



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

Par

TESTUD Céline
TOUQUETTE Anne

OBSERVATION DE L'INTERACTION
" MERE/ENFANT " AUTOUR D'UN LIVRE
ILLUSTRE DANS UN PROTOCOLE
D'EVALUATION DU LANGAGE ET DE LA
COMMUNICATION D'ENFANTS AGES DE 24
MOIS

Tome 1

Maître du Mémoire

WITKO Agnès

Membres du Jury

THEROND Béatrice

KERN Sophie

FRAMBOURG-BOTTERO Sylvaine

Date de Soutenance

Jeudi 6 juillet 2006

ORGANIGRAMMES

1- Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. GARRONE Robert

Vice-président CEVU
Pr. MORNEX Jean-François

Vice-président CA
Pr. ANNAT Guy

Vice-président CS
M. GIRARD Michel

Secrétaire Général
Pr. COLLET Lionel

1.1. Fédération Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Grange
Blanche
Directeur
Pr. MARTIN Xavier

U.F.R d'Odontologie
Directeur
Pr. ROBIN Olivier

U.F.R de Médecine Lyon R.T.H.
Laennec
Directeur
Pr. VITAL-DURAND Denis

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur
Pr. LOCHER François

U.F.R de Médecine Lyon-Nord
Directeur
Pr. MAUGUIERE François

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

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

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

1.2. Fédération Sciences :

Centre de Recherche Astronomique de
Lyon - Observatoire de Lyon
Directeur
M. GUIDERDONI Bruno

I.S.F.A. (Institut de Science Financière
et D'assurances)
Directeur
Pr. AUGROS Jean-Claude

U.F.R. Des Sciences et Techniques des
Activités Physiques et Sportives
Directeur
Pr. MASSARELLI Raphaël

U.F.R. de Génie Electrique et des
Procédés
Directeur
M. BRIGUET André

U.F.R. de Physique
Directeur
Pr. HOAREAU Alain

U.F.R. de Chimie et Biochimie
Directeur
Pr. PARROT Hélène

U.F.R. de Biologie
Directeur
Pr. PINON Hubert

U.F.R. des Sciences de la Terre
Directeur
Pr. HANTZPERGUE Pierre

I.U.T. A
Directeur
Pr. COULET Christian

I.U.T. B
Directeur
Pr. LAMARTINE Roger

Institut des Sciences et des Techniques
de l'Ingénieur de Lyon
Directeur
Pr. LIETO Joseph

U.F.R. De Mécanique
Directeur
Pr. BEN HADID Hamda

U.F.R. De Mathématiques
Directeur
Pr. CHAMARIE Marc

U.F.R. D'informatique
Directeur
Pr. EGÉA Marcel

REMERCIEMENTS

Nous remercions tout particulièrement les responsables des structures d'accueil de jeunes enfants qui ont manifesté un intérêt pour notre projet et qui nous ont accueillies pour le mener à bien. Nous adressons notre reconnaissance à toutes les mères et tous les enfants qui ont spontanément accepté de nous consacrer un peu de leur temps en nous faisant confiance.

Nous tenons à exprimer notre sincère gratitude envers Mme WITKO, qui a dirigé notre recherche, pour ses conseils avisés, son soutien continu et son aide sur les plans théorique et méthodologique.

Nous remercions enfin Mme LEVAL, orthophoniste : son expérience auprès de jeunes enfants et de leurs parents ainsi que son intérêt pour la littérature enfantine ont guidé ponctuellement notre réflexion.

SOMMAIRE

Organigrammes	2
1- Université Claude Bernard Lyon1	2
Remerciements.....	4
Sommaire	5
Introduction	8
PARTIE THEORIQUE.....	10
L'ENFANT DE 24 MOIS	11
1 - Développement moteur.....	11
2 - Développement cognitif	11
3 - Développement psychoaffectif	12
4 - Socialisation	13
5 - Langage et communication	13
OUTILS DISPONIBLES POUR L'EVALUATION DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION DE L'ENFANT DE 24 MOIS.....	17
1 - Présentation des outils	17
2 - Réflexion concernant les outils d'évaluation	17
3 - Sélection de critères pertinents pour l'élaboration d'un cadre d'évaluation de l'enfant de 24 mois	20
INTERACTIONS "MERE/ENFANT".....	21
1 - Les formats de communication	22
2 - L'étayage de l'adulte.....	22
ETHNOGRAPHIE DE LA COMMUNICATION ET LINGUISTIQUE DES INTERACTIONS .	23
LE LIVRE : SUPPORT DE L'INTERACTION "MERE/ENFANT"	25
1 - Spécificités du support "livre"	25
2 - Situations de lecture "mère/enfant".....	25
3 - Intérêts de la situation de lecture "mère/enfant" pour le bilan orthophonique 26	
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	27

EXPERIMENTATION	29
ELABORATION DU PROTOCOLE	30
1 - L'éthologie humaine comme cadre méthodologique	30
2 - Structure du protocole	30
3 - Choix des supports d'interaction pour chaque situation du protocole	31
POPULATION EXPERIMENTALE	37
1 - Constitution de la population expérimentale.....	37
2 - Description de la population	37
RECUEIL DES DONNEES	39
1 - Conditions matérielles d'administration du protocole	39
2 - Préalable à l'expérimentation : accueil de la dyade.....	39
TRAITEMENT DES DONNEES	40
1 - Définition d'un cadre de transcription.....	40
2 - Présentation des modalités de communication retenues pour le traitement des données.....	41
3 - Réalisation des transcriptions.....	43
PRESENTATION DES RESULTATS	44
ADMINISTRATION DU PROTOCOLE	47
DEMARCHE D'ANALYSE DES DONNEES ET PRESENTATION DES RESULTATS	49
1 - Approche normative.....	49
2 - Approche psycholinguistique	49
3 - Approche interactionniste et pragmatique	55
DISCUSSION DES RESULTATS	78
APPORTS DE L'OBSERVATION DE L'INTERACTION "MERE/ENFANT" AUTOUR D'UN LIVRE DANS L'EVALUATION DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION DE L'ENFANT DE 24 MOIS	79
1 - Repérage de précurseurs du langage.....	79
2 - Mise en évidence de capacités cognitives	80
3 - Etude de l'utilisation de la gestualité	81
4 - Analyse des structures d'interaction : place de l'enfant et étayage maternel	81

5 - Repérage des intentions de communication	82
INTERETS DE L'UTILISATION DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL POUR L'EVALUATION DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION DE L'ENFANT DE 24 MOIS.....	83
1 - Proposer plusieurs situations d'interaction faisant varier matériel et interlocuteur	83
2 - Le recueil de données grâce à la vidéo	85
3 - Croiser les méthodes d'analyse pour enrichir l'évaluation	86
PRESENTATION D'OUTILS PRATIQUES ELABORES A L'ISSUE DE NOTRE RECHERCHE	87
LIMITES DE L'ETUDE	87
1 - Limites du protocole	88
2 - Limites de la constitution de la population expérimentale	91
3 - Limites de l'analyse des données	92
4 - Autocritiques	93
Conclusion	95
Bibliographie	97
Table des Illustrations.....	104
1 - Liste des Tableaux	104
2 - Liste des Figures	104
Table des Matières	106

INTRODUCTION

Le décret de compétence de mai 2002 régissant la profession d'orthophoniste, mentionne comme champs d'action professionnels les domaines de la prévention et du dépistage et souligne également l'intérêt d'une prise en charge orthophonique aussi précocement que possible. Aussi, les orthophonistes interviennent-ils de plus en plus tôt auprès des jeunes enfants. En effet, les connaissances concernant le développement de l'enfant ont gagné en précision et de nombreux professionnels de la petite enfance portent un regard désormais plus averti sur le développement global de l'enfant. L'émergence et le développement des compétences de communication de celui-ci étant mieux appréhendés, il n'est donc pas surprenant d'envisager l'intervention orthophonique auprès d'enfants âgés de *moins* de quatre ans ayant ou non développé le langage oral (Antheunis, Ercolani-Bertrand & Roy, 2003).

L'orthophoniste participe ainsi, notamment lors de la réalisation de bilans orthophoniques d'investigation, prévus par le décret de 2002, à l'orientation de décisions thérapeutiques concernant certains enfants. Ceux-ci peuvent en effet faire l'objet d'une attention particulière s'ils présentent des facteurs de risque ou si des signes cliniques suscitent une interrogation à propos de leur développement (Gérard & Jenkins, 1994). La variabilité interindividuelle étant très importante dans les premières années de la vie (Le Normand, 2000), l'intervention orthophonique auprès des jeunes enfants n'a donc pas l'ambition de poser un diagnostic définitif. Il s'agit essentiellement de prévenir ou de dépister des troubles au plus tôt afin de s'appuyer sur la plasticité cérébrale de l'enfant et d'adapter au mieux les composantes de son environnement affectif et matériel. Ainsi, la prise en charge du jeune enfant en orthophonie s'associe à un accompagnement parental indispensable puisque c'est essentiellement dans l'interaction avec les membres de sa famille que l'enfant se développe et construit son langage (Belargent, 1994).

Dans le cadre de notre mémoire de fin d'étude, nous avons choisi le domaine de l'intervention précoce en orthophonie et plus particulièrement la problématique de l'évaluation du langage du jeune enfant. Ce thème de recherche rencontre en effet nos intérêts personnels concernant la prise en compte des capacités de communication globale du jeune enfant, notamment dans ses aspects pragmatiques. Il offre également l'opportunité de travailler en partenariat avec les familles et les professionnels de la petite enfance.

Intéressées par le courant interactionniste en psychologie du développement et en linguistique, nous avons voulu réfléchir à l'élaboration d'un protocole d'évaluation du langage et de la communication de l'enfant de 24 mois faisant varier des situations d'interaction autour

de supports et d'interlocuteurs différents. Parmi les situations possibles pour ce protocole, nous nous sommes interrogées quant à l'intérêt d'observer une interaction "mère/enfant" autour d'un livre illustré. Afin de modéliser un tel protocole, nous avons décidé de travailler auprès d'une population d'enfants tout-venant avant d'envisager de le proposer éventuellement à des sujets de 24 mois dans des conditions de bilan orthophonique.

Chapitre I
PARTIE THEORIQUE

La présentation des compétences de l'enfant de 24 mois dans différents domaines nous permettra de dresser un profil type de la classe d'âge choisie pour la présente étude. Les outils disponibles pour l'évaluation du langage et de la communication de cette classe d'âge seront ensuite commentés. Les critères pertinents dégagés nous conduiront tout d'abord, à retenir l'approche interactionniste comme cadre théorique, et ensuite à discuter le choix de supports d'interaction pour l'élaboration du protocole expérimental.

L'ENFANT DE 24 MOIS

Dès sa naissance, l'enfant vit des expériences au contact de son environnement physique, matériel et humain. Dans cette dynamique, l'émergence du langage et sa construction s'inscrivent dans un développement plus global intégrant les différents domaines présentés ci-dessous.

1 - Développement moteur

Le développement de la motricité générale de l'enfant au cours des deux premières années voit une diminution de l'hypertonie originelle des membres au profit d'une meilleure tonicité axiale. Celle-ci lui permet progressivement de se redresser et d'accéder à la marche (entre 12 et 15 mois). A 24 mois, l'enfant dispose d'un bon équilibre en position debout, peut coordonner les mouvements de ses membres inférieurs pour se déplacer. Il est capable de sauter à pieds joints, de donner un coup de pied dans un ballon, de pédaler sur un tricycle, de monter et descendre les escaliers seul, et de s'accroupir pour jouer tout en pouvant se redresser. Finalement, l'enfant peut s'asseoir et rester calme pour regarder un livre et manipuler des objets de plus en plus petits.

En effet, sur le plan de la motricité fine, l'enfant acquiert à cet âge une préhension de plus en plus fine en lien avec une meilleure coordination oculomanuelle. A 24 mois, il devient capable de prendre des petits objets et de les manipuler, il peut ouvrir une porte, porter une cuillère à sa bouche, faire des encastresments, des empilements, visser, dévisser, gribouiller, peindre avec les doigts et comme nous le verrons, tourner les pages d'un livre.

2 - Développement cognitif

Grâce à l'image mentale, l'enfant de 24 mois est dans une période de réorganisation de ses acquisitions sensori-motrices. En référence au modèle piagétien (Piaget, 1936, 1937), il

accède à une intelligence symbolique qui lui permet de transposer au plan de la représentation les différentes catégories du réel. S'il devient à l'aise avec les objets du monde, c'est que l'enfant de 24 mois a acquis la permanence de l'objet. Il peut se représenter un "avant" et un "après" qui lui permettront de se souvenir et d'anticiper. Il commence à faire des liens de cause à effet et à se repérer dans l'espace.

L'image mentale n'est pas le seul support de la fonction symbolique : l'enfant s'appuie aussi sur l'imitation, le jeu, le langage, les activités engageant le corps (dessin, danse, mime) pour évoquer des concepts grâce à ces signifiants diversifiés.

Les capacités d'imitation apparaissent précocement chez l'enfant. Elles jouent un rôle dans la genèse des représentations en lui permettant de faire des liens, lors de son activité, entre des signifiants (mots, gestes, traces graphiques) et des signifiés. L'enfant de 24 mois est capable d'imitation directe et différée. Il peut répéter les propos de l'adulte (mots, petites phrases) ainsi que des gestes ou des activités, notamment lors du jeu. Par ailleurs, l'imitation directe a une fonction communicative non négligeable entre l'enfant et ses partenaires (Nadel, 1986). A 24 mois, l'enfant est sensible à la notion de similitude : il cherche à faire pareil qu'autrui et est capable de repérer des caractéristiques identiques entre des objets.

Le jeu symbolique est indissociable des capacités d'imitation qui l'alimentent et s'appuie durant plusieurs mois sur des activités répétitives avec des jouets en lien avec le quotidien de l'enfant (poupée, dinette, animaux, voitures, etc.) Le jeu permet l'émergence de concepts ainsi que leur généralisation par les situations variées et répétées que l'enfant crée. A 24 mois, l'enfant commence à structurer son jeu en juxtaposant des activités successives auxquelles il peut associer des mots (ex : faire semblant de faire manger la poupée, de la laver puis de la coucher). Il aime bien refaire les mêmes jeux. Il joue seul, même en présence d'autres enfants.

Au niveau des activités engageant le corps, l'enfant de 24 mois peut danser sur une musique et commencer à laisser des traces graphiques, mimer des actions, des personnages, des sentiments et renvoyer ainsi de plus en plus d'éléments sur la structuration de sa personnalité.

3 - Développement psychoaffectif

Au cours de la deuxième année, l'enfant passe du stade oral au stade anal selon la théorie freudienne. Il fait l'expérience d'un contrôle progressif de ses sphincters, ce qui l'amène à acquérir la propreté et à entrer dans un nouveau mode relationnel avec ses parents par le biais de l'opposition. Spitz (1957) considère d'ailleurs le "non" comme l'un des organisateurs de

l'appareil psychique qui contribue à la différenciation. De plus, l'enfant de 24 mois développe son autonomie par une distanciation grâce à la marche et au langage oral qui s'installe. C'est l'âge d'un début de conscience de soi : l'enfant peut se désigner par son prénom ou par "moi" ; il réussit le test de la gommette face au miroir prouvant qu'il identifie l'image du miroir comme étant la sienne (Tourrette & Guidetti, 2002). Les enfants de 24 mois ont cependant toujours besoin d'un objet transitionnel pour se rassurer en l'absence de leur mère, notamment sur leur lieu de garde. Les expériences sociales vont s'enrichir grâce à l'exploration de lieux inconnus sur le plan spatial et grâce aux contacts multiples que l'enfant va créer en dehors de son milieu familial.

4 - Socialisation

L'enfant de 24 mois peut alors vivre des expériences en groupe sur son lieu de garde voire pour certains chez les tout-petits à la maternelle. Il commence à intérioriser les règles sociales. En effet, il comprend les interdictions de l'adulte et peut chercher à l'aider dans une activité de rangement, il peut au cours des repas manger seul et relativement proprement. Enfin, il peut échanger avec ses pairs autour d'objets en utilisant d'abord des gestes ou des postures qui se codifient peu à peu et s'accompagnent ensuite de conduites verbales (Montagner, 1978).

5 - Langage et communication

"L'acquisition du langage s'inscrit dans la genèse des processus de communication : c'est en communiquant même de façon non verbale que l'enfant apprend à parler" (Tourrette & Guidetti, 2002). En interaction constante avec son environnement dans une phase dite prélinguistique, l'enfant s'approprie progressivement la langue d'une communauté dans la phase linguistique.

5.1. Phase prélinguistique

Les capacités de communication s'élaborent précocement au sein d'interactions répétitives et régulières au cours desquelles l'adulte joue un rôle fondamental. Celui-ci en interprétant les comportements vocaux et posturaux de l'enfant comme des intentions de communication lui confère un statut de sujet (Winnicott, 1957). Il adapte inconsciemment son langage verbal (motherese ou LAE (Langage Adressé à l'Enfant)) et non verbal (mimogestualité), ce qui permet à l'enfant d'intégrer peu à peu des règles conversationnelles (alternance des tours de rôle, appellatifs, formules d'adressage) et de s'imprégner de la langue orale (contours intonatifs, phonèmes de la langue maternelle, etc.).

L'enfant interprète les signaux paraverbaux et non verbaux de ses interlocuteurs pour comprendre une situation. Dès 4 mois, il s'oriente peu à peu vers le monde des objets ; il est incité par l'adulte à développer une attention conjointe laquelle participe à la mise en place de la fonction référentielle. Il devient capable d'attribuer à autrui des intentions et des désirs et accède ainsi à la "théorie de l'esprit" (Leslie, 1987). En situation d'interaction, il est d'ailleurs sensible à l'intention de son interlocuteur et au contexte de communication avant de prendre en compte les caractéristiques linguistiques des énoncés (Bernicot, 2000). Le développement cognitif et psychique lui permet également d'avoir de réelles intentions de communications, observables lors de l'utilisation de gestes communicatifs dont le geste déictique du pointage qui a été étudié notamment par Bruner (1983). Ce dernier, apparaissant entre 8 et 12 mois, "est considéré comme le plus robuste prédicteur gestuel du développement du langage" (Vinter, 2005). Ces gestes de désignation, tout comme la mimogestualité, les intonations, les mouvements, le tonus, permettent à l'enfant de communiquer ses besoins, ses désirs, son état interne de façon non verbale.

5.2. Phase linguistique

Au terme d'une phase prélinguistique au cours de laquelle il franchit les étapes de production de sons végétatifs, de cris et de pleurs puis d'articulations primitives suivies d'un babillage de plus en plus varié, l'enfant produit ses premiers mots vers 12 mois. Ces premières productions renvoient à des référents préalablement identifiés appartenant à son quotidien. Elles sont souvent porteuses d'un message plus large que le référent auquel elles se rapportent (holophrases), l'ambiguïté pouvant être levée par le contexte et les supports non verbaux (Tourrette & Guidetti, 2002). Progressivement le niveau de vocabulaire de l'enfant en production et en compréhension s'accroît ; la précision phonémique des productions progresse. Entre 18 et 36 mois, le lexique actif augmente très rapidement au cours d'une phase dite d'explosion lexicale (Florin, 1999).

A la fin de la deuxième année, la combinaison de gestes et de mots (Marcos, 1998) et la constitution d'une certaine masse lexicale (Bassano, 2000) permettent à l'enfant d'accéder à la combinaison linguistique de deux mots. Cependant le langage des enfants de 24 mois présente une grande variabilité interindividuelle (Le Normand, 2000 ; Espéret, 1990). En effet, certains ont déjà un langage oral syntaxiquement structuré tandis que d'autres ne s'expriment pas ou peu verbalement. Au niveau phonologique, l'enfant de 24 mois utilise dans la plupart des cas toutes les voyelles ainsi que les consonnes occlusives orales et nasales avec une articulation correcte dans 50% des cas pour ces dernières (Rondal, 1997). Sur le plan lexical, les enfants de 24 mois peuvent comprendre entre 200 et 300 mots (Kern, 2003) et 90 % d'entre eux

produisent au moins 50 mots à 24-26 mois (Romagny, 2005). La composition grammaticale du lexique varie au cours de la constitution de celui-ci (augmentation progressive du stock de mots fonctionnels et de verbes) et semble également liée à des stratégies différentes d'acquisition du langage. Nelson (1975) a en effet identifié des enfants de style référentiel (utilisation de noms et d'adjectifs produits isolément) et de style expressif (utilisation d'expressions toutes faites, de mots sociaux, meilleure maîtrise des règles conversationnelles, utilisation de mots de nature variée). La variabilité interindividuelle s'exprime aussi au niveau syntaxique : la longueur moyenne des énoncés (LME), indice psycholinguistique de référence, se situe en moyenne entre 1.5 et 1.75 mots à 24 mois (Le Normand, 2000).

Enfin, l'enfant de 24 mois est en mesure d'exprimer des intentions communicatives variées au moyen du langage oral et/ou des compétences paraverbales et non verbales qu'il a acquises au cours de son développement (Guidetti, 2002). Il utilise généralement les sept fonctions individualisées dans la taxonomie de Halliday (1975, 1976) : il peut en effet établir le contact avec l'adulte (fonction interactionnelle), exprimer ses sentiments (fonction personnelle), obtenir des objets grâce à autrui (fonction instrumentale), chercher à contrôler l'action d'autrui (fonction régulatrice), explorer l'environnement (fonction heuristique), montrer sa connaissance du monde aux autres (fonction informative), utiliser des mots pour créer un monde imaginaire (fonction imaginative). Il peut également adapter ses conduites communicatives à son interlocuteur (Marcos & Rickebusch, 1998). Ces repères développementaux concernant la pragmatique doivent nécessairement être pris en compte dans le bilan orthophonique de l'enfant de 24 mois, d'autant plus que celui-ci peut avoir un accès au langage oral encore limité.

Lors du bilan orthophonique, le thérapeute recueille des éléments de manière "externe" : il s'appuie sur les renseignements obtenus auprès des parents lors de l'anamnèse, et lors des contacts établis avec les professionnels de la petite enfance en relation avec l'enfant. Il doit donc envisager un travail en partenariat, avec les acteurs du secteur médical, paramédical, scolaire, et des structures d'accueil de la petite enfance. De manière complémentaire, l'orthophoniste s'appuie sur des éléments "internes". Il élabore en effet une observation clinique de la rencontre grâce aux outils d'évaluation à sa disposition. Ceux-ci s'avèrent plus ou moins adaptés aux spécificités de l'évaluation de l'enfant de 24 mois.

Outils d'analyse du langage et de la communication de l'enfant au cours d'une situation d'interaction "adulte/enfant"		
Outils	Situations	Références des outils
Grilles d'observation remplies par l'orthophoniste	Jeu libre avec l'orthophoniste	Grille de S.Martin (2000)
	Observation d'une situation "parent/enfant" non spécifiée	Grille de l'observation de la communication "parent/enfant" de Leclerc et Vézina (2002)
	Observation des actes de langage lors d'un jeu de construction	Echelle d'observation des intentions communicatives d'Irène Vernerio (1996)
Grilles remplies par les parents et par l'orthophoniste	Observation par l'orthophoniste de comportements en situation semi-dirigée complétée et comparée aux réponses obtenues à un questionnaire parental portant sur les mêmes items.	Grilles des échelles de langage de Rossetti (1990)
Indices psycholinguistiques suite à la transcription du corpus	Situation d'interaction orthophoniste/enfant autour d'un matériel standardisé	Evaluation psycholinguistique de Le Normand (1991)
Questionnaires parentaux		
Indices recherchés	Références des outils	
Lexique et morphosyntaxe en production	Inventaire français du développement communicatif (Mac Arthur adapté au français (Kern, 1999) : Mots et Phrases	
Comportements de communication	Grille d'évaluation des habiletés socio-conversationnelles chez l'enfant (Girolametto, 2000)	
Thèmes abordés par l'enfant et moyens utilisés pour se faire comprendre	Relevés d'observations sur la communication de l'enfant du Centre Hanen (Manolson, 1997)	
Tests formels		
Indices recherchés	Références des outils	
Niveau de compréhension et d'expression	Reynell III (Edwards & al., 1997)	
Compétences communicatives : interaction sociale, attention conjointe, régulation du cpt	ECSP : Echelle d'évaluation de la communication sociale précoce (Guidetti & Tourrette, 1993)	

Tableau 1 : présentation non exhaustive des outils d'évaluation

OUTILS DISPONIBLES POUR L'EVALUATION DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION DE L'ENFANT DE 24 MOIS

Les outils d'évaluation que nous avons pu recenser ont été regroupés en trois catégories. Pour chacune d'elle, nous avons mené une réflexion concernant leurs limites et leurs intérêts afin de retenir des critères pertinents pour constituer un cadre d'évaluation adapté à l'enfant de 24 mois.

1 - Présentation des outils

Non exhaustif, l'inventaire ci-contre (voir tableau N°1), vise très spécifiquement la tranche d'âge de 24 mois. Les références complètes des outils figurent en bibliographie.

2 - Réflexion concernant les outils d'évaluation

2.1. Outils d'analyse du langage et de la communication de l'enfant au cours d'une situation d'interaction "adulte/enfant"

A - Grilles d'observation

Cette méthode d'évaluation s'appuie sur l'observation et l'analyse d'une situation d'échange entre un adulte (orthophoniste ou parent) et un enfant : l'orthophoniste interagit directement avec l'enfant ou observe une interaction entre l'enfant et un de ses parents. La situation faisant l'objet de l'analyse peut être libre ou semi-dirigée (utilisation d'un matériel standardisé tel que personnages, accessoires ou jeu de construction selon les auteurs). Les situations semi-dirigées sont exclusivement menées par les orthophonistes.

Les grilles sont remplies au cours de l'échange "adulte/enfant" en cochant les items recensés ou a posteriori. Dans ce dernier cas, le thérapeute s'appuie soit sur les données qu'il a mémorisées et/ou notées lors de transcriptions, soit sur les données enregistrées sur support audio ou vidéo. Quel que soit le moyen utilisé, les données recueillies concernent généralement les productions verbales de l'enfant, ses productions gestuelles ainsi que ses conduites de jeux et de communication. Ceci semble répondre aux objectifs inhérents au bilan d'un jeune enfant.

Ces grilles semblent être des outils d'évaluation largement utilisés par les orthophonistes travaillant auprès de jeunes enfants. Elles sont en effet attrayantes de par leur mode d'utilisation, la simplicité de la notation (cocher les items observés) et la situation d'évaluation relativement peu contraignante pour l'enfant. Cependant, le nombre d'items sélectionnés ainsi que leur organisation sont variables d'une grille à l'autre. En effet, la constitution de ces grilles semble s'appuyer sur des données cliniques aux dépens parfois de références théoriques claires. De plus, les tranches d'âge concernées peuvent être très larges si bien que tous les items recensés ne sont pas forcément pertinents pour l'enfant évalué et peuvent donc nuire à la lisibilité de l'outil.

B - Calcul d'indices psycholinguistiques à partir d'un corpus de langage

La situation d'interaction entre le thérapeute et l'enfant autour d'un matériel standardisé est enregistrée et donne lieu à une transcription des échanges. Le corpus de langage de l'enfant obtenu permet le calcul de différents indices linguistiques (Longueur Moyenne d'Enoncés ou LME, indice de diversité lexicale ou IDL).

Ce type de méthode, développé dans le domaine de la recherche en psycholinguistique, présente l'avantage d'obtenir des résultats quantitatifs comparables à une population de référence, résultats qui peuvent entre autres figurer dans le bilan orthophonique concourant ainsi à la précision du diagnostic (Chevrie-Muller, 2000). Néanmoins, cette approche psycholinguistique semble être peu utilisée par les praticiens dans le cadre de l'évaluation. En effet, la constitution du corpus de langage de l'enfant et son analyse demandent un temps de travail non négligeable parfois incompatible avec la réalité de la profession, du fait notamment de l'intelligibilité réduite de la parole de l'enfant jeune.

2.2. Questionnaires parentaux

L'évaluation du langage et de la communication de l'enfant peut également se faire par le biais de questionnaires remplis par les parents. En ce qui concerne les enfants tout-venant, la validité de cette méthode a été démontrée (Kern, 2003). En effet, les parents côtoient l'enfant au quotidien dans des situations variées et semblent les plus à même de rendre compte de ses acquisitions.

Cette méthode est également largement utilisée auprès de parents d'enfants en difficulté sur le plan de la communication. En effet, elle permet à la fois d'obtenir des informations sur les

capacités et les difficultés de l'enfant dans sa vie au quotidien, de renseigner l'orthophoniste sur les attitudes de communication au sein de la famille ainsi que sur le niveau de prise de conscience des parents à propos des troubles de leur enfant. Enfin, elle associe les parents à la prise en charge de leur enfant dans le cadre d'une démarche d'accompagnement familial.

2.3. Tests formels

Parmi les nombreux tests utilisés en orthophonie, rares sont ceux qui s'appliquent aux enfants de 24 mois. Deux raisons semblent expliquer ce fait : un intérêt récent porté à l'évaluation du langage et de la communication du très jeune enfant et la difficulté de tester une telle population (capacité d'attention limitée, difficulté d'adaptation).

Certains de ces tests évaluent des compétences dans des domaines très spécifiques : le niveau de langage oral en compréhension et en expression dans le cas du Reynell III ; l'ECSP quant à lui évalue les attitudes de communication de l'enfant au travers de ses capacités verbales et non verbales, ce qui répond aux exigences d'un bilan avec de jeunes enfants dont la communication verbale peut être encore limitée ou absente.

Les consignes de passation des tests sont très rigoureuses et génèrent des situations auxquelles l'enfant de 24 mois peut avoir des difficultés à s'adapter. L'ESCP propose néanmoins une passation plus souple sans pour autant mettre l'enfant dans des situations d'interaction plus naturelles pour lui. L'interaction avec un adulte inconnu qui dirige la situation d'échange par des demandes nombreuses ou des comportements inhabituels peut déstabiliser l'enfant et fausser l'évaluation de ses capacités.

Ces tests utilisent des supports imagés ou des objets divers. L'utilisation de supports imagés est intéressante à proposer à des enfants de 24 mois car il est possible de solliciter leur pensée symbolique. La manipulation d'objets en situation d'évaluation permet de mettre l'enfant à l'aise mais peut aussi lui donner envie de jouer alors que cela n'est pas envisagé dans le protocole du test.

3 - Sélection de critères pertinents pour l'élaboration d'un cadre d'évaluation de l'enfant de 24 mois

Suite à l'étude des outils disponibles pour l'évaluation de l'enfant de 24 mois, deux critères ont retenu notre attention.

3.1. Recherche d'une complémentarité d'approches évaluatives

Compte tenu des limites inhérentes à chaque approche évaluative, et comme le soulignent de nombreux auteurs (Montfort, 1997 ; Rondal, 1997 ; Deltour, 2000), la mise en synergie des apports potentiels de chaque type d'évaluation peut contribuer à appréhender la complexité de la communication dans ses différentes modalités. Aussi, un protocole d'évaluation associant la passation d'un test et un recueil d'informations variées concernant la communication de l'enfant en situation d'échange avec un adulte pourrait faire l'objet d'une étude. Ce protocole préétabli permettrait d'obtenir des résultats quantitatifs si l'enfant s'adaptait à la passation d'un test, un corpus de langage spontané dans les cas où l'enfant présenterait un langage oral et dans tous les cas, des éléments au sujet de ses capacités cognitives et de ses compétences communicatives.

3.2. Recherche de situations d'interactions "naturelles"

Dans un souci de proposer des situations d'interaction les plus "naturelles" possibles à l'enfant de 24 mois en situation d'évaluation, nous avons mené une réflexion à propos des supports variés pouvant lui être présentés et des interlocuteurs pouvant échanger avec lui. En effet, dans le cadre de l'évaluation orthophonique du jeune enfant, un contexte d'interaction suffisamment familier et rassurant semble pouvoir permettre à l'enfant de révéler au mieux ses potentialités. La nouveauté de la situation interactionnelle inhérente au bilan doit être aménagée pour éviter que l'enfant ne se replie dans une inhibition préjudiciable à l'évaluation.

Le choix des supports utilisés conditionne les conduites de l'enfant sur le plan verbal et non verbal (Montfort, 1997 ; Deltour, 2000). Suite à l'analyse des outils présentés ci-dessus, l'utilisation d'objets au cours de situations de jeu ou en tant que matériel de test nous paraît adaptée à un échange avec un enfant de 24 mois. Parmi les autres supports possibles, le livre, utilisé notamment dans l'ECSP, a retenu notre attention tout comme les marionnettes à doigt présentes dans le Reynell III. Ces supports pourraient être intégrés à un protocole d'évaluation

de l'enfant de 24 mois. Le support "livre" fera d'ailleurs l'objet d'une réflexion plus approfondie ci-dessous.

De plus, ce protocole pourrait aussi proposer à l'enfant des situations d'échange avec des interlocuteurs variés, à savoir sa mère et le thérapeute. Il nous semble en effet légitime de porter une attention particulière à un moment d'interaction entre la mère et son enfant au cours du bilan. (Belargent, 1994 ; Martin, 2000 ; Antheunis & al., 2003) Contrairement à l'orthophoniste qui rencontre l'enfant pour la première fois lorsqu'il est amené à évaluer son langage, la mère peut faire des références au vécu de l'enfant, à ses connaissances et à ses centres d'intérêt. De plus, l'observation d'une situation d'échange "mère/enfant" permet à l'orthophoniste d'apprécier les caractéristiques interactives de leur communication. Cette observation constitue un axe de travail fondamental dans le cadre de l'accompagnement familial. La situation d'interaction "mère/enfant" offre par conséquent un cadre d'observation clinique "écologique" : l'enfant est dans une situation plus "naturelle" pour lui. L'orthophoniste peut ainsi observer des échanges potentiellement révélateurs des interactions vécues quotidiennement au sein de la dyade.

Enfin, les interactions "mère/enfant" nous semblent d'autant plus intéressantes à observer qu'elles jouent un rôle fondamental dans la genèse et la construction des conduites langagières de l'enfant.

INTERACTIONS "MERE/ENFANT"

Dans cette partie, nous entendons "interaction" au sens définit par Goffman (1973) : "par interaction (c'est-à-dire interaction de face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate l'un de l'autre".

De manière consensuelle, les auteurs s'accordent à dire que l'interaction au sein de la dyade "mère/enfant" est la condition indispensable au développement de l'enfant en particulier sur le plan des compétences communicatives et langagières. Deux concepts, développés notamment par Bruner (1983), concourent à mieux comprendre la dynamique et les modalités des interactions au sein de cette dyade : les formats et l'étayage.

1 - Les formats de communication

Le concept de format de communication ou système de support à l'acquisition du langage désigne des structures interactives stables reposant sur l'attention conjointe en vue d'un but partagé. Ils s'inscrivent dans la continuité entre la communication prélinguistique et le langage ultérieur en offrant une flexibilité permettant l'intégration de nouveautés au sein de structures connues (Bruner, 1983 ; Marcos, 1998). Vécus quotidiennement par l'enfant, les formats constituent des contextes d'échange systématisés et prédictibles qui favorisent l'intégration de conventions, l'émergence d'attentes et la prise de rôle dans l'interaction (Marcos, 1998). Ils permettent ainsi à l'enfant d'acquérir les moyens de la communication verbale et non verbale ainsi que les principes du dialogue (Florin, 1999 ; Guidetti, 2002). Enfin, les formats sont caractérisés par un ensemble de sous-structures que l'enfant peut combiner dans de nouvelles situations d'interaction. Cette modularité soutient par conséquent l'adaptation de l'enfant aux situations de communication, et participe ainsi à l'appropriation de savoir-faire pragmatiques (Marcos, 1998).

2 - L'étayage de l'adulte

Par ailleurs, l'interaction "adulte/enfant" se caractérisant par une dissymétrie des compétences, les interlocuteurs de l'enfant doivent adapter leurs comportements aux capacités de celui-ci pour étayer sa progression. François (1993, p.112), distingue deux niveaux d'étayage : la présence même de l'adulte constitue un étayage global "du fait d'accepter ce que dit l'autre, de lui manifester de l'intérêt"; au sein de celui-ci prennent place des interactions de guidage ou "étayages spécifiques".

Le concept d'étayage, dans cette deuxième acception, a été largement développé par Bruner (1983) en lien avec la notion de Zone Proximale de Développement (Vygotsky, 1997). Il consiste à offrir à l'enfant un cadre lui permettant de réaliser des activités cognitives et/ou langagières qu'il ne pourrait réussir seul (De Weck, 2000). Au cours de ces interactions de tutelle, le niveau auquel se place l'adulte est légèrement supérieur à celui de l'enfant ce qui amène ce dernier à progresser. Selon Bruner (1983), les processus d'étayage de l'adulte s'expriment notamment par la mise en place des formats.

Dans la sphère langagière, cet étayage s'exprime par des modalités particulières d'adaptation du langage de la mère s'adressant à son enfant regroupées sous l'appellation motherese (Guidetti, 2002). Selon Rondal (1983), cet ajustement touche plusieurs aspects du langage : débit plus lent, contours intonatifs accentués, ton plus aigu, pauses plus marquées,

simplification lexicale et syntaxique, clarté de la construction du discours. Sur le plan pragmatique, les énoncés maternels sont surtout des questions d'information et des requêtes en action. On note également de nombreuses reprises des propos de l'enfant qu'elles soient correctives ou expansives et de nombreux feed-back et évaluations positives (Florin, 1999). Le modèle linguistique présenté par l'adulte évolue parallèlement aux progrès de l'enfant ; sa complexité est toujours légèrement supérieure aux capacités d'expression de celui-ci.

La mère soutient également ses propres productions verbales par une communication gestuelle adaptée. Rondal (1983) distingue d'ailleurs trois catégories de gestes : les gestes déictiques, pantomimiques et sémantiques. Notons par ailleurs que l'imitation mutuelle entre la mère et son enfant contribue fortement à soutenir la communication et permet à l'enfant d'intégrer des modèles communicatifs extra-verbaux puis verbaux (Winnykamen, 1990).

Dans la mesure où l'enfant construit ses compétences communicationnelles et langagières notamment en interaction avec sa mère, envisager l'observation d'une interaction "mère/enfant" dans le cadre du bilan orthophonique d'un enfant de 24 mois semble pertinent.

Sur quels fondements théoriques l'orthophoniste peut-il s'appuyer pour analyser les interactions observées?

ETHNOGRAPHIE DE LA COMMUNICATION ET LINGUISTIQUE DES INTERACTIONS

Dans cette partie, nous entendons le terme "interaction" au sens de "(...) l'ensemble des interactions qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme de "rencontre" pouvant aussi convenir." (Goffman, 1973).

Lors d'une rencontre, le déroulement de l'échange est conditionné par les contraintes inhérentes à la situation de communication : finalités de l'acte, identité des partenaires, thèmes à traiter, dispositifs physiques de l'échange (Maingueneau, 1996). Aussi, les informations recueillies concernant les capacités communicatives d'un enfant sont-elles plus ou moins induites par le contexte situationnel proposé (Rondal, 1983 ; Marcos, 1998). Ce constat s'applique également au bilan orthophonique du jeune enfant. En tenant compte de cette réalité, nous avons décidé de retenir l'approche de l'ethnographie de la communication. En effet, cette approche s'attache à repérer les principales composantes d'une situation de communication (Hymes, 1984). De plus, la démarche éthologique d'observation des

comportements humains qu'elle préconise semble en adéquation avec notre volonté d'étudier les interactions "mère/enfant" dans des situations souhaitées "naturelles" (Cosnier, 1984).

La linguistique interactionnelle propose un cadre théorique complémentaire pour comprendre comment le sens s'élabore au cours d'une rencontre : elle analyse "les productions communicatives comme des co-activités se déroulant sur les plans verbaux, para-verbaux et non-verbaux" (Vion, 1992, p.259). Cet aspect multicanal de la communication a été développé par Cosnier (1984) : celui-ci met l'accent sur la diversité des signaux participant à la co-construction de l'échange et distingue des indices voco-acoustiques (verbaux ou vocaux), corporo-visuels (statiques ou cinétiques), olfactifs et gustatifs. Cette approche, développée pour décrire tout type d'interactions, semble particulièrement intéressante pour étudier des interactions impliquant des enfants de 24 mois dont les possibilités réceptives et expressives s'appuient encore beaucoup sur des éléments extra-verbaux contextualisés.

L'interaction peut être analysée de façon structurelle grâce au modèle hiérarchique élaboré par l'Ecole de Genève (Roulet et al., 1987). Ce modèle différencie six niveaux d'analyse emboîtés : l'histoire interactionnelle, la rencontre ou interaction, la séquence (maintien d'un thème ou d'une finalité), l'échange (plus petite unité dialogale), l'intervention (plus grande unité monologale) et l'acte de langage (concept développé par Austin (1970) et Searle (1972)) désignant la plus petite unité monologale véhiculant une intention communicative. Afin que cette analyse conversationnelle puisse pleinement mettre en évidence les compétences pragmatiques de l'enfant et l'adaptation de la mère aux compétences communicatives de celui-ci, nous adopterons le point de vue d'auteurs tels que Vion (1992) ; Guidetti (1998) qui considèrent qu'une intervention, tout comme un acte de langage, puissent être produits de manière non-verbale (gestes et actions). Comme Guidetti (1998) et Marcos (1998) l'ont souligné, la notion d'acte de langage peut être élargie à celle d'acte de communication pour étudier la pragmatique de très jeunes enfants. De la classification de Vanderveken (1992) et à l'instar de Guidetti (1998, p.35), nous ne retiendrons que trois actes de communication : les assertifs, les directifs et les expressifs, les actes promissifs et les déclarations nécessitant un niveau d'abstraction trop élevé. Dans le cadre de notre étude, nous avons préféré retenir la notion d'acte de langage à celle de fonction de communication développée par Halliday pour caractériser les aspects fonctionnels du langage.

Parmi les contraintes d'une situation de communication avec un enfant de 24 mois, nous avons vu que les supports possibles de l'interaction doivent faire l'objet d'une réflexion quant à leur pertinence et leurs intérêts. Dans cette démarche, le support "livre" nous semble adapté

à l'observation d'une situation d'interaction entre une mère et son enfant de 24 mois. Nous allons maintenant justifier un tel choix.

LE LIVRE : SUPPORT DE L'INTERACTION "MERE/ENFANT"

1 - Spécificités du support "livre"

Le livre est un objet spécifique parmi ceux que l'enfant peut être amené à découvrir et utiliser : c'est un objet culturel qui offre un matériel linguistique et symbolique. Il génère et véhicule des émotions et permet de construire des référents (Lentin, 1979 ; Bonnafé, 1994).

L'objet "livre" peut être proposé à l'enfant depuis son plus jeune âge. Il existe sous différentes formes (livres cartonnés, en tissu, en plastique, à tirettes, etc.) et propose des contenus variés : imagiers avec ou sans mots, livres illustrés introduisant un récit avec ou sans texte (Perrot & Pochard, 2001) dont on peut supposer qu'ils génèrent des interactions de nature différente. L'album illustré, qui est à la portée d'un enfant de 24 mois, présente plusieurs intérêts : richesse des contenus linguistiques, succession temporelle et spatiale d'événements, support pour l'enrichissement de l'imaginaire, exposition au langage écrit (Lentin, 2001).

2 - Situations de lecture "mère/enfant"

L'interaction autour du livre est une des situations vécues par l'enfant caractérisée par des échanges routiniers, ritualisés et stables. Ceux-ci appartiennent aux structures de communication récurrentes qui aident l'enfant à s'imprégner de la langue et de son usage, et que nous avons présentées sous le terme de "format" (Bruner, 1983). De nombreuses études ont d'ailleurs montré le rôle de l'interaction "mère/enfant" autour du livre dans l'acquisition du langage (Marcos, 1998). C'est en effet une situation d'échange particulière où l'adulte doit offrir un étayage au jeune enfant pour que celui-ci découvre pleinement cet objet (Lentin, 1979). Lors de cet échange, une ou plusieurs finalités peuvent motiver plus ou moins consciemment l'adulte : communiquer avec son enfant sans objectif langagier précis, susciter et partager plaisir et émotion autour d'une histoire, s'appuyer sur le livre pour aider l'enfant dans son apprentissage du langage oral (apprendre des mots nouveaux, bien les prononcer, etc.), sensibiliser aux structures langagières de l'écrit. D'ailleurs, Lentin (2001) précise que le texte des livres, s'il est adapté au niveau de l'enfant, permet de lui offrir des structures linguistiques élaborées dont il pourra s'imprégner pour développer son langage oral et d'accéder ainsi plus facilement au langage écrit.

3 - Intérêts de la situation de lecture "mère/enfant" pour le bilan orthophonique

Routine sociale fréquente dans la société européenne, l'interaction "mère/enfant" autour du livre pourrait constituer un support potentiellement révélateur des compétences communicatives de la dyade. Tout d'abord, cette interaction met l'enfant à l'aise car sa répétition a rendu possible l'intégration du modèle interactif. De plus, elle permet de mettre en évidence les savoir-faire cognitifs et pragmatiques nécessaires à cette activité (possibilité d'accès au symbolique, capacité d'attention conjointe, attribution implicite de rôles). Cette situation qui crée un échange entre la mère et son enfant pourrait renseigner l'orthophoniste d'une part, sur les habiletés communicatives de l'enfant, et d'autre part, sur les capacités d'étayage et d'ajustement de la mère.

Les possibilités d'étayage dépendant en partie du rapport personnel de l'adulte au livre et de la relation qu'il a tissée avec son enfant, cette situation pourrait néanmoins ne pas être toujours envisagée dans le cadre du bilan orthophonique, ou pourrait l'être dans le respect des habitudes socioculturelles des jeunes patients et de leurs parents.

Avant d'envisager de proposer une telle situation d'interaction au sein d'un bilan orthophonique d'enfants de 24 mois, une démarche d'observation et d'analyse des caractéristiques de cette situation de lecture est un préalable nécessaire pour juger de sa pertinence. Dans ce cadre, notre recherche s'adresse donc à des enfants tout-venant.

Chapitre II
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Dans le cadre de l'évaluation du langage et de la communication de l'enfant de 24 mois, la situation "semi-naturelle" de lecture d'un livre illustré par la dyade "mère/enfant" renseigne sur certaines des compétences communicatives et cognitives de l'enfant ainsi que sur le fonctionnement interactionnel de cette dyade.

Un protocole d'évaluation comportant trois tâches complémentaires à savoir une situation "semi-naturelle" de lecture partagée, la passation d'un test formel et la manipulation de marionnettes à doigt, permettrait de caractériser le langage et la communication de l'enfant de 24 mois et constituerait donc un cadre adapté au bilan orthophonique des enfants de cet âge.

