



**HAL**  
open science

## Profils de mères et implications des enfants dans la co-construction d'un récit

Anne Salazar Orvig, Geneviève de Weck

► **To cite this version:**

Anne Salazar Orvig, Geneviève de Weck. Profils de mères et implications des enfants dans la co-construction d'un récit. A.N.A.E. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 2013, 124 (5), pp.269 - 278. halshs-01467880

**HAL Id: halshs-01467880**

**<https://shs.hal.science/halshs-01467880v1>**

Submitted on 7 Feb 2024

**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.

## **Profils de mères et implication des enfants dans la co-construction d'un récit**

A. Salazar Orvig – Université Sorbonne Nouvelle (Sorbonne Paris Cité)- CLESTHIA  
G. de Weck – Université de Neuchâtel ; Centre de Logopédie, Faculté des Lettres et Sciences humaines

Adresse du premier auteur

Anne Salazar Orvig : ILPGA, Université Sorbonne Nouvelle, 19, rue des Bernardins, 75005 Paris.

Anne.salazar-orvig@sorbonne-nouvelle.fr

### **RESUMÉ : *Profils de mères et implication des enfants dans la co-construction d'un récit***

La conduite de récit constitue un objet privilégié, et souvent prototypique, des études sur le développement des compétences langagières et linguistiques des enfants, qu'ils présentent un développement typique ou atypique. Cependant, alors que l'on se penche très souvent sur l'évolution de ces conduites, moins d'études s'intéressent à la façon dont les enfants font l'expérience des narrations dans leur famille. Cet article explore certaines modalités de cette co-construction à travers l'analyse de la lecture conjointe d'un album par des dyades mères-enfants dysphasiques (D) et typiques (T) âgés entre 4 et 7 ans (18 dyades D et 25 dyades T). Les résultats montrent que les mères investissent l'activité en assumant le rôle de narrateur principal tout en impliquant leur enfant dans l'activité, en le prenant à parti, comme témoin des événements découverts sur les images, en lui posant des questions précises sur des faits, en lui suggérant ou lui demandant des explications à propos des événements, ou en lui proposant d'anticiper des événements avant de tourner une page. Les données manifestent une grande variabilité qui se traduit par quatre profils contrastés, profils qui ne coïncident pas avec les groupes définis sur des critères développementaux (D ou T) ou chronologiques.

**Mots clés : Récit – Étayage – Dysphasie – Dialogue mères-enfants – Co-construction**

### **SUMMARY *Mothers' profiles and children involvement in a narrative co-construction***

Studies on linguistic and discursive skills of typically developing or language impaired children are frequently, and even prototypically, based on narratives. However, whereas research usually focuses on the evolution of children's narratives, fewer studies focus on the way children experience narratives in their family context. This paper aims to explore some aspects of this co-construction through the analysis of a shared book-reading activity involving 48 mothers and their language impaired or typically developing child. Children were aged between 4 and 7 years old (18 D and 25 T). Results show that mothers approach the task as main narrators but, seek, at the same time, to involve their children by tackling them on events and characters, by asking them specific questions on facts, or asking them to explain or anticipate events. Results

show also great individual variability that corresponds to four contrasted profiles. These profiles are not determined by language development (D or T) or chronological factors.

**Keywords – Narratives, Scaffolding, Specific Language Impairment – Mother-child interaction – Co-construction**

**RESUMEN *Perfiles de madres e implicación de los niños en la co-construcción de un relato***

El relato es el objeto predilecto, y hasta prototípico, de los estudios sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas y discursivas de los niños de desarrollo típico o con trastornos de desarrollo. Sin embargo, mientras que las investigaciones tienden a centrarse sobre la evolución de las producciones infantiles, pocos estudios se interesan en la manera en que los niños viven la experiencia del relato en su medio familiar. Este artículo explora algunos aspectos de esta co-construcción a través del análisis de la lectura conjunta de un libro ilustrado por dúos de madres y niños con trastornos del desarrollo del lenguaje (D) y típicos (T) entre 4 y 7 años de edad (18 dúos D et 25 dúos T). Los resultados muestran que las madres se implican en la narración asumiendo el rol de relator principal e involucrando, al mismo tiempo, a su hijo/a haciéndolo testigo de los acontecimientos que se descubren en las ilustraciones, haciéndole preguntas precisas sobre hechos, solicitando explicaciones o pidiéndole que anticipe lo que va a suceder en la siguiente página. Se constata una gran variabilidad individual que se traduce en cuatro perfiles contrastados, perfiles que no coinciden con los grupos definidos en términos de desarrollo lingüístico (D o T) ni de edad.

**Palabras clave : Relato – andamiaje – trastornos del desarrollo del lenguaje – dialogo madre-ninos – co-construccion**

## 1. Introduction

L'activité de lecture conjointe constitue un objet d'étude particulièrement pertinent pour les recherches d'inspiration interactionniste (J. S. Bruner, 1987; Vygotski, 2002) car elle permet d'observer la façon dont les adultes (parents, enseignants, orthophonistes) conduisent une activité conjointe, tout en étayant la participation de l'enfant. Ceci est particulièrement vrai pour les compétences narratives qui se construisent dans et à travers le dialogue avec l'adulte (voir par exemple (Haden, Reese, & Robyn, 1996; Low & Durkin, 2001; McNamee, 1987). Ainsi, les enfants, tout en faisant l'expérience de narrations essentiellement portées par les adultes, sont accompagnés dans leurs productions par le discours étayant de ces derniers. La façon dont les adultes conduisent le récit et favorisent la co-construction des histoires aurait un effet direct sur le développement ultérieur des habilités narratives (par exemple Beals & DeTemple, 1993; Peterson & McCabe, 1994). Ainsi, le degré de participation active des enfants dans l'activité serait corrélée à son développement langagier ultérieur (Crain-Thoreson & Dale, 1992; Whitehurst, et al., 1988).

La façon dont s'articulent productions des adultes et productions des enfants semble dépendre de facteurs divers. Ainsi, par exemple les adultes font preuve d'un certain niveau d'adaptation en fonction du développement cognitif et langagier de l'enfant dans leur directivité (Girolametto, Hoaken, Weitzman, & Lieshout, 2000), dans le nombre de questions qu'ils posent (Senechal, Cornell, & Broda, 1995), dans leur taux de participation (Dickinson, DeTemple, Hirschler, & Smith, 1992) ou encore dans la part de commentaires sur les événements ou les personnages (Goodsitt, Raitan, & Perlmutter, 1988).

Les études menées sur les dyades impliquant des enfants dysphasiques aboutissent à des résultats controversés. En effet, certains travaux montrent que les parents des enfants dysphasiques tendent à contrôler davantage la production discursive de leurs enfants (Justice & Kaderavek, 2003), tant par la gestion des thèmes que par l'importance des questions fermées, alors que d'autres études mettent l'accent sur la façon dont les parents des enfants dysphasiques s'efforcent d'amener l'enfant à contribuer à la co-construction du sens dans la narration (Vander Woude & Barton, 2003), la participation de l'enfant pouvant ainsi s'améliorer quand les interventions des mères s'ajustent aux besoins des enfants (Skibbe, Moody, Justice, & McGinty, 2010).

