

Agnès WITKO
Céline TESTUD
Anne TOUQUETTE
Orthophonistes
UCBL - ISTR
Enseignantes à l'école
d'orthophonie de Lyon
Ecole d'Orthophonie de Lyon
agnes.witko@wanadoo.fr

RÉSUMÉ :

Cette étude s'inscrit dans le champ émergent de l'intervention précoce en orthophonie et traite de l'évaluation de la communication et du langage de l'enfant de 24 mois. Elle concerne une population de 15 dyades mère/enfant tout-venant, et propose un protocole d'évaluation expérimental. Celui-ci s'appuie sur l'observation fine d'enfants en interaction autour de supports et d'interlocuteurs différents, grâce à la réalisation d'enregistrements vidéo lors d'une lecture partagée d'un livre illustré et d'un moment de jeu avec des marionnettes à doigt symbolisant les deux personnages principaux de l'album. Pour compléter, le Reynell III est administré à chaque enfant afin de recueillir des données normatives.

Les corpus recueillis ont permis le calcul d'indices psycholinguistiques tels que la Longueur Moyenne d'Enoncé (LME), l'Indice de Vocabulaire (IVOC), l'Indice de Diversité Lexicale (IDL), ainsi qu'une classification grammaticale du lexique de chaque enfant. De plus, l'analyse multimodale a tenu compte des différents canaux utilisés par l'enfant pour communiquer : langage verbal, gestes, activité.

La situation de lecture partagée est analysée de manière plus approfondie pour montrer :

1. certaines compétences cognitives telles que le pointage, les conduites d'imitation, les images mentales,
2. la co-construction interactionnelle mère/enfant appréhendée d'une part en termes de structures pour repérer des types de format, d'autre part en termes de fonctions pour rendre compte de l'intentionnalité mutuelle à partir du codage des actes de langage.

La complémentarité des approches psycholinguistique et interactionniste engendre ainsi de nouveaux outils d'évaluation, à visée formelle et pragmatique, qu'il sera intéressant d'adapter à la réalité de la clinique orthophonique.

MOTS-CLÉS :

Enfants (24 mois) - Evaluation - Compétences communicatives - Interaction « mère/enfant » - Pragmatique - Livre illustré - Communication non verbale.

SITUATION DE LECTURE PARTAGÉE ET INTERVENTION PRÉCOCE EN ORTHOPHONIE. UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE POUR DÉCRIRE ET ÉVALUER LES CONDUITES LANGAGIÈRES ET COMMUNICATIVES D'ENFANTS DE 24 MOIS*

par Agnès WITKO, Céline TESTUD et Anne TOUQUETTE

SUMMARY: Picture-book reading and early intervention in speech therapy. An exploratory work to describe and assess language and communicative behavior in 24 months old children

This study is inspired by recent work in the emergent field of early intervention by speech therapists. The goal of this research is to experiment an assessment protocol aimed at evaluating communicative and language abilities in 24 months French-speaking toddlers. In order to collect children's production, a group of 15 mother-child dyads have been audio-video recorded in two specific situations : picture-book reading and finger-puppets play. In addition, Reynell III was administered to the child. Collected data was analysed in terms of utterance length, lexical diversity and grammatical distribution. Moreover, data were observed according to communication modality : oral language, gestures and activity.

The picture-book reading situation is especially analyzed to show how :

1. language abilities are to be considered in relation to cognitive competences such as pointing, imitation, mental images
2. the child and mother exchanges are observed to examine interactive format, and to characterize mutual intentionality via speech acts theory.

The psycholinguistic approach on the one hand, and the interactionist approach on the other hand allow a more detailed description of formal and pragmatic aspects in the field of speech pathology.

KEY-WORDS :

Young child (24 months) - Assessment protocol - Communicative behavior - Mother/child interaction - Pragmatic - Picture-book - Non verbal communication.

*Présentation au Colloque d'Orthophonie inter-universités « De la Recherche à la Clinique » à Paris, les 30 et 31 mars 2006, et aux Journées Scientifiques d'Orthophonie – UCBL et ISTR (Ecole d'Orthophonie de Lyon) « Langage oral et orthophonie. Diversité clinique, diversité des pratiques », les 12 et 13 janvier 2007. Cette étude est née d'une collaboration avec deux étudiantes de l'école d'orthophonie de Lyon, Céline Testud et Anne Touquette, dans le cadre du mémoire de recherche en orthophonie soutenu en juillet 2006 intitulé : *Observation de l'interaction mère/enfant autour d'un livre illustré dans un protocole d'évaluation du langage et de la communication d'enfants âgés de 24 mois*. Lyon : Ecole d'Orthophonie.

Le bilan orthophonique du langage oral nous paraît relever d'une complémentarité entre la passation d'épreuves standardisées (tests étalonnés) et l'observation clinique* du langage dans des situations propices à un recueil de données plus souple. Ce compromis paraît envisageable grâce à l'adaptation d'un protocole tel que celui de Dunn et coll.*, afin de contourner les contraintes inhérentes à l'obtention d'un langage dit « spontané », un des paradoxes de l'évaluation du langage conduisant l'orthophoniste à provoquer un tel langage.

A partir d'un événement communicatif tel que la découverte conjointe d'un livre entre une mère et son jeune enfant âgé de 24 mois, et complémentirement à une situation de test, nous faisons une double hypothèse :

1. une situation d'interaction de lecture partagée, à la fois flexible et inédite, sera profitable à l'observation des conduites communicatives du jeune enfant,
2. cette situation étant fortement ritualisée, elle sera le lieu de production de procédés langagiers qu'il sera possible de formaliser.

L'importante variabilité interindividuelle caractérisant les productions langagières des enfants de 24 mois*, il paraît insuffisant d'analyser les productions orales sur les plans phonologique, lexical ou morphosyntaxique ; il s'agit de compléter l'observation formelle par celle des situations d'échange adulte/enfant afin d'évaluer les compétences communicatives de ce dernier en terme de finalités et de moyens. L'interaction mère/enfant lors d'une lecture partagée présente la caractéristique de proposer à l'enfant une situation routinisée, rassurante et souvent très investie par la dyade. Le livre est en effet un support attrayant qui constitue un objet symbolique auquel l'enfant de 24 mois peut accéder. Il contient des informations linguistiques structurées et organisées autour du déroulement d'un récit*. Cette situation d'interaction est a priori propice à révéler des savoir-faire communicatifs ainsi que certaines capacités cognitives de l'enfant, de même que des procédures d'étayage maternel*. Proposer une observation de l'interaction langagière dans laquelle un jeune enfant est engagé consistera d'une part à clarifier la notion d'observation par rapport à celle d'évaluation, d'autre part à s'intéresser aux comportements de communication dans le développement langagier, en revisitant notamment la notion de format.

Le premier axe s'appuie sur des travaux interactionnistes issus de l'ethnographie de la communication*, de la microsociologie du quotidien** et de la pragmatique linguistique*, avec l'objectif suivant : concilier une approche situationnelle de type macro avec une approche communicationnelle de type micro, en intégrant l'activité aux canaux de communication observés. Sur le plan méthodologique, nous procédons à une analyse sur corpus *vidéo* selon les méthodes de transcription et de découpage de l'Analyse du Discours en Interaction* en privilégiant les allers-retours entre analyse structurelle et fonctionnelle.

Le deuxième axe est conçu à partir de travaux en psychologie du développement, appliqués soit à des outils de recherche tel que « ECSP »*, soit à des outils cliniques tel que « Dialogoris »*. Deux types de travaux sont alors convoqués : ceux qui portent sur les formats d'interaction et leur rôle dans la séquentialité de l'interaction communicative*, notion reprise par Trognon et Sorsana** qui insistent sur le fait qu'une situation fortement ritualisée sera le lieu de production de procédés langagiers ordonnés, raisonnés et finalisés. La démarche globale tient compte inévitablement, d'une part de la rencontre entre psychologie et pragmatique*, et d'autre part des apports de la psycholinguistique*.

*Ciccone, 1998

*1996

*Le Normand, 2000

*Lentin, 1979, 2001 ; Vertalier, 2001

*Jan, 1979

*Hymes, 1962 **Goffman, 1973

*Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Traverso, 1999

*Voir pour la présentation de ce champ (ADI) : Kerbrat-Orecchioni, 2001 et pour une application aux interactions de groupe : Witko, 2004

*Guidetti, Tourette, 1993

*Antheunis, Ercolani-Bertrand, Roy, 2003

*Bruner, 1983, 1984, 1987 **2005

*Bernicot, Trognon, 2002

*Snow, Goldfield, 1982, 1983 ; Rondal, 1983 ; Le Normand, 2000 ; Parrisé, Le Normand, 2006

ÉLÉMENTS THÉORIQUES RETENUS

Il est désormais établi que les expériences que l'enfant vit au contact de son environnement physique, matériel et humain conditionnent son développement global. Les interactions au sein desquelles il est impliqué participent à l'élaboration de ses capacités de communication en lien avec son développement moteur, cognitif et psychoaffectif*. L'approche interactionniste est envisagée par les deux axes précédemment mentionnés.

LE COURANT INTERACTIONNISTE D'APPARTENANCE MICROSOCIOLOGIQUE ET LINGUISTIQUE

Définir la notion d'interaction revient à tirer partie des deux propositions formulées par Goffman* : au sens 1, l'interaction de face-à-face est à considérer comme « (...) 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 ». Selon cette acception, nous utiliserons également le terme de « rencontre » ; au sens 2, l'interaction est définie comme « l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate l'un de l'autre ».

Lors d'une rencontre (sens 1), le déroulement des échanges est conditionné par les caractéristiques de la situation développées notamment dans le modèle de Hymes*, comprenant, entre autres, des contraintes inhérentes à l'évènement de communication telles que les finalités de l'acte, l'identité des partenaires, les thèmes à traiter, les dispositifs physiques de l'échange*. Aussi, les informations recueillies concernant les capacités communicatives d'un enfant sont-elles plus ou moins induites par le contexte situationnel proposé*. Ce constat s'applique évidemment au bilan orthophonique du jeune enfant. En tenant compte de cette réalité, le cadre théorique de l'ethnographie de la communication, qui intègre les méthodes de l'éthologie humaine, s'attache à repérer les principales composantes d'une situation de communication*. De plus, la démarche éthologique d'observation des comportements humains qu'elle préconise, semble en adéquation avec la volonté d'étudier les interactions mère/enfant dans des situations souhaitées naturelles*.

La linguistique interactionnelle propose un cadre théorique complémentaire pour comprendre comment le sens 2 d'interaction s'élabore, en collaboration, 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 »*. Cet aspect multicanal de la communication, également développé par Cosnier*, 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.

Un dernier point de vue interactionniste est convoqué pour analyser l'interaction de façon structurelle, grâce au modèle hiérarchique élaboré par l'Ecole de Genève* qui différencie six niveaux d'analyse emboîtés : l'histoire interactionnelle, la rencontre ou interaction communicative, 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* et Searle**, désignant la plus petite unité monologale véhiculant une intention communicative. Afin que cette analyse de type « 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 adoptons la méthode de l'analyse structurelle envisagée par Kerbrat-Orecchioni*, appliquée à la clinique orthophonique par Witko*. Ainsi, nous différencions quatre structures d'échanges :

1. une construction binaire de type initiative/réaction, reprenant la notion de paire adjacente définie par Goffman*,

*Guidetti, 2002

*1973

*1962

*Mangueneau, 1996

*Rondal, 1983 ; Marcos, 1998

*Hymes, 1984

*Cosnier, 1984

*Vion, 1992

*1984

*Roulet et coll., 1987

*1970 **1972

*1990

*2005

*1987

2. des structures ternaires de type initiative/réaction/évaluation répondant à l'enchaînement : « question/réponse/validation » ;
3. des compositions par cycles qui regroupent des structures binaires ou ternaires autour d'un thème, ici les personnages du livre, ou le savoir partagé mère/enfant ;
4. enfin, des échanges tronqués dont l'intervention initiative produira soit un flottement dans les échanges, soit une rupture et un abandon. En suivant notamment Guidetti* et Marcos**, nous considérons qu'une intervention, tout comme un acte de langage, peut être produite de manière non-verbale (gestes et/ou actions). Comme l'ont souligné ces auteurs, 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* et à l'instar de Guidetti**, trois actes de communication sont retenus : assertif, directif et expressif, les actes promissifs et les déclarations nécessitant un niveau d'abstraction trop élevé pour des enfants de 24 mois. Les travaux de Kerbrat-Orecchioni* ont permis d'affiner chacune des trois catégories.

