

Le niveau d'étude de la mère: une source de variation dans la parole reprise en situation de lecture partagée.

Agnès WITKO^{1,2}, Deborah BORGER² & Karine SEGUR²

¹Maître de Conférence en Sciences du Langage, Université Claude Bernard Lyon, Institut des Sciences et Techniques de Réadaptation, ²Orthophoniste

This study examines how mothers' interaction styles may vary depending on education level when engaged in shared reading with their 24 month old children. We compared strategies used to capture and maintain joint attention and to exchange, in 16 mother-infant dyads divided into two groups based on the mother's education level. Results reveal similarities and differences between the two groups. Capturing and maintaining joint attention was facilitated by certain strategies used by mothers whose education levels surpassed 2 years of post-secondary studies. These strategies included responding in the adjacent turn to verbal initiatives made by the child, and the use of recasts, which repeat and may expand on the child's utterance. Although present in both groups, this form of recast was used in significantly greater proportions by mothers whose education levels surpassed 2 years of post-secondary education.

Introduction

L'intervention précoce en orthophonie accorde une place importante à la guidance et à l'accompagnement parental. Les parents sont placés au cœur de la prise en charge. En effet, le jeune enfant construit et enrichit son langage à travers les échanges avec sa famille au quotidien, au sein des formats d'interaction qu'il découvre dans les transactions de tous les jours et les routines, parmi lesquelles le scénario de lecture, considéré comme un modèle d'interaction standardisé (Bruner, 1987; 1998). Grâce aux sollicitations du parent, ce format est reconnu comme un support dynamique permettant à l'adulte d'étayer son enfant dans l'acquisition du langage (Snow & Ninio, 1986; Sénéchal & LeFevre, 2001). Dans le cadre des approches interactionnistes, la situation de lecture partagée (LP) apparaît comme le contexte le plus différencié (Lanoë, 1999). Par ailleurs, il est plus facilement exploitable en clinique orthophonique que d'autres formats tels que le repas ou le bain.

Exploitant les travaux de Ninio (1980), Witko, Testud et Touquette (2008) ont analysé un temps LP intégré dans un protocole d'évaluation orthophonique, avec un échantillon de mères francophones ayant fait des études supérieures. Witko (2010) a décrit des stratégies maternelles préférentielles dans la situation LP au domicile des enfants, auprès d'un échantillon similaire. L'objectif de la présente étude exploratoire est de considérer le niveau d'étude de la mère comme source de variation. 16

dyades sont réparties en deux groupes disjoints selon le niveau d'études de la mère: 8 dyades pour lesquelles il est inférieur au bac (NE-), et 8 pour lesquelles il est supérieur à bac +2 (NE+). Deux objectifs sont fixés: (1) repérer et tenter de mesurer les temps d'attention conjointe autour du livre ou temps "*tâche-centrée*" (*on-task* dans la terminologie anglophone), comparés au temps "*hors-tâche*" (*off-task*) lorsque l'attention se détourne de la tâche de lecture partagée (Deckner, Adamson & Bakeman, 2006); (2) analyser l'étaillage maternel à partir des structures d'échanges qui se co-construisent entre la mère et l'enfant. A ce niveau, notre observation s'est portée sur les reprises et sur leurs modalités d'apparition dans les enchaînements conversationnels.

Avant de présenter les données, nous expliquerons notre conception de l'activité de lecture auprès de jeunes enfants et ses liens avec l'attention conjointe. Puis nous développerons le concept d'étaillage en relation avec les notions d'offre langagière et de reprise conversationnelle.

1. Points théoriques

1.1 *Activité de lecture auprès de jeunes enfants et recrutement de l'attention*

Grâce à la lecture à haute voix d'un album illustré, la mère va plonger son petit enfant dans l'univers littéraire, alors que celui-ci ne sait pas lire. Il va de soi que la lecture ne relève pas ici d'une technique reliée à l'apprentissage du système d'écriture. Elle relève d'une acquisition socioculturelle par laquelle l'enfant découvre un usage social particulier grâce aux pratiques de lecture de ses parents, et aux croyances que ces derniers véhiculent implicitement par ce média dans l'éducation de leur enfant. De plus, la lecture à haute voix va créer un centre d'attention multifocal, qui va permettre au tout petit de s'intéresser à l'activité discursive qui émane du livre, et de supposer qu'il existe un rapport entre ce qu'il entend, ce qui est écrit, ce qu'il voit sur les images et ce qu'il pense. Enfin, l'implication de l'adulte auprès de l'enfant dépasse souvent la simple transmission du texte du livre pour se transformer en lecture partagée, conjointe ou dialoguée selon les auteurs. La lecture d'album devient conversationnelle dans le sens où il s'agit d'une activité discursive conjointe à laquelle contribue autant le locuteur que l'interlocuteur (Veneziano, 1997).

