



**HAL**  
open science

**Etude de l'étayage des mères et de ses effets :  
comparaison entre enfants présentant un trouble  
développemental du langage et enfants tout-venant  
d'âge scolaire en situation de jeu symbolique**

Lucile Ehlenberger

► **To cite this version:**

Lucile Ehlenberger. Etude de l'étayage des mères et de ses effets : comparaison entre enfants présentant un trouble développemental du langage et enfants tout-venant d'âge scolaire en situation de jeu symbolique. Médecine humaine et pathologie. 2021. hal-03870278

**HAL Id: hal-03870278**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03870278v1>**

Submitted on 24 Nov 2022

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

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



## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : [ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr](mailto:ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr)

## LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

[http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg\\_droi.php](http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UNIVERSITÉ  
DE LORRAINE



**UNIVERSITÉ DE LORRAINE**  
**FACULTÉ DE MÉDECINE**  
**DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE**

MÉMOIRE présenté pour l'obtention du

**CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE**

par

**Lucile Ehlenberger**

soutenu le : **22 juin 2021**

**Etude de l'étayage des mères et de ses effets :**  
**Comparaison entre enfants présentant un trouble développemental du langage et enfants tout-venant d'âge scolaire en situation de jeu symbolique**

**Mémoire dirigé par :**

Madame DA SILVA-GENEST Christine, Enseignante-chercheure, Université de Lorraine, EA 3450 DevAH & UMR 7118 ATILF

Madame LE MENE-GUIGOURES Marine, Enseignante-chercheure, Université du Québec à Montréal

**Président de jury :**

Monsieur VERHAEGEN Frédéric, Maître de Conférences, Université de Lorraine, EA 4432 Interpsy

**Asseseurs :**

Madame LE DUIGOU Nelly, Pédiopsychiatre, Pôle de psychiatrie infanto-juvénile, CHU Nancy-Brabois

Madame CLAUDEL Virginie, Orthophoniste, CH de Haguenau

# REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Verhaegen de m'avoir fait l'honneur d'accepter la présidence de ce jury de soutenance. Merci pour votre intérêt envers ce sujet de mémoire.

Un grand merci également à Madame le Docteur Le Duigou d'avoir accepté de participer à l'évaluation de ce mémoire.

Merci à vous, Madame Claudel, pour nos nombreux échanges et pour votre précieuse aide dans ma recherche de participants pour cette étude. Merci également pour votre participation à ce jury de soutenance.

Je remercie tout particulièrement mes maitres de mémoire, Madame da Silva-Genest et Madame Le Mené-Guigourès, d'avoir accepté de diriger ce mémoire. Merci pour ces deux années riches en échanges, pour votre grande disponibilité, et pour vos remarques toujours pertinentes. Je n'aurais pas pu espérer meilleur binôme pour la direction de ce mémoire.

Bien évidemment, je remercie très sincèrement tous les enfants et leurs parents d'avoir accepté de participer à ce projet.

Merci à mes camarades de promotion, pour ces cinq belles années à vos côtés. J'ai une pensée toute particulière pour Marion, qui aurait dû être diplômée cette année. Tu aurais été, j'en suis sûre, une merveilleuse orthophoniste.

Merci surtout à Adeline, Clémence, Coralie et Marine, d'avoir rendu ma vie plus belle durant ces années nancéiennes. Une page se tourne, mais je suis convaincue que ce n'est que le début de notre solide amitié.

Je ne remercierai jamais assez mes parents pour leur soutien infailible, leur grande patience et la motivation qu'ils m'ont insufflée durant tout mon parcours. Merci d'être là.

Merci enfin à Antoine, d'avoir été mon pilier durant toutes ces années. Merci pour tes encouragements et ta patience. Merci d'être à mes côtés depuis le début de cette aventure.

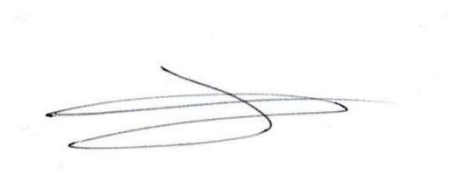
## DECLARATION SUR L'HONNEUR

Je soussigné (e), Lucile EHLENBERGER, inscrit(e) à l'Université de Lorraine, atteste que ce travail est le fruit d'une réflexion et d'un travail personnels et que toutes les sources utilisées ont été clairement indiquées. Je certifie que toutes les utilisations de textes préexistants, de formulations, d'idées, de raisonnements empruntés à un tiers sont mentionnées comme telles en indiquant clairement l'origine.

Conformément à la loi, le non-respect de ces dispositions me rend passible de poursuites devant la commission disciplinaire et les tribunaux de la République Française.

Fait à Vandoeuvre les Nancy, le 1<sup>er</sup> juin 2021.

Signature

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke, positioned below the 'Signature' label.

# SOMMAIRE

Remerciements	1
Introduction	6
Partie 1 : Ancrage théorique	8
Chapitre 1 Définition et spécificités des troubles développementaux du langage	9
1 Critères définitoires des troubles développementaux du langage (TDL)	11
2 Compétences et difficultés structurales des enfants TDL	13
2.1 Aspects phonologiques	13
2.2 Aspects syntaxiques et morphosyntaxiques	14
2.3 Aspects sémantiques et accès lexical	15
2.4 Aspects mnésiques	16
3 Compétences et difficultés pragmatico-discursives des enfants TDL	17
3.1 Aspects pragmatiques	17
3.2 Aspects discursifs	19
Chapitre 2 Rôle étayant de l'adulte en situation d'interaction	21
1 Rôle des interactions verbales et du langage adressé à l'enfant pour le développement langagier	21
2 Etayage de l'adulte : caractéristiques et effets	22
2.1 Définition de l'étayage	22
2.2 Caractéristiques de l'étayage linguistique auprès des enfants présentant un TDL	24
2.3 Effets de l'étayage linguistique	27
3 Accompagnement parental en orthophonie dans le cadre des TDL	28
Partie 2 : Partie méthodologique	32
1 Population de l'étude	33
2 Protocole de collecte des données	34
3 Traitement des données	35

3.1	Choix de la durée de traitement	35
3.2	Transcription du jeu symbolique	36
3.3	Analyse des interactions mère-enfant	36
3.3.1	Analyse des énoncés potentiellement étayants des mères	37
3.3.2	Analyse des réactions des enfants aux énoncés potentiellement étayants de leur mère	39
3.3.3	Traitement statistique des données	41
Partie 3 : Résultats		42
1	Interventions langagières des mères	43
1.1	Distribution des actes de langage des mères	43
1.2	Distribution des interventions potentiellement étayantes des mères	44
1.2.1	Analyses sans distinction du profil linguistique des enfants	45
1.2.2	Analyses en fonction du profil linguistique des enfants	46
1.3	Distribution des reprises par les mères	50
2	Réactions des enfants aux énoncés potentiellement étayants des mères	52
2.1	Distribution des réactions des enfants	52
2.1.1	Analyse des réactions des enfants selon les conduites des mères, sans distinction du profil linguistique	53
2.1.2	Analyse des réactions des enfants en fonction de leur profil linguistique	54
2.2	Distribution des reprises par les enfants	55
Discussion		57
1	Retour sur nos hypothèses	57
1.1	Formes d'étayage déployées par les mères	57
1.2	Comparaison des profils langagiers des mères des enfants TDL et des mères des enfants TV	59
1.3	Effet des interventions des mères sur les productions des enfants	64
1.4	Comparaison des réactions des enfants selon leur profil linguistique	67
2	Limites de notre étude	69

Conclusion	70
Bibliographie	72
Annexes	81
1 Conventions de transcription du logiciel CLAN	81
2 Guide de codage	82



# INTRODUCTION

L'approche socio-interactionniste considère les rôles des interactions sociales et de l'adulte comme fondamentaux pour le développement langagier et cognitif de l'enfant (Bruner, 1983; Vygotski, 1997). En effet, au travers de ses interactions avec l'enfant, l'adulte lui fournit un support et un feedback, permettant à l'enfant de s'approprier les outils linguistiques dont il a besoin et d'apprendre à les utiliser en contexte de communication. Le discours de l'adulte est alors marqué d'étayage, notion développée par Bruner (1983) à partir des travaux de Vygotski (1936) sur la zone proximale de développement. Lorsque l'étayage vise la production linguistique, il consiste en un ajustement minutieux des productions langagières de l'adulte aux énoncés de l'enfant et dans le même temps, en un apport de modèles de production verbale (Ingold et al., 2008). Etant donné que les productions des locuteurs s'influencent mutuellement, l'analyse de cet étayage implique de tenir compte de la dynamique du dialogue en s'intéressant à la fois aux conduites des adultes, qui peuvent intervenir tant en amont qu'en aval des productions de l'enfant, et à leurs effets sur les productions des enfants. C'est par l'analyse des effets réels des interventions de l'adulte sur le discours de l'enfant qu'il est possible de déterminer lesquelles d'entre elles ont un effet étayant. Dans le cadre du Trouble Développemental du Langage (TDL, par la suite), la question de l'étayage linguistique a toute son importance. Le TDL est un trouble neurodéveloppemental pouvant toucher différents domaines langagiers, risquant par conséquent d'impacter la vie quotidienne et les apprentissages des enfants (Bishop et al., 2017). Les profils linguistiques de ces enfants sont très hétérogènes. Parmi les troubles mis en évidence, l'inintelligibilité des productions des enfants est souvent soulevée et a des conséquences sur les échanges verbaux. En effet, l'entourage de ces enfants peut avoir des difficultés à leur proposer des interventions langagières appropriées. Maillart et al. (2011, p.6) font référence à ces difficultés communicationnelles et à leur impact au travers de la notion de « spirale négative » : les enfants TDL sont plus dépendants que leurs pairs tout-venant de l'input langagier qui leur est adressé, mais en raison de leurs difficultés langagières, les interactions dans lesquelles ils sont engagés sont susceptibles d'être moins riches et moins à même de soutenir leur développement langagier. Certaines études ont démontré des spécificités de l'étayage adressé aux enfants porteurs d'un TDL au niveau des reformulations (Conti-Ramsden, 1990; de Weck, 1998, 2000, 2001, 2006; de Weck & Salazar Orvig, 2019; Ingold et al., 2008; Rezzonico et al., 2013), des reprises-répétitions et des questions qui leur sont adressées (de Weck, 2001), sans pour autant

parvenir à un consensus quant à la nature de ces spécificités. De plus, les effets de l'étayage sur les compétences langagières des enfants, qu'ils soient à développement langagier typique ou atypique, n'ont été que peu étudiés. Ces différents éléments nous amènent donc à nous poser les questions suivantes : quels sont les effets des interventions des mères sur les productions langagières de leurs enfants avec ou sans TDL d'âge scolaire ? Les interventions des mères et leurs effets sont-ils différents selon la présence ou non d'un TDL ?

Les réponses à ces questions sont précieuses car elles permettraient aux orthophonistes d'ajuster leurs interventions dans le cadre de l'accompagnement parental, en proposant les pistes les plus adaptées aux parents d'enfants TDL pour s'ajuster au mieux à leur enfant et soutenir son développement langagier de la façon la plus optimale.

Pour répondre à cette problématique, nous nous proposons d'analyser des interactions mère-enfant avec ou sans TDL dans le cadre d'une activité dite spontanée, à savoir un jeu symbolique. Après avoir présenté l'état de l'art sur le Trouble Développementale du Langage et l'étayage des adultes adressé aux enfants en interaction, nous présenterons le protocole de notre étude et les résultats issus de celle-ci. Pour finir, nous discuterons des résultats obtenus et des perspectives de recherche.

**PARTIE 1 :**  
**ANCORAGE THEORIQUE**

# CHAPITRE 1

## DEFINITION ET SPECIFICITES DES TROUBLES DEVELOPPEMENTAUX DU LANGAGE

De nombreux termes ont été proposés et employés par les chercheurs et les cliniciens pour qualifier les troubles développementaux du langage. En France, l'étude de ces troubles débute avec de Ajuriaguerra (1980), qui introduit les termes d'*audimutité* et de *dysphasie*. Les audimutités représenteraient selon lui les formes les plus graves de dysphasie. Les enfants dysphasiques présenteraient un « trouble de l'intégration du langage » (de Ajuriaguerra, 1980, p. 354) non expliqué par une déficience intellectuelle, ni par des déficits sensoriels ou phonatoires. Ces enfants seraient tout de même capables, avec plus ou moins de difficulté, de communiquer verbalement. Les symptômes de la dysphasie se manifesteraient selon l'auteur sur le plan réceptif et sur le plan expressif, avec des difficultés d'analyse des séquences sonores, des difficultés au niveau syntaxique et dans les mises en relation lexicales (de Ajuriaguerra, 1980). Rapin & Allen (1983), quant à elles, introduisent le terme de *troubles du développement du langage*, regroupant des syndromes tels que le syndrome phonologique-syntaxique, le syndrome sévère de l'expression avec une bonne compréhension, l'agnosie auditivo-verbale, le syndrome de l'autisme sans langage articulé, le syndrome de l'autisme avec écholalie, le syndrome sémantique-pragmatique sans autisme et le syndrome syntaxique-pragmatique.

Dans la littérature francophone, contrairement à la littérature anglophone, on relève une opposition entre ce que les auteurs appellent *retard simple* de langage et de parole, et *dysphasie*. C'est le cas par exemple dans le travail de Launay & Borel-Maisonny (1972), qui distinguent ces deux termes. Selon eux, si le retard de langage simple tend à être rattrapé autour de 5 ans, il arrive que des difficultés persistent tant au niveau phonémique qu'au niveau syntaxique ; c'est là que se situerait la transition entre retard et dysphasie. Si cette notion est selon les auteurs « purement empirique » (Launay, 1972, p. 83), étant donné que l'étiologie ne permet pas de différencier la dysphasie du retard simple, elle n'en resterait selon eux pas moins nécessaire puisque la majorité des cas de retards de langage seraient rattrapés avant 5 ans. La *dysphasie* désignerait alors « les cas d'élaboration tardive et imparfaite du langage » ; elle serait à considérer comme un « mode d'évolution du déficit du langage » et couvrirait un continuum allant des cas de retard qu'il est possible de rattraper, aux formes durables de dysphasie (Launay, 1972, p. 84). La dysphasie consiste pour Launay en un déficit spécifique du langage.

Les enfants dysphasiques présenteraient un déficit auditivo-verbal, se traduisant par des difficultés praxiques et des difficultés de discrimination auditivo-gnosiques. Ils produiraient selon lui des récits peu coordonnés, et auraient tendance à suremployer la juxtaposition dans leurs productions verbales. S'ajouteraient à cela des difficultés de compréhension verbale. Gérard, en 1993, propose une définition dynamique de ce qu'il nomme *dysphasie développementale*. Selon lui, il s'agit d'une déviance dans certains domaines linguistiques, qui persisterait tout au long du développement du sujet, et qui serait susceptible d'évoluer et ainsi de s'exprimer différemment selon l'âge. Il définit la dysphasie au travers de ces trois critères : un déficit durable (il faudrait isoler des signes précoces pour pouvoir prévoir le caractère durable du trouble), un déficit significatif des performances verbales (examinable au moyen d'évaluations objectives et subjectives), et un diagnostic par exclusion (non lié à une cause médicale ou environnementale connue). Cependant, dans le cadre de lésions cérébrales survenues autour de la naissance, le diagnostic de dysphasie ne serait pas exclu. Il évoque lui aussi la nécessité de distinguer le retard simple de langage de la dysphasie, puisque les prises en charge de ces troubles seraient différentes : il définit la dysphasie comme une atteinte *structurelle*, contrairement au retard simple qui serait un trouble *fonctionnel*, qui sous-utiliserait les structures langagières bien présentes (Gérard, 1993, p. 19). Chevrie-Muller (1996), quant à lui, emploie le terme de *troubles spécifiques du développement du langage (TSDL)*, qui regroupe des troubles isolés de toutes formes et de toutes sévérités dont la cause est inconnue. Ce terme englobe donc à la fois les dysphasies de développement et les retards simples de parole et de langage, que l'auteur oppose : il emploie le terme de dysphasie pour qualifier les formes graves de TSDL. Il convient selon lui de classer les TSDL selon deux niveaux : un niveau dit *sémiologique* (Chevrie-Muller, 1996, p. 257), caractérisant le type de trouble, et un deuxième niveau dit *pronostique* (Chevrie-Muller, 1996, p. 258), effectué en fonction de la prédiction de l'évolution du trouble. Ce deuxième niveau vise donc à distinguer les formes graves de TSDL (dysphasies) des formes bénignes (retards simples) ; il faudrait pour cela étudier la gravité des symptômes, leur persistance et la déviance des productions. L'auteur note la difficulté de délimiter les TSDL, mais précise l'importance de distinguer les dysphasies des retards simples, en raison de leurs pronostics d'évolution différents. Touzin (2010) distingue ces troubles de la manière suivante : la dysphasie serait un trouble durable, avec un caractère déviant tandis que les retards de langage et de parole consisteraient en un décalage chronologique, transitoire qui tendrait à s'améliorer avant 6 ans. Toutefois, le caractère déviant est souvent remis en cause dans le cadre de la dysphasie, tout comme la notion de spécificité du trouble.

En effet, dans la littérature internationale, et notamment dans le DSM-5 (American Psychiatric Association (APA), 2015), manuel de référence en matière de diagnostic des troubles mentaux, il n'est pas question de différencier le trouble spécifique du retard. Dans la section II, au chapitre sur les troubles neurodéveloppementaux, on trouve le *trouble du langage*, le *trouble de la phonation*, le *trouble de la fluidité verbale* et le *trouble de la communication sociale*, regroupés dans la catégorie *troubles de la communication*. Ces troubles seraient durables (persistants à 4 ans), auraient un « retentissement dans la communication, et/ou dans la participation sociale, et/ou dans la réussite académique, et/ou dans la performance au travail », ils seraient de « début précoce », et non secondaires à d'autres conditions médicales, neurologiques, ou intellectuelles (Avenet et al., 2016, p. 87). Dans la CIM-11, classification internationale des maladies (World Health Organization (WHO), 2018), les troubles développementaux du langage sont regroupés dans la catégorie *troubles développementaux de la parole ou du langage* ; on n'y retrouve pas non plus de tentative d'opposer le retard au trouble. Cette catégorie regroupe les *troubles développementaux des sons de la parole*, les *troubles développementaux de la fluence de la parole*, et les *troubles développementaux du langage*. Ces troubles surviendraient durant la période développementale, et se caractériseraient par des difficultés inattendues en regard de l'âge et du niveau intellectuel, au niveau de la compréhension ou de la production de la parole et du langage, ou dans l'utilisation du langage en contexte. Ces troubles ne seraient pas attribuables à des causes anatomiques ou neurologiques, ni à des causes environnementales.

Bien que le trouble spécifique ne soit pas distingué du retard dans les manuels internationaux de référence, à l'heure actuelle, en France, la Nomenclature Générale des Actes Orthophoniques (NGAP) distingue encore les termes *Dysphasie*, trouble coté en AMO 14, des *Retards de langage et de parole*, cotés en AMO 12,1 ou 12,6 selon l'âge du patient.

## 1 Critères définitoires des troubles développementaux du langage (TDL)

Etant donné la terminologie et les définitions hétérogènes retrouvées dans la littérature, un projet multidisciplinaire et international a tenté de proposer un consensus terminologique autour des troubles développementaux du langage ; il s'agit du projet CATALISE (Bishop et al., 2017). Ce projet, repris et traduit par Maillart en 2018, propose d'employer le terme *Trouble du Langage* pour parler des enfants susceptibles de présenter des difficultés langagières impactant leur vie quotidienne et leurs apprentissages lorsqu'ils auront 5 ans et plus. Les auteurs proposent de supprimer la notion d'exclusion de leur définition des troubles du langage, et de la remplacer par les notions

- de différenciation : lorsque le trouble langagier est associé à un trouble tel que la lésion cérébrale ou l'aphasie épileptique acquise de l'enfance, on peut alors parler de *Trouble langagier associé à X* (Bishop et al., 2017; traduit par Maillart, 2018, p. 5)
- de facteurs de risque : des facteurs environnementaux et biologiques sont fréquemment associés avec les troubles du langage, sans qu'une relation causale n'ait pu être clarifiée
- de conditions co-occurentes : lorsque le trouble langagier intervient en parallèle d'une autre atteinte impactant le domaine cognitif, sensori-moteur ou comportemental.

Lorsque le trouble langagier ne se présente pas en présence d'une condition de différenciation, les auteurs proposent d'employer le terme de *Trouble Développementale du Langage (TDL)*. Il ne s'agit donc pas d'un trouble acquis, ni d'un trouble associé avec une cause biomédicale connue. Le diagnostic de TDL peut être posé même si l'enfant a un faible niveau d'habiletés non verbales, et même si un autre diagnostic a déjà été posé (un enfant pourrait être diagnostiqué comme présentant à la fois un TDL et une dyslexie). L'hétérogénéité des profils des sujets TDL amène les auteurs du projet CATALISE (Bishop et al., 2017) à suggérer d'évaluer les différents niveaux langagiers pour que le professionnel puisse cibler de manière précise les niveaux sur lesquels il concentrera son intervention. Par ailleurs, les auteurs rejettent toute tentative de distinction entre retard et trouble, le terme *retard de langage* portant selon eux à confusion (Bishop et al., 2017, repris par Maillart, 2018).

Finalement, au long de ce mémoire, nous suivrons le travail effectué par Bishop et al. (2017) et donc le consensus international sur la question des troubles développementaux du langage, en retenant le terme de Trouble Développementale du Langage pour qualifier notre population. Ce terme nous semble être le plus pertinent puisque nous ne souhaitons pas effectuer de distinction entre retard de langage et de parole et trouble structurel, étant donné que la frontière entre ces deux troubles n'est pas claire, et qu'il n'est pas possible de poser un diagnostic de dysphasie avant un certain âge. Les différents auteurs cités dans notre revue de littérature n'utilisent cependant pas systématiquement le terme de Troubles Développementaux du Langage pour qualifier leur population d'étude ; dans leurs études, on retrouve notamment les termes *delayed language development*, *specific language impairment*, et le terme de *dysphasie* est encore très présent dans la littérature francophone. Par souci de lisibilité, et étant donné que toutes ces populations remplissent les critères définitoires des TDL mentionnés par les auteurs du projet CATALISE (Bishop et al., 2017), nous emploierons le terme de TDL lorsque nous ferons référence à ces populations.

Pour décrire les sujets présentant des Troubles Développementaux du Langage (TDL), diverses classifications ont été proposées dans la littérature (Gérard, 1993; Rapin & Allen, 1996). Toutefois, nous nous focaliserons sur les caractéristiques langagières inhérentes aux TDL. En effet, le profil langagier des enfants TDL est très hétérogène et il est susceptible d'évoluer avec l'âge (Conti-Ramsden & Botting, 1999). Comme le soulignent les auteurs du projet CATALISE (Bishop et al., 2017), il convient, pour chacun des sujets TDL, de s'intéresser à eux dans leur spécificité en analysant les divers domaines langagiers. Pour caractériser les troubles des enfants TDL, les auteurs proposent de s'intéresser aux domaines suivants : aux aspects phonologiques, aux aspects syntaxiques, aux aspects sémantiques et à l'accès lexical, aux aspects pragmatiques et à l'utilisation du langage, aux aspects discursifs, et aux aspects mnésiques et d'apprentissage verbal. Nous reviendrons sur chacun de ces domaines, en décrivant les particularités que nous pouvons être amenée à rencontrer chez les enfants TDL.

## 2 Compétences et difficultés structurales des enfants TDL

### 2.1 Aspects phonologiques

De nombreuses études (Carson et al., 2003; Maillart et al., 2004; Parisse & Maillart, 2004; Sanchez et al., 2007; Rescorla & Ratner, 1996; Sanchez et al., 2007) se sont penchées sur le système phonologique des enfants TDL, et en ont révélé des particularités. Les enfants TDL présenteraient une moins bonne maîtrise des sons par rapport à leurs pairs tout-venant de même âge chronologique. Cela pourrait avoir un impact sur leur participation à des activités, en raison notamment de leur intelligibilité réduite et de l'acceptation sociale plus difficile de leur parole (Maillart & Quémart, 2013). Les productions des enfants TDL connaîtraient en outre une moins grande amélioration avec l'âge que celles des enfants tout-venant d'un point de vue phonologique. La production de phonèmes serait plus touchée que la production de syllabes chez des enfants TDL de langue française (Parisse & Maillart, 2004). Des différences dans le répertoire phonétique des enfants TDL sont notamment relevées par Carson et al. (2003) et par Rescorla & Ratner (1996) chez des enfants anglophones de 2 ans. Le répertoire consonantique et vocalique de ces enfants TDL serait moins développé que celui de leurs pairs tout-venant. De plus, Maillart et al. (2004) ont mis en évidence une sous-spécification des représentations phonologiques chez des enfants TDL francophones âgés de 6;4 ans à 12;3 ans au niveau du phonème, mais pas au niveau de la syllabe. Cette tendance est également mise en avant par l'étude de Sanchez et al. (2007) chez des enfants francophones de 4 ans et demi à 6 ans et demi,



dans des tâches métaphonologiques (suppression de phonèmes et épiphonologie). L'origine du trouble phonologique des enfants TDL serait donc plutôt perceptive que productive (Parisse & Maillart, 2004). En outre, on retrouverait chez les enfants TDL de 2 ans des schémas syllabiques différents de ceux des enfants tout-venant de même âge chronologique. En effet, les enfants TDL de 2 ans produiraient des structures syllabiques plus simples, principalement des schémas de type CV [consonne – voyelle], contrairement à leurs pairs tout-venant qui produiraient également des schémas plus complexes de type CVC [consonne – voyelle – consonne] (Rescorla & Ratner, 1996).