*1998 **1998

*1992 **1998

*2001

LE COURANT INTERACTIONNISTE EN LIEN AVEC LA PSYCHOLOGIE DÉVELOPPEMENTALE

Les interactions régulières et répétitives, vécues au cours de ses deux premières années de vie, permettent à l'enfant de 24 mois de découvrir les bases des règles conversationnelles, de pouvoir exprimer des intentions de communication variées, d'abord de façon non verbale, puis de commencer à combiner les unités du langage oral sur les plans lexical et syntaxique après une phase d'imprégnation linguistique. De manière consensuelle, les auteurs s'accordent à dire que l'interaction (sens 1 de co-présence) au sein de la dyade mère/enfant constitue le creuset du développement de l'enfant, en particulier sur le plan des compétences communicatives et langagières. Deux concepts, développés notamment par Bruner*, concourent à mieux comprendre la dynamique et les modalités des interactions (sens 2 d'influence) au sein de cette dyade : les formats et l'étayage.

*1983

Le concept de format de communication, support à l'acquisition du langage, désigne des structures interactives stables reposant sur l'attention conjointe en vue d'un but partagé. Les formats 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 d'échange itératives*. 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*. Ils permettent ainsi à l'enfant d'acquérir les moyens de la communication verbale et non verbale ainsi que les principes du dialogue*. 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*.

*Bruner, 1983 ; Marcos, 1998

*Marcos, 1998

*Florin, 1999 ; Guidetti, 2002 ; Tourrette, Guidetti, 2002

*Marcos, 1998

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* 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 en lien avec la notion de Zone Proximale de Développement*. 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*. 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*, les processus d'étayage de l'adulte s'expriment notamment par la mise en place des formats.

*1993

*Vygotski, 1934

*De Weck, 2000

*1983

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* », ou Langage Adressé à l'Enfant, LAE*. Selon Rondal**, cet ajustement touche

*Guidetti, 2002
**1983

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 d'action. On note également de nombreuses reprises des propos de l'enfant qu'elles soient correctives ou expansives, ainsi que de nombreux *feedback* accompagnés d'évaluations positives*. 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.

*Florin, 1999

La mère soutient également ses propres productions verbales par une communication gestuelle adaptée. Rondal* 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, permettant à l'enfant d'intégrer des modèles communicatifs extra-verbaux puis verbaux*.

*1983

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 aussi pertinent que la passation d'un test, nous incitant par conséquent à enrichir les évaluations formelles classiques.

*Marcos, Rickebusch, 1998 ;
Winnykamen, 1990

UNE NÉCESSAIRE COMPLÉMENTARITÉ DES APPROCHES ÉVALUATIVES

Lors d'un bilan orthophonique, le thérapeute recueille des informations externes : 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 la famille, les acteurs du secteur médical, paramédical, scolaire et les 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. C'est pourquoi la recherche d'une objectivité maximale, lors d'un bilan orthophonique réalisé auprès d'un jeune enfant, nous conduit à privilégier une complémentarité d'approches évaluatives* en associant approche interactionniste et normative au sein d'un protocole d'évaluation.

*Rondal, 1997 ; Deltour, 2000

Compte tenu des limites inhérentes à chaque approche, et comme le soulignent de nombreux auteurs*, la mise en synergie des apports potentiels de chaque type d'évaluation peut contribuer à appréhender la complexité de la communication dans ses différentes dimensions. Aussi, un protocole d'évaluation associant, d'une part la passation d'un test et d'autre part un recueil d'informations variées concernant la communication de l'enfant en situation d'échange avec un adulte, doit être étudié. Un tel dispositif permettrait d'obtenir des résultats complémentaires : des éléments quantitatifs si l'enfant se prêtait à la passation d'un test langagier, un corpus de langage spontané dans des conditions semi-naturelles, ainsi que des informations concernant ses compétences communicatives et ses capacités cognitives.

*Montfort, 1997 ; Rondal, 1997 ;
Deltour, 2000

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 susceptibles d'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. Cependant, 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. Suite à une comparaison d'outils disponibles, l'utilisation d'objets au cours de situations de jeu ou en tant que matériel de test existant dans le Reynell III*, nous paraît adaptée à un échange avec un enfant de 24 mois. Parmi les autres supports pos-

*1987

sibles, le livre, utilisé notamment dans l'ECSP, a retenu notre attention, tout comme les marionnettes à doigt également disponibles 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-après.

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*. Contrairement à l'orthophoniste qui rencontre l'enfant pour la première fois lorsqu'il est amené à évaluer ses conduites langagières et communicatives, 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 dans le sens où l'enfant est dans une situation plus habituelle. L'orthophoniste peut ainsi observer des échanges potentiellement révélateurs des interactions vécues quotidiennement au sein de la dyade rencontrée lors du bilan dans des conditions aménagées.

*Belargent, 1994; Martin, 2000; Antheunis et coll., 2003

MÉTHODOLOGIE ET ACCÈS AUX DONNÉES

CONSTITUTION DU TERRAIN

1- Population expérimentale

Toutes les crèches parentales des départements du Rhône et de l'Isère ont été contactées par courrier, celui-ci présentant brièvement le projet d'étude et sollicitant une éventuelle collaboration de leur part. Les crèches parentales ont retenu notre attention car les parents sont associés au fonctionnement de la structure, en tenant notamment des permanences régulières. Elles nous ont paru propices à la rencontre de dyades mère/enfant, et à l'observation des capacités de l'enfant dans des conditions favorables. Nous avons rencontré les éducatrices des jeunes enfants, puis 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, retenue pourtant afin d'atteindre l'effectif de 15 dyades mère/enfant fixé pour l'échantillon du recueil de données.

2- L'échantillon

L'effectif de 15 dyades a permis de dégager des phénomènes récurrents dans nos observations. L'âge des enfants 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.

| | Nombre d'enfants | Age moyen (mois, jours) |
|----------------|------------------|-------------------------|
| Garçons | 8 | 24 mois et 5 jours |
| Filles | 7 | 24 mois 4 jours |
| Total | 15 | 24 mois 4 jours |

Tableau n°1 : répartition de la population par sexe et âge moyen.

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

CSP : Catégorie Socio-Professionnelle

Tableau n°2 : répartition des mères par catégorie socio-professionnelle.

Toutes les dyades, décrites dans les tableaux n° 1 et n° 2, ont été rencontrées entre le mois de juin et le mois de décembre de l'année 2005. Sur les 15 films réalisés, 13 ont été retenus pour réaliser une analyse de corpus. La situation prévue n'a pas pu se dérouler avec deux petites filles. Cet échantillon correspond à nos prévisions puisque nous avons visé un minimum de 12 dyades, et que nous avons finalement travaillé sur 13. Cependant, l'équilibre garçon/fille initialement recherché n'a pas pu être maintenu, puisque nous avons retenu 5 filles et 8 garçons, rebaptisés par des prénoms fictifs.

RECUEIL DES DONNÉES

1 - Le protocole de Dunn et coll.*

Nous nous sommes inspirées du protocole de Dunn et coll.* cité dans Rondal**. Conçu pour recueillir du langage dans le cadre du diagnostic des troubles spécifiques du langage chez des enfants d'âge préscolaire, il repose sur une rencontre à trois partenaires minimum : un soignant et un enfant accompagné par un membre de sa famille. La situation d'enregistrement dure environ 25 minutes avec trois moments :

1. premier temps : pendant 5 minutes, une personne de la famille joue et communique avec l'enfant ; le thérapeute enregistre, observe ;
2. deuxième temps : pendant 15 minutes, l'enfant est en interaction avec le thérapeute qui manie des techniques d'incitation pour faire parler l'enfant ;
3. troisième temps : pendant 5 minutes, l'enfant se retrouve avec la personne connue qui lui demande de raconter ce qu'il a fait et ce que l'enfant veut faire maintenant.

2 - Le protocole enrichi d'un temps de lecture partagée

A partir de cette trame, nous avons conçu une rencontre en trois temps, dont nous pouvons communiquer les durées moyennes (voir Figure n° 1 ci-après) :

1. premier temps, d'une durée moyenne de 4 minutes 40 secondes : la dyade mère/enfant interagit en regardant un livre illustré, en présence d'un adulte jusqu'alors inconnu de l'enfant ;
2. deuxième temps, d'une durée moyenne de 16 minutes et 17 secondes : en choisissant des objets du Reynell III, l'adulte entre en interaction avec l'enfant de manière dirigée pour évaluer sa compréhension et son expression, en maintenant une présence rassurante de la mère de l'enfant. Conformément à une pratique traditionnelle en orthophonie, le test du Reynell III a été administré aux enfants dans le but d'avoir un aperçu de leur niveau en compréhension et en expression. Précisons à ce propos que nous avons utilisé la traduction libre de l'hôpital Sainte Justine*, les tests français n'existent pas pour cette tranche d'âge. Cette partie normative du protocole aurait pu nous signaler des enfants atypiques. Cela n'a pas été le cas ;
3. troisième temps, d'une durée moyenne de 3 minutes 53 secondes : l'adulte propose à l'enfant deux marionnettes à doigt, un lapin et un renard, les deux personnages-clés de l'histoire racontée. 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 permettre une situation d'échange plus informelle. A l'issue de la passation du test, nous proposons à l'enfant de manipuler deux marionnettes à doigt et de les

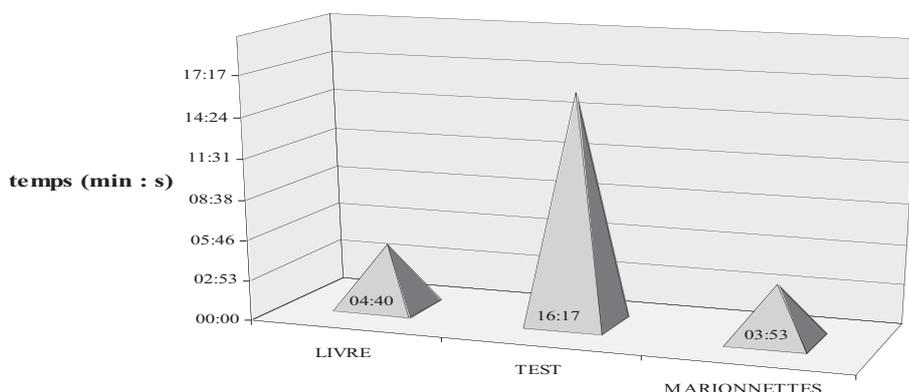
*1996

*1996 **1997

*Traduction libre de Christine Desbiens, M.O.A. Centre de Réadaptation Mère-enfant de l'Hôpital Sainte Justine (Montréal, Québec), en collaboration avec M. Mongeau et Y. Raymond, orthophonistes.

montrer à sa mère, celle-ci pouvant alors initier des échanges avec son enfant autour de ce support.

Figure n°1 : Les temps moyens par phase du protocole.



3- Le livre : un support prometteur

Production visuo-graphique d'une certaine représentation du réel symbolisé par des images socialisées ou socialisantes, et soutenu par le discours d'une histoire, le choix du livre répond à quatre objectifs, pour concevoir une situation d'observation semi-naturelle :

1. reconnaître ce stimulus comme nécessaire, voire incontournable dans le développement naturel du langage : si l'enfant s'enrichit des échanges oraux au sein d'interactions sociales diversifiées, il se nourrit également du bain d'écrits dans lequel il est plongé dès son plus jeune âge* ;
2. imaginer une situation langagière flexible et inédite dans le sens où une part d'inattendu est permise au détour d'une page ou d'une image, tout en reproduisant une routine sociale, puisqu'il s'agit d'une situation plus ou moins connue de l'enfant, en fonction des habitudes familiales socio-culturelles* ;
3. profiter d'une situation d'attention conjointe apparemment banale, d'une part pour observer des opérations cognitives et psycholinguistiques telles que le partage d'attention avec la mère, le pointage, l'étiquetage, etc., d'autre part pour recueillir un corpus de langage de référence ;
4. diriger l'activité langagière grâce à l'objet « livre » : on parle et on regarde en même temps, les référents du discours restant sous les yeux ; on montre et on pointe, par conséquent on dirige et on maintient l'attention sur les référents du discours ; enfin, on tourne les pages, si bien que les référents se succèdent, la temporalité du récit se trouve naturellement reliée à l'action pratique.