Parmi les modes d'intervention des mères, les questions ont plus particulièrement attiré l'attention des chercheurs. Cependant, leur efficacité peut être diversement interprétée. Pour certains, les questions sont considérées comme le prototype de la directivité, surtout lorsqu'elles sont très insistantes, alors que d'autres études soulignent le fait que les questions promeuvent l'implication de l'enfant dans les activités de lecture conjointe créant une zone de développement proximal pour la participation de l'enfant à des niveaux cognitivement plus élevés (Danis, Bernard, & Leproux, 2000). Enfin, d'autres études insistent sur le fait que la dynamique est bien plus complexe. Dans une étude séquentielle, McGinty et al. (2012) distinguent les questions des mères selon qu'elles impliquent ou non un enjeu cognitif pour l'enfant : les questions du premier groupe exigent un détachement de l'enfant par rapport au support (des demandes d'explication, ou d'évaluation, par exemple), alors que celles du deuxième groupe portent sur ce qui est perceptible dans le support (demandes d'information ou de description, par exemple). Leurs résultats montrent que les mères tendent à poser des questions très directives quand les enfants produisent des énoncés minimaux, mais qu'en même temps elles ne posent pas nécessairement des questions nécessitant une position réflexive sur le contenu de l'histoire quand les enfants sont déjà engagés dans un discours de ce type.

Si la problématique de l'ajustement réciproque des mères et des enfants semble relativement complexe, plusieurs études soulignent également la grande variabilité des styles des mères.

Haden et al.(1996), par exemple, décrivent trois types de mères : celles qui sont centrées sur la description, celles qui sont centrées sur la compréhension du récit (et qui vont donc produire ou solliciter plus d'explications et d'inférences) et enfin celles qui sont tournées vers les contributions des enfants. Ces spécificités individuelles évoluent, dans certaines limites, à leur tour avec l'âge de l'enfant ou avec la familiarité des supports (par exemple Haden, et al., 1996; McArthur, Adamson, & Deckner, 2005). Cette diversité des styles maternels est également constatée parmi les dyades avec un enfant dysphasique dans des proportions similaires à celles des dyades avec un enfant typique. Ainsi les données de Rabidoux & Mac Donald (2000) permettent de dégager trois patterns de dialogue : équilibré, contrôlé par les mères et contrôlé par l'enfant. Cette recherche montre surtout qu'il n'y a pas de correspondance entre le type de conduite des mères et le type de développement langagier de l'enfant.

Si dans la plupart des travaux, les conduites des mères sont considérées en termes de directivité ou d'exigence cognitive, peu de travaux s'interrogent spécifiquement sur leur dimension étayante (J. Bruner, 1983). En effet, plusieurs réponses sont possibles dans une activité de récit conjoint: à un extrême, la mère peut proposer une histoire à l'enfant, assumant à elle seule le récit; à l'autre extrême la mère pourrait demander à l'enfant de lui raconter l'histoire. Entre les deux, on peut envisager plusieurs degrés de participation de l'enfant. Cette participation peut être, elle-même, plus ou moins structurée par la mère grâce à des conduites d'étayage spécifiques à la tâche (Bignasca & Rezzonico, 2010; Ingold, Gendre, Rezzonico, Corlateanu, & Da Silva, 2008 ). Dans cet article nous explorons la relation entre la place que prennent les mères dans cette activité de narration et la façon dont elles déploient des stratégies d'étayage spécifiques. Plus spécifiquement, nous nous centrerons sur la façon dont se déroule la découverte d'un livre par les dyades. Au vu des thèmes qui se dégagent de la littérature, plusieurs questions sont pertinentes, que l'on a réparties en deux points de vue complémentaires :

1. du point de vue de la conduite de l'activité: qui – de la mère ou de l'enfant – conduit l'activité, et comment cela est-il réalisé ?
2. du point de vue des conduites des mères dans le récit: comment les mères racontent-elles l'histoire ? Comment étayaient-elles leurs enfants ; autrement dit, comment les aident-elles à construire des récits ?

## **2. Méthodologie**

L'étude fait partie d'une recherche<sup>1</sup> plus large sur les interactions mère-enfant typique et dysphasique auxquels ont été proposées différentes activités familiales, dont la découverte d'un album sans texte.

### **2.1 Population**

43 dyades mère-enfant ont été observées ; elles sont réparties de la façon suivante :

- 25 dyades avec un enfant typique (T) : 7 de 4 ans - 6 de 5 ans - 5 de 6 ans - 7 de 7 ans
- 18 dyades avec un enfant présentant une dysphasie (D) de type phonologique syntaxique: 6 de 5 ans - 5 de 6 ans - 7 de 7 ans.

---

<sup>1</sup> Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche intitulé "Interactions mère-enfant en situation logopédique" financé par le FNRS (subside no 100012-111938 et 124744), attribué à G. de Weck et co-dirigé avec A. Salazar Orvig; il a impliqué, en plus des auteurs, d'autres collaborateurs (Tiziana Bignasca, Cristina Corlateanu, Christine da Silva, Séverine Gendre, Juliane Ingold, Stefano Rezzonico, Céline Schwab Stoebener). Que tous soient ici remerciés, ainsi que les mères, les enfants et les logopédistes-orthophonistes, en Suisse romande et en France, qui nous ont mis en contact avec les familles des enfants dysphasiques.

Les enfants sont appariés selon l'âge chronologique, le sexe et l'origine géographique (Suisse romande ou France). Tous les enfants ont été soumis à des tests de langage (production et compréhension issus de la N-EEL (Chevrie-Müller & Plaza, 2001)). Les enfants T obtiennent des scores à la moyenne ou au-dessus ; et les enfants D à au moins 2 écarts-types en-dessous de la moyenne.

## 2.2 Situation d'observation

Une activité de lecture conjointe a été proposée aux dyades. Celles-ci étaient invitées à raconter ensemble une histoire présentée dans un livre sans texte « comme elles avaient l'habitude de le faire », et sans limite de temps. Elles ont pris connaissance du livre au moment de l'enregistrement; aucune dyade n'avait donc de connaissance préalable de l'album. L'activité a duré entre 12 et 20 minutes.

L'album choisi<sup>2</sup> est composé de 31 pages relatant les péripéties d'un cochon en vacances. La dynamique de l'histoire repose sur plusieurs incidents qui bouleversent le cours attendu des événements.

## 2.3 Axes d'analyse

Afin de répondre aux questions posées précédemment, et de dégager des profils des mères, deux axes d'analyse ont été distingués.

a) La gestion de l'activité de récit : la façon dont les mères gèrent cette activité est analysée au moyen de deux indices :

- le taux d'*occupation de l'espace discursif* est calculé en pourcentage du nombre de mots produits par la mère par rapport au nombre total de mots de l'ensemble de la dyade ;

- le taux d'*initiation des séquences* de l'histoire: les dialogues ont été divisés en séquences qui correspondent aux épisodes du livre (un par double page) ; une nouvelle séquence est initiée lorsque l'un des participants tourne la page ou propose de le faire, de sorte que cette initiative ne repose pas seulement sur des interventions verbales.

b) Les conduites des mères : dans cet axe, nous analysons de manière plus spécifique la façon dont les mères racontent l'histoire à/avec leur enfant. Deux types de conduites sont analysés :

- leurs *interventions narratives* : il s'agit d'apprécier l'importance en pourcentage des interventions narratives, portant spécifiquement sur l'histoire, par rapport à l'ensemble des interventions produites au cours de l'activité ;

- leurs *interventions étayantes* : sont considérées comme telles les interventions qui ont pour but non de raconter l'histoire en tant que tel, mais d'impliquer l'enfant dans cette conduite en le faisant participer à la production discursive. Le taux d'étayage correspond au pourcentage d'interventions étayantes de la mère par rapport à l'ensemble de ses interventions narratives. Parmi les interventions étayantes, trois grands types ont été mis en évidence (Bignasca & Rezzonico, 2010):

- a) les conduites de guidage, qui sollicitent des productions de l'enfant et structurent sa participation
- b) les réactions aux productions des enfants, qui valident et encouragent sa participation
- c) les conduites réflexives qui, sans solliciter directement la production des enfants, leur fournissent un modèle des conduites de récit, en particulier quand il s'agit d'aller au-delà de la simple description de l'image
- d) les interpellations (« tu vois ? » « regarde ! » « n'est-ce pas ? » entre autres) qui cherchent à enrôler l'enfant dans l'activité et à maintenir son implication dans le déroulement de la tâche.