## 2.2 Aspects syntaxiques et morphosyntaxiques

Au niveau morphosyntaxique sur le versant réception, des différences sont relevées entre enfants tout-venant et enfants TDL. Dans une tâche de jugement de grammaticalité, Rice et al. (1999) constatent que les enfants TDL de leur étude, âgés de 6 ans en moyenne et suivis pendant deux ans, sont capables de rejeter les erreurs qu'ils ne produisent pas, mais acceptent les erreurs morphosyntaxiques qu'ils sont susceptibles de produire. Ils seraient plus sensibles aux erreurs d'accord qu'aux erreurs de temps. Il ressort de l'étude de Maillart (2003) proposant également une tâche de jugement de grammaticalité, que les violations d'ordre des mots sont bien détectées par les enfants TDL francophones âgés de 9 ans en moyenne, contrairement aux violations morphologiques (d'accord et de temps) qui sont moins bien détectées. Le niveau de jugement de grammaticalité serait donc lié à la capacité des enfants à percevoir un élément morphophonologique spécifique (Maillart, 2003).

Sur le versant production au niveau syntaxique, il ressort de l'étude de Rescorla & Ratner, (1996) que la longueur moyenne d'énoncés des enfants TDL de 2 ans serait inférieure à celle des enfants tout-venant de même âge chronologique. Ces derniers produiraient par ailleurs une moins grande diversité de morphèmes grammaticaux que leurs pairs tout-venant de même âge chronologique (Thordardottir & Namazi, 2007). Selon Comblain (2004), les enfants TDL francophones (âgés de 7;3 ans en moyenne dans son étude) présenteraient des compétences morphosyntaxiques inférieures à leurs pairs tout-venant de même âge chronologique, et de meilleures compétences en compréhension qu'en production syntaxique et en marquage morphologique (Comblain, 2004). En production, les difficultés seraient plus marquées au niveau des flexions temporelles, des pronoms personnels et des phrases passives, tandis qu'en réception les difficultés se situeraient aux niveaux des phrases passives, négatives, interrogatives, des propositions subordonnées et des flexions temporelles. Royle & Stine (2013)

montrent quant à eux que les enfants TDL francophones de 5 à 6 ans utiliseraient préférentiellement des phrases nominales plutôt que des phrases complexes, et effectueraient davantage de substitutions que leurs pairs d'âge chronologique, et davantage d'omissions et d'ajouts que leurs pairs tout-venant de même âge chronologique et que ceux de même niveau linguistique. Ils auraient en outre des difficultés avec le processus morphophonologique impliqué dans la liaison, l'élision et la contraction des mots. De plus, selon Parisse & Le Normand (2002) les enfants TDL à faible longueur moyenne d'énoncés produiraient moins de formes infinitives, de participes passés, de copules et de pronoms démonstratifs que leurs pairs tout-venant de même niveau linguistique. Les enfants TDL produisant des énoncés de longueur moyenne élevée se distingueraient de leurs pairs uniquement par leur moindre utilisation du participe passé (Parisse & Le Normand, 2002). Les enfants TDL auraient également des difficultés avec les pronoms ; il peut s'agir d'erreurs au niveau des cas des pronoms, comme le montre Moore (1995) avec des enfants TDL anglophones de 5 ans qui effectuent davantage d'erreurs de cas (*him* à la place de *he* par exemple) que leurs pairs tout venant de même âge chronologique. Ces enfants TDL montrent cependant un profil similaire à leurs pairs tout-venant de même niveau linguistique. Des difficultés sont également notées au niveau des pronoms personnels chez des enfants TDL francophones de 3 à 6 ans, puisque l'étude de Plaza & Le Normand (1996) a montré une utilisation moins fréquente des pronoms par rapport à leurs pairs de même niveau linguistique, et plus particulièrement du pronom « il », que ce soit en emploi déictique ou anaphorique. L'étude de Parisse & Maillart (2007) a fait ressortir des difficultés particulières chez les enfants TDL francophones d'âge moyen 4;8 ans sur les déterminants et les prépositions, par rapport à leurs pairs tout-venant de même niveau linguistique.

### 2.3 Aspects sémantiques et accès lexical

Concernant le versant compréhension et le versant expression au niveau des catégories lexicales, plusieurs différences ont été démontrées entre les enfants TDL et les enfants tout-venant. Tout d'abord, les enfants TDL francophones (âgés de 6;4 à 8;4 ans dans l'étude de Piérart, 2004) présenteraient des compétences inférieures à leurs pairs de même âge chronologique en réception concernant les noms fréquents et rares, et des compétences inférieures en production concernant les noms rares et les verbes (Piérart, 2004). Krzemien et al. (2020) ont par ailleurs mis en évidence des difficultés de généralisation des noms d'objets à l'âge préscolaire, et des difficultés de généralisation des noms relationnels à l'âge scolaire chez

des enfants TDL. Tel que nous l'avons mentionné dans le paragraphe précédent, les enfants TDL présentent en outre des difficultés avec la catégorie pronominale (Comblain, 2004; Moore, 1995; Plaza & Le Normand, 1996).

Plusieurs études se sont également penchées sur le manque du mot que l'on retrouve chez certains enfants TDL (pour une synthèse, voir Bragard & Schelstraete, 2006). Le manque du mot recouvre des phénomènes de répétitions, reformulations, substitutions (German & Simon, 1991), d'hésitations fréquentes et prononcées, de circonlocutions et de surutilisation de termes vides de sens tels que « truc » (Kail & Leonard, 1986). S'ajoutent à cela un délai plus important dans la récupération du lexique en mémoire, des pauses majorées, des persévérations ainsi que des néologismes et des commentaires métalinguistiques (Bragard & Schelstraete, 2006). Selon Kail & Leonard (1986), le manque du mot serait plus présent chez les enfants TDL âgés de 6 à 13 ans que chez leurs pairs tout-venant de même âge chronologique, en raison de représentations sémantiques moins élaborées, ce qui compliquerait leur accès lexical.

#### 2.4 Aspects mnésiques

Des recherches se sont penchées sur les compétences mnésiques des enfants TDL, et sur leur lien avec l'apprentissage verbal. Des déficits de la mémoire verbale à court terme et de la mémoire de travail verbale ont été mis en évidence chez des enfants TDL âgés de 7 à 11 ans par Archibald & Gathercole (2006). Gillam et al. (1995) ont également montré des difficultés de mémoire verbale à court terme chez des enfants TDL de 9 à 12 ans. Ces derniers seraient en effet plus sensibles que leurs pairs tout-venant de même âge chronologique aux interférences verbales dans des tâches impliquant la mémoire à court terme, pouvant ainsi influencer sur l'apprentissage du langage. Parisse & Mollier (2008) ont quant à eux mis en évidence un déficit de la mémoire de travail auditivo-verbale chez des enfants TDL francophones âgés de 6 à 12 ans. Ces résultats rejoignent ceux de Gillam et al. (1995) et suggèrent que la capacité réduite de stockage de l'information verbale chez les enfants TDL pourrait être une des causes de leurs difficultés d'apprentissage du langage. Il ne semble pas y avoir de consensus à l'heure actuelle pour affirmer que les enfants TDL ont une atteinte de la mémoire à court terme non verbale et/ou de la mémoire de travail non verbale. Cependant le déficit mnésique verbal des enfants TDL ne serait pas lié à leur niveau lexical (Parisse & Mollier, 2008). En outre, Lum et al. (2014) reviennent sur l'hypothèse de la présence de déficits de mémoire procédurale chez les enfants TDL, proposée par Ullman et Pierpont (2005). Ce déficit de mémoire procédurale pourrait expliquer entre autres les difficultés grammaticales de ces enfants, puisque la mémoire

procédurale sous-tend l'apprentissage implicite des compétences et des connaissances, ainsi que leur exécution automatique (Lum et al., 2014). La mémoire déclarative, permettant de se rappeler consciemment des apprentissages, est *a priori* préservée chez les enfants TDL. Elle pourrait en partie compenser le déficit de mémoire procédurale. Dans leur étude, consistant en une méta-analyse des études portant sur des tâches de temps de réaction sériels, Lum et al. (2014) concluent effectivement en faveur d'une altération des capacités d'apprentissage procédural chez les enfants TDL.

### 3 Compétences et difficultés pragmatico-discursives des enfants TDL

Nous nous intéressons à présent aux compétences et aux difficultés pragmatico-discursives des enfants présentant un TDL. Nous développerons dans un premier temps les aspects pragmatiques, puis nous reviendrons sur les aspects discursifs, que nous distinguons. En effet, si la dimension pragmatique fait référence aux aspects généraux de l'utilisation du langage en fonction du contexte, et à la gestion des interactions verbales, indépendamment du genre de discours, la dimension discursive s'intéresse à l'organisation et au fonctionnement des différents genres de discours (de Weck, 2004).

#### 3.1 Aspects pragmatiques

La pragmatique est une perspective apportant un autre éclairage, qui ne porte pas seulement sur les formes des interactions verbales, leur sens ou la façon dont elles se combinent, mais sur les fonctions de ces dernières, les intentions communicatives qu'elles portent, et sur la façon dont elles sont maniées en dialogue et dans l'interaction. La pragmatique s'intéresse à l'utilisation du langage en fonction du contexte (Ninio, 2014). Elle s'intéresse notamment à la communication non littérale, c'est-à-dire aux différents éléments inférés par le locuteur et permettant d'accéder à son intention communicationnelle (Moeschler, 1998). De plus, selon de Weck (2004), elle fait référence aux aspects généraux des interactions verbales, et s'intéresse à la façon dont les locuteurs gèrent ces interactions. La pragmatique correspond donc à l'étude des fonctionnements et dysfonctionnements dans les conversations entre au moins deux locuteurs, à « la gestion des tours de parole, celle des topics, les pannes conversationnelles, les paires adjacentes de type question-réponse, etc. » (de Weck, 2004, p.93-94).

Sur le versant réception, Laval et al. (2009) ont analysé la prise en compte du contexte par les enfants TDL francophones âgés de 8 à 11 ans pour « passer d'une signification locutoire (ce que dit le locuteur) à une signification illocutoire (ce que signifie le locuteur) » (Laval et al.,

2009, p.52). Il s'est avéré que les enfants TDL ne s'appuient pas sur le contexte pour comprendre une expression idiomatique<sup>1</sup>, et leurs compétences en compréhension d'expressions idiomatiques sont inférieures à leurs pairs tout-venant de même âge chronologique. Ces compétences n'évolueraient pas entre 8 et 11 ans. Il ressort en outre de l'étude de Karasinski & Weismer (2010) que les adolescents avec TDL auraient des difficultés à effectuer des inférences en situation de discours de type narratif, en particulier lorsque ces inférences doivent être effectuées à distance (puisque la mémoire de travail verbale entre alors en jeu). Sur le versant production, au niveau de la gestion des tours de parole, les enfants TDL de 3;6 à 5;4 ans produiraient moins d'initiatives que leurs pairs tout-venant de même niveau langagier (Conti-Ramsden & Friel-Patti, 1983) ; ces difficultés d'initiation sont également notées dans l'étude de cas longitudinale de Conti-Ramsden & Gunn (1986), puisque l'enfant étudié présente un décalage d'environ un an entre le moment où il est capable de réagir de manière appropriée aux initiatives de son interlocuteur, et le moment où il est capable lui-même d'initier spontanément la conversation. Il ressort en revanche de l'étude d'Adams & Bishop (1989) que certains enfants TDL (âgés de 8 à 12 ans) ont tendance à initier davantage que leurs pairs, en situation de récit d'expérience personnelle à partir de photographies, allant jusqu'à interrompre de manière trop fréquente leur partenaire conversationnel.

La gestion des topics, et plus particulièrement l'introduction de nouveaux topics, semble également problématique pour certains enfants TDL, tel que le montre l'étude de cas de Radford & Tarplee (2000) où l'enfant, âgé de 10;6 à 10;10 ans utilise presque systématiquement le même schéma d'introduction de topics, sous forme de requêtes. Ces derniers auraient des difficultés à ajuster la quantité d'informations à fournir à leur interlocuteur (Bishop & Adams, 1989).

Dans le cadre des pannes conversationnelles, les enfants TDL de 7;6 à 9;1 ans effectueraient moins de réparations que leurs pairs tout-venant (de même âge chronologique et de même âge linguistique) lorsque ces pannes sont dues à des chevauchements internes, c'est-à-dire survenant après qu'un interlocuteur a produit au moins une syllabe (Fujiki et al., 1990). De plus, les enfants TDL produiraient moins de demandes de clarifications que leurs pairs lorsque le message est inadéquat (Donahue et al., 1980). Les enfants TDL auraient en outre plus de difficultés à répondre de manière appropriée aux demandes de clarifications ainsi qu'aux questions ouvertes et fermées (Brinton & Fujiki, 1982, étude portant sur des enfants âgés de 5;6 à 6 ans appariés à des pairs tout-venant de même âge chronologique). Cependant, les enfants

---

<sup>1</sup> Les expressions idiomatiques mettent en jeu du langage non littéral, nécessitant de prendre en compte l'ensemble de leurs termes pour en extraire la signification.

TDL seraient capables d'adaptation aux conditions de production et à leur interlocuteur, puisqu'ils produiraient des récits plus précis avec des interlocuteurs non informés qu'avec des interlocuteurs informés (Liles, 1985).

Les difficultés pragmatiques des enfants TDL sont également décrites par Gérard (1993), qui mentionne le *cocktail party syndrome*, c'est-à-dire un discours dont le contenu n'a rien à voir avec la situation. Bien que le langage soit fluent, l'enfant TDL avec trouble pragmatique emploierait des formulations plaquées, et aurait des difficultés à respecter le sujet de conversation et la prise de tour de parole. Son discours serait peu informatif, et une écholalie ainsi que des persévérations pourraient également être présentes, mais la pragmatique non langagière (regards, gestes, expressions faciales) serait préservée chez ces enfants. (Gérard, 1993). En revanche, Bishop (2000) précise que certains enfants TDL avec difficultés pragmatiques compenseraient moins leurs difficultés langagières par la communication non-verbale que leurs pairs sans troubles pragmatiques (Bishop et al., 2000).

### 3.2 Aspects discursifs

La dimension discursive s'intéresse à l'organisation et au fonctionnement linguistique, et à la façon dont les capacités langagières s'actualisent, selon les différents genres de discours. Elle comprend ainsi l'étude de la planification, de la connexion et de la cohésion anaphorique du discours (de Weck 2004).

Au niveau de la planification, qui concerne l'organisation des différentes parties du discours, l'étude de Merritt & Liles (1989) montre que les enfants TDL et leurs pairs tout-venant âgés de 9 à 11 ans produisent davantage de catégories narratives, d'épisodes complets et de récits longs en situation de rappel d'une histoire présentée oralement, qu'en situation de production d'une histoire inventée. Cependant, les enfants TDL produiraient moins d'épisodes complets que leurs pairs tout-venant dans ces deux situations. En situation de narration de conte, de Weck & Rosat (2003) montrent que les enfants TDL de 4 à 6 ans ne présentent pas la même fréquence d'évocation des différentes phases de la séquence narrative, l'élément déclencheur étant plus fréquemment absent chez les enfants TDL que chez leurs pairs tout-venant de même âge chronologique.

En ce qui concerne la connexion et le maintien de la référence, qui s'actualisent respectivement grâce aux organisateurs textuels et aux anaphores, des différences entre enfants TDL et enfant tout-venant sont également notées. Au niveau des connecteurs, ces derniers présenteraient une utilisation moindre d'organisateur textuels par rapport à leurs pairs tout-venant de même âge

chronologique, en situation de dialogue injonctif. Cependant, lorsqu'ils en utilisent, ces derniers produiraient peu d'erreurs et emploieraient les mêmes catégories de connecteurs que leurs pairs tout-venant (de Weck & Rosat, 2003). Le maintien de la référence correspond à l'introduction et au maintien des référents lorsque ces derniers sont repris ultérieurement (de Weck, 2004). Les enfants TDL auraient tendance à produire, proportionnellement, davantage d'introductions inappropriées (en employant par exemple des syntagmes définis là où des syntagmes nominaux indéfinis auraient été attendus) que leurs pairs tout-venant de même âge chronologique. Certains noms seraient également introduits sans déterminant par les enfants TDL (de Weck & Rosat, 2003). Cependant, les adultes n'emploieraient pas non plus nécessairement des syntagmes indéfinis pour introduire de nouveaux éléments. Ainsi, les difficultés décrites à propos de l'introduction du référent par les enfants TDL pourraient simplement correspondre à la reprise du modèle adulte auquel ils sont confrontés, plutôt qu'à des difficultés (Hassan et al., 2021). En outre, les enfants TDL présenteraient des difficultés au niveau du maintien de la référence : ils auraient tendance à utiliser plus longtemps une majorité de pronoms et une minorité de syntagmes nominaux, rendant leurs chaînes anaphoriques plus difficiles à suivre pour leur interlocuteur (de Weck & Rosat, 2003). On note cependant que les enfants TDL de 2 à 4 ans seraient, comme leur pairs tout-venant, sensibles aux genres de discours, puisque leurs difficultés de gestion des chaînes anaphoriques seraient moins apparentes dans une situation de récit d'expériences personnelles que dans un discours de type narratif (Kaderavek & Sulzby, 2000; Paul & Smith, 1993).

Les difficultés des enfants présentant des troubles développementaux du langage peuvent donc se situer à plusieurs niveaux, aussi bien au niveau de leurs compétences structurales (phonologie, syntaxe et morphosyntaxe, lexicale et sémantique, mémoire) qu'au niveau de leurs compétences pragmatiques-discursives. Ces différents domaines peuvent être atteints de manière plus ou moins prononcée, ce qui donne lieu à des profils langagiers très variés. Les compétences préservées des enfants TDL ne sont pas à négliger ; ces derniers sont en effet capables de s'adapter, et dans certaines situations ils parviennent à compenser leurs troubles en s'appuyant sur les domaines dans lesquels ils sont les plus compétents. Tel que nous le verrons au chapitre suivant, les caractéristiques langagières des enfants TDL se retrouvent en situation d'interaction. Nous verrons dans quelle mesure leur interlocuteur peut s'adapter à leurs caractéristiques spécifiques afin de les soutenir dans leur développement langagier, et la façon dont les enfants réagissent à ces conduites.

## **CHAPITRE 2**

# **ROLE ETAYANT DE L'ADULTE EN SITUATION D'INTERACTION**

### **1 Rôle des interactions verbales et du langage adressé à l'enfant pour le développement langagier**

Dans les situations d'interaction, les productions des locuteurs s'influencent mutuellement ; l'approche socio-interactionniste considère les rôles des interactions sociales et de l'adulte comme fondamentaux pour le développement langagier et cognitif de l'enfant (Bruner, 1983; Vygotski, 1997). En effet, si l'enfant dispose de capacités le prédisposant à acquérir le langage, ces capacités ne pourraient pas s'exprimer sans l'aide de l'adulte. Au travers de ses interactions avec l'enfant, l'adulte lui fournit un support et un feedback, permettant à l'enfant de s'approprier les outils linguistiques dont il a besoin (Bruner, 1987). Pour maîtriser une langue, il ne suffit pas d'avoir des connaissances sémantiques et syntaxiques. Il est nécessaire d'apprendre à l'utiliser dans des contextes de communication. La conversation est donc pour cela primordiale, puisqu'elle permet à l'enfant et à l'adulte de focaliser leur attention et leurs énoncés sur un même thème, motivant ainsi l'enfant à communiquer, et elle est co-construite. Cette co-construction se réalise par exemple lorsque la mère propose une expansion après un énoncé à un mot de l'enfant, qui produit à son tour un nouvel énoncé à un mot. Elle contribue ainsi au développement langagier de l'enfant, l'amenant à produire des énoncés articulés, reliés sémantiquement (Veneziano, 2014).

Les adultes, et notamment les parents, adaptent leurs interventions langagières au niveau de leur enfant pour soutenir son développement langagier. La question du langage adressé aux enfants par leurs parents a été étudiée par de nombreux auteurs dans le cadre du développement langagier normal. Une synthèse de ces études est proposée par Gallaway & Richards (1994). La question se pose de savoir si le langage adressé aux enfants TDL présente les mêmes caractéristiques que le langage adressé aux enfants tout-venant. Certaines études ont fait ressortir un style plus directif des parents d'enfants TDL, c'est-à-dire que ces parents utiliseraient davantage l'impératif, poseraient moins de questions et effectueraient plus d'initiatives en dialogue (Bondurant et al., 1983; Moseley, 1990). Ces parents utiliseraient le langage principalement pour contrôler le comportement et l'attention de l'enfant, plutôt que pour nourrir un échange communicationnel, réciproque et informatif (Conti-Ramsden, 1994).



Les enfants TDL seraient plus passifs en situation d'interaction, puisqu'ils effectueraient moins d'initiatives et seraient hypospontanés (Conti-Ramsden, 1990; Paul & Shiffer, 1991), ce qui expliquerait le fait que les parents deviennent plus directifs et contrôlants, en produisant davantage d'initiatives. Cette directivité pourrait également s'expliquer par le fait que les parents d'enfants TDL doivent davantage diriger consciemment l'attention des enfants TDL sur leur langage et leurs activités, pour les maintenir engagés dans l'interaction.

D'autres auteurs ont constaté que les mères d'enfants TDL effectueraient des modifications tonales et prosodiques ; leur voix serait plus aiguë et elles effectueraient moins de variations mélodiques (Piérart & Harmegnies, 1993).

Il a en outre été montré par Cross (1984) et Cross et al. (1985) que les mères d'enfants TDL adapteraient la complexité sémantique et syntaxique de leurs interventions en fonction des capacités langagières de l'enfant. Leur longueur moyenne d'énoncés serait plus faible que celle de mères d'enfants tout-venant. Conti-Ramsden (1990), quant à elle, ne note pas de différences quantitatives au niveau des tours de parole entre mères d'enfants tout-venant et mères d'enfants TDL en situation de jeu libre. Pourtant, de Weck (2000) note une tendance des adultes à proposer plus de constituants (répétitions, reformulations, questions, formulations, régulateurs, commentaires et actions) au sein d'un même tour de parole aux enfants TDL. Certaines études, telles que celle de Paul & Elwood (1991) ou de Moseley (1990), ont montré que les mères d'enfants TDL effectueraient moins d'interventions directement liées lexicalement à celles de leur enfant puisqu'elles produiraient moins d'extensions et d'expansions (Paul & Elwood, 1991), et leurs échanges seraient moins fluides que ceux des dyades mères – enfants tout-venant (Moseley, 1990). En fait, ces difficultés ne seraient pas imputables à un défaut d'ajustement des mères, mais à des occasions moindres de développer et reprendre les énoncés des enfants TDL étant donné que ces derniers produisent moins de langage verbal.

## 2 Etayage de l'adulte : caractéristiques et effets

### 2.1 Définition de l'étayage

L'ajustement minutieux de l'adulte aux compétences de l'enfant, que nous avons introduit dans le paragraphe précédent, est appelé par Bruner (1983) *l'étayage*. Il définit l'étayage de la manière suivante : le « processus d'étayage [...] rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à « prendre en

mains » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. » (Bruner, 1983, p. 236). En d'autres mots, à travers le discours et la communication, l'adulte fournit un support à l'enfant (Bruner, 1983, p.288). Il s'agit en fait pour l'adulte de situer ses interventions dans la *zone proximale de développement* de l'enfant ; ce concept de zone proximale de développement a été introduit par Vygotski (1936). Il la définit ainsi : « Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement. » (Vygotski, 1997, p. 131). Si l'enfant est toujours capable d'en faire plus lorsqu'il est en collaboration que lorsqu'il est tout seul, cela reste cependant limité et défini par « l'état de son développement et ses possibilités intellectuelles » (Vygotski, 1934, p.353). L'adulte doit donc inférer la zone proximale de développement de l'enfant, afin de lui proposer un étayage adapté à ses possibilités. Bruner (1983) s'est appuyé sur les travaux de Vygotski (1936) pour dégager plusieurs fonctions de l'étayage, observées dans une activité d'assemblage de blocs où l'enfant se situait en interaction avec une tutrice. Il a constaté que l'étayage diminue à mesure que l'enfant développe de nouvelles compétences. Les fonctions qu'il en a extraites sont les suivantes (Bruner, 1983, p. 277-279) : l'enrôlement (l'adulte fait en sorte que l'enfant s'intéresse et adhère à la tâche en cours), la réduction des degrés de liberté (l'adulte simplifie la tâche, en réduisant le nombre de tâches à effectuer pour arriver à l'objectif, afin que l'enfant puisse atteindre la solution), le maintien de l'orientation (l'adulte maintient présent l'objectif à poursuivre, de sorte que l'enfant ne se dirige pas vers d'autres buts), la signalisation des caractéristiques déterminantes (l'adulte souligne les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, afin de montrer à l'enfant dans quelle mesure ce qu'il est en train de faire s'écarte de l'attendu), le contrôle de la frustration (l'adulte dédramatise les erreurs commises et amène l'enfant à la connaissance avec plaisir, de sorte à éviter la frustration), et la démonstration (l'adulte présente à l'enfant un modèle, en reprenant un essai de solution tenté par ce dernier, dans le but que l'enfant imite cette action montrée et donc qu'il ajuste sa tentative).

Si les exemples donnés par Bruner (1983) ne concernent pas une activité langagière, le concept d'étayage a été repris et exploité dans le domaine du développement langagier. En effet, tel que le résumait Weck et Salazar Orvig (2019), « la tendance des adultes à accentuer ou simplifier

leurs énoncés peut être considérée comme une façon de simplifier pour l'enfant la tâche même de l'échange verbal » (de Weck & Salazar Orvig, 2019, p.2). De même, les reprises ou reformulations des productions enfantines par les adultes fournissent à l'enfant des informations sur la conventionnalité de ses productions et sur leur conformité aux attentes de l'adulte (de Weck & Salazar Orvig, 2019). Les adultes peuvent donc effectuer des interventions ciblant la forme ou le contenu des interventions langagières des enfants : on parle alors d'étayage linguistique. Ce dernier consiste à ajuster minutieusement ses productions langagières aux énoncés de l'enfant tout en lui proposant des productions conventionnelles (Ingold et al., 2008). A cela s'ajoutent des interventions ciblant l'activité même, qui visent à aider l'enfant à accomplir l'activité et / ou la tâche en cours ; on parle alors d'étayage cognitif (de Weck & Salazar Orvig, 2019). Dans le cadre de ce mémoire, nous nous focaliserons sur l'étayage linguistique.