De nombreuses études démontrent que la situation LP est un contexte riche pour le développement langagier de l'enfant (Ninio & Bruner, 1976; Ninio, 1980; Hoff-Ginsberg, 1991). Ninio et Bruner (1976) ont montré que ce format rend compte de l'émergence du langage, et notamment de la capacité de dénomination des objets et personnes. Selon Veneziano (2000),

par cette routine ritualisée, l'enfant affine ses capacités d'interprétation des conduites de son partenaire. Hoff (2010) a observé que des enfants de 24 mois produisent un vocabulaire plus riche en situation LP que lors de moments de jeu ou de repas. Selon cet auteur, ce contexte est propice à la cohésion du discours. En effet, les enfants produisent plus de demandes d'informations en réaction immédiate aux propos de leur mère que face à leurs frères et sœurs.

Si le scénario LP se construit avec l'intérêt de l'enfant pour l'histoire, il dépend aussi de sa mobilisation attentionnelle sur le support livre, moment défini comme un temps *tâche-centrée*, et opposé au *hors-tâche*, par Deckner *et al.* (2006). Le temps *tâche-centrée* inclut la lecture du livre ou l'adaptation du texte par la mère, ainsi que la conversation induite par l'histoire. Les événements entraînant le *hors-tâche* sont provoqués par des facteurs propres à l'enfant tels que la fatigue, le désintérêt ou le simple détournement d'attention. Nous chercherons à évaluer le maintien d'intérêt de l'enfant pendant la situation LP à travers une mesure quantitative du temps *tâche-centrée*. De manière qualitative, nous allons différencier des types d'échanges entre la mère et l'enfant, selon les moments *tâche-centrée* ou *hors-tâche*. L'analyse de ceux-ci apporte des éléments sur les moyens utilisés par les mères pour négocier un retour de l'enfant *tâche-centrée*, les deux types de stratégie faisant partie du processus d'étayage.

1.2 *Etayage, offre langagière et reprises conversationnelles*

A un âge charnière de son développement langagier, et tout en tenant compte de la variabilité interindividuelle des performances linguistiques à cet âge, l'enfant de 24 mois profite de l'explosion lexicale qu'il vit ou vient de connaître pour entrer dans la morphosyntaxe. A chaque étape, il est accompagné par un interlocuteur privilégié. Ce "*conversational partner*", selon la formulation anglo-saxonne qui pointe très justement dans sa terminologie la dimension interlocutive, est majoritairement la mère de l'enfant. C'est pourquoi le concept d'étayage est mis en lien avec celui d'"offre" tel que défini par Clark (2010) et de "langage entendu" par l'enfant (Morgenstern, 2009) dans le sens où l'enfant choisit de ratifier ou non les contributions de sa mère.

Ninio (1980) a étudié la situation LP en fonction du niveau socio-éducatif de la famille, défini par le niveau d'éducation du père et sa profession: ce critère n'influence pas la structure du scénario de lecture, mais il joue un rôle sur la capacité de la mère à s'ajuster au niveau de langage de son enfant. De plus, le niveau d'études de celles-ci influence les activités langagières propres à la situation LP. Les mères peu scolarisées lisent moins souvent à leur enfant (Scarborough & Dobrich, 1994) et manifestent des compétences langagières plus faibles en lecture et en écriture (Rowe,

Pan & Ayoub, 2005). Cependant, Hoff (2003) montre que le nombre d'énoncés des mères en situation d'attention conjointe est le même quel que soit le niveau d'études. Néanmoins, le nombre de mots différents utilisés ainsi que le nombre total de mots produits par la mère est supérieur pour les niveaux d'études élevés.