Chapitre III
EXPERIMENTATION

Notre expérimentation consiste en l'élaboration d'un protocole d'évaluation du langage et de la communication adapté à l'enfant de 24 mois, intégrant un temps de lecture entre la mère et son enfant, la passation d'un test formel et la manipulation de marionnettes à doigt. Notre recherche se présente donc sous la forme d'une étude transversale d'un échantillon de 15 dyades "mère/enfant" auxquelles le protocole conçu est proposé afin d'en valider la pertinence.

ELABORATION DU PROTOCOLE

1 - L'éthologie humaine comme cadre méthodologique

L'éthologie humaine est une science aux fondements pluridisciplinaires qui étudie les comportements humains en situation écologique par une approche naturaliste et pragmatique. Etant particulièrement adaptée à l'observation et à la compréhension des comportements des jeunes enfants (Pléty, 1993), nous avons choisi de la retenir en l'intégrant à notre expérimentation.

En effet, la situation d'interaction "mère/enfant" autour d'un livre lors d'un bilan orthophonique constitue, de notre point de vue, une situation "semi-naturelle" intéressante. L'intégration de cette situation à une évaluation, définie par son caractère inhabituel et artificiel, pourrait donc apporter des éléments plus représentatifs des capacités de l'enfant.

Nous avons également décidé d'adopter les moyens techniques préconisés par la démarche éthologique en procédant à l'enregistrement audio et vidéo de chaque situation d'évaluation dans son intégralité.

2 - Structure du protocole

Notre protocole expérimental s'inspire du protocole de recueil de langage spontané élaboré par Dunn, Flax, Sliwinski & Aram (1996) dans le cadre d'une étude portant sur l'intérêt de ce type de données dans le diagnostic des troubles spécifiques du langage d'enfants d'âge préscolaire. Ce protocole a particulièrement retenu notre attention dans la mesure où il propose de filmer l'enfant dans plusieurs situations d'interaction variant par les supports et les interlocuteurs. De plus, sa durée de 25 minutes environ semble adaptée aux capacités d'attention de l'enfant de 24 mois auquel nous nous adressons.

Le protocole expérimental que nous avons élaboré cherche à respecter un temps d'évaluation similaire. Il s'articule également autour de trois situations successives au cours desquelles l'enfant est en interaction avec sa mère ou l'une d'entre nous, et ce autour de supports différents.

2.1. Première situation : interaction "mère/enfant" autour d'un livre illustré

Lors de cette situation d'échange "semi-naturelle", la dyade "mère/enfant" interagit autour d'un livre illustré en notre présence non active. Cette situation familière à l'enfant peut l'aider à s'habituer progressivement à la situation d'évaluation potentiellement intimidante.

2.2. Deuxième situation : interaction "orthophoniste/enfant" pour la passation d'un test

En présence non active mais rassurante de sa mère, l'enfant interagit avec l'une d'entre nous lors de la passation d'un test formel.

2.3. Troisième situation : interaction "mère/enfant" avec des marionnettes à doigt

Afin d'augmenter les chances de recueillir un corpus de langage spontané suffisamment conséquent, et afin de faire éventuellement émerger de nouveaux comportements de communication chez l'enfant, il nous a semblé opportun de proposer une situation d'échange plus informelle. Pour ce faire, à l'issue de la passation du test, nous proposons à l'enfant de manipuler deux marionnettes à doigt et de les montrer à sa mère, celle-ci pouvant alors initier un échange avec son enfant autour de ce support.

3 - Choix des supports d'interaction pour chaque situation du protocole

3.1. Choix du livre illustré pour la première situation

Afin de sélectionner un livre illustré adapté aux enfants de 24 mois pour le protocole de notre étude, nous nous sommes appuyées sur les critères préconisés par différents auteurs (Jan,

1979 ; Lentin, 2001 ; Vertalier, 2001 ; Carteron, 2001). Nous avons retenu "Bon appétit ! Monsieur Lapin" de Claude Boujon (1985) présenté ci-dessous (voir annexe 1 pour la reproduction du livre).

A - L'auteur

Claude Boujon (1930-1995) était auteur illustrateur et plasticien. Ses livres pour enfants ont en général des animaux pour héros. Ses histoires, toujours très construites, ne recherchent pas l'effet graphique mais recèlent un grand sens de l'efficacité dans l'image. Ses illustrations sont en général très colorées. Certains de ses ouvrages sont utilisés comme support pédagogique à l'école primaire.

B - Le livre "Bon appétit ! Monsieur Lapin"

▪ *Format*

C'est un album illustré de format 21 cm x 21 cm comportant 29 pages.

▪ *Résumé de l'histoire*

Il raconte l'histoire de Monsieur Lapin qui n'aime plus les carottes. Celui-ci décide d'aller voir chez ses voisins si la nourriture est meilleure. Ceci l'amène à rencontrer différents animaux dont les goûts alimentaires ne lui conviennent pas. Puis il rencontre le renard qui essaie de le manger mais qui ne lui croque finalement que les oreilles. Monsieur Lapin se sauve et rentre chez lui où il se prépare une grande marmite de carottes qui soit disant font pousser les oreilles.

▪ *Thèmes abordés*

- **Les animaux** : ce sont des animaux pour certains peu fréquents dans les livres pour tout-petits (baleine, grenouille et renard). Ils sont présentés dans leur milieu de vie naturel. Ce thème est généralement très apprécié des enfants.
- **L'alimentation** : le livre aborde la diversité alimentaire sous l'angle du goût personnel dont l'enfant peut prendre conscience.

- ***Partir à la découverte*** : le livre évoque la découverte de l'autre et du monde dans sa diversité à l'image des capacités de découverte de l'enfant de 2 ans. Il introduit donc les notions de séquentialité et d'organisation spatiale.
- ***Les dangers de la vie*** : le livre permet de vivre une situation d'insécurité maîtrisée.

- ***Illustrations***

Les illustrations sont de couleurs vives aux traits grossiers. Elles mettent essentiellement en scène les personnages de l'histoire qui sont représentés au centre de l'image. La perspective est introduite lorsqu'ils sont en mouvement. Les décors sont dépouillés mais permettent un minimum de repérage spatial. Les personnages sont des animaux présentés de façon réaliste. Leurs expressions faciales sont aisément reconnaissables. Seul le héros, Monsieur Lapin, est anthropomorphisé, ce qui contribue à l'identification du lecteur à ce héros. L'illustration fait parfois appel à la représentation mentale car certains animaux sont incomplètement dessinés (p.15, p.22, p.23, p.25) et certaines scènes impliquent des inférences (p.29).

- ***Le texte***

Structure du récit

Le récit est fait à la troisième personne du singulier et au présent de l'indicatif ; il s'organise en quatre temps successifs :

- présentation d'un problème (ne plus aimer les carottes),
- tentatives de résolutions du problème (visites auprès de différents animaux),
- crise (rencontre avec le renard et mise en danger),
- résolution du problème (rentrer chez soi et apprécier la nourriture habituelle).

Le deuxième temps de cette composition narrative est écrit au style direct : il rapporte des dialogues entre le héros et d'autres animaux. Ces dialogues sont organisés sur une structure récurrente : proposition interrogative puis affirmative puis exclamative (ou affirmative) (ex : « que manges tu ? » demande-t-il à l'oiseau - « je mange des vers » répond l'oiseau - « beurk ! » fait Monsieur Lapin). Dans cette construction itérative, le locuteur est presque toujours bien identifié grâce aux propositions incisives. Ces dialogues qui occupent la moitié du livre rythment la lecture, donnent la possibilité au lecteur de jouer avec sa voix et d'interpréter différents rôles, ce qui peut rendre le récit vivant et attrayant. De plus les propos rapportés par les dialogues restent soumis aux règles de l'écrit. Dans le cas où l'enfant de 24 mois n'entrerait

pas dans l'histoire, ce deuxième temps pourrait être utilisé comme un imagier sur le thème des d'animaux et de la nourriture.

Analyse morphosyntaxique

Le récit comporte une grande variété de formes de phrases : affirmatives (13), négatives (4), exclamatives (5) et interrogatives (8). Il est composé d'une majorité de propositions indépendantes simples (sujet/verbe/objet). Il ne comporte qu'une seule proposition subordonnée (marquant la causalité) et deux compléments circonstanciels de but (introduits par "pour").

Analyse du lexique

Deux champs lexicaux sont abondamment exploités : celui des animaux (11 substantifs différents) et celui de la nourriture (4 substantifs et 2 verbes). Le récit comporte de nombreux verbes d'action (10) mais peu d'adjectifs (2). Ce vocabulaire est adapté aux capacités de compréhension d'un enfant de 24 mois.

Typographie

Le texte est écrit en noir sur fond blanc en caractère de taille 24 environ et de façon généralement centrée dans la page.

- *Rapport texte/illustration*

Composition

Le texte figure sur le verso des pages (à gauche) et l'illustration qui s'y rapporte est au recto de la page suivante (à droite), ce qui permet à l'enfant de se repérer dans cette mise en page régulière. Font exception deux doubles-pages où l'illustration prime en occupant tout l'espace (p.16-17 et p.22-23). Texte et image sont présentés dans un cadre.

Complémentarité texte/image

Généralement le texte est illustré par l'image. Dans certains cas, il faut néanmoins attendre la page suivante pour voir sur l'illustration ce qu'évoque le texte. Parfois le texte mentionne des éléments non représentés. Lors des dialogues entre les animaux et le lapin, ce dernier, bien

que mentionné explicitement dans le texte, n'est pas représenté sur les illustrations. Dans ce cas, le texte et l'image sont complémentaires. L'absence du lapin sur les illustrations renforce l'identification du lecteur à ce personnage dont il adopte le point de vue.

3.2. Choix du test formel pour la deuxième situation

Parmi les tests évoqués dans la partie théorique, nous avons choisi d'utiliser le "Reynell Developmental Language Scales III" (Edwards et al., 1997) pour la deuxième situation d'interaction du protocole de notre étude. C'est en effet un des rares tests étalonnés pour des enfants de la classe d'âge que nous avons choisie. Il a pour objectif l'obtention d'un niveau de compréhension et d'expression grâce à l'utilisation d'objets et d'images qui rendent la passation attrayante. L'enfant intimidé par un échange avec un adulte inconnu peut être mis à l'aise par la présence et la manipulation d'objets appartenant à son univers quotidien.

A - Présentation du Reynell III

- *Tranche d'âge*

Le Reynell s'adresse à des enfants âgés de 1 an 6 mois à 7 ans.

- *Matériel*

Il comprend des objets et des jouets (peluches, accessoires de poupées, dînette, petite voiture, camion, etc.) ainsi qu'un carnet d'images. Ce test comporte deux échelles d'évaluation : l'échelle de compréhension est composée de 62 items organisés en 10 sections ; l'échelle d'expression de 62 items organisés en 6 sections (voir annexe 2 pour le détail des sections).

- *Passation*

Il faut proposer les items évaluant la compréhension avant ceux évaluant l'expression afin de mettre l'enfant à l'aise. Chaque consigne est dite une seule fois en respectant sa formulation. Il est préférable d'aller jusqu'au terme d'une section commencée. On arrête la passation lorsque l'enfant échoue manifestement à une section ainsi qu'au début de la suivante.

- *Résultats*

On obtient en compréhension et en expression différents résultats : des scores bruts sur 62 ou en percentiles, des scores standardisés sur 100 avec référence à une moyenne et une déviation standard ainsi qu'un âge de développement équivalent.

B - Réserves concernant le choix du Reynell III

Ce test anglo-saxon n'a pas encore été adapté à la langue française. Cependant, les premiers items des deux échelles étant essentiellement constituées par des demandes de dénomination et de désignation, il nous a semblé possible de les proposer à des enfants de langue française âgés de 24 mois. Les scores obtenus par les enfants de notre population expérimentale resteront néanmoins indicatifs car rapportés à l'étalonnage de la version anglo-saxonne. Nous avons utilisé une version en langue française du Reynell III qui est l'adaptation libre québécoise de l'Hôpital Sainte Justine de Montréal. Pour des raisons pratiques, nous avons été amenées à reconstituer le matériel du test à partir de l'original que plusieurs professionnels nous ont permis de consulter.

3.3. Choix des marionnettes à doigt comme support pour la troisième situation

La manipulation de marionnettes est sous-tendue par la mise en œuvre de l'activité symbolique qui permet de prêter des intentions à des personnages et de les animer en conséquence. L'enfant de 24 mois qui entre dans l'activité symbolique et qui commence à pouvoir se décentrer est capable de participer à un échange autour de marionnettes avec un adulte qui l'accompagne. Nous avons choisi d'utiliser des marionnettes à doigt que nous avons d'ailleurs confectionnées en choisissant un lapin et un renard ressemblant aux personnages principaux du livre "Bon Appétit! Monsieur Lapin" (voir annexe 3). En effet, nous avons voulu donner la possibilité à la dyade d'évoquer à travers la manipulation de ces personnages l'histoire racontée dans le livre et faciliter ainsi l'initiation d'un nouvel échange "mère/enfant".

Nous avons procédé à des essais de ce protocole auprès de dyades de notre entourage avant de le proposer à la population expérimentale présentée ci-dessous.

POPULATION EXPERIMENTALE

1 - Constitution de la population expérimentale

Pour la recherche des dyades "mère/enfant", nous avons voulu éviter de faire appel à un réseau de connaissances personnelles et avons privilégié un travail en partenariat avec des structures de la petite enfance. En effet, celles-ci offrent un cadre institutionnel identifié garantissant une meilleure objectivité. Parmi les structures existantes, les crèches parentales ont retenu notre attention : les parents sont associés au fonctionnement de la structure et y tiennent des permanences régulières. Les crèches parentales nous sont donc apparues comme des structures propices à la rencontre de dyades "mère/enfant" et à l'observation des capacités de l'enfant dans des conditions favorables.

Pour constituer notre population expérimentale, nous avons contacté par un courrier de prospection toutes les crèches parentales des départements du Rhône et de l'Isère en leur présentant brièvement notre projet et en les sollicitant pour une éventuelle collaboration. Les structures intéressées ont reçu par la suite un dossier de communication explicitant plus en détail notre démarche. Nous avons également rencontré les Educatrices de Jeunes Enfants (EJE) responsables au sein de ces structures pour répondre à leurs questions et préciser les critères d'inclusion de la population. Ces interlocutrices ont présenté à leur tour notre projet aux parents d'enfants répondant à ces critères. Nous avons en dernier lieu contacté par téléphone les parents prêts à collaborer pour répondre à leurs éventuelles interrogations et convenir d'un rendez-vous à la crèche pour l'expérimentation.

Nous avons collaboré avec 7 structures dont une n'est pas parentale mais que nous avons finalement contactée dans un deuxième temps afin d'atteindre l'effectif que nous nous étions fixé pour l'échantillon de l'étude (voir la répartition des enfants par structures d'accueil en annexe 4). Toutes ces structures ont émis le souhait d'obtenir un retour à propos des résultats de notre travail, ce à quoi nous nous sommes engagées volontiers.

2 - Description de la population

2.1. Effectif

Un effectif de 15 dyades a été retenu afin de travailler sur un échantillon d'une taille minimale nous permettant de dégager des phénomènes récurrents dans nos observations.

2.2. Critères d'inclusion et d'exclusion

L'âge des enfants de notre effectif est de 24 mois plus ou moins 1 mois.

Nous avons exclu les cas de : prématurité, handicap sensoriel, trouble neurologique, trouble du comportement et des interactions précoces, retard psychomoteur, bilinguisme.

2.3. Présentation des dyades retenues

	Nombre d'enfants	Age moyen
Garçons	8	24 mois et 5 jours
Filles	7	24 mois 4 jours
Total	15	24 mois 4 jours

Tableau 2 : répartition de la population par sexe et âge moyen

CSP	Nombre de mères
Cadres	8
Employées	5
Sans profession	1
CSP non communiquée	1

Tableau 3 : répartition des mères par catégorie socioprofessionnelle

Toutes ces dyades ont été rencontrées entre le mois de juin et le mois de décembre de l'année 2005.

RECUEIL DES DONNEES

1 - Conditions matérielles d'administration du protocole

1.1. Lieu de l'installation

Les rendez-vous fixés avec les mères pour l'expérimentation ont tenu compte de leurs disponibilités, ainsi que des possibilités d'organisation des crèches pour offrir un lieu adapté à la rencontre. Les films ont donc été tournés à différents moments de la journée dans des pièces de taille et de confort variables. Nous avons à chaque fois essayé de privilégier une installation de la mère et de son enfant sur un tapis de sol agrémenté de coussins, ce qui a favorisé une lecture côte à côte avec un contact corporel plus ou moins marqué. Néanmoins, pour deux dyades le protocole s'est déroulé autour d'une petite table, dans une salle de vie de la crèche et les enfants se sont retrouvés sur les genoux de leur mère pour le temps de la lecture ; pour deux autres dyades, l'expérimentation s'est déroulée dans l'amphithéâtre de lecture de la crèche spécialement aménagé pour cette activité.

1.2. Moyens techniques utilisés

L'installation technique a consisté en l'utilisation d'une caméra sur pied située à une distance variable de la dyade selon les lieux ; la bande vidéo étant doublée par un enregistrement audio sur cassette réalisé au moyen d'un magnétophone. L'une d'entre nous s'occupait de cet aspect technique tandis que l'autre avait en charge le déroulement du protocole. Nous avons alterné les rôles de façon à être toutes les deux en interaction avec des dyades.

2 - Préalable à l'expérimentation : accueil de la dyade

Lors de l'arrivée de la dyade dans le lieu préparé pour l'administration du protocole, nous nous sommes présentées à la mère et à l'enfant. Puis, pendant cette entrée en relation nous avons proposé la signature de l'autorisation nécessaire à l'enregistrement et à l'utilisation de la vidéo réalisée par la suite. Nous avons de notre côté fourni un engagement écrit quant au respect de la confidentialité et du droit à l'image concernant ce type de support. Nous avons remis également à la mère un questionnaire à remplir ultérieurement visant à recueillir des informations concernant le développement de son enfant et l'utilisation du livre dans la famille.

La consigne suivante était ensuite donnée à la mère pour initier le protocole par celle de nous deux qui avait la charge de son déroulement :

"Voilà le livre par lequel nous allons commencer. Installez-vous comme vous voulez pour le regarder avec votre enfant. Lorsque vous aurez fini, j'interviendrai auprès de votre enfant pour lui proposer des objets ; à ce moment-là ce serait bien de le laisser faire tout seul mais vous pouvez éventuellement l'aider si vous sentez qu'il en a besoin. Enfin, je ferai choisir une marionnette à votre enfant pour établir un petit échange avec lui, et je vous demanderai de prendre le relais pour terminer cette rencontre par un échange entre vous et votre enfant."

Pendant le temps de lecture entre la mère et son enfant, nous avons essayé d'être les plus discrètes possibles afin de ne pas interférer dans l'échange involontairement. Cependant certains enfants ont été intimidés malgré les précautions que nous avons prises tandis que d'autres, plus à l'aise, nous ont interpellées lors de ce moment d'échange. Notons que la relecture du livre était possible si l'enfant en manifestait l'envie. Nous enchaînions ensuite avec les deux autres situations du protocole.

En fin de rencontre, nous avons offert un livre à chaque enfant afin de le remercier pour sa participation, et avons donné la possibilité aux parents d'obtenir un exemplaire de la vidéo réalisée.

TRAITEMENT DES DONNEES

1 - Définition d'un cadre de transcription

Les vidéos obtenues ont fait l'objet d'une transcription dans leur intégralité en utilisant les conventions de transcription figurant en annexe 5. Nous avons choisi de présenter les corpus sous forme de tableau en attribuant à chaque interactant une colonne, présentation qui nous a semblé appropriée pour visualiser le déroulement de l'échange. Voulant étudier la communication sous son aspect multicanal, nous avons constitué des corpus regroupant des informations concernant trois modalités de communication : modalité verbale, gestuelle et motrice. Ces modalités ont été mises en évidence dans les corpus par l'utilisation de colonnes pour chaque interactant au sein desquelles une comptabilisation a pu être effectuée. De plus,

nous avons également fait figurer sur les corpus tous les commentaires nécessaires à la compréhension de la situation.

2 - Présentation des modalités de communication retenues pour le traitement des données

2.1. Modalité verbale

Cette modalité concerne toutes les productions verbales (y compris les vocalisations et les rires) lesquelles ont été transcrites en retenant comme unité minimale la clause, dans un souci de lisibilité des corpus et d'approfondissement de la caractérisation morphosyntaxique des productions verbales (Halliday, 1985). Le terme de clause désigne l'unité syntaxique organisée autour du verbe dans la grammaire du langage oral. Nous avons préféré cette unité à celle d'énoncé, qui reste plus large.

Nous avons choisi de transcrire les productions de l'enfant en phonétique afin de les restituer fidèlement. Nous avons utilisé pour cela la police de caractère Alphonetic. Nous avons cependant jugé utile de faire figurer la « traduction » de ces productions avec l'orthographe usuelle chaque fois qu'elles étaient intelligibles, en référence au contexte dans lequel elles étaient énoncées.

2.2. Modalité gestuelle

Nous avons également fait figurer sur les corpus le maximum de gestes observés. Nous entendons par gestes les signaux corporels ayant une signification propre, signaux qui jouent de ce fait un rôle non négligeable dans la communication, notamment chez des enfants de 24 mois. Nous avons pris en compte les gestes communicatifs recensés dans le tableau N°4 ci-dessous, inspiré des travaux de Cosnier & Brossard (1984), dans lequel nous présentons quelques exemples pour chaque catégorie.

Gestes déictiques	Pointage : <ul style="list-style-type: none"> - avec le doigt - avec la main - avec quelque chose dans la main - en tapant sur l'objet ou l'image - signe de la tête pour désigner un objet
Gestes phatiques	<ul style="list-style-type: none"> - échanges de regards - regard tourné vers l'interactant
Gestes mimant le discours	En lien avec des caractéristiques physiques (gestes illustratifs) : <ul style="list-style-type: none"> - mouvement alternatif des doigts qui évoque la marche - gestes indiquant la taille d'un objet En lien avec une action (gestes kinémimiques) : <ul style="list-style-type: none"> - manger (mouvements de bouche) - imiter un animal (ex : poisson)
Gestes expressifs	<ul style="list-style-type: none"> - dire "non" ou "oui" de la tête - hausser les épaules - mimique exprimant la peur - froncer les sourcils - moue de déception - sourire

Tableau 4 : Gestes communicatifs et exemples

2.3. Modalité motrice

Il nous a semblé judicieux de répertorier certaines actions dirigées vers autrui ou induites par le comportement d'autrui ayant un rôle dans la co-construction de l'échange. Ces actions, contrairement aux gestes, n'ont aucune signification en elles-mêmes, mais sont produites en lien avec un contexte interactionnel et ne peuvent, à notre avis, être occultées. L'activité révèle en effet certaines compétences communicatives de l'enfant. Le tableau N°5 ci-dessous présente de façon non exhaustive ces activités que nous avons tenté de classer en catégories.

<p>Avec médiation de l'objet</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tendre ou lancer un objet à quelqu'un pour lui montrer, lui donner ou l'atteindre - prendre ou chercher un objet en réponse à une demande verbale ou gestuelle même s'il ne correspond pas à la demande - imiter l'action que quelqu'un vient de faire sur un objet (brosser, manger) - faire une blague à quelqu'un (ex : cacher un objet derrière le dos) - intervenir auprès de l'autre pour lui prendre quelque chose des mains ou refuser de donner/lâcher un objet que quelqu'un veut prendre
<p>Sans médiation de l'objet</p>	<ul style="list-style-type: none"> - aller au contact, se rapprocher volontairement de quelqu'un pour se rassurer ou voir ce qu'il fait ou se détourner. - marquer son attachement par des témoignages d'affection (baisers, caresses) - faire quelque chose à quelqu'un suite à une demande
<p>Avec ou sans médiation de l'objet</p>	<ul style="list-style-type: none"> - faire une action par provocation - faire une action sur un objet ou sur soi-même suite à une demande, même si l'action ne correspond pas à la demande - faire faire quelque chose à quelqu'un

Tableau 5 : Activités participant à la construction de l'échange

3 - Réalisation des transcriptions

Nous avons travaillé à deux sur les quatre premières vidéos réalisées, de façon à nous imprégner de la démarche élaborée pour constituer les corpus. Nous nous sommes ensuite réparti les vidéos restantes en organisant néanmoins des temps d'échanges commun pour chaque corpus afin de discuter ensemble des points litigieux. Les exigences de précision de notre démarche expliquent qu'il nous ait fallu environ une heure pour transcrire chaque minute de vidéo. Compte tenu du nombre conséquent de pages obtenu lors de la transcription des corpus, nous ne présentons ici qu'un exemple de corpus dans son intégralité (annexe 6).

Chapitre IV
PRESENTATION DES RESULTATS

Prénoms des enfants	Age (mois; jours)	Situation 1 min' sec''	Situation 2 min' sec''	Situation 3 min' sec''	Total rencontre min' sec''
Léon	24;16	2' 37"	10' 16"	2' 19"	15' 12"
Marius	23;00	5' 39"	19' 32"	3' 36"	28' 27"
Richard	23;23	3' 01"	13' 02"	5' 05"	21' 08"
Milan	24;10	8' 59"	20' 04"	4' 23"	33' 26"
Maxime	23;10	7' 56"	13' 11"	4' 30"	25' 37"
Eymeric	24;23	6' 11"	14' 44"	1' 15"	22' 10"
Timothée	24;30	2' 55"	13' 00"	4' 40"	20' 35"
Julien	24;22	2' 31"	19' 16"	3' 35"	25' 22"
Moyennes garçons	24;05	4' 58"	15' 06"	3' 40"	23' 58"
Loïse	24;00	3' 07"	20' 17"	4' 25"	27' 49"
Paula	23;28	3' 45"	18' 37"	7' 38"	30' 00"
Camille	23;22	3' 23"	13' 26"	2' 03"	18' 52"
Tessa	23;13	3' 28"	19' 15"	4' 35"	27' 20"
Célia	24;21	7' 17"	20' 11"	2' 32"	30' 00"
Moyennes filles	23;29	4' 12"	18' 21"	4' 14"	26' 48"
Moyennes enfants	24;03	4' 40"	16' 17"	3' 53"	25' 03"
Ecart-types	0;19	2' 14"	3' 30"	1' 38"	5' 11"
Minimum	23;00	2' 31"	10' 16"	1' 15"	15' 12"
Maximum	24;23	8' 59"	20' 17"	7' 38"	33' 26"

Tableau 6 : Durée du protocole par enfant et par séquence

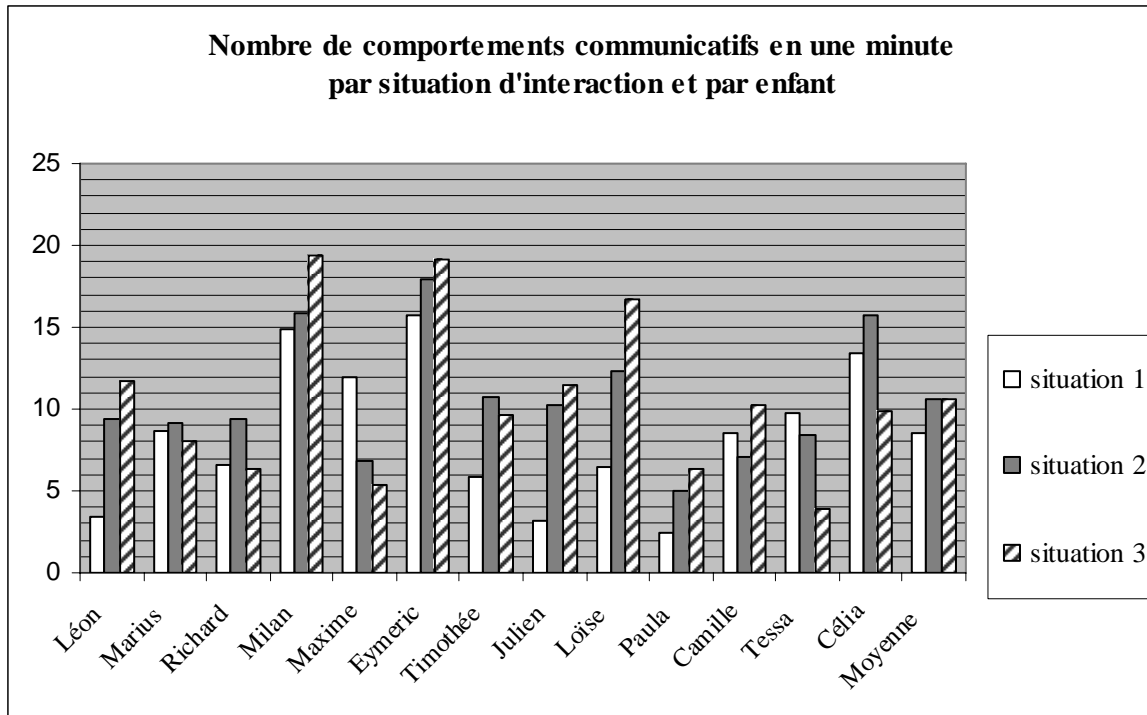


Figure 1

ADMINISTRATION DU PROTOCOLE

Le protocole a été administré aux 15 dyades précédemment mentionnées. Sur les 15 passations réalisées, seules 13 se sont déroulées de la façon prévue. En effet, une enfant intimidée a refusé de se prêter à la situation d'interaction autour du livre avec sa mère ; une autre s'est montrée peu coopérative voire opposante lors de la rencontre. Pour ces deux derniers cas, les données recueillies n'ont pas été retenues pour l'analyse des résultats malgré l'aménagement de la passation. Au total, 5 heures et 25 minutes de vidéo ont été transcrites selon les modalités de transcription présentées dans la partie expérimentation.

Le tableau N°6 ci-contre présente les 13 enfants retenus pour l'analyse, dont le prénom a été changé pour garantir l'anonymat. Nous présentons également leur âge ainsi que les durées respectives des trois situations d'interaction du protocole pour chacun d'entre eux. La durée moyenne du protocole (25 minutes 3 secondes) correspond à nos prévisions, mais notons néanmoins une répartition inégale du temps des trois séquences dans le protocole. En effet, la situation de test formel dure en général plus de la moitié du temps total alors que la situation de lecture dure en moyenne entre 4 et 5 minutes. La durée de chaque séquence, ainsi que celle de la totalité du protocole varient parfois du simple au double, voire plus, selon les enfants, traduisant ainsi une adaptation différente de ceux-ci aux situations et aux supports proposés. Cette adaptation variable s'exprime également au niveau du nombre total de comportements communicatifs recensés chez chaque enfant, quelle que soit la modalité de communication utilisée (voir annexe 7), et au niveau du nombre de comportements communicatifs par minute pour chaque situation d'interaction (voir figure N°1).

Le livre a été utilisé conventionnellement par 12 dyades sur 13, qui ont découvert l'histoire en respectant la chronologie des événements, alors qu'une dyade a privilégié sous l'impulsion de l'enfant une exploration plus aléatoire du livre. Nous précisons que Maxime, Milan et Célia ont regardé le livre plusieurs fois avec leur mère. Ils font partie des enfants qui ont apprécié l'histoire de Monsieur Lapin et se sont d'ailleurs beaucoup exprimés au cours de cette situation et plus globalement à l'échelle de l'ensemble de la rencontre. La situation d'interaction avec les objets du test formel a été investie par tous les enfants, même par ceux qui ont été plus inhibés, en retrait ou à l'écoute pendant la lecture du livre. L'interaction "mère/enfant" autour de marionnettes a moins fait l'unanimité, certains enfants délaissant rapidement ce support, d'autres jouant, aidés de leur mère, certaines scènes du livre ou trouvant l'occasion de s'exprimer quantitativement plus que lors de la lecture du livre (voir figure N°1).

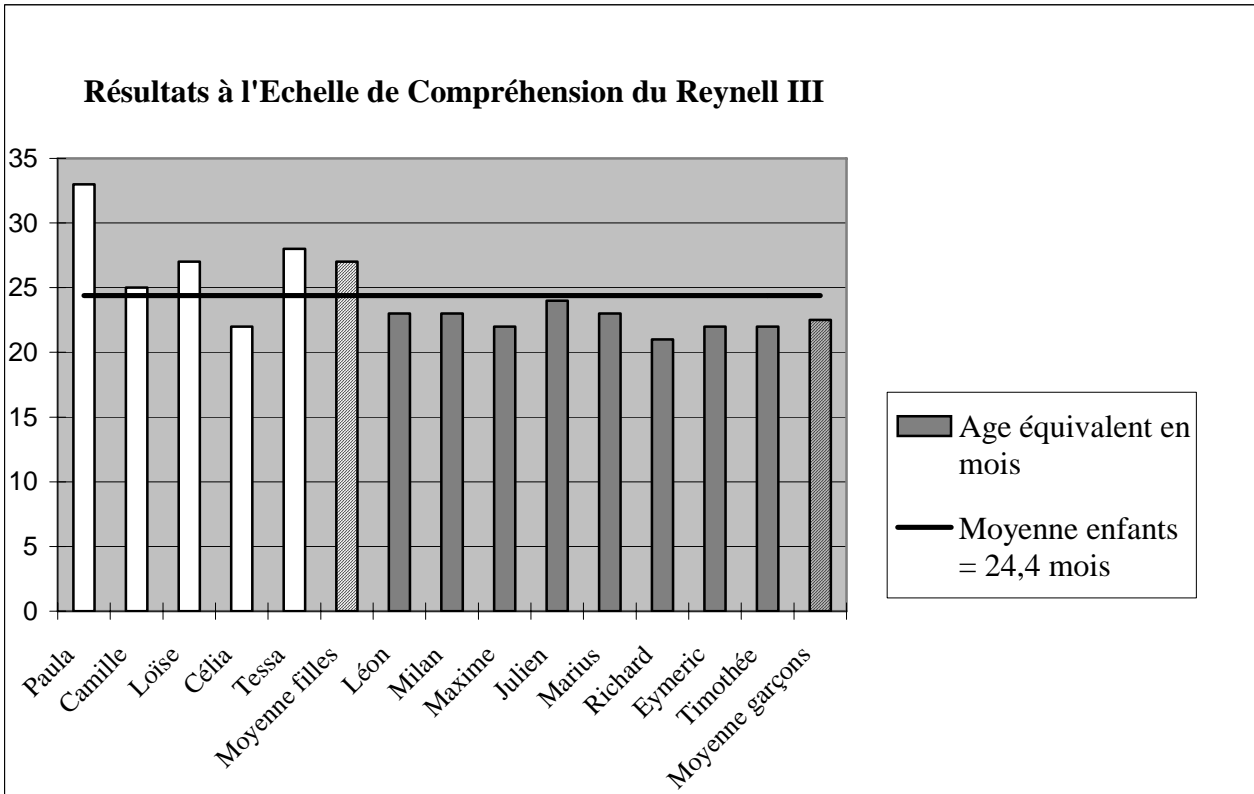


Figure 2

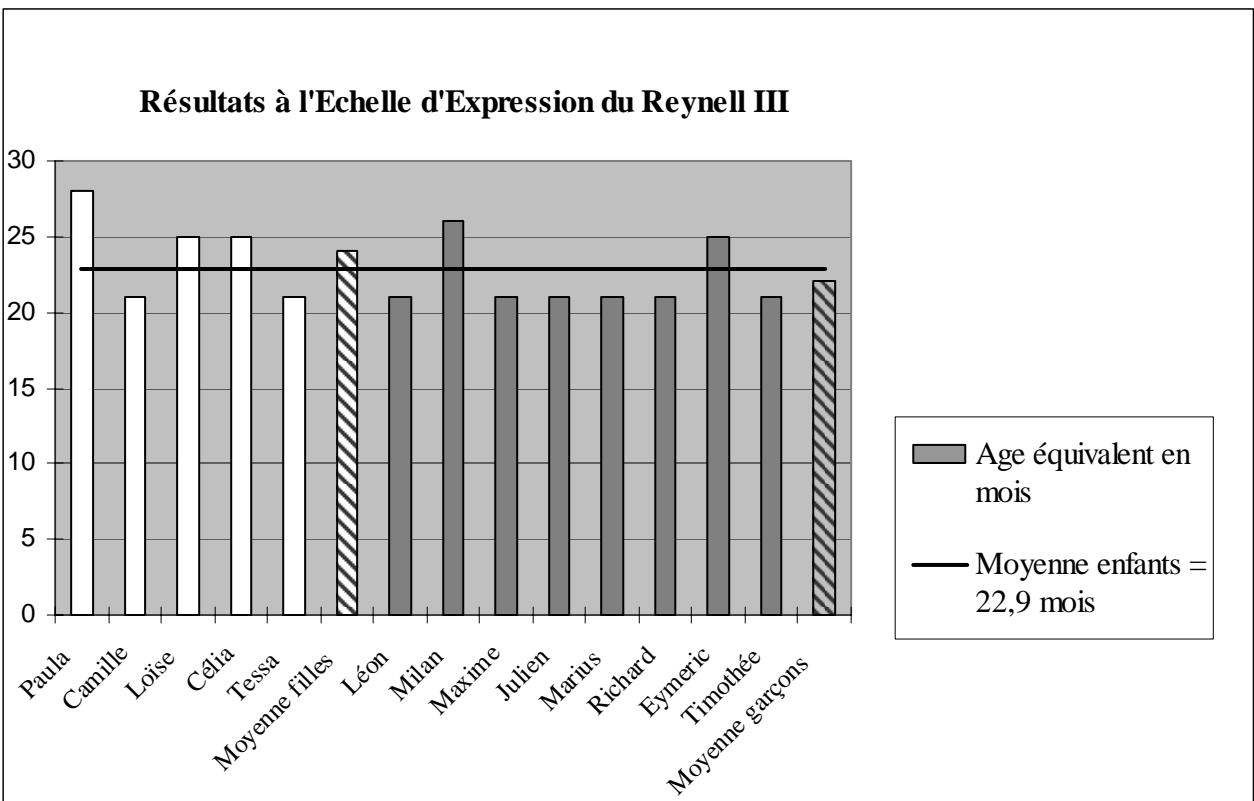


Figure 3

DEMARCHE D'ANALYSE DES DONNEES ET PRESENTATION DES RESULTATS

Face à la diversité et à la quantité des données recueillies lors de la passation du protocole, nous avons choisi d'exploiter certaines d'entre elles en croisant les approches de plusieurs courants théoriques. Nous présentons ci-dessous par approche, les données concernées et l'analyse spécifique dont elles ont fait l'objet.

1 - Approche normative

La passation du test du Reynell III permet l'obtention de résultats quantitatifs concernant le niveau de langage oral de l'enfant sur les versants compréhension et expression. Ces résultats, rapportés à une norme, situent l'enfant parmi ses pairs.

Le niveau de langage oral des 13 enfants, aussi bien en compréhension qu'en expression, se situe dans la normalité (voir annexe 8). L'interaction avec un adulte inconnu peut peut-être expliquer la relative faiblesse du score en expression par rapport au résultat obtenu en compréhension. Les figures N°2 et N°3 ci-contre mettent en évidence la légère avance des filles sur les garçons souvent mentionnée dans la littérature.

2 - Approche psycholinguistique

L'administration du protocole permet l'obtention d'un corpus de langage de l'enfant qui peut être étudié, et à partir duquel certains indices de développement langagier peuvent être calculés. Pour ce faire, nous avons extrait des corpus, l'ensemble des productions verbales de l'enfant, sans prendre en compte les rires ni les vocalisations accompagnant l'activité. Le calcul d'indices psycholinguistiques se fait sur la base d'énoncés. On entend par énoncé "une séquence verbale douée de sens et syntaxiquement complète" (Maingueneau, 1996) ; il est généralement individualisé par des pauses et grâce à l'intonation (Le Normand, 2000). Dans une perspective "grammaticale", le découpage en clauses et non en énoncés des productions verbales des corpus étudiés n'a pas soulevé de problèmes particuliers. En effet, le langage de l'enfant de 24 mois présentant des structures syntaxiques très simples, toutes les clauses répertoriées chez l'enfant sont assimilables à des énoncés. Les résultats obtenus lors de cette analyse figurent en annexe 9.

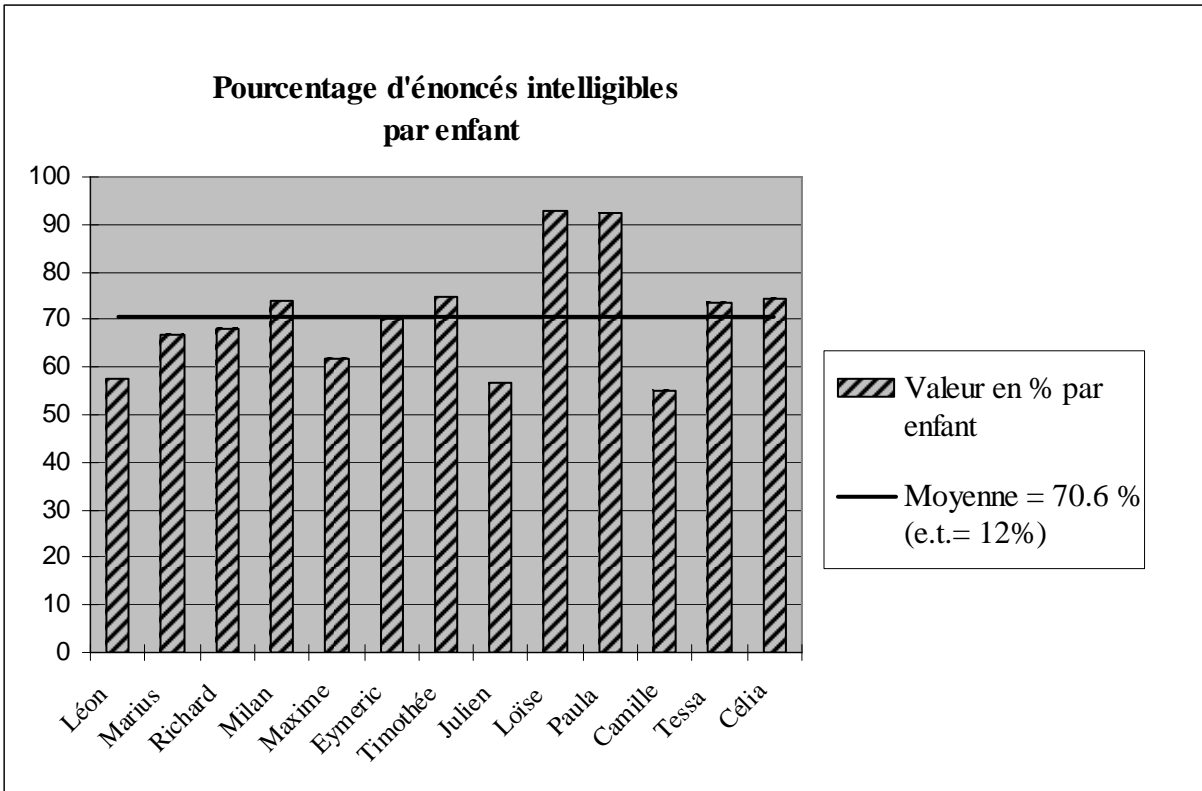


Figure 4

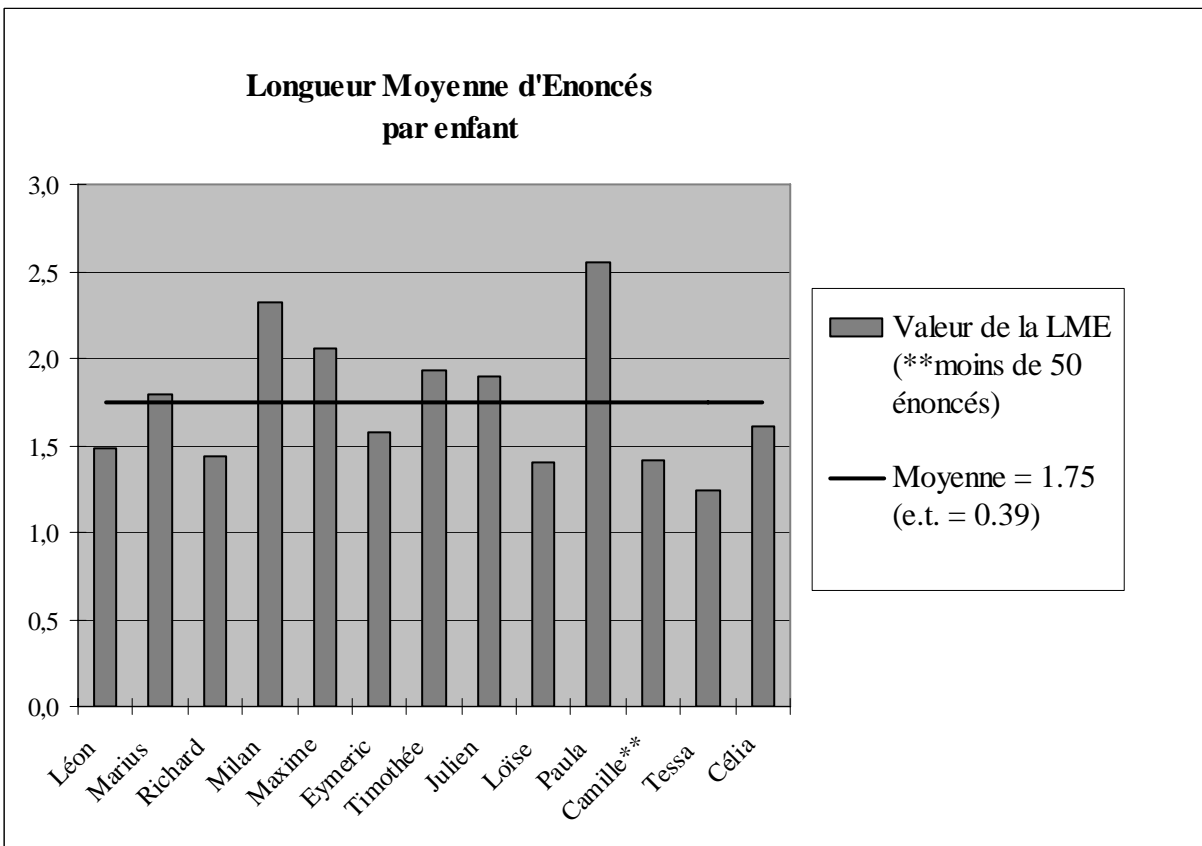


Figure 5

2.1. Pourcentage d'intelligibilité (PI)

Le langage de l'enfant de 24 mois étant en cours de construction, notamment sur le plan phonologique, nous avons dû mener une réflexion quant à l'intelligibilité des productions des enfants de notre étude. Aussi, avons-nous décidé de considérer comme mot intelligible toute production d'un signifiant, même très déformée phonologiquement, que nous arrivions à rattacher à un concept ou à un référent. De toute évidence, l'utilisation de la vidéo qui renseigne précisément sur le contexte des productions, a facilité cette tâche. Ceci nous a conduit à différencier des énoncés entièrement intelligibles, partiellement intelligibles (au moins un mot a pu être identifié dans l'énoncé) et non intelligibles. En rapportant le nombre d'énoncés intelligibles au nombre total d'énoncés, nous avons pu évaluer le pourcentage d'intelligibilité de la parole de chaque enfant.