L'album « Bon appétit ! Monsieur Lapin » de Claude Boujon* a été minutieusement observé au niveau du contenu et des illustrations, nous permettant de proposer une grille de recueil langagier propre à ce support (cf. Annexe A). 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 : la grenouille, l'oiseau, le poisson, le cochon, la baleine et le singe. Puis il rencontre le renard qui cherche à 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.

*Snow, Goldfield, 1982, 1983

*Lanoë, 2000

*1985

CONDITIONS MATÉRIELLES D'ADMINISTRATION DU PROTOCOLE

1- Proxémique et moyens techniques utilisés

Les rendez-vous fixés avec les mères pour l'expérimentation ont tenu compte de leur disponibilité, 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 privilégié à chaque fois 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.

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. L'une des deux expérimentatrices s'occupait de cet aspect technique, tandis que l'autre avait en charge le déroulement du protocole.

2- Ce qui s'apparente à une consigne

Après avoir accueilli la dyade et officialisé la signature de l'autorisation nécessaire à l'enregistrement de la vidéo, la consigne suivante était donnée à la mère pour lancer le protocole :

« 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. »

TRAITEMENT DES DONNÉES ET CODAGE

Partant d'une part de bases théoriques et méthodologiques* et d'autre part d'apports cliniques*, nous avons suivi la méthodologie d'analyse de corpus avec le double objectif de formaliser les données langagières et de les interpréter.

FORMALISATION ET MESURES

1- Transcription et principe d'intelligibilité

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 la caractérisation de l'intelligibilité des productions des enfants de notre étude. Aussi, en nous référant au classique triangle sémiotique d'Ogden et Richards*, 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. Sachant que nous précisons ci-après ce que nous entendons par « énoncé », 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 (PI) de la parole de chaque enfant. Nous avons donc choisi de transcrire les productions de l'enfant en phonétique afin de les restituer fidèlement grâce à la police de caractère *Alphabetic*. 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. Cette présentation revient à une transcription graphémique, sans intermédiaire phonologique, quand les enfants prononcent de manière audible et distincte*.

Les vidéos obtenues ont fait l'objet d'une transcription dans leur intégralité en utilisant des conventions de transcription définies. Les corpus ont été ensuite formalisés sous forme de tableau Excel, en attribuant à chacun des trois interactants (enfant,

*Pléty, 1993 ; Traverso, 1996

*Zwobada Rosel, 1998

*1923

*Parisse, Le Normand, 2006

mère, expérimentatrice) trois colonnes, d'une part pour visualiser le déroulement de l'échange en fonction de chaque interlocuteur, d'autre part en tenant compte des trois modalités de communication : verbale, gestuelle et motrice. Ces modalités ont été mises en évidence par une comptabilisation de chaque type d'informations. De plus, nous avons fait figurer sur les corpus tous les commentaires nécessaires à la compréhension de la situation. Les quatre premières vidéos ont été transcrites par une transcription en double juge*, les autres vidéos ont été transcrites par une seule personne avec discussion concernant les moments ou points litigieux. Les exigences de précision de cette démarche expliquent la dimension « chronophage » de cette étape de la recherche, puisqu'il faut compter environ une heure pour transcrire une minute de vidéo.

*Piérart, Leclerc, 2005

2- Segmentation et objectifs d'analyse

Quant à l'opération de segmentation, c'est un terrain semé d'embûches. Elle obéit à des principes de découpage qui conduisent à des analyses complémentaires. Dans ce type de corpus, trois sortes d'unités sont susceptibles d'être prises en compte :

1. les tours de rôle (TDR), unités formelles de l'analyse conversationnelle, renvoient au mécanisme d'alternance des locuteurs, tout en permettant un codage des trois modalités de communication sélectionnées, ainsi qu'une analyse qualitative des échanges et de l'étayage proposé par les adultes ;
2. les énoncés, tout en mesurant la marge d'ambiguïté que cette unité peut engendrer, permettent des calculs d'indices de développement langagier. On entend par énoncé « une séquence verbale douée de sens et syntaxiquement complète »* ; il est généralement individualisé par des pauses et grâce à l'intonation*. Nous avons ainsi extrait des corpus, l'ensemble des productions verbales de l'enfant, sans prendre en compte les rires et les vocalisations accompagnant l'activité pour obtenir trois mesures, étudiées notamment par Parisse et Le Normand* sur la tranche d'âge de 24 mois :
 - la Longueur Moyenne d'Énoncé, LME, est calculée par le nombre total de mots dans les énoncés intelligibles, divisé par le nombre total d'énoncés intelligibles, en visant un minimum de 50 énoncés, objectif non atteint pour l'un des 13 enfants, repéré par un astérisque dans les résultats ;
 - l'Indice de Vocabulaire, IVOC, correspond au nombre de mots différents produits au cours de la rencontre*, ou nombre de types** ;
 - l'Indice de Diversité Lexicale, IDL, est défini, dans un nombre d'énoncés déterminé, par le rapport du nombre de mots différents produits (IVOC) sur le nombre total de mots produits, correspondant au RTO, rapport entre nombre de types et nombre d'occurrences (nombre total de mots produits) dans Parisse et Le Normand*. Sachant que ce calcul se fait sur la base d'un minimum de 50 énoncés*, nous avons calculé l'IDL des enfants rencontrés en l'appliquant arbitrairement aux 50 premiers énoncés intelligibles de leur corpus.

*Maingueneau, 1996

*Le Normand, 2000

*2006

*Le Normand, 2000

**Parisse, Le Normand, 2006,

*2006

*Rondal, 1997

*IFDC, Kern, 2003

Enfin, en référence à l'Inventaire Français du Développement Communicatif*, la classification grammaticale du lexique de chaque enfant a également été appréhendée en calculant la répartition des pourcentages de noms, prédicats, indices de classe fermée et autres éléments, au sein du nombre total de mots différents des énoncés intelligibles et partiellement intelligibles. 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 des indices, afin de pouvoir comparer les enfants de la population entre eux, tout en renonçant à la possibilité de comparer leurs résultats à une norme ;

3. enfin, le découpage en clauses a été élaboré dans un souci de lisibilité des corpus et d'approfondissement ultérieur de la caractérisation morphosyntaxique des productions verbales*. Il 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.

*Halliday, 1985

DÉMARCHE D'ANALYSE ET INTERPRÉTATION

Devant l'ampleur des données recueillies, la présentation de l'analyse des phénomènes langagiers et communicatifs est rendue possible par une double démarche : *top-down* et multi-modale.

1- Une entrée *top down* : du tout à la partie

Trois niveaux d'observation emboîtés correspondent ainsi à trois cadrages d'analyse, résumés dans le tableau n° 3 ci-dessous :

1. un cadrage à partir du contexte d'observation : c'est le premier niveau de la situation ou rencontre communicative. Il s'agit ici d'une approche de type macro incluant les trois phases du protocole : livre, test et marionnettes. On s'intéresse alors au site et à la proxémique, au script de la rencontre découpée en séquences*, au cadre participatif composé de trois partenaires* et corrélativement au schéma interlocutif de trilogue ; enfin aux décrochages et aux divers aléas, ainsi qu'au rapport à la caméra et à l'action en cours ;
2. un cadrage à partir du support « livre » : c'est le deuxième niveau de l'interaction au sein de la dyade mère/enfant. Sur un plan structurel, il s'agit d'analyser les types d'échanges entre les deux partenaires, ci-dessus listés : de fait, ce sont des unités dialogales, différenciées en échanges binaires, ternaires, échanges par cycles et échanges tronqués. Sur un plan fonctionnel, on cherche à accéder à l'étayage proposé par la mère à son enfant ;
3. un cadrage à partir de l'histoire et du récit : c'est le troisième niveau du texte conversationnel. On s'intéresse ici à la langue parlée, mimée et agie par chacun des deux partenaires, les interventions de l'enfant et celles de sa mère. Il s'agit alors de prendre en compte les unités monologiques que nous envisageons au niveau des actes de langage directifs, assertifs, expressifs, comme nous l'avons explicité dans les références théoriques.

*Schank, Abelson, 1977

*Goffman, 1987

| Niveau 1 La situation Rencontre communicative ⇒ Temps 1+2+3 | Niveau 2 L'interaction Dyade mère/enfant ⇒ Temps 1 | Niveau 3 Le texte conversationnel • Productions de l'enfant • Productions de la mère ⇒ Temps 1 |
|--|--|---|
| Niveau du script et des trois temps pour les trois partenaires | Niveau des échanges pour les deux partenaires de la dyade | Niveau des interventions pour chacun des partenaires de la dyade |
| ↓ Analyse de la situation d'observation : site - proxémique - script - temporalité - cadre participatif - dispositif vidéo - etc. | ↓ Analyse de l'activité langagière avec le support « livre » : culture du livre - savoirs partagés – conventions d'usage - etc. | ↓ Analyse de l'histoire et du récit : langage écrit oralisé - mise en scène du récit - parole fraîche - signes corporels de la mise en mots - etc. |

Tableau n°3 : démarche d'analyse.

2 - Une entrée par la multimodalité

En fonction du concept de multicanalité précédemment mentionné, trois modalités sont retenues :

1. la modalité verbale prend en considération d'une part les mots en fonction de leur intelligibilité et de leur agencement en énoncés et/ou clauses, d'autre part les aspects para-verbaux sous forme de notation : changements de voix, onomatopées, syllabation, rythme, variations d'intensité, etc. Cette modalité concerne les productions verbales mesurées, et paraverbales, telles que les vocalisations et les rires, non comptabilisées ;
2. la modalité gestuelle prend en compte les gestes, mimiques et postures au sens de mimo-posturo-gestualité définie par Cosnier et Vaysse*. 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 ainsi fait figurer dans les transcriptions le maximum de gestes observés. Nous avons pris en compte les gestes communicatifs recensés dans le tableau n° 4, inspiré de la classification fonctionnelle des gestes de Cosnier et Brossard*, dans lequel nous présentons quelques exemples pour chaque catégorie ;

*1984

| | |
|----------------------------------|---|
| Gestes déictiques | Pointage avec le doigt, 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 | Echanges de regards - Regard tourné vers l'interlocuteur. |
| Gestes mimant le discours | - En lien avec des caractéristiques physiques (gestes illustratifs) : mouvement alternatif des doigts qui évoque la marche - gestes indiquant la taille d'un objet. - En lien avec une action : mouvements de bouche pour le verbe « manger » - imiter un animal (ex : poisson). |
| Gestes expressifs | Dire « non » ou « oui » de la tête - hausser les épaules - mimiques exprimant la peur - froncer les sourcils - moue de déception – sourire. |

Tableau n° 4 : exemples de gestes communicatifs.

3. la modalité actionnelle concerne les gestes instrumentaux, au sens de Streeck*, revus par Grosjean et Kerbrat-Orecchioni*, c'est-à-dire les gestes praxiques du sujet qui agit concrètement sur et dans la réalité du monde. Il nous a semblé judicieux de répertorier certaines actions dirigées vers autrui, ou induites par le comportement d'autrui, des actions qui jouent 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. En rappelant ici le caractère empirique de ce relevé d'indices, l'activité en cours révèle ainsi certaines formes d'intentionnalité de l'enfant, que nous avons classées en deux catégories, tout à fait spécifiques à la présente situation (tableau n° 5).

*1996

*1999

| | |
|---|--|
| Activités avec médiation d'objet | - 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. |
| Activités sans médiation d'objet | - Aller au contact, se rapprocher volontairement de quelqu'un pour se rassurer, voir ce qu'il fait ou se détourner. - Marquer son attachement par des témoignages d'affection (baisers, caresses). |

Tableau n° 5 : exemples d'activités participant à la construction de l'échange.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Au total, 5 heures et 25 minutes de vidéo ont été transcrites minutieusement et analysées, d'une part pour mieux appréhender le langage des enfants de 24 mois et d'autre part pour décrire la dyade mère/enfant. Les résultats seront présentés en deux parties : d'abord pour exploiter la globalité du protocole, ensuite pour détailler le moment de lecture partagée.

LE PROTOCOLE DANS SA GLOBALITÉ

1- Du côté des enfants de 24 mois

a) Adaptation au protocole en trois temps

13 enfants sur 15, soit 86 % de l'échantillon, ont collaboré. La durée moyenne du protocole, de 25 minutes et 3 secondes, correspond à nos prévisions. Nous notons néanmoins une répartition inégale du temps des trois séquences dans le protocole, comme nous avons pu le constater dans la figure n° 1. 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 dyades, traduisant ainsi une adaptation différente de celles-ci à la situation et aux différents supports proposés.