A partir de 14-15 mois, la conversation accroît son influence sur le développement langagier et facilite l'acquisition de connaissances dans ce domaine (Bernicot, Salazar Orvig & Veneziano, 2006). Selon ces auteurs, les deux acteurs de la dyade utilisent différentes formes de reprises comme outil de construction de l'espace de dialogue. Les reprises peuvent être des "auto-reprises", s'il s'agit d'une reprise par le locuteur d'un énoncé qu'il a lui-même produit dans un tour de parole précédent, ou des "hétéro-reprises", reprise d'un énoncé de son interlocuteur lors du tour de parole précédent, et cela, avec ou sans ajout linguistique. Sur un plan psycholinguistique plus global, Chouinard et Clark (2003) ont mis en avant trois caractéristiques majeures des reprises des mères en interaction avec un jeune enfant: dans le tour adjacent de l'adulte, on constate la reprise de ce qui est juste, la présence de nouvelles informations, ainsi qu'une reformulation explicite, notamment si l'adulte a mal compris. Conditionnées par les initiatives de son enfant, les hétéro-reprises de la mère semblent faciliter l'interprétation de ce dernier et seraient un bon prédicteur du développement langagier (Hoff, 2006; Deckner *et al.*, 2006). En outre, l'enfant reprend plus souvent les propos de sa mère à la suite d'une hétéro-reprise maternelle qui correspond à une validation de son discours d'enfant (Veneziano, 1997; Veneziano & Parisse, 2010). Dans un contexte LP en famille, les mères utilisaient majoritairement les reprises avec ajout (Witko, 2010).

2. Recueil de données

2.1 *Echantillon et critères d'inclusion*

Agés de 2 ans, plus ou moins 1 mois à la date de l'expérimentation, les enfants ne présentent pas de problème ORL, ni de handicap moteur ou sensoriel avéré. Ils sont tous nés à terme et sont accueillis en crèche, dans les agglomérations lyonnaise et grenobloise, à temps plein ou partiel. Au total, 30 dyades ont été filmées, dont 3 qui ont servi pour l'étude pilote et 11 dyades qui n'ont pas été retenues en raison de facteurs d'exclusion relatifs à des causes internes ou externes. Les premières relèvent d'une part du lexique productif des enfants inférieur au percentile 25 de l'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC, 16-30 mois, Kern & Gayraud, 2010); et d'autre part d'un nombre d'énoncés produits inférieur aux 50 énoncés conseillés pour les études de corpus de jeunes enfants (Rondal, 1997). Pour les causes externes, il s'agit d'une incursion de la

fratrie lors de la séance de film, de la lecture réalisée par le père qui accompagnait l'enfant ce jour-là et qui tenait à participer, d'un enfant peu coopératif ou d'une mère très discrète qui s'exprimait préférentiellement de manière non verbale. L'échantillon retenu est constitué de 16 dyades mère-enfant: 8 par niveau d'études, comprenant 4 filles et 4 garçons.

2.2 *Protocole et matériel utilisé*

Le protocole vise à analyser les comportements des dyades dans un lieu connu des enfants, la crèche. L'enregistrement audio et vidéo est prévu pour réaliser une transcription avec alignement et annotation du corpus. Installées dans une pièce fermée, lumineuse, au calme, les dyades partagent 15 à 20 minutes, après avoir donné la consigne à la maman de "lire le livre comme elle l'aurait fait à la maison". Ce temps comprend quatre livres: (1) A l'instar de Deckner *et al.* (2006), l'album préféré de l'enfant permet de débiter la séance avec le livre apporté de la maison que l'enfant apprécie plus particulièrement ou que ses parents lui lisent le plus souvent. (2) Puis deux albums illustrés imposés sont feuilletés: "*Bon appétit! Monsieur Lapin*" (Boujon, 1999) et "*Qu'est-ce que c'est que ça?*" (Teulade & Sarrazin, 2005). Sur le thème des animaux, ils ont été choisis pour trois raisons: leur scénario répétitif, le texte de l'histoire sous formes de dialogues, et le vocabulaire adapté à un enfant de 24 mois, contrôlé avec le lexique de l'IFDC. Un dernier livre à rabats, intitulé "*Un drôle de petit oiseau*" (Diez, 2011), conduit l'enfant et sa mère à un moment de discussion sur les découvertes qu'ils font ensemble au fil des pages de l'album.

Afin d'appréhender la globalité du développement de chaque enfant recruté, un temps non filmé inclut le recueil de renseignements grâce au document Anamnèse EVALO Bébé (Coquet, Roustit & Ferrand, 2010). Enfin, le questionnaire parental de l'IFDC est remis à la mère qui le dépose à la crèche quand il est renseigné.

2.3 *Traitement des données et mesures réalisées*

Les analyses ont été effectuées à partir de la transcription des trois livres imposés, sans tenir compte des échanges autour du livre préféré de l'enfant. Dans les essais de transcription, il s'est avéré que ces données spontanées sont très complexes. Elles demandent un traitement adapté et une interprétation spécifique qui pourraient prolonger la présente étude. Pour les corpus retenus, les transcriptions ont été réalisées avec le logiciel Clan (MacWhinney, 2000; Morgenstern & Parisse, 2007; Morgenstern, 2009). Elles représentent en moyenne 10 heures et 45 minutes par corpus, auxquelles il convient d'ajouter environ 6 heures et 30 minutes de codage par vidéo.

