HAL open science

Interagir, jouer et expliquer : dyades mère-enfant francophones et italophones dans deux situations logopédiques

Stefano Rezzonico

To cite this version:

Stefano Rezzonico. Interagir, jouer et expliquer : dyades mère-enfant francophones et italophones dans deux situations logopédiques. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III; Université de Neuchâtel (Neuchâtel, Suisse). Faculté des lettres et sciences humaines, 2013. Français. NNT : 2013PA030097 . tel-01335800

HAL Id: tel-01335800

https://theses.hal.science/tel-01335800v1

Submitted on 22 Jun 2016

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.

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL

FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

CENTRE DE LOGOPÉDIE

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ÉCOLE DOCTORALE 268

« LANGAGE ET LANGUES : DESCRIPTION, THEORISATION, TRANSMISSION »

INTERAGIR, JOUER ET EXPLIQUER :

DYADES MERE-ENFANT FRANCOPHONES ET ITALOPHONES

DANS DEUX SITUATIONS LOGOPEDIQUES

Thèse présentée à l'Université de Neuchâtel pour l'obtention du titre
de Docteur ès Science Humaine, discipline : Logopédie

En cotutelle avec l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 pour l'obtention du titre de
Docteur, discipline : Science du Langage

Par Stefano REZZONICO

Sous la direction de Prof. Geneviève de WECK
(Université de Neuchâtel)

et de Prof. Anne SALAZAR ORVIG
(Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle)

Thèse soutenue le 29 août 2013

Membres du jury :

Madame Geneviève de WECK, Professeur, Université de Neuchâtel

Madame Anne SALAZAR ORVIG, Professeur, Université Sorbonne Nouvelle- Paris 3

Madame Ludovica SERRATRICE, Senior Lecturer, University of Manchester

Madame Edy VENEZIANO, Professeur, Université Paris Descartes

UNIVERSITÉ DE
NEUCHÂTEL

Rectorat
Fbg du Lac 5a
2000 Neuchâtel
Tel +41 32 718 10 20
messagerie.rectorat@unine.ch

Déclaration sur l'honneur*

Par la présente, j'affirme avoir pris connaissance des documents d'information et de prévention du plagiat émis par l'Université de Neuchâtel et m'être renseigné-e correctement sur les techniques de citation.

J'atteste par ailleurs que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, idée, recherche, raisonnement, analyse ou autre création empruntée à un tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière claire et transparente, de sorte que la source en soit immédiatement reconnaissable, dans le respect des droits d'auteur et des techniques de citations.

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement et complètement est constitutif de plagiat.

Je prends note que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université. J'ai pris connaissance des risques de sanctions administratives et disciplinaires encourues en cas de plagiat (pouvant aller jusqu'au renvoi de l'université).

Je suis informé-e qu'en cas de plagiat, le dossier sera automatiquement transmis au rectorat.

Au vu de ce qui précède, **je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.**

Nom : REZZONICO

Prénom : Stefano

Cursus : Doctorat

Faculté d'inscription : Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Lieu et date : Neuchâtel, le 16.06.2013

Signature : SRe

****

Ce formulaire doit être dûment rempli par tout étudiant ou toute étudiante rédigeant un travail substantiel (notamment un mémoire de bachelor ou de master) ou une thèse de doctorat. Il doit accompagner chaque travail remis au professeur ou à la professeure.

*Formulaire largement inspiré de la Directive de la direction 0.3 bis, intitulée Formulaire Code de déontologie en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses, de l'Université de Lausanne, du 23 avril 2007 et adapté aux besoins de l'Université de Neuchâtel.

Interagir, jouer et expliquer : dyades mère-enfant francophones et italophones dans deux situations logopédiques

Résumé

Plusieurs auteurs se sont intéressés au développement des conduites explicatives et justificatives (CEJ) chez des enfants typiques. La littérature reporte aussi de plus en plus d'études qui s'intéressent aux compétences pragmatiques et interactionnelles des enfants qui présentent un trouble du développement du langage (TDL) en montrant que ces enfants présentent des spécificités par rapport aux enfants typiques. Dans ce travail, nous avons combiné ces deux pistes de réflexion en investiguant les CEJ produites par des enfants avec TDL (5-7 ans) et des enfants typiques (4-7 ans), ainsi que par leurs mères, dans des interactions mères-enfants italophones et francophones dans deux activités différentes : un jeu symbolique et une lecture conjointe d'un livre en images.

Nos résultats montrent que les deux langues présentent des patrons similaires. Cependant, des différences ponctuelles liées à la langue ont pu être mises en évidence. Les mères prennent en charge les activités proposées et l'activité paraît influncer le fonctionnement des interactions et la production des CEJ. Les enfants avec TDL présentent de CEJ moins élevés que leurs pairs typiques dans l'activité de jeu symbolique et ils semblent avoir davantage besoin que ces derniers du support de leur mère pour en produire dans l'activité de lecture conjointe (notamment dans le corpus francophone). Les mères des enfants typiques et des enfants avec TDL présentent des comportements globalement similaires en *amont* mais elles semblent s'adapter aux besoins de leurs enfants en *aval*. Compte tenu de l'importance sociale et éducative de ces conduites, nos résultats pourraient avoir des implications cliniques.

Mots-clés : conduites explicatives-justificatives, interaction mère-enfant, troubles du développement du langage, étayage

Interacting, playing and explaining: French and Italian speaking mother-child dyads in two in speech and language therapy settings

Abstract

Several authors have studied the development of explanations and justifications (E/J) in typical developing (TD) children. Similarly, it is possible to find in the literature studies that analyze pragmatic and interactional skills of children with specific language impairment (SLI). These studies show that children with SLI present specific behaviour when compared to TD children. In this thesis, we merge these two strands of research by investigating E/J produced by children with SLI (aged 5-7) and TD children (aged 4-7), and by their mothers. To do so, we analyzed mother-child interactions (in Italian and French) during two different activities: symbolic play and joint wordless picture-book reading.

Similar patterns were observed in both languages. Nevertheless, specific differences related to the typology of the language were highlighted. Our results show that the management of the activity is globally asymmetric, but important interindividual differences were observed. Moreover, activities play a central role in shaping the structure of interactions and E/J. Furthermore, children with SLI show lower rates of E/J than their typical peers in the symbolic play and seem to need the support of their mothers more than TD children in the joint reading activity (particularly in the French corpus). Finally, the mothers of TD children and children with SLI show some similarities in the way they solicit E/J, but at the same time they fine tune their reactions to E/J produced by children according to the children's needs. Given the social and educational importance of explanations and justifications, our results may have some clinical implications.

Key-words : *explanations and justifications, mother-child interaction, Specific Language Impairment, scaffolding*

Ai me gent, con ricunuscenza, par tüt quel che i han fai

Remerciements

Je tiens à remercier Mme Geneviève de Weck et Mme Anne Salazar Orvig pour leur soutien humain et scientifique ainsi que Mme Ludovica Serratrice et Mme Edy Veneziano pour leurs suggestions lors du *Colloque de thèse*. Je tiens également à remercier tous les collègues (qui sont devenus bien plus que des simples collègues) de Neuchâtel et de Paris pour avoir rendu spéciales ces années d'assistanat et de thèse. Je tiens à remericier en particulier Christine, Cristina, Gwendoline, Julien, Jeanne, Juliane, Marianne, Marine, Mélanie B., Mélanie S., Séverine, Simone M., Simone G., Somayeh, Stéphane, Stéphanie, Sylvia et Tiziana ainsi que tous les collaborateurs des chaires de logopédie, de linguistique appliquée et de linguistique française de l'Université de Neuchâtel.

Je remercie très chaleureusement ma famille et mes amis qui m'ont soutenu et supporté et en particulier Tiziana et Fulvio, Enrico (et sa passion pour les mathématiques), Andrea, le Gruppo Selvetta ; Romain, Paul ainsi que l*e Swing Ma'Neuch Quintet* et le *Magic Jazz Combo* pour les notes jouées ensemble.

Un remerciement spécial va aux enfants et à leurs parents qui ont accepté de participer à cette recherche. Sans ces personnes ce travail n'aurait pas vu le jour. Je remerice également toutes les personnes qui ont collaboré au projet « Interaction mère-enfant en situation logopédique ».

Je remercie également les logopédistes qui ont accepté de collaborer, en particulier Maria Pia Guidotti et Flora Pedrini, ainsi que les étudiantes du Master en Logopédie de l'Université de Neuchâtel, en particulier Céline Annen, Laura Buetti et Tiziana Bignasca.

Un remerciement particulier va à mes relecteurs : Mélanie Bernasconi, Christine Da Silva Genest, Virginie Degoumois, Marine Le Mené, Stéphane Jullien et Cécile Petitjean.

“Cadranno i secoli, gli dei e le dee, cadranno torri, cadranno regni e resteranno di uomini e di idee, polvere e segni,ma ora capisco il mio non capire, che una risposta non ci sarà, che la risposta sull' avvenire è in una voce che chiederà: Shomèr ma mi-llailah”

F. Guccini, *Shomèr ma mi-llailah*

« 11 Prophétie sur Duma. On me crie de Séir: Sentinelle, qu'en est-il de la nuit? Sentinelle, qu'en est-il de la nuit? **12** La sentinelle dit: Le matin vient, et la nuit aussi. Si vous voulez interroger, interrogez; revenez encore. »

Esaïe 21,11-12

TABLE DES MATIÈRES :

TABLE DES MATIÈRES : **15**

AVANT-PROPOS **19**

PARTIE I **23**

1 QUELQUES REPERES THEORIQUES POUR L'ACQUISITION DU LANGAGE **25**

1.1 L'INTERACTION HUMAINE COMME MOTEUR DU DEVELOPPEMENT 25

1.1.1 Quantité et qualité du langage adressé à l'enfant *30*

1.1.2 Variations dans l'adaptation des mères *37*

2 LES TROUBLES SPECIFIQUES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE **41**

2.1 DEFINITION, CRITERES ET CLASSIFICATIONS 41

2.1.1 Fluidité du diagnostic et évolution des troubles *45*

2.2 CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES 47

2.2.1 Caractéristiques spécifiques des TDL en français et en italien *51*

2.3 CARACTÉRISTIQUES PRAGMATIQUES ET DISCURSIVES 53

2.3.1 Niveau pragmatique et niveau formel : quel rapport ? *54*

2.3.2 Spécificités pragmatiques, discursives, interactionnelles et dialogiques *56*

2.3.3 Jeu symbolique *59*

2.3.4 Narration *63*

2.3.5 Influence de la situation : *68*

2.4 TDL ET LA PRISE EN COMPTE D'AUTRUI 70

2.5 LES ADULTES FACE AUX ENFANTS PRÉSENTANT DES TDL 74

3 LES CONDUITES EXPLICATIVES-JUSTIFICATIVES : DEFINITIONS ET DEVELOPPEMENT **83**

3.1 POURQUOI ÉTUDIER LES EXPLICATIONS ET LES JUSTIFICATIONS ? 83

3.2 EXPLICATIONS ET JUSTIFICATIONS : À LA RECHERCHE D'UNE DÉFINITION 86

3.3 TYPES D'EXPLICATIONS ET DE JUSTIFICATIONS 96

3.4 PEUT-ON DELIMITER LES NOTIONS D'EXPLICATION ET CELLE DE JUSTIFICATION ? 103

3.5 DÉVELOPPEMENT DE LA CAPACITÉ D'EXPLIQUER / JUSTIFIER : 106

3.6 LES EXPLICATIONS ET LES JUSTIFICATIONS DES ADULTES DANS DES INTERACTIONS AVEC UN ENFANT 118

3.7 EXPLICATIONS, JUSTIFICATIONS ET TROUBLES DU LANGAGE 120

4 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES **127**

4.1 PROBLÉMATIQUE 127

4.2 HYPOTHESES 133

PARTIE II **139**

5 METHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNEES 143

5.1 POPULATION 143

5.2 PRE-TEST : 148

5.3 DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE ET SITUATIONS D'INTERACTION 151

PARTIE III 155

6 METHODE ET CATEGORIES D'ANALYSES : PRINCIPES GENERAUX 159

6.1 UNITES OPERATIONNELLES 159

6.2 OPTIONS STATISTIQUES 164

7 METHODE ET CATEGORIES D'ANALYSE : FONCTIONNEMENT DES INTERACTIONS 169

7.1 PARTICIPATION DES INTERACTANTS 170

7.2 TYPES D'INTERVENTIONS VERBALES 171

7.3 TYPES DE QUESTIONS DES MERES 178

7.4 HYPOTHÈSES OPÉRATIONNELLES 181

8 RESULTATS : FONCTIONNEMENT DES INTERACTIONS 185

8.1 PARTICIPATION DES INTERACTANTS 185

8.2 TYPES D'INTERVENTION 196

8.3 TYPES DE QUESTIONS DES MERES 211

9 METHODE ET CATEGORIES D'ANALYSE : EXPLICATIONS ET JUSTIFICATIONS 221

9.1.1 A la recherche d'une frontière : cas incertains et cas exclus 230

9.2 SYNTHESE DES CRITERES D'IDENTIFICATION DES EXPLICATIONS ET DES JUSTIFICATIONS: 242

9.3 CONFIGURATION DIALOGIQUE 244

9.4 PORTEE DES CONDUITES EXPLICATIVES-JUSTIFICATIVES 248

9.5 PRESENCE D'UN CONNECTEUR 253

9.6 ACCEPTATION DES CEJ 256

9.7 HYPOTHESES OPERATIONNELLES 264

10 RESULTATS 269

10.1 TAUX DE CEJ 269

10.2 CONFIGURATION DIALOGIQUE 284

10.3 PORTEE DES CONDUITES EXPLICATIVES-JUSTIFICATIVES 302

10.4 PRESENCE D'UN CONNECTEUR 317

10.5 ACCEPTATION 333

PARTIE IV. 343

11 DISCUSSION 347

11.1 FONCTIONNEMENT DES INTERACTIONS: SYNTHÈSE DE RÉSULTATS 348
11.2 FONCTIONNEMENT DES INTERACTIONS : DISCUSSION 354
11.3 CONDUITES EXPLICATIVES-JUSTIFICATIVES : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS 356
11.4 CONDUITES EXPLICATIVES ET JUSTIFICATIVES : DISCUSSION 368
11.5 ETAYAGE DES MERES ET EXPLICATIONS /JUSTIFICATIONS 374

12 CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES 379

13 BIBLIOGRAPHIE 385

PARTIE V. 415

ANNEXES 415

ANNEXE 1 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES RÉSULTATS AUX TESTS DE LANGAGE 417
ANNEXE 2 : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION 419
ANNEXE 3 : TABLEAUX DÉTAILLÉES DES ANALYSES STATISTIQUES 421
ANNEXE 4 : TRANSCRIPTIONS 507

Avant-propos

Sous l'influence des théories socio-interactionnistes, le rôle des parents dans la prise en charge thérapeutique des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage (TDL) est devenu de plus en plus central et fondamental, aussi bien dans la phase de consultation que dans la phase de traitement (comme dans les cas de guidance parentale). L'importance du rôle de l'environnement dans l'acquisition du langage a été amplement démontrée. Cependant, indépendamment du rôle que l'on veut attribuer à la composante génétique ou biologique, d'un point de vue pratique, le système social et éducatif peut plus facilement intervenir et influencer l'environnement qui entoure l'enfant que son bagage génétique. Pour ce faire, il est impératif de mieux connaître les caractéristiques de cet environnement. En particulier, il est important de mieux comprendre comment les enfants avec TDL interagissent avec d'autres locuteurs et notamment avec leur mère. Plusieurs recherches se sont ainsi focalisées sur les capacités dialogiques et discursives des enfants, ainsi que sur les interactions que ces derniers ont avec leur mère.

Une étude dans cette direction s'est déroulée sous la direction de la Prof. G. de Weck (Université de Neuchâtel) et de la Prof. A. Salazar Orvig (Université de Paris 3 – Sorbonne Nouvelle) grâce aux subsides du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (subside n° 111938 : Les interactions mère-enfant dysphasique en situation logopédique et n° 124744 : Les interactions mère-enfant en situation logopédique: dynamique interactionnelle et étayage). Ce projet de recherche s'est intéressé aux compétences interactionnelles et dialogiques des enfants avec un trouble du développement du langage. Notre objectif est d'investiguer une conduite pragmatique et interactionnelle précise : l'explication et la justification. Nous nous focaliserons sur l'analyse des productions verbales dans des dyades italophones et francophones avec des enfants de 4 à 7 ans dans deux activités différentes (un jeu symbolique et une lecture conjointe d'un livre en images). Ce choix permettra à la fois de discuter la notion d'étayage et les comportements interactionnels et discursifs des enfants avec TDL, en particulier les dysfonctionnements pragmatiques et discursifs, en milieux italophone et francophone.

Ce travail comporte quatre parties. Dans la partie I «Acquisition, pathologie du langage et explications/justifications : un état de l'art interactionniste », nous abordons la question de l'acquisition du langage d'un point de vue interactionniste (Chapitre 1) pour ensuite détailler les principales définitions et classifications ainsi que les principales caractéristiques des enfants présentant un trouble du développement du langage (Chapitre 2). Le chapitre 3 présente les conduites qui nous intéressent dans ce travail, les explications et les justifications, à la fois d'un point de vue théorique et d'un point de vue développemental. Dans le chapitre 4, qui conclut cette partie théorie, nous présentons notre problématique et nos hypothèses générales.

Dans la partie II « Options méthodologiques », nous présentons nos options méthodologiques relatives à la population étudiée (5.1), les pré-tests (5.2) ainsi que la démarche expérimentale (5.3). Nous exposonsen détail les activités que nous avons proposées aux dyades participant à notre recherche (un jeu symbolique et une lecture conjointe d'un livre sans texte) ainsi que les caractéristiques de ces deux situations.

Afin de permettre une lecture plus aisée, nous présenterons notre méthodologie d'analyse dans la partie III (« Analyses et résultats »).

Ainsi, dans le chapitre 6, nous présentons deux aspects généraux de notre recherche : la description de nos unités de travail (le tour de parole et l'intervention) et les méthodes d'analyse statistique qui ont été utilisées dans ce travail. Le chapitre 7 est consacré à une analyse générale des interventions des mères et des enfants, qui vise à saisir le comportement dialogique des dyades dans les deux situations. Ces analyses portent sur la participation verbale, les types d'interventions et les types de questions produites par les mères et sont faites dans le but de mieux comprendre les contextes interactionnels dans lesquels se situent les conduites explicatives et justificatives. Dans le chapitre 8 sont présentés les résultats relatifs à ces analyses.

Dans le chapitre 9, nous détaillons les analyses portant sur la thématique des conduites explicatives et justificatives et explicitonsles critères d'identification de ces conduites. Après avoir repéré les explications des mères et des enfants, les *explanantia* et les *explananda* sont analysées de manière à rendre compte de

leurs caractéristiques linguistiques et pragmatiques. Nous avons ainsi analysé et comptabilisé des taux d'explications/justifications, leur configuration dialogique (de manière à pouvoir rendre compte de la gestion interactionnelle de cette conduite), le domaine d'utilisation de ces conduites ainsi que la présence ou l'absence d'un marqueur entre l'*explanandum* et l'*explanans*. Une section est dédiée aux réactions des mères aux conduites explicatives et justificatives des enfants. Dans le chapitre 10, nous présentons les résultats relatifs à ces analyses. Une analyse qualitative des séquences considérées comme étant des conduites explicatives/justificatives accompagne la quantification pour rendre compte notamment de certaines caractéristiques de ces conduites.

Dans la quatrième partie de ce travail (« Discussions conclusions, perspectives »), nous discutons les résultats obtenus (11). Une section est plus particulièrement consacrée au rapport entre explication/justification et étayage. Enfin, ce travail se clôt sur une conclusion et des perspectives d'analyse (Chapitre 12).

Partie I.
Acquisition, pathologie du langage et explications/justifications : un état de l'art interactionniste

1 Quelques repères théoriques pour l'acquisition du langage

L'acquisition du langage intéresse l'humanité depuis au moins 2600 ans (cf. Bernicot & Bert-Erboul, 2009 pour une synthèse). Si pendant deux millénaires l'objectif a été intrinsèquement politique (déterminer la langue la plus ancienne pour augmenter ou justifier son prestige), l'acquisition du langage est devenue l'objet de réflexions de philosophes comme Descartes, Rousseau et Saint Augustin.

L'approche « scientifique » est, par contre, assez récente. L'étude du développement du langage a énormément profité de l'avancement technologique du siècle dernier. Les méthodologies ont-elles aussi considérablement évolué, de la prise de note sur un cahier (Darwin, 1877 ; Grégoire, 1937,1947) à l'enregistrement audio jusqu'aux enregistrements vidéos et à la neuro-imagerie. Cette évolution méthodologique a bien évidemment influencé, la granularité de l'analyse ainsi que les questions de recherche (de Weck, 1996).

Dans ce chapitre nous allons présenter, en guise d'introduction, notre approche théorique de l'acquisition du langage, sans pour autant exposer de manière exhaustive les étapes du développement langagier de l'enfant (cf. pour des synthèses Bernicot & Bert-Erboul, 2009 ; Kail & Fayol, 2000a ; 2000b). Nous allons revenir dans les chapitres 2 et 3 sur les aspects développementaux nécessaires pour supporter théoriquement notre travail et pour poser les bases de notre recherche. Dans ce chapitre nous allons donc présenter les traits généraux du développement du langage d'un point de vue interactionniste.

1.1 L'interaction humaine comme moteur du développement

Les chercheurs ne se sont pas limités à décrire des faits mais ont également formulé des théories pour expliquer leurs observations, et nous disposons donc aujourd'hui de nombreuses approches théoriques s'occupant de l'acquisition du langage. L'approche théorique de référence influence pour une large part la méthode de récolte des données, les analyses ainsi que les questions que les chercheurs se posent à propos du développement du langage. Ces approches peuvent être catégorisées en plusieurs ensembles (plus ou moins homogènes)

selon différents critères. Une classification courante est construite sur la dichotomie (ou mieux sur le continuum) « inné-acquis ».

En suivant Ambridge et Lieven (2011), nous pouvons regrouper en une première famille de théories les modèles explicatifs du développement du langage qui assument que des aspects centraux des connaissances linguistiques ne sont pas acquis mais innés. Ces théories, très souvent liées aux travaux de Chomsky (1969) et à leurs évolutions ou variations (cf. Pinker, 1984 ; 1994), sont pour la plupart générativistes, c'est-à-dire qu'elles présupposent que les connaissances grammaticales des enfants sont composées de règles formelles qui agissent sur des catégories linguistiques abstraites et des syntagmes.

La deuxième famille de théories regroupe les modèles selon lesquels les enfants ne disposent pas de connaissances innées de la grammaire mais uniquement d'une capacité à apprendre le langage, qui pourrait être innée et spécifique aux humains (cf. Elman *et al.*, 1996 ; MacWhinney, 1999 ; Nelson, 1996 ; Slobin, Gerhard, Kyratzis & Guo, 1996 ; Tomasello, 2005 ; ainsi que la synthèse de Chapman, 2003). Cela implique que les enfants acquièrent les catégories grammaticales en les généralisant à partir de l'environnement linguistique qui les entoure. Ces théories ne sont pas générativistes mais, pour une grande partie d'entre elles, fonctionnalistes (ou *usage-based*), c'est-à-dire qu'elles considèrent que l'acquisition du langage par l'enfant est guidé par son désir (ou la nécessité) d'utiliser le langage pour accomplir des fonctions communicatives et comprendre les énoncés d'autrui. Ces théories peuvent être décrites comme émergentistes[1] en cela que la grammaire émerge de l'utilisation du langage. Ces théories peuvent également être socio-pragmatiques dans le sens où elles considèrent qu'une compétence centrale dans l'acquisition du langage est celle de faire des inférences socio-pragmatiques en rapport avec le focus d'attention de l'interlocuteur et de ses intentions de communication. Dans ce sens, en adoptant une perspective pragmatique ou discursive, l'acquisition du langage n'est pas comprise comme une simple mise en place de compétences phonologiques,

[1] Parfois, le terme « émergentiste » est utilisé dans le cadre de théories qui considèrent que les catégories grammaticales émergent des généralisations que font les enfants.

lexicales et syntaxiques, mais également et surtout comme l'acquisition par l'enfant de la capacité à utiliser le langage pour communiquer dans un environnement social (François, 1993). Ainsi, entrer dans le langage signifie « entrer dans le discours qui demande que les deux partenaires d'un dialogue interprètent une communication et son intention » (Bruner, 1983/1987 : 33). Pour reprendre les termes de Levy et Nelson (1994 : 386) : "that discourse is the source of knowledge of language forms, and that discourse is the context within which the meaning and use of language forms is developed and elaborated".

Les théories socio-pragmatiques s'enracinent, pour la plupart, dans deux cadres de référence : le constructivisme, qui trouve ses sources dans les travaux de Piaget (cf. par exemple, 1936), et l'interactionnisme socioconstructiviste (cf. les travaux fondateurs de Vygotsky (1934/1985) et la redécouverte de ce dernier par Bruner *et al.* 1956 ; Bruner 1983/87).

Le postulat central des théories interactionnistes est que les enfants acquièrent leurs capacités langagières en interaction avec des locuteurs plus compétents qu'eux. Vygotsky (1934/1985) considère que le langage est un instrument de l'activité humaine qui se développe dans un premier temps sur le plan social /collectif, qui sert à influencer le comportement d'autrui (sociogenèse) et qui s'intériorise par la suite jusqu'à devenir individuel. De la même façon, les signes sont au début des médiateurs entre les personnes et contribuent seulement par la suite au développement de la pensée verbale.

L'un des concepts clé de la théorie du psychologue russe est le concept de « zone proximale de développement » qu'il définit comme suit :

> « La distance entre le niveau actuel de développement tel qu'on peut le déterminer à travers la capacité de l'enfant de résoudre seul un problème, et le niveau potentiel de développement tel qu'on peut le déterminer à travers ses capacités de résoudre un problème lorsque l'enfant est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus experts » (1978, p. 86)

Il faut donc prendre en compte deux niveaux de développement, celui déjà atteint par l'enfant et celui qu'il pourrait atteindre en étant aidé par des tiers.

Ainsi, la théorie socio-interactionniste est une théorie du développement fondée sur les interactions entre un enfant (et ses potentialités génétiques, soit des facteurs internes) et l'environnement humain (facteurs externes) (Bernicot & Bert-Erboul, 2009 ; Laval, 2007). Ces théories, tout du moins dans leur forme actuelle, reconnaissent donc un rôle important à l'environnement, et en particulier à l'interaction sociale, sans pour autant exclure complètement l'apport des aspects biologiques. L'esprit et le cerveau se développeraient à partir du matériel génétique dont l'être humain dispose, en fonction des contraintes socio-culturelles. Avant de préciser davantage les caractéristiques et le rôle du langage adressé aux enfants et des interactions, il est important de préciser ce que signifie pour nous « acquérir le langage ».

Il est intéressant, à ce propos, de reprendre la vision du langage telle que Wittgenstein l'expose dans son ouvrage « *Investigations Philosophiques* » paru en 1953 (réed. 1986). Pour ce philosophe, le langage est un système de conventions sociales qui inclut des règles (conventionnelles) d'utilisation du langage dans différents contextes. Les différents contextes impliquent donc des règles d'utilisation différentes pour les différents contextes d'utilisation (que l'auteur appelle « jeux de langage ») et la signification d'un mot dépend ainsi du contexte d'utilisation. Ces règles ne sont pas individuelles (ou privées) mais relèvent de la communauté de pratiques.

Cette réflexion nous amène aux travaux d'inspiration **socio-discursive** (Bronckart, 1997 ; de Weck, 2002 ; Salazar Orvig, 2002). Cette approche considère que les enfants ne doivent pas uniquement acquérir des structures ou une compétence linguistique abstraite mais qu'ils doivent s'approprier des actions langagières (Bronckart, 1996) situées dans un contexte social donné. Ces acquisitions, qu'on les appelle « conduites linguistiques » (François et al., 1984), « types de texte » (Bronckart *et al.*, 1985) ou « conduites langagières » (Espéret, 1990), renvoient à l'idée qu'il existerait des unités qui correspondraient « à un modèle local de fonctionnement langagier, et donc d'acquisition du langage ; la tâche globale à laquelle l'enfant serait ainsi confronté dans son développement consisterait à construire un répertoire de conduites langagières, adaptées aux situations de discours qu'il rencontre » (Espéret, 1990 : 126). Ces productions

langagières suivent les contraintes en vigueur dans la société. Selon de Weck (2005b), ces conceptions convergent sur le fait que « le langage n'est pas une connaissance en soi mais que son utilisation est de l'ordre de l'action ou de la conduite finalisée, comme d'autres activités humaines, ayant pour objectif d'agir sur autrui, de l'influencer » (p.181).

Ces travaux s'inspirent, d'une part, des travaux sur les genres de discours de Bakhtine (1978, 1984) et, d'autre part, sur la théorie de l'action issue du milieu de la psychologie historico-culturelle soviétique (Leontiev, 1981; Luria, 1976 ; Vygotsky 1934/1985).

Dans cette perspective les types de discours se caractérisent par leur ancrage dans le contexte de production (cf. par exemple Bronckart *et al.*, 1985 ; Bronckart, 1996 ; de Weck, 1991 ; de Weck & Rosat, 2003). Deux axes principaux sont retenus : « sur l'axe du rapport au référent, l'ancrage peut être disjoint ou conjoint, selon que les événements évoqués sont présentés comme distants (disjonction) ou non (conjonction) du moment de production » (de Weck 2005b : 182); sur l'axe du rapport à la situation matérielle, l'ancrage d'un discours peut être impliqué ou autonome, selon que le discours fait référence (implication) ou non (autonomie) à des paramètres de la situation matérielle. Ces deux axes influencent notamment les caractéristiques linguistiques et discursives (Adam, 1992) des différents textes par la manière dont ces types de discours sont organisés et structurés (planification) et en fonction des ressources langagières adéquates pour la production de ces textes (textualisation).

Dolz, Pasquier et Bronckart (1993) montrent que pour s'approprier des genres de textes les enfants doivent développer trois capacités strictement interconnectées : des capacités d'actions (c'est-à-dire la capacité à agir directement sur autrui et les potentialités d'utilisation du langage), des capacités discursives (c'est-à-dire la capacité à déterminer quel type de discours ou de conduite langagière est pertinent par rapport à l'action langagière à réaliser), et, enfin, des capacités linguistico-discursives (c'est-à-dire la planification et la textualisation).

Si l'acquisition du langage est considérée « comme fondamentalement dialogique et visant à l'acquisition des diverses conduites langagières en vigueur dans la

société » (de Weck, 1998 : 13), il est nécessaire, pour le chercheur qui s'intéresse à cette problématique, d'étudier plusieurs situations étant donné « [qu'] aucune activité langagière ne peut à elle seule rendre compte des capacités langagières des locuteurs » (de Weck, 2005b : 146).

Par ailleurs, il faut préciser que les caractéristiques discursives et pragmatiques ne sont pas des acquisitions successives qui s'ajoutent aux acquisitions formelles. Toutefois, si, d'un côté, le dialogue soutient l'acquisition des formes (Salazar Orvig, Fayolle, Hassan, Leber-Marin, Marcos & Morgenstern, 2004 ; Salazar Orvig, Marcos, Morgenstern, Hassan, Leber-Marin & Parès, 2010a), il faut signaler de l'autre côté que les facteurs pragmatiques jouent un rôle dans l'acquisition des formes linguistiques, comme l'a montré Serratrice (2005) pour l'acquisition des pronoms clitiques sujet en italien. Par ailleurs, l'acquisition des caractéristiques dialogiques et pragmatiques est simultanée à l'acquisition de certaines formes, comme l'ont montré Salazar Orvig, Marcos, Morgenstern, Hassan, Leber-Marin & Parès (2010b) pour l'acquisition des pronoms clitiques en français.

Ces précisions faites, nous pouvons maintenant présenter plus en détail le rôle des interactions dans l'acquisition du langage. Nous allons dans un premier temps présenter quelques recherches qui montrent la relation entre la quantité de langage adressé aux enfants et le développement langagier de ceux-ci. Dans un second temps, nous allons détailler les caractéristiques du langage des adultes adressé aux enfants ainsi que ses variations.

1.1.1 Quantité et qualité du langage adressé à l'enfant

Le rôle central de l'environnement a été montré par différentes études (cf. par exemple : Barnes *et al.*, 1983 ; Hoff-Ginsberg, 1998). De plus, pour vérifier la part de l'environnement et du facteur biologique, plusieurs projets longitudinaux se sont intéressés au développement du langage chez des enfants adoptés ou chez des jumeaux mono ou dizygotes, comme par exemple la *Twins Early Development Study,* basée au King College de Londres, dans laquelle collaborent plusieurs généticiens, logopédistes, psychologues, linguistes et représentants d'autres disciplines. Ils ont étudié environ 15'000 couples de jumeaux nés en 1994, 1995 et 1996 en Angleterre. Les résultats obtenus indiquent que si la

production vocale (en termes d'habiletés articulatoires) semble davantage influencée par des questions génétiques, le langage est quant à lui fortement lié à l'environnement (Hayou-Thomas *et al.*, 2010), ce dernier se modifiant et s'adaptant en fonction des dispositions de l'enfant. L'environnement entourant l'enfant joue donc un rôle à lui tout seul mais également en interaction avec le bagage biologique de l'enfant. Les résultats concernant la lecture semblent également aller dans la même direction. Harlaar *et al.* (2008) ont en fait montré que le décryptage est lié dans une plus large mesure à la composante biologique mais que la compréhension d'un texte (fondamentale quand l'enfant doit passer de la phase « apprendre à lire » à celle de « lire pour apprendre ») est dans une plus large mesure liée à des facteurs externes. Toujours au niveau macro-quantitatif, la variabilité de l'environnement joue également un rôle : Friend *et al.* (2009) ont montré que le facteur biologique a une plus grande importance lorsque les parents ont un niveau d'éducation plus haut[2]. Les premiers résultats du projet « Early Language in Victoria Study » (cf. Reilly *et al.*, 2010), une étude longitudinale sur 1910 enfants australiens, vont dans la même direction. De plus, l'étude de Hart et Risley (1995) a montré que la quantité d'exposition au langage parental adressé aux enfants varie grandement d'une famille à l'autre et que la quantité et la qualité du langage parental dans les premiers trois ans de vie d'un enfant sont fortement corrélées avec l'étendue du vocabulaire des enfants à 3 et à 9 ans.

Comme nous venons de le voir, le rôle de l'environnement semble avoir un impact essentiel sur l'acquisition du langage, mais les chercheurs ne se sont pas limités à des études corrélationnelles entre quantités de langage. Ils ont également étudié les contextes dans lesquels les interactions adulte-enfant ont lieu et les particularités du langage des adultes dans ces contextes. En effet, si l'on considère que l'interaction est essentielle dans le développement du langage, il est donc central d'en comprendre les caractéristiques et les spécificités. Pour cela,

[2] Les conclusions qu'on peut tirer d'études similaires effectuées avec des enfants présentant des troubles du développement du langage (Tomblin et al., 1997 ou la synthèse de Stromswold, 1998) sont opposées. Les troubles du langage semblent en fait avoir une forte composante génétique. Nous reviendrons sur les troubles du développement du langage dans le chapitre 2.

il est impératif d'analyser en détail les productions orales des adultes lorsqu'ils s'adressent aux enfants.

La littérature est riche d'études qui montrent que l'influence de l'interaction n'est pas résumable à la formule « plus on parle à l'enfant plus celui-ci va développer son langage », mais il semble également que la qualité du langage adressé ait une influence importante. Ainsi les épisodes d'attention conjointe semblent être particulièrement importants (Moore & Dunham, 1995). Par exemple, la prise en compte du focus attentionnel de l'enfant influencerait le rythme d'acquisition du vocabulaire (Tomasello & Todd, 1983).

Tomasello et Farrar (1986) ont étudié deux conditions dans lesquelles des nouveaux mots sont présentés aux enfants : dans la première de ces conditions, l'observateur dénomme ce que l'enfant est en train de regarder ; dans la seconde, l'observateur dénomme un autre objet qu'il montre à l'enfant sans que cet objet n'ait été dans le focus attentionnel de l'enfant. Leur recherche montre, dans une seconde phase, que les enfants ont une meilleure compréhension du mot qui leur a été proposé dans la première condition. Tomasello et Todd (1983) ainsi que Tomasello et Farrar (1986) ont également étudié des dyades mère-enfant de manière longitudinale et ils ont pu montrer que l'étendue du vocabulaire est liée au nombre d'épisodes d'attention conjointe et à la proportion de références que la mère a produit pendant ces épisodes. De plus, Saxon (1997) a montré que la durée des épisodes d'attention conjointe entre 6-8 mois corrèle positivement avec l'étendue du vocabulaire à 17 et 24 mois, ce qui signifie que plus les épisodes d'attention conjointe sont longs plus étendu sera le vocabulaire.

Par ailleurs, les contextes interactionnels dans lesquels se déroulent les interactions adulte-enfant présentent des caractéristiques spécifiques. Concernant ces séquences d'interaction, Bruner (1975a, 1975b), étudiant des dyades mère-enfant, en a montré le caractère formaté et leur structure dialogique. Bruner et collaborateurs parlent de formats d'actions (Ninio & Bruner, 1978). Ces interactions routinières, basées sur des scénarios et des scripts partagés par l'adulte (notamment la mère) et l'enfant, permettent à ce dernier de se repérer dans un contexte qui lui est familier (Ninio, 1980 ; Snow & Goldfield, 1983 ; Short-

Myerson & Abbeduto, 1997). Il est important de préciser que pour Nelson (1986) les scripts (ou *events*) sont des composantes d'organisation de la cognition humaine.

Si, que ce soit pour l'acquisition lexicale ou pour l'acquisition syntaxique, l'enfant semble enchaîner sur les productions de l'adulte de manière imitative dans un premier temps, puis dans un second temps de manière autonome, le langage des adultes est plus qu'un simple modèle pour les enfants (Snow et Ferguson, 1977 ; Bruner, 1983/1987).

Du côté des enfants, c'est en interaction qu'ils peuvent pratiquer les formes qui leur permettent d'exprimer leurs intentions communicatives, et cela dans les trois périodes d'acquisition traditionnellement mises en évidence par les chercheurs (pré-linguistique, du langage et de la langue). Ainsi, pendant la période pré-linguistique, Bruner (1983/1987) a mis en évidence que les premiers gestes de pointage sont des actes communicatifs qui s'inscrivent dans des échanges sociaux qui ont du sens entre un adulte et un enfant. Il est intéressant de noter que nous pouvons observer dans ces gestes des actes de langage que l'on retrouvera plus tard exprimés de manière verbale. Bates, Camaioni et Volterra (1975), qui assignent au pointage un rôle d' «outil social », montrent que les jeunes enfants utilisent le pointage avec une fonction proto-impérative (pointer pour que l'adulte amène un objet à l'enfant) et proto-déclarative (attirer l'attention de l'adulte). Dans une étude plus récente, Tomasello et collaborateurs (2007) montrent que, lors de leurs apparitions vers 12 mois, les pointages possèdent déjà des caractéristiques propres au langage, comme la prise en compte des intentions, de l'attention et des connaissances de l'interlocuteur. On peut ainsi reconnaître dans ces gestes des logiques de coopération propres à l'être humain (aider en informant et partager des émotions et des attitudes). Ces résultats montrent également une continuité entre les développements.

Plus tard, lors de la phase de transition entre des holophrases et le début de la combinatoire (énoncés à deux éléments), l'enfant semble « distribuer » une même intention communicative sur plusieurs tours de parole, et ce avant d'être capable

d'articuler deux termes dans un même énoncé (Veneziano, Sinclair, & Berthoud, 1990), ce que Scollon (1979) appelle « constructions verticales ».

Les productions des enfants semblent donc se positionner progressivement sur un continuum allant de la polygestion à la monogestion. Cela signifie qu'un enfant ne peut pas encore « produire tout seul ce qu'il produit grâce au fonctionnement conversationnel et au cadre fourni par l'adulte » (Veneziano, 1997 : 199). Ce patron n'est pas observable uniquement dans les premières productions des enfants mais se retrouve dans la production de conduites discursives et des genres de discours.

L'enfant appuie donc ses productions verbales sur les contributions d'un locuteur plus compétent. Cela est possible grâce aux caractéristiques des productions des adultes lorsqu'ils interagissent avec un enfant. Par exemple, le rôle des mères semble primordial pour l'entrée des enfants dans la signification : les mères témoignent d'une tendance à sur-interpréter les productions vocales des enfants et à traiter le comportement de ces derniers comme s'il était signifiant (Veneziano, 1997).

Plus généralement, plusieurs auteurs ont désormais mis en évidence des particularités dans les productions orales des adultes lorsqu'ils s'adressent à un enfant.

On peut résumer avec la notion de « langage modulé » (Snow, 1977 ; Veneziano, 1987) les procédés que l'adulte semble mobiliser pour entrer dans la zone proximale de développement de l'enfant. Il s'agit principalement de modifications/adaptations de l'hauteur tonale, du rythme d'élocution, de l'utilisation prédominante de mots fréquents ou à référence concrète et de redondance, de la réduction de la longueur des énoncés, de simplifications et de marquages de l'attention conjointe.

Le langage modulé peut être autant explicite qu'implicite (Demetras, Nolan, & Snow, 1986) et contenir plus ou moins de questions et/ou de commentaires (Fivush & Fromhoff, 1988) et d'interventions recourant au langage non littéral (Sell, Kreuz, & Coppenrath, 1997).

Un aspect intéressant de l'adaptation des adultes se situe dans le lien sémantique entre des paires d'énoncés produits par un enfant et sa mère, c'est-à-dire lorsque l'énoncé de la mère porte sur le même thème que celui de l'enfant. En effet, suite à la production d'un enfant, les adultes (la littérature reporte souvent le cas des mères) répètent (en donnant une sorte d'accusé de réception) l'énoncé de l'enfant, le reformulent au niveau phonologique, lexical ou morphosyntaxique ou peuvent faire des extensions, c'est-à-dire ajouter des éléments thématiques liés à l'énoncé de l'enfant pour le compléter (cf. également la synthèse de Marcos, 2004). Ces épisodes de contingence sémantique semblent avoir un rôle important et positif sur l'acquisition du langage (Snow, Perlman & Nathan, 1987 ; Pine, 1994).

Les reformulations semblent être le cas par excellence de répliques liées sémantiquement (Conti-Ramsden & Adams, 1998). Il est important de signaler que la reformulation a deux fonctions principales : permettre à la communication de se poursuivre et agir comme des corrections implicites de l'énoncé de l'enfant (Clark, 1999 ; Farrar, 1992 ; Saxton, 2000, 2005 ; Chouinard & Clark, 2003). C'est-à-dire que les reformulations permettent à l'adulte de confirmer l'intention communicative de l'enfant (Chouinard & Clark, 2003) et de la replacer dans la conversation en cours (Bernicot, Salazar Orvig & Veneziano, 2006) avec une forme adéquate.

Baker et Nelson (1984) ainsi que Nelson *et al.* (1973) ont étudié l'impact de la reformulation avec des études expérimentales. Ainsi, les enfants qui étaient dans le groupe « reformulation » présentent de meilleurs résultats au niveau des différentes formes linguistiques proposées à la fin de l'expérimentation que ceux qui étaient dans le groupe d'enfants auxquels les expérimentateurs n'ont pas fourni de reformulations.

Pour décrire le rôle des adultes, Bruner a développé au fil de ses travaux la notion d'étayage. Les processus d'étayage sont intrinsèquement liés au concept de « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1934/1985). Il s'agit des interventions de l'adulte qui visent à aider l'enfant et lui permettent de résoudre des problèmes qu'il ne savait pas résoudre tout seul auparavant (Bruner 1983/1987). Wood, Bruner et Ross (1976), en étudiant le rôle des mères en

interaction avec leur enfant dans une situation de construction d'une pyramide avec des cubes en bois, ont repéré six fonctions principales de tutorat :

- L'enrôlement dans la tâche : le tuteur engage l'intérêt et l'adhésion de l'enfant pour une tâche sélectionnée ;
- la réduction des degrés de liberté : en réduisant la liberté d'action de l'enfant, le tuteur simplifie la tâche du novice ;
- le maintien de l'orientation : l'expert cherche à éviter que le novice ne s'éloigne de la tâche sélectionnée, en essayant de faire converger l'attention sur la tâche tout en évitant les distractions ;
- la conduite de signalisation des caractéristiques déterminantes pour l'exécution de la tâche ;
- la démonstration : le tuteur présente des modèles de solution.

Pour mettre davantage en évidence, d'une part, la nature essentiellement langagière de l'étayage indépendamment de l'objet sur lequel il porte et, d'autre part, l'importance du dialogue, de Weck (1998), en référence à Hudelot et Vasseur (1997), retient trois sens pour le concept d'étayage (p. 14):

- « l'étayage comme réaction aux dires des autres […] dans le cadre des interactions adulte-enfant, les dialogues présentant souvent une structuration où la dépendance aux dires de l'autre est très forte et prévisible, ce que Bruner appelait les formats (exemples : dialogues à propos d'images, d'activités routinières ou encore lors des premières évocations d'événements vécus).

- L'étayage comme ressource pour le novice : dans le cadre des formats, les interventions de l'expert sont une source importante d'aide pour le novice qui peut prendre appui sur les connaissances de l'expert, celui-ci assurant la poursuite et la cohérence du dialogue.

- L'étayage comme déclencheur d'activité : « […] l'étayage permettant au novice de faire avec l'expert ce qu'il n'aurait pas pu faire tout seul. »

Ces considérations nous permettent de concevoir cette adaptation langagière de l'adulte comme un *réglage minutieux* (McTear & Conti-Ramsden, 1996). Cette

adaptation est particulièrement visible dans le fait que le développement progressif du langage de l'enfant entraîne une complexification du langage de la mère (D'Odorico, Salerni, Cassibba, & Jacob, 1999 ; Snow, 1972).

Comme nous l'avons dit plus haut, entrer dans le langage signifie entrer dans les genres de discours qui le composent. En effet, les adultes ne soutiennent pas uniquement les aspects formels du langage. Ainsi, comme le relève de Weck (1998), on peut reconnaître quatre fonctions principales de l'étayage à un niveau discursif :

- Fonction de recadrage du genre de dialogue : l'adulte guide l'enfant dans le maintien du genre discursif sélectionné et l'aide à prendre en charge le rôle discursif qui lui est proposé dans le genre de discours en question.
- Fonction de planification du genre de dialogue : par certaines interventions, l'adulte cherche à cadrer l'enfant dans la planification du genre de dialogue (organisation du discours) en simplifiant le rôle discursif de l'enfant de manière à lui permettre de poursuivre le dialogue.
- Amélioration de la textualisation du genre de dialogue : l'adulte intervient dans le but de montrer à l'enfant, sur les plans énonciatif, phonologique, lexical et syntaxique, les caractéristiques déterminantes du genre de dialogue sélectionné ou pour faciliter l'intercompréhension entre interlocuteurs.
- Régulation de l'interaction : certaines interventions de l'adulte, n'étant pas strictement liées au genre de dialogue, « attestent que l'adulte s'aligne sur le mode de traitement que l'enfant adopte pour certains éléments du référent de manière à que le dialogue puisse se poursuivre » (de Weck, 1998, p. 20).

1.1.2 Variations dans l'adaptation des mères

Cependant, l'adaptation des mères n'est pas à voir comme un bloc unitaire mais comme variant en fonction des caractéristiques socio-culturelles dans lesquelles se déroulent les interactions, des styles maternels et des situations d'interaction.

Ainsi, à partir des études ethnographiques du développement du langage de Schieffelin (1985) et Ochs (1985), les connaissances sur le langage adressé aux enfants se sont élargies au-delà des adultes occidentaux de classe moyenne qui avaient été (et qui restent) l'objet d'étude privilégié dans ce domaine. Ces deux études longitudinales tissent un lien entre acquisition du langage et socialisation[3] (Ochs and Schieffelin, 1984/2001 ; 1995 ; 2008 ; Schieffelin & Ochs, 1986) chez deux peuples : les Kaluli en Papouasie Nouvelle Guinée pour Schieffelin et les Samoëns pour Ochs. Ces peuples présentent des caractéristiques sociétales différentes entre eux et par rapport à ce qu'on pourrait identifier comme « culture occidentale ».

