et de complicité qui semble renforcer l'attention conjointe.

La théorie de l'esprit est définie par la capacité à comprendre ses états mentaux propres et à attribuer des états mentaux à autrui. Son acquisition repose sur des précurseurs : la qualité de l'attachement, l'empathie, l'habileté à faire semblant, l'attention conjointe et l'imitation, ces deux derniers faisant partie des compétences-socles du développement langagier (Nader-Grosbois, 2011). Des facteurs endogènes, tel qu'un fonctionnement neurologique intact, et exogènes, tels que le contexte social et le rapport aux livres, ont une influence sur le développement de cette compétence (Nader-Grosbois). « Il est notable que la littérature enfantine permet d'inciter les évocations et les discussions sur les états mentaux de personnages fictifs ou d'animaux personnifiés » car elle contient du langage sur les états internes et sur les fausses croyances (Nader-Grosbois, p. 314). La compréhension des désirs permettrait aux enfants d'interpréter le comportement d'autrui dès 2 ans. Cependant des explications sont encore nécessaires et enrichissent les compétences conversationnelles de l'enfant (Garitte, 2005). La théorie de l'esprit est utilisée selon le style maternel pour co-construire le scénario de lecture, en émettant des suppositions, en incitant l'enfant à faire des inférences, à imiter ou à faire des jeux de rôle, ou en simulant des résolutions de problèmes liés au récit (Nader-Grosbois,).

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. Problématique

L'âge de 24 mois est charnière dans le développement de l'enfant sur les plans cognitif, psychoaffectif, moteur et langagier. Grâce aux modalités d'étaillage que lui propose son interlocuteur privilégié, l'enfant enrichit son langage au sein de formats d'interaction routiniers (Bruner, 1983), tels que la situation de lecture partagée (situation LP) (Ninio & Bruner, 1976 ; Lanoë, 1999 ; Hoff, 2003). Or, selon Hoff (2003), des différences développementales en termes d'acquisition du langage ont été démontrées en fonction du niveau socio-économique des parents.

L'étaillage en situation de lecture partagée n'a été étudié jusqu'à présent qu'à travers des moments d'attention conjointe dans le temps « *on-task* », et pour des mères de niveau socio-éducatif élevé, supérieur à bac +3 (Ninio, 1980 ; Scarborough & Dobrich, 1994 ; Hoff, 2003, 2010 ; Deckner et al., 2006 ; Tamis-Lemonda & Rodriguez, 2008). De plus, les acteurs de la situation LP, la mère et l'enfant, ont été souvent considérés de façon individuelle, et non en tant que dyade, dans une dynamique de co-construction du dialogue au sein duquel les influences sont mutuelles et réciproques.

C'est pourquoi nous nous demandons dans quelle mesure le niveau d'études des mères est source de variation dans la dynamique de la dyade : en quoi influence-t-il les stratégies d'étaillage maternel, tant sur le plan du recrutement et du maintien de l'attention de l'enfant pendant le temps « *on-task* » que sur le plan des échanges verbaux au sein de la situation LP, aussi bien en « *on-task* » qu'en « *off-task* » ?

II. Hypothèses

1. Hypothèse générale

Le niveau d'études de la mère a un effet sur des variables psycholinguistiques concernant le vocabulaire et la longueur des énoncés des deux partenaires conversationnels, sur les stratégies maternelles pour recruter et maintenir l'attention de son enfant « *on-task* » ainsi que sur les micro-échanges verbaux entre les deux locuteurs (incomplets, binaires et ternaires).

2. Hypothèses opérationnelles

En lien avec un protocole en situation LP qui repose sur la comparaison de deux groupes de dyades mère-enfant réparties selon leur niveau d'études (soit NE+, supérieur à Bac+2, soit NE-, inférieur ou égal au Bac), nous formulons les hypothèses suivantes :

Concernant les éléments psycholinguistiques :

- **H1** : Le nombre total d'énoncés recueillis sera identique pour les mères quel que soit le niveau d'études.

-
- **H2** : La LME des mères du groupe NE+ sera supérieure à celle des mères du groupe NE- pour les 50 premiers énoncés.
 - **H3** : La LME de la mère sera 2,5 points au-dessus de celle de son enfant pour les 50 premiers énoncés dans cette situation de LP .
 - **H4** : Le pointage des enfants sera d'autant plus faible que leur LME sera grande.
 - **H5** : Le nombre de mots différents (IVOC) des mères et des enfants du groupe NE+ sera plus grand que celui des acteurs du groupe NE-.

Concernant les temps « *on-task/off-task* » en lien avec l'attention soutenue de l'enfant pour le livre et les échanges verbaux :

- **H6** : Plus la mère lira le texte du livre, moins l'enfant sera « *off-task* ».
- **H7** : La proportion de temps « *off-task* » sera d'autant plus faible que la mère produit des interventions réactives en réponse aux initiatives de son enfant.
- **H8** : L'hétéro-reprise est plus utilisée par les mères que l'auto-reprise.
- **H9** : Les mères NE+ poseront plus de questions « *What* » que les mères NE-.

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTALE

Cette étude se situe dans la continuité des mémoires d'orthophonie de Testud et Touquette (2006) et Desvergues et Lebrun (2010) qui ont analysé un temps de lecture partagée (LP) intégré dans un protocole d'évaluation orthophonique plus large, et ceci avec un échantillon de mères ayant fait des études supérieures. La situation LP est reprise ici afin de pouvoir recueillir des données objectives à partir de corpus dans trois domaines : comportemental en lien avec les moments « *on-task* » et « *off task* », psycholinguistique et conversationnel. L'objectif de cette étude est de considérer le niveau d'étude de la mère comme source de variation dans les styles d'interaction mère-enfant. En particulier, seront analysés les temps d'attention conjointe autour du livre ainsi que l'étayage maternel.

I. Le protocole

1. Cadre méthodologique : l'éthologie humaine

Issue d'une démarche éthologique, ce protocole vise à analyser les comportements humains dans une situation la plus « naturelle » possible, et dans un milieu « écologique ». Cette méthodologie préconise l'enregistrement audio et vidéo, afin de recueillir les données les plus authentiques possible. La vidéo est un outil indispensable pour refléter la réalité du moment. De plus, elle conduit à utiliser la méthodologie du corpus annoté, tout particulièrement adapté pour l'analyse conversationnelle entre un jeune enfant et sa mère.

Cette étude s'inspire également de l'ethnographie, qui désigne le niveau le plus local de la connaissance (Beaud & Weber, 2010). Elle vise à décrire et interpréter des pratiques qui semblent au premier abord ordinaires ou naturelles. L'analyse qui en découle dévoile la complexité de la situation observée, et doit rester objective, c'est-à-dire sans condamner ni juger. « L'ethnographe porte une attention clinique aux actions et aux relations » (Beaud & Weber, 2010, p. 8).

Dans cette optique, en clinique orthophonique, la situation LP nous paraît adaptée pour observer le style d'interaction parent-enfant et les compétences communicatives de chacun au sein de la dyade. A partir des observations faites, et grâce à la trace laissée par l'enregistrement vidéo, l'orthophoniste pourra construire des pistes de travail en collaboration avec le parent et viser une généralisation des compétences travaillées à partir de cette situation semi-dirigée. Une méthodologie à partir de corpus autorise une analyse plus qualitative des interactions et dépasse « une approche exclusivement normative du trouble » (Witko, 2012).

2. Un protocole en deux temps : lecture partagée et questionnaires

Notre approche transversale vise la comparaison de 16 dyades mère-enfant réparties en deux groupes selon le niveau d'études de la mère. Au-delà d'un temps de lecture d'album filmé, le protocole expérimental intègre un temps supplémentaire non filmé qui inclut des renseignements sur le développement de l'enfant et la présentation d'un questionnaire parental sur le langage de l'enfant. Ce protocole est reproductible en situation clinique.

Les deux temps de l'expérimentation se déroulent sur une rencontre d'environ 30 minutes. Trois études pilote ont permis d'adapter au mieux le matériel ainsi que les durées et l'ordre des différents moments du protocole adressé à un enfant âgé de 24 mois reçu avec sa mère. Afin de recueillir un nombre d'énoncés suffisant pour effectuer des calculs d'indices psycholinguistiques il est nécessaire de prévoir plusieurs livres dans cette lecture partagée. Au final, le temps de lecture a duré entre 15 et 20 minutes. L'entretien préalable et l'explication du questionnaire parental sur le vocabulaire productif de son enfant ont pris environ 10 min.

2.1. Premier temps : moment de lecture partagé autour de quatre livres

La situation LP s'articule autour de quatre livres : le livre préféré de l'enfant pour commencer, les deux albums imposés par le protocole et pour finir, un livre à rabats. Malgré la présence des expérimentateurs lors de la LP, les échanges entre les expérimentateurs et la dyade se limitent strictement à la proposition des trois livres imposés par le protocole, au profit de l'interaction au sein de la dyade mère-enfant. La transcription et le codage des corpus s'effectuent uniquement sur les 3 livres imposés par le protocole. Le livre préféré de l'enfant ne sera pas transcrit.

2.1.1. L'album « préféré » de l'enfant

La difficulté de faire abstraction de la caméra et la présence des expérimentatrices peuvent être gênantes voire intimidantes pour l'enfant comme pour la mère. Un temps d'adaptation est nécessaire pour minimaliser les contraintes de la situation d'expérimentation. Débuter la séance avec un support familier à la dyade place l'enfant et sa mère immédiatement dans un format connu et rassurant. La situation LP commence donc avec l'« album préféré de l'enfant » (Deckner et al., 2006). La dyade rentre dans la situation d'expérimentation de façon détendue et progressive, afin d'installer un climat de confiance. Les interactions liées à ce premier temps, induites par un support connu, devraient orienter les échanges vers des connaissances mutuelles, des savoirs partagés au sein de la dyade, voire, si le livre est très souvent repris à la maison, vers un format « entraîné ». Cette première étape, en tant que temps d'adaptation, ne fera pas partie du corpus transcrit.

2.1.2. Deux albums adaptés à l'enfant de 24 mois

À la suite de la lecture du livre « préféré », nous proposons successivement deux albums illustrés adaptés au jeune enfant de 24 mois. La découverte de ces livres suscitera des interactions nouvelles par rapport à celles issues de la lecture du livre « préféré » de l'enfant. Un corpus de langage provoqué est recueilli grâce au vocabulaire induit par le texte des livres. Les interactions mère-enfant sont transcrites pour ces deux albums.

2.1.3. Le livre à rabats

Le protocole se termine par la découverte d'un livre à rabats afin de se détacher d'une histoire et de favoriser des échanges plus « libres » entre la maman et son enfant. La

manipulation de cet objet ludique sera source de langage plus « ordinaire ». Les interactions autour de ce livre sont également transcrites afin d'obtenir un nombre d'énoncés suffisant pour les calculs psycholinguistiques.

2.2. Deuxième temps : entretien et questionnaire

Suite à la LP, un entretien a lieu suivi par l'explication d'un questionnaire parental évaluant le vocabulaire productif de l'enfant. Les échanges avec la mère ont pour objectif de recueillir les informations sur le développement de l'enfant, d'un point de vue moteur (marche, alimentation), langagier (babillage, premiers mots) et cognitif (jeu) afin d'assurer une homogénéité au niveau de notre population d'enfants de 24 mois tout venant.

Le questionnaire parental sur le vocabulaire productif de l'enfant vise à situer l'enfant en fonction d'un niveau lexique, de manière à nous assurer que notre population d'enfants soit homogène d'un point de vue du lexique productif. La quantité et la longueur des corpus recueillis ne seront donc pas fonction de la taille du lexique de l'enfant mais plutôt de ses capacités de communication et du type d'échanges avec sa mère.

3. Matériel utilisé

3.1. Temps de lecture partagée

3.1.1. Livre préféré apporté par la mère

Lors d'une première rencontre téléphonique, nous avons demandé aux parents de venir avec le livre préféré de l'enfant. L'album préféré de l'enfant est choisi conjointement par la mère et son enfant. C'est celui que l'enfant apprécie plus particulièrement ou que ses parents lui lisent le plus souvent. C'est un livre avec lequel l'enfant est familiarisé. En fonction de la préférence de l'enfant et des habitudes de lecture de la famille il peut se présenter sous différents formats : imagier, album illustré, livre-jeu, livre tactile, livre à tirettes ou à rabats, cartonné.

En cas d'absence ou d'oubli du livre préféré de l'enfant, nous proposons un livre de remplacement que nous apportons, Guérin, V. (2006). *Un grand cerf*. Toulouse : Editions Milan. Ce livre tactile reprend la chanson connue des tout-petits, très souvent apprise en crèche et accompagnée de gestes. Il propose des matières à toucher du bout des doigts au fil des pages, ainsi que des rabats à ouvrir ou fermer, ce qui permet d'appréhender le livre sous une modalité tactile.

3.1.2. Les deux albums

Deux albums illustrés sur le thème des animaux ont été choisis pour leur vocabulaire adapté à un enfant de 24 mois et leur scénario répétitif et dialogal. Sur le plan

développemental, les mots des deux livres font tous partie de l'IFDC Mots et Phrases 16-30 mois décrit plus loin (Kern & Gayraud, 2010), sauf le mot « benêt ».

- Claude Boujon (1999), *Bon appétit ! Monsieur Lapin*. Edition Ecole des Loisirs, Paris.

Le thème de ce livre s'articule autour d'un lapin, lassé des carottes, qui découvre successivement le régime alimentaire des autres animaux jusqu'au jour où il se trouve face au renard. Ce livre a été utilisé dans le protocole d'évaluation de Witko et al. (2008), ainsi que par Witko (2010) pour établir une synthèse des procédés interactifs d'étayage maternels en situation de lecture partagée. Une étude approfondie du livre, a montré qu'il répond aux critères préconisés par différents auteurs pour un enfant de 24 mois (Jan, 1979 ; Lentin, 2001 ; Vertalier, 2001 dans Witko et al., 2008). Ces critères sont : un vocabulaire et une syntaxe adaptés, des locuteurs identifiés et identifiables par l'enfant, une alternance entre dialogue et narration, un texte simple et clair, et un choix de temps verbaux connus de l'enfant.

- Pascal Teulade et Jean-Charles Sarrazin (2005), *Qu'est-ce que c'est que ça ?* Edition Ecole des Loisirs, Paris.

Tout comme l'album précédent, ce livre présente une situation récurrente : la découverte d'un pot, objet étrange et insolite au milieu de la cour d'une ferme, par de jeunes animaux (chien, souris, chat, âne etc.), et leur proposition d'utilisation de cet objet (lit, voiture, baignoire, bateau, chapeau). Or les parents de ces animaux connaissent cet objet, de même que le lecteur. Le fait que l'énigme soit résolue par le personnage du jeune enfant leur permet de s'identifier et de se placer au même niveau que « celui qui sait ». Il présente également le thème des animaux de la ferme, en général connu et apprécié du jeune enfant.

3.1.3. Livre à rabats

En fin de séance, *Un drôle de petit oiseau* (2011) de Sylvain Diez, publié chez Thomas Jeunesse (Paris), un livre-jeu à rabats, amène à un moment de découverte entre l'enfant et sa mère. Dans ce livre, un petit oiseau croit identifier sa maman auprès de chaque animal qu'il rencontre (vache, jument, poule, etc.). Il se désespère jusqu'au moment où c'est sa maman qui le retrouve. Ce drôle de petit oiseau est en fait un bébé cygne.

Ce livre cartonné invite au jeu et à la manipulation. Outre les modalités visuelle et auditive, il fait intervenir d'une part la modalité tactile et sensitive, à travers la découverte de zones veloutées à caresser et leur différence par rapport au reste de la page, et d'autre part à la modalité motrice, avec la manipulation des rabats. On retrouve, comme pour les matériels précédents, le thème des animaux, de la maman, et également la récurrence des situations, avec un scénario et un dialogue répétitifs.

3.1.4. Point commun : le récit en randonnée

Nous retrouvons dans ces trois livres, choisis pour leur caractère ludique et leur rapidité de lecture, la notion de « récit en randonnée » (Centre de ressources et de documentations

pédagogiques de l'Académie de Créteil, 2007). Ces récits présentent une situation initiale, une situation finale, et entre les deux des rencontres qui peuvent s'ajouter, se permuter, être supprimées ou emboîtées. L'enfant découvre le thème de la rencontre, et toutes appartiennent à un même champ sémantique, ici les animaux. La construction du récit est simple et linéaire : la route parcourue en est le fil directeur.

3.2. Renseignements concernant l'enfant

Afin de garantir une homogénéité de la population et de s'assurer que l'enfant n'a pas d'antécédents médicaux ou personnels qui pourraient l'exclure du protocole, nous utilisons le document Anamnèse EVALO Bébé (Coquet, Roustit & Ferrand, 2010).

Puis nous utilisons l'inventaire Français du Développement Communicatif pour les enfants de 16 à 30 mois (IFDC, Kern & Gayraud, 2010). Afin d'obtenir un état des lieux du développement lexical et syntaxique des enfants étudiés, nous proposons la partie « Mots et Phrases ». En effet, Kern (2004) précise que les informations recueillies sont le reflet de ce que l'enfant connaît et non de ce que l'enfant utilise, puisque les parents ne sont pas influencés par les facteurs de fréquence dans leurs réponses.

Ce questionnaire comprend une liste de 690 mots, classés en 22 catégories sémantiques, telles que animaux, véhicules, ou encore sons et bruits. La technique du compte-rendu parental a « une grande validité écologique, dans la mesure où les informations recueillies proviennent des parents, c'est-à-dire de personnes qui sont en contact quasi-permanent avec les sujets et qui sont donc à même de les observer dans le plus grand nombre d'activités au quotidien » Kern (2004). De plus, ce questionnaire parental permet une évaluation rapide et fiable du langage en production de l'enfant (Kern). Il donne en outre une analyse de la composition du lexique en fonction de la taille du vocabulaire et non en fonction de l'âge de l'enfant (Kern, 2003).

Le couplage d'un tel instrument de mesure avec l'observation de données spontanées est préconisé (Kern, 2003). Il nous semble donc pertinent d'utiliser ce questionnaire en complément de notre protocole d'observation de la situation LP, et ce afin de nous assurer de façon objective que les enfants de l'échantillon soient dans la norme de leur âge pour le vocabulaire productif. L'homogénéité de cet échantillon autorisera la comparaison des résultats en terme de Longueur Moyenne d'Énoncé et d'Indice de Diversité Lexicale issus des corpus.

Notre étude porte sur des enfants tout venants sans trouble du langage apparent, dont le résultat à l'IFDC est supérieur au centile 25. Nous souhaitons ainsi éliminer les enfants qui pourraient de par leur score très bas influencer de façon extrême la séance de lecture partagée.

4. Un lieu connu des enfants

Les situations de lecture partagée sont filmées au sein de la crèche de l'enfant. Le lieu est connu par les enfants et leurs mères, et cela afin de limiter les effets d'un lieu nouveau sur les interactions. Les dyades s'installent dans une pièce fermée, lumineuse, au calme, aménagée pour un moment de partage autour du livre : confortable, avec des coussins et

des tapis au sol pour la mère et son enfant. Nous nous installons en retrait dans un coin de la pièce, et nous posons le matériel de façon à attirer le moins possible le regard de l'enfant. La passation du protocole a lieu à l'heure où la mère amène ou récupère son enfant. Ayant rencontré des difficultés considérables pour trouver notre population, nous avons respecté les souhaits des participants autant que possible. L'heure de passation a donc été déterminée en fonction des disponibilités des mères.

II. Population expérimentale

1. Constitution de la population

Chez l'enfant tout-venant, 24 mois est un âge charnière pour le développement du langage, de ses capacités conversationnelles et cognitives. Nous nous sommes focalisées sur cet âge : plus ou moins 1 mois. La recherche des dyades s'est portée sur l'âge de l'enfant, ainsi que sur le niveau d'études (NE) de la mère, afin de constituer un groupe de mères avec un niveau d'études inférieur ou égal au baccalauréat (groupe NE-), et un autre groupe avec un niveau d'études supérieures, plus élevé que bac+2 (groupe NE+). Selon Ardoise et Mazaudier (2009), pour mieux objectiver des variations de comportements en fonction du niveau d'études de la mère, il convient de prendre des niveaux d'études disjoints. Les données recueillies pour ces deux groupes sont plus facilement comparables car elles ne forment pas un continuum.

Afin de pouvoir utiliser les résultats de Testud et Touquette (2006), Witko, Testud et Touquette (2008), Desvergnès & Lebrun (2008), et de Witko (2010) mais également de différentes études concernant le développement psycholinguistique de l'enfant, nous avons choisi des enfants accueillis en crèche à temps plein ou partiel. Nous avons donc contacté des directrices de crèches de Lyon et de son agglomération, dans l'optique de pouvoir toucher toutes les catégories socio-professionnelles en leur envoyant deux lettres explicatives : l'une à l'attention des parents, l'autre à leur propre attention, qu'elles pouvaient également présenter à leur équipe éducative. De nombreux centres sociaux et crèches n'ont pas donné suite, arguant un manque de personnel, ou l'impossibilité pour les parents de lire une histoire à leur enfant au sein de la crèche, les enregistrements ayant lieu sur place. Parmi 37 crèches contactées, cinq crèches municipales de l'agglomération lyonnaise nous ont répondu favorablement. Afin de réunir la population, nous avons dû élargir notre périmètre de recherche aux crèches pilotes du projet « Parler-Bambin » (Zorman et al., 2011) de Grenoble. Ces établissements nous semblaient en effet très réceptifs à toute étude concernant le langage en émergence et les interactions parents-enfants. Les directrices ont sollicité les parents dont le profil nous intéressait, mais seule une maman a accepté de participer à cette étude, son enfant étant accueilli au sein de la crèche Villeneuve.

Dans un premier temps afin d'expliquer le projet, les directrices de crèche ont contacté directement les parents dont les enfants avaient l'âge requis pendant notre période d'expérimentation. Certaines responsables ont préféré organiser elles-mêmes les rencontres, d'autres nous ont directement envoyé les coordonnées des parents d'accord pour participer à l'étude.

		NE-	NE+
Facteurs d'exclusion internes	IFDC inférieur au percentile 25	1	
	Nombre d'énoncés inférieur aux 50 requis	1	1
Facteurs d'exclusion externes	Incursion de la fratrie	2	
	Interlocuteur privilégié = papa		2
	Protocole réalisé à la maison, car pas de possibilité à la crèche	1	2
	Enfant non coopératif et mère passive		1

Tableau 2: Facteurs d'exclusion des dyades.

2. Echantillon retenu

Afin de préserver un équilibre entre les deux groupes de mères, nous avons persévéré dans la recherche de notre population. A l'intérieur de chaque groupe, nous avons également privilégié l'équilibre entre garçons et filles, afin de pouvoir comparer les groupes entre eux.

Au total, nous avons filmé 30 dyades, dont 3 qui ont servi pour notre étude pilote. Au final, 11 dyades n'ont pas été retenues pour différentes raisons liées à des facteurs externes et internes, explicités dans le Tableau 2 ci-contre.

16 dyades ont été retenues : 8 dyades par groupe de niveau d'études des mères, comprenant chacun 4 filles et 4 garçons. Sur les 16 enfants, 12 sont des aînés (6 par groupe de NE) dont 6 sont des enfants uniques. Aucun des enfants ne présente de problème ORL, ou de handicap moteur ou sensoriel avéré. Tous sont nés à terme. Le Tableau 3 (p. 44 Chapitre IV, Présentation des résultats) présente l'échantillon retenu.

Le bilinguisme dans les familles n'a pas été un critère d'exclusion, puisque dans quelques familles ayant répondu favorablement à notre étude deux langues étaient parlées à la maison, et ce dans les deux groupes de mères. L'enfant bilingue fait partie des enfants tout-venant de la population française. Parmi les autres langues parlées, il y a majoritairement l'arabe (4 enfants NE-), puis l'espagnol (1 enfant NE+) et le tamoul (1 enfant NE-).

III. Déroulement du protocole

1. Information des mères

Un premier contact par téléphone a informé les mères du déroulement du protocole d'expérimentation. Nous avons indiqué que nous souhaitions « observer les échanges qui ont lieu lors du moment de la lecture » en précisant que nous ne portions pas de jugement sur leurs capacités de lecture. Lors du contact téléphonique, nous avons demandé à la mère d'apporter, le jour de l'entrevue, un livre appartenant à l'enfant. Le seul critère précis pour le choix de ce livre était que cela soit le livre « préféré ».

2. Tâches et consignes

2.1. Accueil de la dyade et installation

La période d'expérimentation s'est déroulée de juin à décembre 2011. La passation se déroule sur une seule rencontre. Le matériel est installé avant l'arrivée des acteurs : coussins, chaises, caméra sur trépied et panier avec les livres. Afin d'avoir deux points de vue différents, et de ne pas avoir à déplacer la caméra en cours d'expérimentation, nous installons un deuxième appareil de recueil de vidéo (un appareil photo numérique). Puis nous accueillons la dyade.

Nous commençons directement par le film et remplissons les questionnaires ensuite pour éviter à l'enfant de trop attendre ou d'être impatient pendant la lecture. La consigne était la suivante : « Installez-vous confortablement, avec votre enfant. Ce petit temps de lecture va se dérouler de la façon suivante : vous allez commencer par lire le livre que vous avez apporté pour votre enfant. Vous faites comme vous le feriez chez vous. Puis je proposerai à votre enfant trois livres l'un après l'autre. »

2.2. Temps de LP

Nous demandons dans un premier temps à la mère de lire le livre que l'enfant a apporté de la maison puis d'enchaîner sur la lecture des deux albums illustrés. L'ordre de présentation de ces livres sera changé à chaque dyade, afin de contrebalancer un possible effet de l'histoire sur le temps de lecture global. En fin de séance, nous proposons à l'enfant le livre à rabat, qu'il peut manipuler à son aise avec sa maman.

Pendant ce temps de lecture, nous n'intervenons que pour proposer les livres à l'enfant, en général lorsque nous constatons que le livre précédent ne l'intéresse plus. Nous évitons de nous lever ou de bouger, afin de distraire l'enfant le moins possible, d'où l'intérêt de l'utilisation de deux outils vidéo. A la fin de la LP, nous laissons toujours un peu de temps à la dyade, dans l'éventualité d'une relecture d'un des livres.

Puis nous arrêtons l'enregistrement, et nous présentons à la maman les questionnaires, en laissant l'enfant jouer ou lire les livres à côté de nous.