---

<sup>2</sup> Ah, les belles vacances des petits cochons ! Goodall, (1980 )

Ces différents aspects analysés font l'objet de comparaisons en fonction de l'âge (4, 5, 6 et 7 ans) et du groupe d'enfants (T vs D). Les interactions entre ces différents facteurs sont également étudiées. Des profils des mères sont ensuite dégagés.

## 2.4 Statistiques

Les données ont été soumises à des analyses de corrélation (Spearman) et de variance (ANOVA ou Kruskal-Wallis pour certaines distributions non normales, testées avec le test de Shapiro. Ces analyses ont été réalisées à l'aide de l'application R (R Team., 2013).

## 3. Résultats

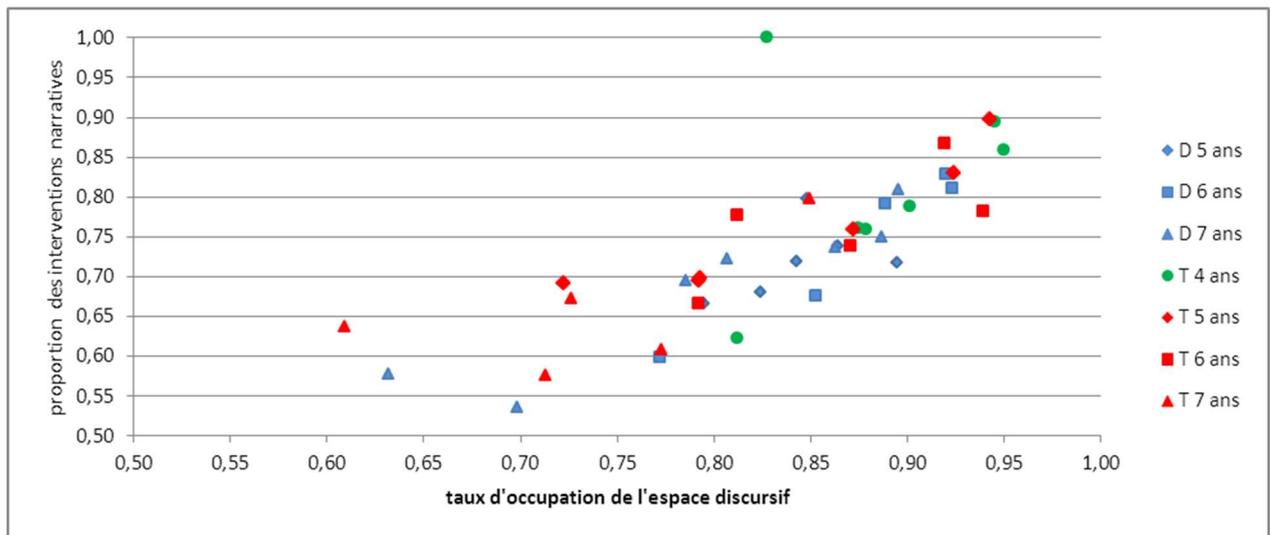
Les résultats sont présentés selon les deux axes mentionnés précédemment (2.3.). Nous commencerons par décrire la façon dont les mères gèrent l'activité de récit (3.1). Nous nous centrerons dans un deuxième temps sur leurs conduites spécifiques lorsqu'elles racontent l'histoire (3.2), pour terminer sur la question des profils des dyades (3.3.).

### 3.1 Gestion de l'activité de récit

Le taux d'*occupation de l'espace discursif* dans l'activité de lecture, telle que nous l'avons proposée, s'est avéré très asymétrique. Si on considère le nombre de mots, il apparaît qu'en moyenne les mères occupent 81.75% (écart type de 11.33%) de l'espace discursif. Ainsi, les mères parlent bien plus que leurs enfants. Par ailleurs, on constate une très grande dispersion : le taux de participation des mères varie de 95% à 46% (voir l'abscisse de la figure 1 qui correspond au taux d'occupation de l'espace discursif par les mères). Cette dispersion ne coïncide que partiellement avec les groupes (D ou T) et les âges des enfants.

Comme on peut le voir aussi dans la figure 1, la dispersion est plus importante chez les mères des enfants typiques entre 5 et 7 ans, alors que les mères des enfants dysphasiques se regroupent davantage autour de la moyenne. Par ailleurs, la plupart des dialogues les plus symétriques sont produits par des dyades comprenant un enfant de 7 ans, en majorité typique. Mais, contrairement à ce que l'on pourrait penser, les dialogues les plus asymétriques ne sont pas l'apanage des dyades comprenant un enfant dysphasique : parmi les dyades se situant au-delà d'un demi écart-type par rapport à la moyenne, on en relève autant avec des enfants dysphasiques (2 de 5 ans et 2 de 6 ans) qu'avec des enfants typiques (4 de 4 ans, 1 de 5 ans, 3 de 6 ans et un de 7 ans).

Ainsi, le taux d'occupation de l'espace discursif par la mère n'est pas lié au groupe (D ou T) des enfants ( $F : 0.5804$ ,  $dl : 1$ ,  $p=0.4505$ ) alors qu'il est partiellement déterminé par l'âge ( $F = 6.4255$   $Df : 3$   $p : 0.001214$  \*\*), la différence se situant entre le groupe des 7 ans d'une part et les 3 autres groupes d'âge d'autre part.



**Figure 1** relation entre le taux d'occupation de l'espace discursif et la part des propositions narratives des mères, selon l'âge et le groupe des enfants

Venons-en aux *initiations* de séquences de l'histoire, qui, rappelons-le, constituent une autre manifestation de la gestion de la conduite de récit par les participants.

Les résultats montrent une asymétrie moins importante : les mères ne sont à l'initiative que de 63.46% des séquences, en moyenne. Mais la dispersion est extrêmement importante (écart-type de 30.01), de sorte que la part des enfants aux initiations de séquences peut aller de 0 à 88%. A nouveau, on constate que le taux d'initiative des mères est lié à l'âge ( $F=4.9885$   $dl=3$ ,  $p=0.005036$ ) et non pas au groupe ( $F= 1.0092$ ,  $dl=1$   $p=0.321$ ).