Leurs recherches montrent que l'acquisition du langage est une partie intégrante de la socialisation (devenir un membre compétent d'un certain groupe social) et que les paradigmes de socialisation (avec les capacités biologiques des êtres humains) organisent l'acquisition du langage. Ces recherches montrent aussi que les descriptions dont on dispose concernent uniquement les adultes d'une société occidentale.

Une des différences les plus intéressantes à discuter dans cette section est celle qui porte sur la simplification. Contrairement aux adultes occidentaux, ni les personnes en charge des enfants Kaluli ni les Samoëns ne simplifient leur langage pour faciliter l'intégration des enfants. Les Kaluli ne simplifient pas leur langage car, dans leur représentation, cela aurait des conséquences néfastes sur le développement d'un langage compétent. Pour les Samoëns, la raison est que l'accommodation est réservée aux personnes d'un rang plus élevé que celui du locuteur. Ainsi, la simplification semble être un phénomène culturellement organisé. Cela implique que certains groupes sociaux tendent à adapter la situation aux besoins de l'enfant tandis que dans d'autres groupes c'est l'enfant qui doit s'adapter aux besoins de la situation. Cependant, ces tendances peuvent se modifier au cours du développement de l'enfant. Ainsi « *children's language is constructed in socially appropriate and culturally meaningful way* » (Ochs & Shieffelin, 1984/2001 : 307).

[3] Ce qui a donné lieu à un domaine d'étude appelé *language socialization.*

D'autres études ont comparé des sociétés qui pourraient être qualifiées d'occidentales tant au niveau de la gestion des jeux et de la place de l'enfant qu'au niveau du langage modulé. Ainsi, par exemple, les mères françaises semblent moins solliciter le jeu symbolique et offrir moins de louanges verbales à leurs enfants que les mères américaines[4] dans le jeu symbolique, tandis que chez les deux types de dyades des différences s'observent selon le sexe de l'enfant (Suizzo & Bornstein, 2006). D'autres études (Farver, 1993 ; Farver & Owes, 2004 ; New, & Richman, 1996) montrent que les mères italiennes pensent, comme les mexicaines, que le jeu est une activité dans laquelle un enfant doit s'engager avec ses pairs ou ses frères et sœurs plutôt qu'avec ses parents. Bernicot, Comeau et Feider (1994) ont comparé des dyades mère-fille francophones de France et du Québec et elles ont mis en évidence que les mères québecoises parlent davantage que les mères françaises en produisant un plus grand nombre d'actes assertifs et expressifs. Junefelt et Tulviste (1998) et Tulviste et Raudsepp (1997) ont montré que les mères estoniennes sont plus directives que les mères suédoises.

D'autres auteurs ont également mis en évidence l'existence de styles maternels. Par exemple, Bernicot (1995) a pu montrer que la distribution des actes de langage des mères diffère entre celles qui présentent un style interactif inductif et celles qui présentent un style interactif coercitif.

Finalement, le langage maternel est influencé par la situation d'interaction dans laquelle une mère et un enfant interagissent (Sorsby & Martelew, 1991). Snow *et al.* (1976) ont montré que le langage maternel est significativement plus complexe dans une situation de lecture conjointe que dans une situation de jeu libre alors que Snow *et al.* (1987) ont montré que le langage maternel est davantage modulé dans des activités non-routinières avec des jouets non familiers que dans des situations familières, routinières et structurées (Snow & Goldfield, 1983 ; Snow, Perlmann, & Nathan, 1987).

---

[4] Les dyades françaises viennent de la région parisienne et les dyades américaines de la région de Washington, DC.

Synthèse du chapitre

Nous avons proposé dans ce chapitre quelques brèves indications pour poser les fondements théoriques de notre travail. Un accent particulier a été mis sur le rôle de l'environnement (notamment celui des adultes qui interagissent avec un enfant) dans le développement du langage. Nous avons vu que l'enfant apprend le langage avec le soutien d'un locuteur plus compétent qui s'adapte (au moins dans les sociétés occidentales) aux besoins de l'enfant. Cette acquisition vise à exprimer des actes communicatifs qui lui permettent de participer activement à des interactions sociales. Cependant, les enfants doivent apprendre les usages du langage appropriés à la situation à laquelle ils participent. Les enfants acquièrent ainsi des conduites langagières. Nous allons dans ce travail nous concentrer sur un type de conduite langagière particulière : la conduite explicative-justificative. Cette conduite pragmatique, essentielle dans la vie de tous les jours, a été largement étudiée par des linguistes comme par des psychologues. Compte tenu de l'importance de l'interaction avec un locuteur plus compétent et des variations observées entre langues et cultures différentes, nous allons étudier cette conduite dans des interactions mère-enfant italophones et francophones. Il est important de signaler que les chercheurs qui se sont intéressés à l'acquisition et au développement des conduites explicatives-justificatives ont principalement focalisé leur attention sur des enfants qui présentent un développement typique du langage. Cependant, certains enfants présentant une pathologie du développement du langage, notre recherche a l'ambition d'explorer ces conduites dans l'interaction entre des mères et des enfants qui présentent un trouble du développement du langage (TDL par la suite) en les comparant à des dyades avec un enfant qui présente un développement typique du langage .

Ainsi, nous allons présenter dans les chapitres suivants les caractéristiques des troubles du développement du langage (chapitre 2) pour ensuite passer à la discussion des notions d'explication et de justification ainsi que de leur développement (chapitre 3) puis, enfin, à la présentation de notre problématique, de nos questions de recherche et de nos hypothèses (chapitre 4).

2 Les troubles spécifiques du développement du langage

Pour mieux cibler le domaine de la présente recherche, il est nécessaire de présenter quelques définitions des troubles spécifiques du développement du langage. Dans ce chapitre nous allons donc proposer les critères d'identification et les classifications de ces troubles pour ensuite discuter les perspectives actuelles (3.1). Nous allons ensuite présenter dans un premier temps les caractéristiques purement linguistiques en nous focalisant plus particulièrement sur des données relatives aux deux langues qui nous intéressent dans ce travail : le français et l'italien (3.2); et dans un deuxième temps les caractéristiques discursives et pragmatiques des enfants avec TDL(3.3). Dans la section 3.4 de ce chapitre nous allons présenter les relations entre les troubles du développement du langage et la prise en compte d'autrui par ces enfants avant de conclure en présentant les caractéristiques des interactions que les enfants avec TDL ont avec un adulte en termes de similitudes et spécificités avec des dyades avec un enfant typique.

2.1 Définition, critères et classifications

Les TDL sont un ensemble très hétérogène de troubles touchant le développement du langage chez l'enfant. Nous allons commencer cet exposé par une brève discussion des dénominations, des caractéristiques définitoires de ces troubles, ainsi que de leurs classifications, sans pourtant fournir un historique exhaustif (cf. de Weck & Rosat, 2003 ; de Weck & Marro, 2010).

Il est généralement accepté que les difficultés langagières n'entrent pas dans une configuration syndromique plus étendue comme un déficit auditif, un déficit du développement intellectuel, des troubles neurologiques acquis ou émotionnels graves, une malformation des organes phonatoires ou des carences affectives ou éducatives importantes. Les troubles du développement du langage sont donc considérés comme spécifiques. Il s'agit donc de critères par exclusion. Cependant des critères d'inclusion ont également été proposés. Il est généralement accepté (cf. DSM-IV, American Psychiatric Association, 1996 et CIM, Organisation Mondiale de la Santé, 1993) que les enfants doivent obtenir des résultats de 2 écarts-types au-dessous de la moyenne des pairs d'âges chronologiques dans

des tests de langage standardisés. Si ce seuil d'acceptation est amplement appliqué par les instances administratives, dans le milieu de la recherche nous pouvons trouver des seuils plus bas. La référence souvent citée, le « *gold standard* » de Tomblin et collaborateurs (1996), propose de baisser cette valeur à 1.25 écarts-types (SD) en dessous de la moyenne. Cela est conforté par des recherches (cf. par exemple : Conti-Ramsden *et al.*, 2001) qui ont montré que le point de distinction (*cutoff point*) avec les meilleurs résultats en termes de spécificité et de sélectivité se situerait entre 1 et 1.25 SD en dessous de la moyenne. Ces recherches ont utilisé comme modèle d'évaluation aussi bien des jugements indépendants de logopédistes expérimenté-e-s que des tests de langage. Dans une étude épidémiologique faite à l'Iowa au États-Unis (Tomblin *et al.,* 1997), l'incidence de ce type de troubles semble se situer autour de 7.4% de la population. Les garçons semblent être davantage affectés que les filles.

Comme le montrent de Weck et Rosat (2003) et de Weck et Marro (2010), les critères pour la classification des pathologies du langage sont passés du degré de gravité (du retard de langage à la dysphasie et enfin à l'audi-mutité) à une classification des symptômes, notamment avec les travaux de Rapin et Allen (1983) et Gérard (1993).

Rapin et Allen (1983) proposent sept syndromes qui présentent des troubles de la communication :

- syndrome phonologique syntaxique
- 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
- le syndrome syntaxique-pragmatique

Gérard (1993), de son côté, indique six syndromes qui recouvrent en partie ceux de Rapin et Allen (1983) :

- Troubles de la production phonologique

- Syndrome phonologique-syntaxique
- Troubles expressifs sévères
- Troubles lexicaux – syntaxiques
- Syndrome réceptif
- Syndrome sémantique-pragmatique

Ces deux catégorisations signalent que les dysfonctionnements peuvent se situer tant au niveau structurel (morphologie et syntaxe) qu'au niveau pragmatique (voire sémantique) et que la production et la compréhension peuvent être touchées de manières différentes.

Nous n'allons pas détailler tous ces syndromes mais nous allons donner uniquement quelques informations concernant le syndrome phonologique syntaxique, qui est le cas le plus fréquent et qui, comme l'ont remarqué de Weck et Marro (2010 : 56), « correspond à la définition générale de la dysphasie et à celle proposée par Ajuriaguerra (1974) ». Ces enfants présentent de meilleures capacités de compréhension que de production, qui sont « réduites, agrammatiques et déviantes du point de vue phonologique, tout en ayant une valeur informative ; le lexique est également souvent réduit du point de vue quantitatif » (ibidem).

Au cours des dernières années, de nouvelles dénominations ont dominé la littérature spécialisée en polarisant ces deux principaux niveaux (structurel/formel et pragmatique) : il s'agit de « trouble spécifique du développement du langage (TDL, *Specific Language Impairement*, SLI) et de « *Pragmatic Language Impairement* » (PLI). La première de ces dénominations, introduite par Leonard (1998), concerne les troubles du langage affectant spécifiquement (ou principalement) le versant de la forme tandis que la seconde, introduite par Conti-Ramsden et Botting (1999a) et Bishop *et al.* (2000), regroupe les troubles (primaires) touchant le versant pragmatique. Le versant production ou compréhension est parfois indiqué par un adjectif précédant la dénomination : on parle ainsi de « *Expressive Specific Language Impairement* » (E-SLI) ou de « *Receptive Specific Language Impairement* » (R-SLI). Nous discuterons plus loin dans ce travail des relations entre le niveau de la forme et le niveau pragmatique

ainsi que des rapports entre les PLI et les troubles autistiques (ou troubles envahissants du développement, TED).

Tout récemment, d'autres dénominations ont fait leur apparition dans le milieu scientifique pour définir les troubles du développement du langage. Afin de mieux rendre compte également des faiblesses dans le « *non-linguistic processing* » de ces enfants (cf. par exemple : Bishop, 1992 ; Kohnert & Windsor, 2004 ; Ullman & Pierpont, 2005 ; Kohnert, 2008 ; Thordardottir & Namazi, 2007 ; Thordardottir, 2008) que l'adjectif « *specific »* tend à faire oublier, certains auteurs utilisent désormais la dénomination *Primary Language Impairment* (pour ne citer que deux articles publiés par deux revues prestigieuses : Kohnert *et al.*, 2009 dans Brain & Language ; Thordardottir *et al.*, 2011 dans Journal of Speech, Language, and Hearing Research).

Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi d'utiliser la dénomination « trouble du développement du langage » (TDL) sans ajout de l'adjectif « spécifique », et ce pour différentes raisons. En premier lieu, si d'un côté le terme TSDL reflète bien le caractère « par exclusion » du diagnostic (notamment un QI > 86), il comporte également le risque d'oublier (ou de négliger) les répercussions que ces types de troubles peuvent engendrer. Comme nous le verrons par la suite, ces enfants peuvent présenter des spécificités (voire des difficultés) au niveau scolaire, comportemental et à des niveaux langagiers autres que phonologique et syntaxique. En second lieu, nous avons choisi cette dénomination pour des raisons méthodologiques : comme nous le verrons plus tard, bien que les logopédistes qui nous ont mis en contact avec les enfants formant notre échantillon aient confirmé que ces derniers ne présentaient pas d'autres troubles avérés, nous n'avons pas effectué de test du QI non-verbal. De plus, en raison de la grande hétérogénéité de ces troubles, il nous semble plus prudent de parler de TDL.

Plusieurs hypothèses sur les origines de ces troubles ont été formulées (cf. la synthèse de Jakubowicz, 2003) qui vont d'un déficit grammatical général (Gopnik, 1990 ; Gopnik & Crago, 1991) ou sélectif (Rice & Wexler, 1996 ; Hamann, Penner & Linder, 1998 ; van der Lely, 1998) au déficit de traitement (la célèbre hypothèse

de surface de Leonard, 1989, 1992, 1998) jusqu'aux origines génétiques de ces dysfonctionnements avec des altérations génétiques spécifiques (Vernes *et al.*, 2008).

2.1.1 Fluidité du diagnostic et évolution des troubles

Des recherches longitudinales (Conti-Ramsden et Botting, 1999b ; Paul & Smith, 1993 ; Reilly *et al.*, 2010) indiquent que l'hétérogénéité de ces troubles n'implique pas uniquement des différences interindividuelles mais également des modifications dans les dysfonctionnements chez un même sujet. Ainsi, les TDL peuvent être décrits comme « une condition dynamique qui change en fonction du développement et très vraisemblablement d'autres facteurs importants tels que l'intervention » (Conti-Ramsden & Botting, 1999 : 1204, traduit par de Weck et Rosat, 2003 : 19).

Une étape très importante, et largement discutée dans la littérature portant sur cette évolution, est le rapport entre « parleur tardif », « retard de langage » et « dysphasie » (voire troubles spécifiques du développement du langage). Les *outcomes* semblent distinguer radicalement ces groupes d'enfants : les enfants présentant un retard du langage semblent «récupérer» vers l'âge de 5/6 ans tandis que les troubles dysphasiques apparaissent comme nettement plus durables. La question qui se pose tant au niveau de la recherche qu'au niveau clinique (diagnostic et traitement) et de savoir s'il s'agit de groupes d'enfants distinguables dès le plus jeune âge ou si les deux groupes se distinguent uniquement par une récupération plus ou moins rapide. Si, en milieu anglophone, l'objectif de distinguer les deux groupes le plus rapidement possible est au cœur des préoccupations de beaucoup d'auteurs[5] (cf. par exemple : Thal & Tobias, 1994 ; Paul, 1991 ; 2000 ; Rescorla & Schwartz, 1990 ; Ellis Weismer, 2000, 2007 ; Ellis Weismer & Evans, 2002 ; Ellis & Thal, 2008), le diagnostic de « dysphasie » n'est posé qu'après 5 ans en milieu francophone. La résolution clinique de la question (de Weck & Marro, 2010) est le recours à un terme unique générique : « retard du langage » pour les enfants avant l'entrée à l'école (5/6

[5] Cette tendance à la distinction précoce est observable également indirectement dans la méthodologie de certaines recherches (cf. par exemple : Dollaghan, 2004) qui présentent une population d'enfants avec TDL de 3 ans

ans) et « dysphasie » après ce moment. Rescorla (2002) et Ellis Weismer (2007) proposent l'idée que les enfants avec un retard de langage et ceux avec TDL se positionnent sur un continuum, les premiers ayant des dysfonctionnements moins sévères et avec une meilleure résolution (Rescorla & Lee, 2000). Selon ces mêmes auteurs, les enfants se placeraient sur ce qu'elles appellent un *Language Endowment Specturm* qui suivrait une distribution normale. Les enfants d'âge préscolaire seraient par définition dans la moyenne ou au-dessus de celle-ci, les enfants avec un retard de langage sans problème de compréhension seraient légèrement en dessous de la moyenne et les enfants avec un retard de langage avec des difficultés tant au niveau expressif que réceptif seraient un peu plus loin de la moyenne. Les enfants avec TDL seraient quant à eux dans la queue de gauche de cette distribution normale. Cette conception implique que ces quatre classifications ne soient pas des groupes nettement séparés mais qu'ils se suivent progressivement sur un *continuum*.

L'hétérogénéité des troubles rend également compliqué le découpage net entre les troubles du développement du langage et d'autres troubles qui impliquent des difficultés au niveau langagier. Bishop (1989) propose un *continuum* qui s'articule sur deux axes (cf. Figure 1, tirée de Bishop, 1989 : 117).

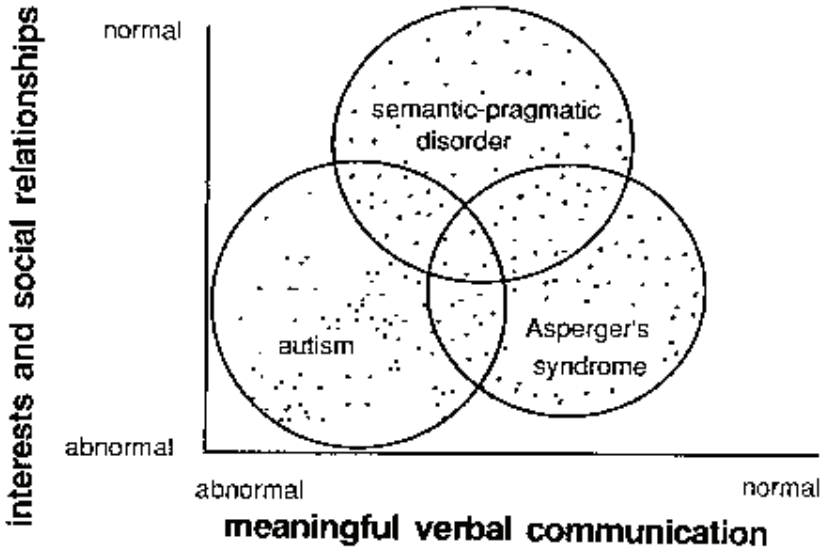


Figure 1: *Two-dimensional model of the autistic continuum.*

Figure 1 tirée de Bishop, 1989 : 117

Cette auteur pose sur l'axe horizontal la « *meaningfull verbal communication* » (capacité à traiter le sens et à utiliser le langage, trad. de Weck et Rosat, 2003) et sur l'axe vertical les intérêts et la dimension des relations sociales. Ainsi, les enfants atteints d'autisme présentent de grandes difficultés sur les deux axes tandis que les enfants avec un syndrome sémantico-pragmatique présentent principalement des difficultés liées à l'utilisation du langage. Les enfants avec un syndrome d'Asperger présenteraient contrairement aux enfants avec un syndrome sémantico-pragmatique, plus particulièrement des difficultés dans les relations sociales. Il est cependant important de noter que les enfants ne se distancient pas nettement (d'où l'idée de *continuum*) et que les trois groupes se chevauchent.

Finalement, des recherches récentes (Chiat & Roy, 2012) sont en train d'étudier la possibilité de différencier des enfants avec TDL des enfants qui n'ont pu vivre que des expériences langagières limitées (*language disadvantage*), obtenant des bons résultats en termes de sensibilité et de spécificités. Ces enfants, souvent issus de milieux socio-économiques défavorisés, témoignent de difficultés langagières que la plupart des tests de langage ne sont pas en mesure de reconnaître comme différentes de celles des enfants avec TDL.

2.2 Caractéristiques linguistiques

Dans cette partie, nous allons exposer les caractéristiques linguistiques (formelles) des enfants avec TDL en nous concentrant sur les aspects vis-à-vis desquels ces enfants rencontrent des difficultés. Il ne faut cependant pas oublier que ces enfants ne font pas montre que de points faibles mais qu'au contraire, pour d'autres aspects, même langagiers, ils ne présentent pas de spécificités, ni même parfois de difficultés.

L'anglais est, de loin, la langue la plus étudiée à tous les niveaux, mais nous souhaitons nous concentrer sur les recherches ayant analysé plus spécifiquement des enfants parlant français ou italien. Ces difficultés peuvent en effet se réaliser de manières différentes selon les langues, comme le montre une série d'études comparatives inter-langues (Leonard *et al.*, 1987). Généralement, les enfants avec TDL (comme l'indique la dénomination « syndrome phonologique et syntaxique ») présentent des difficultés phonologiques et grammaticales (morphosyntaxiques).

Toutefois, ces enfants semblent également présenter des difficultés qui concernent le niveau lexical.

Plusieurs études ont mis en évidence des difficultés d'ordre phonologique en étudiant le taux de consonnes et de voyelles correctes (PCC et PVC) en anglais, espagnol, français, hébreu et italien (Aguilar-Mediavilla *et al.*, 2002 ; Bortolini & Leonard, 2000 ; Orsolini *et al.*, 2001 ; Owen *et al.*, 2001 ; Maillart et Parisse, 2006 ; Parisse & Maillart, 2007). Les différentes études sur les difficultés phonologiques semblent confirmer que les enfants avec TDL présentent un dysfonctionnement phonologique qui ne peut pas être expliqué par des difficultés morphologiques. Au contraire, les résultats de Bortolini et Leonard (1996) semblent montrer que des difficultés prosodiques peuvent influencer négativement la production d'unités grammaticales.

Les deux études portant sur le français révèlent que les enfants avec TDL présentent des différences significatives au niveau phonologique par rapport à un groupe contrôle apparié selon l'âge linguistique uniquement à partir d'un MLU de 3 (Maillart & Parisse, 2006) et ces différences sont plus importantes au niveau du phonème qu'au niveau de la syllabe. L'augmentation progressive de ces différences est confirmée par une étude longitudinale (Parisse & Maillart, 2007).

Au niveau morphologique, trois aspects semblent particulièrement perturbés : la morphologie verbale (Conti-Ramsden & Jones, 1997 ; Bedore & Leonard, 1998), les pronoms (Moore, 1995) et la morphologie du nom (Bedore & Leonard, 1998). Comme l'ont résumé de Weck et Marro (2010), les difficultés des enfants avec TDL au niveau morphosyntaxique semblent se manifester en grande partie par des omissions des unités « problématiques » et par des erreurs développementales (parfois persistantes) ou spécifiques (déviances) (cf. par exemple Leonard, Bortolini, Caselli & Sabbadini, 1993 ; Conti-Ramsden & Jones, 1997 ; Miller & Fletcher, 2005 ; Hansson *et al.*, 2003). Nous allons reprendre ces aspects dans la partie suivante en nous focalisant sur le français et l'italien.

On retrouve des difficultés au niveau phonologique et morphologique dans des épreuves de **répétition** de mots, de non-mots et de phrases dans des tâches expérimentales dans lesquelles les enfants doivent mobiliser également leur

mémoire à court terme. Un échec dans ce type d'épreuves pourrait être un marqueur clinique central dans l'identification d'un trouble du développement du langage, étant donné qu'il s'agit d'une tâche qui permet d'obtenir les meilleurs scores de spécificité et de sélectivité (Bishop, North & Donlan, 1996 ; Dollaghan & Campbell, 1998 ; Ellis Weismer *et al.*, 2000 ; Botting & Conti-Ramsden, 2001 ; Seef-Gabriel, Chiat & Dodd, 2010 ; Steel & Hwa-Froelich, 2010) et qui semble être moins influencée par le contexte socio-économique de l'enfant (Chiat & Roy, 2007).

Pour ne détailler que deux études avec des enfants italophones, Leonard et Bortoloni (1998) ont observé, lors de la répétition de mots, des omissions fréquentes de la syllabe initiale faible d'un mot ('FALLA pour FAR'FALLA, « papillon ») et des omissions systématiques d'une syllabe initiale faible s'il s'agit d'un clitique dans un syntagme (cf. clitiques plus bas). De manière similaire, dans une tâche de **répétition de non-mots,** Bortolini *et al.* (2002) ont observé davantage d'omissions chez des enfants avec TDL que chez un groupe de pairs d'âge. Plus précisément, 2/3 des premières syllabes faibles sont omises et cela notamment pour les mots à trois et quatre syllabes (ex : 'SEMARO pour FO'SEMARO). Dans les autres cas, c'est la syllabe faible du milieu qui est omise (FO'SEMO pour FO'SEMARO).

Au niveau lexical, bien que les entrées qui composent le répertoire lexical des enfants avec TDL se distribuent dans les différentes catégories grammaticales de manière similaire aux lexèmes des enfants typiques (Le Normand & Chevrie-Muller, 1989 ; Hick *et al.*, 2002), ce répertoire semble être réduit (Craig & Washington, 2000) et témoigne de difficultés dans la précision et la taxonomie sémantiques (Pierart, 2004 ; 2005).

Un autre aspect qui pourrait être caractéristique des enfants avec TDL concerne les difficultés qu'ils rencontrent dans la production de structures syntaxiques complexes (Scott, 1988 ; Leonard, 1995). Quirck *et al.* (1985) définissent ces structures comme étant composées par plus d'une clause, qu'elles soient en coordination, en subordination ou enchâssées. Les auteurs, en prenant en compte l'anglais, incluent dans cette catégorie les infinitives (*I like to eat*, exemple tiré de

Schuele & Dykes, 2005 : 296), les relatives (*I know the girl who won*, exemple tiré de Schuele & Dykes, 2005 : 296) et les subordonnées (*I ate because I was hungry*, exemple tiré de Schuele & Dykes, 2005 : 296).

Ce domaine reste pour le moment encore relativement peu étudié mais nous disposons de deux études de cas qui mettent bien en lumière ces difficultés.

Le premier cas, étudié par Skarkis-Doyle & Mentis (1991), est celui de Sandy, qui est une enfant avec un trouble du développement de langage et qui a été suivie de manière longitudinale entre 10 ans et 6 mois et 12 ans et 6 mois. Les productions verbales de Sandy ont été étudiées pour en analyser les structures syntaxiques complexes. Il faut préciser que les auteurs ont considéré comme relevant de la syntaxe complexe toutes les productions linguistiques avec deux verbes principaux, qu'ils soient coordonnés ou subordonnés, la présence d'un connecteur n'étant pas un élément nécessaire bien que très fréquent. Cette analyse a montré que Sandy ne produit pas de structures syntaxiques complexes mais que cela est compensé par sa participation à des constructions verticales (Scollon, 1979) ou, pour le dire avec Ochs, Schieffelin & Platt (1979), « *by relying heavily on the dialogue of his conversational partner as a scaffold for complexe sentence productions* » (p. 300).

Le deuxième cas nous est présenté par Schuele et Dykes (2005). Elles ont étudié de manière longitudinale les productions orales de MM, un enfant avec TDL, entre trois et sept ans. Elles ont pu observer que les difficultés dans les productions syntaxiquement complexes sont caractéristiques de l'expression orale de cet enfant. En particulier, en plus d'un développement tardif de ces structures, les chercheuses ont observé trois principaux types d'erreurs : des omissions du *to* obligatoire dans les infinitives en anglais, des omissions des marqueurs obligatoires dans les relatives subjectivables et des pronoms dans des relatives nominales, ainsi que des omissions des pronoms WH- dans les clauses WH-. Nous reviendrons sur l'utilisation de *because* par cet enfant dans le chapitre 3. Bien que les auteurs des deux dernières études que nous venons de présenter parlent dans leurs textes de « sentences », ces derniers éléments dépassent en partie la frontière de la phrase et nous amènent vers d'autres perspectives

d'analyse ainsi que vers les caractéristiques pragmatiques et discursives des enfants avec TDL. Mais avant d'exposer les caractéristiques pragmatiques et discursives de ces enfants, nous souhaitons présenter ici quelques recherches adoptant une perspective structurale qui se sont intéressées plus spécifiquement aux deux langues que nous allons étudier dans ce travail : le français et l'italien.

2.2.1 Caractéristiques spécifiques des TDL en français et en italien

En **français**, la morphologie verbale, bien que problématique, semble être moins altéréé que dans d'autres langues. Selon Jakubowicz et Nash (2001), Jakubovicz (2003) et Parisse et Maillart (2004), les erreurs se situent principalement au niveau des formes verbales composées (passé-composé et plus-que-parfait[6]), notamment par une omission de l'auxiliaire, et au niveau des déterminants, des noms et des pronoms. Paradis & Crago (2001) ont observé une difficulté plus élevée dans le choix du temps verbal (ou du mode) chez des enfants avec TDL que chez des enfants typiques appariés selon le MLU. Cependant, Thordardottir et Namazi (2007), dans une situation moins expérimentale (un jeu symbolique avec un expérimentateur), n'observent pas les mêmes résultats. Les deux chercheuses ont montré, comme d'autres recherches, que les enfants francophones (québécois) présentent un retard général du langage par rapport à leur pairs d'âge chronologique et que leurs résultats reflètent « *a similar constellation of linguistic skills as it does in younger children with typical language development* » (p. 708). Cependant, elles n'ont retrouvé que de très rares erreurs dans les verbes et dans les clitiques objets. Elles expliquent ces données qui s'éloignent de celles observées dans la littérature par l'influence de la tâche : un jeu dialogué et non la sollicitation d'une structure donnée.

L'âge semble également jouer un rôle important dans ces spécificités. Par exemple, Hamann *et al.* (2003) montrent que les enfants avec TDL produisent un plus grand nombre d'erreurs dans les infinitifs avant l'âge de 5 ans et que ces erreurs sont très rares chez des enfants plus âgés.

---

[6] Le passé-composé est la première forme de passé qui se développe en français tandis que le plus-que-parfait se développe plus tardivement (Thordardottir, 2005)

Deux autres éléments qui semblent particulièrement problématiques sont les pronoms et les déterminants des noms. Plaza et Le Normand (1996) ont montré que les pronoms de 3ème personne « il » et « elle » en positions préverbales seraient plus souvent problématiques chez des enfants avec TDL que chez des enfants typiques appariés selon le MLU. Jakubowicz, Nash, Rigaut et Gérard (1998) ont étudié les pronoms clitiques sujet et objet ainsi que les articles définis chez des enfants avec TDL de 5-13 ans en observant chez ces derniers davantage de difficultés avec les clitiques que dans un groupe contrôle de 5 ans. Aucune différence n'a été observée concernant les articles définis.

En **italien**, on dispose également de quelques données sur des aspects structuraux. Chilosi et Cipriani (1991), sur la base de l'analyse d'un suivi longitudinal de trois enfants, ont montré que ces enfants restent longtemps dans une phase qu'elles qualifient de syntaxe primitive : ils ne progressent pas au-délà du début de la phase d'élaboration de la structure syntaxique. En effet, elles observent que les énoncés simples restent incomplets pendant la plus grande partie du suivi. C'est seulement tardivement, et avec une lente évolution, qu'elles observent une légère prévalence d'énoncés complets. Il faut préciser qu'une partie de ces énoncés est de type télégraphique et présente des analogies morphostructurelles avec les productions des enfants typiques présentant une syntaxe qu'elles qualifient de « primitive ». (ex : Adulte : "é tuo ? " [Trad.: "c'est à toi ?"] Mario [enfant]: "no quello mio amico" per "no quello è del mio amico" [Trad.: "non ceci mon ami" pour "non ceci est à mon ami"], p. 59). Le profil langagier de ces enfants semble en tous cas hétérogène : un taux élevé d'omissions des prédicats verbaux s'accompagne de la présence de structures qui apparaissent à des moments différents dans le développement typique (ex : modificateurs pré-nominaux, syntagmes prépositionnels non marqués et phrases introduites par un connecteur, bien que limitées en nombre : « (e) poi », « allora », « e » ; « ora » et « perché »). Elles ont également observé des marques formelles comme les articles, les clitiques et les prépositions, ainsi que des phrases complexes qui restent pour la plupart incomplètes avec une grande utilisation de la juxtaposition. Ces trois enfants montrent également un taux important d'infinitives, la

morphologie verbale étant réduite. Les erreurs d'accords entre syntagme nominal et verbe sont également fréquentes.

D'autres recherches ont décrit le comportement des enfants italophones avec TDL, et ce avec deux principaux objectifs de recherche : d'une part pour disposer de données provenant d'une langue morpho-syntaxiquement différente de l'anglais (notamment *pro-drop*, morphologie verbale très riche, clitique accusatif en position préverbale, etc.) et, d'autre part, pour mettre en évidence des marqueurs cliniques spécifiques à cette langue. Les **déterminants** (les auteurs ont notamment étudié les articles définis) sont très fréquemment omis et, dans quelques cas isolés, des substitutions entre *il* (article défini masculin très fréquent) et *lo* (article défini masculin dans des contextes phonétiques particuliers) ont été observées (Bortolini, Caselli, Deevy, & Leonard, 2002 ; Bortolini *et al.*, 2006). Au niveau verbal, **la 3ème personne du pluriel des verbes** semble être particulièrement problématique : dans la majorité des erreurs, il s'agit d'une substitution avec la troisième personne du singulier (*scrive* pour *scrivono*) (Bortolini, Caselli, Deevy, & Leonard, 2002). Enfin, les **clitiques accusatifs** sont également systématiquement omis (*prende* pour *la prende).*

2.3 Caractéristiques pragmatiques et discursives

Si, comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre 2.1, une grande partie des chercheurs s'est jusqu'à présent penchée sur l'analyse structurale des productions verbales des enfants avec ou sans TDL, les niveaux pragmatique et discursif sont également étudiés. Cette « *pragmatics revolution* », comme l'appellent Smith et Leinonen (1992), répond à la nécessité d'affiner les analyses et de chercher des réponses au-delà des traits structuraux. Il s'agit donc de prendre en compte le contexte de production du langage et les usages qu'en font les locuteurs. Comme nous l'avons déjà brièvement évoqué plus haut dans ce chapitre, les troubles structurels et les troubles pragmatico-discursifs peuvent se présenter seuls (cf. syndromes phonologique-syntaxique vs. sémantico-pragmatique ou PLI) ou combinés (cf. syndrome syntaxique-pragmatique), ce qui a poussé plusieurs chercheurs à investiguer le rapport entre ces deux niveaux.

Nous allons ainsi discuter du rapport entre le niveau pragmatique et le niveau structurel/formel, ainsi que la contribution que l'étude des troubles du développement du langage peut apporter à cette réflexion (2.3.1). Nous présenterons ensuite plus en détails les caractéristiques pragmatiques et discursives des enfants avec TDL (2.3.2) en évoquant notamment les études qui ont traité le jeu symbolique (2.3.3), la narration (2.3.4), ainsi que l'influence de la situation de communication sur la production langagière de ces enfants (2.3.4).

2.3.1 Niveau pragmatique et niveau formel : quel rapport ?

Hupet (1996), dans son texte « *Trouble de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés* », formule trois hypothèses concernant la relation entre les troubles pragmatiques et ceux qui touchent uniquement le niveau formel.

La première hypothèse postule que « *le développement de la compétence linguistique détermine le niveau de compétence pragmatique* » (p. 67). Cette hypothèse, qui s'insère dans une approches innéiste de l'acquisition du langage, prédit donc que les enfants auraient le même niveau pragmatique que leurs pairs d'âge linguistique mais inférieur à leurs pairs d'âge chronologique.

Nous pourrions également classer dans cette première catégorie l'hypothèse « épiphénoménale » de Perkins (1998). Selon cet auteur, la pragmatique n'est pas *« an independent cognitive system, modular or otherwise, but rather [as] a function of the interactions between mutually dependent linguistic and nonlinguistic abilities"* (p. 306). Il attribue donc les éventuelles difficultés pragmatiques à des troubles linguistiques mais également à des capacités non-linguistiques (comme la cognition sociale, la théorie de l'esprit ou les fonctions exécutives). Les dysfonctionnements pragmatiques ne seraient donc qu'un effet secondaire qui serait lui-même le résultat de l'interaction entre d'autres phénomènes primaires. Pour Perkins, cette hypothèse est compatible avec le programme minimaliste de Chomsky (1995), *l'"unitended consequence"* de Locke (1996), le *topic* vu comme un « *byproduct of conversational coherence* » (Lesser & Milroy, 1993) et avec la perspective cognitive de la théorie de la pertinence (Sperber & Wilson, 1986 ; Blackemore, 1992).

La deuxième hypothèse postule que *« la compétence pragmatique est indépendante de la compétence linguistique »* (p. 73). Cette hypothèse est motivée par des résultats contradictoires et par le fait que des prévisions développementales ne semblent pas toujours possibles. En effet, les habiletés communicatives ne sont pas toujours aussi altérées (ou bien, lorsque c'est le cas, elles le sont à un degré et de manières différents) que les habiletés structurelles. Cette hypothèse est également soutenue par le fait que, comme nous l'avons évoqué, les enfants peuvent présenter des difficultés dans un seul domaine (mais non dans un autre) ou bien dans les deux (TDL vs. PLI vs. Syndrome syntaxique-pragmatique).

Enfin la troisième hypothèse, issue d'une conception interactionniste du développement du langage, défend l'idée que « *la compétence pragmatique fonde et détermine le développement de la compétence linguistique* » (p. 82). Comme le relèvent de Weck et Rosat (2003), si cette hypothèse peut sembler surprenante, il faut ajouter que les troubles linguistiques « *sont généralement mis en évidence et donc diagnostiqués, [alors que] les seconds [les troubles pragmatiques, Ndr] le sont beaucoup plus rarement* ». Méthodologiquement, il n'est pas possible d'observer de manière ciblée les interactions des enfants avant que des troubles n'apparaissent. Il faudrait pour cela enregistrer une large cohorte d'enfants en bas âge, en supposant qu'une partie d'entre eux pourrait présenter ultérieurement des troubles. Hupet (Hupet, 1996 : 87) conclut que la relation entre linguistique et pragmatique pourrait se modifier au cours même du développement.

Enfin, une hypothèse moins tranchée qui semble trouver de nombreux partisans est l'hypothèse dite *métapragmatique* (Donahue, 1987 ; McTear & Conti-Ramsden, 1992). Dans cette perspective, les difficultés pragmatiques observées chez certains enfants avec TDL pourraient être des stratégies compensatoires. Ainsi, le comportement plutôt passif affiché par ces enfants serait à interpréter comme une stratégie d'évitement qui fait suite à leurs histoires conversationnelles, souvent parsemées d'échecs communicationnels. Dans la même direction, Evans (1996) explique les difficultés pragmatiques des enfants avec TDL dans des échanges avec d'autres enfants ou avec des enseignants par une anxiété liée au fait de devoir participer à des interactions sociales.

Cette dernière hypothèse nous amène à préciser que les enfants présentant des TDL ont souvent des difficultés dans leurs interactions sociales sans forcément manifester de troubles pragmatiques (de Weck & Rosat, 2003). Il faudrait donc, comme le proposent Fujiki, Brinton et Sonnenberg (1990), distinguer les troubles pragmatiques qu'on peut reconnaitre comme primaires des troubles secondaires qui se manifestent dans les interactions sociales. Redmond et Rice (1998) proposent un modèle d'adaptation sociale qui cherche à rendre compte des comportements différents des enfants dysphasiques. D'après ce modèle, leur comportement est le résultat de trois composantes :

- les exigences communicatives de la situation (ou de l'environnement),
- les ressources verbales limitées des enfants dysphasiques,
- les préjugés et les comportements des personnes environnantes.

En effet, des difficultés sociales, en particulier liées à la gestion des rapports d'amitié, s'ajoutent aux troubles du développement du langage au fil du développement de l'enfant (Conti-Ramsden & Botting, 2004). Un adolescent avec une histoire de TDL a un plus haut risque de présenter des difficultés dans la gestion des rapports sociaux qu'un adolescent sans TDL (Conti-Ramsden *et al.,* 2006).

2.3.2 Spécificités pragmatiques, discursives, interactionnelles et dialogiques

Dans certaines études (Fey & Leonard, 1984 ; Leonard, 1986), les auteurs n'ont pas remarqué de différences significatives au niveau pragmatique entre des enfants avec ou sans troubles. Cependant, plusieurs études révèlent au contraire certaines spécificités. Fujiki et Brinton (1994) résument ces recherches en observant que les enfants avec TDL présentent les mêmes compétences pragmatiques de base mais qu'ils les utilisent d'une manière moins efficiente ou appropriée (Brinton *et al.*, 1988 ; Conti-Ramsden & Friel-Patti, 1983). Pour certains, ces difficultés dérivent des difficultés linguistiques (Craig, 1993), tandis que selon d'autres études ces difficultés ne sont pas uniquement imputables aux difficultés linguistiques. Par exemple, Bishop et al. (2000) montrent que les

enfants avec TDL (comme les enfants avec PLI) affichent davantage de non-réponses que les enfants typiques (cf. également Brinton et al., 1998).

Concernant les spécificités dans la gestion des conversations à plusieurs niveaux, une certaine difficulté interactionnelle des enfants avec TDL est confirmée par un bon nombre d'études (par ex. Craig & Evans, 1993 ; Hadley & Rice, 1991).

Les travaux ont notamment mis en lumière des spécificités dans la gestion des tours de parole et des pannes conversationnelles : les enfants avec TDL de 9 ans, en interaction avec leur mère, ont moins tendance à réparer un chevauchement interne que des pairs d'âge chronologique et des pairs d'âge linguistique (Fujiki, Brinton & Sonnenberg, 1990). Les pannes conversationnelles semblent être plus nombreuses dans les interactions entre dyades mère-enfant avec TDL (de 4 ans) que dans celles d'un groupe contrôle de même âge chronologique (Yont *et al.*, 2002). Ces pannes seraient dues en partie à l'inintelligibilité phonologique des enfants et en partie au caractère ambigu des énoncés des enfants avec TDL. Les enfants avec TDL présentent également davantage de difficultés à répondre à des demandes de clarification qu'un enfant typique (Brinton *et al.*,1986 ; 1988). Ces mêmes enfants font également montre de davantage de difficultés à répondre de manière adéquate à des questions. Ils posent aussi moins de questions de clarifications (Merrison & Merrison, 2005).

Un point qui nous semble particulièrement pertinent à soulever pour notre recherche est celui des initiations. En effet, les enfants avec TDL semblent rencontrer des difficultés à initier une conversation (Conti-Ramsden & Gunn, 1986) ou à introduire un nouveau *topic* (Radford & Tarplee, 2000). Rice *et al.* (1991) ont montré que les enfants avec un TDL, dans des interactions en classe, initient significativement moins de conversations que les enfants typiques et qu'ils ont tendance à converser plutôt avec un adulte, notamment en répondant aux sollicitations de l'adulte même par des énoncés courts ou avec des gestes.

Cette passivité pourrait être due aux difficultés de représentations du rôle des interactants dans la co-construction d'un *topic* discursif (Donahue *et al.*, 1980). Les auteurs sont arrivés à cette conclusion après avoir pu exclure une éventuelle difficulté des enfants avec TDL à distinguer une information complète d'une

information incomplète et en excluant le facteur linguistique (dans le cas de la formulation des demandes de clarification, les formes utilisées par les enfants avec TDL évoluent de manière similaire à celles des enfants sans trouble).

Katsos *et al.* (2011) se sont récemment intéressés à la compétence pragmatique de la maxime de quantité de Grice et à la signification logique d'expressions comme *all, none, some, somenot, most* et *not all*. Tous les enfants (avec TDL et dans les deux groupes contrôle appariés selon l'âge linguistique ou chronologique) ont mieux réussi la tâche de signification logique que celle de signification pragmatique. Les enfants avec TDL ont obtenu des résultats inférieurs à ceux de leurs pairs d'âge mais similaires à ceux des enfants de même âge linguistique. Cela amène les auteurs à proposer l'hypothèse selon laquelle les enfants avec TDL présenteraient également des difficultés avec la dimension logique et pragmatique de ces expressions, mais que cela serait proportionnel à leur compétence linguistique.

Nous disposons également d'une série de résultats (pour le moment encore divergents) sur les compétences non-verbales des enfants avec TDL. Certains auteurs (Botting *et al.*, 2010 ; Blake *et al.*, 2008) n'ont pas observé de différences significatives entre enfants avec TDL et enfants typiques, mais, selon Evans *et al.* (2001), les enfants avec TDL utilisent un plus grand nombre de gestes pour communiquer des informations non contenues dans leurs productions verbales. De Weck *et al.* (2010) ont montré que les enfants avec TDL produisent davantage d'indices avec du non-verbal dans un jeu de devinettes avec leur mère que les enfants typiques de même âge chronologique. L'une des très rares études (à notre connaissance) qui ne s'intéresse pas à des caractéristiques formelles chez des enfants italophones avec TDL (Lavelli *et al.*, 2011) semble également montrer que ces enfants produisent plus de gestes représentatifs que les enfants typiques dans une situation de lecture conjointe.

Les troubles **discursifs**, de leur côté, concernent l'organisation et le fonctionnement linguistique des discours (la planification et la textualisation, avec une attention particulière pour la cohésion et la connexion, cf. chapitre 1).

La spécificité de ces démarches (de Weck et Marro, 2010) consiste à ne pas prendre en compte uniquement les conditions de production mais également les caractéristiques des genres de discours (narrations, récits d'expériences personnelles, etc.).

Dans les deux sous-sections suivantes, nous allons approfondir les résultats des enfants avec TDL dans deux contextes particuliers : le jeu symbolique et la narration (dans différents cadres). Ces deux situations étant le centre de notre procédure expérimentale, il nous semble particulièrement important de détailler cette littérature. Comme nous le verrons, les travaux qui s'inspirent d'une perspective discursive ont également permis, d'une part, de mieux comprendre le fonctionnement de certaines unités linguistiques qui, comme nous l'avons vu auparavant, posent problème aux enfants avec TDL (comme les déterminants du nom et les pronoms), et, d'autre part, de donner des pistes de réflexions concernant la connexion. De Weck et Rosat (2003) ont par exemple montré que, même si le type de connecteur utilisé est identique et que ces unités sont utilisées de manière adéquate, les enfants avec TDL de 4 à 6 ans les emploient moins que leurs pairs d'âge.

2.3.3 Jeu symbolique

Le jeu symbolique est étudié depuis longtemps par des psychologues, des linguistes et des logopédistes. Cette activité est également très fréquente dans la pratique clinique des logopédistes et elle rentre pleinement dans les situations thérapeutiques « fonctionnelles » (Rodi, 2007). Dans la littérature spécialisée, des applications thérapeutiques de cette situation d'interaction sont également thématisées (cf. par exemple : Hendler Lederer, 2002).

Selon Bretherton (1984), dans les jeux symboliques, les participants jouent un rôle dans une action planifiée (scripts) en représentant des objets. En ce sens, il « contribue à la mise en place et à la consolidation de scripts, schémas représentant certains événements de la vie quotidienne (par exemple, aller au restaurant, chez le médecin, etc.) reliés les uns aux autres de façon causale et temporelle (Schank & Abelson, 1977) » (Rodi & Moser, 1998 :140). Dans un jeu symbolique (de Weck & Rosat, 2003), il s'agit de se divertir et de négocier ; le

référent est concret et présent dans l'activité de jeu symbolique et les participants peuvent participer de manière symétrique à la construction de l'activité (mise à part l'asymétrie sur différents plans entre un adulte et un enfant). Ceci permet de classer le jeu symbolique parmi les discours en situation (Bronckart *et al.*, 1985 ; Bronckart, 1996). Toutefois, d'autres genres s'articulent dans cette activité et nous pouvons ainsi parler de genre mixte.

Il est important, avant de poursuivre, de donner quelques précisions terminologiques. Dans la littérature, on trouve les notions de « jeu de fiction », « jeu de faire semblant » et « jeu symbolique ». Si ces termes sont parfois utilisés de manière synonymique, chez certains auteurs le terme « jeu de faire semblant » est l'hypéronyme qui englobe le « jeu fonctionnel » et le « jeu symbolique », le premier étant une simple imitation fictive d'une action réelle (par exemple faire semblant de manger avec un objet miniature) et le second une action impliquant une transformation symbolique (par exemple faire semblant qu'il y a un avion qui vole en bougeant une cuillère).