Le livre a été utilisé conventionnellement par 12 dyades sur 13 : elles ont en effet 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 ; ils se sont d'ailleurs exprimés volontiers 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 rejouant, aidés de leur mère, certaines scènes du livre ou trouvant l'occasion de s'exprimer quantitativement davantage, comparativement à la lecture du livre.

Deux fillettes ont été exclues de l'analyse pour deux types de comportement, que nous avons essayé de comprendre :

- l'enfant (A) est restée en retrait et a fait preuve d'inhibition par rapport à la situation. Elle revenait de la piscine, avait les mains occupées par son biberon et un morceau de pain. Elle a accepté la lecture du livre en mangeant son goûter, d'ailleurs elle a dit « encore » quand sa maman a terminé la lecture, mais celle-ci semblait peu disposée à refaire une lecture. Le moment de test a été impossible car la petite fille se cachait dans les bras de sa mère ;
- quant à l'enfant (M.), l'établissement du contact a été difficile. Elle a refusé le moment du livre que nous lui avons proposé à deux reprises : en début de rencontre, comme prévu avec les autres enfants et en fin de rencontre au moment où nous lui avons présenté les deux marionnettes : le lapin et le renard, les deux héros du livre ; cette fillette n'a pas parlé et s'est montrée peu coopérante, sauf pour manipuler les jouets du test et pour les ranger dans la boîte en fin de séance.

Même si la passation a été aménagée et si les données recueillies sont extrêmement riches, les interactions avec ces deux enfants n'ont pu être retenues pour l'étude de corpus car l'ensemble du protocole n'a pas été administré.

b) Intelligibilité

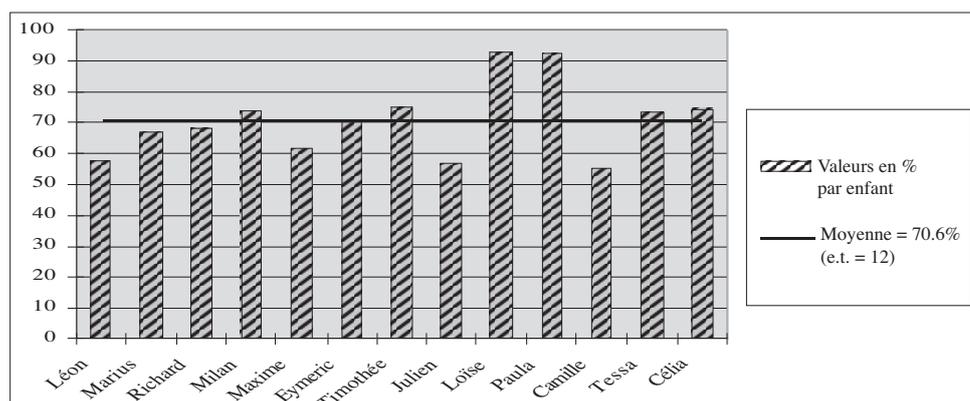


Figure n° 2 : Pourcentage d'énoncés intelligibles par enfant.

La moyenne obtenue est de 70.6 % d'énoncés intelligibles, ce qui se rapproche des données mentionnées par Rondal* qui affirme : « 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 enfants (de 55 à 92 %), le langage des sujets rencontrés est toujours intelligible à plus de 50 %.

c) Longueur Moyenne d'Énoncés (LME)

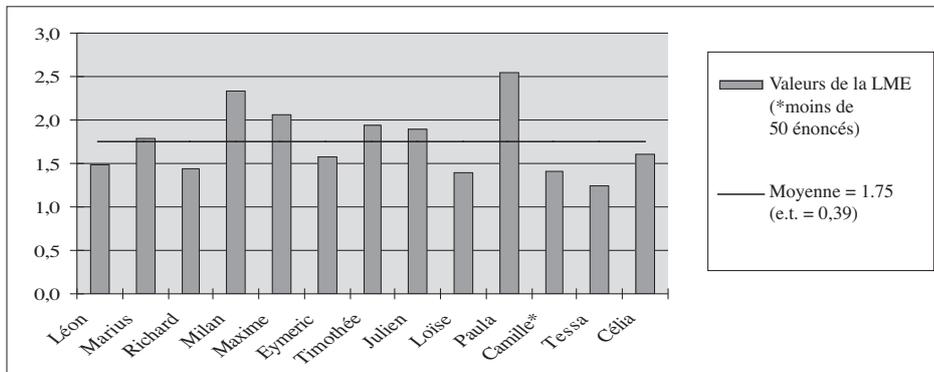


Figure n° 3 : Longueur Moyenne d'Énoncés par enfant.

La LME moyenne pour les 13 enfants est de 1.75 avec un minimum de 1.24 et un maximum de 2.55, ce qui corrobore les données de Le Normand* 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.

d) Indice de Diversité Lexicale (IDL) et Indice de Vocabulaire (IVOC)

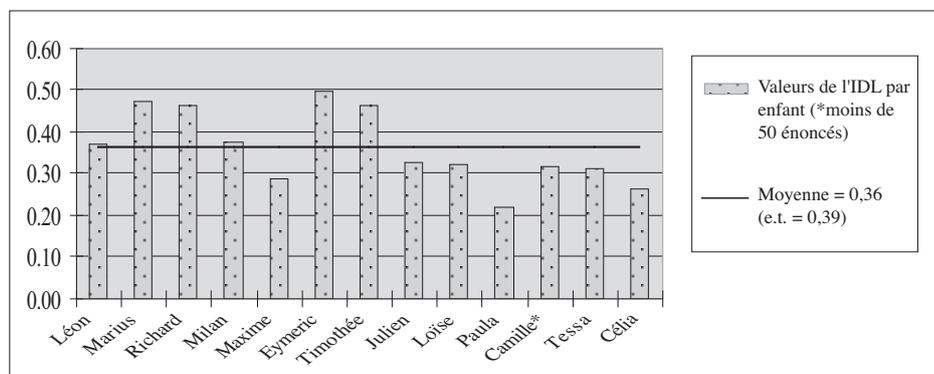


Figure n° 4 : Valeur de l'IDL par enfant.

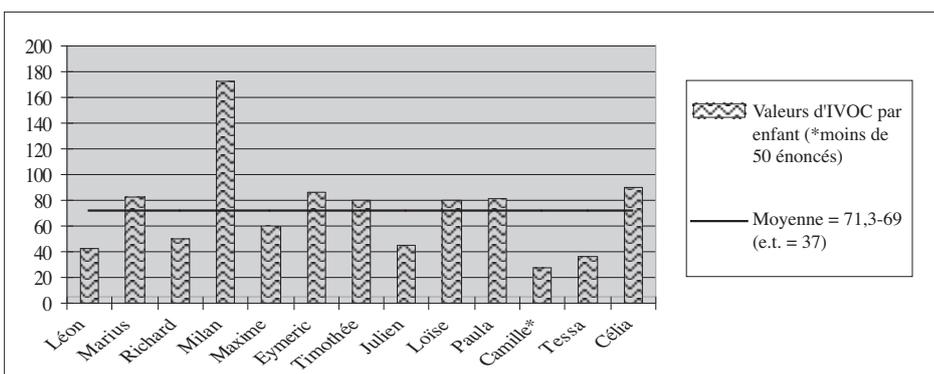


Figure n° 5 : IVOC par enfant.

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 mots et maximum de 172 mots).

*2006

| Etude de Le Normand et Parisse* | | | |
|---|------------------|-----------------|---------------------|
| Moyennes – (écarts-types) | | | |
| Maison « Fisher Price » : effectif de 40 enfants de 24 mois qui jouent pendant 20 minutes | Nombre d'énoncés | Nombre de types | |
| | 66 (41) | IVOC 43 (25) | LME 50 1,5 (0,4) |

*2006

Cette valeur moyenne de l'IVOC est supérieure à celle donnée par Le Normand et Parisse*. Ces auteurs donnent une valeur moyenne autour de 43 mots différents obtenus cependant grâce à une seule situation d'interaction de 20 minutes environ autour d'un jeu standardisé. La moyenne élevée que nous obtenons est en lien avec la petite taille de l'échantillon (13 enfants) et son homogénéité (faible dispersion des scores) qui s'explique sans doute par le rôle de l'environnement. De plus, le temps 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 bien au fait que ce moment d'interaction soit le plus long.

e) Classification grammaticale du lexique

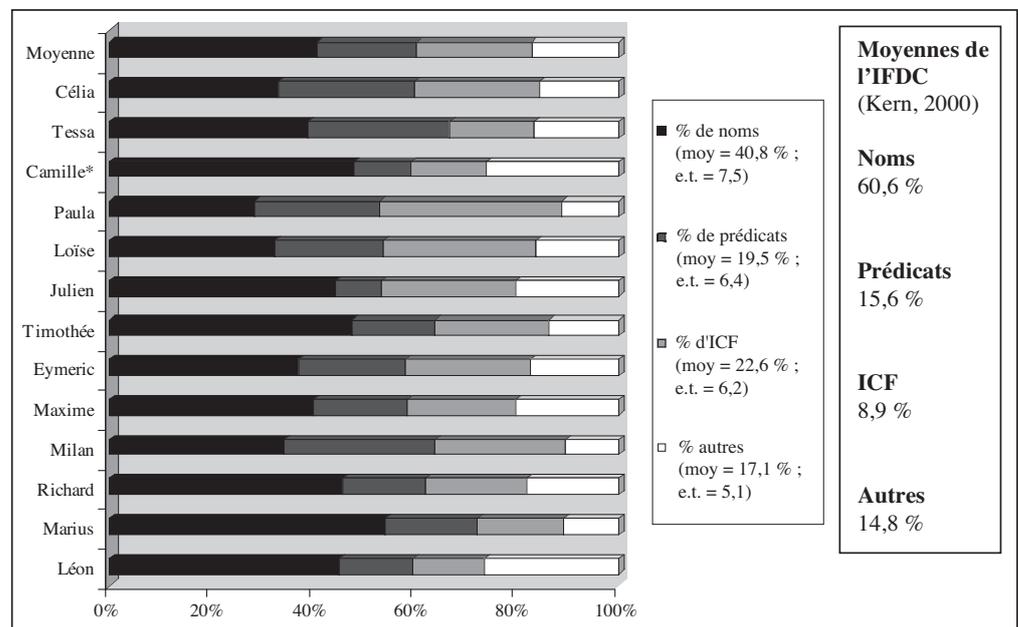


Figure n° 6 : Classification grammaticale en quatre catégories des mots différents produits par enfant.

En se référant à l'Inventaire Français du Développement Communicatif, nous avons calculé 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. 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 et Silie*, 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 « remplisseurs », ou *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.

f) Multicanalité de la communication

Les modalités de communication présentées et utilisées par chaque 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 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 ; la modalité verbale combinée soit avec un ou plusieurs gestes, soit 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.

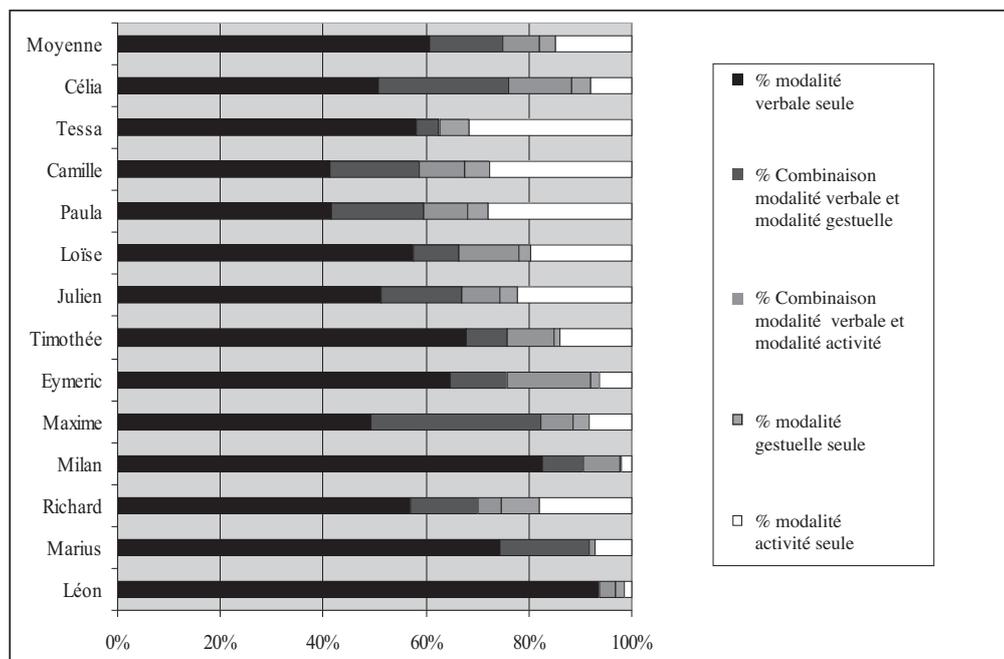


Figure n° 7 : Répartition des énoncés des enfants par modalité de communication lors de la rencontre.