2.3. Entretien avec la mère

Nous remplissons tout d'abord ensemble le document « Anamnèse » d'EVALO BB. L'entretien est dirigé comme s'il s'agissait d'une conversation. Nous précisons que nous n'avons pas élaboré ce document, mais qu'il fait partie d'un test existant d'évaluation du langage du jeune enfant. Nous présentons ensuite le questionnaire IFDC 16-30 mois. Nous commençons le remplissage de cet outil avec la mère (rubrique « sons et bruits ») pour lui montrer quelques items en exemple. Puis nous le lui donnons afin qu'elle le complète à la maison, avec son mari, et nous le renvoie ensuite par courrier postal. Nous la rassurons sur le fait que tous les items ne seront pas cochés, car ce questionnaire concerne les enfants jusqu'à l'âge de 30 mois. Nous fournissons également une enveloppe timbrée libellée à l'adresse de l'une d'entre nous deux. Certains parents nous ont également rendu les questionnaires par l'intermédiaire de la crèche. Nous notons en fin de rencontre les références du livre apporté de la maison pour l'enfant.

IV. Traitement des données

1. Calcul et interprétation de l'IFDC

Suite au retour de l'IFDC par les parents, nous calculons les scores pour chaque domaine, et nous établissons le profil de chaque enfant, en centiles. Un profil inférieur au centile 25 exclut l'enfant de notre protocole.

2. Transcriptions des vidéos

Les analyses pour la situation LP s'effectuent à partir de la transcription des trois livres imposés par le protocole : *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1999), *Qu'est-ce que c'est que ça ?* (Pascal Teulade et Jean-Charles Sarrazin, 2005), et *Un drôle de petit oiseau* (Sylvain Diez, 2011).

2.1. L'utilisation du système CHILDES

CHILDES, conçu par Brian MacWhinney et Catherine Snow en 1984 (Champaud, 2002) est un système permettant l'analyse informatisée de corpus de langage. Il est composé de trois outils complémentaires :

- Des normes de transcriptions au format CHAT (Codes for the Human Analysis for Transcripts) qui fournissent une méthode standardisée de transcription de la langue parlée ou signée permettant ensuite une analyse informatique,
- Des programmes d'analyse de données sous CLAN (Computerized Language ANalysis),
- Une banque de données comprenant des corpus enregistrés en situation naturelle, dans plus de 30 langues différentes, non utilisée pour notre projet.

Nous avons appliqué la méthode de transcription explicitée par Morgenstern et Parisse (2007), préconisant la transcription orthographique des énoncés, qui forme notre « ligne principale ». C'est la ligne de codage la plus importante puisqu'elle définit les énoncés. Puis nous avons ajouté des éléments de contexte par des lignes de description « secondaires », déjà présentes dans le codage CHAT, car il est nécessaire « d'intégrer de nombreux éléments fournis par l'audio et la vidéo » (Morgenstern & Parisse, p.64). Malgré des différences interindividuelles, les productions de l'enfant de 24 mois peuvent être analysées de la même façon que celles de l'adulte grâce l'étendue des ressources linguistiques dont dispose l'enfant à cet âge (Bernicot, Salazar Orvig & Veneziano, 2006). Ce qui nous a permis d'utiliser la méthodologie du corpus, sans avoir recours à la forme phonologique de l'énoncé. Nous codons le verbal et le para-verbal (rire par exemple) car l'énoncé seul ne suffit pas à comprendre la situation de communication, et les codages définis pour l'analyse conversationnelle qui en découlent.

Nous réalisons ensuite l'alignement du texte et de la vidéo, qui consiste en un découpage de la vidéo correspondant exactement à chaque énoncé, traité isolément. Cela nous sert d'une part à vérifier les transcriptions via le déroulement de l'enregistrement énoncé par énoncé, et d'autre part à revenir sur des énoncés particulièrement significatifs pour notre étude (énoncés avec pointage, calcul précis du temps « *off-task* », etc). Ce va-et-vient permanent entre vidéo et codage permet d'enrichir ou de réduire celui-ci, en intégrant plus ou moins d'informations dans l'interprétation et la prise en compte du contexte. Cette démarche induit en parallèle l'élaboration d'un « guide de codage » (Morgenstern, 2009), nourri au fur et à mesure du projet. Ces normes de transcription forment un cadre méthodologique et permettent de comprendre ou de remettre en cause nos éléments d'interprétation.

2.2. Traitement des vidéos

CLAN fonctionne de pair avec le logiciel de lecture de fichiers vidéo QuickTime, disponible en libre-service sur internet. Les vidéos doivent toutes être transformées dans le format « .mov ». Nous utilisons pour cela le logiciel TMPGenc 4.0 XPress. Grâce à cet outil, nous sectionnons les films et ne gardons pour le calcul des indices psycholinguistiques que le temps de lecture commun à tous les enfants, c'est-à-dire uniquement les trois livres imposés. Le traitement des données ne sera ensuite effectué que sur les corpus correspondant à la LP de ces trois livres.

2.3. Complexité des transcriptions

Une méthode de codage et un format de transcription ont été choisis en appliquant des techniques et des conventions appropriées pour le langage oral en émergence d'un enfant. Selon Morgenstern (2009), dans tout travail de transcription et de codage, la subjectivité est inévitable, car ce travail d'analyse est personnel et imprévisible, et il induit des interprétations. « Le corpus en lui-même est un langage, les limites inhérentes que nous découvrons en transcrivant les productions de l'enfant reflètent les limites de l'interprétation en situation d'interlocution » (Morgenstern, p. 97). Les vidéos ont été visionnées plusieurs fois afin de réaliser toutes les transcriptions nécessaires. Nous avons réalisé quatre transcriptions ensemble, afin d'être cohérentes sur l'interprétation que nous faisons des différents énoncés des enfants, mais également afin de choisir les points particuliers que nous allons coder. Puis les autres corpus ont été répartis entre nous, tout en effectuant ensuite une relecture et un visionnage détaillés en commun.

Pour choisir le début de la transcription des trois albums, nous adoptons la méthodologie utilisée par Ninio et Bruner (1976). Ces auteurs ont codé la situation LP lorsque le livre est ouvert ou lorsque la mère et l'enfant partagent leur attention sur le contenu du livre, y compris la couverture. La transcription se termine au moment où l'attention de l'enfant se détourne du dernier livre.

Nous transcrivons d'abord les corpus sous EXCEL, afin de réaliser plus aisément des analyses quantitatives particulières telles que définies plus loin. Puis nous transformons ce tableau en texte sous WORD, et enfin nous l'exportons dans le logiciel CLAN.

3. Analyse psycholinguistique

3.1. Définition d'un énoncé

Pour que les résultats soient utilisables et comparables à ceux d'autres études, nous avons choisi d'utiliser la définition de l'énoncé donnée par Parisse et Le Normand (2006). Elle conditionnera en particulier la fiabilité de nos résultats concernant la LME. Un énoncé doit répondre au mieux à l'un au moins des trois critères suivants : avoir la plus courte construction syntaxique indépendamment du contexte, donc ne contenir qu'un seul verbe, ne présenter qu'une seule courbe intonative, être encadré par un silence ou l'intervention d'un autre locuteur. Cette définition rejoint celle de Hoff (2010) selon laquelle un énoncé

ne contient pas plus d'une phrase grammaticale mais parfois moins en fonction de l'intonation et des pauses. La transcription sera donc adaptée « à l'oreille ». Le nombre d'énoncés pour chaque locuteur déterminera un volume de parole et sera à prendre en compte dans le style interactionnel de la dyade.

3.2. Longueur Moyenne d'Énoncés

La LME est définie par Brown en 1973 (cité dans Kern, 2001) comme le rapport du nombre total de mots sur le nombre total d'énoncés. La LME est obtenue grâce à une ligne de calcul définie dans CLAN, en considérant les 50 premiers énoncés de chaque locuteur tel que préconisé par Rondal (1997). « Elle permet d'estimer un niveau global de langage » (Parisse & Le Normand, 2006). Les productions inintelligibles ne sont pas prises en compte. Nous la déterminons pour la mère et pour l'enfant, ce qui fournit également l'indice d'ajustement défini par Marcos (1998) défini comme le rapport entre la LME de la mère et celle de son enfant. Plus la mère s'ajuste aux productions de son enfant, et plus cet indice est faible.

3.3. Intelligibilité

Pour chaque enfant, l'intelligibilité est le rapport entre le nombre d'énoncés intelligibles, transcrits entièrement et interprétables, et le nombre d'énoncés total produits par l'enfant.

3.4. Indice de Diversité Lexicale

L'Indice de Diversité Lexicale (IDL) est le rapport entre le nombre de mots différents et le nombre de mots total d'un locuteur (dans les productions intelligibles). Il donne une image de la richesse lexicale de l'enfant. Parisse et Le Normand (2006) recommandent de calculer cet indice pour un nombre limité de mots (50 ou 200) car sa valeur diminue en fonction du nombre de mots pour laquelle elle est calculée. Cet indice est à considérer avec prudence pour des enfants de cet âge, car il ne donne pas toujours de résultats significatifs, de par sa trop grande dépendance du contexte (Parisse & Le Normand, 2006). Cet indice est obtenu grâce à une ligne de calcul spécifique dans CLAN.

3.5. Indice de Vocabulaire

L'Indice de Vocabulaire (IVOC) est le nombre de mots intelligibles différents que l'enfant produit pendant la LP. Cet indice est également calculé automatiquement dans CLAN. Chaque mot n'est considéré qu'une seule fois, même s'il apparaît sous différentes formes dans l'ensemble du corpus. Cet indice est également appelé « nombre de types » par Parisse et Le Normand (2006), « *word types* » par Hoff (2010). C'est le nombre de mots différents, qui incluent toutes les formes d'une même racine morphologique. Il sera également défini pour la mère.

3.6. Pointage

Afin de comptabiliser tous les pointages de chaque locuteur, nous avons utilisé une ligne secondaire dans CLAN lors de nos transcriptions, prédéfinie dans le logiciel : %xpnt. En utilisant une ligne de calcul spécifique, nous obtenons le nombre de pointages pour chaque locuteur, ce qui nous montre la part d'énoncés multimodaux de l'enfant en situation de pointage.

4. Analyse de la situation LP

4.1. Données générales de la LP

Pour chaque dyade, le temps total de LP sera relevé. Nous comptabiliserons le nombre total d'énoncés de chaque locuteur, le nombre total d'énoncés lus par la mère ainsi que la proportion de texte lu par la mère.

4.2. La définition des moments « *off-task* »

Pour chaque enfant, et grâce à l'alignement de la vidéo dans les transcriptions de CLAN, nous déterminerons le temps « *off-task* », c'est-à-dire le temps pendant lequel l'attention de l'enfant n'est pas focalisé sur le texte des livres, ou sur la discussion avec sa mère à propos de l'histoire (Deckner et al., 2006). Nous recueillerons un temps pour chaque corpus, et un pourcentage de « *off-task* » par rapport à la durée totale de la LP. Cette proportion sera à mettre en rapport avec la proportion d'énoncés lus par la mère, qui indique si l'enfant recrute et maintient son attention autour du livre.

5. Analyse conversationnelle

5.1. Énoncés pertinents pour l'analyse conversationnelle

Le fichier EXCEL ayant servi pour les transcriptions brutes des trois livres imposés par le protocole sera le support du codage des éléments pertinents pour l'analyse conversationnelle (AC). Ce codage a été élaboré et effectué en collaboration avec notre maître de mémoire. Sont exclus de l'AC :

1. Les énoncés lus par la mère, qui ne font pas partie de la conversation proprement dite : ils appartiennent au niveau discursif et sont « monogérés » par la mère. Cependant, l'adaptation du texte par la mère est codée comme un énoncé en tant que tel. Deckner et al. (2006) les considèrent comme faisant partie du « *reading* », donc de la lecture du texte, mais pour pouvoir prendre en compte les interventions en retour de l'enfant, nous avons choisi de considérer ces énoncés comme des productions pures de la mère.

Exemple :

Pour Jade :

*MOT: <que manges-tu> ?

*MOT: <demande t il au singe> .

Texte lu : énoncé non compté pour l'AC

Texte lu : énoncé non compté pour l'AC

Pour Steve :

*MOT: et il demande au singe .

Adaptation du texte : énoncé compté pour l'AC

*MOT: <que manges-tu> ?

Texte lu : énoncé non compté pour l'AC

2. Les échanges avec l'expérimentatrice : ses énoncés, ainsi que ceux que lui adressent les acteurs de la dyade ne sont pas pris en compte.

5.2. Les interventions I, R et E

Les interventions prises en compte sont uniquement verbales. Le non-verbal (rires par exemple) est utilisé pour savoir si l'intervention est Initiative [I], Réactive [R] ou Evaluative [E]. Pour chaque locuteur, le nombre d'I, de R et de E est comptabilisé lors des moments « *on-task* » et « *off-task* ».

Lors des codages nous avons rencontré des interventions de type mixte, comme un énoncé qui est à la fois R et I par exemple. Ils sont étiquetés en fonction de leur double valeur (par exemple R+I). Nous avons fait le choix de ne les compter qu'une seule fois dans le nombre total d'énoncés, ainsi que dans le nombre d'interventions par cycle et par thème. Les interventions de type mixtes que nous avons rencontrées sont : (R+I), (R+E), et (E+I). Leur double valeur est prise en compte dans le codage des micro-échanges.

Exemples :

Une succession I – (R+I) – I est codée : 1 échange binaire suivi de 2 incomplets.

Une succession I – (R+I) – R est codée : 2 échanges binaires.

5.3. Les micro-échanges incomplets, binaires et ternaires

Le codage des interventions conduit au comptage des trois types de micro-échanges (incomplets, binaires et ternaires) à l'initiative de la mère et de l'enfant. A partir de ces données, nous pouvons connaître la proportion de réponses de la mère à son enfant et réciproquement, c'est-à-dire la proportion d'échanges binaires et ternaires décrits comme « complets », initiés par l'un ou l'autre des locuteurs. Le comptage est réalisé pour les temps « *on-task* » et « *off-task* » de l'enfant, afin d'étudier notamment l'influence du type d'échange sur le recrutement d'attention de l'enfant et de répondre à l'hypothèse H7.

Certains échanges, dits « monogérés » par la mère, sont codés à part. Il s'agit d'enchaînements [I-R] successifs par la mère, et en particulier des enchaînements de questions et de réponses. Ce codage de discours monogéré a été ajouté en deuxième intention afin de tenir compte de ce type d'intervention de la mère, remarqué au cours des transcriptions.

5.4. Les thèmes et les cycles

Les thèmes représentent le contenu conversationnel de l'échange. Nous les comptabiliserons pour chaque acteur de la dyade uniquement lors des temps « *on-task* ». Un thème peut ne contenir qu'une seule intervention. L'enchaînement de plusieurs micro-échanges binaires et/ou ternaires sur un même thème définit un cycle. Le début des cycles

ne peut être un échange incomplet. En revanche, il peut y avoir quelques échanges incomplets au milieu d'un cycle. La durée d'un cycle sera définie par le nombre d'interventions qu'il contient. Nous serons attentives à la proportion de thèmes qui se prolongent en cycles.

5.5. Les reprises de chaque locuteur

Pour chaque locuteur, les reprises sont codées d'après la classification de Bernicot, Salazar Orvig et Veneziano (2006). Nous distinguerons les hétéro-reprises, les auto-reprises, partielles ou complètes, avec ou sans ajout lors des temps « *on-task* » et « *off-task* ».

5.6. Questions « *What* » et « *Where* »

Nous compterons le nombre total de questions « *What* » et « *Where* » posées par la mère sur l'ensemble du corpus.

5.7. Les « contingences contextuelles »

Les contingences contextuelles (CC) sont soulignées dans les corpus et serviront à une analyse qualitative. Utilisées par la mère ou l'enfant, elles renseignent sur les interventions de chaque locuteur auprès du « moment contextualisé ».

5.8. Autres codages

De nombreux éléments dans les corpus sont des facteurs de rapprochement ou au contraire d'éloignement pour les deux acteurs. Dans l'optique d'une analyse qualitative, nous soulignons les « petits mots » prononcés par l'un ou l'autre (« mon cœur » ou un surnom par exemple), les déictiques (« là »), les renforçateurs (« oui », « hein ? », « t'as vu ? »), les verbes qui incitent l'enfant à recruter son attention (« viens », « regarde »). L'enfant comprend bien ces mots, très importants pour le développement des premiers formats d'interaction.

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

Enfant	NE	Sexe	Rang dans la fratrie	Crèche	Age (mois; jours)	Livre préféré apporté
Astrid	NE-	F	5/5	Tourni.Cotton, Vénissieux	24; 21	-
Aziz	NE-	G	3/4	Tourni.Cotton, Vénissieux	25; 05	-
Benjamin	NE-	G	1/1	Saint-Bernard, Lyon 4e	24; 06	+
Gaëlle	NE-	F	1/1	Graines d'Eugénie, Vénissieux	24; 22	+
Iris	NE-	F	5/5	Graines d'Eugénie, Vénissieux	23; 21	+
Joshua	NE-	G	1/2	Villeneuve, Grenoble	23; 26	+
Karl	NE-	G	1/1	Champvert, Lyon 9e	23; 10	+
Yasmine	NE-	G	1/1	Graines d'Eugénie, Vénissieux	24; 04	-
Anoushka	NE+	F	2/3	Saint-Bernard, Lyon 4e	25; 10	+
Camille	NE+	F	1/1	Saint-Bernard, Lyon 4e	23; 14	+
Célestin	NE+	G	2/2	Saint-Bernard, Lyon 4e	25; 05	+
Dimitri	NE+	G	1/1	Champvert, Lyon 9e	25; 05	+
Jade	NE+	F	2/2	Saint-Bernard, Lyon 4e	25; 05	+
Roxane	NE+	F	1/1	Saint-Bernard, Lyon 4e	24; 02	+
Solal	NE+	G	1/1	Vaucanson, Lyon 4e	24; 24	+
Steve	NE+	G	1/1	Vaucanson, Lyon 4e	24; 07	+

Tableau 3 : Caractéristiques personnelles des enfants

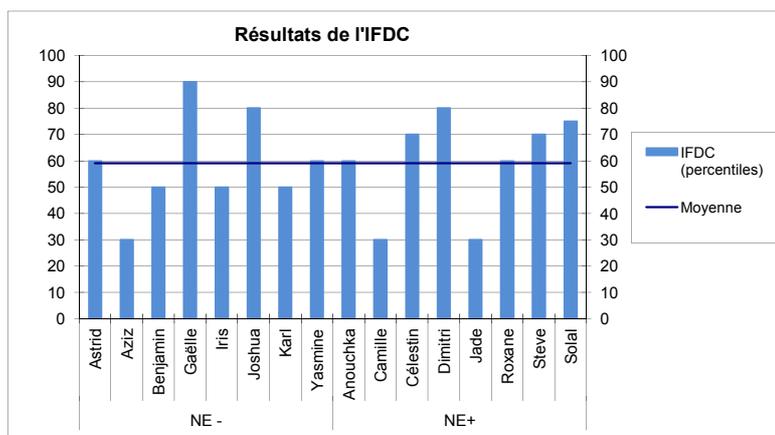


Figure 1 : Résultats des enfants à l'IFDC

Dans cette étude, deux groupes de 8 dyades ont été comparés. Ce nombre étant peu élevé, nous avons utilisé des tests non paramétriques applicables pour des échantillons réduits. Le test non paramétrique de Wilcoxon a permis de montrer la significativité de certains résultats pour chaque groupe, ou pour la totalité de l'échantillon. Pour la comparaison de moyennes entre les groupes, le test non paramétrique de Mann Whitney a été utilisé. Enfin, le test de Spearman a servi à établir une corrélation entre deux facteurs. Les autres résultats proviennent de statistiques descriptives.

A partir de l'analyse des corpus transcrits et codés des deux albums et du livre à rabats présentés lors de la situation de lecture partagée (LP), ainsi que la cotation du questionnaire parental sur le vocabulaire productif de l'enfant (l'IFDC), nous avons recueilli les données nécessaires pour répondre à nos hypothèses et élaborer des réflexions autour de nos résultats.

La comparaison de chiffres bruts pour certains phénomènes avait peu de sens dans la mesure où le nombre d'énoncés par corpus était variable. Prendre un nombre minimum d'énoncés nous semblait difficile en termes de définition de critères d'arrêt. De ce fait, un raisonnement en termes de proportion était nécessaire sur les mesures concernant la situation LP compte tenu de la variation dans les longueurs des corpus. Des calculs supplémentaires qui étayaient nos analyses sont inclus dans la présentation de nos résultats. Pour les résultats en fonction du niveau d'études des mères, nous présentons de façon systématique les résultats concernant les dyades NE- puis NE+. De la même manière, les résultats concernant les enfants précèdent ceux concernant les mères.

I. Mesures psycholinguistiques

1. Caractéristiques des dyades retenues

Pour chaque niveau d'études de mères, les données des films des 8 dyades ont été retenues et intégrées dans nos analyses. Le Tableau 3 ci-contre montre les caractéristiques des enfants (niveau d'études des mères, sexe, âge, rang dans la fratrie, crèche et livre préféré apporté ou non). Pour un respect de l'anonymat, les prénoms ont été changés.

En moyenne, les enfants NE- sont âgés de 24 mois et 6 jours, les enfants NE+ de 24 mois et 21 jours. Le plus jeune, Joshua, avait 23 mois et 10 jours lors de la séance de lecture partagée, et la plus âgée, Anouchka, 25 mois et 10 jours, soit 2 mois d'écart entre les deux. Le protocole a été administré à des enfants qui appartiennent à la tranche d'âge prévue, soit 24 mois plus ou moins 1 mois.

2. Résultats du questionnaire parental

La moyenne en percentiles des résultats obtenus à l'IFDC est de 58,8 (écart-type : 17,6) pour les enfants NE-, et de 59,4 (écart-type : 18,1) pour les enfants NE (Figure 1 ci-contre). L'étendue va du percentile 30 au percentile 90 pour les enfants NE-, et du percentile 30 au percentile 80 pour les enfants NE+. Ces résultats sont donc comparables pour les deux groupes. La moyenne des garçons, située au percentile 63,1, est supérieure à celle des filles, située au percentile 55.

Niveau d'études	Enfants	Énoncés Enfants	Énoncés Mères	Énoncés lus	Part de lecture réalisée
NE-	Astrid	60	110	5	3%
	Aziz	75	309	145	86%
	Benjamin	186	323	99	59%
	Gaëlle	167	431	167	99%
	Iris	65	434	101	60%
	Joshua	87	300	48	29%
	Karl	87	116	2	1%
	Yasmine	134	187	0	0%
	Moyenne	107.6	276.3	71	42%
	Ecart-type	45.2	119.3	62	0,37
NE+	Anouchka	44	317	139	83%
	Camille	144	166	42	25%
	Célestin	67	184	102	61%
	Dimitri	204	463	105	63%
	Jade	60	256	122	73%
	Roxane	73	236	50	30%
	Steve	97	424	168	100%
	Solal	133	338	15	9%
	Moyenne	102.8	298.0	93	55%
	Ecart-type	50.4	100.7	49	0,29
Moyenne générale		105.2	287.1	81.9	49%
Ecart-type général		48.0	110.9	57.2	0.34

Tableau 4 : Énoncés produits par chaque locuteur et énoncés lus par la mère

3. Nombre d'énoncés verbaux produits

Chaque enfant a produit en moyenne 105 énoncés (écart-type : 48) (Tableau 4 ci-contre). Les moyennes des deux groupes étant très proches (107 pour les NE- et 103 pour les NE+) avec des écart-types comparables. Le maximum d'énoncés produits est de 204. Le minimum est de 44. Cependant, malgré ce nombre d'énoncés inférieur à 50, le calcul de la LME a été validé par le logiciel CLAN. Lors des transcriptions, les calculs par CLAN pour un enfant n'ayant produit que 18 énoncés ont été impossibles. Cet enfant n'a pas été retenu pour notre étude.

Concernant les mères, elles produisent en moyenne 287 énoncés (écart-type : 110) pendant la situation LP (3 livres imposés par le protocole : 2 albums et le livre à rabats), les mères NE- produisant 276 énoncés (écart-type : 119), et les mères NE+ 298 (écart-type : 101). Les nombres moyens d'énoncés produits dans cette situation LP des deux groupes sont comparables. L'hypothèse H1 est donc validée.

4. Longueur moyenne des énoncés

Nous avons retenu un calcul de la LME en mots qui est moins coûteuse qu'un calcul en morphèmes, les deux étant fortement corrélés (Parisse & Le Normand, 2006). De plus, tout comme Batista et Le Normand (2010), c'est le développement lexical qui nous intéresse plus que le développement grammatical. La moyenne de la LME des enfants pour l'échantillon dans sa globalité est de 1,69 (écart-type : 0,50). Celle des enfants NE- est de 1,45 (écart-type : 0,28) et celle des enfants NE+ est de 1,93 (écart-type : 0,56). L'étendue va de 1,0 pour Aziz, à 2,60 pour Célestin, Dimitri et Solal, ce qui marque une grande variabilité interindividuelle. Celle-ci est sans lien avec la différence d'âge qui sépare le plus jeune de la plus âgée. L'écart entre les moyennes des deux groupes NE- et NE+ est de 0,5 point. Mais cette différence n'est pas significative (test de Mann-Whitney, $p = 0.092$).

La moyenne de la LME des mères NE- est de 4,05 (écart-type : 0,53), celle des mères NE+ est de 4,54 (écart-type : 0,55), pour une moyenne générale de 4,29 (écart-type : 0,60). L'écart entre les deux groupes est également de 0,5 point, avec une supériorité du groupe NE+. Mais ce résultat n'est pas significatif (test de Mann Whitney, $p = 0.14$). L'hypothèse H2 n'est pas validée.

L'indice d'ajustement, correspondant au rapport entre la LME des mères et celle des enfants (Marcos, 1998), est de 2,91 (écart-type : 0,79) pour les NE- et de 2,54 (écart-type : 0,74) pour les NE+, avec une très grande étendue (de 1,53 à 4,80 pour l'échantillon total). Cet indice plus faible pour les mères NE+ montre que celles-ci ont tendance à ajuster leur LME en fonction de celle de leurs enfants.