Les études qui se sont intéressées à ces pratiques de jeu (Bretherton, 1984 ; Inhelder, Lezine, Sinclair et Stambak, 1972 ; Largo & Howard, 1979 ; Nicolich, 1977) ont montré une complexification progressive du jeu de fiction qui débute comme une continuation des activités propres aux enfants pour ensuite se diriger vers un objet qui assume progressivement les caractéristiques typiques d'un être animé. Les activités représentées progressent ensuite vers un script complet. Pour reprendre l'exemple de la « dinette » de Veneziano (2002), l'enfant passe par les étapes suivantes :

- Porter la cuillère à la bouche
- Prendre de la nourriture fictive dans une assiette vide et porter la cuillère vide à la bouche
- Préparer à manger, mettre la table et ensuite manger ou intégration dans un scénario plus large : manger, faire la toilette et aller dormir.

Certaines activités semblent apparaitre de manière plus précoce que d'autres et l'encouragement des mères donne lieu à des activités plus longues et plus complexes. Cette tendance se retrouve dans le fait que la présentation d'un

modèle (Fenson & Ramsay, 1980 ; Veneziano, 1981) a pour effet de susciter des jeux plus élaborés que dans des conditions de jeu sans modèle.

Ce qui nous intéresse le plus dans ce travail est le rapport entre l'activité de jeu symbolique et le langage. Le jeu de fiction se construit, presque dès son apparition, avec le langage (Harris & Kavanaugh, 1993). Bates *et al.* (1979) ont montré que le jeu de fiction a une forte valeur prédictive de la production langagière de l'enfant. Ingram (1978), quant à lui, a mis en avant le caractère simultané de l'apparition du jeu de fiction et d'une forte augmentation du vocabulaire. Cette relation entre langage et jeu de fiction est également confirmée par d'autres études (Nicolich, 1977 ; Mc Cune Nicolich, 1981 ; Veneziano, 1981). Toutefois, comme le souligne Veneziano (2002), la question de la direction de cette corrélation reste en discussion. Veneziano (2002) propose, pour répondre à cette question, une classification en quatre catégories des verbalisations des enfants. Elle distingue ainsi les verbalisations non-informatives, qu'elles soient « spécifiques à la fiction » (la description littérale des activités non verbales) ou de redoublement (« la signification symbolique que la verbalisation exprime peut alors être facilement inférée à partir des objets et des actions en présence », Veneziano : 250) des verbalisations « informatives », comme les spécifications ou les enrichissements des significations du jeu (par exemple une fonction habituelle est transformée) ou lorsque les significations du jeu sont créées. Ce sont les verbalisations qui font elles-mêmes la fiction comme dans le cas des états internes ou des liens état-raison et état-conséquence. Dans quatre *corpora* longitudinaux d'enfants entre 15 et 27 mois, deux périodes ont pu être mises en évidence : la présence de verbalisations informatives est minoritaire au début et dévient majoritaire autour de 20 mois. Ce résultats confirment l'idée qu'une certaine compréhension du mental d'autrui et les débuts d'une « théorie de l'esprit en action » se manifestent autour de 18-24 mois. Nous allons revenir de manière spécifique sur la prise en compte d'autrui dans la suite de ce chapitre (section 2.4). Dans ce type de jeux, il faut donc pouvoir faire preuve d'une capacité à partager la réalité du jeu avec un autre participant avec lequel il faut collaborer. Pour cela, il faut une certaine capacité à lire l'esprit d'autrui et à regarder les choses avec la perspective de l'autre (Farrant, Fletcher & Mayberry, 2006).

Nous avons à disposition une longue tradition d'études qui portent sur des enfants avec TDL dans cette situation. Nous allons résumer dans les lignes suivantes, à l'aide notamment de la synthèse de Casby de 1997, les études investiguant le rapport entre niveau langagier et niveau de symbolisation dans les jeux. Nous n'allons par contre pas évoquer les études qui utilisent cette activité uniquement pour la mise en contexte des enfants pour en étudier les productions langagières dans une perspective structurale.

Dans l'une des premières recherches sur le sujet, Lovell *et al.* (1968) ont observé que, pour les enfants présentant un trouble du langage (moyenne d'âge, 3 ; 10) comme pour les enfants typiques (moyenne d'âge, 3 ; 11), le jeu symbolique est la forme la plus fréquente de jeu. La seule différence, que les auteurs ont pu mettre en évidence et au niveau du temps passé dans les différents types de jeu et au niveau de la complexité du jeu symbolique, se situe dans le groupe d'enfants les plus âgés. Les enfants typiques passent davantage de temps dans le jeu symbolique que les enfants avec TDL et le jeu de ces derniers semble être moins complexe. Ce résultat a été confirmé par Brown *et al.* (1975) et par Roth et Clark (1987). Il est important de souligner, comme le fait Casby (1997), qu'il est difficile de savoir avec certitude si les résultats des enfants avec TDL sont effectivement dus à des difficultés de représentation symbolique ou s'ils sont influencés par le niveau langagier. D'autres études comme celles de Terrel *et al.* (1984), qui utilisent le protocole « *Symbolic Play Tes*t » (Lowe & Costello, 1976) et un appariement selon l'âge linguistique, semblent indiquer que la familiarité avec ce type d'activité est plus importante que le niveau linguistique (les enfants avec TDL obtenant de meilleurs résultats que les enfants typique plus jeunes). Cependant, deux autres études (Udwin & Yule, 1983 ; Roth & Clark, 1987) ont montré que les enfants avec TDL ont des résultats plus bas que des groupes contrôle de même âge linguistique. Casby (1997) explique cette divergence par la différence d'âge et le niveau linguistique de production et de compréhension des sujets analysés. Rescorla et Goossens (1992) ont également observé des différences significatives entre enfants avec ou sans TDL (appariés selon l'âge chronologique) dans l'utilisation de symboles verbaux dans les routines de jeux.

Casby (1997) synthétise ces études en proposant que les résultats à notre disposition ne permettent pas d'affirmer que « *the basis of their [enfant avec TDL, Ndr] language impairement is a more general deficit in symbolic competence revealed through impaired symbolic play performance*» (p. 476). L'auteur soulève également la question de la dénomination de ce type d'activité dans la littérature. D'après lui, le niveau de jeu analysé dans la littérature devrait être indiqué comme fonctionnel ou conventionnel plutôt que symbolique. Nous tenons toutefois à signaler qu'une recherche de Lewis et collaborateurs (2000) montre des corrélations significatives entre les résultats obtenus au Test of Pretended Play (Lewis & Boucher, 1997) et les résultats obtenus dans des épreuves de production et de compréhension, tandis que les résultats au « Symbolic Play Test » (Lowe & Costello, 1976) ne corrèlent qu'avec le langage expressif.

Par ailleurs, Liiva & Cleave (2005) ont pu montrer que les enfants avec TDL, par rapport à leurs pairs d'âge chronologique, s'adressent moins souvent à leur partenaire de jeu, participent moins souvent dans des jeux de groupe, s'engagent plus souvent dans des séquences de jeu individuel ou participent en tant que simple spectateurs. McCabe & Marshall (2006, cf. également Picone & McCabe, 2005) montrent que, plus généralement, les enfants avec TDL rencontrent des difficultés dans l'ajustement de leur comportement au besoin du jeu : ces enfants seraient très dépendants de l'adulte qui joue avec eux. Ils seraient donc peu assertifs et prendraient peu d'initiative. Lautamo *et al.* (2011) obtiennent des résultats similaires. Les enfants avec TDL qu'ils ont étudiés montrent des difficultés à inventer de nouvelles idées et en particulier à les partager avec leurs interlocuteurs.

2.3.4 Narration

Nous allons uniquement présenter dans cette sous-partie les données concernant spécifiquement les caractéristiques des narrations des enfants avec des TDL.

La notion de *narration* nécessite une première clarification terminologique. Si en français le terme de narration (Bronckart, 1996 ; de Weck, 2005b) est principalement réservé à des histoires à caractère fictionnel (avec un ancrage autonome et planifié selon des séquences narratives prototypiques) et s'il

s'oppose aux récits d'expériences personnelles (qui ont un ancrage impliqué demandant une certaine mémoire autobiographique), le terme « *narrative* » en anglais peut faire référence aux deux. Ces deux genres de discours présentent en effet une série de caractéristiques communes, comme le fait qu'ils sont disjoints de la situation d'énonciation (Bronckart, 1996 ; de Weck, 2005b). Mais ils présentent également des spécificités, par exemple leur rapport différent avec la situation matérielle de production. Ainsi, les narrations sont en complète autonomie par rapport à l'*hic et nunc* de la situation de production alors que dans les récits d'expériences personnelles l'énonciateur est impliqué dans les événements qu'il raconte et le temps *t1* du texte trouve son temps d'origine déictique *(t0)* dans le moment de la production textuelle. Cette relation différente avec la situation matérielle conditionne également leur textualisation (cf. Bronckart, 1996 et de Weck & Rosat, 2003 pour plus de détails).

Nous allons ainsi présenter la narration telle qu'elle a été observée par le prisme de différentes méthodologies de sollicitations, ainsi que quelques recherches qui se sont intéressées au récit d'expériences personnelles, et ce en nous focalisant sur les productions des enfants. Nous évoquerons l'apport et les productions des adultes dans la section 2.5.

Du côté de la narration (fictionnelle), nous pouvons recenser dans la littérature deux grandes familles de méthodologies de sollicitation : a) la narration à partir d'images et b) le rappel d'une histoire écoutée par l'enfant. Faire visionner d'un film (avec ou sans dialogues : Liles *et al.*, 1995 ; Scott & Windsor, 2000) ou donner le début d'une histoire et demander de la compléter (Merritt & Liles, 1987) peuvent être d'autres manières de solliciter une narration. Les recherches que nous pouvons classifier dans la famille a) (*storytelling* en anglais) utilisent des livres[7] en images souvent sans texte (cf. les recherches qui ont utilisé le livre de Meyer (1969) « Frog, where are you ? ») ou une série de vignettes. Cette méthodologie peut se décliner de trois manières différentes au niveau de la configuration dialogique et interactionnelle. Certains auteurs proposent aux

[7] La complexité du dénouement narratif peut varier grandement d'une recherche à l'autre. Certaines histoires (cf. « Frog, where are you?") sont plus linéaires et simples tandis que d'autres peuvent comporter des obstacles logiques (attribution de fausses croyances, *quiproquo, etc.*).

enfants de raconter l'histoire du livre individuellement de manière monogérée sans l'aide de l'adulte (cf. Berman & Slobin, 1994). D'autres auteurs demandent aux enfants de raconter l'histoire tout en autorisant l'expérimentateur à intervenir pour soutenir les enfants. D'autres encore s'intéressent à la manière dont des adultes (notamment des mères) racontent une histoire avec leurs enfants (on parle alors de lecture conjointe, *joint book reading* en anglais). Il est important de noter que l'étiquette *joint book reading* regroupe un large éventail de supports visuels qui va de la récolte d'images d'objets (cf. Ninio et Snow, 1988) aux histoires complexes en images avec ou sans texte (cf. section 2.5).

Les recherches de la famille b) (*story re-telling* en anglais) consistent en grande partie en histoires que l'enfant a entendu raconter par un observateur (par exemple Paul & Smith, 1993) ou par une bande sonore (de Weck et Rosat, 2003). Ces méthodologies ont d'abord été appliquées dans des recherches s'intéressant au développement typique de l'enfant puis ensuite à l'étude des pathologies du langage ou à d'autres pathologies développementales impliquant le langage (comme le syndrome de Williams et avec des enfants ayant subi une lésion cérébrale précoce, Reilly *et al.*, 2004 ; avec des enfants ayant des troubles envahissant du développement et des enfants ayant un trouble de l'attention avec/sans hyperactivité, Miniscalco *et al.* 2007 ; avec des enfants utilisant des moyens de communication augmentative alternative, Bliss *et al.*, 1998 ; ou encore avec des enfants ayant une trisomie 21, Kay-Raining Bird *et al.*, 2008). Désormais, ces méthodologies sont également impliquées dans des tests de langage standardisés (cf. par exemple : Renfrew Bus Story Test (Coweley & Glasgow, 1994), l'épreuve de « la chute dans la boue » des Nouvelles Epreuves pour l'Evaluation du Langage (Chevrie-Muller et Plaza, 2001), l'épreuve 4 du Test di Valutazione del Linguaggio (Cianchetti & Sannio Fancello, 1997).

Les recherches sur le sujet ont notamment montré que les enfants avec TDL présentent des difficultés à assurer la cohésion du texte produit. Nous entendons par ce terme (cf. de Weck, 1991) l'introduction de nouveaux référents ainsi que leur maintien avec des liens complets non ambigus. Ces enfants semblent notamment privilégier des introductions par des pronoms (Schelletter & Leinonen,

2003). Concernant la cohésion, deux études de Paul et collaborateurs (Paul & Smith, 1993 ; Paul *et al.*, 1996) ont montré, dans une tâche de rappel d'histoire, que les enfants de 4 ans avec un retard de langage (lorsqu'ils avaient 2 ans) ou une dysphasie ont plus de difficultés que les enfants typiques pairs d'âge à produire des unités de cohésion non ambigües. Ces mêmes enfants (bien qu'une évolution générale ait été observée) présentent des difficultés qui persistent durant les premières années de l'école primaire. Les enfants avec un retard de langage se positionnent comme un groupe intermédiaire entre les enfants avec TDL et les enfants typiques. Les auteurs en concluent que les difficultés d'organisation textuelle sont plus durables que les difficultés d'ordre linguistique et que ces difficultés ne seraient pas dues simplement à des dysfonctionnements morphosyntaxiques, mais seraient à interpréter comme des difficultés de la formulation et de l'organisation discursive.

Ces résultats sont corroborés par les recherches de de Weck et son équipe avec une tâche de restitution dialoguée avec un adulte d'une narration (de Weck, 1998 ; de Weck & Rosat, 2003). Les enfants avec TDL (de 4 à 6 ans) présentent davantage de difficultés dans l'introduction des référents que le groupe contrôle apparié selon l'âge chronologique : les introductions sont souvent faites par les adultes et, lorsqu'un référent est introduit par un enfant avec TDL, les unités linguistiques utilisées sont inappropriées (un syntagme nominal avec un déterminant défini ou un pronom de 3ème personne) alors que rares sont les cas d'omission.

Le degré de connaissances partagées avec l'interlocuteur semble également jouer un rôle déterminant et les enfants avec TDL semblent être sensibles « au statut de l'interlocuteur et aux implications de l'emploi des unités linguistiques pour introduire et reprendre des référents dans le discours » (de Weck & Marro, 2010 : 82). D'après Hickmann (2000), lorsque l'interlocuteur a une connaissance partagée avec l'enfant, celui-ci va privilégier des SN avec un déterminant défini ; dans le cas opposé, il va privilégier des SN avec un déterminant indéfini. Dans ce sens, Liles (1985) a observé que les enfants entre 7 et 10 ans produisent des maintiens plus appropriés et plus complets (et donc moins ambigus) avec un

locuteur non-informé qu'avec un locuteur informé. Van der Lely (1997) a montré que des enfants avec TDL de 10 à 13 ans dans une situation de narration individuelle à un adulte explicitement non-informé utilisent de préférence un SN indéfini pour introduire un référent, un pronom pour le maintenir et un SN défini pour le réintroduire.
Similairement, de Weck et collaborateurs (de Weck, 2005a ; Ingold *et al.*, 2005 ; Jullien, 2008) ont montré que, dans une tâche de narration individuelle à partir d'images, des enfants avec TDL (de 6 à 11 ans) produisent davantage d'introductions inadéquates que les enfants du groupe contrôle et que la différence entre les deux groupes est plus importante lorsque la tâche est effectuée avec un locuteur non-informé qu'avec un locuteur informé.

D'autres études utilisant le livre *Frog, Where are you ?* ont comparé les enfants avec TDL avec des enfants présentant d'autres pathologies. Norbury et Bishop (2003) se sont posées la question de l'influence des compétences pragmatiques sur les compétences de narration. Pour répondre à cette question, elles ont étudié des populations qui présentent des difficultés dans ce type de tâches : des enfants avec TDL, des enfants avec PLI et des enfants autistes de haut niveau. Au niveau de la structure globale de la narration, elles n'ont pas observé de différences significatives entre les trois groupes d'enfants. Elles ont également pu montrer que les enfants avec TDL obtiennent des résultats similaires à ceux des autres enfants non-typiques (mais différents de ceux des enfants typiques) à un niveau plus local, notamment au niveau de la complexité syntaxique et de la précision dans l'utilisation des temps verbaux. Ces résultats montrent par ailleurs que les enfants classifiés comme PLI ou autistes de haut niveau peuvent avoir des difficultés linguistiques et que la seule différence observée entre les autistes et les autres groupes réside dans l'adéquation des introductions des référents. Bien que les résultats des analyses de la narration ne corrèlent pas fortement avec les résultats linguistiques et pragmatiques obtenus par les enfants dans la phase de pré-test, il semblerait que le niveau de développement linguistique soit plus important que le niveau de développement pragmatique.
Comme nous l'avons déjà évoqué, les TDL sont un déficit durable, qui ne semble pas se limiter à l'enfance. La recherche de Reed *et al.* (2007) semble indiquer que

les adolescents avec TDL ne rattrapent pas leurs pairs d'âge au fil de l'adolescence. Les auteurs ont observé que les narrations des adolescents avec TDL sont moins informatives, avec moins de cohésion et qu'elles contiennent un plus grand nombre de réponses non pertinentes, imprécises et vagues.

2.3.5 Influence de la situation

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, notre recherche s'inspire de la perspective « socio-discursive » et des travaux qui ont questionné les influences des situations d'interaction sur les productions langagières des enfants et des adultes (Dolz *et al.*, 1993 ; de Weck *et al.*, 1995 ; de Weck, 1996). Comme le mettent en évidence Rodi et Seydoux (2003), cette approche a le mérite de prendre en compte les caractéristiques propres à chaque situation ainsi que l'hétérogénéité des interactions verbales. Les similitudes et les spécificités entre les enfants avec ou sans TDL au niveau de la production linguistique peuvent varier d'un contexte de production à l'autre. Thordardottir (2008) a pu montrer, en observant les productions en islandais et en anglais d'enfants avec TDL, que la précision dans l'utilisation de marques morphologiques est différente en fonction du contexte d'énonciation (conversation, narration et discours expositif). La prise en compte de ces variations permet de mettre en lumière les ressources (Rodi & Seydoux, 2003) des enfants avec TDL au lieu d'uniquement pointer leurs difficultés. Cette démarche a d'importantes répercussions cliniques, notamment celle de mettre en avant qu'une évaluation dans une seule situation d'interaction pourrait ne pas être suffisante pour certains aspects du langage (Masterson & Kamhi, 1991).

Wetherell *et al.* (2007) ont montré que les adolescents avec TDL semblent être sensibles à la différence entre une narration et un récit d'expériences personnelles. Les auteurs ont montré que des adolescents avec TDL obtiennent des résultats inférieurs à ceux des adolescents contrôle que ce soit dans le cas d'une situation de narration que dans celle de récit d'expériences personnelles en situation dialogué, et ce à la fois dans la productivité, la complexité syntaxique, les erreurs syntaxiques et la performance. Les adolescents avec TDL témoignent de

difficultés plus évidentes dans la situation de narration que dans la tâche de récit conversationnel, en présentant des erreurs et des patterns différents de ceux du groupe contrôle. Cela indique, d'une part, que les TDL sont des troubles avec des incidences à long terme et, d'autre part, que les adolescents avec des troubles du langage pourraient gérer leurs difficultés plus discrètement en conversation, ce qui compliquerait leur identification.
Pour Pearce (2003), la narration à partir d'un livre d'images semble être la situation qui soutien le plus les productions des enfants avec TDL car elle réduirait « *the cognitive load of creativity, or thinking up a story idea, so that the children were free to concentrate solely on the art of telling a story*» (p. 98).

D'une manière différente, McCabe *et al.* (2008) ont investigué cette différence en proposant à des enfants avec TDL âgés entre 7 et 9 ans de produire un récit d'expériences personnelles et une narration sur la base d'un livre d'images. Les résultats obtenus par les enfants témoignent d'une certaine disproportion dans les résultats : les récits d'expériences personnelles ont atteint les critères minimaux d'acceptation tandis que les sujets ont obtenu des résultats largement inférieurs dans les narrations. Dans la même direction, Epstein et Phillips (2009) ont montré que dans une narration à partir d'un livre en images les enfants avec TDL font preuve de compétences de narration plus basiques (impliquant les données sensorielles/factuelles) et de compétences plus complexes dans une situation de récit d'expérience dialoguée (impliquant la mémoire, le contexte, les habilités de résolution de problèmes, etc.).
Globalement (cf. Weiss & Johnson, 1993), les enfants semblent avoir moins de difficultés dans un contexte de connaissance partagée et avec des référents matériellement présents. Ces résultats peuvent se lire comme la difficulté de ces enfants à s'éloigner du *hic et nunc* de la situation d'énonciation (au sens de Benveniste) et à dépasser un usage déictique du langage (cf. Uzé & Stonehouse, 1996 ; de Weck & Marro, 2010).

Enfin, l'influence de la situation peut également s'étendre au rapport entre les participants. Ainsi Rezzonico *et al.* (2012), qui ont étudié la production de discours représentés fictifs, ont observé que les enfants semblent participer de manière

plus active dans une situation de jeu symbolique que dans une situation de lecture conjointe d'un livre d'images.

2.4 TDL et la prise en compte d'autrui

Nous allons présenter dans cette partie le rapport entre le langage et la prise en compte d'autrui. Les auteurs se référent souvent à la notion de théorie de l'esprit (ToM). Ce type de réflexions est relativement récent dans l'étude de la pathologie du langage. Avant de présenter les principales recherches dans ce domaine, il est nécessaire d'apporter quelques précisions.

La théorie de l'esprit (Premack & Woodruff, 1978 ; Wimmer & Perner, 1983 ; Leslie et Frith, 1988, *inter alia*) est une notion fréquemment évoquée dans des travaux scientifiques de natures très différentes. Si l'étiquette reste la même[8], tout comme ses principaux traits définitoires, elle renvoie à des traditions et des conceptions très différentes. Généralement, la théorie de l'esprit est considérée comme le processus cognitif permettant à un individu d'attribuer des états mentaux à autrui et à soi-même. Comme le souligne Plumet (2008 : 10), « le terme théorie renvoie à l'idée selon laquelle l'enfant élabore un système interprétatif qui comme toute théorie lui sert à expliquer et prédire des phénomènes dans un certain domaine, bien qu'il s'agisse ici d'une théorie intuitive, naïve et non d'une théorie d'expert ».

L'enfant (ou l'adulte) peut attribuer des états mentaux de premier ordre (directes, comme « Marie est triste »), de deuxième ordre (comme « Marie pense que Pierre est triste ») ou d'ordre supérieur. Les attributions de premier ordre commencent à se mettre en place vers 4-5 ans et se stabilisent vers 6 ans tandis que les attributions de deuxième ordre sont maîtrisées plus tard dans le développement (vers 8-9 ans) (Frith, 1989 ; Gattegno, Adrien, Blanc & Ionescu, 1999). Comme le remarque Plumet (2008), ces données sont vraisemblables lorsque lon s'approche de la ToM avec un regard modulariste (Fodor, 1983). Dans ce sens, une tâche est réussie ou non-réussie (en termes exclusifs) et la réussite serait l'indice de la

[8] Nous n'entrerons pas ici dans la discussion de la place de la ToM par rapport à des notions comme celles de cognition sociale ou de lecture mentale (Flavell, Miller & Miller, 2002).

maturation du module cérébral donné. La ToM serait donc selon certains un module spécialisé qui arrive tardivement à maturation.

En privilégiant une approche plus constructiviste ou interactionniste, certains chercheurs se sont démarqués d'une logique d'acquisition binaire (acquis / non-acquis) pour considérer le développement de la théorie de l'esprit comme un enchaînement de développements progressifs (Plumet, 2008). Cette logique binaire est induite par le type de tâche qui est traditionnellement employé pour évaluer la ToM : des tâches de fausse croyance. La nature de cette tâche et son évaluation en réussite/échec pourraient, en fait, induire une conceptualisation de la ToM comme un processus qui « apparaît » à un moment donné dans le développement de l'enfant. Par ailleurs, Nelson *et al.* (2003) questionnent ces tâches en se demandant si l'enfant a réellement besoin d'une théorie ou du concept d'esprit pour les résoudre.

Un autre point qui remet en question une vision modulariste de la ToM est le *hiatus* entre, d'une part, la prise en compte de l'autre dont les enfants sont capables avant trois ans dans des études observationnelles en contexte écologique et, d'autre part, les résultats qu'ils obtiennent dans des tâches de fausse croyance, ces tâches n'étant réussies que vers quatre ans ou plus tard. Or, les enfants prennent en compte, au moins de manière implicite, la présence d'autrui et de ses états mentaux dans leurs interventions verbales autour de 18-24 mois (Dunn, 1988 ; Dunn *et al.*, 1991 ; Veneziano & Sinclair, 1995), c'est-à-dire bien avant qu'ils ne réussissent des épreuves de fausse croyance.

On peut ainsi considérer l'existence d'une *ToM en action ou implicite* qui constituerait la base sur laquelle une ToM plus explicite serait construite (Veneziano, 2002).

D'autres chercheurs comme Nelson *et al.* (2003) remettent radicalement en cause la formulation « acquérir la théorie de l'esprit ». Ces auteurs défendent la notion expériencielle de « *entering a community of mind* », et ce parce que « *entering involves coming into a new place from where one was previously ; here the place is community, that is, a space occupied by people who are related by common purposes and understanding* » (p. 25).

Ces precisions faites, nous pouvons revenir au rapport entre TDL et prise en compte d'autrui.

Les recherches dans ce domaine avec des enfants avec TDL sont encore rares et leurs résultats semblent être parfois divergents. Dans les premières études sur le sujet (Leslie et Frith, 1988 ; Perner *et al.*, 1989), les enfants avec TDL obtiennent de meilleurs résultats que les enfants avec autisme. Ceci est confirmé pour des enfants présentant des désordres de type phonologique-syntaxique (Shields *et al.* 1996 ; Ziatas *et al.*, 2003), même si les enfants avec TDL semblent parfois montrer des résultats plus bas que les enfants avec un développement typique. À l'inverse, les enfants présentant un syndrome sémantico-pragmatique ne se différencient pas des enfants avec autisme dans des tâches de fausse croyance et de déception. Contrairement à ces études, des recherches plus récentes montrent que les enfants avec un trouble phonologique-syntaxique ne réussissent pas davantage que les enfants avec autisme des tâches évaluant la ToM (Gillott *et al.*, 2004). Les auteurs expliquent cette différence, d'une part, par le fait que les « *Strange Stories* » complexes utilisées dans leur *design* expérimental pourraient davantage faire ressortir les difficultés des enfants avec TDL que les tâches de ToM de premier et deuxième degrés utilisées dans les recherches précédentes, et, d'autre part, par le fait qu'il pourrait s'agir d'un effet secondaire des difficultés langagières. Ceci serait cohérent avec les résultats obtenus par Miller (2001) qui montrent que les difficultés des enfants avec TDL corrèlent fortement avec le niveau de complexité linguistique de la tâche. Il est important de signaler qu'une forte hétérogénéité a été observée dans le groupe des enfants avec TDL.

Cette discussion nous amène à nous poser la question de la relation causale entre le développement du langage et le développement de la ToM. Si la corrélation entre langage et ToM a pu être vérifiée à plusieurs reprises (ex : Huges & Dunn, 1997 ; Jenkins & Astington, 1996), la direction de la causalité dans cette corrélation a demandé des expérimentations supplémentaires. Ainsi, Astington et Jenkins (1999) ont montré dans le cadre d'un suivi longitudinal que les compétences sémantiques et syntaxiques à 3 ans permettent de prédire les compétences de la ToM à 7 ans, le contraire n'étant pas vrai. Ceci supporte l'idée que le langage joue un rôle causal et déterminant dans le développement de la

ToM. Cette hypothèse est confirmée par le « *training study* » de Lohmann et Tomasello (2003). Comme le signalent Farrant *et al.* (2006), le fait que la ToM des enfants avec TDL semble être en retard par rapport à celle des enfants typiques soutiendrait également cette hypothèse. Farrant et collaborateurs (2006) ont pu confirmer que les enfants avec TDL ont des résultats significativement plus bas dans des tâches d'évaluation de la théorie de l'esprit par rapport à un groupe contrôle d'enfants appariés selon l'âge chronologique, et qu'à cela s'ajoutent des difficultés dans la prise de perspective visuelle (*Visual Perspective Taking*). Ces résultats semblent aller dans la direction de la « *Simulation theory* » de Harris (1996) qui propose que le langage facilite le développement de la compétence à prendre la perspective d'une autre personne (visuelle ou mentale), la conversation impliquant un changement constant de points de vue. L'hypothèse selon laquelle les capacités de compréhension des perspectives visuelles pourraient être la source de capacités de compréhension des perspectives conceptuelles semble trouver une confirmation dans l'étude de Courtin (1999), qui compare les résultats obtenus par des enfants entandants à une épreuve de fausse croyance à ceux obtenus par des enfants sourds de parents sourds-signeurs. Courtin teste l'hypothèse selon laquelle les caractéristiques de la langue des signes pourraient favoriser la confrontation de l'enfant avec des perspectives visuelles multiples et avoir ainsi un impact positif sur le développement des habiletés nécessaires à réussir une tâche de fausse croyance. Les résultats de son étude confirment cette hypothèse en mettant également en évidence le rapport étroit entre environnement et développement cognitif.

Farrant *et al.* (2006) ont montré que les enfants avec TDL présentent également des difficultés dans l'engagement socio-émotionnel, dans l'attention conjointe et dans l'imitation par rapport à des enfants avec un développement typique. Ces résultats corroborent l'idée que les enfants avec TDL auraient plus de difficultés lorsqu'ils ne se trouvent pas dans une situation de connaissances partagées (cf. Uzé & Stonehouse, 1996). Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut (de Weck, 2005b ; Ingold *et al*., 2005 ; Jullien, 2008), dans une tâche de narration individuelle à partir d'images, les enfants avec TDL produisent davantage d'introductions inadéquates que les enfants du groupe contrôle. Par ailleurs, la différence entre

les deux groupes est plus importante lorsque la tâche est effectuée avec un locuteur non-informé que lorsqu'elle l'est avec un locuteur informé.
Cette difficulté à s'adapter à l'interlocuteur est confirmée par une étude de Salazar Orvig, de Weck, Basselier et Henri (2007). Cette étude a évalué l'adéquation des indices produits par des enfants avec TDL avec celle des indices donnés par des pairs d'âge typiques dans une activité de devinettes par indices, dans laquelle les enfants doivent donner des indices pertinents à leur mère pour qu'elle devine un item représenté sur une carte. Les spécificités montrées par les enfants avec TDL soutiennent l'hypothèse que ces derniers auraient des difficultés à s'ajuster à la perspective de leur interlocuteur, que ce soit dans leur première tentative de fournir un indice que dans les tentatives successives faisant suite à une remarque de leur interlocuteur portant sur l'insuffisance de leur proposition.

2.5 Les adultes face aux enfants présentant des TDL

Selon de Weck et Salazar Orvig (2006), il est évident que les parents sont les principaux partenaires des cliniciens. De plus, la place des parents a fortement changé au fil des années dans le cadre des interventions logopédiques. Si, pendant longtemps, les interventions thérapeutiques étaient essentiellement centrées sur l'enfant, la situation est désormais différente : « les professionnels accordent aujourd'hui une place beaucoup plus centrale aux parents, que ce soit dans la phase de consultation et/ou dans celle du traitement proprement dit » (de Weck & Salazar Orvig, 2006).

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, l'adaptation des mères semble en fait varier selon plusieurs facteurs. L'une des questions que les chercheurs intéressés par le sujet se sont posées et se posent fréquemment est la suivante: est-ce que l'étayage d'une mère est le même face à des enfants présentant ou non des TDL ?

Les résultats obtenus par les auteurs qui se sont penchés sur cette question sont contradictoires (voir pour une synthèse de Weck, 2001 ; 2010). Certains auteurs considèrent que les mères des enfants avec TDL proposent à leurs enfants des stratégies étayantes quantitativement et qualitativement différentes de celles

proposées par les mères d'enfants typiques (Bondurant *et al.*, 1983 ; Piérart, 1990 ; Moseley, 1990 ; Nelson & al., 1995 ; Conti-Ramsden & al., 1995 ; Piérart & Leclercq, 2005), alors que d'autres affirment le contraire (Rondal, 1983 ; Conti-Ramsden & Friel-Patti, 1983, 1984 ; Conti-Ramsden, 1990 ; Whitehurst & al., 1988 ; Rescorla & Fechnay, 1996).

De Weck (2010) propose l'idée selon laquelle les résultats divergents pourraient s'expliquer, d'une part, par le fait que les troubles étudiés sont très hétérogènes, et, d'autre part, par le type de groupe contrôle pris en compte (pairs d'âge chronologique vs. pairs d'âge linguistique).

D'autres recherches pointent le fait que des différences seraient observables plutôt au niveau de la conversation (notamment en qui concerne la prise de tour de parole, Vigil & al., 2005 et l'usage des expansions et des extensions, Paul & Elwood, 1991) qu'au niveau quantitatif (Vigil & al., 2005 ; Paul & Elwood, 1991).

Selon de Weck (2001), dans une situation de dialogue injonctif, les adultes s'adaptent aux enfants en fonction des capacités linguistiques de ces derniers mais indépendamment de l'âge chronologique. Il semblerait que dans une situation de ce type, « *ce [ne soit] pas la nature des stratégies d'étayage en tant que telle qui diffère, mais le type de formes utilisées* ». Dans ce sens, *« les adultes sélectionnent des priorités dans leurs interventions vis-à-vis des différents enfants, afin que l'activité langagière puisse se réaliser et réussir* » (de Weck, 2001 : 369). Ce constat rejoint les positions de Bruner (1983) à propos de l'adulte qui est le garant de la réussite de l'activité et de Mc Tear et Conti-Ramsden (1996) à propos du « réglage minutieux » du langage des adultes.

Dans le cadre du projet du FNS « Interactions mère-enfant en situation logopédique », les équipes de de Weck et Salazar Orvig (cf. par exemple : Bignasca & Rezzonico, 2010 ; Ingold *et al.*, 2008) ont proposé une distinction entre les stratégies facilitant le niveau de la forme linguistique et celles portant sur l'activité en cours. Elles ont ainsi pu reconnaître sept formes d'étayage linguistique (exemples tiré de Ingold *et al.*, 2008, p. 73) :

- *Les reformulations* reprennent en les modifiant des propos antérieurs. Elles peuvent être phonologiques, lexicales, syntaxiques ou énonciatives.

Exemple 1 (reformulation phonologique) :

Enfant - des [pɛ̃]
Mère - oui je pense que c'est des pommes

- *Les demandes de dénomination*.

Exemple 2 : *Mère - i(l) voit passer un quoi ? c'est quoi ? =((pointe))*
Enfant - Un char.

- *Les propositions de dénomination* : la mère fournit une dénomination sans que ce soit une correction.

Exemple 3 : *Enfant - oui// c'est→*
Mère - c'est un épouvantail !

- *Les ébauches* : la mère fournit un ou plusieurs phonèmes permettant à l'enfant de trouver un mot.

Exemple 4 : *Mère – c'est un che +*
Enfant – c'est un cheval .

- *Les demandes de clarification* : ont été uniquement considérées dans cette catégorie les demandes centrées sur la forme linguistique et non pas sur le contenu de l'intervention de l'enfant.

Exemple 5 : *Enfant - et moi [ʃeʁeʃɔ]*
Mère - hein ?
Enfant - j'ai raison . hein °?

- *Les propositions et demandes de définitions :* la mère interroge l'enfant sur le sens d'un mot ou elle lui en donne une définition.

Exemple 6 : *Mère - tu sais ça = ((pointe du doigt l'image))*
c'est c'est faire de l'autostop on met le pouce
comme ça = ((tend le pouce, imite l'action)) /
tu vois ?
Enfant - °hm .°

Du côté des stratégies se focalisant sur la tâche (exemples tirés de Bignasca & Rezzonico, 2010), ces études ont mis en évidence une série de stratégies centrées sur l'accomplissement de la tâche. Les mères proposent à leurs enfants des conduites de type *guidage* pour les inciter à participer à la narration en leur adressant des questions factuelles (sur les éléments de la page qui font l'objet de l'attention conjointe de la dyade), des questions anticipatrices (portant sur la suite de l'histoire et les pages du livre qui vont suivre), des instructions (informations ou directives inhérentes au déroulement de l'activité), des demandes d'explications (à caractère non descriptif et de type "pourquoi" ou "comment"), ainsi que des relances (incitations non spécifiques permettant l'avancement de l'activité).

Exemple 7 : Art – 7;4 ans, TDL

Enfant: oh làlà ! qu'est-ce qui se passe ? //là ? = ((pointage))

Mère: [ipø]

Enfant: il pleut hein ? il a pas de chance . hein ?

Dans le cadre de ce projet, d'autres stratégies ont été mises en évidence comme les *conduites réflexives* (lorsqu'une mère fournit un modèle qui rend explicite son raisonnement en relation avec l'activité en cours, typiquement des explications) ainsi que les *réactions de la mère aux comportements de l'enfant* qui ont pour but d'évaluer, d'accepter ou de refuser les propositions de ce dernier, en lui fournissant un feed-back, lorsqu'elle soutient l'enfant dans l'élaboration de la tâche en cours.

Au niveau quantitatif, les mères des enfants avec TDL (il s'agit d'enfants entre 5 et 7 ans) produisent davantage de stratégies étayantes au niveau linguistique que les mères d'enfants typiques appariés selon l'âge chronologique, et en particulier des reformulations (Ingold *et al.*, 2008 ; Rezzonico *et al.*, 2013). Ces mères utilisent un plus grand nombre de reformulations dans les quatre situations prises en compte dans le cadre des recherches (jeu symbolique, lecture conjointe d'un livre d'images, jeu de devinettes par questions et jeu de devinettes par indices). Par ailleurs, la situation joue elle aussi un rôle très important dans la quantité de reformulations proposées (Rezzonico *et al.*, 2013) : toutes les mères (que ce soit celles des enfants avec TDL ou celles des enfants T 5-7 ans) ont produit moins de reformulations dans les deux jeux de société que dans le jeu symbolique et elles ont produit le plus grand nombre de reformulations dans l'activité de lecture conjointe. Les reformulations des mères d'enfants avec TDL ne se différencient pas uniquement au niveau quantitatif mais également au niveau qualitatif. Il s'avère que les mères des enfants avec TDL ont produit davantage de reformulations phonologiques (et de reformulations morphosyntaxiques dans la situation de lecture conjointe) que les mères d'enfants typiques de 5-7 ans, celles-ci ayant produit proportionnellement davantage de reformulations lexicales (ibidem).

Ces résultats vont dans la même direction que ceux de l'étude de Barachetti et Lavelli (2011). Les auteures ont montré que, dans une situation de lecture conjointe, les mères d'enfants avec TDL italophones (âgés entre 3;4 et 5;4) produisent davantage de reprises visant à corriger le niveau linguistique qu'un groupe contrôle avec des enfants pairs d'âge mais également davantage qu'un groupe contrôle avec des enfants appariés selon le MLU. Si la différence avec les mères d'enfants de même âge chronologique peut être imputable aux différences de compétences linguistiques, la différence avec les mères d'enfants de même âge linguistique pourrait quant à elle s'expliquer par le fait que les mères des enfants avec TDL sont conscientes des troubles de leur enfant et qu'elles adaptent leurs stratégies en fonction de cela. L'analyse séquentielle (GSEQ, Bakeman & Quera, 1995) a montré que les enfants avec TDL réagissent avec une réponse minimalement acceptable à ces stratégies étayantes uniquement si la cible est une information cruciale, tandis que les reformulations qui ne fournissent pas aux enfants des informations cruciales ou familières tendent à créer des boucles de séquences correctives inefficientes. Dans les dyades avec un enfant avec TDL, ces cycles ne s'interrompent que lorsque la mère donne une information importante pour la poursuite de l'activité.

De manière similaire, Rezzonico *et al.* (2013) ont montré que les réactions des enfants à ces étayages ne diffèrent pas significativement entre les enfants avec TDL et leurs pairs d'âge mais que, pour les enfants avec TDL, il y a un taux de reprises de la reformulation de la mère significativement plus élévé lorsqu'il s'agit d'une reformulation lexicale que lorsqu'il s'agit d'un autre type de reformulation. Il faut préciser que les réactions des enfants à ces stratégies d'étayage ne sont que très peu étudiées.

Concernant les stratégies d'étayage spécifiques à la tâche, aucune différence significative n'a pu être mise en évidence (Bignasca & Rezzonico, 2010 ; Ingold *et al.*, 2008). Cependant, d'importantes différences interindividuelles ont été observées, ce qui pourrait laisser supposer que, dans le cadre de la tâche de lecture conjointe d'un livre sans texte, ces variations relèvent du style d'interaction des mères (cf. Salazar Orvig & de Weck, 2010).

Nous disposons d'un bon nombre d'études s'intéressant à l'interaction adulte-enfant avec TDL qui analysent les propriétés de la lecture conjointe (cf. plus haut et la synthèse de Barachetti & Lavelli, 2007). L'étude pionnière est celle de Pellegrini *et al.* (1985). Les auteurs ont montré que les parents des enfants avec TDL seraient plus directifs et moins exigeants que les parents des enfants avec un développement typique du langage.

Ces résultats ont par la suite trouvé confirmation dans différents travaux qui ont tous montré que les mères des enfants avec un dysfonctionnement langagier sont plus directives, qu'elles prennent davantage en charge la tâche et que les enfants jouent un rôle moins actifs que les enfants sans trouble du langage (Light & Kelford Smiths, 1993 ; Ezell & Justice, 1998 ; Girolametto *et al.*, 2000 ; Rabidoux & MacDonald, 2000). Plus récemment, Rabidoux et MacDonald (2000) ont appliqué le protocole d'observation *Book-reading Observational Protocol* (Kadaverek & Sulzby, 1998) à des lectures conjointes entre des mères et des enfants avec un retard de langage (entre 18 et 42 mois). Les résultats montrent que ces mères ont tendance à lire de longs extraits avec de rares interruptions.

Vander Woude & Barton (2001, 2003) montrent que les interactions entre une mère et un enfant avec TDL varient en fonction de l'âge. Les mères des enfants âgés entre 3 et 4 ans essaieraient, suite à une réponse incomplète de la part de l'enfant, des stratégies visant l'auto-correction de l'enfant plus fréquemment que les mères des enfants âgés entre 5 et 6 ans, ces dernières proposant davantage de corrections directes. Les auteurs émettent l'hypothèse que les mères des enfants plus âgés pourraient percevoir le trouble de leurs enfants comme plus problématique (par rapport aux mères des enfants plus jeunes), modifiant ainsi leurs attentes. Ces auteurs ont également mis en évidence que 96% des réparations sont enchâssées dans des structures de type : réparation de la mère – première réponse de l'enfant – réaction de la mère (confirmation ou seconde réparation) – seconde réponse de l'enfant – réplique de la mère. Par ailleurs, les mères des enfants plus jeunes ne semblent donner l'information correcte que lors de la seconde réparation. Lors de la première réparation, elles essaieraient plutôt de solliciter une auto-correction de la part de l'enfant en signalant juste la difficulté.

De Temple (2001) propose que les mères des enfants avec TDL parleraient davantage dans des situations de lecture conjointe car les difficultés langagières de leur enfant leur feraient supposer qu'il a davantage besoin de médiation pour comprendre l'histoire. De plus, les enfants avec TDL semblent montrer des difficultés à donner des réponses correctes et cela pourrait lamener les mères à prendre davantage de temps pour clarifier les réponses et limiter les requêtes. Il faut cependant rester prudent quant à la mise en relation de ces résultats avec ceux concernant le lien entre le style maternel et le niveau linguistique de l'enfant chez des enfants typiques. Si chez ces enfants un style permettant une participation active de l'enfant semble être particulièrement bénéfique au développement du langage, le style des mères des enfants avec TDL n'est pas à considérer comme l'une des sources de ces troubles mais comme un ajustement aux ressources linguistiques limitées de ces enfants (Longobardi, 2001). Toutefois, comme plusieurs études en témoignent (Girolametto, 1988 ; Olson *et al.*, 1986 ; Tannock, Girolametto, & Siegel 1992 ; Girolametto *et al.* 1995, 1996), des interventions de type guidance parentale se focalisant sur la lecture conjointe et sur les stratégies à employer peuvent favoriser une amélioration du niveau linguistique de l'enfant (notamment au niveau lexical). Nous pensons en particulier au programme « It Takes Two to Talk » proposé par le Hanen Center de Toronto (Pepper & Weitzman, 2004) et, en ce qui concerne l'italien, au modèle INTERACT (Bonifacio & Hvastja Stefani, 2007).

L'une des questions qui mérite d'être davantage approfondie dans ce domaine d'investigation est la variation dans l'adaptation mutuelle entre une mère et un enfant avec TDL, en fonction de la culture, de la langue de la dyade ou de son niveau socio-économique. Girolametto et ses collaborateurs (2002) ont montré que des dyades italophones et anglophones (canadiennes) avec des enfants présentant un retard de langage semblent elles aussi présenter des comportements à la fois divergents et convergents dans le cadre d'un même jeu symbolique (Girolametto *et al.*, 2002). En effet, les mères italiennes semblent utiliser davantage d'énoncés et parler plus vite avec un lexique plus diversifié que les mères canadiennes. En outre, les mères italiennes semblent avoir des attentes plus grandes en matière de participation verbale de leur enfant que les mères

canadiennes, ce qui semble mettre en évidence des différences qui pourraient être culturelles. Les enfants italophones reflètent le comportement de leurs mères, et utilisent donc un plus grand nombre d'énoncés avec un lexique plus diversifié. D'autre part, les mères canadiennes imitent et interprètent davantage les vocalisations de leurs enfants que les mères italiennes.

Synthèse du chapitre

Nous avons exposé dans ce chapitre les caractéristiques linguistiques, pragmatiques et discursives des enfants avec des troubles du développement du langage.

Nous avons vu que ces enfants ne semblent pas seulement présenter des difficultés au niveau formel, mais que ces difficultés influencent leur utilisation du langage ainsi que les productions des personnes qui interagissent avec eux, en fonction d'un ajustement mutuel.

Dans le chapitre suivant (chapitre 4), nous allons discuter des notions d'explication et de justification ainsi que de leur développement.

3 Les conduites explicatives-justificatives : définitions et développement

Les chercheurs en sciences du langage comme en psychologie ou en philosophie s'intéressent depuis longtemps aux explications, aux justifications, aux expressions causales, ainsi qu'aux formes linguistiques dans lesquelles celles-ci s'actualisent (notamment les connecteurs). La capacité à expliquer ou à justifier occupe une place très importante parmi les capacités pragmatiques et discursives. En effet, ces conduites visent à modifier chez soi et chez les autres un état de connaissances. Les termes « explication » et « justification » sont très polysémiques et ont déjà fait l'objet de nombreuses investigations, à travers des approches différentes, dans le domaine des sciences humaines.

3.1 Pourquoi étudier les explications et les justifications ?

Depuis Aristote, de nombreux philosophes se sont intéressés à des notions comme celles de causalité ainsi qu'aux explications et aux justifications. Mais ils ne sont pas les seuls à s'y être penchés. À partir de Piaget (1923/1997) et de Vygotsky (1934/1985), pour ne citer que ces deux illustres psychologues, l'explication, la justification ainsi que l'expression et la compréhension du lien causal ont été traitées par un grand nombre d'auteurs en psychologie comme en linguistique. Ces recherches visent à la fois à interroger le rapport entre langage et pensée, décrire le développement du langage et des capacités cognitives ainsi que mieux cerner des aspects sociaux et historiques de ces acquisitions.

Ainsi, les explications ou les justifications ont souvent été exploitées dans la tradition de la psychologie du développement (Piaget, 1927), comme un moyen pour accéder au système cognitif de l'enfant pour en étudier le développement, tandis que les recherches axées davantage sur le développement langagier (Hood, Bloom & Brainerd, 1979) se sont plutôt concentrées sur l'apparition et l'utilisation des connecteurs causaux.

Donaldson (1986) a observé que les psychologues du développement ont traité l'explication et la justification plutôt comme un outil que comme un objet d'étude en lui-même. Ainsi l'outil « explication » a été utilisé, par exemple, pour mesurer la compréhension de la causalité (Piaget & Tomlinson, 1929) et les compétences

métacognitives (Piaget 1976) ainsi que pour évaluer la sensibilité sociale et pour examiner les compétences métalinguistiques (Gleitman, Newport, & Gleitman, 1984).