## 2.2 Caractéristiques de l'étayage linguistique auprès des enfants présentant un TDL

L'analyse du discours des adultes adressé à leurs enfants présentant un TDL permet de dégager plusieurs types d'interventions étayantes linguistiquement. Parmi ces interventions, on retrouve notamment les reformulations, les demandes et propositions de dénomination, les demandes de clarification, les demandes et propositions de définition (Ingold et al., 2008) ou encore les reprises-répétitions (de Weck, 2001). Les formes d'étayage linguistique majoritairement étudiées dans la littérature sont les reformulations (Conti-Ramsden, 1990; de Weck, 1998, 2001, 2006; de Weck & Salazar Orvig, 2019; Fey et al., 1999; Ingold et al., 2008; Rezzonico et al., 2013) et les reprises-répétitions (de Weck, 2000, 2001; de Weck et al., 2010). Nous revenons ci-après plus particulièrement sur ces deux formes d'étayage.

Les reformulations sont des interventions liées sémantiquement à l'énoncé précédent de l'enfant ; elles permettent de reprendre l'objet d'attention ou de pensée de l'enfant, en l'incorporant à l'énoncé parental suivant, tout en lui proposant la forme grammaticale de l'énoncé (Conti-Ramsden, 1994). Elles peuvent se situer au niveau phonologique, au niveau lexical, au niveau syntaxique et au niveau énonciatif. Ce type d'interventions étayantes a été spécifiquement étudié par plusieurs auteurs dans le cadre des TDL. Fey et al. (1999), en situation de jeu libre, n'ont pas constaté de différences ni quantitatives ni qualitatives concernant les reformulations parentales entre le groupe d'enfants TDL âgés de 3;4 ans puis revus 8 mois plus tard, et le groupe d'enfants tout-venant de même niveau langagier. Cependant plusieurs auteurs ont noté des différences dans l'emploi de reformulations par les adultes en

interaction avec des enfants TDL par rapport à des enfants tout-venant. Au niveau quantitatif, plusieurs auteurs retrouvent davantage de reformulations adressées par les adultes aux enfants TDL qu'aux enfants tout-venant (de Weck, 1998, 2001, 2006; de Weck & Salazar Orvig, 2019; Ingold et al., 2008; Rezzonico et al., 2013). En outre de Weck (1998) montre que si les reformulations adressées aux enfants tout-venant ont tendance à diminuer avec l'âge, elles ont au contraire tendance à augmenter avec les enfants TDL. Des différences qualitatives au niveau de ces reformulations apparaissent également. Il ressort de l'étude de Rezzonico et al. (2013) que les reformulations phonologiques correspondent au type de reformulations le plus utilisé avec les enfants TDL âgés de 4;6 à 7;6 ans, contrairement aux reformulations lexicales qui sont les plus utilisées avec les enfants tout-venant de même âge chronologique en situations de lecture conjointe, de jeu symbolique et de jeux de devinettes. Le type d'activité, et donc le genre de discours, semble avoir une influence sur le type d'interventions adressées à l'enfant, puisque leur étude, comme celle d' Ingold et al. (2008), montre que les mères n'emploient pas le même taux de reformulations selon les activités ; elles seraient proposées plus fréquemment en situation de lecture conjointe qu'en situations de jeu symbolique et de devinettes (Ingold et al., 2008; Rezzonico et al., 2013). Dans les études de de Weck, (1998, 2000, 2001) portant sur des enfants tout-venant et TDL âgés de 6 ans en situation de dialogue injonctif, bien que ce soient les reformulations syntaxiques qui soient les plus utilisées avec les enfants TDL et les reformulations lexicales avec les enfants tout-venant, les reformulations phonologiques sont également davantage utilisées avec les enfants TDL qu'avec leurs pairs tout-venant. L'étude de Conti-Ramsden (1990) s'intéresse aux reformulations simples et aux reformulations complexes ; les reformulations simples proposent des changements structurels sur un seul élément majeur de l'énoncé précédent de l'enfant, tandis que les reformulations complexes proposent un changement structurel à propos de deux ou plusieurs éléments majeurs de l'énoncé précédent de l'enfant (Conti-Ramsden, 1990, p. 271). Bien que l'on retrouve dans son étude le même taux de reformulations dans le groupe d'enfants TDL et dans le groupe d'enfants tout-venant en jeu libre, les reformulations complexes sont utilisées plus fréquemment par les mères d'enfants tout-venant. Les mères d'enfants TDL utiliseraient moins les reformulations pour répondre à des énoncés de leurs enfants ou en demander une clarification ; elles les utiliseraient cependant davantage afin de demander des informations, dans le cadre d'assertions et de conduites directives (Conti-Ramsden, 1990).

Les reprises-répétitions et les questions, autres types d'interventions étayantes linguistiquement puisqu'elles contribuent à la co-construction du discours entre l'enfant et l'adulte, ont

également été étudiées. Si les proportions de ces stratégies d'étayage sont globalement les mêmes dans les deux groupes étudiés par de Weck (2001), le type de répétitions et de questions diffère selon que l'on se trouve en présence d'un enfant tout-venant ou d'un enfant TDL. En effet, ce sont les répétitions partielles qui sont utilisées en majorité avec les enfants tout-venant, tandis que les répétitions totales sont utilisées majoritairement avec les enfants TDL. De plus, le taux de répétitions diminue avec l'avancée en âge chez les enfants tout-venant, mais reste stable chez les enfants TDL. Les reprises-répétitions permettent aux adultes, qui s'alignent sur la proposition de l'enfant en la reprenant à l'identique, de marquer leur accord avec les productions des enfants, ou de vérifier que la production de l'enfant a bien été interprétée (de Weck, 1998). Concernant le type de questions, les adultes posent davantage de questions partielles aux enfants TDL qu'aux enfants tout-venant, et moins de questions fermées. Ces questions n'endossent pas les mêmes fonctions en interaction. En effet, alors que les questions partielles permettent de délimiter les thèmes pertinents à évoquer, les questions fermées ont pour but d'assurer le partage de signification et l'intercompréhension. De plus, il ressort de l'étude de de Weck et al. (2010) à propos d'une activité de devinettes que les mères d'enfants TDL de 5 à 7 ans emploient davantage d'interventions non verbales et mixtes (gestes associés à de l'information verbale) que les mères d'enfants tout-venant de même âge chronologique. Cette tendance des mères d'enfants TDL à associer davantage leurs productions verbales à des gestes apportant les mêmes informations permet à ces dernières de s'assurer d'une intercompréhension et de contribuer à la réussite de la tâche, puisque ces gestes remplissent une fonction de redondance.

Finalement, le rôle des reprises par les adultes des productions des enfants diffère selon le groupe : avec les enfants tout-venant, elles ont pour fonction de réguler l'interaction, d'élaborer des significations partagées et de rendre attentifs les enfants aux particularités du discours co-construit. Avec les enfants TDL, en plus de ces fonctions, elles permettent d'améliorer leur textualisation et leur planification, et permettent de poursuivre la production discursive (de Weck, 2000). En situation de dialogue injonctif, des stratégies de recadrage du genre de discours (c'est-à-dire une reformulation de la consigne donnée) apparaissent avec les enfants TDL, contrairement aux enfants tout-venant qui parviennent plus rapidement à respecter la consigne en entrant dans le genre de discours attendu (de Weck, 1998). Toutes les particularités observées s'expliqueraient selon l'auteure par l'ajustement des adultes au niveau langagier des enfants, niveau variable selon qu'ils présentent ou non un trouble. Les modalités d'interaction des parents avec des enfants TDL gagneraient à être davantage étudiées, afin de préciser les

particularités observées et d'étendre ces observations à une population plus large pour pouvoir peut-être généraliser les conclusions établies. Ce constat est notamment effectué par de Weck, qui précise que « de nombreuses recherches seraient à mener pour mieux connaître [...] les modalités d'interaction des parents » (de Weck, 2006, p. 133).

### 2.3 Effets de l'étayage linguistique

Dans le cadre d'une approche socio-interactionniste et lorsque l'on s'intéresse à l'étayage, la seule façon d'apprécier l'effet d'une intervention dite étayante, en situation d'interaction adulte-enfant, est de voir comment l'enfant réagit à cette dernière. On ne peut donc pas se passer d'observer l'effet du discours de l'un sur le discours de l'autre. Pourtant, peu d'études portent sur les effets des interventions étayantes adressées aux enfants.

Dans le cadre du développement langagier typique, il a été démontré que grâce aux reformulations des énoncés de l'enfant proposées par les parents, l'enfant est capable d'identifier que sa production diffère de la forme conventionnelle, d'identifier le lieu de cette divergence et d'utiliser ces informations pour réajuster ses productions. Sans feedback les enfants répètent les formes non conventionnelles à l'identique, tandis qu'après reformulation ils ont tendance à réajuster leurs productions. Les formes conventionnelles produites par les enfants tout-venant suivent donc davantage les reformulations que les réponses contingentes sans correction ; les reformulations permettent aux enfants tout-venant d'utiliser le contraste qu'elles apportent pour s'approprier des formes langagières conventionnelles (Chouinard & Clark, 2003; de Weck, 2006; Farrar, 1992; Saxton, 2000; Strapp & Frederico, 2000).

Qu'en est-il des réactions aux interventions étayantes des enfants TDL en comparaison à des enfants tout-venant ? Moseley (1990) a par exemple constaté que les réactions des enfants TDL aux interventions de leurs mères comportent majoritairement des réponses en oui / non, tandis que les enfants tout-venant effectuent majoritairement des répétitions. Certains vont jusqu'à constater d'un point de vue quantitatif que les enfants TDL réagissent moins aux demandes d'informations, aux demandes de confirmation (Bishop et al., 2000) et aux reformulations et répétitions des adultes que leurs pairs tout-venant de même âge chronologique (de Weck, 2000). Cependant, lorsque ces dernières sont produites de façon interrogative, les enfants TDL réagissent autant que leurs pairs tout-venant (de Weck, 2000). Rezzonico et al. (2013) constatent en revanche que les deux groupes d'enfants réagissent à la même fréquence. L'absence de réaction des enfants pourrait, au moins en partie, s'expliquer par la façon dont les adultes gèrent le dialogue puisqu'il leur arrive de ne pas laisser à l'enfant l'opportunité de saisir

son tour de parole (de Weck, 2000). Il est également ressorti de certaines études que les enfants TDL ont tendance à réagir davantage de façon inattendue, avec moins d'ajouts et de façon moins conforme que leurs pairs tout-venant (Bignasca & Rezzonico, 2010; Bishop et al., 2000; Brinton et al., 1988; de Weck & Salazar Orvig, 2019). S'il ressort de l'étude de Proctor-Williams & Fey (2007) que les enfants tout-venant produisent de manière plus conforme les verbes cibles après les avoir entendus dans une reformulation, cette amélioration de conformité suite aux reformulations ne ressort pas chez les enfants TDL. L'étude de Rezzonico et al. (2013) montre cependant que les enfants TDL sont sensibles au type d'interventions qui leur sont adressées, puisque ces derniers reprendraient la proposition maternelle plus souvent après une reformulation lexicale qu'après une reformulation portant à un autre niveau. Les données disponibles au sujet des effets de l'étayage restent à l'heure actuelle limitées ; il serait intéressant de développer les recherches à propos des réactions des enfants à l'étayage linguistique afin de mieux connaître les effets des stratégies employées par les mères (Ingold et al., 2008).

Le phénomène d'étayage linguistique ne saurait donc être considéré comme un « phénomène unidirectionnel » (de Weck & Salazar Orvig, 2019, p.3). En effet, l'enfant fait partie intégrante de ce phénomène d'étayage, puisque c'est grâce aux interventions de ce dernier que son interlocuteur aura des indications sur sa réceptivité et ses besoins (Rogoff, 1990, citée par de Weck & Salazar Orvig, 2019). Il est donc important de tenir compte des effets des interventions des adultes sur les productions enfantines. Ce n'est qu'après avoir analysé ces effets, immédiats et/ou différés, qu'il deviendra possible de déterminer si l'intervention de l'adulte se situait bien dans la zone proximale de développement de l'enfant, et si elle était donc étayante. C'est pourquoi, dans ce travail, nous proposons de parler dans un premier temps d'interventions *potentiellement étayantes*, tant que les effets de ces interventions ne seront pas appréciés.

### 3 Accompagnement parental en orthophonie dans le cadre des TDL

Nous avons vu tout au long de ce chapitre que chaque partenaire conversationnel a une influence réciproque. Il se trouve que plus l'enfant est intelligible, et plus son partenaire conversationnel a la possibilité d'effectuer des reformulations. Ce phénomène est valable chez les enfants tout-venant comme chez les enfants TDL, et montre donc l'influence des difficultés de l'enfant sur les conduites verbales de ses parents, qui auront moins d'opportunités de reformuler les propos

de ce dernier s'il est peu intelligible. Mais les parents ont également une influence sur leur enfant étant donné que s'ils n'arrivent pas à renforcer les progrès de ce dernier en répondant de façon appropriée, cela pourra exacerber les difficultés de l'enfant (Conti-Ramsden, 1990). Maillart et al. (2011) expliquent que ces difficultés d'ajustement des mères aux productions langagières de leurs enfants ne sont pas la cause des troubles, mais bien une conséquence de ces derniers, étant donné que les enfants TDL parlent peu et imitent moins. Les auteurs parlent alors de « spirale négative » car « les enfants fragiles au niveau langagier dépendent plus que leurs pairs de la qualité de l'input qui leur est proposé et, à cause de leurs difficultés langagières, ils suscitent des interactions moins riches et moins à même de les soutenir dans leur développement langagier ultérieur. » (Maillart et al., 2011, p.6). L'implication des parents dans la prise en soins orthophonique de l'enfant présentant un TDL apparaît donc particulièrement intéressante, puisque les parents jouent un rôle important dans le développement langagier de l'enfant au quotidien, au travers de leurs interactions avec lui. Tel que l'expliquent Monfort & Juarez Sanchez, « une intervention langagière ne pourra être que limitée si elle ne s'occupe que de l'enfant ou si elle ne parvient pas à faire participer l'entourage au processus de construction de la communication et du langage. » (Monfort & Juarez Sanchez, 2001, p.115).

L'intervention orthophonique indirecte inclut l'entourage du patient dans sa prise en soins (Kremer et al., 2016). Elle implique d'accompagner les parents vers une meilleure compréhension du trouble, et de les guider pour qu'ils aident et soutiennent au mieux leur enfant dans son développement langagier. On parle dans ce cas d'accompagnement parental (ANAES, 2001; Antheunis et al., 2007). L'accompagnement parental prend donc tout son sens dans la prise en soins orthophonique des enfants présentant un TDL, et s'oppose à l'intervention directe qui consiste en des séances de prise en soins centrées sur le patient et ses difficultés, auxquelles seuls le patient et l'orthophoniste participent.

Dans le cadre de l'accompagnement parental, l'orthophoniste peut prodiguer des conseils aux parents quant à leur manière d'interagir avec leur enfant, afin qu'ils apprennent notamment à ajuster leurs interventions à celles de leur enfant, en fonction de son niveau de développement langagier. Souvent, il s'agit moins de « modifier des comportements que de perfectionner des aptitudes que les parents possèdent déjà mais dont ils ne sont pas assez conscients ou auxquelles ils n'attachent pas assez d'importance » (Monfort & Juarez Sanchez, 2001, p.130-131). De plus, les séances d'orthophonie sont l'occasion de montrer aux parents comment créer des situations de communication optimales pour leur enfant, par exemple à travers le jeu, mais toujours à leur rythme. La relation entre les parents et l'orthophoniste doit rester la plus symétrique possible ;



ils deviennent, ensemble, experts du trouble de l'enfant. Le savoir n'est pas détenu uniquement par l'orthophoniste, mais il est partagé et construit grâce à un réel partenariat avec les parents, partenariat qui les place dans une relation horizontale. Il s'agit alors de laisser les parents découvrir leurs propres compétences et de les valoriser, plutôt que de leur prodiguer une grande quantité de conseils décontextualisés. Pour ajuster au mieux ses interventions, il est important pour l'orthophoniste de savoir vers quoi ses observations doivent être orientées dans le cadre de l'analyse des interactions parent-enfant. Le fait de mieux connaître les spécificités des interventions potentiellement étayantes adressées aux enfants TDL par leurs parents et les spécificités de leurs effets permettrait d'y porter une attention toute particulière. Cela permettrait ainsi de proposer les pistes les plus adaptées aux parents pour s'ajuster au mieux à leur enfant, et d'offrir à ce dernier le contexte interactionnel le plus optimal pour son développement langagier.

Tel que nous l'avons vu tout au long de ce chapitre, les interactions verbales sont primordiales pour le développement langagier de l'enfant, puisqu'elles lui permettent de mettre en œuvre ses capacités et d'avoir un retour sur ses productions par un interlocuteur plus expert. L'adulte, en situant ses interventions dans la zone proximale de développement de l'enfant, lui simplifie la tâche de l'échange et lui permet de se saisir de nouvelles formes langagières, favorisant ainsi son développement langagier. Différentes formes d'étayage linguistique peuvent pour cela être proposées par l'adulte : des reformulations, des demandes de dénomination, de clarification et de définitions, des propositions de dénomination et de définitions (voir notamment Ingold et al., 2008), des reprises-répétitions, des questions... Afin de savoir si cet étayage est efficace, étant donné que l'enfant et l'adulte s'influencent mutuellement, il convient de s'intéresser aux effets de l'étayage sur les productions de l'enfant. Le fait d'analyser les effets de l'étayage permet de s'assurer que les interventions de l'adulte ne constituent pas une situation de contre-étayage, susceptible de survenir lorsque l'adulte se situe en deçà ou au-delà de la zone proximale de développement de l'enfant, ou lorsqu'il produit un étayage trop insistant (François, 1993). Dans le cadre des troubles développementaux du langage, nous avons vu que des particularités ont été constatées tant au niveau du langage adressé à l'enfant et des interventions potentiellement étayantes, qu'au niveau des effets de ces interventions sur le discours de l'enfant. Afin de proposer un accompagnement parental des plus adaptés dans le cadre de la prise en soins orthophonique des TDL, il conviendrait de se concentrer sur les spécificités des interactions entre parents et enfant TDL, dans le but de renforcer les ajustements

langagiers des parents à leur enfant. Pour cela, il conviendrait également de s'intéresser aux effets des interventions potentiellement étayantes sur le discours des enfants TDL, afin d'appuyer celles qui fonctionnent le mieux et de les doser de la façon la plus optimale. Or tel que nous l'avons constaté au long de ce travail, certains résultats à propos des interventions potentiellement étayantes adressées aux enfants et leurs effets semblent contradictoires, et les effets de l'étayage sur les productions des enfants TDL n'ont été que peu étudiés (de Weck, 2006; Ingold et al., 2008). Ces différents constats nous amènent donc à nous poser la question suivante : quels sont les effets des interventions des mères sur les productions langagières de leurs enfants avec ou sans TDL d'âge scolaire ? De cette question de recherche découle une question sous-jacente : les interventions des mères et leurs effets sont-ils différents selon la présence ou non d'un TDL ? Ces éléments de réponse nous permettront d'apprécier si les interventions des mères peuvent être qualifiées d'étayantes.

Pour répondre à notre problématique, et en regard de la littérature évoquée jusque-là, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : Les mères effectuent plusieurs formes d'interventions potentiellement étayantes.
- Hypothèse 2 : Il y a des différences entre le profil langagier des mères d'enfants TDL et celui des mères d'enfants tout-venant.
- Hypothèse 3 : Les interventions potentiellement étayantes des mères ont un effet sur les productions langagières des enfants.
- Hypothèse 4 : Il y a des différences entre les effets des interventions des mères sur les productions langagières des enfants TDL et les effets des interventions des mères sur les productions langagières des enfants tout-venant.

**PARTIE 2 :**  
**PARTIE METHODOLOGIQUE**

La présente étude s'inscrit dans le cadre du projet de recherche EVALANG « Evaluation des compétences langagières des enfants à développement typique et atypique en situations d'interaction spontanées », dirigé par Christine da Silva Genest (Université de Lorraine). L'objectif du présent mémoire étant l'analyse des effets des interventions des mères sur les productions langagières d'enfants d'âge scolaire, selon la présence ou non d'un TDL, il nous a fallu travailler sur des situations d'interaction mère/enfant. La population du projet EVALANG est justement constituée de dyades mère/enfant (âgés de 4;6 à 8;2 ans), réparties en deux groupes distincts selon la présence ou l'absence d'un TDL. Dans le cadre de notre mémoire et d'un stage de sensibilisation à la recherche, nous avons été amenée à participer à plusieurs étapes du projet EVALANG, telles que le recueil de données, les transcriptions des données ainsi que les révisions de ces transcriptions, et leurs analyses.

## 1 Population de l'étude

Notre étude s'appuie sur les données interactionnelles issues de 30 dyades mère-enfant en situation de jeu symbolique. Ces dyades ont été distinguées en quatre groupes en fonction des profils linguistiques des enfants (avec ou sans trouble développemental du langage) et de leur âge chronologique (groupe 1 : 4;7 à 5;11 ans et groupe 2 : 6;3 à 8;2 ans).

Les critères d'inclusion du groupe tout-venant (TV) sont définis comme suit : être francophone, ne pas avoir de suivi orthophonique en cours, et ne pas présenter de trouble développemental du langage (TDL) ou autre trouble langagier avéré. Les critères d'inclusion du groupe TDL sont quant à eux définis comme suit : un diagnostic de TDL doit avoir été posé par un professionnel de santé, et il faut être francophone. Les enfants des deux groupes ont en commun le fait de se situer dans la tranche d'âge observée dans le cadre du projet. Dans les deux groupes, des subtests des N-EEL (Chevrie-Muller & Plaza, 2001) ont été réalisés avec chaque enfant pour confirmer que les groupes TDL et TV sont homogènes.

Ainsi, parmi les 30 enfants de notre étude, 10 d'entre eux (âgés de 5;2 à 8;2 ans) présentent un trouble développemental du langage (TDL) et 20 d'entre eux (âgés de 4;7 à 7;5 ans) ont un développement typique du langage (enfants dits tout-venant, TV). Deux groupes d'âge ont été constitués, le premier allant de 4;6 à 6 ans et le suivant de 6;3 à 8;2 ans (*cf.* tableau 1).

Population	Âge des enfants	Nombre de dyades <sup>2</sup>
Enfants tout-venant	Groupe 1 : 4;7 - 5;11 ans	10
	Groupe 2 : 6;3 - 7;5 ans	10
Enfants présentant un TDL	Groupe 1 : 5;2 - 5;11 ans	5
	Groupe 2 : 6;3 - 8;2 ans	5

Tableau 1 Constitution des groupes de notre étude

## 2 Protocole de collecte des données

Dans le cadre du projet EVALANG, les passations ont lieu au domicile des participants, ou dans quelques cas dans une salle mise à disposition par la Maison des Sciences de l'Homme de Lorraine (qui soutient financièrement le projet EVALANG). Le déroulé des passations est le suivant : tout d'abord, des épreuves des N-EEL (Chevrie-Muller & Plaza, 2001) sont administrées à l'enfant par l'observateur. Puis, 20 minutes de jeu symbolique entre l'enfant et la mère sont recueillies, autour d'une maison Playmobil® comprenant du mobilier, des personnages, des animaux et divers objets. Enfin, un récit d'expériences personnelles entre l'enfant et l'observateur est recueilli. Le projet EVALANG traite donc des données issues de deux situations dites spontanées (jeu symbolique et récit d'expériences personnelles). Toutefois, dans le cadre de notre mémoire, nous avons décidé de décrire les conduites interactionnelles des locuteurs en situation de jeu symbolique, puisque notre étude porte sur les interactions mère-enfant. Le jeu symbolique permet d'observer une grande variété d'énoncés, puisque les interlocuteurs peuvent produire à la fois des énoncés concernant des référents présents dans la situation (offrant ainsi, par exemple, la possibilité de produire des énoncés de dénomination, de décrire des objets, d'expliquer), et des énoncés à propos de référents absents lorsqu'ils font appel à un ailleurs ou un autre moment (de Weck & Rodi, 2005).

Les réponses aux épreuves des N-EEL (Chevrie-Muller & Plaza, 2001) sont enregistrées en audio. Le jeu symbolique entre la mère et l'enfant, ainsi que le récit d'expériences personnelles entre l'enfant et l'observateur, sont recueillis en vidéo avec une caméra sur trépied et enregistrés parallèlement en audio. Pour chaque passation, des autorisations écrites des représentants légaux de l'enfant, de l'observateur et de la mère de l'enfant sont recueillies, ainsi qu'une fiche signalétique contenant des informations générales sur l'enfant (nom, prénom, date de naissance) et des informations concernant notamment les habitudes de jeu. Ces documents transmis sont

---

<sup>2</sup> Etant donné la difficulté rencontrée pour recueillir des données d'enfants TDL, nous avons fait le choix de ne considérer que 5 dyades par groupe d'âge, contrairement aux données d'enfants TV pour lesquelles nous avons pu considérer 10 dyades mère-enfant par groupe d'âge.

conformes au Règlement Général sur la Protection des Données. Toutes les données sont ensuite pseudonymisées.

### 3 Traitement des données

#### 3.1 Choix de la durée de traitement

Chaque situation de jeu symbolique dure au minimum 20 minutes par dyade. Actuellement, il n'existe pas de consensus à propos de la durée ou de la quantité de données langagières à considérer dans le cadre d'une évaluation en situation spontanée (Thordardottir, 2016). En tenant compte des données de la littérature sur l'analyse du langage spontané, nous avons pris la décision de ne retenir que les 15 premières minutes d'enregistrement à condition d'avoir au minimum 100 énoncés par locuteur<sup>3</sup> (Parisse & Le Normand, 2007; Sylvestre et al., 2020). Afin de nous assurer que les 15 premières minutes de jeu symbolique (JS) sélectionnées dans notre corpus possèdent des caractéristiques similaires aux 20 minutes de JS recueillies, nous avons pris en compte deux critères permettant de rendre compte de l'occupation de l'espace discursif : le nombre de mots produits par chacun des locuteurs (token), ainsi que le nombre d'énoncés de chacun des locuteurs. Ces deux indices ont été comptabilisées à l'aide des commandes FREQ et MLT de CLAN (MacWhinney & Spektor, 2000), logiciel décrit dans notre section 3.2.