Afin d'établir une ligne de base, nous avons réalisé différentes mesures pour les enfants: lexique productif (IFDC), intelligibilité (calcul du rapport entre le nombre d'énoncés interprétables et le nombre total d'énoncés produits), et Longueur Moyenne d'Énoncés ou LME (Parijsse & Lenormand, 2006). Nous avons également calculé le nombre d'énoncés produits par chaque interlocuteur, en indiquant la proportion d'énoncés du texte que la mère lit mot pour mot, par rapport au nombre total d'énoncés à lire pour les trois livres imposés (168).

Pour l'analyse comportementale, on considère que la lecture partagée correspond au temps *tâche-centrée*, autrement dit aux énoncés lus, adaptés ou commentés par la mère. Le temps *hors-tâche* est mesuré grâce à l'alignement des vidéos sous Clan. Il correspond à la somme en millisecondes des durées des énoncés pendant lesquels l'attention de l'enfant ne porte plus sur la lecture partagée. Par conséquent, les temps *hors-tâche* sont des interruptions du temps *tâche-centrée*, autrement dit, de la lecture partagée.

Enfin, la technique de l'analyse conversationnelle appliquée à la situation LP focalise l'analyse du langage sur les unités dialogales (échanges) ou monologales (interventions) définies par Kerbrat-Orecchioni (2001). Par un processus d'emboîtement, les interventions de l'enfant et de sa mère se combinent en micro-échanges, traces de l'alternance et de la synchronisation immédiate entre les deux interlocuteurs. Un micro-échange est considéré comme "binaire" quand il comporte deux interventions: une "initiative" qui appelle une réaction ou "réactive", à valeur de réponse. Il est "ternaire" si une troisième intervention "évaluative" clôt l'échange. Celle-ci entérine la réponse précédente et peut faire fonction d'écho, d'accusé de réception à valeur émotive ou appréciative, accompagnée ou non de commentaires évaluatifs (Kerbrat-Orecchioni, *ibid*). Lorsqu'il se limite à une seule intervention, le micro-échange est qualifié d'"incomplet": il ne répond pas au principe de paire adjacente, définie par l'aller-retour minimal entre deux interlocuteurs, forme fondamentale de la conversation, dénommée aussi "couplet" par Goffman (1973, p. 158). L'analyse conversationnelle est réalisée dans les moments d'attention conjointe (*tâche-centrée*) et pendant les ruptures de LP (*hors-tâche*), autour du codage et du comptage de plusieurs paramètres: les interventions initiatives (I), réactives (R) et évaluatives (E), les micro-échanges incomplets, binaires et ternaires, et les reprises (auto ou hétéro, avec ou sans ajout).

3. Présentation des résultats les plus significatifs

3.1 Ligne de base et comparabilité des deux groupes

Groupes par niveau d'étude		IFDC enfants	Intelligibilité enfants	LME enfants	Enoncés enfants	Enoncés mères	Part de lecture réalisée par les mères	
NE-	Moyenne	58.8	86.6 %	1.45	107	276	71	42 %
	Ecart-type	17.6	7	0.28	45	119	62	0.37 %
NE+	Moyenne	59.4	90.2 %	1.93	102	298	93	55 %
	Ecart-type	18.1	9	0.56	50	100	49	0.29 %
Moyenne Générale		59.1	88.4 %	1.69	105	287	81	49 %
Ecart-type général		17.8	0.08	0.50	48	110	57	0.34 %

Les groupes N- et N+ sont constitués de dyades mère-enfant, avec 8 dyades dans chaque groupe.

Tableau1: Ligne de base et comparabilité des groupes.

Les scores du lexique productif à l'IFDC des enfants sont comparables entre les deux groupes. Comme attendu (de Boisson Bardies, 2010), les enfants sont tous intelligibles à 70% au minimum, la moyenne d'intelligibilité pour l'échantillon étant de 88,4%. Pour l'ensemble des enfants, la moyenne de la LME est de 1,69 (écart-type: 0,50). L'écart entre les moyennes de la LME des deux groupes n'est pas significatif.

Pour la comparaison des nombres d'énoncés, les deux groupes sont très proches chez les enfants: 107 pour les NE-, et 102 pour les NE+, avec des écart-types comparables. Quant aux mères, elles produisent en moyenne 287 énoncés (écart-type: 110), le nombre produit par les mères NE- (276, écart-type: 119), et par les mères NE+ (298, écart-type: 100) est comparable.