Comme on le verra au fil de ce chapitre, une explication et une justification doivent être appropriées à la situation d'interaction dans laquelle elles sont produites ; pour expliquer et justifier, un locuteur doit prendre en compte les connaissances et le statut de son interlocuteur. Pour cette raison, ces conduites ont été étudiées pour mieux saisir le développement du « versant pragmatique » du langage (vs. développement des formes) des enfants (Donaldson, 1986). Plus récemment, ces conduites ont également fait l'objet de recherches visant à mieux comprendre les rapports entre langage et théorie de l'esprit (Zufferey, 2006; 2010) et à observer les origines et l'évolution de la ToM (implicite / en action) (Veneziano & Sinclair, 1995). Les justifications ont également servi d'indicateur pour cerner des spécificités sociologiques et anthropologiques (Goetz & Shatz, 1999).

D'un point de vue développemental, apprendre à maîtriser l'art de l'explication et de la justification est un pas crucial pour le développement social de l'enfant. Selon Callanan, Shrager et Moore (1995), il y a deux aspects de l'explication que les enfants peuvent apprendre en participant à des interactions explicatives. En premier lieu, ils peuvent comprendre, en co-construisant des explications, ce qui compte en tant qu'explication dans leur culture. En deuxième lieu, on peut dire qu'apprendre ce qui peut être apporté/produit comme explication joue un rôle important dans l'intégration en tant que membre dans une communauté de pratique (Hood, Fiess, & Aron, 1982; Lave & Wenger, 1991). De plus, à travers les explications et les justifications les enfants peuvent également apprendre des notions à propos du monde (Carey 1985 ; Piaget, 1926), de sorte que le chercheur intéressé par les explications pourra bénéficier d'un observatoire privilégié sur l'acquisition des connaissances encyclopédiques en plus des connaissances linguistiques. Ainsi la structure interactionnelle et séquentielle des explications et des justifications semble permettre à l'enfant non seulement d'anticiper et de prévenir les requêtes d'explications des adultes, mais également de comprendre la signification pragmatique des justifications (Orsolini, 1993).

Nous convenons ainsi avec Donaldson et ses collaborateurs (2007) qui proposent que les « e*xplanations are powerful, multipurpose tools that are highly valuable both socially and educationally* » (p. 156). Pour l'importance de l'explication en milieu scolaire, nous renvoyons à la synthèse de Fasel Lauzon (2009) dont nous retiendrons que :

> « dans une perspective développementale, apprendre en expliquant et apprendre à expliquer (en expliquant) sont donc des processus liés : l'explication est non seulement un lieu de construction de connaissances mais également un lieu de mise en œuvre de ressources complexes sur les plans linguistique, discursif (structuration, agencement des composantes de l'explication, etc.) et interactionnel (maintien de la cohérence interdiscursive, prise en compte du contexte séquentiel, etc.) (Barbieri *et al.*, 1990 ; Berthoud-Papandropoulou *et al.*, 1990 ; Bugnet & Nidegger, 1994 ; Coltier & Gentilhomme, 1989), qui constituent ce qu'on peut appeler la « compétence d'explication ». (p. 63)

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les enfants avec TDL ne présentent pas uniquement des difficultés d'ordre phonologique et syntaxique, mais ces enfants peuvent présenter également des spécificités (voires des difficultés) d'ordre discursif, pragmatique et interactionnel. Nous avons également vu que la prise en compte d'autrui par ces enfants pourrait être différente de celle des enfants qui présentent un développement typique du langage. L'étude de ces conduites chez une population qui présente un TDL nous permettra donc d'évaluer les éventuelles spécificités liées à leur comportement ou liées au comportement de leur partenaire dans des interactions verbales.

Dans la première partie de ce chapitre nous allons donc proposer un survol des conceptions des explications et des justifications (3.2), des types d'explications (3.3) ainsi que des délimitations de cette conduite (3.4). La deuxième sera consacrée au développement de ces conduites chez l'enfant typique (3.5) et à la contribution de la part des adultes (3.6) avant de conclure ce chapitre avec les travaux qui se sont intéressés aux compétences d'explications et de justification des sujets avec TDL (3.7).

3.2 Explications et justifications : à la recherche d'une définition

Comme le soulignent Callanan, Shrager et Moore (1995), définir des termes comme explication et cause est une tâche très complexe pour laquelle de nombreux chercheurs ont utilisé différents critères.

Le terme « explication » est en effet très polysémique. Par exemple Grize (1990) distingue au moins six acceptions du terme explication :

> « *Communiquer* : je vais expliquer mon idée ; *développer* : expliquez cette maxime de la Rochefoucauld ; *enseigner* : il m'a expliqué la règle du bridge ; *interpréter* : ce livre explique bien l'œuvre de Kafka ; *motiver* : expliquez-moi votre abandon ; *rendre compte* : le mauvais temps explique le retard de la navette » (p.104).

Borel (1981) a classifié ces significations du terme explication en deux dimensions : une dimension interactionnelle et une dimension cognitive (Tableau 1). Dans la dimension interactionnelle elle place les significations de type « communiquer », « enseigner » et « justifier » tandis que dans la dimension cognitive elle reconnaît deux significations principales qui sont de l'ordre de l'explication (« rendre compte ») et de l'ordre de l'explicitation (« développer » et « interpréter »).

Dimension interactionnelle	Communiquer (formuler, exposer, exprimer,…)
	Enseigner (faire savoir, faire comprendre, montrer,…)
	Justifier (motiver, excuser, légitimer,…)
Dimension cognitive	Expliciter -développer (commenter, gloser, définir,…) -interpréter (élucider, traduire, situer, reconstruire,…)
	Expliquer (rendre compte de, donner la raison de…)

Tableau 1 tiré de Borel (1981 :26)

Un autre témoignage intéressant de cette difficulté nous est donné par Veneziano et Hudelot (2005). Les deux auteurs, suite à une citation parue dans le dossier 38 d'*Intellectia* qui traite la thématique du raisonnement causal et qui dit « plus on réfléchit à la notion de cause, plus elle paraît obscure » ont commenté :

> « Pour avoir consacré les dernières quinze années à l'étude de l'acquisition par l'enfant de la conduite explicative /justificative […] nous ne pouvons que partager ce point de vue sans toutefois ni tomber pour cela dans une logique défaitiste, ni

> assumer une position où toute production, par son existence, a le même statut qu'une autre, à quelques détails près. Ainsi ici nous poursuivons notre chemin « au cœur des ténèbres » en essayant de rendre quelques endroits moins sombres ». (p. 88)

Malgré cette difficulté, comme nous l'avons déjà évoqué, nous pouvons répertorier une vaste série de définitions et de systèmes d'identification qui renvoient à différents cadres théoriques.

Nous allons dans les lignes qui suivent exposer les principales définitions des explications et des justifications (avec leurs typologies) pour ensuite discuter des délimitations possibles.

Ces définitions de l'explication décrivent très souvent les fonctions que l'explication peut assumer. Ainsi Wittgenstein (1961) indique que la fonction d'une explication est d'éviter un malentendu. Pour Barbieri, Colavita et Scheuer (1990) « une explication est offerte à l'interlocuteur pour clarifier quelque chose qui semble être obscur ou ambigu »[9]. De leur côté, Donaldson et Elliot (1990) définissent les explications causales pour les événements en disant que : « les explications permettent d'étendre notre compréhension du monde en allant au-delà de la simple observation des événements en montrant les liens causaux qui les relient »[10]. Simon (2009) propose que l'explication est une « activité langagière et cognitive qui met en relation des éléments comme des faits, des raisons, des motifs, … » (p.17), tandis que Goetz & Shatz (1999) définissent la justification comme la preuve (*evidence* dans le texte anglais) ou une raison d'une conclusion, d'une affirmation, d'une proposition ou d'une action. Selon Borel (1981), expliquer est « une activité de connaissance et son produit, un objet de pensée possédant ses règles, sa logique interne » (p.22).

Si ce qui est effectivement considéré comme une explication peut varier d'un auteur à l'autre et que les terminologies peuvent également varier entre elles, les auteurs s'accordent à reconnaître une structure à deux composantes à la base de

[9] P. 246, notre traduction de l'anglais.
[10] P.107, notre traduction de l'anglais.

toute explication ou justification, la deuxième partie permettant de résoudre une situation problématique.

Cela nous ramène au célèbre couple de termes, repris depuis par de nombreux auteurs, formulé par Hempel et Oppenheim en (1948) qui discutent l'explication scientifique:

> « By the *explanandum*, we understand the sentence describing the phenomenon to be explained (not that phenomenon itself); by the *explanans*, the class of those sentences which are adduced to account for the phenomenon » (p.152).

Cette terminologie a notamment été reprise dans la définition des Conduites Explicatives-Justificatives (CEJ par la suite) proposées par Veneziano et Sinclair (1995), à la suite des travaux de Barbieri, Colavita & Scheuer (1989; 1990) qui considèrent l'acte d'explication comme un phénomène interactionnel dans lequel le locuteur:

> - identifie un *explanandum* : c'est-à-dire la présence d'un événement/action à propos duquel il faut expliquer le « pourquoi » à son interlocuteur qui s'interroge ou qui est censé avoir besoin de cette explication ;
>
> - fournit un *explanans* : c'est-à-dire la cause, la raison ou la justification de cet événement/action

Dans la même direction, Goetz et Shatz (1999) reconnaissent deux parties dans les constructions justificatives: le *source statement* (*head act* pour Kyratzis, Ross, & Koymen, 2010) dans l'affirmation justifiée et une justification elle-même. Le *head act* peut précéder ou suivre la justification. Les deux actes peuvent être reliés par un connecteur causal ou être simplement juxtaposés.

Cette structure est, dans la cohérence du dialogue, observable également dans l'enchaînement des tours de parole (Moeschler, 1986). Cela signifie que les interactants peuvent se partager la prise en charge de la production d'une explication ou d'une justification.

Adam (1992), en reportant les travaux de Coltier (1986), reconnaît également une structure en deux phases : une première phase de *questionnement* et une deuxième phase de *résolution,* à laquelle s'ajoute une phase *conclusive*. Ce qui donne, si on ajoute les deux opérateurs (*pourquoi* et *parce que*) de Grize (1990) la séquence explicative prototypique suivante (rapportée par Adam, 1992 :132):

0		Macro-proposition explicative 0 : Schématisation initiale
1	Pourquoi X ?	
	(ou Comment ?)	Macro-proposition explicative 1 :Probléme (question)
2	Parce que	Macro-proposition explicative 2 : Explication (réponse)
3		Macro-proposition explicative 3 : conclusion-évaluation.

Dans la structure de ces mouvements, il semble souvent s'ajouter à ces deux éléments, une clôture (qui n'est pas toujours explicite, cf. Fasel Lauzon, 2009), ainsi que des questions qui sollicitent l'explication chez l'interlocuteur.

Les interlocuteurs peuvent ainsi se partager l'énonciation de ces éléments et le mouvement explicatif peut se réaliser à l'aide de plusieurs tours de parole.

Pour exemplifier ces propos nous pouvons rapporter ici quelques exemples tirés de Veneziano & Hudelot (2002) et Hudelot (2008). Dans des dialogues entre enfants de 5-6 ans, ces auteurs ont mis en évidence des *explanantia* en réponses à des questions avec le morphème « pourquoi » (comme dans l'exemple 1, Veneziano & Hudelot 2002 : 223). Dans cet exemple ARN 103 explique la raison qui les aurait poussés à lancer des fusées suite à une demande explicite de l'enquêteur).

Exemple 1

Les enfants viennent de dire que lors de leur passage (fabulé) à la télévision, ils lançaient des fusées de toutes les couleurs.

ENQ 179	pourquoi vous lanciez des fusées ?
ARN 103	parce que, pour faire, peur aux gens, quand, on en lançait, pète !!!
FAB 154	ouais, ça pète, c'est des pétards, ils faisaient, p-<bruitages> zou

Mais les explications peuvent également suivre des questions ne présentant pas le morphème *pourquoi*. Dans l'Exemple 2 (Veneziano & Hudelot 2002 : 223), FAB 126 donne une raison finale pour avoir des vraies carabines en vacances suite à

une question fermée de l'enquêteur qui porte, dans sa forme linguistique, uniquement sur le fait d'avoir ou pas des vraies carabines en vacances.

Exemple 2

Les enfants racontent qu'ils vont partir en vacances dans leur ferme où ils auront « des malabars, pis des jouets, pis des carabines en vrai ».

ENQ 162	Vous allez avoir des carabines en vrai en vacances ?
FAB 126	Oui, pour aller tuer quelqu'un
ENQ 163	Qui est-ce que vous allez tuer ?
FAB 127	Parce que on, on s'est fait arrêter un jour

Les *explanantia* peuvent également « se greffer » directement sur le discours de l'autre sans l'intermédiaire d'une question. Dans l'exemple 3 (Veneziano & Hudelot 2002 : 225) ANR 107 explique qu'effectivement « une fusée ça peut tuer ». Cette explication « fonctionne comme une confirmation de la véracité, ou du moins, de la plausibilité des faits évoqués en s'appuyant sur une relation causale possible ». (Veneziano & Hudelot 2002 : 225)

Exemple 3

Les garçons racontent qu'ils avaient lancé des fusées dans l'œil de quelqu'un.

FAB 158	Ah ouais dans de-moi-dans sa-vent(r)e et, moi j'l'ai tué ça y est il est mort
ENQ 181	Tu as tué quelqu'un ?
FAB 159	Avec une fusée
ARN 107	Parce que ça peut, ça peut tuer, hein ouais ?

Nous allons questionner le statut de ces questions qui sollicitent un *explanans* après avoir exposé le deuxième aspect commun.

Ce deuxième trait, commun à beaucoup de recherches, est le caractère problématique de la situation initiale qui doit être modifiée et le caractère résolutoire de l'explication ou de la justification, qui modifie donc la situation initiale. Cette idée de nécessité est bien visible dans la définition d'*explanandum* que nous venons de donner et elle est également amenée par la forme adjectivale du gérondif latin. En effet cette forme indique la nécessité de faire quelque chose (dans ce cas expliquer)[11].

[11] En latin classique, l'usage le plus fréquent de cette forme est fait dans les périphrastiques passives (on la retrouve notamment dans la célèbre expression « Carthago delanda est » (« Carthage est à détruire »), avec laquelle Caton le Censeur terminait toutes ses interventions au Sénat).

L'idée de situation problématique n'est cependant pas strictement liée à l'action (langagière ou non) ou à un état en lui-même (cf. par exemple la définition de Hempel et Oppenheim donnée plus haut), mais elle réside dans la façon dont cette action ou cet état s'insèrent dans un certain contexte. Il s'agit ainsi d'une rupture, d'un lien inattendu qui ne s'articule pas avec les attentes et les connaissances de l'interlocuteur.

Parfois, une justification doit être produite sous peine d'une sanction sociale (Goodwin & Heritage, 1990 ; Heritage, 1988). Nous en avons un bon exemple dans les travaux qui se sont focalisés sur la notion d'*account* (rendre compte), terme clé de l'ethnométhodologie (Goodwin & Heritage, 1990 ; Heritage, 1988). Ces travaux s'appuient sur les notions de « réaction préférée » et « réaction non-préférée » de Pomerantz (1984). Cette auteure postule qu'en considérant deux tours de parole adjacents le deuxième tour est une réaction préférée s'il remplit les attentes (sociales) projetées par le premier tour de parole. Inversement, Pomerantz parle de réaction non-préférée quand le deuxième tour ne remplit pas les attentes sociales. Ainsi les désaccords et les refus sont des actions problématiques (et des réactions non-préférées) et *doivent* être justifiées ou expliquées.

Revenons maintenant au statut des questions d'explications. Comme nous venons de le voir une action verbale ou non-verbale, un état ou autre aspect problématique sont tels uniquement dans un contexte socio-culturel donné et ils ne sont pas en soi à expliquer. Les locuteurs peuvent anticiper ce caractère problématique et donner une explication. Cependant parfois une action (langagière) n'est pas directement reconnue comme étant problématique par le locuteur mais il est nécessaire que son interlocuteur mette en évidence avec une question ou un commentaire ce caractère problématique. Dans ce sens, nous pouvons dire que ces questions sont des sollicitations qui « commencent par un mouvement qui se projette vers l'arrière, en renvoyant à une conduite inadéquate ou à un événement problématique et, en même temps, vers l'avant, en préparant la nécessité d'une réparation à suivre ». (Pontecorvo & Sterponi, 2008 : 247).

Pour **résumer** ces premiers propos, l'explication ou la justification sont des moyens pour résoudre une situation (potentiellement) problématique qui s'actualisent dans une structure en trois termes : *explanandum, explanans et clôture (facultative)*. Ces parties peuvent être énoncées par un seul locuteur (auto-enchaînement) ou par plusieurs locuteurs (hétéro-enchaînement).

Dans la suite du chapitre nous allons décrire la perspective qui sera la nôtre dans l'identification des explications et des justifications avant de détailler les principales typologies d'explications proposées dans la littérature ainsi que les relations et les frontières entre ces deux notions et des notions proches ou apparentées comme l'argumentation, la narration, la description, l'exposition, l'explicitation, l'information, etc.

La piste que nous avons décidé de suivre trouve son fondement principalement dans les travaux de Barbieri *et al.* (1990) ; Donaldson (1986) et Veneziano (par exemple Veneziano & Sinclair, 1995 ; Veneziano, 2001, 2008 ; Veneziano & Hudelot, 2002, 2005, 2009).

Cette approche de l'explication a été remise en question par des chercheurs relevant de l'analyse conversationnelle. Par exemple, Fasel Lauzon (2008, 2009) se démarque d'une approche taxonomique. Elle soutient l'idée, suivant Antaki (1988), que les frontières ne sont pas toujours très nettes entre les différents types d'explications et propose donc une approche de l'étude des explications fondée sur une perspective émique (s'inscrivant à plein titre dans une démarche ethnométhodologique). Elle a ainsi étudié, comme point de départ, les *logonymes « expliquer »* et *« explication »*, c'est-à-dire l'étude des occurrences des termes « expliquer » et « explication » de façon à « décrire la manière dont ils [les participants] s'orientent, en contexte, envers une certaine action ou un certain discours comme constituant une explication » (2009 : p.32).

Bien qu'une démarche émique soit intéressante, elle présuppose un métalangage assez fréquent dans la situation analysée pour permettre d'établir une liste conséquente de contextes d'apparition. Pour notre travail, étant donné que les *logonymes* sont très rares dans des corpus mère-enfant, nous avons choisi de suivre une approche « classique » en nous inscrivant ainsi dans une perspective

interactionnelle et fonctionnelle des explications et des justifications. Nous avons décidé de suivre ce type d'approche, car elle a été développée et appliquée dans des situations d'enregistrement comparables à celles qui seront analysées au cours de notre recherche. De plus, comme nous l'avons vu, ce type d'approche est très répandu dans le domaine d'étude du développement (linguistique) de l'enfant, et notamment celui de l'enfant francophone.

Une réflexion très complète qui adopte cette perspective, sur les critères d'identification nous est fournie par Barbieri *et al.* (1989) sur la base du modèle des conditions de réalisation des actes de langage de Searle (1972). Ces auteures, proposent trois éléments fondateurs de l'acte d'explication mais également quatre types de conditions (préparatoire, essentielle, de sincérité et affiliative) qui doivent être respectées afin de rendre tel un acte d'explication.

Ainsi toute explication se base sur les éléments fondateurs suivants :

a) La dimension interactive (on explique à quelqu'un).

b) La présence d'un vide de connaissances qui justifie l'explication, sans que celle-ci soit une violation ouverte de la maxime de quantité de Grice (1969). Les participants à l'interaction se trouvent donc dans un contexte d'asymétrie de savoirs.

c) Comme l'explication vise à faire comprendre, son objectif sera la restructuration du champ cognitif du destinataire.

Concernant le premier type de conditions, les auteures nous proposent deux conditions *préparatoires* qui préparent le terrain pour l'acte explicatif :

a. L'explicateur doit penser que l'auditeur ne connaît pas la nouvelle information ou bien qu'il ne serait pas capable de construire le lien entre *explanandum* et *explanans* tout seul. L'indice plus clair de cette condition est la présence d'une demande d'explication explicite.

b. L'*explanandum* doit être dans le champ d'attention de l'auditeur.

Les auteures proposent ensuite deux conditions *essentielles* qui mettent en évidence des traits fondamentaux d'une explication:

c. Chaque explication est une explication de quelque chose (on doit donc pouvoir reconnaître un *explanandum* et un *explanans*).

d. *Explanandum* et *explanans* doivent être liés de manière reconnue (par inférence ou par marquage).

Quant à l'énonciateur de l'explication, il doit respecter une condition de *sincérité* :

e. Le parlant doit réellement montrer des connaissances supérieures à celles de son interlocuteur (autorité dans l'explication).

Finalement, les conditions *affiliatives* se réfèrent :

f) au respect des relations sociales déjà existantes entre celui qui donne l'explication et celui qui la reçoit. La relation respectivement paritaire ou asymétrique qu'un enfant a avec un autre élève ou un enseignant aura des répercussions sur la quantité d'explications données. Il y aura donc plus de chances que l'explication formulée par un enfant soit adressée à un pair d'âge plutôt qu'à l'enseignant.

Dans cette approche, reconnaître une conduite explicative ne se limite donc pas, d'un point de vue fonctionnel, à repérer les constructions en *parce que*, *donc*, *pour ça* et *comme* ou encore des propositions participiales ou relatives[12] (pour donner une liste non exhaustive d'exemples). Cela parce que, contrairement à l'interrogation, à la négation ou à l'impératif, l'explication n'est pas une modalité linguistique grammaticalisée (Danon Boileau, 2008). Plusieurs chercheurs à partir de Hood, Bloom et Brainerd (1979) proposent deux groupes de critères pour identifier le langage causal: des critères formels (la présence d'un connecteur dans l'énoncé analysé comme causal ou la présence d'un *pourquoi* ou d'un *comment* dans la question précédant l'énoncé analysé) et des critères sémantiques (la présence d'une référence implicite mais inférable entre deux

[12]Cf. Gross & Nazarenko (2004).

événements ou états reliés par une relation causale). Antaki (1988) partage également l'idée que les explications ne peuvent pas être recensées de manière « mécanique » sur la base de marques formelles. Plus récemment d'autres auteurs travaillant sur la causalité ont mentionné la juxtaposition comme l'une des stratégies linguistiques pour l'exprimer (Gross & Nazarenko, 2004; Moeschler, 2003).

Il s'agit donc d'identifier toutes les interventions, liées par des connecteurs ou par simple parataxe, pour autant qu'elles présentent une composante verbale et qu'elles soient en accord avec un critère *sine qua non* (Veneziano & Hudelot, 2005):

> « Il doit être possible pour l'analyseur d'identifier une relation sémantique entre les composantes de la relation explicative potentielle, de telle sorte que l'une peut être considérée la cause, la raison, la motivation ou la finalité de l'autre » (p.88).

Un autre élément central dans cette discussion est l'ordre des éléments. Selon Labov (1972), la différence entre discours narratif (discours temporel) et discours explicatif (discours causal) est fortement liée à l'ordre chronologique dans l'enchaînement des événements. Ainsi la même suite d'événements relatée en respectant l'ordre chronologique (A > B > C > D) relève d'un discours narratif tandis que l'ordre chronologique inversé (D < C < B < A) correspond plutôt à un discours explicatif. Veneziano et Hudelot (2005) dégagent deux mouvements principaux (p. 89):

- un mouvement rétroactif qui va de ce qui est à expliquer à ce qui explique (ex. : « il le pousse il a trébuché sur une pierre »)
- un mouvement proactif qui va de ce qui est censé expliquer à ce qui est à expliquer. (ex. : « il a trébuché sur une pierre, il le pousse »)

Ils considèrent que les mouvements rétroactifs montrent clairement une valeur explicative/justificative (comme la mise en mot de la relation ne suit pas la temporalité des événements). Dans les cas des mouvements proactifs, la relation sera claire quand elle est marquée explicitement ou « lorsqu'il existe entre les composantes une relation de physique inhérente (ex. «il trébuche et il tombe ») ».

Ces deux auteurs considèrent également que la relation explicative est exprimée clairement lorsque (p. 89) :

> « l'une des deux composantes est un état ou un événement interne se référant à des croyances, intentions, sentiments, états d'âme, états de perception ou une évaluation subjective (ex : « il croit qu'il a fait exprès et il le pousse sur le caillou ») ».

3.3 Types d'explications et de justifications

Bien que d'autres typologies aient été présentées dans la littérature, nous pouvons reconnaître deux familles principales de typologies. La première cherche à établir des typologies en se basant sur le type de « contenu propositionnel » des *explanantia* et la deuxième famille dégage des types d'explications en fonction de la question virtuelle qui relie l'*explanandum* et l'*explanans*.

Dans la première famille typologique nous pouvons dégager deux grandes sous-catégories : les explications causales vs. finales et les explications du dit vs. du dire (*de re* ou *de dicto*) .

La première distinction entre *explanantia* causaux et finaux s'enracine dans les travaux des premiers philosophes. En fait, depuis la discussion sur la αἰτία [13] discuté par les philosophes de la Grèce antique (pour une exposition plus vaste cf. Broadie, 2010), différents auteurs ont proposé des typologies pour classer les discours causaux ainsi que les explications. On évoquera ici uniquement les quatre catégories fondamentales de causes proposées par Aristote:

a) Les causes efficientes: il s'agit de causes immédiatement précédentes (l'action d'un sculpteur cause l'existence d'une statue).

[13] αἰτία signifie "cause" en grec ancien (Dizionario illustrato greco-italiano, Lidell & Scott, édité par Catuadella, Manfredi et Di Benedetto, 1975 (1995)) mais également raison, responsabilité et accusation.

b) Les causes matérielles : ces causes impliquent la substance de la chose qui doit être expliquée (le marbre est le matériel cause de cette statue).

c) Les causes formelles: (le projet pour la statue accomplie).

d) Les causes finales: les propositions (la statue donne lieu à un nombre plus grand de beaux objets en Grèce).

Ces distinctions ont été reprises par Sbisà (1989), qui base sa démarche sur les travaux de Wright et Henrik (1971) et qui distingue quatre types d'explications: causale, téléologique (finales), quasi-téléologique et quasi-causale. Ces types se basent sur l'analyse des conditions suffisantes et nécessaires. Ainsi les explications causales qui exploitent des rapports de condition suffisante ont un pouvoir prévisionnel, comme dans « le terrain est mouillé parce qu'il a plu » (Sbisà, 1989 : 73, notre trad.).

Les explications téléologiques se caractérisent par le fait que entre *explanandum* et *explanans* se créent des liens de condition nécessaire et/ou suffisante. Cependant la validité de l'explication ne relève pas de la validité de la connexion mais du fait que celle-ci ait joué un rôle dans le comportement intentionnel de l'agent comme par exemple dans l'explication « il courait pour prendre le train » (Sbisà, 1989 : 74 notre trad.).

Les explications quasi-téléologiques au contraire se définissent par une condition nécessaire. De plus dans ce type d'explication, l'*explanandum* et l'*explanans* ont une position différente de celle qu'ils ont dans l'explication causale. En effet, dans les explications quasi-téléologiques c'est la condition à être exposée comme étant l'*explanans* :

> « En une personne engagée dans une activité musculaire lourde, les poumons accélèrent les mouvements respiratoires pour conserver l'équilibre de la composition chimique du sang » (Sbisà, 1989 : 74, notre trad.)

Finalement, dans les explications quasi-causales le locuteur vise à comprendre une action ou la raison pour laquelle cette action s'est produite. Ces explications sont considérées comme quasi-causales parce que si c'est bien une cause qui est amenée, il n'y a pas une réelle relation nomique. Dans le cas de « il a hurlé parce qu'il avait mal » (Sbisà, 1989 :75, notre trad.), le locuteur donne une motivation au fait qu'une personne a hurlé, qui, bien qu'exprimée sous forme d'explication causale, pourrait avoir une intention téléologique.

Sbisà remarque également une relation entre le type d'*explanandum* et le type d'explication. En fait, seules les explications téléologiques et quasi-causales permettent d'expliquer, en plus que ce qu'une proposition linguistique signifie, les raisons et les motivations de l'accomplissement de ce même acte. Les *explananda* se positionnent en fait de manière complexe au niveau de l'énoncé et de l'énonciation (cf. Jakobson, 1963).

Étudiant des interactions mère-enfant, Callanan *et al.* (1995) proposent également de classer les explications en trois catégories basées sur les types de causes: les explications qui se basent sur des causes préalables (*prior cause* en anglais) qui sont des causes directes qui ont eu lieu avant l'événement expliqué (ex : *"he's crying because Susie hit him*") ; les prépositives (*purposive*) qui se focalisent sur la conséquence en tant que fonction ou proposition pour un comportement (ex: "*she pushed the car so it would roll down the hill*") et finalement des explications interprétatives qui donnent des raisons qui justifient le fait de croire quelque chose comme étant vrai (ex. : "*it must be raining because the patio is wet*").

La deuxième grande distinction est celle qui s'articule autour de la dichotomie *de dicto* – *de re* qui trouve ses orignes dans les travaux de Frege et Quine. Pour ne citer qu'un travail récent, Gross et Nazarenko (2004) montrent en fait que « l'opposition fondamentale est celle qui sépare la cause du « dire » de la cause du « dit », ce qui invite à mieux caractériser les deux sphères de l'objectif et du subjectif, de l'explication et de la justification » (p.49). Les explications d'un fait (ou du « dit » ou *de re*) relient deux contenus tandis que les explications d'une énonciation (ou du « dire » ou *de dicto*) justifient un acte énonciatif. Ainsi dans la première catégorie rentrent des exemples comme « le terrain est mouillé parce

qu'il a plu » et dans la deuxième catégorie les cas qui impliquent le locuteur en tant qu'énonciateur comme dans « je t'ai posé cette question parce que je me suis perdu ».

De leur côté, Kyratzis, Guo et Ervin-Tripp (1990, cf. également Sweetser, 1990 et Zufferey, 2006) ont décrit les fonctions du connecteur *because* chez l'enfant en dégageant trois emplois principaux : des emplois de justification d'un acte de langage (ex : *prends mon sac parce que je dois ouvrir la porte)*, des emplois de *contenu* (qui marquent une relation entre deux événements, ex : *il mange parce qu'il a faim*) et des emplois qui permettent de marquer une relation é*pistémique (ex : ça doit être un ours parce que / puisqu'il adore le miel).* Ainsi, Zufferey (2006) propose que les types « acte de langage » et « épistémique » relèvent d'une usage interprétatif, et plus particulièrement le premier type d'un usage *métacommunicatif* et le deuxième d'un usage *métagnitif.*

La deuxième grande famille de classification se base sur la question (virtuellle ou explicite) à laquelle un énoncé répond. Nous n'allons exposer ici que les classifications qui ont été conçues pour caractériser le langage des enfants.

Donaldson (1986) propose quatre types d'explications définis sur la base d'une question et de l'aspect expliqué.

- Ainsi elle présente des explications *empiriques* qui répondent à une question en « pourquoi » glosable par « qu'est-ce qui a causé ça » et qui expliquent notamment des éléments ou des états en termes d'événements ou états temporellement précédents (« il mange parce qu'il a faim »);
- des explications *intentionnelles* qui répondent également à une question en « pourquoi » mais glosable en « pour quelle finalité ? » et qui expliquent donc des actions ou des éléments (souvent futurs) avec des buts ou des intentions (« il ne mange plus rien pour maigrir ») ;
- des explications *déductives* qui répondent à une question en « comment tu sais que ? » qui justifient donc une idée, un concept ou un jugement sur une conclusion ou autre acte mental qui demande une justification (ex : « il a dû faire un régime parce qu'il a tellement maigri ») ;

- et finalement elle propose des explications *procédurales* qui répondent à des questions en « comment je fais pour » et qui explicitent les étapes à effectuer pour parvenir à un but. (« pour faire une bonne bolognaise il faut avant tout faire revenir des oignons, de l'ail, du céleri et des carottes dans une cuillère d'huile, etc. »).

Sur la base de la typologie de Donaldson (1986), Barbieri *et al.* (1989, 1990) partent également de la question à laquelle une explication répond pour les classifier. Elles proposent ainsi des explications en *why* (*pourquoi*) mais également des *what-explanations* et des *how-explanations*..

Les explications en pourquoi donnent les causes ou des raisons finales qui peuvent expliquer des faits ou des actions (langagières) des participants. Ainsi cette catégorie regroupe d'un côté les explications causales et finales que nous avons décrites plus haut et de l'autre les explications de contenu (comme dans l'exemple 4) et les justifications d'acte de langage (comme dans l'exemple 5).

Exemple 4 (Barbieri *et al.*, 1990: 252, notre trad.)

Cristina (à Dario en parlant d'une poupée) La bambina non può bere il latte, non può bere il latte / perché é a dieta. (La gamine ne peut pas boire de lait, [pro] ne peut pas boire de lait parce qu'elle est au régime).

Exemple 5 (Barbieri *et al.*, 1990: 252, notre trad.)

Silvia (à Serena). Aspetta / non ho finto. (attends je n'ai pas fini)

Les *what-explanations* répondent à la question *« c'est-à-dire ? » ou « qu'est-ce que c'est ? » (comme dans « explique moi ce qu'est ce jeu »* et font référence à des objets, des actions humaines ou des expressions verbales. Ces explications spécifient (angl. : *to state*) le type ou les caractéristiques de l'objet ou de l'action en question (comme dans l'exemple 6). Elles clarifient en particulier le point de vue avec lequel l'objet doit être considéré. Elles peuvent également clarifier le sens d'une action non verbale (comme dans l'exemple 7). Ce type d'explications peut être mis en relation avec les explicitations (Salazar Orvig, 2008).

Exemple 6 (Barbieri *et al.*, 1990: 252, notre trad.)

((Serena et Silvia sont en train de frapper des mains sur la table. Carmela les imite. Serena et Silvia la regardent))
Serena ((à Silvia)) / Carmela vuole fare come noi. (*Carmela veut faire comme nous*.)

Exemple 7 (Barbieri *et al.*, 1990: 252, notre trad.)

Carmela ((à Silvia en lui montrant une image d'un coq)) Qui ! ((indica)) Piri pi pi ((imitando il verso del gallo)) *(ici ! ((pointe)) Cocorico ((en imitant le bruit du coq))*
Silvia /un gallo . *(un coq)*

Les *how-explanations* (les déductives de Donaldson, 1986) répondent quant à elles à la question *« comment ? ».* Dans leur articulation en « comment tu sais ça », elles deviennent ainsi la preuve (angl. *evidence*) d'un jugement sur une action humaine (exemple 8) ou d'une affirmation (exemple 9). Ces explications s'apparentent également de très près aux explications *épistémiques* telles que les ont définies Kyraztis *et al.* (1990).

Exemple 8 (Barbieri *et al.*, 1990: 252, notre trad.)

((Cristina a vu que Dario a pris le bouchon de sa bouteille))
Cristina : ((en pleunichant)) Ah, l'hai preso tu, eh ? Furbo ! (c'est toi qui l'a pris, petit malin)

Exemple 9 (Barbieri *et al.*, 1990: 252, notre trad.)

((Serena prend une pièce d'un puzzle))
Serena ((à Silvia)) Veh ! un leopardo ((regarde ! un léopard))
Silvia ((à Serena)) Questo qua é un leone, / ha la bocca grande ((c'est un lion, il a une grande bouche))

Sur la base de ces typologies, Veneziano et ses collaborateurs (Veneziano, 2001; Veneziano & Hudelot, 2002, 2005; 2009; Veneziano & Sinclair, 1995) gardent dans leurs CEJ (les conduites explicatives-justificatives), dont il a été question plus haut, uniquement les *explanantia* qui répondent à une question en *pourquoi*.

Il faut préciser que les explications que Barbieri *et al.* (1990) classifient de « how » peuvent être produites suite à une question en *pourquoi*. Dans l'exemple (fictif) 10 nous pourrions imaginer que suite à l'affirmation *regarde ! c'est un léopard*,

l'interlocuteur réponde par une question *pourquoi ?* et que le premier intervenant réponde à son tour *parce qu'il a des tâches noires*.

Exemple 10 (Barbieri *et al.*, 1990: 252, notre trad.)

Loc 1 regarde! C'est un léopard
Loc 2 pourquoi ?
Loc 1 parce qu'il a des tâches noires

Par ailleurs Barbieri *et al.* (1990) précisent que leurs explications en *comment* ne sont qu'un cas spécifique des explications en *pourquoi.* Dans nos analyses (nous y reviendrons dans le chapitre 9) nous allons combiner ces deux types d'explications en *pourquoi* et en *comment* en un seul type. Cette démarche aura l'avantage d'avoir une première catégorie d'analyse plus large qui sera différenciée par la suite.

Ces types d'explications présentent des traits distinctifs qui permettent de les séparer, ils possèdent également des traits communs qui nous permettent de toutes les regrouper sous l'étiquette d'*explication*: elles « relèvent d'un changement de plan qui manifeste une réélaboration de la signification » (Hudelot, Préneron & Salazar Orvig, 1990 :248).

En plus, les différents types d'explication ou justification sont apparentés par le fait que les trois fournissent une raison à un événement passé ou futur ou à une conclusion/déduction et ils s'opposent en cela aux explications procédurales de Donaldson (1986) qui répondent à la question *comment faire* (Simon, 2009).

Ces typologies permettent également aux auteurs de délimiter leur champ d'investigation et rentrent parfois dans les critères mêmes d'identification d'une explication. Les différentes propositions peuvent se chevaucher et soulèvent d'autres questions, notamment celle de la délimitation des notions d'explication et de justification.

3.4 Peut-on délimiter les notions d'explication et celle de justification ?

Une approche complémentaire pour saisir ce que sont une explication et une justification est de chercher à définir ce que celles-ci ne sont pas en les opposant à d'autre « parties de discours » (cf. également Fasel Lauzon, 2009). Traditionnellement, l'explication s'oppose à la justification, à l'explicitation, à l'argumentation ainsi qu'à la description et à la narration.

Nous allons commencer cet aperçu des oppositions en opposant explication et justification. Afin de résoudre cette ambiguïté et de discuter leur relation avec la notion d'étayage[14], Apothéloz et Brandt (1992) partent de l'idée que nous pouvons observer la co-présence du mouvement explicatif et justificatif dans un même discours. Ces deux auteurs (1992, p. 60) gardent tout de même le terme justification « lorsqu'il s'agit d'expliquer pourquoi on peut dire telle ou telle chose » et ils réservent « le terme d'explication au cas où on explique pourquoi les choses sont ainsi ». Ils proposent également que la valeur justificative est hiérarchiquement supérieure à la valeur explicative : « la raison justifie la conclusion parce qu'elle l'explique et non l'inverse » (p. 61). Ils discutent ensuite les travaux de Govier (1987), du Groupe Lamba-l (1975) ainsi que les théories des actes de langage dans les versions d'Austin (1975) et de Searle (1972) pour arriver à la conclusion que des justifications sans fondement explicatif existent. Grâce à l'analyse des statuts assertifs Apothèloz et Brandt (1992) caractérisent finalement ces deux mouvements comme suit :

> « L'explication [se présente, Ndr] comme une tentative d'accroître la connaissance de l'interlocuteur (valeur informationnelle), alors que la justification se présente comme une tentative d'accroître le crédit accordé par l'interlocuteur à un jugement donné (valeur plus proprement argumentative). Ces procédures ne sont bien sûr pas incompatibles, et quand elles sont co-présentes, l'explication sert de fondement à la justification » (1992, p. 88)

[14] Il s'agit dans ce cas de la notion d'étayage telle qu'introduite par Apothéloz et Miéville (1985) pour représenter les organisations raisonnées et non de la notion telle qu'on l'attribue à Bruner (1983/1987). Ces opérations d'étayage sont un « appui d'un énoncé par un autre segment du discours : causalité, finalité, recours à l'exemple,… » (Golder, 1996 :121).

Veneziano et Hudelot (2002) proposent que la distinction entre justification et explication, quand les deux conduites ne se présentent pas réunies, concerne plutôt la portée et non la nature de la conduite. Ainsi on peut parler d'une conduite justificative lorsque ce qui est justifié est un acte communicatif, verbal ou gestuel, c'est-à-dire que « l'explanans porte sur la raison d'accomplir l'acte même de dire ou de faire » (p. 220). A l'inverse on peut parler de conduite explicative « lorsque l'*explanans* porte sur le contenu de l'*explanandum* » (p. 220).

Macário Lopes (2009) propose que la justification se distingue de la cause car à la différence de celle-ci, elle ne met pas en relation deux contenus propositionnels, mais elle supporte le propos principal du locuteur (typiquement avec une valeur épistémique). De plus, une justification peut suivre un autre acte de langage (par exemple un acte directif) alors que la cause ne peut suivre qu'un acte assertif. Par ailleurs, elle se présenterait sous forme de deux phrases distinctes, alors que dans le cas de la cause il s'agirait d'une phrase complexe qui combine deux clauses.

Grize (1990) et Apothéloz et Brandt (1992) soutiennent que la justification (et en partie l'explication) peuvent être des composantes, au même titre que le refus, de l'activité plus générale d'argumentation. Grize (1990 : 40) définit cette activité comme « une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion, l'attitude voire le comportement de quelqu'un». Bien que d'autres auteurs (cf. Govier, 1987) aient discuté des cas dans lesquels des mouvements explicatifs ne soient pas des arguments, il est généralement accepté que les notions de justification et d'explication se recouvrent largement. Ces réflexions ajoutent un autre terme à la discussion : celui d'argumentation. Cette notion est définie par Adam (1992) comme suit (p.104) :

> « un discours [argumentatif] vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donnée/raison). Par définition, la donnée-argument vise à étayer ou à réfuter une proposition. »

Ainsi, selon Veneziano et Hudelot (2002) la justification constitue une des figures de l'argumentation (comme l'analogie, l'exemplification, etc.).

Pour terminer ce panorama sur les délimitations entre les différentes notions apparentées à celles d'explication et de justification, nous allons rapporter brièvement les relations entre celles-ci et la notion d'explicitation. Borel (1981 : note 16 page 26) nous dit en suivant Galay (1979) qu'explication et explicitation sont « deux façons d'amplifier un discours, mais qu'elles correspondent à deux démarches distinctes » l'une analytique et l'autre synthétique. Selon Simon (2009) la différence entre explication et explicitation réside dans le fait que l'explicitation ne porte pas sur un phénomène mais plutôt sur le fait de « redire ce qui a déjà été dit […] ou le dire plus précisément» (p. 17). Finalement, pour Salazar Orvig (2008) l'explicitation « correspond à un mouvement discursif à travers lequel le locuteur donne sens à l'expérience à laquelle il se trouve confronté » (p.186).

Avant de passer au développement des explications et des justifications, il faut encore discuter le **statut discursif** des explications et des justifications. Comme l'a synthétisé Fasel Lauzon (2009, cf. également Halté, 1989), on peut observer dans la littérature toute une gamme d'unités pour l'explication. Nous trouvons en fait des auteurs qui proposent que l'explication soit un acte de langage (Apothéloz Borel &, 1992 ; Macario Lopes, 2009) composé de deux propositions liées de manière causale (alors que la justification serait composée de deux actes de langage, Macario Lopes, 2009, cf. plus haut). Selon Sbisà (1989), les explications rentrent également dans la catégorie des actes de langage et elles se placent entre les actes « exercifs » (ce type d'acte illocutoire modifie l'état de devoir ou non-devoir du destinataire) et les actes « verdectifs » (« les actes qui assignent au destinataire un savoir basé sur le pouvoir du locuteur dans la forme de la compétence » (p.97 notre traduction). Elle propose également que certaines explications puissent se positionner dans une zone grise entre ces deux types d'actes illocutoires.

Pour d'autres auteurs, il s'agit d'un mouvement interactionnel (Barbieri *et al.*, 1990) ou d'une conduite discursive (Veneziano & Sinclair, 1995 ; Veneziano & Hudelot, 2002). Nous inscrivant dans une perspective socio-discursive du développement du langage nous allons retenir le terme de conduite pour décrire ces notions.

Dans le cadre de notre travail, nous n'allons pas considérer ces conduites langagières comme des genres de discours à part entière, bien que dans l'absolu, des textes explicatifs ou justificatifs puissent exister. En fait, si selon Adam (1992), nous pouvons reconnaître une séquence prototypique de type explicatif, selon Hudelot, Préneron et Salazar Orvig (1990) l'analyse des conduites explicatives chez le jeune enfant nous amène à les voir « moins comme l'actualisation d'un genre particulier que le mélange, la mise en contraste, en tension, de genres différents (notamment la description d'images et la nomination). Nous considérons donc que les explications et les justifications s'imbriquent et se combinent dans et avec d'autres genres de discours.

De plus, dans notre recherche nous tenderons à comprendre comment ces conduites s'intègrent dans les deux activités que nous allons proposer à nos participants (une lecture conjointe d'un livre sans texte et un jeu symbolique).

En fait, comme l'ont montré Berman et Slobin (1994), les explications sont une partie importante de la compétence de narration. En effet (cf. également plus bas) pour restituer un discours narratif complexe qui ne se limite pas à la description d'événements isolés il faut que la production orale soit structurée de façon causale. Cette structure globale doit porter vers une organisation globale action-structure (Giora & Shen, 1994) « i*n which factors of importance, thematic coherence, and evaluative commentary are coordinated within the causal structure of an initial goal, attempts to reach this goal, and the final outcome of these attempts*» (Berman & Slobin, 1994 :44).

Nous allons présenter dans le prochain sous-chapitre les principaux résultats concernant le développement de la capacité d'expliquer et de justifier. Nous allons revenir sur les critères d'identifications et d'analyse des conduites explicatives et justificatives dans ces deux activités particulières dans le chapitre 9.

3.5 Développement de la capacité d'expliquer / justifier :

L'explication, la justification ainsi que l'expression de la causalité ont été largement étudiées chez l'enfant qui présente un développement langagier typique. Cependant, comme on le verra par la suite, les chercheurs se sont

principalement intéressés à l'émergence de ces conduites. Nous disposons de quelques études qui se sont intéressées au développement ultérieur des explications et des justifications, notamment dans le cadre de l'évaluation des capacités de narration. Nous pouvons également répertorier des études menées sur la base de dialogues ou de façon expérimentale portant sur la compréhension et sur la production (cf. pour une vision d'ensemble: Donaldson *et al.*, 2007).

Nous allons dans notre synthèse, après avoir exposé des données concernant les origines des explications et des justifications ainsi que leurs contextes d'apparition, focaliser notre intérêt sur leur réalisation langagière (notamment les connecteurs causaux) et leur configuration dialogique. Nous allons ensuite nous intéresser aux types d'explications et de nous concentrer sur leur contenu. Avant de conclure cette section nous évoquerons les principales caractéristiques des explications en situation de narration ainsi que leur relation avec des productions écrites de textes explicatifs et argumentatifs. Nous discuterons également les résultats, à première vue contradictoires, obtenus avec des méthodologies expérimentales de sollicitation et avec des analyses s'intéressant à des données en dialogue des explications et des justifications.

D'un point de vue développemental, les conduites que nous venons de définir apparaissent autour de l'âge de 20 mois et elles semblent, pour la plupart d'entre elles, concerner l'action et les intentions propres de l'enfant vis-à-vis de l'action et des intentions d'autrui (Berthoud-Papandropoulou, Favre, & Veneziano, 1990) et semblent avoir la fonction pour l'enfant d'augmenter les chances d'atteindre son but. La justification semble donc, au moins à cet âge, strictement connectée à la volonté de l'enfant de réaliser ses propres intentions et de remplir ses propres objectifs. À partir de 21 mois (Berthoud-Papandropoulou *et al.*, 1990; Gauthier, 1998; Veneziano & Sinclair, 1995), les enfants commencent à justifier également les refus des propositions directives que l'adulte leur adresse, ainsi qu'à produire des justifications de leurs propres actions en cas de situation problématique (Berthoud-Papandropoulou *et al.*, 1990).