De fait, c'est avec les enfants les plus âgés (5 T de 7 ans ; 3 D de 6 ans, 3 D de 7 ans) que les mères présentent les plus faibles taux d'initiative (en dessous de 50%), alors qu'avec les enfants les plus jeunes (5 T de 4 ans, 3 T de 5 ans, 4 D de 5 ans) elles se situent à l'autre extrême, allant jusqu'à 100% d'initiation de séquences pour 3 enfants T de 4 ans et 1 enfant T de 5 ans.

La manière avec laquelle les enfants participent à l'initiation des séquences est aussi assez variable. Alors que les plus jeunes (4 ans et 5 ans) tendent à ne participer au changement de séquences que par le fait de tourner les pages (comme dans l'exemple 1), les plus âgés se distribuent entre enfants qui ont des initiatives exclusivement non verbales (exemple 2) et ceux qui combinent le geste et la parole (exemple 3).

**Exemple 1 : Elouan, 4;4, T**

- MER 21 - et voilà:! tu vois ils l'embarquent avec [lø] eux. = ((passe le doigt sur la roulotte))
- ELO 18 - ((acquiesce)) °((tourne la petite page))°
- MER 22 - °pis ensuite à° =((aide Elo à tourner la page)) //i dépasse la voiture. tu r(e)connais la voiture ? = ((pointe la voiture))
- ELO 19 - ((acquiesce))
- MER 23 - qu(i) est passée d(e)vant lui sans l(e) prendre.
- ELO 20 - ((initie le changement de page))
- MER 24 - attends; r(e)garde; = ((empêche Elo de tourner la page)) qu'est-ce qu'i fait là l(e) monsieur enfin l(e) cochon ? = ((pointe le cochon chauffeur))

**Exemple 2 : Marie, 7;3, D**

- MER 10 - °i(ls) s'en vont en vacances :.°
- MAR 8 - °((tourne une page))°
- MER 11 - i(l) s'assoit. il est déjà fatigué. t(u) as vu ? = ((pointe l'image)) // c'est quoi ça ? = ((pointe l'image)) {xxx}.

MAR 9 - ((à voix basse)) = lapin.\* ((tourne la page))  
 MER 12 - ah ! // drôle de voiture :: ((pointe l'image du doigt)) qu'est-ce qu'(il) y a dedans à {dans} la voiture ?  
 MAR 10 - °((veux tourner la page))°

**Exemple 3 : Gaëlle, 6 ;9 ans, T**

MER43 ((aspiration du mot)) ouais<sup>2\*</sup> c'était un monsieur pis il a passé tout droit = ((parcourt du doigt le trajet de la carrosse dans le dessin)/ pis là =((pointe le cochon sur le carrosse )) le p(e)tit cochon t(u) as vu il rigole pa(r)ce qu'il l'a dépassé = ((pointe alternativement la voiture en panne et le carrosse)).  
 GAE42 j'ai pas vu ce qui était = ((revient à la petite page précédente)) /  
 GAE42 ah ouais.  
 MER44 tu vois ? on voit la voiture ici. = ((pointe la voiture en panne en arrière-plan))  
 GAE43 mhm.

Pour les enfants D, les initiatives sont le plus souvent exclusivement non verbales.

**Exemple 4 : Maé, 4 ;9 ans ; D**

MER 20 - pis tout le monde lui dit « au r(e)voir ! ». = ((montre du doigt la roulotte)) ((regarde sa fille pendant 3 sec.))  
 MAE 17 - ((lève les yeux, regarde sa mère et tourne la petite page))  
 MER 21 - ah ! i monte sa tente.  
 MAE 18 - ((avec une voix bien assurée et forte)) petite tente.\*  
 MER 22 - une petite tu trouves ?  
 MAE 19 - oui.  
 MER 23 - ((avec une voix soufflée)) ouais.\*  
 MAE 20 - °((initie le changement de page))°  
 MER 24 - °((tourne la grande page))°

Quant aux initiatives maternelles, elles ne sont pas non plus exclusivement verbales. Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, ce sont les mères qui initient le plus de séquences qui le font de façon majoritairement non verbale comme on peut le constater dans l'exemple 4 ci-dessus, alors que celles qui laissent plus de place à l'enfant tendent à verbaliser le changement de séquence quand elles en prennent l'initiative. Il s'agit majoritairement des mères des enfants de 7 ans, surtout T mais aussi D.

**Exemple 5 : Léo, 7 ;5 ans ,D**

MER 61 - il doit raconter son histoire oh là là !  
 LEO 62 - hm. ((tout doucement)) {il doit raconter son hi-à}\* °((tournent la page ensemble))° / {il voit} le bateau.  
 MER 62 - °((tourne la page ensemble))° {le train} est reparti puis là il est tout seul.  
 LEO 63 - ((tourne la page))  
 MER 63 - qu'est-ce qu'il va faire ?  
 LEO 64 - i(l) retire son :: son habit.

**3.2 Conduites des mères**

En ce qui concerne les conduites des mères, nous nous centrons tout d'abord sur les interventions narratives puis dans un second temps sur les interventions étayantes.

**3.2.1 Interventions narratives des mères**

L'observation du taux des *interventions narratives* par rapport à l'ensemble des interventions produites par les mères confirme l'asymétrie dans la prise en charge de l'activité. D'une part, ces interventions constituent en moyenne 70,11% (écart type de 9%) de l'ensemble des interventions des mères, alors qu'elles ne représentent que 43,98% (écart type de 14,91%) des interventions des enfants. En d'autres termes, durant l'activité, lorsque les mères prennent la parole elles sont actives dans la narration alors que les enfants acquiescent sans beaucoup

contribuer à l'élaboration de l'histoire. D'autre part, si l'on se focalise uniquement sur l'ensemble des interventions narratives produites par les dyades, on observe que les mères en énoncent en moyenne 72,29% (écart type de 11,56%) et les enfants 27,71% (écart type de 11,56%). On retrouve ici la même configuration que précédemment, à savoir un effet significatif de l'âge ( $F=5.3402$ ,  $dl : 3$   $p=0.003525$ ) et une absence d'effet du groupe d'enfants ( $F=0.1842$ ,  $dl : 1$ ,  $p=0.67$ ).

D'une façon générale, il est possible d'établir une corrélation entre l'occupation de l'espace discursif (cf. 3.1.) et la prise en charge de la conduite de récit (3.2.1) (Corrélation de Spearman :  $r_s = 0.8699$  ;  $p. <.00001$ ), de sorte que l'asymétrie sur un plan se confirme sur l'autre, comme le montre la figure 1 ci-dessus<sup>3</sup>. Ainsi, les mères partageant plus l'espace interactionnel avec leur enfant leur laissent une part plus importante dans la narration (cf. exemple 5, ci-dessus) alors que celles qui occupent davantage l'espace discursif tendent aussi à prendre en charge davantage la conduite de récit (exemple 6).

**Exemple 6 : Emma, 3;10 ans ; T**

MER 12 mais qui est-ce qu'on voit là-bas qui s'est arrêté ? = ((pointe au loin la voiture))  
(silence 2 sec.)