La moyenne obtenue est de 70.6 % d'énoncés intelligibles (voir figure N°4) ce qui se rapproche des données mentionnées par Rondal (1983, p.20) : celui-ci affirme que, "lorsque l'observateur a accès au contexte extralinguistique et paraverbal de l'énonciation, on considère généralement que l'intelligibilité du langage de l'enfant à partir de deux ans environ se situe entre 75 et 95 %". Malgré les fortes disparités entre enfant (de 55 à 92 %), le langage des enfants rencontrés est toujours intelligible à plus de 50 %.

2.2. Longueur Moyenne des Enoncés (LME)

La LME est un indice du niveau de développement morphosyntaxique défini par le rapport du nombre de mots ou de monèmes sur le nombre d'énoncés de l'échantillon analysé. Son utilisation est pertinente jusqu'à une valeur de 4 atteinte chez l'enfant vers l'âge de 3 ans (Le Normand, 2000). Pour le calcul de la LME chez le jeune enfant, les auteurs préfèrent comptabiliser le nombre de mots plutôt que le nombre de monèmes, car le marquage grammatical est inexistant ou peu développé (Rondal, 1983). Pour obtenir une LME fiable, Rondal (1997) préconise un calcul sur la base d'un minimum de 50 énoncés intelligibles. Nous avons réalisé le calcul de la LME pour chaque enfant sur la base de la totalité des énoncés entièrement intelligibles. La LME moyenne pour les 13 enfants est de 1.75 avec un minimum de 1.24 et un maximum de 2.55 (voir figure N°5 page précédente), ce qui corrobore les données de Le Normand (2000) qui situe la LME moyenne des enfants de 24 mois de son étude entre 1.5 et 1.75. Nous ne retrouvons cependant pas une LME supérieure pour les filles puisqu'au contraire, les garçons de la population de notre étude ont une LME de 1.81 tandis que celle des filles atteint 1.64.

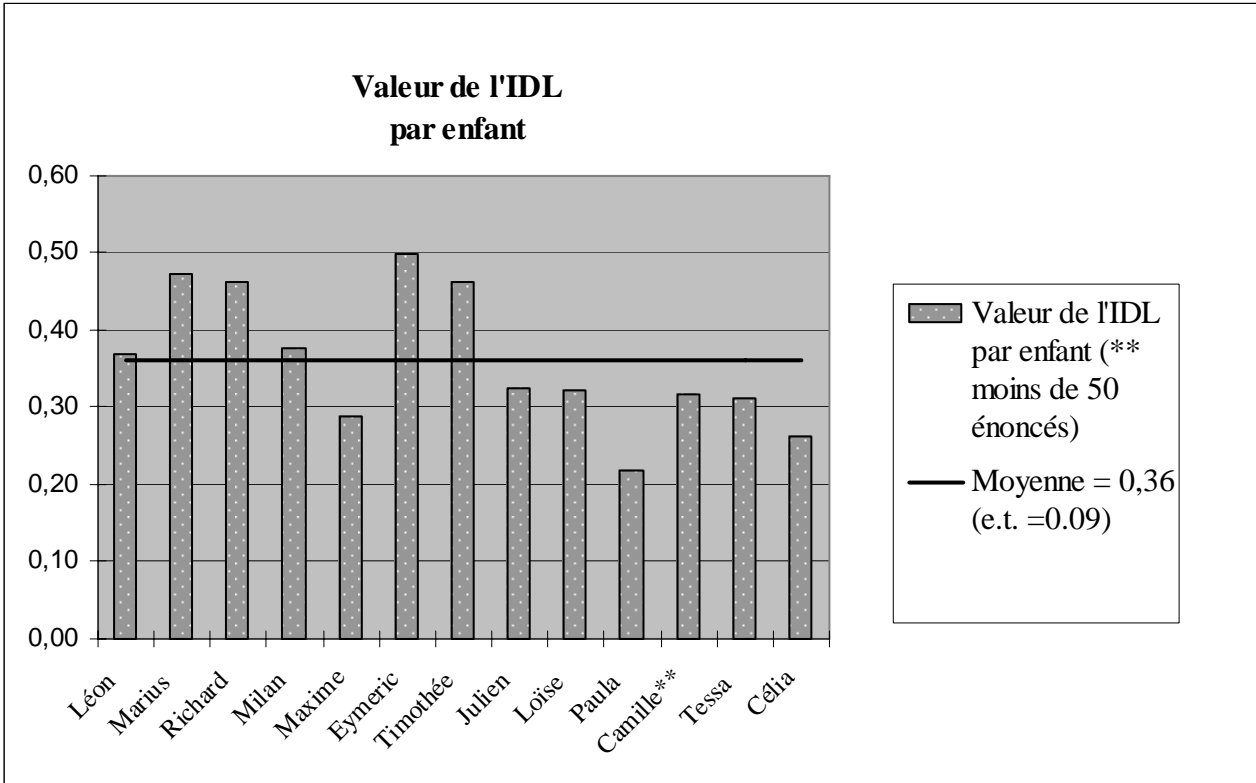


Figure 6

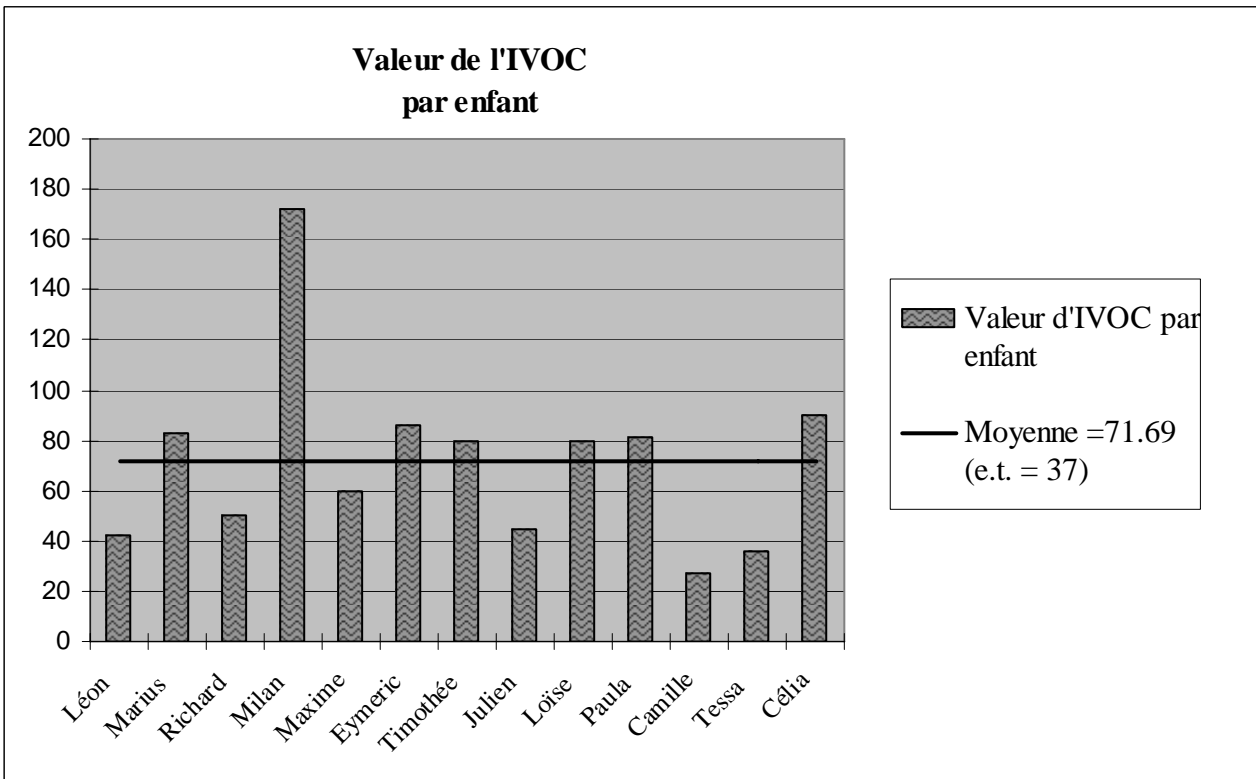


Figure 7

2.3. Vocabulaire : Indice de Diversité Lexicale (IDL) et indice de vocabulaire (IVOC)

Le recueil du lexique étant étroitement lié au contexte dans lequel il est produit, il est difficile en pratique de dresser un inventaire exhaustif du vocabulaire expressif d'un sujet. Nous avons donc choisi de calculer deux indices lexicaux afin de pouvoir comparer les enfants de la population entre eux, tout en renonçant à la possibilité de comparer leurs résultats à une norme. L'IDL est défini, dans un nombre d'énoncés déterminé, par le rapport du nombre de mots différents produits sur le nombre total de mots produits, sachant que ce calcul se fait sur la base d'un minimum de 50 énoncés (Rondal, 1997). Nous avons calculé l'IDL des enfants rencontrés en l'appliquant arbitrairement aux 50 premiers énoncés intelligibles de leur corpus. Nous avons également relevé l'indice de vocabulaire (IVOC) qui correspond au nombre de mots différents produits au cours de la rencontre (Le Normand, 2000). Les figures N°6 et N°7 ci-contre présentent les résultats obtenus

La valeur moyenne de l'IDL est de 0.36 avec un minimum de 0.22 et un maximum de 0.50. L'IVOC présente une valeur moyenne de 71.69 mots différents (minimum de 27 et maximum de 172). Cette valeur moyenne de l'IVOC est supérieure à celle donnée par Le Normand (2000). Cet auteur donne une valeur autour de 50 mots différents obtenus cependant grâce à une seule situation d'interaction de 20 minutes environ autour d'un jeu standardisé. Notons que nous ne retrouvons pas l'avantage des filles sur les garçons. Concernant notre étude, la situation qui suscite le plus grand nombre de mots différents est l'interaction lors de la passation du test formel, qui fournit en moyenne environ 60 % des mots différents recueillis sur tout le corpus. Cependant, nous ne pouvons préciser si cette observation est liée au support d'interaction ou au fait que ce moment d'interaction soit le plus long. Enfin, chez 9 enfants sur 13, l'IVOC permet de repérer les cinquante mots attendus au minimum chez 90 % des enfants de 24 mois (Romagny, 2005).

2.4. Classification grammaticale du lexique

Nous avons réparti les mots différents produits par chaque enfant au cours de la rencontre en quatre catégories grammaticales en nous référant à l'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC) qui a étudié l'évolution de la répartition des mots produits dans ces classes au cours du développement de l'enfant (Kern, 2000). Ces quatre catégories sont présentées en annexe 10, accompagnées d'exemples extraits des corpus de langage recueillis. Pour notre étude, nous avons calculé les pourcentages de mots produits pour chaque classe

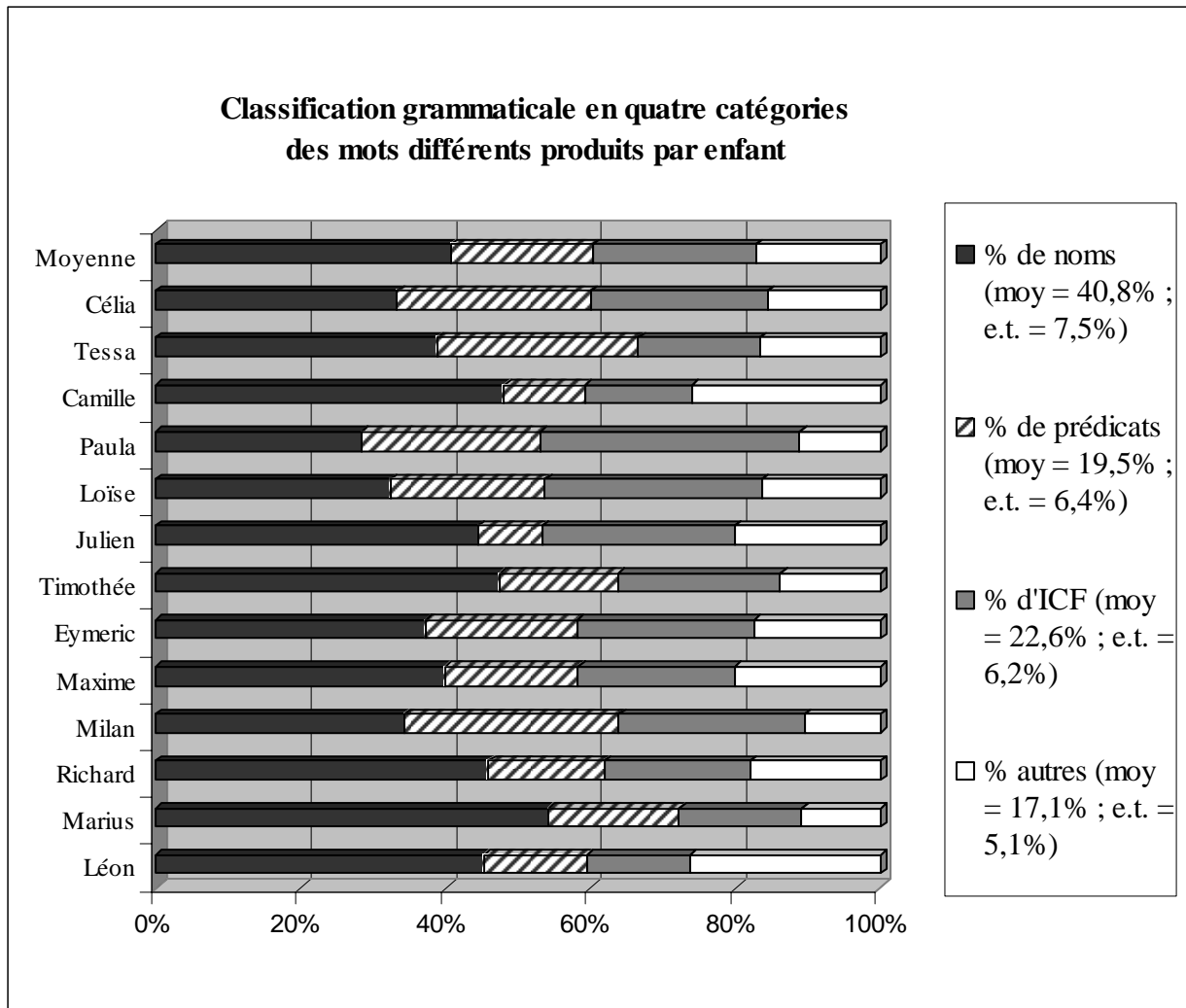


Figure 8

Comparaison des résultats de notre étude avec ceux de l'IFDC				
	Noms	Prédicats	ICF	Autres
IFDC (Kern, 2002)	60,6 %	15,6 %	8,9 %	14,8 %
Moyennes obtenues dans les corpus de notre étude	40,8 %	15,9 %	22,6 %	17,1 %
Ecart-types	7,5 %	6,4 %	6,2 %	5,1 %

Tableau 7

grammaticale (voir annexes 9 et 11). La figure N°8 détaille les résultats obtenus pour chaque enfant. Toutes les classes grammaticales sont présentes chez tous les enfants et nous observons une prédominance de celle des noms. Cependant, cette prédominance s'exprime dans une proportion moindre que celle indiquée par l'IFDC (voir tableau N°7). En effet, nous obtenons 20 % de noms en moins que dans l'IFDC. De plus, dans notre étude, la classe grammaticale des ICF est surreprésentée si l'on se réfère également aux données de l'IFDC. Nos résultats corroborent ceux de l'étude de Foltzer & Silie (2003), étude dont le but était d'évaluer l'incidence du mode de recueil des données sur la distribution du lexique en catégories grammaticales. Pour des enfants de 24 mois, ces auteurs ont montré des différences significatives entre l'IFDC et des données spontanées qui recourent nos résultats, mettant en évidence une plus forte représentation des ICF (surtout représentés par des déterminants, des adverbes et des pronoms) au détriment de la classe des noms. Les résultats obtenus concernant les prédicats et la catégorie "autres" se rapprochent des données de l'IFDC. Notons la forte proportion de fillers parmi la catégorie "autres" (52.7 % en moyenne), qui témoigne de l'ancrage des enfants dans un processus de marquage grammatical de leurs énoncés.

3 - Approche interactionniste et pragmatique

Dans le cadre de cette approche, nous avons adopté le modèle hiérarchique de l'interaction verbale développé par Roulet et al. (1987) et Kerbrat-Orecchioni (1996) qui étudient les relations entre les constituants linguistiques de l'interaction répartis sur plusieurs niveaux de l'unité la plus vaste, celle de l'histoire conversationnelle, à l'unité la plus élémentaire, l'acte de langage.

3.1. Niveau de l'histoire conversationnelle

L'histoire conversationnelle s'est limitée essentiellement à une conversation téléphonique et/ou une rencontre à la crèche. Ce niveau ne fera pas l'objet d'une analyse particulière.

Caractéristiques situationnelles	Ressources	Contraintes
<u>Lieu</u>	- Connu de la dyade, identifié par l'enfant	- Déplacement nécessaire de l'orthophoniste. - Conditions du bilan pas toujours favorables (bruit, dérangements, luminosité faible, objets distrayants, etc)
<u>Temporalité</u>	- Rencontre programmée, structurée et limitée dans le temps	- Disponibilité nécessaire de la part de l'orthophoniste - Emploi du temps de la mère et planning de la structure d'accueil
<u>Objets</u> - Supports d'interaction (livre, objets et images du test, marionnettes) - Moyens techniques (caméra et magnéto)	- Supports d'interaction connus de l'enfant - Variété des supports proposés - Possibilité de visionner la rencontre ultérieurement pour une étude multicanale de la communication	- Livre imposé et nouveau - Modification des comportements lors d'un enregistrement - Analyse par visionnage a posteriori
<u>Cadre participatif</u>	- Observation d'une situation d'interaction mère/enfant - Présence rassurante de la mère - Observation des interactions de l'enfant avec deux interlocuteurs différents	- Intervention inopinée de la mère possible pendant la passation du test - Présence de l'orthophoniste pendant la lecture du livre peut être perturbante - S'adapter à un interlocuteur inconnu
<u>Tâches</u> - Lecture d'un livre - Désignation et dénomination - Manipulation de marionnettes	- Variation des tâches et des possibilités proposées à l'enfant pour s'exprimer.	- Changer d'activité - Gérer le changement d'activité
<u>Relations</u>	Relations entre personnes connues (mère /enfant) : savoirs partagés, histoire conversationnelle	Relations entre personnes inconnues (enfant/orthophoniste et mère /orthophoniste) : peu de savoirs partagés et histoire conversationnelle limitée
<u>Rôles</u>	Parent/enfant	Etudiante en orthophonie/enfant tout-venant
<u>Finalités</u>	- <u>Orthophoniste</u> : élaborer un protocole d'évaluation du langage et de la communication de l'enfant de 24 mois intégrant le livre illustré - <u>Mère</u> : participer à une étude concernant le langage de l'enfant - <u>Enfant</u> : vivre une situation sociale nouvelle et inhabituelle	<u>Orthophoniste</u> : - Situation n'émanant pas d'une demande de la part de la famille. Aspect normatif de la rencontre peu explicité - Participation de la mère non motivée possible <u>Mère</u> : - Etat des lieux concernant le langage de son enfant du fait de la rencontre avec un futur professionnel <u>Enfant</u> : lisibilité de la situation

Tableau 8 : ressources et contraintes de la rencontre communicative

3.2. Niveau de la rencontre communicative

A - Ressources et contraintes situationnelles

Une interaction sociale, quelle qu'elle soit, est dépendante des ressources et des contraintes qui la caractérisent. Celles-ci sont liées au cadre spatio-temporel dans lequel l'interaction se déroule, aux rôles et aux motivations ainsi qu'à l'activité partagée des personnes en présence. Nous exposons dans le tableau N°8 ci-contre, les ressources et les contraintes du protocole que nous avons administré, en tenant compte de différentes caractéristiques situationnelles et en nous appuyant sur les travaux de Witko (2005). Cette démarche vise à apprécier les impacts de la situation sur la construction des interactions au cours de l'administration du protocole. Pour les deux enfants, pour lesquelles le protocole n'a pas pu être administré selon la passation prévue, nous pensons que certaines contraintes de la situation interactionnelle ont primé. En effet, pour une enfant, il a été particulièrement difficile de s'adapter à notre présence. Ceci s'est manifesté par un refus d'entrer en communication avec nous en se réfugiant dans un mutisme. Pour l'autre enfant, qui elle aussi est restée en retrait, il nous semble que l'ensemble des protagonistes n'a pas réussi à rendre la situation lisible et porteuse de sens.

B - Multicanalité de la communication

Les modalités de communication présentées p.35 et utilisées par l'enfant ont été étudiées sur la totalité de la rencontre dans le but d'une part, de prendre en compte la diversité des moyens de communication utilisés par l'enfant et, d'autre part, de mettre en évidence les spécificités liées aux différentes situations d'interaction.

Nous avons retenu cinq possibilités d'expression : la modalité verbale seule ou combinée avec un ou plusieurs gestes ou avec une activité ; la modalité gestuelle seule et la modalité "activité" seule. Nous n'avons pas retenu la combinaison de la modalité gestuelle et de la modalité activité qui demeurerait rarissime. Les résultats concernant la distribution des productions des enfants en fonction des modalités et des situations d'interaction figurent en annexes 12, 13 et 14. La figure N°9 montre que les cinq possibilités d'expression sont présentes chez 11 enfants sur 13, avec une prédominance de la modalité verbale utilisée seule dans 60.8 % des cas en moyenne, et combinée avec des gestes ou des activités dans 21.3 % des cas en moyenne (voir également annexe 15). La prise en compte de la modalité gestuelle seule et de la modalité activité seule permet néanmoins de prendre en compte 17.9 % en

Répartition des énoncés des enfants par modalité de communication lors de la rencontre

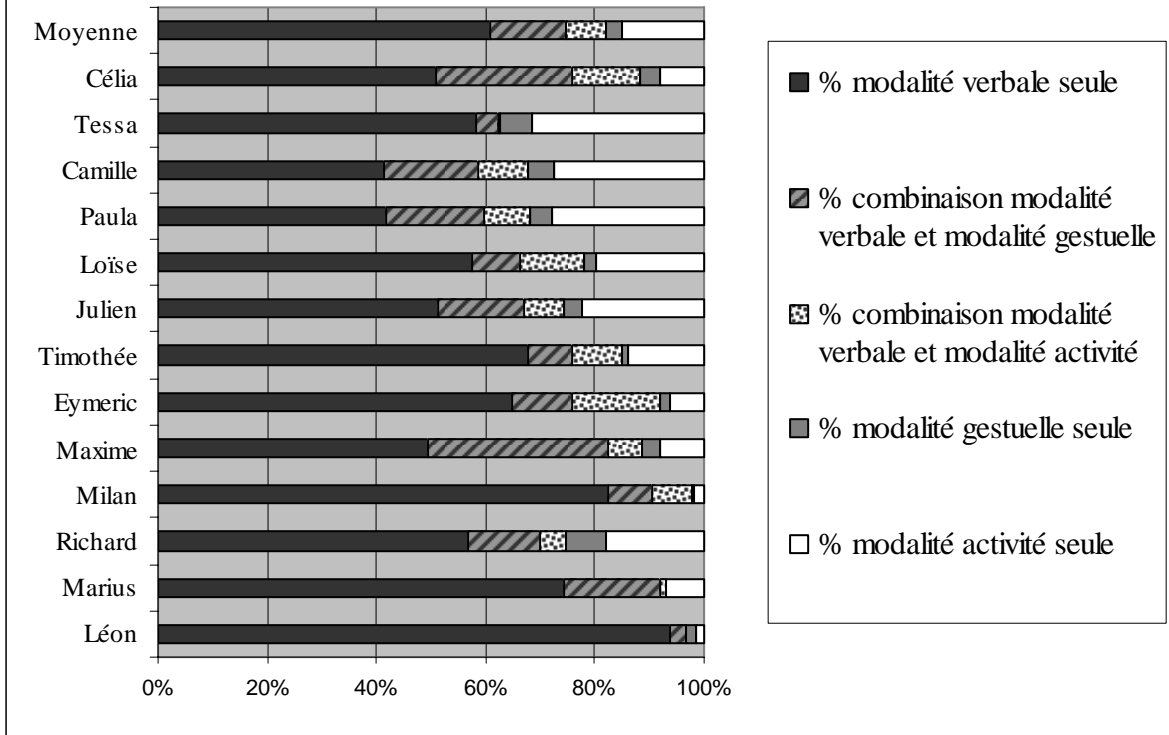


Figure 9

Répartition moyenne des modalités de communication par temps du protocole

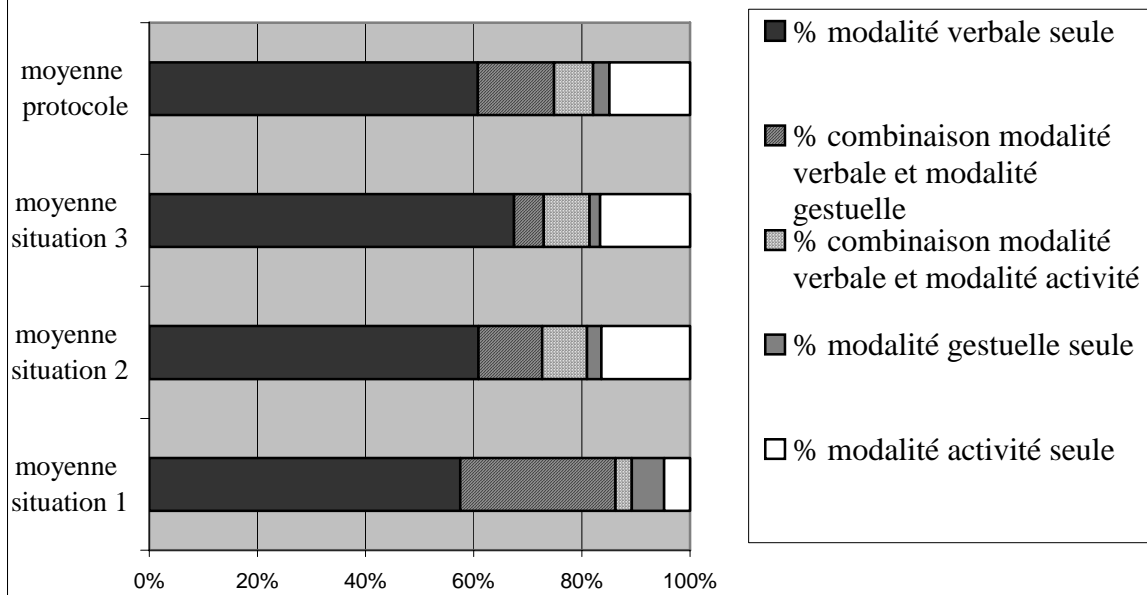


Figure 10

moyenne des manifestations communicatives des enfants tout-venant rencontrés, et représente plus de 20 % des ces manifestations chez 6 d'entre eux.

La distribution des modalités de communication et de leurs combinaisons est cependant variable selon les situations d'interaction proposées au cours du protocole. La figure N°10 montre que la part des productions exclusivement verbales fluctue peu au cours du protocole en oscillant autour de 60 %. Les situations 2 et 3 présentent des caractéristiques de distribution relativement similaires alors que la situation 1 affiche une spécificité. En effet, cette situation suscite la plus forte proportion de productions verbales (89.2 % de productions verbales seules ou combinées en moyenne). Notons que la part des productions verbales combinée à des gestes représente à elle seule 28.7 % de l'ensemble des manifestations de communication dans la situation 1. De fait, cette situation d'interaction autour du livre est moins propice à l'expression par la modalité activité combinée ou non à des productions verbales.

Echanges tronqués	Initiative n'entraînant pas d'enchaînement : soit l'interlocuteur ne répond pas, soit il initie un nouvel échange
Echanges binaires	Echanges définis par la paire adjacente initiative/réactive (I/R)
Echanges ternaires	Echanges binaires complétés par une troisième intervention de type évaluatif (E) qui témoigne de la bonne réception du message (I/R/E)
Echanges par cycle	Échanges constitués par la succession de plusieurs échanges binaires ou ternaires

Tableau 9 : typologie des échanges

3.3. Niveau de la séquence

Etant donné la quantité importante des données récoltées ainsi que l'hypothèse formulée quant à l'intérêt de l'utilisation du livre au sein d'un protocole d'évaluation orthophonique, nous avons privilégié l'analyse des données recueillies lors de la première situation d'interaction. Nous avons effectué une analyse des interactions lors de cette séquence qui réunit l'enfant et sa mère autour du livre dans le but de dégager les données pertinentes pour l'orthophoniste. Nous avons malheureusement dû renoncer, faute de temps, à réaliser une analyse des interactions pour chacun des trois temps du protocole.

La séquence d'interaction autour du livre a été analysée structurellement, d'une part au niveau des échanges, d'autre part au niveau des procédures d'étayage maternel, et fonctionnellement au niveau des actes de langage de l'enfant et de la mère.

A - Niveau des échanges : analyse structurelle

- *Analyse des échanges*

Typologie des échanges

Notre objectif est de mettre en évidence les types d'échanges générés par la lecture d'un livre et la répartition des rôles entre les interlocuteurs. Nous avons choisi comme typologie des échanges, celle développée par Kerbrat-Orecchioni (1990) et reprise par Witko (2005). Ces auteurs différencient des échanges canoniques qui peuvent être binaires ou ternaires, des échanges par cycles, qui regroupent des échanges binaires ou ternaires autour d'un thème, ainsi que des échanges tronqués qui engendrent des moments de transition. Par ailleurs, précisons que les initiatives et les réactives constituant les échanges s'expriment dans la modalité verbale, mais également dans la modalité gestuelle et motrice. Le tableau N°9 ci-contre présente la définition de chaque type d'échange ; l'annexe 19 donne pour chacun un exemple extrait des corpus. Cette analyse des échanges a également pour objectif de repérer des structures d'échanges récurrentes qui donneraient des indications sur le fonctionnement interactif des dyades.

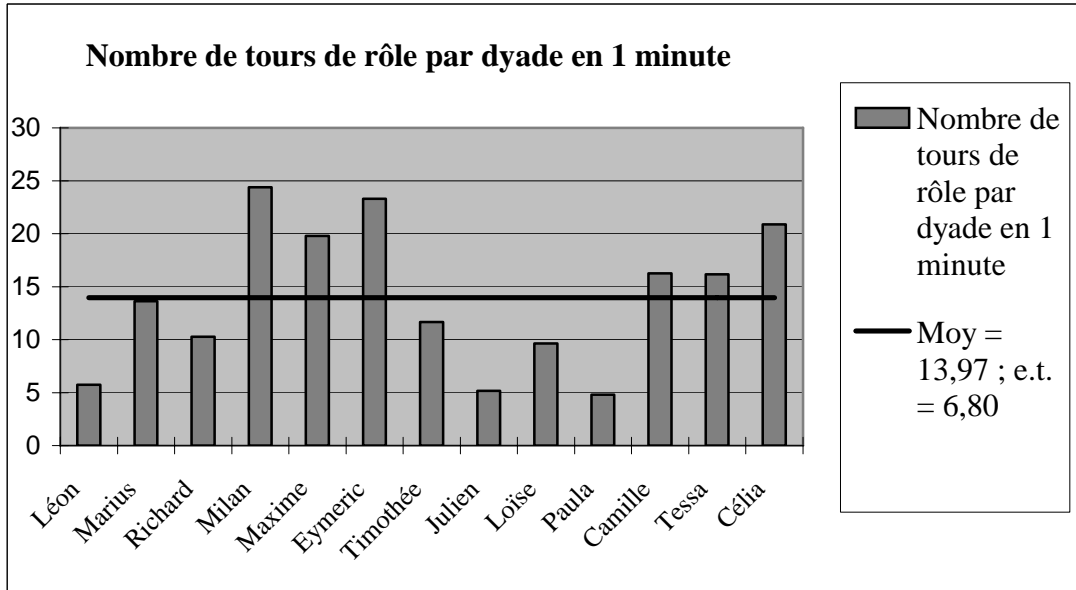


Figure 11

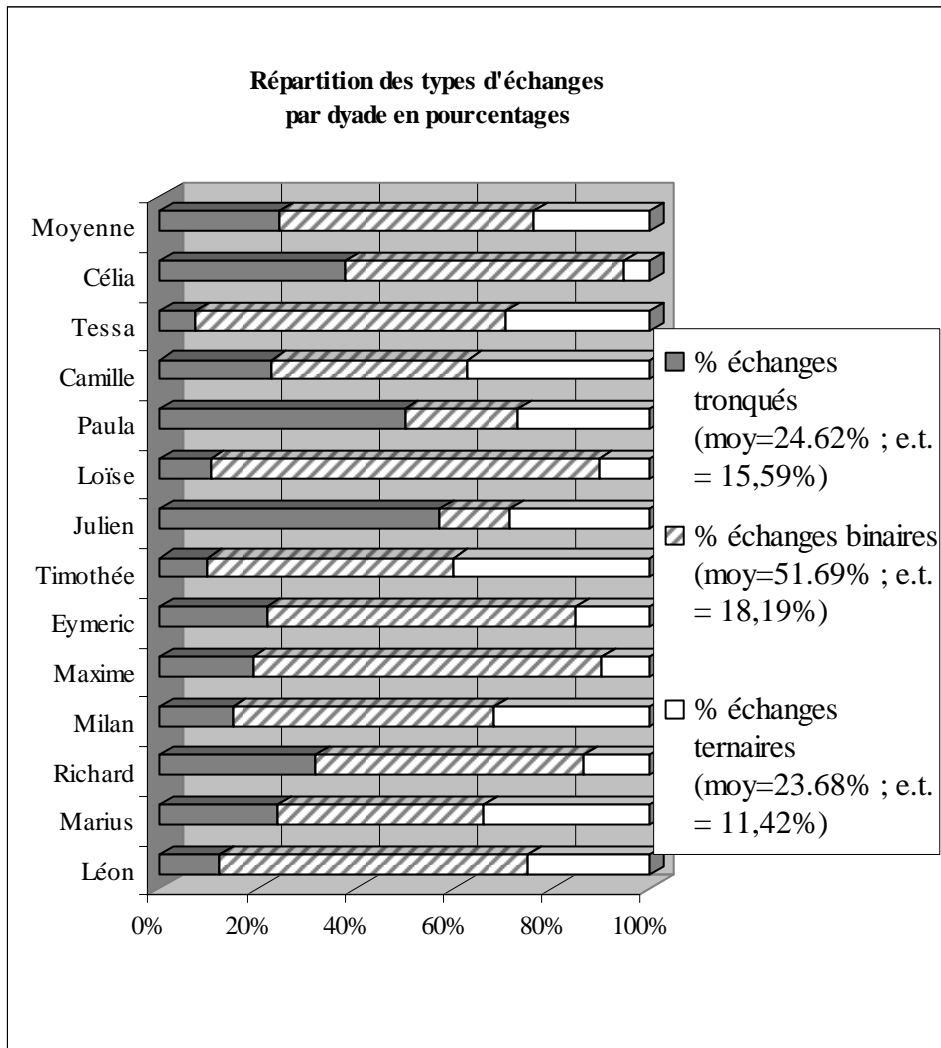


Figure 12

Présentation des résultats

Les grilles de résultats figurent en annexe 17.

- Le nombre de tours de rôle observé - qui correspond au nombre de fois où pendant l'échange la parole passe d'un interlocuteur à l'autre - est très hétérogène d'une dyade à l'autre puisqu'il varie de 13 à 144 (voir annexe 18 et figure N°11). Les dyades pour lesquelles le nombre de tours de rôle est faible concernent des enfants intimidés par la présence d'observateurs inconnus (cas de deux enfants) ou des enfants attentifs à la lecture éprouvant peu le besoin d'intervenir (cas de deux autres enfants). Notons cependant que la situation d'interaction autour du livre a toujours donné lieu à des échanges entre les mères et leur enfant.
- La figure N°12 permet d'observer la répartition des échanges au sein de chaque dyade. Les échanges binaires sont majoritairement représentés (51.69 % en moyenne), que l'initiative de ce type d'échange revienne aux mères ou aux enfants (voir annexes 19 et 20). L'alternance des tours de rôle s'organiserait donc préférentiellement sur le mode d'interaction initiative/réactive, lors de la lecture d'un livre.
- Le pourcentage d'échanges tronqués n'est pas négligeable (24.62 % en moyenne) et s'explique plus souvent par l'absence de réponse de l'enfant aux sollicitations de sa mère que l'inverse. Cependant la réalité montre que la forte proportion d'échanges tronqués n'interrompt pas le déroulement de l'échange. Cette observation peut peut-être s'expliquer par le fait que la lecture du livre ou la découverte de l'image apporte indirectement la plupart des réponses attendues (par l'enfant et par la mère). Nous ne pouvons cependant pas affirmer que le fort pourcentage d'échanges tronqués soit lié au support "livre" du fait d'une impossibilité d'établir une comparaison avec une autre situation d'interaction impliquant des enfants de 2 ans. Certaines questions des mères n'attendent parfois pas de réponses de la part de l'enfant. Elles peuvent donner lieu à un échange tronqué ou à une réponse maternelle sous la forme de monologues. Ces derniers sont présents chez 7 mères sur 13.
- La proportion d'échanges ternaires est en moyenne de 23.68 % (voir figure N°12). Ces échanges sont surtout à l'initiative des mères (voir annexes 19 et 20). Les mères produisent en effet beaucoup d'évaluatives pour émettre un jugement sur les productions de leur enfant ou pour les valoriser. L'enfant quant à lui produit peu d'évaluatives. Par conséquent, les échanges à son initiative sont en moyenne à 72.88 % des échanges binaires. Concernant la répartition des initiatives au sein des

échanges, nous remarquons que deux groupes se dégagent (voir figure N°13) : un groupe pour lequel les enfants prennent peu d'initiatives (5 enfants en prennent dans moins de 40 % des cas) et un groupe pour lequel les enfants prennent beaucoup d'initiatives (5 enfants en prennent dans plus de 60 % des cas).

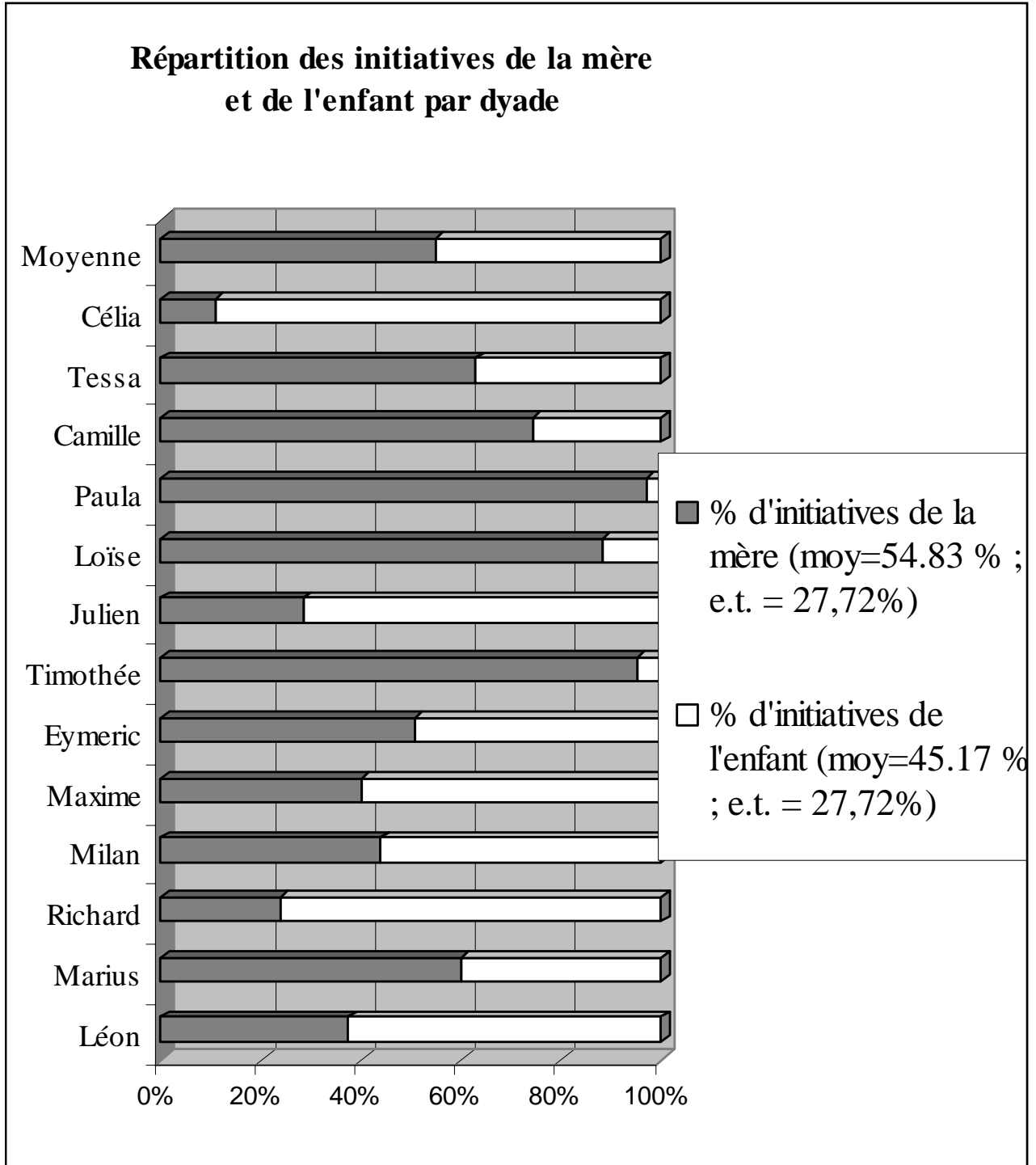


Figure 13

- Les résultats concernant les cycles sont recensés en annexe 17. 12 dyades sur 13 ont développé au moins un thème sur plusieurs échanges. Au cours de ces cycles :
 - un thème du livre peut être développé en apportant des éléments nouveaux,
 - la mère peut rechercher une meilleure compréhension de son enfant,
 - la mère peut également amener son enfant à être attentif au support proposé,
 - l'enfant peut s'approprier par la répétition des caractéristiques formelles du langage.

L'existence de cycles témoigne de la possibilité de maintien d'un thème par la dyade durant au minimum deux échanges. Elle rend compte des capacités d'attention soutenue de l'enfant et du soutien que sa mère lui apporte pour qu'il construise du sens.

- Enfin, l'étude des échanges au cours de la séquence livre nous a permis de dégager des structures d'échange récurrentes qui s'apparentent à des formats de communication. Deux structures sont repérables :

A l'initiative de la mère, la première d'entre elles est de type ternaire. Il s'agit du format de communication observé et décrit par Bruner (1983) au sujet d'interactions autour du livre réunissant la mère et son enfant au cours de sa deuxième année de vie. Ce format s'organise comme suit :

- initiative de la mère : question de dénomination verbale ou gestuelle accompagnée ou non d'une interjection (Oh) visant à attirer l'attention de l'enfant,
- réactive de l'enfant : tentative de dénomination adéquate ou non et/ou désignation,
- évaluative de la mère : feed-back donné en fonction de la réponse de l'enfant.

Nous observons ce format chez 10 dyades sur 13 : il est donc encore présent dans des interactions autour du livre avec des enfants de 24 mois. Notons par ailleurs qu'il suffit parfois que la mère attire l'attention de son enfant (par un pointage ou une interjection) pour que celui-ci dénomme le référent. Ceci pourrait être interprété comme une intériorisation du format par l'enfant de 24 mois qui n'aurait plus besoin de l'intégralité du message émanant de sa mère pour comprendre son intention. Cependant, alors que cette structure organise habituellement le déroulement de la lecture chez les enfants de la tranche d'âge décrite par Bruner, elle n'est plus exclusive à 24 mois. A cet âge, l'échange autour du livre ne semble donc plus spécifiquement axé sur l'établissement de références.

A l'initiative de l'enfant, la seconde structure repérée s'organise autour d'une base caractérisée par :

- initiative de l'enfant (question ou commentaires),
- réactive de la mère (réponse, confirmation, correction, répétition).

Chez certains enfants, les initiatives consistent surtout en questions d'information notamment sous la forme de demandes de dénomination (du type /i sésa/ ou /késa/ avec une intonation montante), les enfants semblant ainsi reprendre à leur compte un type d'initiatives que leur mère a pu avoir ou peut encore avoir lors de la lecture d'un livre. Chez d'autres enfants, cette structure débute par un commentaire reconnu par la mère qui y répond. Notons que ce dernier cas est présent chez tous les enfants même les plus inhibés. Cette structure de base organisée sur le modèle initiative de l'enfant/réactive de la mère peut amener certains enfants à se réapproprier les propos de leur mère par une répétition. Ajoutons qu'un cycle peut éventuellement s'élaborer si la mère renforce positivement la répétition de son enfant. Certains cycles participent donc à l'étayage langagier mis en œuvre par la mère au cours de la lecture. Les procédures d'étayage maternel sont abordées plus précisément ci-dessous.

- *Analyse des procédures d'étayage maternel*

Typologie des procédures d'étayage

Les interactions langagières impliquant de jeunes enfants sont caractérisées par la présence de procédures d'étayage de la part de l'adulte. Cet accompagnement langagier aide l'enfant à construire son langage sur les plans phonologique, lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique. Ces procédures d'étayage et leurs éventuels impacts sur la production de l'enfant influencent la structure des échanges. Pour en rendre compte, nous nous sommes appuyées sur les travaux de Vinter (2000), auteur qui se situe également dans le cadre de l'analyse conversationnelle, et avons choisi d'observer les phénomènes qui témoignent d'un partage de la mise en mots : imitation verbale maternelle et enfantine, reformulation des propos de l'enfant, demandes.