Concernant le nombre de mots et le nombre d'énoncés, nous avons calculé la participation verbale de chacun des locuteurs. Pour cela, nous avons calculé le pourcentage du nombre de mots et du nombre d'énoncés produits par chaque locuteur par rapport à la totalité du nombre de mots et du nombre d'énoncés produits par la dyade. Nous présentons ici (*cf.* tableau 2) uniquement les résultats concernant les enfants, étant donné qu'il s'agit de données proportionnelles à celles des mères. Il s'agit ici de moyennes par groupe.

Groupe	Nombre de mots		Nombre d'énoncés	
	20 minutes	15 minutes	20 minutes	15 minutes
<b>Groupe 1 TDL</b>	32,3%	31,7%	49,3%	48,2%
<b>Groupe 2 TDL</b>	32,9%	31,8%	49,3%	48,1%
<b>Groupe 1 TV</b>	38,6%	37,7%	47,7%	47,0%
<b>Groupe 2 TV</b>	38,8%	37,7%	48,5%	47,0%

*Tableau 2 Participation verbale des enfants par rapport aux mères en termes de nombres de mots et d'énoncés (moyenne)*

<sup>3</sup> Tous les locuteurs, enfants comme mères, produisent plus de 100 énoncés sur les 15 minutes retenues (enfants groupe d'âge 1 : moyenne=220 énoncés,  $\sigma$  =43 ; mères groupe d'âge 1 : moyenne=245 énoncés,  $\sigma$  =53 ; enfants groupe d'âge 2 : moyenne=208 énoncés,  $\sigma$  =36 ; mères groupe d'âge 2 : moyenne=232 énoncés,  $\sigma$  =47).

Quelle que soit l'unité considérée (nombre de mots et nombre d'énoncés), il s'avère qu'il n'y a pas de différence significative concernant l'occupation de l'espace discursif entre les deux durées (test de Wilcoxon pour échantillons appariés, nombre de mots : ddl=10 ; p=0,125 et nombre d'énoncé : ddl=10 ; p=0,125).

### 3.2 Transcription du jeu symbolique

Les données des vidéos recueillies ont été transcrites à l'aide du logiciel CLAN (MacWhinney & Spektor, 2000), outil largement utilisé au sein de la communauté de chercheurs en acquisition et pathologie du langage. Elles ont fait l'objet d'une transcription multimodale, renseignant à la fois les conduites verbales, vocales et non verbales des participants. Le logiciel CLAN (*ibid.*) permet un alignement texte-son/vidéo, autrement dit un alignement entre la transcription multimodale des interactions et les enregistrements audio ou vidéo de ces interactions, ainsi que des analyses automatiques sur les données transcrites. Ces transcriptions sont effectuées au format CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts), format de transcription commun au projet CHILDES (Child Language Data Exchange System) ayant pour but le partage de données au sein de la communauté scientifique. Le lecteur pourra se référer aux principales conventions de transcription CLAN, consultables en annexe. Après avoir été transcrites et révisées par un premier membre du projet EVALANG, toutes les transcriptions ont été révisées par un second membre du projet de recherche. Chaque transcription de notre corpus a par la suite fait l'objet d'une analyse interactionnelle fine en utilisant un tableur comme base de données.

### 3.3 Analyse des interactions mère-enfant

Préalablement à nos analyses, nous avons exclu de notre corpus les énoncés produits par des locuteurs autres que les enfants et les mères, les énoncés inintelligibles (notés « xxx » sur la ligne de transcription principale), ou encore les énoncés correspondant uniquement à des conduites paralinguistiques (rires, cris, etc.).

Pour vérifier nos hypothèses, il a été indispensable que nos analyses portent à la fois sur les énoncés des mères et sur les énoncés des enfants. Pour ce qui concerne les énoncés maternels, nous nous sommes intéressée en particulier aux diverses stratégies potentiellement étayantes qu'elles proposent, et pour ce qui concerne les productions des enfants, nous nous sommes focalisée sur le type de réaction impliquée par les énoncés des mères.

De plus, pour tous les locuteurs, le type d'acte de langage de chaque énoncé verbal a été déterminé, en s'appuyant sur la taxinomie des actes de langage proposée par da Silva et al. (2012). Nous avons ainsi précisé si l'énoncé est un ordre (« bon va travailler à l'école toi », ou encore « allez vas-y » à propos de l'installation d'une pièce de la maison), une question fermée (« tu crois qu(e) c'est la couverture d'ici ? »), une question ouverte (« et qu'est-ce que tu pourrais m(e) raconter comme histoire alors ? »), une question partielle (« et le bébé c'est quoi sa crêpe préférée ? »), un phatique-exclamatif (phatiques, interjections et onomatopées), ou une assertion (par exemple « voilà il dormira mieux comme ça. »). Pour plus de précision sur les codages effectués dans le cadre de cette étude, le lecteur pourra se référer au guide en annexe.

### 3.3.1 Analyse des énoncés potentiellement étayants des mères

Dans le cadre d'une approche socio-interactionniste (Ingold et al., 2008), nous considérons que la quasi-totalité des énoncés<sup>4</sup> verbaux des mères sont potentiellement étayants puisqu'ils sont vus comme des productions qui peuvent potentiellement apporter une aide ou un soutien verbal à l'enfant. La question de la « potentialité » est extrêmement importante dans le cadre de notre travail de mémoire, car nous ne considérerons les énoncés des mères comme réellement étayants qu'après en avoir apprécié les effets sur les énoncés de l'enfant.

Trois grandes catégories d'énoncés des mères potentiellement étayants ont été définies, en s'appuyant sur les catégories proposées par da Silva (2014) : les offres de modèle, les offres de feedback et les demandes. Ces trois macro-catégories couvrent ainsi les différentes formes d'interventions dites étayantes relevées dans la littérature : les offres de modèle sont des interventions proposant un modèle de production verbale, se focalisant soit sur la forme soit sur le contenu. On y retrouve notamment les reprises-reformulations et les propositions de dénomination. Les offres de feedback offrent une forme de retour sur les productions de l'enfant, et comprennent par exemple les reprises-répétitions et les reprises-reformulations. En effet, nous avons fait le choix de considérer les reprises-reformulations à la fois comme des offres de modèle et des offres de feedback. Ce type d'intervention offre un modèle à l'enfant en lui apportant quelque chose de nouveau par rapport à sa production, qu'il s'agisse d'un modèle se focalisant sur la forme (reformulation à portée phonologique, lexicale ou morphosyntaxique), ou d'une autre façon de dire les choses en se focalisant sur le contenu. Les reformulations sont également une forme d'offre de feedback, puisqu'il s'agit de reprises offrant un retour ou une acceptation du discours de l'enfant, de façon complémentaire au

---

<sup>4</sup> Nous avons pris le parti de parler d'énoncés et non pas d'interventions, étant donné que l'unité des transcriptions CLAN est l'énoncé.



modèle. Les demandes, quant à elle, contraignent l'enfant à réagir en orientant ses productions verbales. On y retrouve notamment les demandes de dénomination, de clarification, et de définition.

Nous avons ajouté diverses catégories au sein de ces grandes catégories d'énoncés potentiellement étayants, afin d'être le plus exhaustive possible dans la description des énoncés maternels. La catégorie des offres de modèle comprend ainsi cinq types d'énoncés potentiellement étayants. Il s'agit premièrement des verbalisations de la mère qui sont liées au jeu, qu'il s'agisse de dialogues de jeu symbolique ou de description du matériel, par exemple « donc on rentrait on avait faim ». Nous y retrouvons également, comme évoqué précédemment, les reformulations des énoncés de l'enfant, qu'elles soient à portée lexicale (par exemple, l'enfant produit « <maman> [<] maman t(u) as vu y a <des> [/] des **chaussures** ici yyy. » suivi de la reformulation par la mère « ah il a des **sandales.** »), à portée morphosyntaxique (par exemple, l'enfant produit « et on **revenait** » suivi de la reformulation par la mère « donc on **revient** », qui offre une autre façon de dire les choses à l'enfant), ou à portée phonologique (par exemple l'enfant produit « le sucre. %pho: e fy » suivi de la reformulation par la mère « **le sucre** »). En outre, nous retrouvons dans la catégorie des offres de modèle les propositions de réponse et de dénomination des mères (par exemple, la mère produit « c'est un plan à langer pour bébé. » suivi de « ah non c'est une petite commode peut-être je sais pas. »). On retrouve également dans cette catégorie les ajouts, correspondant au contenu informationnel supplémentaire apporté par les mères dans leurs énoncés comprenant une reprise-répétition d'un énoncé de l'enfant (par exemple l'enfant produit « des épinards +... » suivi de l'énoncé de la mère « ah des épinards c'est bon ça les épinards ! »). Enfin, nous retrouvons dans cette catégorie les interventions diverses telles que les phatiques, les onomatopées et les interjections, que nous avons décidé de considérer comme énoncés potentiellement étayants car nous nous sommes rendu compte qu'ils donnaient parfois lieu à des reprises de la part de l'enfant.

La catégorie des offres de feedback comprend quant à elle neuf types d'énoncés potentiellement étayants. Ainsi, on y retrouve les approbations des mères suite aux énoncés des enfants, c'est-à-dire les réponses ou approbations en *oui*, *non* ou *d'accord*. On y retrouve également les commentaires à propos des énoncés de l'enfant, par exemple « tu fais un peu la fofolle là. ». Les refus explicites d'une proposition de l'enfant, bien que rares dans notre corpus, rentrent également dans cette catégorie *offres de feedback* (par exemple, l'enfant, en parlant d'un élément, produit l'énoncé « poubelle. » que la mère refuse en produisant l'énoncé « nan c'est

un chauffage. », qui correspond donc à un refus associé à une reformulations lexicale). Rentrent également dans cette catégorie les nouvelles propositions de réponse ou dénomination de la part de la mère suite à une proposition de l'enfant (par exemple, la mère pose la question suivante « là c'est quoi ? %act : MOT pointe un objet de la maison », ce à quoi l'enfant répond « mmh une chaise » mais la mère propose « la cuisine ? »). Ces nouvelles propositions de la mère sont systématiquement mentionnées également dans les offres de modèle en tant que propositions de réponse et de dénomination. Comme expliqué précédemment, les reformulations ont également été codées à la fois comme offres de feedback et offres de modèle. De plus, on retrouve dans cette catégorie *offres de feedback* les reprises à l'identique de l'énoncé de l'enfant (la totalité de l'énoncé est reprise sans reformulation), ainsi que les reprises partielles, c'est-à-dire lorsque la mère reprend une partie de l'énoncé de l'enfant (par exemple, l'enfant produit « i(l) prend [///] l'accroche car ça c'est le papa i(l) s(e) réveille très tôt pour car il va aller à Paris. » suivi de la reprise partielle par la mère « ah i(l) va à Paris. »). Enfin, les réponses des mères aux questions des enfants ainsi que les clarifications des mères apportées suite à une demande de clarification de l'enfant font également partie des offres de feedback.

La troisième grande catégorie d'interventions potentiellement étayantes, à savoir celle des demandes, regroupe les demandes de clarification (l'enfant produit « et ça c'est la chambre à sa cette +/- %pho: e sa s ε la jãbæ a set » suivi de la demande de clarification par la mère « quoi j'ai rien compris de ce que tu m'as dit ? »), de confirmation (l'enfant mime un bisou entre deux personnages, puis la mère demande « tu l'emmènes au dodo ? »), de dénomination (« comment ça s'appelle ? ») et de formulation (« dis-moi on raconte quoi ? »).

Etant donné qu'un même énoncé maternel peut contenir plusieurs stratégies potentiellement étayantes (les reformulations par exemple, ou encore les demandes qui comprennent souvent également une verbalisation liée au jeu), nous avons pris en compte dans notre grille d'analyse toutes les formes et fonctions issues d'un même énoncé, en dédoublant les lignes lorsque cela était nécessaire. Cela nous a permis de décrire le plus exhaustivement possible les conduites potentiellement étayantes des mères, pour pouvoir ensuite analyser les réactions qu'elles entraînent chez les enfants, et ainsi déterminer lesquelles d'entre elles sont réellement étayantes.

### 3.3.2 Analyse des réactions des enfants aux énoncés potentiellement étayants de leur mère

Nous avons ensuite regardé si ces énoncés potentiellement étayants des mères induisent ou non une réaction chez l'enfant. Toutes les réactions immédiates suite au discours maternel ont été considérées. Les absences de réaction ont été considérées lorsque l'énoncé précédent de la mère n'exerçait pas de contrainte conversationnelle, mais également lorsqu'il en exerçait une. C'est

le cas notamment suite à une intervention de type demande (« on dit que c'est le matin ? »). Toutefois, les absences de réaction analysées ne peuvent pas être considérées comme de véritables absences. En effet, dans la plupart des cas, on observe que les enfants n'ont pas la possibilité d'intervenir et de réagir car les mères ne leur en donnent pas l'opportunité conversationnelle en ne laissant pas un espace et un temps suffisants et nécessaires à l'enfant. Dans cette perspective, l'absence de réaction n'est donc pas à considérer comme une appréciation sur la compétence interactionnelle de l'enfant.

En fonction du type d'étayage potentiel déployé par la mère, nous avons ensuite analysé chacune des réactions immédiates de l'enfant. Ainsi, suite à un énoncé potentiellement étayant de la mère, les réactions des enfants peuvent être une approbation en *oui / non / d'accord / hum*, un énoncé en continuité thématique (la mère produit « ça aussi c'est pour le bébé. » suivi de l'énoncé de l'enfant « le biberon il faut le <mettre> [>] là. »), une auto-reprise de l'enfant de son propre énoncé (l'enfant produit « tiens tu fais la p(e)tite fille toi », puis la mère produit « mais non je suis la maman . » suite à quoi l'enfant s'auto-reprend en produisant « tu fais la petite fille . »), une demande de clarification (« <ça veut dire quoi [=! sourit]> [>] ? »), un refus explicite de la proposition de la mère (« mais non ! » produit par l'enfant suite à l'énoncé de la mère « ça c'est les fourneaux pour se chauffer . »), un aveu d'ignorance (ou équivalent de type « je sais pas »), un énoncé qui n'est pas en lien thématique avec les énoncés précédents (la mère produit « <il a fait un p(e)tit peu boum@o là> [>]. » ce à quoi l'enfant réagit « le manger et l(e) bébé c' est pareil. »), une question (« y a pas une tab(l)e ? »), ou encore un phatique-exclamatif (onomatopées, interjections, phatiques). Dans les cas où nous ne pouvions pas déterminer le type de réaction de l'enfant en raison de l'inintelligibilité de l'énoncé, cela a été précisé. A ces différents types de réactions possibles s'ajoutent également les reprises des productions de la mère par les enfants. Nous avons considéré quatre types de reprises des propos de leur mère : les reprises modifiées correspondent aux cas dans lesquels l'enfant reprend tout ou partie de l'énoncé de la mère, mais où cette reprise s'éloigne phonologiquement ou syntaxiquement de la production maternelle (la mère produit « le poêle » suivi de la reprise modifiée par l'enfant « de poêle. %pho: də pwelə »). Les reprises avec ajout correspondent aux reprises par les enfants de tout ou partie de l'énoncé de la mère à l'identique, en y apportant un contenu informationnel supplémentaire (la mère produit « à tout à l'heure. » suivi de la reprise avec ajout par l'enfant « à tout à l'heure les petits [=! fait un bruit de bisou] ! »). Les reprises partielles correspondent à la reprise d'une partie de l'énoncé maternel à l'identique par l'enfant, sans

ajout. Enfin, les reprises à l'identique correspondent à la reprise de la totalité de l'énoncé maternel par l'enfant, sans ajout.

### 3.3.3 Traitement statistique des données

Concernant le traitement statistique de nos données, nous avons tout d'abord eu recours à des statistiques descriptives en réalisant des tableaux croisés dynamiques sur notre tableur. Ces statistiques descriptives ont été la plupart du temps couplées à des analyses univariées.

Lorsque nous avons souhaité comparer un paramètre observé dans plusieurs groupes, pour des variables catégorielles issues d'échantillons indépendants, nous avons eu recours au test du  $\chi^2$  ( $X^2$ ) d'indépendance (lorsque les effectifs théoriques étaient tous supérieurs à 5) ou dans quelques cas au test exact de Fisher (lorsque certains effectifs théoriques étaient inférieurs à 5).

## **PARTIE 3 : RESULTATS**

Le présent chapitre sera consacré à la présentation des résultats de notre étude. Dans la première section ci-dessous, nous traiterons des résultats concernant les interventions des mères, et dans la suivante nous présenterons ceux concernant les réactions des enfants aux interventions des mères. Ces résultats seront par la suite discutés à la lumière de nos hypothèses et des données de la littérature.

## 1 Interventions langagières des mères

### 1.1 Distribution des actes de langage des mères

Tout d'abord, nous nous sommes intéressée aux types d'actes de langage produits par les mères, au sein de la population des mères d'enfants TDL et des mères d'enfants TV, par groupe d'âge. Pour rappel, nous avons donc observé comment se distribuent les productions des mères entre ordres, questions, assertions et phatiques-exclamatifs (*cf.* tableau 3). Nous constatons que dans tous les groupes, les mères produisent une majorité d'assertions, suivies des questions. Les mères d'enfants TDL du groupe d'âge 1 produisent ensuite une majorité de phatiques-exclamatifs (5,64%) suivis des ordres (4,73%), tandis que mères d'enfants TV produisent une majorité d'ordres (8,91%) suivis des phatiques-exclamatifs (8,64%). Au sein du groupe d'âge 2, les mères d'enfants TDL produisent ensuite une majorité d'ordres (13,63%), suivis des phatiques-exclamatifs (9,66%), tandis que l'inverse est observé chez les mères d'enfants TV.

Groupe	Ordre	Phat-excl <sup>o</sup>	Question	Assertion	Total
<b>TDL</b>	<b>8,81%</b>	<b>7,48%</b>	<b>31,96%</b>	<b>51,76%</b>	<b>100,00%</b>
<b>1<sup>5</sup></b>	4,73%	5,64%	39,59%	50,04%	100,00%
<b>2</b>	13,63%	9,66%	22,92%	53,79%	100,00%
<b>TV</b>	<b>7,63%</b>	<b>9,58%</b>	<b>27,73%</b>	<b>55,05%</b>	<b>100,00%</b>
<b>1</b>	8,91%	8,64%	29,42%	53,04%	100,00%
<b>2</b>	6,33%	10,55%	26,01%	57,11%	100,00%
<b>Total</b>	<b>8,05%</b>	<b>8,84%</b>	<b>29,23%</b>	<b>53,88%</b>	<b>100,00%</b>

Tableau 3 Types d'actes de langage des mères en fonction de l'âge et des profils linguistiques des enfants

Nous constatons donc que dans le groupe 1, les mères produisent plus d'ordres avec les enfants TV qu'avec les enfants TDL ( $X^2=21,117$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$ ), tandis que dans le groupe 2, la tendance est inversée puisqu'elles proposent plus d'ordres aux enfants TDL ( $X^2=48,803$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$ ). Cependant, si l'on s'intéresse aux moyennes tous âges confondus, nous constatons que les mères effectuent davantage d'ordres avec les enfants TDL qu'avec les

<sup>5</sup> Lorsque nous faisons référence au groupe 1 ou au groupe 2, cela correspond aux groupes d'âge. Ainsi, le groupe 1 correspond à celui des enfants jeunes, et le groupe 2 correspond à celui des enfants plus âgés.

enfants TV (8,81% vs. 7,63%). Au niveau des questions, la proportion adressée aux TDL et aux TV est quasiment similaire au sein du groupe 2 ( $X^2=3,732$  ; ddl=1 ;  $p=0,053$ ), mais les mères d'enfants TDL posent davantage de questions que les mères d'enfants TV au sein du groupe 1 ( $X^2=38,452$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$ ). Concernant les assertions, les mères d'enfants TV en proposent davantage que les mères d'enfants TDL, et ce dans les deux groupes d'âge, mais cette différence n'est pas significative statistiquement (groupe 1 :  $X^2=2,97$  ; ddl=1 ;  $p=0,085$  et groupe 2 :  $X^2=3,285$  ; ddl=1 ;  $p=0,07$ ). Enfin, concernant les phatiques-exclamatifs, le taux proposé par les mères d'enfants TV et les mères d'enfants TDL est quasiment similaire au sein du groupe 2 ( $X^2=0,637$  ; ddl=1 ;  $p=0,425$ ), mais les mères d'enfants TV en proposent davantage que les mères d'enfants TDL au sein du groupe 1 ( $X^2=10,61$  ; ddl=1 ;  $p=0,001$ ).

Etant donné la place des questions dans nos données et leur rôle pour l'étude de l'étayage, nous avons analysé plus finement le type de questions posées par les mères. Les résultats sont présentés dans le tableau 4 ci-dessous. Nous constatons que, quels que soient la population et le groupe d'âge, les mères posent une majorité de questions fermées, suivies des questions partielles et enfin des questions ouvertes.

Groupe		Q° fermées	Q° ouvertes	Q° partielles	Total
1	TDL	53,56%	10,21%	36,22%	100,00%
	TV	56,73%	4,59%	38,69%	100,00%
2	TDL	58,66%	6,30%	35,04%	100,00%
	TV	58,73%	4,59%	36,68%	100,00%

Tableau 4 Distribution du type de questions en fonction de l'âge et des profils linguistiques des enfants

Nous constatons qu'au sein du groupe 1, les mères proposent proportionnellement plus de questions fermées et plus de questions partielles aux enfants TV qu'aux enfants TDL, et plus de questions ouvertes aux enfants TDL ( $X^2=13,924$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$ ). Au sein du groupe 2, la distribution des types de questions semble en revanche quasiment similaire.

Statistiquement, il ressort en effet que la répartition des questions est liée à la population au sein du groupe 1 ( $X^2=13,928$  ; ddl=2 ;  $p=0,001$ ), mais pas au sein du groupe 2 ( $X^2=1,138$  ; ddl=2 ;  $p=0,566$ ). En effectuant nos analyses tous âges confondus, la répartition des questions apparaît comme statistiquement liée à la population ( $X^2=15,181$  ; ddl=2 ;  $p=0,001$ ).

## 1.2 Distribution des interventions potentiellement étayantes des mères

Nous nous sommes ensuite intéressée à la répartition et au type d'interventions potentiellement étayantes des mères.

### 1.2.1 Analyses sans distinction du profil linguistique des enfants

Nous avons d'abord effectué nos analyses toutes populations confondues (*cf.* tableau 5). Nous avons donc pu constater que quel que soit le groupe d'âge, les mères effectuent plusieurs formes d'interventions potentiellement étayantes. Elles produisent proportionnellement plus d'offres (79,85% au total entre offres de modèle et de feedback) que de demandes (20,15%) quel que soit l'âge des enfants, et parmi les offres elles proposent plus d'offres de modèle (59,86%) que d'offres de feedback (19,99%). Elles effectuent aussi proportionnellement plus d'offres de modèle avec les enfants âgés (64,52%) qu'avec les enfants jeunes (55,70%).

Groupe d'âge	Demande	Offre feedback	Offre modèle	Total général
<b>1</b>	22,34%	21,96%	55,70%	100% (5521)
<b>2</b>	17,70%	17,78%	64,52%	100% (4679)
<b>Total</b>	<b>20,15%</b>	<b>19,99%</b>	<b>59,86%</b>	<b>100% (9930)</b>

Tableau 5 Répartition des interventions potentiellement étayantes des mères en fonction de l'âge

Si l'on regarde plus précisément le type d'offres de modèle proposées par les mères (*cf.* tableau 6), nous constatons qu'elles effectuent principalement des verbalisations liées au jeu (72,21%), suivies des interventions diverses (phatiques, interjections et onomatopées, 10,95%), des reformulations (7,42%), des ajouts suite à une reprise (6,53%) et enfin des propositions de réponses et de dénomination (2,89%). Les mères du groupe 1 proposent proportionnellement plus de reformulations (10,60%) que les mères du groupe 2 (4,34%). Les mères du groupe 2 quant à elles proposent davantage d'interventions diverses (phatiques, interjections et onomatopées, 12,02%) que celles du groupe 1 (9,85%).

Groupe d'âge	Ajout	Divers	Proposition	Reform°	Verbalis°	Total
<b>1</b>	6,29%	9,85%	3,76%	10,60%	69,50%	100,00%
<b>2</b>	6,76%	12,02%	2,05%	4,34%	74,83%	100,00%
<b>Total</b>	<b>6,53%</b>	<b>10,95%</b>	<b>2,89%</b>	<b>7,42%</b>	<b>72,21%</b>	<b>100,00%</b>

Tableau 6 Répartition des offres de modèle en fonction de l'âge

Concernant les offres de feedback (*cf.* tableau 7), nous constatons que les mères effectuent principalement des reprises (45,44%), suivies des approbations (35,72%), quel que soit le groupe d'âge.

Groupe d'âge	Approbation	Clarification – réponse – nouvelle proposition	Commentaire – évaluation - refus	Reprise	Total
<b>1</b>	34,78%	12,66%	5,90%	46,66%	100,00%
<b>2</b>	37,02%	12,74%	6,49%	43,75%	100,00%
<b>Total</b>	<b>35,72%</b>	<b>12,70%</b>	<b>6,15%</b>	<b>45,44%</b>	<b>100,00%</b>

Tableau 7 Répartition des offres de feedback en fonction de l'âge



Lorsque les mères produisent des demandes (cf. tableau 8), elles effectuent principalement des demandes de confirmation (59,12%), suivies des demandes de formulation (35,23%), puis dans des proportions moindres, des demandes de dénomination (3,20%) et de clarification (2,45%).

Groupe d'âge	Clarification	Confirmation	Dénomination	Formulation	Total
<b>1</b>	3,07%	58,48%	4,18%	34,27%	100,00%
<b>2</b>	1,57%	60,02%	1,81%	36,59%	100,00%
<b>Total</b>	<b>2,45%</b>	<b>59,12%</b>	<b>3,20%</b>	<b>35,23%</b>	<b>100,00%</b>

Tableau 8 Répartition des demandes en fonction de l'âge

### 1.2.2 Analyses en fonction du profil linguistique des enfants

Par la suite, nous avons effectué nos analyses en distinguant les interventions adressées aux enfants TDL des interventions adressées aux enfants TV, par groupe d'âge (cf. tableau 9).