MER 13 le monsieur très important. / °tu vois ?° = ((tourne la petite page)) et pourquoi i s'est arrêté. °tu penses ? = ((pointe le monsieur cochon)) / ° qu'est-c(e) qu'il a ? / il doit être en ^ ^

EMM 14 °((léger hochement de tête affirmatif))°

EMM 15 °((se penche pour mieux voir l'image))°

EMM 16 ((aspiré)) ha- ^ ^ \*

MER 14 ouais. vas-y;

EMM 17 ((se penche pour regarder de près))

MER 15 il doit être en + / panne. eh: ! et eux alors dans leur petite roulotte tout lentement ils leur passent devant. = ((montre la roulotte)) "au revoir ! = ((geste d'au revoir de la main)) monsieur qui a pas voulu m'a- s'arrêter pour me prendre." ((tourne la page)) / un p(e)tit peu plus loin le p(e)tit cochon i dit = ((pointe le cochon voyageur)) "c'est bon. maint(e)nant j(e) suis reposé. je vous pouvez me laisser là (...)

Plus précisément encore, ce sont plutôt les dyades avec un enfant de 7 ans (D ou T) qui se caractérisent par une faible asymétrie (cf. cadran en bas à gauche de la figure 1), alors qu'à l'inverse ce sont plutôt celles avec un jeune enfant qui tendent vers une plus claire asymétrie (cadran en haut à droite de la figure 1). De fait, seules 13 dyades sur 43 correspondent à un profil extrême très asymétrique, dyades comprenant surtout des enfants de 4 et 5 ans (la mère énonçant au-delà de 77 % des interventions narratives, et jusqu'à 100%). Au contraire, les enfants de 7 ans (5 sur 14, D ou T) participent davantage à l'activité de récit (entre 35 et 46% du total des interventions narratives).

Cependant, si l'âge de l'enfant constitue un facteur de variation entre les dyades, on note une dispersion plus faible des mères des enfants dysphasiques : tout se passe comme s'il y avait de la part des mères de ces enfants une prise en charge un peu plus cadrante du récit, même quand l'enfant est plus âgé.

Ces résultats suggèrent que les conduites des dyades ne résultent pas de l'effet d'une seule variable (âge des enfants, groupe d'appartenance), mais sont au contraire le reflet d'éléments relevant autant des enfants que des mères, celles-ci adoptant probablement des styles différents.

### 3.2.2 Les interventions étayantes des mères

Comme nous l'avons dit plus haut (cf. 2.3.), les mères étayent l'activité principalement de trois façons différentes : par des conduites de guidage, par des réactions aux contributions des enfants, par des conduites réflexives et par des interpellations.

<sup>3</sup> Cette tendance est confirmée par le test Kruskal Wallis ( $X^2= 25.2516$ ,  $df = 2$ ,  $p\text{-value} < 0,000001$ )

Les *conduites de guidage* des mères prennent surtout trois formes. Les mères posent des questions factuelles à leurs enfants, afin de solliciter des contributions ponctuelles de leur part sur les faits illustrés sur les images (exemple 7)

**Exemple 7 : Manon, 7;3 ans, T**

MER 24 **il fait quoi là ?** ((pointe le cochon qui monte sa tente))

Elles leur posent aussi des questions avant de tourner une page, leur demandant ainsi d'anticiper la suite des événements (exemple 8)

**Exemple 8 : Natacha, 6;1 ans, D**

MER 50 (...) **qu'est-ce qu'i(l) va faire tu crois ?** ((tourne la grande page))

Du point de vue de la forme des énoncés, les questions factuelles sont réalisées par des questions partielles qui délimitent à la fois la forme de la réponse (un syntagme nominal ou verbal, voire même uniquement un nom suffisent la plupart du temps pour satisfaire la demande) et son contenu lié à la double page présente sous les yeux des participants. Par contre, les questions dites anticipatrices se présentent sous la forme d'une question ouverte, nécessitant une élaboration sur les plans linguistique (généralement minimalement un énoncé complet) et du contenu, en tenant compte des événements qui se sont déroulés jusqu'au moment de la requête et des possibles du monde fictif de l'histoire.

Les mères sollicitent également des explications<sup>4</sup> de la part de leur enfant. Comme on le voit dans l'exemple 9, une demande d'explication survient souvent à la suite d'une autre question de la mère

**Exemple 9 : Lucas, 4;5 ans, D**

MER 73 - °qu'est ce qui se passe pour la voiture jaune ?°

LUC 70 - °((reviens en arrière ; tourne la petite page))°

MER 74 - regarde tourne;

LUC 71 - ((tourne la petite page))

MER 75 - elle est arrêtée °pourquoi elle est arrêtée ?°

LUC 72 - °((regarde l'image))°pa(r)ce que / pa(r)ce que celle-là {elle est noi(r)}.

MER 76 - ((montrant le livre)) celle-là elle a avancé et celle-là elle est arrêtée °pourquoi ?°

LUC 73 - °((regarde le livre))° pa(r)ce que i(l) peut pas avancer.

MER 77 - °((regarde Lucas))°((pointant le livre)) et pourquoi il peut pas avancer ?

LUC 74 - pa(r)ce que il est cassé [savwa]. ((regard vers sa mère))

Les *réactions des mères aux contributions des enfants* prennent souvent la forme d'évaluations positives, de synthèses, de confrontations de l'enfant à ce qu'il vient de dire, voire de demandes de clarification. Par exemple, dans l'exemple 10, la mère de Bruno2 fournit à la fois une reformulation/interprétation de ce que l'enfant lui a dit et lui en demande une confirmation

**Exemple 10 : Bruno2, 5;9 ans, D**

MER 68 - comment i fait l(e) public ?

BR2 82 - ((crie)) « ouh ouh ! »\* = ((son pouce vers le bas bouge son bras de haut en bas))

MER 69 - « ouh:::.. c'est nu::l. » c'est ça qu'i disent ?

Enfin, les *conduites réflexives* des mères peuvent être considérées comme le moyen par lequel celles-ci fournissent à l'enfant des modèles de conduites, en particulier quand il s'agit d'aller

---

<sup>4</sup> L'article de Stefano Rezzonico dans ce numéro est consacré aux explications des mères dans cette activité de lecture partagée. Le lecteur y trouvera un approfondissement qu'il n'est pas possible de faire dans cet article.

au-delà de la simple description de l'image. On constate le plus souvent des conduites d'anticipation ou d'explication (exemple 11).

**Exemple 11 : Elouan, 4;4 ans, T**

MER 67 - tu vois il est tout sale = ((désigne le cochon)) parc(e) qu'il est tombé sur le train.  
(3 sec.)

ELO 63 - un lac.

MER 68 - un lac. on va voir c(e) qu'i fait. = § °s'i va aller s(e) laver dans l(e) lac peut-être. ° =

Ces conduites réflexives peuvent constituer également des réponses aux questions que la mère a elle-même posées ((« tu vois ? » « regarde », *exemple 12*).

**Exemple 12 : Arthur, 7;4 ans, D**

MER 11 - peut-être qu'il va demander euh : il va demander quoi à la voiture ?