Concernant plus spécifiquement le support "livre", d'autres procédures d'étayage nous ont semblées importantes à retenir : il s'agit de la reformulation du texte du livre et des éléments prosodiques utilisés au cours de la lecture. Le tableau N°10 présente la définition de chacune de ces procédures et l'annexe 21 recense les catégories choisies pour chacune d'elles, catégories illustrées par un exemple extrait des corpus.

Imitation/répétition (ImM) (Vinter, 2000)	Reproduction d'une séquence verbale de l'interlocuteur sans la modifier.
Reformulations des propos de l'enfant (R) (Vinter, 2000)	Reprises des propos de l'interlocuteur comportant des modifications portant sur la phonologie et/ou la morphosyntaxe, apportant une expansion ou une explication.
Demandes (D) (Vinter, 2000)	Questions incitant l'enfant à préciser sa pensée ou cherchant à lui faire produire un mot-cible : demandes de clarification, demandes de confirmation et incitations.
Reformulation du texte du livre (Rliv)	Adaptation plus ou moins importante du texte du livre (paraphrases, synonymes, etc.)
Prosodie (Proso)	Traits suprasegmentaux de la parole variant au cours de la lecture: intonations, accentuation, rythme, mélodie, timbre
Imitation verbale des enfants (ImE)	Répétition partielle ou totale des productions de la mère, témoignant de l'appropriation du langage par l'enfant grâce aux procédures d'étayage mises en œuvre par la mère.

Tableau 10 : procédures d'étayage maternel et imitation verbale des enfants: définitions

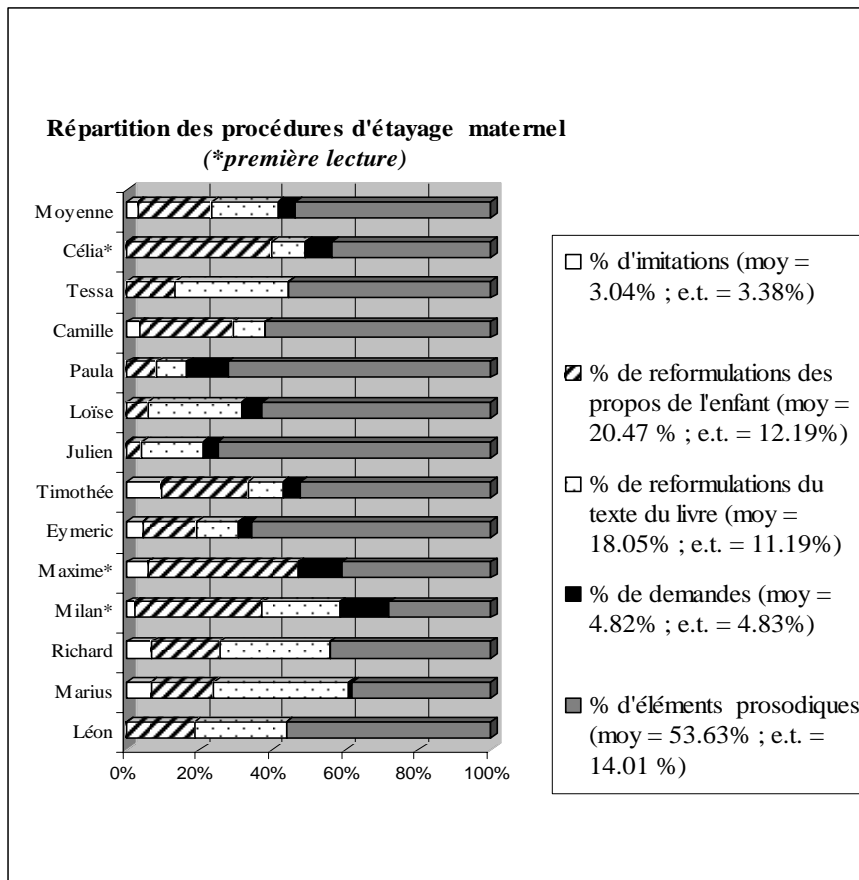


Figure 14

Présentation des résultats

Les grilles de résultats figurent en annexe 22.

Nous avons mis en évidence la présence d'au moins trois procédures d'étayage chez toutes les mères parmi les 5 catégories retenues (voir figure N°14).

La prosodie

La procédure d'étayage la plus utilisée par les mères est la prosodie (53.63 % des procédures d'étayage en moyenne). La proportion de cette procédure par rapport à d'autres est d'autant plus élevée que l'enfant parle peu, la mère ayant alors moins de propos à reformuler ou à imiter. Toutes les mères utilisent des éléments paraverbaux pour donner du sens à l'histoire. L'accentuation des mots sémantiquement pleins nécessaires à la compréhension (surtout des noms d'animaux et d'aliments) donne à l'enfant les informations principales du récit. De plus, toutes les mères modulent leur voix en interprétant certains personnages du livre. Cette mise en scène apporte au récit par l'utilisation de différents timbres de voix une dimension émotionnelle qui renforce la compréhension de l'enfant et le plaisir partagé. Chez plus de la moitié des mères, les variations d'intensité tendent à différencier les temps de lecture du texte écrit (intensité plus forte) de temps de commentaires (intensité plus faible voire voix chuchotée). La mère donne ainsi à l'enfant la possibilité de distinguer le langage écrit restitué par la lecture du langage oral proprement dit. Cette différenciation contribuerait implicitement à montrer à l'enfant que deux codes coexistent dans la parole du lecteur. Les variations d'intensité et de rythme sont également utilisées pour attirer ou maintenir l'attention de l'enfant. De plus, certaines productions maternelles portant des caractéristiques prosodiques marquées génèrent une forte proportion des imitations verbales repérées chez les enfants. Grâce à la prosodie, la mère met à la portée de l'enfant des signifiants qu'il saisit et qu'il peut s'approprier grâce au processus de répétition. Cependant, l'enfant est aussi capable d'imiter sa mère sans que celle-ci ne mette forcément en œuvre des procédures d'étayage précises. Sans doute la situation d'interaction autour d'un livre est-elle suffisamment routinisée pour être étayante en elle-même. Nous avons en effet remarqué que 10 enfants sur 13 imitent au moins une fois les productions de leur mère témoignant ainsi de l'intérêt et du sens qu'ils portent à cette situation et du rôle que peut jouer le livre dans l'apprentissage d'étiquettes verbales.

Imitation et reformulation des propos de l'enfant

Toutes les mères ont reformulé certains propos de leur enfant, même lorsque les productions de certains d'entre eux étaient très peu nombreuses. Les reformulations maternelles sont surtout caractérisées par des corrections formelles portant sur la phonologie et la morphosyntaxe des énoncés des enfants et concernent 10 mères sur 13. Les reformulations permettent également d'enrichir le langage de l'enfant, que ce soit pour rectifier un étiquetage erroné (8 mères sur 13) ou pour offrir à l'enfant un modèle syntaxique plus complexe mais potentiellement accessible car s'appuyant sur sa production (9 mères sur 13). Notons enfin que la part des reformulations maternelles est plus importante que celle des simples répétitions (3.04 % en moyenne). En effet, le langage des enfants de 24 mois étant en développement, les mères apportent inévitablement des éléments correctifs à la parole de leur enfant tout en les valorisant.

Reformulation du texte du livre

Le texte du livre fait également l'objet de reformulations par toutes les mères sauf dans le cas de la dyade qui n'a pas abordé le livre sous l'angle de l'histoire qu'il contient. Ces reformulations représentent une proportion non négligeable des procédures d'étayage (18.05 % en moyenne). Elles sont constituées de simplifications ou d'explicitations de noms inconnus de l'enfant ("plancton" = "petites bêtes") ou d'actions relatives au récit ("il quitte sa maison" = "il part dehors"). Elles concernent aussi des remplacements de pronoms personnels par le nom auquel ils se réfèrent pour lever des ambiguïtés ("demande-t-il au renard" = "demande le lapin au renard"). Les mères exploitent également au cours de la lecture des thèmes familiers à leur enfant. Pour ce faire, elles utilisent notamment des mots en lien avec le récit et relatifs à des états internes appartenant au lexique de l'enfant et particulièrement investis par celui-ci ("pas content", "pas bon", "fâché", "il a peur").

Les demandes

La présence de demandes est peu importante (4.82 % des procédures d'étayage en moyenne) mais témoigne cependant de l'intérêt porté par la mère à la parole de l'enfant puisqu'à travers cette procédure, elle l'incite à se faire comprendre ou à produire un mot dont elle sait qu'il appartient à son lexique.

Demandes d'un FAIRE ou requête	Ordres (O) : comportent une injonction	
	Autres	Requête d'action (RA)
		Requête d'attention (Ratt)
		Requête de permission (RP)
Demandes d'un DIRE ou questions	Questions d'information (QI)	

Tableau 11 : catégories d'ADL-dir retenues

Etiquetage (E)	Manifestation de la fonction référentielle qui met en relation un référent du monde avec un signe dont le signifiant sera soit verbal soit gestuel par le pointage.
Confirmation/dénégation (Conf/déneg)	Recherche d'un consensus ou rétablissement d'une vérité concernant l'ordre des choses dans le monde.
Commentaire sur une situation (ComS)	Tout commentaire verbal, gestuel (gestes illustratifs ou kinémimiques) ou moteur (action illustrant des propos) au sujet d'une personne, d'un objet ou d'une action

Tableau 12 : catégories d'ADL-ass retenues

Exprimer une émotion ou un état interne (Emot)	Eléments verbaux et/ou paraverbaux pouvant exprimer : l'étonnement, la surprise, la joie, la déception, la peur, la colère, l'énervement, le désappointement, l'état d'insécurité, l'anxiété, vécus par le locuteur ou interprétés par celui-ci lors de lecture du livre
Exprimer une motivation (Motiv)	Eléments verbaux et/ou paraverbaux pouvant exprimer : le refus, l'acquiescement, la volonté/envie, la réassurance, des félicitations, des remerciements des participants

Tableau 13 : catégories d'ADL-exp retenues

Les imitations des enfants

La situation d'interaction qui nous intéresse étant dissymétrique en terme de rôles et de compétences langagières, l'interaction qui se construit intègre inévitablement une composante d'étayage qui se traduit par des structures d'échanges particulières. L'enfant de 24 mois n'est souvent pas en mesure d'apporter des informations nouvelles au cours de l'échange. Cependant, les répétitions qu'il peut produire lui permettent non seulement d'intégrer des étiquettes verbales mais également de participer à l'alternance des tours de rôle et d'exercer ainsi ses compétences pragmatiques. La mère ne donne pas toujours valeur communicative à ces comportements langagiers spécifiques du langage enfantin qui ne respectent pas encore le principe de quantité décrit par Grice (1979). Privilégiant sans doute l'apport d'informations nouvelles par la poursuite de l'objectif de lecture, elles ne relèvent pas forcément ces imitations, ce qui peut contribuer à la forte proportion des échanges tronqués notée plus haut. De plus, les imitations spontanées de l'enfant et les reformulations maternelles peuvent alimenter des cycles autour de thèmes dont un des objectifs peut être métalangagier : rétablir la bonne prononciation d'un mot, apprendre une étiquette verbale appropriée.

B - Niveau des actes de langage (ADL) au sein des interventions : analyse fonctionnelle

▪ *Typologie des actes de langage*

Etant donné l'âge des enfants concernés par notre étude, nous ne retenons de la typologie de Vanderveken (1992) que les ADL directs, assertifs et expressifs. Nous cherchons à mettre en évidence les différentes intentionnalités générées lors de la lecture d'un livre chez la mère et chez l'enfant, en prenant en compte les modalités dans lesquelles elles s'expriment. Notons qu'une production verbale, gestuelle ou motrice peut avoir plusieurs intentionnalités au moment où elle est produite (par exemple, un acte de langage peut être à la fois expressif et assertif) et qu'une intentionnalité peut s'exprimer dans différentes modalités simultanément (par exemple, on peut dénommer en pointant ; on peut dire "non" en hochant la tête et en s'en allant, etc). Au sein de chaque type d'ADL, nous avons dégagé des catégories. Ces catégories ayant été définies suite à l'étude des corpus recueillis pour la situation d'échange autour du livre, elles ne sont donc pas forcément adaptées à d'autres situations d'interaction. Notons également que l'attribution d'une intentionnalité pose la question de l'intersubjectivité. Le codage que nous avons effectué contient inévitablement une dimension interprétative inhérente à la notion d'acte de langage.

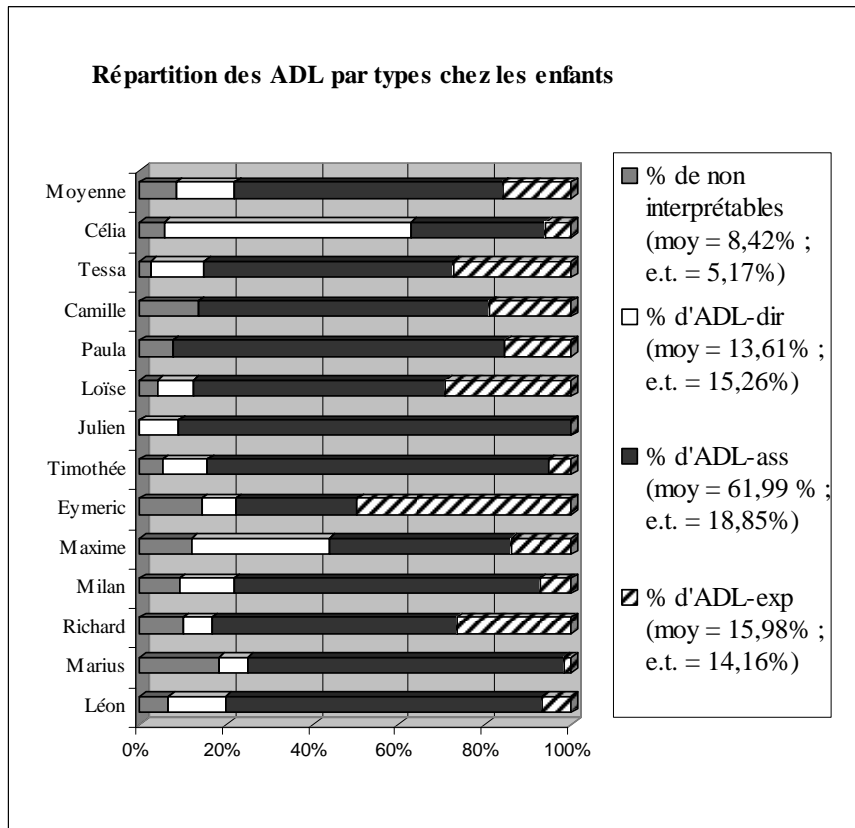


Figure 15

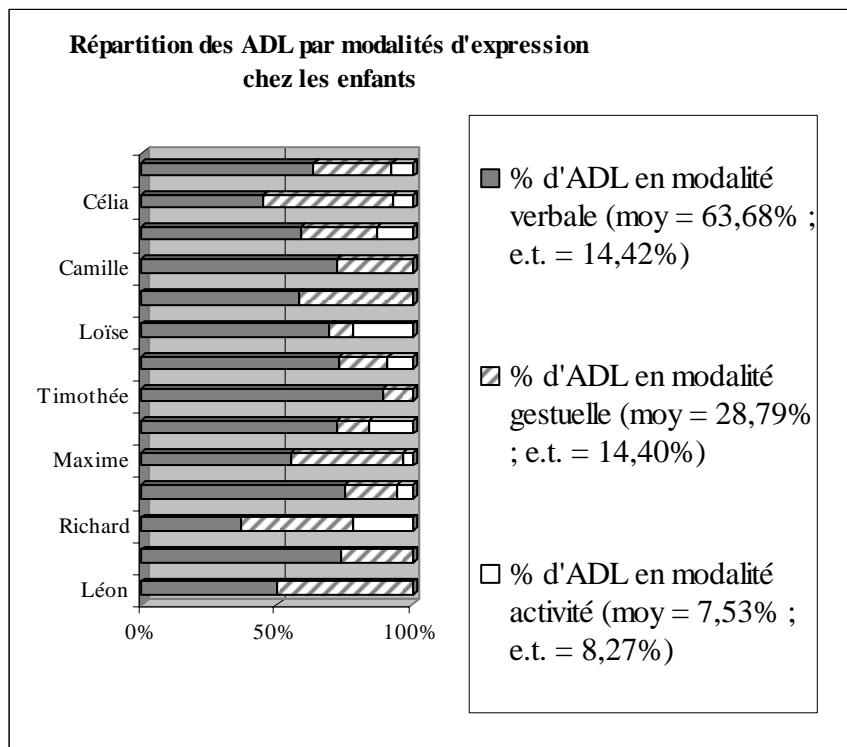


Figure 16

Les actes de langage directifs (ADL-dir)

Ce sont des actes orientés sur l'interlocuteur, par lesquels le locuteur tente de faire faire à celui-ci une action future dans le monde. Parmi la typologie proposée par Kerbrat-Orecchioni (2001, p. 84), nous avons retenu les catégories présentées dans le tableau N°11 ci-contre.

Ces actes de langage peuvent s'exprimer selon trois modalités : verbale, gestuelle et motrice (action). L'annexe 23 illustre par un exemple extrait des corpus chaque type d'ADL-dir pour chacune des trois modalités.

Les actes de langage assertifs (ADL-ass)

Ces actes sont orientés sur le monde extérieur aux interlocuteurs. Ils sont utilisés pour faire état d'un savoir sur le monde, d'une connaissance partagée. Suite à l'analyse des corpus, nous avons retenu les catégories présentées dans le tableau N°12 ci contre.

Ces actes de langage s'expriment selon trois modalités : l'annexe 24 illustre par un exemple extrait des corpus chaque type d'ADL-ass pour chacune d'entre elles.

Les actes de langage expressifs (ADL –exp)

Ces ADL sont orientés sur le locuteur lui-même. Ils permettent d'évoquer un état interne et/ou une motivation en lien avec un vécu. Nous avons retenu les catégories présentées dans le tableau N°13 (voir page précédente).

Ces actes de langage s'expriment selon trois modalités : l'annexe 25 illustre par un exemple extrait des corpus chaque type d'ADL-ass pour chacune des modalités.

Nous précisons que le langage écrit du livre rapporté par la mère n'a pas fait l'objet d'un codage en ADL à l'exception de certains ADL expressifs répertoriés lorsque la mère met en scène un personnage du livre.

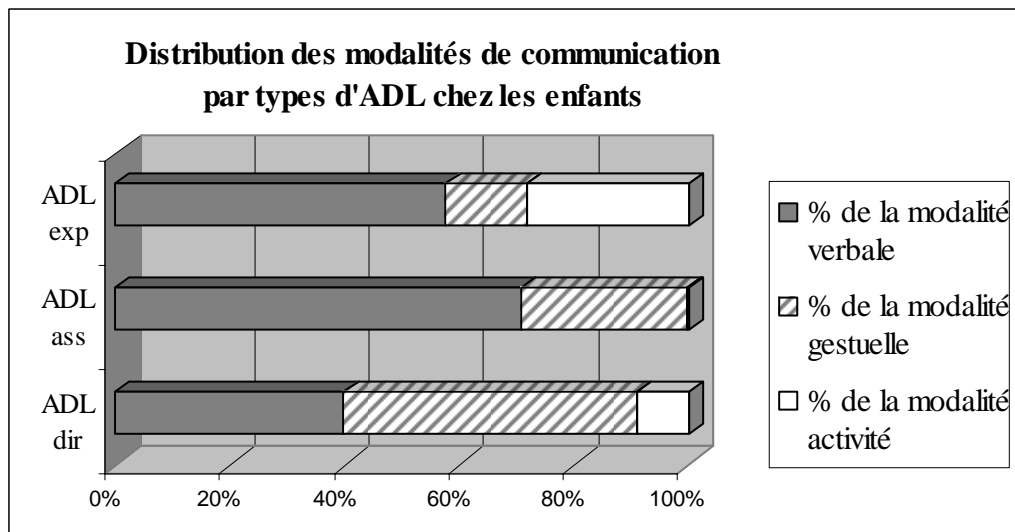


Figure 17

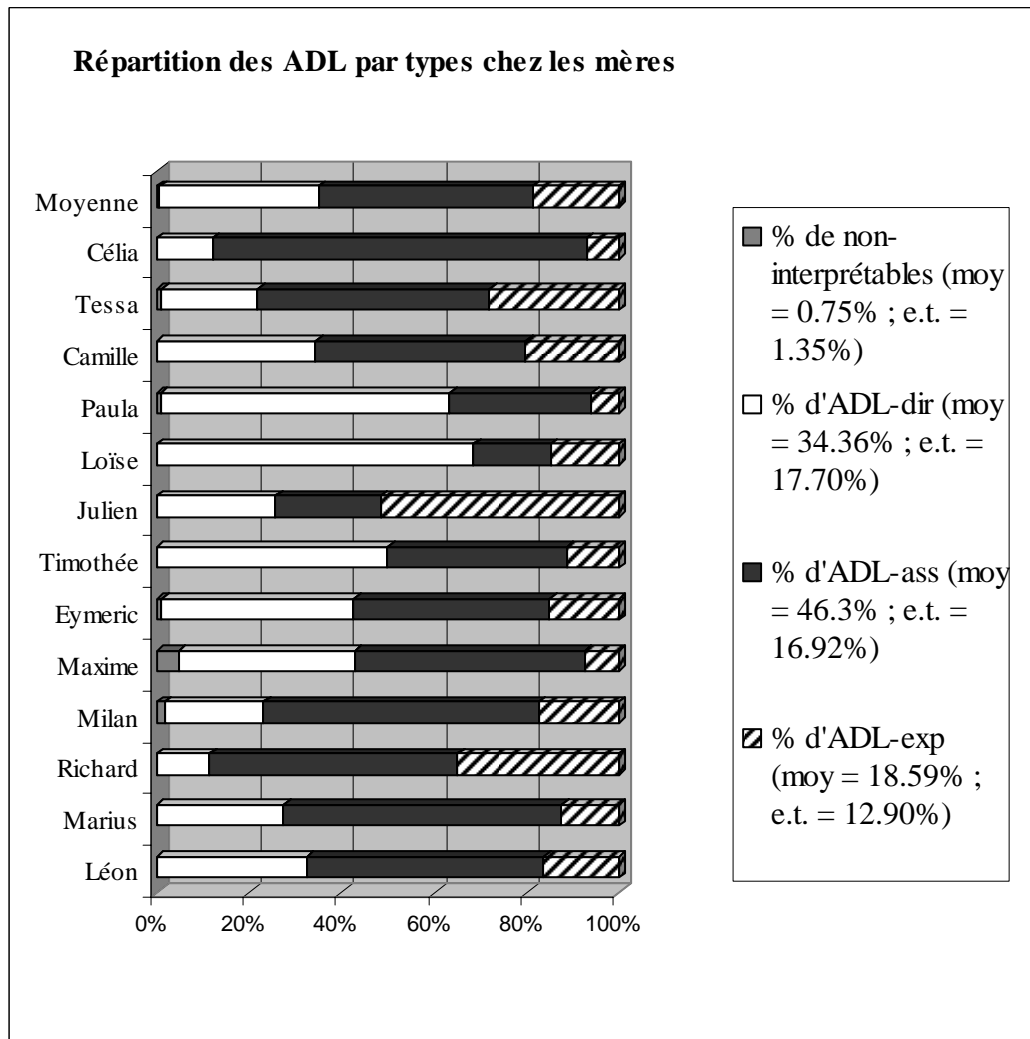


Figure 18

Présentation des résultats

Intentionnalité chez les enfants

Les grilles de résultats figurent en annexes 26, 27, 28 et 29.

La figure N°15 ci-contre montre que les trois types d'ADL sont présents chez 10 enfants sur 13. Tous les enfants expriment des ADL-ass lesquels sont majoritairement représentés (61,99 % en moyenne), ce qui semble en lien avec un support faisant appel à la fonction référentielle. Nous notons que certains enfants utilisent les ADL-dir en plus grand nombre (Célia, Maxime) : en effet, ces enfants prennent beaucoup d'initiatives lors de la lecture en posant des questions à leur mère. Ajoutons enfin que 2 enfants n'ont pas exprimé cette intentionnalité. En ce qui concerne les ADL-exp, ils sont observés chez tous les enfants en proportion variable sauf un. La part des intentions de communication non interprétables est relativement faible (autour de 8 %). Ce résultat pourrait s'expliquer du fait de la prise en compte des différentes modalités de communication utilisées par l'enfant ainsi que du contexte de leur production. Cette démarche permettrait de lever un certain nombre d'ambiguïtés dans l'interprétation des intentionnalités.

La part de la modalité gestuelle et de la modalité activité (voir figure N°16) n'est pas négligeable même si la modalité verbale est privilégiée (moyenne de 63,68 %). Nous n'avons pas organisé nos données de façon à pouvoir évaluer la part exacte des ADL exprimés par une combinaison de modalités ; néanmoins, l'étude de la multicanalité de la communication ayant souligné l'importante proportion de productions verbales accompagnées de gestes lors de la lecture d'un livre, nous pouvons en déduire que les gestes soutiennent souvent la parole des enfants de 24 mois. Ceci est vérifié pour l'étiquetage verbal qui est accompagné dans 30,29 % des cas, d'un geste de pointage (voir annexe 30). Ce geste, présent chez 12 enfants sur 13, représente 74 % des gestes à intentionnalité assertive produits par les enfants, les autres gestes étant essentiellement des gestes illustratifs.

Les différentes modalités n'ont pas la même importance dans l'expression des différents types d'ADL. La figure N°17 permet de montrer que tous les types d'ADL peuvent être exprimés par un geste, alors que l'activité, quasiment jamais utilisée pour un ADL assertif, participe de manière non négligeable aux intentions de communication expressives (28,20 %). De plus, il faut préciser que la répartition des modalités pour les ADL-dir reflète surtout le comportement des deux enfants cités plus haut (Célia et Maxime). Ajoutons enfin que chez 4

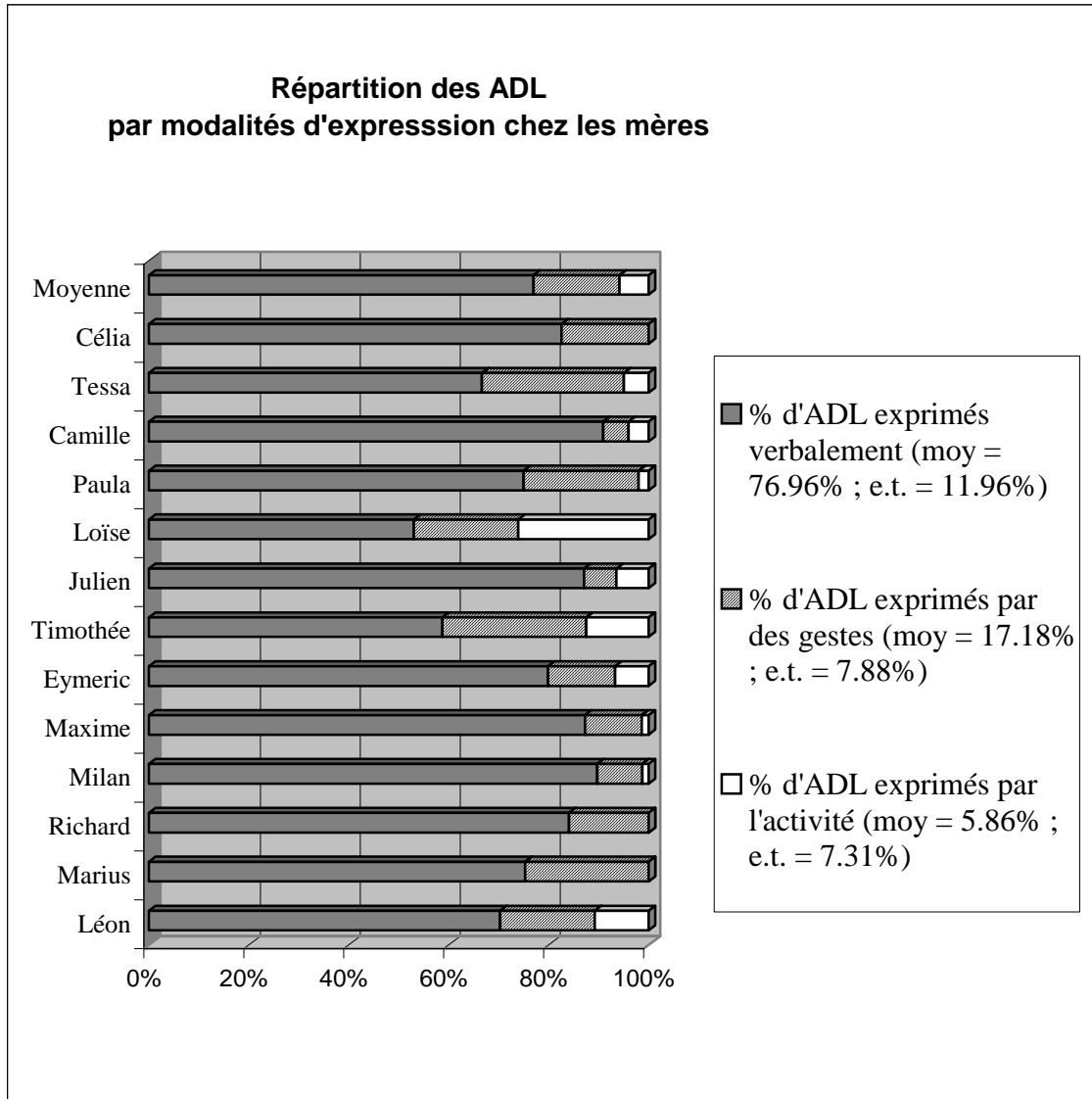


Figure 19

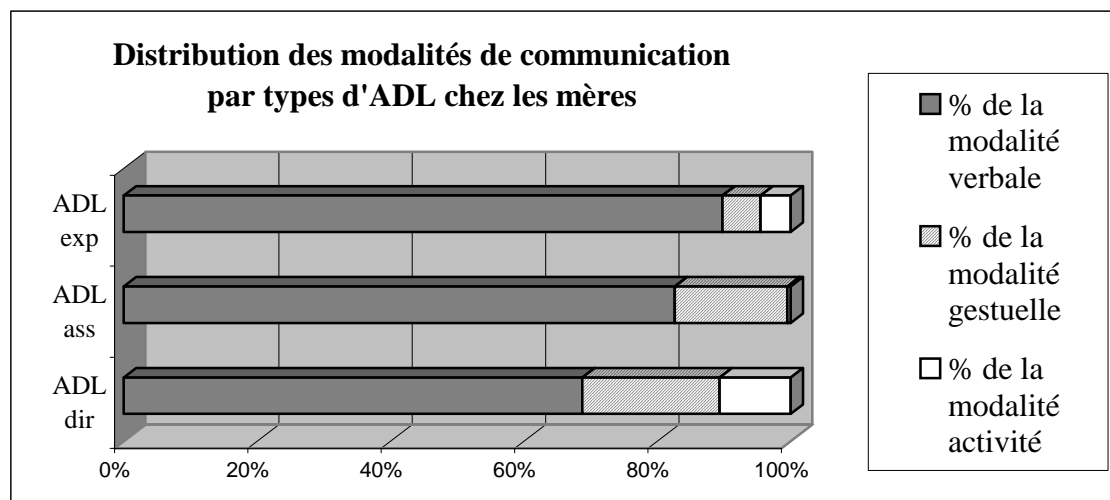


Figure 20

enfants sur 13, la prise en compte de la seule modalité verbale n'aurait pas permis de mettre en évidence l'existence de certains types d'ADL (voir annexe 31).

Intentionnalité chez les mères

Les grilles de résultats figurent en annexes 32, 33, 34 et 35.

Tous les types d'ADL sont présents chez toutes les mères (voir figure N°18). La moyenne des pourcentages de chaque type d'ADL montre une prédominance des ADL-ass (46.3 %), résultat à mettre en relation avec le type de support utilisé. Cependant, aucune tendance générale concernant la répartition en types d'ADL ne se dessine. On peut cependant identifier un groupe de 5 mères dont les ADL-dir dépassent la moyenne (34.36 %) : ce sont des mères qui produisent beaucoup de questions d'informations (3) ou qui sollicitent souvent l'attention de leur enfant inhibé ou dissipé (2) au détriment des ADL-ass pour certaines, et des ADL-exp pour d'autres. Les ADL-exp sont présents en proportion variable selon les mères et représentent en moyenne 18.59 % des ADL totaux (voir annexes 35 et 36). Notons que 88 % des ADL-exp sont exprimés en modalité verbale et plus particulièrement par l'utilisation d'éléments paraverbaux comme les vocalisations, les rires, les interjections ou encore la prosodie. Ces ADL-exp sont à mettre en relation avec l'interprétation, avec la "mise en scène", que les mères font de l'histoire lue.

Les mères utilisent également des modalités différentes pour exprimer leurs intentionnalités. La figure N°19, page suivante, montre que les gestes sont utilisés dans 17.18 % des ADL exprimés et sont d'ailleurs très souvent associés à la parole. En effet, la mère pointe souvent le référent qu'elle évoque : 24,15 % des QI, 7,68 % des E et 8 % des ComS sont accompagnés d'un pointage (voir annexes 37 et 38). Notons que le geste du pointage représente près de 45 % des gestes à valeur assertive : les mères utilisent également une forte proportion d'autres gestes pour illustrer ou évoquer leurs propos sur le monde. La modalité activité n'est utilisée que dans 5.86 % des ADL. Il s'agit souvent d'ADL-dir visant à attirer l'attention de l'enfant mais également d'ADL-exp visant à le rassurer (voir figure N°20).

Parallèlement aux trois approches précédemment décrites, le protocole expérimental permet de recueillir des données relatives aux capacités d'attention et d'adaptation de l'enfant à la situation et à ses capacités cognitives. Les enfants rencontrés ayant un développement ordinaire, ils ont tous été capables d'attention conjointe, ont tous utilisé le geste du pointage et ont tous imité. Ainsi, il ne nous a pas semblé utile de développer plus largement ces données cliniques. Néanmoins, ces données tirées de l'observation qui comportent notamment des

précurseurs du langage, sont recensées dans la grille que nous présentons dans la partie discussion.

Chapitre V
DISCUSSION DES RESULTATS

L'étude expérimentale menée nous a permis d'obtenir des résultats de nature variée et en grand nombre. Cette réalité est liée à la volonté d'ancrer notre travail dans une démarche pragmatique proposant certaines situations d'interaction se voulant les plus "naturelles" possibles. Elle s'explique également par le choix d'approches multiples pour l'analyse optimale des données obtenues grâce aux films réalisés.

Aux orientations que nous avons retenues s'ajoute une donnée supplémentaire à prendre en compte : celle de la variabilité interindividuelle qui caractérise la population expérimentale choisie. En effet, cette variabilité s'est exprimée dans de nombreux phénomènes observés, rendant de ce fait peu représentatives les moyennes des valeurs brutes obtenues. Aussi, afin d'envisager des comparaisons interindividuelles, nous avons eu recours à des calculs d'indices et avons raisonné à propos de certains comportements observés en terme de proportions plutôt qu'en valeurs brutes.

Malgré la diversité et la multiplicité des résultats recueillis, nous nous sommes attachées à rechercher une récurrence de certains comportements, récurrence susceptible de contribuer à la validation de nos hypothèses, ce que nous développons ci-dessous. Les limites apportées à l'intérêt de notre recherche nous permettront ensuite d'alimenter une réflexion sur des aménagements possibles du protocole présenté.

APPORTS DE L'OBSERVATION DE L'INTERACTION "MERE/ENFANT" AUTOUR D'UN LIVRE DANS L'EVALUATION DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION DE L'ENFANT DE 24 MOIS

L'analyse de la lecture du livre "Bon appétit ! Monsieur Lapin" proposée dans le protocole de notre étude auprès d'enfants tout-venant, nous a permis de dégager plusieurs aspects rendant pertinente l'utilisation de ce support lors de l'évaluation de la communication du jeune enfant chez qui un trouble est suspecté ou déjà diagnostiqué. En effet, cette situation de lecture peut mettre en évidence plusieurs éléments renseignant sur la communication de l'enfant, éléments que nous avons regroupés dans les rubriques ci-dessous.

1 - Repérage de précurseurs du langage

La lecture d'un livre avec un adulte peut mettre en évidence la présence de plusieurs précurseurs du langage. La capacité pragmatique d'attention conjointe est tout d'abord un

préalable indispensable à l'échange autour d'un livre. De plus, cette situation d'interaction peut révéler la présence d'autres précurseurs. Au cours de l'analyse des 13 situations d'interaction autour du livre, nous avons en effet observé l'existence de l'alternance des tours de rôles chez tous les enfants, de l'utilisation du geste de pointage chez 12 enfants, et des conduites d'imitation chez 10 d'entre eux.

2 - Mise en évidence de capacités cognitives

L'intelligence symbolique, qui repose sur l'image mentale, est nécessaire pour que l'enfant investisse le support "livre" dans son utilisation conventionnelle (accès au contenu). Tous les enfants vus dans le cadre de notre protocole ont témoigné d'une activité au plan symbolique en évoquant des signifiants à partir d'images du livre, de mots du texte ou de commentaires faits par leur mère. Ces signifiants ont pu être vocaux (cris d'animaux, mots) ou gestuels (imitations d'animaux, mimes d'action ou de situation). Lors de la lecture du livre, 10 enfants sur 13 ont imité au moins une fois les productions de leur mère. Le livre serait donc un support privilégié pour l'observation du processus d'appropriation d'étiquettes verbales par l'enfant et de son appétence vis-à-vis de cette activité d'apprentissage. Chez certains enfants, nous pouvons nous demander si ces phénomènes de répétition spontanée ne sont pas à mettre en lien avec l'expérimentation des fonctions poétique et métalinguistique du langage décrites par Jakobson (1963).

De plus, la lecture d'un livre comportant un récit, introduit des notions de temporalité, de successivité et de causalité. Les enfants que nous avons rencontrés ont parfois montré, par certains de leurs comportements, qu'ils avaient commencé à construire ces notions. Parmi ces conduites, nous avons relevé : tourner la page pour découvrir la suite de l'histoire, poser une question sur le sort d'un personnage, anticiper sur des structures de langage répétitives du texte du livre, pouvoir dire "c'est fini" et "encore" à la fin de la lecture. Par ailleurs, au cours de la troisième situation d'interaction, certains enfants ont pu mettre en scène des moments de l'histoire grâce à la manipulation des marionnettes reprenant les personnages principaux du livre.

Toutes les dyades qui ont participé à l'étude ont pu focaliser leur attention sur le support "livre" sur une durée allant de 2'31" à 8'59". Certains enfants ont même demandé une relecture, qu'ils ont suivie avec autant d'intérêt que la première. Ce constat témoigne des capacités attentionnelles prolongées que des enfants de 24 mois peuvent déployer. Ces capacités sont étroitement liées à l'activité symbolique des enfants, qui leur permet de comprendre et d'investir l'interaction autour du livre. Par ailleurs, la pratique régulière

d'interaction autour de livres et la qualité de l'étayage maternel renforcent très certainement les capacités attentionnelles des enfants.

3 - Etude de l'utilisation de la gestualité

Par rapport aux autres situations d'interaction du protocole, la situation proposée autour du livre apparaît comme la plus propice à l'utilisation de la modalité de communication gestuelle. En ce qui concerne les gestes communicatifs utilisés isolément par les enfants, la situation d'interaction autour du livre est celle qui génère le plus leur emploi (6 %, contre 2,7 % pour la situation 2 et 1,9 % pour la situation 3). De plus, la combinaison des modalités gestuelle et verbale révèle une très forte spécificité de la situation 1. En effet, cette combinaison représente 28,7 % des comportements communicatifs lors de la situation 1 contre 11,8 % pour la situation 2 et 5,5 % pour la situation 3. Le support "livre" serait donc particulièrement indiqué pour repérer la présence des gestes sur lesquels l'enfant pourrait s'appuyer pour communiquer, et pour observer leur combinaison éventuelle avec des productions verbales, combinaison dont on sait qu'elle constitue une étape dans la construction de la morphosyntaxe (Marcos, 1998).

Les enfants rencontrés ont utilisé les gestes pour exprimer différentes intentions de communication, que ces gestes soient accompagnés ou non de productions verbales. La plupart les ont surtout utilisés à des fins assertives d'étiquetage par le biais du pointage (tous les enfants sauf un). Précisons que les enfants plus directifs utilisent également le geste du pointage pour des questions d'information et le regard pour des requêtes d'attention.

4 - Analyse des structures d'interaction : place de l'enfant et étayage maternel

Le dépouillement des questionnaires a révélé des habitudes de lecture présentes chez toutes les dyades rencontrées, lesquelles ont donc construit une histoire conversationnelle autour de ce support familial. L'existence de structures interactives routinisées, d'un savoir-faire commun autour du livre a permis aux dyades de découvrir aisément le nouveau livre que nous leur avons proposé, même si pour certaines la présence d'observateurs a pu être intimidante. Toutes les dyades nous ont ainsi montré qu'il existait une connaissance implicite des rôles de chacun lors cette activité. L'observation de formats de communication au cours de la lecture du livre chez toutes les dyades souligne l'existence des capacités des mères à structurer la communication. Cette capacité, mise en œuvre précocement avec l'enfant, a pour objectif de

le rendre progressivement compétent dans les échanges. Les enfants ont tous pu s'approprier un rôle dans ces formats, démontrant ainsi que ces structures sont porteuses de sens pour eux et qu'à travers elles, ils ont acquis des compétences pragmatiques et linguistiques.

Cette activité de lecture a donc généré des échanges chez toutes les dyades, échanges surtout de type binaire au cours desquels les enfants ont tous pu prendre des initiatives pour introduire un thème nouveau ou pour participer au maintien d'un thème au sein de certains cycles d'échanges. Observer une interaction "mère/enfant" autour d'un livre peut donc renseigner sur les capacités de l'enfant à jouer un rôle dans l'interaction.

Parallèlement, cette interaction autour du livre révèle les procédures d'étayage variées que la mère peut mettre en œuvre. Certaines de ces procédures interviennent de manière globale pour aider l'enfant à maintenir son attention et pour lui donner des indices pour la compréhension (prosodie, reformulation du texte du livre) ; d'autres aident plus explicitement l'enfant à construire et à organiser son langage notamment par le biais de reformulations qui donnent à l'enfant les feed-back correcteurs à ses productions sur le plan formel. Les questions de dénomination des mères donnent à l'enfant un statut d'interlocuteur potentiel. De plus, les mères peuvent s'appuyer sur la connaissance qu'elles ont du lexique de leur enfant pour l'aider à mobiliser des étiquettes verbales. Ces questions conduisent souvent à une valorisation de l'enfant qui produit le mot attendu, suscitant de ce fait un échange ternaire. En outre, lorsque l'enfant se trompe, un cycle d'échange peut s'amorcer au cours duquel la mère, en se plaçant alors dans la Zone Proximale de Développement de son enfant, apporte des aides à celui-ci pour qu'il réussisse à évoquer le bon signifiant. Enfin, il peut arriver que l'enfant ne réponde pas à une question plus ou moins difficile. Dans ce cas, de nombreuses mères lui donnent la réponse sous la forme d'un monologue qui fournit à la fois un modèle pragmatique d'échanges et des informations sur le référent évoqué. Ces questions sont parfois au-delà du niveau de l'enfant, mais constituent un moyen de transmission de connaissances sur le monde sous la forme d'un modèle d'échange connu. L'observation de la situation d'interaction autour d'un livre permettrait donc, non seulement d'évaluer la communication de l'enfant, mais également de caractériser le rôle de la mère dans la dynamique d'apprentissage au sein de laquelle son enfant évolue.

5 - Repérage des intentions de communication

Le visionnage des films réalisés pour l'analyse des données a fortement contribué à la lisibilité des intentions de communication des enfants. Au cours de notre étude, le livre est apparu comme un support pouvant favoriser l'expression des trois types d'actes de langage que l'on

peut observer chez un jeune enfant. Notons que la prise en compte des différentes modalités de communication a participé à leur repérage. Le livre est donc un support d'interaction permettant d'utiliser le langage pour parler du monde à partir des représentations imagées et de l'information apportée par le texte du livre. Ceci est attesté par la très forte proportion d'ADL assertifs observés aussi bien chez les enfants que chez les mères. Le livre suscite également l'expression d'ADL directifs qui traduisent, chez certains enfants, la volonté d'agir sur le partenaire pour solliciter son attention ou obtenir des informations satisfaisant sa curiosité. Le récit et l'évolution des personnages que met en scène la mère par la lecture du livre, placent l'enfant dans un contexte propice à l'expression d'émotions qui se traduisent par des ADL expressifs. Ces derniers peuvent également s'exprimer dans le dialogue corporel élaboré entre la mère et son enfant, que ce dialogue soit lié aux ressentis générés par la lecture ou par la situation mettant l'enfant en présence d'un observateur inconnu.

Toutes ces observations au sujet de la situation d'interaction "mère/enfant" autour du livre concourent donc à valider notre hypothèse selon laquelle cette situation peut apporter dans le cadre de l'évaluation, des éléments concernant les compétences communicatives de l'enfant, les capacités cognitives qui les sous-tendent ainsi que le contexte interactionnel dans lequel elles se structurent.

INTERETS DE L'UTILISATION DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL POUR L'EVALUATION DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION DE L'ENFANT DE 24 MOIS

Les trois axes développés ci-dessous présentent les points forts du protocole expérimental que les résultats obtenus nous ont permis de mettre en avant.

1 - Proposer plusieurs situations d'interaction faisant varier matériel et interlocuteur

Le choix de moments d'interaction courts autour de supports différents est une pratique courante en rééducation orthophonique, le but étant de remobiliser fréquemment l'attention de l'enfant en lui proposant de nouvelles activités. Ceci est d'autant plus vrai auprès des jeunes enfants dont les capacités d'attention prolongée sont limitées. Le protocole que nous avons élaboré a voulu prendre en considération cette réalité en proposant différents temps d'interaction à chaque enfant. La spécificité de chacune des situations retenues a donné la possibilité aux enfants rencontrés d'investir différemment chaque temps. En effet, en fonction

de leur attirance pour les différents supports mais aussi de leur vécu du déroulement du protocole, des comportements différents, selon les enfants, ont pu émerger. Certains enfants ont été à l'aise d'emblée, peut-être du fait de l'implication de leur mère lors de la première situation d'interaction ou de leur tempérament. Pour d'autres, l'adaptation a été plus progressive et les objets présentés lors de la passation du test formel ont contribué à les mettre à l'aise. De façon générale, la dernière situation d'interaction a toujours révélé des enfants nettement plus confiants et expressifs, même si ce temps n'a pas fait l'objet dans son intégralité de l'utilisation conventionnelle et prolongée des marionnettes. L'intégration de deux situations d'interaction "mère-enfant" au cours du protocole a dans la plupart des cas permis d'approcher les capacités communicatives de l'enfant telles qu'elles peuvent s'exprimer dans des interactions quotidiennes. Cependant, pour certaines dyades les contraintes de la situation ont mis à mal l'aspect "semi-naturel" recherché. Dans ces cas, la diversité des supports et des interlocuteurs a alors permis de faire émerger certaines compétences langagières et communicatives de ces enfants, montrant ainsi la pertinence du choix d'un protocole tel que nous l'avons conçu.