Tous âges confondus, les mères d'enfants TDL, tout comme les mères d'enfants TV, produisent une majorité d'offres de modèle (59,70% et 59,95%). Chez les TDL, ces offres de modèle sont suivies des demandes (21,40%) puis des offres de feedback (18,9%) tandis que chez les enfants TV les offres de modèle sont suivies d'abord des offres de feedback (20,61%) puis des demandes (19,44%). Quel que soit l'âge des enfants, nous constatons que les mères d'enfants TDL produisent davantage de demandes (21,40%) que les mères d'enfants TV (19,44%). Les mères d'enfants TV effectuent quant à elles davantage d'offres de feedback (20,61%) que les mères d'enfants TDL (18,90%).

Groupe	Demande	Offre feedback	Offre modèle	Total
<b>TDL</b>	<b>21,40%</b>	<b>18,90%</b>	<b>59,70%</b>	<b>100,00%</b>
<b>1</b>	25,33%	22,68%	51,99%	100,00%
<b>2</b>	16,31%	14,01%	69,68%	100,00%
<b>TV</b>	<b>19,44%</b>	<b>20,61%</b>	<b>59,95%</b>	<b>100,00%</b>
<b>1</b>	20,42%	21,54%	58,05%	100,00%
<b>2</b>	18,43%	19,65%	61,92%	100,00%

Tableau 9 Répartition des énoncés potentiellement étayants par groupe d'âge et profil linguistique des enfants

Lorsque l'on considère les groupes d'âge des enfants, on observe des tendances différentes entre mères d'enfants TDL et mères d'enfants TV. Le lien entre la population (TDL ou TV) et la répartition des énoncés potentiellement étayants se vérifie statistiquement dans les deux groupes d'âge (groupe 1 :  $X^2=22,493$  ; ddl=2 ;  $p < 0,001$  et groupe 2 :  $X^2=31,434$  ; ddl=2 ;  $p < 0,001$ ). En effet, alors que les mères des enfants TV jeunes effectuent proportionnellement plus d'offres de modèle (58,05%) que les mères d'enfants TDL (51,99%), cette tendance s'inverse dans le groupe d'âge 2. Par ailleurs, les mères d'enfants TDL produisent proportionnellement plus de demandes (25,33%) que les mères d'enfants TV (20,42%) dans le groupe 1, mais cette

tendance s'inverse également dans le groupe 2. Au sein du groupe 2, les mères d'enfants TV effectuent plus d'offres de feedback (19,65%) que les mères d'enfants TDL (14,01%).

Lorsque l'on regarde plus précisément les types d'offres de modèle proposées par les mères (cf. tableau 10), nous constatons que les mères d'enfants TDL et les mères d'enfants TV produisent une majorité de verbalisations liées au jeu (65,50% et 76,10%). Chez les mères d'enfants TDL, elles sont suivies des reformulations (14,88%), des interventions diverses (phatiques, interjections et onomatopées, 9,95%), des ajouts (5,63%) et enfin des propositions (4,04%). Chez les mères d'enfants TV, les verbalisations liées au jeu sont suivies des interventions diverses (11,41%), des ajouts (7,05%), des reformulations (3,20%) et enfin des propositions (2,24%).

Groupe	Ajout	Divers	Proposition	Reformul°	Verbalis°	Total
<b>TDL</b>	<b>5,63%</b>	<b>9,95%</b>	<b>4,04%</b>	<b>14,88%</b>	<b>65,50%</b>	<b>100,00%</b>
<b>1</b>	5,30%	7,66%	5,77%	23,56%	57,71%	100,00%
<b>2</b>	5,94%	12,16%	2,38%	6,49%	73,03%	100,00%
<b>TV</b>	<b>7,05%</b>	<b>11,41%</b>	<b>2,24%</b>	<b>3,20%</b>	<b>76,10%</b>	<b>100,00%</b>
<b>1</b>	6,86%	10,94%	2,63%	3,27%	76,30%	100,00%
<b>2</b>	7,23%	11,86%	1,87%	3,12%	75,91%	100,00%
<b>Total</b>	<b>6,53%</b>	<b>10,88%</b>	<b>2,90%</b>	<b>7,43%</b>	<b>72,26%</b>	<b>100,00%</b>

Tableau 10 Répartition des offres de modèle en fonction de l'âge et des profils linguistiques des enfants

En comparant les deux populations, nous constatons que les mères d'enfants TDL effectuent davantage de reformulations (14,88%) que les mères d'enfants TV (3,20%), tous âges confondus. Cette différence de taux de reformulation est principalement marquée au sein du groupe d'âge 1 (TDL=23,56% vs. TV=3,27%). A l'inverse, quel que soit l'âge, les mères des enfants TV produisent davantage de verbalisations liées au jeu (76,10%) que celles des enfants TDL (65,50%). Ces deux tendances différentes ont été testées statistiquement et les résultats confirment d'une part que les mères des enfants TV les plus jeunes effectuent bien significativement plus de verbalisations liées au jeu que les mères d'enfants TDL ( $X^2=109,782$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$ ). En revanche, cette différence n'est plus observée au sein du groupe d'âge 2 ( $X^2=3,149$  ; ddl=1 ;  $p=0,076$ ). D'autre part, les résultats des tests témoignent bien d'une différence significative quant à l'usage des reformulations puisque les mères d'enfants TDL produisent effectivement significativement plus de reformulations que les mères d'enfants TV dans les deux groupes d'âge (groupe 1 :  $X^2=292,773$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$  et groupe 2 :  $X^2=19,042$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$ ).

Si l'on s'intéresse au type d'offres de feedback proposées par les mères (cf. tableau 11), tous âges confondus, nous constatons que les mères d'enfants TV effectuent principalement des

reprises (55,65%), suivies des approbations (25,99%), des clarifications, réponses et nouvelles propositions (12,63%) et enfin des commentaires, évaluations et refus (5,73%). Les mères d'enfants TV quant à elles effectuent principalement des approbations (40,80%) suivies de près par les reprises (40,11%), puis par les clarifications, réponses et nouvelles propositions (12,73%) et enfin par les commentaires, évaluations et refus (6,37%).

Groupe	Approbation	Clarification-réponse-nouvelle proposition	Commentaire-évaluation-refus	Reprise	Total
<b>TDL</b>	<b>25,99%</b>	<b>12,63%</b>	<b>5,73%</b>	<b>55,65%</b>	<b>100,00%</b>
<b>1</b>	25,81%	9,54%	5,64%	59,00%	100,00%
<b>2</b>	26,36%	19,09%	5,91%	48,64%	100,00%
<b>TV</b>	<b>40,80%</b>	<b>12,73%</b>	<b>6,37%</b>	<b>40,11%</b>	<b>100,00%</b>
<b>1</b>	40,75%	14,74%	6,07%	38,44%	100,00%
<b>2</b>	40,85%	10,46%	6,70%	41,99%	100,00%

Tableau 11 Répartition des offres de feedback en fonction de l'âge et des profils linguistiques des enfants

En comparant les deux populations, nous observons un lien significatif entre population et répartition des offres de feedback, et ce dans les deux groupes d'âge (groupe 1 :  $X^2=48,809$  ; ddl=3 ;  $p < 0,001$  et groupe 2 :  $X^2=20,429$  ; ddl=3 ;  $p < 0,001$ ).

Nous constatons que les mères d'enfants TV effectuent plus d'approbations (40,80%) que celles d'enfants TDL (25,99%). Cette différence est significative au sein des deux groupes d'âge (groupe 1 :  $X^2=27,218$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$  et groupe 2 :  $X^2=14,565$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$ ). Par ailleurs, les mères d'enfants TDL effectuent plus de reprises (55,65%) que les mères d'enfants TV (40,11%), quel que soit le groupe d'âge considéré. Cette différence est significative au sein du groupe d'enfants jeunes ( $X^2=47,005$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$ ), mais n'est pas vérifiée statistiquement au sein du groupe 2 ( $X^2=2,902$  ; ddl=1 ;  $p=0,088$ ). Au sein du groupe 1, les mères d'enfants TV effectuent proportionnellement plus de clarifications – réponses – nouvelles propositions (14,74%) que les mères d'enfants TDL (9,54%), mais cette tendance s'inverse dans le groupe 2 (TV=10,46% vs. TDL=19,09%). Ces différences sont significatives (groupe 1 :  $X^2=6,753$  ; ddl=1 ;  $p=0,009$  et groupe 2 :  $X^2=10,85$  ; ddl=1 ;  $p=0,001$ ).

Pour les enfants les plus jeunes, en regardant de plus près la distribution du groupe des offres « clarifications, nouvelles propositions et réponses », nous constatons que les mères d'enfants TV effectuent proportionnellement plus de réponses (19,30%) que les mères d'enfants TDL (13,49%, cf. tableau 12), tous âges confondus. Cependant les mères d'enfants TDL proposent proportionnellement davantage de réponses aux enfants âgés (23,46%) qu'aux enfants jeunes (8,77%). Les mères d'enfants TDL effectuent davantage d'interventions de clarification. Ces

différences sont validées statistiquement (réponses :  $X^2=8,446$  ; ddl=1 ;  $p=0,004$  et clarifications : Test exact de Fisher,  $p=0,015$ ). De plus, en analysant le type de reprises par les mères, nous constatons qu'il y a un lien entre la population et la répartition du type de reprise ( $X^2=122,048$  ; ddl=2 ;  $p < 0,001$ ). En outre, nous constatons que les mères d'enfants TV effectuent proportionnellement plus de commentaires (9,76%) et de refus (0,49%) que les mères d'enfants TDL (respectivement 5,56% et 0,00%). Les mères d'enfants TDL quant à elles produisent plus d'évaluations (2,05%) que les mères d'enfants TV qui n'en produisent aucune. Ce lien entre population et répartition des « commentaires, évaluations et refus » est vérifié statistiquement (Test exact de Fisher,  $p=0,001$ ).

Pour les enfants les plus âgés, la distribution des clarifications, nouvelles propositions et réponses n'est pas significativement différente d'une population à l'autre (*cf.* tableau 12, Test exact de Fisher,  $p=0,875$ ). Il en va de même à propos de la distribution des commentaires et refus (Test exact de Fisher,  $p=1$ ). En revanche, la répartition du type de reprises diffère significativement entre le groupe TDL et le groupe TV ( $X^2=36,143$  ; ddl=2 ;  $p < 0,001$ ).

Nous commenterons plus spécifiquement les reprises dans la section suivante (1.3).

Groupe	Clarif°	Nouv prop°	Réponse	Reprise partielle	Reprise totale	Reprise reform°	Comm°	Eval°	Refus	Total
<b>TDL</b>	<b>2,18%</b>	<b>1,39%</b>	<b>13,49%</b>	<b>12,70%</b>	<b>13,69%</b>	<b>48,81%</b>	<b>6,15%</b>	<b>1,39%</b>	<b>0,20%</b>	<b>100,00%</b>
1	2,63%	1,46%	8,77%	9,94%	14,91%	54,68%	5,56%	2,05%	0,00%	100,00%
2	1,23%	1,23%	23,46%	18,52%	11,11%	36,42%	7,41%	0,00%	0,62%	100,00%
<b>TV</b>	<b>1,04%</b>	<b>1,17%</b>	<b>19,30%</b>	<b>33,55%</b>	<b>18,65%</b>	<b>15,54%</b>	<b>9,97%</b>	<b>0,00%</b>	<b>0,78%</b>	<b>100,00%</b>
1	1,46%	1,46%	21,95%	30,24%	19,76%	14,88%	9,76%	0,00%	0,49%	100,00%
2	0,55%	0,83%	16,30%	37,29%	17,40%	16,30%	10,22%	0,00%	1,10%	100,00%

Tableau 12 Répartition des sous-catégories d'offres de feedback par âge et profil linguistique des enfants

Nous nous sommes ensuite focalisée sur le type de demandes adressées par les mères aux enfants (*cf.* tableau 13). Nous constatons que dans tous les groupes, les mères privilégient les demandes de confirmation, suivies des demandes de formulation. Chez les mères d'enfants TDL, elles sont suivies des demandes de clarification (4,93%) puis de dénomination (3,76%), tandis que chez les mères d'enfants TV les demandes de clarification (0,90%) suivent les demandes de dénomination (2,69%). Au sein du groupe TDL, les demandes de clarification et de dénomination diminuent avec l'âge (les demandes de clarification passent de 5,63% à 3,52% et les demandes de dénomination de 5,05% à 1,17%).

Groupe	Clarification	Confirmation	Dénomination	Formulation	Total
<b>TDL</b>	<b>4,93%</b>	<b>58,88%</b>	<b>3,76%</b>	<b>32,43%</b>	<b>100,00%</b>
<b>1</b>	5,63%	57,86%	5,05%	31,46%	100,00%
<b>2</b>	3,52%	60,94%	1,17%	34,38%	100,00%
<b>TV</b>	<b>0,90%</b>	<b>59,36%</b>	<b>2,69%</b>	<b>37,05%</b>	<b>100,00%</b>
<b>1</b>	1,07%	59,15%	3,20%	36,59%	100,00%
<b>2</b>	0,70%	59,62%	2,10%	37,59%	100,00%

Tableau 13 Répartition des demandes en fonction de l'âge et des profils linguistiques des enfants

Statistiquement, nous constatons qu'il existe un lien entre population et distribution du type de demandes (groupe 1 :  $X^2=25,27$  ; ddl=3 ;  $p < 0,001$  et groupe 2 : Test exact de Fisher,  $p=0,023$ ). Nous constatons dans les deux groupes d'âge que les mères d'enfants TDL effectuent proportionnellement plus de demandes de clarification (4,93%) que les mères d'enfants TV (0,90%). Cette différence est significative (groupe 1 :  $X^2=20,052$  ; ddl=2 ;  $p < 0,001$  et groupe 2 : Test exact de Fisher,  $p=0,005$ ). Les mères d'enfants TV effectuent quant à elles davantage de demandes de formulation (37,05%) que les mères d'enfants TDL (32,43%), mais cette différence n'est pas significative (groupe 1 :  $X^2=3,539$  ; ddl=1 ;  $p=0,06$  et groupe 2 :  $X^2=0,787$  ; ddl=1 ;  $p=0,375$ ).

### 1.3 Distribution des reprises par les mères

Dans un second temps, nous nous sommes intéressée aux reprises du discours des enfants par les mères. Nos analyses ont d'abord porté sur la proportion d'interventions enfantines reprises par les mères, puis sur le type de ces reprises (reprises partielles, reprises totales, reformulations). Ces interventions sont considérées comme potentiellement étayantes puisqu'elles constituent une acceptation ou un retour sur le discours de l'enfant.

Nous constatons que quel que soit le groupe, les mères effectuent des reprises des interventions des enfants (16,21% des énoncés des enfants TDL sont repris, et 12,89% des énoncés des enfants TV), bien que la part des interventions non reprises soit majoritaire (cf. figure 1).

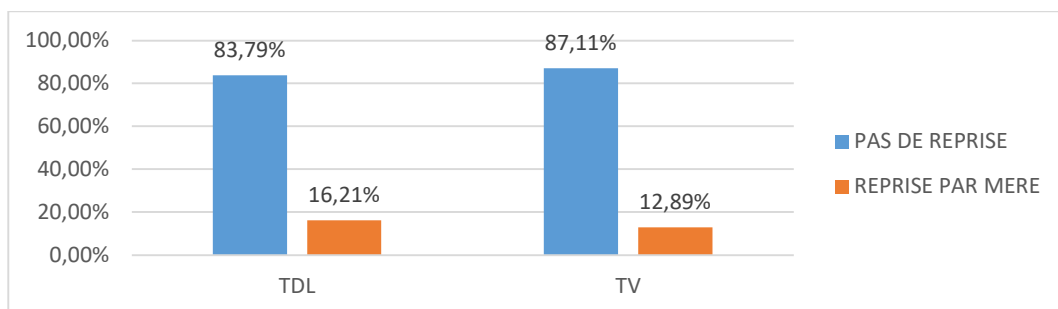


Figure 11 Proportion des énoncés des enfants repris par les mères sur le nombre total d'énoncés produits par les enfants

Nous nous sommes ensuite penchée sur la distribution du type de reprises des interventions des enfants par les mères (cf. tableau 14). Nous constatons que dans le groupe d'âge 1, les mères effectuent principalement des reprises-reformulations (46,68%), tandis que dans le groupe d'âge 2 elles effectuent principalement des reprises partielles (45,17%).

Groupe d'âge	Reprise partielle	Reprise totale	Reprise-reformulation	Total
<b>1</b>	28,65%	24,67%	46,68%	100,00%
<b>2</b>	45,17%	22,16%	32,67%	100,00%
<b>Total</b>	35,27%	23,66%	41,07%	100,00%

Tableau 14 Répartition du type de reprises par les mères en fonction de l'âge

Si l'on s'intéresse aux reprises en distinguant à la fois les deux groupes d'âge et les deux types de population, (cf. figure 2) on constate que les mères effectuent plus de reprises avec les enfants TDL dans le groupe 1, et plus de reprises avec les enfants TV dans le groupe 2.

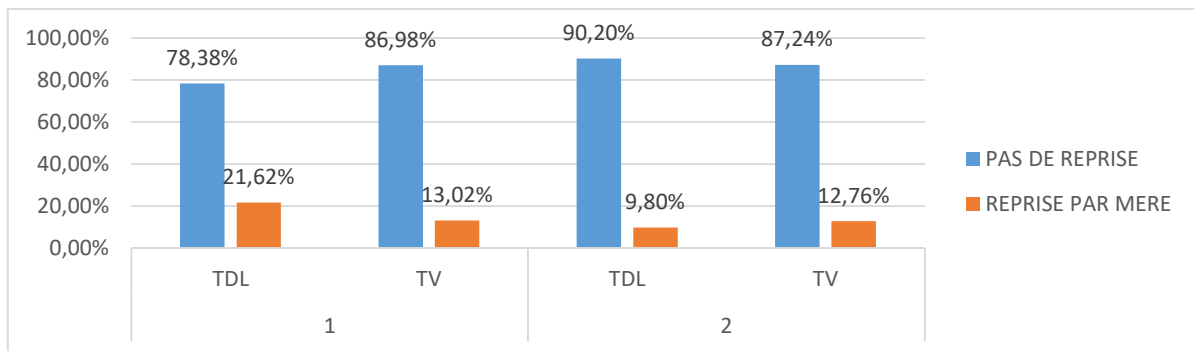


Figure 2 Proportion des interventions des enfants reprises par les mères en fonction de l'âge

Ces différences de distribution des énoncés repris et non repris entre les deux populations sont significatives quel que soit le groupe d'âge (groupe 1 :  $X^2=41,341$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$ , groupe 2 :  $X^2=5,769$  ; ddl=1 ;  $p=0,016$ ).

Regardons à présent de plus près le type de reprises effectuées par les mères (cf. tableau 15). Au sein des groupes d'âge 1 et 2, les mères d'enfants TDL effectuent une majorité de reformulations, suivies des reprises totales et des reprises partielles. Le taux de reformulations baisse cependant avec l'âge des enfants (de 68,77% à 56,31%). Les mères d'enfants TV produisent une majorité de reprises partielles, suivies des reprises totales et des reformulations.

Groupe	Reprise partielle	Reprise totale	Reprise-reformulation	Total
<b>TDL</b>	<b>16,67%</b>	<b>18,01%</b>	<b>65,32%</b>	<b>100,00%</b>
<b>1</b>	12,64%	18,59%	68,77%	100,00%
<b>2</b>	27,18%	16,50%	56,31%	100,00%
<b>TV</b>	<b>48,92%</b>	<b>27,81%</b>	<b>23,27%</b>	<b>100,00%</b>
<b>1</b>	45,35%	31,01%	23,64%	100,00%
<b>2</b>	52,61%	24,50%	22,89%	100,00%

Tableau 15 Répartition du type de reprises par les mères selon l'âge et le profil linguistique des enfants

Nous constatons que dans les deux groupes d'âge, les mères effectuent proportionnellement plus de reprises-reformulations avec les enfants TDL (65,32% en moyenne) qu'avec les enfants TV (23,27% en moyenne). Cette différence est significative (groupe 1 :  $X^2=107,763$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$  et groupe 2 :  $X^2=36,993$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$ ). En revanche, les mères d'enfants TV effectuent proportionnellement plus de reprises partielles (48,92% en moyenne) et de reprises totales (27,81% en moyenne) que les mères d'enfants TDL (respectivement 16,62% et 18,01% en moyenne). La différence concernant les reprises partielles est significative pour les deux groupes d'âge (groupe 1 :  $X^2=68,923$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$  et groupe 2 :  $X^2=19,019$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$ ), mais la différence concernant les reprises totales n'est significative que pour le groupe d'âge 1 (groupe 1 :  $X^2=10,932$  ; ddl=1 ;  $p=0,001$ , et groupe 2 :  $X^2=2,699$  ; ddl=1 ;  $p=0,100$ ).

Nous avons ensuite regardé la répartition des différents types de reformulations, à savoir les reformulations à portée lexicale, à portée morphosyntaxique et à portée phonologique (cf. tableau 16). Nous constatons que les mères d'enfants TDL produisent principalement des reformulations à portée phonologique, quel que soit le groupe d'âge considéré. Ce type de reformulations est minoritaire chez les enfants TV. Chez les enfants TDL, les reformulations à portée phonologique sont suivies des reformulations à portée morphosyntaxique, puis lexicale. En revanche, chez les enfants TV les reformulations à portée morphosyntaxique sont majoritaires, suivies des reformulations à portée lexicale puis phonologique.

Groupe	Refo° lexicale	Refo° morphosyntaxique	Refo° phonologique	Total
<b>TDL</b>	<b>5,94%</b>	<b>40,94%</b>	<b>53,13%</b>	<b>100,00%</b>
<b>1</b>	4,42%	41,37%	54,22%	100,00%
<b>2</b>	11,27%	39,44%	49,30%	100,00%
<b>TV</b>	<b>14,88%</b>	<b>76,86%</b>	<b>8,26%</b>	<b>100,00%</b>
<b>1</b>	9,84%	85,25%	4,92%	100,00%
<b>2</b>	20,00%	68,33%	11,67%	100,00%

Tableau 16 Répartition des types de reformulations en fonction de l'âge et des profils linguistiques des enfants

Le lien entre population et répartition du type de reprises-reformulations est significatif (groupe 1 : Test exact de Fisher,  $p < 0,001$  et groupe 2 :  $X^2=21,141$  ; ddl=2 ;  $p < 0,001$ ).

## 2 Réactions des enfants aux énoncés potentiellement étayants des mères

### 2.1 Distribution des réactions des enfants

Etant donné que nous n'avons pas pu faire de distinction fonctionnelle entre les absences effectives de réaction des enfants et les cas où ces derniers n'avaient pas l'opportunité de réagir, nous ne traiterons ici de façon exhaustive que les cas où il y a présence de réaction. Tous

groupes et tous âges confondus, suite à une demande de la mère les enfants réagissent dans 71,81% des cas. A la suite d'une offre de feedback, ils réagissent dans 55,67% des cas et enfin, suite à une offre de modèle, nous avons relevé une réaction de l'enfant dans 58,75% des cas. Ainsi, quel que soit le type de conduite potentiellement étayante considérée, les enfants réagissent plus qu'ils ne réagissent pas, et ils réagissent davantage aux demandes qu'aux offres. Par ailleurs, sans distinguer les types d'énoncés potentiellement étayants, les différences au niveau des taux de réaction ne sont pas significatives entre TDL et TV quel que soit le groupe. Nous nous sommes donc focalisée pour la suite de cette analyse sur le type de réactions des enfants, plutôt que sur l'opposition entre présence et absence de réaction.

### 2.1.1 Analyse des réactions des enfants selon les conduites des mères, sans distinction du profil linguistique

Les réactions des enfants peuvent être une approbation, une auto-reprise, une réaction en continuité thématique, une demande de clarification, une question, une conduite de type « je sais pas », une reprise modifiée de l'énoncé de la mère, une réaction qui n'est pas en continuité thématique, un énoncé phatique-exclamatif, un refus de la proposition maternelle, une reprise de l'énoncé maternel avec ajout, une reprise partielle de l'énoncé maternel, ou une reprise à l'identique de la totalité de l'énoncé maternel. Sans distinguer la population (*cf.* tableau 17), nous constatons que quel que soit le groupe d'âge, la répartition des types de réactions est liée au type d'énoncé potentiellement étayant proposé par la mère (groupe 1 :  $X^2=118,595$  ; ddl=18 ;  $p < 0,001^6$ , et groupe 2 :  $X^2=96,046$  ; ddl=14 ;  $p < 0,001^7$ ). Quel que soit le type d'énoncé potentiellement étayant et quel que soit le groupe d'âge, les réactions majoritaires sont les réactions en continuité thématique (44,9%), suivies des approbations (22,8%).

---

<sup>6</sup> En excluant les demandes de clarification, les conduites non continues et les refus car les effectifs théoriques étaient trop faibles pour le khi-2.

<sup>7</sup> En excluant les auto-reprises, les demandes de clarification, les énoncés non continus, les refus et les reprises à l'identique car les effectifs théoriques étaient trop faibles pour le khi-2.