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. Ces résultats sont en concordance avec une étude sur le rôle des gestes dans l'acquisition du langage de Volterra et coll.* qui démontre que, dès 20 mois, des relevés de communication soulignent qu'une plus grande proportion d'enfants produit de manière significative plus de signaux communicatifs dans la modalité vocale que dans la modalité gestuelle.

La prise en compte de la modalité gestuelle seule et de la modalité activité seule permet néanmoins de comptabiliser 17.9 % en moyenne des manifestations communicatives des enfants tout-venant observés dans ce protocole et représente plus de 20 % de ces manifestations chez 6 d'entre eux.

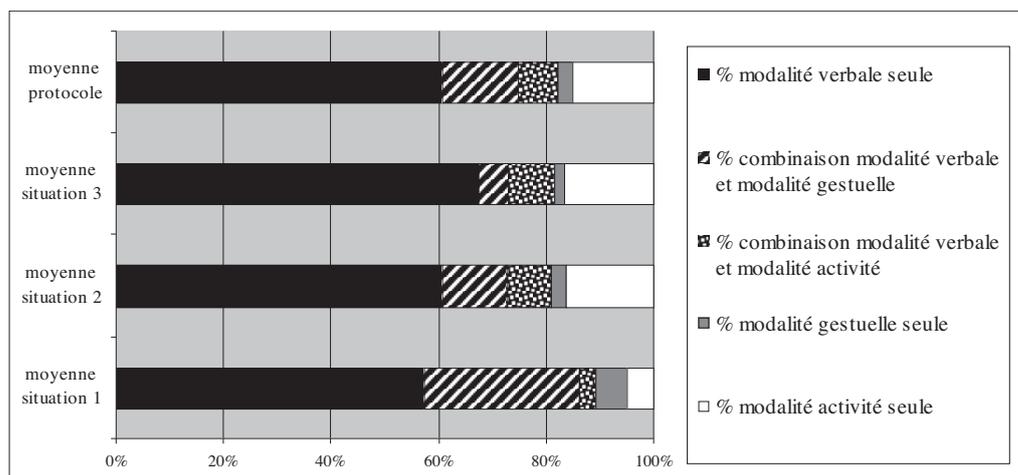


Figure n° 8 : Répartition des modalités de communication par temps du protocole.

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° 8 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.

DU CÔTÉ DE LA DYADE MÈRE/ENFANT DANS LA SITUATION DE LECTURE PARTAGÉE

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.

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 produits par l'enfant ou la mère.

En tenant compte de la multicanalité, 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, tout en repérant des structures d'échanges récurrentes, qui donneraient des indications sur le fonctionnement interactif des dyades.

1- Principe d'alternance

Dans la situation de lecture partagée, le nombre de tours de rôle observé, qui correspond au nombre de fois où la parole passe d'un interlocuteur à l'autre, est très hétérogène d'une dyade à l'autre puisqu'il varie de 13 tours à 144. 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.

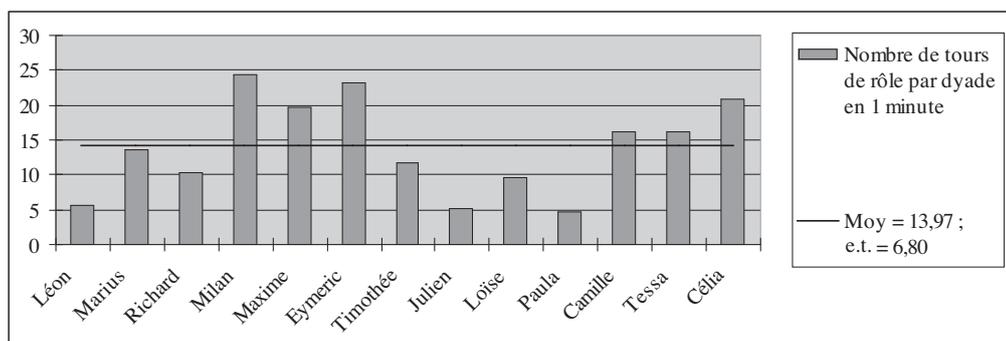


Figure n° 9 : Nombre de tours de rôle par dyade en 1 minute.

2- Types d'échanges

Comme l'indique la figure 10, la répartition des échanges au sein de chaque dyade montre que les échanges binaires sont majoritairement représentés (51.69 % en moyenne), que l'initiative de ce type d'échange revienne aux mères ou aux enfants. L'alternance des tours de rôle s'organiserait donc préférentiellement sur l'enchaînement 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 le plus souvent par l'absence de réponse de l'enfant aux sollicitations de sa mère plutôt que l'inverse. Cependant la réalité montre que la forte proportion d'échanges tronqués n'interrompt pas le déroulement de l'échange. Cette observation s'explique peut-être par le fait que la lecture du livre et la découverte conjointe de l'image apportent simultanément la plupart des réponses attendues, par l'enfant et/ou 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 %. Ces échanges sont surtout à l'initiative des mères. Les mères produisent en effet de nombreuses interventions 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.

Au cours de ce que nous avons appelé « cycle », 12 dyades sur 13 ont développé au moins un thème sur plusieurs échanges. Les phénomènes langagiers repérés sont divers : un thème du livre peut être développé en apportant des éléments nouveaux, la mère peut rechercher une meilleure compréhension de son enfant, ou l'amener à être attentif au support proposé ; enfin, l'enfant peut chercher à 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.

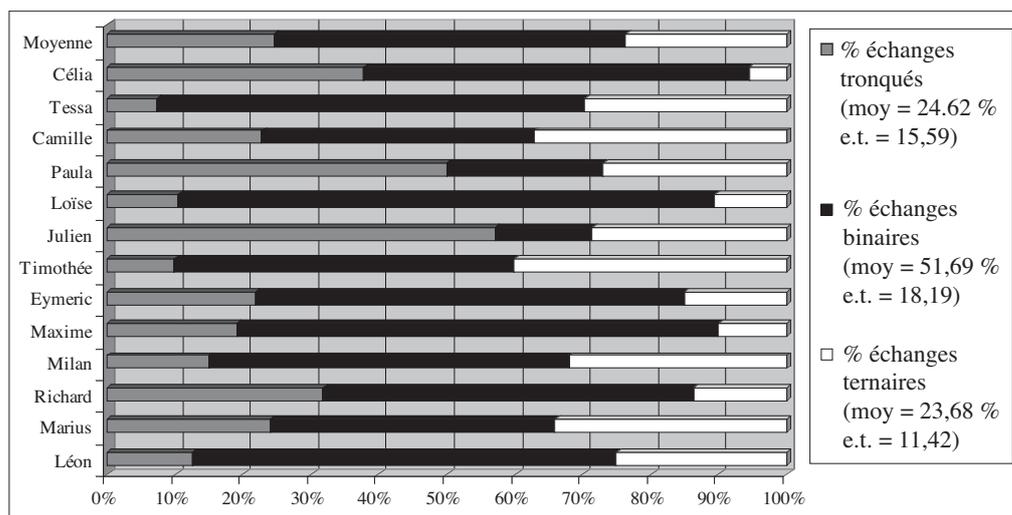


Figure n° 10 : Répartition des types d'échanges par dyade en pourcentage.

Dans la figure 11, concernant la répartition des initiatives au sein des échanges, nous remarquons que deux groupes se dégagent : 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).

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, décrits ci-dessous.

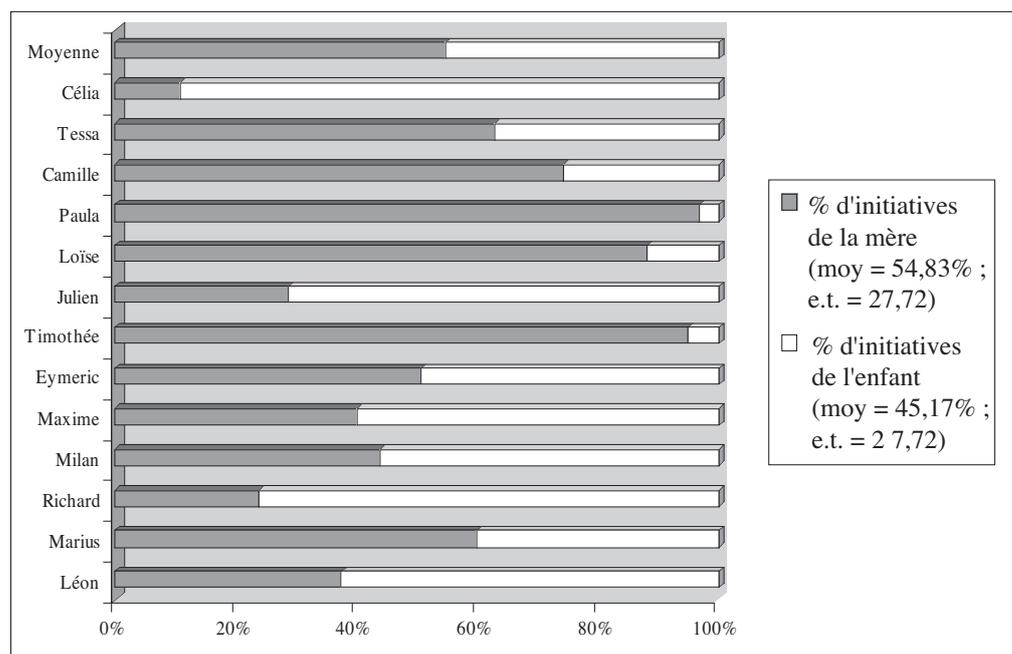


Figure n° 11 : Répartition des initiatives de la mère et de l'enfant par dyade.

3- Deux formats de communication récurrents

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* 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 (cf. TDR 3 à 5 dans l'extrait de transcription de corpus, en annexe B) :

- 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* en fonction de la réponse de l'enfant.

Nous observons ce format chez 10 dyades sur 13 : il est donc relativement 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 (cf. TDR 9 à 10 dans l'extrait de transcription de corpus, en annexe B), la seconde structure repérée s'organise autour d'une base caractérisée par :

- initiative de l'enfant de type question ou commentaire ;
- réactive de la mère telle que : 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 proposer 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 décrites de manière plus détaillée ci-dessous.

4- Procédures d'étayage maternel

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 procédés 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*, qui retient trois phénomènes témoignant d'un partage de la mise en mots : l'imitation verbale maternelle et enfantine, la reformulation des propos de l'enfant, les demandes. Concernant plus spécifiquement le support « livre » deux procédures d'étayage sont spécifiques : la reformulation du texte du livre et les éléments prosodiques utilisés au cours de la lecture. Nous allons commenter les chiffres ci-dessous, de la procédure d'étayage la moins représentée à celle qui semble prédominante dans cette situation.