Même si notre étude ne s'est pas attachée à comparer entre elles les différentes situations d'interaction proposées aux enfants, nous avons pu néanmoins, de façon qualitative, dégager des spécificités dans le type d'informations recueillies pour chacune d'entre elles.

La situation d'interaction autour du livre permet plus particulièrement de mettre en évidence les capacités d'attention conjointe des enfants ainsi que les manifestations de l'intelligence symbolique, notamment à travers leurs capacités d'imitation et d'évocation. De plus, cette situation d'interaction "mère/enfant" permet de recueillir certaines informations qui pourraient être exploitées ultérieurement dans le cadre de l'accompagnement parental.

La passation du test formel nous a renseignées sur les capacités de l'enfant à pouvoir entrer en interaction avec un adulte inconnu et à prendre en compte les attentes de celui-ci par la réponse à des consignes. Les objets du test ont eu un effet attractif pour tous les enfants rencontrés et ont facilité les échanges. Cette situation faisant intervenir des objets fréquemment présents dans le quotidien de l'enfant offre à celui-ci la possibilité de les manipuler et de les intégrer dans des petits scénarii de jeu. Aussi, en plus d'un niveau de langage en expression et en compréhension pouvant être rapporté à une norme, la situation d'interaction autour d'un test formel a permis l'observation de la motricité fine de l'enfant et de son niveau de jeu symbolique. Pour certains, les objets ont eu un effet particulièrement désinhibiteur par rapport à la situation autour du livre. Ils ont alors suscité des comportements de communication plus nombreux chez les enfants, notamment en modalité verbale, nous

permettant ainsi d'obtenir un échantillon plus représentatif de leur langage oral. Enfin, cette situation de test en présence de la mère, peut mettre cette dernière face aux difficultés de son enfant, l'orthophoniste pouvant alors noter ses réactions et son positionnement.

La manipulation des marionnettes à doigt lors de la troisième situation d'interaction du protocole nous a renseignées sur les habiletés motrices fines de l'enfant, ainsi que sur ses capacités de décentration à travers l'attribution d'une intentionnalité au personnage choisi. Certains enfants ont pu montrer par la mise en scène élaborée avec leur mère qu'ils étaient capables de rejouer une scène du livre, en l'occurrence l'attaque du lapin par le renard. Ce jeu de marionnettes révèle des possibilités d'abstraction de l'enfant qui peut envisager une organisation d'actions successives faisant intervenir l'imaginaire. Par ailleurs, certains enfants nous ont montré qu'il existait une vraie complicité entre eux et leur mère et qu'il était possible, au sein de la dyade, de vivre et de faire vivre des émotions. Ce dernier temps du protocole a permis à certains enfants inhibés au cours de la lecture du livre de nous montrer la qualité des interactions qu'ils pouvaient avoir avec leur mère.

2 - Le recueil de données grâce à la vidéo

Lors de notre étude, l'enregistrement vidéo des rencontres et l'analyse des films réalisés ont permis d'optimiser les renseignements recueillis sur l'enfant par rapport au temps limité passé avec lui. A partir du visionnage des films, nous avons constitué des corpus intégrant tous les comportements communicatifs de chaque enfant, y compris le repérage de gestes et d'actions entrant en jeu dans le déroulement des échanges. Non seulement la multicanalité a pu être prise en compte dans notre étude, mais la vidéo, grâce au contexte des échanges qu'elle conserve, contribue à rendre plus lisibles et plus compréhensibles les comportements communicatifs des interactants. La transcription des échanges a gagné en rigueur et en précision en recourant à l'enregistrement vidéo par rapport à une transcription se basant sur une simple prise de notes ou un enregistrement audio. Ainsi, les résultats psycholinguistiques obtenus sont-ils plus représentatifs des capacités des enfants. De même, les intentions de communication des enfants ainsi que les modalités d'expression employées ont-elles été mieux appréhendées.

L'utilisation de la vidéo s'est révélée intéressante pour confronter des ressentis et des impressions vécus au moment de la rencontre aux observations plus objectives et plus ciblées faites ultérieurement lors des visionnages. Ce retour sur la rencontre grâce à la vidéo permet de prendre du recul et d'enrichir les observations cliniques qui concourent à mieux cerner les difficultés et les potentialités de l'enfant.

De plus, les vidéos réalisées dans le cadre de notre protocole expérimental, pourraient tout à fait être utilisées dans une démarche d'accompagnement parental auprès de familles au sein desquelles un enfant présenterait des difficultés de communication. Le protocole donnerait à l'orthophoniste la possibilité de sélectionner des séquences de vidéo variées en fonction des objectifs qu'il se serait fixés.

3 - Croiser les méthodes d'analyse pour enrichir l'évaluation

Les démarches d'analyse des données recueillies grâce au protocole permettent de caractériser la compétence langagière des enfants dans ses différentes composantes à savoir la forme, le contenu et l'utilisation (Bloom & Lahey, 1978).

L'étude formelle du langage des enfants rencontrés s'est appuyée sur des indices psycholinguistiques calculés à partir des corpus transcrits. L'administration du protocole à la population d'enfants tout-venant de la présente étude a en effet permis le recueil d'échantillons de langage contenant, dans 12 cas sur 13, le minimum d'énoncés intelligibles nécessaire pour calculer certains indices (à savoir 50 énoncés minimum pour la LME et l'IDL). Les résultats obtenus étant pour la plupart en concordance avec les chiffres avancés par d'autres études, le protocole expérimental élaboré se trouve ainsi validé. Cette approche psycholinguistique pouvant néanmoins se révéler limitée voire impossible si l'enfant investit peu ou pas le langage oral, nous avons choisi d'étudier en parallèle les autres modalités de communication utilisées par les enfants pour s'exprimer. Une approche plus qualitative semble donc intéressante afin d'évaluer les compétences phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales des enfants ainsi que leur répertoire de gestes et les combinaisons éventuelles de ceux-ci.

L'étude des connaissances sur le monde des enfants est abordée dans notre protocole notamment sous l'angle normatif du Reynell proposé lors de la deuxième situation d'interaction. Cependant, les autres temps du protocole, surtout le temps d'interaction autour du livre, nous renseignent également sur la richesse des représentations mentales que les enfants peuvent évoquer spontanément ou sur demande. Le protocole permet aussi de recueillir des informations cliniques sur le développement cognitif des enfants qui sous-tend et alimente la composante "contenu" de la compétence langagière.

L'approche pragmatique et interactionniste également retenue pour analyser nos données, a permis de qualifier l'utilisation que les enfants ont fait du langage au cours des situations d'interaction du protocole. Cette approche, seulement appliquée à la situation d'interaction

autour du livre, a cependant montré tout son intérêt. Elle a en effet révélé les différents types d'intentionnalités des enfants, leurs rôles dans les échanges et les procédures d'étayage maternel en fonctionnement dans la dyade.

Le protocole d'évaluation, créé pour cette étude, permet donc de caractériser le langage et la communication de l'enfant de 24 mois et semble constituer un cadre adapté au bilan orthophonique des enfants de cet âge.

PRESENTATION D'OUTILS PRATIQUES ELABORES A L'ISSUE DE NOTRE RECHERCHE

Les résultats obtenus lors de notre étude, en grande partie grâce aux multiples visionnages des vidéos, nous ont permis d'envisager l'élaboration d'un outil pratique. Il s'agit d'une grille d'observation de la rencontre visant à recueillir de manière organisée les données riches et variées, générées par le protocole expérimental.

Cette grille pourrait être renseignée lors de l'administration du protocole, ou lors d'un visionnage ultérieur du film de la rencontre, sans obligatoirement nécessiter une transcription de la vidéo, étape quelque peu éloignée de la réalité de la pratique d'une grande majorité de professionnels. Cette grille est présentée en annexe 39.

LIMITES DE L'ETUDE

La partie ci-dessous expose les limites qui nous sont apparues au cours de la réalisation de notre recherche. Le protocole que nous avons proposé, la population à laquelle il a été administré, les méthodes d'analyses appliquées ainsi que notre implication personnelle tout au long de ce travail feront l'objet de critiques.

1 - Limites du protocole

1.1. Les supports d'interaction

A - Le livre illustré

Le livre illustré étant fortement connoté culturellement, il peut ne pas avoir été investi par la dyade au cours du développement de l'enfant. Aussi, la proposition d'un tel support d'interaction à une mère pourrait éventuellement la mettre mal à l'aise, ce qui empêcherait alors l'observation de comportements représentatifs des capacités de l'enfant. Il peut donc être malvenu de proposer ce temps du protocole à certaines mères. Des questions concernant l'utilisation du livre au sein de la famille, posées lors de l'anamnèse, pourraient néanmoins éviter cet écueil.

De plus, le livre ne génère pas systématiquement de productions de la part de l'enfant, que celles-ci soient verbales ou gestuelles, l'enfant pouvant seulement être à l'écoute. Dans ces cas, le recours à une autre situation d'interaction devrait être recherché pour pallier ce manque. Nous pouvons faire l'hypothèse que le caractère nouveau du livre proposé puisse dans certains cas susciter chez l'enfant une attitude plus réceptive qu'expressive. En effet, certains enfants ont peut-être besoin d'un temps de découverte préalable avant de pouvoir échanger autour d'un nouveau livre.

Pour les besoins de notre étude, afin de pouvoir établir des comparaisons entre individus, nous avons sélectionné un seul livre que toutes les dyades ont regardé. Cependant, pour le bilan orthophonique, il pourrait être pertinent de demander à la famille d'apporter un livre connu de l'enfant ou de proposer une sélection de livres à la dyade. Cette démarche viserait à s'adapter aux goûts et au niveau de l'enfant, qui pourrait alors être plus à même de s'exprimer.

Concernant le livre choisi, nous pensons qu'il a globalement été apprécié de tous les enfants. Toutefois, certaines mères nous ont fait part de leurs critiques à son sujet, notamment au niveau du style des illustrations.

B - Le Reynell III

Les résultats obtenus au Reynell III nous ont permis de comparer les enfants de la population de l'étude entre eux. Cependant, les niveaux de langage obtenus peuvent faire l'objet de réserves car ils sont issus d'items tenant compte des spécificités de la langue anglaise et sont

rapportés à un étalonnage anglo-saxon. Il serait donc plus opportun d'utiliser tout nouveau test de langue française étalonné qui s'adresserait à des enfants de deux ans, comme par exemple la version française du *Preschool Language Scale IV* en cours d'étalonnage.

D'autre part, nous avons choisi d'utiliser le *Reynell III* car les items de la tranche d'âge qui nous concerne font essentiellement intervenir des objets. Il est vrai que les enfants ont particulièrement apprécié ces objets et que ces derniers ont parfois permis de lever une inhibition initiale chez eux. Néanmoins, leur présence peut générer des difficultés dans la passation du test. Il faut en effet parfois freiner les initiatives de jeu de l'enfant si l'on veut respecter rigoureusement les consignes de passation. Se placer dans une telle démarche suppose que l'enfant accepte de se plier aux exigences de l'adulte en inhibant des comportements de jeu spontanés chez lui. Nous pouvons toutefois nous interroger quant aux capacités d'un enfant de 24 mois à pouvoir accepter cette situation frustrante et inhabituelle pour lui.

Suite à l'utilisation de ce test, nous pouvons émettre d'autres réserves le concernant. En effet, la passation du *Reynell* prévoit de commencer par l'échelle de compréhension dans le but de mettre l'enfant à l'aise. Cependant, il n'est pas clairement explicité dans le manuel que les dénominations spontanées de l'enfant soient prises en compte pour la note de dénomination normalement calculée à partir des items de l'échelle d'expression. Pour notre étude, nous avons choisi de prendre en compte ces productions spontanées dans la note de dénomination en privilégiant plutôt l'évaluation du lexique que la réponse obtenue à une demande de dénomination précise. Concernant l'échelle d'expression, les réponses acceptables pour la dénomination d'un objet ne sont pas détaillées ; nous avons pour notre part essayé d'harmoniser la cotation effectuée. Enfin, la pertinence de certains items nous a semblé discutable. Par exemple, dans l'item "mets le nounours dans le lit", il suffit que l'enfant comprenne "nounours" et "lit" et qu'il fasse une association fonctionnelle des deux objets pour réussir l'item, alors qu'il peut ne pas comprendre la préposition spatiale "dans". Inversement, d'autres items proposés évitent le biais des associations fonctionnelles entre les objets (exemple : "mets la pomme sur le lit"), mais peuvent dérouter l'enfant habitué à des utiliser les objets de façon conventionnelle dans ses jeux. Ces écueils produits par l'utilisation d'objets lors d'une évaluation normative ont également été décrits par Deltour & Hupkens (1980).

C - Les marionnettes à doigt

Le choix de proposer des marionnettes à doigt à une mère et son enfant pour susciter une interaction est discutable pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ce type de marionnettes est peu

fréquent dans l'environnement des enfants de 24 mois. Nous aurions d'ailleurs pu, à ce sujet, vérifier cette donnée en intégrant dans notre questionnaire un item concernant la présence de marionnettes dans le quotidien de l'enfant. La méconnaissance de cet objet peut expliquer que certains enfants se soient très vite désintéressés de celui-ci pour se tourner vers les objets plus attirants du Reynell ou qu'ils l'aient rapidement intégré à un jeu symbolique avec les objets. De plus, la manipulation conventionnelle des marionnettes devant des observateurs a pu mettre certaines mères mal à l'aise et rendre l'exercice difficile à vivre. Suite à notre expérience, il nous semble donc difficile de proposer ce support à des enfants en difficulté, notamment au niveau de la construction de l'intelligence symbolique. Dans ces cas, il pourrait être plus opportun de proposer à la dyade un temps d'échange autour d'un autre support qui pourrait consister en des encastrements en gardant éventuellement le thème des animaux.

1.2. L'enchaînement des situations du protocole

Dans la conception du protocole, nous avons choisi de proposer à l'enfant une interaction avec sa mère au début de la rencontre en pensant lui offrir des conditions favorables pour générer des comportements de communication. Cependant, certains enfants ont été trop intimidés par notre présence pour pouvoir entrer pleinement dans la lecture du livre et échanger avec leur mère autour de ce support. Certaines mères nous ont même confirmé que le temps de lecture que nous avons filmé avec leur enfant n'était pas représentatif des moments d'interaction qu'ils pouvaient avoir autour du livre à la maison. A ce propos, nous aurions pu envisager de demander aux mères dans le questionnaire que nous leur avons remis après chaque rencontre, leur avis sur la représentativité de l'interaction filmée par rapport à ce que leur enfant leur donne à voir au quotidien.

Pour donner à cette situation d'interaction autour du livre toutes les chances de révéler les potentialités de l'enfant, des réaménagements pourraient être envisagés. Dans le cadre du bilan orthophonique, un temps d'accueil préalable au protocole faisant intervenir l'enfant et l'orthophoniste autour d'une activité (pâte à modeler ou autres), permettrait à l'enfant de se familiariser avec les lieux et le thérapeute. Nous pourrions également envisager de débiter le protocole par la situation de passation du test autour d'objets pour que l'enfant soit plus à l'aise au moment où on lui propose le livre. Toutefois, ce réaménagement priverait l'enfant d'une interaction initiale rassurante avec sa mère.

1.3. Conditions d'administration du protocole

Lors de notre étude, les conditions d'administration du protocole ont pu varier selon les dyades et selon les structures dans lesquelles les rencontres ont eu lieu. Les locaux mis à notre disposition pour les rencontres étant souvent peu adaptés (chambres des crèches), nous avons dû aménager un minimum ces espaces pour pouvoir accueillir les dyades (installation sur tapis avec coussins dans 11 cas sur 13 ; avec table et chaises pour les 2 autres cas). Ainsi, l'installation proxémique des dyades a pu être influencée. Dans une démarche écologique, l'idéal aurait été de disposer de locaux offrant à la dyade un choix d'installations possibles.

De plus, les conditions matérielles offertes pour la situation de lecture ont été conservées pour la suite du protocole. Nous nous interrogeons cependant sur l'opportunité de faire passer un test à un enfant, même jeune, sur un tapis : cette situation n'invite-t-elle pas plus au jeu alors qu'on attend de l'enfant qu'il réponde à des consignes? Ne serait-il pas préférable de s'installer à une petite table pour mieux cadrer l'enfant, comme il peut en avoir l'habitude lors d'activités proposées à la crèche notamment?

2 - Limites de la constitution de la population expérimentale

Notre étude n'ayant porté que sur 13 cas, les résultats obtenus ne peuvent être généralisables à l'ensemble des enfants de 24 mois, dont nous avons par ailleurs évoqué la grande variabilité interindividuelle. Une étude sur un échantillon d'enfants plus important aurait éventuellement pu mettre en évidence des profils de communication différents. Il aurait peut-être également été intéressant de rechercher une répartition des individus par sexe plus équilibrée, afin d'essayer de spécifier certaines différences entre les filles et les garçons de cette tranche d'âge.

Les crèches parentales ont été retenues comme lieu d'expérimentation principalement pour des raisons pratiques de constitution de la population. Toutefois, elles ont induit un biais socioculturel inattendu du fait de l'appartenance d'une majorité de mères à un milieu plutôt favorisé. Il semblerait que l'implication dans l'animation d'une structure d'accueil de la petite enfance et la disponibilité ainsi que les centres d'intérêt qu'elle sous-entend soit surtout le fait de mères appartenant à un tel milieu. Cependant, notons que la situation de lecture que nous avons proposée est une situation pour laquelle on observe le moins de différences sociales dans le discours maternel (Lanoë, 2000). Aussi, les résultats obtenus concernant la situation de lecture ne seraient affectés par ce biais socioculturel que dans une moindre mesure.

Nous aurions enfin souhaité proposer le protocole élaboré à quelques enfants de deux ans ayant été orientés auprès d'un orthophoniste dans le but de l'essayer en situation de bilan. Cette démarche qui n'a pas pu être concrétisée, aurait certainement permis de proposer des aménagements complémentaires au protocole expérimental.

3 - Limites de l'analyse des données

Pour compléter l'analyse psycholinguistique des données recueillies, il aurait été intéressant d'étudier le système phonologique des enfants rencontrés. En effet, cette composante langagière semble en lien avec le développement lexical et morphosyntaxique de l'enfant (Vinter, 2001) et ouvre des perspectives en termes d'indicateurs de retard ou de déviance langagière. Plus spécifiquement, nous aurions pu dresser le répertoire phonétique des enfants, analyser la structure des syllabes dans les mots produits et éventuellement calculer le PCC (Pourcentage de Consonnes Correctes).

Idéalement, nous aurions aimé pouvoir réaliser l'analyse interactionniste et pragmatique de toute la rencontre afin de comparer les trois situations d'interaction proposées aux enfants entre elles pour en distinguer les spécificités éventuelles. Par cette comparaison, nous pensions notamment pouvoir apporter des éléments supplémentaires confortant l'intérêt de proposer une situation d'interaction "mère/enfant" autour d'un livre illustré. Au vu de la somme importante de données à traiter, il n'a malheureusement pas été possible d'effectuer cette analyse sur l'intégralité des rencontres.

L'analyse pragmatique réalisée aurait pu également s'attacher à étudier la présence de chevauchements dans les échanges, notion intéressante pour évaluer l'ajustement interactif au sein de chaque dyade. Par ailleurs, il aurait été judicieux, pour l'analyse des actes de langage, de repérer les intentions de communication exprimées dans plusieurs modalités à la fois afin de mieux étudier la capacité de chaque enfant à croiser les modalités de communication pour faciliter la lisibilité de ses intentions. Nous n'avons pas, à regret, anticipé sur l'intérêt d'une telle analyse lors du codage des corpus.

Nous n'avons pas eu la possibilité, en terme d'organisation temporelle, de mener une analyse statistique de nos données afin de mettre en évidence d'éventuelles corrélations entre certains des résultats obtenus.

Enfin, nous rappelons que les données obtenues lors de cette étude sont inévitablement dépendantes du mode de recueil induit par notre protocole. Ainsi, les résultats ne sont pas généralisables à d'autres situations d'évaluation.

4 - Autocritiques

4.1. Evolution personnelle au cours de l'expérimentation

Du fait que notre expérimentation se soit déroulée de façon ponctuelle sur une période de six mois (entre juin et décembre 2005), notre comportement lors des rencontres a évolué au cours du temps en raison de l'expérience acquise et du questionnement généré par le visionnage et la transcription des premières vidéos. Nos prestations n'ont pas été les mêmes entre le début des expérimentations et la fin, de même que la qualité des transcriptions réalisées. En dépit de notre volonté d'offrir aux dyades des conditions identiques pour l'administration du protocole, les remarques précédentes rendent donc notre travail discutable quant à la comparaison des situations que nous avons entreprise.

4.2. Difficultés d'utilisation du Reynell III

Concernant l'administration du test formel, nous n'avons pas toujours utilisé le Reynell III de façon conventionnelle. En effet, les items du test n'ont parfois pas été présentés dans l'ordre prévu par le manuel et les objets utilisés dans certains items ont pu être remplacés (le lapin par l'ours par exemple). De façon générale, nous avons plutôt essayé de nous adapter à la situation d'interaction avec l'enfant en valorisant ses initiatives de jeu et en alimentant éventuellement son activité, tout en cherchant malgré tout à proposer les différents items du test. Avec le recul, nous pensons avoir utilisé le test à la fois comme un support d'interaction et comme un outil d'évaluation dont nous n'avons pas toujours su respecter la passation rigoureuse. Nous pensons également que nous avons voulu éviter de nous placer dans un cadre trop directif qui aurait pu faire vivre à l'enfant un moment désagréable voire renvoyer une image négative de l'enfant à sa mère.

Par ailleurs, nous nous sommes interrogées à propos de la façon dont nous avons utilisé ce test. Notre difficulté à rester dans les consignes et à appliquer le test conformément aux instructions du manuel peut trouver une explication dans la présentation de cette situation à la mère et à son enfant. En effet, la situation de bilan, comme nous pouvons l'envisager dans la pratique orthophonique, n'a pas été présentée explicitement à la mère, ni à l'enfant. Après réflexion, nous pensons que nous n'avons pas voulu employer le mot "test" ou "évaluation"

auprès de mères n'ayant pas formulé de demandes particulière à ce sujet. De plus, nous ne voulions pas générer des inquiétudes chez elles qui auraient pu remettre en cause leur participation à notre étude. Nous sommes conscientes que dans le cadre d'un bilan orthophonique, la situation d'évaluation doit être clairement explicitée, ce qui amènerait à modifier une partie de la consigne proposée pour administrer le protocole expérimental.

CONCLUSION

Face à l'évolution de la profession d'orthophoniste concernant la prise en charge précoce des enfants présentant une pathologie avérée ou considérés comme "à risque", une réflexion sur les outils spécifiques à l'évaluation des jeunes enfants est engagée. Nous avons essayé de contribuer à cette réflexion en élaborant un protocole d'évaluation, d'une durée de 25 minutes environ, s'adressant à des enfants de 24 mois et s'appuyant sur l'utilisation de la vidéo. Ce protocole propose à l'enfant de cet âge des situations d'interaction impliquant des interlocuteurs différents autour de supports variés dans le but de favoriser l'émergence de comportements communicatifs au cours de la rencontre. Nous avons pu montrer tout l'intérêt que pouvait avoir l'observation d'une situation d'interaction "mère/enfant" lors d'une lecture partagée.

A l'issue de cette recherche, nous pouvons avancer que ce protocole élaboré permet d'investiguer et de caractériser les aspects structurels et fonctionnels du langage et de la communication d'un enfant de 24 mois, et donc de cerner sa compétence langagière. Au cours de cette étude, les approches normative, psycholinguistique et interactionniste se sont révélées complémentaires et indispensables pour atteindre les objectifs d'un bilan orthophonique. En effet, sur le plan structurel, ce protocole peut permettre de savoir si l'enfant de 24 mois observé utilise un langage plutôt oralisé ou gestuel, s'il est entré dans la combinaison des unités du langage au niveau phonologique et morphosyntaxique et si les niveaux de compréhension et d'expression correspondent à la norme attendue pour cet âge. Sur le plan fonctionnel, le protocole peut révéler la mise en place des précurseurs de la communication, l'utilisation d'intentions de communication variées et l'implication de l'enfant au sein des échanges. Comme ce protocole implique la mère de l'enfant dans des situations d'interaction, il peut également donner des informations sur l'étayage maternel. Afin de recueillir les observations concernant l'enfant et sa mère, nous avons élaboré une grille d'observation qui pourrait être utilisée auprès d'enfants pour qui une indication de bilan orthophonique aurait été faite.

Il conviendrait de conforter l'intérêt de ce protocole en le proposant à une population d'enfants appartenant à un milieu socioculturel moins porteur ou à des enfants "à risque", voire même à des enfants pour lesquels un diagnostic a déjà été posé. L'utilisation de ce protocole dans le cadre du bilan orthophonique méritera d'apporter des aménagements qui pourront s'inspirer des propositions que nous avons faites.

La mise en œuvre de notre recherche nous a amenées à réfléchir à la possibilité pour les orthophonistes d'intervenir auprès d'enfants sur leur lieu de garde, afin de pouvoir effectuer un bilan dans des conditions moins artificielles et moins inquiétantes pour lui et son entourage. Les contacts que nous avons eus avec le personnel des crèches nous donnent à penser que cette probable collaboration ne semble pas illusoire. En effet, les éducatrices de jeunes enfants que nous avons rencontrées ont formulé des demandes d'informations et de collaboration avec les orthophonistes. Cette recherche a donc conforté à nos yeux le rôle que les orthophonistes ont à jouer dans le domaine de la prévention et du dépistage des troubles de la communication et du langage en lien avec tous les professionnels de la petite enfance.

Enfin, sur un plan personnel, ce mémoire de fin d'étude nous a permis de nous projeter dans notre future pratique professionnelle, puisque nous avons été amenées à rencontrer des parents avec leur enfant, ainsi qu'un réseau de professionnels, en l'occurrence celui des structures d'accueil de la petite enfance, avec lesquelles nous avons travaillé en partenariat. D'un point de vue clinique, nous avons été confrontées à la réalité d'une rencontre communicative, ce qui nous a conduit à prendre conscience des ressources et des contraintes de toute situation d'interaction, situation inhérente à l'exercice du métier d'orthophoniste.

BIBLIOGRAPHIE

Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F., & Roy, S. (2003). Dialogoris 0/4 ans orthophoniste : les bilans orthophoniques précoces. La prévention pour l'enfant de 0 à 4 ans et sa famille. Nancy : Com-Médic.

Austin, J.L. (1970). Quand dire, c'est faire. Paris : Seuil.

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

Belargent, C. (1994). Dépistage et prise en charge précoce en orthophonie. *Glossa*, (41), 26-34.

Bernicot, J. (2000). Aspects pragmatiques du langage chez l'enfant : définitions et exemples. Communication présentée aux 3^{èmes} journées scientifiques de l'école d'orthophonie, Lyon, France.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York : John Wiley.

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

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

Bruner, J. (1983). Comment les enfants apprennent à parler. Paris : Retz.

Carteron, B. (2001). A propos de «la sélection experte des libraires de la FNAC, pour captiver les 0 à 4 ans». *A.L.O.E.*, (47), 38-51.

Chevrie-Muller, C. (2000). Exploration du langage oral. In C. Chevrie-Muller, & J. Narbona (Eds.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.

Cosnier, J. (1984). Les prérequis d'une approche éthologique du langage. *Psychologie médicale*, 16(2), 287-295.

Cosnier, J., & Brossard, A. (1984). *La communication non-verbale*. Neuchâtel : PUF.

De Weck, G. (2000). Etayage verbal d'adultes en interaction avec des enfants dysphasiques. Communication présentée aux 3^{èmes} journées scientifiques de l'école d'orthophonie, Lyon, France.

Deltour, J.J. (2000). Analyse de corpus et évaluation standardisée du langage chez l'enfant : dilemme ou complémentarité ? *Glossa*, (72), 4-18.

Dunn, M., Flax, J., Sliwinski, M., & Aram, D. (1996). The use of spontaneous language measures as criteria for identifying children with specific language impairment : an attempt to reconcile clinical and research incongruence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* ; 39, 643-654.

Espéret, E. (1990). L'acquisition différentielle du langage. In M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Marendaz, & T. Ohlmann (Eds.), *Cognition : l'individuel et l'universel*. Paris : PUF.

Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.

Foltzer, M., & Silie, D. (2003). Influence du type de recueil de données sur la distribution du lexique en catégories grammaticales chez des enfants francophones monolingues à 24 et 30 mois. Lyon : Ecole d'Orthophonie.

François, F. (1993). *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan pédagogie.

Gérard, C., & Jenkins, C. (1994). Méthode d'évaluation du langage oral chez les enfants de zéro à trois ans. *A.N.A.E.*, (26), 11-16.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne (2 vols.)*. Paris: Editions de Minuit.

Grice, H. (1979). Logique et conversation. *Communications* (30), 57-72.

Guidetti, M. (1998). Les usages des gestes conventionnels chez l'enfant. In J. Bernicot, & H. Marcos (Eds), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.

Guidetti, M. (2002). *Les étapes du développement psychologique*. Paris : Armand Colin/VUEF.

Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean : an exploration in the development on language*. London : Edward Arnold.

-
- Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and Written Language*. Victoria : Deakin University.
- Hymes, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif-Hatier.
- Jakobson, R. (1963). *Essai de linguistique générale (t.1)*. Paris : Editions de Minuit.
- Jan, I. (1979). *Le texte dans le livre pour enfant*. In L. Lentin (Ed.), *Du parler au lire. Interactions entre l'adulte et l'enfant (t. 3)*. Paris : ESF.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales (t.1.2.3)*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.
- Kern, S. (2000). *Des premiers gestes aux premiers mots : le développement communicatif chez l'enfant de 8 à 30 mois*. Communication présentée aux 3^{èmes} journées scientifiques de l'école d'orthophonie, Lyon, France.
- Kern, S. (2002). *Acquisition du langage. Cours magistral de première année d'orthophonie*, Lyon, France.
- Lanoë, C. (2000). *La situation de lecture partagée : une routine pour l'acquisition du langage, de la lecture et de l'écriture*. *Revue de Psychologie de l'éducation*, (2), 70-93.
- Le Normand, M.-T. (2000). *Modèles psycholinguistiques du développement du langage*. In C. Chevrie-Muller, & J. Narbona (Eds.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.
- Lentin, L. (1979). *Du parler au lire. Interactions entre l'adulte et l'enfant (T. 3)*. Paris : ESF.
- Lentin, L. (2001). *Des livres illustrés pour apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire*. *A.L.O.E.*, (46), 8-10.
- Lentin, L. (2001). *Grille pour l'analyse de livres illustrés destinés à être lus par un adulte à un enfant non encore lecteur*. *A.L.O.E.*, (46), 86-88.
- Leslie, A. M. (1987). *Pretense and representation: the origins of "Theory of Mind"*. *Psychological Review.*, (94), 412-426.
-

-
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Marcos H., & Rickebusch C. (1998). Gestes et langage avec le père et la mère chez le jeune enfant : différences et similitudes. In J. Bernicot, & H. Marcos (Eds.), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Marcos, H. (1998). *De la communication prélinguistique au langage : formes et fonctions*. Paris : L'Harmattan.
- Martin, S. (2000). L'accès au statut d'être parlant. Communication présentée aux 3^{èmes} journées scientifiques de l'école d'orthophonie, Lyon, France.
- Monfort, M. (1997). Evaluation du langage spontané de l'enfant. *Rééducation Orthophonique*, 35(191), 265-277.
- Montagner, H. (1978). *L'enfant et la communication : comment des gestes, des attitudes, des vocalisations deviennent des messages*. Paris : Stock.
- Nadel, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Paris : PUF.
- Nelson, K. (1975). Structure and strategy in learning to talk. In P.M. Mussen, J.J. Conger, & J. Kagan, *Readings in child development and personality* (3rd ed.). New York : Harper & Row.
- Perrot, J., & Pochard, P. (2001). *Guide des livres d'enfants de 0 à 7 ans*. Paris : In Press.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence* (Rééd. 1977). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant* (Rééd. 1977). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Pléty, R. (Ed.). (1993). *Ethologie des communications humaines : aide mémoire méthodologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Romagny, D.A. (2005). *Repérer et accompagner les troubles du langage : outils pratiques, mesures pédagogiques, adaptatives et rééducatives*. Lyon : Chronique Sociale.
- Rondal, J.A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Mardaga.
-

-
- Rondal, J.A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- Rondal, J.A. (1997). *L'évaluation du langage*. Liège, Belgique : Mardaga.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., & Rubattel, C. (1987). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne, Suisse : P. Lang.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Spitz, R.A. (1957). *Le non et le oui*. Paris : PUF.
- Tourrette, C., & Guidetti, M. (2002). *Introduction à la psychologie du développement : du bébé à l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- Vanderveken, D. (1992). *La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation*, Cahiers de linguistique française (13), 9-61.
- Venero, I. (1996). *Echelle d'observation des intentions communicatives*. Glossa, (51), 32-35.
- Vertalier, M. (2001). *Les textes des livres illustrés pour enfants encore non lecteurs. Brefs retours sur quelques années de réflexion*. A.L.O.E., (46), 11-22.
- Vinter, S. (2000). *Imitation, reformulation et questionnement : trois procédures d'étayage dans l'appropriation du langage par l'enfant sourd*. Rééducation Orthophonique, (203), 63-84.
- Vinter, S. (2001). *Les habiletés phonologiques chez l'enfant de 2 ans*. Glossa, (77), 4-19.
- Vinter, S. (2005). *Du babillage canonique aux premiers mots, l'enfant de 1 an*. Orthomagazine, (58), 16-24.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage (orig. 1934)*. Paris : La Dispute/Snédit.
- Winnicott, D. W. (1957). *L'enfant et sa famille : les premières relations*. Paris : Editions Payot.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant?*. Paris : PUF.
-

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

TESTS D'ÉVALUATION DU LANGAGE ET/OU DE LA COMMUNICATION

Deltour J.J., & Hupkens, D. (1980). Test de vocabulaire actif et passif (TVAP). Paris : EAP.

Dunn, L.M., & Thériault-Whalen, C.M. (1993). Echelle de Vocabulaire en Images Peabody (EVIP). Paris : EAP.

Edwards, S., Fletcher, P., Garman, M., Hughes, A., Letts, C., & Sinka, I. (1997). *Reynell Developmental Language Scales* (3rd ed.). London : N.F.E.R. – Nelson.

Girolametto, L. (2000). Grille d'évaluation des habiletés socio-conversationnelles chez l'enfant. Participation à un programme d'intervention précoce sur le développement du langage: efficacité du programme parental de Hanen. *Rééducation orthophonique* (203), 31-62.

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

Kern, S. (1999). *Inventaire français du développement communicatif*. Lyon: Laboratoire Dynamique du langage.

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.

Leclerc, M.-C., & Vézina, D. (2002). Grille de l'observation de la communication parent-enfant. In *Les apprentis au pays de la communication*. Québec, Canada: CLSC Orléans.

Le Normand, M.-T. (1991). La démarche de l'évaluation psycholinguistique chez l'enfant de moins de trois ans. *Glossa*, (26), 14-21.

Manolson, A. (1997). Relevés d'observations sur la communication de l'enfant du Centre Hanen. In *Parler : un jeu à deux, comment aider votre enfant à communiquer*. Toronto, Canada: Centre de ressources Hanen.

Martin, S. (2000). Grille d'analyse du langage de l'enfant et grille d'observation des attitudes communicatives des parents. In *l'accès au statut d'être parlant*. Communication présentée aux 3^{èmes} journées scientifiques de l'école d'orthophonie, Lyon, France.

Rossetti, L. (1990). The Rossetti Infant Toddler Language Scales. East Moline, Illinois: LinguiSystem Inc.

Venero, I. (1996). Échelle d'observation des intentions communicatives. *Glossa*, (51), 32-35.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1 - Liste des Tableaux

Tableau 1 : présentation non exhaustive des outils d'évaluation.....	16
Tableau 2 : répartition de la population par sexe et âge moyen	38
Tableau 3 : répartition des mères par catégorie socioprofessionnelle	38
Tableau 4 : Gestes communicatifs et exemples.....	42
Tableau 5 : Activités participant à la construction de l'échange	43
Tableau 6 : Durée du protocole par enfant et par séquence	45
Tableau 7.....	54
Tableau 8 : ressources et contraintes de la rencontre communicative	56
Tableau 9 : typologie des échanges	59
Tableau 10 : procédures d'étayage maternel et imitation verbale des enfants: définitions.....	66
Tableau 11 : catégories d'ADL-dir retenues.....	69
Tableau 12 : catégories d'ADL-ass retenues.....	69
Tableau 13 : catégories d'ADL-exp retenues	69

2 - Liste des Figures

Figure 1.....	46
Figure 2.....	48
Figure 3.....	48
Figure 4.....	50
Figure 5.....	50

Figure 6.....	52
Figure 7.....	52
Figure 8.....	54
Figure 9.....	58
Figure 10.....	58
Figure 11.....	61
Figure 12.....	61
Figure 13.....	63
Figure 14.....	66
Figure 15.....	71
Figure 16.....	71
Figure 17.....	73
Figure 18.....	73
Figure 19.....	75
Figure 20.....	75

TABLE DES MATIERES

Organigrammes	2
1- Université Claude Bernard Lyon1	2
1.1. Fédération Santé :	2
1.2. Fédération Sciences :	2
Remerciements	4
Sommaire	5
Introduction	8
PARTIE THEORIQUE.....	10
L'ENFANT DE 24 MOIS	11
1 - Développement moteur.....	11
2 - Développement cognitif	11
3 - Développement psychoaffectif	12
4 - Socialisation	13
5 - Langage et communication	13
5.1. Phase prélinguistique.....	13
5.2. Phase linguistique	14
OUTILS DISPONIBLES POUR L'EVALUATION DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION DE L'ENFANT DE 24 MOIS.....	17
1 - Présentation des outils	17
2 - Réflexion concernant les outils d'évaluation	17
2.1. Outils d'analyse du langage et de la communication de l'enfant au cours d'une situation d'interaction "adulte/enfant"	17
2.2. Questionnaires parentaux	18
2.3. Tests formels.....	19
3 - Sélection de critères pertinents pour l'élaboration d'un cadre d'évaluation de l'enfant de 24 mois	20
3.1. Recherche d'une complémentarité d'approches évaluatives	20
3.2. Recherche de situations d'interactions "naturelles"	20
INTERACTIONS "MERE/ENFANT".....	21
1 - Les formats de communication	22
2 - L'étayage de l'adulte	22
ETHNOGRAPHIE DE LA COMMUNICATION ET LINGUISTIQUE DES INTERACTIONS .	23

LE LIVRE : SUPPORT DE L'INTERACTION "MERE/ENFANT"	25
1 - Spécificités du support "livre"	25
2 - Situations de lecture "mère/enfant"	25
3 - Intérêts de la situation de lecture "mère/enfant" pour le bilan orthophonique 26	
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	27
EXPERIMENTATION	29
ELABORATION DU PROTOCOLE	30
1 - L'éthologie humaine comme cadre méthodologique	30
2 - Structure du protocole	30
2.1. Première situation : interaction "mère/enfant" autour d'un livre illustré	31
2.2. Deuxième situation : interaction "orthophoniste/ enfant" pour la passation d'un test	31
2.3. Troisième situation : interaction "mère/enfant" avec des marionnettes à doigt .	31
3 - Choix des supports d'interaction pour chaque situation du protocole	31
3.1. Choix du livre illustré pour la première situation	31
3.2. Choix du test formel pour la deuxième situation	35
3.3. Choix des marionnettes à doigt comme support pour la troisième situation	36
POPULATION EXPERIMENTALE	37
1 - Constitution de la population expérimentale.....	37
2 - Description de la population	37
2.1. Effectif.....	37
2.2. Critères d'inclusion et d'exclusion.....	38
2.3. Présentation des dyades retenues	38
RECUEIL DES DONNEES	39
1 - Conditions matérielles d'administration du protocole	39
1.1. Lieu de l'installation	39
1.2. Moyens techniques utilisés	39
2 - Préalable à l'expérimentation : accueil de la dyade.....	39
TRAITEMENT DES DONNEES	40
1 - Définition d'un cadre de transcription.....	40
2 - Présentation des modalités de communication retenues pour le traitement des données.....	41
2.1. Modalité verbale	41
2.2. Modalité gestuelle	41
2.3. Modalité motrice	42

3 - Réalisation des transcriptions	43
PRESENTATION DES RESULTATS	44
ADMINISTRATION DU PROTOCOLE	47
DEMARCHE D'ANALYSE DES DONNEES ET PRESENTATION DES RESULTATS	49
1 - Approche normative	49
2 - Approche psycholinguistique	49
2.1. Pourcentage d'intelligibilité (PI)	51
2.2. Longueur Moyenne des Enoncés (LME)	51
2.3. Vocabulaire : Indice de Diversité Lexicale (IDL) et indice de vocabulaire (IVOC)	53
2.4. Classification grammaticale du lexique.....	53
3 - Approche interactionniste et pragmatique	55
3.1. Niveau de l'histoire conversationnelle	55
3.2. Niveau de la rencontre communicative	57
3.3. Niveau de la séquence.....	60
DISCUSSION DES RESULTATS	78
APPORTS DE L'OBSERVATION DE L'INTERACTION "MERE/ENFANT" AUTOUR D'UN LIVRE DANS L'EVALUATION DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION DE L'ENFANT DE 24 MOIS	79
1 - Repérage de précurseurs du langage	79
2 - Mise en évidence de capacités cognitives	80
3 - Etude de l'utilisation de la gestualité	81
4 - Analyse des structures d'interaction : place de l'enfant et étayage maternel	81
5 - Repérage des intentions de communication	82
INTERETS DE L'UTILISATION DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL POUR L'EVALUATION DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION DE L'ENFANT DE 24 MOIS	83
1 - Proposer plusieurs situations d'interaction faisant varier matériel et interlocuteur	83
2 - Le recueil de données grâce à la vidéo	85
3 - Croiser les méthodes d'analyse pour enrichir l'évaluation	86
PRESENTATION D'OUTILS PRATIQUES ELABORES A L'ISSUE DE NOTRE RECHERCHE	87
LIMITES DE L'ETUDE	87
1 - Limites du protocole	88
1.1. Les supports d'interaction	88
1.2. L'enchaînement des situations du protocole.....	90

1.3. Conditions d'administration du protocole.....	91
2 - Limites de la constitution de la population expérimentale	91
3 - Limites de l'analyse des données	92
4 - Autocritiques	93
4.1. Evolution personnelle au cours de l'expérimentation.....	93
4.2. Difficultés d'utilisation du Reynell III	93
Conclusion	95
Bibliographie	97
Table des Illustrations.....	104
1 - Liste des Tableaux	104
2 - Liste des Figures	104
Table des Matières	106



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

Par

TESTUD Céline
TOUQUETTE Anne

OBSERVATION DE L'INTERACTION
" MERE/ENFANT " AUTOUR D'UN LIVRE
ILLUSTRE DANS UN PROTOCOLE
D'EVALUATION DU LANGAGE ET DE LA
COMMUNICATION D'ENFANTS AGES DE 24
MOIS

Tome 2

Maître du Mémoire

NOM Prénom

Membres du Jury

THEROND Béatrice

KERN Sophie

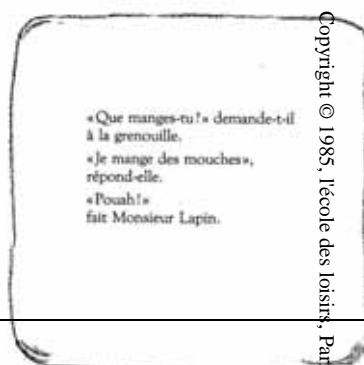
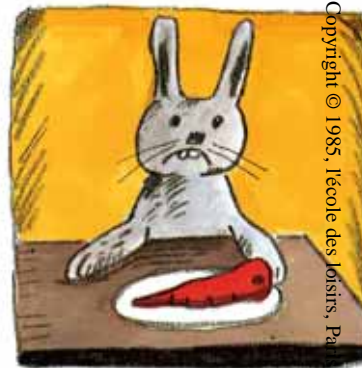
FRAMBOURG-BOTTERO Sylvaine

Date de Soutenance

Jeudi 6 juillet 2006

ANNEXES

ANNEXE 1 : « BON APPÉTIT ! MONSIEUR LAPIN »



«Que manges-tu?» demande-t-il à l'oiseau.
«Je mange des vers», répond l'oiseau.
«Beurk!» fait Monsieur Lapin.

Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris



Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris

«Que manges-tu?» demande-t-il au poisson.
«Je mange des larves», répond le poisson.
«Très peu pour moi», dit Monsieur Lapin.

Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris



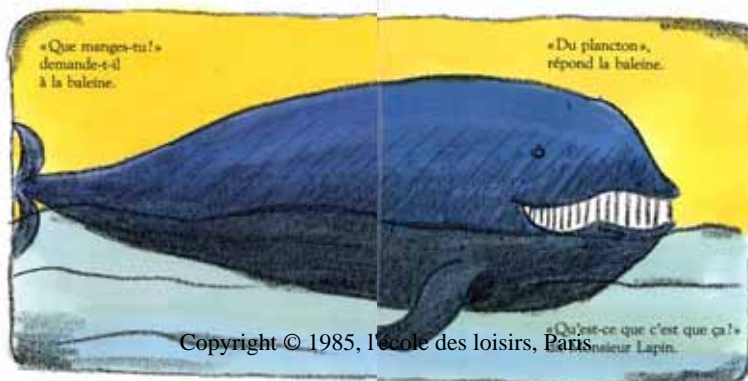
Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris

«Que manges-tu?» demande-t-il au cochon.
«Je mange n'importe quoi», répond le cochon.
«Eh bien, pas moi», dit Monsieur Lapin.

Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris



Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris



«Que manges-tu?» demande-t-il à la baleine.

«Du plancton», répond la baleine.

«Qu'est-ce que c'est que ça?» dit Monsieur Lapin.

Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris

« Que manges-tu ? » demande-t-il au singe.
 « Des bananes », répond le singe.
 « Ça ne pousse pas dans mon jardin », dit Monsieur Lapin.

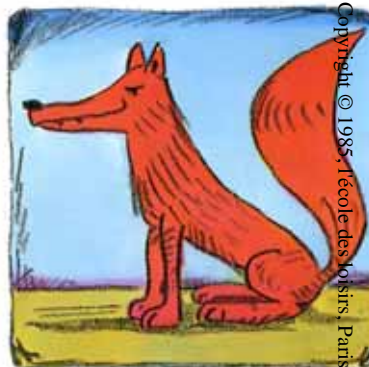
Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris



Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris

« Que manges-tu ? » demande-t-il au renard.
 « Je mange du lapin », répond le renard.
 « Au secours ! » crie Monsieur Lapin.

Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris



Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris



Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris

... mais n'arrive qu'à lui croquer les oreilles.
 Monsieur Lapin tout tremblant rentre vite chez lui.

Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris



Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris

Comme les carottes font pousser
les oreilles des lapins,
il s'en prépare une grande marmite.

Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris



Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris

Il trouve ça très bon.
Bon appétit! Monsieur Lapin.

Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris



Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris



Copyright © 1985, l'école des loisirs, Paris



ANNEXE 2 : LES ECHELLES DU REYNELL III (EDWARDS, FLETCHER, GARMAN, HUGHES, LETTS, & SINKA., 1997)

1 - Echelle de compréhension

62 items organisés en 10 sections :

Ai	mots isolé	désignation d'objets (ourson, poupée)
Aii	mots isolés	désignation d'objets (+vocabulaire de la vie quotidienne)
B	relation entre deux objets	faire faire une action (sur, dans, sous)
C	agents et actions	faire faire une action (faire asseoir, faire sauter, faire marcher...)
D	relations causales	jouer une action avec le matériel (ex : l'ours pousse la boîte)
E	Attributs	désignation
F	phrases nominales	exécuter une consigne, répondre verbalement ou non à une question
G	relations spatiales	exécuter une consigne (sur, à coté, derrière, en avant)
H	verbes et sujets	désignation d'images
I	vocabulaire et phrases complexes	voix passive, relatives, imparfait, exclusion
J	inférences	désignation sur images

2 - Echelle d'expression

62 items organisés en 6 sections pour l'expression

A	mots isolés	dénomination d'objets isolés (jouets)
B	verbes	l'examineur met en scène une action avec les objets et l'enfant doit expliciter l'action.
C	propositions	amener l'enfant à qualifier, à commenter une image
Ci	inflexions plurielles	à partir du cahier (pas adapté au français)
Cii	inflexions	troisième personne du singulier (pas adapté au français)
Cii	inflexions	le passé
D	trois et quatre groupes	mise en scène d'actions avec les jouets que l'enfant doit décrire (SVO)
E	structure complexe	imitation, répétition de phrases
Eii	correction d'erreurs	avec le dialogue des marionnettes à doigt
Eii	structures complexes	phrases à compléter
F	auxiliaires, négations	avec les marionnettes à doigt

ANNEXE 3 : LES MARIONNETTES



ANNEXE 4 : REPARTITION DE LA POPULATION PAR STRUCTURE D'ACCUEIL

NOM DES STRUCTURES	EFFECTIF
Crèche parentale La Ribambelle 15 rue Vaucanson 69001 Lyon	5
Crèche parentale Le Chat Perché 5 rue de la Boube 69100 Villeurbanne	3
Crèche parentale Merlin Pinpin 19 rue Barrème 69006 Lyon	2
Crèche parentale Les Montchatons 173 av Lacassagne 69003 Lyon	2
Crèche parentale Les Lithops 30 bis, rue de la Libération 38610 Gières	1
Crèche parentale Le rêve en couleurs 10 rue de Vauzelle 69001 Lyon	1
Crèche associative (non-parentale) Saint Bernard 171 Bd Croix-Rousse 69004	1

ANNEXE 5 : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

ORGANISATION SPATIALE DE LA TRANSCRIPTION	
Disposition en colonnes	
Colonne M	mère
Colonne E	enfant
Colonne O	orthophoniste
Plusieurs colonnes par interlocuteur pour le codage /comptage	
TDR	Tours de rôle
CL	Clause =Unité syntaxique choisie pou la présentation des productions verbales, accompagnée ou non de gestes ou d'actions
G	Gestes communicatifs seuls
A	Actions seules
TRANSCRIPTION DES PRODUCTIONS VERBALES	
Productions verbales des adultes	Orthographe usuelle conservée avec toutes les lettres même si certaines ne sont pas prononcées. Transcription des éléments de la langue orale (ouais, bon...) et des vocalisations régulatrices (mm)
Productions verbales de l'enfant	Transcription en écriture phonétique entre/ / suivies d'une « traduction » en orthographe standard entre parenthèses. Ex /trBskRipsJI/ (transcription)
Passages inaudibles	Indiqués par la mention (<i>inaudible</i>)
Passages incertains	Indiqués par la mention (mots douteux ?)
Coupsures du transcripteur	Indiquées par [...]
TRANSCRIPTION DES PRODUCTIONS PARAVERBALES	
Prosodie	↗ pour une intonation montante ↘ pour une intonation descendante
Accentuation	Mots en lettres MAJUSCULES
Intensité	Intensité forte en caractères gras Intensité faible en caractères <u>soulignés</u>
Rythme	Allongement de sons indiqué par des ::::: plus ou moins nombreux selon la durée de l'allongement du son. Pauses intra-tour : (.) pour une seconde ; (..) pour deux secondes, (<i>chronométrage indiqué en secondes</i>) pour des pauses plus longues.
SYNCHRONISATION	
Silences entre les tours	(<i>silence + chronométrage indiqué en secondes</i>)
Chevauchements	Mots des deux interlocuteurs indiqués entre [] placé sur une même ligne du tableau Excel
Troncation de mots	- à l'endroit de la troncature du mot
Enchaînement rapide entre les tours	=
TRANSCRIPTION DES ELEMENTS NON VERBAUX	
Commentaires sur la situation, actions intervenant dans la co-construction de l'échange, gestes communicatifs	(<i>Entre parenthèses et en italique</i>)
En cas d'ambiguïté sur la personne à qui s'adresse le message	*La personne à qui s'adresse le message voit indiquer son nom entre astérisques*
Langage écrit lu durant l'échange	« Le texte du livre énoncé lors de l'interaction est indiqué entre guillemets » ; s'il diffère même de façon minimale de la version écrite, les guillemets ne figurent pas.

ANNEXE 6 : UN EXEMPLE DE CORPUS TRANSCRIT: CORPUS DE MARIUS

Légende :

M = mère

E = enfant

O = orthophoniste (étudiante)

TRD = tour de rôle

Cl = clause

G = geste

A = activité

M (Mère)				E (Marius)				O (Anne)						
TD R	CI	G	A	Clauses transcrites (commentaires situationnels)	TD R	CI	G	A	Clauses transcrites (commentaires situationnels)	TD R	CI	G	A	Clauses transcrites (commentaires situationnels)
1	1			on le lit ensemble↗ (sont assis l'un à côté de l'autre)										
					2	1			/(?)().sa/↘ ((?) chat)					
3	2			«bon appétit monsieur lapin»↘ (..)										
	3	1		qu'est-ce que c'est (là?)↘ (en pointant le lapin)										
					4	2			/Dsa/↗ (un chat)					
5	4			ah non↗										
	5			un lapin↘										
	6	2		regarde <u>les grandes oreilles</u> ↗ (pointe les oreilles)										
	7			un LAPIN↘ (3sec.)										
	8	3		une carotte (en pointant la carotte) (3sec.)										
	9			[«Monsieur-»]		3	1		/EkaOt/↗ ((une?) carotte) (en pointant la carotte)					
	10			ouais										
	11			mais «Monsieur lapin n'aime plus les carottes»↗ (voix interprétant le dégoût) (silence 3sec.)										
					6	4	2		/nI/ (non) (en faisant "non" de la tête)					
7	12			non↘										
	13	4		il aime plus les carottes↘ (en faisant "non" de la tête également)										
					8	5	3		/EsaizU/ ((le?) chat il joue) (en pointant le lapin qui sort de chez lui)					
9	14			ah oui↗										

	15		il part:↗																
	16		«il quitte sa maison																
	17		pour aller regarder dans l'assiette deses voisins»↘ (.)																
	18		<u>regarde la carotte</u>																
	19	5	<u>elle est là</u> ↗ (pointe la carotte)																
	20		et il est parti↘ (..) (en faisant le geste vers l'extérieur de la maison)																
	21		il est sorti dehors↘ (..)																
	22	6	(tu le vois là le petit lapin?) (4sec.) (en pointant le lapin ombré en haut de l'image)																
	23		[«que manges-tu-»]	10	6														
					7														
11	24		la grenouille																
	25		que manges-tu la grenouille↗ (..)																
				12	8														
13	26	7	MOUCHE oui↘ (pointe la mouche)																
	27		«je mange des mouches»↗																
	28		«répond-elle»↘																
	29		ah «pouah::» (prête sa voix au personnage et fait une mimique de dégoût)																
	30		ça doit pas être bon:↗																
	31		«fait Monsieur lapin:»																
			(tourne la page et attend) (= silence 3sec.)																
		8	[(au même moment pointe l'oiseau)] (synchronisation demande/réponse)	14	9														

15	32		<u>un oiseau</u> ↘																
	33		«que manges-tu:» (<i>silence 1sec.</i>)																
				16	10				/azo/ (oiseau) (<i>répète</i>)										
17	34		demande le le lapin à l'oiseau↘																
		9	(<i>pointe le ver en attendant une réponse de M.</i>)																
	35		[«je mange des VERS:»]↘	18	11	4			/débUt I/ (des boutons) (<i>en touchant un bouton de sa salopette</i>)										
19	36		oui																
	37		ça c'est des boutons																
	38		ouais (.) de la salopette																
	39	1 0	«je mange des vers:»↗ (<i>pointe le ver</i>)																
	40		«répond l'oiseau»↘																
	41		ah «beurck:»↘																
	42		«fait Monsieur lapin»																
	43		ça doit pas être bon:↗ (<i>prête sa voix au personnage</i>)																
	44	1 1	<u>regarde le ver</u> (<i>pointe le ver</i>)																
		1 2	[(<i>pointe le poisson au même moment</i>)] (<i>synchronisation demande/réponse</i>)	20	12	5			/pasI:/ (poisson) (<i>pointe le poisson</i>)										
21	45		le poisson oui↘																
	46		«que manges-tu»↗																
	47		demande le lapin au poisson↗ (.)																
	48		«je mange [des larves]»	22	13				/fEpasI/↗ ((?) poisson)										
23	49		oui:																
	50	1 3	<u>où est-ce qu'il est le poisson</u> ↗ (<i>balaie l'image avec son doigt</i>)																
				24	14				(inaudible)										

25	51		dans l'eau↘																
				26	15				/dElo/ ((dans?) l'eau)										
27	52		dans l'eau																
	53		il mange des LARVES (..)																
	54	1 4	oh non «très peu pour moi »(<i>dit "non" de la tête en même temps</i>)																
	55		«dit Monsieur lapin»																
	56		j'en veux pas																
	57		ça doit pas être bon↘ (<i>silence 4 sec.</i>)																
		1 5	(<i>pointe le cochon du doigt</i>) (<i>demande de dénomination</i>)																
				28	16				/Efé/ ((je?) (fais?)) (<i>veut imiter le bruit de l'animal?</i>)										
			(<i>sourit</i>)		17				/DkosI/↘ (un cochon)										
	58		[un cochon]		18				[(<i>imite le bruit du cochon en regardant vers Céline qui est derrière la caméra</i>)]										
29	59		«que manges-tu»↗ (.)																
	60		demande le le lapin au cochon↘																
	61		qu'est-ce qu'il mange un cochon M.↘																
				30	19	6			/vas/ (?) (<i>en montrant quelquechose dans le coin droit de l'image</i>)										
31	62		il mange n'importe quoi↗																
	63		il mange TOUT↘																
	64		des carottes (<i>illustre</i>)																
	65		des pommes de terre: (.)																
	66		de la sala:de↗																
				32	20				/(<i>inaudible</i>)kosI /↗ ((?) cochon)										
33	67		le cochon ben il mange de TOUT↘																

	68		«et bien: (.) pas moi»\																	
	69		«dit Monsieur lapin»\ (..)																	
	70	1 6	oh qu'est-ce que c'est ça:↗ (en pointant la baleine) (silence 3 sec.)																	
				34	21															
35	71		une BALEINE\																	
				36	22															
37	72		«que manges-tu»↗																	
	73		demande le lapin à la baleine↗																	
	74		du PLANCTON\																	
	75		<u>c'est des toutes petites bêtes</u> (en faisant un geste avec ses doigts)																	
	76		<u>des toutes toutes petites bêtes</u> comme ça\ (..)																	
	77		elle est où la baleine↗																	
				38	23	7														
39	78		elle est là\																	
	79	1 7	et ça c'est quoi↗ (.) (balaie l'eau qui entoure la baleine avec son doigt)																	
	80		ça↗																	
	81		[c'est de l'eau]		24															
	82		[elle est dans l'eau la baleine avec les phoques]		25															
				40	26															
41	83		avec les phoques																	

	10 2		ah mais ça «ça pousse pas dans mon jardin»↗																
	10 3		«dit Monsieur lapin» (<i>silence 1 sec.</i>)																
		2 2	[(<i>pointe le renard au même moment</i>)] (<i>synchronisation demande/réponse</i>)	54	36														
55	10 4		le loup↗																
				56	37														
57	10 5		<u>c'est un rena:rd</u> ↗ (..)																
	10 6		<u>c'est un renard</u> ↘																
	10 7		«que manges-tu»↗ (.)																
	10 8		demande le lapin au renard↘																
	10 9		oh: le renard																
	11 0		moi je mange du lapin↗																
	11 1		ouh là là:																
	11 2		attention																
	11 3		et Monsieur lapin il lui dit																
	11 4		«au secours:» (<i>prête sa voix au personnage</i>)																
	11 5		j'ai peur: (..)																
	11 6		regarde↗																
	11 7		oh↗																

	11 8	2 3	le renard se précipite sur le lapin pour le manger (<i>pointe l'image</i>)																
	11 9		ouh là là: (<i>avec une voix tremblotante</i>)																
	12 0		pauvre petit lapin: \ (.) (<i>idem</i>)																
	12 1		tu as vu																
	12 2	2 4	regarde (<i>pointe</i>)																
	12 3	2 5	il a de grandes dents le renard (<i>pointe les dents du renard avec un rire contenu</i>) (4sec.)																
	12 4		«mais il n'arrive																
	12 5		qu'à lui croquer les oreilles» ↗ (<i>touche les oreilles de son fils</i>)																
				58	38	9		/éza/ ↗ ((est?) (jambe?)) (en <i>pointant la jambe du lapin</i>)											
59	12 6		ouais																
				60	39			/ézaékas/ ((jambe?) (cache?))											
61	12 7		et ben oui																
	12 8		il part se cacher \																
	12 9		Monsieur lapin il court il court (<i>associe le geste à la parole : fait le geste de la fuite sur l'image</i>)																
	13 0		et il rentre chez lui tout tremblant ↗																
	13 1		il a peur: \ (.) (<i>avec beaucoup d'émotion</i>)																

	13 2		il a peur le lapin\ (<i>idem</i>)												
	13 3	2 6	oh regarde↗ (<i>pointe</i>)												
	13 4	2 7	on lui a croqué les oreilles\ (<i>pointe les deux oreilles du lapin</i>)												
	13 5		cuic (<i>en touchant les oreilles de son fils</i>)												
				62	40			/épC/ (lapin?)							
63	13 6		ouais le pauvre\												
	13 7		«comme les carottes font pousser les oreilles des lapins»												
	13 8		il se prépare une GRANDE marmite												
	13 9		une grande casserole (.) de carottes												
				64	41	1 0		/f i a p C/ ((qu'est-ce qu'il fait?) lapin) (<i>en pointant le lapin</i>)							
65	14 0		le lapin il cuisine\ (.)												
	14 1	2 8	il prépare des carottes\ (..) (<i>pointe la casserole</i>)												
	14 2		«il trouve ça très bon:»↗												
	14 3		mm:												
	14 4		c'est bon: les caro:ttes (<i>pointe</i>)												
	14 5		regarde son assiette												
	14 6	2 9	elle est toute vide\ (<i>pointe l'assiette</i>)												
	14 7	3 0	il tu as vu comme il est content↗ (<i>pointe certains traits de l'image</i>)												

	14			[il est content:]	66	42	1	[/Dsa/]↗ (un chat) (pointe le lapin)						
	14			[il sourit]		43		[(imite le miaulement du chat)]						
67	15			ah oui										
	15			tu trouves qu'il ressemble à un chat↘ (.)										
	15	3		parce qu'il a de petites oreilles↗ (montre les oreilles)										
	15			voilà↗										
	15			c'est fini↘										
					68	44	1	/Dtitala/↘ (un petit chat là) (pointe la page derrière laquelle se trouve le lapin qui ressemble à un chat)						
69	15			c'est fini l'histoire [de «Bon Appétit Monsieur Lapin»]		45		[/Dti(.)sa/] (un petit chat)						
	15	3		[ça-] (pointe le lapin au même moment)	70	46		[/apC/] (lapin)						
71	15			un lapin										
	15	3		et ça↗ (pointe la carotte)										
	15			qu'est-ce que c'est ça↗										
					72	47		/akOgOt/↘ ((la?) carotte)						
73	16			la CArotte↘										
	16			[ouais la carotte]	74	48	1	[/fiakOgOt/]↗ ((?) (la?)carotte) (en pointant l'image)						
75	16			et ben il veut la manger↘										
					76	49		/apC/ (lapin)						

77	16 3		ouais																
	16 4		il veut la manger la carotte le lapin↘																
	16 5		voilà:↗																
				78	50	1 4	/tapi/↘ (tapis) (en touchant le tapis)												
79	16 6		ouais voilà:																
				80	51		/tapi/↘ ((c'est?) tapis)												
								81	1										tu vas voir
									2										je vais te montrer des des objets
									3										j'ai amené un livre ET des jouets↘
									4										tu veux les voir↗
				82	52		/m/ (acquiescement)												
								83	5										oui↗ (..)
									6										(râchement de gorge)
									7										alors: (4sec.)
									8										<u>regarde</u>
									9										<u>j'ai ça</u> (en sortant le nounours) (4sec.)
									10										<u>pardon</u> (car donne sa fiche au lieu du nounours)
									11										j'ai ça: (..) (donne le nounours)
									12										ça: (sort la brosse)
				84	53		/DRUs/↗ (un ours)(a pris le nounours)												
					54		/ésEvE/↘ ((les?) cheveux) (en prenant la brosse et en l'utilisant pour se coiffer)												
								85	13										ah oui:
									14										tu sais t'en servir↗

						86	55			/ésEvE/↗ ((les?) cheveux)							
											87	15					c'est pour les cheveux↗
											88	56					/wi/↘ (oui)
													89	16			oui (silence 1 sec.)
																	/ErUsésEvE/↘ ((?) ours (?) cheveux) (en prenant le nounours qu'il coiffe) (silence 5 sec.)
													91	17			alors
																	tu as vu tous vu tous ces objets↗ (.)
																	est-ce que tu peux me montrer (.) la poupée↘
													92	58			/m/ (acquiescement)
																	(avec la brosse qu'il a toujours dans sa main il brosse le sac à main)
																	/(?)é(ɡ)RUs/ ((?) ours) (en prenant de nouveau le nounours et en se rapprochant de sa mère)
																	/ésEvE/↘ ((les?) cheveux)(en brossant la tête du nounours tout en montrant à sa mère)
95	16																ouais (silence 2 sec.)
	7																(continue de brosser le nounours)
													96	21			ah::
																	tu me donnes le nounours↗ (en tendant la main)
													97			1	(donne le nounours à Anne)

										98	23			merci
											24			tu l'as peigné↗ (.)
											25			m: (<i>appréciation du résultat</i>)
											26			tu me donnes la brosse aussi↗
											27			je vais le peigner moi (<i>silence 1 sec.</i>)
						99			2					(<i>donne la brosse à Anne</i>)
										100	28			merci
											29			je le peigne↘
						101	61							(<i>inaudible</i>) (<i>en prenant la tasse</i>)
							62							/a.s.a.s/ (<i>la tasse?</i>) (<i>en mettant la main dedans</i>)
										102	30			et est-ce que tu peux me donner le sac à main↗
											31	2		il est là↘(<i>en balayant d'un geste les jouets étalés sur le tapis</i>)
						103			3					(<i>touche le sac</i>)
										104	32			tu peux me le donner↗ (.)
						105			4					(<i>donne le sac à Anne</i>)
										106	33			merci:
											34			et la poupée↗ (.)
											35			est-ce que tu l'as vu la poupée (.) M.↘
											36			tu l'as vue↗
											37			là
											38	3		je crois qu'elle est là (<i>en balayant d'un geste les jouets étalés sur le tapis</i>)
											39			tu me la montres↗ (..)
						107	63	1 5						/pUpé/↘ (<i>poupée</i>) (<i>en la touchant avec la tasse qu'il a encore dans la main</i>)

									108	40			oui:
									109	64	1		/sa/ (ça) (en la pointant encore)
													oui
													et la chaussette↗
									111	65			/m/ (?)
													il y en a -
													tu la vois la chaussette↗ (..)
													tu en as tu en as toi non des chaussettes↘
									113	66			/nI/ (non)
													non↗
													/ésaésè(t?)/ ((c'est ça?) chaussette) (en touchant un de ses chaussons)
									115	67	1		
													tu as de petits chaussons↗
													mais je crois que tu as des chaussettes aussi dessous↘ (3sec.)
													(regarde son pied et essaie de saisir sa chaussette?)
													non↗
													si: regarde
													regarde
													elles sont là::↗ (..) (en touchant et faisant claquer l'élastique de sa chaussette)
	16												
	8												[(rires)]
													(imite Anne et fait claquer plusieurs fois l'élastique de sa chaussette)
													et la tasse
													(on entend un bruit dehors)
													la tasse tu me la donnes↗

125	18 0			[oui]							59		[ben oui::]
											126	60	tu as vu
												61	elle est rose
												62	5 toi elle est bleu la tienne (<i>en touchant de nouveau sa chaussette</i>)
					127	73			/vE/ (veux?) (<i>en essayant d'attraper la brosse</i>)				
											128	63	tu veux
					129	74			/éSvE/ ((les?) cheveux)(<i>en prenant la poupée</i>)				
											130	64	ah: oui
												65	c'est vrai qu'elle est: elle a peut-être besoin d'être peignée
												66	oui
									(<i>coiffe la poupée</i>)				
												67	voi:là↘
												68	et la tasse↗
												69	est-ce que tu l- tu peux me la montrer la tasse↘
												70	pour prendre du café↘
					131	75			/wi/ (oui)				
											132	71	elle est où la tasse
					133	76			/isi/ (ici?) (<i>en touchant le nounours</i>)				
						77			/épJé:/ ((les?) pieds)				
											134	72	les pieds oui
					135	78	2 0		/ékE/ ((?) queue) (<i>en montrant la queue du nounours</i>)				
						79			/akE/ (la queue)				

					85	/abatO/ ((?) bateau) (en prenant la baignoire qu'Anne vient de poser sur le tapis)					
							145	86			oh : (de doute)
					146	86	/ébatO/↘ ((?) bateau)				
							147	87			m::
					148	87	/(inaudible)lɔ/↘ ((?) l'eau)				
							149	88			oui
								89			c'est pour mettre de l'eau dedans↘
								90			mais c'est pas un bateau↗
								91			c'est une baignoire
								92			tu vois ici
								93			il y a des robinets (.)
								94			tu ouvres le robinet
								95			il y a de l'eau
								96			qui coule
								97			c'est pour prendre le bain: (6sec.)
											(examine la baignoire)
											(manipule la pomme de douche)
								98			tu mets de l'eau
								99			tu fais [couler de l'eau
150	18 2							10 0		151	non]
	18 3										tu vas l'abîmer↗
								10 1			non ça casse pas
								10 2	8		pich:: (en inclinant le pommeau de douche)
					152	88	/(inaudible)ikU/ ((?) (il?) coule)				
							153	10 3			oui (.)
								10 4			il y a de l'eau

												10 5			qui coule↘
												10 6			alors
154	18 4											10 7			[c'est une baignoire] [est-ce que je t'ai tout donné]
	18 5														pour prendre le bain↘ (silence 1 sec.)
												155 8			voilà:
						156	89								(inaudible) (en prenant la montre)
															(inaudible) (en essayant de la mettre à un bras) (silence 1 sec.)
												157 9			tu veux la mettre↗
						158	91								/m/ (acquiescement?)
															(inaudible) (se rapproche de sa mère)
159	18 6														tu veux que je t'aide↗ (silence 2 sec.)
												160 0			alors est-ce que tu peux:
												11 1			est-ce que tu as vu le-
						161	93	2 1							/pasI/↘ (poisson)(en le pointant)
												162 2			oui:
												11 3			ouais↘
												11 4			est-ce que tu as vu le cheval↗
						163	94	2 2							/aka/ (?) (en pointant le cheval)

										164	11 5			oui oui
											11 6			tu as vu↗
					165	95			[[<i>imite le trot du cheval en bougeant en rythme</i>]]		11 7			[[<i>Anne l'accompagne</i>]]
	18 7								[[<i>rires</i>]]	166	11 8			[[<i>rires</i>]]
					167	96			/avUsaval/↗ (as vu cheval)					
168	18 8								ah oui					
	18 9						97		[[<i>inaudible</i>]]					
					169	98			/U:/(<i>imite le hennissement du cheval</i>)					
										170	11 9			(<i>imite le hennissement du cheval</i>) (<i>silence 1 sec.</i>)
171	19 0								il est beau::					
										172	12 0			est-ce que tu as vu: la table
											12 1			tu l'as vue la table↘
					173	99	2 3		/la/ (là) (<i>en touchant la chaise avec le cheval qu'il a encore dans la main</i>)					
										174	12 2			m: (<i>de doute</i>)
					175	10 0	2 4		/EbCikUle/ ((le?) bain il coule) (<i>en touchant la baignoire</i>)					
										176	12 3			oui↘
											12 4			il y a de l'eau
											12 5			qui coule↘

										12														et les clés↗	
										12															est-ce que tu les vois les clés↘
										12															là↘ (balaie les objets d'un geste de la main) (silence 3 sec.)
										8		9													
																									(se lève)
									177	10															/ésé/↗ (les clés) (..)
											178	9													hein↗
									179	10															/léUk1é/↗ ((?) où clés) (cherche les clés)
180	19																								
	1																								[ben là regarde
	19																								
	2																								elles sont] elles sont là sur le tapis
	19																								
	3																								les clés pour les bébés
											181	2													oui
																									elles sont GROSSES↗
									182	10															(inaudible) (en regardant dans la mallette)
	19																								
	4																								[ah oui]
											183	4													ah
									184	10															/ékOJI/ ((des?) crayons) (qu'il voit dans la mallette)
										10															/DpəpI/ (un "pimpon") (prend un morceau du camion)
										6															
											185	13													ah oui:

										5			
					186	10				13			
						7			[(inaudible)]	6			[(rires)]
										13			
										7	187		tiens
										13			
										8			attends
										13			
										9			je vais mettre la remorque ↘ (.)
										14			
										0			là (.)
										14			
										1			on va l'accrocher ↗
										14			
										2			tac ↗ (accroche les deux parties du camion)
													(essaie de les décrocher)
										14			
										3			ah non
										14			
										4			tu veux l'enlever (commente ce que fait M.)
										14			
										5			(rires)
										14			
										6			tu veux l'enlever ou l'a-
										14			
										7			voilà
										14			
										8			tu veux le mettre
188	19												
	5												tiens
	19	3											
	6	5											viens t'asseoir là (tape le tapis de la main pour signifier l'emplacement)
										14			
										9	189		attends
										15			
										0			vas-y
190	19												
													viens t'asseoir là ↘

	7																		
										191	15 1								attention (<i>enlève la pomme qui est sur la table et qui risque de tomber</i>)
192	19 8																		regarde
	19 9																		voilà
																			193
																			6 (<i>s'assoit</i>)
194	20 0																		hop (5sec.)
																			(<i>essaie d'accrocher la remorque</i>)
	20 1																		qu'est-ce que c'est ça M.↗
																			195
																			10 8
																			/épapI/ ((c'est?) "pimpon")
196	20 2																		c'est un camion de pompier↗
																			197
																			10 9
																			/wi/ (oui)
198	20 3																		oh c'est un camion je crois
	20 4																		tout court↘
	20 5																		regarde là
	20 6																		regarde (<i>veut mettre la remorque</i>)
																			199
																			11 0
																			/émwa/ ((c'est?) moi)
200	20 7																		c'est toi
	20 8																		qui fait
	20 9																		d'accord (<i>silence 2 sec.</i>)
																			201
																			15 2
																			attends

								15				oui
								15				presque
				202	11							<i>(bruit de forçage)</i> <i>(il commente son effort)</i>
								203	15			oh là là↗
									15			attends
205	21				11							
	0				2							[c'est dur]
	21											
	1								15			[et oui]
	21								15			
	2								8			[c'est dur à faire]
									15			
								206	9			c'est dur
									16			
									0			ça y est (.)
									16			
									1			est-ce que t- est-ce que tu as vu la montre↘
									16			
									2			oui
									16			
									3			tu l'as vue la montre↗
				207	11	2						
					3	5			16			<i>[/pasI/] (poisson) (en le pointant tout en se levant pour revenir près de la mallette)</i>
									4			[est-ce que tu peux me la]
									16			
								208	5			oui
									16			
									6			la montre↗
				209	11	2						
					4	6						<i>/(inaudible)baI/</i> <i>(en pointant dans la mallette)</i>
								210	16			ça↗ (en sortant la balle)

									7				
					211	11 5		/m/ (oui)					
									212	16 8		oui	
										16 9	1 0	et ça↗ (3sec.) (<i>montre le canard</i>)	
								(quelqu'un crie dehors)		17 0		tu connais ça↗	
								(s'oriente vers ce bruit)					
										17 1		ah c'est un enfant	
										17 2		qui crie dehors	
										17 3		il appelle quelqu'un peut-être	
										17 4		je sais pas (<i>silence 6 sec.</i>)	
								(ferme la fenêtre)					
										17 5	1 1	et M↗. (..) (<i>en montrant le canard</i>)	
										17 6		qu'est-ce que c'est ça↗	
					213	11 6		/Dkana/ (un canard)					
									214	17 7		un canard oui↘	
					215	11 7		/tUEt é/ (?) (en s'apprêtant à lancer la balle)					
									216	17 8		tu me le d-	
								[(lance la balle)]		17 9		[oup]	
					217	11 8		/baII/ (ballon)(<i>en partant le chercher à 4 pattes</i>)					

218	21 3		ah oui																
				219	11 9				/ba1I/ (ballon) (voudrait que Céline (à la technique) le lui rende) (il le récupère)										
										220	18 0								tu viens voir M.↗
				221	12 0				/m/ (oui?)(en se rapprochant de la mallette) (silence 1 sec.)										
					12 1				[(inaudible)]	222	18 1								[on] on regardera ça après
											18 2								viens viens t'asseoir
											18 3								tu vas voir↘
223	21 4 6	3 6	tu viens là (tape le tapis de la main pour signifier l'emplacement)																
	21 5		[on regardera après]						(M. a le nez dans la mallette)	224	18 4								je te les montrerai les: [les autres objets après]
											18 5								tu veux prendre ça↗ (la cuillère)
											18 6								qu'est-ce que c'est ça↗
				225	12 2				(inaudible)										
226	21 6		oh tu sais ce que c'est↗																
				227	12 3				(inaudible)										
228	21 7		qu'est-ce que c'est↗																
				229	12 4				(inaudible)										
									(échappe la balle des mains, elle roule)										
										230	18								ouh↗

											20 4			tu aimes bien la pomme comme les bananes aussi↗ (s'appuie sur une info donnée par la maman au tps 1)
											20 5			tu aimes bien les fruits↗ (silence 1 sec.)
					250	13 4			/wi/ (oui)					
										251	20 6			oui
											20 7			et est-ce que tu as vu la CHAISE↗
					252	13 5	2 9		/a1a/ ((elle est?) là) (pointe et touche la chaise)					
253	22 8									254	20 8			[ah oui::]↗
											20 9			tu as vu
											21 0			on peut la mettre comme ça
											21 1			à côté de la table↘
											21 2			et est-ce que tu as vu les clés↗
											21 3			les clés de bébé↘
					255	13 6	3 0		/1a/ (là) (pointe de loin)					
256	22 9										21 4			[ici]↗
	23 0										21 5			[c'est là]
										257	21 6			hein↗
											21 7			oui:
											21 1			regarde (prend les clés et lui montre)

					268		7	(rapproche le nounours et le met sur le lit)											
						14		/m:ɛli/↗ (mets lit)											
						2		(pose le nounours à côté)											
												25							
												0							oui
												25							
								[(a posé le nounours et essaie de soulever la couverture)]				1							[ah::]
												25							
												2							tu vas le mettre-
												25							
												3							vas-y
						270	14												
						3		/m:ɛli/↘ (mets lit)											
												25							
												4							tu veux que je (.) soulève la couverture↗ (en la soulevant)
												25							
								[(place le nounours dans le lit, en position allongée)]				5							[voilà]
												25							
												6							il a sommeil↗ (.)
												25							
												7							<u>voilà</u> ↘ (ajuste la couverture sur le nounours)
												25							
												8							il est dans le lit
												25							
												9							est-ce que tu peux mettre les clés-
												26							
												0							elles sont là les clés
												26							
												1							je les ai oubliées (place les clés sur le tapis)
												26							
												2							est-ce que tu peux les mettre dans la boîte
												26							
												3	1						dans la boîte euh: en bois (en pointant la boîte)
												6	6						

				272			8	(met les clés dans la boîte)							
									273	26 4					oui:
										26 5					tu as vu↗ (.)
										26 6					elles passent bien↘
				274	14 4			/asèz/ ((la?) chaise) (qu'il prend)							
									275	26 7					oui la chaise
				276	14 5			/(inaudible)a(1?)ataasèz/ ((?) table (?) chaise) (en rapprochant la chaise de la table)							(rapproche la table de M.)
									277	26 8					ah:
										26 9					tu veux la mettre à côté de la table
										27 0					ben oui
										27 1					c'est logique
				278	14 6			/asèz/ ((la?) chaise)							
										27 2					oui (3sec.)
										27 3					est-ce que tu peux me donner (.) la POMME et le NOUNOURS↗
										27 4 7	1				est-ce que tu peux me donner (.) dans la main↘ (tend la main)
										27 5					s'il te plaît
				280			9	(donne le nounours à Anne)							

										281	27 6				oui
								282							(tente de donner la pomme à Anne mais elle lui glisse des mains)
									14 7						[/égO/] (est grosse)
												283	27 8		elle glisse oui
													27 9		mer:ci↘
													28 0		est-ce que tu peux mettre la pomme sur le lit↗
													28 1		est-ce qu'elle passe d'après toi la pomme sur le lit↘
													28 2		je te la rapproche↘
													28 3		tu peux la mettre sur le lit la pomme↗
								284	14 8						/Dba l I /↗ (un ballon) (en levant la main dans laquelle il tient la balle et se tournant vers sa mère)
	23 3												28 4		[oui] (4sec.)
													28 5		et est-ce que tu peux me donner le lit ET la chaise↘
													28 6	1 8	s'il te plaît↘ (en ouvrant la main)
								286	14 9						/(inaudible) a s è z / ((?) (la?) chaise) (silence 2sec.)
															(se rapproche des objets, prend le nounours et se tourne vers la chaise)

											287	28 7			ah:: (6sec.)
															(tire la chaise, le nounours tombe de ses mains)
													28 8		tu l'asseois le nounours↗
						288	15 0								/a.sO/ (asseois?)
							15 1								/a.fC/↘ (a faim)
							15 2								/a.fC/↗ (a faim) (essaie d'asseoir le nounours sur la chaise)
							15 3								/ERUs/↗ ((?) ours)
											289	28 9			je vais te-
												29 0			je vais le rapprocher (lui rapproche table et chaise)
290	23 4														il a faim l'ours↗
											291	29 1			oui↗
												29 2			tu veux l'asseoir↗ (12sec.)
															(tente d'asseoir le nounours sur la chaise, il s'y prend à plusieurs reprises)
												29 3			c'est bien::
												29 4			hop (aide M. à asseoir le nounours sur la chaise et à le rapprocher de la table) (silence 4sec.)
						292	15 4								/a.fCÉRUs/↗ (il a faim l'ours)

									293	29 5		ouh:↗ (maintient le nounours qui manque de tomber)
					294	15 5		/afC[ÉRUS/↗ (il a faim l'ours)		29 6		[alors qu'est-ce que tu vas lui donner à manger:]↗
						15 6		/afC/](il a faim)				
						15 7		[(inaudible)]	295	29 7		[qu'est-ce que tu vas lui donner] à manger au nounours
					296	15 8		/DbalI/ (un ballon) (en amenant le ballon au niveau de la bouche du nounours)				
297	23 5									29 8		[oh] (d'étonnement)
	23 6								298	29 9		[tu es sûr]↗ [il peut jouer au ballon]
										30 0		mais est-ce qu'il va manger (.) le ballon↘
										30 1		je crois pas
								(pose le ballon sur la table devant le nounours)				
					299	15 9		(inaudible) (en rapprochant le ballon de la bouche du nounours)				
									300	30 2		oh↗
										30 3		m (de dégoût)
										30 4		(bruits de mastication)
										30 5		oh j'aime pas les ballons moi↘ (prête sa voix au personnage)

										30 6			je préfère les grosses pommes ou: (.) ou du café (silence 3 sec.)
													(amène la pomme furtivement près de la bouche du nounours puis la retire) (il joue)
						301	16 0						/épabI/ ((c'est?) pas bon) (prête sa voix au nounours en regardant Anne)
										302	30 7		oh- (de surprise)
											30 8		il aime pas la pomme le nounours↗
						303	16 1	3 3					/nI/ (non) (en faisant "non" de la tête)
										304	30 9		ah bon↘ (..)
											31 0		il a le droit hein de pas aimer↘
											31 1		(M. échappe la balle des mains) et:
						305	16 2				31 2		[/ba1I/] (ballon) [hop]
										306	31 3		oh là là (essaie de récupérer la balle)
											31 4		oh (..) (idem)
											31 5	2	tiens (en lui tendant la balle)
						307	16 3						/ésO/ (est chaud?)(en tapant la balle avec la cuillère qu'il a en main)

										308	316	19	regarde (<i>en montrant le lapin en peluche</i>) (<i>silence 3 sec.</i>)
										309	164		/apC/ (lapin)
										310	317		ah oui
											318		un lapin↘
											319		tu as vu ses grandes oreilles↗
										311	165		[<i>(inaudible)</i>]
										312	320		[est-ce que-] est-ce que tu peux le faire sauter le lapin↘
											321		montre-moi
											322		comment il fait
											323		quand il saute le lapin↘
											324		tiens↗
											325		prends-le dans ta main↗ (<i>silence 2 sec.</i>)
													(<i>M. tape la balle à l'aide de la cuillère qu'il a toutes les deux en main</i>)
	237											326	[tu veux pas le prendre]↗
313	238												M. on pose le petit ballon là↗
	239												et puis tu le récupères après↗
	240												je le garde↗ (.)
	241												non↗

321	25 2			non tu le veux pas									
					322	17 0							
										323	33 2		oui
											33 3		mais je crois que le nounours il veut-
											33 4		il veut: il veut sauter
											33 5		tu essaies de le faire sauter le nounours↗
											33 6		vas-y
											33 7		essaie
											33 8		il veut sauter (..)
											33 9		tu le fais sauter↗ (silence 2 sec.)
					324				1 2				(M. assis essaie de sauter sur lui-même)
										325	34 0		comment il fait↗
											34 1		c'est toi
											34 2		qui saute↗
	25 3										34 3		mais lui il veut sauter↗
											34 4		comment il peut sauter↗
				[(rires)]	326				1 3		34 5		comment il peut (.) faire pour sauter
						17 1					34 6		[(inaudible)]
											34 7		essaie]

											365	41 7			d'a:ccord
												41 8			tu es fort↗
					366	18 9									/ésové/ (?)
						19 0									/(inaudible)ésové/ (?)
						19 1									[/dodo/] (dodo) (en regardant le lit)
															(a trouvé l'éponge et frotte la mallette avec)
											367	41 9			ça c'est une éponge oui
												42 0			c'est pour-
												42 1			ouais ça sert à ça↘
368	25 8														tu viens voir les images↗
					369	19 2									/m/ (acquiescement?)
370	25 9														et puis après tu regarderas dans la boîte↗
											371	42 2			(rires)
373	26 0				372	19 3									*/ à Anne* [elle est magique cette boîte]
						19 4					374	42 3			[/D1U/] (un loup) (a vu la marionnette renard dans la mallette)
	26 1											42 4			[/D1U/] (un loup)
															[(rires)]
					375	19 5									[(rires)]
						19 6									[/D1U/] (un loup)

												2				
												44				
												3				des crayons de toutes les couleurs↘
												44				
												4				pas de toutes les couleurs mais:
												44				
												5				il y a du rouge du bleu et du jaune↘
												395	20			/zɔn/ (jaune)
												6				
												396	44			oui (.)
												6				
												44				et ça↗ (sort les marionnettes)
												7				(silence 2 sec.)
												397	20			/apɔ/ (lapin)
												7				
												398	44			oui
												8				
												44				tu as vu↗
												9				
												45				ce sont des marionnettes↗
												0				
												45				qu'on met sur les doigts (..)
												1				
												45				coucou M. prête sa voix au
												2				personnage) (.)
												45				je suis le lapin:
												3				(en manipulant chaque marionnette tour
																à tour)
												45				je suis le renar:d
												4				
												45				est-ce que tu veux jouer avec nous↗
												5				
												45				(touche le lapin)
												6				tu en veux un↗ (.)
												45				tu veux le prendre↗
												7				

	27 5		alors vas-y↗																	
				421																(M. tente de lui mettre mais la marionnette lapin tombe par terre)
422	27 6		non↗																	
	27 7		ça tient pas↗ (voix aiguë)																	
											423	49 3								oup (donne le renard à la mère en lui mettant sur son doigt) (silence 4 sec.)
				424																(M. tend le lapin à sa mère, elle l'ajuste à son propre doigt)
			(a les deux marionnettes au doigt et regarde M.)																	
						21 4														/apCÉlU/ (lapin et loup)
425	27 8		et renar:d (rectifie)																	
	27 9	2	bonjour monsieur renard (agite la marionnette)																	
	28 0	3	bonjour monsieur lapin (agite la marionnette)																	
	28 1		qu'est-ce qu'il mange monsieur lapin↘																	
				426		21 5														/akOgOt/ ((la?) carotte)
427	28 2		des carottes↗																	
	28 3		et le renard qu'est-ce qu'il mange↗																	
				428		21 6														/épOm/ ((des?) pomme)
429	28 4		des pommes et puis																	
				430	21															/épwaR/ ((des?) poires)

					7														
431	28 5																		
	28 6																		
	28 7																		
	28 8	4																	
	28 9																		
	29 0	5																	
					432	21 8													
433	29 1																		
	29 2																		
					434	21 9													
435	29 3																		
	29 4																		
	29 5																		
	29 6																		
	29 7	6																	
	29 8																		

443	30 8		tu veux le faire toi la petite histoire avec les marionnettes↗																
	30 9		tu veux raconter↗																
	31 0		tu me la racontes↗ (..)																
	31 1		est-ce qu'ils sont copains↗ (.)																
	31 2		hein M.↗ (.)																
	31 3		tu préfères le camion↗																
	31 4		[[rires]]									49 5							[[rires]]
	31 5		*à Anne* il préfère le camion↘																
				444	22 7				/adEpaɪI/ ((il y en a?) deux "pimpons") (silence 1 sec.)										
445	31 6		c'est la remorque↗																
	31 7		c'est la remorque↘																
	31 8		[de l'autre côté]	446	22 8	4 4			[/(?) mamB/] ((?) maman)(montre un détail du camion avec son doigt et demande à sa mère de l'aider)			49 6							[tous les garçons] qu'on rencontre (.)
	31 9		[sur ça]		22 9	4 5			[/(?) mamB/] ((?) maman) (montre un détail du camion avec son doigt et demande à sa mère de l'aider)			49 7							flashent [sur le camion]
447	32 0		ça c'est pour euh: c'est pour																
	32 1		regarde c'est pour accrocher la remorque là dans le camion																

	32 2	4 2	[qui est ici] (<i>essaie de montrer à M.</i>)	448	23 0	[/atBma/] (attends)							
	32 3	4 3	[dans le petit trou] (<i>idem</i>)		23 1	[/ma/]↗ (moi)							
					23 2	/ma/↗ (moi)							
449	32 4		oui je sais										
	32 5		tu veux faire										
	32 6		mais je te montre↗										
	32 7		je te dis										
	32 8		ce que c'est↗ (<i>silence 3 sec.</i>)										
				450	23 3	/mamB/ (maman)							
451	32 9		oui										
				452	23 4	/ékamJIpapa/ ((?) camion papa?)							
453	33 0		oui										
				454	23 5	/Odé/ (?)							
455	33 1		il est beau:										
				456	23 6	/Odé/ (?)							
457	33 2		il est de quelle couleur↗										
				458	23 7	/papIédE/↗ ((pimpon?) (?) deux)							

ANNEXE 7 : COMPORTEMENTS COMMUNICATIFS

	Nombre de comportements communicatifs en valeurs brutes			
	Situation 1	Situation 2	Situation 3	Totalité de la rencontre
Léon	9	97	27	128
Marius	49	179	29	257
Richard	20	122	32	174
Milan	134	319	85	538
Maxime	95	90	24	209
Eymeric	97	265	24	386
Timothée	17	139	45	186
Julien	8	166	41	215
Loïse	20	251	74	345
Paula	9	94	48	151
Camille	29	95	21	145
Tessa	34	163	18	215
Célia	98	318	25	441
Moyennes	47,62	176,77	37,92	328,00
Ecart-types	43,04	84,48	20,72	159,81