Type de réaction	Demande		Total DEM	Feedback		Total FEED	Modèle		Total MOD	Total
	1	2		1	2		1	2		
<b>Approbation</b>	30,8%	33,0%	<b>31,7%</b>	20,1%	17,3%	<b>18,9%</b>	22,7%	17,8%	<b>20,3%</b>	<b>22,8%</b>
<b>Auto-reprise</b>	1,4%	0,5%	<b>1,0%</b>	2,0%	1,6%	<b>1,8%</b>	0,9%	1,0%	<b>0,9%</b>	<b>1,1%</b>
<b>Continue</b>	41,0%	37,9%	<b>39,7%</b>	52,0%	51,9%	<b>52,0%</b>	43,1%	46,8%	<b>44,9%</b>	<b>44,9%</b>
<b>Demande clarif<sup>o</sup></b>	1,1%	0,5%	<b>0,9%</b>	0,0%	0,0%	<b>0,0%</b>	0,6%	0,2%	<b>0,4%</b>	<b>0,5%</b>
<b>Question</b>	3,1%	5,0%	<b>3,8%</b>	6,7%	8,9%	<b>7,6%</b>	4,9%	6,4%	<b>5,6%</b>	<b>5,5%</b>
<b>« Je sais pas »</b>	6,1%	2,6%	<b>4,7%</b>	1,5%	0,2%	<b>1,0%</b>	2,3%	0,9%	<b>1,7%</b>	<b>2,3%</b>
<b>Reprise modifiée</b>	2,5%	1,7%	<b>2,2%</b>	2,0%	1,6%	<b>1,8%</b>	2,6%	2,2%	<b>2,4%</b>	<b>2,3%</b>
<b>Non continue</b>	0,3%	0,0%	<b>0,2%</b>	0,2%	0,0%	<b>0,1%</b>	0,4%	0,1%	<b>0,2%</b>	<b>0,2%</b>
<b>Phatique-excla<sup>o</sup></b>	3,9%	7,6%	<b>5,4%</b>	6,9%	8,9%	<b>7,7%</b>	9,1%	12,5%	<b>10,8%</b>	<b>8,9%</b>
<b>Refus</b>	0,1%	0,0%	<b>0,1%</b>	0,8%	0,0%	<b>0,5%</b>	0,7%	0,1%	<b>0,4%</b>	<b>0,3%</b>
<b>Reprise ajout</b>	6,4%	8,8%	<b>7,3%</b>	4,4%	7,1%	<b>5,5%</b>	7,9%	8,9%	<b>8,4%</b>	<b>7,6%</b>
<b>Reprise partielle</b>	1,9%	2,1%	<b>2,0%</b>	2,8%	1,8%	<b>2,4%</b>	3,1%	2,1%	<b>2,6%</b>	<b>2,4%</b>
<b>Reprise identique</b>	1,4%	0,2%	<b>0,9%</b>	0,8%	0,7%	<b>0,8%</b>	1,8%	1,0%	<b>1,4%</b>	<b>1,2%</b>

Tableau 17 Type de réaction des enfants en fonction des conduites potentiellement étayantes et de l'âge

### 2.1.2 Analyse des réactions des enfants en fonction de leur profil linguistique

Nous avons ensuite analysé les réactions des enfants en distinguant les enfants TDL des enfants TV (cf. tableau 18). Chez les enfants les plus jeunes, les enfants TDL effectuent principalement des réactions en continuité thématique (39,42%), suivies des approbations (35,61%), des reprises modifiées (5,68%), des phatiques exclamatifs (4,98%), puis, dans une proportion moindre, des conduites de type « je sais pas », des reprises partielles, des questions, des reprises avec ajout, des reprises à l'identique, des auto-reprises, des refus, et des demandes de clarification. Les enfants TV quant à eux produisent également une majorité de réactions en continuité thématique (47,29%) et d'approbations (17,02%), mais ces dernières sont suivies des reprises avec ajout (10,02%), des phatiques-exclamatifs (8,74%), des questions (6,29%) et dans des proportions moindres des conduites de type « je sais pas », des reprises partielles, des reprises à l'identique, des auto-reprises, de demandes de clarification, des réactions sans continuité thématique, des refus et des reprises modifiées. Chez les enfants les plus âgés, les enfants TDL produisent principalement des réactions en continuité thématique (43,27%), puis des approbations (21,74%), des phatiques-exclamatifs (12,47%), des questions (6,51%), des reprises avec ajout (6,29%), des reprises modifiées (5,85%), et dans une moindre mesure des auto-reprises, des conduites type « je sais pas », des reprises partielles, des reprises à l'identique, et des demandes de clarification. Les enfants TV effectuent également une majorité d'énoncés en continuité thématique (46,99%), d'approbations (20,60%) et de phatiques-exclamatifs (10,05%), qui sont suivis des reprises avec ajout (9,72%), des questions (6,46%) puis dans une moindre mesure des reprises partielles, des conduites type « je sais pas », des auto-reprises, des reprises à l'identique, des demandes de clarification, des reprises modifiées, des réactions sans continuité thématique et des refus.

Type de réaction	TDL		Total TDL	TV		Total TV	Total général
	1	2		1	2		
<b>Approbation</b>	35,61%	21,74%	<b>29,88%</b>	17,02%	20,60%	<b>18,74%</b>	<b>22,84%</b>
<b>Auto-reprise</b>	1,24%	0,99%	<b>1,14%</b>	1,18%	0,99%	<b>1,09%</b>	<b>1,11%</b>
<b>Continue</b>	39,42%	43,27%	<b>41,01%</b>	47,29%	46,99%	<b>47,15%</b>	<b>44,89%</b>
<b>Demande clarif<sup>o</sup></b>	0,62%	0,33%	<b>0,50%</b>	0,61%	0,22%	<b>0,42%</b>	<b>0,45%</b>
<b>Question</b>	2,33%	6,51%	<b>4,06%</b>	6,29%	6,46%	<b>6,37%</b>	<b>5,52%</b>
<b>« Je sais pas »</b>	3,27%	0,88%	<b>2,28%</b>	3,17%	1,33%	<b>2,28%</b>	<b>2,28%</b>
<b>Reprise modifiée</b>	5,68%	5,85%	<b>5,75%</b>	0,36%	0,11%	<b>0,24%</b>	<b>2,27%</b>
<b>Non continue</b>	0,00%	0,00%	<b>0,00%</b>	0,56%	0,06%	<b>0,32%</b>	<b>0,20%</b>
<b>Phatique-excla<sup>o</sup></b>	4,98%	12,47%	<b>8,07%</b>	8,74%	10,05%	<b>9,37%</b>	<b>8,89%</b>
<b>Refus</b>	0,86%	0,00%	<b>0,50%</b>	0,36%	0,06%	<b>0,21%</b>	<b>0,32%</b>
<b>Reprise ajout</b>	2,02%	6,29%	<b>3,79%</b>	10,02%	9,72%	<b>9,88%</b>	<b>7,64%</b>
<b>Reprise partielle</b>	2,41%	0,88%	<b>1,78%</b>	2,97%	2,65%	<b>2,81%</b>	<b>2,43%</b>
<b>Reprise identiq<sup>o</sup></b>	1,56%	0,77%	<b>1,23%</b>	1,43%	0,77%	<b>1,11%</b>	<b>1,16%</b>

Tableau 18 Type de réaction des enfants par population, toutes conduites potentiellement étayantes confondues

Si l'on compare les réactions des enfants TDL à celles des enfants TV, nous constatons que les enfants TDL effectuent significativement plus d'approbations que les enfants TV au sein du groupe 1 ( $X^2=145,362$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$ ) mais cette différence n'est pas significative au sein du groupe 2 ( $X^2=0,48$ , ddl=1 ;  $p=0,489$ ). Globalement, leurs taux d'auto-reprises et de demandes de clarification sont très similaires. Concernant les réactions en continuité thématique, nous en retrouvons significativement plus chez les enfants TV que chez les enfants TDL du groupe 1 ( $X^2=19,467$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$ ) mais cette différence n'est pas significative au sein du groupe 2 ( $X^2=3,373$  ; ddl=1 ;  $p=0,066$ ). Les enfants TV produisent significativement plus de questions que leurs pairs TDL au sein du groupe 1 ( $X^2=26,997$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$ ) mais cette différence n'est là non plus pas significative au sein du groupe 2 ( $X^2=0,003$  ; ddl=1 ;  $p=0,959$ ). Enfin, en ce qui concerne les phatiques-exclamatifs, les enfants TV en produisent significativement plus que les enfants TDL au sein du groupe 1 ( $X^2=16,365$  ; ddl=1 ;  $p < 0,001$ ) mais cette différence, là encore, n'est pas significative au sein du groupe 2 ( $X^2=3,662$  ; ddl=1 ;  $p=0,056$ ). Ainsi, les différences entre TDL et TV semblent s'amoinrir avec l'âge. Les différents types de reprises seront traités de façon distincte dans la section qui suit (2.2).

## 2.2 Distribution des reprises par les enfants

Nous nous sommes penchée sur les reprises qu'effectuent les enfants des interventions maternelles potentiellement étayantes. Notre tableau (*cf.* tableau 19) présente la proportion de reprises par les enfants, en fonction du type de conduite potentiellement étayante. Quels que soient le groupe et la conduite potentiellement étayante, les enfants effectuent des reprises des interventions des mères (8,29% des interventions maternelles sont reprises). Nous constatons qu'au sein du groupe 1, les enfants TV effectuent proportionnellement plus de reprises que les

TDL suite aux demandes, aux offres de feedback et aux offres de modèle. Au sein du groupe 2, les enfants TV effectuent proportionnellement plus de reprises suite aux demandes que les enfants TDL, et les enfants TDL effectuent plus de reprises suite aux offres de feedback que les enfants TV. Leur taux de reprises suite aux offres de modèle est quasiment similaire.

	Demande	Offre feedback	Offre modèle	Total
<b>Groupe 1</b>	<b>8,87%</b>	<b>5,55%</b>	<b>9,36%</b>	<b>8,41%</b>
TDL	6,00%	4,99%	8,98%	7,32%
TV	11,13%	5,92%	9,58%	9,11%
<b>Groupe 2</b>	<b>9,18%</b>	<b>6,01%</b>	<b>8,45%</b>	<b>8,14%</b>
TDL	8,59%	10,45%	8,40%	8,72%
TV	9,44%	4,41%	8,47%	7,85%
<b>Total</b>	<b>9,00%</b>	<b>5,74%</b>	<b>8,90%</b>	<b>8,29%</b>

Tableau 19 Proportion des énoncés des mères repris par les enfants

Dans les groupes d'âge 1 et 2, les différences concernant le taux de reprises entre enfants TDL et enfants TV suite à une intervention maternelle (tous types d'interventions confondus) ne sont pas significatives (groupe 1 :  $X^2=0,964$  ; ddl=2 ;  $p=0,617$  et groupe 2 :  $X^2=3,813$  ; ddl=2 ;  $p=0,149$ ). En revanche, au sein du groupe 1, la différence entre TDL et TV concernant le taux de reprise suite aux demandes est significative ( $X^2=9,424$  ; ddl=1 ;  $p=0,002$ ). Au sein du groupe 2, la différence entre TDL et TV concernant le taux de reprises suite aux offres de feedback est significative ( $X^2=10,462$  ; ddl=1 ;  $p=0,001$ ). En regardant le type de reprises effectué par les enfants, toutes interventions maternelles confondues (cf. tableau 20), nous constatons que dans les deux groupes d'âge, les enfants TV effectuent davantage de reprises avec ajout que les enfants TDL. Par ailleurs, dans les deux groupes d'âge, les enfants TDL effectuent davantage de reprises modifiées que les enfants TV. Au sein du groupe 1, les enfants TDL effectuent plus de reprises à l'identique que les enfants TV, et les enfants TV effectuent plus de reprises partielles que les enfants TDL. Au sein du groupe 2, les enfants TV effectuent plus de reprises partielles que les enfants TDL. Statistiquement, nous retrouvons bien un lien entre la population et la répartition du type de reprises au sein du groupe d'âge 1 ( $X^2=98,198$  ; ddl=3 ;  $p < 0,001$ ) et du groupe d'âge 2 ( $X^2=78,650$  ; ddl=3 ;  $p < 0,001$ ).

Groupe	Repr° modifiée	Repr° avec ajout	Repr° partielle	Repr° identique	Total
<b>1</b>	<b>16,98%</b>	<b>54,34%</b>	<b>17,74%</b>	<b>10,94%</b>	<b>100,00%</b>
TDL	47,13%	21,84%	14,94%	16,09%	100,00%
TV	2,25%	70,22%	19,10%	8,43%	100,00%
<b>2</b>	<b>14,81%</b>	<b>62,96%</b>	<b>15,23%</b>	<b>7,00%</b>	<b>100,00%</b>
TDL	43,21%	43,21%	7,41%	6,17%	100,00%
TV	0,62%	72,84%	19,14%	7,41%	100,00%
<b>Total</b>	<b>15,94%</b>	<b>58,46%</b>	<b>16,54%</b>	<b>9,06%</b>	<b>100,00%</b>

Tableau 20 Répartition types de reprises par les enfants

# DISCUSSION

## 1 Retour sur nos hypothèses

Afin de répondre à notre question de recherche, qui porte sur les effets des interventions des mères sur les productions langagières de leurs enfants avec ou sans TDL et sur les éventuelles différences entre ces deux populations, nous avons comparé les interactions mère-enfant de 30 dyades en situation de jeu symbolique. Nous avons distingué nos dyades en quatre groupes, en fonction des profils linguistiques des enfants (présence ou absence de TDL) et de leur âge chronologique. Ainsi, notre groupe 1 est constitué d'enfants TV et TDL âgés de 4;7 ans à 5;11 ans et notre groupe 2 est constitué d'enfants TV et TDL âgés de 6;3 à 8;2 ans. Nos analyses ont porté à la fois sur les énoncés des mères, en analysant les diverses stratégies potentiellement étayantes qu'elles proposent, et sur les énoncés des enfants, en analysant leurs réactions suite aux interventions maternelles potentiellement étayantes. Nous allons maintenant revenir sur chacune de nos hypothèses, en les mettant en perspective avec nos résultats et avec les données de la littérature.

### 1.1 Formes d'étayage déployées par les mères

Pour rappel, nous avons fait l'hypothèse que les mères effectuent plusieurs formes d'interventions potentiellement étayantes. Au sein de notre corpus, nous avons ainsi déterminé trois types d'interventions potentiellement étayantes, à savoir les offres de modèle, les offres de feedback et les demandes. Nos résultats ont montré que les mères, tous groupes confondus, produisent une majorité d'offres de modèle (59,86%), suivies des demandes (20,15%) et des offres de feedback (19,99%).

Tout d'abord, nous avons considéré les offres de modèle, qui correspondent à des énoncés maternels produits en amont des énoncés des enfants, leur proposant un modèle de production verbale focalisé soit sur la forme soit sur le contenu, dont ils pourront potentiellement se saisir. Nos résultats ont permis de mettre en avant que, parmi les différents types d'interventions potentiellement étayantes, les mères proposent une majorité d'offres de modèle, quel que soit le groupe d'âge et la population considérés, et que parmi ces offres de modèle elles privilégient les verbalisations liées au jeu (72,21%), suivies des reformulations (10,60%) dans le groupe des jeunes enfants, et des onomatopées, phatiques et interjections (12,02%) dans le groupe des enfants plus âgés. Le fait qu'elles proposent une majorité de verbalisations liées au jeu paraît cohérent avec notre situation d'observation, un jeu symbolique, qui offre notamment la

possibilité de produire des dialogues de jeu symbolique et des descriptions de matériel, tous deux considérés comme des verbalisations liées au jeu dans nos analyses. Par ailleurs, le fait que les mères privilégient les reformulations avec les jeunes enfants laisse supposer que ces dernières s'ajustent aux compétences langagières des enfants qui évoluent, puisque les jeunes enfants sont plus susceptibles de produire des formes non conventionnelles que leurs pairs plus âgés.

Nous avons ensuite considéré les offres de feedback, qui correspondent à des énoncés maternels produits en aval des interventions des enfants, leur offrant un retour sur leur production. Dans notre corpus, les mères semblent privilégier les reprises des propos de l'enfant (45,44%), suivies des approbations (37,72%). Ces formes remplissent bien une fonction de rétroaction et de validation des productions de l'enfant, puisqu'elles permettent aux mères de marquer leur accord avec l'énoncé de l'enfant, et dans le cas des reprises, elles permettent en plus de vérifier que l'énoncé de l'enfant a été bien interprété (de Weck, 1998).

Enfin, nous nous sommes intéressée aux demandes effectuées par les mères, interventions contraignant l'enfant à réagir. A travers les demandes, les mères donnent à l'enfant la possibilité de mettre en œuvre ses compétences langagières tout en orientant ses productions verbales (questions ouvertes et partielles), ou de confirmer son accord ou désaccord avec la proposition maternelle (questions fermées). Quel que soit le groupe considéré, les mères effectuent une majorité de demandes de confirmation ; cela pourrait s'expliquer par le fait qu'elles souhaitent avant tout s'assurer de l'intercompréhension et du partage de signification avec l'enfant (de Weck et al., 2010). Ces demandes de confirmation sont suivies des demandes de formulation ; les mères invitent ainsi les enfants à s'exprimer, tout en délimitant les thèmes pertinents à évoquer, ce qui contribue à simplifier la tâche de l'échange verbal pour ces derniers. Pour illustrer les différents types d'énoncés potentiellement étayants pouvant être produits par les mères, nous proposons de commenter l'exemple ci-dessous, extrait d'un dialogue de jeu symbolique entre une enfant et sa mère au sujet du retour des courses d'un personnage :

Exemple 1 - Corpus de Louna (6;10 ans, TV), situation de jeu symbolique

LOU1 : [e osi ze afɔte de biskɥ] *et aussi j'ai acheté des biscuits.*

MER1 : *des bis- <des biscuits> [ > ] ?* (la mère reprend l'intonation et la modification phonologique produite par l'enfant)

LOU2 : [wɛ ] *ouais* .

MER2 : *des biscuits ou des biscuits ?* (la première forme de *biscuit* est produite de façon conventionnelle et la seconde en reprenant la modification phonologique produite par Louna)

LOU3 : [de biskɥi] *des biscuits.*

Dans le premier énoncé, l'enfant produit le mot « biscuit » sous une forme non conventionnelle. Cet énoncé est repris à l'identique par la mère en MER1. Cette reprise à l'identique de l'énoncé de l'enfant, qui associe offre de feedback et demande de confirmation, vise à lui faire prendre conscience de son erreur phonologique. Or, en LOU2, l'enfant produit « ouais », qui laisse penser soit que l'enfant n'a pas conscience de l'erreur qu'elle a produite, soit qu'elle reste focalisée sur le contenu et qu'elle ne comprend donc pas que la mère la questionne sur la forme. Dans l'énoncé suivant (MER2), la mère met alors en contraste deux formes phonologiques pour lui permettre de mieux saisir la différence, et identifier ce qui est conventionnel ou non (Chouinard & Clark, 2003) : elle propose la forme conventionnelle du mot « biscuit » en effectuant une reformulation à portée phonologique, suivie d'une reprise à l'identique de la production non conventionnelle de l'enfant. Cet énoncé associe donc une offre de feedback avec une reprise des propos de l'enfant, une offre de modèle puisque la mère effectue une reformulation, et une demande de confirmation. On constate en LOU3 que l'enfant s'est saisie du contraste apporté par la reformulation maternelle puisqu'elle reproduit à l'identique la forme conventionnelle du mot « biscuit ». Elle a donc été capable d'utiliser les indications proposées par sa mère pour réajuster sa production. Cet exemple illustre donc l'ajustement de la mère aux compétences langagières de son enfant, puisqu'elle a su réadapter son énoncé afin d'amener l'enfant à une production conventionnelle.

Les différents résultats abordés dans cette partie nous permettent donc de valider notre première hypothèse. En effet, au sein de notre corpus, les mères proposent aux enfants de tous les groupes des offres de modèle, des offres de feedback et des demandes. Ces énoncés correspondent bien à des formes potentiellement étayantes linguistiquement, puisqu'ils consistent en des ajustements de l'adulte aux énoncés de l'enfant, en des propositions de productions conventionnelles et en des simplifications de la tâche conversationnelle (Ingold et al., 2008 ; de Weck & Salazar Orvig 2019).

## 1.2 Comparaison des profils langagiers des mères des enfants TDL et des mères des enfants TV

Notre deuxième hypothèse supposait la présence de différences entre le profil langagier des mères des enfants TDL et celui des mères des enfants tout-venant. Pour déterminer le profil langagier des mères, nous avons pris en compte deux indices : tout d'abord, nous nous sommes concentrée sur le type d'actes de langage qu'elles produisent (ordres, questions, phatiques-

exclamatifs, assertions), puis nous nous sommes penchée sur le type d'énoncés potentiellement étayants qu'elles proposent aux enfants.

Concernant le type d'actes de langage produits par les mères, nous avons constaté dans nos résultats qu'il y a un lien entre la population (enfants TDL *vs.* enfants TV) et la distribution du type d'actes de langage des mères. En effet, parmi les enfants les plus jeunes, les mères des enfants TV produisent davantage d'ordres que celles des enfants TDL, mais parmi les enfants plus âgés ce sont les mères des enfants TDL qui produisent davantage d'ordres. Ces résultats ne corroborent que partiellement ceux de Bondurant et al. (1983), qui avaient mis en évidence une utilisation majorée de l'impératif par les mères d'enfants TDL de 2 à 5 ans. Le fait de proposer davantage d'ordres aux enfants TDL âgés pourrait peut-être s'expliquer par une certaine passivité de ces enfants en dialogue, passivité démontrée notamment dans l'étude de Conti-Ramsden (1990) qui portait sur des enfants TDL âgés de 3 ans et demi à 5 ans et demi en situation de jeu symbolique. Ainsi, il se pourrait qu'avec l'avancée en âge de leurs enfants TDL, les mères attendent d'eux de devenir plus actifs, ce qui expliquerait qu'elles les sollicitent davantage de façon injonctive que leurs pairs tout-venant. En outre, nous avons constaté que les mères des enfants TDL du groupe des plus jeunes enfants posent davantage de questions que les mères des enfants TV de ce même groupe. Puisque les questions sont des interventions contraignantes d'un point de vue conversationnel, elles pourraient permettre aux enfants TDL de prendre davantage part à l'interaction et d'être plus actifs. Au sein du groupe des plus jeunes enfants, les mères des enfants TDL proposent plus de questions ouvertes que les mères des enfants TV. Ce type de questions est le moins contraignant. Les différences dans la distribution des actes de langage entre mères des enfants TDL et mères des enfants TV s'amoindrissent avec l'avancée en âge, ce qui pourrait s'expliquer par le développement des compétences langagières des enfants TDL.

Par la suite, nous nous sommes penchée sur le type d'interventions potentiellement étayantes proposées par les mères en comparant les mères des enfants TDL à celles des enfants TV. Nous avons constaté qu'il y a un lien entre la répartition des types d'énoncés potentiellement étayants et la population (TDL ou TV).

Parmi les offres de modèle, les mères des enfants TDL de notre corpus effectuent plus de reformulations que les mères des enfants TV, quel que soit le groupe d'âge. Cela pourrait être lié aux difficultés langagières des enfants TDL, qui produisent des formes moins conventionnelles que leurs pairs TV et qui sont donc moins intelligibles. Lorsque les mères reformulent les énoncés de leurs enfants sous forme d'assertions, elles fournissent un modèle

de production verbale dont l'enfant pourra se saisir. De plus, en formulant leur intervention sous forme de question, elles peuvent demander confirmation à l'enfant de l'interprétation qu'elles ont faite de son énoncé. Ces résultats rejoignent donc les résultats de de Weck (1998, 2001, 2006), de Weck & Salazar Orvig (2019), Ingold et al. (2008) et Rezzonico et al. (2013), qui ont montré qu'en situation d'interaction verbale naturelle, les énoncés des enfants TDL étaient davantage reformulés que ceux des enfants TV. En revanche, contrairement aux résultats de l'étude de de Weck (1998) qui portait sur une situation de dialogue injonctif entre des enfants et différents adultes, et qui montrait une augmentation des reformulations avec l'âge auprès des enfants TDL, dans notre corpus le taux de reformulations diminue avec l'âge dans le discours des mères des enfants TDL comme dans celui des mères des enfants TV. Ce phénomène pourrait, comme pour la distribution des actes de langage, s'expliquer par l'évolution des compétences langagières des enfants. Quant aux types de reformulations, leur distribution est également liée à la population dans notre corpus : quel que soit l'âge des enfants, les mères des enfants TDL produisent principalement des reformulations à portée phonologique, suivies des reformulations à portée morpho-syntaxique puis lexicale. Chez les mères des enfants TV, ce sont les reformulations à portée morpho-syntaxique qui sont majoritaires, suivies des reformulations à portée lexicale puis phonologique. Nos résultats rejoignent ceux de l'étude de Rezzonico et al. (2013) qui ont comparé des enfants TDL et TV âgés de 4;6 à 7;6 ans en situation de lecture conjointe, de jeu symbolique et de jeux de devinettes. En effet, leur étude a permis de montrer que les mères des enfants TDL produisaient une majorité de reformulations à portée phonologique, résultat que l'on retrouve donc également dans notre étude. Ce phénomène s'explique certainement par les simplifications phonologiques présentes dans le discours des enfants TDL, caractéristiques de ce trouble, qui ne se retrouvent pas ou alors très peu dans le discours des enfants TV aux âges considérés pour l'étude. Ce résultat illustre donc bien l'influence mutuelle de chaque locuteur sur le discours de l'autre. On retrouve par exemple dans notre corpus cet énoncé d'une enfant TDL (Sophie, 6;9 ans) – '[fotœ] fauteuil', énoncé présentant une simplification phonologique que l'on pourrait retrouver chez un enfant TV plus jeune. Suite à la production non conventionnelle du terme « fauteuil » par l'enfant, la mère lui offre un modèle de production verbale en reformulant ses propos.

Exemple 2 - Corpus de Sophie (6;9 ans, TDL), situation de jeu symbolique

SOPH1 : [fotœ] fauteuil .