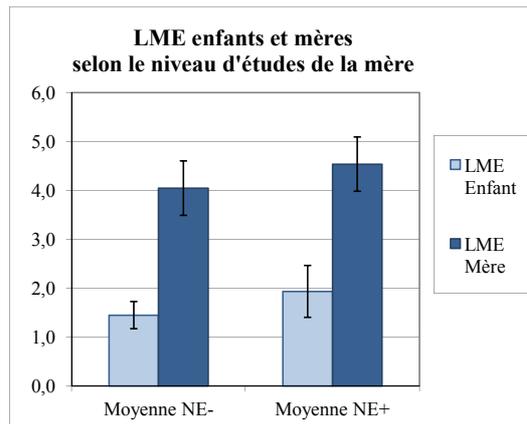


Figure 2 : Comparaison des LME des mères et des enfants pour chaque groupe

La différence entre la LME des mères et celle de leur enfant est de 2,60 points pour le groupe NE- et de 2,61 points pour le groupe NE+, comme le montre la Figure 2. Pour chaque groupe de dyades, cet écart est significatif : $t(8) = 2.52, p = .012 < .05$). Pour l'ensemble de l'échantillon, cet écart entre la LME de la mère et celle de son enfant est également significatif : $t(16) = 3.52, p = .0004 < .05$). L'hypothèse H3 est validée : dans cette situation LP, la LME de la mère est de 2,5 points au-dessus de celle de son enfant pour les 50 premiers énoncés.

5. Intelligibilité des enfants

Les énoncés inintelligibles sont ceux pour lesquels aucune transcription n'a été possible. En revanche, un énoncé partiellement intelligible, mais interprétable, a été compté comme intelligible, comme dans l'exemple ci-dessous (issus du corpus de Jade) :

*MOT: qu'est ce qu'il y a comme animaux, là ?
 *MOT: tu peux me dire ?
 *CHI: yyy souris .
 %xpnt: CHI show image
 *MOT: une souris, ouais .

L'énoncé de l'enfant est compté comme intelligible, car le contexte contribue à sa compréhension, et il est interprété ensuite par la mère.

La moyenne pour l'échantillon est de 88,4% sur la totalité des corpus. Elle est de 86,6% (écart-type : 7) pour les NE-, et de 90,2% (écart-type : 9) pour les NE+, pour un minimum de 70% et un maximum de 98%. Les enfants de notre échantillon sont tous intelligibles à 70% au minimum. Il n'y a pas de différence entre les deux groupes. La courbe d'intelligibilité des enfants ne montre pas de lien avec leur LME.

6. Conduites bimodales liées au pointage

Le nombre de pointages pendant la lecture a été comptabilisé pour les mères et les enfants, grâce à une ligne de calcul automatique sous CLAN. Nos données sont incomplètes, puisque les autres gestes des enfants n'ont pas été pris en compte. Les

enfants du groupe NE- effectuent en moyenne 18 pointages (écart-type 8), et ceux du groupe NE+ en font en moyenne 32 (écart-type 32). Ces résultats ne nous permettent pas de comparer les deux groupes.

Aucun lien entre le pointage et la LME n'a pu être mis en évidence. Notre hypothèse H4 stipulant que le pointage des enfants sera d'autant plus faible que leur LME sera grande n'est donc pas vérifiée.

7. Indices caractérisant le vocabulaire

L'indice de diversité lexicale (IDL) de tous les enfants est calculé pour les 50 premiers mots du corpus. Les moyennes obtenues pour l'IDL sont de 0,48 (écart-type : 0,10) pour les enfants NE- et de 0,54 (écart-type : 0,16) pour les enfants NE+.

	Enfants		Mères	
	NE-	NE+	NE-	NE+
Moyenne	54	65	248	318
Ecart-type	24	25	98	57
Minimum	43	37	116	215
Maximum	104	110	409	417

Tableau 5 : IVOC des enfants et des mères

L'Indice de Vocabulaire (IVOC) a été calculé pour les enfants et pour les mères sur le corpus entier. Pour les enfants NE-, la moyenne est de 54 mots (écart-type : 24), légèrement inférieure à celle des NE+ qui est de 65 (écart-type : 25). Les nombres minimum et maximum de mots différents produits par les enfants sont comparables pour les deux groupes, et reflètent les différences interindividuelles de l'enfant de 24 mois, indépendamment de son milieu socio-éducatif.

Pour les mères NE-, la moyenne de l'IVOC est de 248 mots (écart-type : 98), pour les NE+ elle est de 318 (écart-type : 57). Bien que la différence entre les deux groupes ne soit pas statistiquement significative (test de Mann-Whitney, $p = 0.172$), une tendance se dégage, les mères NE+ ont un vocabulaire plus riche que les mères NE-. L'hypothèse H5 n'est pas validée, ni pour les enfants, ni pour les mères.

De plus, il n'y a pas de corrélation entre les IVOC des enfants et des mères dans chaque groupe (test de Spearman, $p = 0.241$ pour le groupe NE-, $p = -0.323$ pour le groupe NE+).

II. Résultats pour la lecture des trois livres

1. Données générales de la situation de lecture partagée

Aucun des trois livres imposés par ce protocole n'était connu des dyades filmées, ce qui a permis de recueillir un corpus de langage provoqué, grâce au vocabulaire induit par la découverte des textes.

Prénoms des enfants	« Livre préféré »	Monsieur Lapin (1)	Qu'est-ce que c'est que ça (2)	Un drôle de petit oiseau (3)	Durée totale film	Durée séquences transcrites : livres (1+2+3)
Moyenne NE+	04'12''	05'00''	04'52''	03'44''	18'09''	13'37''
Ecart-type NE+	01'55''	02'28''	02'08''	01'35''	05'50''	05'16''
Minimum	01'28''	01'27''	02'30''	01'17''	06'42	05'14''
Maximum	07'40''	09'05''	08'45''	06'05''	24'55	22'55''
Moyenne NE-	04'27''	03'58''	05'22''	03'08''	17'06''	12'29''
Ecart-type NE-	01'56''	01'01''	01'54''	01'21''	02'52''	03'09''
Minimum	02'12''	02'17''	03'00''	00'00''	13'15''	08'50''
Maximum	07'45''	05'26''	08'34''	04'33''	21'04''	18'00''
Moyenne enfants	04'19''	04'29''	05'07''	03'26''	17'38''	13'03''
Ecart-type enfants	01'55''	01'57''	02'02''	01'30''	04'38''	04'22''
Minimum	01'28''	01'27''	02'30''	00'00''	06'42''	05'14''
Maximum	07'45''	09'05''	08'45''	06'05''	24'55''	22'55''

Tableau 6 : Durée de lecture des livres pour chaque groupe de dyades

Les trois livres imposés contiennent au total 168 énoncés écrits. Les nombres d'énoncés que les mères des groupes NE- et NE+ lisent sont comparables, avec respectivement une moyenne de 71 et 93. En revanche, il existe de grandes différences interindividuelles (Tableau 4).

Bien que la différence entre les deux groupes ne soit pas significative, les mères NE+ ont tendance à lire plus de texte que les mères NE-. Pour trois dyades NE-, moins de 3% de lecture a été réalisée, alors que chez les NE+, le minimum de lecture réalisée est de 9%.

2. Durée des séances filmées

Au total 4 heures 42 minutes de films ont été réalisées. Seuls les temps de lecture des trois livres imposés ont été transcrits et analysés, soit 3 heures 29 minutes, ce qui représente 10165 lignes de transcriptions sous EXCEL, et autant sous CLAN.

La lecture des quatre livres (les trois albums imposés et le livre préféré de l'enfant) a duré en moyenne 17 minutes et 38 secondes, ce qui est conforme à ce qui avait été estimé lors des études pilote. La séance la moins longue, celle d'Astrid, a duré 6 minutes 42 secondes, et la plus longue, celle de Benjamin a duré 24 minutes 55 secondes.

La lecture des trois livres imposés a duré en moyenne 13 minutes 03 secondes, avec un minimum de 5 minutes 14 secondes pour Astrid et un maximum de 22 minutes 55 secondes pour Benjamin. Ces trois livres ont tous été lus ou feuilletés par les dyades.

La durée de la lecture du « livre préféré » de l'enfant a été en moyenne de 4 minutes 06 secondes (écart-type : 1 minute 47 secondes), celle de « M. Lapin » de 4 minutes 29 secondes (écart-type : 1 minute 57 secondes), celle de « Qu'est-ce que c'est que ça » 5 minutes 07 (écart-type : 2 minutes 02 secondes) et celle de « Un drôle de petit oiseau » 3 minutes 26 secondes (écart-type : 1 minute 30 secondes). Le dernier livre, plus ludique, a été rapidement parcouru par les enfants et leur mère, qui l'ont surtout manipulé et peu lu. C'est le quatrième livre lu par les dyades, qui termine le protocole, et traduit peut-être une lassitude de la part des enfants (Tableau 6)

Pour la lecture de M. Lapin, le temps minimum est de 1 minute et 27 secondes, et le temps maximum de 9 minutes 05 secondes. La moyenne en secondes des NE- est de 5 minutes et celle des NE+ est de 3 minutes 58. Ces résultats permettent de comparer aux résultats obtenus dans d'autres études utilisant ce même matériel.

3. Livre préféré des enfants

13 dyades sont venues avec le livre préféré de l'enfant. Le livre de remplacement, *le Grand cerf*, a été proposé pour trois dyades (Astrid, Aziz et Yasmine) sur 16. Aziz est le seul enfant pour lequel la lecture partagée n'est pas une habitude à la maison. La maman a affirmé ne pas savoir quel livre apporter pour la séance. Dans les deux autres cas,

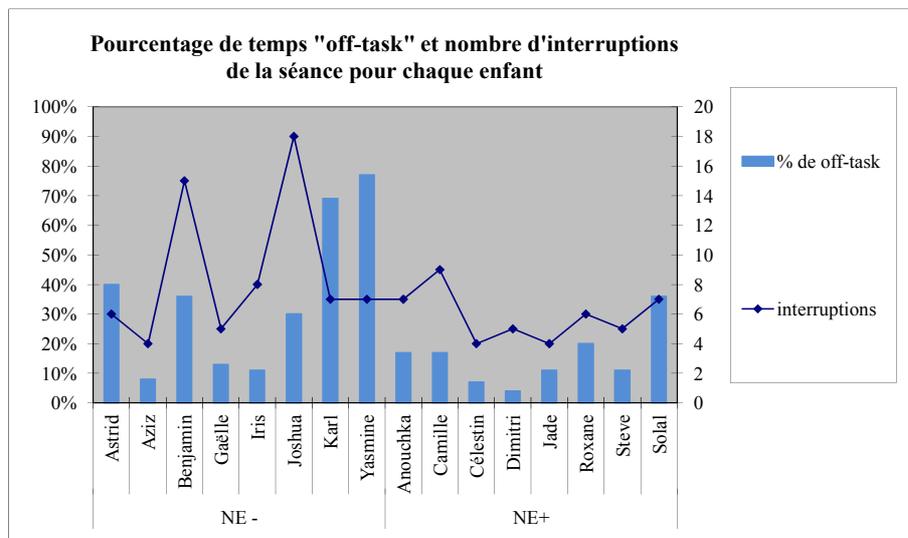


Figure 3 : Proportion de temps *off-task* et nombre d'interruptions de la séance de lecture par dyade

	NE-	NE+
Nombre moyen d'interruptions	8,8	5,9
Ecart-type	4,7	1,6
Maximum	18	9
Minimum	4	4

Tableau 7 : Nombre moyen d'interruptions de la LP

l'absence de livre était liée à un oubli. Pour ces trois enfants, l'effet du livre proposé a été le même que pour les autres : une entrée rassurante dans le protocole.

Les livres préférés des enfants étaient majoritairement des livres cartonnés, contrairement aux deux premiers livres de notre protocole qui possèdent des pages souples. La plupart avaient pour personnage principal une figure connue telle que Barbapapa, Winnie l'Ourson, ou encore T'Choupi. Un seul enfant, Karl, est venu avec un imagier cartonné de petit format, les autres livres contenaient un récit.

4. Les temps « *on-task* » et « *off-task* »

Le temps de « *off-task* » a été calculé grâce à l'alignement des vidéos sous CLAN. C'est la somme en millisecondes des durées des énoncés pendant lesquels l'attention de l'enfant ne porte pas sur la lecture des livres ou sur des thèmes liés à l'histoire. Ces temps sont des « interruptions » de la séance de lecture partagée. Le temps total des corpus étant variable d'une dyade à une autre, il nous a paru judicieux de rapporter le temps « *off-task* » à la durée totale de chaque corpus. Nous comparons donc des pourcentages de « *off-task* » par rapport à la durée totale de la LP (Tableau 7)

Compte tenu du déroulement du protocole, le nombre d'interruptions minimum de la LP est de 4. Nous observons en moyenne 8,8 interruptions (écart-type : 4,7) pour les NE- et 5,9 interruptions (écart-type : 1,6) pour les NE+. La séance de LP chez les NE- est plus hachée. Les moments d'attention conjointe autour du livre sont interrompus plus fréquemment. L'écart-type des dyades NE+ est très inférieur à celui des dyades NE-.

La moyenne de la proportion des temps « *on-task* » pendant la lecture des trois livres imposés est de 65% (écart-type 24) pour les NE-, et de 85% (écart-type 9), pour les NE+. Cette proportion sera à mettre en rapport avec la proportion d'énoncés lus par la mère, qui indique si l'enfant recrute et maintient son attention autour du livre. La proportion de temps consacrée à la lecture de l'histoire et à la discussion sur les livres est beaucoup plus élevée chez les NE+, avec un écart-type plus faible, mais cette différence n'est pas significative. Cela peut laisser penser que ce format est plus « entraîné » et que le maintien de l'attention conjointe sur l'objet livre est plus systématique pour cette population. Une analyse du contenu conversationnel des moments « *on-task* » et « *off-task* » pourrait apporter des éléments d'explication.

La Figure 3 ci-contre montre qu'il n'y a pas de lien direct entre le nombre d'interruptions pendant la séance de lecture et la proportion de temps pendant lequel l'attention de l'enfant n'est pas portée sur le livre ou sur la discussion autour de l'histoire. En effet, Karl et Yasmine n'interrompent la séance que 7 fois, cependant leur proportion de temps « *off-task* » est respectivement de 69% et 77%. Chaque interruption est donc très longue, la mère ayant des difficultés à faire à nouveau entrer l'enfant dans l'histoire. En revanche, pour Joshua, le nombre d'interruptions est très élevé. Par 18 fois, son attention est détournée du livre, mais de façon plus fugace, ce qui lui permet de terminer la lecture de chaque livre.

5. Etude du temps « *on-task* » et de la part des énoncés écrits lus

La proportion de texte lu par la mère est le rapport entre le nombre d'énoncés du texte que la mère lit et le nombre total d'énoncés à lire pour les trois livres imposés (168). Les chiffres donnent une proportion de 42% (écart-type : 0.37) pour les mères NE-, et de 55% (écart-type 0.29) pour les mères NE+. L'étendue va de 0% à 99% pour les NE- et de 9% à 100% pour les NE+. Ces résultats montrent une grande variabilité au sein de chaque groupe. Cependant, une tendance se dégage : les mères NE+ lisent plus le texte que les mères NE-.

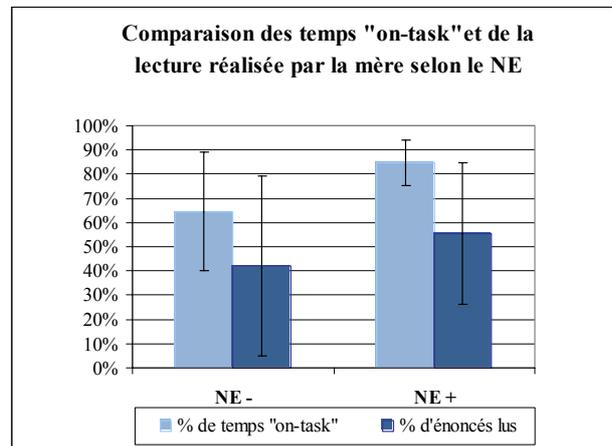


Figure 4 : Comparaison des proportions de temps « on-task » et d'énoncés lus pour chaque groupe

Il n'y a pas de corrélation entre le nombre d'énoncés lus par la mère et la proportion de temps « on-task » de l'enfant pendant la séance de lecture, pour le groupe NE+, $r(8) = 0.518$ (test de Spearman). En revanche, il y a une corrélation significative, pour le groupe NE-, $r(8) = 0.90$, $p < .05$, et pour l'ensemble de l'échantillon, $r(16) = 0.79$, $p < .05$. L'hypothèse H6, selon laquelle plus la mère lira le texte du livre, moins l'enfant sera « off-task », est validée pour l'ensemble des dyades et pour le groupe NE-.

III. Analyse conversationnelle de la situation de lecture partagée

1. Analyse des échanges

1.1. Les micro-échanges : incomplets, binaires et ternaires

Au cours de la situation LP, les micro-échanges incomplets, binaires et ternaires sont largement à l'initiative de la mère. En « on-task » les mères NE- initient les échanges pour 74%, les mères NE+ pour 70%. Ce sont des résultats comparables. Ces chiffres rejoignent ceux de Witko (2010), qui a trouvé que les mères amorcent les échanges en moyenne à 74%. En « off-task », la moyenne des initiatives de la part de la mère NE- ne change pas, elle reste à 74%. En revanche, la mère NE+ initie les échanges pour 79% :

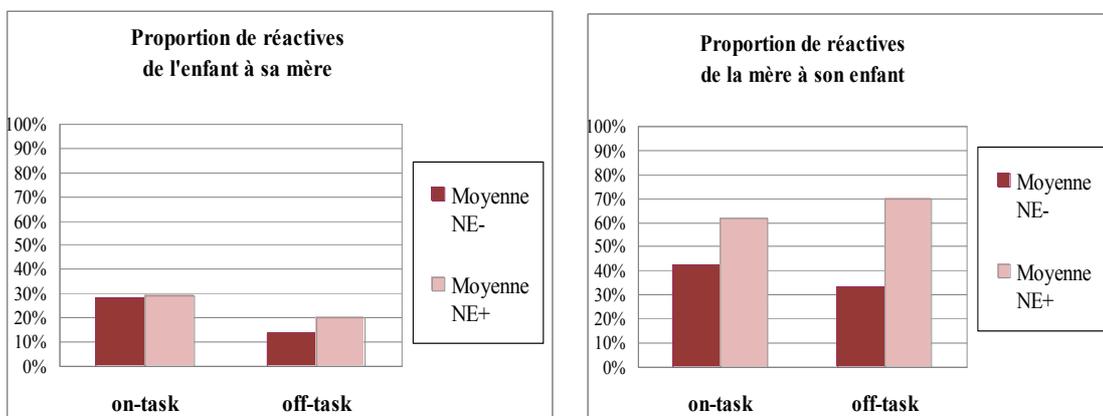


Figure 5 : comparaison des proportions de réactives pendant les temps *on-task* et *off-task* pour chacun des participants

elle laisse moins l'initiative de l'échange à son enfant, mais lui laisse légèrement plus de place pendant le temps « *on-task* ».

Au sein de la dyade, les échanges incomplets représentent 67% (70% pour les NE- et 63% pour les NE+), les échanges binaires 27% (NE- : 26%, NE+ 29%) et les échanges ternaires 6% (NE- : 4% et NE+ : 8%) de la totalité des échanges. Le nombre d'échanges binaires à l'initiative de l'enfant est deux fois plus élevé chez les NE+ (31,4) que chez les NE- (16,6), ce qui montre que la mère répond plus à une initiative de son enfant chez les NE+, donc une réponse aux attentes de l'enfant serait davantage satisfaite.

1.2. Interventions réactives dans les échanges binaires et ternaires

Une analyse plus fine des échanges binaires et ternaires a été menée en « *on-task* » et en « *off-task* ».

- Lorsque l'initiative est maternelle :

En « *on-task* » les enfants répondent dans 28% (écart-type : 7) des cas pour les NE- et 29% (écart-type : 13) pour les NE+. Ces résultats sont comparables.

En « *off-task* », les réponses des enfants passent à 14% (écart-type : 14) pour les NE- et 20% (écart-type : 13) pour les NE+. Les différences entre les deux groupes ne sont pas significatives.

- Lorsque l'initiative provient de l'enfant :

Dans le temps « *on-task* », il existe une différence significative entre les réactives des mères NE- (42%) et les mères NE+ (62%) : $t(14) = -2.20, p = .027 < .05$.

Pendant le temps « *off-task* », les mères NE- ont 33% d'interventions réactives et les mères NE+ en ont 70%, ce qui traduit une proportion de réponses qui diminue pour les mères NE- en « *off-task* », et qui augmente pour les mères NE+. Celles-ci investissent plus le dialogue même si l'enfant est passé en « *off-task* ». Ces résultats ne sont pas significatifs compte tenu du faible nombre d'échanges binaires et ternaires pendant le temps « *off-task* ».

Les mères NE- réagissent significativement moins aux interventions initiatives de leurs enfants. La proportion de temps « *on-task* » est également la plus faible dans ces dyades, même si la différence n'est pas significative. De ce fait, notre hypothèse H7 est partiellement validée, car nous n'avons pas pu établir de corrélation entre les deux résultats.

Nous notons que l'écart entre les proportions de réponses des mères des deux groupes est encore plus important dans le temps « *off-task* » : la mère NE- répond moins à son enfant, quel que soit le moment de la séance. En ce qui concerne l'enfant, quel que soit le NE de la mère, il répond dans la même proportion aux initiatives de sa mère. Pendant le « *on-task* » l'enfant NE- répond à 28% (écart-type : 0.07) aux initiatives de sa mère, et l'enfant NE+ à 29% (écart-type : 0.13). Pendant le « *off-task* », l'enfant NE- répond à 14% (écart-type : 0.14) et l'enfant NE+ à 20% (écart-type : 0.13). La proportion de ses réactives ne

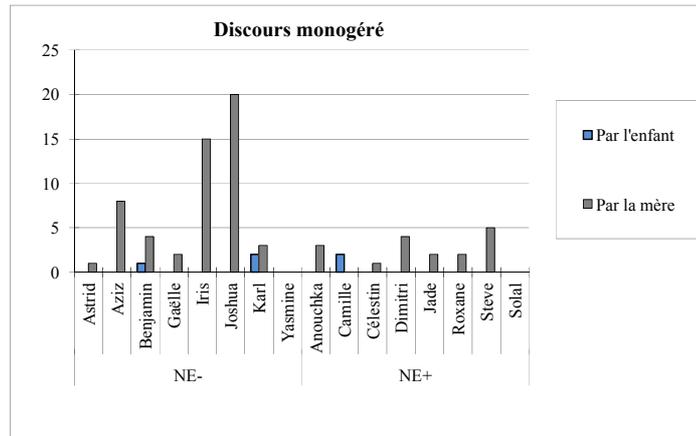


Figure 6 : Nombre d'échanges monogérés par les enfants et leur mère.

		NE-		NE+	
		Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Thèmes	Initiatives Enfant	16.4	11.9	25.8	15.7
	Initiatives Mère	33.0	16.2	37.3	17.2
	% de thèmes initiés par l'enfant	33%	0.13	41%	13%
	% de thèmes devenant des cycles	26%	0.07	26%	9%
Cycles	Initiatives Enfant	4.3	2.4	8.8	7.3
	Initiatives Mère	7.8	4.5	7.0	3.5
	% cycles initiés par l'enfant	34%	18%	51%	20%
	Nombre d'interventions par cycle	7.6	1.3	7.9	2.1

Tableau 8 : Thèmes et cycles pendant le temps *on-task*

semble pas dépendre du niveau d'études, mais d'avantage du moment de la séance : l'enfant répond moins à sa mère lorsque son attention se détourne du livre, donc en « *off-task* ».

1.3. Les interventions évaluatives

Les enfants n'ont pas tous produit des interventions évaluatives: Pour quatre dyades NE- et une dyade NE+, il n'y a aucun échange ternaire à l'initiative de l'enfant.

Les mères NE+ initient en moyenne 10,4 échanges ternaires et les mères NE- 6,3 soit 40% de moins. Les mères NE- modélisent moins le micro-échange [I-R-E], ce qui pourrait expliquer l'absence d'intervention évaluative chez certains des enfants NE-. Le renforcement positif, moins présent chez la mère NE- entraînerait un moindre renforcement de réassurance de la part de son enfant.

1.4. Discours monogéré

La structure monogérée apparaît dans les deux groupes de dyades, principalement sous la forme [I-R]. L'utilisation est fréquente chez la mère (jusqu'à 20 fois pour la mère de Joshua), mais très rare chez l'enfant. Il n'y a que trois enfants chez lesquels cette structure apparaît.

Il n'y a pas de lien apparent dans cette étude entre le discours monogéré par la mère, et celui par l'enfant. En effet, Camille utilise par deux fois cette structure, tandis que sa mère ne l'utilise pas pendant la séance.

1.5. Thèmes et cycles

Les thèmes, de même que les cycles, ont été analysés sur la proportion de temps « *on-task* ». Quel que soit le niveau d'études de la mère, celle-ci initie largement les thèmes de la conversation. Pour les NE-, seulement 33% des thèmes sont à l'initiative de l'enfant, et 41% pour les NE+. Cette différence n'est pas significative. De plus, les résultats montrent que dans les deux groupes, 26 % de la totalité des thèmes deviennent des cycles, c'est-à-dire des enchaînements de tours de parole d'au moins deux échanges binaires, soit 2 tours codés [IR - IR].

Pour toutes les dyades, la mère est à l'initiative de la plupart des thèmes, excepté pour Camille, qui est à l'initiative de 63% des thèmes de la conversation portant sur le livre. Le nombre moyen d'interventions par cycle est le même pour les deux groupes, soit un peu moins de 8 énoncés, ce qui traduit la capacité d'un enfant de 24 mois à maintenir activement un thème face à son interlocuteur pendant 4 tours (4 énoncés par interlocuteur de la dyade).

2. L'étayage maternel

2.1. Reprises

Les résultats du comptage des reprises pour chaque locuteur sont très hétérogènes dans les deux groupes. Les mères, tout comme les enfants, utilisent les hétéro-reprises. Cependant, les auto-reprises ne sont pas utilisées par 4 enfants (Aziz, Anouchka, Célestin et Roxane). Ceux-ci présentent en outre des caractéristiques psycholinguistiques très différentes, Aziz ayant une LME très faible, et Célestin très élevée.