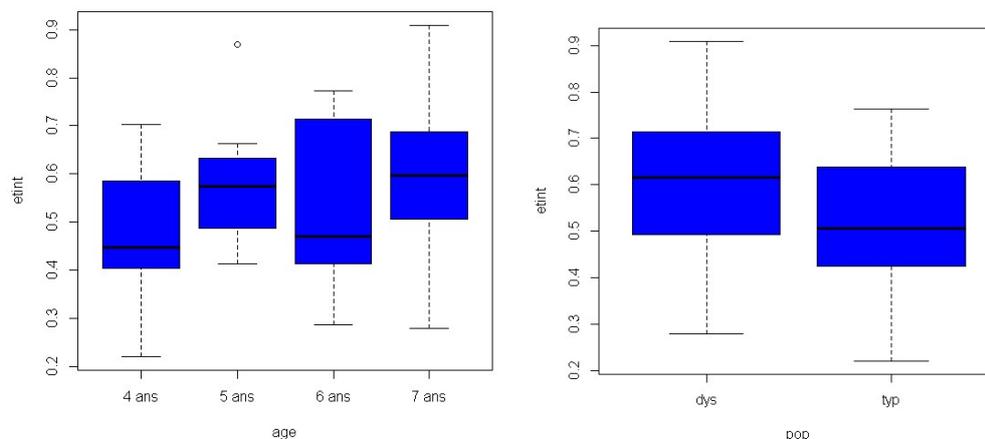
ART 12 - ((il hausse les épaules))

MER 12 - je pense qu'il va peut-être demander = ((pointe image)) qu'elle s'arrête pour qu'il monte avec. non ?

ART 13 - ((acquiesce))

Enfin, les *interpellations*, qui correspondent, comme le montrent les deux derniers exemples, au fait que les mères sollicitent l'implication de l'enfant, en lui demandant confirmation (« non ? », MER 12, exemple 12), ou en le prenant à témoin.

Si on regroupe ces quatre manifestations (part des interventions de guidage, des réactions et des conduites réflexives parmi les interventions narratives et présence d'interpellations dans les interventions narratives) on obtient un taux d'étayage global. Les résultats montrent que globalement le caractère étayant est présent dans plus d'une intervention narrative sur deux (0.55, avec un écart type de 0,16). Ce taux ne semble pas dépendre de l'âge (p-value: 0.4101), les enfants les plus jeunes ne bénéficiant d'ailleurs pas nécessairement de plus d'étayage que les plus âgés (voir figure 2a). En ce qui concerne les groupes d'appartenance, on constate une tendance (p-value: 0.05619) à un plus fort taux d'étayage pour les enfants dysphasiques (voir figure 2b).



**Figure 2 a et b** Part des interventions étayantes des mères parmi leurs interventions narratives en fonction du groupe et de l'âge

Observons plus en détail comment se distribuent les différentes conduites pour chaque groupe et pour les différents âges. Le tableau 1 montre à la fois une certaine similitude des moyennes et une grande dispersion pour les différents types d'étayage.

|                     | Guidage     |             | Réaction       |                 | Conduites réflexives |             | Interpellations |               | Total       |             |
|---------------------|-------------|-------------|----------------|-----------------|----------------------|-------------|-----------------|---------------|-------------|-------------|
|                     | Moy.        | ET.         | Moy            | ET              | Moy.                 | ET          | Moy.            | ET.           | Moy.        | ET.         |
| D 5                 | 0,25        | 0,12        | 0,06           | 0,02            | 0,09                 | 0,04        | 0,18            | 0,08          | <b>0,58</b> | <b>0,17</b> |
| D 6                 | 0,22        | 0,12        | 0,05           | 0,03            | 0,07                 | 0,02        | 0,35            | 0,12          | <b>0,70</b> | <b>0,11</b> |
| D7                  | 0,27        | 0,13        | 0,03           | 0,01            | 0,07                 | 0,05        | 0,22            | 0,12          | <b>0,59</b> | <b>0,20</b> |
| <b>Total D</b>      | <b>0,25</b> | <b>0,12</b> | <b>0,04</b>    | <b>0,02</b>     | <b>0,08</b>          | <b>0,04</b> | <b>0,24</b>     | <b>0,11</b>   | <b>0,61</b> | <b>0,17</b> |
| T 4                 | 0,18        | 0,07        | 0,02           | 0,02            | 0,07                 | 0,03        | 0,21            | 0,10          | <b>0,48</b> | <b>0,17</b> |
| T 5                 | 0,24        | 0,09        | 0,04           | 0,01            | 0,09                 | 0,04        | 0,21            | 0,08          | <b>0,57</b> | <b>0,08</b> |
| T 6                 | 0,11        | 0,03        | 0,02           | 0,01            | 0,09                 | 0,05        | 0,16            | 0,04          | <b>0,38</b> | <b>0,06</b> |
| T 7                 | 0,23        | 0,10        | 0,04           | 0,05            | 0,07                 | 0,05        | 0,23            | 0,08          | <b>0,57</b> | <b>0,15</b> |
| <b>Total T</b>      | <b>0,20</b> | <b>0,09</b> | <b>0,03</b>    | <b>0,03</b>     | <b>0,08</b>          | <b>0,04</b> | <b>0,21</b>     | <b>0,08</b>   | <b>0,51</b> | <b>0,14</b> |
| <b>Total</b>        | <b>0,21</b> | <b>0,10</b> | <b>0,03</b>    | <b>0,02</b>     | <b>0,08</b>          | <b>0,04</b> | <b>0,22</b>     | <b>0,10</b>   | <b>0,55</b> | <b>0,16</b> |
| <b>Variance Age</b> | Anova       | 0.0713      | Kruskal-Wallis | <b>0.02331*</b> | Kruskal-Wallis       | 0.6507      | Anova           | <b>0.4825</b> |             |             |
| <b>Groupe</b>       | Anova       | 0.06779     | Anova          | <b>0.0721</b>   | Anova                | 0.7497      | Anova           | <b>0.3178</b> |             |             |

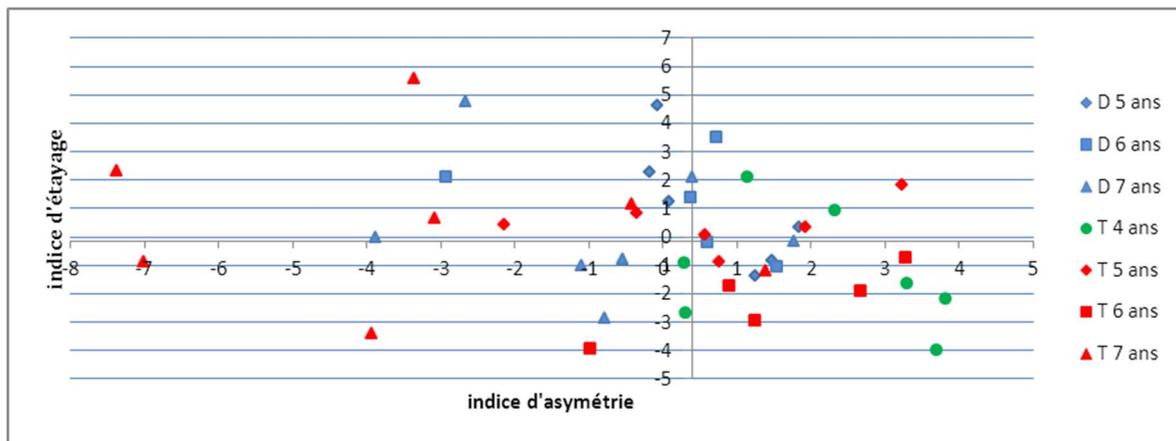
**Tableau 1** Taux des énoncés de guidage, des réactions, des conduites réflexives et des interpellations sur l'ensemble des interventions narratives des mères selon l'âge et le groupe des enfants

Il en est de même pour les valeurs minimales et maximales qui ne se distinguent pas nettement pour chaque série. On n'observe de variance significative ni pour l'âge ni pour la population, à l'exception des réactions qui sont sensibles à la variable âge, les mères réagissant un peu plus aux interventions des enfants de 5 ans, voire à celles des enfants T de 7 ans.