MER1 : fauteuil <tiens là y a encore> [>] un fauteuil . (la mère tend un fauteuil à l'enfant)



Parmi les offres de feedback, nous avons constaté que les mères des enfants TV effectuent davantage d'approbations que celles des enfants TDL. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils soient plus intelligibles que leurs pairs TDL, et que les mères les comprennent donc mieux. S'agissant des reprises du discours des enfants par les mères, on observe une différence en fonction de l'âge des enfants. En effet, nos résultats suggèrent que les mères des enfants TDL les plus jeunes produisent plus de reprises que les mères des enfants TV de même âge. En revanche, ce sont les mères des enfants TV qui effectuent le plus de reprises au sein du groupe des enfants plus âgés. Concernant le type de reprises, comme nous l'avons vu précédemment dans notre paragraphe sur les offres de modèle, on observe une différence concernant les reformulations. Par ailleurs, ce sont les mères des enfants TV qui produisent le plus de reprises partielles et de reprises à l'identique. Nos résultats rejoignent ceux de Weck (2001) à propos d'enfants TDL et TV de 6 ans en situation de dialogue injonctif, qui constatait que les adultes effectuaient plus de répétitions partielles (reprises partielles) que de répétitions totales (reprises à l'identique) avec les enfants TV, ce qui se vérifie au sein de nos deux groupes d'âge. Elle constatait de plus que les adultes produisaient plus de reprises totales que de reprises partielles avec les enfants TDL, ce qui se vérifie dans notre corpus uniquement pour les enfants les plus jeunes, mais l'étude de Weck portait sur des enfants âgés de 4 à 6 ans, tranche d'âge correspondant à notre groupe d'enfants jeunes. Son explication quant à la répartition des reprises totales et partielles pourrait donc expliquer la distribution observée dans notre corpus : les énoncés des enfants TDL étant probablement plus courts que ceux des enfants TV, leurs mères pourraient moins facilement sélectionner une seule partie de l'énoncé, d'où le fait qu'elles en répètent plus souvent l'intégralité. Par ailleurs, les réponses des mères constituent un autre type d'offres de feedback. Parmi les plus jeunes enfants, les mères des enfants TV proposent plus de réponses que les mères des enfants TDL. Cela pourrait s'expliquer ici également par la meilleure intelligibilité des enfants TV, qui impliquerait que les mères comprennent mieux leurs questions. Les mères des enfants TDL quant à elles proposent davantage de clarifications de leurs propos sous forme assertive que les mères des enfants TV. Cela leur permet probablement de maximiser leurs chances de se faire comprendre par leur enfant, en multipliant les formes langagières pour un même contenu afin que l'enfant accède plus facilement à son sens. Dans l'exemple ci-dessous, extrait d'une interaction mère-enfant TDL, les deux locuteurs font interagir leurs personnages dans le cadre d'un dialogue de jeu symbolique autour de la routine du coucher. Voyant l'enfant dubitatif suite à sa question, la mère clarifie sa première intervention en répétant explicitement son énoncé et en verbalisant sa

conduite non verbale. On observe que la mère s'adapte à l'enfant en utilisant le marqueur explicite « j'ai dit » pour signaler le discours représenté, au cas où ce dernier n'avait pas compris la voix qu'elle incarnait :

Exemple 3 - Corpus d'Adam (5;9 ans, TDL), situation de jeu symbolique

MER1 : *bonne nuit* [=! bruit de bisou]. (penche le personnage de la maman sur le lit)

MER2 : *c'est bon j'ai rien oublié ?*

ADAM1 : [œ] <euh@i> [<]. (se tourne vers sa mère)

MER3 : <j'ai dit> [<] *bonne nuit j'ai fait un bisou.*

Par ailleurs, les mères d'enfants TDL effectuent plus d'évaluations positives des énoncés de leurs enfants, encourageant ainsi potentiellement ces derniers à continuer de s'exprimer. Pour illustrer cela, nous proposons l'exemple ci-dessous d'une évaluation positive produite par une mère suite à une proposition verbale de l'enfant qui, bien qu'étant non conventionnelle au niveau phonologique, apparaît comme tout à fait conforme aux attentes de la mère :

Exemple 4 - Corpus d'Adam (5;9 ans, TDL), situation de jeu symbolique

MER1 : *tu veux des gâteaux ?*

ADAM1 : [nã] *non.*

MER2 : *non.*

MER3 : *non comment ?*

ADAM2: [nã peti] *non merci.*

MER4 : *ah c'est bien.*

Globalement, avec les enfants plus âgés, les différences de distribution des offres de modèle et de feedback entre TDL et TV s'amoindrissent, ce qui pourrait être le signe d'une évolution langagière des enfants TDL, et donc d'une évolution des conduites de la part de leurs mères qui s'adaptent aux compétences langagières des enfants.

Enfin, la distribution des demandes entre mères d'enfants TDL et mères d'enfants TV est relativement comparable, cependant les mères d'enfants TDL effectuent plus de demandes de clarification. Ceci est probablement lié à l'inintelligibilité des propos des enfants TDL, comme dans cet exemple suite à un énoncé de l'enfant qui ne semble pas avoir été compris par la mère :

Exemple 5 - Corpus de David (5 ;7 ans, TDL), situation de jeu symbolique

MER1 : *tu veux l'app(e)ler comment ?* (manipule un personnage)

DAV1 : [adosø] yyy.

MER2 : *pardon ?*

Par ailleurs, les mères des enfants TV effectuent quant à elles plus de demandes de formulation (par exemple « alors c'est quoi l'histoire ? »), aidant et encourageant ainsi leurs enfants à prendre la parole et à s'engager dans le discours en le poursuivant.

Ces différents résultats nous permettent donc de valider notre deuxième hypothèse, puisque la distribution des actes de langage et des énoncés potentiellement étayants diffère entre les mères des enfants TDL et les mères des enfants TV.

### 1.3 Effet des interventions des mères sur les productions des enfants

Nous avons fait l'hypothèse que les interventions potentiellement étayantes des mères ont un effet sur les productions langagières des enfants. Nos résultats ont permis de mettre en avant qu'en effet, les interventions maternelles potentiellement étayantes entraînent une réaction de l'enfant dans la majorité des cas.

Nos résultats montrent que la distribution des types de réactions des enfants est liée au type d'énoncé potentiellement étayant proposé par les mères. Ces réactions sont variées. Quels que soient le groupe d'âge et le type d'énoncé potentiellement étayant considérés, les réactions majoritaires des enfants sont des réactions en continuité thématique (44,9% en moyenne), suivies des approbations (22,8% en moyenne). On retrouve également, suite à tous les énoncés potentiellement étayants mais en plus faibles proportions, des demandes de clarification, des questions, des énoncés de type « je sais pas », des auto-reprises, des phatiques-exclamatifs, des réactions non continues (davantage présentes chez les enfants jeunes que chez les enfants plus âgés), ainsi que des reprises des interventions maternelles.

La majorité des énoncés de type « je sais pas » se retrouvent suite aux demandes (4,7% vs. 1,35% en moyenne suite aux offres) ; on peut supposer que dès lors que l'enfant a identifié la forme interrogative de l'énoncé maternel, il se sent contraint d'y réagir même lorsqu'il n'a pas compris la question ou qu'il ne sait pas y répondre, d'où le fait qu'il emploie dans ces situations des énoncés de type « je sais pas ». C'est d'ailleurs suite aux demandes que l'on retrouve le plus de demandes de clarification (0,9% vs. 0,2% en moyenne suite aux offres), ce qui pourrait s'expliquer par les mêmes raisons ; sachant qu'une réaction est attendue suite à ce type d'intervention, l'enfant s'orienterait probablement plus logiquement vers une demande de clarification en cas d'énoncé incompris afin de produire une réponse adéquate. A l'inverse, suite à une intervention non contraignante (offre de feedback ou offre de modèle), il pourrait plus facilement ignorer les énoncés qu'il ne comprend pas. C'est également suite aux demandes que l'on retrouve le plus d'approbations (31,7% vs. 19,6% en moyenne suite aux offres). On

peut donc supposer que l'enfant parvient à saisir le caractère contraignant des demandes et le fait qu'une réaction soit attendue suite à ces interventions, puisque c'est suite aux demandes que l'on retrouve le plus fort taux de réaction de la part des enfants.

Par ailleurs, c'est suite aux offres de feedback que l'on retrouve la plus grande part de réactions en continuité thématique et de questions adressées aux mères par les enfants. Ces énoncés maternels semblent donc favoriser les conduites avec apport, c'est-à-dire des interventions apportant un contenu nouveau par rapport à ce qui précède dans le dialogue.

Enfin, c'est suite aux offres de modèle que l'on retrouve la majorité des reprises des énoncés maternels par les enfants, et notamment la plus grande part de reprises avec ajout (8,4% vs. 6,4% en moyenne suite aux offres de feedback et aux demandes). Ce type d'offres semble donc également inciter les enfants à produire des énoncés apportant un contenu nouveau. C'est aussi suite aux offres de modèle que l'on retrouve la plus grande part de reprises à l'identique par les enfants (1,4% vs. 0,85% en moyenne suite aux offres de feedback et aux demandes). L'exemple 1 présenté en section 1.1 de ce chapitre illustre bien la nature des reprises qui peuvent être faites par les enfants des productions maternelles, et l'influence immédiate des interventions maternelles potentiellement étayantes sur les productions des enfants. En effet, dans l'exemple présenté, l'enfant a pu reformuler ses propos en s'appuyant sur le contraste mis en avant par sa mère dans un énoncé alliant offre de feedback et offre de modèle, et ainsi aboutir à la production d'une forme conventionnelle en reprenant à l'identique la proposition maternelle.

Tout au long de ce travail, nous avons qualifié les interventions maternelles de « potentiellement » étayantes tant que nous n'en connaissons pas les effets sur les productions langagières des enfants. Finalement, nous pouvons maintenant qualifier d'interventions effectivement étayantes les interventions maternelles ayant entraîné une réaction enfantine comprenant un apport de contenu par rapport à ce qui précédait dans le dialogue (réaction en continuité thématique, question, ajout), une réaction permettant de maintenir la communication et de s'assurer de l'intercompréhension (approbation, phatique-exclamatif, refus, demande de clarification), ou une reprise par l'enfant de la proposition maternelle (reprise partielle, totale, modifiée). En effet, dans les cas entraînant ces types de réactions (cas qui sont majoritaires), les interventions maternelles ont permis à l'enfant de mettre en œuvre ses capacités langagières, de contribuer à la construction du discours et, dans les cas de reprises, de se saisir de formes langagières parfois nouvelles. Dès lors que l'enfant a pu se saisir des offres et demandes de la mère, on peut faire l'hypothèse que celles-ci avaient toutes les caractéristiques linguistiques pour se situer dans la zone proximale de développement de l'enfant (par exemple un degré de

complexité syntaxique adapté, un lexique majoritairement compris par l'enfant, une référence non ambiguë, et par ailleurs des interventions centrées sur un même objet d'attention conjointe). Nous pouvons donc bien les qualifier de conduites étayantes puisqu'elles témoignent d'une grande adaptabilité des mères aux capacités de leurs enfants. Nous avons cependant constaté que dans certains cas, les mères n'ont pas laissé le temps et l'espace suffisants à l'enfant pour réagir, enchainant les énoncés potentiellement étayants sans que l'enfant puisse répondre aux sollicitations. C'est le cas de l'exemple ci-dessous, extrait d'un passage à propos de la découverte des différents objets mis à disposition de la dyade.

Exemple 6 - Corpus d'Emma (7;9 ans, TDL), situation de jeu symbolique

EMM1 : [m se le dø ʒymo] *mhm@i c'est les deux jumeaux.*

MER1 : *c'est des jumeaux ?*

MER2 : *comment [//] alors comment on va les appeler ?* (la mère saisit un landau qu'elle place devant elle)

MER3 : *on les appelle comment ?*

MER4 : *(re)garde oh@i la@i la@i.* (enchaînement rapide avec l'énoncé précédent. La mère déplace le landau en vue d'y placer les jumeaux)

MER5 : *on va aller la pro- [//] on va aller les promener.* (la mère pose les bébés dans le landau à deux places)

MER6 : *on les promène ?*

EMM2 : [wi] *oui.* (l'enfant manipule deux couvertures)

On constate à l'observation de l'enregistrement que la mère enchaîne de façon rapide ses énoncés 1 à 6, ne laissant pas le temps et l'espace nécessaires à l'enfant pour réagir. L'enfant ne répond ainsi ni à sa demande de confirmation (MER1), ni à ses demandes de formulation (MER2 et 3). L'enfant finit par réagir avec une simple approbation en EMM2. Ces enchaînements d'énoncés pourraient donc s'apparenter à des épisodes de contre-étayage (François, 1993) plutôt qu'à un étayage effectif. Il paraît donc primordial, pour que l'enfant puisse réagir aux énoncés potentiellement étayants qu'on lui propose, de lui laisser le temps et l'espace discursif nécessaires, afin que les interventions proposées puissent devenir réellement étayantes. Cette séquence montre que dans l'échange immédiat l'enfant ne produit pas de réaction qui puisse être qualifiée de réaction avec apport. Cependant, nous avons focalisé nos analyses sur les effets de l'étayage à un niveau local en prenant en compte les réactions présentes dans les 6 énoncés suivant l'intervention maternelle, mais il se pourrait que les interventions potentiellement étayantes des mères entraînent des effets à plus long terme.

Comme nous l'avons vu, les réactions entraînées par les interventions maternelles potentiellement étayantes sont variées, et elles y sont liées. Nous pouvons donc valider notre troisième hypothèse.

#### 1.4 Comparaison des réactions des enfants selon leur profil linguistique

Notre hypothèse 4 supposait l'existence de différences entre les effets des interventions des mères sur les productions langagières des enfants selon qu'ils présentent un TDL ou non.

Sans distinguer les types d'énoncés potentiellement étayants adressés aux enfants, nous constatons que les enfants TDL réagissent à la même fréquence que les enfants TV suite aux énoncés potentiellement étayants des mères, rejoignant les résultats de Rezzonico et al. (2013).

Au niveau du type de réaction aux interventions potentiellement étayantes des mères, nous avons constaté que parmi les enfants de notre corpus, les enfants TDL effectuent davantage d'approbations que les enfants TV, ce qui rejoint les résultats de Moseley (1990) qui constatait que les enfants TDL effectuaient plus d'approbations que leurs pairs TV. On peut supposer qu'il arrive aux enfants TDL de réagir en *oui/non* pour masquer leurs difficultés de compréhension et/ou d'expression langagière. En outre, les enfants TV produisent davantage d'énoncés en continuité thématique et de questions que leurs pairs TDL, ce qui laisse supposer que ces derniers seraient plus actifs dans l'échange et auraient un meilleur accès au sens des productions de leurs mères, leur permettant d'apporter plus de contenu dans le dialogue. Par ailleurs, les différences entre les réactions des enfants TDL et des enfants TV s'amointrissent avec l'âge. Etant donné que les productions des mères et des enfants s'influencent mutuellement, ces résultats semblent cohérents avec la diminution des différences entre les productions des mères des enfants TDL et celles des mères des enfants TV que nous avons constatée. Avec l'âge, les mères des enfants TDL et TV adoptent un comportement de plus en plus similaire, et réciproquement, les conduites langagières des enfants TDL et TV sont de plus en plus comparables. Cela pourrait s'expliquer par l'évolution des compétences langagières des enfants TDL qui s'approcheraient de plus en plus de celles des enfants TV, ce qui impliquerait en retour que les stratégies employées par les mères des enfants TDL soient de plus en plus comparables à celles des mères d'enfants TV.

Concernant les reprises qu'effectuent les enfants des énoncés maternels, nous ne retrouvons pas de différence significative dans le taux de reprise entre enfants TDL et enfants TV, suite à tous les énoncés potentiellement étayants confondus. Ainsi, les enfants TDL comme les enfants TV semblent tenter de s'approprier les productions maternelles en les reprenant.

A propos de la distribution du type de reprises, nous avons constaté que les enfants TDL effectuent davantage de reprises modifiées que les enfants TV ; il s'agit d'énoncés s'éloignant

phonologiquement et/ou syntaxiquement de la production maternelle, dont voici un exemple au sein d'un dialogue avec une enfant TDL à propos d'un personnage :

Exemple 7 - Corpus de Sophie (6;9 ans, TDL), situation de jeu symbolique

MER1 : *il s'appelle Pierre.*

SOPH1 : [ i j apəl pɛʁ ] *il s'appelle Pierre.* (l'enfant rit et manipule le personnage)

Ce taux plus élevé de reprises modifiées met en évidence à la fois les difficultés des enfants TDL, et leurs capacités à saisir des formes langagières, puisqu'ils effectuent des tentatives d'appropriation du discours de l'autre. Ces reprises montrent donc le rôle actif des enfants dans leur acquisition langagière, que ces derniers présentent un TDL ou non. Nous avons également constaté que le taux de reprises modifiées par les enfants TDL diminue avec l'âge au profit des reprises avec ajout, ce qui suggère que leurs compétences langagières évoluent positivement avec l'âge, ces dernières s'approchant de celles des enfants TV plus jeunes. En effet, nous avons constaté que les enfants TV effectuent plus de reprises avec ajout que leurs pairs TDL. Voici un exemple extrait d'un dialogue avec un enfant TV à propos des résultats d'un personnage :

Exemple 8 - Corpus d'Alexandre (6;10 ans, TV), situation de jeu symbolique

ALEX1 : *allez (.) j(e) vais signer tout !* (l'enfant manipule un personnage en imitant sa voix)

MER1 : *ouais.*

ALEX2 : *mais (.) <mais (.) zéro> [>] sur un !*

MER2 : *<tu veux qu'on fasse tout ça xxx > [<] ?*

MER3 : *zéro oh c'est pas bien ça.*

ALEX3 : *oh c'est pas bien (.) va t(e) coucher tout d(e) suite !* (prend la voix du personnage)

MER4 : *je crois qu'on va plutôt l'aider à faire les devoirs si t'as pas bien compris.*

La mère effectue en MER3 une reprise partielle de l'énoncé de l'enfant ALEX2, avec l'ajout « oh c'est pas bien ça. » L'enfant reprend ensuite cet énoncé à l'identique en ALEX3, en proposant à son tour un ajout (« va t(e) coucher tout d(e) suite ! »). Cet exemple illustre bien la co-construction du discours entre la mère et l'enfant, puisque chacun s'appuie sur les productions de l'autre locuteur pour apporter son propre contenu. Notre résultat à propos des reprises avec ajout corrobore les résultats de Bignasca & Rezzonico (2010) et Brinton et al. (1988) qui ont également constaté que les enfants TDL réagissaient avec moins d'ajouts, et les résultats de Conti-Ramsden (1990) qui a constaté que les enfants TDL effectuaient moins d'initiatives que leurs pairs TV. Cela pourrait s'expliquer par les difficultés d'élaboration linguistique des enfants TDL ; leurs énoncés resteraient ainsi davantage plaqués au discours de leurs mères.

Finalement, nous pouvons donc valider notre quatrième hypothèse étant donné que la distribution du type de réactions et de reprises par les enfants suite aux énoncés potentiellement étayants des mères diffère entre les enfants TDL et les enfants TV.

## 2 Limites de notre étude

Notre étude portant sur 30 dyades mère-enfant, notre échantillon n'est probablement pas représentatif de toute la population des mères et enfants tout-venant ainsi que de toute la population des mères et enfants présentant un trouble développemental du langage. L'échantillon de notre étude nous a cependant permis d'obtenir des résultats confirmant certaines données de la littérature. Les divers résultats obtenus pourront constituer des pistes de réflexion afin de reproduire ce type d'analyses sur d'autres échantillons de population. Notre étude a porté sur l'analyse des interactions mère-enfant, ces dernières étant davantage représentées que les pères dans la littérature au sujet des TDL et dans la population du projet EVALANG. Afin de développer nos connaissances sur les interactions parent-enfant et d'impliquer les pères d'enfants TDL dans le processus de recherche au même titre que les mères, il serait notamment intéressant de mener en outre des études similaires sur des dyades père-enfant.

Par ailleurs, dans ce mémoire nous nous sommes concentrée sur les énoncés verbaux des mères, laissant de côté leurs énoncés non verbaux dans nos analyses. Ces énoncés non verbaux ont toute leur importance ; on peut supposer que les gestes maternels remplissent une fonction d'étayage cognitif, mais également potentiellement une fonction d'étayage linguistique. Les énoncés non verbaux jouent en effet un rôle important dans le discours des mères, et ce particulièrement avec les enfants TDL puisqu'il a été montré que les mères des enfants TDL associent davantage leurs énoncés à des gestes redondants par rapport à leurs productions verbales, pour s'assurer d'une intercompréhension (de Weck et al., 2010). La multimodalité des énoncés serait donc bien sûr à prendre en compte dans des analyses ultérieures, afin de développer les connaissances sur le rôle des gestes dans le processus d'étayage.



## CONCLUSION

Notre étude, qui s'inscrit dans une perspective socio-interactionniste, avait pour objectifs la mise en évidence des effets des interventions des mères sur les productions langagières de leurs enfants, et la comparaison de ces effets selon que les enfants présentent ou non un TDL. Nous avons pour cela analysé les interactions mère-enfant au sein de 30 dyades en situation de jeu symbolique. Tel que nous l'avons vu au fil de ce mémoire, les mères effectuent plusieurs types d'interventions potentiellement étayantes, à savoir des demandes, des offres de modèle et des offres de feedback. Ces interventions entraînent des réactions variées chez les enfants, telles que des réactions en continuité thématique, des approbations ou encore des reprises des productions maternelles, et s'avèrent donc la plupart du temps réellement étayantes. Cette étude nous a permis de montrer, au sein de notre corpus, que le profil langagier des mères varie selon que leur enfant présente un développement langagier typique ou atypique. En effet, les mères des enfants TDL proposent par exemple davantage de reformulations à leurs enfants. Parallèlement, nous avons vu que les effets de ces interventions sur les productions langagières des enfants TDL sont différents de ceux sur les productions langagières des enfants tout-venant. Les enfants TDL effectuent par exemple plus de reprises modifiées des énoncés maternels que les enfants TV.

Cette étude pourra constituer une piste de réflexion pour les orthophonistes dans le cadre de l'accompagnement parental auprès de parents d'enfants TDL. En effet, elle a permis de démontrer une fois de plus que les mères d'enfants TDL s'ajustent spontanément aux difficultés langagières de leurs enfants en leur proposant des conduites langagières adaptées à leurs compétences. De plus, cette étude a montré que les enfants TDL se saisissent la plupart du temps de ces interventions en mettant en pratique leurs compétences langagières. Ces conduites des mères contribuent donc au développement langagier des enfants TDL. Il serait certainement bénéfique pour ces enfants que les orthophonistes encouragent les conduites parentales étayantes, dans le cadre de séances conjointes avec les parents, en appuyant les compétences des parents et des enfants et en les aidant à se réajuster si nécessaire pour essayer de réduire la survenue d'épisodes contre-étayants. Ces séances en présence des parents leur permettraient probablement de mieux comprendre les troubles de leur enfant et de prendre conscience des comportements qu'ils mettent en œuvre spontanément avec ce dernier. L'accompagnement parental permettrait donc de soutenir l'*empowerment* des familles, puisque les parents se

rendraient compte qu'ils possèdent déjà des clés pour contribuer au développement langagier de leur enfant, et le transfert au quotidien des techniques abordées en séances d'orthophonie serait donc facilité. Cela pourrait ainsi contribuer à augmenter l'efficacité des prises en soins orthophoniques (Gibbard et al., 2004; Roberts & Kaiser, 2011).

En outre, cette étude a permis de rendre compte des nombreuses possibilités d'étayage qu'offre la situation de jeu symbolique, et des effets bénéfiques de cet étayage sur les productions langagières des enfants. Des situations de jeu symbolique pourront donc être proposées en séances d'orthophonie, sous la forme d'interventions directes orthophoniste-enfant ou d'interventions indirectes en incluant les parents en séances. Cependant, le jeu symbolique ne fait pas partie du quotidien de toutes les familles. Il serait donc intéressant de mener des études similaires à celle-ci à propos d'autres situations d'interactions parents-enfants, dont des situations de routine, afin de voir quelles sont les situations les plus propices à l'étayage langagier dans le quotidien des dyades et des familles. Cela permettrait par la suite de travailler conjointement avec les parents sur d'autres activités que le jeu symbolique, en sélectionnant celles qui sont le plus adaptées à leurs habitudes conversationnelles.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adams, C., & Bishop, D. V. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. I: Exchange structure, turntaking, repairs and cohesion. *Journal of Disorders of Communication*, 24, 211-239.
- American Psychiatric Association (APA). (2015). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (Elsevier-Masson).
- ANAES. (2001). *L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans*. ANAES.
- Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F., & Roy, S. (2007). L'accompagnement parental au cœur des objectifs de prévention de l'orthophoniste. Le travail avec les outils Dialogoris 0/4 ans et Dialogoris 0/4 ans Orthophoniste. *Contraste*, 26(1), 303-320.
- Archibald, L., & Gathercole, S. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 41(6), 675-693.
- Avenet, S., Lemaître, M.-P., & Vallée, L. (2016). DSM 5 : Quels changements pour les troubles spécifiques du langage oral ? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 64, 81-92.
- Bignasca, T., & Rezzonico, S. (2010). Étayage des mères et réactions des enfants dans une activité de narration. *Langage & pratiques*, 46, 32-42.
- Bishop, D. V. (2000). Pragmatic language impairment : A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum ? In *Speech and Language Impairments in Children. Causes, Characteristics, Intervention and Outcome* (Psychology Press Ltd, p. 99-113).
- Bishop, D. V., & Adams, C. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. II : What features lead to a judgement of inappropriacy. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 241-263.
- Bishop, D. V., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., & Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and psychopathology*, 12, 177-199.
- Bishop, D. V., Snowling, M., Thompson, P., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development : Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.

- Bondurant, J. L., Romeo, D. J., & Kretschmer, R. (1983). Language behaviors of mothers of children with normal and delayed language. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 14*, 233-242.
- Bragard, A., & Schelstraete, M.-A. (2006). Le manque du mot dans les troubles spécifiques du langage chez l'enfant. *L'année psychologique, 106*(4), 633-661.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1982). Comparison of request-response sequences in the discourse of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 47*, 57-62.
- Brinton, B., Fujiki, M., & Sonnenberg, E. A. (1988). Responses to requests for clarification by linguistically normal and language-impaired children in conversation. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 53*(4), 383-391.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (PUF).
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler* (Retz).
- Carson, C. P., Klee, T., Carson, D. K., & Hime, L. K. (2003). Phonological Profiles of 2-Year-Olds With Delayed Language Development : Predicting Clinical Outcomes at Age 3. *American Journal of SpeechLanguage Pathology, 12*(1), 28-39.
- Chevrie-Muller, C. (1996). Troubles spécifiques du développement du langage. In *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques* (Masson).
- Chevrie-Muller, C., & Narbona, J. (1996). *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques* (Masson).
- Chevrie-Muller, C., & Plaza, M. (2001). *N-EEL: nouvelles épreuves pour l'examen du langage* (Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée).
- Chouinard, M., & Clark, E. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of child language, 30*(3), 637-669.
- Comblain, A. (2004). La composante morphosyntaxique du langage dans les dysphasies : Données d'observation francophones. *Enfance, 56*, 36-45.
- Conti-Ramsden, G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 55*(2), 262-274.
- Conti-Ramsden, G. (1994). Language interaction with atypical language learners. In *Input and interaction in language acquisition* (Cambridge University Press, p. 183-196).
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (1999). Classification of Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 42*(5), 1195-1204.