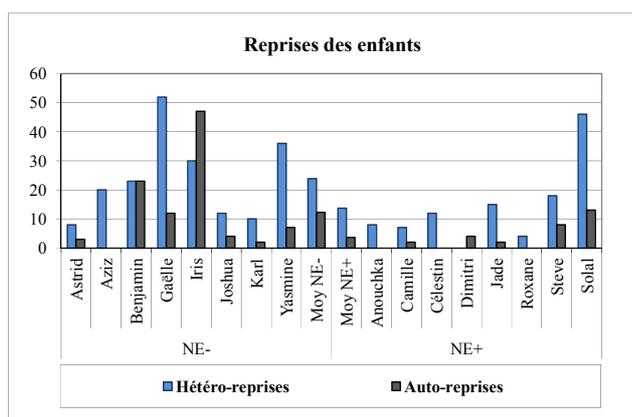


Figure 7 : Répartition des reprises des enfants

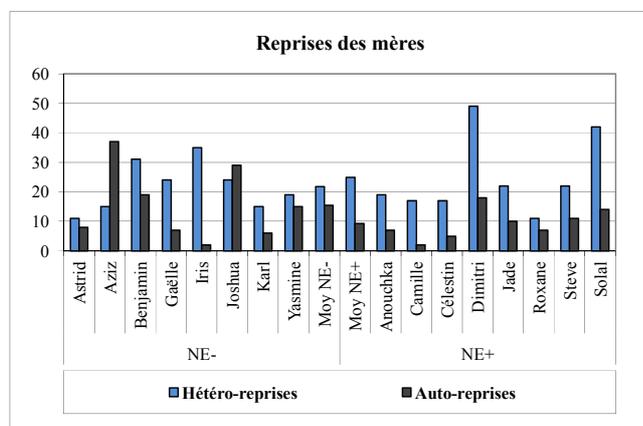


Figure 8 : Répartition des reprises des mères selon les enfants

En moyenne, les enfants reprennent 20 fois les propos de leur mère dans la conversation, et 5 fois leurs propres productions. Les enfants font donc majoritairement des hétéro-reprises : en moyenne 83% (80% pour les NE- et 87% pour les NE+). On peut noter que les enfants reprennent très facilement les productions de leur mère, et très peu leurs propres productions. Quant aux mères, elles effectuent 23 hétéro-reprises en moyenne, et 16 auto-reprises, soit une proportion moyenne d'hétéro-reprises de 63%. Notre hypothèse H8, l'hétéro-reprise est la forme de reprise la plus utilisée par les mères, est vérifiée. Cependant, les chiffres sont différents pour les deux groupes, les mères NE- effectuant pour 55% (écart-type : 0,15) des hétéro-reprises et les mères NE+ pour 72% (écart-type :

0,08). Cette différence entre les deux groupes est significative : $t(8) = -2.10, p < .05$). Les mères NE+ sont plus tournées vers les productions de leur enfant que les mères NE-.

Les reprises des mères se font majoritairement avec des ajouts, et cela quel que soit le niveau d'études de la mère. En moyenne, les mères font des ajouts au cours de leurs reprises, que ce soit des auto- ou des hétéro-reprises, dans 78% des cas (79% pour les mères NE- et 77% pour les mères NE+). Cet étayage est donc utilisé par toutes les mères, quel que soit leur niveau d'études.

2.2. Questions « *What* » et « *Where* »

Pour chaque dyade, nous avons compté le nombre de questions « *What* », du type « qu'est-ce que c'est ? » et le nombre de questions « *Where* », du type « où est X ? », définies ainsi par Ninio et Bruner (1976). En moyenne, les mères NE- posent 17,7 questions « *What* », et 4,3 questions « *Where* », contre respectivement 9,9 et 0,6 pour les mères NE+. Pour les deux groupes, il y a plus de questions « *What* » posées par les mères, qui tendent à faire verbaliser l'enfant. Cependant, la différence entre les deux groupes de mères est à nuancer, car le nombre de questions « *Where* » est compris entre 0 et 2 pour cinq dyades sur huit NE-, et pour toutes les dyades NE+. Seules trois dyades NE- ont un résultat qui s'éloigne de ces chiffres.

2.3. « Contingences contextuelles »

Toutes les mères produisent des CC en situation LP. Ces CC apparaissent essentiellement sous forme d'un verbe à l'infinitif ou au futur périphrastique, comme « regarde » ou « on va regarder », « on va tourner ». Nous trouvons également des encouragements adressés à l'enfant (« vas-y »). Ces observations sont conformes à celles de Veneziano et Parisse (2010) qui rapportent que ces CC apparaissent essentiellement sous forme verbale.

3. Éléments source de réciprocité dans la dynamique de la dyade

Dans tous les corpus, la mère utilise des « capteurs d'attention » qui incitent l'enfant à entrer dans l'échange, à le maintenir, ou à porter son attention sur le livre. On les trouve sous forme de « petits mots », source de réciprocité dans la dyade : par exemple des diminutifs ou des mots doux (« mon cœur », « mon chéri »), mais également sous forme de déictiques (« là », « ici ») associés à un geste, des exclamations (« oh ! », « hein ! »), des renforçateurs (« oui », « c'est ça »), ou encore des verbes (« t'as vu ? », « viens »). L'enfant les comprend très bien et les utilise à son tour. Ce sont des éléments phatiques, à l'attention de la mère, mais également cognitifs, car ils contribuent au maintien de l'attention conjointe. Grâce à ces mots simples, répétés fréquemment, la proxémique au sein de la dyade est renforcée, et la mise en place des formats d'interaction est favorisée.

Ces petits mots ont été codés, mais les résultats sont tellement différents selon les dyades qu'aucune analyse n'a été envisagée par la suite. Toutes les mères les utilisent, mais en quantité variable et sous des formes différentes. Nous ramenons l'emploi des petits mots, des déictiques, des recruteurs d'attention à des styles d'interaction personnels, donc des dynamiques différentes au sein des dyades.

L'AC est également liée à l'objet-livre et à l'histoire. Certaines mères explicitent des situations qui font appel à la théorie de l'esprit, en particulier dans le livre « *Qu'est-ce que c'est que ça ?* ». Les animaux font des hypothèses sur l'objet « pot », tandis que l'enfant connaît l'objet. Au début de la lecture, la mère et l'enfant établissent un consensus de départ : l'objet inconnu des animaux est un pot. Prenons l'exemple du corpus d'Anouchka :

*MOT: c'est quoi ?
%xpnt: MOT show image
*CHI: pot !
%xpnt: CHI show image
*MOT: ah ben oui c'est un pot !

Puis au fil de la lecture, l'enfant comprend que les animaux ne connaissent pas l'objet, et la mère insiste sur le comportement et les états mentaux des personnages. Elle incite son enfant à faire des inférences, en évitant de prononcer le mot :

*MOT: regarde il s'est couché dans +...
%xpnt: MOT show image
*MOT: il dit que c'est un petit lit .
*MOT: ben dis donc ils ne savent pas ce que c'est hein ?
*CHI: 0 [=! rit] .

Cette intercompréhension installe une complicité entre la mère et l'enfant et contribue à la co-construction du scénario de lecture, jusqu'à la résolution du problème posé par le récit.

Les éléments relevant des savoirs partagés n'ont pas été quantifiés. Ils sont observables dans toutes les dyades sous des formes différentes et à des degrés différents. Certaines mères chantent des chansons visiblement connues de l'enfant, en lien avec les personnages de l'histoire. D'autres font appel à des références communes qui portent sur l'expérience du réel de leur enfant, afin de les mettre en lien avec l'histoire. Par exemple la maman de Solal lui rappelle de façon implicite qu'il a visité la ferme de son oncle :

*MOT: regarde !
%act: MOT ouvre le livre
*MOT: et ça c'est quoi ?
%xpnt: MOT show image
*MOT: oh la la, mais y a toute la vie de Pierrot, là !
%xpnt: MOT show image
*CHI: le@fs tracteur !
*MOT: oui:, c'est le tracteur !

Parfois c'est l'enfant qui introduit les savoirs partagés dans la conversation. Par exemple quand sa mère lui demande à quoi sert le pot, Jade répond :

*CHI: Anton dodo ! *Anton est un enfant de la crèche*
%act: CHI lève le doigt pour affirmer
*MOT: Anton ?
*CHI: dodo .
*MOT: il va sur le pot, Anton ?

L'enfant, autant que sa mère, contribue à l'élaboration de la dynamique de la dyade.

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

Le protocole établi repose sur trois apports : la situation de lecture partagée entre une mère et son enfant tout-venant de 24 mois, l'entretien avec la mère sur le développement de son enfant et le questionnaire parental sur le vocabulaire productif de l'enfant (l'IFDC). Les résultats obtenus suite à la cotation de l'IFDC ont vérifié de façon objective que les enfants de notre échantillon étaient dans la norme de leur âge. Les étapes de transcription et de codage des corpus, qui ont constitué le traitement de nos données pour la situation de lecture partagée (situation LP), ont permis d'une part d'analyser les interactions mère-enfant, et d'autre part de comparer les résultats des deux groupes de dyades établis selon le critère du niveau d'études de la mère.

Malgré la grande diversité des résultats, des différences de comportement se dégagent chez la mère et son enfant. Nous mettons en avant des modalités d'étayage de la part de la mère et la prise en compte des interventions de l'enfant par la mère qui contribuent au maintien d'attention pour la situation LP, et donc à la co-construction d'un dialogue qui favorise l'interaction verbale.

Une variabilité interindividuelle est exprimée dans certains phénomènes observés. Ceci rend difficilement représentatives certaines moyennes des valeurs brutes obtenues. Une analyse plus qualitative a permis de relever une récurrence de plusieurs comportements sur l'ensemble de la population, ou en fonction des groupes de niveau d'études.

Les apports et limites de ce protocole alimentent une réflexion sur des aménagements possibles et la pertinence de cette démarche en clinique orthophonique.

I. Validation des hypothèses et discussion

1. Analyses psycholinguistiques : variables individuelles

1.1. Validité de l'échantillon d'enfants retenu

Les mesures psycholinguistiques et les résultats obtenus à l'IFDC ont confirmé le fait que les enfants retenus se situent dans la norme de leur âge concernant le lexique productif et la LME. Pour les deux groupes, les moyennes, les écart-types et les étendues sont comparables sur ces deux mesures. Ce qui autorise ensuite la comparaison des discours entre les enfants des deux groupes en lien avec les objectifs pour notre étude. En revanche, nous ne retrouvons pas la supériorité des filles sur les garçons pour le lexique productif, comme le montre Kern (2003) pour des enfants entre 16 et 30 mois. L'échantillon de huit filles et huit garçons est sans doute insuffisant pour être représentatif de la population de cette tranche d'âge et limite certaines interprétations de nos résultats.

1.2. Longueur moyenne des énoncés et intelligibilité

Pour l'ensemble de notre population d'enfants, la LME moyenne de 1,65 est supérieure à celles trouvées par Parisse et Le Normand (2006) (1,5) et Batista et Le Normand (2010) (1,54), mais conforme à l'échelle établie par Brown (1973) cité dans Kern (2001) qui

situe la LME de l'enfant de 24 mois entre 1,0 et 2,0. Ces résultats sont légèrement différents des résultats de Testud et Touquette (2006) (1,75) et Witko (2010) (1,45) qui ont effectué ces calculs sur des énoncés provenant en partie d'une situation LP. L'étendue des LME calculées pour tous les enfants montre également une grande variabilité interindividuelle dans l'intervalle des normes correspondant à l'enfant tout-venant.

Pour les mesures d'intelligibilité des enfants, nos résultats (88,4%) sont supérieurs à ceux trouvés par Desvergues et Lebrun (2010) qui ont obtenu 70,9%. La voix parfois peu élevée de l'enfant a pu fausser notre transcription dans la mesure où certains énoncés peu audibles ont pu être surinterprétés. Le fait que la courbe d'intelligibilité des enfants ne montre pas de lien avec leur LME pourrait être dû à l'écart d'âge trop faible entre les 16 enfants.

Il est à noter que toutes les mères de notre étude interprètent les productions inintelligibles de leur enfant. C'est le cas de la mère de Camille, l'enfant la moins intelligible, qui interprète l'ensemble des productions inintelligibles de sa fille, ce qui a contribué au maintien de la conversation. Pour d'autres mères, l'inintelligibilité est plus gênante et parfois source d'insistance de la part de la mère pour l'obtention d'une production parfaite.

Concernant l'hypothèse H3 la différence de la LME des mères et celles des enfants sur les 50 premiers énoncés, nos résultats, qu'ils soient pour les deux groupes de mères ou pour l'ensemble de l'échantillon, rejoignent ceux de Rondal (2011) qui montre que la LME maternelle est supérieure à celle du jeune enfant de 2,5 points.

1.3. Pour une meilleure prise en compte de la bimodalité

L'hypothèse H4 n'a pas pu être validée. Aucun lien entre le pointage et la LME n'a pu être mis en évidence. Nos choix de codage ont privilégié l'interaction verbale et par conséquent tous les gestes communicatifs des enfants n'ont pas été pris en compte. Nous n'avons donc pas pu comparer nos résultats avec le modèle proposé par Batista et Le Normand (2010) explicité dans notre partie théorique.

Tout de même, il en ressort que la situation LP a été source de conduites bimodales en termes de pointage pour tous les enfants. Le pointage accompagne un déictique (« là ! »), des énoncés de type vocatif (« regarde ! »), exclamatif (« oh ! ») ou assertif (« cochon ! »), actes de langage décrits par Bernicot (1992), ainsi que des demandes d'étiquetage (« qu'est ? »), aussi bien pour l'enfant que pour la mère. La part de pointage de l'enfant, sur l'ensemble du corpus, est moins importante que celle de la mère, puisqu'elle représente 35% en moyenne (32% pour les NE-, 38% pour les NE+). Deux mères en particulier ont insisté sur le pointage, en prenant la main de leur enfant pour étiqueter. Pour la maman d'Iris, ce comportement a pu être induit par une habitude prise avec sa fille aînée, porteuse de trisomie 21.

2. Résultats psycholinguistiques en fonction du niveau d'études

2.1. Influence du niveau d'études sur le lexique

Les résultats de l'IDL de 0,48 (écart-type : 0,10) pour les enfants NE- et de 0,54 (écart-type : 0,16) pour les enfants NE+ ne sont pas comparables à ceux de Witko (2010) et Witko, Testud et Touquette (2008), qui ont trouvé respectivement 0,40 et 0,36 (écarts-types non communiqués). Ceci peut s'expliquer par le fait que leurs calculs ont été effectués sur les 50 premiers énoncés alors que nous avons effectué ce calcul sur les 50 premiers mots. En revanche les résultats du groupe NE+ se rapprochent de ceux de Parisse et Le Normand (2006) qui ont trouvé 0,59 (écart-type : 0,1), et qui ont été effectués sur les 50 premiers mots.

L'hypothèse H5 selon laquelle le nombre de mots différents (IVOC) des mères et des enfants du groupe NE+ sera plus diversifié que celui des acteurs du groupe NE- n'est pas validée pour les enfants, et est partiellement vérifiée pour les mères. Concernant l'IVOC des enfants, situé en moyenne à 54 mots (écart-type : 24) pour les enfants NE- et à 65 mots (écart-type : 25) pour les NE+, on note une différence entre les deux groupes, au profit des enfants NE+, mais cette différence n'est pas significative. Nos résultats sont différents de ceux trouvés par Parisse et Le Normand (2006) (43), Witko, Testud et Touquette (2008) (72), et Witko (2010) (49). Cette différence très importante peut provenir du matériel utilisé, plus varié dans notre cas, puisqu'il comporte trois livres différents qui induisent une production de vocabulaire plus riche. Dans le cas du mémoire d'orthophonie de Desvergues et Lebrun (2010) les activités étaient toutes en rapport avec le livre M. Lapin. Pour l'étude de Parisse et Le Normand elles portaient uniquement sur le jeu avec maison « Ficher Price ». La situation LP étant un contexte plus différencié que le jeu et riche pour le développement lexical de l'enfant (Lanoë, 1999 ; Hoff, 2010), il est possible que les trois livres de notre étude induisent plus de vocabulaire en production qu'un seul livre avec une situation de jeu en lien avec son contenu ou une situation de jeu seule.

Les résultats de l'IFDC montrent qu'il n'y a pas de différence entre les résultats des deux groupes, en revanche l'IVOC moyen des deux groupes est différent. Ces deux résultats ne sont pas contradictoires car l'IFDC évalue la taille du vocabulaire productif alors que l'IVOC mesure une quantité de vocabulaire produit en contexte. La situation LP est particulière : elle a pu faire apparaître ces différences d'une part à travers le vocabulaire induit par le texte des livres et d'autre part grâce aux productions des mères.

Bien que la différence des IVOC entre les deux groupes de mères ne soit pas statistiquement significative, une tendance se dégage, conforme aux résultats de Hoff (2003) : le nombre de mots différents produits par les mères est supérieur pour les NSE élevés dans cette situation d'attention conjointe. La LME pour les mères de notre étude étant également supérieure, avec un nombre d'énoncés identiques, cela implique que le nombre de mots total produit par les mères de NSE élevé est supérieur, tout comme dans l'étude de Hoff. Les mères NE+ utilisent en situation LP un vocabulaire plus riche et plus diversifié au profit du développement langagier de leur enfant.

2.2. Influence du niveau d'études sur la longueur moyenne des énoncés

Nous avons validé l'hypothèse H1 : le nombre moyen d'énoncés des mères recueillis dans cette étude est le même pour les deux groupes. Ce résultat est conforme à ceux de Hoff (2003). Cette auteure montre que le nombre d'énoncés des mères en situation d'attention conjointe est le même quel que soit le NSE.

L'hypothèse H2 selon laquelle la LME des mères du groupe NE+ sera supérieure à celle des mères du groupe NE- pour les 50 premiers énoncés n'est pas validée. Nous relevons une différence de 0,5 point entre la LME moyenne des deux groupes d'enfants, en faveur du groupe NE+, mais cette différence n'est pas significative. Cependant, nous notons la même différence entre les LME moyennes des mères des deux groupes. Ces résultats sont conformes à l'étude de Hoff (2003) qui montre que les mères de NSE élevé produisent des énoncés plus longs, plus compliqués syntaxiquement lorsqu'elles s'adressent à leur enfant. Selon Huttenlocher, Vasilyeva et Shimpi (2004), les enfants produisent plus souvent certaines structures syntaxiques quand elles sont modélisées par la mère, ce qui suggère qu'une structure syntaxique peut être induite ou amorcée par ce partenaire conversationnel privilégié. Cette modélisation syntaxique maternelle pourrait expliquer qu'une LME des mères plus longue a un effet sur la longueur de la LME de l'enfant.

Concernant l'indice d'ajustement dans une situation comparable, les résultats du groupe NE- sont les mêmes que ceux de Desvergnés et Lebrun (2010) (2,91). Il est plus faible pour le groupe NE+, ce qui tend à montrer, d'après Marcos (1998) que les mères de ce groupe s'ajusteraient mieux au langage de leur enfant, en termes de LME.

Quantitativement, la situation LP est source d'échanges au sein de toutes les dyades, avec les mêmes nombres d'énoncés moyens entre les deux groupes, aussi bien pour l'enfant que pour les mères. Cependant, nous relevons une différence qualitative, avec des énoncés en moyenne plus longs de la part des mères NE+, et un vocabulaire plus diversifié mis en avant par la comparaison de leur IVOC. Tout en étant ajusté du point de vue de la longueur, le modèle de langage donné dans les énoncés par les mères NE+ à leur enfant serait donc plus propice à enrichir le langage de leur enfant.

3. Résultats liés à la lecture des livres

3.1. Comparaison des temps de lecture des livres

Le temps de lecture moyen de 4 minutes 29 secondes pour M. Lapin explicité dans le tableau ci-dessous pour chaque groupe, est comparable à celui de Testud et Touquette (2006) et Desvergnés et Lebrun (2010) qui ont obtenu respectivement 4 minutes 40 secondes et 4 minutes et 48 secondes. Les temps minimum et maximum de lecture sont également comparables pour ces trois études malgré des différences dans les protocoles.

	Présente étude	Testud et Touquette (2006)	Desvergnés et Lebrun (2010)
Temps moyen	4'29''	4'40''	4'48''
Min	1'27''	2'31''	3'38
Max	9'05''	8'59''	7'

Tableau 9 : Comparaison des temps de lecture de M. Lapin dans trois études

Chez Testud et Touquette (2006) et Desvergnés et Lebrun (2010) la lecture de M. Lapin était associée à d'autres activités qui n'impliquaient pas la LP. Ici, nous retrouvons des données similaires bien que les protocoles n'impliquent pas les mêmes étapes. Les résultats obtenus sont stables quelles que soient les conditions du protocole. Nos résultats

renforcent davantage l'utilisation de l'album M. Lapin dans diverses situations d'évaluation ou d'observation de l'interaction mère-enfant en situation clinique.

Les temps de lecture des livres varient en fonction des groupes de mères, de même que le nombre d'énoncés lus, moins important pour les mères NE-. La lecture de M. Lapin dure moins longtemps pour le groupe NE+ que pour le groupe NE-. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les mères NE+ ont plus tendance à lire le texte et à faire peu de commentaires, contrairement aux mères NE- qui ont moins lu le récit mais se sont attachées à faire une description d'images. Ce rapport de durée est inversé pour le livre « *Qu'est-ce que c'est que ça ?* », car les mères NE+ ont eu tendance à lire le texte de façon plus systématique, celui-ci étant très fourni pour cette histoire. Une lecture moins aboutie de ce livre pour les mères NE- est peut être due à un style maternel. Il est difficile de relier ce résultat au niveau d'études. Cependant, le nombre d'énoncés lus (Tableau 4) est légèrement plus faible pour les NE-. Le fait que plusieurs dyades NE- aient lu peu ou pas le texte proposé, et que l'écart-type pour ce groupe soit si élevé peut faire penser que ce format est davantage routinisé au quotidien chez les dyades NE+, ce qui rejoindrait Scarborough et Dobrich (1994) qui ont montré que les mères peu scolarisées lisent moins souvent à leur enfant.

3.2. Lecture du livre en lien avec le maintien du temps « *on-task* »

Les calculs statistiques ont montré une corrélation entre le nombre d'énoncés lus et la proportion de temps « *on-task* ». Cela objective un lien entre les deux pour l'ensemble du groupe. L'hypothèse H6, selon laquelle plus la mère lira le texte du livre moins l'enfant sera « *off-task* », est validée. Aucun lien de cause à effet n'a été établi, mais il est intéressant de constater cette tendance qui se dégage, d'autant plus que ce sont dans les dyades NE+ que les enfants ont été le plus « *on-task* », alors même que les mères NE+ lisent plus d'énoncés. Par la lecture, la mère parviendrait donc à recruter et à maintenir l'attention de son enfant autour de l'objet livre. C'est d'autant plus important que, grâce à la lecture du texte, la mère offre un cadre par le récit, ce qui n'est pas le cas dans une simple description d'images.

La séance de LP chez les NE- est plus découpée : quel est l'effet d'un moment de lecture dans ces conditions ? La proportion de temps « *off-task* » diminue le temps d'attention soutenue autour du livre et laisse supposer que le bénéfice retiré par l'enfant serait moindre.

Comptabiliser les temps « *on-task* » permet de mieux observer quand et comment l'enfant maintient son attention sur la situation LP afin de mesurer sa réceptivité face à l'étayage de sa mère. Cela montre que la mère peut réellement enrichir le langage de son enfant quand son enfant est disponible pour cet apprentissage implicite. Les stratégies qu'elle met en place pour recruter l'attention de son enfant favorisent ainsi un développement langagier.

4. Analyse conversationnelle de la situation de lecture partagée

4.1. Etayage maternel grâce aux micro-échanges

4.1.1. Intervention réactive : source de recrutement d'attention

Les résultats de Witko (2010) montrent que sur la totalité des échanges, 68% sont incomplets, 24% sont des échanges binaires et 8% sont des échanges ternaires. Les dyades de cette étude avaient toutes un NSE élevé ce qui pourrait expliquer que ces résultats soient comparables à ceux de notre groupe NE+. En revanche, au sein des dyades NE- les échanges incomplets sont proportionnellement plus nombreux et les échanges ternaires moins nombreux. La conversation au sein des dyades NE- semble davantage coupée avec plus d'échanges incomplets qui ne favorisent pas la mise en place d'un format dialogal. Or nos résultats montrent que pendant le temps « *on-task* », les enfants émettent des interventions réactives en proportion égale dans les deux groupes. La plus forte proportion d'échanges incomplets pourrait donc provenir d'un comportement différent de la mère. En effet, nous avons émis l'hypothèse (H7) que la proportion de temps « *off-task* » sera d'autant plus faible que la mère produit des interventions réactives en réponse aux initiatives de son enfant. Les résultats montrent une différence significative entre la proportion d'interventions réactives des mères NE+ et celle des mères NE-. Ces dernières réagissent de façon moins systématique à une intervention initiative de leur enfant. Ce comportement induit donc des ruptures plus fréquentes dans la situation dialogique. Ce résultat transparaît également dans l'analyse de l'initiateur des thèmes de discussion, les mères NE- laissant moins de place à leur enfant pour initier un thème. Malgré une différence non significative entre les deux groupes, les mères NE+ ont davantage tendance à suivre le thème initié par leur enfant. Les résultats sont aussi à nuancer car les thèmes ne découlent pas d'une volonté d'initiation, mais sont également en lien avec les images et le texte du livre. Le fait de tourner la page peut induire un changement de thème. Une stratégie fréquente conduit la mère à laisser l'enfant explorer la page ou la tourner. Rester plus longtemps sur une image laisse la place à l'enfant pour initier un échange et respecte son temps d'observation des images et de réflexion.

Nous pouvons donc penser que la réponse d'une mère à son enfant permettrait de recruter plus l'attention de celui-ci et ainsi de favoriser la conversation. Cette hypothèse est étayée par nos résultats portant sur le temps « *off-task* ». En effet, pendant ce temps, les enfants réagissent en proportion égale aux propos de leur mère quel que soit son niveau d'études, alors que la différence entre la proportion de réactives des mères s'accroît encore par rapport au temps « *on-task* ». Lorsque l'attention de l'enfant est détournée du livre, il semble que la stratégie des mères NE+ consiste à poursuivre dans le sens des propos de l'enfant, à maintenir le dialogue pour le ramener progressivement dans la lecture, tandis que la mère NE- s'attache plus à suivre la consigne, se focalise sur la tâche à accomplir. Elle demande à l'enfant de continuer à lire le livre avec elle, sans répondre à la demande d'interruption. La mère NE+ prend en compte la demande, résout le problème qui a entraîné l'interruption et revient vers le livre plus sereinement. Cela entraîne des interruptions moins longues et une proportion de temps « *off-task* » au final moins élevée. La séance de lecture est donc plus profitable pour la dyade NE+ en tant que format grâce à un étayage ouvert et permissif (Witko, 2010).