*2000

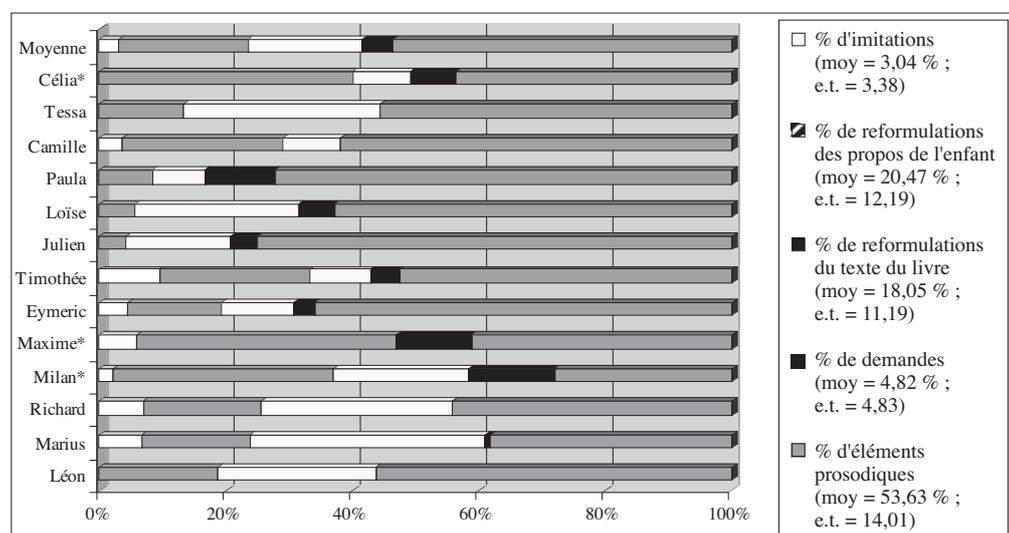


Figure n° 12 : Répartition des procédures d'étayage maternel (*première lecture).

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.

Les imitations des enfants

La situation d'interaction qui nous intéresse étant dissymétrique en terme de rôles et de compétences langagières, 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 une valeur communicative à ces comportements langagiers spécifiques du langage enfantin qui ne respectent pas encore le principe de quantité décrit par Grice*. Privilégiant sans doute l'apport d'informations nouvelles par la poursuite de l'objectif de lecture, les mères 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.

La 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 appartenant au lexique de l'enfant, des termes relatifs à des états internes particulièrement investis par celui-ci tels que : « pas content », « pas bon », « fâché », « il a peur ».

La 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, de 10 mères sur 13, sont surtout caractérisées par des corrections formelles portant sur la phonologie et la morphosyntaxe des énoncés des enfants. 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.

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

*1979

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), des temps de commentaires (intensité plus faible, voire voix chuchotée). La mère donne ainsi à l'enfant la possibilité de distinguer le langage écrit oralisé par la lecture de l'histoire, 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 d'une part de l'intérêt et du sens qu'ils portent à cette situation, d'autre part du rôle que peut jouer le livre dans l'apprentissage d'étiquettes verbales.

5- L'intentionnalité à travers les actes de langage

Etant donné l'âge des enfants concernés par notre étude, nous ne retenons de la typologie de Vanderveken* que les actes de langage (ADL) directifs, 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.).

Pour 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. Les catégories suivantes, dans le tableau n° 6, s'appuient sur les effets repérés dans la dynamique des échanges :

*1992

| | |
|--------------------------------|--|
| Actes directifs (dir.) | - Demandes d'un faire, ou requêtes, telles que les ordres, les requêtes d'action, de permission, d'attention. - Demandes d'un dire ou questions d'information. |
| Actes assertifs (ass.) | - Etiquetage, l'avis sur une proposition (confirmation ou dénégation), des commentaires sur une situation au sujet d'une personne, d'un objet ou d'une action. |
| Actes expressifs (exp.) | - Expression d'émotion ou d'état interne (peur, joie, tristesse, déception, surprise, etc.). - Expression de motivation (refus, volonté, envie, réassurance, etc.). |

Tableau n° 6 : catégories et exemples d'actes de langage.

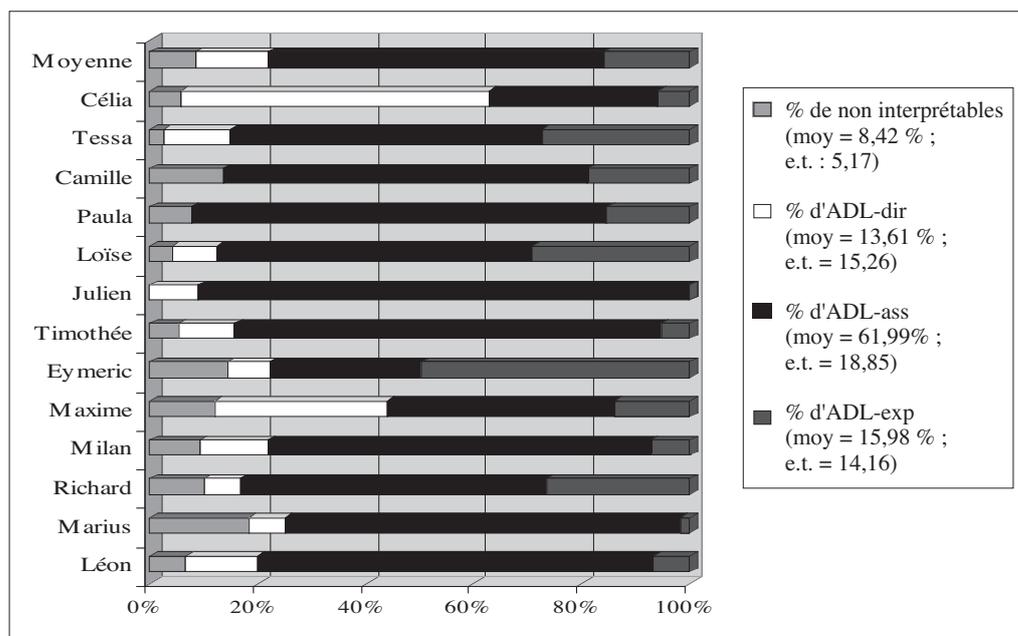


Figure n° 13 : Répartition des ADL par types chez les enfants.

La figure n° 13 ci-dessus 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 et Maxime notamment. En effet, ces enfants prennent beaucoup d'initiatives lors de la lecture en posant des questions à leur mère. Ajoutons enfin que deux enfants (Camille et Paula) 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 par la prise en compte des différentes modalités de communication utilisées par l'enfant (cf. figure n° 14), ainsi que le contexte de production des énoncés en manipulant un support. Cette démarche multimodale permettrait de lever un certain nombre d'ambiguïtés dans l'interprétation des intentionnalités.

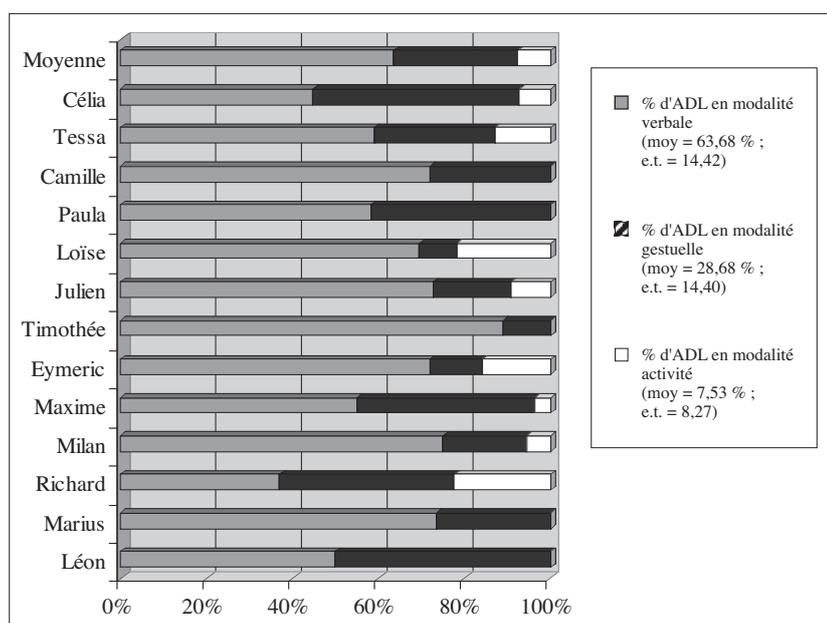


Figure n° 14 : Répartition des ADL par modalités d'expression chez les enfants.

La part de la modalité gestuelle et de la modalité activité 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 comme nous le vérifions dans la figure 15 ci-dessous. 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, qui miment le discours.

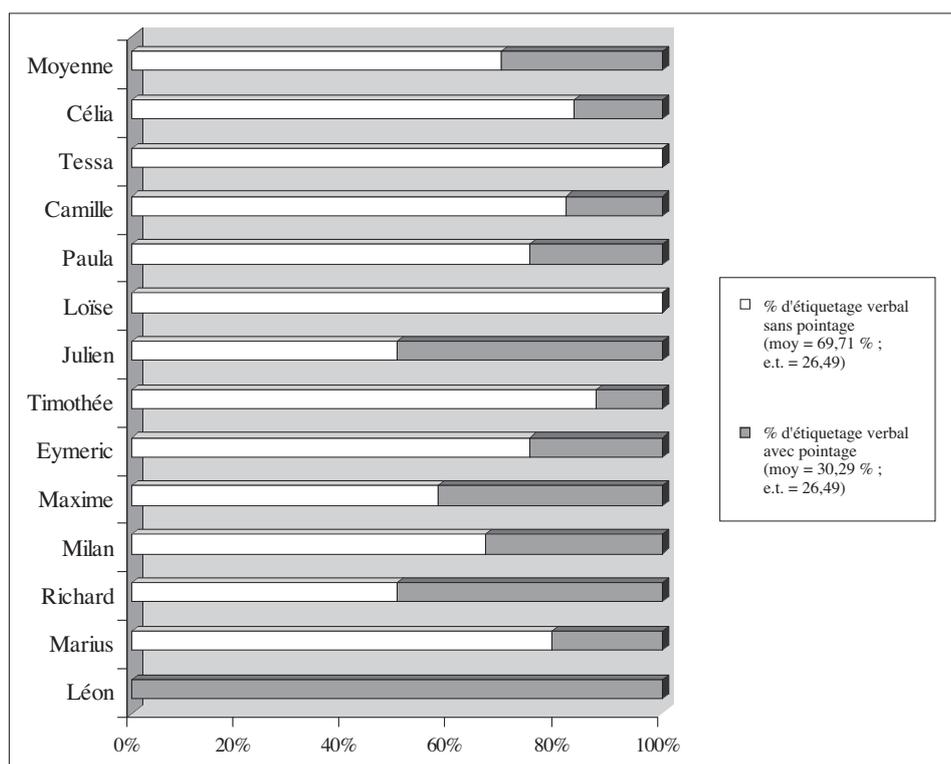


Figure n° 15 : Etude de la combinaison de la modalité verbale et de la modalité gestuelle dans l'étiquetage chez les enfants.

Chez les mères (cf. figure n° 16), le support du livre faisant appel à la fonction référentielle, les 3 types d'ADL sont présents avec une majorité d'ADL assertifs (43,6 % en moyenne). Cela dit, aucune tendance générale ne se dessine. On remarque 5 mères, dont les ADL directs dépassent la moyenne car elles produisent des questions d'information, ou des requêtes d'attention cherchant à stimuler un enfant inhibé, ou à calmer un enfant agité. 88 % des ADL expressifs sont exprimés en modalité verbale, notamment par des éléments paraverbaux, tels que le rire, les interjections, la prosodie.

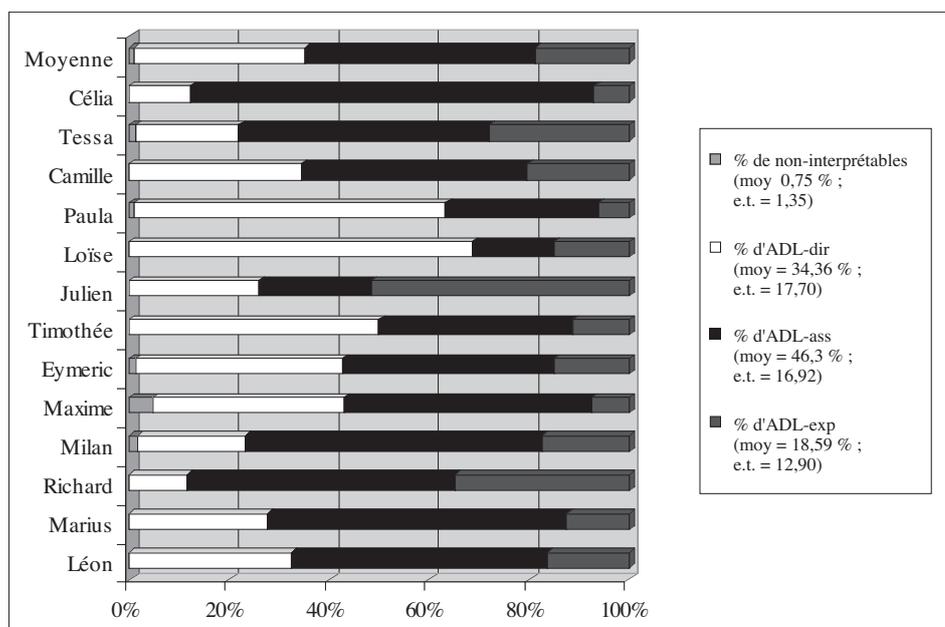


Figure n° 16 : Répartition des ADL par types chez les mères.