Les analyses de Gauthier (1998) montrent également qu'un enfant, entre 1;03 et 2;02 ans, emploie l'explication davantage pour renforcer l'acte de communication

en lui-même que son contenu (en particulier suite à des interventions non-coopératives de la part de l'adulte), ce qui l'amène à dire que la reformulation justificative des requêtes relève non seulement d'un savoir-faire conversationnel mais également communicatif. Morgenstern et Préneron (2004) ont observé qu'entre 2;01 et 2;05 ans les justifications dans les négociations des enfants avec leurs parents sont centrées sur eux-mêmes (surtout l'expression de leurs affects et de leur sentiment de possession) et qu'à partir de 2;05 ans les enfants commencent à prendre une part plus active dans les négociations.
De plus, l'étude de Veneziano & Sinclair (1995) montre bien que les justifications ne sont pas le fruit d'une nouvelle acquisition lexicale car les enfants mobilisent des mots qu'ils utilisaient déjà. Cela permet de suggérer que les justifications pourraient apparaître lorsque l'enfant commence à voir dans le partenaire un être qui pourrait avoir des états mentaux différents des siens et qu'il faut prendre en compte ces différences dans les requêtes et les refus.

Dunn et Munn (1987) ont montré que les enfants de 18 mois expriment de l'inconfort, de la rage ou des refus (sans donner de justification) dans les disputes qui portent sur les droits (droits personnels et sur la possession d'objets, sur les espaces ainsi que sur l'indépendance) et qu'à ce cas de figure s'ajoutent les disputes qui portent sur les règles qui régissent les conventions familiales à 24 mois (hygiène personnelle, règles de la maison, place des choses dans la maison et réalisation correcte des routines). Ce n'est qu'à 36 mois que les enfants donnent des justifications lorsqu'ils se trouvent dans des dialogues portant sur ces topics. Il est intéressant de noter que les enfants sont plus enclins à donner des justifications lorsqu'ils se trouvent dans une dispute portant sur les droits et les conventions que dans les disputes sur l'agression ou la destruction. Dunn et Munn proposent aussi que les enfants pourraient avoir appris que les justifications donnent des résultats satisfaisants dans certains contextes et moins dans d'autres. Cela montre que «*the emotional state of the child, the salience of the topic, and the mothers' articulaton of reasons and rules for behavior are closely linked in the children's experience (cf.* Miller & Sperry, 1987*) » (*Dunn & Munn, 1987 : p. 798).

Les situations (potentiellement) conflictuelles avec les parents qui semblent être centrales dans le développement des premières manifestations justificatives, semblent jouer un rôle mineur (Goetz & Shatz, 1999) pour les enfants entre 8 et 11 ans interagissant avec leurs pairs. En fait, les enfants de ces âges produisent pour la plupart des justifications lorsqu'ils font des expansions d'une affirmation précédente et non dans un contexte conflictuel. Une analyse plus précise montre également qu'au niveau des *explananda*, les sources conflictuelles portent davantage sur des actions, des standards et des faits, tandis que les sources de type *expansion auto-enchaînée* se focalisent davantage sur des caractéristiques habituelles, des évaluations et l'expression des émotions.

Il est intéressant de noter que pour ce qui est des stratégies argumentatives dans le jeu symbolique entre pairs, des enfants entre 4 et 6 ans typiques italophones, (Orsolini, 1993) utilisent la justification comme stratégie argumentative préférentielle. Trois antécédents principaux à la justification de l'enfant ont été observés:

a) le fait de parler à propos d'un événement négatif (ex : « il déteste le gâteau ») ;

b) le fait de produire un énoncé négatif (ex : « il ne joue pas avec son frère ») ;

c) des énoncés mentionnant des événements généraux, fortement liés à la véracité de ce qui a été dit (ex : « mon papa a quatre voitures »).

D'un point de vue **quantitatif**, le nombre de conduites explicatives et justificatives augmente significativement avec l'âge. En fait, Simon (2009) montre que les enfants de grande section produisent le plus grand nombre d'explications et, inversement, les enfants de petite section n'en produisent que très peu, alors que les enfants de moyenne section se positionnent de manière intermédiaire entre ces deux groupes d'enfants. Les explications des enfants de petite section sont aussi plus brèves (en termes de temps et de nombre de propositions) que celles des enfants de moyenne et de grande section. Ces résultats complètent les résultats de Colletta (2004) qui avait montré que le nombre moyen de propositions par explication augmente au fil de la progression scolaire. Cela implique

notamment que les explications deviennent complexes (Colletta, 2004 ; Simon, 2009), c'est-à-dire qu'elles « comportent deux propositions ou plus, reliées entre elles par un lien logique ou chronologique » (Simon, 2009: p. 30).

Bien qu'**un marqueur** ne soit ni nécessaire ni suffisant pour identifier une explication ou une justification, il est important de suivre le développement des connecteurs causaux chez l'enfant.

De nombreux chercheurs ont étudié l'utilisation de ces connecteurs par le jeune enfant et les auteurs (Hood, Bloom, & Brainerd, 1979 ; Diessel, 2004) s'accordent pour affirmer qu'après une période durant laquelle les expressions causales sont exprimées exclusivement par simple juxtaposition (Bloom & Capatides, 1987). Veneziano, (2001, 2008) a observé que, dans une situation d'interaction naturelle, les enfants comme leurs mères utilisent des connecteurs *parce que* dans 0.6% et 10 % des explications.

C'est entre 2 et 4 ans que les enfants apprennent à utiliser de manière adéquate des marqueurs linguistiques pour rendre explicites les liens causaux. Levy et Nelson (1994), ont montré dans une étude longitudinale, qu'Emily (l'enfant anglophone de l'étude) produit ses premiers *because* à 1;09 an. Les premières occurrences de ce connecteur semblent être empruntées à l'usage de ses parents et être utilisées avec une même fonction pragmatique et limitées à des discours spécifiques, sans partager la flexibilité d'utilisation que montrent les adultes.

Les premiers usages de *because* sont très souvent en réponse à une question de l'interlocuteur et son emploi pour lier deux propositions augmente avec l'âge (Diessel, 2004). L'importance de l'input parental (pour utiliser la terminologie proposée par les auteurs) est également mise en évidence par une étude longitudinale avec un enfant allemand (Van Venn *et al.,* 2009). Les auteurs, qui se sont intéressés au développement des connecteurs causaux[15] entre 1;11 et 2;01, ont en fait montré que l'âge mais aussi la fréquence du connecteur dans le discours de l'adulte comme effet tant à court terme (dans la même séance d'enregistrement) qu'à long terme (l'effet cumulatif des différences séquences) ont

[15] Il s'agit notamment de *aber* 'mais,' *damit* 'ainsi que', *und* 'et,' *weil* 'parce que,' et *wenn* 'quand/lorsque'.

un impact important sur la courbe de croissance de l'utilisation de ces connecteurs.
Colletta (2004) et Simon (2009) ont montré que l'utilisation des connecteurs évolue en fonction de l'âge lorsque les enfants expliquent. Cette augmentation n'est pas uniquement quantitative mais également qualitative : des nouveaux connecteurs apparaissent à chaque classe d'âge. Si les connecteurs les plus utilisés dans le cadre des explications sont les connecteurs logiques (« parce que », « si »), les auteurs ont également relevé des connecteurs temporels (« avant » ; « après ») ainsi que des connecteurs polyvalents (« et » ; « et puis »), ainsi que des marqueurs de structuration (« ben » ; « bon » et « voilà »).

Concernant les différences entre les connecteurs causaux (*because* et *so*), dans le cadre de tâches expérimentales (Donaldson 1986), les enfants anglophones de 8-10 ans montrent des meilleurs résultats avec des *because sentences* qu'avec des *so sentences*. L'auteur fait l'hypothèse que ce résultat serait dû au fait que les énoncés en *because* respectent l'ordre naturel des explications, c'est-à-dire de référer à la chose qu'il faut expliquer avant de référer à l'explication. Cependant d'autres études (French, 1988 ; Johnson & Welsh, 2000) n'observent pas de différence significative entre dans des tâches de complétion qu'elles soient proposées avec *so* ou *because*.

Pour compléter ce panorama sur les formes des conduites explicatives et justificatives il serait intéressant de donner quelques résultats concernant leur structure dialogique. Cependant, si nous disposons de beaucoup d'études qui analysent de manière qualitative l'enchaînement dialogique des explications (par ex., Jisa & Mariotte, 1990 ; Veneziano & Sinclair, 1995 ; Veneziano & Hudelot, 2002 et plus haut), les chercheurs se sont intéressés davantage à quantifier les types et les contenus des explications et des justifications que leurs configurations dialogiques. Nous savons cependant (Grøver Aukrust, 2004) que dans des interactions entre pairs en situation de jeu libre, des enfants entre 4 et 6 ans produisent globalement 85.9 % d'explications de manière spontanée, 9.3 % de demandes d'explications et 4.8 % de réponses.

Concernant les **types** d'explications, les données de Barbieri *et al.* (1990) montrent que les 9 enfants italophones de 3 ans analysés dans trois situations (un jeu libre, une activité de puzzle et une lecture d'un livre en images) montrent que globalement les explications en *pourquoi* sont les plus produites (78.8%) alors que les *what-explanations* et les explications en *comment* sont minoritaires (respectivement 14.8% et 6.3%). Les questions en *pourquoi* sont particulièrement fréquentes après que le locuteur ait bloqué une action de l'interlocuteur (typiquement un ordre de type *attends*, des oppositions et des refus dans 60.6% des cas) et après l'exposition d'un plan d'action du locuteur (par exemple des ordres pour demander de l'aide pour accomplir une action).

Callanan *et al.* (1995), en étudiant les types d'explications (en tenant en compte uniquement des explications avec un connecteur causal) produits par des enfants entre 3 et 5 ans ont observé que les enfants de tous les âges étudiés utilisent, dans une situation de lecture conjointe d'un livre sans texte, 80% d'explications présentant des causes, 5% d'explications prépositives et 1% uniquement d'explications interprétatives.

En ce qui concerne le connecteur *parce que*, Kyratzis *et al.* (1990), comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, utilisent trois catégories d'analyse principales : des emplois de justification d'un acte de langage, des emplois de *contenu* et des emplois qui permettent de marquer une relation é*pistémique.* Comme le montre Zufferey (2006 ; 2010), l'ordre d'acquisition de ces domaines d'utilisation est encore controversé. En effet Kyratzis *et al.* (1990), en appliquant ces trois catégories sur des corpus d'enfants entre 2;04 et 12 ans, ont pu montrer que les connecteurs sont d'abord employés vers 2;04-3;06 ans pour justifier des actes de langage et ce domaine reste le plus important également pour des enfants plus âgés (de 3;07 à 12 ans). Kyratzis et ses collègues (1990) indiquent que cela pourrait être dû au fait que le domaine des actes de langage est le plus fréquent dans le discours des parents. Spooren et Sanders (2008) arrivent à une conclusion différente : ils montrent en effet une forte variation en fonction de l'activité analysée. En fait, les enfants (un groupe d'enfants de 7 ans et un groupe d'enfants de 12 ans) produisent presque exclusivement des explications de contenu dans une tâche de description (94.2 %) et produisent davantage de justification d'acte de langage (64.3 %) dans une tâche de conversation. Dans

cette deuxième tâche, les enfants produisent également 30% d'explication de contenu, tandis que les relations épistémiques sont plutôt rares dans les deux situations. Zufferey (2010), qui a également mené une étude relative à l'utilisation des connecteurs (et des verbes mentaux) sur un corpus longitudinal d'une durée de 4 ans, en conclut que s'il est certain que la relation *épistémique* est la dernière à être acquise, il est impossible de déterminer un ordre d'acquisition entre le domaine du *contenu* et le domaine des *actes de langage.* Comme nous l'avons dit plus haut, l'acquisition des connecteurs causaux semble être fortement reliée à l'*input.* Il semblerait pourtant que si le rôle des parents est central, la complexité cognitive de l'utilisation des connecteurs influence également fortement l'acquisition des connecteurs causaux. En effet, dans une étude de cas, Zufferey (2010) montre que l'acquisition des *épistémiques* n'est pas corrélée à la quantité de *parce que épistémiques* dans le discours des adultes.

Concernant le **contenu** des explications, Barbieri *et al.* (1990) ont montré que la plupart de ces conduites (en *why* et en *what*) mobilisent des règles ou des scripts suivis par des explications qui font référence au monde physique et au monde psychologique. Colletta (2004) a montré que les explications chez les enfants varient au fil du développement en termes de contenu même de l'*explanans*. Les explications par témoignage, qui relèvent donc de l'expérience personnelle de l'enfant se font de plus en plus rares et laissent la place aux explications mobilisant des connaissances (relevant plutôt des connaissances sociales).

Cet auteur propose un intéressant parallèle entre cette évolution des explications et le développement socio-cognitif des enfants. En effet on sait qu'il y a « une prise de conscience progressive des liens de parenté, des statuts et des liens sociaux, des activités et des formes d'organisation sociale, et que les représentations familiales et sociales dépendent du développement cognitif et social du sujet (Piaget, 1932 ; Piaget & Inhelder, 1966 ; Carton & Winnykamen, 1995) » (Colletta 2004 : 240).

Comme nous l'avons vu dans l'introduction de ce chapitre, les explications ont souvent été utilisées comme vecteur pour arriver à mieux comprendre le développement cognitif des enfants. En effet, Piaget (1927) a identifié trois

grandes périodes dans le développement de la causalité enfantine. Pendant la première période « toutes les explications sont psychologiques, phénoménistes, finales ou magiques» (p.301). Les explications artificialistes, animistes et dynamiques apparaissent dans la deuxième période. Dans cette deuxième période les formes magiques tendent à diminuer. Un changement majeur se produit dans le passage entre la deuxième et la troisième période : si les deux premières périodes sont caractérisées par la *précausalité* (au sens large), c'est-à-dire par la confusion des liaisons de type psychologique ou biologique en général avec les liaisons mécaniques, la causalité stricte apparaît vers 7-8 ans seulement (troisième période). Dans cette troisième période, les types présents dans les deux premières périodes disparaissent pour laisser la place aux formes rationnelles. Cette évolution des formes s'achève vers 11-12 ans.

Le contenu des explications semble également être influencé par le type d'interlocuteur qui participe au dialogue. En fait, en ce qui concerne la nature des arguments amenés par les enfants lors des disputes en présence ou non des enseignants, on peut dire que, avec l'enseignant, les enfants font beaucoup plus de références à des causes, à des normes et à des règles (Orsolini, 1993) et que ces éléments sont aussi les antécédents les plus fréquents des questions en *pourquoi* des enseignants. De plus, le contexte social semble influencer les arguments que les enfants peuvent produire pour justifier leurs actions et leurs assertions.

Nous avons déjà évoqué plus haut la relation entre **narration et explication**, c'est pourquoi nous disposons aujourd'hui d'informations sur les explications qui viennent de recherches qui s'intéressent au développement de la compétence de narration. En fait, les conduites explicatives et justificatives sont souvent étudiées comme un indicateur dans l'évaluation des narrations.

Dans cette activité, les enfants commencent à expliciter l'attribution d'états mentaux aux personnages d'une histoire dès 4-7 ans (Bamberg, 1994; Berman & Slobin, 1994) mais ce n'est qu'à 8-9 ans qu'ils commencent à utiliser ces états internes pour en expliquer les comportements. Cependant, Veneziano et Hudelot (2006 ; 2009) montrent que si les enfants de 4-5 ans peuvent exprimer des états

internes lors d'une narration, ils ne les utilisent pas avec une fonction explicative. Ce n'est qu'à partir de 6-7 ans (et progressivement jusqu'à 10-11 ans) que les enfants commencent à les utiliser avec une fonction explicative « *when internal states become motors and consequences of behaviour, [and] an important change occurs in the way internal states are apprehended by the children* » (Veneziano & Hudelot, 2009 ; p.13).

Ce résultat corrobore l'idée que l'habileté à exprimer des connections causales augmente progressivement entre 6-7 ans et 9-10 ans (Bamberg 1994 ; Berman & Slobin 1994). Berman & Slobin (1994) montrent en effet que les enfants passent d'une utilisation locale des explications (« and here he fell because the owl pushed him », p.45) vers des utilisations qui rentrent dans l'économie globale de la narration en introduisant des commentaires évaluatifs (« the boy fell into the river, and he was pleased because he heard the croaking of frogs and he was sure that it was his frog » p.45).

Nous retrouvons des résultats similaires au niveau de la **production écrite**. Bernard Schneuwly (1988) a étudié deux types de textes : informatif et argumentatif. Dans les premiers les participants (des enfants de 4ème, 6ème et 8ème années d'école, ce qui correspond à des classes d'âge d'environ 10, 12 et 14 ans) doivent expliquer à l'écrit comment jouer à cache-cache et dans les deuxièmes les enfants doivent répondre à une lettre écrite par un adulte qui porte sur la thèse centrale « il ne faut pas donner de l'argent de poche aux élèves ». Ses analyses montrent qu'il y a une progression qui continue jusqu'à 14 ans vers la capacité à rédiger de véritables textes explicatifs, cohésifs et cohérents:

> « la trame essentiellement chronologique du texte informatif est prise en charge d'un point de vue informatif et transformée pour devenir explication ; les organisateurs textuels, liés étroitement à la suite des événements, cèdent le pas aux organisateurs non temporels qui montrent la structuration du texte, qui annoncent les interventions de l'énonciateur, qui commentent le texte. Dans le texte argumentatif, l'ancrage temporel des arguments dans le contexte remplace la dépendance matérielle par rapport à celui-ci » (p.168).

Nous tenons à mentionner l'importance d'un aspect encore peu étudié dans la production des explications par les enfants : la **gestualité**. Colletta (2004; Colletta

& Pellenq, 2007) a montré que les aspects non-verbaux, qui accompagnent l'explication parlée, évoluent avec l'âge de l'enfant et il identifie un rôle important des gestes dans les productions explicatives. Les gestes produits sont de type figuratif, anaphorique et substitutif. Cette idée est soutenue également par les recherches sur les explications données par des enfants dans des tâches piagétiennes qui montrent un usage très fréquent des ressources non-verbales (Goldin-Meadow, 1999). Finalement dans une publication toute récente Reig Alamillo *et al.* (2012) ont étudié le rapport entre gestes et langage dans un texte explicatif et une narration produits par des enfants 6 et 10 ans. Si globalement ils ont pu observer que les différences dues aux groupes d'âge sont plus marquées dans la production gestuelle que dans la production verbale, la tâche a également un effet sur les gestes et le langage. Les gestes des enfants lors de la production d'un texte explicatif sont plutôt de l'ordre du *framing*[16] (ex : les expressions d'amusement pour indiquer le côté comique de la situation ou le geste « entre guillemets », ce qui correspond à la gestualité métacommunicative de Cosnier, 1993 ou aux gestes pragmatiques de Kendon, 2004) alors que dans la narration les gestes les plus fréquents sont les gestes représentatifs (ex : les gestes qui représentent un objet ou une caractéristique de celui-ci, les gestes iconiques de Kendon, 2004 ; ou qui symbolisent des idées abstraites, les gestes métaphoriques de Kendon, 2004) et les discursifs (ex : les battements qui donnent le rythme à la narration).

Avant de passer aux explications des mères et au rôle de l'adulte dans la gestion des conduites explicatives et justificatives des enfants, et aux explications des enfants avec TDL, il est utile de discuter des **résultats contradictoires** entre les recherches qui se sont intéressées aux explications produites dans un cadre expérimental strict (très souvent issus d'une sollicitation décontextualisée de la part de l'expérimentateur) et des données recueillies dans des contextes plus écologiques.

[16] Les gestes qui expriment les états mentaux ou émotionnels du narrateur (Alamillo *et al.*, 2012). Ces gestes correspondent, selon Alamillo *et al.* (2012) à la gestualité métacommunicative de Cosnier (1993) et aux gestes pragmatiques de Kendon (2004).

De manière générale, des auteurs ont remarqué que les enfants obtiennent de « meilleurs » résultats lorsqu'ils sont engagés dans un dialogue que lorsqu'ils sont analysés en situation monologique et de meilleurs résultats lorsqu'ils sont en contexte naturel qu'en contexte expérimental (cf. Donaldson *et al.*, 2007; Veneziano & Hudelot, 2009). Les deux cas de figure sont souvent en relation : les productions monologiques étant souvent étudiées dans des contextes expérimentaux alors que les dialogues sont souvent observés dans des contextes naturels ou semi-naturels (qui cherchent à reproduire dans des conditions plus ou moins contrôlées des activités familières pour les participants).

Ces différences sont corroborées par les performances des enfants qui semblent maîtriser, en contexte expérimental, les connecteurs *because* et *so* seulement vers l'âge de 7-8 ans (Emerson, 1979) alors que ces connecteurs apparaissent assez tôt dans le développement de l'enfant en situation dialogique (cf. plus haut). Donaldson (1996) a montré que les enfants produisent significativement moins d'explications et de connecteurs causaux dans un cadre strictement expérimental. Ces résultats soutiennent les données que la même auteure avait obtenu en 1986 : si d'un côté les enfants entre 5;08 et 10 ans, en situation expérimentale, répondent à des questions en *pourquoi* et complètent des questions en *parce que,* de l'autre ils continuent à avoir des difficultés lorsqu'on leur demande de produire seuls une explication interprétative.

Donaldson (1986) propose ainsi que le contexte conversationnel puisse supporter et étayer le développement précoce des compétences d'explication.

Ce *hiatus* entre compétence précoce en dialogue et difficultés prolongées en situation expérimentale nous renvoie à cette même configuration qu'on observe également dans d'autres compétences : comme nous l'avons vu plus haut le développement des compétences de production d'un conte ou d'un récit d'expériences personnelles (tant dans leur planification que dans leur textualisation) progressent à partir d'une polygestion avec une forte implication d'un adulte vers une gestion plus monogérée. Mais il y a également un lien entre explication et théories de l'esprit et curieusement nous retrouvons la même discordance entre ToM explicite et ToM en action ou plus généralement dans la

prise en compte d'autrui (cf. par exemple: Plumet, 2008). Si cette disjonction peut être imputée à l'influence de la tâche (Donaldson, 1986; Donaldson & Elliot, 1990; Veneziano & Hudelot, 2009), nous convenons avec Donaldson et ses collaborateurs (2007), qu'en s'appuyant sur les théories de Vygotsky (1934) et Bruner (1983/1987), disent que les « *conversational contexts provide support and scaffolding for the early development of explanatory skills, but that as development progress children need to acquire the ability to produce causal sentences in more autonomous manner»* (p. 160). A cela, il faut ajouter que la situation expérimentale, qui est un exemple particulier d'interaction verbale (Schubauer-Leoni & Grossen, 1993), peut être une situation peu familière pour les enfants. Les enfants pourraient ainsi l'interpréter d'une manière différente de celle attendue par les expérimentateurs. Säljö (1991), parmi d'autres, a montré que l'activité cognitive d'un enfant est reliée aux compétences qu'il a acquises dans les différents contextes et par l'interprétation de la tâche qu'il construit en interaction. À ce propos, Schaubauer-Leoni et Grossen (1993), à la suite des réflexions de Rommetveit (1979) sur la notion de contrat de communication, postulent l'existence d'un contrat expérimental qui règle les situations dans lesquelles un expérimentateur et un participant interagissent lors d'une tâche. Il y aurait ainsi une négociation entre les contraintes explicites de la tâche et l'interprétation de cette tâche par les participants.

Nous avons jusqu'à maintenant présenté uniquement les caractéristiques des explications et des justifications produites par les enfants. Nous allons dans la section suivante explorer les recherches (à notre connaissance peu nombreuses) qui se sont intéressées à ces conduites produites par des adultes en interaction avec un enfant.

3.6 Les explications et les justifications des adultes dans des interactions avec un enfant.

Comme nous venons de le voir, les enfants semblent mieux maîtriser les conduites explicatives-justificatives lorsqu'ils sont en dialogue. Il est donc important de mieux comprendre le rôle de l'adulte dans ces productions. Ainsi, dans cette section, nous allons présenter les quelques recherches qui ont focalisé

leur attention sur les explications et les justifications des adultes en interaction avec un enfant. Dunn et Munn (1987) ont montré que les justifications des mères dans des contextes conflictuels (*complex disputes* dans le texte original) portent plus souvent que celles des enfants (ou des frères et sœurs) sur les conséquences du comportement de l'enfant en faisant moins souvent référence à leurs propres sentiments (*feelings*). Ces auteures fournissent également un autre élément qui montre bien l'importance du dialogue dans le développement des justifications : les mères et les enfants de 36 mois donnent plus de justifications dans les disputes dans lesquelles le partenaire a donné une justification à son tour.

Morgenstern et Préneron (2004) décrivent trois périodes qui caractérisent les justifications dans les négociations parents-enfants lors de disputes complexes. Dans une première période (1;07 à 2;00 ans) toutes les négociations sont résolues ou disparaissent mais toujours à la faveur des mères. Les mères justifient environ la moitié des séquences conflictuelles avec leurs enfants avec des assertions d'événements, des assertions d'une proposition avec un connecteur causal, des assertions d'une règle sociale et des conséquences d'un événement. Cependant, ces justifications semblent avoir principalement la fonction d'attirer l'attention sur le fait qu'il y a conflit. Dans la deuxième période (2;01 à 2;05 ans), les justifications des mères commencent à être efficaces, c'est-à-dire qu'elles ont un effet et sont acceptées par les enfants. Les mères ajoutent à leur répertoire d'autres formes de justification (comme l'ancrage temporel). Finalement dans la troisième période (2;05 à 3;00 ans), l'usage des justifications par les mères augmente et les enfants semblent réagir encore davantage à ces productions maternelles.

Veneziano (2001 ; 2008) montre que la plupart des oppositions des mères sont justifiées et que les mères utilisent très peu (entre 0 et 10%) le connecteur *parce que.* Elle montre également, que dans le cas des oppositions, les locuteurs (les mères comme les enfants) renoncent plus souvent à leur première intention si l'opposition de l'interlocuteur est justifiée. Ces deux résultats semblent indiquer que « c'est l'intégration des expériences interactionnelles avec d'autres compétences, également en voie d'acquisition, en particulier celles liées au savoir-

faire de l'esprit, qui permet l'éclosion de la capacité explicative dans ses différentes composantes. » (2008 :171)

Les analyses de Barbieri et Devescovi (1989) sur des dyades italophones adultes-enfants entre 18 et 42 mois ont également montré que les explications « dialogiques » (c'est-à-dire impliquant les enfants) sont formulées plutôt par des « institutrices » que par les mères, ces dernières ayant tendance à utiliser davantage un style que les auteures qualifient de « narratif » (c'est-à-dire que ces conduites sont complètement formulées par l'adulte).

Finalement, Callanan *et al.* (1995) ont montré qu'au niveau dialogique les mères d'enfants anglophones semblent ne pas demander un engagement actif à leurs enfants lorsqu'elles fournissent des explications, c'est-à-dire que, contrairement à l'hypothèse du transfert de responsabilité (Rogoff, 1990), les mères semblent initier et terminer la plupart des épisodes explicatifs. Ce qui a amené ces auteurs à faire l'hypothèse que le modèle fournit par l'adulte pourrait suffire au développement de ces conduites chez l'enfant.

3.7 Explications, justifications et troubles du langage

Si l'acquisition et le développement des conduites explicatives a plus largement été prise en compte par des chercheurs travaillant tant sur l'acquisition de la première langue (Hudelot, Salazar Orvig, & Veneziano, 2008) que sur l'acquisition d'une langue seconde (Fasel Lauzon, 2008; 2009), leur gestion de la part de dyades mère-enfant présentant des troubles de développement du langage n'a été, à notre connaissance, que très peu étudiée (Veneziano & Hudelot, 2005).

Comme nous l'avons vu en filigrane dans les sections précédentes, les explications et les justifications nécessitent de nombreuses compétences pragmatiques, socio-cognitives et interactionnelles. Ces conduites sont par exemple indispensables pour interagir de manière adéquate lors d'une résolution de conflits, situation qui se trouve être des expériences inévitables dans la vie d'un être humain et qui demande la prise en compte du point de vue d'autrui pour les résoudre (Shantz, 1986). Pour cette raison (cf. par exemple Veneziano & Hudelot, 2002), les explications et les justifications sont des bons indices qui permettent

d'observer la ToM en action. Dans ce sens, les explications et les justifications s'insèrent dans l'utilisation du langage de manière appropriée à la situation communicative et au contexte discursif. Pour ces raisons, comme le notent Stevens et Bliss (1995), des enfants qui auraient des difficultés d'ordre sociocognitif ou des difficultés à utiliser des formes linguistiques et discursives appropriées pourraient avoir également des difficultés dans la gestion de certaines situations à forts enjeux sociaux comme les résolutions de conflits. Selon Prinz et Ferrier (1983) le manque de certaines formes (notamment les modaux et les phrases complexes) nécessaires pour la résolution de conflits pourraient déterminer les difficultés dans ce genre de situations des enfants avec des difficultés langagières. À l'inverse, Craig (1991) pense que ces difficultés pourraient être expliquées par les difficultés que ces enfants rencontrent à intégrer formes et fonctions et donc à employer certaines formes dans des contextes sociaux.

Loucks (1987), comme le reportent Stevens et Bliss (1995), a été le premier à s'intéresser spécifiquement à la résolution de conflits dans des interactions entre pairs avec un enfant avec TDL. Elle a étudié deux enfants (une fille et un garçon) lors de disputes à l'école avec des enfants typiques en observant que les enfants avec TDL avaient davantage recours à des comportements non-verbaux (y compris la défense physique d'un objet) et que les enfants typiques avaient davantage recours à des stratégies verbales comme des justifications ou des insultes.

Stevens et Bliss (1995) ont analysé davantage d'enfants (30 enfants par groupe) entre 9 et 11 ans. Ils ont proposé aux enfants de participer à trois jeux de rôle et les dyades ont été formées sur la base des compétences langagières (TDL avec TDL et typiques avec typiques) et sur la base de l'âge chronologique (les 9 ans avec les 9 ans et les 11 ans avec les 11 ans). Les enfants avec TDL montrent un profil similaire aux enfants typiques dans la tâche de *role enactement* tandis qu'ils présentent un profil spécifique dans la tâche de contextes hypothétiques. Dans cette tâche, les enfants avec TDL présentent moins de stratégies coopératives que le groupe contrôle et ces derniers semblent moduler davantage leurs stratégies que les enfants avec TDL. Pour ce qui nous intéresse le plus dans ce travail, les enfants avec TDL, et en particulier les plus jeunes, utilisent

significativement moins de stratégies persuasives et explicatives que leurs pairs typiques.
Marton, Abramoff et Rosenzweig (2005), qui ont étudié des enfants avec TDL entre 7 et 10 ans en les comparant avec des enfants de même âge chronologique, et Horowitz *et al.* (2006), qui ont étudié des enfants entre 4 et 7 ans également appariés avec des enfants de même âge chronologique, ont retrouvé des résultats similaires. Les enfants avec TDL semblent en fait utiliser davantage de stratégies de négociation ou de résolution de conflit inappropriées ou quantitativement moins fréquentes.

Concernant des travaux spécifiquement axés sur le discours causal, Donaldson, Reid et Murray (2007) de leur côté ont pris en compte la production des connecteurs causaux d'enfants avec TDL entre 5 et 7 ans. Leur étude part de l'hypothèse que les enfants avec TDL semblent avoir des difficultés liées à la représentation des séquences d'événements et des difficultés à établir les inférences correctes. En effet, leur mémoire pour les détails factuels pourrait présenter des dysfonctionnements (Bishop & Adams, 1992 ; cf. également Ellis Weismer 1985 ; Craig & Chapman, 1987). De plus, toujours selon Donaldson et collaborateur (2007), la vitesse de traitement plus lente affichée par les enfants avec TDL par rapport aux enfants typiques (Miller *et al.*, 2001) pourrait influencer les « *full causal sentences (i.e. two clauses linked with a causal connective), as opposed to when they are required to produce only a single clause in response to a causal question* » (Donaldson *et al.*, 2007 :158). L'expérimentation mise en place par ces auteurs compte quatre parties : une réponse à des questions causales sur des images, une tâche de complétion de phrases causales initiées par le chercheur, une tâche d'imitation de phrases produites par l'observateur et une production de phrases causales complètes. 30 enfants avec un trouble du langage et 30 enfants typiques appariés selon l'âge chronologique ont passé ces épreuves. Les analyses ont montré que les enfants avec un développement typique et un développement pathologique utilisent ce type de construction avec la même fréquence, mais le choix des connecteurs des enfants avec TDL semble être beaucoup moins approprié sémantiquement. Si pour les deux groupes le type d'erreur le plus fréquent a été l'inversion de la relation cause-effet le groupe des

enfants avec TDL présente un taux absolu plus haut que le groupe contrôle, ce qui pourrait signaler une certaine difficulté de la part de ces enfants à ordonner les propositions dans une phrase causale. Un autre résultat intéressant mis en avant par cette recherche est que les deux groupes d'enfants ont rencontré davantage de difficultés dans les situations de production autonome (la production de phrases complètes) que dans un *prompted context*. Les enfants avec TDL semblent donc avoir les bases pour construire des explications « *in that they have causal connectives in their repertoire and are not impaired in their ability to produce causal connectives when prompted with a why question.* » (Donaldson et al, 2007:179). Il est également intéressant de préciser que les enfants avec TDL semblent être plus adéquats d'un point de vue sémantique lorsque les questions étaient marquées avec un connecteur causal.

Concernant l'emploi du connecteur *because* nous avons des informations qui viennent de l'étude de cas de Schuele et Dykes (2005) que nous avons présentée plus haut. MM, un enfant avec TDL, produit ce connecteur pour la première fois à 4;08 ans (MLU 3.16) et il s'agit du connecteur le plus utilisé par cette enfant parmi tous les connecteurs subordonnants. Elle utilise ce connecteur tant en réponse à une question en *pourquoi* (donc dans une clause simple) que pour relier deux clauses.

Mainela-Arnold *et al.* (2006) ont analysé les explications données par des enfants avec TDL dans le cadre d'une étude sur la compréhension des tâches de conservation. Si globalement les enfants ont montré des difficultés dans ce type de tâches, il est intéressant de noter, en ce qui concerne les explications, que les enfants TDL expriment moins d'explications internes (fournissant des raisons comme la réversibilité ou une règle générale ou une hypothèse) en privilégiant davantage des caractéristiques externes.

Veneziano *et al.* (2005) ont analysé les explications des enfants avec TDL de 6 à 11 ans dans une tâche de narration monogérée composée de trois phases : une première phase dans laquelle l'enfant raconte une histoire à partir d'images, une phase d'étayage (dans laquelle l'observateur pose des questions aux enfants qui portent sur les raisons des événements centraux de la narration) et une phase dans laquelle l'enfant raconte à nouveau l'histoire. Ces auteurs ont montré que les

enfants avec TDL ne produisent qu'un nombre limité d'explications dans leurs narrations. En particulier, et contrairement aux enfants typiques, les enfants avec TDL ne présentent pas une augmentation significative du nombre d'explications suite à la phase d'étayage.

Cependant, Le Normand, Veneziano, Scripzac et Testagrossa (2011) en étudiant les effets de deux modes d'intervention auprès d'enfants avec TDL de 9-10 ans ont pu montrer que les enfants avec TDL, comme les enfants typiques, s'améliorent globalement dans leur narration après les conditions « conversation sur les causes » (l'expérimentateur pose des questions sur les causes et sur les événements de l'histoire) et « modèle d'histoire » (l'expérimentateur raconte l'histoire à l'enfant) et ne s'améliorent pas dans la situation contrôle. Pour ce qui nous intéresse le plus dans cette section, les enfants avec TDL, après les deux types d'interventions produisent significativement plus d'explications rétroactives que les enfants typiques du groupe contrôle. Ces améliorations se maintiennent dans une troisième narration effectuée une une semaine après les deux premières narrations. Ces résultats indiquent que les enfants avec TDL « possèdent bien des compétences de type évaluatif mais elles ne se manifestent pleinement que dans des situations particulières. » (p.219).

Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre nous avons vu que les explications et les justifications sont des conduites situées dans des contextes socio-culturels spécifiques. Ces conduites se présentent avec une structure en trois phases, dont les deux premières sont nécessaires (*explanandum* et *explanans*) tandis que la troisième (la clôture n'est pas toujours exprimée)ne l'est pas. Elles ne sont pas forcément reliées par un connecteur et plusieurs types d'explications et de justifications ont été mis en évidence. Nous avons également vu qu'elles peuvent être traitées comme une seule conduite compte tenu de leur nature.

Leur développement, progressif, commence vers 22 mois (quand elles apparaissent dans des situations potentiellement conflictuelles) et ne s'achève pas avant 10-12 ans. Peu de travaux ont été faits sur l'usage des explications et des justifications chez des enfants avec TDL, mais il semblerait que ces enfants présentent des difficultés dans leurs utilisations (notamment lorsqu'ils doivent produire des énoncés avec deux clauses).

Nous allons exposer dans le chapitre qui va suivre la problématique, les questions de recherche ainsi que les hypothèses générales qui ont guidé notre recherche.

4 Problématique et hypothèses

4.1 Problématique

Nous avons parcouru dans les chapitres précédents les ancrages théoriques et les résultats des recherches empiriques concernant les notions fondamentales de l'acquisition du langage d'un point de vue interactionniste, les troubles du développement du langage oral ainsi que l'explication et la justification. Dans ce chapitre nous allons résumer les points essentiels des aspects traités dans les chapitres précédents afin d'expliciter la problématique de ce travail. Après avoir exposé les questions de recherche à la source de ce travail de thèse, nous allons présenter nos hypothèses générales. Des hypothèses opérationnelles plus détaillées, qui se basent sur les catégories d'analyse que nous allons présenter aux chapitres 7 et 9, seront formulées à la fin de ces chapitres.

Comme nous l'avons vu au chapitre 2, les troubles du développement du langage sont caractérisés par le fait que les différents niveaux de la langue (phonologie, morphosyntaxe, lexique, pragmatique) peuvent être affectés et présenter des dysfonctionnements. Pour rendre compte de cette hétérogénéité, des auteurs s'intéressant à la classification des troubles (Rapin & Allen, 1983 ; Gérard, 1993) ont proposé de cataloguer les troubles en différents syndromes fondés sur les niveaux de la langue perturbés et d'autres ont proposé des classifications suivant un *continuum* (Bishop, 1989). En plus, comme nous l'avons vu au chapitre 2, la réalisation de ces troubles peut varier grandement d'un sujet à l'autre. Comme l'ont relevé de Weck et Salazar Orvig (2010), on tend classiquement à se représenter le syndrome phonologico-syntaxique, le plus fréquent, comme impliquant uniquement le niveau structurel/formel de la production langagière sans tenir compte des influences que ces dysfonctionnements pourraient avoir sur le déroulement d'une interaction et des effets que les troubles peuvent avoir sur l'histoire conversationnelle et discursive d'un enfant présentant des dysfonctionnements structurels. Ces dysfonctionnements pragmatiques et discursifs ne sont pas forcément la manifestation d'un trouble pragmatique (comme dans le cas des enfants avec PLI ou certains syndromes dysphasiques) mais plutôt un trouble secondaire. Donahue (1987), repris par McTear et Conti-Ramsden (1992), a formulé une hypothèse à ce propos, dite métapragmatique,

qui statue que les enfants seraient peu actifs pour éviter des situations inconfortables qui ont été source d'échecs dans leur passé conversationnel. Il s'agirait alors d'une stratégie compensatoire. Redmont et Rice (1998) attribuent ces difficultés à celles que les enfants auraient à s'adapter aux situations d'interaction (à cause de leurs limitations linguistiques).

Dans les dernières années, plusieurs chercheurs (et équipes de recherche) se sont intéressés (et s'intéressent) aux spécificités des interactions qui impliquent un enfant avec TDL. Le terme « spécificité » est utilisé ici comme un hyperonyme incluant d'un côté les difficultés que ces enfants peuvent rencontrer dans le dialogue mais également, il ne faut pas l'oublier, les ressources que les enfants avec TDL peuvent mettre en place pour pallier leurs difficultés linguistiques. Ceci nous amène à une première série de questions de recherche :

Question 1 : *est-ce que des troubles langagiers touchant en particulier phonologie et syntaxe présentent des spécificités au niveau pragmatique et discursif? Quelles sont les difficultés auxquelles ces enfants sont confrontés ? Et quelles sont les ressources que ces enfants mettent en place pour les surmonter ? Comment ces spécificités varient-elles en fonction de la situation d'énonciation ?*

Il est impossible de répondre de manière satisfaisante et intégrale à ces questions, qui peuvent avoir des répercussions cliniques très importantes, par une seule et unique recherche. Les chercheurs souhaitant aborder ce sujet doivent ainsi délimiter un objet d'étude précis.

Nous avons choisi de nous concentrer sur les explications et les justifications. En fait, les explications et les justifications (cf. chapitre 0) se situent au carrefour entre les capacités linguistico-discursives (il s'agit dans beaucoup de cas de structures syntaxiquement complexes qui peuvent demander notamment l'utilisation d'un connecteur et d'éventuels pronoms anaphoriques) et le niveau pragmatique (l'explication et la justification doivent être adaptées au contexte de production et demandent souvent un travail d'inférence conséquent mobilisant de manière importante l'intelligence sociale d'un individu). Il faut également ajouter que la nature en deux parties peut faire des explications et des justifications une conduite fortement interactionnelle et dialogique. Comme nous l'avons déjà évoqué plus

haut, des difficultés dans la gestion de ces conduites ont été observées par les cliniciens mais nous ne disposons que de peu d'études systématiques sur le sujet (cf. Donaldson *et al.*, 2007). Ces études semblent en tout cas confirmer la présence de spécificités dans la gestion de ces conduites lorsque les enfants présentant des troubles du développement du langage passent des épreuves avec un observateur. A notre connaissance, très peu d'études ont abordé les explications produites par des enfants avec TDL dans un contexte tendant à être écologique (comme une interaction dans une situation donnée avec la mère).

Ceci nous amène à une deuxième série de questions de recherche plus précises :

Questions 2 : *Quelles sont les compétences d'explication et de justification des enfants avec TDL ? Si ces enfants présentent des spécificités, à quels niveaux se situent-elles ? Est-ce que ces spécificités se présentent plutôt au niveau linguistique ou pragmatique ?*

Il est important de revenir sur la définition donnée au chapitre 0 des explications et des justifications comme une conduite interactionnelle et discursive. Ainsi, il est également important, pour bien situer la production des explications et des justifications de mieux comprendre comment les interactions mère-enfant se déroulent dans ces activités particulières et de préciser le cadre interactionnel dans lequel ces conduites se présentent. Pour cette raison, nous allons présenter des analyses qualitatives et quantitatives qui permetteront de décrire le **fonctionnement des interactions** aux chapitres 7 et 8. Nous allons plus particulièrement nous intéresser à la participation des interactants, aux types d'interventions employés ainsi qu'aux types de questions des mères.

De plus, si nous souhaitons analyser ces conduites dans leurs aspects interactionnels, nous devons, pour bien saisir les finesses de la gestion de ces conduites, analyser également les productions des partenaires adultes des enfants plutôt que de nous concentrer exclusivement sur les productions enfantines. Cela nous amène à une problématique (cf. chapitre 2), bien connue et discutée dans le domaine des troubles du développement du langage chez l'enfant : la question des spécificités des réactions des adultes face au langage d'un enfant avec TDL et plus globalement à celle de l'étayage verbal ainsi que des

influences mutuelles et des éventuelles difficultés d'adaptation (*fine tuning*). Cela nous amènera au fil de ce travail à discuter le rapport entre explication, justification et étayage et à nous poser la question suivante :

Question 3 : *Est-ce que nous pouvons observer des spécificités dans la gestion des explications et des justifications de la part des adultes qui interagissent avec un enfant avec TDL par rapport aux adultes qui interagissent avec un enfant typique?*

La réponse à cette question nous permettra, en plus de développer la question des mères étayant les compétences d'explication et de justification de leurs enfants, de contribuer à la question, encore ouverte (cf. de Weck, 2010), de la variation des étayages. Mais ces considérations nous permettront également de contribuer à la réflexion sur l'acquisition de ces conduites.

Cette recherche n'a cependant pas pour seul but de comparer des dyades adulte-enfant avec ou sans TDL mais de procéder à une double comparaison : d'une part, comme nous venons de l'évoquer, une comparaison en fonction des groupes d'enfant et d'autre part une comparaison inter-langues. Nous allons en effet étudier des dyades italophones et des dyades francophones. Nous avons décidé d'effectuer cette double analyse pour différentes raisons. Nous souhaitons vérifier le niveau de compatibilité des connaissances à propos des aspects pragmatiques, discursifs et interactionnels des productions langagières des enfants avec TDL issues de l'analyse d'une langue pour une autre langue ; il en est de même pour les productions et les stratégies d'étayage des adultes en interaction avec ces enfants. Comme nous l'avons vu au chapitre 2, la plupart des études concernent des dyades anglophones et peu d'études se proposent d'étudier ces aspects de manière inter-langue (ce qui semble être plus fréquent pour des études sur les structures linguistiques).

L'intérêt pour une comparaison inter-langue est renforcé par les données que certaines recherches ont mises en évidence sur l'interaction entre culture et développement (cf. Zittoun *et al.*, 2006 ; pour une vue d'ensemble de la place attribuée à la culture dans les recherches en psychologie du développement). Il semblerait que des différences culturelles, ainsi que des récurrences, soient

observables lorsqu'on compare les stratégies communicatives et le déroulement de des interactions de dyades de différentes cultures et langues (cf. par exemple Bernicot, Comeau, & Feider, 1994; Tulviste & Raudsepp, 1997; Girolametto *et al.*, 2002).

Les croyances et les comportements des parents semblent à la fois être influencés par des modèles culturels et un statut socio-économique qui varient selon et à travers les populations (Le Vine *et al.*, 1994), la notion de modèles culturels comprenant les idéologies, les valeurs, les coutumes qui guident le raisonnement et les comportements des membres d'une société (Holland & Quinn, 1987 ; Keller, 2003). Ainsi des représentations socio-culturelles des activités proposées, liées notamment à la place et au rôle de l'enfant dans celles-ci, pourraient se concrétiser dans des pratiques différentes entre les dyades italophones et francophones.

De plus, les enfants italophones avec TDL et les interactions avec leur mère ne sont que marginalement pris en compte du point de vue théorique envisagé dans ce travail. Une étude dans ce sens en italien peut donc apporter des connaissances nouvelles relatives aux interactions mère-enfant avec et sans TDL. La comparaison interlangue se justifie également par certaines différences typologiques entre les deux langues. Le français et l'italien sont deux langues romanes (ou néolatines) et sont issues du latin vernaculaire. Fuchs (2009) parle de « langues cousines » en reprenant la métaphore de l'air de famille proposée par Wittgenstein (1953, qui parlait de ressemblances de famille). Cependant, si d'un côté l'origne commune amène à des nombreux traits similaires entre ces deux langues, de l'autre leur histoire distincte et les substrats différents ont contribué à leur différenciation (Simone, 2010). Nous n'allons pas indiquer ici toutes les différences typologiques entre les deux langues mais en suivant Simone (2010) nous pouvons rapporter que des différences s'observent au niveau phonologique, morphologique et syntaxique :

- Niveau phonologique :
  - en italien l'emploi des consonnes affriquées est très fréquent alors qu'il est plus rare en français,

- les voyelles nasales caractéristiques du français et du portugais n'existent pas en italien,
- l'italien est la seule langue romane qui a dans la longueur des consonnes un trait phonologique distinctif et pertinent (ex : *pala* (*pelle*) vs. *palla* (*balle*)).

➢ Niveau morphologique :

- À ce niveau les différences portent en particulier au niveau de la morphologie adjectivale et nominale. Dans le cas des adjectifs, l'italien utilise des suffixes pour marquer les superlatifs alors que le français utilise principalement des adverbes (*très*, *peu*, etc.) et les formes avec suffixes sont très rares (ex. : « *Tom Fire compositeur génialissime* »[17]).
- Similairement, les altérations expressives et pragmatiques des noms se réalisent en italien avec des suffixes (*bicchiere* > *bicchierino*, *vino* > *vinaccio*) alors qu'en français ces altérations se réalisent principalement avec des adjectifs (*verre* > *petit verre*, *vin* > *mauvais vin*).

➢ Niveau syntaxique :

- L'expression du sujet en français est obbligatoires alos qu'elle ne l'est pas en italien où elle est regie par des contraites pragmatiques (cf. également Serratrice, 2005). Par ailleurs, les clitiques sujets expletifs (*il* de *il peut*) n'existent pas en italien.
- Certains syntagmes nominaux ne sont pas actualisés avec un déterminant en italien. Il s'agit notamment de sintagmes nominaux au singulier qui relèvent principalement d'expressions figées (*cercare casa, prendere moglie, cambiare città, prendere/perdere palla*, etc.)