4.1.2. Variations dans la gestion des temps *off-task*

Une analyse qualitative des moments « *off-task* » a montré des variations dans la gestion de ces temps par les mères. Quand l'attention de l'enfant se détourne de la lecture pour se

porter sur un autre sujet (un bruit extérieur, un vêtement, sa tétine, un jouet dans la pièce), la mère arrive plus facilement à remettre en place l'attention conjointe si elle répond dans le sens de la verbalisation de son enfant. L'interruption du temps « *on-task* » dure moins longtemps. Voici deux exemples de retour rapide à la lecture :

Aziz :	*MOT:	<ils prennent leurs voix de grands qui savent tout> [=! lit].	<i>LP</i>
	*MOT:	<et disent> [=! lit].	<i>interruption LP</i>
	*CHI:	basket, basket ?	
	*MOT:	basket ?	
	*MOT:	tu veux enlever tes baskets ?	
	*CHI:	mmh .	
	*MOT:	on enlève tes baskets .	
	%sit:	MOT enlève les chaussures de CHI	
	*MOT:	<les petits vous ne savez pas grand-chose du monde> [=! lit].	<i>reprise LP</i>
Roxane :	*MOT:	regarde !	<i>LP</i>
	%xpnt:	MOT show image	
	%sit:	CHI est gênée par un morceau de pomme	
	*MOT:	oui fais voir ça on va l'enlever .	<i>interruption LP</i>
	%com:	MOT parle de la pomme de CHI	
	*MOT:	pour l'instant on la met là, voilà !	
	%com:	MOT pose le bout de pomme sur une étagère	
	*MOT:	qu'est ce que c'est que ça Romane ?	<i>reprise LP</i>
	%xpnt:	MOT show image	

Pour les dyades NE+, le temps « *off-task* » est plus faible mais il est difficile de faire un lien entre les stratégies déployées pendant ce temps et un niveau d'études. L'observation des échanges pendant ces moments montre que les mères NE+ intègrent ces interruptions dans leur conversation tandis que les mères NE- sont plus préoccupées par l'arrêt de la lecture. Nous nous sommes demandé dans quelle mesure la représentation par la mère de ce que doit être la lecture partagée influence son comportement.

4.1.3. Echanges favorisés par l'hétéro-reprise

L'hypothèse H8 selon laquelle l'hétéro-reprise est plus utilisée par les mères que l'auto-reprise est vérifiée. L'analyse des reprises des mères montre que l'ensemble de la population utilise la reprise comme procédé conversationnel, les mères reprenant plus que les enfants, tout comme dans l'étude de Bernicot et al. (2006). En revanche, contrairement aux leurs, nos résultats montrent une différence entre les auto-reprises et les hétéro-reprises en faveur de ces dernières. Or leurs données sont extraites de l'analyse de corpus de situations d'interactions dyadiques mère-enfant pendant le goûter, l'interaction étant peut-être moins rapide et alternée que pendant une situation de lecture d'histoire.

Nos résultats montrent que les mères du groupe NE- font moins souvent des hétéro-reprises que celles du groupe NE+ (respectivement 55% (écart-type : 0,15) et 72% (écart-type : 0,08)). Cette différence est statistiquement significative. Les mères NE+ reprennent davantage les productions de leurs enfants tandis que les mères NE- reprennent presque autant les propos de leur enfant que les leurs. Ce sont également dans ces dyades que la proportion de « *off-task* » est la plus faible. Ce résultat est particulièrement intéressant dans la mesure où selon l'étude de Veneziano et Parisse (2010), les enfants reprennent plus facilement les propos de leur mère si ces derniers contiennent une reprise de leurs propres productions. Ces hétéro-reprises maternelles jouent alors pleinement leur rôle d'étayage, puisque d'une part elles favorisent le maintien de la conversation en encourageant l'enfant à reprendre à son tour donc à réagir, et d'autre part elles peuvent,

grâce à un ajout, enrichir directement le langage de l'enfant par un apport lexical ou syntaxique. Plus que des conduites imitatives, elles sont des catalyseurs d'échange et de partage. Dans cette optique, l'ensemble des mères utilise cette stratégie d'étayage, les mères NE+ le faisant de façon plus systématique. Voici, issu du corpus de Solal, un exemple de cycle contenant des auto- et hétéro-reprises avec ou sans ajout de la part des deux acteurs :

*CHI:	a@fs tracteur !	
*MOT:	o:h, le tracteu:r !	<i>HR avec ajout de la forme correcte du déterminant</i>
*CHI:	a@fs tracteur !	<i>HR partielle</i>
%xpnt:	CHI show image	
*MOT:	ouais, qu'il est beau ce tracteur !	<i>HR partielle avec ajout</i>
*CHI:	e@fs tracteur !	<i>HP partielle</i>
*MOT:	il est jaune !	
*CHI:	e@fs jaune le tracteur .	<i>HR partielle avec ajout</i>
*MOT:	oui .	
*CHI:	le tracteur il est jaune .	<i>AR avec ajout</i>
*MOT:	il est jaune ce tracteur !	<i>HR partielle avec ajout : changement de déterminant</i>

Selon François (1982) cité par Witko (2010), avec un enfant tout petit, la reprise arrive en première ligne lors de l'étayage. Celle-ci constitue un des organisateurs stables dans les formes d'étayage mises en œuvre. Pour aller plus loin, utilisées aussi bien comme réactives, initiatives ou évaluatives, ces reprises ne sont pas une simple réponse mais participent à la relance et à la dynamique de la conversation. Bernicot et al. (2006), précisent qu'« entre deux et trois ans [...] la reprise constitue un moyen privilégié de construction d'un espace dialogique intersubjectif » (p. 46). Dans le même sens, Witko (2010) soutient qu'une des rôles de la reprise consiste à établir une relation de continuité dans le discours en confirmant un lien thématique entre les interlocuteurs. (Witko, 2010) Valorisée dans une situation d'attention conjointe, elle devient alors un support privilégié de développement et d'acquisition du langage en conversation. De plus utilisée pendant le temps « *off-task* » à bon escient dans des interventions réactives elle pourrait peut-être permettre un retour plus rapide au temps « *on-task* ».

Enfin, les reprises utilisées par les mères indépendamment de leur niveau d'études, contiennent majoritairement un ajout, qu'elles soient des hétéro- ou des auto-reprises. Ce résultat montre que les mères savent toutes enrichir les productions qu'elles adressent à leur enfant et ainsi leur proposer un langage plus varié.

La présence de l'ajout dans la reprise de la mère de façon presque systématique met en évidence un étayage maternel naturel et inné. Une analyse détaillée permettrait de qualifier et quantifier le contenu linguistique des ajouts. Par exemple, nous avons remarqué que les mères font souvent des hétéro-reprises en ajoutant un déterminant quand celui-ci est absent de la production de l'enfant.

4.1.4. Discours monogéré : modélisation des unités dialogales

Comme dans l'étude de Desvergnès et Lebrun (2010), certaines mères produisent un discours auto-adressé ou monogéré. L'intervention évaluative auto-adressée est rare mais existe. En revanche, il n'y a pas de lien apparent dans cette étude entre le discours monogéré par la mère, et celui qui l'est par l'enfant. Par exemple Camille produit deux fois un discours auto-adressé tandis que sa mère ne l'a pas utilisé pendant le moment de LP.

Ce discours monogéré de la part de la mère sert implicitement à modéliser le tour de rôle. Selon Witko (2010), le cadre de la LP offre la possibilité de donner le modèle de l'échange binaire ou ternaire. Le discours monogéré par la mère serait donc une forme d'étayage qui contribue à la mise en place de l'enchaînement [I-R]. Mais, réalisé par l'enfant, il semble plus avoir une fonction de reproduction d'un modèle donné par la situation dialogale. On peut se demander quel est le degré de maîtrise de la part de l'enfant capable de produire du discours auto adressé.

4.2. Questions « *What* » et « *Where* »

Concernant les questions « *What* » et « *Where* », nos résultats pour l'hypothèse H9 selon laquelle les mères NE+ poseront plus de questions « *What* » que les mères NE- ne sont pas significatifs. Nous n'avons pas observé autant d'utilisation de ces questions que nous l'avions pensé. Nous n'avons pas pris en compte toutes les formes des questions « *What* » et « *Where* ». Seules leurs formes les plus canoniques telles que « qu'est-ce que c'est ? » ou « où est X ? » ont été comptées, ce qui exclut un nombre important d'énoncés comprenant des formes plus complexes dans notre analyse, telles que « tu penses que c'est quoi, là ? » ou « il a quoi dans son assiette ? ».

La maman d'Aziz qui n'a pas l'habitude de lire à son enfant pose 19 questions « *Where* ». La maman d'Iris pose 8 questions : « *Where* ». Les deux mamans qui posent le plus de questions de ce type sont également celles qui prennent la main de leur enfant pour pointer les images. Leurs enfants ont également une LME parmi les plus faibles (1,00 pour Aziz et 1,38 pour Iris). Ce qui pourrait laisser entendre que la mère s'ajuste à la capacité de production de son enfant.

4.3. Styles maternels

Nous avons observé plusieurs phénomènes difficiles à interpréter en fonction du niveau d'études de la mère. Nous rapprochons l'hétérogénéité de ces comportements à des styles maternels personnels. Par exemple, l'emploi des mots « capteurs d'attention » accompagnés souvent de variations intonatives exagérées, fait partie des stratégies utilisées pour recruter et maintenir l'attention conjointe. Plusieurs mères utilisaient ces types de mots pour créer l'appétence pour le livre. Une fois installées dans le format LP, ils faisaient souvent partie des premières productions des mères.

Le codage de comportements d'utilisation des savoirs partagés par les mères de notre étude a été également difficile à mettre en lien avec un niveau d'études. Finalement, il en ressort que les mères font appel aux savoirs partagés quand le contexte s'y prête. Leur utilisation en tant que stratégie d'étayage est très personnelle.

Pour certaines mères, qui n'ont pas l'habitude de lire avec leur enfant, l'installation n'était pas favorable au rapprochement des deux acteurs, ni à leur complicité. C'est le cas de la mère d'Iris qui s'est placée à genoux face à sa fille. Le texte était alors plus difficile à lire, la lecture étant plus hachée. Progressivement la maman s'est placée à côté de sa fille, mais en étant toujours à genoux, dans une position très inconfortable. La maman de Yasmine s'est mise très en retrait par rapport au livre. Elle a installé sa fille sur ses genoux et posé le livre devant elle. Mais elle n'a pas lu le livre, laissant l'initiative à sa

filles aussi bien pour commenter que pour tourner les pages. Ce manque d'implication dans l'histoire n'a pas favorisé le maintien de l'attention sur le livre. Par ailleurs, c'est l'un des cas extrêmes où le manque de lecture du texte a conduit à un temps *off-task* important. En fonction des objectifs thérapeutiques, on pourra favoriser une installation sur les genoux ou en côte à côte.

II. Apport du protocole

1. Modalités du protocole

Ce protocole a été créé à la suite de deux études portant sur la situation de lecture partagée intégrée dans des protocoles d'évaluation ou d'observation plus larges (Testud & Touquette, 2006 ; Desvergues & Lebrun, 2010). Ce format d'interaction particulier est un moment riche qui permet d'appréhender les différentes modalités d'étayage de la mère (Witko, 2010). Nous avons souhaité nous concentrer uniquement sur la lecture en prolongeant ce temps grâce à plusieurs livres dont le « livre préféré », utilisé dans un protocole de description des temps d'attention conjointe en situation LP (Deckner et al., 2006). La durée de passation était adaptée à l'âge des enfants. Pour certains enfants il a fallu mettre fin au protocole, car ils auraient souhaité reprendre d'autres livres, voire relire leur livre préféré. D'autres se sont montrés plus impatients en fin de séance. Malgré cela, lors de l'entretien et l'explication de l'IFDC à la suite du temps de lecture, les enfants ont tous repris les livres à leur disposition sans gêner l'interaction entre l'expérimentatrice et la mère.

Nous avons choisi de mener cet entretien sous forme de discussion informelle bien que nous utilisions la grille d'anamnèse du test EVALO BB (Coquet et al., 2010), grille détaillée et exhaustive pour recueillir des informations personnelles. Les échanges ont été menés en fonction des réponses des mères, qui se sont senties en confiance après ce moment de lecture partagée. Elles nous ont donc volontiers confié l'histoire de leur enfant et les éléments particuliers de son développement dans les différents domaines que nous avons ciblés.

La fin de l'entretien avec l'explication du remplissage du questionnaire a également été source d'échanges et de questionnements de la part des mères. Elles semblaient étonnées des propositions de mots présentes dans la grille, et ont pris conscience des capacités de production de leur enfant. Elles ont « adopté » ce document qui les a rassurées sur les compétences de leur enfant.

Concernant le matériel pour la séance de lecture, l'utilisation du « livre préféré » de l'enfant a été un réel succès, certaines mères étant même venues avec plusieurs livres, car leur enfant n'avait pas pu faire de choix. Le fait de commencer la séance par un livre choisi par l'enfant et non imposé par notre protocole a permis de rentrer dans l'expérimentation avec facilité et naturel, conformément aux conclusions de Deckner et al. (2006). La plupart des dyades qui avaient apporté ce livre ont rapidement fait abstraction de la présence de la caméra et des expérimentatrices. L'entrée dans le protocole s'est en revanche moins bien passée lorsque l'enfant n'avait pas son propre livre à lire.

Les livres que nous avons imposés ont tous plu aux enfants ainsi qu'à leur mère. Les thèmes abordés (les animaux, la découverte du pot, la recherche de la maman) ont intéressé les enfants. Le format des deux premiers livres a souvent étonné les mères, qui parlaient alors de « livres de grands » en raison de leurs pages souples. Quelques échanges au sein des dyades ont tourné autour du respect du matériel et de l'attention portée à l'action de tourner les pages soigneusement. Deux enfants ont déchiré légèrement l'une des pages du livre, ce qui a gêné les mères, confondues en excuses à notre attention ou en reproches à l'attention de leur enfant.

L'intérêt de M. Lapin réside en l'opportunité qu'il nous a donnée de pouvoir comparer nos résultats aux deux précédents mémoires portant en partie sur la situation LP. Nous avons ainsi pu vérifier que notre population d'enfants avait des résultats psycholinguistiques conformes aux normes de l'enfant de 24 mois.

Le dernier livre, cartonné et à rabats, a donné lieu à plus de manipulation et à plus de d'élan de la part de l'enfant. En effet, avant même que leur mère ou eux-mêmes ne tournent la page, quelques enfants annonçaient les propos de l'oiseau par un « maman ! » très appuyé. Le format répétitif du livre, et du récit en randonnée de l'histoire a certainement favorisé ces conduites d'anticipation. Notons que les enfants ont plus manipulé ce livre que les autres. Les mères leur ont laissé davantage l'initiative de tourner la page et d'ouvrir ou de fermer les rabats. Cela nous amène à nous demander si la mère ne laisserait pas davantage l'initiative à son enfant quand il s'agit d'intervenir par un geste plutôt que par une production verbale.

Dans le cadre de cette étude, afin d'atteindre les objectifs fixés, la longueur du protocole était adaptée, chaque livre ayant sa place et son intérêt quel que soit l'ordre de présentation. Le recueil de données a été complet, puisqu'il a permis des analyses quantitatives et qualitatives, aussi bien psycholinguistiques que conversationnelles.

En revanche, en situation clinique, ce protocole peut être raccourci et limité à un ou deux livres : l'album préféré de l'enfant et un autre livre inconnu suscitant du langage induit et provoqué et des échanges nouveaux par rapport au livre préféré. Ce livre pourrait être M. Lapin par exemple, dont le temps de lecture est relativement constant, quel que soit le contexte et dont l'intérêt pour les jeunes enfants a été montré par Testud et Touquette (2006).

2. Enthousiasme des crèches participantes et des parents volontaires

Les directrices de crèches qui ont collaboré à ce projet ont réellement été partie prenante dans le recrutement des familles, en nous permettant de diversifier notre population. Elles ont adopté ce projet autour de la lecture partagée. Leur enthousiasme à défendre notre recherche a permis de susciter l'intérêt chez des parents parfois peu enclins à la lecture d'histoires. La crèche Saint-Bernard a eu un taux de réponse proche de 100% grâce à l'enthousiasme de la directrice. Certains enfants ont été exclus du protocole en raison de leur âge qui ne convenait pas. Les directrices des crèches de Vénissieux ont apprécié notre démarche et ont valorisé notre action auprès des parents. Depuis notre intervention elles ont inscrit leur établissement au Bibliobus de la ville afin de promouvoir la lecture chez les jeunes enfants dans des milieux où ce n'est pas toujours une activité de la vie quotidienne.

Suite aux séances avec les familles, les retours ont été favorables et positifs. Les liens créés pendant les situations LP ont été simples et naturels. Les mères ont affirmé avoir passé un moment très agréable avec leur enfant. Beaucoup ont désiré garder une trace de ce moment, sous la forme d'enregistrement vidéo.

Notons qu'une séance a été particulièrement riche en émotion. Aziz est arrivé en pleurant à la crèche car ce n'était initialement pas un jour où il devait y être accueilli et cela ne l'enchantait pas. Il a arrêté de pleurer dès la première page du premier livre. La maman ne lisant jamais d'histoire à son enfant se sentait gênée lors des premières pages et suivait le texte sans vraiment prendre garde aux interventions de son enfant. Au fil de la lecture, elle a lu de moins en moins le texte, elle a observé et suivi de plus en plus les initiatives de son enfant, en profitant de tous les instants de complicité liés à cette lecture. Elle s'est régulièrement tournée vers nous avec un air étonné. Sa lecture était moins guidée par le texte mais davantage par les réactions de son enfant, grâce auxquelles elle a pu adapter sa lecture. Pour elle ce moment a été une découverte : la lecture était un moment de partage avec son enfant. Elle a conclu la séance en affirmant qu'elle allait lire des livres à son enfant, car c'était pour lui un réel plaisir qu'elle venait de découvrir.

III. Limites du protocole

1. Limites liées à l'enregistrement vidéo

Bien que nous ayons pu mener le protocole du début à la fin pour toutes les dyades, pour certaines mères il a fallu un temps d'adaptation à la caméra, au vu des regards lancés vers la caméra et des commentaires. Par exemple, la mère de Benjamin regardait régulièrement l'expérimentatrice en disant « il ne veut pas lire », comme si elle était gênée par la tournure que prenait la séance de lecture, et par la trace vidéo qu'elle allait laisser ensuite. Cette situation peut donc paraître plus artificielle qu'un enregistrement purement écologique, au domicile de la dyade, sans expérimentateur.

Les enregistrements vidéo eux-mêmes n'ont pas toujours été évidents à réaliser. En effet, certaines mamans qui n'avaient pas l'habitude de lire à leur enfant se plaçaient d'une façon difficile à filmer avec une seule caméra. Une deuxième prise de vue est alors essentielle.

2. Difficulté avec la consigne

La consigne que nous avons présentée aux mères se voulait volontairement simple et peu explicite. Il s'agissait de lire l'histoire comme elle pourrait le faire chez elles. Or quelques mères n'étaient pas habituées à lire des livres à leur enfant, soit parce que c'était le père qui le lisait habituellement, soit que cette pratique ne faisait pas partie du quotidien de la famille. Les mères se font donc une représentation de ce que doit être une situation LP filmée, et de façon plus générale, de ce qu'est la lecture d'un livre : ouvrir le livre, lire le texte, maintenir l'enfant assis à leur côté. Le fait que l'enfant détourne l'attention du livre, pendant les moments « *off-task* » peut donc être source de stress par rapport à la tâche que les mères doivent accomplir : lire l'histoire. Par exemple, pour la mère de Benjamin, son anxiété par rapport aux moments où son enfant n'était plus dans la lecture (jouant avec

son jouet ou debout à parler d'autre chose) se traduisait par des regards à la caméra et des échanges avec l'expérimentatrice, se détournant ainsi de l'échange avec son enfant. Nous avons senti la maman « en échec » par rapport au fait de « lire » un livre à son enfant, malgré les retours positifs de notre part au cours de l'enregistrement. Peut-être aurions-nous dû nous renseigner avant la séance sur les habitudes de lecture de la famille, afin d'adapter notre consigne et la rendre plus souple. Cependant les données ont tout de même pu être exploitées car l'enfant pouvait continuer d'être dans la lecture tout en restant debout dans la manipulation de son jouet.

3. Difficultés liées à la recherche de population

La recherche de la population a été source de difficultés. Nous avons contacté des crèches dès le mois de mars 2011, mais les premières expérimentations n'ont pu débuter que fin juin, en raison des refus systématiques de nombreuses crèches de contacter les parents pour leur présenter notre projet. Plusieurs directrices ont invoqué le manque de temps, d'autres étaient opposées au fait que les parents viennent lire un livre dans leurs locaux, cette activité étant strictement réservée aux puéricultrices. D'autres enfin ne voulaient pas consulter leurs fichiers pour connaître le niveau d'études des mères, pour des raisons éthiques. Plusieurs directrices n'ont pas souhaité contacter ni des parents de faible niveau socio-économique ni des parents de langue maternelle autre que le français, afin de ne pas « mettre les mamans en difficulté face à la lecture d'histoire ». Finalement dans l'échantillon retenu le bilinguisme n'a pas semblé avoir d'effet sur les corpus recueillis. Tous les enfants étaient intelligibles et dans les normes de leur âge pour l'IFDC et la LME, et toutes les mères se sont exprimées en français. Les directrices de crèches qui ont mis des barrières à notre recherche sous prétexte qu'elle pouvait être discriminante ont elle-même pratiqué d'emblée une sélection « abusive » de la population. Enfin le dernier critère de refus a été l'opposition des lenteurs administratives de certains établissements, dont les réponses négatives nous sont parvenues très tard. Le lien entre le milieu de la petite enfance et l'orthophonie ne semble pas encore évident pour toutes les professions. Il reste à consolider dans notre future pratique.

4. Ordre de présentation des livres

Nous avons choisi de contrebalancer la présentation des deux albums en milieu de protocole, afin d'éviter d'avoir des résultats déséquilibrés au niveau des temps de lecture, dans le cas où les enfants seraient plus attentifs au premier livre qu'au deuxième. Cependant, puisque certaines dyades ont été exclues de l'échantillon après passation, sur les 16 enfants retenus 10 ont lu M. Lapin en premier. Nous ne pouvons donc pas connaître l'influence de ce déséquilibre sur nos résultats.

5. Limites liées à l'analyse

Les analyses de corpus menées grâce au logiciel CLAN représentent un énorme investissement en temps. Elles conduisent à une réflexion poussée et à des observations fines, plus élaborées qu'un test ou qu'une grille d'observation à remplir. « L'utilisation de recueil de langage spontané nécessite un travail important de la part des orthophonistes, travail qui n'est pas toujours compatible avec la durée normale d'une consultation »

(Parisse & Le Normand, 2010). En situation clinique, l'analyse ne pourra pas être aussi poussée que celle réalisée dans cette étude par exemple. La transcription détaillée du corpus, son codage très élaboré ainsi que certains calculs psycholinguistiques ne sont pas obligatoires. Cependant, un échantillon du corpus pourra être analysé de façon fine, sur une partie de la LP, afin de pouvoir comparer le langage de l'enfant produit avec la norme de son âge.

Le logiciel CLAN, bien qu'indispensable pour les calculs psycholinguistiques et l'alignement avec la vidéo, n'est pas d'une utilisation aisée et intuitive. Les conventions de transcriptions sont très strictes, et le temps passé pour la vérification des erreurs a été au moins aussi long que celle passée à transcrire. Au final, en moyenne 10 heures et 45 minutes ont été nécessaires pour transcrire chaque corpus, et ceci sans prendre en compte le codage et le comptage des énoncés, reprises et échanges, dont la durée s'élève à 6 heures et 30 minutes par vidéo en moyenne. Dans un cadre clinique, même si la vidéo est indispensable pour l'observation de tous les éléments para-verbaux et l'enregistrement des corpus, l'analyse doit être menée avec des outils plus simples d'utilisation comme des grilles de codage. Une piste de prolongation de cette étude ainsi que de celles dont elle découle pourrait déboucher sur l'élaboration d'une telle grille, regroupant les stratégies d'étayage maternel observables en situation LP avec leur fréquence d'utilisation.

IV. Pour aller plus loin

1. Intérêt de la situation de lecture partagée en orthophonie

Witko, Testud et Touquette (2008) ont validé l'intérêt de la situation LP intégrée dans un protocole d'évaluation plus large, et Witko (2010) a montré son apport dans l'observation des conduites d'étayage maternel avec de jeunes enfants. Nous avons souhaité mettre en avant l'influence du niveau d'études de la mère sur des comportements au sein de la dyade observables dans cette situation.

La situation LP, déclencheur de moments d'attention conjointe, autorise la mise en place de routines et de formats favorables au développement du langage. Cette situation, simple de mise en œuvre, peut être utilisée en prise en charge de groupe avec des enfants porteurs de handicap. De plus la récurrence de l'utilisation du même album favorise l'installation de pratiques routinisées et rassurantes qui déclenchent des conduites d'anticipation.

Ce protocole permet de mettre en avant des styles d'interaction entre la mère et son enfant et d'observer finement les profils de chacun des deux partenaires, leurs caractéristiques psycholinguistiques, leurs capacités communicationnelles. Il souligne les compétences existantes de l'enfant quel que soit son profil, ainsi que les capacités d'étayage de la mère. Lors des codages nos observations portaient toujours des capacités présentes et prégnantes dans l'interaction, jamais de comportements absents. Le protocole place le thérapeute dans une attitude positive, essentielle en guidance parentale, pour remarquer les détails qui font que l'interaction fonctionne : les précurseurs, les regards, les conduites d'imitation.

2. Prise en compte du niveau d'études des mères dans la guidance parentale

Dans de nombreux questionnaires parentaux, (EVALO, IFDC) le niveau d'études des parents est souvent demandé sans que cette information serve par la suite. Cette recherche apporte une piste d'observation afin de guider les comportements vers ce qui sera le plus optimal pour le développement du langage de l'enfant. A partir de la situation LP, les réponses contingentes de la mère à l'enfant, l'utilisation de l'hétéro-reprise avec ajout, et la lecture de l'histoire seront valorisées.

De façon plus globale la situation LP offre un cadre pour prendre en compte l'enfant comme acteur dans son développement, et non juste les conduites parentales et ceci dans le contexte socioculturel propre à la dyade : « [...] *intervention efforts incorporating shared reading should look for ways to promote children's interest in addition to modifying caregivers' behavior* » (Deckner et al., 2006, p. 39). L'objectif reste toujours d'améliorer le versant « utilisation » du langage et la communication.

3. Utilisation de la vidéo et du corpus en clinique orthophonique

Sur un plan personnel, ce projet nous a montré que la caméra est acceptée par les parents lorsque la présentation est faite avec simplicité. Au fil des passations et malgré nos réticences initiales, nous étions plus à notre aise avec cet outil et dans ce contexte.