Afin d'observer des liens entre nos variables d'intérêt, nous avons utilisé les coefficients de corrélation de Spearman. Compte tenu du petit effectif et des échantillons appariés, nous avons effectué des tests non paramétriques de Mann-Whitney pour mettre à jour d'éventuelles différences entre les groupes.

3.2 Lecture du texte du livre et attention conjointe en "tâche-centrée"

La lecture partagée des trois livres imposés a duré en moyenne 13 mn 03, avec un minimum de 5 mn 14, et un maximum de 22 mn 55. Pour les mères NE-, la proportion de texte lu est de 42% (écart-type: 0.37). Pour les mères NE+, elle est de 55% (écart-type: 0.29) (Fig. 1). La tendance des mères NE+ à lire plus le texte que les mères NE- n'est pas statistiquement significative.

Pour l'ensemble des dyades, il existe une corrélation significative entre la lecture du texte et l'attention conjointe ($r(14) = 0.79, p < .05$). Plus la mère lit le texte du livre mot pour mot, plus l'enfant est *tâche-centrée*. Pour le groupe NE+, il n'y a pas de différence significative entre le nombre d'énoncés lus par la mère et la proportion des temps *tâche-centrée*. En revanche, il y a une corrélation significative pour le groupe NE- ($r(6) = 0.90, p < .05$). Plus la mère NE- lira le texte du livre mot pour mot, plus l'enfant sera *tâche-centré*.

3.3 Analyse conversationnelle de la situation LP

3.3.1 Micro échanges et initiatives des interlocuteurs

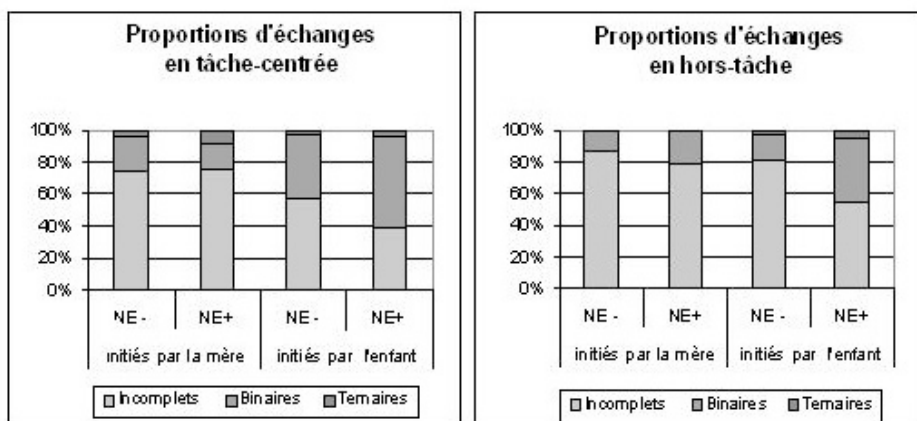


Fig.1: Proportion d'échanges mère-enfant pendant les temps *tâche-centrée* et *hors-tâche*.

Les micro-échanges sont largement à l'initiative de la mère: en *tâche-centrée*, les mères NE- initient 74% des échanges, les mères NE+ 70% (Fig.1). Ces résultats sont équivalents. En *hors-tâche*, la moyenne des initiatives de la part de la mère NE- reste à 74%, celle de la mère NE+ passe à 79%. Pour autant, cette différence n'est pas significative.

Concernant les enfants, en *tâche-centrée* et en *hors-tâche*, le nombre d'échanges binaires à leur initiative est sensiblement plus élevé chez les NE+ que chez les NE-. En *hors-tâche*, ceux-ci initient davantage d'échanges incomplets, qui resteront sans réponse verbale de la part de leur mère (Fig.1).