- Conti-Ramsden, G., & Friel-Patti, S. (1983). Mother's discourse adjustments to language-impaired and non-language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 48*, 360-367.
- Conti-Ramsden, G., & Gunn, M. (1986). The development of conversational ability : A case study. *British Journal of Disorders of Communication, 21*, 339-351.
- Cross, T. G. (1984). Habilitating the language-impaired child : Ideas from studies of parent—Child interaction. *Topics in language disorders, 4*(4), 1-14.
- Cross, T. G., Nienhuys, T. G., & Kirkman, M. (1985). Parent-child interaction with receptively disabled children : Some determinants of maternal speech style. In *Children's language* (Taylor&Francis, Vol. 5).
- da Silva, C. (2014). *Etude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage* [Linguistique]. Sorbonne Nouvelle.
- da Silva, C., Rezzonico, S., Corlateanu, C., Gendre, S., & Ingold, J. (2012). Influence de la situation sur les interactions mère-enfant dysphasique et mère-enfant tout-venant. *Corela, HS-11*. <http://journals.openedition.org/corela/2349>
- de Ajuriaguerra, J. (1980). *Manuel de psychiatrie de l'enfant—2eme édition* (Masson).
- de Weck, G. (1998). Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques : Sont-elles spécifiques? *TRANEL, 29*, 13-28.
- de Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : Comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages, 140*, 38-67.
- de Weck, G. (2001). Stratégies d'étayage d'adultes en interaction avec des enfants normaux et dysphasiques. In *Research on Child Language Acquisition* (Cascadilla Press, p. 352-374).
- de Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance, 56*(1), 91-106.
- de Weck, G. (2006). Les reprises dans les interactions adulte-enfant : Comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La linguistique, 42*(2), 115-134. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ling.422.0115>
- de Weck, G., & Rodi, M. (2005). Évaluation des capacités pragmatiques et discursives. In *Le langage de l'enfant* (p. 195-212). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.piera.2005.01.0195>

- de Weck, G., & Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques—Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire* (Masson).
- de Weck, G., & Salazar Orvig, A. (2019). L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage. *Corpus*, 19. <http://journals.openedition.org/corpus/4173>
- de Weck, G., Salazar Orvig, A., Corlateanu, C., da Silva, C., Rezzonico, S., & Bignasca, T. (2010). Interactions mère-enfant typique et dysphasique : Comment utiliser les gestes pour formuler une devinette ? *Lidil*, 42, 159-180.
- Donahue, M., Pearl, R., & Bryan, T. (1980). Learning disabled children's conversational competence : Responses to inadequate message. *Applied Psycholinguistics*, 1(4), 387-403.
- Farrar, M. J. (1992). Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology*, 28(1), 90-98.
- Fey, M., Krulik, T., Loeb, D. F., & Proctor-Williams, K. (1999). Sentence Recast Use by Parents of Children With Typical Language and Children With Specific Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 273-286.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens* (Nathan Pédagogie).
- Fujiki, M., Brinton, B., & Sonnenberg, E. A. (1990). Repair of overlapping speech in the conversations of specifically language-impaired and normally developing children. *Applied Psycholinguistics*, 11, 201-215.
- Gallaway, C., & Richards, B. (1994). *Input and Interaction in Language Acquisition* (Cambridge univ. press).
- Gérard, C.-L. (1993). *L'enfant dysphasique*. De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.gerar.1993.01
- German, D. J., & Simon, E. (1991). Analysis of Children's word-finding skills in discourse. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 309-316.
- Gibbard, D., Coglan, L., & MacDonald, L. (2004). Cost-effectiveness analysis of current practice and parent intervention for children under 3 years presenting with expressive language delay. *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 39(2), 229-244.
- Gillam, R., Cowan, N., & Day, L. (1995). Sequential memory in children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 393-402.

- Hassan, R., De Weck, G., Rezzonico, S., Salazar Orvig, A., & Vinel, E. (2021). Variations in adult use of referring expressions during storytelling in different interactional settings. In *The acquisition of referring expressions : A dialogical approach* (John Benjamins Publishing Company).
- Ingold, J., Gendre, S., Rezzonico, S., Corlateanu, C., & da Silva, C. (2008). Diversité des étayages des mères d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction. *TRANEL*, 49, 69-82.
- Kaderavek, J., & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 43(1), 34-49.
- Kail, R., & Leonard, L. B. (1986). Word-finding abilities in Language-impaired Children. *ASHA Monographs*, 25.
- Karasinski, C., & Weismer, S. E. (2010). Comprehension of Inferences in Discourse Processing by Adolescents With and Without Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(5), 1268-1279.
- Kremer, J. M., Lederlé, E., & Maeder, C. (2016). *Guide de l'orthophoniste. Volume II, Intervention dans les troubles du langage oral et de la fluence* (Lavoisier Médecine Sciences).
- Krzemien, M., Dauvister, E., & Maillart, C. (2020). La généralisation chez les enfants avec un trouble développemental du langage : S'intéresser au niveau lexico-sémantique. *ANAE: Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 166.
- Launay, C. (1972). Les troubles habituels d'acquisition du langage. In *Les Troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant* (Masson, p. 77-104).
- Launay, C., & Borel-Maisonny, S. (1972). *Les Troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant* (Masson).
- Laval, V., De Weck, G., Chaminaud, S., & Lacroix, A. (2009). Contexte et Compréhension des Expressions Idiomatiques : Une Étude Chez des Enfants Francophones Présentant une Dysphasie de Type Phonologique Syntaxique. *Swiss Journal of Psychology*, 68(1), 51-60.
- Liles, B. Z. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123-133.

- Lum, J. A. G., Conti-Ramsden, G., & Morgan, A. T. (2014). Procedural learning deficits in specific language impairment (SLI): A meta-analysis of serial reaction time task performance. *Cortex*, 51, 1-10.
- MacWhinney, B., & Spektor, L. (2000). *CLAN (Computerized Language Analysis)*.
- Maillart, C. (2003). *Origine des troubles morphosyntaxiques chez des enfants dysphasiques*. Université catholique de Louvain.
- Maillart, C. (2018). Le projet CATALISE, phase 2 « Terminologie ». Impacts sur la nomenclature des prestations de logopédie en Belgique. *UPLF-Info*, XXXV(2), 4-17.
- Maillart, C., Leroy, S., Quintin, E., Ranc, L., Derouaux, F., D'Harcour, E., AL Mounajjed, M., Caet, S., & Leroy-Collombel. (2011). Des interactions enrichies qui soutiennent le développement du langage : Effets à court et moyen terme (6 mois) d'une guidance parentale logopédique. *ANAE: Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 112-113.
- Maillart, C., & Quémart, P. (2013). *Les représentations phonologiques des enfants dysphasiques : Données actuelles et perspectives*.
- Maillart, C., Schelstraete, M. A., & Hupet, M. (2004). Les représentations phonologiques des enfants dysphasiques. *Enfance*, 56(1), 46-62.
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1989). Narrative analysis : Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 438-447.
- Moeschler, J. (1998). Pragmatique. In *Vocabulaire des sciences cognitives* (PUF, p. 315-318).
- Monfort, M., & Juarez Sanchez, A. (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales—Nouvelle édition actualisée* (Ortho Edition).
- Moore, M. E. (1995). Error analysis of pronouns by normal and language-impaired children. *Journal of Communication Disorders*, 28(1), 57-72.
- Moseley, M. J. (1990). Mother-child interaction with preschool language-delayed children : Structuring conversations. *Journal of Communication Disorders*, 23(3), 187-203.
- Ninio, A. (2014). Pragmatic development. In *Encyclopedia of language development* (SAGE Publications, p. 472-479).
- Parisse, C., & Le Normand, M. T. (2002). Production of lexical categories in French children with SLI and in normally developing children matched for MLU. *Brain and Cognition*, 48(2-3), 490-494.



- Parisse, C., & Le Normand, M.-T. (2007). *Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans.*
- Parisse, C., & Maillart, C. (2004). Les déficits phonologiques des enfants francophones ayant des troubles spécifiques de développement du langage. *Glossa*, 89, 34-47.
- Parisse, C., & Maillart, C. (2007). Phonology and syntax in French children with SLI: A longitudinal study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21(11-12), 945-951.
- Parisse, C., & Mollier, R. (2008). Le déficit de mémoire de travail chez les enfants dysphasiques est-il ou non spécifique du langage? *Congrès mondial de linguistique française*, 1819-1830.
- Paul, R., & Elwood, T. J. (1991). Maternal linguistic input to toddlers with slow expressive language development. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(5), 982-988.
- Paul, R., & Shiffer, M. E. (1991). Communicative initiations in normal and late-talking toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 12(4), 419-431.
- Paul, R., & Smith, R. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and latedeveloping language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-598.
- Piérart, B. (2004). Sémantique lexicale dans le syndrome phonologique syntaxique : Données d'observation francophones. *Enfance*, 56(1), 80-90.
- Piérart, Bernadette, & Harmegnies, B. (1993). Dysphasie simple de l'enfant et langage de la mère. *L'année psychologique*, 93, 227-268.
- Plaza, M., & Le Normand, M. T. (1996). Singular personal pronoun use : A comparative study of children with specific language impairment and normally French-speaking children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 10(4), 299-310.
- Proctor-Williams, & Fey, M. (2007). Recast Density and Acquisition of Novel Irregular Past Tense Verbs. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(4), 1029-1047.
- Radford, J., & Tarplee, C. (2000). The management of conversational topic by a ten year old child with pragmatic difficulties. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 14(5), 387-403.
- Rapin, I., & Allen, D. A. (1983). Developmental language disorders : Nosologic considerations. *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*, 155-184.
- Rapin, I., & Allen, D. A. (1996). Troubles du développement du langage : Considérations nosologiques. In *Troubles du développement du langage : Perspectives pragmatiques et discursives* (Delachaux et Niestlé, p. 23-59).

- Rescorla, L., & Ratner, N. B. (1996). Phonetic Profiles of Toddlers With Specific Expressive Language Impairment (SLI-E). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(1), 153-165.
- Rezzonico, S., De Weck, G., Salazar Orvig, A., Da Silva Genest, C., & Rahmati, S. (2013). Maternal recasts and activity variations : A comparison of mother-child dyads involving children with and without SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1-18.
- Rice, M. L., Wexler, K., & Redmond, S. M. (1999). Grammaticality Judgments of an Extended Optional Infinitive Grammar : Evidence From English-Speaking Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(4), 943-961.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The Effectiveness of Parent-Implemented Language Interventions : A Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 180-199.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking : Cognitive development in social context*. (Oxford University Press).
- Royle, P., & Stine, I. (2013). The French noun phrase in preschool children with SLI: morphosyntactic and error analyses. *Journal of child language*, 40(5), 945-970.
- Sanchez, M., Magnost, A., & Ecalle, J. (2007). Habiletés phonologiques chez des enfants dysphasiques de GS et CP : étude comparative avec des enfants au développement langagier normal. *Psychologie française*, 52, 41-54.
- Saxton, M. (2000). Negative evidence and negative feedback : Immediate effects on the grammaticality of child speech. *First Language*, 20, 221-252.
- Strapp, C., & Frederico, A. (2000). Imitations and repetitions : What do children say following recasts? *First Language*, 20, 273-290.
- Sylvestre, A., Bouchard, B., Di Sante, M., Julien, C., Martel-Sauvageau, V., & Leblond, J. (2020). Indicateurs normatifs du développement du langage en français québécois à 36, 42 et 48 mois : Résultats du projet ELLAN. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*.
- Thordardottir, E. T. (2016). Long versus short language samples : A clinical procedure for French language assessment. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 40(3), 176-197.

- Thordardottir, E. T., & Namazi, M. (2007). Specific Language Impairment in French-Speaking Children : Beyond Grammatical Morphology. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(3), 698-715.
- Touzin, M. (2010). Le langage troublé. *Enfances & Psy, 2*(47), 107-114.
- Ullman, M. T., & Pierpont, E. I. (2005). Specific Language Impairment is not Specific to Language : The Procedural Deficit Hypothesis. *Cortex, 41*(3), 399-433.
- Veneziano, E. (2014). Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage. *Contraste, 39*(1), 31-49.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. (La Dispute/SNEDIT).
- World Health Organization (WHO). (2018). *ICD-11*.

# ANNEXES

## 1 Conventions de transcription du logiciel CLAN

Sur CLAN (MacWhinney & Spektor, 2000), les transcriptions comprennent des lignes principales, correspondant à un énoncé, et des lignes dépendantes, ou secondaires, rattachées aux lignes principales. Lorsque des conduites non verbales sont réalisées sans être accompagnées d'une production verbale, une ligne principale « 0 » est insérée. Les lignes dépendantes principalement utilisées dans nos transcriptions sont les suivantes :

- %act : elles permettent la description de toutes les actions non verbales pertinentes du locuteur
- %pho : elles permettent la transcription phonétique des productions des locuteurs. Elles ont été insérées systématiquement dans les transcriptions d'enfants TDL, et ponctuellement dans les transcriptions d'enfants TV dans le cas de productions inintelligibles ou comportant des transformations phonologiques
- %com : elles permettent au transcripteur d'insérer des commentaires, pour aider à la compréhension de la transcription
- %int : elles permettent au transcripteur de commenter son interprétation de l'énoncé, ou de suggérer une deuxième interprétation possible
- %sit : elles permettent des descriptions de la situation

Les lignes principales sont systématiquement précédées du code du locuteur en question. Dans le cadre du projet, voici les principaux codes utilisés :

- \*MOT : l'énoncé est produit par la mère
- \*CHI : l'énoncé est produit par l'enfant
- \*OBS : l'énoncé est produit par l'observateur (rare dans notre corpus)

Les chevauchements sont codés avec les symboles [ > ] et [ < ], indiquant que le segment entre chevrons a été produit simultanément avec ce qui suit ([ > ]) ou ce qui précède ([ < ]).

Un marqueur de fin d'énoncé apparaît obligatoirement à chaque fin d'énoncé. Il s'agit la plupart du temps d'un « . », correspondant à un énoncé affirmatif, mais il peut aussi s'agir d'un point d'interrogation, d'exclamation, ou de « +/. » indiquant que le locuteur s'interrompt brusquement ou de « +/. » indiquant que le locuteur est interrompu par quelqu'un d'autre.

La transcription de l'oral n'est parfois pas aisée, particulièrement avec les enfants TDL, car certains segments peuvent s'avérer inintelligibles malgré plusieurs écoutes. Lorsque des segments sont inintelligibles mais que leur transcription phonétique est possible sur la ligne %pho, « yyy » est codé sur la ligne principale. Les « yyy » sont retrouvés principalement dans les corpus d'enfants TDL. Lorsque la transcription phonétique n'est pas non plus possible, « xxx » est codé sur la ligne principale.

## 2 Guide de codage

Titre de la colonne	Éléments de codage
<b>A- Prénom (tous)</b> <sup>8</sup>	Prénom de l'enfant de la dyade
<b>B- Groupe (tous)</b>	TV = tout-venant
	TDL = Trouble Développementale du Langage
<b>C- Âge (tous)</b>	1 = 4;7 à 5;11 ans
	2 = 6;3 à 8;2 ans
<b>D- Locuteur (tous)</b>	CHI = enfant
	MOT = mère
	OBS = observateur
<b>E- Énoncé (tous)</b>	Comprend l'énoncé et les lignes dépendantes telles qu'ils ont été transcrits sur CLAN
<b>F- Dédoublément (tous)</b>	PREM = 1 <sup>ère</sup> ligne
	DEDOU = 2 <sup>ème</sup> ligne (si dédoublement)
	TRI = 3 <sup>ème</sup> ligne (si dédoublement)
	QUAT = 4 <sup>ème</sup> ligne (si dédoublement)
	CINQ = 5 <sup>ème</sup> ligne (si dédoublement)
<b>G- Analysable (tous)</b>	TOUT = totalité de l'énoncé
	PART = partiellement (comprend un xxx)
	NONA = intégralité de l'énoncé non analysable
	NPER = non pertinent pour notre analyse (éléments paraverbaux, autre locuteur...)
<b>H- Type d'acte de langage (tous)</b>	PHAT-EXCL = phatique, interjection ou onomatopée
	ORDRE = intervention injonctive
	QFERM = question fermée (réponse en oui / non)
	QOUV = question ouverte (structure de réponse non contrainte)
	QPART = question partielle (structure de réponse contrainte)
	ASSER = assertion
<b>I- Mère offre modèle (mère)</b>	AJOU = ajout dans le même énoncé qu'une reprise
	DIV = divers (phatique, onomatopée, interjection)

<sup>8</sup> Les éléments entre parenthèse indiquent pour quel(s) locuteur(s) le codage a été effectué.

	PROP = propositions de réponses / définitions / dénominations
	REFO = reformulation ( <i>implique le codage du type de reformulation et de REPREF dans Offre feedback</i> )
	VERB = verbalisation liée au jeu
<b>J- Mère offre modèle regroupement (mère)</b>	OFFR_MOD est codé dans cette colonne lorsque la mère propose un type d'offre de modèle dans son intervention.
<b>K- Type reformulation (mère)</b>	REFOL = reformulation à portée lexicale
	REFOM = reformulation à portée morphosyntaxique
	REFOP = reformulation à portée phonologique
<b>L- Mère offre feedback (mère)</b>	APPROB = réponse ou approbation en oui / non / d'accord
	EVAL = évaluation de l'intervention de l'enfant
	NPROP = nouvelle proposition de dénomination / de réponse suite à proposition enfant ( <i>implique le codage de PROP dans Offre modèle</i> )
	REFU = refus explicite (d'une dénomination / d'une définition)
	REPART = reprise partielle (une partie de l'énoncé) ( <i>implique le codage de REPART dans Enfant repris par mère</i> )
	REPID = reprise à l'identique de la totalité de l'énoncé ( <i>implique le codage de REPID dans Enfant repris par mère</i> )
	REPO = réponse à une question de l'enfant
	REPREF = reprise reformulation (reformulation morphosyntaxique, phonologique ou lexicale) ( <i>implique le codage de REPREF dans Enfant repris par mère et le codage de REFO dans Offre modèle ainsi que codage du Type de reformulation</i> )
	CLARIF = apport d'une clarification sous forme assertive
	COMM = commentaire sur l'intervention de l'enfant
<b>M- Mère offre feedback regroupement (mère)</b>	OFFR_FEED est codé dans cette colonne lorsque la mère propose un type d'offre de feedback dans son intervention.
<b>N- Mère demande (mère)</b>	DENO = demande de dénomination
	CLARIF = demande de clarification
	CONF = demande de confirmation
	FORM = demande de formulation
<b>O- Mère demande regroupement (mère)</b>	DEMANDE est codé dans cette colonne lorsque la mère effectue une demande dans son intervention.
<b>P- Offre modèle, offre feedback, demande regroupement</b>	OFFR_MOD est codé dans cette colonne lorsque l'énoncé de la mère comprend une offre de modèle.
	OFFR_FEED est codé dans cette colonne lorsque l'énoncé de la mère comprend une offre de feedback.
	DEMANDE est codé dans cette colonne lorsque l'énoncé de la mère comprend une demande.
<b>Q- Intervention mère (mère)</b>	POTET = conduite potentiellement étayante ( <i>remplit au moins 1 colonne parmi Offre modèle, Offre feedback ou Demande</i> )

	NPOTET = conduite non potentiellement étayante ( <i>ne remplit aucune des colonnes précédentes</i> )
<b>R- Combinaison stratégies (tous)</b>	UNIQ = ligne non dédoublée
	MULTI = ligne dédoublée
<b>S- Enfant repris par mère (enfant) dans les 6 énoncés suivants</b>	REPART= reprise partielle par la mère
	REPREF = repris-reformulation par la mère
	REPID = reprise à l'identique par la mère
<b>T- Enfant repris par mère regroupement (enfant)</b>	PAS DE REPRISE est codé dans cette colonne lorsque la mère n'effectue pas de reprise de l'énoncé de l'enfant.
	REP MERE est codé dans cette colonne lorsque la mère effectue une reprise de l'énoncé de l'enfant.
<b>U- Mère reprise par enfant (mère) dans les 6 énoncés suivants</b>	REPID = reprise à l'identique de la totalité de l'énoncé maternel par l'enfant sans ajout
	REPART = reprise partielle de l'énoncé maternel par l'enfant sans ajout
	REPAJ = reprise du phénomène ciblé par la mère avec ajout par l'enfant
	MODREP = reprise modifiée du phénomène ciblé par la mère
<b>V- Mère reprise par enfant regroupement (mère)</b>	PAS DE REPRISE est codé dans cette colonne lorsque l'enfant n'effectue pas de reprise de l'énoncé de la mère.
	REPRISE ENF est codé dans cette colonne lorsque l'enfant effectue une reprise de l'énoncé de la mère.
<b>W- Réaction enfant (mère)</b>	OUI = réaction immédiate
	NON = pas de réaction immédiate
<b>X- Enfant réac à quoi (enfant)</b>	DEM = demande
	FEED = offre de feedback
	MOD = offre de modèle
<b>Y- Type antécédent réaction (enfant)</b>	APPROB = approbation
	CLARIF = clarification
	CONF = demande de confirmation
	DENO = demande de dénomination
	DIV = divers (phatique, onomatopée, interjection)
	EVAL = évaluation
	FORM = demande de formulation
	NPROP = nouvelle proposition
	PROP = proposition
	REFOL = reformulation à portée lexicale
	REFOM = reformulation à portée morphosyntaxique
	REFOP = reformulation à portée phonologique
	REFU = refus explicite
	AJOU = ajout dans le même énoncé qu'une reprise
	REPART = reprise partielle par la mère
	REPID = reprise à l'identique par la mère
	REPO = réponse à une question de l'enfant
	REPREF = reprise-reformulation
	VERB = verbalisation liée au jeu
	APPRO = approbation (oui, non, d'accord, hum...)
CONT = énoncé en continuité thématique	

<b>Z- Enfant réac offre / demande (enfant)</b>	AUTOREP = auto-reprise
	DEMCLA = demande de clarification
	REPID = reprise à l'identique de la totalité de l'énoncé maternel par l'enfant sans ajout ( <i>implique le codage de REPID dans Mère reprise par enfant</i> )
	MODREP = reprise modifiée du phénomène ciblé par la mère ( <i>implique le codage de MODREP dans Mère reprise par enfant</i> )
	REPART = reprise partielle de l'énoncé maternel par l'enfant sans ajout ( <i>implique le codage de REPART dans Mère reprise par enfant</i> )
	REF = refus explicite de la proposition de la mère
	REPAJ = reprise du phénomène ciblé par la mère avec ajout par l'enfant ( <i>implique le codage de REPAJ dans Mère reprise par enfant</i> )
	JSP = conduite de type « je sais pas »
	ININT = non interprétable
	NCONT = énoncés n'étant pas en lien thématique avec l'énoncé maternel précédent
	PHAT-EXCL = phatiques-exclamatifs (phatiques, onomatopées, interjections)
	DEMREP = demande de réponse / dénomination (question)



Ehlenberger Lucile

## **Etude de l'étayage des mères et de ses effets : Comparaison entre enfants présentant un trouble développemental du langage et enfants tout-venant d'âge scolaire en situation de jeu symbolique**

**Résumé :** Ce mémoire, qui s'inscrit dans une approche socio-interactionniste, a pour objectif d'étudier les formes d'étayage linguistique produites par les mères en interaction avec leur enfant, et les effets de ces formes sur les productions verbales des enfants, selon que ces derniers présentent ou non un Trouble Développemental du langage (TDL). Nous proposons pour cela une analyse des interactions mère-enfant dans le cadre d'une situation de jeu symbolique. Nos résultats révèlent que les mères proposent plusieurs formes potentiellement étayantes linguistiquement (des offres de modèle, des offres de feedback et des demandes), et que la distribution de ces interventions maternelles varie selon que leur enfant présente ou non un TDL. Parallèlement, les réactions des enfants aux conduites potentiellement étayantes des mères sont variées et dépendent du type d'énoncé produit par la mère, et la distribution de ces réactions varie entre les enfants TDL et les enfants tout-venant. Cette étude nous a permis de montrer que les mères s'ajustent minutieusement aux productions langagières des enfants, et que ces derniers, quel que soit leur profil linguistique, sont sensibles à l'étayage qui leur est adressé. Les résultats de cette étude pourront ainsi constituer une piste de réflexion pour les orthophonistes dans le cadre de l'accompagnement familial auprès de parents d'enfants TDL.

**Mots-clés :** Trouble Développemental du Langage – Interactions verbales – Etayage – Jeu symbolique – Développement langagier

**Abstract :** This dissertation, grounded in a socio-interactionist approach, aims at studying both the forms of linguistic scaffolding produced by mothers interacting with their children, and the effects of these forms on the children's verbal productions, depending on whether or not the latter have a Developmental Language Disorder (DLD). To this end, we propose an analysis of mother-child interactions in a symbolic play situation. Our results show that mothers offer various forms of potentially scaffolding utterances (model offers, feedback offers and requests), and that the distribution of those maternal interventions varies according to whether or not their child has a DLD. In parallel, children's reactions to the potentially scaffolding utterances offered by their mothers are extensive and depend on the type of utterance that is offered by the mother. Furthermore, the distribution of those reactions varies from the group of DLD children to the group of children with typical language development. This study highlighted that mothers adjust carefully to their children's verbal productions, and that children, whatever their linguistic profile, are sensitive to the scaffolding that they are addressed. The results of this study could therefore be used by speech and language therapists as a basis for reflection in the context of family support with parents of DLD children.

**Keywords :** Developmental Language Disorder – Verbal interactions – Scaffolding – Symbolic Play – Language development