De plus, l'utilisation des corpus à partir de transcription d'un enregistrement surtout pour de jeunes enfants pour lesquels la situation de test n'est pas envisageable permet de nuancer les déficits et de révéler les capacités présentes (Witko, 2012). La richesse des données recueillies par le corpus guide et étaye le projet thérapeutique.

4. Orthophonie et prévention sur le terrain de la petite enfance

Les actions de prévention sur le terrain de la petite enfance sont incluses dans le décret de compétences des orthophonistes (Art. 4. 2002-721 du 2 mai 2002). Les orthophonistes ont la possibilité de mettre en place des partenariats avec les professionnels de la petite enfance dans un souci de prévention et de dépistage précoce des troubles du langage oral de l'enfant. Promouvoir et valoriser la routine de la situation LP au sein des crèches permet d'agir sur le plan de la prévention primaire dans différents contextes socio-culturels. Nous avons vu des mères découvrir le bénéfice et le plaisir qu'elles pouvaient retirer d'une situation LP avec leur enfant sur le plan des échanges et de la complicité. Et plus qu'une action sur le langage oral de l'enfant, l'exposition précoce à la lecture favorise l'acquisition du langage écrit (Ninio & Bruner, 1976), notamment à travers une action directe sur les connaissances implicites du langage écrit.

CONCLUSION

Dans le cadre d'une approche écologique et fonctionnelle du langage nous nous sommes intéressées à la situation de lecture partagée entre une mère et son enfant de 24 mois. L'objectif de cette étude était de considérer le niveau d'études de la mère comme source de variation dans les styles d'interaction mère-enfant. En particulier nous avons analysé les temps d'attention conjointe autour du livre ainsi que des stratégies d'étayage maternel. La situation de lecture partagée (situation LP) a servi de support pour recueillir des données objectives à partir de corpus dans trois domaines : comportemental en lien avec les moments « *on-task* » et « *off task* », psycholinguistique et conversationnel.

Notre approche transversale a comparé 16 dyades mère-enfant réparties en deux groupes selon le niveau d'études de la mère (8 inférieur au bac et 8 supérieur à bac+2). La méthodologie était basée sur une analyse de corpus recueillis suite à la transcription des enregistrements vidéo des séances de lecture.

Nos résultats ont fait apparaître des similarités et des différences entre les deux groupes dans l'utilisation de certains procédés d'étayage maternel au sein de la situation dialogale induite par l'objet livre.

En particulier le nombre moyen d'énoncés des mères est le même pour les deux groupes ce qui autorise la comparaison de l'analyse conversationnelle de cette situation d'attention conjointe. De plus, toutes les mères mettent en place les stratégies d'étayage suivantes face à leur enfant : l'utilisation majoritaire de l'hétéro-reprise par rapport à l'auto-reprise et la présence très fréquente d'un ajout dans leurs reprises.

Cependant le recrutement et le maintien de l'attention de l'enfant autour du livre, c'est-à-dire le maintien du temps « *on-task* », sont favorisés par certaines stratégies davantage utilisées par les mères de niveau d'études plus élevé : la lecture de l'histoire plutôt qu'une description d'images, la réaction aux initiatives verbales de leur enfant et l'utilisation plus systématisée de l'hétéro-reprise. Ces mères privilégient la reprise des productions de leur enfant dans leurs propos tandis que les mères de niveau d'études plus faible reprennent dans une proportion comparable leurs propres propos et ceux de leur enfant. Ce résultat est à mettre en lien avec les résultats d'autres études, qui ont montré que l'enfant reprend préférentiellement les propos de sa mère, lorsqu'ils sont une reprise de ses propres productions. Donc, dans ces dyades, l'attention conjointe est davantage maintenue, ce qui favorise le développement du langage et de la compétence communicative de l'enfant au sein de ce format.

En outre, la variabilité de certains résultats tend vers l'idée que toutes les stratégies ne peuvent pas être rapprochées du niveau d'études maternel, mais dépendent d'un « style » personnel.

Ce protocole est reproductible en clinique orthophonique. Grâce à ces résultats, le thérapeute pourra affiner les pistes de travail en collaboration avec le parent dans le but d'améliorer les attitudes de communication parent-enfant et de favoriser le développement du langage de l'enfant à partir de cette situation semi-dirigée.

La plupart des travaux de recherches sur le contexte social et l'acquisition du langage chez le jeune enfant sont axés sur ses interactions avec sa mère. Des futurs travaux

doivent prendre en compte l'entourage familial et social de l'enfant et notamment le père. Enfin, à ce jour les études de la situation LP portent sur l'enfant tout-venant. Dans une perspective de recherche en orthophonie, ce protocole mériterait d'être proposé à des enfants présentant une pathologie du langage oral, secondaire ou non à un handicap.

REFERENCES

- Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F., & Roy, S. (2003). *Dialogoris 0/4 Orthophoniste*. Nancy : Com-Médic.
- Ardoise, M., & Mazaudier, J. (2009). *Développement du langage et habiletés phonologiques précoces chez l'enfant de 2-3 ans : effet du contexte socio-familial*. Mémoire d'orthophonie n°1482, Lyon
- Batista, A., & Le Normand, MT. (2010). Gestes, verbalisations et combinaisons bimodales dans les productions d'enfants français âgés de 18 mois à 4 ans et demi. Dans Colletta, JM., Millet, A., & Pellenq, C. (eds.). *Multimodalité de la communication chez l'enfant*. LIDIL. Grenoble : PUG.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte : Paris.
- Bernicot, J., Salazar Orvig, A., & Veneziano, E. (2006). Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogénèse. *La Linguistique*, 42(2), 29-50.
- Bideaud, J., Houdé, O., & Pedinielli J.-L. (2006), *L'Homme en développement*, Paris : Quadrige/PUF.
- Bimbenet, E. (2011). *L'animal que je ne suis plus*. Paris : Gallimard.
- Bloch, MA. (1970). Le développement affectif et moral. Dans Gratiot-Alphandéry, H., & Zazzo, R. (eds.). *Traité de psychologie de l'enfant*. Vol 4. : Paris : PUF.
- Bonnafé, M. (1994). *Les livres c'est bon pour les bébés*. Paris : Calmann-Lévy.
- Boujon, C. (1999). *Bon appétit ! Monsieur Lapin*. Paris : Edition Ecole des Loisirs.
- de Boysson-Bardies, B. (2010). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob.
- Brigaudiot, M., & Danon-Boileau, L. (2002). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Champaud, C. (2002). « Le système CHILDES : présentation d'ensemble », In *childes.psy.cmu.edu*, [en ligne], Page consultée le 28 août 2011. <http://childes.psy.cmu.edu/intro/french.pdf>
- Colletta, JM., & Batista, A. (2010). Premières verbalisations, gestualité et conduites bimodales : données et questions actuelles. *Rééducation Orthophonique*, 241, 21-34
- Coquet, F., Roustit, J., & Ferrand, P. (2010). *Evalo BB*, Isbergues : Ortho Editions

Coulet, J.C. (1999). *Éduquer l'intelligence*. Paris : Dunod.

Centre de ressources et de documentations pédagogiques de l'Académie de Créteil (CRDP) (2007). Télémaque : Fiches pédagogiques, [en ligne] page consulté le 10 mars 2012. <http://www.cndp.fr/crdp-créteil/télémaque/comite/randonne.htm>

Cyrułnik, B. (1995). *De la parole comme d'une molécule*. Paris : Edition du Seuil.

Deckner, D.F., Adamson, L.B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading : effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology, 27*, 31-41.

Desvergnès, L., & Lebrun, L. (2010). *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

Diez, S. (2011) *Un drôle de petit oiseau*. Paris : Thomas Jeunesse.

Guérin, V. (2006). *Un grand cerf*. Toulouse : Editions Milan.

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

Guidetti, M. (1998). Les usages des gestes conventionnels chez les enfants. In J. Bernicot et al. (Eds.), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant* (pp. 27-50). Paris : Armand Colin.

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

Hammelrath, C. (2006). Analyse informatisée de corpus de langage spontané de 258 enfants de maternelle. *Glossa, 96*, 72-84.

Hilaire, G., Kern, S., Viguié, A., Dudognon, P., Langue, J., & Romieu, J. (2001). Le développement communicatif des enfants français de 8 à 30 mois. *Le pédiatre, XXXVI:182*, 7-13.

Hoff, E. (2010). Context effects on young children's language use : the influence of conversational setting and partner. *First language, 30*(3-4), 461-472.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*, 55-88.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence : socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development, 74*(5), 1368-1378.

Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development, 62*, 782-796.

-
- Jisa, H., & Richaud, F. (1994). *Quelques sources de variations chez les enfants*. *AILE*, 4, 7-51.
- Jisa-Hombert, H., & Cosnier, J. (1987). L'évolution de la fonction communicative. *Pédiatrie*, 42, 509-517.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan université.
- Kern, S., & Gayraud, F. (2010). *L'IFDC*. Grenoble : Les éditions la Cigale.
- Kern, S. (2004). « Développement du langage chez le jeune enfant : le compte-rendu parental comme outil d'évaluation ». In ddl.ish-lyon.cnrs.fr, [en ligne], page consultée le 24 septembre 2010. <http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/Kern.pdf>
- 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. (2001). Le langage en émergence. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 13, 8-12.
- Lanoë, C. (1999). *Approche interactionniste du développement langagier des enfants de 2 à 8 ans*. Thèse de Psychologie, Nantes.
- Lentin, L. (2001). Les textes des livres illustrés pour enfants non-lecteurs. De l'intérêt des livres illustrés pour apprendre à parler, pour ensuite lire et écrire. *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit (A.L.O.E.)*, 46, 8-10.
- Lentin, L. (1972). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Où ? Quand ? Comment ?*. Paris : Les Editions ESF.
- Mages, W., & Pan, BA. (2008). Contribution of language skills to long-term outcomes for children from disadvantaged backgrounds. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-7). London, ON : Canadian Language and Literacy Research Network. [en ligne], Page consultée le 30 mars 2011. <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/toics.php?topld=248>
- Marcos, H. (1998). *De la communication prélinguistique au langage : formes et fonctions*. Paris : L'Harmattan.
- Montagner, H. (1999). *L'attachement, les débuts de la tendresse*. Paris : Odile Jacob.
- Morgenstern, A. (2009). *L'enfant dans la langue*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Morgenstern, A., Leroy, M., & Mathiot, E. (2008). Le pointage chez l'enfant : origines et fonctions ?. *Congrès Mondial de Linguistique Française, CMLF2008*, pp.1805-1818.
- Morgenstern, A., & Parisse, C. (2007). Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. *Corpus*, 6, 55-78.
-

Nader-Grosbois, N. (2011). *La théorie de l'esprit : entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Bruxelles : De Boeck Université.

Ninio, A., & Bruner, J. (1976). The achievements 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.

Parisse, C., & Le Normand, MT. (2006). Une méthode pour évaluer la production de langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97, 20-41.

Piaget, J., (1970). *La naissance de l'intelligence de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Peres-Al Halaby, B., & Adrien, JL. (2011). Un programme d'intervention individuelle centrée sur l'hétérorégulation de l'attention conjointe chez de jeunes enfants avec autisme. *A.N.A.E.*, 115, 473-477.

Risley, TR., & Hart, B. (2006). Promoting early language development. In N. F. Watt, C. Ayoub, R. H. Bradley, J. E. Puma & W. A. LeBoeuf (Eds.), *The crisis in youth mental health: critical issues and effective programs, Volume 4, Early intervention programs and policies* (pp. 83-88). Westport, CT: Praeger.

Rondal, JA. (2011). *L'apprentissage implicite du langage*. Wavre, Be : Mardaga.

Rondal, JA (1997). *L'évaluation du langage*. Sprimont, Be: Mardaga.

Rowe, ML., Pan, BA., & Ayoub, C. (2005). Predictors of variation in maternal talk to children : a longitudinal study of low-income families. *Parenting: Science and Practice*, 5(3) 285-310.

Scarborough, HS., Dobrich, W., (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.

Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preeschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.

Sénéchal, M., LeFevre, J.-A. (2001). Storybook reading and parent teaching : links to language and literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (92), 39-52.

Tamis-LeMonda, CS., & Rodriguez, EL., (2008). Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants, In : Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne], Montreal, Quebec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants ; 2008 :1-11. Page consultée le 01 avril 2011. <http://www.enfant-encyclopédie.com/documents/Tamis-Lemonda-RodriguezFRxp-Langage.pdf>.

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.

Teulade, P., & Sarrazin JC. (2005). *Qu'est-ce que c'est que ça ?* Paris : Edition Ecole des Loisirs.

Tourrette, C., & Guidetti, M. (2008). *Introduction à la psychologie du développement : du bébé à l'adolescent*. Paris : Armand Colin.

Veneziano, E. (1997). Echanges conversationnels et acquisition première du langage. Dans J. Bernicot, A. Trognon & J. Caron-Pargue (eds), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. pp. 91-123. Nancy : P.U.N.

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. (1998). La conversation : instrument, objet et source de connaissance. *Psychologie de l'Interaction*, 7-8, 1-24.

Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. Dans M. Kail & M. Fayol (eds.), *L'acquisition du langage*, Vol.1, *L'émergence du langage*. Collection Psychologie et Sciences de la pensée. pp. 231-265. Paris : P.U.F.

Veneziano, E., & Parisse, C. (2010). The acquisition of early verbs in French: Assessing the role of conversation and of child-directed speech. *First Language*, 30, 3-4, 287-311.

Witko, A. (2012). Corpus et pathologie du langage. Quelle approche en orthophonie-logopédie ?, In AZZOPARDI, S. et al. (Eds), *Corpus, données, modèles, Cahiers de Praxématique*, n°54-55 (en cours d'évaluation).

Witko, A. (2010). Conduites d'étayage maternel en situation de lecture partagée auprès d'enfants français de 24 mois. *Rééducation Orthophonique*, 24. 209-238.

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

Zorman, M., Duye, M., Kern, S., Le normand, MT., Lequette, C., & Pouget, G. (2011). « Parler Bambin » un programme de prévention du développement précoce du langage. *ANAE*, 112-113, 238-245.

ANNEXES

Annexe I : les « 7 contracts of literacy » de Snow et Ninio

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

Figure 9 : Les « 7 contracts of literacy » de Snow et Ninio (1986) cité dans Desvergues et Lebrun (2010)

Annexe II : Courriers d'information

1. Courrier à destination des directrices de crèche



ISTR Formation Orthophonie
8, avenue Rockefeller 69373 Lyon Cedex 08
Tel : 04 78 77 70 00

BORGER Deborah
8, Place de la Croix Rousse - 69004 Lyon
ebbie13@hotmail.com
06 98 82 38 85

SEGUR Karine
31, Allée Claude Dumont - 69300 Caluire et Cuire
karine.segur@free.fr
06 28 05 86 60

Maître de mémoire : Dr Agnès WITKO

Lyon, le 29 août 2011.

Objet : Projet de recherche autour de la lecture d'une histoire d'une mère à son enfant.

Madame,

Dans le cadre de nos études en orthophonie, nous réalisons un mémoire de recherche autour de l'interaction entre une mère et son enfant lors de la lecture partagée d'un album. Nous nous intéressons plus particulièrement à la mère en tant qu'« interlocuteur privilégié ». Le but de cette recherche est d'apporter des données sur l'évaluation du langage du très jeune enfant ainsi que sur les stratégies utilisées par la mère qui privilégie le développement du langage et de la communication. Pour valider cette recherche, nous devons prendre en compte toutes les catégories socio-professionnelles afin de dégager des principes qui pourraient être exploitables en évaluation et guidance parentale, dans le cadre d'une intervention précoce en orthophonie.

Nous recherchons pour cette étude des enfants nés entre août et décembre 2009, qui seront donc âgés de 24 mois, entre septembre et décembre 2011 (période de réalisation du projet). Dans un souci de méthodologie, ces enfants doivent tous être accueillis en crèche, à temps plein ou partiel, c'est pourquoi nous nous permettons de vous solliciter.

La participation des parents et de l'enfant implique une rencontre d'environ 30 minutes, qui se déroule en deux temps :

- Dans un premier temps, nous demanderons à la mère de lire trois albums à son enfant : tout d'abord un livre apporté par l'enfant, qu'il apprécie plus particulièrement, afin que sa maman et lui se sentent plus à leur aise. Puis nous leur donnons les deux livres que nous avons choisis. Enfin nous terminons la séance par un livre-jeu à rabats, qui plaît en général beaucoup aux enfants. Cette séance, qui dure de 15 à 20 minutes, sera filmée dans son intégralité. Cependant, les vidéos ne seront visionnées que par notre maître de mémoire et nous-mêmes, et ne serviront que dans le cadre de ce projet.
- Puis nous proposerons aux parents de remplir un questionnaire afin de recueillir des informations sur l'enfant et de situer son développement de façon générale. Un second questionnaire sur des points plus précis du langage leur sera remis avec les explications nécessaires, afin qu'ils le complètent ensuite chez eux.

Toujours dans le souci d'avoir une méthodologie rigoureuse mais aussi dans un but écologique pour les familles, nous vous demandons la permission de faire nos passations sur le lieu de la crèche. Pour les conditions matérielles, nous avons une petite caméra sur pied. Nous avons juste besoin d'une petite pièce fermée avec éventuellement un fauteuil ou des coussins au sol pour la maman et son enfant. L'installation est rapide, et la crèche étant un endroit familier des enfants, tout se passe en général avec beaucoup de naturel. En outre, nous garantissons l'anonymat de toutes les personnes impliquées, et nous ne filmons aucune autre personne dans l'établissement.

Nous restons à votre entière disposition pour tout renseignement complémentaire.

En vous remerciant de l'intérêt que vous porterez à notre demande et de l'aide que vous pourrez nous apporter, nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos respectueuses salutations.

Deborah Borger et Karine Ségur

2. Courrier à destination des parents



ISTR Formation Orthophonie
8, avenue Rockefeller 69373 Lyon Cedex 08
Tel : 04 78 77 70 00

BORGER Deborah
8, Place de la Croix Rousse - 69004 Lyon
ebbie13@hotmail.com
06 98 82 38 85

SEGUR Karine
31, Allée Claude Dumont - 69300 Caluire et Cuire
karine.segur@free.fr
06 28 05 86 60

Maitre de mémoire : Dr Agnès WITKO

Lyon, le 29 août 2011.

Objet : Projet de recherche autour de la lecture d'une histoire d'une mère à son enfant.

Madame, Monsieur, chers parents,

Dans le cadre de nos études en orthophonie, nous réalisons un mémoire de recherche dont l'objectif est de mieux comprendre l'interaction entre une mère et son jeune enfant lors de la lecture partagée d'un album. En effet connaître le détail de ces moments de partage pour des enfants sans difficultés particulières peut nous donner des pistes de travail pour prendre en charge le très jeune enfant. La lecture d'histoires est une situation propice à ces échanges.

Nous recherchons pour cette étude des enfants nés entre août et décembre 2009, qui seront donc âgés de 24 mois entre septembre et décembre 2011 (période de réalisation du projet). Pour les besoins de notre recherche, ces enfants doivent tous être accueillis en crèche, à temps plein ou partiel, c'est pourquoi nous nous permettons de vous solliciter.

Votre participation impliquerait une rencontre d'environ 30 minutes, qui se déroulerait en deux temps :

- Dans un premier temps, nous vous demanderons de lire trois histoires à votre enfant : tout d'abord un livre que vous aurez apporté de la maison, qu'il apprécie plus particulièrement, afin qu'il se sente bien à l'aise. Puis nous vous donnerons deux livres que nous avons choisis. Enfin nous terminons la séance par un livre-jeu à rabats, qui plaît en général beaucoup aux enfants. Cette séance, qui dure de 15 à 20 minutes, sera entièrement filmée. Cependant, les vidéos ne seront visionnées que par notre maître de mémoire et nous-mêmes, et ne serviront que dans le cadre de ce projet.
- Puis nous vous proposerons de remplir un questionnaire afin de recueillir des informations sur votre enfant et de situer son développement de façon générale. Un second questionnaire sur des points plus précis du langage vous sera remis avec les explications nécessaires, afin que vous le complétiez ensuite chez vous.

Si vous êtes intéressés par cette étude, n'hésitez pas à nous contacter. Nous restons à votre entière disposition pour toute demande d'informations complémentaires.

En vous remerciant de l'intérêt que vous porterez à notre demande et de l'aide que vous pourrez nous apporter, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos respectueuses salutations.

Deborah Borger et Karine Ségur

Annexe III : Conventions de transcription

Nous présentons ici les principales conventions de transcriptions existantes pour CLAN, que nous avons adoptées pour notre projet.

1. Codages de la ligne principale

1.1. Transcription sur la ligne principale : énoncés des locuteurs

La transcription des mots de l'enfant et de sa mère est orthographique. Les noms propres, tout comme les diminutifs, sont transcrits avec une majuscule et en toutes lettres, y compris Monsieur Lapin.

Les apostrophes sont permises, suivies d'un espace. Il n'y a pas de tiret de clitique post-verbaux. Ils sont remplacés par un espace. Les tirets des mots composés sont remplacés par des "+".

Une ligne principale commence par le symbole '*', qui précède le nom du locuteur symbolisé par un trigramme (MOT pour la mère, CHI pour l'enfant, STU pour l'étudiante), immédiatement suivi de ':.'. Après une tabulation, l'énoncé peut être transcrit. Différents marqueurs peuvent être ajoutés en début ou en fin d'énoncés :

En début d'énoncé :

- Enoncé complétant un énoncé précédent produit par le même locuteur +,
- Enoncé complétant un énoncé précédent produit par un autre locuteur ++

En fin d'énoncé :

- Enoncé en suspend +...
- Question en suspend +..?

Dans tous les cas, le marqueur de fin d'énoncé est toujours précédé d'un espace: . ! ?

*MOT: heureusement que les carottes +...

*CHI: oh a peur !

Codages particuliers :

- Elisions : codées avec (). *MOT: il (n') y a pas de lapin .
- Onomatopées : codées avec : @o. *CHI: ouah@o .
- Fillers (compte pour un mot) : ajouter @fs. *CHI: a@fs dame .
- Allongement d'une syllabe est marquée par un *colon* :
- Une pause entre deux syllabes est traitée par un double *colon* ::
- Mot inventé par l'enfant : mot@c

Nous ne codons pas les recouvrements d'un énoncé par un autre. La vidéo étant alignée avec le texte, chaque énoncé correspond parfaitement à l'image.

1.2. Éléments paralinguistiques

Nous avons codé uniquement les rires, le chant, les cris et la lecture de texte. La partie d'énoncé sur laquelle porte l'élément paralinguistique est entre crochets.

*MOT : <les petits poissons> [=! chante]. (*la mère chante*)

*MOT : <il est là> [=! rit] oui . (*la mère ne rit que sur la partie de l'énoncé entre crochets*)

*MOT: <et hop, il le pose sur sa tête> [=! lit] . (*énoncé lu*)

4.1. Codages particuliers

Énoncés inintelligibles :

- énoncé partiellement inintelligible noté par xx : *CHI: xx la maman !
- énoncé totalement inintelligible, compté comme tel dans les calculs noté par xxx ou yy : *CHI: xxx .

Les silences : sont codés par une ligne orthographique supplémentaire lorsqu'ils ne sont pas attribués à un locuteur en particulier. *UNI: 0.

2. Codage des lignes secondaires

2.1. Remarques générales

La ligne secondaire concerne directement le locuteur dont elle dépend, sauf autre mention expresse. Nous avons choisi de coder les lignes secondaires qui étaient essentielles pour le projet. Elles concernent la situation de communication, les actions, et le pointage.

Il n'y a pas de marqueur de fin d'énoncé pour les lignes secondaires. Nous ne codons pas les énoncés de l'enfant en phonétique. Nous laissons uniquement la ligne principale, avec un codage alphabétique de l'interprétation faite en fonction du contexte et de la réponse de la maman. Lorsqu'il y a ambiguïté sur un mot, nous notons avec [= ? texte] la transcription alternative du mot précédent.

2.2. Coder les actions

%act : Cette ligne permet de coder les actions. Ce sont principalement celles liées au livre, comme tourner la page, ouvrir ou fermer le livre. Mais d'autres actions ont été codées telles que : se lever, chanter, se balancer.

*MOT: <bon appétit Monsieur Lapin> [=! lit] .

%act: MOT tourne la page

2.3. Informations sur la situation

%sit : Cette ligne sert à décrire des aspects spécifiques de la situation.

*MOT: je mets mon bras .

*CHI: boum .

%sit: CHI se cogne

%com : Codage des commentaires. C'est la « voix » du transcripteur, qui complète les informations sur la situation. Par exemple cette ligne peut coder une explication sur ce qui est dit par le locuteur.

*MOT: <avec un lo:ng cou> [=! lit] .

%xpnt: MOT show image

%com: MOT suit le cou de l'animal avec le doigt pendant la voyelle allongée

2.4. Codage des gestes

%gpx : Codage des gestes tendres, comme caresser ou toucher.

%ximi : Description d'une imitation, d'une répétition d'un geste par l'autre locuteur.

%fac : Codage des regards, lorsqu'ils sont en lien avec l'attention conjointe, pour appuyer un énoncé de la mère ou remettre l'enfant dans l'échange.

%xpnt : Codage des pointages, à part des autres actions, afin de pouvoir les compter. La ligne est complétée en indiquant l'objet pointé et les caractéristiques du geste.

*MOT: qu'est ce qu'il mange le singe ?

%xpnt: MOT show image

Annexe IV : Lignes de calcul CLAN utilisées dans notre étude

Calcul de la LME en mot sur les 50 premiers énoncés :

mlt @ +t*AAA: +z50u

Calcul de l'IVOC ainsi que du nombre total de mots produits pour un locuteur :

freq @ +t*AAA:

Calcul de l'Indice de Diversité Lexicale sur les 50 premiers mots :

freq @ +t*AAA: +z50w

Calcul du nombre total de pointages, ainsi que du nombre de pointages de chaque acteur :

freq @ -t* +t%xpnt:

AAA est à remplacer par le trigramme du locuteur concerné par le calcul, c'est-à-dire CHI ou MOT dans notre étude.