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Cette étude apparaît extrêmement stimulante pour l'observation du langage en émergence, chez de très jeunes enfants. Revenons d'abord sur la démarche d'évaluation construite pas à pas à partir des données, puis sur la contribution à l'étude du langage d'enfants de 24 mois et enfin sur des perspectives cliniques.

LA COMPLÉMENTARITÉ DES OUTILS D'ÉVALUATION

L'intentionnalité dirigée dans la passation de tests laisse entrevoir ces instruments de mesure comme un haut lieu de projections et d'attentes ; il semble nécessaire de miser sur une complémentarité d'outils et sur une double approche : d'une part une observation à partir des principes méthodologiques issus de la démarche ethnographique et d'autre part une évaluation critériée telle que Piérart* l'envisage en énonçant des critères attendus, ou indicateurs de développement, propres à une activité. Grâce à un outil tel que le livre illustré, plus flexible qu'un test pour décrire des aspects dynamiques du comportement langagier (cf. annexe A) et selon la méthode éthologique qui réhabilite l'observation en milieu semi-naturel, orientant ainsi vers une analyse « serrée » du langage spontané, évoquée notamment par Huppert*, ce protocole fournit ainsi deux apports pour l'évaluation orthophonique : une description macro de la rencontre ethnographique mère/enfant et une description micro de la co-construction des échanges au sein de la dyade.

La tendance actuelle à la modélisation impose la prudence, mais il se pourrait que la conception de protocole de ce type, à partir de tâches structurées, reste une piste féconde à approfondir pour l'analyse de la communication auprès de jeunes enfants. Même si ce dispositif n'est pas idéal sur le plan des biais et des aléas, nous avons rempli deux objectifs : d'une part contrôler l'effet de stress au niveau des trois partenaires, l'enfant, la maman et l'expérimentatrice, d'autre part lâcher prise et laisser libre cours au déroulement des échanges. La dimension naturelle et authentique ressort quand on visionne les bandes vidéo et quand on transcrit les échanges, ce qui confère une dimension clinique, inhérente à ce type de recueil de données.

*2005

*2005

LE LANGAGE DE L'ENFANT DE 24 MOIS

A partir d'une situation de communication minutieusement aménagée, l'orthophoniste disposera d'un langage observable en soi et à travers ses effets, en décrivant de manière concomitante le développement linguistique et pragmatique. Dans le présent contexte, quelques résultats méritent d'être soulignés :

- à 24 mois, l'enfant tout venant semble en très bonne voie pour se faire comprendre verbalement, en interaction avec un adulte étranger, puisque les enfants du groupe dépassent tous 50 % d'intelligibilité ;
- par ce type de protocole, le calcul de la LME est possible pour un enfant de 24 mois ; de plus, cette mesure est représentative des chiffres issus de la littérature ;
- 10 enfants sur 13, soit 76 % des enfants de ce petit groupe, élaborent un langage informatif qui passe par la multicanalité, d'où la nécessité de construire des grilles d'observation qui intègrent les trois modalités : paroles, gestes et actions ;
- le codage des modalités de communication repérables chez des enfants de 24 mois qui regardent un livre avec leur mère, conduit à proposer des critères, qui pourraient décrire un profil de développement langagier : par exemple un profil verbal quand le nombre de clauses à dominante verbale est supérieur à la somme des autres clauses, tous types confondus, un profil multicanal quand la somme des clauses gestuelles, actionnelles et mixtes est supérieure à la somme des clauses verbales ;
- concernant la relation mère/enfant, nous avons accès à un accrochage référentiel *via* un monde représenté par les images d'un album qui raconte une courte histoire. En utilisant le support Livre, les hypothèses sur l'intercompréhension sont liées conjointement au récit et au rapport à l'image. Des notions développementales-clés permettent de relier précurseurs langagiers et activité cognitive : attention conjointe, alternance des tours de rôle, pointage, orientation du visage et circulation du regard, conduites d'imitation par l'action, expressions faciales, évocation de signifiants (par des mots, des gestes ou de l'action), attention soutenue, production de mots spontanée, induite ou répétée, structure du récit (temporalité, successivité, causalité) ;
- enfin, la mise en place des formats est un témoin de la structuration des échanges : cette situation d'observation rend compte d'une capacité d'appropriation d'un rôle, en termes de désirs et de réponses aux attentes, tant chez la mère que chez son enfant. Quelle mise en lien de la part de l'enfant et de sa mère ? Comment l'enfant instrumentalise-t-il sa mère pour la faire réagir ? Comment adapte-t-il son comportement de manière à lui faire faire quelque chose ? Comment reconnaît-il les informations apportées par sa mère ? Autant de questions qui se posent notamment dans le cadre de l'accompagnement familial.

LES PERSPECTIVES CLINIQUES À L'ISSUE DE CETTE ÉTUDE

• Des critères d'observation pour l'accompagnement familial

Cette dimension n'a pas été exploitée dans le présent recueil de données ; cela dit, le codage des actes de langage, de même que le repérage des procédures d'étayage donne accès à la co-construction des échanges par la dyade. Le visionnage du film avec l'adulte participant a été proposé à une maman. Trois axes pourraient relever d'objectifs visés en accompagnement familial :

1. l'analyse de la situation d'interaction par la maman qui remarque :
 - les mots produits : « *Il ne produit pas de syllabes* » ;
 - l'expression de son enfant : « *On ne voit pas assez l'expression du visage car il est sur les genoux* » ;
 - l'attention : « *Il est attentif* » ;
 - le rapport à l'action : « *C'est lui qui a une réaction directe et qui ouvre le livre* » ;
2. une comparaison avec le comportement actuel de l'enfant :
 - « *L'intonation a changé depuis* » ;
 - « *Il ne répète pas alors qu'aujourd'hui, il répète* » ;
 - « *Il n'imité pas les bruits alors que maintenant il les imite* » ;

3. une prise de conscience de ses propres attitudes communicatives d'adulte :
- « *Maintenant au lieu de lui dire montre-moi, je lui dis : c'est quoi ? ; « je le laisse parler davantage et il devient acteur et pas seulement spectateur » ;*
 - « *Maintenant, j'ai changé d'attitude et je le fais davantage participer ».*

• **Un projet d'outil standardisé : « Regardons ensemble Monsieur Lapin »**

La rencontre à trois, telle que nous l'avons envisagée (cf. annexe C), pose la question des ressources et des contraintes d'une telle situation ; elle doit être scrupuleusement étudiée notamment au niveau de la consigne, de l'installation proxémique des différents partenaires, de la possibilité de relecture ou pas. En prenant ce genre de précautions et après appropriation du livre, le thérapeute du langage testera sa capacité à observer et à suivre la dyade mère/enfant de manière très méthodologique sur les trois niveaux dégagés (situation – interaction et échanges – texte conversationnel) en annotant la grille des indicateurs langagiers (cf. annexe A) qui devrait être utilisée prochainement, dans un nouveau recueil de données. L'adaptation d'un tel protocole nécessite des analyses de corpus complémentaires, d'une part pour exploiter des activités en lien avec la lecture partagée de l'album et recueillir un corpus suffisant pour le calcul de la LME et d'autre part pour envisager une analyse non tributaire de la transcription, l'activité clinique ne permettant pas de transcrire les corpus de nos patients pendant des heures.

CONCLUSION

Grâce à cette recherche clinique exploratoire, 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. Les approches psycholinguistique, interactionniste et pragmatique ont permis d'une part de décrire des compétences cognitives et communicatives d'enfants de 24 mois et d'autre part 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, des outils d'évaluation sous forme de grilles d'observation sont à exploiter et à expérimenter pour l'adapter à la réalité de la pratique orthophonique.

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-Médec.
- AUSTIN, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- BELARGENT, C. (1994). Dépistage et prise en charge précoce en orthophonie. *Glossa*, 41, 26-34.
- BERNICOT, J., TROGNON, A. (2002). Le tournant pragmatique en psychologie. In BERNICOT, J., TROGNON, A., GUIDETTI, M., MUSIOL, M. (Eds), *Pragmatique et psychologie*, 13-32. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- BONNAFE, M. (1994). *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Paris : Calmann-Lévy.
- BOUJON, C. (1985). *Bon appétit Monsieur Lapin*. Paris : L'école des loisirs.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BRUNER, J. (1984). Contextes et formats. In DELEAU, M. (Ed.), *Langage et communication à l'âge préscolaire*, 13-26. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- BRUNER, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler ?* Paris : Retz.
- CICCONE, A. (1998). *L'observation clinique*. Paris : Dunod.
- COSNIER, J., BROSSARD, A. (1984). *La communication non-verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- COSNIER, J., VAYSSE, J. (1992). La fonction référentielle de la kinésique. *Protée - Théories et Pratiques sémiotiques*, 20 (2), 40-47. Chicoutimi, Canada.
- DELTOUR, J.J. (2000). Analyse de corpus et évaluation standardisée du langage chez l'enfant : dilemme ou complémentarité ? *Glossa*, 72, 4-18.

- DE WECK, G. (2000). Etayage verbal d'adultes en interaction avec des enfants dysphasiques. Actes des 3^{èmes} Journées Scientifiques "Accéder au(x) langage(s), pour une approche pluridisciplinaire de l'acquisition du langage". Lyon, 24 et 25 novembre : Ecole d'Orthophonie.
- 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.
- EDWARDS, S., FLETCHER, P., GARMAN, M., HUGHES, A., LETTS, C., SINKA, I. (1997). *Reynell Developmental Language Scales III* (3^{ème} Ed.). Windsor, U.K. : N.F.E.R.-Nelson.
- 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*. Université de Lyon : Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste.
- FRANÇOIS, F. (1993). *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan pédagogie.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Vol.1. Paris : Minuit. (1^{ère} Ed. 1959 : *The Presentation of self in every day life*. New York : Doubleday Anchor).
- GOFFMAN, E. (1987). *Façons de parler. Le sens commun*. Paris : Minuit.
- GRICE, H. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- GROSJEAN, M., KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1999). Acte verbal et acte non-verbal ou comment le sens vient aux actes. Actes du Colloque " *Les relations Intersémiotiques*", 16 et 18 décembre 1999 : Lyon.
- GUIDETTI, M. (1998). Les usages des gestes conventionnels chez l'enfant. In BERNICOT, J., MARCOS, H. (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.
- GUIDETTI, M., TOURETTE, C. (1993). *Echelle d'évaluation de la Communication Sociale Précoce (ECSP)*. Paris : EAP distribué par ECPA.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *Spoken and Written Language*. Victoria : Deakin University.
- HYMES, D.H. (1962). The Ethnography of Speaking. In GLADWIN, T., STURTEVANT, W.C. (Eds), *Anthropology and Human Behavior*, 13-53. Washington, D.C. : The Anthropology Society of Washington.
- HYMES, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier / Crédif, collection « LAL ».
- HUPPET, M. (2005). L'évaluation du langage de l'enfant : l'articulation entre la recherche et la clinique. In PIERART, B., *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?* 11-13. Bruxelles : De Boeck Université.
- JAN, I. (1979). Le texte dans le livre pour enfant. In LENTIN, L. (Ed.), *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant* (T.3). Paris : ESF, collection Science de l'Education.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales 1*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales 2*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994). *Les interactions verbales 3*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.
- KERN, S., LANGUE, J. (2000). Des premiers gestes aux premiers mots : le développement communicatif chez l'enfant de 8 à 30 mois. Actes des 3^{èmes} Journées Scientifiques "Accéder au(x) langage(s), pour une approche pluridisciplinaire de l'acquisition du langage". Lyon, 24 et 25 novembre : Ecole d'Orthophonie.
- 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.
- 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 CHEVRIE-MULLER, C., NARBONA, J., *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, 28-43. Paris : Masson.
- LENTIN, L. (1979). *Du parler au lire. Interactions entre l'adulte et l'enfant* (T.3). Paris : ESF, collection Science de l'Education.
- LENTIN, L. (2001). Les textes des livres illustrés pour enfants non encore lecteurs. De l'intérêt des livres illustrés pour apprendre à parler, pour ensuite apprendre à lire et à écrire. *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit (A.L.O.E.)*, 46, 8-10.
- MAINGUENEAU, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- MARCOS, H. (1998). *De la communication prélinguistique au langage : formes et fonctions*. Paris : L'Harmattan.
- MARCOS, H., RICKEBUSCH, C. (1998). Gestes et langage avec le père et la mère chez le jeune enfant : différences et similitudes. In BERNICOT, J., MARCOS, H. (Eds.), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- MARTIN, S. (2000). L'accès au statut d'être parlant. Actes des 3^{èmes} Journées Scientifiques "Accéder au(x) langage(s), pour une approche pluridisciplinaire de l'acquisition du langage". Lyon, 24 et 25 novembre : Ecole d'Orthophonie.
- MONFORT, M. (1997). Evaluation du langage spontané de l'enfant. *Rééducation Orthophonique*, 35 (191), 265-277.
- OGDEN, C.K., RICHARDS, I.A. (1^{ère} Ed. 1923). *The Meaning of Meaning : a Study in the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*. London : Kegan Paul.
- PARISSÉ, C., LE NORMAND, M.T. (2006). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97, 20-41.