Mais la différence qui nous semble la plus intéressante à évoquer ici est l'utilisation du *che/que polyvalent.* En effet, en italien comme en français la conjonction *che* respectivement *que* a plusieurs fonctions. Parmi les fonctions qui concernent ce travail, en italien cette conjonction permet d'introduire a) des

[17] titre d'un article d'un blog, source : http://maxasta.over-blog.com/article-tom-fire-compositeur-genialissime-96240669.html, consulté le 02.05.2013.

énoncés explicativo-consécutifs et b) des énoncés causaux (pour une synthèse : Fiorentino, 2010). Ainsi en italien, des structures comme celles présentées aux Exemple 11 et 12 sont fréquentes (notamment suite à des imperatifs).

Exemple 11 (Fiorentino, 2010)

vieni che ti pettino

Exemple 12

vai a dormire che ne hai bisogno

En français ces structures semblent être moins fréquentes. Si suite à un imperatif l'aspect final peut dans certains cas être introduit par *que* (Exemple 13), l'aspect causal ne semble pas pouvoir être exprimé avec cette structrure (Exemple 14).

Exemple 13 (Exemple fictif)

viens que je te peigne

Exemple 14 (Exemple fictif)

?va dormir que tu en as besoin

Ces différences, liées à la langue ainsi qu'aux aspects socio-culturels, évoqués précédemment, pourraient impliquer des différences entre les dyades francophones et italophones.

4.2 Hypothèses

Nous allons expliciter ici les hypothèses qui guideront le volet quantitatif de notre recherche. Ce volet quantitatif sera accompagné d'analyses plus qualitatives.

Bien que d'autres variables (comme le statut socio-économique de la dyade ou le niveau de formation de la mère) pourraient être des indicateurs pertinents, nous avons choisi (pour des raisons pratiques) d'évaluer l'influence de six variables indépendantes : l'activité, le type de locuteur, l'âge des enfants, les type d'enfants, les groupes de mères et la langue dans laquelle se déroule l'interaction. Toutefois, nous nous attendons à ce que les variations engendrées par ces variables ne

soient pas monolithiques mais plutôt dynamiques, c'est-à-dire que nous nous attendons également à des variations intragroupes assez importantes.

Nous faisons l'hypothèse que le fonctionnement des interactions des dyades italophones, comme celui des dyades francophones pour lesquelles certains résultats sont déjà disponibles (cf. Da Silva *et al.*, 2012 ; Salazar Orvig & de Weck, 2010 ; Rezzonico *et al.*, 2012 ; Rapports des projets FNS N° n° 111938 et n° 124744), sera principalement influencé par l'activité en cours et par le type de locuteur. Nous faisons ainsi l'hypothèse que les mères seront le garant de l'activité (Wood *et al.*, 1976 ; Bruner, 1983,1987), en affichant en particulier un taux de participation plus élevé que celui de leur enfant et en produisant davantage que ces derniers des assertions et des questions. Nous faisons également l'hypothèse que les enfants temoigneront une participation plus élevée dans l'activité de jeu symbolique que dans l'activité de lecture conjointe.

En ce qui concerne plus particulièrement les conduites explicatives et justificatives nous faisons les hypothèses suivantes :

> **L'activité de production** : compte tenu des résultats de plusieurs recherches et adoptant un point de vue propre à l'interactionnisme socio-discursif nous supposons que cette variable aura un impact central et déterminant sur le type d'explications et de justifications produites. Ce qui nous amène à proposer deux activités différentes à nos participants (une lecture conjointe d'un livre sans texte et un jeu symbolique). Nous faisons l'hypothèse que les participants produiront plus d'explications et de justifications dans l'activité de lecture que dans le jeu symbolique. Cela est lié à la nature de ces deux situations : si nous nous attendons à observer dans l'activité de jeu symbolique davantage de négociations, de requêtes et d'oppositions (éléments potentiellement importants pour la co-construction de l'activité) que dans la lecture conjointe, les CEJ pourraient être une composante fondamentale pour l'accomplissement de la LC, la compréhension des liens entre les événements étant nécessaire pour la compréhension de l'histoire.

Le type de **locuteur**[18] : en fonction de l'asymétrie des compétences linguistiques et encyclopédiques à l'intérieur de la dyade, nous faisons l'hypothèse que nous observerons des différences dans la gestion des explications et des justifications entre les mères et les enfants. Nous nous attendons à ce que les mères prennent davantage en charge l'activité en cours et que par conséquent elles expliquent davantage que leurs enfants.

L'**âge** : comme nous l'avons vu au chapitre 3.5, les enfants acquièrent progressivement les capacités d'explication et de justification entre 22 mois et 10-11 ans. Par conséquent, nous pensons trouver plus d'explications et de justifications chez les enfants plus âgés mais aussi une gestion plus autonome de ces conduites.

La **type d'enfant** : compte tenu des informations dont nous disposons concernant les enfants avec TDL que nous avons vues au chapitre 3, nous faisons l'hypothèse que les enfants avec TDL auront plus de difficultés que les enfants TYP dans la gestion des conduites d'explication et de justification, et cela notamment en fonction du niveau linguistico-discursif (l'utilisation des connecteurs et la gestion des énoncés syntaxiquement complexes, Donaldson, 2007 ; Skarakis-Doyle & Mentis, 1991). Comme il a été mis en évidence par Donalson et collaborateurs (2007), les enfants avec TDL pourraient également présenter des difficultés de l'ordre du contenu sémantique des explications et des justifications. Cependant l'un des objectifs de cette étude est également de pouvoir mettre en évidence les ressources dont disposent les enfants avec TDL pour gérer ces conduites et mieux comprendre si ces ressources leur sont spécifiques. En effet, nous faisons l'hypothèse, suite à la recherche de Le Normand *et al.* (2011), que le support des mères aux enfants pourrait être particulièrement important pour ces enfants.

[18] Afin d'alléger la lecture nous allons parler de « type de locuteur » en référence à la variable mère vs. enfant et de « type d'enfant » en référence aux trois groupes d'enfants : typiques 4 ans (TYP 4 ans), typiques 5-7 ans (TYP 5-7 ans) et avec TDL (TDL 5-7 ans). Nous allons également parler de « groupes de mères » en référence au fait que celles-ci sont en interaction avec un enfant TYP 4 ans, TYP 5-7 ans ou TDL.

Le groupe de mère : Puisque les mères des enfants avec TDL pourraient supposer que leurs enfants ont besoin davantage de médiation pour comprendre l'histoire (De Temple 2001), elles pourraient présenter des spécificités liées aux taux et aux caractéristiques des explications et des justifications par rapport aux mères des enfants typiques de 5-7 ans.

- La **langue** : en tenant compte que **a)** l'acquisition du langage dans une perspective interactionniste se fait par sociogenèse, c'est-à-dire en interaction avec l'environnement humain, et que les aspects sociaux et culturels dont on reconnaît l'importance sont variables, et que **b)** la pertinence des explications et des justifications dépend de la communauté de pratiques dans laquelle elles sont produites, nous faisons l'hypothèse qu'il sera possible d'observer des patterns comparables entre dyades communiquant en français et en italien mais également des variations en fonction de la langue dans la gestion des conduites explicatives et justificatives par les locuteurs. Néanmoins, les dyades italophones et les dyades francophones partageant une culture qu'on nomme communément «occidentale », nous nous attendons plutôt à ne trouver que des différences locales. En particulier, nous faisons l'hypothèse que nous observerons des différences quant à l'utilisation d'un connecteur dues à des différences typologiques entre les deux langues (cf. plus haut).

Les **interactions** et les **interconnexions** entre les variables : nous faisons l'hypothèse que les spécificités attendues seront particulièrement sensibles aux interactions entre les variables. Nous supposons que les variables dépendantes pourront varier en fonction de plusieurs facteurs interconnectés de manière parfois hiérarchique.

Ainsi, nous nous attendons à un impact central de l'**activité** par rapport aux autres variables considérées**.** Compte tenu des observations faites dans le cadre du projet du Fond National Suisse de la recherche scientifique « Interactions mère-enfant en situation logopédique » (de Weck & Salazar Orvig, 2010 ; Rezzonico *et*

al., 2012), nous faisons l'hypothèse que les différences entre mère et enfant dans la gestion des conduites explicatives et justificatives (cf. plus haut) seront davantage observables dans l'activité de lecture conjointe, cette dernière étant davantage prise en charge par la mère que le jeu symbolique, activité dans laquelle les enfants (y compris les enfants avec TDL) semblent présenter globalement un comportement plus autonome. Cependant comme les deux activités que nous allons prendre en compte pourraient être interprétées de manière culturellement différente, la langue pourrait être un bon candidat pour avoir une influence très importante sur la gestion des explications et des justifications. Tout de même, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, nous nous attendons plutôt des différences locales.

Comme nous l'avons déjà dit, nous nous attendons à des différences entre les **mères et les enfants** mais nous nous attendons à ce que les résultats des enfants typiques **plus âgés** soient davantage similaires à ceux des mères que ceux des enfants avec TDL et des enfants plus jeunes.

Partie II.
Options Méthodologiques

Dans cette partie, nous présenterons nos options méthodologiques relatives à la population étudiée (5.1), les pré-tests (5.2) ainsi que la démarche expérimentale (5.3) en exposant en détail les activités que nous avons proposées aux dyades participant à notre recherche (un jeu symbolique et une lecture conjointe d'un livre sans texte) ainsi que les caractéristiques de ces deux situations.

Il est important de préciser que la méthodologie d'analyse sera présentée dans la partie III (Analyses et résultats), cela pour permettre une lecture plus aisée.

5 Méthodologie de recueil de données

Dans ce chapitre, nous exposons et justifions les options méthodologiques prises afin de répondre à nos questions et vérifier les hypothèses présentées au chapitre 4. Nous allons dans un premier temps présenter le corpus utilisé pour ce travail, ainsi que les critères d'inclusion qui nous ont guidé dans la composition de l'échantillon.

5.1 Population

Nos résultats empiriques ont été obtenus en analysant deux *corpora* : le premier, en français, est composé de 41 dyades mère-enfant et le deuxième, en italien, est composé de 27 dyades mère-enfant, soit un total de 70 dyades.

Les données en français ont été recueillies en Suisse Romande et en France dans le cadre du projet intitulé « Interaction mère-enfant en situation logopédique » financé par le Fond National Suisse de la Recherche Scientifique (n° 111938 et n° 124744 accordé à Prof. Geneviève de Weck) et dirigé en collaboration avec Prof Anne Salazar Orvig[19].

Nous avons enregistré le corpus italophone en Suisse Italienne[20] dans un deuxième temps par rapport au corpus de référence francophone, et en gardant les mêmes principes et critères.

Pour être inclus dans l'échantillon, les enfants avec TDL devaient impérativement être âgés entre 4;6 et 7;5 ans et présenter les caractéristiques suivantes :

- être scolarisés dans la langue de l'enregistrement (respectivement le français ou l'italien) pour les enfants de 5 ans et plus, la scolarisation pouvant être de tout type ;

---

[19] Nous remercions toutes les personnes qui ont collaboré à cette recherche (Tiziana Bignasca, Cristina Corlateanu, Christine Da Silva, Séverine Gendre, Juliane Ingold, Jeanne Pantet, Somayeh Rahmati, Céline Schwab Stoebener), les mères et les enfants qui ont accepté de participer à nos enregistrements ainsi que les logopédistes qui nous ont signalé les enfants avec TDL.

[20] Nous remercions pour leur aide précieux les étudiantes des *Travaux Pratiques de recherche en logopédie 2010-2011* qui ont collaboré aux enregistrements des données concernant les enfants de 4 ans, Céline Annen et Tiziana Bignasca qui ont contribué à l'enregistrement de ce corpus dans le cadre de leur mémoire de logopédie ainsi que MariaPia Guidotti et Flora Pedrini (logopédistes).

- le bilinguisme n'est pas exclu; mais les enfants doivent pratiquer la langue de l'enregistrement (français ou italien) depuis l'âge de 2 ans et la langue de l'enregistrement doit être sa langue dominante.

- présenter un trouble de développement du langage de type phonologique-syntaxique ;

- ne pas présenter de troubles pragmatiques ni de troubles avérés de la personnalité et/ou du comportement, des troubles perceptifs, des troubles moteurs, des troubles neurologiques acquis ni de retard intellectuel avéré.

Il est important de souligner que les enfants avec TDL nous ont été signalés par les logopédistes en charge de ces enfants. ¨

Par ailleurs, la constitution de la population a été objectivée grâce à la passation de tests de langage (cf. plus bas).

Deux groupes contrôles complètent le corpus : un premier groupe est composé d'enfants qui présentent un développement typique (TYP par la suite) du langage apparié aux enfants avec TDL selon l'âge chronologique[21] (un seul mois de différence est accepté) ainsi que selon le sexe et la région géographique. Un deuxième groupe d'enfants avec un développement typique du langage âgé entre 3;5 et 4;6 ans a également été enregistré. Cela nous permet de disposer d'un groupe d'enfants plus jeunes et avoir ainsi des informations sur des possibles similarités, souvent évoquées dans la littérature, entre les enfants avec TDL et ces enfants.

Comme nous l'avons dit plus haut le bilinguisme n'est pas exclu. Si nous n'avons pas repéré ce type d'alternance codique dans le corpus francophone, il faut préciser que la situation linguistique du Tessin est particulière. Dans ce Canton, le seul de Suisse où l'italien est la seule langue officielle, des variétés du lombard occidental sont encore relativement présentes et utilisées. On se réfère généralement à ces variétés en parlant de « *dialetto ticinese* » (trad. : *dialecte*

[21] Les enfants avec TDL ne sont pas appariés, comme d'autres études le font, avec le niveau de développement du langage ou selon le niveau de scolarité de la mère.

tessinois). Selon Moretti (1999), 38,8% des jeunes déclarent parler le dialecte tessinois à la maison. Même si, vu le cadre de la recherche, les mères pourraient être incitées à s'exprimer en italien pour des raisons d'acceptation sociale (Moretti, 1999), il est possible que certaines dyades utilisent de manière sporadique le dialecte ou soient habituées à jouer en dialecte tessinois plutôt qu'en italien. Nous avons intérrogé les mères quant à leurs habitudes linguistiques lors d'un entretien semi-directif qui a suivi les deux situations d'enregistrement. Toutes les mères retenues ont affirmé jouer habituellement en italien avec leurs enfants. Parmi les dyades qui ont accepté de participer à notre recherche, nous avons écarté les trois dyades qui nous ont informés qu'elles jouaient habituellement dans une autre langue que l'italien. En effet, après avoir commencé les situations d'interactions proposées en italien, les dyades ont assez rapidement changé de langue pour utiliser intégralement la langue habituelle (pour une dyade le slovaque et pour l'autre le dialecte tessinois). Nous avons cependant gardé les dyades qui ont employé seulement quelques expressions dialectales.

Le **corpus francophone** (cf. Tableau 2) est composé de 24 dyades avec un enfant typique (7 de 4 ans, 6 de 5 ans, 5 de 6 ans et 6 de 7 ans) et de 17 dyades avec un enfant avec TDL (6 de 5 ans, 5 de 6 ans et 6 de 7 ans). La moyenne d'âge est de 5;9 ans (6;1 ans si on comptabilise uniquement les enfants de 5 à 7 ans). Les suisses sont plus nombreux que les français (respectivement 26 et 15 enfants). Les garçons sont plus nombreux que les filles (respectivement 28 et 13 enfants) ce qui respecte la prévalence des troubles du développement du langage chez la population masculine (cf. chapitre 2). La différence du nombre d'enfants dans chaque groupe d'âge est due à la difficulté de repérer des enfants avec les caractéristiques souhaitées disposés à participer à la recherche. Afin de permettre un appariement strict par âge, les enfants typiques ont été recrutés via des écoles suite à l'enregistrement des enfants avec TDL. Aucune différence significative ($t(32)=-0.014$) n'a été observée par rapport à l'âge entre le groupe des enfants avec TDL (âge moyenne en mois : 72.29, écart-type : 12.44) et leurs pairs d'âge (âge moyenne en mois: 72.35; écart-type: 12.47).

Population	Groupe d'âge	Âges	Moyenne	N° de dyades	Sexe		Origine	
					F	M	CH	F
TDL : 18 dyades	5 ans	4;5 à 5;6	4;10	6	1	5	4	2
	6ans	5;8 à 6;3	6;1	5	2	3	4	1
	7 ans	6;8 à 7;5	7;2	6	3	4	3	4
Typiques: 25 dyades	4 ans	3;7 à 4;4	3;11	7	3	4	4	3
	5 ans	4;5 à 5;6	4;10	6	1	5	4	2
	6 ans	5;9 à 6;4	6;1	5	2	3	4	1
	7 ans	6;9 à 7;5	7;2	6	2	4	2	4
Total		4;5 à 7;5	5;9	41	13	28	26	15

Tableau 2 : Enfants francophones répartis en fonction du type d'enfant, du groupe d'âge, du sexe et de l'origine géographique

Le **corpus italophone** (cf. Tableau 3) est composé de 17 dyades avec un enfant typique (7 de 4 ans, 5 de 5 ans et 5 de 7 ans) et de 10 dyades avec un enfant avec TDL (5 de 5 ans et 5 de 7 ans). La moyenne d'âge est de 5;4 ans (5 ;10 ans si on comptabilise uniquement les enfants de 5 à 7 ans). Contrairement au *corpus* francophone, les filles sont légèrement plus représentées que les garçons (respectivement 14 et 13 enfants) et les dyades viennent toutes de la Suisse Italienne. Les enfants typiques ont été recrutés via des connaissances personnelles et, comme les enfants typiques francophones, ils ont été enregistrés après les enfants avec TDL de manière à pouvoir les apparier selon l'âge et le sexe. Ces enfants viennent également tous de la Suisse Italienne. Comme pour le corpus francophone aucune différence significative n'a été observée (t(18)= - 0.05) par rapport à l'âge chronologique entre les enfants avec TDL âge moyenne en mois : 70 ; écart-type : 13.37) et leurs pairs (âge moyenne en mois : 70,3, écart-type : 4.23)

Population	Groupe d'âge	Âges	Moyenne	N° dyades	Sexe	
					F	M
TDL : 10 dyades	5 ans	4;5 à 5;6	4 ;10	5	2	3
	7 ans	6;9 à 6;11	6 ;10	5	3	2
Typiques : 17 dyades	4 ans	3;7 à 4;4	3 ;11	7	4	3
	5 ans	4;5 à 5;7	4 ;10	6	2	3
	7 ans	6;9 à 6;11	6 ;10	5	3	2
Total :		4;5 à 6;11	5 ;4	27	14	13

Tableau 3: Enfants italophones répartis en fonction du type d'enfant, du groupe d'âge, du sexe et de l'origine géographique

Comme nous l'avons déjà évoqué, nous allons comparer les dyades italophones et les dyades francophones. Pour cela nous avons composé un troisième corpus (cf. Tableau 4).

Compte tenu des difficultés que nous avons rencontrées dans le recrutement des enfants[22], les deux *corpora* ne sont pas parfaitement appariés. Nous avons gardé l'ensemble des 27 dyades italophones et nous avons choisi 27 dyades francophones de manière à avoir la meilleure correspondance possible en fonction de l'âge (ce qui donne une moyenne d'âge de 5 ;4 ans pour le enfants italophones et de 5;5 ans pour les enfants francophones). Aucune différence significative ($t(52)= -0.33$, $p= 0.75$) n'a été observée entre les enfants du corpus francophone

[22] Très peu de logopédistes ont répondu à notre appel et parmi celles qui ont répondu peu d'enfants correspondaient complétement à nos critères d'inclusion. Une partie des enfants présentait d'autres troubles que des TDL et pour d'autres enfants, l'italien n'était pas une langue parlée en famille en particulier avec leur mère.

(âge moyen en mois= 66.93, écart-type : 16.38) et les enfants du corpus italophone (âge moyen en mois = 64.25926, écart-type : 15.05).

Comme nous venons de le dire, il y a une légère disproportion concernant le genre des enfants. Il est important de signaler que le sexe n'est pas une variable centrale dans ce travail, cependant, pour paillier à ce potentiel biais méthodologique, nous allons introduire la variable « sexe » dans nos analyses statistiques comme variable de contrôle (cf. chapitre 6.2).

Population	Groupe d'âge	Nombre de dyades	Moyenne Corpus francophone	Moyenne Corpus italophone	Sexe corpus franco phone		Sexe corpus italophone	
					F	M	F	M
TDL : 10 + 10 dyades	5 ans	5 + 5	4 ;10	4 ;10	1	4	2	3
	7 ans	5 + 5	7 ;1	6 ;10	2	3	3	2
Typiques : 10 + 10 dyades	4 ans	7 + 7	3 ;11	3 ;11	3	4	4	3
	5 ans	5 + 5	4 ;10	4 ;10	1	4	2	3
	7 ans	5 + 5	7 ;1	6 ;10	2	3	3	2
Total :		27+ 27	5 ;5	5 ;4	9	18	14	13

Tableau 4 : Enfants italophones et francophones retenus pour les comparaisons inter-langue répartis en fonction du type d'enfant, du groupe d'âge et du sexe

5.2 Pré-test :

Afin d'objectiver la constitution des populations, tous les enfants participant à cette recherche ont été soumis à la passation d'épreuves de production et de compréhension du langage.

Pour le volet francophone, les enfants ont passé des épreuves de production et de compréhension issues des Nouvelles-Epreuves pour l'Evaluation du Langage (N-EEL, Chevrie-Muller & Plaza, 2001). Les enfants qui sont à l'école maternelle ont passé 13 épreuves (forme P) et les enfants qui sont déjà dans le cursus scolaire primaire (en France à partir du CP) ont passé 17 épreuves (forme G). Il s'agit notamment des épreuves de phonologie-articulation (dénomination de mots fréquents), phonologie et mémoire (répétition de mots fréquents et peu fréquents), expression-morphosyntaxe (une épreuve de complétion, uniquement pour la forme G), expression-vocabulaire (une épreuve de dénomination de mots fréquents avec ou sans ébauche), compréhension–morphosyntaxe (choix entre 4 images), compréhension-lexique (choix entre 4 images) et mémoire verbale (répétions de phrases). Les enfants avec TDL qui ont passé la forme P ont tous obtenu des résultats entre 3 et 1.5 écart-types au-dessous de la moyenne dans au moins 8 des 13 épreuves (avec une tolérance de 3 résultats autour de la moyenne) tandis que les enfants ayant passé la forme G ont obtenu des résultats entre 3 et 1.5 écart-types au-dessous de la moyenne dans au moins 12 des 17 épreuves (avec une tolérance de 4 résultats autour de la moyenne). Les enfants typiques se situent à la moyenne de leur âge ou au-dessus (avec une tolérance de 3 épreuves au-dessous de 1 écart-type). Les enfants avec TDL obtiennent des résultats bruts proches de ceux des enfants typiques de 4 ans (cf. Annexe 1). Les résultats de cette passation corroborent le diagnostic posé par les professionnels.

Pour le volet italophone, les enfants ont passé des épreuves de compréhension et de production issues de deux tests en italien : le «Test di Valutazione del Linguaggio » (TVL, Cianchetti & Sannio Fancello, 1997) et la « Batteria di Valutazione Neuropsicologica 5-12 » (BVN, Bisiacchi, Cendron, Gugliotta, Tressoldi & Vio, 2005)[23]. Il s'agit des épreuves de dénomination à partir d'images (3.2 TVL et BVN), de répétition de phrases (2. TVL) et de non-mots (BVN) ainsi que des épreuves de compréhension de phrases simples (1.6 TVL) et complexes (1.7 et BVN).

[23] Sauf pour les enfants de 4 ans qui ont passé uniquement le test TVL, le test BVN 5-11 étant normalisé à partir de 4 ans et 6 mois ; pour des raisons technique un enfant de 5 ans n'a pas pu passer les épreuves du TVL mais uniquement celles du BVN 5-11.

Les enfants avec TDL[24] (cf. Annexe 1) ont tous obtenus des résultats en dessous d'au moins 1 écart-type par rapport à la moyenne dans 3 des 4 épreuves de productions (dont au moins deux en dessous de 2 écarts-types ou 0.05 percentile). Plus précisément ces enfants présentent des résultats d'au moins 2 écarts types en dessous de la moyenne dans les épreuves de répétition de phrases (sauf un enfant de 5 ans qui se situe à 1,5 écarts-types en dessous de la moyenne) et dans l'épreuve de répétitions de non mots tous les enfants (sauf deux enfants de 7 ans qui ont obtenus des résultats entre 1 et 2 écarts types en dessous de la moyenne et deux enfants de 7 ans qui ont obtenu des résultats autour de la moyenne[25], entre 1 et plus de 2 écarts types en-dessous de la moyenne dans les épreuves de dénomination (sauf un enfant de 5 ans). Dans les épreuves de compréhension, seuls 3 enfants de 5 ans présentent des résultats de 2 écarts types en dessous de la moyenne pour l'épreuve de compréhension du BVN, un enfant de 5 ans a obtenu un résultat en dessous du 10 percentile aux épreuves 1.6 et 1.7 du TVL, un enfant de 5 ans a obtenu un résultat en-dessous du 20 percentile aux épreuves 1.4 et 1.6 du TVL et finalement un enfant de 7 ans a obtenu un résultat en-dessous du 20 percentile dans l'épreuve 1.6 du TVL. Le groupe des enfants avec TDL semblent donc présenter davantage de difficultés dans la production que dans la compréhension.

Les enfants du groupe contrôle présentent tous des résultats à la moyenne ou supérieurs à celle-ci. Une analyse statistique de ces résultats au moyen d'un *t-test* confirme la différence entre ces deux groupes pour les épreuves de productions des deux tests. (TVL :$t(17)=-6.41$, $p=0.000$) ; BVN : $t(18) = -6\ 67$; $p= 0.00$).

Comme dans le corpus francophone, le groupe des enfants avec TDL obtient des résultats bruts proches de ceux des enfants typiques de 4 ans.

Il est important de signaler que 10 enfants (5 francophones et 5 italophones) parmi ceux proposés par les logopédistes n'ont pas pu être pris en compte dans cette

[24] Le test TVL étant standardisé jusqu'à 71 mois, nous avons utilisé la standardisation 66-71 mois pour les enfants de plus de 71 mois. Nous avons effectué ce choix parce que les résultats à ce test sont également indicatifs pour les enfants TDL au-delà de 71 mois. (cf. cas cliniques analysés, Cianchetti & Sannio Fancello, 1997, 103).

[25] Ces enfants obtiennent cependant un résultat inférieur à tous les enfants du même groupe d'âge et également plus bas que les enfants typiques de 5 ans.

recherche car ils ne respectaient pas tous les critères d'inclusion: six ont obtenu des résultats trop élevés aux épreuves de langage, deux présentent des troubles du comportement et un enfant a été exclu parce qu'il ne parle italien que depuis l'âge de 2 ans.

5.3 Démarche expérimentale et situations d'interaction

Les dyades ont été filmées individuellement : les dyades avec enfant TDL sur les lieux de consultation tandis que les enfants typiques ont été filmés à l'école ou chez eux. De manière complémentaire à l'enregistrement vidéo, un enregistrement audio indépendant a été effectué. Les interactions ont été transcrites intégralement.

L'activité de jeu symbolique s'est déroulée avec un matériel composé de personnages et d'objets de la maison et d'animaux. Les participants avaient notamment à disposition 5 figurines représentants des êtres humains (2 grands personnages, un personnage masculin et un personnage féminin, deux personnages plus petits, un personnage masculin et un personnage féminin ainsi qu'un bébé) et le nécessaire pour aménager une maison (des lits, un canapé, des tables, des chaises, une cuisine et d'autres objets typiques d'une maison) ainsi qu'une voiture. D'autres éléments représentent des items typiques de la vie à la ferme comme des figurines représentants des animaux (un chien, une oie, un mouton et un agneau, un cheval et un poulain) ainsi qu'un tracteur avec une remorque, des balles de foin et des éléments pour construire un enclos. L'enfant et sa mère ont été invités à se mettre d'accord pour jouer un scénario (entre 15 et 30 minutes).

La consigne en français développée dans le cadre du projet du FNRS « Interactions mère enfant en situation logopédique » est la suivante:

« Voici une maison avec des personnages, des animaux et d'autres objets. Nous aimerions que vous jouiez ensemble, en imaginant une histoire. Vous avez un quart d'heure. Ne vous inquiétez pas du temps, on vous avertira quelques minutes avant la fin. »

La consigne a été traduite en italien comme suit :

« Ecco, qui c'é una casa con dei personaggi, degli animali e altri oggetti. Ci piacerebbe che giocaste insieme immaginando una storia. Avete 15 minuti ma non preoccupatevi del tempo, vi avvertirò qualche minuto prima della fine. »

L'observateur était présent dans la salle de manière à pouvoir éventuellement gérer des changements de position de la caméra. Il est généralement reconnu que le but de l'activité langagière du jeu symbolique est celui de se divertir et de jouer ainsi que d'organiser et créer un monde de fiction (ce qui peut donner lieu à des négociations), avec un référent concret et présent dans l'activité. De plus le jeu symbolique semble (Berthoud-Papandropoulou, Favre, & Veneziano, 1990) être une situation qui suscite chez l'enfant la production d'actes d'explication.

Lors de *la lecture de livre sans texte*[26], la mère et l'enfant ont été invités à regarder un livre et à se raconter l'histoire (qui se rapproche du genre conte) sans limite de temps comme ils le font habituellement.

Les consignes suivantes en français et en italien ont été données aux participants:

« Voilà un livre. Nous voudrions que vous le regardiez et que vous le racontiez ensemble. Faites comme vous avez l'habitude de faire. Prenez le temps nécessaire. »

« Eccovi un libro. Vorremmo che lo guardaste e che lo raccontaste insieme. Fate come avete l'abitudine di fare e prendete il tempo necessario. »

Le but de cette activité langagière est donc de raconter et de commenter les évènements. Cette situation semble représenter un terrain particulièrement propice à l'apparition des conduites explicatives. En fait, le livre est sans texte et cela semble être une situation favorable à l'observation des explications et des justifications (cf. Callanan, Shrager et Moore, 1995).

Il s'agit de l'histoire d'un cochon qui part en voyage et après avoir marché décide de faire de l'auto-stop. La première voiture qui passe, et qui transporte un

[26] J.S. Goodall, 1980, Ah, les belles vacances des petits cochons!, Paris : Gallimard

monsieur élégant avec un chauffeur, ne s'arrête pas, tandis qu'une roulotte tirée par un cheval s'arrête. Les cochons de la roulotte permettent au cochon de monter. La voiture tombe en panne tandis que la roulotte tirée par le cheval peut avancer sans difficulté. Le cochon quitte la roulotte et installe une tente pour camper quand une tempête survient en faisant s'envoler tous les objets du cochon, y compris la tente. Le cochon monte sur un arbre pour récupérer la tente mais la branche se casse et le cochon tombe sur un train qui passe. Comme il est tombé dans un wagon de charbon, le cochon est désormais tout noir. Ensuite, le train s'arrête à une gare et le cochon, laissant des traces noires sur le quai, se dirige vers un petit lac. Il se déshabille et se baigne dans le lac. Pendant qu'il prend son bain, un chien lui vole ses vêtements. Le cochon, resté en sous-vêtements, voit un épouvantail dans un champ et prend les habits (très élégants) de l'épouvantail. Il se promène dans une ville, et d'autres cochons le prenant pour un pianiste l'emmènent sur une scène. Le cochon ne sait pas jouer du piano et il se demande que faire quand le vrai pianiste (le monsieur qui avait eu une panne de la voiture) arrive et le fait fuir. Le cochon court jusqu'à un verger où il retrouve les cochons qui lui avait permis de monter dans leur roulotte. Ils cueillent des pommes ensemble et ensuite ses nouveaux amis le ramènent chez lui avec un gros panier de pommes.

L'histoire se déroule sur 31 pages (y compris la page de couverture et la page de titre), la structure du livre permet aux participants de tourner des « grandes pages » et des « petites pages » (des demi-pages qui modifient le centre de l'image laissant les éléments latéraux inchangés). Le déroulement de l'histoire permet à plusieurs moments d'expliquer ou de justifier les actions des personnages ou des raisons ayant provoqué un événement.

Ces situations peuvent être caractérisées en fonction des conditions de production langagière (de Weck & Rosat, 2003). Au niveau du but de l'activité langagière, il s'agit de se divertir en créant un monde de fiction dans le jeu symbolique et de raconter une histoire et commenter des images dans la situation de lecture conjointe. Le référent est présent dans les deux activités mais il est concret dans le jeu symbolique et imagé dans la lecture du livre. La progression dans la « narration » est co-construite dans un univers fictif (dans lequel les participants

peuvent appliquer les règles de la vie quotidienne ou d'autres cadres de référence fictionnels) dans le jeu symbolique. À l'inverse, la progression est pré-organisé dans la lecture de livre : les participants, bien qu'immergés dans un monde fictionnel avec des cochons anthropomorphes, doivent suivre le déroulement des événements imaginé par l'auteur du livre.

Dans le jeu symbolique, les participants pourront donc expliquer ou justifier leurs actions, les propositions et leurs choix dans la construction du scénario, tandis que dans la lecture, ils pourront expliquer et justifier les événements imagés ainsi que les motivations des personnages ou les actions décrites dans l'histoire. Mais les participants pourraient également justifier leurs hypothèses sur les événements qui ont dû se dérouler entre deux pages (l'entre-images) mais qui ne sont pas explicitement imagés dans le livre.

Finalement, la relation entre les interlocuteurs, bien qu'il s'agisse dans tous les cas d'une relation asymétrique du point de vue du statut et des capacités langagières des participants, les enfants semblent avoir une participation plus autonome dans le jeu symbolique que dans la lecture conjonte, qui semble être une activité clairement prise en charge par les mères (de Weck *et al.*, 2010 ; Salazar Orvig & de Weck, 2010).

L'intérêt d'analyser ces deux types d'activité réside dans le fait qu'elles permettent d'avoir des données contrôlées issues d'interactions naturelles. De plus, ces deux activités sont largement exploitées (et exploitables) en clinique logopédique, dans des interactions logopédiste-enfant comme dans des interventions cliniques de type « guidance parentale ou interactive »

Deux séances ont été organisées avec la plupart des dyades: la première a consisté en la passation des épreuves d'évaluation du langage par l'enfant et lors de la deuxième, la dyade s'est engagée dans les activités, le jeu symbolique et la lecture du livre sans texte. Ces activités ont été reconnues par la plupart des dyades comme familières. Pour des raisons d'organisation aves certaines dyades italophones, des passations complètes (test et situations d'enregistrement) ont été organisées sur une seule journée et d'autres à une semaine d'intervalle.

Partie III.
Analyses et résultats

Une fois les données récoltées, elles ont été transcrites intégralement[27] en adoptant une vision multimodale du langage en reportant le verbal ainsi que des aspects non-verbaux (Mondada, 2004), selon les conventions établies pour la transcription du projet « Interactions mère-enfant en situation logopédique » issues de différentes sources (LEAPLE, 2001 ; de Weck, 2002 ; cf. Annexe 2).

Les productions transcrites ont ensuite été analysées de manière à en extraire des données quantifiables. L'analyse se base sur des catégories à la fois empruntées à la recherche « Interactions mère-enfant en situation logopédique » et inspirées par la littérature. La catégorisation des productions verbales n'est cependant pas à entendre comme une analyse purement *a priori*. Au contraire l'élaboration des catégories d'analyses est le fruit d'un travail dynamique entre une analyse empirique d'ordre qualitatif des données et la prise en compte des avancées scientifique.

Dans le chapitre 6, nous allons présenter deux aspects généraux de notre recherche : la description de nos unités de travail (le tour de parole et l'intervention) et les méthodes d'analyse statistique qui seront employées dans les chapitres de présentation des résultats.

Nous allons présenter dans le chapitre 7 une analyse générale des interventions de la mère et de l'enfant visant à saisir le comportement dialogique des dyades dans les deux situations. Ces analyses porteront sur la participation verbale, les types d'interventions et le type de questions de mères et sont faites dans le but de mieux comprendre les contextes interactionnels dans lesquels se situent les conduites explicatives et justificatives.

Dans le chapitre 9, nous allons présenter des analyses portant sur la thématique des conduites explicatives et justificatives. Nous allons présenter les critères qui d'identification de ces conduites. Après avoir repéré les explications des mères et des enfants, les *explanantia* et les *explananda* seront analysées de manière à rendre compte de leurs caractéristiques linguistiques et pragmatiques. Nous avons ainsi analysé et comptabilisé des taux d'explications/justifications, leur

---

[27] Les transcriptions sont disponibles en annexe dans la version numérique (Annexe 4) et, pour la version papier de ce travail, sur le CD-Rom qui l'accompagne.

configuration dialogique (de manière à pouvoir rendre compte de la gestion interactionnelle de cette conduite), le domaine d'utilisation de ces conduites ainsi que la présence ou l'absence d'un marqueur entre l'*explanandum* et l'*explanans*, Une section sera dédiée aux réactions des mères aux conduites explicatives et justificatives des enfants.

Nous allons à la fin des chapitres 7 et 9 détailler les hypothèses opérationnelles relatives aux analyses présentées dans les chapitres en question. Afin de permettre une meilleure lisibilité nous allons présenter les résultats aux chapitres 8 et 10. Une analyse qualitative des séquences considérées comme des conduites explicatives/justificatives accompagnera la quantification pour rendre compte notamment de certaines caractéristiques de ces conduites.

6 Méthode et catégories d'analyses : principes généraux

Avant de présenter nos catégories d'analyses, il est important de spécifier deux points importants pour les analyses. Ainsi, comme nous l'avons évoqué dans l'introduction de cette partie, nous allons dans ce chapitre présenter deux aspects généraux de notre travail : tout d'abord (6.1), les unités qui sont à la base de nos analyses et ensuite nous allons préciser nos options statistiques (6.2).

6.1 Unités opérationnelles

Pour nos analyses nous avons retenu deux unités principales : le tour de parole et l'intervention. Nous avons considéré comme un tour (de parole) une production verbale ou non verbale d'un locuteur qui se situe entre deux productions verbales ou non verbales de l'interlocuteur. Au niveau du non-verbal, nous avons retenu tout geste communicatif adressé clairement à l'autre (gestes d'interdiction, gestes de stop, pointages, ...) ; tout geste iconique (par exemple, dénombrements, geste de « chut », geste de « écoute ») ; les hochements de la tête ; tout geste expressif ainsi que toute manipulation des objets et des personnages dans le jeu symbolique et le fait de tourner la page (en avant ou en arrière) ou les déplacements du livre dans l'activité de lecture conjointe. Les regards étant une composante constante de l'interaction, ils n'ont été pris en compte que s'ils sont « adressés » ou « ostensifs ». Ainsi, nous avons retenu, en fonction de la réaction de l'interlocuteur, les regards dirigés vers l'autre sollicitant une réponse ou en alternance entre un objet et l'interlocuteur. En revanche, nous avons exclu la prise d'information par le regard. Cette décision d'exclure les regards qui ne sont ni « adressés » ni « ostensifs » est due au fait que le regard est un élément constant des interactions. De même, les changements de posture n'ont été retenus que dans la mesure où ils sont une réaction à l'énoncé de l'autre ou au contraire le changement de posture induit une réaction verbale de l'interlocuteur. De même, dans le jeu symbolique, on ne prend pas en compte les déplacements des participants pour regarder la maison sauf si ce déplacement se fait à la suite d'une demande de l'interlocuteur ou si le déplacement suscite une réaction.

Conformément au projet « Interaction mère-enfant en situation logopédique », nous avons considéré comme une intervention un ou plusieurs énoncé(s) successifs ayant une seule valeur fonctionnelle (de type illocutoire et/ou de genre discursif) et s'adressant à un même interlocuteur, compte tenu de l'activité en cours et du contexte.

Nous avons préféré cette notion à celle d'énoncé, de glose ou encore de *t-unit*, car elle nous permet de rendre compte, d'une part grâce à sa position intermédiaire entre tour de parole et énoncé, d'unités homogènes qui peuvent dépasser le cadre réduit d'un seul énoncé, et d'autre part d'intégrer dans l'analyse les productions non-verbales au même titre que les production verbales. En appliquant ce principe au tour de parole *Mam 63* de l'Exemple 15[28], nous pouvons identifier sept interventions.

Exemple 15 Lin, 6 ;9 ; TYP- ITA ; Lecture Conjointe

Contexte : L'enfant complète le tour précédent de la mère.

LIN 65 -	a[29]	al lavoro. au travail.
MAM 63 -	a	a u- ⅄⅄ al lavo::ro oppure a un matrimonio./ au travail ou à un mariage
MAM 63 -	b	e quindi cammina cammina arriva in città et marchant marchant (il) arrive en ville
MAM 63 -	c	((gira la pagina piccola)) ((tourne la petite page))
MAM 63 -	d	e vede// altri signori vestiti un po' come lui. altri signori altri porcellini! et il voit // d'autres messieurs habillés un peu comme lui. d'autres messieurs d'autres petits cochons
MAM 63 -	e	((rigira la pagina piccola indietro poi in avanti)) ((tourne en arrière pis en avant la petite page))
MAM 63 -	f	ma qua che cosa fanno? / che cosa potrebbe essere successo qui? mais ici qu'est-ce qu'ils font? qu'est aurait pu se passer ici ?
MAM 63 -	g	{xxx} lui sembra un po' spaventato. eh? =((indica il maialino)) {xxx} lui il semble avoir un peu peur. hein ?

[28] Les légendes des exemples présentent dans l'ordre, le nom de l'enfant, l'âgé exprimée selon le format « années; mois ».le type d'enfant (TYP ou TDL) et la langue de l'interaction (italien, ITA, ou français, FRA) et enfin la situation d'enregistrement (Lecture Conjointe ou Jeu Symbolique).

[29] a, b, c,… correspondent à l'identification des interventions.

Dans la première intervention, la mère reprend la proposition de l'enfant (Lin 65 a : « al lavoro », trad. : « au travail ») avec un ajout d'une proposition supplémentaire (« al lavoro oppure a un matrimonio », trad. : « au travail ou à un mariage »). Cette première assertion est suivie par une deuxième (« e quindi cammina cammina arriva in città », trad. : « et donc marchant marchant (il) arrive en ville ») avec laquelle la mère revient à la narration en décrivant l'image de Monsieur Cochon qui arrive en ville. Elle tourne ensuite la page (qui est une action nécessaire pour l'accomplissement de la tâche) et à nouveau elle propose une description de l'image. Après avoir manipulé à nouveau le livre, elle pose une question à son enfant. Cette question (bien que formulée de deux manières différentes : « ma qua che cosa fanno » / « che cosa potrebbe essere successo qui », trad. : « mais ici qu'est-ce qu'ils font » / « qu'est-ce qu'il aurait pu se passer ici ») portent sur une même description des actions, ce qui se distingue de la dernière intervention (lui sembra un po' spaventato. eh ?, trad. : « il semble avoir un peu peur ») suivie d'une *tag question*.

Comme nous venons de le voir nous avons considéré comme des interventions des gestes seuls. En fait, un autre intérêt de la notion d'intervention est qu'elle nous permet de considérer le non-verbal comme une action pertinente pour l'activité en cours. Lorsqu'un tour de parole comprend du verbal et du non verbal, plusieurs configurations sont possibles. Le verbal et le non-verbal peuvent converger, c'est-à-dire que les informations amenées par les gestes sont complémentaires ou redoublent les informations données par le verbal. Dans ces cas de figure, nous avons considéré que la production verbale et non-verbale constitue une seule intervention.

Il est important de signaler que nous considérons qu'une contribution non-verbale peut être analysée comme une intervention à part entière même si elle n'est pas directement liée à la production verbale en cours. Il faut pour cela que les gestes produits soient pertinent pour l'accomplissement de l'activité en cours (cf. gestes retenus, plus haut).

Ainsi dans l'Exemple 16, nous retrouvons une seule intervention pour *Min 4* et une pour *Mer 7*.

Exemple 16 Min, 6 ;9 ; TYP-FRA ; Lecture Conjointe

Mer 6 -	a	°t(u) as vu ? il était en calèche .°
Min 4 -	a	papa cochon / et maman cochon . = ((regarde la première page))
Mer 7 -	a	mhm . = ((hoche la tête)) /

Dans le premier cas parce que nous n'avons pas retenu ce type de regards et dans le deuxième cas car le hochement de tête de la mère redouble son acquiescement.

Si par contre, le non-verbal est pertinent pour l'activité en cours, mais que les productions verbales et non-verbales remplissent des fonctions différentes, nous avons distinguées deux interventions différentes. Si le verbal est inaudible, il est analysé avec le segment qu'il le précède ou suit. Ainsi, comme nous pouvons le voir dans l'Exemple 17, nous avons reconnu pour le tour de parole 80 de la mère de Gré neuf interventions.

Exemple 17 Gré, 4 ;11 ; TDL-FRA ; Jeu Symbolique

Mer 80 -	a	°((saisit un animal parmi les objets))
Mer 80 -	b	ben attends ¡
Mer 80 -	c	((place l'animal près de la ferme pendant 2 sec.))
Mer 80 -	d	m:: toi t(u) es qui ? = § t(u) es qui ? tu prends Gre ? Yannick ? =§
Mer 80 -	e	§ ((prend un autre animal)) § ((manipule l'animal))
Mer 80 -	f	qui c'est qui va aller donner à manger aux animaux c(e) matin ? =
Mer 80 -	g	((installe l'animal dans la ferme))
Mer 80 -	h	iz ont faim : . =
Mer 80 -	i	((fouille dans les objets qui restent dispersés sur le sol))°[1]

Cinq d'entre elles (les interventions a, c, e, g et i) ne sont composées que par du non-verbal pertinent pour l'activité.

Dans les deux situations que nous avons analysées, les locuteurs peuvent également prendre en charge un discours rapporté fictif attribuable à un personnage du livre ou du jeu symbolique.

Bien que, à d'autres niveaux, ce phénomène nécessite des analyses détaillées, en ce qui concerne le nombre d'interventions nous avons appliqué les règles proposées précédemment : c'est-à-dire que nous avons comptabilisé autant d'interventions qu'il y a de valeurs illocutoires différentes.

Dans l'Exemple 18 (Mam 73, interventions i et j), la mère de Lin donne voix à la fois au cochon protagoniste de l'histoire (Monsieur Cochon, par la suite) ainsi qu'à la mère de ce personnage.

Exemple 18 Lin, 6 ;9 ; T- ITA ; Lecture Conjointe

Mam 73 -	f	qui quindi feste:ggia che gli ha ritrovati./ però poi probabilmente un po'gli manca la sua mamma o la sua nonna. ici donc (il) fête qu'(il) les a retrouvés. / mais après probablement sa maman ou sa grand-mère lui manque un peu
Mam 73 -	g	e quindi? et donc?
Mam 73 -	h	si fa riaccompagnare a ca:sa.// (il) se fait ramener à la maison .//
Mam 73 -	i	e dice "che be::llo sono contento di rivede:rti! mi sei mancata!" et il dit "quel bonheur (je) suis content de te revoir! tu m'a manqué ! "
Mam 73 -	j	anche la mamma dice "sì: anc'- anch'io sono contentissima!" // et la maman dit "oui moi aussi (je) suis très contente"
Mam 73 -	k	e gli porta anche un po' =((indica le mele)) di mele. et il lui amène même ((pointe les pommes)) des pommes.
Mam 73 -	l	dice "guarda¡ questi sono i miei nuovi ami:ci. mi hanno regalato un po' di me:le:./ dobbiamo andare a trovarli un giorno insieme che sono stati tanto gentili con me." °((guarda OBS e ride))° (il) dit "regarde¡ ceux-ci sont mes nouveaux amis. (ils) m'ont offert des pommes. / (nous) devons allers leur faire visite un jours (parce) que (ils) ont été tellement gentils avec moi. " ((regarde OBS et rigole))

Elle introduit le discours représenté fictif une fois par « e dice » (trad. il dit) et une fois par « anche la mamma dice » (trad : aussi la mère elle dit). La pause supérieure à deux secondes entre Mam 73 h et Mam 73 i corrobore l'idée que nous avons bien à faire à deux interventions différentes.