ANNEXE V : Exemple de transcription d'un corpus

@Begin
@Languages: fra
@Participants: CHI Child, MOT Mother, STU Student, UNI Unidentified
@ID: fra|change_me_later|CHI||||Child||
@ID: fra|change_me_later|MOT||||Mother||
@ID: fra|change_me_later|STU||||Student||
@ID: fra|change_corpus_later|UNI||||Unidentified||
@Media: Cassandra_protocole_3_livres, video
@Date: 21-SEP-2011
@Transcriber: Karine, Ségur
*STU: tu veux un autre livre ?
*CHI: chat, chat .
%xpnt: reach CHI montre le livre au sol
*STU: 0[=! rit].
*STU: alors regarde .
*STU: <oh, qu'est ce que j'ai> [=! chuchote] ?
*CHI: oh !
%sit: STU donne le livre à CHI
*CHI: ça .
*STU: donc là c'est pareil vous faites comme chez vous .
*MOT: on dit merci ?
*MOT: tu le dis ?
%act: Mot regarde CHI
*CHI: s'il te plaît !
*CHI: xxx .
%xpnt: CHI show image
*MOT: c'est une carotte .
*CHI: é@fs chat ?
%act: CHI tourne la page
%xpnt: CHI show image
*MOT: c'est Monsieur Lapin .
*MOT: <Monsieur Lapin n'aime plus les carottes> [=! lit].
%xpnt: MOT show texte en suivant chaque mot qu'elle lit
*MOT: hop, comme Cassandra il (n)'aime plus les carottes .
%xpnt: MOT show image
*CHI: xx là .
*MOT: tu veux pas r(e)garder dedans un peu plus loin r(e)garde ?
%act: CHI ferme le livre et le tend à STU
*MOT: oh il est où Monsieur Lapin ?
%act: CHI ouvre le livre
*CHI: là .
%xpnt: show image
*MOT: il est là oui [=! rit].
*MOT: il est parti en courant on dirait .
*MOT: <il quitte sa maison pour aller regarder dans l'assiette de sesvoisins> [=! lit].
%xpnt: MOT show texte en suivant chaque mot qu'elle lit

*MOT: oh, il (n)'aime pas les carottes .
 %xpnt: MOT show image
 *MOT: ah pas bon !
 %xpnt: MOT show image
 *MOT: alors i(l) va voir c(e) qu'il y a ailleurs .
 %act: MOT tourne la page
 *CHI: oh !
 %xpnt: CHI show image
 *MOT: oh ?
 *MOT: <que manges tu demande t il à la grenouille> [=! lit] ?
 *CHI: é@fs cocotte .
 %act: CHI tourne la page
 *MOT: <un oiseau> [///] c'est un oiseau .
 *MOT: <que manges tu demande t il à l'oiseau> [=! lit]?
 %xpnt: MOT show texte en suivant chaque mot qu'elle lit
 *MOT: <je mange des vers répond l'oiseau> [=! lit].
 %xpnt: MOT show texte en suivant chaque mot qu'elle lit
 *MOT: <berk fait Monsieur Lapin> [=! lit] !
 %xpnt: MOT show texte en suivant chaque mot qu'elle lit
 *MOT: t(u) as vu l'oiseau ?
 %xpnt: MOT show image
 *MOT: il mange un ver .
 %xpnt: MOT show image
 *CHI: xxx .
 *MOT: oh qu'est ce que c'est ?
 %act: CHI tourne la page
 %xpnt: CHI show image
 *CHI: quelque chose .
 %xpnt: CHI show image
 *MOT: c'est le cochon .
 *CHI: yy .
 %xpnt: CHI show image
 *MOT: <que manges tu demande t il au cochon> [=! lit] ?
 %xpnt: MOT show texte en suivant chaque mot qu'elle lit
 *CHI: là .
 %xpnt: CHI show image
 *MOT: <je mange n'importe quoi répond le cochon> [=! lit] .
 %xpnt: MOT show texte en suivant chaque mot qu'elle lit
 *MOT: <et bien pas moi dit Monsieur Lapin> [=! lit] .
 %xpnt: MOT show texte en suivant chaque mot qu'elle lit
 *CHI: cochon !
 %xpnt: CHI show image vivement
 *CHI: oui .
 *CHI: ah !
 %act: CHI tourne la page
 *CHI: c'est <quoi ça> [=? poisson] ?
 %xpnt: CHI show image
 *MOT: oui c'est un gros poisson oui .
 *MOT: une baleine .
 *CHI: oh, qu'est ?

%xpnt: CHI show image
*MOT: c'est de l'eau .
*MOT: elle est dans l'eau la baleine .
%xpnt: MOT show image en suivant le dessin
*CHI: xxx .
%xpnt: MOT show image
*MOT: <que manges tu demande t il à la baleine> [=! lit]?
%xpnt: MOT show texte en suivant chaque mot qu'elle lit
*MOT: <du plancton répond la baleine> [=! lit].
%xpnt: MOT show texte en suivant chaque mot qu'elle lit
*CHI: ça xx ?
%act: CHI tourne la page
*CHI: oh .
%xpnt: CHI show image
*MOT: qu'est ce que c'est ?
*CHI: xxx .
%xpnt: CHI show image
*MOT: c'est un singe .
*MOT: qu'est ce qu'i(l) mange le singe ?
%xpnt: MOT show image
*CHI: ça !
%xpnt: CHI show image
*MOT: c'est quoi ?
*CHI: la banane .
%pho: é@fs banane
*MOT: une banane oui .
*CHI: encore tourne è@fs page ?
*CHI: oh, ça .
%act: CHI tourne la page
%xpnt: MOT show image
*CHI: poisson: .
*MOT: nan c'est pas bien .
*MOT: c'est Monsieur Lapin qui rentre en courant chez lui .
%xpnt: MOT show image
*MOT: oh, qu'est ce qu'il y a là ?
%xpnt: MOT show image
*CHI: yyy .
%xpnt: CHI show image
*MOT: c'est un loup .
*MOT: et le loup il mange le lapin hein ?
*MOT: alo::rs là .
%act: CHI tourne la page
*MOT: attention (il) y a deux pages .
*CHI: oh page !
*CHI: xx .
%act: MOT tourne page en arrière
*CHI: oh, il a xx !
*CHI: là !
*MOT: xxx .
*CHI: allo !

%gpx: CHI fait oui de la tête
%act: MOT aide et CHI tourne la page
*CHI: xxx .
*MOT: oh, il a tout mangé .
*CHI: xxx .
%xpnt: CHI show image
*MOT: oui il a tout mangé .
*UNI: 0.
%act: MOT tourne plusieurs pages en arrière
*CHI: poisson .
%xpnt: CHI show image
*CHI: oh oh caché .
%act: CHI tourne les pages trop loin
*CHI: caché là .
%act: CHI tourne les pages
*CHI: xxx .
*CHI: oh xx .
*CHI: voilà !
*CHI: oh a plus .
%xpnt: CHI show image
*MOT: i(l) y en n'a plus il a tout mangé .
*MOT: bravo Monsieur Lapin .
*CHI: bravo !
%gpx: CHI frappe des mains
*UNI: 0.
%act: CHI se tourne vers STU puis ferme le livre
*CHI: ça xxx .
*CHI: carotte .
%act: CHI retourne le livre
*CHI: ba:@o !
*MOT: ah, il aime pas les carottes .
*UNI: 0.
%act: CHI examine la couverture du livre
*CHI: oh xx .
%sit: CHI est attirée par le bruit des enfants dans le couloir
*MOT: tu entends du bruit ?
*MOT: t(u) entends des enfants qui courent à côté ?
*MOT: tu veux le lire encore le livre ?
*CHI: encore !
*CHI: c'est carotte là .
%xpnt: CHI show image
*MOT: oui c'est une carotte .
*CHI: xx livre xx .
%act: CHI ferme le livre et le pose à côté
*CHI: fini !
%act: CHI se tourne vers STU et tend le bras
*MOT: ça y est ?
*CHI: là .
%gpx: CHI tend le bras
*STU: encore un autre ?

%gpx: CHI fait oui de la tête
 *STU: un autre dans le sac peut être .
 *STU: regarde .
 %act: STU donne le livre à CHI
 *CHI: xxx .
 *MOT: qu'est ce que tu dis ?
 *CHI: merci maman .
 *MOT: on dit merci !
 *MOT: <qu'est ce que c'est qu(e) ça> [=! lit].
 *MOT: oh c'est quoi ?
 %xpnt: MOT show image
 *CHI: c'est xx ?
 %xpnt: CHI show image
 *CHI: là .
 *CHI: tourne .
 %act: MOT tourne la page
 *MOT: qu'est ce que c'est ?
 %xpnt: CHI show image
 *CHI: xxx .
 *CHI: xxx !
 *MOT: la porte ça, oui .
 *MOT: et ça ?
 %xpnt: MOT show image
 *MOT: qu'est ce que c'est ?
 *CHI: ça .
 %xpnt: CHI show image
 *CHI: xxx .
 *CHI: là .
 %act: MOT aide et CHI tourne la page
 *CHI: xxx .
 %xpnt: CHI show image
 *CHI: ça attends ça c'est pot .
 %xpnt: CHI show image
 *CHI: ça (.) ça .
 %xpnt: CHI show image
 *CHI: xx .
 %act: CHI tourne la page
 *CHI: lui c'est Nounours .
 %xpnt: CHI show image
 *MOT: c'est une p(e)tite souris !
 *MOT: <qu'est-ce que c'est qu(e) ça demande le petit chien> [=! lit]?
 *MOT: <ses amis les souris réfléchissent> [=! lit].
 %xpnt: MOT show texte en suivant chaque mot qu'elle lit
 *MOT: <elles disent toutes euh euh> [=! lit].
 %xpnt: MOT show texte en suivant chaque mot qu'elle lit
 *CHI: wou@o wou@o wou@o !
 *MOT: t(u) as vu le petit chien ?
 %xpnt: MOT show image
 *MOT: il s(e) demande c(e) que c'est .
 *CHI: xxx .

%xpnt: CHI show image
*CHI: ouaf@o ouaf@o .
*MOT: le chien i(l) fait ouaf@o !
*CHI: quoi ?
*MOT: oh les deux souris .
%xpnt: MOT show image
*MOT: les deux souris <ont toujours de b(onnes)> [/] ont toujours bonnes idées .
*MOT: <elles montent dedans> [=! lit].
*MOT: attend j(e) (ne) vois pas .
*MOT: elles montent dedans hop@o hop@o hop@o .
*CHI: oh oh !
*MOT: oh .
%xpnt: CHI show image
*CHI: xxx .
%xpnt: CHI show son livre sur le tapis
*CHI: le chacha@c lire .
%act: MOT retrouve la bonne page dans le livre
*CHI: xx chacha@c maman .
*MOT: qu'est ce que c'est ?
%xpnt: MOT show image
*CHI: xxx !
%xpnt: CHI show image
*MOT: un poussin !
*CHI: xxx .
%act: MOT tourne la page
%com: CHI s'agite et regarde STU
*MOT: qu'est ce que c'est ?
%xpnt: MOT show image
*CHI: xxx .
*MOT: oui .
*CHI: pied xx .
%xpnt: CHI show image
*MOT: <c'est son pied> [///] il met son pied dedans .
*MOT: ben oui i(l) s(e) demande ce que c'est ?
%act: MOT regarde CHI
*MOT: oh qu'est ce qu'ils ont fait au p(e)tit chevreau ?
%xpnt: MOT show image
*CHI: ça !
*CHI: xxx .
*MOT: qu'est ce qu'ils ont fait ?
*CHI: ça !
%xpnt: MOT et CHI show image
*MOT: <il le met où> [///] où est-ce qu'il le met ?
*CHI: a@fs tête .
%xpnt: CHI show image
*MOT: sur sa tête oui .
*MOT: il en fait un chapeau .
*CHI: chapeau .
*CHI: oh !
%act: MOT tourne la page

%xpnt: CHI show image
 *MOT: c'est pas un chapeau !
 *MOT: qu'est ce que c'est ?
 *CHI: Loulou .
 %xpnt: CHI show image
 *MOT: ah c'est Loulou le chat qui fait dodo dedans .
 *CHI: ça c'est c'est ?
 %xpnt: CHI show image
 *CHI: c'est un@fs âne .
 *CHI: xxx .
 *CHI: xxx .
 %act: CHI descend des genoux de sa maman
 %com: CHI s'agite
 *CHI: ça c'est ?
 %xpnt: CHI show image
 *MOT: oui qu'est ce que c'est ?
 *CHI: xxx .
 *MOT: c'est quoi ça Camille ?
 %xpnt: MOT show image
 *CHI: ça là .
 %xpnt: CHI show image
 *MOT: oui et en d(e)ssous là en bleu .
 *MOT: c'est de l'eau .
 *CHI: ah [=! crie] !
 *CHI: xx l'eau .
 *MOT: mmh !
 *MOT: il veut en faire un bateau .
 %xpnt: MOT show image
 *CHI: <xxx> [=! chante].
 %act: CHI se balance en rythme
 *MOT: <bateau sur l'eau> [=! chante].
 *CHI: oh est sur l'eau .
 %xpnt: CHI show image
 *MOT: le petit poussin t'as vu ?
 *MOT: ah <c'est des> [/] c'est des cannetons .
 *CHI: xxx .
 %act: CHI se balance en rythme
 *MOT: <tout de suite les trois cannetons s'écrient, oh le beau bateau> [=! lit]!
 %xpnt: MOT show texte en suivant chaque mot qu'elle lit
 *CHI: xxx .
 *MOT: et tu crois qu(e) c'est vraiment un bateau ?
 *CHI: xxx .
 *CHI: xxx .
 %act: CHI regarde STU
 *CHI: oh hisse !
 *CHI: maman .
 *MOT: oh qui c'est ?
 %xpnt: MOT show image
 *CHI: pousser maman .
 *CHI: maman pousser là .

%act: CHI se lève et passe derrière sa maman
*CHI: veux passer là .
*CHI: maman xx .
*CHI: là là .
%xpnt: CHI show le coussin contre le mur
*CHI: xxx .
*MOT: viens viens voir [=! chuchote] .
*MOT: xxx .
*MOT: regarde, qui c'est Camille ?
%xpnt: MOT show image
*CHI: qui c'est ?
%xpnt: CHI show image
*CHI: ma xx .
*CHI: xxx .
*MOT: c'est le bébé .
%gpx: CHI touche la page
*CHI: a@fs bébé .
*MOT: eh oui !
*CHI: ah ah .
*MOT: <à ce moment un cri résonne dans la cour> [=! lit].
*MOT: <mon pot> [=! lit]!
*MOT: et qu'est ce que c'est Camille alors ?
%xpnt: MOT show image
*CHI: pot .
*MOT: c'est un pot ?
*MOT: c'est pour faire quoi ?
*CHI: caca prout .
*MOT: oui: [=! rit]!
*CHI: xxx .
*CHI: c'est le bébé là .
*MOT: oh et qu'est ce qu'il fait ?
%act: MOT tourne la page
%xpnt: mot show image
*CHI: caca .
*MOT: oui !
*MOT: j(e) crois qu(e) là tout l(e) monde a compris enfin à quoi ça servait !
*CHI: caca .
*MOT: oui .
*CHI: pot .
*CHI: voilà: !
%act: MOT tourne la page
*MOT: j'ai fini .
*MOT: le p(e)tit garçon qui dit j'ai fini !
*MOT: il a fait pipi .
*MOT: ou il a fait caca .
%act: MOT tourne la page
*CHI: oui oui oui .
*CHI: oh oh !
*MOT: (il) y a du bruit dans l'évier ?
*CHI: oh pipi !

%xpnt: CHI show évier
 %sit: on entend des bruits de tuyauterie
 %act: MOT ferme le livre
 *CHI: a l'eau .
 *CHI: xx encore .
 %xpnt: CHI show sac de STU
 *STU: encore [=! rit] ?
 *MOT: 0[=! rit] .
 *STU: j'en ai encore un, si tu veux .
 *STU: tu veux ?
 *CHI: oui .
 %gpx: CHI fait oui de la tête
 *STU: <alors tiens, tiens> [=! chuchote] .
 %act: STU donne le livre à CHI
 *MOT: oups, il est lourd .
 *MOT: qu'est ce qu'on dit ?
 *CHI: xxx .
 *MOT: on dit merci: .
 *CHI: xxx .
 %act: CHI regarde STU
 *CHI: xx maman .
 %act: CHI ouvre le livre
 *MOT: oui .
 %act: CHI pose le livre sur les genoux de MOT
 *MOT: touche, touche Camille .
 *MOT: c'est tout doux .
 %act: MOT et CHI touchent l'image
 *MOT: <un œuf se fendille> [=! lit].
 *MOT: <une tête sort de la coquille> [=! lit].
 *MOT: t'as vu l'œuf ?
 %xpnt: MOT show image
 *MOT: i(l) s(e) fendille .
 %xpnt: CHI show image
 %ximi: CHI bouge le doigt sur l'image comme MOT
 %gpx: CHI lève le doigt pour montrer qu'elle a entendu
 *MOT: <un drôle de petit oiseau qui cherche sa maman> [=! lit].
 %xpnt: MOT show texte en suivant chaque mot qu'elle lit
 *MOT: <maman maman> [=! lit]!
 %xpnt: MOT show texte en suivant chaque mot qu'elle lit
 *MOT: t'as vu l(e) petit oiseau, il sort de l'œuf .
 %xpnt: MOT et CHI show image
 *CHI: ses yeux, regarde ses yeux .
 %gpx: CHI caresse l'image
 *MOT: oui on voit ses yeux .
 %gpx: CHI caresse l'image
 *CHI: oh .
 %act: MOT aide et CHI tourne la page
 *MOT: <maman maman> [=! lit]!
 %act: CHI tourne la page
 *MOT: <je ne suis pas ta maman je suis une vache> [=! lit]!

%xpnt: MOT et CHI show image
 *MOT: <et voici mon petit> [=! lit].
 *MOT: la vache, il est où son petit ?
 %xpnt: MOT et CHI show image
 *CHI: il est là .
 %xpnt: CHI show image
 *MOT: non, ça c'est la vache .
 *MOT: <coucou c'est moi le veau> [=! lit]!
 *MOT: oh, il est caché !
 *CHI: caché .
 %act: CHI ouvre le rabat
 *CHI: ah [=! rit]!
 *MOT: <le veau est le petit de la vache> [=! lit].
 %xpnt: MOT show image
 *MOT: c'est son petit .
 %xpnt: MOT show image
 *CHI: oh !
 *MOT: non (il) (n'y) en a pas d'autre .
 %act: CHI veut ouvrir un autre rabat
 *CHI: xxx .
 *MOT: sa maman elle est pas là .
 %act: CHI ferme le livre
 *CHI: xxx .
 %act: CHI pose le livre à côté
 *MOT: a plus !
 *CHI: là encore .
 %xpnt: CHI show sac de STU
 *STU: 0[=! rit] .
 *MOT: (il) (n'y) en a plus !
 %gpx: MOT caresse les cheveux de CHI
 *MOT: tu (ne) veux pas qu'on r(e)garde encore un p(e)tit peu celui là ?
 %xpnt: MOT show le dernier livre
 *CHI: xxx .
 *MOT: non ?
 *CHI: encore .
 %xpnt: CHI show sac de STU
 *MOT: non (il) (n'y) en a plus .
 *UNI: 0.
 %xpnt: reach CHI montre toujours le sac de STU
 *CHI: le livre il est là chercher .
 %act: CHI se lève
 *MOT: ça c'est le tien, oui .
 *CHI: c'est le livre .
 %act: CHI ramène le livre
 @Time Duration: <00:00:01-00:17:48>
 @End

Annexe VI : Résultats psycholinguistiques

1. Présentation graphique des principaux résultats psycholinguistiques

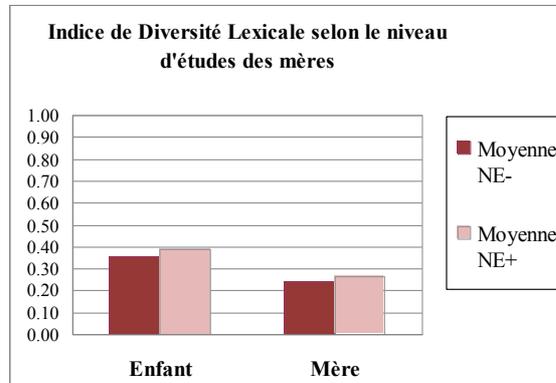


Figure 10 : IDL moyen des enfants et de leur mère selon le niveau d'études des mères

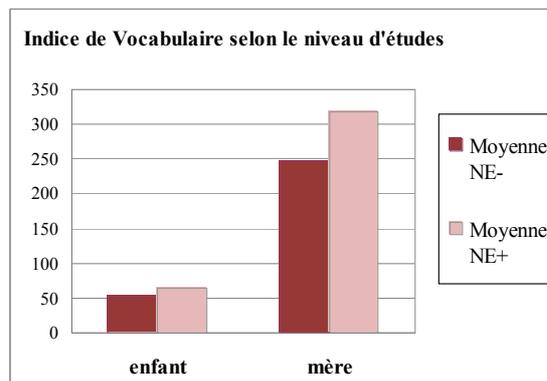


Figure 11 : IVOC moyen des enfants et de leur mère selon le niveau d'études des mères

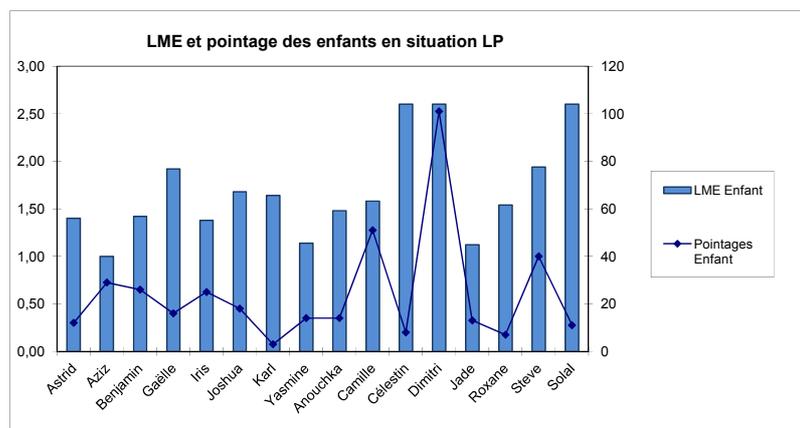


Figure 12 : LME et pointage de chaque enfant

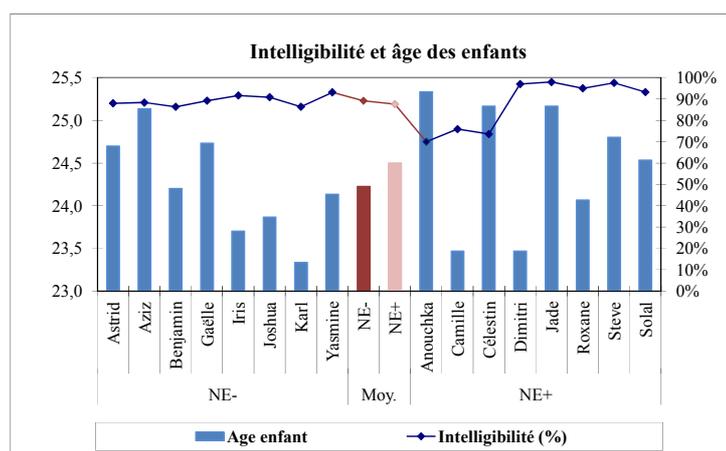


Figure 13 : Age et pourcentage d'intelligibilité de chaque enfant

2. Résultats psycholinguistiques bruts

Enfants	LME			IVOC		Autres résultats de l'enfant	
	Mère	Enfant	Indice d'ajustement	Mère	Enfant	IDL	Intelligibilité
Astrid	3.96	1.40	2.83	138	37	0.64	92%
Aziz	4.80	1.00	4.80	308	28	0.52	88%
Benjamin	3.80	1.42	2.68	305	79	0.42	91%
Gaëlle	4.59	1.92	2.39	409	104	0.58	97%
Iris	4.61	1.38	3.34	301	44	0.46	89%
Joshua	3.85	1.68	2.29	267	44	0.44	74%
Karl	3.56	1.64	2.17	116	50	0.48	76%
Yasmine	3.20	1.14	2.81	138	43	0.30	86%
Moyenne NE-	4.05	1.45	2.91	247.8	53.6	0.48	86.6%
Ecart-type NE-	0.53	0.28	0.79	98.5	23.5	0.10	0.07
Anouchka	5.10	1.48	3.45	359	39	0.70	86%
Camille	4.10	1.58	2.59	215	68	0.50	70%
Célestin	5.74	2.60	2.21	302	72	0.60	95%
Dimitri	3.98	2.60	1.53	338	91	0.18	98%
Jade	4.20	1.12	3.75	345	37	0.74	88%
Roxane	4.50	1.54	2.92	283	39	0.56	93%
Steve	4.30	1.94	2.22	417	60	0.58	98%
Solal	4.38	2.60	1.68	288	110	0.46	93%
Moyenne NE+	4.54	1.93	2.54	318.4	64.5	0.54	90.2%
Ecart-type NE+	0.55	0.56	0.74	56.6	24.8	0.16	0.09
Moyenne	4.29	1.69	2.73	283.1	59.1	0.51	88.4%
Ecart-type	0.60	0.50	0.79	87.7	24.8	0.14	0.08

Tableau 10 : Résultats psycholinguistiques bruts

Annexe VII : Résultats de l'analyse conversationnelle

1. Principaux résultats sous forme graphique

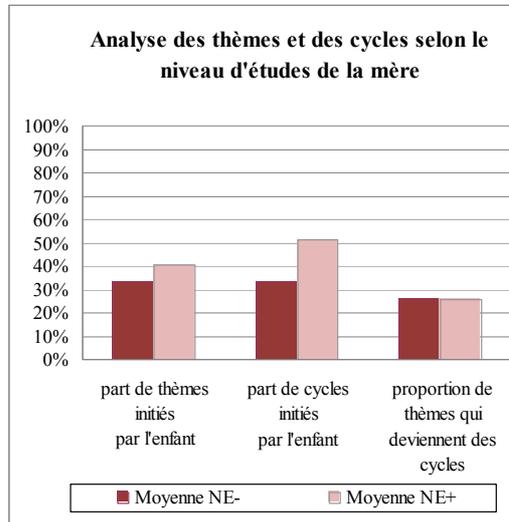


Figure 14 : Thèmes et cycles selon le niveau d'études de la mère

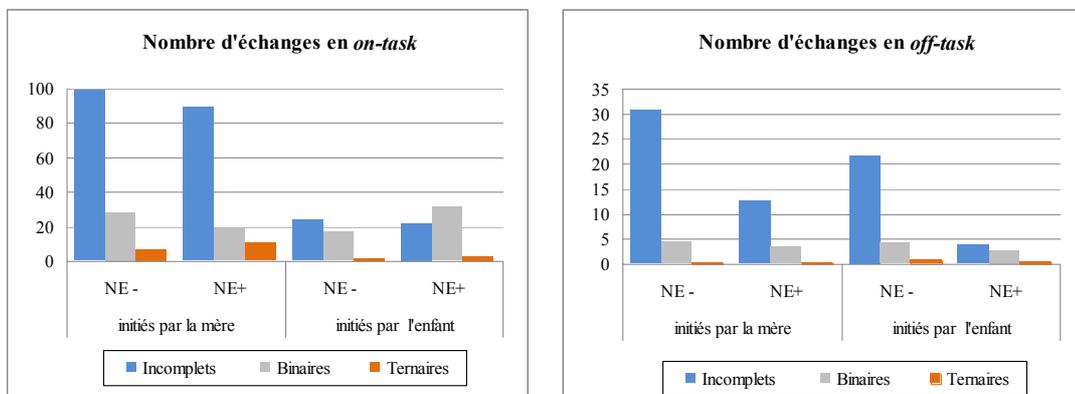


Figure 15 : Répartition des échanges incomplets, binaires et ternaires pendant les temps on-task et off-task, en fonction du niveau d'études de la mère