### 3.3 Des profils ?

Les variations constatées aussi bien sur le plan des conduites narratives que de l'étayage, suggèrent qu'on a affaire plus à des profils individuels qu'à des effets massifs de l'âge de l'enfant ou de la présence ou non de troubles du développement du langage. Afin de tester cette hypothèse, nous avons examiné la possibilité de caractériser chaque mère à partir de son positionnement par rapport aux différentes variables étudiées. Nous avons ainsi défini deux indices cumulés : un indice d'asymétrie et un indice d'étayage.

L'indice cumulé d'asymétrie est calculé à partir des données relatives à la part des mères dans l'occupation de l'espace discursif, des initiations de séquences et des interventions narratives. Pour chacune de ces valeurs individuelles, on a calculé leur distance (en nombre d'écart-types) à la moyenne. L'indice cumulé d'asymétrie est constitué par la somme de ces trois distances à la moyenne. Il en est de même pour l'étayage calculé à partir des données relatives aux différents types d'étayage de la tâche (guidage, réactions, conduites réflexives et interpellations). Pour chacune de ces valeurs individuelles, on a calculé leur distance (en nombre d'écart-types) à la moyenne. L'indice cumulé d'étayage est constitué par la somme de ces quatre distances à la moyenne.



**Figure 3** Relation entre l'indice d'asymétrie des dyades et la part de l'étayage dans les interventions des mères en fonction du groupe et de l'âge des enfants.

Dans la figure 3 les axes vertical et horizontal se coupent au niveau des médianes respectives : (-0,15 pour l'axe des ordonnées et 3,88 pour l'axe des abscisses). Cette partition permet de dégager quatre ensembles de dyades.

- a) Le premier groupe (cadran droite bas), est constitué par les dyades qui se caractérisent par une grande asymétrie et un faible étayage : 9 dyades avec des enfants typiques (3 de 4 ans, 1 de 5 ans, 4 de 6 ans et 1 de 7 ans) et 5 dyades avec des enfants dysphasiques (2 de 5 ans, 2 de 6 ans et 1 de 7 ans) présentent ce type de configuration. Les exemples 4 et 6 ci-dessus en sont prototypiques. Dans ces deux exemples les mères sollicitent rarement les enfants, même leur taux d'interpellations est faible.
- b) Des dyades qui se caractérisent par une grande asymétrie mais également par un fort taux d'étayage (cadran droite haut). On trouve dans ce groupe 5 dyades avec des enfants typiques (2 de 4 ans, 3 de 5 ans) et 3 dyades avec un enfant dysphasique (1 de 5 ans, 1 de 6 ans et 1 de 7 ans). C'est le cas de l'exemple suivant, pour lequel on peut observer comment la mère, qui contrôle la narration, parvient à faire participer l'enfant.

**Exemple 13 : Jérôme, 5;10 ans, D**

MER 47 - alors après ici iz arrivent vers le vers le taxi = ((pointe le taxi )) il est quoi qu'est-ce qui font ?  
 JER 46 - i réparent.  
 MER 48 - qu'est-ce qui est où i réparent ? = ((pointe le cochon qui répare la voiture))  
 JER 47 - dedans le moteur.  
 MER 49 - dans le moteur oui = ((pointe la voiture)) et pi le le gros patron là il est (i)l est fâché i fait quoi i [grugrun] qu'est-ce qu'i pense ?  
 JER 48 - ((rire))  
 MER 50 - hein ?  
 JER 49 - i reçoit une engueulée.  
 MER 51 - qui c'est qui reçoit une engueulée ?  
 JER 50 - e {le petit là} = ((pointe le chauffeur)).  
 MER 52 - le chauffeur.

- c) Des dyades qui se caractérisent par une asymétrie moins importante et un fort étayage (cadran gauche haut) Parmi les dyades qui constituent ce groupe, on relève 6 dyades (2 de 5 ans et 4 de 7 ans) et 7 dyades avec des enfants dysphasiques (3 de 5 ans, 2 de 6 ans et 2 de 7 ans). L'exemple 9, ci-dessus, appartient à ce groupe. On constate comme pour l'exemple précédent que la mère déploie des efforts pour faire participer l'enfant ; cependant dans l'exemple 8, l'enfant participe plus activement sur l'ensemble de la séance, non seulement parce qu'il produit des énoncés plus longs mais aussi parce qu'il a plus d'initiatives.
- d) Enfin, 8 dyades se caractérisent par une faible asymétrie et un faible étayage (cadran bas gauche). Ce groupe comporte 6 dyades avec des enfants typiques (2 de 4 ans, 1 de 6 ans et 2 de 7 ans) et 3 dyades avec des enfants dysphasiques (de 7 ans). Il s'agit des dyades dans lesquelles les enfants peuvent prendre le relais du récit (exemple 14), la mère posant moins de questions, voire répondant à celles de son enfant.

**Exemple 14 ; Nathan ; 3;7 ans, T**

MER 15 - eh regarde qu'est-ce qu'on voit au fond de l'image ? = ((en pointant l'image))  
 NAT 15 - la voiture.  
 MER 16 - la voiture.  
 NAT 16 - elle s'est arrêtée.  
 MER 17 - elle est arrêtée ouais. elle doit avoir un souci.  
 (4 sec)  
 NAT 17 - °pourquoi elle a un souci ?°  
 MER 18 - °((tourne la petite page))°bah regarde;  
 NAT 18 - {xxx}  
 MER 19 - {xxx}  
 NAT 19 - elle a quoi ?  
 MER 20 - elle est en panne.  
 NAT 20 - pourquoi elle est en panne : ?  
 MER 21 - je sais pas moi. regarde ils ont soulevé le capot et :: (il) y a un petit cochon qui regarde // qui regarde sous le capot. //

Parmi les 3 dyades avec des enfants dysphasiques, l'une présente une dynamique similaire à celle de l'exemple 14. Dans les deux autres cas, le faible taux d'asymétrie repose essentiellement sur la part d'initiative non verbale des enfants, comme on a pu le voir pour l'exemple 2.

Ce récapitulatif permet de confirmer ce que les données plus transversales ont également montré : à savoir qu'il n'existe pas d'opposition simple entre les modes d'intervention des mères des enfants à développement typique et les mères des enfants dysphasiques. Surtout cela nous suggère l'existence de profils, profils qui ne sont pas uniquement le fait des interventions

des mères mais qui dépendent aussi de la façon dont les enfants interviennent dans le dialogue ; un aspect ayant une conséquence sur l'autre, dans une dynamique d'entraînement mutuel.

#### **4. Conclusion**

Dans cet article nous sommes parties de deux interrogations. D'une part nous avons cherché à montrer qui conduit l'activité de lecture conjointe d'un album et comment cela est réalisé. D'autre part, et plus spécifiquement comment les mères investissent-elles cette activité, comment racontent-elles et comment favorisent-elles la participation de l'enfant. Les conduites d'étayage ont donc été plus spécifiquement étudiées.