	Nombre de comportements communicatifs en une minute			
	Situation 1	Situation 2	Situation 3	Totalité de la rencontre
Léon	3,44	9,45	11,65	8,42
Marius	8,67	9,16	8,06	9,03
Richard	6,63	9,36	6,30	8,23
Milan	14,92	15,90	19,39	16,09
Maxime	11,97	6,83	5,33	8,21
Eymeric	15,69	17,99	19,20	17,41
Timothée	5,83	10,69	9,64	9,04
Julien	3,18	10,20	11,44	8,48
Loïse	6,42	12,37	16,75	12,40
Paula	2,40	5,05	6,29	5,03
Camille	8,57	7,07	10,24	7,69
Tessa	9,81	8,47	3,93	7,87
Célia	13,46	15,76	9,87	14,70
Moyennes	8,54	10,64	10,62	10,20
Ecart-types	4,45	3,87	5,07	3,73

ANNEXE 8 : RESULTATS OBTENUS AUX ECHELLES DU REYNELL III

Prénoms	Age	SCORES OBTENUS AU REYNELL III							
		COMPREHENSION				EXPRESSION			
		Score Brut	Percentiles	DS	Age équivalent en mois	Score Brut	Percentiles	DS	Age équivalent en mois
Paula	23 mois 28 j	35	100	2,9	33	12	82	0,9	28
Camille	23 mois 22 j	19	71	0,5	25	0	8	-1,4	21
Loïse	24 mois	23	83	0,9	27	8	50	0	25
Célia	24 mois 21 j	13	35	-0,4	22	8	50	0	25
Tessa	23 mois 13 j	27	96	1,7	28	6	36	-0,4	21
Moyennes filles	23 mois 29 j	23,4	77	1,12	27	6,8	45,2	-0,2	24
Léon	24 mois 16 j	8	14	-1,1	23	4	20	-0,8	21
Milan	24 mois 10 j	11	25	-0,7	23	9	59	0,2	26
Maxime	23 mois 10 j	13	37	-0,3	22	5	28	-0,6	21
Julien	24 mois 22 j	16	50	0	24	5	27	-0,6	21
Marius	23 mois	15	49	0	23	6	36	-0,4	21
Richard	23 mois 23 j	11	27	-0,6	21	6	36	-0,4	21
Eymeric	24 mois 23 j	13	35	-0,4	22	8	50	0	25
Timothée	24 mois 30 j	12	30	-0,5	22	6	34	-0,4	21
Moyennes garçons	24 mois 5 j	12,4	33,4	-0,5	22,5	6,1	36,3	-0,4	22,1
Moyennes enfants	24 mois 3 j	17,1	52,1	0,2	24,4	6,4	40,1	-0,3	22,9

ANNEXE 9 : RESULTATS DE L'ANALYSE PSYCHOLINGUISTIQUE

Enfants	Indices Psycholinguistiques			% par Catégories Grammaticales				Intelligibilité		
	LME	IVOC	IDL	% Noms	% Prédicats	% ICF	% Autres	% Énoncés intelligibles	% Énoncés partiellement intelligibles	% Énoncés inintelligibles
Léon	1,48	42	0,37	45,2	14,3	14,3	26,2	57,4	13,0	29,6
Marius	1,79	83	0,47	54,2	18,1	16,9	10,8	67,0	10,4	22,6
Richard	1,44	50	0,46	46,0	16,0	20,0	18,0	68,2	8,2	23,6
Milan	2,33	172	0,38	34,3	29,7	25,6	10,5	74,0	18,5	7,4
Maxime	2,05	60	0,29	40,0	18,3	21,7	20,0	61,9	12,2	26,0
Eymeric	1,57	86	0,50	37,2	20,9	24,4	17,4	70,1	8,2	21,7
Timothée	1,93	80	0,46	47,5	16,3	22,5	13,8	75,0	7,9	17,1
Julien	1,90	45	0,33	44,4	8,9	26,7	20,0	56,6	18,4	25,0
Loïse	1,40	80	0,32	32,5	21,3	30,0	16,3	92,7	0,8	6,5
Paula	2,55	81	0,22	28,4	24,7	35,8	11,1	92,2	7,8	0,0
Camille**	1,42	27	0,32	48,1	11,1	14,8	25,9	55,2	13,8	31,0
Tessa	1,24	36	0,31	38,9	27,8	16,7	16,7	73,3	8,9	17,8
Célia	1,61	90	0,26	33,3	26,7	24,4	15,6	74,4	5,8	19,8
Moyennes	1,75	71,69	0,36	40,8	19,5	22,6	17,1	70,6	10,3	19,1
Écarts-types	0,39	37	0,09	7,5	6,4	6,2	5,1	12,0	4,9	9,3
MINI	1,24	27	0,22	28,4	8,9	14,3	10,5	55,2	0,8	0,0
MAXI	2,55	172	0,50	54,2	29,7	35,8	26,2	92,7	18,5	31,0

** moins de 50 énoncés intelligibles

ANNEXE 10 : CLASSIFICATION GRAMMATICALE DES PRODUCTIONS DES ENFANTS : EXEMPLES

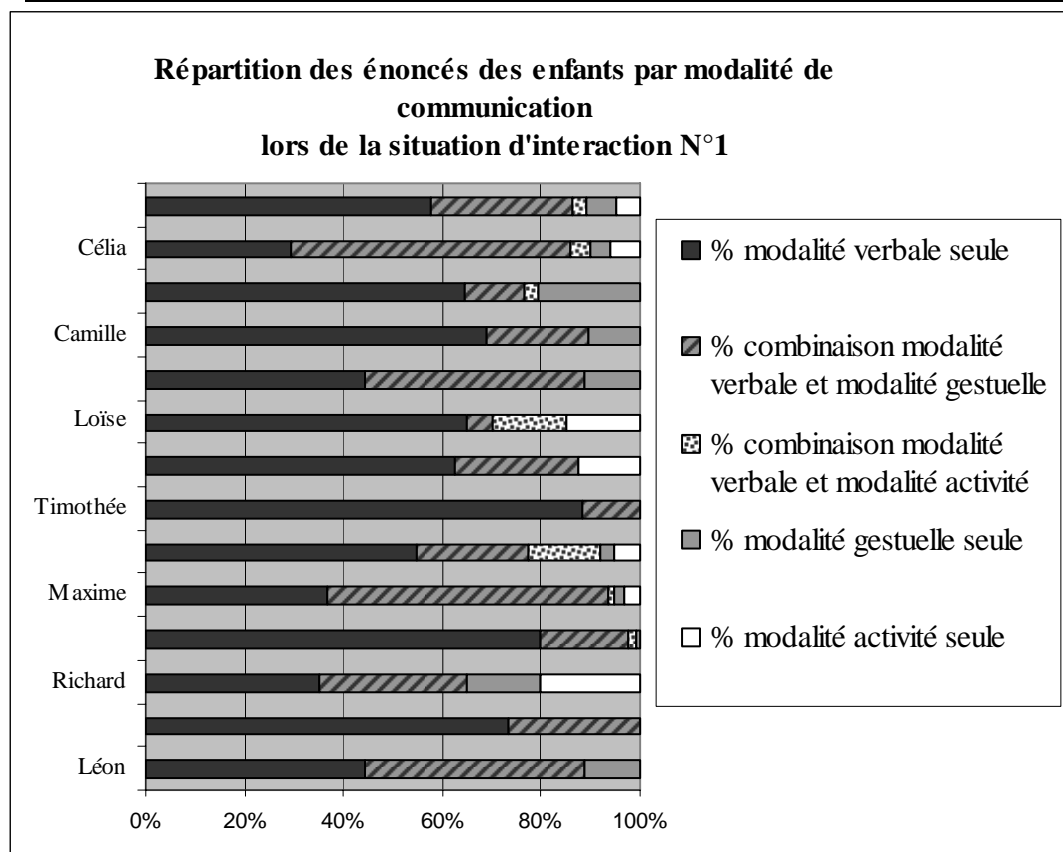
NOMS	PREDICATS	ICF : Indices de Classes Fermées	AUTRES
<u>Noms propres</u> "Maman", "Popi", "Tchoupi"...	<u>Verbes</u> "manger", "avoir", "donner", "être", présentatif "c'est"	<u>Adverbes</u> "là", "encore", "pas" (négation), "vite", "plus"(négation)	<u>Fillers</u> Présence des sons suivants "a/E/F/i/é/è/o/o" ou de syllabes (lé/ sa/ ko) etc constituant des ébauches de déterminants, pronoms ou auxiliaires "akagOt", "EkOkO", "émBzé"
<u>Noms communs</u> "la maman", "oiseau", "pomme", "pimpon" pour "camion"	<u>Adjectifs</u> "gros", "rouge", "tombé", "cassé", "assis"	<u>Déterminants</u> "un/une/des", "le/la/les"	<u>Onomatopées</u> "pimpon" en faisant le bruit du camion de pompier, "miam", "boum", "äie"
		<u>Pronoms</u> "il/elle", "moi/je", "le/la"	<u>Interjections</u> "ah", "oh"
		<u>Prépositions</u> "à", "dans", "dessus"	<u>Régulateurs</u> "oui/non"
		<u>Conjonctions</u> "et"	
		<u>Auxiliaires</u> "vouloir", "avoir/être"	

ANNEXE 11 : REPARTITION DES MOTS
DIFFERENTS PRODUITS PAR CHAQUE ENFANT EN
CATEGORIES GRAMMATICALES : VALEURS
BRUTES

Enfants	IVOC	Catégories Grammaticales en valeurs brutes			
		Noms	Prédicats	ICF	Autres
Léon	42	19	6	6	11
Marius	83	45	15	14	9
Richard	50	23	8	10	9
Milan	172	59	51	44	18
Maxime	60	24	11	13	12
Eymeric	86	32	18	21	15
Timothée	80	38	13	18	11
Julien	45	20	4	12	9
Loïse	80	26	17	24	13
Paula	81	23	20	29	9
Camille	27	13	3	4	7
Tessa	36	14	10	6	6
Célia	90	30	24	22	14
Moyennes	71,7	28,2	15,4	17,2	11,0
Ecarts-types	37,0	12,9	12,4	11,1	3,4
MINI	27	13	3	4	6
MAXI	172	59	51	44	18

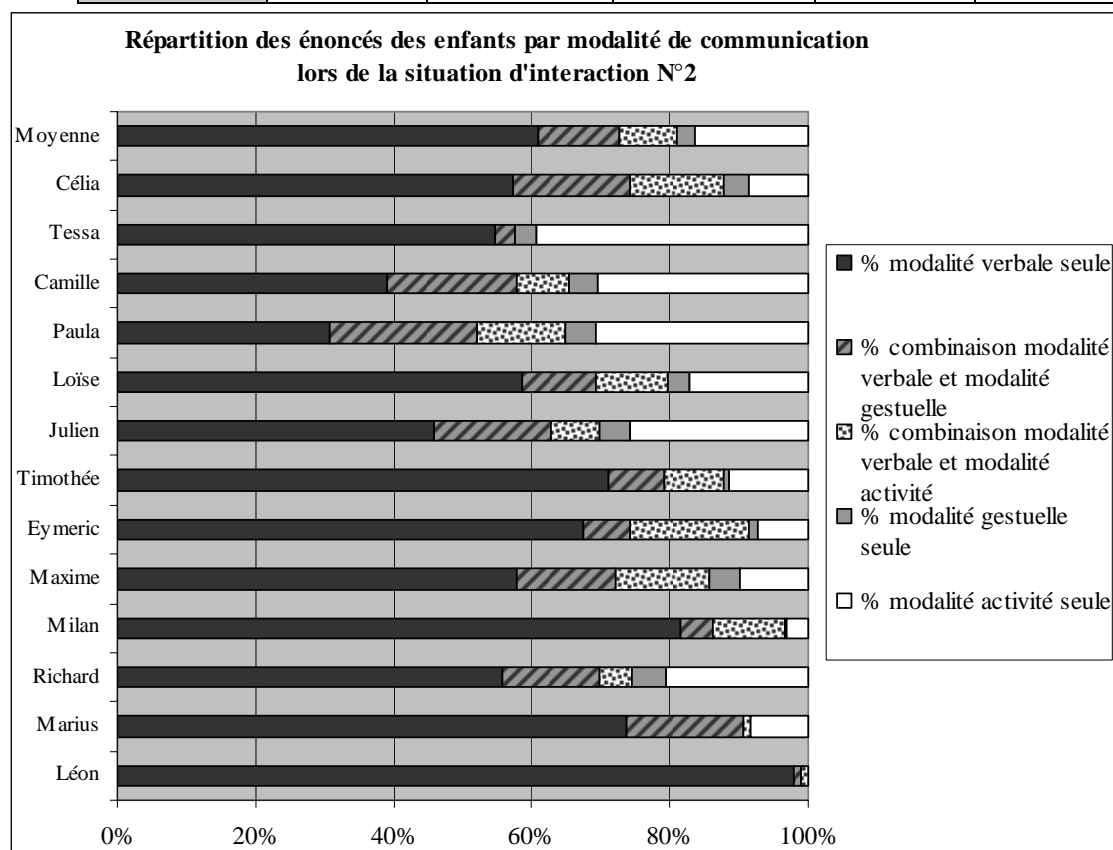
ANNEXE 12 : ETUDE DE LA MULTICANALITE LORS DE LA SITUATION N°1

	% Verbal Seul	% Verbal+Gestes	% Verbal+Activité	% Gestes Seuls	% Activité Seule
Léon	44,4	44,4	0,0	11,1	0,0
Marius	73,5	26,5	0,0	0,0	0,0
Richard	35,0	30,0	0,0	15,0	20,0
Milan	79,9	17,9	1,5	0,7	0,0
Maxime	36,8	56,8	1,1	2,1	3,2
Eymeric	54,6	22,7	14,4	3,1	5,2
Timothée	88,2	11,8	0,0	0,0	0,0
Julien	62,5	25,0	0,0	0,0	12,5
Loïse	65,0	5,0	15,0	0,0	15,0
Paula	44,4	44,4	0,0	11,1	0,0
Camille	69,0	20,7	0,0	10,3	0,0
Tessa	64,7	11,8	2,9	20,6	0,0
Célia	29,6	56,1	4,1	4,1	6,1
Moyennes	57,5	28,7	3,0	6,0	4,8
Ecart-types	18,3	16,9	5,4	6,9	6,8
MINI	29,6	5,0	0,0	0,0	0,0
MAXI	88,2	56,8	14,4	20,6	20,0



ANNEXE 13 : ETUDE DE LA MULTICANALITE LORS DE LA SITUATION N°2

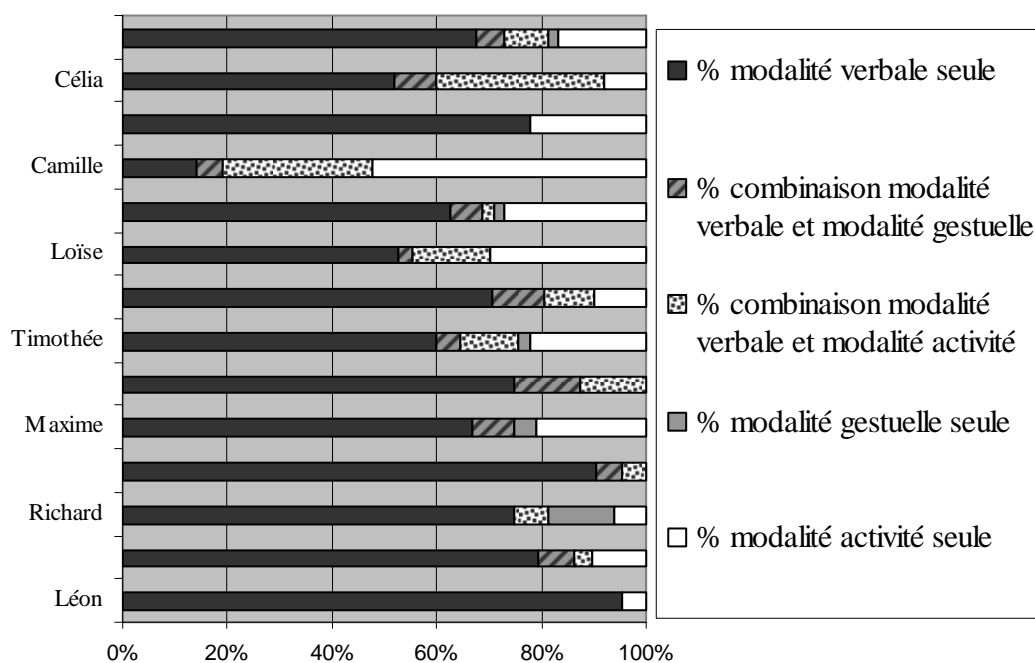
	% Verbal Seul	% Verbal+Gestes	% Verbal+Activité	% Gestes Seuls	% Activité Seule
Léon	97,9	1,0	1,0	0,0	0,0
Marius	73,7	16,8	1,1	0,0	8,4
Richard	55,7	13,9	4,9	4,9	20,5
Milan	81,5	4,7	10,3	0,3	3,1
Maxime	57,8	14,4	13,3	4,4	10,0
Eymeric	67,5	6,8	17,0	1,5	7,2
Timothée	71,2	7,9	8,6	0,7	11,5
Julien	45,8	16,9	7,2	4,2	25,9
Loïse	58,6	10,8	10,4	3,2	17,1
Paula	30,9	21,3	12,8	4,3	30,9
Camille	38,9	18,9	7,4	4,2	30,5
Tessa	54,6	3,1	0,0	3,1	39,3
Célia	57,2	17,0	13,5	3,8	8,5
Moyennes	60,9	11,8	8,3	2,7	16,4
Ecart-types	17,8	6,5	5,3	1,9	12,1
MINI	30,9	1,0	0,0	0,0	0,0
MAXI	97,9	21,3	17,0	4,9	39,3



ANNEXE 14 : ETUDE DE LA MULTICANALITE LORS DE LA SITUATION N°3

	% Verbal Seul	% Verbal+Gestes	% Verbal+Activité	% Gestes Seuls	% Activité Seule
Léon	95,5	0,0	0,0	0,0	4,5
Marius	79,3	6,9	3,4	0,0	10,3
Richard	75,0	0,0	6,3	12,5	6,3
Milan	90,6	4,7	4,7	0,0	0,0
Maxime	66,7	8,3	0,0	4,2	20,8
Eymeric	75,0	12,5	12,5	0,0	0,0
Timothée	60,0	4,4	11,1	2,2	22,2
Julien	70,7	9,8	9,8	0,0	9,8
Loïse	52,7	2,7	14,9	0,0	29,7
Paula	62,5	6,3	2,1	2,1	27,1
Camille	14,3	4,8	28,6	0,0	52,4
Tessa	77,8	0,0	0,0	0,0	22,2
Célia	52,0	8,0	32,0	0,0	8,0
Moyennes	67,5	5,5	8,5	1,9	16,6
Ecart-types	20,5	3,9	10,4	3,5	14,7
MINI	14,3	0,0	0,0	0,0	0,0
MAXI	95,5	12,5	32,0	12,5	52,4

Répartition des énoncés des enfants par modalité de communication lors de la situation d'interaction N°3



ANNEXE 15 : ETUDE DE LA MULTICANALITE LORS DE LA RENCONTRE

	% Verbal Seul	% Verbal +Gestes	% Verbal + Activité	% Gestes Seuls	% Activité Seule
Léon	93,8	3,1	0,0	1,6	1,6
Marius	74,3	17,5	1,2	0,0	7,0
Richard	56,9	13,2	4,6	7,5	17,8
Milan	82,5	8,0	7,2	0,4	1,9
Maxime	49,3	33,0	6,2	3,3	8,1
Eymeric	64,8	11,1	16,1	1,8	6,2
Timothée	67,7	8,1	9,1	1,1	14,0
Julien	51,2	15,8	7,4	3,3	22,3
Loïse	57,7	8,7	11,6	2,3	19,7
Paula	41,7	17,9	8,6	4,0	27,8
Camille	41,4	17,2	9,0	4,8	27,6
Tessa	58,1	4,2	0,5	5,6	31,6
Célia	50,8	25,2	12,5	3,6	7,9
Moyennes	60,8	14,1	7,2	3,0	14,9
Ecart-types	15,6	8,4	4,8	2,1	10,3
MINI	41,4	3,1	0,0	0,0	1,6
MAXI	93,8	33,0	16,1	7,5	31,6

ANNEXE 16 : TYPOLOGIE DES ECHANGES ET EXEMPLES EXTRAITS DES CORPUS

Echanges binaires	Déf°	Echanges définis par la paire adjacente initiative/réactive (I/R)	
	Ex	Mère	Léon
			/(une?)kagOt/ (I) ((une?) carotte) (<i>en pointant sur le livre</i>)
	et ouais il a une carotte↘ (R)		
Echanges ternaires	Déf°	Echanges binaires complétés par une troisième intervention qui témoigne de la bonne réception du message (évaluative) (I/R/E)	
	Ex	Mère	Paula
		c'est quoi ça (<i>pointe la carotte</i>) (I)	
			/séunka::Ot/ (c'est une carotte) (R)
	ouais (E)		
Echanges par cycle	Déf°	Échanges constitués par la succession de plusieurs échanges binaires ou ternaires	
	Ex	Mère	Milan
		qu'est-ce qu'il mange Milan↗ (I)	
			/wi/ (oui) (R)
		tu connais ça↘ (I)	
			/imBékabanane/ (il mange (la?) banane) (R)
oui::↗			
	il mange une BANANE↗ (E)		
Echanges tronqués	Déf°	Initiative n'entraînant pas d'enchaînement : soit l'interlocuteur ne répond pas, soit il initie un nouvel échange	
	Ex	Mère	Marius
		il tu as vu comme il est content↗ (R0) (<i>pointe certains traits de l'image</i>)	
		[/Dsa/]↗ (un chat) (R0) (<i>pointe le lapin</i>)	

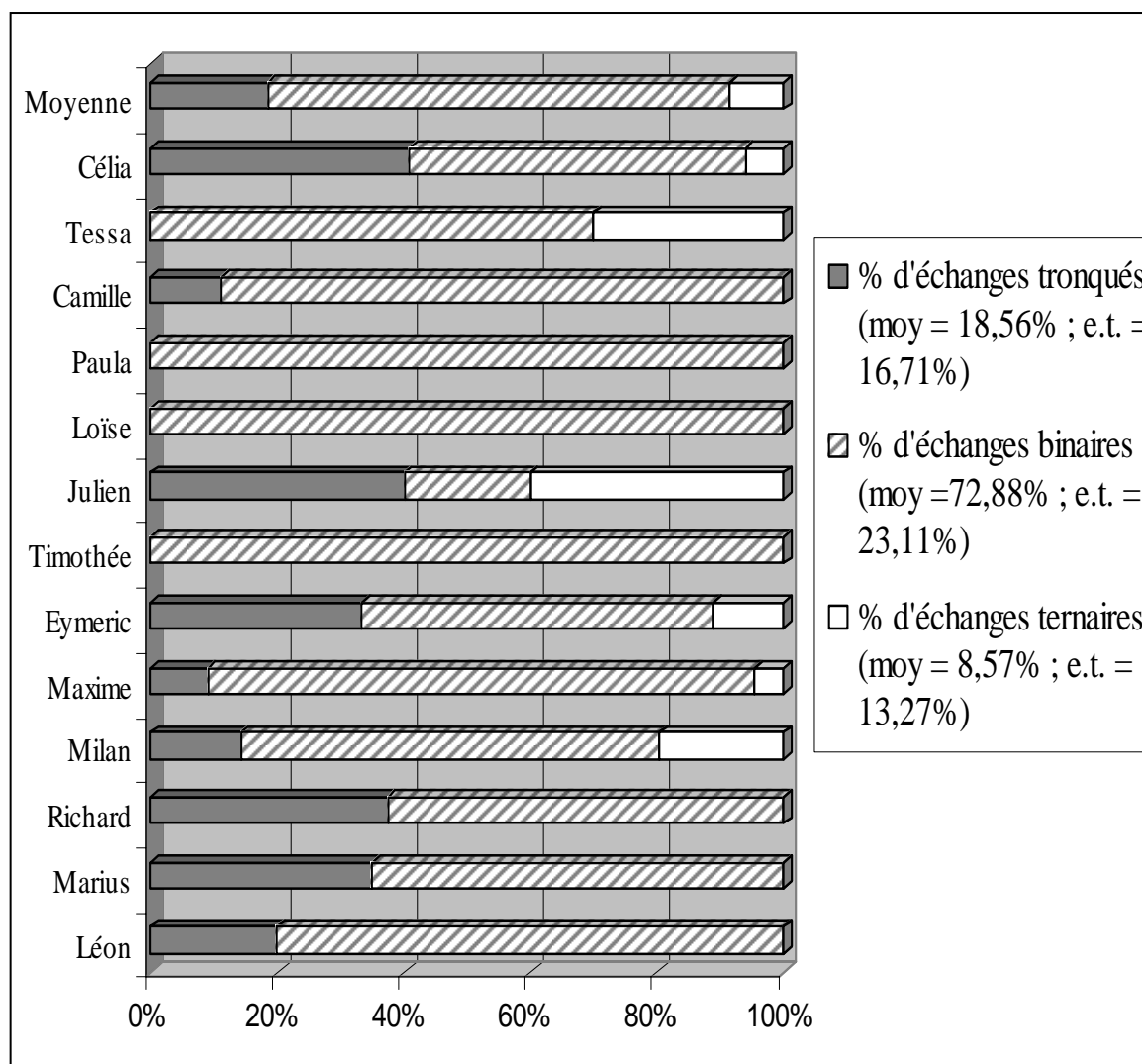
ANNEXE 17 : CATEGORISATION DES ECHANGES DE LA SITUATION D'INTERACTION N°1 PAR DYADE (VALEURS BRUTES)

DYADES	Echanges tronqués			Echanges binaires				Echanges ternaires			Cycles (première lecture seulement)			Nb d'échanges tronqués + binaires + ternaires	Nb d'échanges binaires + ternaires	Echanges à l'initiative de la mère	Echanges à l'initiative de l'enfant
	I mère	I enfant	total	I mère	I enfant	monolog mère	total	I mère	I enfant	total	I mère	I enfant	total				
Léon	0	1	1	1	4	0	5	2	0	2	1	0	1	8	7	3	5
Marius	5	7	12	8	13	0	21	17	0	17	8	2	10	50	38	30	20
Richard	1	6	7	1	10	1	12	3	0	3	0	1	1	22	15	5	16
Milan	7	8	15	15	37	1	53	21	11	32	5	10	15	100	85	44	56
Maxime	15	6	21	14	57	7	78	8	3	11	0	5	5	110	89	44	66
Eymeric	4	12	16	26	20	0	46	7	4	11	8	7	15	73	57	37	36
Timothée	2	0	2	8	1	1	10	8	0	8	2	0	2	20	18	19	1
Julien	2	2	4	0	1	0	1	0	2	2	0	0	0	7	3	2	5
Loïse	2	0	2	13	2	0	15	2	0	2	3	0	3	19	17	15	2
Paula	13	0	13	2	1	3	6	6	0	7	1	1	2	26	14	32	1
Camille	7	1	8	5	8	1	14	13	0	13	5	3	8	35	27	26	9
Tessa	2	0	2	9	7	1	17	5	3	8	2	2	4	27	25	17	10
Célia	1	27	28	7	35	0	42	0	4	4	0	5	5	74	46	8	66
Moyennes	4,69	5,38	10,08	8,38	15,08	1,15	24,62	7,08	2,08	9,23	2,69	2,77	5,46	43,92	33,92	21,69	22,54
Ecart-types	4,70	7,57	8,37	7,31	17,54	1,95	23,01	6,47	3,15	8,32	2,93	3,14	5,09	34,54	28,05	15,00	24,89
MINI	0	0	1	0	1	0	1	0	0	2	0	0	0	7	3	2	1
MAXI	19	27	28	26	57	7	78	21	11	32	8	10	15	110	89	44	66

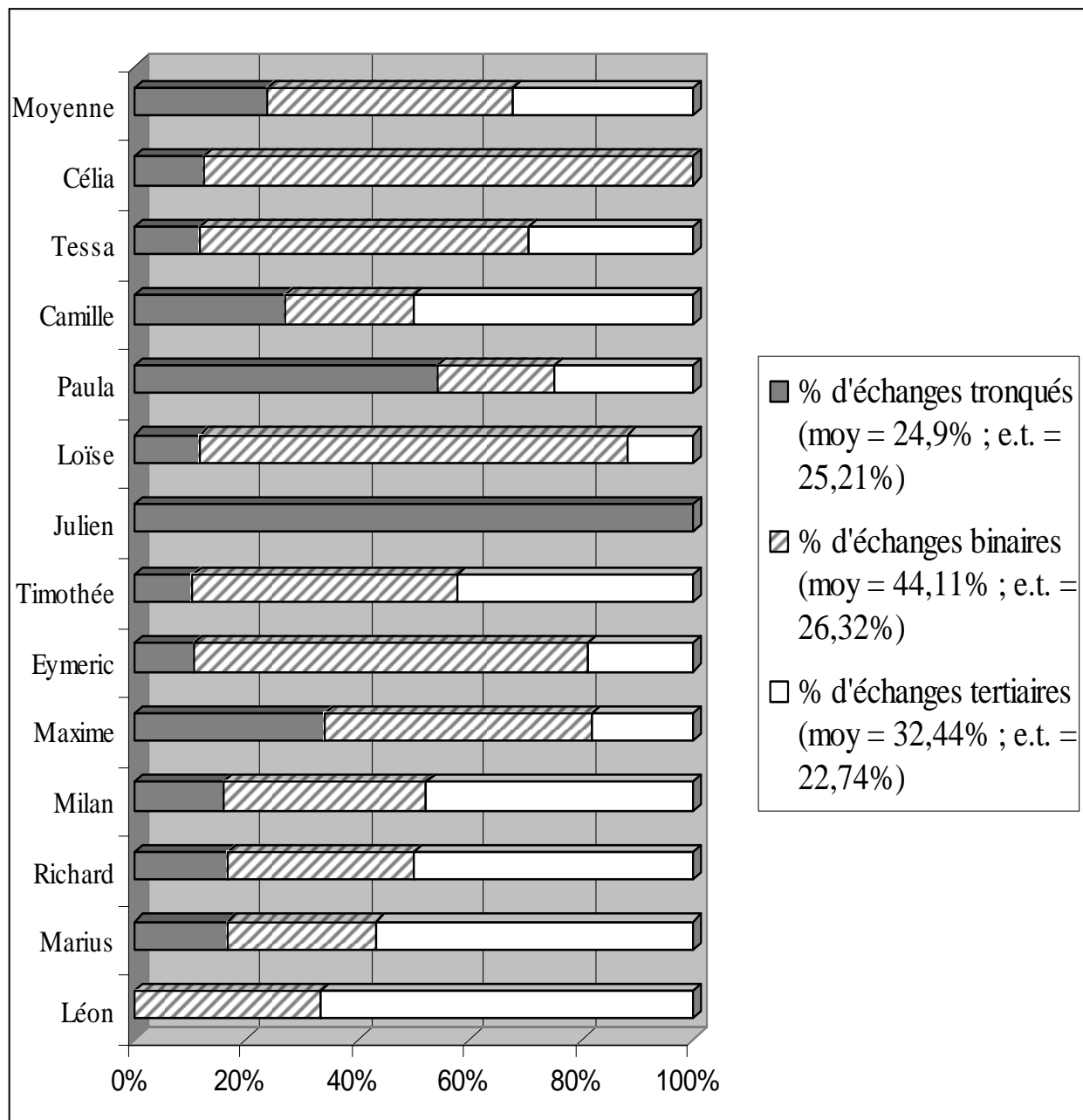
ANNEXE 18 : NOMBRE DE TOURS DE ROLE PAR DYADE LORS DE LA SEQUENCE LIVRE

DYADES	Nombre de tours de rôles par dyade pendant la situation 1	Nombre de tours de rôles par dyade pendant la situation 1 en 1 minute
Léon	15	5,73
Marius	77	13,63
Richard	31	10,28
Milan *	219	24,38
Maxime *	157	19,79
Eymeric	144	23,29
Timothée	34	11,66
Julien	13	5,17
Loïse	30	9,63
Paula	18	4,80
Camille	55	16,26
Tessa	56	16,15
Célia *	152	20,87
Moyennes	77	13,97
Ecart-types	67,82	6,80
MINI	13	4,80
MAXI	219	24,38

ANNEXE 19 : REPARTITION DES INITIATIVES DES ENFANTS PAR TYPE D'ECHANGE



ANNEXE 20 : REPARTITION DES INITIATIVES DES MERES PAR TYPE D'ECHANGE



ANNEXE 21 : PROCEDURES D'ETAYAGE : CATEGORIES ET EXEMPLES EXTRAITS DES CORPUS

		Mère	Enfant	
Mère	Imitation totale (ImM)		/DkosI/↘ (un cochon)	
		un cochon		
	R	Phonologique (Rph)		/iC/ (un singe?)
			un: sin:ge↘	
		Morphosyntaxique (Rms)		/lEévézIviteévézI / ((?) maison vite (?) maison) (<i>montre le lapin qui rentre dans sa maison</i>)
			vite il rentre dans sa maison (<i>montre aussi</i>)	
		Expansion (Exp)		/apC/↗ (lapin) (<i>pointe toujours la tête du renard en regardant sa mère</i>)
			oui↗ il a très envie de manger le lapin	
	Explicative (Rexp)		/pUne/ (poule)	
		non↗ c'est un oiseau↘		
	Reformulation du livre (Rliv)	il en a MA:RRE des carottes le lapin↘		
	D	Demande de confirmation (Dconf)		/oJapopi/↗ (oh il y a Popi) (<i>en découvrant et pointant le singe sur une nouvelle page</i>)
			c'est Popi↗	
				/wi/↗ (oui)
		Demande de clarification (Dclar)		/BKOR(.)apC/ (encore lapin)(<i>en regardant sa mère et en lui touchant le bras</i>)
			encore l'histoire du lapin↗ (<i>reprend les propos de sa fille et sourit</i>)	
				/wi/ (oui)
	Incitation (Dinc)	«demande-t-il au:»↗ (<i>incitation</i>) (<i>pointe le singe</i>) (<i>silence 1sec.</i>)		
		/odCz:/↗ (au singe) (<i>en regardant l'image</i>)		
Prosodie (proso)	« au secours » (<i>prend une petite voix aiguë</i>)			
Enfant	Imitation (Totale ou partielle) (ImE)	une carotte (<i>en pointant la carotte</i>) (3sec.)		
			/[EkaOt/]↗ ((une?) carotte) (<i>en pointant la carotte</i>)	
		c'est le singe↗		
			/lEsCz/ (le singe) (<i>répète</i>)	

ANNEXE 22 : PROCEDURES D'ETAYAGE : RESULTATS (VALEURS BRUTES)

DYADES	Enfant		Mère											Total procédures d'étayage mère
	ImE	ImM	Reformulations des propos de l'enfant					Rliv	Questions				Proso	
			Rph	Rms	Exp	Rexp	Total		Dconf	Dclar	Dinc	Total		
Léon	1	0	2	2	2	0	6	8	0	0	0	0	18	32
Marius	5	7	6	6	4	2	18	39	1	0	0	1	40	105
Richard	3	3	2	4	2	0	8	13	0	0	0	0	19	43
Milan*	13	2	6	9	9	7	31	19	10	1	0	12	25	89
Maxime*	8	1	3	3	0	1	7	0	0	2	0	2	7	17
Eymeric	11	4	5	4	3	1	13	10	1	0	2	3	58	88
Timothée	0	2	1	0	0	4	5	2	1	0	0	1	11	21
Julien	1	0	1	0	0	0	1	4	1	0	0	1	18	24
Loïse	0	0	0	1	1	0	2	9	0	2	0	2	22	35
Paula	0	0	0	0	0	3	3	3	0	0	4	4	26	36
Camille	3	2	8	5	1	2	14	5	0	0	0	0	34	55
Tessa	3	0	2	2	2	0	6	14	0	0	0	0	25	45
Célia*	15	0	4	9	8	1	22	5	0	3	0	4	24	55
Moyennes	4,85	1,62	3,08	3,46	2,46	1,62	10,46	10,08	1,08	0,62	0,46	2,31	25,15	49,62
Ecart-types	5,23	2,10	2,53	3,13	2,96	2,06	8,83	10,21	2,72	1,04	1,20	3,25	13,10	28,08
MINI	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	11	21
MAXI	23	7	13	15	14	9	43	39	11	4	4	12	58	123

ANNEXE 23 : EXEMPLES D'ADL-DIR PAR CATEGORIES DANS LES TROIS MODALITES

Modalités	Catégories	Exemples
Verbale	O	assieds-toi là
	RA	mais reste là: ↗ (en le prenant par le bras)
	Ratt	regarde↗
	RP	on continue de lire l'histoire↗
	QI	elle est où la carotte↗
Gestuelle	O	<i>Non observé dans les corpus</i>
	RA	viens voir↗ (en montrant l'image)
	Ratt	/i sèla/↗ (qui c'est là) (pointe la tête du renard en regardant sa mère)
	RP	<i>Non observé dans les corpus</i>
	QI	[(pointe la banane)] (demande de dénomination de la mère)
Motrice	O	mais reste là: ↗ (en le prenant par le bras)
	RA	[/papaz/](?) page) (en essayant en vain de tourner la page)
	Ratt	(prend le livre des mains de sa mère et l'oriente vers Céline)
	RP	alors (.) (on va lire?) l'histoire-↗ (veut prendre le livre des genoux de M.)
	QI	et là il va voir qui↗ (pointe l'oiseau) (2sec.) (penche la tête vers son fils dans l'attente d'une réponse)

ANNEXE 24 : EXEMPLES D'ADL-ASS PAR CATEGORIES DANS LES TROIS MODALITES

Modalités	Catégories	Exemples
Verbale	E	/kRkEdile/ (crocodile)
	Conf/déneg	/wè/ (ouais) (<i>en tournant la page</i>)
	ComS	/apu/ (a plus) (<i>en pointant l'assiette vide sur l'image et en regardant Céline</i>)
Gestuelle	E	[/d̄B/] (dents) (<i>en pointant la gueule de la baleine et en regardant sa mère</i>)
	Conf/déneg	/nI/ (non) (<i>en faisant "non" de la tête</i>)
	ComS	c'est des toutes petites petites petites bêtes √ (<i>fait un geste de la main avec un petit espace entre le pouce et l'index pour illustrer et soutenir ses propos</i>)
Motrice	Conf/déneg	non:::↗ (<i>ferme le livre et le pose après que son fils lui a dit qu'il ne voulait pas relire le livre</i>)
	ComS	mum mum mum mum mum. (<i>chatouille sa fille en imitant le renard sautant sur le lapin pour le dévorer</i>)

ANNEXE 25 : EXEMPLES D'ADL-EXP PAR CATEGORIES DANS LES TROIS MODALITES

Modalités	Catégories	Exemples	
Verbale	Emot	paraverbal	- <u>Vocalisation</u> /a/↗ (vocalisation) - <u>Rires</u> - <u>Interjections</u> /oJapopi/↗ (oh il y a Popi) (en découvrant et pointant le singe sur une nouvelle page) - <u>Prosodie</u> (intensité, intonation, rythme, fréquence, accentuation) "au secours"↗ (prend une voix aiguë) (se penche vers son fils)
		paraverbal	- <u>Prosodie</u> : /Djazo/ (un oiseau) (essaie de bien répéter)
	Motiv	verbal	/wi/ (oui) (engageant la personne) bravo↘
Gestuelle	Emot	Mimiques de dégoût, de peur, sourire, haussement d'épaules, grimaces, baisser le regard...	
	Motiv	Hochement de tête, geste de la main pour refuser, geste du pouce pour féliciter, applaudir...	
Motrice	Emot	Jeter un objet par terre, s'enfuir sous l'effet de la peur, sauter de joie, se blottir contre quelqu'un, se rapprocher de quelqu'un	
	Motiv	Partir pour marquer son refus, faire l'action demandée en guise d'acquiescement, caresser, toucher pour rassurer, arrêter ou continuer une activité selon son envie propre, etc.	

ANNEXE 26 : RESULTATS OBTENUS CHEZ LES ENFANTS PAR CATEGORIES
D'ADL-DIR ET PAR MODALITES (+ ININTERPRETABLES (?))