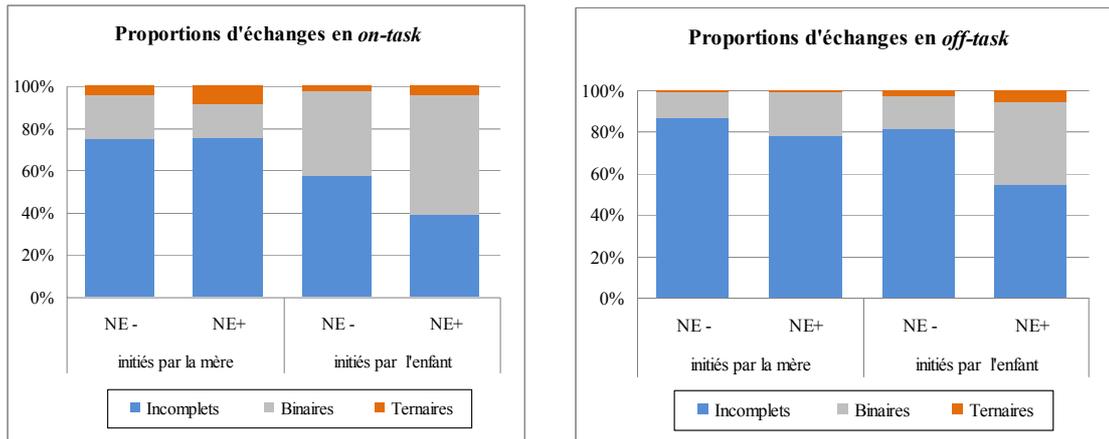


Figure 16 : Proportion d'échanges pendant les temps on-task et off-task en fonction du niveau d'études de la mère

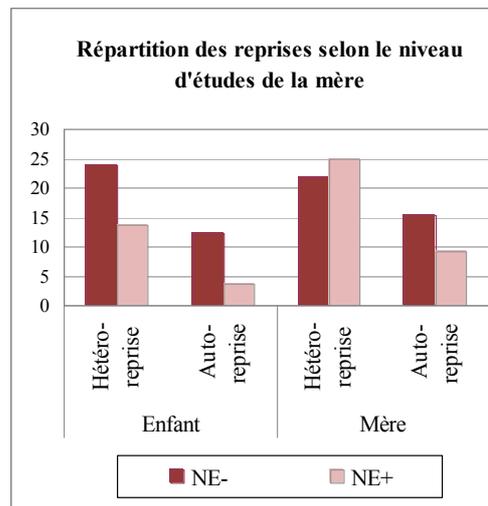


Figure 17 : Types de reprises de l'enfant et de la mère en fonction du niveau d'études de la mère

2. Résultats bruts

Prénoms des enfants	« Livre préféré »	Monsieur Lapin (1)	Qu'est-ce que c'est que ça (2)	Un drôle de petit oiseau (3)	Durée totale film	Durée séquences transcrites : livres (1+2+3)
Astrid	01'28''	01'27''	02'30''	01'17''	06'42''	05'14''
Aziz	04'00''	03'50''	05'50''	04'49''	18'29''	14'29''
Benjamin	02'00''	09'05''	08'45''	05'05''	24'55''	22'55''
Gaëlle	07'40''	03'25''	05'20''	06'05''	22'30''	15'00''
Iris	04'30''	08'26''	07'12''	03'12''	23'20''	18'50''
Joshua	04'30''	05'48''	02'57''	04'20''	20'29''	13'05''
Karl	03'15''	03'20''	03'25''	01'35''	11'35''	08'20''
Yasmine	06'10''	04'40''	03'00''	03'25''	17'15''	11'05''
Moyenne NE+	04'12''	05'00''	04'52''	03'44''	18'09''	13'37''
Ecart-type NE+	01'55''	02'28''	02'08''	01'35''	05'50''	05'16''
Minimum	01'28''	01'27''	02'30''	01'17''	06'42	05'14''
Maximum	07'40''	09'05''	08'45''	06'05''	24'55	22'55''
Anoushka	02'12''	03'21''	04'08''	03'39''	13'20''	11'08''
Camille	03'08''	05'26''	06'26''	02'48''	17'48''	14'40''
Célestin	05'25''	02'17''	03'05''	03'28''	14'15''	08'50''
Dimitri	03'04''	04'53''	08'34''	04'33''	21'04''	18'00''
Jade	07'00''	03'24''	04'26''	03'22''	18'12''	11'12''
Roxane	04'15''	03'15''	03'00''	02'45''	13'15''	09'00''
Solal	02'50''	04'10''	07'22''	04'32''	18'54''	16'04''
Steve	07'45''	05'00''	05'55''	00'00''	19'58''	10'55''
Moyenne NE-	04'27''	03'58''	05'22''	03'08''	17'06''	12'29''
Ecart-type NE-	01'56''	01'01''	01'54''	01'21''	02'52''	03'09''
Minimum	02'12''	02'17''	03'00''	00'00''	13'15''	08'50''
Maximum	07'45''	05'26''	08'34''	04'33''	21'04''	18'00''
Moyenne enfants	04'19''	04'29''	05'07''	03'26''	17'38''	13'03''
Ecart-type enfants	01'55''	01'57''	02'02''	01'30''	04'38''	04'22''
Minimum	01'28''	01'27''	02'30''	00'00''	06'42''	05'14''
Maximum	07'45''	09'05''	08'45''	06'05''	24'55''	22'55''

Tableau 11 : Temps de lecture des livres

Enfants	Echanges Incomplets		Echanges Binaires		Echanges Ternaires		Initiativ- es enfant	Réactives		Proportion d'échanges		
	Mère	Enfant	Mère	Enfant	Mère	Enfant		de l'enfant à sa mère	de la mère à l'enfant	Inc.	Bin.	Ter.
Astrid	37	19	11	8	2	0	35%	26%	30%	73%	25%	3%
Aziz	82	12	37	14	10	1	17%	36%	56%	60%	33%	7%
Benjamin	88	60	26	29	5	2	43%	26%	34%	70%	26%	3%
Gaëlle	127	42	49	32	9	3	29%	31%	45%	65%	31%	5%
Iris	225	9	40	9	8	2	7%	18%	55%	80%	17%	3%
Joshua	136	23	24	24	4	0	22%	17%	51%	75%	23%	2%
Karl	21	11	8	2	3	0	29%	34%	15%	71%	22%	7%
Yasmine	76	15	28	15	9	0	21%	33%	50%	64%	30%	6%
Moyenne NE-	99.0	23.9	27.9	16.6	6.3	1.0	26%	28%	42%	70%	26%	4%
Ecart-type NE+	60.1	16.8	13.1	10.0	2.9	1.1	0.11	0.07	0.13	0.06	0.05	0.02
Anouchka	102	3	9	12	9	1	12%	15%	81%	77%	15%	7%
Camille	40	51	17	25	13	2	53%	43%	35%	61%	28%	10%
Célestin	18	11	19	11	5	1	35%	57%	52%	45%	46%	9%
Dimitri	167	38	25	110	13	6	43%	19%	75%	57%	38%	5%
Jade	53	6	15	11	10	0	18%	32%	65%	62%	27%	11%
Roxane	90	5	21	14	5	2	15%	22%	76%	69%	26%	5%
Steve	127	29	21	24	13	4	26%	21%	49%	72%	21%	8%
Solal	116	30	23	44	15	5	34%	25%	62%	63%	29%	9%
Moyenne NE+	89.1	21.6	18.8	31.4	10.4	2.6	30%	29%	62%	63%	29%	8%
Ecart-type NE+	46.3	16.7	4.7	31.5	3.6	2.0	0.13	0.13	0.15	0.09	0.09	0.02
Moyenne	94.1	22.8	23.3	24.0	8.3	1.8	28%	28%	0.5	67%	27%	6%
Ecart-type	53.9	16.8	10.9	24.5	3.9	1.8	0.12	0.11	0.2	0.09	0.07	0.03

Tableau 12 : Analyse des échanges pendant le temps « on-task »

Enfants	Echanges Incomplets		Echanges Binaires		Echanges Ternaires		Initiativ- es enfant	Réactives	
	Mère	Enfant	Mère	Enfant	Mère	Enfant		de l'enfant à sa mère	de la mère à l'enfant
Astrid	29	15	3	4	0	0	37%	9%	21%
Aziz	5	2	4	1	0	0	25%	44%	33%
Benjamin	48	38	15	3	0	1	40%	24%	10%
Gaëlle	33	15	4	5	1	0	34%	13%	25%
Iris	14	0	0	1	0	0	7%	0%	100%
Joshua	13	3	0	0	0	0	19%	0%	0%
Karl	63	24	5	9	0	0	33%	7%	27%
Yasmine	39	4	5	4	0	0	15%	11%	50%
Moyenne NE-	30.50	12.63	4.50	3.38	0.13	0.13	26%	14%	33%
Ecart-type NE+	18.28	12.37	4.39	2.69	0.33	0.33	0.11	0.14	0.29

Anouchka	16	0	2	4	1	0	17%	16%	100%
Camille	10	16	5	4	0	0	57%	33%	20%
Célestin	9	1	4	2	0	1	24%	31%	75%
Dimitri	9	0	0	2	0	0	18%	0%	100%
Jade	13	1	4	3	2	0	17%	32%	75%
Roxane	20	3	7	2	2	2	19%	31%	57%
Steve	35	0	1	1	0	0	3%	3%	100%
Solal	61	9	11	4	1	0	15%	16%	31%
Moyenne NE+	21.63	3.75	4.25	2.75	0.75	0.38	21%	20%	70%
Ecart-type NE+	16.93	5.43	3.31	1.09	0.83	0.70	0.15	0.13	0.29

Moyenne	26.1	8.2	4.4	3.1	0.4	0.3	24%	17%	52%
Ecart-type	18.2	10.5	3.9	2.1	0.7	0.6	0.1	0.1	0.3

Tableau 13 : Analyse des échanges pendant le temps « off-task »

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. Table des figures

Figure 1 : Résultats des enfants à l'IFDC	44
Figure 2 : Comparaison des LME des mères et des enfants pour chaque groupe.....	46
Figure 3 : Proportion de temps <i>off-task</i> et nombre d'interruptions de la séance de lecture par dyade	49
Figure 4 : Comparaison des proportions de temps « on-task » et d'énoncés lus pour chaque groupe	50
Figure 5 : comparaison des proportions de réactives pendant les temps <i>on-task</i> et <i>off-task</i> pour chacun des participants	verso 50
Figure 6 : Nombre d'échanges monogérés par les enfants et leur mère.....	52
Figure 7 : Répartition des reprises des enfants.....	53
Figure 8 : Répartition des reprises des mères selon les enfants	53
Figure 9 : Les « 7 <i>contracts of literacy</i> » de Snow et Ninio (1986) cité dans Desvergnès et Lebrun (2010).....	80
Figure 10 : IDL moyen des enfants et de leur mère selon le niveau d'études des mères.....	97
Figure 11 : IVOC moyen des enfants et de leur mère selon le niveau d'études des mères.....	97
Figure 12 : LME et pointage de chaque enfant	97
Figure 13 : Age et pourcentage d'intelligibilité de chaque enfant	98
Figure 14 : Thèmes et cycles selon le niveau d'études de la mère.....	99
Figure 15 : Répartition des échanges incomplets, binaires et ternaires pendant les temps <i>on-task</i> et <i>off-task</i> , en fonction du niveau d'études de la mère	99
Figure 16 : Proportion d'échanges pendant les temps <i>on-task</i> et <i>off-task</i> en fonction du niveau d'études de la mère	100

Figure 17 : Types de reprises de l'enfant et de la mère en fonction du niveau d'études de la mère 100

2. Table des tableaux

Tableau 1 : Synthèse des procédés interactifs d'étayage maternel lors de la situation LP (Witko, 2010). 22

Tableau 2: Facteurs d'exclusion des dyades. 35

Tableau 3 : Caractéristiques personnelles des enfants 44

Tableau 4 : Enoncés produits par chaque locuteur et énoncés lus par la mère 45

Tableau 5 : IVOC des enfants et des mères 47

Tableau 6 : Durée de lecture des livres pour chaque groupe de dyades..... 46

Tableau 7 : Nombre moyen d'interruptions de la LP 49

Tableau 8 : Thèmes et cycles pendant le temps *on-task* 52

Tableau 9 : Comparaison des temps de lecture de M. Lapin dans trois études..... 60

Tableau 10 : Résultats psycholinguistiques bruts 98

Tableau 11 : Temps de lecture des livres 101

Tableau 12 : Analyse des échanges pendant le temps « *on-task* » 102

Tableau 13 : Analyse des échanges pendant le temps « *off-task* » 103

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon I</i>	2
1.1. Secteur Santé :	2
1.2. Secteur Sciences et Technologies :	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE THEORIQUE	9
I. UNE DYADE : L'ENFANT DE 24 MOIS ET SON PARTENAIRE SOCIAL.....	10
1. <i>24 mois : un âge charnière dans le développement de l'enfant</i>	10
1.1. Développement cognitif.....	10
1.2. Développement psychosocial.....	10
1.3. Développement du langage.....	11
1.4. Développement communicatif et pointage.....	12
1.4.1. Pointage de l'enfant.....	12
1.4.2. Multimodalité des énoncés de l'enfant	12
1.5. Variabilité interindividuelle.....	13
2. <i>L'interlocuteur privilégié de l'enfant</i>	13
2.1. La mère : un guide attentionné.....	13
2.2. Prise en compte du niveau d'études de la mère.....	14
2.2.1. Du milieu socio-économique familial au niveau d'études des mères	14
2.2.2. Influence du niveau d'études de la mère.....	14
a. Sur le langage de l'enfant	14
b. Sur la situation LP	15
3. <i>Les formats d'interaction comme support conversationnel</i>	15
3.1. Attention conjointe et rôle d'un objet tiers.....	15
3.2. Les formats : contexte d'apprentissage du langage	16
II. SITUATION DE LECTURE PARTAGEE	16
1. <i>Un contexte propice aux interactions langagières</i>	16
1.1. La lecture partagée : un contexte différencié	17
1.2. Intérêt du livre.....	17
2. <i>Hiérarchisation de la situation de lecture partagée</i>	18
3. <i>Une situation d'évaluation semi-dirigée</i>	18
3.1. La lecture partagée en tant que contexte d'évaluation	18
3.2. La démarche d'observation de la lecture partagée : l'ethnographie	19
3.3. Moyens d'évaluation directs et indirects.....	19
III. DYNAMIQUE DE LA DYADE MERE-ENFANT.....	20
1. <i>Le dialogue mère-enfant : unités dialogales et monologiques</i>	20
1.1. L'architecture de la conversation.....	20
1.2. Réciprocité et asymétrie dans le dialogue mère-enfant	20
1.3. Des thèmes maintenus dans des cycles	21
2. <i>Modalités d'étayage maternel en situation de lecture partagée</i>	22
2.1. Définitions de l'étayage	22
2.2. Enchaînement prototypique : question, réponse, feedback	22
2.3. Procédés et stratégies d'étayage.....	22
2.4. Stratégies d'étayage par reprise	23
2.5. Stratégies d'étayage par questions	23
3. <i>Éléments de la relation mère-enfant source de réciprocité</i>	24
3.1. Moment vécu par la dyade.....	24
3.2. Savoirs partagés et théorie de l'esprit	24
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	25
I. PROBLEMATIQUE.....	26
II. HYPOTHESES	26
1. <i>Hypothèse générale</i>	26
2. <i>Hypothèses opérationnelles</i>	26

PARTIE EXPERIMENTALE	28
I. LE PROTOCOLE	29
1. <i>Cadre méthodologique : l'éthologie humaine</i>	29
2. <i>Un protocole en deux temps : lecture partagée et questionnaires</i>	29
2.1. Premier temps : moment de lecture partagé autour de quatre livres.....	30
2.1.1. L'album « préféré » de l'enfant	30
2.1.2. Deux albums adaptés à l'enfant de 24 mois.....	30
2.1.3. Le livre à rabats	30
2.2. Deuxième temps : entretien et questionnaire	31
3. <i>Matériel utilisé</i>	31
3.1. Temps de lecture partagée.....	31
3.1.1. Livre préféré apporté par la mère.....	31
3.1.2. Les deux albums	31
3.1.3. Livre à rabats	32
3.1.4. Point commun : le récit en randonnée.....	32
3.2. Renseignements concernant l'enfant.....	33
4. <i>Un lieu connu des enfants</i>	33
II. POPULATION EXPERIMENTALE.....	34
1. <i>Constitution de la population</i>	34
2. <i>Echantillon retenu</i>	35
III. DEROULEMENT DU PROTOCOLE	35
1. <i>Information des mères</i>	35
2. <i>Tâches et consignes</i>	35
2.1. Accueil de la dyade et installation	35
2.2. Temps de LP.....	36
2.3. Entretien avec la mère.....	36
IV. TRAITEMENT DES DONNEES	36
1. <i>Calcul et interprétation de l'IFDC</i>	36
2. <i>Transcriptions des vidéos</i>	37
2.1. L'utilisation du système CHILDES	37
2.2. Traitement des vidéos	38
2.3. Complexité des transcriptions.....	38
3. <i>Analyse psycholinguistique</i>	38
3.1. Définition d'un énoncé	38
3.2. Longueur Moyenne d'Énoncés	39
3.3. Intelligibilité	39
3.4. Indice de Diversité Lexicale	39
3.5. Indice de Vocabulaire	39
3.6. Pointage	39
4. <i>Analyse de la situation LP</i>	40
4.1. Données générales de la LP	40
4.2. La définition des moments « off-task »	40
5. <i>Analyse conversationnelle</i>	40
5.1. Énoncés pertinents pour l'analyse conversationnelle.....	40
5.2. Les interventions I, R et E.....	41
5.3. Les micro-échanges incomplets, binaires et ternaires	41
5.4. Les thèmes et les cycles	41
5.5. Les reprises de chaque locuteur	42
5.6. Questions « What » et « Where »	42
5.7. Les « contingences contextuelles »	42
5.8. Autres codages.....	42
PRESENTATION DES RESULTATS.....	43
I. MESURES PSYCHOLINGUISTIQUES.....	44
1. <i>Caractéristiques des dyades retenues</i>	44
2. <i>Résultats du questionnaire parental</i>	44
3. <i>Nombre d'énoncés verbaux produits</i>	45
4. <i>Longueur moyenne des énoncés</i>	45
5. <i>Intelligibilité des enfants</i>	46
6. <i>Conduites bimodales liées au pointage</i>	46
7. <i>Indices caractérisant le vocabulaire</i>	47
II. RESULTATS POUR LA LECTURE DES TROIS LIVRES.....	47
1. <i>Données générales de la situation de lecture partagée</i>	47

2.	<i>Durée des séances filmées</i>	48
3.	<i>Livre préféré des enfants</i>	48
4.	<i>Les temps « on-task » et « off-task »</i>	49
5.	<i>Etude du temps « on-task » et de la part des énoncés écrits lus</i>	49
III.	ANALYSE CONVERSATIONNELLE DE LA SITUATION DE LECTURE PARTAGÉE	50
1.	<i>Analyse des échanges</i>	50
1.1.	Les micro-échanges : incomplets, binaires et ternaires	50
1.2.	Interventions réactives dans les échanges binaires et ternaires	51
1.3.	Les interventions évaluatives	52
1.4.	Discours monogéré	52
1.5.	Thèmes et cycles	52
2.	<i>L'étayage maternel</i>	53
2.1.	Reprises	53
2.2.	Questions « <i>What</i> » et « <i>Where</i> »	54
2.3.	« Contingences contextuelles »	54
3.	<i>Éléments source de réciprocité dans la dynamique de la dyade</i>	54
	DISCUSSION DES RESULTATS	56
I.	VALIDATION DES HYPOTHESES ET DISCUSSION	57
1.	<i>Analyses psycholinguistiques : variables individuelles</i>	57
1.1.	Validité de l'échantillon d'enfants retenu	57
1.2.	Longueur moyenne des énoncés et intelligibilité	57
1.3.	Pour une meilleure prise en compte de la bimodalité.....	58
2.	<i>Résultats psycholinguistiques en fonction du niveau d'études</i>	58
2.1.	Influence du niveau d'études sur le lexique	58
2.2.	Influence du niveau d'études sur la longueur moyenne des énoncés	59
3.	<i>Résultats liés à la lecture des livres</i>	60
3.1.	Comparaison des temps de lecture des livres	60
3.2.	Lecture du livre en lien avec le maintien du temps « <i>on-task</i> ».....	61
4.	<i>Analyse conversationnelle de la situation de lecture partagée</i>	61
4.1.	Etayage maternel grâce aux micro-échanges	61
4.1.1.	Intervention réactive : source de recrutement d'attention	62
4.1.2.	Variations dans la gestion des temps <i>off-task</i>	62
4.1.3.	Echanges favorisés par l'hétéro-reprise	63
4.1.4.	Discours monogéré : modélisation des unités dialogales	64
4.2.	Questions « <i>What</i> » et « <i>Where</i> »	65
4.3.	Styles maternels	65
II.	APPORT DU PROTOCOLE.....	66
1.	<i>Modalités du protocole</i>	66
2.	<i>Enthousiasme des crèches participantes et des parents volontaires</i>	67
III.	LIMITES DU PROTOCOLE.....	68
1.	<i>Limites liées à l'enregistrement vidéo</i>	68
2.	<i>Difficulté avec la consigne</i>	68
3.	<i>Difficultés liées à la recherche de population</i>	69
4.	<i>Ordre de présentation des livres</i>	69
5.	<i>Limites liées à l'analyse</i>	69
IV.	POUR ALLER PLUS LOIN.....	70
1.	<i>Intérêt de la situation de lecture partagée en orthophonie</i>	70
2.	<i>Prise en compte du niveau d'études des mères dans la guidance parentale</i>	71
3.	<i>Utilisation de la vidéo et du corpus en clinique orthophonique</i>	71
4.	<i>Orthophonie et prévention sur le terrain de la petite enfance</i>	71
	CONCLUSION	72
	REFERENCES	74
	ANNEXES	79
	ANNEXE I : LES « 7 CONTRACTS OF LITERACY » DE SNOW ET NINIO	80
	ANNEXE II : COURRIERS D'INFORMATION	81
	1. <i>Courrier à destination des directrices de crèche</i>	81
	2. <i>Courrier à destination des parents</i>	82
	ANNEXE III : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION	83
	1. <i>Codages de la ligne principale</i>	83
	1.1. Transcription sur la ligne principale : énoncés des locuteurs	83

1.2.	Eléments paralinguistiques	84
4.1.	Codages particuliers.....	84
2.	<i>Codage des lignes secondaires</i>	84
2.1.	Remarques générales	84
2.2.	Coder les actions.....	84
2.3.	Informations sur la situation	84
2.4.	Codage des gestes	85
	ANNEXE IV : LIGNES DE CALCUL CLAN UTILISEES DANS NOTRE ETUDE	86
	ANNEXE V : EXEMPLE DE TRANSCRIPTION D'UN CORPUS	87
	ANNEXE VI : RESULTATS PSYCHOLINGUISTIQUES	97
1.	<i>Présentation graphique des principaux résultats psycholinguistiques</i>	97
2.	<i>Résultats psycholinguistiques bruts</i>	98
	ANNEXE VII : RESULTATS DE L'ANALYSE CONVERSATIONNELLE	99
1.	<i>Principaux résultats sous forme graphique</i>	99
2.	<i>Résultats bruts</i>	101
	TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	104
1.	<i>Table des figures</i>	104
2.	<i>Table des tableaux</i>	105
	TABLE DES MATIERES	106

Deborah BORGER

Karine SEGUR-AUBOURG

SITUATION DE LECTURE PARTAGEE AVEC DES ENFANTS AGES DE 24 MOIS : LE NIVEAU D'ETUDES DE LA MERE COMME SOURCE DE VARIATION DE L'ETAYAGE MATERNEL

109 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2012

RESUME

Cette étude s'inscrit dans le champ de l'intervention précoce en orthophonie dans le cadre d'une approche écologique et fonctionnelle du langage. Elle considère le niveau d'études de la mère comme source de variation dans ses styles d'interaction avec son enfant de 24 mois lors d'une situation de lecture partagée, format routinier favorisant l'acquisition du langage. Une approche transversale qui compare 16 dyades mère-enfant réparties en deux groupes selon le niveau d'études de la mère (8 inférieur au bac et 8 supérieur à bac+2) a permis d'observer les stratégies de recrutement et de maintien des temps d'attention conjointe autour du livre. Basée sur le support de 4 albums illustrés, la situation de lecture partagée, filmée et transcrite, est l'objet d'une analyse qualitative dans trois domaines : comportemental, psycholinguistique et conversationnel. La méthodologie d'analyse de corpus a conduit à un calcul d'indices psycholinguistiques et à une analyse conversationnelle. Nos résultats font apparaître des similarités et des différences entre les deux groupes dans l'utilisation des procédés d'étayage maternel. Il ressort que le recrutement et le maintien de l'attention de l'enfant autour du livre sont favorisés par certaines stratégies de la mère : la lecture du texte, la réaction aux initiatives verbales de l'enfant et l'utilisation de l'hétéro-reprise avec ajout. A partir de cette situation semi-dirigée, l'orthophoniste pourra construire des pistes de travail en collaboration avec le parent dans le but d'affiner les attitudes de communication du parent et de favoriser en retour le développement du langage de l'enfant.

MOTS-CLES

Niveau socioculturel - Lecture partagée - Enfant de 24 mois - Format - Etayage maternel - Analyse conversationnelle - Micro-échange - Reprise.

MEMBRES DU JURY

HILAIRE-DEBOVE Géraldine

KERN Sophie

CARTIER Myriam

MAITRE DE MEMOIRE

Agnès WITKO

DATE DE SOUTENANCE

28 Juin 2012