Nous avons donné aux mères un livre à découvrir avec leur enfant. Cette consigne pouvait être investie de diverses façons. Les mères l'ont fait en assumant le rôle de narrateur principal. Cependant, sauf pour quelques exceptions (celles qui se trouvent à l'extrême de l'axe des asymétries) les mères ont investi cette tâche en impliquant leur enfant dans le récit. Le récit est donc de type dialogique : la participation de l'enfant peut aller depuis l'action précise de tourner les pages (et donc agir sur la séquentialité narrative) jusqu'à prendre le relais du récit, voire poser des questions à sa mère. Le plus souvent l'enfant est pris à témoin des événements découverts sur les images, il est questionné sur des faits, il est sollicité pour donner des explications ou anticiper des événements. Ces questions permettent, au cours de l'activité, un certain transfert des responsabilités de la mère à l'enfant, aboutissant à une gestion polygérée de la tâche (Rogoff, 1990). Même si nous ne disposons pas ici de suivi longitudinal qui nous permettrait d'évaluer l'efficacité dans le temps de ce type de processus, les profils dégagés nous permettent de constater que là où les mères occupent moins l'espace discursif et prennent moins d'initiatives, les enfants présentent un degré de participation plus important. En retour on constate aussi que les mères s'adaptent aux possibilités de leurs enfants : quand les enfants parlent peu ou difficilement elles ne les sollicitent pas avec un étayage plus important. Ainsi on a une part importante de dyades qui se caractérisent par une très forte asymétrie et une part d'étayage faible.

Sur le plan clinique, il importe donc de considérer qu'il n'existe pas une « bonne façon » de conduire une activité de récit avec son enfant, et plus généralement n'importe quelle activité. En effet, nos résultats, qui montrent une certaine hétérogénéité des conduites des mères que l'on a tenté de formaliser par l'idée de styles ou de profils, peuvent vraisemblablement être généralisés à d'autres activités familiales dans lesquelles sont engagés des mères et leurs enfants. Par ailleurs, le fait qu'aucun style ou profil ne coïncide avec un groupe particulier d'enfants montre que les mères des enfants dysphasiques ne présentent pas de caractéristiques particulières qui pourraient être mises en relation avec la présence d'un trouble du développement du langage chez leur enfant, faisant penser à une éventuelle relation de cause à effet les troubles langagiers de l'enfant et le style maternel. Ainsi, on comprendra que lorsque l'on place au centre de l'intervention logopédique (orthophonique) le développement des capacités discursives et interactionnelles des enfants, il s'agit d'apprécier le propre style de la mère afin de lui permettre de se déployer davantage en regard des potentialités de l'enfant. Ainsi, de manière plus générale, une connaissance du style interactionnel des mères concernant l'étayage de la tâche pourrait, dans le cadre d'une guidance parentale, permettre au thérapeute une intervention ciblée visant l'ajustement constant du parent aux besoins spécifiques de l'enfant (par exemple Dupré Savoy, 2007 ou Oberson, 2003).

#### **Références**

- Beals, D. E., & DeTemple, J. M. (1993). Home contributions to early language and literacy development. *National Reading Conference Yearbook*, 42, 207-215.
- Bignasca, T., & Rezzonico, S. (2010). Etayage des mères et réactions des enfants dans une activité de narration.

*Langage et pratiques*, 46, 32-42.

- Bruner, J. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In J. Bruner (Ed.), *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. (pp. 261-279). Paris: Presses universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1987/1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Chevrie-Müller, C., & Plaza, M. (2001). Nouvelles épreuves pour l'évaluation du langage (N-EEL). Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28(3), 421-429.
- Danis, A., Bernard, J.-M., & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 369-388.
- Dickinson, D. K., DeTemple, J. M., Hirschler, J., & Smith, M. (1992). Book reading with preschoolers: Co-construction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 323-346.
- Dupré Savoy, J. (2007). Dysphasie et accompagnement familial prÃ©coce. *Rééducation orthophonique*, 45(230), 109-125.
- Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E., & Lieshout, R. v. (2000). Patterns of adult-child linguistic interaction in integrated day care groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(2), 155.
- Goodall, J. S. (1980). *Ah les belles vacances des petits cochons!* Paris: Gallimard.
- Goodsitt, J., Raitan, J. G., & Perlmutter, M. (1988). Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and familiar book. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 489-505.
- Haden, C. A., Reese, E., & Robyn, F. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21, 135-169.
- 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 (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 69-82.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2003). Topic control during shared storybook reading: mothers and their children with language impairments. *Topics in early Childhood special Education*, 23(3), 175-150.
- Low, J., & Durkin, K. (2001). Individual differences and consistency in maternal talk style during joint story encoding and retrospection: Associations with children's long term recall. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 27-36.
- McArthur, D., Adamson, L. B., & Deckner, D. F. (2005). As Stories Become Familiar: Mother-Child Conversations During Shared Reading. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(4), 389-411.
- McGinty, A. S., Justice, L. M., Zucker, T. A., Gosse, C., & Skibbe, L. E. (2012). Shared-Reading Dynamics: Mothers' Question Use and the Verbal Participation of Children With Specific Language Impairment. *Journal of speech, language and hearing research*, 55(4), 1039.
- McNamee, G. D. (1987). The social origins of narrative skills. In M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 287-304). Orlando Fl.: Academic Press.
- Oberson, B. (2003). Guidance parentale et interactive en logopédie. *Langage et pratiques*, 32, 29-40.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1994). A Social Interactionist Account of Developing Decontextualized Narrative Skill. *Developmental Psychology*, 30(6), 937-948.
- Rabidoux, P. C., & Mac Donald, J. D. (2000). An interactive taxonomy of mothers and children during storybook interactions. *American Journal of Speech-language Pathology*, 9, 331-341.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Senechal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317-337.
- Skibbe, L. E., Moody, A. J., Justice, L. M., & McGinty, A. S. (2010). Socio-emotional climate of storybook reading interactions for mothers and preschoolers with language impairment. *Reading and Writing*, 23(1), 53-71.
- Team., R. C. (2013). R: A language and environment for statistical computing. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.
- Vander Woude, J., & Barton, E. (2003). Interactional sequences in shared book-reading between parents and children with histories of language delay. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(3), 249-273.
- Vygotski, L. S. (2002/1934). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552.

## ANNEXE

### Éléments des conventions de transcription

|             |  |
|-------------|--|
| [ ]         | notation en phonétique de segments non conformes   |
| ()          | syllabes ou sons élidés sauf pour l'élision du « l » dans le pronom « il », noté « i »   |
| -           | interruptions abruptes de l'émission d'un mot  |
| {xxx}       | segments inaudibles / incompréhensibles  |
| { }         | transcriptions incertaines sont notées entre accolades   |
| { / }       | hésitation entre deux interprétations  |
| (( ))       | description du comportement non verbal et vocal (raclement de gorge, rire, soupir, toux, inspiration) ; commentaires sur le verbal |
| «bla bla »  | discours rapporté ou direct  |
| ;, ::, :::  | allongements de syllabe.   |
| ▲           | auto-interruption d'un énoncé  |
| ▲▲          | hétéro-interruption  |
| /           | pause courte (<1sec)   |
| //          | pause moyenne (entre 1 et 3 sec)   |
| ///         | longue (>3 sec)  |
| →           | énoncé en suspens  |
| <u>Abcd</u> | chevauchements entre deux tours de parole  |
| =           | concomitance entre le verbal et non verbal pour un même locuteur   |
| °           | simultanéité entre le non verbal de deux locuteurs ou entre verbal de l'un et le non verbal de l'autre                             |