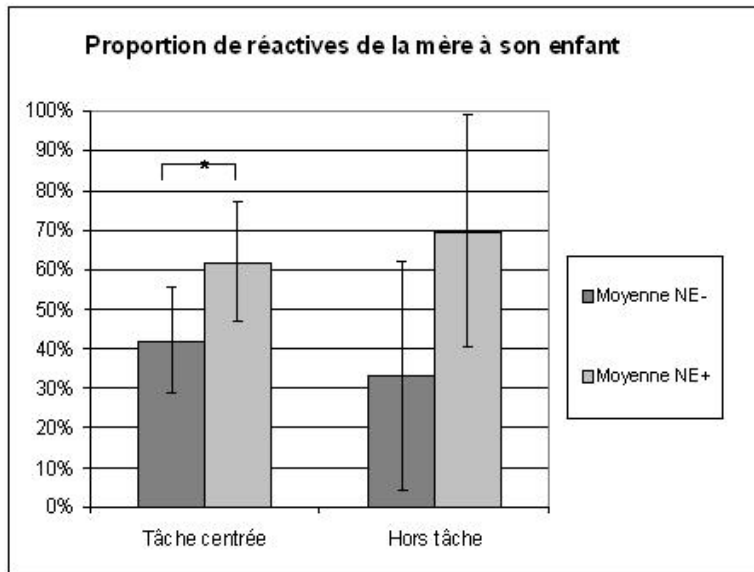


Fig. 2: Proportion de réactives de la mère à son enfant pendant les temps *tâche-centrée* et *hors-tâche*.

Lorsque l’initiative provient de l’enfant engagé dans la lecture partagée, en *tâche-centrée*, (Fig.2), il existe une différence significative entre les réactives des mères NE- (42%) et des mères NE+ (62%), (Mann-Whitney: $U=11$; $Z=-2.21$; $p<.028$).

En *hors-tâche*, cette différence s’accroît avec 33% de réactives pour les mères NE- et 70% pour les mères NE+. Celles-ci investissent le dialogue même si l’enfant n’est plus *tâche-centrée*, autrement dit lorsque son centre d’intérêt n’est plus la lecture partagée. Cependant, ces résultats ne sont pas significatifs compte tenu du faible nombre d’échanges pendant le temps *hors-tâche*.

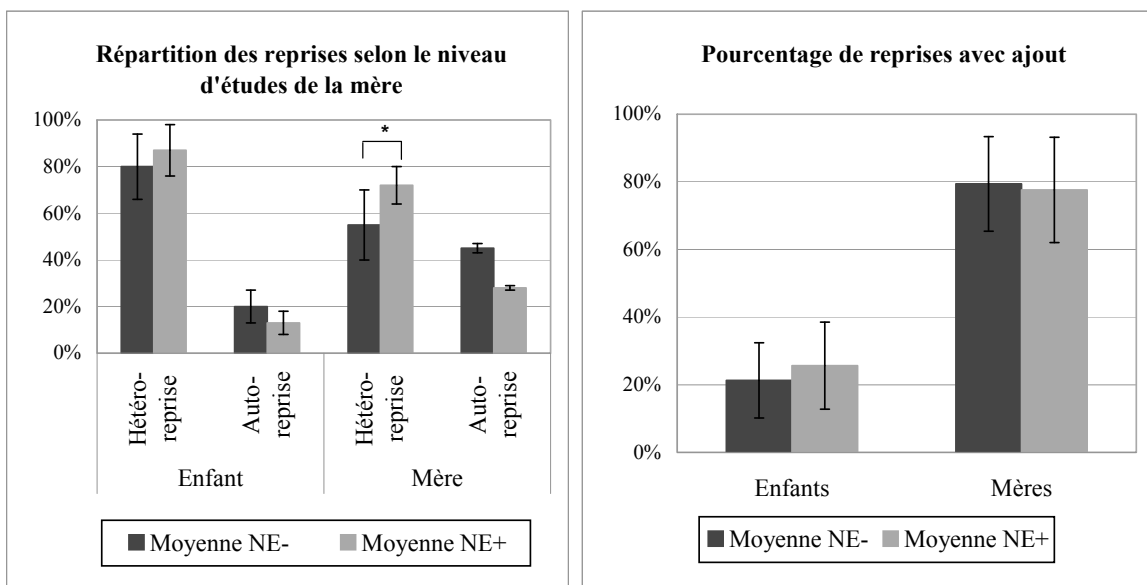


Fig.3: Reprises des enfants et des mères en fonction du niveau d’études de la mère.

3.3.2 Reprises et dynamique conversationnelle de la dyade

Les résultats du comptage des reprises pour chaque locuteur sont très hétérogènes dans les deux groupes (Fig. 3).

De manière équivalente dans les deux groupes, les enfants font majoritairement des hétéro-reprises, en moyenne 83%.

Les mères NE- effectuent pour 55% (écart-type: 0,15) des hétéro-reprises et les mères NE+ pour 72% (écart-type: 0,08). L'hétéro-reprise est la forme de reprise la plus utilisée par les mères. La différence entre les deux groupes est significative (Mann-Whitney: $U=12$; $Z=-2.1$; $p<.036$). Les mères NE+ seraient davantage tournées vers les productions de leur enfant que les mères NE-. Les reprises des mères se font avec des ajouts dans 78% des cas (79% pour les mères NE- et 77% pour les mères NE+). Ce procédé est utilisé de manière équivalente par toutes les mères, quel que soit leur niveau d'études.