ENFANTS	?	ADL DIRECTIFS														
		Verbal					Gestes					Activité				
		QI	RA	RP	Ratt	O	QI	RA	RP	Ratt	O	QI	RA	RP	Ratt	O
Léon	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Marius	11	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Richard	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Milan	17	0	10	0	0	0	0	0	0	6	0	0	7	0	0	0
Maxime	19	19	4	0	1	0	19	0	0	8	0	0	0	0	0	0
Eymeric	18	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Timothée	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Julien	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Loïse	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Paula	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Camille	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tessa	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0
Célia	20	60	4	0	4	2	46	2	0	74	0	0	4	0	6	2
Moyennes	7,54	7,15	1,69	0,00	0,38	0,15	5,00	0,31	0,00	6,77	0,00	0,00	1,46	0,00	0,46	0,15
Ecart-types	8,14	16,86	2,87	0,00	1,12	0,55	13,39	0,63	0,00	20,37	0,00	0,00	2,33	0,00	1,66	0,55
MINI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MAXI	20	60	10	0	4	2	46	2	0	74	0	0	7	0	6	2

ANNEXE 27 : RESULTATS OBTENUS CHEZ LES ENFANTS PAR CATEGORIES D'ADL-ASS ET D'ADL-EXP ET PAR MODALITES

ENFANTS	ADL ASSERTIFS								ADL EXPRESSIFS					
	Verbal			Gestes			Activité		Verbal		Gestes		Activité	
	E	Conf déneg	Com S	E	Conf déneg	Com S	Conf déneg	Com S	Emot	Motiv	Emot	Motiv	Emot	Motiv
Léon	3	2	1	4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Marius	24	1	6	11	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Richard	2	0	4	7	0	4	0	0	3	0	0	0	1	4
Milan	18	16	70	17	0	8	0	0	8	2	1	0	1	1
Maxime	26	6	11	22	0	2	0	0	4	6	7	0	0	5
Eymeric	8	4	10	2	0	10	0	1	41	4	1	0	0	16
Timothée	8	4	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Julien	4	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Loïse	1	11	2	0	0	0	0	0	0	1	2	0	4	0
Paula	4	1	2	3	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Camille	11	2	4	6	1	1	0	0	5	1	1	0	0	0
Tessa	5	6	3	1	5	3	0	0	9	0	2	0	0	0
Célia	36	1	40	34	0	1	0	0	2	2	5	0	0	12
Moyennes	11,54	4,38	12,00	8,46	0,54	2,38	0,00	0,08	5,62	1,31	1,69	0,00	0,46	2,92
Ecart-types	11,03	4,57	20,29	10,16	1,39	3,20	0,00	0,28	11,07	1,84	2,10	0,00	1,13	5,25
MINI	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MAXI	36	16	70	34	5	10	0	1	41	6	7	0	4	16

ANNEXE 28 : RESULTATS OBTENUS CHEZ LES ENFANTS PAR TYPES D'ADL ET PAR MODALITES

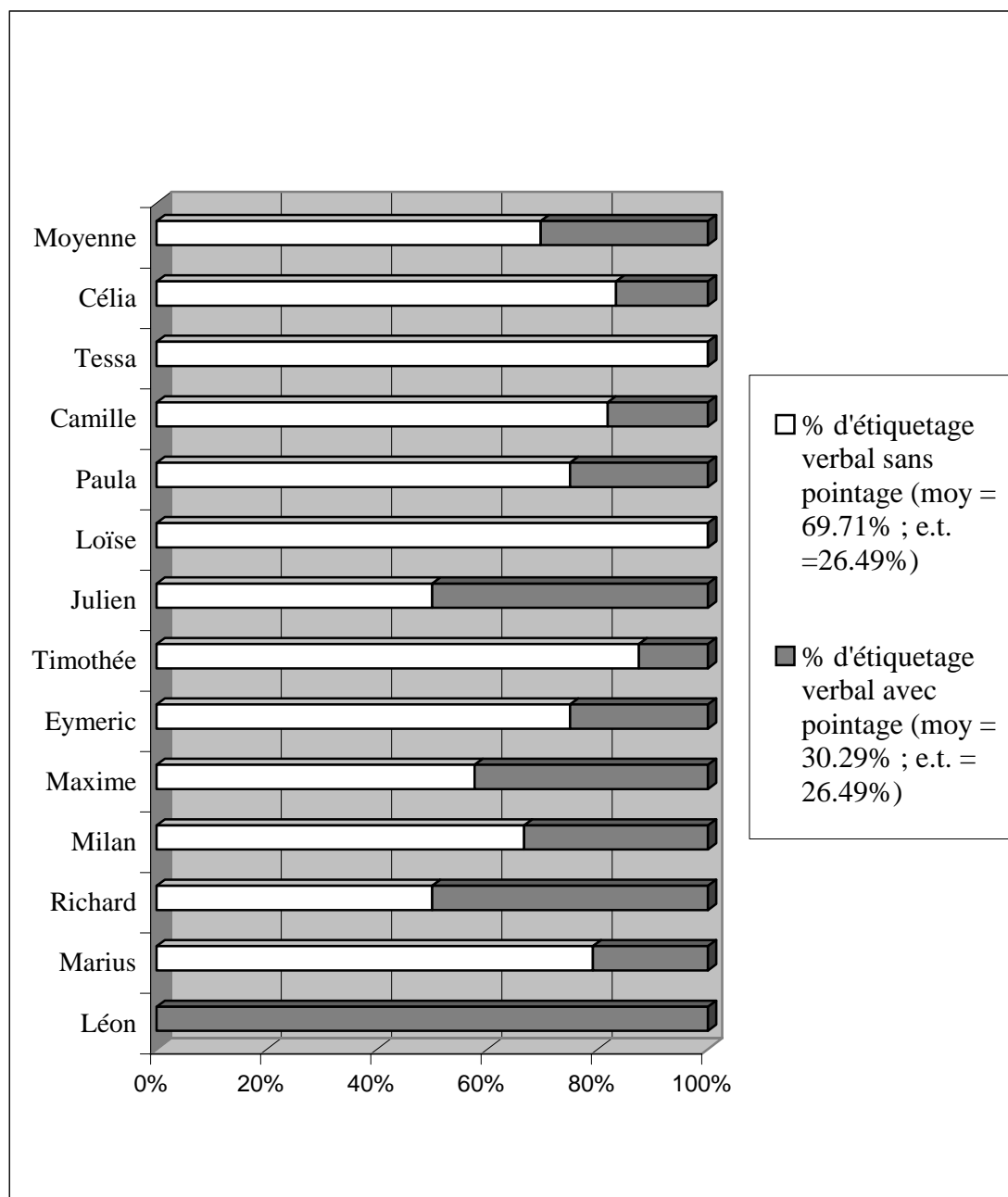
ENFANTS	?	ADL DIRECTIFS			ADL ASSERTIFS			ADL EXPRESSIFS		
		Verbal	Gestes	Activité	Verbal	Gestes	Activité	Verbal	Gestes	Activité
Léon	1	1	1	0	6	5	0	0	1	0
Marius	11	4	0	0	31	13	0	1	0	0
Richard	3	1	0	1	6	11	0	3	0	5
Milan	17	10	6	7	104	25	0	10	1	2
Maxime	19	24	27	0	43	24	0	10	7	5
Eymeric	18	10	0	0	22	12	1	45	1	16
Timothee	1	1	1	0	14	1	0	1	0	0
Julien	0	0	0	1	8	2	0	0	0	0
Loïse	1	1	0	1	14	0	0	1	2	4
Paula	1	0	0	0	7	3	0	0	2	0
Camille	5	0	0	0	17	8	0	6	1	0
Tessa	1	0	0	5	14	9	0	9	2	0
Célia	20	70	122	12	77	35	0	4	5	12
Moyennes	7,54	9,38	12,08	2,08	27,92	11,38	0,08	6,92	1,69	3,38
Ecart-types	8,14	19,47	33,86	3,71	30,23	10,64	0,28	12,07	2,10	5,17
MINI	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0
MAXI	20	70	122	12	104	35	1	45	7	19

ANNEXE 29 : REPARTITION DES ADL PAR TYPES CHEZ LES ENFANTS

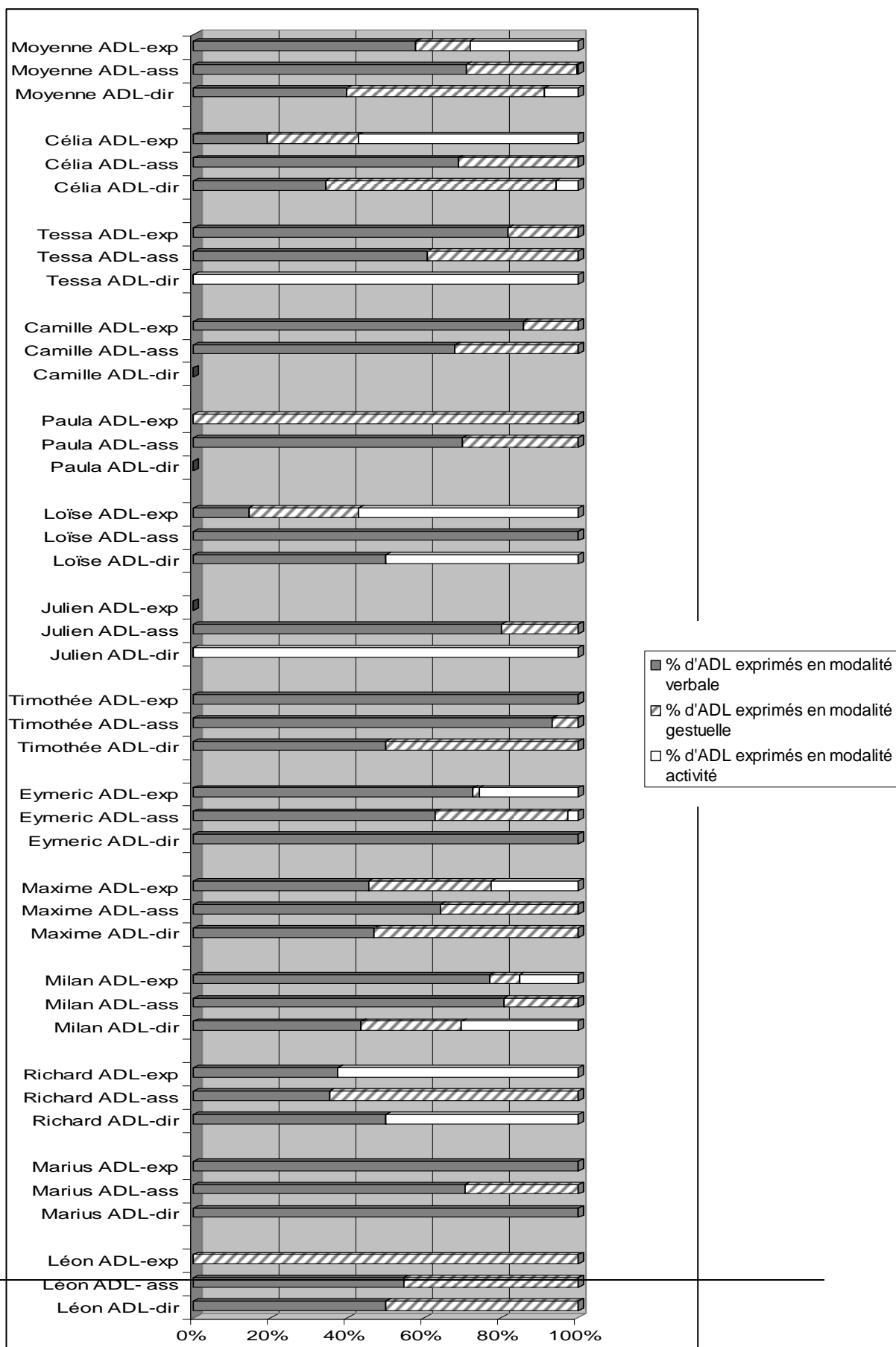
ENFANTS	Valeurs brutes			
	?	ADL-dir	ADL-ass	ADL-exp
Léon	1	2	11	1
Marius	11	4	44	1
Richard	3	2	17	8
Milan	17	23	129	13
Maxime	19	51	67	22
Eymeric	18	10	35	62
Timothée	1	2	15	1
Julien	0	1	10	0
Loïse	1	2	14	7
Paula	1	0	10	2
Camille	5	0	25	7
Tessa	1	5	23	11
Célia	20	204	112	21
Moyennes	7,54	23,54	39,38	12,00
Ecart-types	8,14	56,05	39,64	16,72
MINI	0	0	2	0
MAXI	20	204	129	22

Distribution en %			
% de ?	% ADL-dir	% ADL-ass	ADL-exp
6,67	13,33	73,33	6,67
18,33	6,67	73,33	1,67
10,00	6,67	56,67	26,67
9,34	12,64	70,88	7,14
11,95	32,08	42,14	13,84
14,40	8,00	28,00	49,60
5,26	10,53	78,95	5,26
0,00	9,09	90,91	0,00
4,17	8,33	58,33	29,17
7,69	0,00	76,92	15,38
13,51	0,00	67,57	18,92
2,50	12,50	57,50	27,50
5,60	57,14	31,37	5,88
8,42	13,61	61,99	15,98
5,17	15,26	18,85	14,16
0,00	0,00	31,37	0,00
18,33	57,14	90,91	49,60

ANNEXE 30 : ETUDE DE LA COMBINAISON DE LA MODALITE VERBALE ET DE LA MODALITE GESTUELLE DANS L'ETIQUETAGE CHEZ LES ENFANTS



ANNEXE 31 : REPARTITION DES ADL PAR TYPES ET PAR MODALITES CHEZ LES ENFANTS



ANNEXE 32 : RESULTATS OBTENUS CHEZ LES MERES PAR CATEGORIES
D'ADL-DIR ET PAR MODALITES (+ ININTERPRETABLES (?))

MERES	?	ADL DIRECTIFS															
		Verbal					Gestes					Activité					
		QI	RA	RP	Ratt	O	QI	RA	RP	Ratt	O	QI	RA	RP	Ratt	O	
Léon	0	0	0	2	2	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	4	0
Marius	0	20	0	0	8	0	16	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0
Richard	0	3	0	1	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Milan	4	35	1	0	6	2	5	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Maxime	11	35	13	8	10	4	13	0	0	3	0	0	0	1	1	0	0
Eymeric	2	15	11	0	20	9	2	2	0	4	0	1	2	0	3	6	0
Timothée	0	17	0	0	4	0	9	0	0	2	0	4	0	0	4	0	0
Julien	0	3	1	0	1	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0
Loïse	0	18	0	1	16	0	8	0	0	10	0	4	0	0	22	0	0
Paula	1	26	6	0	11	0	8	1	0	10	0	0	0	0	1	0	0
Camille	0	19	6	0	4	0	1	1	0	1	0	0	0	0	2	0	0
Tessa	1	6	2	0	2	0	3	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0
Célia	0	6	6	0	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyennes	1,46	15,62	3,54	0,92	8,08	1,15	5,00	0,31	0,00	3,46	0,00	0,77	0,31	0,08	2,92	0,46	0
Ecart-types	3,1	11,7	4,5	2,2	6,47	2,6	5,4	0,6	0	3,23	0	1,5	0,6	0,3	5,92	1,7	0
MINI	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MAXI	11	35	13	8	20	9	16	2	0	10	0	4	2	1	22	6	0

ANNEXE 33 : RESULTATS OBTENUS CHEZ LES MERES PAR CATEGORIES D'ADL-ASS ET D'ADL-EXP ET PAR MODALITES

MERES	ADL ASSERTIFS								ADL EXPRESSIFS					
	Verbal			Gestes			Activité		Verbal		Gestes		Activité	
	E	Conf déneg	Com S	E	Conf déneg	Com S	Conf déneg	Com S	Emot	Motiv	Emot	Motiv	Emot	Motiv
Léon	0	3	14	0	0	2	0	0	5	0	1	0	0	0
Marius	19	21	47	12	0	8	0	0	19	0	3	0	0	0
Richard	2	8	19	2	0	6	0	0	22	0	2	0	0	0
Milan	6	37	84	7	3	4	0	0	37	1	0	0	0	3
Maxime	34	29	43	5	3	1	0	0	16	0	0	0	0	1
Eymeric	7	8	47	7	1	7	0	0	26	0	1	0	0	0
Timothée	4	8	6	4	2	6	1	0	7	1	0	0	0	1
Julien	0	0	7	0	0	0	0	0	15	0	0	0	0	1
Loïse	2	1	9	3	0	3	0	1	14	0	0	0	0	3
Paula	5	8	14	3	0	0	0	1	5	0	1	0	0	0
Camille	12	16	14	0	0	2	0	1	19	0	0	0	0	1
Tessa	2	4	19	8	2	6	0	0	19	0	3	0	0	1
Célia	30	52	78	16	16	8	0	0	12	2	3	0	0	0
Moyennes	9,46	15,00	30,85	5,15	2,08	4,08	0,08	0,23	16,62	0,31	1,08	0,00	0,00	0,85
Ecart-types	11,31	15,73	26,64	4,83	4,35	2,93	0,28	0,44	8,87	0,63	1,26	0,00	0,00	1,07
MINI	0	0	6	0	0	1	0	0	5	0	0	0	0	0
MAXI	34	52	84	16	16	8	1	1	37	2	3	0	0	3

ANNEXE 34 : RESULTATS OBTENUS CHEZ LES MERES PAR TYPES D'ADL ET PAR MODALITES

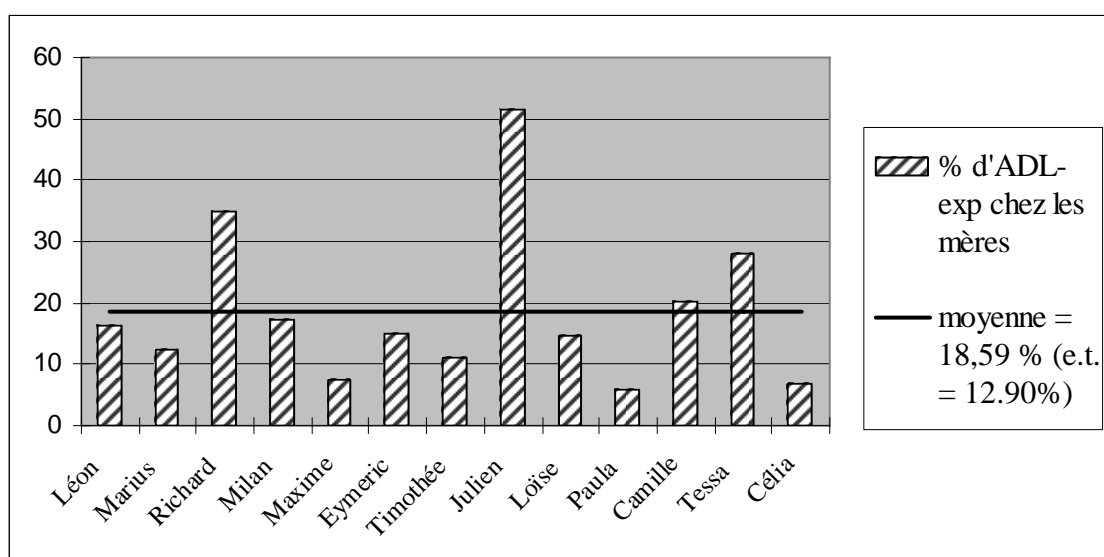
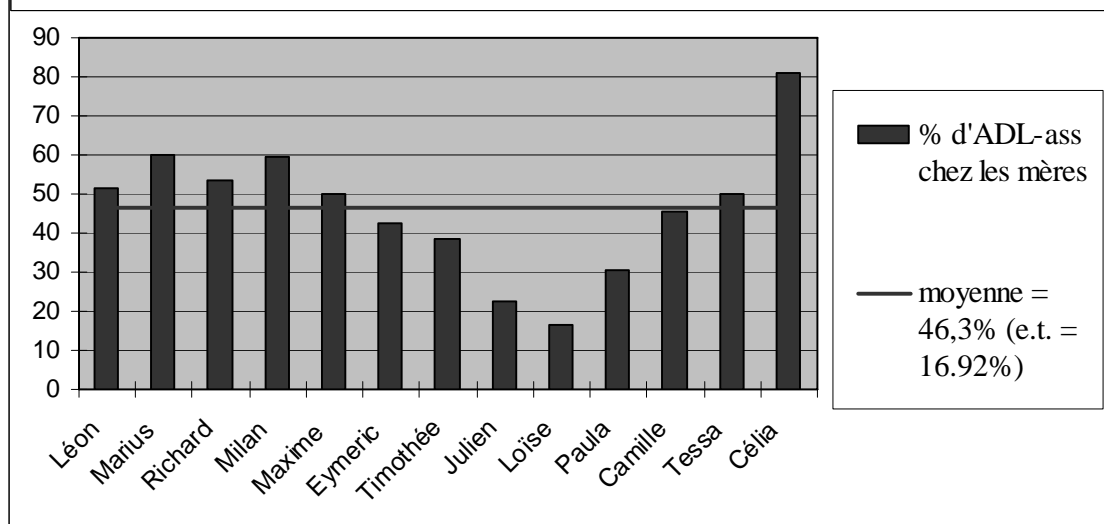
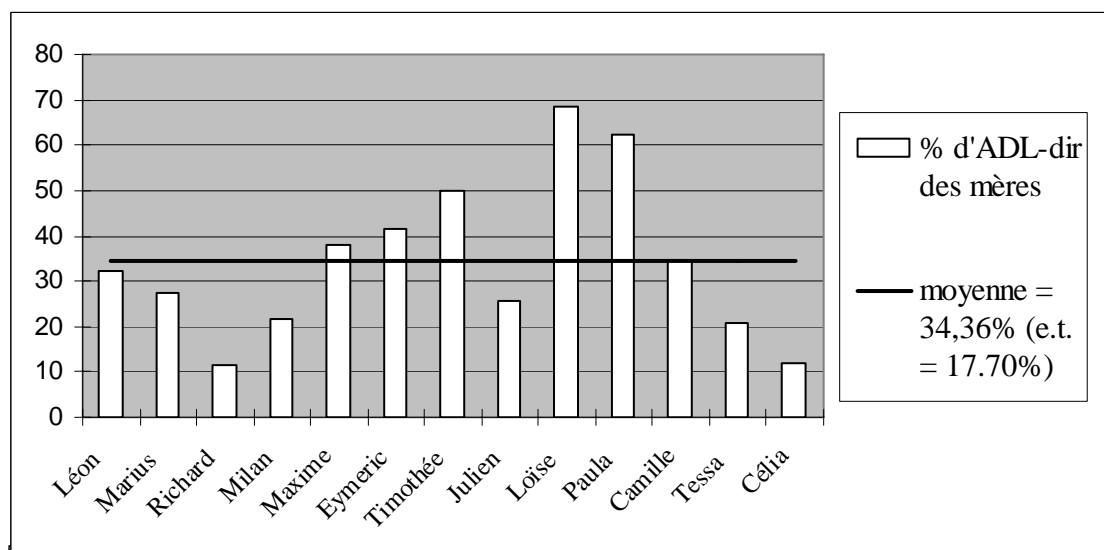
MERES	?	ADL DIRECTIFS			ADL ASSERTIFS			ADL EXPRESSIFS		
		Verbal	Gestes	Activité	Verbal	Gestes	Activité	Verbal	Gestes	Activité
Léon	0	4	4	4	17	2	0	5	1	0
Marius	0	28	21	0	87	20	0	19	3	0
Richard	0	7	1	0	29	8	0	22	2	0
Milan	4	44	7	0	127	14	0	38	0	3
Maxime	11	70	16	2	106	9	0	16	0	1
Eymeric	2	55	8	12	62	15	0	26	1	0
Timothée	0	21	11	8	18	12	1	8	0	1
Julien	0	5	2	1	7	0	0	15	0	1
Loïse	0	35	18	26	12	6	1	14	0	3
Paula	1	43	19	1	27	3	1	5	1	0
Camille	0	29	3	2	42	2	1	19	0	1
Tessa	1	10	4	3	25	16	0	19	3	1
Célia	0	30	0	0	160	40	0	14	3	0
Moyennes	1,46	29,31	8,77	4,54	55,31	11,31	0,31	16,92	1,08	0,85
Ecart-types	3,10	20,26	7,43	7,37	49,48	10,63	0,48	8,90	1,26	1,07
MINI	0	4	0	0	7	0	0	5	0	0
MAXI	11	70	21	26	160	40	1	38	3	3

ANNEXE 35 : REPARTITION DES ADL PAR TYPES CHEZ LES MERES

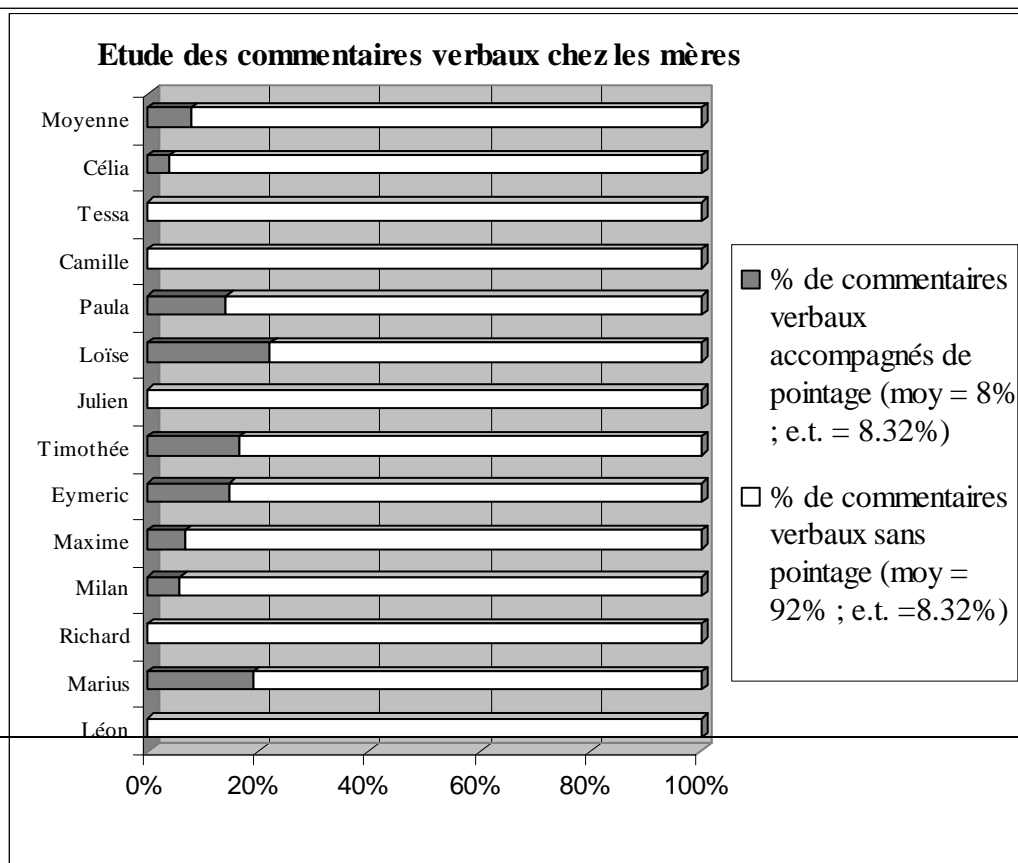
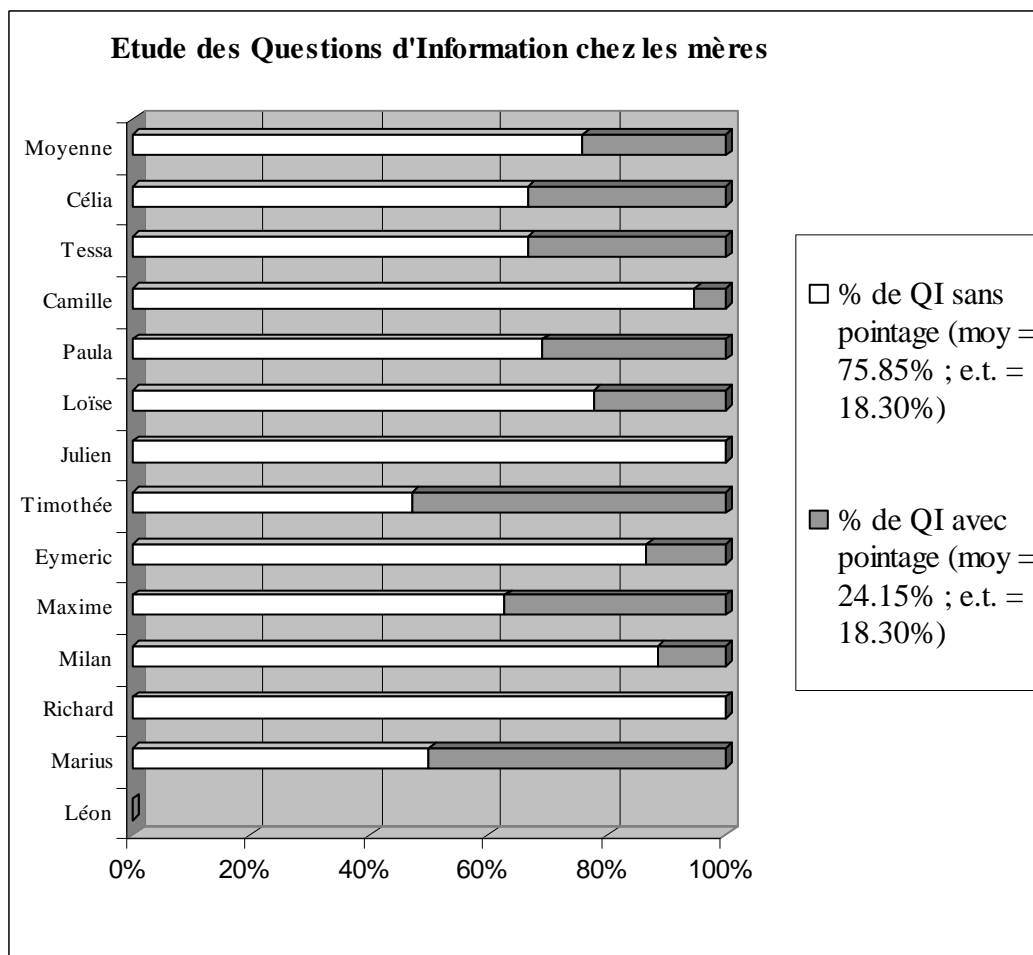
MERES	Valeurs brutes			
	?	ADL-dir	ADL-ass	ADL-exp
Léon	0	12	19	6
Marius	0	49	107	22
Richard	0	8	37	24
Milan	4	51	141	41
Maxime	11	88	115	17
Eymeric	2	75	77	27
Timothée	0	40	31	9
Julien	0	8	7	16
Loïse	0	79	19	17
Paula	1	63	31	6
Camille	0	34	45	20
Tessa	1	17	41	23
Célia	0	30	200	17
Moyenne	1,46	42,62	66,92	18,85
Ecats-types	3,10	27,67	57,76	9,39
MINI	0	8	7	6
MAXI	11	88	200	41

Distribution en %			
% de ?	% ADL-dir	% ADL-ass	% ADL-exp
0,00	32,43	51,35	16,22
0,00	27,53	60,11	12,36
0,00	11,59	53,62	34,78
1,69	21,52	59,49	17,30
4,76	38,10	49,78	7,36
1,10	41,44	42,54	14,92
0,00	50,00	38,75	11,25
0,00	25,81	22,58	51,61
0,00	68,70	16,52	14,78
0,99	62,38	30,69	5,94
0,00	34,34	45,45	20,20
1,22	20,73	50,00	28,05
0,00	12,15	80,97	6,88
0,75	34,36	46,30	18,59
1.35	17.70	16.92	12.90
0	11,59	16,52	5,94
4,76	68,7	80,97	51,61

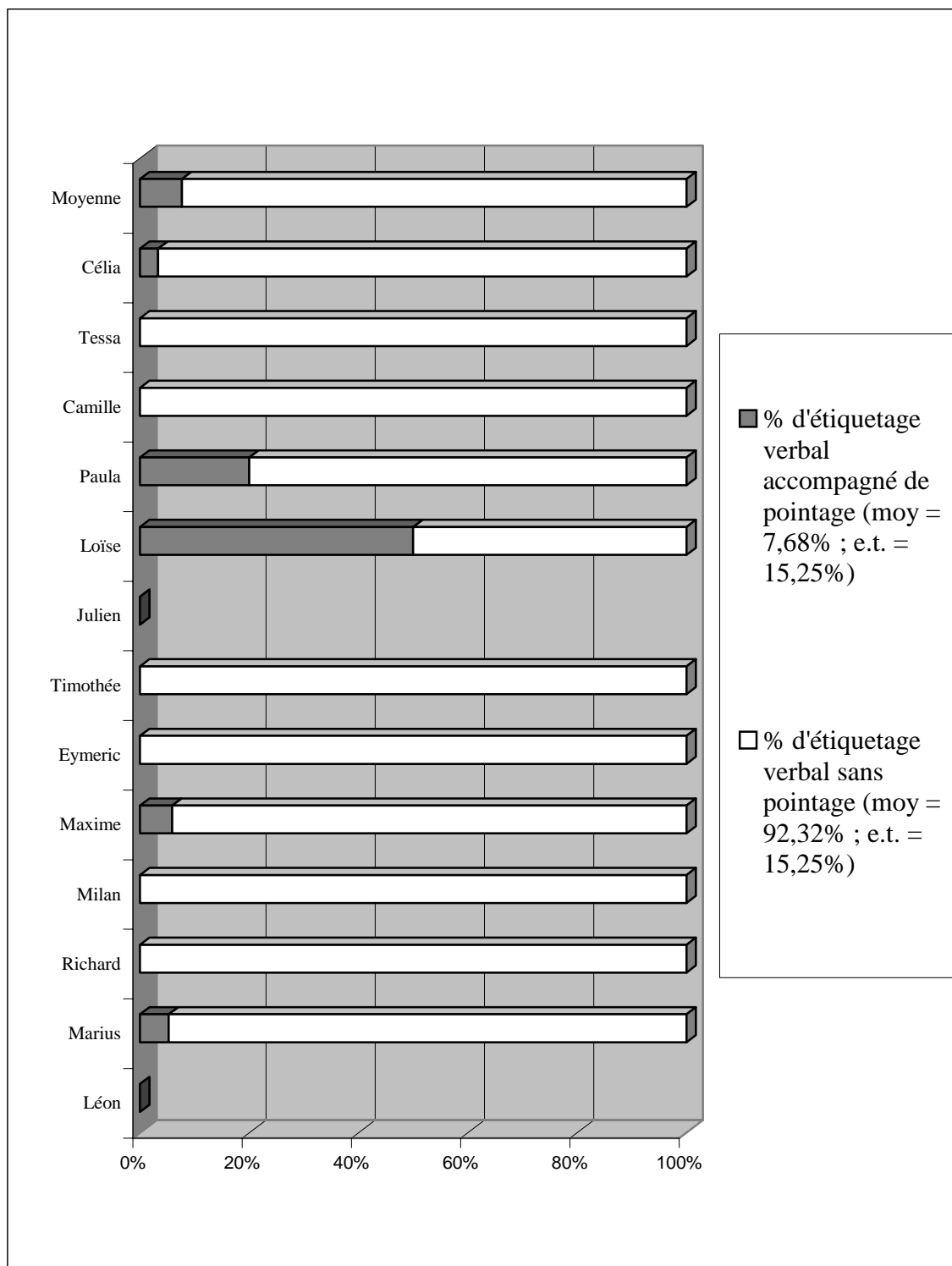
ANNEXE 36 : POURCENTAGES DES TYPES D'ADL CHEZ LES MÈRES



ANNEXE 37 : ETUDE DES QUESTIONS D'INFORMATION ET DES COMMENTAIRES SUR LA SITUATION CHEZ LES MERES



ANNEXE 38 : ETUDE DE L'ETIQUETAGE MATERNEL



ANNEXE 39 : GRILLE D'OBSERVATION DE LA RENCONTRE

GRILLE D'OBSERVATION DE LA RENCONTRE

Date du bilan :

Heure :

Lieu :

NOM :

Prénom

Age au jour de la rencontre :

Date de naissance :

Situations du protocole	Proposées	Remarques sur le déroulement
• Interaction autour d'un livre	<input type="checkbox"/>	
• Interaction autour d'un test formel	<input type="checkbox"/>	
• Interaction autour de marionnettes	<input type="checkbox"/>	

CAPACITES D'ADAPTATION A UNE SITUATION NOUVELLE

L'ENFANT

▪ Activité de l'enfant avant la rencontre

.....

▪ Réaction aux premiers instants de la rencontre

.....

▪ Peut entrer en interaction avec un adulte inconnu

- Oui, d'emblée :

- Oui, mais après un temps d'adaptation :

-
- | | | |
|-----------|-------------------------|--------------------------|
| - Non | | <input type="checkbox"/> |
| Pourquoi? | Inhibition/Intimidation | <input type="checkbox"/> |
| | Opposition | <input type="checkbox"/> |
| | Autres | <input type="checkbox"/> |

▪ **Réponses aux consignes**

- | | |
|------------|--------------------------|
| - Toujours | <input type="checkbox"/> |
| - Parfois | <input type="checkbox"/> |
| - Peu | <input type="checkbox"/> |
| - Jamais | <input type="checkbox"/> |

▪ **Accepte de changer d'activités**

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| - Facilement | <input type="checkbox"/> |
| - Difficilement | <input type="checkbox"/> |
| - Non | <input type="checkbox"/> |

▪ **Temps de réassurance (auprès de la mère, du doudou...)**

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| - Fréquents | <input type="checkbox"/> |
| - Peu fréquents | <input type="checkbox"/> |
| - Inexistants | <input type="checkbox"/> |

▪ **Séparation : comportement à la fin de la rencontre**

.....

LA MERE**▪ Nature du premier contact avec les parents/la mère**

.....

▪ Participation/Engagement et collaboration dans la situation

- Coopérative
- . Aide à remobiliser l'attention de son enfant :
- . Intervient pour faciliter l'intercompréhension
- Neutre
- Indifférente
- Omniprésente

▪ Impression subjective face à son attitude

- Naturelle/spontanée
- Gênée/mal à l'aise
- Artificielle

.....

ACTIVITE PSYCHOMOTRICE

▪ **Impression sur le tonus et la motricité globale de l'enfant**

.....
.....
.....
.....

▪ **Activité sensori-motrice**

Par la manipulation d'objets

- Tape
- Secoue
- Lance/jette
- Autres :

Par un mouvement du corps

- S'allonge par terre
- S'agite
- Autres :

▪ **Motricité fine (préhension des objets, manipulation de la marionnette...)**

.....
.....

CAPACITES D'ATTENTION ET DE CONCENTRATION
--

▪ **Capacités d'attention**

- Soutenue
- Intermittente
- Réduite

- Variable au cours de la rencontre (fatigabilité)
- Variable en fonction des supports
- Variable en fonction des interlocuteurs

▪ **Temps de réaction aux demandes**

.....
.....

CAPACITES COGNITIVES

▪ **Imitation**

- **Directe**

.verbale

.onomatopées

.mots/partie de mot

.phrases

.gestuelle

.sur corps propre

.avec des objets

- **Différée**

.verbale

.onomatopées

.mots/partie de mot

.phrases

.gestuelle

.sur corps propre

.avec des objets

▪ **Jeu symbolique**

- utilise des objets de façon conventionnelle :

.dans des activités simples

.dans des appariements fonctionnels

.dans des petits scénarios

- détourne l'objet de son utilisation conventionnelle pour jouer

- fait preuve de capacité de décentration en animant une marionnette

.....

.....

COMPORTEMENTS DE COMMUNICATION

Capacités pragmatiques

▪ **Précurseurs**

- attention conjointe
- action conjointe
- imitation
- geste du pointage
- tours de rôle

▪ **Interaction possible**

- avec sa mère
- avec un adulte inconnu

▪ **Prise d'initiatives :**

- pour poser des questions
- pour évoquer un référent

▪ **Apport d'un nouveau thème**

▪ **Participation au maintien d'un thème**

▪ **Observations de comportements de communication**

	Recherche l'attention de l'interlocuteur	Prend des initiatives	Répond aux sollicitations de l'interlocuteur
.par la modalité verbale :			
.vocalisations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.cris	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.mots	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.par la modalité gestuelle :			
.regards	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.pointage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.autres gestes com	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.postures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.par la modalité activité :			
.avec un objet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.sans objet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. par la combinaison :			
.mot + geste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.mot + activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.geste + activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

▪ Expression d'intentions de communication

Types d'ADL	Catégories	Modalité verbale	Modalité gestuelle	Modalité activité
ADL DIR	Question d'Information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Requête d'Action	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Requête d'Attention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Requête de Permission	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Requête d'Aide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ordre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ADL ASS	Etiquetage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	-
	Confirmation/Dénégation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Commentaire sur la situation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ADL EXP	Exprimer un état interne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Exprimer une motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⇒ *Intentionnalités :*

- Variées
- Monotypées :
 - .ADL DIR
 - .ADL ASS
 - .ADL EXP

⇒ *Modalité(s) de communication privilégiée(s):*

- Verbal Verbal + gestes
- Gestes Verbal + activité
- Activité Gestes + activité

▪ Actions repérées

.....

ETAYAGE MATERNEL

Imitation verbale des propos de l'enfant	<input type="checkbox"/>
Reformulations des propos de l'enfant :	
- avec corrections phonologiques	<input type="checkbox"/>
- avec corrections morphosyntaxiques	<input type="checkbox"/>
- avec expansions	<input type="checkbox"/>
- avec corrections explicatives	<input type="checkbox"/>
Reformulations des propos d'autrui pour l'enfant (adulte inconnu, livre)	<input type="checkbox"/>
Reformulations des ses propres propos	<input type="checkbox"/>
Demandes :	
- de clarification	<input type="checkbox"/>
- de confirmation	<input type="checkbox"/>
- par incitation	<input type="checkbox"/>
Utilisation de la prosodie :	
- variation de l'intonation	<input type="checkbox"/>
- variation de l'intensité	<input type="checkbox"/>
- variation du rythme/débit	<input type="checkbox"/>
- variation du timbre	<input type="checkbox"/>

Capacités de communication orale

SCORES OBTENUS AU REYNELL III							
COMPREHENSION				EXPRESSION			
Score Brut	Percentiles	DS	Age équivalent en mois	Score Brut	Percentiles	DS	Age équivalent en mois

Composantes du langage

▪ Prosodie

- Débit

- . lent
- . rapide
- . dysfluent

- Intonation

- . utilisée pour favoriser la compréhension de l'interlocuteur
- . peu de modulations

- Intensité de la voix

- . adaptée à l'interaction
- . inadaptée :
 - cris
 - voix chuchotée

■ Phonologie

- Répertoire phonétique

a	o	O	U	é	
è	u	E	F	i	
B	I	D	C		
p	b	t	d	k	g
f	v	s	z	H	j
m	n	G	l	r	w
J	V				

Pour étudier la phonologie, il est conseillé de recueillir au minimum 50 mots différents dans le corpus de langage. Pour être comptabilisé, un phonème doit être présent dans deux mots différents, dans au moins deux positions différentes et au moins deux fois par position (Vinter, 2001).

Les enfants de 24 mois produisent la plupart des voyelles et dans 70 % des cas, au moins 11 consonnes (celles en gras).

- Types de productions orales

- . Vocalisations
- . Babillage canonique (CVCV)
- . Jargon intonatif
- . Mots
 - structure CV
 - structure CVCV
 - structure CVC
 - structure CVCVC
 - structure VCV
 - structure CCV

- % intelligibilité

① Nombre d'énoncés intelligibles

② Nombre d'énoncés total

% intelligibilité = ①/② x 100

Énoncé intelligible : énoncé dont tous les mots produits même déformés phonologiquement peuvent être associés à un référent ou à un concept

▪ Lexique

- *Indice de Diversité Lexicale*

① Nombre de mots différents =

② Nombre de mots produits dans un nombre d'énoncés intelligibles définis =

IDL = ①/②

- *Indice de VOCabulaire*

IVOC = Nombre de mots différents produits au cours de la rencontre =

- *Catégorisation grammaticale des mots différents produits*

① Nombre de mots différents produits :

② Nombre de Noms = % de Noms = ②/① x 100 =

③ Nombre de Prédicats = % de Prédicats = ③/① x 100 =

④ Nombre d'ICF = % d'ICF = ④/① x 100 =

⑤ Nombre d'Autres = % d'Autres = ⑤/① x 100 =

- *Etude qualitative du lexique*

NOMS		PREDICATS		ICF		AUTRES	
Noms propres	<input type="checkbox"/>	Verbes d'action	<input type="checkbox"/>	"Moi"	<input type="checkbox"/>	"Oui"	<input type="checkbox"/>
Noms d'animaux	<input type="checkbox"/>	Verbe Etre	<input type="checkbox"/>	"Je"	<input type="checkbox"/>	"Non"	<input type="checkbox"/>
Noms d'objets	<input type="checkbox"/>	Verbe Avoir	<input type="checkbox"/>	Déterminants	<input type="checkbox"/>	Onomatopées	<input type="checkbox"/>
Noms d'aliments	<input type="checkbox"/>	Adjectifs de couleur	<input type="checkbox"/>	Pronoms	<input type="checkbox"/>	Interjections	<input type="checkbox"/>
Parties du corps	<input type="checkbox"/>	Adjectifs de dimension	<input type="checkbox"/>	Adverbes	<input type="checkbox"/>	Fillers	<input type="checkbox"/>
Se désigne par son prénom	<input type="checkbox"/>	Adjectifs de goût	<input type="checkbox"/>	Prépositions spatiales	<input type="checkbox"/>		

▪ Morphosyntaxe

- Mots isolés
- Mots-phrases
- Présence de fillers
- Combinaison de deux mots
- Combinaison de plusieurs mots

- *Longueur Moyenne des Énoncés*

① Nombre de mots dans les énoncés intelligibles =

② Nombre d'énoncés intelligibles =

LME = ①/② =

A 24 mois, LME = 1.5 à 1.75

Capacités de communication gestuelle**▪ Pointage**

- (Proto –) impératif
- (Proto –) déclaratif

▪ Gestes expressifs

- Regard
- Sourire
- Mimiques faciales
- Oui/non
- Hausser les épaules
- Applaudir
- Geste d'adieu
- Autres.....

▪ Gestes illustratifs

- Imiter un animal
- Autres.....

▪ Gestes kinémimiques

- Manger
- Boire
- Autres.....

▪ Gestes non conventionnels propres à l'enfant compris par la famille

.....
.....
.....
.....

TABLE DES ANNEXES

ANNEXES	2
Annexe 1 : « Bon appétit ! Monsieur Lapin »	3
Annexe 2 : Les échelles du Reynell III (Edwards, Fletcher, Garman, Hughes, Letts, & Sinka., 1997)	7
1 - Echelle de compréhension	7
2 - Echelle d'expression	8
Annexe 3 : Les marionnettes	9
Annexe 4 : Répartition de la population par structure d'accueil	10
Annexe 5 : Conventions de transcription.....	11
Annexe 6 : Un exemple de corpus transcrit: corpus de Marius	12
Annexe 7 : Comportements communicatifs	71
Annexe 8 : Résultats obtenus aux Echelles du Reynell III.....	72
Annexe 9 : Résultats de l'analyse psycholinguistique	73
Annexe 10 : Classification grammaticale des productions des enfants : exemples ..	74
Annexe 11 : Répartition des mots différents produits par chaque enfant en Catégories Grammaticales : valeurs brutes	75
Annexe 12 : Etude de la multicanalité lors de la situation N°1.....	76
Annexe 13 : Etude de la multicanalité lors de la situation N°2.....	77
Annexe 14 : Etude de la multicanalité lors de la situation N°3.....	78
Annexe 15 : Etude de la multicanalité lors de la rencontre	79
Annexe 16 : Typologie des échanges et exemples extraits des corpus.....	80
Annexe 17 : Catégorisation des échanges de la situation d'interaction N°1 par dyade (valeurs brutes)	81
Annexe 18 : Nombre de tours de rôle par dyade lors de la séquence livre.....	82
Annexe 19 : Répartition des initiatives des enfants par type d'échange	83
Annexe 20 : Répartition des initiatives des mères par type d'échange.....	84

Annexe 21 : Procédures d'étayage : catégories et exemples extraits des corpus....	85
Annexe 22 : Procédures d'étayage : résultats (valeurs brutes).....	86
Annexe 23 : Exemples d'ADL-dir par catégories dans les trois modalités	87
Annexe 24 : Exemples d'ADL-ass par catégories dans les trois modalités	88
Annexe 25 : Exemples d'ADL-exp par catégories dans les trois modalités	89
Annexe 26 : Résultats obtenus chez les enfants par catégories d'ADL-dir et par modalités (+ ininterprétables (?)).....	90
Annexe 27 : Résultats obtenus chez les enfants par catégories d'ADL-ass et d'ADL-exp et par modalités.....	91
Annexe 28 : Résultats obtenus chez les enfants par types d'ADL et par modalités .	92
Annexe 29 : Répartition des ADL par types chez les enfants	93
Annexe 30 : Etude de la combinaison de la modalité verbale et de la modalité gestuelle dans l'étiquetage chez les enfants	94
Annexe 31 : Répartition des ADL par types et par modalités chez les enfants.....	95
Annexe 32 : Résultats obtenus chez les mères par catégories d'ADL-dir et par modalités (+ ininterprétables (?)).....	96
Annexe 33 : Résultats obtenus chez les mères par catégories d'ADL-ass et d'ADL-exp et par modalités.....	97
Annexe 34 : Résultats obtenus chez les mères par types d'ADL et par modalités ...	98
Annexe 35 : Répartition des ADL par types chez les mères.....	99
Annexe 36 : Pourcentages des types d'ADL chez les mères	100
Annexe 37 : Etude des Questions d'Information et des Commentaires sur la Situation chez les mères.....	101
Annexe 38 : Etude de l'étiquetage maternel.....	102
Annexe 39 : GRILLE D'OBSERVATION DE LA RENCONTRE	103
Table des Annexes	117

Céline TESTUD

Anne TOUQUETTE

OBSERVATION DE L'INTERACTION " MERE/ENFANT " AUTOUR D'UN LIVRE ILLUSTRÉ DANS UN PROTOCOLE D'ÉVALUATION DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION D'ENFANTS AGES DE 24 MOIS

Tome1 : 109 Pages – Tome 2 : 118 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2006

RESUME

Cette recherche, motivée par des intérêts personnels pour la composante pragmatique du langage et le courant interactionniste en psychologie du développement, se situe dans le cadre de l'intervention précoce en orthophonie. Elle présente un protocole d'évaluation du langage et de la communication de l'enfant âgé de 24 mois utilisant la vidéo et d'une durée de 25 minutes environ. Le protocole comporte trois situations d'interaction successives : une situation d'interaction " mère/enfant " autour d'un livre illustré, une situation d'interaction avec une étudiante lors de la passation d'un test de langage et une situation d'interaction " mère/enfant " autour de marionnettes à doigt reprenant certains personnages du livre. Il a été administré à quinze enfants tout-venant. Les films réalisés ont été retranscrits de façon minutieuse, en tenant compte de l'aspect multimodal de la communication.

Les corpus obtenus ont permis le calcul d'indices psycholinguistiques et l'analyse des moyens utilisés par l'enfant pour communiquer (langage oral, gestes, activité). L'étude de la séquence d'interaction autour du livre a permis de caractériser les échanges " mère/enfant ", l'étayage maternel et les intentions de communication de l'enfant, révélant ainsi tout l'intérêt de proposer une situation d'interaction " semi-naturelle " lors du bilan orthophonique. L'approche psycholinguistique d'une part et l'approche interactionniste et pragmatique d'autre part, ont permis de spécifier les compétences cognitives et communicatives des enfants de 24 mois rencontrés ainsi que de recueillir des informations sur les structures d'interaction au sein desquelles ils construisent leurs compétences au quotidien. Ce protocole ayant révélé de nombreux intérêts, nous proposons des outils d'évaluation sous forme de grilles d'observation pour l'adapter à la réalité de la pratique orthophonique.

MOTS-CLES

Intervention précoce – Protocole d'évaluation – Compétences communicatives –

Interaction mère/enfant – Pragmatique – Livre illustré – Communication non verbale

MEMBRES DU JURY

Béatrice Théron

Sophie Kern

Sylvaine Frambourg-Bottero

MAITRE DU MEMOIRE

Agnès Witko

DATE DE SOUTENANCE

Jeudi 6 juillet 2006