Dans le cas où l'introducteur accompagne une série d'interventions avec des valeurs différentes, nous considérons que l'introducteur et la première intervention attribuable à un personnage forment une intervention alors que les interventions

suivantes (qui ont donc une valeur différente de la première) sont considérées comme des interventions indépendantes.

6.2 Options statistiques

Nous avons appliqué à nos données des tests statistiques afin de vérifier si les éventuelles différences observées sont significatives.

Dans le cadre de ce travail, nous allons comparer des productions langagières avec des durées différentes et avec un nombre différent de tours de parole et d'interventions. Ainsi, ne pouvant pas utiliser des chiffres absolus, nous allons calculer des fréquences relatives afin de comparer les interactions.

Les données obtenues de cette manière, ne respectent pas les assomptions nécessaires pour pouvoir utiliser des méthodes statistiques de type « paramétrique » (comme par exemple les t-test de Student, les ANOVA, les MANOVA, les OLS au d'autres régressions linéaires). En fait, nos données ne sont continues qu'entre 1 et 0 et si le critère de continuité pourrait être atteint par une transformation logarithmique, nous résultats n'atteignent pas les autres assomptions requises par des tests paramétriques : elles ne suivent pas une distribution normale et ne sont pas homoscédastiques. Il existe, cependant, une deuxième famille de tests statistiques : les tests « non-paramétriques ». Ces tests ne se basent pas sur les mêmes assomptions que les tests paramétriques (distribution normale des données, homoscédasticité et données continues) et peuvent donc être employés dans notre cas de figure. Les méthodes non-paramétriques les plus utilisées sont des tests bivariés de significativité comme le Mann-Whitney U-test et le Kruskal Wallis. Cependant, des régressions multivariées sont préférables à ces tests parce qu'elles permettent non seulement de révéler les relations entre une variable dépendante et une variable indépendante mais également de prendre en compte plusieurs variables d'intérêt et de contrôle (Baayen, Davidson & Bates, 2008). De plus, ces tests statistiques permettent de prendre en compte le nombre d'occurrences de départ (contrairement aux tests non-paramétriques classiques dans lesquels on introduit des pourcentages déjà calculées).

Nous allons ainsi employer une régression binaire (*logit*) à modèle mixte. Cette régression permet, en plus de présenter les avantages d'une régression multivariée, de prendre en compte le nombre source d'occurrences de manière complémentaire aux taux de chaque participant. Nous allons considérer nos variables (l'activité, le type de locuteur, le type d'enfant ou de mère, l'âge (en mois), la langue) ainsi qu'une variable de contrôle (« sexe) comme des effets fixes et le participant comme effet aléatoire (de groupement).

Au niveau pratique, cela signifie que chaque intervention a été identifiée comme appartenant à une certaine catégorie d'analyse. Nous avons ensuite fait un test binomial différent pour chaque catégorie d'analyse. Prenons le cas fictif d'une analyse faite à partir de trois catégories mutuellement exclusives. Considérons que A soit la première catégorie, B la deuxième et C la troisième. Considérons la présence d'un trouble du langage (TDL ou TYP) et l'âge des enfants (exprimée en mois) comme les variables indépendantes d'intérêt (pour lesquelles on souhaite vérifier l'impact en termes d'effet fixe) et le code du participant comme étant la variable de groupement (variable aléatoire). Le Tableau 5, illustre un cas hypothétique avec 4 enfants (représentés par les codes 1, 2, 3 et 4) qui produisent un nombre différent d'intervention. L'enfant 1 en produit trois, l'enfant 2 en produit un, l'enfant 3 en produit deux et l'enfant 4 en produit deux.

Présence d'un trouble du langage	Âge de l'enfant (en mois)	Code participant	Intervention	Analyse
TDL	58	1	aaaaaaaaa	A
TDL	58	1	aaaaaaaaa	A
TDL	58	1	aaaaaaaaa	A
TDL	87	2	bbbbbbbbb	B
TYP	64	3	aaaaaaaaaa	A
TYP	64	3	cccccccccc	C
TYP	86	4	cccccccccc	C
TYP	86	4	cccccccccc	C
Etc.	Etc.	Etc.	Etc.	Etc.

Tableau 5 Exemple d'un cas hypothétique d'analyse

Nous avons ensuite vérifié la significativité de l'impact de variables d'intérêt (présence d'un trouble du langage et âge) pour la catégorie A (la question étant est-ce qu'il y a plus de A chez les enfants avec TDL et est-ce que l'on observe une évolution en fonction de l'âge des enfants). Nous avons repété l'analyse statistiques pour les catégories B et C. Cela nous permettera de savoir si les variables influencent les trois catégories d'analyse, deux ou seulement une. Pour ce traitement statistique nous avons utilisé le logiciel R (R Core Team, 2013). En particulier, nous avons utilisé le « paquet » LanguageR, mis au point par Baayen (2008a, 2008b) et mis à disposition des chercheurs qui s'intéressent spécialement au langage. Nous avons utilisé la fonction *lmer,* en indiquant le code du participant comme variable de regroupement. Cela permet au logiciel de calculer les taux de la catégorie d'analyse pour chaque participant. Ainsi, contrairement à une regression logistique (*logit)* classique la variation interindividuelle est prise en compte et la variable indépendante de référence n'est pas calculée à partir d'un échantillon unique.

Pour des raisons techniques, les résultats des quantifications chiffrées (comme les taux d'interventions ou de mots et les taux de conduites explicatives et justificatives) seront analysé avec une méthode appelée "*double censored tobit regression*" (Tobin, 1958). Cette méthode, appliquée en particulier en économétrie, permet de limiter l'espace de probabilité et d'utiliser ainsi des fréquences.

Pour des raisons de lisibilité, nous allons insérer dans le texte uniquement les valeurs de *p* pour les deux types de régression et nous signalerons en note de bas de page les autres informations concernant la variable en question. Les tableaux complets issus des regréssions sont disponibles en annexe (Annexe 3) dans la version numérique de ce travail et, pour la version papier, sur le CD-Rom qui l'accompagne.

Finalement, afin de confirmer nos intuitions concernant le groupement des participants, nous allons appliquer des analyses de *clustering* (*bottom-up*) qui se basent sur la moyenne et le voisinage entre les participants. Si d'un côté ce type

d’analyse ne demande pas d’assomptions particulières, de l’autre elles ne font que classer les participants dans un nombre de groupes défini par l’utilisateur.

7 Méthode et catégories d'analyse : Fonctionnement des interactions

Comme nous l'avons évoqué au chapitre 2, les interactions entre une mère et un enfant avec un trouble du développement du langage peuvent présenter des spécificités par rapport aux interactions entre une mère et enfant avec un développement typique du langage.

En particulier, les enfants avec TDL semblent prendre moins souvent l'initiative que les enfants présentant un développement typique (cf. par exemple Conti-Ramsden & Gunn, 1986 ; Radford & Tarplee, 2000) et leurs mères semblent être plus directives (cf. par exemple Rabidoux & MacDonald, 2000). De plus, et elles semblent supposer que leurs enfants nécessitent davantage de médiation pour comprendre une histoire (DeTemple, 2001). Il est donc important, avant d'analyser les conduites explicatives et justificatives, de mieux comprendre comment les interactions mère-enfant se déroulent dans ces activités particulières et de préciser le cadre interactionnel dans lequel les explications et les justifications se situent. Ces analyses nous permettront ainsi de mettre en évidence les similitudes ou les éventuelles spécificités en fonction des différentes variables prises en compte : l'activité, la présence d'un TDL et l'âge des enfants. Cela permettera également de confirmer les résultats déjà obtenus pour le corpus francophone dans le cadre du projet « Interaction mère-enfant en situation logopédique » (Salazar Orvig & de Weck, 2008 ; de Weck *et al.*, 2010) pour le corpus italophone, ainsi que d'approfondir ces résultats.

Afin de catégoriser les participations des mères et des enfants nous allons reprendre des analyses élaborées dans le cadre du projet que nous venons d'évoquer. Nous allons plus précisément prendre en compte le taux de participations des mères et des enfants (cf. également, de Weck et Rosat, 2003) (7.1), les types d'interventions (7.2) et les types de questions des mères (7.3).

Le taux de participation nous permettra d'évaluer la part dans l'interaction de l'enfant par rapport à sa mère, alors que l'analyse des types d'intervention nous permettra d'évaluer si les interventions des mères et des enfants sont plutôt des interventions spontanées ou des réactions sollicitées par l'interlocuteur. Nous

pouvons nous appuyer sur ces analyses générales pour essayer de mieux comprendre si le fonctionnement interactionnel des conduites explicatives-justificatives (CEJ) est spécifique ou si ce fonctionnement correspond au fonctionnement général des interactions. Finalement, le type de question des mères nous renseignera sur les types de sollicitations que celles-ci proposent à leurs enfants.

7.1 Participation des interactants

Nous allons caractériser les interactions en fonction de la participation des locuteurs (cf. également de Weck & Rosat, 2003). Cette mesure se basera à la fois sur le nombre d'**interventions** et à la fois sur le nombre de **mots par tour de parole** produits proportionnellement par la mère et son enfant (sauf pour les interventions adressées à l'expérimentatrice)**.** Nous avons vu comment nous avons défini nos unités d'analyses dans le chapitre précédent. Les critères utilisés pour le comptage du nombre de mots ont été repris du le projet « Interaction mère-enfant en situation logopédique »[30].

En suivant cette convention, nous avons donc compté, tous les mots différents (y compris les interjections et les scanseurs, les répétitions par intensification, les répétitions issues d'une dislocation). Par contre, nous n'avons pas compté les reformulations quand elles relèvent d'une hésitation ainsi que les régulateurs ou les remplissages **sauf s'ils** constituent un tour de parole à eux seuls.

Dans l'Exemple 19, nous pouvons ainsi compter cinq mots pour Jea 259 car la répétition de « Saint Paul » n'est pas due à une hésitation mais il s'agit d'une intensification. De même nous comptabilisons trois mots pour l'intensification de l'adjectif très en Mer 262.

[30] Les critères s'inspirent du projet de recherche «Pragmatique et apprentissage de la langue maternelle à l'école élémentaire - Evaluation et remédiation des capacités orales chez l'enfant normal et dysphasique», coordonné par V. Laval.

Exemple 19 Jea ; 4 ;9 ; TDL-FRA ; Jeu Symbolique

jea 259 -	a	non : . saint Paul : / saint Paul :!
mer 261 -	a	saint Paul :?
jea 260 -	a	bah oui : .
mer 262 -	a	non mais saint c'est quand les : la personne a été très très très ::: gentille et qu'elle a beaucoup aimé Dieu : qu'on l'appelle saint : .

Nous avons comptabilisé tous les mots quand la reformulation apporte une information nouvelle (par exemple : il > elle) ou lorsqu'il s'agit d'un changement de projet syntaxique (autre projet syntaxique) ou un changement de codage (par exemple : le garçon > il). Ainsi, dans l'Exemple 20, nous avons compté un seul mot pour « *qu- quello* « (trad. : ce- celui-là) car il s'agit dans ce cas d'une simple répétition qui n'apporte pas un nouveau projet ou un morphème supplémentaire, mais nous avons compté un mot pour « *questo »* comme il y a un changement de positionnement du locuteur par rapport au référent. En italien, *questo* désigne des objets proches du locuteur tandis *quello* indique des objets qui sont plus distants.

Exemple 20 Ali, 6 ;11 ; TDL-ITA, Jeu Symbolique

MAM 106 -	b	poi l'altro ? pis l'autre?
ALI 107 -	a	l'altro si chia- ⅄ questo .=((indica)) ehm qu- quello si chiama // [alɛz] . l'autre s'ap- ceci. =((pointe)) ehm cela s'appelle // [alɛz] .
MAM 107 -	a	alex . alex .

Comme nous l'avons déjà évoqué, la méthode que nous avons adoptée pour mesurer la participation verbale est proportionnelle. Cette mesure nous permet ainsi de mesurer la place respective de la mère et de l'enfant dans l'interaction et de comparer des interactions de longueur différente.

7.2 Types d'interventions verbales

Searle (1972), ainsi que Searle et Vanderveken (1985), ont proposé une taxinomie des actes de langage. Cinq types d'acte sont mis en évidence : les assertifs, les

promissifs, les déclaratifs, les expressifs et les directifs. Cependant, cette classification n'est pas adéquate pour répondre à nos questions. En fait, notre but n'est pas celui de proposer une analyse exhaustive mais plutôt celui de disposer de catégories d'analyses générales mais homogènes pour décrire les pratiques discursives et interactionnelles de nos participants.

Dans cette optique, nous avons distingués **sept catégories** principales permettant de classifier les interventions verbales produites dans les activités prises en compte. Ces types se distinguent par leur degré de contrainte sur le discours de l'interlocuteur. Ainsi, comme on le verra plus en détail dans les lignes suivantes nous avons regroupées les assertifs, les promissifs et les déclaratifs. Cependant comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, l'un des buts est d'évaluer la part d'initiative des participants tant au niveau du fonctionnement générale des interactions que au niveau des conduites explicatives et justificatives, comme on le verra au chapitre 9. Nous avons pour cela distingué les interventions qui ont une forme déclarative en deux catégories : ceux qui se trouvent dans une configuration question-**réponse** et ce qui ne le sont pas (**assertions**). En plus, à cause de leur contrainte différente sur le discours de l'interlocuteur, nous avons distingué les assertions non-contraignantes des assertions qui pourraient solliciter une réaction de la part de l'interlocuteur (**assertions sollicitantes**). Nous avons également distingué les directifs de type **question** des **requêtes**. Finalement, nous avons regroupé les autres types d'interventions dans une catégorie à part et les cas qui pour des raisons différentes (principalement à cause de leur caractère inaudible) ne peuvent pas être inclues dans les autres catégories dans une catégorie « **incertaines** ».

Dans le pôle de la non-contrainte (ou d'un contrainte faible), nous avons identifié les **assertions**. Il s'agit des assertifs, des déclaratifs et des promissifs de Searle qui ne se trouvent pas dans une configuration question-réponse. Les promissifs et les déclaratifs ont été regroupés aux assertifs car ils sont très peu nombreux dans les contextes qui nous intéressent et parce qu'ils présentent tous une forme déclarative (y compris les dénominations, les engagements, les promesses et les annonces). Par exemple, Ant 32 (cf. Exemple 21) prédique à propos de Monsieur Cochon en affirmant qu'il monte sur l'arbre (« va [sil abero] »).

Exemple 21 Ant1, 4 ;9, TDL-ITA, Lecture Conjointe

Ant1 32 -	a	**va [sil abero]** . = ((segue il maialino con il dito)) (il) va sur l'arbre . = ((suit le petit cochon du doigt))
Mam 32 -	a	per far cosa ? = ((indica la tenda)) pour faire quoi?=((pointe la tente))
Ant1 33 -	a	per prende(re) questa [floλia] . = ((indica la tenda)) pour prendre cette feuille . = ((pointe la tente))

Dans une deuxième catégorie, nous avons regroupé **les réponses**, c'est-à-dire les assertions qui répondent aux questions ou aux ordres incitant à une conduite verbale ainsi que les réponses à des demandes de permission. Ces interventions sont contraintes par l'intervention précédente et elles ne contraignent que minimalement une intervention de l'interlocuteur. Nous n'incluons donc pas dans cette catégorie les réponses par le biais d'une autre question ou d'une autre requête. Pour reprendre l'Exemple 21 que nous venons de voir, suite à l'assertion en Ant1 32, la mère lui demande d'expliquer la motivation de l'action de Monsieur Cochon qu'elle vient de décrire (Mer 32, « per fare cosa ? », trad. : « pour faire quoi ? »). Suite à la question de la mère, Ann formule une assertion (Ant1 33, « per prende(re) questa [floλia] », trad. : « pour prendre cette feuille ») que nous allons considérer comme une réponse à cause de son emplacement dans le dialogue et notamment par rapport à ses liens de la continuité thématique et de forme avec le TdP précédent

Nous avons distingué des autres types d'assertions, celles que nous avons appelées ***sollicitantes.*** Ces interventions sont suivies ou précédées d'une demande de confirmation, d'une particule énonciative (par exemple : *hein*, *tu vois*), ce qu'en anglais on appellerait des *tags questions*. Les *tags* peuvent se réaliser de différentes manières mais en particulier avec *hein*, *tu sais* et *tu vois* en français et en italien par *hai visto (*comme dans Mer 64 dans l'Exemple 18), *vero* ou *eh* ainsi que par la forme dialectale *neh* (qui peut être traduite par *n'est-ce pas*).

Exemple 22 Ant1, 4 ;9, TDL-ITA, Lecture Conjointe

Mam 64 -	a	ah entra il VErо pianista. = ((indica a sua volta il pianista)) hai visto? ah le vrai pianiste entre . =((pointe le pianiste à son tour)) tu as vu ?
Ant1 65 -	a	sì. oui

Nous avons classé ces interventions dans cette catégorie uniquement lorsqu'elles sont susceptibles de provoquer un acquiescement. Ces assertions sollicitantes sont donc davantage contraignantes que les assertions « simples » que nous venons de décrire précédemment. Par contre, nous avons exclu les interventions qui contiennent une marque interrogative ayant une fonction de modalisation ou d'emphase (comme « tu sais quoi ?» dans l'Exemple 23).

Exemple 23 Bru 2 ; 5 ;9 ; TDL-FRA, Lecture Conjointe

Mer 64 -	b	alors monsieur cochon il est tout ≠ embêté pa(r)c(e) (que) tu sais quoi ? i sait pas jouer du piano .

Dans le pôle des interventions fortement contraignantes nous avons distingué deux catégories : la première regroupe les **questions** et la seconde les ordres et les **requêtes**. Dans cette catégorisation, nous avons considéré la différence entre forme et fonction. Ainsi une forme interrogative (qu'elle soit marquée par une intonation ou par un morphème interrogatif) ne correspondra pas automatiquement à une question (cf. également plus bas).

Nous pouvons rapporter ici l'exemple prototypique employé pour présenter la distinction entre la valeur locutoire et la valeur illocutoire d'un acte (cf. Searle, 1972): « peux-tu me passer le sel ? ». Cette question ne porte pas sur la possibilité/capacité de l'interlocuteur à accomplir le geste de passer le sel mais il s'agit d'une véritable requête. Une réponse qui ne serait pas accompagnée par le geste de passer le sel serait fortement inadéquate (voire interprétée de manière ironique). Par ailleurs, ces deux types d'interventions se distinguent par rapport au contenu sollicité : les ordres ne sollicitent pas uniquement des conduites discursives alors que c'est le cas pour les questions.

Ces deux types d'interventions se distinguent également au niveau de leur force contraignante. En fait, lorsqu'un ordre sollicite un discours, il est plus contraignant qu'une question.

Les questions peuvent solliciter plusieurs types de conduites discursives et notamment des informations, des clarifications, des confirmations, des explications ou des justifications, des permissions, des descriptions d'actions et des propositions. Les ébauches (cf.Exemple 24), c'est-à-dire les interventions inachevées qui demandent à l'interlocuteur de les compléter sont également considérées comme des questions tout comme les relances isolées (notamment les *hein ?* qui ne jouent pas le rôle de *tag question*).

Exemple 24 Enr, 3 ;8 ; TYP-ITA, Lecture Conjointe

MAM 7 -	b	guarda le immagini e mi racconti la storia ¡ regarde les images et raconte-moi l'histoire¡
MAM 7 -	c	allora cosa c'é qui ? alors qu'est-cequ'il y a ici ?
MAM 7 -	d	**c'é un +** = ((inidca il maialino)) il y un+ = ((pointe le petit cochon))
ENE1 6 -	a	un [maniale] . un [maniale] .
MAM 8 -	a	un maiale . un cochon.

Comme nous l'avons déjà évoqué nous avons groupé dans la catégorie *requêtes,* les requêtes, les ordres, les prières d'action ainsi que les injonctions de conduites verbales. Dans l'Exemple 25, Mer 204 après avoir affirmé que le personnage « va monter » et donner l'ordre à son enfant de le faire monter vers un endroit précis (« fais-le monter vers les escaliers¡ »). Cette demande d'action est ensuite réalisée par l'enfant (Dyl 214) qui fait effectivement monter un personnage par les escaliers.

Exemple 25 Dylan 5 ;7 ; TDL-FRA ; Jeu Symbolique

Dyl 213 -	b	" les enfants ! le bébé ! " = ((et le dirige vers la maison))
Mer 204 -	a	i va monter .
Mer 204 -	b	fais-le monter vers les escaliers¡
Mer 204 -	c	°tu vois les escaliers c'est fait pour monter là .°
Dyl 214 -	a	°((fait monter le GPM par les escaliers))°

Compte tenu de la différenciation entre forme et fonction, nous allons également intégrer dans cette catégorie d'analyse les injonctions réalisées par une requête indirecte, notamment sous forme interrogative (ex : « tu peux me passer le tracteur ?»).

De même qu'une forme interrogative n'est pas une caractéristique suffisante pour classifier l'intervention parmi les questions, une forme impérative n'est pas une condition suffisante pour classer une intervention parmi les requêtes. Deux cas de figures sont emblématiques à ce propos. Il s'agit des cas de *regarde (guarda* en italien*,* parfois dans sa forme dialectale *vah)* et de *allez* (*dai* en italien*).* Ces cas de figure n'ont pas été considérés comme des requêtes seulement s'ils se présentent de manière isolée, dissociés d'une assertion (par exemple quand ces éléments constituent à eux *seuls* un tour de parole. Ainsi, les cas de *regarde* (notamment dans la situation de lecture) que les mères utilisent afin d'attirer l'attention de leurs enfants (cf. Exemple 26) ont été analysés comme faisant partie de l'assertion qu'ils accompagnent. Les structures « assertion + *regarde* » n'ont pas été analysés comme étant des assertions sollicitantes parce que « regarde » ne sollicite pas d'acquiescement.

Exemple 26 Thierry ; 7 ;5 ; TDL-FRA ; Lecture Conjointe

Mer 15 - a ouais regarde i(l) transpire. =((pointe image))

Nous avons regroupé les **autres types d'interventions** dans une catégorie à part. Dans cette catégorie*,* nous avons classé les acquiescements et les refus (*bien d'accord, c'est pas ça, très bien*), les phatiques (comme les régulateurs, les *back channels*, les quittances et les termes sociaux (remerciements, salutations, etc). Les interjections et les onomatopées font également partie de cette catégorie lorsqu'elles se présentent isolément. Si une interjection accompagne une intervention avec une autre valeur, nous n'en avons pas tenu compte.

Les énoncés inachevés ont été analysés si le contexte le permettait (en fonction de la réaction de l'interlocuteur ou de sa reprise complétée par le locuteur).

Toutefois, pour des différentes raisons, certaines propositions verbales ne peuvent pas être classifiées dans l'une des six catégories que nous venons de présenter.

En fait, parfois le verbal est incompréhensible, parfois l'intervention est inachevée ou encore le contexte ne permet pas de catégoriser une partie de discours. Nous avons regroupé ces cas de figure dans la catégorie « **interventions incertaines** »

De manière générale, les cas relevant d'un discours représenté attribuable à un personnage de l'activité en cours ont été analysés en suivant les mêmes critères. Cependant en ce qui concerne les discours représentés avec un introducteur, il est important de préciser que, bien que nous les ayons considérées comme une seule intervention, nous reconnaissons deux types d'interventions amalgamées. Il s'agit par exemple des interventions qui suivent des demandes qui sollicitent l'interlocuteur à donner une voix à un personnage (cf. Exemple 27). Dans ce cas, l'enfant (Jer 132) répond à la sollicitation maternelle mais le personnage à qui il prête sa voix produit un ordre ("*i me donne mes habits maintenant tu arrêtes ton chien*"). Nous allons dans ces cas de figure reconnaître et comptabiliser deux types d'interventions verbales : une réponse et un ordre.

Exemple 27 Jér ; 5 ;10 ; TDL-FRA ; Lecture Conjointe

Mer 133 -	b	et pi qu'est-ce qu'i bra- i crie ?
Jer 132 -	a	((en simulant une voix criée)) "i me donne mes habits maintenant tu arrêtes ton chien"((rire))

De la même manière (cf. Exemple 28), nous avons considéré l'introducteur (« alors le petit cochon i dit ») comme une assertion et le discours représenté (*« eh oh ! prenez-moi¡ »*), étant une prière, comme une requête. La justification des requêtes (*« je suis fatigué de marcher »*) qui a une valeur illocutoire différente a été considérée comme une autre intervention et analysée comme une assertion.

Exemple 28 Emm, 3 ;10 ; TYP-FRA ; Lecture Conjointe

Mer - 11	b	alors le p(e)tit cochon = ((pointe le petit cochon)) i dit **"eh oh ! prenez-moi ¡**
Mer - 11	c	je suis fatigué de marcher !"

Compte tenu de ces cas particuliers et du fait que certaines interventions ne sont pas verbales, les nombres d'occurrences des types d'interventions verbales et le

nombre d'interventions comptabilisées afin de mesurer la participation verbale ne coïncident pas.

Nous avons donc retenu 7 catégories concernant les types d'interventions verbales :
-les assertions
-les assertions sollicitantes
-les réponses
-les requêtes
-les questions
-les autres types d'intervention
-les interventions incertaines

7.3 Types de questions des mères

Le type de questions posées par les mères semble être un aspect pour lequel les mères des enfants avec TDL et mères des enfants typiques peuvent avoir un comportement spécifique (de Weck & Rosat, 2003). En plus, comme on le verra au chapitre 9, nous analyserons en détail les questions qui sollicitent des explications et il nous semble donc très pertinent de proposer une catégorisation générale des questions des mères.

Ces questions ont été classifiées en fonction de la réponse minimale attendue de la part de l'enfant. Nous avons identifié en suivant ce critère **cinq catégories**. Une première catégorie d'analyse regroupe les questions qui induisent une réponse minimale par *oui* ou *non* (**questions fermées**). Dans cette première catégorie nous retrouvons donc tant des demandes d'information (cf.Exemple 29) que des demandes de confirmation (cf. Exemple 30). Ainsi dans l'Exemple 29 la mère (Mam 21) demande à Emanuela si elle voit bien (« ci vedi Emanuela ? »*)* et dans l'Exemple 30 la mère d'Arm s'assure de la proposition de son fils (Arm 1 « alors moi je prends le tracteur ? ») en la reprenant, avec une reformulation énonciative, sous forme interrogative.

Exemple 29 Ema, 4 ;0 ; TYP-ITA ; Lecture Conjointe

Ema 22 - a °((osserva da molto vicino l'immagine per 6 secondi))°

		((regarde de très près l'image pendant 6 secondes))
Mam 21 -	a	ci vedi Ema ? tu vois bien Ema ?
Ema 23 -	a	((ridacchiando)) no . ((en rigolant)) non.

Exemple 30 Arm ; 4 ;5 ; TYP-FRA ; Jeu Symbolique

mer 4 -	a	alors vas-y¡
mer 4 -	b	on joue ?
mer 4 -	c	qu'est-ce qu'on fait ?
arm 1 -	a	alors moi j(e) prends le tracteur .
mer 5 -	a	tu prends le tracteur ?
arm 2 -	a	oui .

Nous distinguons ce premier type de questions des questions alternatives, qui offrent deux options pour la réponse autre que *oui* et *non*. Dans l'Exemple 31, la mère donne deux possibilités d'étiquetage des fruits que les petits cochons sont en train de récolter. Elle (Mam 51 d) demande en fait s'il s'agit de pomme ou d'oranges (« le mel⅄ mele o arance che stanno raccogliendo? »).

Exemple 31 Gae, 4 ;7, TYP-ITA, Lecture Conjointe

Mam-51	d	almeno sono più ⅄ ah:: guarda ¡ =((indica le mele)) le mel⅄ mele o arance che stanno raccogliendo? au moins (ils) sont plus ⅄ ah regarde¡ =((pointe les pommes)) les po⅄ pommes ou oranges qu'(ils) sont en train de cueillir ?
Gae-48	a	mele. pommes
Mam-52	a	ecco le mele! =((indica le mele)) voilà les pommes! = ((pointe les pommes))

Suite à ces deux premiers types de questions l'enfant est donc censé confirmer ou infirmer les propos de la mère ou choisir entre deux contenus qu'elle a proposés.

Mais les mères peuvent également demander à leurs enfants de produire eux-mêmes un contenu. Parmi ces cas de figure, nous avons ainsi pu distinguer trois groupes de questions. Premièrement, les **questions partielles catégorielles** qui demandent à l'enfant un contenu linguistiquement induit et fortement orienté par la question de la mère. Cette catégorie comprend les questions en *qui*, *quoi*, *où* et *quand* (*chi, cosa, quando* et *dove* en italien) ainsi que les ébauches et les questions comme « s'appeler comment ? ».

L'Exemple 32 nous donne deux exemples de questions catégorielles : la mère (Mer 96) pose une question en quoi à son enfant (« ouais mais c'est quoi ? »*)* et suite à une réponse inaudible pour le transcripteur qui ne semble pas la satisfaire elle offre une ébauche en Mer 97 (*ce sont les* +) qui est complété par Lucas avec [zanimo] (Luc 98).

Exemple 32 Lucas 4 ;6 ; TDL-FRA ; Jeu Symbolique

mer 96 -	a	ouais mais c'est quoi ?
luc 97 -	a	{xxx}.
mer 97 -	a	ce sont les + =
mer 97 -	b	((manipule des objets dans l'enclos))
luc 98 -	a	[zanimo].

Nous avons également reconnu des questions partielles qui n'induisent pas nécessairement un certain codage : il s'agit des questions en pourquoi et comment, à l'exception des expressions comme « s'appeler comment ? »

Cette catégorie est particulièrement intéressante pour la thématique principale de ce travail car elle contient les demandes explicites d'explication et de justification, comme dans l'Exemple 33 dans lequel la mère de Kat (Mer 176, pourquoi ?) demande à son enfant de justifier son manque de motivation (kat 173, moi j'ai pas envie). Nous reviendrons sur les façons de solliciter une justification ou une explication dans le chapitre 9.

Exemple 33 Katia ; 3 ;7 ; TYP-FRA ; Lecture Conjointe

kat 173 -	b	moi j'ai pas envie.
mer 176 -	a	°pourquoi ?
kat 174 -	a	pa(r)ce que sinon elle me gêne .

Finalement, dans la catégorie des **questions ouvertes**, nous avons inclut les questions qui n'encodent pas une réponse « précise ». Si on reprend l'Exemple 30 que nous avons déjà présenté plus haut, on voit que la mère (Mer 4 a) demande à l'enfant *qu'est-ce qu'on fait* sans orienter particulièrement sa réponse.

Nous avons également intégré dans cette catégorie les demandes de répétition suite à une incompréhension (de type *quoi ?* ou *comment t(u) as dit ?*) ainsi que les relances qui ne suivent pas une question (*hein ?*, *et puis ?*, *alors ?*).

La ligne de démarcation entre certaines questions catégorielles en quoi et les questions ouvertes n'est pas marquée linguistiquement (*quoi* vs. *qu'est-ce que*) mais les deux catégories sont identifiables par rapport au degré d'orientation de la réponse par la question. Les questions catégorielles restreignent l'univers des réponses possibles tandis que les questions ouvertes n'induisent pas un choix de type paradigmatique. Ainsi suite à des questions du type *qu'est-il qui fait là ?* (qui sont très souvent accompagnées d'un geste de pointage) l'enfant doit reconnaître et étiqueter une action (et un objet comme dans les Exemples 24 et 32) alors qu'après une question anticipatrice ou plus générique (*qu'est-ce qui se passe* sans un geste de pointage) l'enfant ne doit pas uniquement dénommer une action précise mais choisir un élément saillant parmi d'autres et élaborer la forme syntaxique. Les questions ouvertes permettent donc plusieurs réponses possibles alors que les questions catégorielles sont plus restreintes et ne permettent qu'une réponse à l'intérieur d'un paradigme.

Nous avons retenu cinq types de questions des mères que nous pouvons classer en fonction du degré de liberté de la réponse attendue :

Fermée / alternatives > Partielles catégorielles > Question en *pourquoi* et *comment* > Questions ouvertes

7.4 Hypothèses opérationnelles

Certaines de ces analyses ont déjà été exploitées pour le corpus francophone et ont montré (cf. Da Silva *et al.*, 2012 ; Salazar Orvig & de Weck, 2010 ; Rezzonico *et al.*, 2012 ; Rapports des projets FNS N° n° 111938 et n° 124744) que les mères semblent prendre en charge la tâche de lecture en affichant une participation verbale beaucoup plus élevée que celles de leurs enfants et en présentant des taux d'assertions et de questions plus élevés que ceux-ci (cf. plus bas). Nous allons présenter ces résultats en détail pour deux raisons principales : d'un côté, la

présentation de ces résultats permettra de mieux comprendre le fonctionnement et les éventuelles spécificités des dyades italophones, et de l'autre, nous allons proposer des nouvelles analyses qui permettront d'approfondir ces premiers résultats que nous venons d'évoquer. En outre, nous allons conduire des tests statistiques différents de ceux qui ont été appliqués dans ces analyses. Nous allons donc, dans l'exposition de nos hypothèses opérationnelles partir de résultats obtenus pour le corpus francophone en proposant des hypothèses pour le corpus italophone et proposer des nouvelles hypothèses pour les deux langues.

1. *Participation des interactants*

Compte tenu des résultats obtenus dans le cadre du projet du FNRS que nous venons d'évoquer, nous faisons l'hypothèse, pour les dyades italophones, que les mères participent davantage que leurs enfants (**1.a**). Nous faisons également l'hypothèse que l'activité (**1.b**) aura une influence centrale sur la participation respective des mères et des enfants ainsi que sur les types d'interventions et les types de questions des mères. Nous faisons l'hypothèse que cette différence sera plus marquée dans l'activité de lecture conjointe que dans l'activité de jeu symbolique. Nous faisons donc l'hypothèse que l'on observera des profils similaires entre les dyades francophones et italophones (**1.c**), même si les mères italiennes semblent s'attendre à une participation élevée de la part de leurs enfants (Girolametto *et al.,* 2002), dans les dyades italophones les enfants pourraient présenter une participation plus élevée que les enfants francophones. Comme pour le corpus francophone, nous nous attendonsà observer des profils similaires entre les types d'enfants italophones (**1.d**). Cependant nous faisons l'hypothèse (**1.e**) que le taux de participation sera moins élevé chez les dyades avec un enfant plus jeune (les enfants de 4 ans) que chez les dyades avec des enfants plus âgés (les enfants de 7 ans). Pour les deux langues, nous faisons l'hypothèse (**1.f**) que des styles de dyades pourront être reconnus et que le style d'une dyade ne sera pas forcement le même dans les deux activités, ce qui pourrait être lié à l'interprétation de la tâche de la part des participants.

2. *Type d'interventions:*

Nous nous attendons, pour le corpus italophone, à observer une distribution différente des types d'interventions entre les mères et les enfants (**2.a**). En effet, comme nous l'avons déjà observé pour le corpus francophone, les mères pourraient prendre en charge l'activité en formulant davantage d'assertions, de requêtes et de questions que leurs enfants (qui produiront davantage de réponses). Comme la prise en charge de l'activité de JS semble être plus partagée entre les mères et les enfants, nous nous attendons (**2.b**) à confirmer pour le corpus italophone que les enfants produiront davantage d'assertions et moins de réponses dans le JS que dans la LC. Nous faisons également l'hypothèse (**2.c**) que les enfants italophones plus âgés produiront davantage de questions et moins de réponses que les enfants plus jeunes. Compte tenu des résultats du corpus francophone, nous faisons l'hypothèse que les trois groupes de mères italophones présenteront des profils similaires (**2.d**). De la même manière, nous nous attendons à observer des profils similaires entre les trois groupes d'enfants (**2.e**). Ainsi nous faisons l'hypothèse qu'on observera des profils similaires entre les dyades francophones et les dyades italophones (**2.f**).

3. *Type des questions des mères*

Comme il a déjà été observé pour le corpus francophone, nous faisons, dans le corpus italophone, l'hypothèse (**3.a**) que l'activité aura un impact important sur le type de questions posées par les mères et cela dans le sens où nous nous attendons à observer davantage de questions fermées dans le JS que dans la LC et au contraire davantage de questions partielles catégorielles dans la LC que dans le JS. Nous faisons l'hypothèse qu'aucune différence ne sera observée en fonction du groupe de mère (**3.b**) ni en fonction de l'âge des enfants (**3.c**) dans le corpus italophone et cela en fonction des résultats obtenus pour le corpus francophone. Nous faisons ainsi l'hypothèse que les mères du corpus francophone et du corpus italophone présenteront des profils très similaires (**3.d**). Afin d'approfondir ces premiers résultats, nous allons mettre en relations les types de questions des mères avec le taux de participation des enfants. En ce qui concerne cette analyse nous faisons deux hypothèses alternatives (**3.e.1/ 3.e.2**):

la première est que les enfants qui reçoivent davantage de questions partielles ou ouvertes seront davantage impliqués dans les activités et participeront davantage, l'autre, opposée, est que les mères posent davantage de questions catégorielles et ouvertes aux enfants qui participent le moins pour chercher à les impliquer dans l'activité en cours et que les mères des enfants qui participent le plus formuleront davantage de questions fermées (en particulier des demande de confirmation) qui suivent les interventions de leurs enfants.

Nous nous attendons, donc, à observer des différences importantes en fonction de l'activité et en fonction du type de locuteur (mère vs. enfants) ainsi qu'à certaines différences liées à l'âge des enfants. Globalement, nous faisons l'hypothèse que nous allons observer des patrons similaires entre les dyades italophones et francophones par rapport aux axes d'analyse que nous allons quantifier, bien que des différences ponctuelles pourraient être mises en évidence.

8 Résultats : fonctionnement des interactions

Dans ce chapitre nous allons présenter les résultats relatifs à la participation des interactants (8.1), aux types d'interventions (8.2) ainsi qu'aux types de questions des mères (8.3). Afin d'alléger la lecture nous allons parler de « type de locuteur » en référence à la variable mère vs. enfant et de «type d'enfants » en référence aux trois groupes d'enfants : typiques 4 ans (TYP 4 ans), typiques 5-7 ans (TYP 5-7 ans) et avec TDL (TDL 5-7 ans). Nous allons également parler de « groupe de mères » en référence au fait que celles-ci soient en interaction avec un enfant TYP 4 ans, TYP 5-7 ans ou TDL.

8.1 Participation des interactants

Comme nous l'avons déjà évoqué à la section 7.2, nous utilisons deux mesures pour apprécier la participation relative des mères et des enfants. Nous avons ainsi calculé la part des enfants par rapport à celle des mères dans l'interaction en nombre d'interventions et de mots.

L'influence du type de locuteur et de l'activité

En ce qui concerne la participation verbale des dyades **francophones**, le Tableau 6 montre les taux de participation en nombre de mots et d'interventions des mères et des enfants en fonction de l'activité.

	Participation (%, mots)		Participation (%, interventions)	
Activité	Enfant	Mère	Enfant	Mère
JS	29.13%	70.87%	43.95%	56.05%
LC	16.40%	83.60%	37.84%	62.16%
Total	23.81%	76.19%	41.83%	58.17%

Tableau 6 Taux de participation des mères et des enfants en nombres de mots et d'interventions en fonction de l'activité (%, Corpus francophone)

Les mères participent significativement[31] (p <0.001[32]) davantage que leurs enfants tant en nombre de mots (76.19 % contre 23.81% pour les enfants) qu'en nombre d'interventions (58.17% contre 41.83% pour les enfants). L'**activité** a également une influence sur cette mesure. Cette différence est significativement (p<0.001[33]) plus marquée pour les enfants dans l'activité de lecture conjointe (LC par la suite) que dans l'activité de jeux symbolique (JS par la suite). En fait les enfants produisent 29.13% % des mots et 43.95% des interventions dans le JS et le 16.40 % des mots et 41.83% des interventions dans la LC.

Bien que les **mères** prennent davantage en charge les deux tâches que leurs **enfants**, les enfants semblent prendre davantage en charge l'activité de jeu symbolique que celle de lecture conjointe.

Nous présentons dans le Tableau 7 les taux de participation en nombre de mots et d'interventions en fonction de l'activité pour les dyades **italophones**.

	Participation (%, mots)		Participation (%, interventions)	
Activité	Enfant	Mère	Enfant	Mère
JS	29.55%	70.45%	42.74%	57.26%
LC	15.77%	84.23%	34.96%	65.04%
Total	23.91%	76.09%	39.97%	60.03%

Tableau 7 Taux de participation des mères et des enfants en nombre de mots et d'interventions en fonction de l'activité (%, Corpus Italophone)

En ce qui concerne le corpus italophone, globalement les mères italophones (76.09% des mots et 60.03 % des interventions) participent davantage (p<0.001[34]) que leurs enfants. Dans ce cas, nous retrouvons le même patron concernant les activités que nous avons déjà observé pour le corpus francophone. Les enfants

[31] Nous présentons en note les éléments suivants relatifs à la variable en question : estimation (Est.), Erreur type (SE) ainsi que la valeur de *z* (Est./SE). Les valeurs de *p* sont présentées avec les conventions suivantes : p < 0.001 :*** ; p<0.01 :** ; p<0.05 :*. Les tableaux complets qui illustrent les régressions sont disponibles en annexe (Annexe 3) dans la version numérique et, pour la version papoer sur le CD-ROM qui l'accompagne.

[32] Nombre de mots : locuteur (Est.= 0.05341 ; SE= 0.0184 ; z= -29.01 *** ; nombre d'interventions, locuteur (Est. =-0.1871 ; SE= 0.0122 ; z= -15.31 ***).

[33] Activité (Est. = 0.1141 SE = 0.0206 z= 5.52***).

[34] Nombre de mots, locuteur (Est. =0.05387 ; SE= 0.0287, z= 18.80 ***) ; nombre d'intervention, locuteur (Est.=0.02270 ; SE= 0.0197, z= 11.51 ***).

participent significativement ($p<0.001$[35]) davantage dans la situation de JS que dans la LC (29.55% vs. 15.77% en termes de mots ; 42.74% vs. 34.96% dans la LC en termes d'interventions).

En ce qui concerne les taux de participation verbale, nous n'avons pas observé de différences significatives en comparant les dyades italophones et francophones.

Nous rappelons ici (cf. Chapitre 5) que nous avons comparé les dyades italophones et francophones sur la base de 54 dyades. Nous avons pris en compte toutes les dyades italophones (27) ainsi que les 27 dyades francophones qui leur sont les plus semblables au niveau de l'âge chronologique.

L'influence du type d'enfant et de l'âge

Nous pouvons nous demander si le **type d'enfant** a une influence sur les taux de participation.

En ce qui concerne le corpus **francophone**, nous n'avons pas observé de différences significatives entre les enfants avec ou sans TDL pour en termes de participation calculée en interventions (cf. Tableau 8).

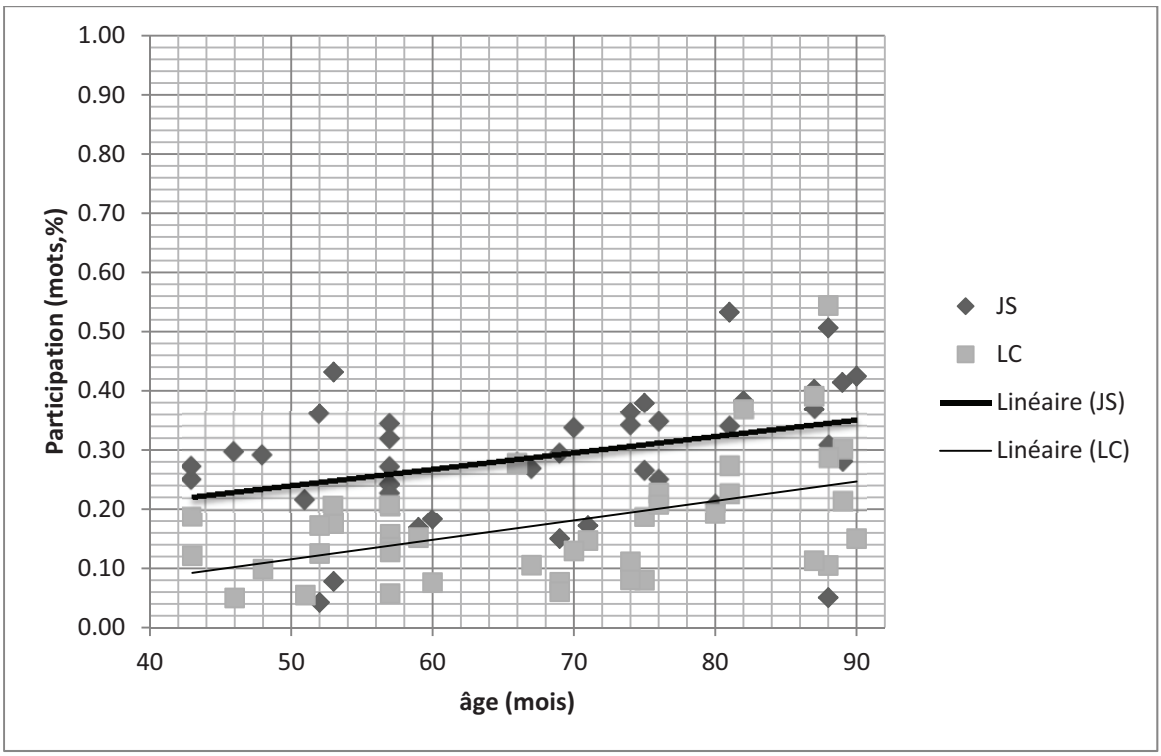
Activité		Participation (%, mots)		Participation (%, interventions)	
		Enfant	Mère	Enfant	Mère
JS	TYP 4 ans	24.84%	75.16%	41.90%	58.10%
	TDL	25.96%	74.04%	44.25%	55.75%
	TYP 5-7 ans	34.40%	65.60%	44.56%	55.44%
LC	TYP 4 ans	10.81%	89.19%	30.98%	69.02%
	TDL	17.51%	82.49%	40.41%	59.59%
	TYP 5-7 ans	18.00%	82.00%	37.17%	62.83%

Tableau 8 Taux de participation des mères et des enfants en nombre de mots et d'interventions en fonction de l'activité et du type d'enfants (%, Corpus francophone)

[35] Activité (Est. = 0.1247 ; SE= 0.0333 ; z= 3.74***).

Par contre, dans le JS, les enfants typiques de 5-7 ans participent (34.40%) significativement plus que (p <0.01[36]) que les enfants avec TDL (25.96%) en nombre de mots. Quant aux enfants typiques de 4 ans aucune différence significative n'a pu être observée par rapport aux autres groupes d'enfants. Aucune différence significative n'a pu être observée dans la LC.

Cependant si on analyse l'**âge** en mois des enfants nous observons (Cf. Graphique 1), dans les deux activités, que les enfants plus âgés, qu'ils présentent ou non un TDL, participent davantage que les enfants plus jeunes en nombre de mots et d'interventions (significativité en fonction de l'âge en mois : p<0.001[37]).



Graphique 1 Taux de participation des enfants en fonction de leur âge (en mois, Corpus francophone)

En particulier les enfants de 7 ans participent significativement davantage que les autres groupes d'enfants en nombre de mots et en nombre d'interventions qu'il

[36] *TDL vs. TYP 5-7 ans (Est.*= -0.0872 ; SE= 0.0292 ; z= -2.98**).
[37]En nombre de mots,âge en mois (Est.= 0.0029 ; SE= 0.0007 ; z= 4.12***) ; en nombre d'interventions, âge en mois (Est. = 0.0024 ; SE = 0.0005 ; z= 4.99***).

s'agisse de la situation de LC (en interventions et en mots :p<0.001[38]) ou de JS (en interventions : p<0.01 ; en mots : p<0.05[39]).