4. Discussion

Il est important de rappeler que les enfants recrutés se situent dans la norme de leur âge concernant le lexique productif, l'intelligibilité et la LME, ce qui autorise la comparaison des discours sur le plan conversationnel.

La lecture du texte du livre est corrélée de façon significative avec le maintien du temps *tâche-centrée*. Par cette stratégie, la mère parviendrait donc à recruter et à maintenir l'attention de son enfant autour du support livre.

Néanmoins, les mères NE- réagissent significativement moins à une intervention initiative de leur enfant, augmentant ainsi le risque de ruptures dans la situation LP. La réponse immédiate d'une mère à son enfant permettrait de mobiliser l'attention de celui-ci et favoriserait la continuité discursive. Cette hypothèse est également étayée par les résultats portant sur le temps *hors-tâche*, pendant lequel la différence entre la proportion de réactives des mères des deux groupes tend à s'accroître par rapport au temps *tâche-centrée*, au profit des mères NE+. Lorsque l'attention de l'enfant est détournée du livre, il semble que la stratégie de celles-ci consiste à maintenir le dialogue, à poursuivre dans le sens des propos de l'enfant pour le ramener progressivement dans la lecture, tandis que les mères NE- s'attachent plus à suivre la consigne, qu'à prendre en compte la demande d'interruption.

Confirmant les travaux princeps de François (1982) sur la prédominance des reprises dans l'étayage maternel auprès de jeunes enfants, et l'étude de Bernicot *et al.* (2006) précédemment citée, l'analyse des reprises en situation LP montre que l'ensemble des mères utilise la reprise comme procédé conversationnel dans une mesure supérieure à celle des enfants.

Les mères du groupe NE- font significativement moins d'hétéro-reprises que celles du groupe NE+. Ce résultat va dans le sens des travaux de Veneziano et Parisse (2010), les enfants reprenant plus facilement les propos de leur mère si ces derniers contiennent une reprise de leurs propres productions. Ces hétéro-reprises maternelles semblent avoir davantage de poids dans l'étaillage: d'une part elles favorisent le maintien de la conversation en encourageant l'enfant à reprendre à son tour, et d'autre part elles peuvent, grâce à un ajout, enrichir directement le langage de l'enfant. Dans cette optique, l'ensemble des mères utilise cette stratégie, les mères NE+ de l'échantillon le faisant plus systématiquement. Une analyse approfondie permettrait de qualifier le contenu linguistique de ces ajouts, en codant les nuances plus fines devinées des reprises composites, non retenues dans cette étude. En tant que modalité de recrutement d'attention, la reprise devient un indicateur d'acquisition du langage en conversation précieux pour les thérapies logopédiques.

5. Limites et perspectives cliniques

Malgré l'intérêt démontré de l'utilisation de l'outil vidéo, l'enregistrement au sein de la crèche reste une situation plus artificielle qu'au domicile de l'enfant, sans expérimentateur. De plus, certains phénomènes sont délicats à interpréter en fonction du niveau d'études de la mère. Le codage de comportements liés aux savoirs partagés par les mères et les enfants de l'échantillon a été difficile à mettre en lien avec un niveau d'études, les mères y faisaient appel quand le contexte s'y prêtait et créait ainsi une complicité avec leur enfant. Par ailleurs, l'analyse de corpus demanderait d'intégrer des éléments sur la proxémique et sur la communication non verbale au sein de la dyade. De plus, elle révèle que les mères utilisent de multiples "capteurs d'attention" (diminutifs, mots doux, déictiques, exclamations, renforçateurs), ou encore des verbes qui incitent l'enfant à valider leurs propositions pour entrer dans l'échange ou maintenir l'attention conjointe.

La variabilité de certains résultats tend vers l'idée que toutes les stratégies ne peuvent pas être rapprochées du niveau d'études des mères; elles dépendraient d'un "style" personnel, et corrélativement de dynamiques différentes au sein des dyades.