- PIERART, B. (2005). *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- PIERART, B., LECLERC, A. (2005). Le langage modulé des mères d'enfant dysphasique. *TRAVAUX NEUCHÂTELOIS de Linguistique (TRANEL)*, 42, 33-51.
- PLETY, R. (1993). *Ethologie des communications humaines. Aide mémoire méthodologique*. Lyon : PUL, Collection Ethologie et Psychologie des communications.
- RONDAL, J.A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- RONDAL, J.A. (1997). *L'évaluation du langage*, Liège : Mardaga.
- ROULET, E., AUCLIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL, C. (1987). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- SCHANK, R.C., ABELSON, R.P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structure*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- SEARLE, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- SNOW, C.E., GOLDFIELD, B.A. (1982). Building stories: the emergence of information structures from conversation. In TANNER, D. (Ed.), *Analyzing discourse : text and talk*. Washington, DC : Georgetown University Press.
- SNOW, C.E., GOLDFIELD, B.A. (1983). Turn the page please : situation-specific language acquisition. *Journal of child language*, 10, 3.
- STRECK, J. (1996). How to do things with things ? *Human Studies* 19, 365-384.
- TOURRETTE, C., GUIDETTI, M. (2002). *Introduction à la psychologie du développement : du bébé à l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- TRAVERSO, V. (1996). *La conversation familiale*. Lyon : PUL, Collection Linguistique et Sémiologie.
- TRAVERSO, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan Université.
- TROGNON, A., SORSANA, C. (2005). Les compétences interactionnelles : formes d'exercice, bases, effets et développement. *Rééducation orthophonique*, 221, 29-56.
- VANDERVEKEN, D. (1992). La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation. *Cahiers de linguistique française*, 13, 9-61.
- VENEZIANO, E. (1997). Echanges conversationnels et premières acquisitions langagières. In BERNICOT, J., CARON-PARGUE, J., TROGNON, A. (Eds), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*, 91-123. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- VERTALIER, M. (2001). Les textes des livres illustrés pour enfants encore non lecteurs. Brefs retours sur quelques années de réflexion. *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit (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.
- VION, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- VOLTERRA, V., CASELLI, M.C., CAPIRCI, O., PIRCHIO, S. (2005). Le rôle des gestes dans l'acquisition du langage chez les enfants entendants, les enfants non entendants et les enfants au développement atypique. In TRANSLER, C., LEYBAERT, J., GOMBERT, J.E., *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral, l'écrit*, 89-120. Marseille : Solal.
- VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute/Snédit.
- WINNYKAMEN, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.
- WITKO, A. (2004). Négociation et discussion dans une réunion de travail. L'activité discursive de prise de date. In GROSJEAN, M., MONDADA, L. (Eds.), *La négociation au travail*. Lyon : PUL, Collection Ethologie et Psychologie des communications.
- WITKO, A. (2005). Une approche pragmatique lors du bilan orthophonique d'un enfant atteint de psychose infantile. *Rééducation Orthophonique*, 221, 137-158.
- ZWOBADA ROSEL, J. (1998). A propos de la communication : une hypothèse, des corpus. *Glossa*, 64, 20-32.

Annexe A – Grille des indicateurs langagiers en situation de lecture partagée
Album : « Bon appétit Monsieur Lapin »*

ANNEXES

*Boujon, 1985

| Caractéristiques du livre à prendre en compte | Éléments de stimulation proposés à des enfants de 24 mois en RECEPTION | Éléments attendus par l'enfant de 24 mois en PRODUCTION |
|---|---|--|
| OBJET « livre » ↳ Couverture cartonnée ↳ Pages fines | → Comportement : assis « tranquillement » → Attention : regarder les images pendant une dizaine de minutes (5 min en moyenne) | → Manipulation ↳ Tourner les pages |
| IMAGES ↳ Couleurs vives, esthétiques ↳ Animaux de grande et de petite taille dans l'image ↳ Scènes d'action ↳ Symbolisation de plus en plus complexe | → Perception et traitement visuels • Appréhender un dessin d'ensemble par un balayage visuel • Repérer des petits détails par arrêt du regard • Décoder le mouvement, les actions | → Réactions perceptives ↳ Toucher, caresser, regarder, ... → Réactions gestuelles ↳ Pointer, imiter, ... → Réactions verbales ↳ Evoquer, commenter, ... |
| THEMES ↳ Nourriture ↳ Animaux | → Organisation du monde • Catégoriser et différencier « humain/non-humain » • Classer des nourritures • Associer « animaux-nourriture » • Déduire une nourriture « préférée » | → Produire • des analogies • des catégories • des associations • des mises en lien |
| LANGUE ↳ Onomatopées : bruits vocaux ↳ Mots et phrases écrites | → Organisation de la langue Prosodie et phonologie • Percevoir des onomatopées • Percevoir des rythmes et des rimes • Ecouter des mots à deux syllabes, simples ou complexes • Ecouter des mots à trois syllabes, simples ou complexes Lexique • Différencier des mots fréquents ou rares • Différencier des catégories grammaticales variées : noms – prédicats – autres Morphosyntaxe • Extraire des déterminants, pronoms • Extraire des compléments de lieu, des propositions de cause et de but • Extraire des négations • Extraire des inversions du sujet dans le dialogue et dans les questions • Extraire des futurs proches | → Produire • des bruits vocaux • des rythmes • des mots à deux syllabes • des mots à trois syllabes • des mots fréquents • des mots à fonction grammaticale : noms – prédicats – autres • des <i>fillers</i> • des déictiques • des hochements de tête • tourner les pages |
| DISCOURS ↳ Dialogues : échanges entre les personnages | Dialogue • Suivre l'alternance « je/tu » • Associer les questions catégorielles en « que » avec leur réponse en COD • S'approprier une question ouverte telle que « Qu'est-ce que c'est ? » • Interpréter des actes de langage : directifs/assertifs/expressifs • Associer une formule de rituel à une situation [« Bon appétit »] Récit • Repérer personnage-clé et secondaires • Percevoir l'enchaînement des actions jusqu'à un événement déterminant • Déduire la morale issue favorable/croyance | → Rôle alterné : je - tu → Répéter-initier ou réagir à la question → Répéter-initier ou réagir à la question → Faire des propositions d'interprétation → Initier et/ou répéter la formule rituelle → Commentaires sur : • Personnages : héros • Actions – événement-clé • Fin - issue de l'histoire |

Annexe B - Extrait de transcription de corpus

| Mère | | | | | Enfant | | | | |
|------|----|---|---|--|--------|---|---|---|--|
| TDR | V | G | A | Clauses transcrites (commentaires situationnels) | TDR | V | G | A | Clauses transcrites (commentaires situationnels) |
| 1 | 1 | | | on le lit ensemble ↗ (..) (la mère et l'enfant 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 les grandes oreilles ↗ (pointe les oreilles) | | | | | |
| | 7 | | | un LAPIN ↘ (3 s) | | | | | |
| | 8 | 3 | | une carotte (en pointant la carotte) (3 s) | | | | | |
| | 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 3 s) [...] | | | | | |
| | | | | | 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) | | | | | |

| CONVENTIONS de TRANSCRIPTION | |
|---|--|
| TDR : Tours de rôle - CL : Clause - G : Gestes communicatifs - A : Actions - V : Verbal | |
| Productions verbales des adultes en orthographe usuelle | Transcription des éléments de la langue orale (ouais, bon, etc.) et des vocalisations régulatrices (mm) |
| Productions verbales de l'enfant | Transcription en écriture phonétique entre // suivie d'une « traduction » en orthographe standard entre parenthèses. |
| Passages incertains | Indiqués par le point d'interrogation (mot incertain ?) |
| Coupures du transcripateur | Indiquées par [...] |
| Prosodie | ↗ ou ↘ pour une intonation montante ou descendante |
| Accentuation | Mots en lettres MAJUSCULES |
| Intensité | Intensité forte en caractères gras , faible en caractères <u>soulignés</u> |
| Pauses intra-tour | (.) pour une seconde - (..) pour deux secondes, (chronométrage indiqué en secondes) pour des pauses plus longues |
| Rythme | Allongement indiqué par des : plus ou moins nombreux selon la durée |
| Silences entre les tours | (silence + chronométrage indiqué en secondes) |
| Chevauchements | Mots des deux interlocuteurs indiqués entre [] placés sur une même ligne du tableau Excel |
| Troncation de mots | - à l'endroit de la troncature du mot |
| Langage écrit lu durant l'échange | « Le texte du livre entre guillemets » |
| Commentaires divers | (Entre parenthèses et en italique) |

Annexe C – Rencontre langagière en situation de lecture partagée

| Caractéristiques situationnelles | Ressources majeures | Contraintes majeures |
|---|---|---|
| 1. Lieu | Salle connue dans un lieu habituel | <ul style="list-style-type: none"> Espace organisé pour une activité déterminée et prévue Interférences dues à la collectivité |
| 2. Temporalité | Interaction séquentialisée en trois temps : <ul style="list-style-type: none"> - livre - test : Reynell III - marionnettes | <ul style="list-style-type: none"> Temps limité : environ 30 minutes. Nécessité d'enchaîner les activités Emploi du temps de la mère et de la collectivité |
| 3. Objets à disposition <ul style="list-style-type: none"> • Livre • Objets du quotidien • Marionnettes • Caméscope - magnétophone | <ul style="list-style-type: none"> • Support social - visuo-graphique • Support neutre - praxéologique • Support affectif - praxéologique • Traces conservées | <ul style="list-style-type: none"> • Analyse visuelle d'images • Action et imitation induites • Action et jeu provoqués • Oeil du cameraman |
| 4. Cadre participatif | • Echanges à deux dans un cadre d'interlocution à trois | • Relations duelles devant témoin |
| 5. Rôles | <ul style="list-style-type: none"> • Testeur - observateur • Mère • Enfant | <ul style="list-style-type: none"> • Expert • Tuteur d'étayage langagier • Sujet d'évaluation et d'observation |
| 6. Relations et savoirs partagés | <ul style="list-style-type: none"> • Relation durable entre familiers : [mère/enfant] → habitudes de relations, de communication et de savoir partagé | <ul style="list-style-type: none"> • Relation ponctuelle entre inconnus : [futur orthophoniste/dyade mère/enfant] → créer une base de relations |
| 7. Tâches <ul style="list-style-type: none"> • Activité globale liée au but principal • Activités locales hétérogènes | <ul style="list-style-type: none"> • Recueillir de la matière langagière • Regarder un livre • Agir avec des objets • Manipuler des marionnettes | <ul style="list-style-type: none"> • Expression et compréhension dirigées • Enchaînement d'activités, source de rupture et/ou de forçage cognitif |
| 8. Finalités en lien avec l'activité <ul style="list-style-type: none"> • Observateur - testeur • Mère • Enfant | <ul style="list-style-type: none"> • Repérage de compétences cognitives, communicatives et linguistiques de chaque enfant • Accompagner son enfant dans une situation nouvelle • Découvrir une situation sociale | <ul style="list-style-type: none"> • S'engager dans la relation mère/enfant et dans l'évaluation : observation et tests • Se laisser surprendre par son enfant, et par la situation • Adaptation relationnelle, actionnelle et langagière. |