Néanmoins, l'influence du niveau d'études de la mère sur les comportements interactionnels est directement observable dans la situation LP. Les résultats font apparaître des similarités et des différences entre les deux groupes dans l'offre langagière maternelle. En particulier, le nombre moyen d'énoncés des mères est le même pour les deux groupes. De plus, toutes les mères mettent en place les stratégies d'étaillage suivantes face à leur enfant: utilisation majoritaire de l'hétéro-reprise par rapport à

l'auto-reprise et présence très fréquente d'un ajout dans leurs reprises. Cependant, le recrutement et le maintien de l'attention de l'enfant autour du livre sont favorisés par deux stratégies davantage utilisées par les mères de niveau d'études plus élevé: la réaction de *feed back* immédiat aux initiatives verbales de leur enfant et l'utilisation plus systématisée de l'hétéro-reprise. Les paramètres de lecture du texte ou de description d'images, de types d'échanges et de prises d'initiatives sont des indicateurs complémentaires à retenir pour observer l'interaction LP entre un jeune enfant et sa mère.

Dans de nombreux questionnaires parentaux, le niveau d'études des parents est souvent demandé sans que cette information ne soit intégrée par la suite dans le programme d'intervention logopédique. Cette recherche apporte des pistes d'observation afin de préciser les stratégies d'aide des orthophonistes et de guider les comportements des parents vers ce qui serait le plus optimal pour le développement du langage de leur enfant.

Bibliographie

- Bernicot, J., Salazar Orvig, A., & Veneziano, E. (2006). Les reprises: dialogue, formes, fonctions et ontogénèse. *La Linguistique*, 42(2), 29-50.
- de Boysson-Bardies, B. (2010). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Odile Jacob.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris: Editions Retz.
- (1998). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris: PUF.
- Chouinard, M.M. & Clark, E. V., (2003). Adult reformulation of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language*, 30, 637-669.
- Clark, E.V., (2010). "Interaction et acquisition des mots", In Bernicot, J., Veneziano, E., Musiol, M. & Bert-Erboul, A. (Eds), *Interaction verbales et acquisition du langage*, pp. 245-43, Paris: L'Harmattan.
- Coquet, F., Roustit, J., & Ferrand, P. (2010). *Evalo BB*, Isbergues: Ortho Editions
- Deckner, D.F., Adamson, L.B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology*, 27, 31-41.
- François, F. (1982). *Pratiques de l'oral*. Nathan: Paris.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (2 vols.). Paris: Editions de Minuit. (1 Ed. 1959: *The Presentation of self in every day life*. New York: Doubleday Anchor).
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- (2010). Context effects on young children's language use: the influence of conversational setting and partner. *First language*, 30(3-4), 461-472.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris: Nathan université.
- Kern, S., & Gayraud, F. (2010). *L'IFDC*. Grenoble: Les éditions la Cigale.

- Lanoë, C. (1999). Approche interactionniste du développement langagier des enfants de 2 à 8 ans. Thèse de Psychologie, Nantes.
- MacWhinney, B., (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morgenstern, A. (2009). *L'enfant dans la langue*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Morgenstern, A., & Parrisé, C. (2007). Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. *Corpus*, 6, 55-78.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1976). The achievements and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israël. *Child Development*, 51(2), 587-590.
- Parrisé, C., & Le Normand, M.T. (2006). Une méthode pour évaluer la production de langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97, 20-41.
- Rondal, J.-A. (1997). *L'évaluation du langage*. Sprimont, Be: Mardaga.
- Rowe, M.L., Pan, B.A., & Ayoub, C. (2005). Predictors of variation in maternal talk to children: a longitudinal study of low-income families. *Parenting: Science and Practice*, 5(3) 285-310.
- Scarborough, H.S., Dobrich, W., (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A. (2001). Storybook reading and parent teaching: links to language and literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (92), 39-52.
- Snow, C.E. & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: children learn from learning to read books. In W.H. Teale, E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, pp. 116-136, NJ: Ablex.
- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. Dans M. Kail & M. Fayol (eds.), *L'acquisition du langage*, Vol.1, *L'émergence du langage*. Collection Psychologie et Sciences de la pensée. pp. 231-265. Paris: P.U.F.
- (1997). Echanges conversationnels et acquisition première du langage. Dans J. Bernicot, A. Trognon & J. Caron-Pargue (eds), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. pp. 91-123. Nancy: P.U.N.
- Veneziano, E., & Parrisé, C. (2010). The acquisition of early verbs in French: Assessing the role of conversation and of child-directed speech. *First Language*, 30, 3-4, 287-311.
- Witko, A. (2010). Conduites d'étayage maternel en situation de lecture partagée auprès d'enfants français de 24 mois. *Rééducation Orthophonique*, 24. 209-238.
- Witko, A., Testud, C., & Touquette, A. (2008). Situation de lecture partagée et intervention précoce en orthophonie. Une étude exploratoire pour décrire et évaluer des conduites langagières et communicatives d'enfants de 24 mois. *Glossa*, 103, 4-35.