Le Tableau 9 montre le taux de participation pour le corpus **italophone.**

		Participation (%, mots)		Participation (%, interventions)	
Activité	Population	Enfant	Mère	Enfant	Mère
JS	TYP 4 ans	24.43%	75.57%	41.44%	58.56%
	TDL	31.38%	68.62%	44.14%	55.86%
	TYP 5-7 ans	31.55%	68.45%	42.23%	57.77%
LC	TYP 4 ans	12.80%	87.20%	35.82%	64.18%
	TDL	19.95%	80.05%	38.36%	61.64%
	TYP 5-7 ans	14.08%	85.92%	30.34%	69.66%

Tableau 9 Taux de participation des mères et des enfants en nombre de mots et d'interventions en fonction de l'activité et du type d'enfants (%, Corpus italophone)

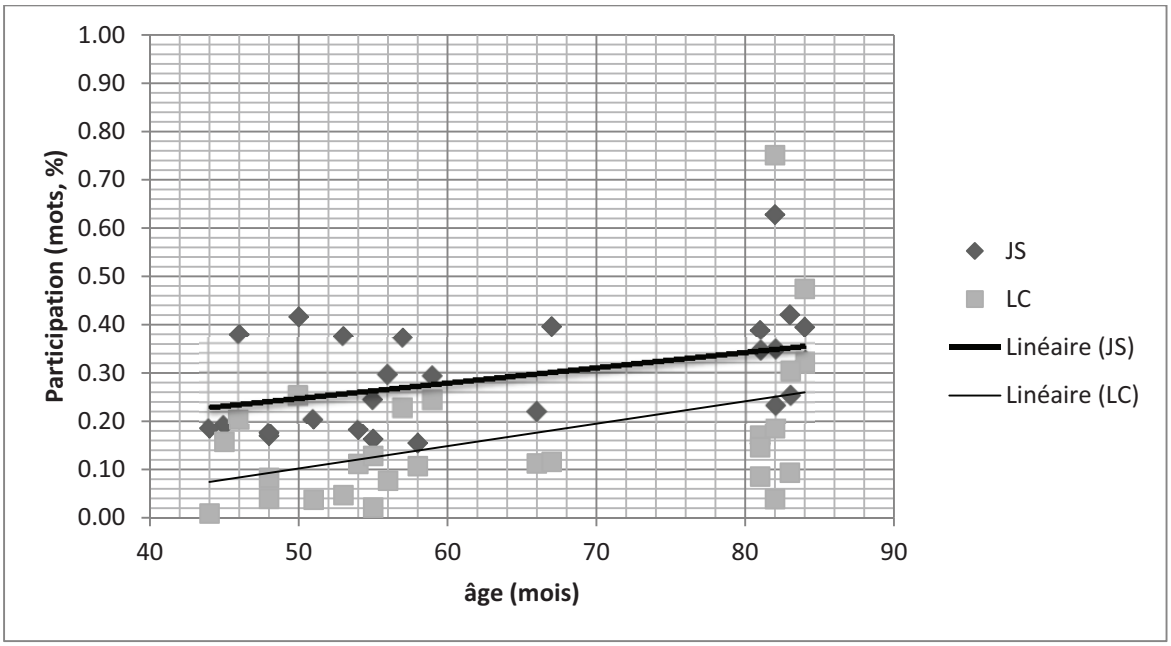
Dans le corpus italophone nous n'avons pas retrouvé de différences significatives concernant la population bien que les enfants avec TDL semblent participer davantage que les enfants typiques et les enfants typiques de 4 ans. En effet, et notamment pour l'activité de LC, ce résultat est porté par quelques dyades. Un enfant avec TDL de 7 ans participe plus que sa mère dans cette situation et une fille typique de 7 ans demande clairement à sa mère de lui raconter l'histoire (Ger 10, Exemple 34, trad. : « c'est toi qui la lis¡ »):

Exemple 34 Germana, 6 ;9 ; TYP-ITA ; Lecture Conjointe

Mam-9	c	la leggiamo? on la lit ?
Ger-9	a	sì. oui.
Mam-10	a	si? oui ?
Ger-10	a	leggila te ¡ c'est toi qui lit¡
Mam-11	a	la leggo io? c'est moi qui lit ?
Mam-11	b	allora. ((guarda le pagine)) alors . ((regarde les pages))

[38] En nombre de mots, gr. 7 ans vs. autres (Est.= 0.1225 ; SE= 0.0284 ; z= 4.32***) ; en nombre d'interventions, gr. 7 ans vs. autres (Est.= 0.1057 ; SE= 0.0267 ; z= 3.96***).
[39] En nombre de mots, gr. 7 ans vs. autres (Est.= 0.0853 ; SE = 0.0337 ; z= 2.53*) ; en nombre d'interventions, gr 7 ans vs. autres (Est. =0.0352 ; SE 0.0139 ; z= 2.54**).

Par contre, de manière similaire à ce qu'a observé pour le corpus francophone, l'**âge** (en mois) a un effet significatif (p<0.01[40]) sur la la participation en nombre de mots (cf. Graphique 2) pour le corpus **italophone**.



Graphique 2 Taux de participation des enfants en fonction de leur âge (en mois, Corpus italophone)

Les enfants plus âgés participent davantage que les enfants plus jeunes et cela dans les deux activités que nous avons prises en considération (LC : p<0.05 ; JS : p <0.05[41]). Plus précisément les enfants de 7 ans participent significativement (p<0.01)[42] plus que les deux autres groupes d'âge (4 et 5 ans) tant dans la LC (p<0.05)[43] que dans le JS (p<0.05)[44].

Par contre si on refait les mêmes analyses en tenant compte de la participation des enfants en nombre d'interventions, nous n'observons pas cette différence liée à l'âge des enfants. Cela indique que dans les deux *corpora* analysés les enfants plus jeunes semblent produire moins de mots par intervention.

[40] Âge en mois (Est.= 0.0039 ; SE= 0.0011 ; z= 3.46**).
[41] JS : âge en mois : (Est.= 0.0031 ; SE= 0.0013 ; z= 2.35*) ; LC : (Est. =0.0047 ; SE= 0.0018 ; z = 2.58*).
[42] Gr. 7 ans vs. autres (Est. = 0.1247 ; SE = 0.0336 ; z= 3.72 **).
[43] Gr. 7 ans vs. autres (Est. = 0.1417 ; SE = 0.0556 ; z = 2.55*).
[44] Gr. 7 ans vs. autres (Est. =0.0892 ; SE= 0.0414 ; z = 2.16*).

Synthèse de la section

Pour **résumer ces premiers résultats** nous pouvons dire que les mères participent davantage que leurs enfants, mais la participation des enfants est globalement plus élevée dans le JS que dans la LC. Les enfants plus âgés (et notamment les enfants de 7 ans) participent davantage que les plus jeunes. Si aucune différence n'a été observée entre dyades francophones et italophones, une différence liée au type d'enfant a pu être mise en évidence chez les enfants francophones (les enfants avec TDL participant moins en nombre de mots que leurs pairs d'âge dans le JS), alors que cette différence n'est pas observée en italien.

Ces résultats semblent donc indiquer que les mères prennent davantage en charge les activités et en particulier qu'elles prennent en charge massivement l'activité de LC. Au contraire, la prise en charge du JS est (proportionnellement) plus partagée. Le partage de la prise en charge de l'activité semble être plus important avec les enfants plus âgés.

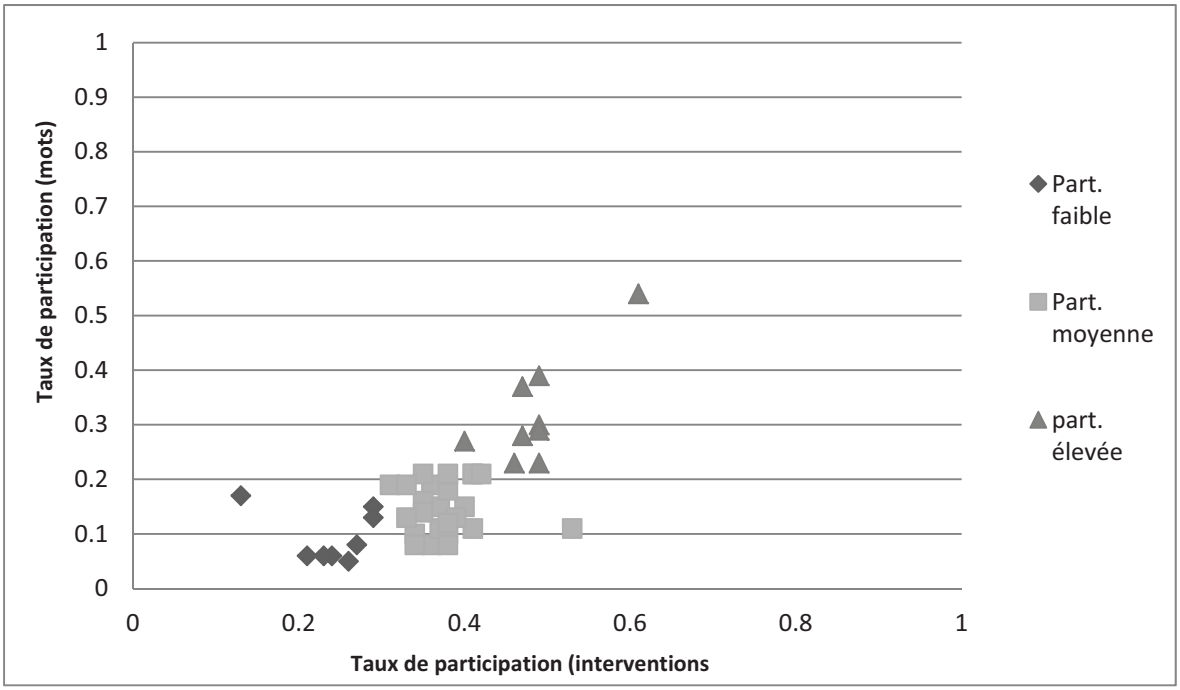
Au-delà des tendances : la variation interindividuelle et les styles de dyades

Au-delà de ces tendances générales, nous avons également observé une forte variation interindividuelle. Afin de chercher à mieux cerner ces différences interindividuelles nous avons croisé le taux de participation calculé en nombre d'interventions (mesure qui tient en compte également les interventions non-verbales) et le taux de participation calculé en nombre de mots (donc une mesure uniquement verbale). Nous avons fait ce choix car certains enfants pourraient contribuer au déroulement des activités de manière non-verbale.

Cette analyse nous a permis d'identifier trois groupes distincts pour les dyades francophones comme pour celles italophones. Ces trois groupes correspondent à trois styles de dyades: des dyades dans lesquelles les enfants ont une faible participation, des dyades dans lesquelles les enfants ont une participation moyenne et des dyades dans lesquelles les enfants ont une participation élevée. Pour confirmer ces groupes nous avons utilisé une technique *bottom-up* de *clustering* basée sur la moyenne (Cf. chapitre 6.2).

Nous avons ainsi pu faire les classifications suivantes pour le corpus **francophone**:

- Le Graphique 3 montre ces trois groupes de dyades pour la LC:



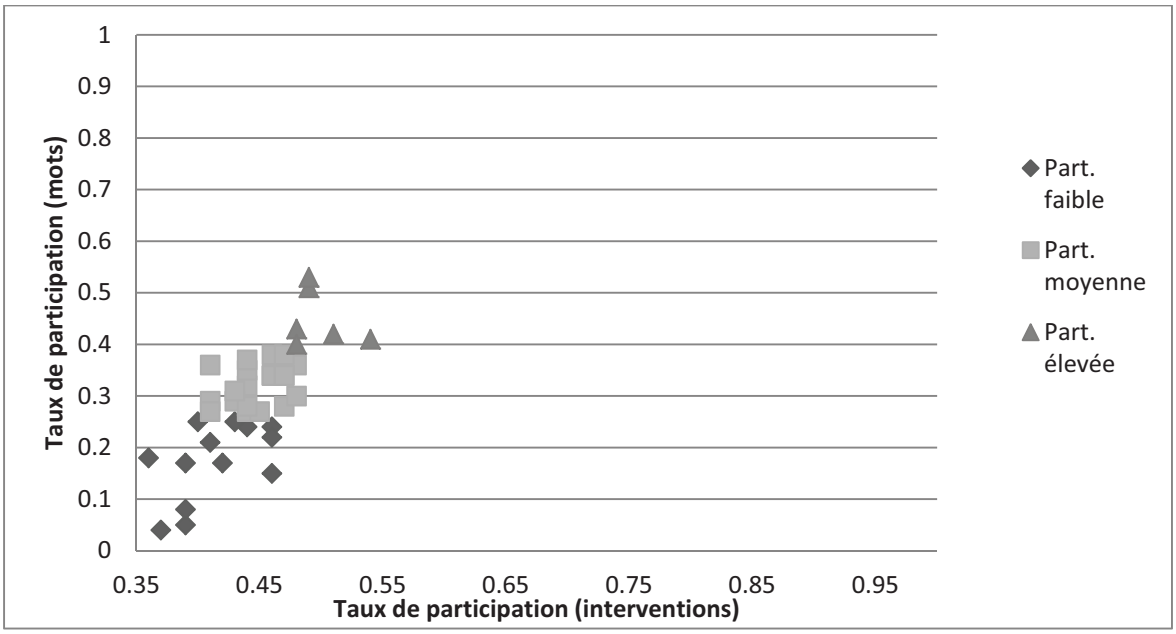
Graphique 3 Groupement des enfants en fonction de leur taux de participation en termes de mots et d'interventions (activité de LC, Corpus francophone)

- Groupe « faible participation » : 6 dyades dans lesquelles les enfants participent moins de 29 % en termes d'interventions et moins de 9 % en termes de mots. Une dyade dans laquelle l'enfant participe à plus de 29% en termes de mots est insérée dans ce premier groupe en raison du fait que cet enfant est celui qui participe le moins en termes d'interventions.

- Groupe « participation moyenne »: 25 dyades dans lesquelles les enfants participent entre 29 et 43 % en termes d'interventions et 10 et 21% en termes de mots

- Groupe « participation » : 10 dyades dans lesquelles les enfants participent pour plus que 44 % en termes d'interventions et plus de 22% en termes de mots.

➢ Le Graphique 4 montre ces trois groupes de dyades pour la JS:



Graphique 4 Groupement des enfants en fonction de leur taux de participation en termes de mots et d'interventions (activité de JS, Corpus francophone)

- Groupe « faible participation » : 15 dyades dans lesquelles les enfants participent moins de 46% en termes d'interventions et moins de 28 % en termes de mots.

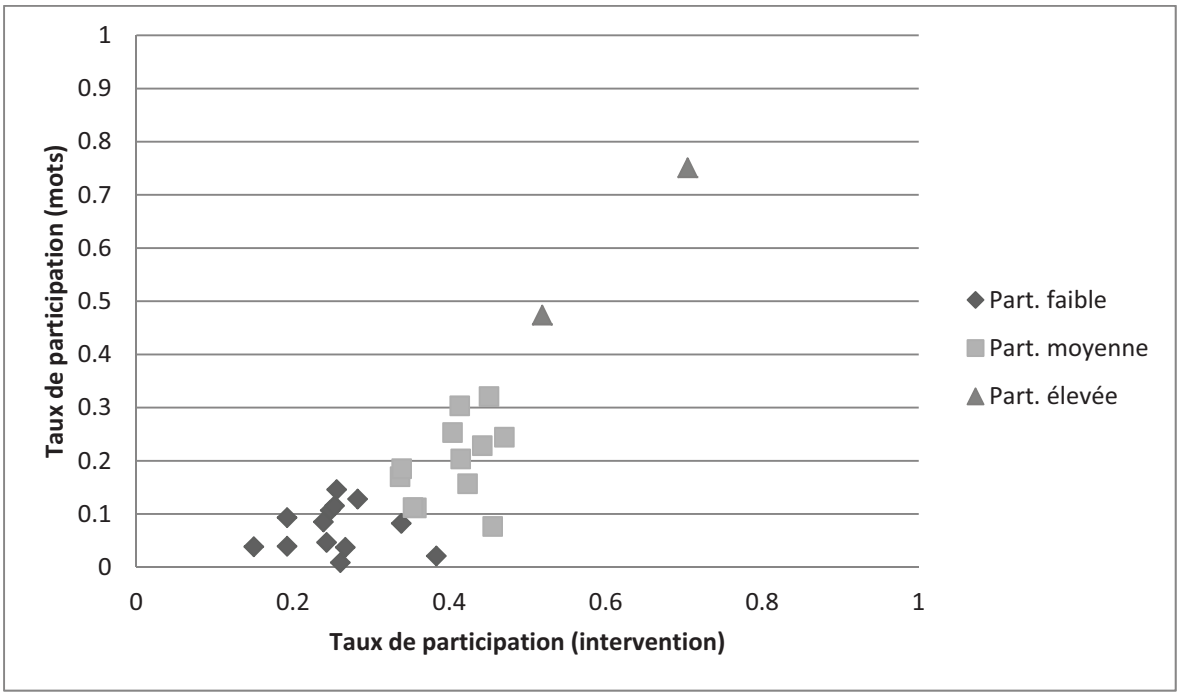
- Groupe « participation moyenne»: 26 dyades dans lesquelles les enfants participent entre 28 et 39 % en termes d'interventions et entre 42 et 47 % en termes de mots.

- Groupe « participation élevée » : 6 dyades dans lesquelles les enfants participent pour plus de 48% en termes d'interventions et 40% en termes de mots.

Il est intéressant de noter que seulement 16 dyades peuvent être classées dans le même groupe dans les deux activités alors que 25 changent de groupe. Plus précisément 9 dyades sont dans un groupe supérieur dans le JS par rapport à l'activité de LC et 16 sont dans un groupe supérieur dans la LC par rapport à l'activité de JS.

Nous retrouvons trois différents styles de dyades pour les dyades **italophones**.

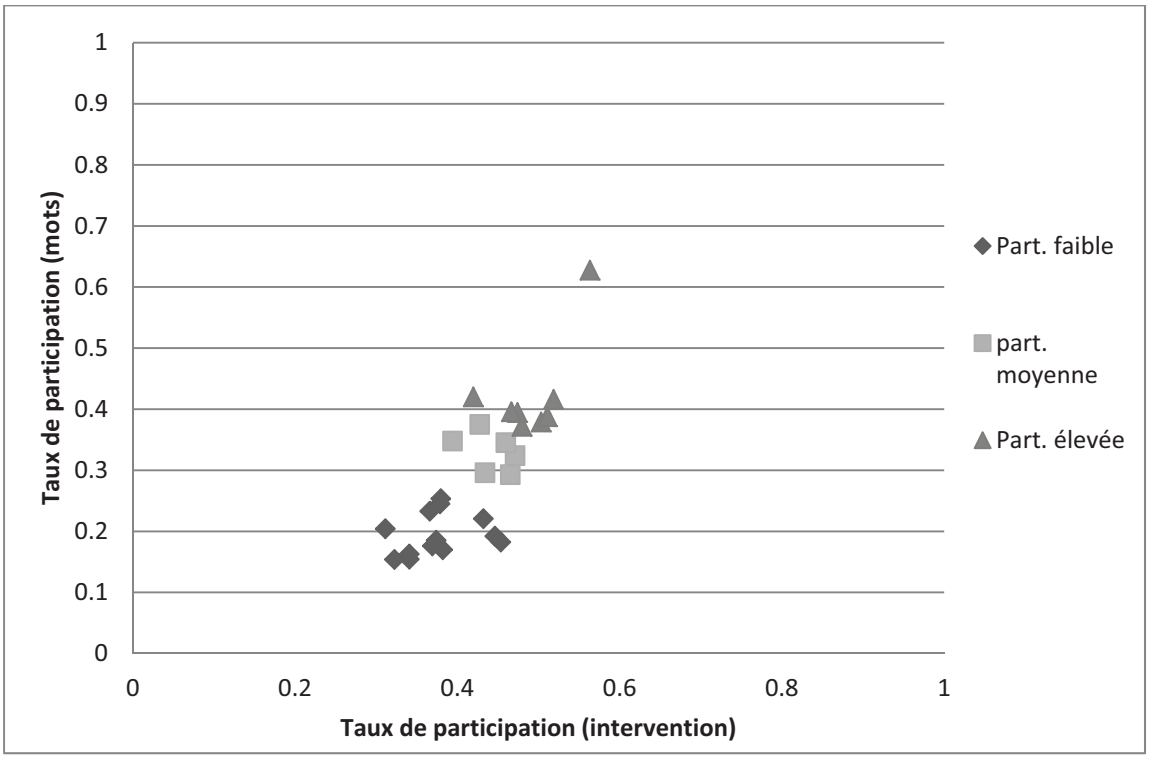
➢ Le Graphique 5 montre ces trois groupes de dyades pour la LC:



Graphique 5 Groupement des enfants en fonction de leur taux de participation en nombre de mots et d'interventions (activité de LC, Corpus italophone)

- Groupe « faible participation » : 13 dyades dans lesquelles les enfants participent moins de 20 % en nombre de mots et moins de 39% en termes d'interventions.
- Groupe « participation moyenne »: 12 dyades dans lesquelles les enfants participent entre 14 et 38% en termes de mots et entre 38 et 54 % en termes d'interventions.
- Groupe « participation élevée » : 2 dyades dans lesquelles les enfants participent pour plus de 40 % en termes de mots et plus de 57% en termes d'interventions.

➢ Le Graphique 6 montre ces trois groupes de dyades pour le JS:



Graphique 6 Groupement des enfants en fonction de leur taux de participation en nombre de mots et d'interventions (activité de JS, Corpus italophone)

- Groupe « faible participation » : 7 dyades dans lesquelles les enfants participent moins de 20% en termes de mots et moins de 37% en termes d'interventions.
- Groupe « participation moyenne »: 7 dyades dans lesquelles les enfants participent entre 18% et 30% en termes de mots et entre 37 et 47 % en termes d'interventions.
- Groupe « participation élevée» : 12 dyades dans lesquelles les enfants participent pour plus de 37 % en termes de mots et pour plus de 30% en termes d'interventions.

Dans le corpus italophone 15 dyades (sur 27) restent dans le même groupe dans les deux activités tandis que 12 changent de groupe d'une situation à l'autre. Plus particulièrement, 10 dyades sont dans un groupe dans lequel les enfants participant davantage dans l'activité de JS par rapport à la LC et 2 sont dans un groupe supérieur dans l'activité de LC par rapport au JS.

Ainsi dans les deux langues, les résultats semblent indiquer que le style des dyades est plus fortement dépendant de la manière avec laquelle les participants interprètent chaque activité plutôt que d'une sorte de patron qui permettrait de catégoriser les dyades dans l'absolu. L'interprétation de la tâche, en plus des différences que nous avons exposées plus haut, pourrait ainsi expliquer les variations interdividuelles.

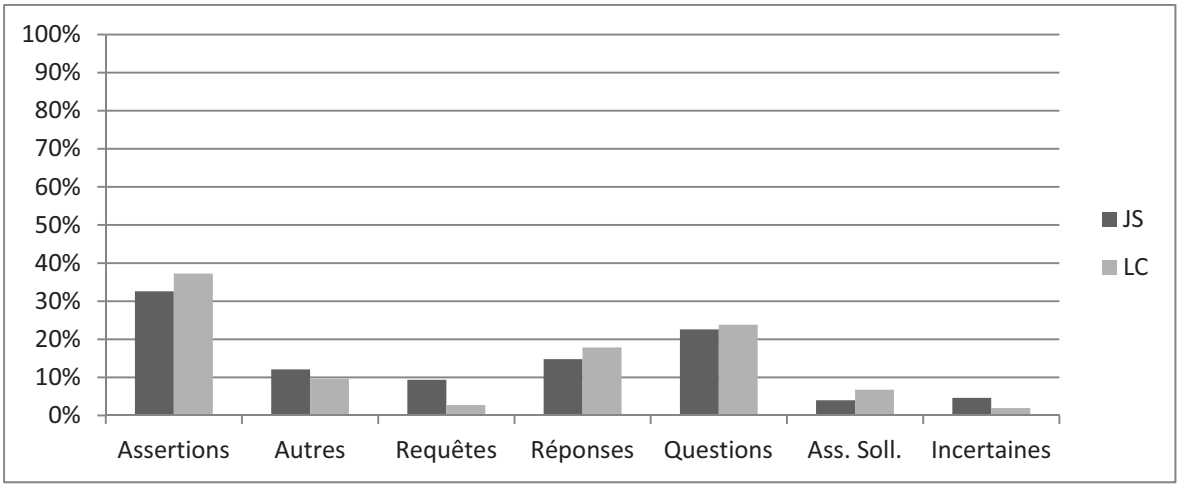
8.2 Types d'intervention

Comme nous l'avons présenté à la section 7.2, nous avons distingué sept catégories d'interventions verbales : les assertions, les assertions sollicitantes, les questions, les réponses, les requêtes, les autres interventions et les interventions incertaines.

L'influence de l'activité

Le taux d'utilisation de différents types d'interventions varie fortement en fonction de plusieurs variables.

Les distributions des types d'interventions des **francophones** varient en fonction de l'activité (cf. Graphique 7).

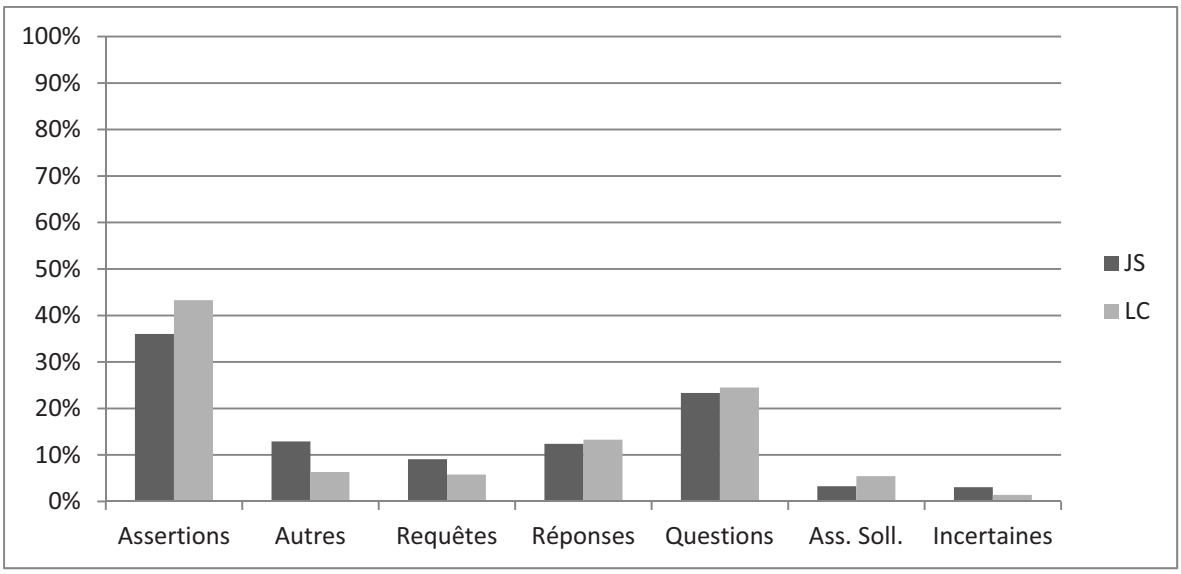


Graphique 7 Distribution des types d'interventions en fonction de l'activité (tous locuteurs confondus, Corpus francophone)

- Dans la lecture conjointe, nous observons l'ordre décroissant suivant: assertions (37.26%), questions (23.81%), réponses (17.84%), autres types d'intervention (9.66%), assertions sollicitantes (6.77%), requêtes (2.73%) et interventions incertaines (1.94%).
- Dans le jeu symbolique, l'ordre est le suivant : assertions (32.59%), questions (22.60%), réponses (14.78%), autres types d'interventions (12.10%), requêtes (9.37%), interventions incertaines (4.60%) et assertions sollicitantes (3.97%).

Ainsi, si globalement les quatre premières catégories d'interventions utilisées par les locuteurs restent proportionnellement les mêmes dans les deux activités analysées, les requêtes ($p<0.001$[45]) et les interventions incertaines ($p<0.001$[46]) sont significativement plus présentes dans le JS que dans la LC, tandis que les assertions ($p<0.001$[47]) et les assertions sollicitantes ($p<0.001$[48]) sont significativement plus fréquentes dans la LC que dans le JS.

Chez les dyades **italophones**, les distributions des types d'interventions varient également entre les deux activités, comme le montre le Graphique 8:



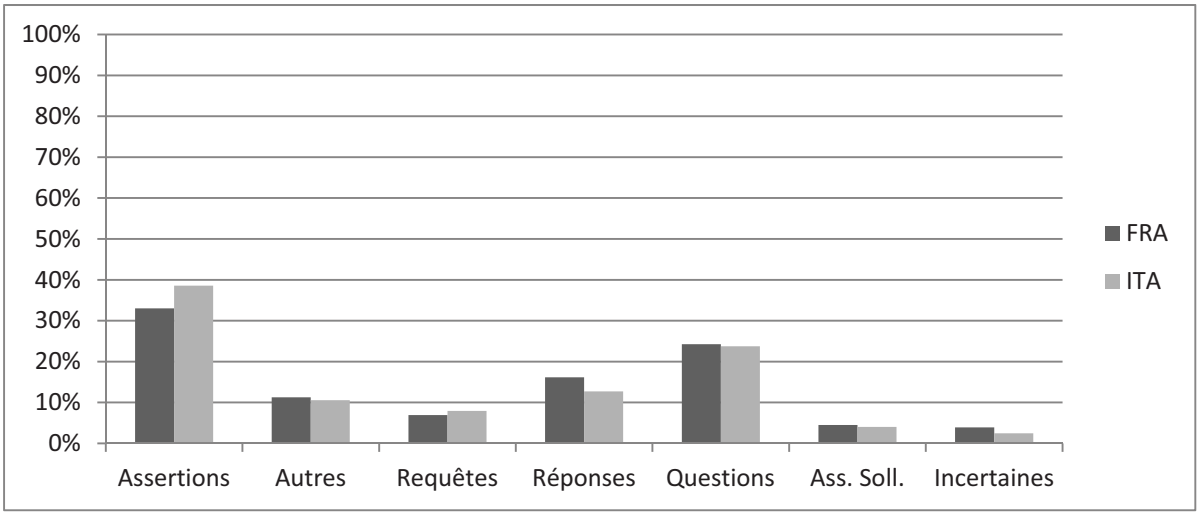
Graphique 8 Distribution des types d'interventions en fonction de l'activité (tous locuteurs confondus, Corpus italophone)

[45] Activité : (Est. =1.3501 ; SE= 0.0658 ; z= 20.524***).
[46] Activité : (Est = 0.8256 ; SE= 0.0806 ; z = 10.236***).
[47] Activité : (Est. = -0.2281 ; SE = 0.0263 ; z= -8.671***).
[48] Activité : (Est. = -0.4914 ; SE = 0.0556 ; z = -8.858 ***).

- Dans la lecture conjointe, nous observons l'ordre décroissant suivant : assertions (43.27%), questions (24.49%), réponses (13.28%), autres types d'intervention (6.34 %), ordres (5.79%), assertions sollicitantes (5.44%), et interventions incertaines (1.39%).
- Dans le jeu symbolique, l'ordre est : assertions (36.01%), questions (23.32%), autres types d'interventions (12.89%), réponses (12.38%), ordres (9.09%), interventions incertaines (3.05%) et assertions sollicitantes (3.25%).

Ainsi dans le corpus italophone, les assertions et les questions sont les deux types d'interventions utilisés majoritairement dans les deux situations. Nous avons cependant observé davantage de requêtes ($p<0.001$[49]) dans le JS que dans la LC et davantage d'assertions ($p<0.001$[50]), d'assertions sollicitantes ($p<0.001$[51]) et de réponses dans le LC ($p<0.001$[52]).

Avant de traiter les profils des mères et des enfants (et leur comparaison) ainsi que l'influence de l'âge sur les types d'interventions nous allons présenter les données relatives à une comparaison générale des dyades. Ainsi, le Graphique 9 montre la distribution des types d'interventions en fonction de la langue (tous locuteurs et toutes situations confondus).

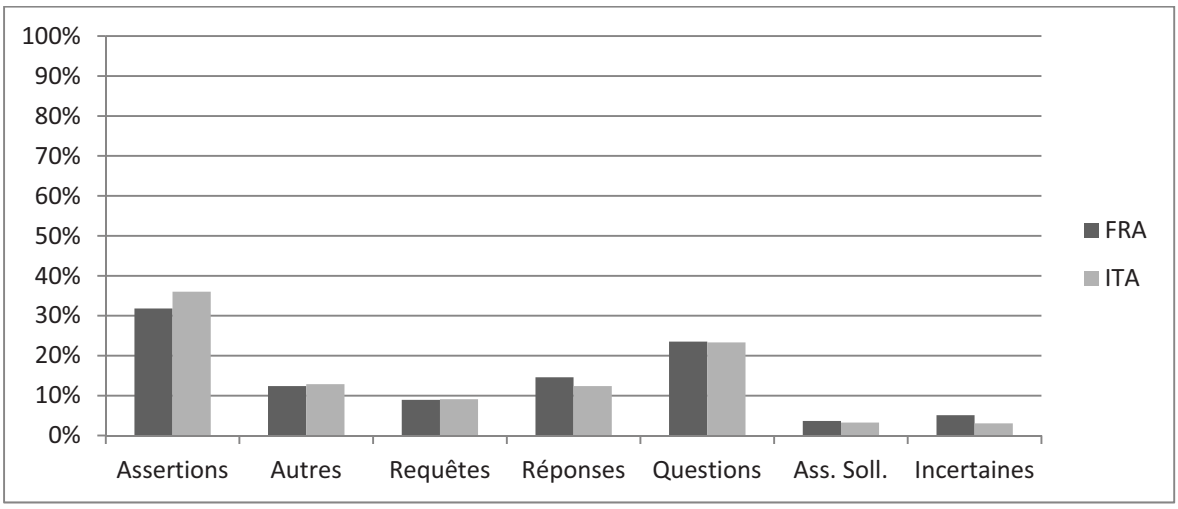


Graphique 9 : Distribution des types d'interventions en fonction de la langue (tous locuteurs confondus et toutes activités confondues)

[49] Activité (Est. =0.551 ; SE = 0.0642 ; z = 8.578***).
[50] Activité (Est. = -0.3265 ; SE= 0.0329 ; z = -9.932 ***).
[51] Activité (Est. = -0.4081 ; SE = 0.0789 ; z = -5.173**).
[52] Activité (Est. -0.45322; SE= 0.05250; z = -8.63 ***).

Si le profil général reste le même dans les dyades des deux langues, les dyades italophones (tous locuteurs et situations confondus) produisent significativement ($p<0.01$[53]) plus d'assertions (38.59%) que les dyades francophones (33.00%). Inversement les dyades francophones produisent proportionnellement ($p<0.01$[54]) plus de réponses (16.14%) que les dyades italophones (12.07%).

Dans le JS (cf. Graphique 10), les dyades italophones produisent un peu mais significativement ($p<0.05$[55]) plus d'assertions (36.01%) que les dyades francophones (31.80%). À l'inverse, les dyades italophones produisent significativement moins ($p<0.05$[56]) de réponses (12.38%) contre 14.58% pour les dyades francophones. Il faut signaler que bien que significatives ces différences sont très faibles.

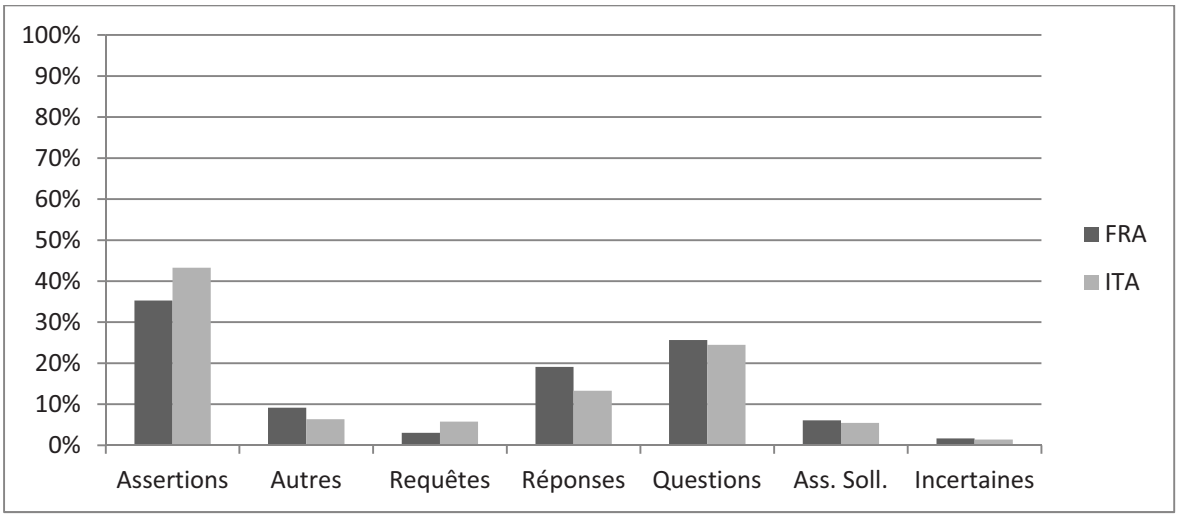


Graphique 10 : Distribution des types d'interventions en fonction de la langue (tous locuteurs confondus, JS)

Dans la situation de LC (cf. Graphique 11), comme nous l'avons déjà évoqué, les dyades italophones produisent davantage d'assertions (43.27% contre 35.28% des dyades francophones, $p<0.05$[57]) et moins de réponses (13.28% contre 19.10% pour les dyades francophones, $p<0.05$[58]) mais elles produisent également davantage de requêtes (5.79% contre 3.04% des dyades francophones,

[53] Langue (Est. =0.2229 ; SE= 0.0768 ; z= 2.901**).
[54] Langue (Est. =-0.2468 ; SE = 0.0902 ; z =-2.74**).
[55] Langue (Est. =1.815^{e} ; SE =-01 7.831^{e} ; z =2.318*).
[56] Langue (Est. = -0.1953 ; SE = 0.0847 ; z = -2.31*).
[57] Langue (Est. =0.2421 ; SE = 0.1111 ; z = 2.178*).
[58] Langue (Est. =-0.3421 ; SE = 0.1574 ; z = -2.17*).

p<0.001[59]). Dans cette activité, les dyades francophones produisent, par contre, davantage d'autres types d'interventions (9.15% contre 6.34% des dyades italophones, p<0.001[60]).

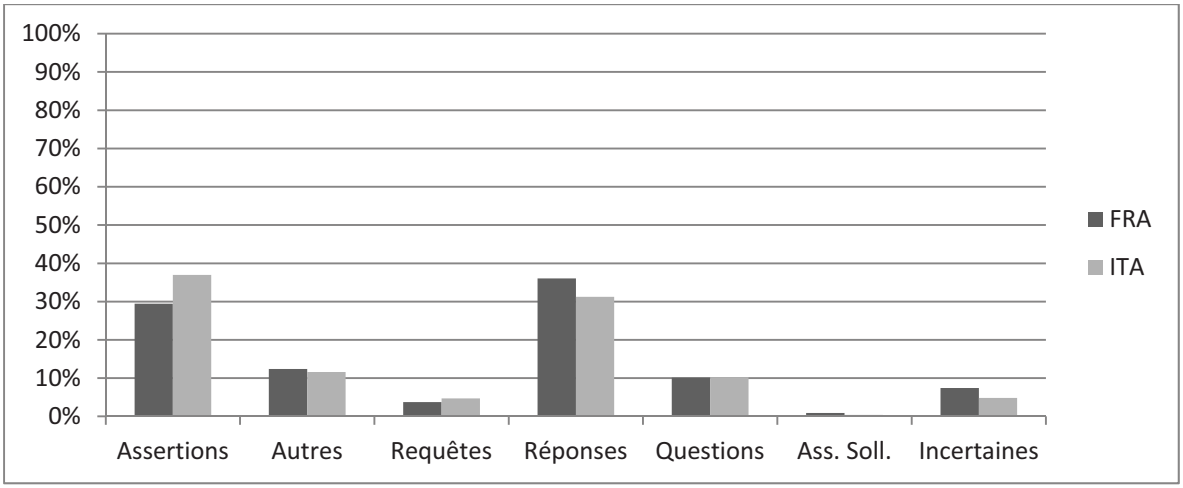


Graphique 11 Distribution des types d'interventions en fonction de la langue (tous locuteurs confondus, LC)

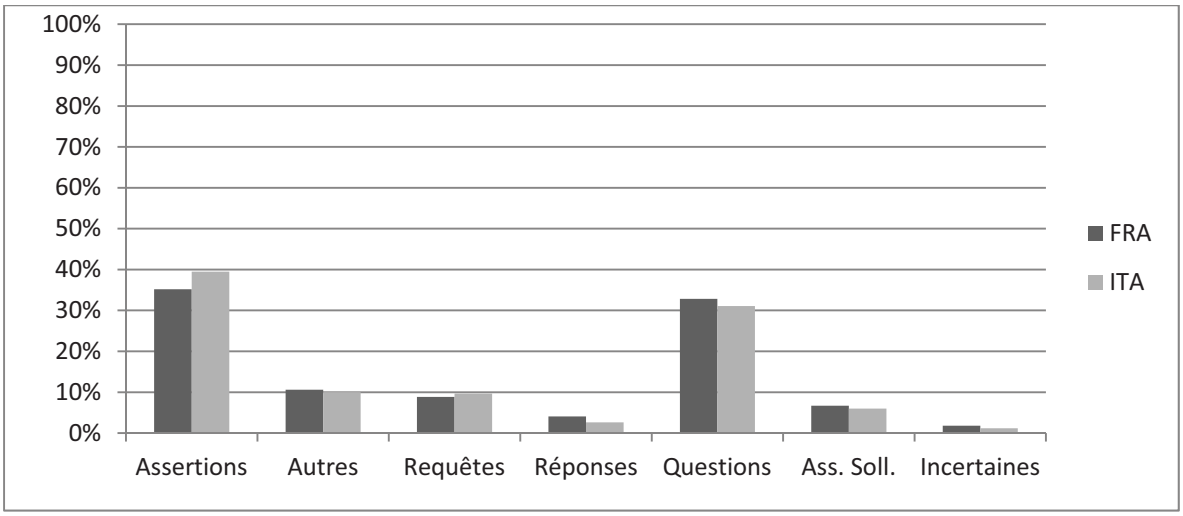
Nous retrouvons une différence significative dans les taux d'assertion et de réponses tant dans l'activité de jeu symbolique (assertions et réponses : p<0.05[61]) que de lecture conjointe (assertions et réponses: p<0.05[62]).

Cependant la différence concernant le taux d'assertions n'est significative que chez les enfants (cf. Graphiques 12 et 13): les enfants italophone produisent 36.97% d'assertions alors que les enfants francophones 29.43%. En ce qui concerne les mères, les italophones en produisent 39.47% alors que les francophones en produisent 35.17%, cependant cette différence n'est pas significative.

[59] Langue (Est. = 0.8134 ; SE= 0.1856 ; z = 4.383***).
[60] Langue (Est.= -0.3004 ; SE= 0.1448 ; z = -2.076***).
[61] Assertions, langue (Est. = 1.815^{e}-01 ; SE = 7.831^{e}-02 ; z = 2.318*) ; Réponses, langue (Est. = -0.1953 ; SE= 0.0847 ; z = -2.31*).
[62] Assertions, langue (Est. = 0.2421 ; SE= 0.1111 ; z= 2.178*) ; Réponses, langue (Est. = -0.3421 ; SE= 0.1574 ; z= -2.17*).



Graphique 12 Distribution du type d'interventions des enfants en fonction de la langue (toutes activités confondues)



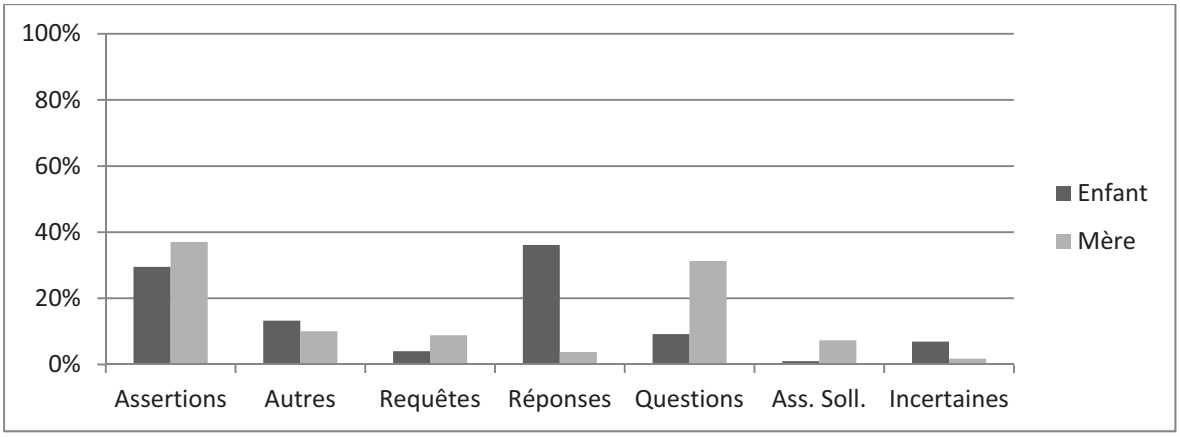
Graphique 13 Distribution du type d'interventions des mères en fonction de la langue (toutes activités confondues)

Il faut préciser que ces différences bien que significatives sont assez réduites en termes de pourcentages et que chez les dyades italophones les taux différents d'assertions et de réponses, qui se compensent dans la LC par le taux différent de requêtes, ne semble pas refléter un taux plus élevé de questions chez les dyades francophones. Nous pouvons donc expliquer ce résultat par le fait que les italophones (et en particulier les enfants) produisent, en plus des réponses aux questions de leurs mères, davantage d'assertions qu'ils produisent sans l'apport d'une sollicitation alors que cela semble moins fréquent chez les enfants francophones.

L'influence du type de locuteur

Nous avons présenté jusqu'à maintenant les résultats en fonction de l'activité mais comme nous pouvons l'attendre les types d'interventions varient également en fonction du type de locuteur (mère ou enfant).

Ainsi le Graphique 14 montre la distribution des types d'interventions en fonction du type de locuteur pour le corpus **francophone**.



Graphique 14 Distribution des types d'interventions en fonction du locutuer (toutes activités confondues, corpus francophone)

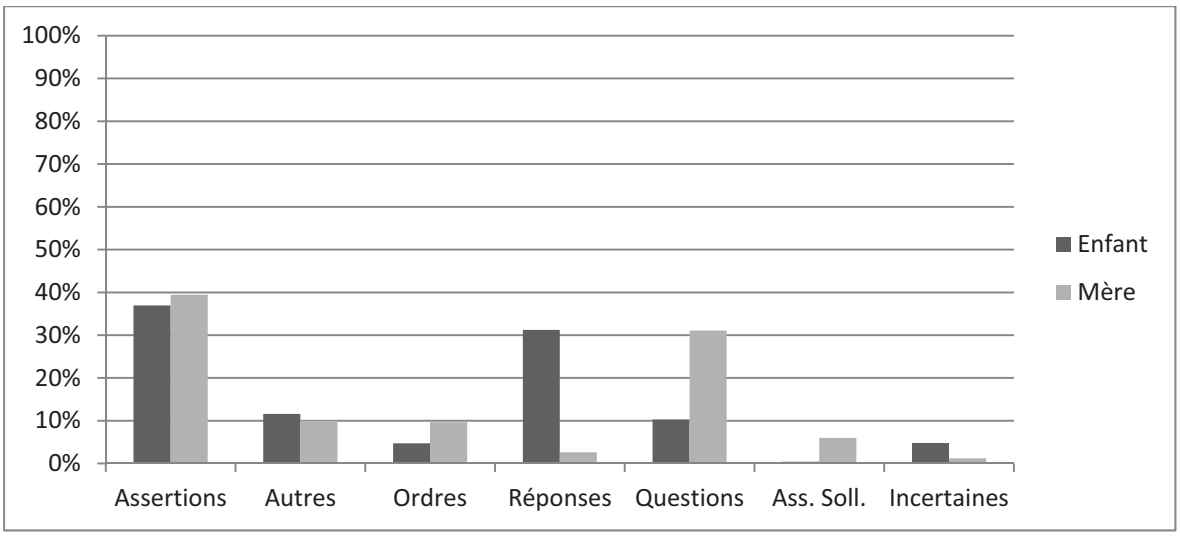
- Les mères produisent globalement des assertions (37.06%), des questions (31.27%), d'autres types d'interventions (10.05%), des ordres (8.83%), des assertions sollicitantes (7.31%), des réponses (3.77%) et des interventions indécidables (1.72%)
- Les enfants produisent des réponses (36.14%), des assertions (29.52%), d'autres types d'interventions (13.22%), des questions (920%), des interventions incertaines (6.92%), des ordres (3.99%) et des assertions sollicitantes (1.01%).

Ainsi les assertions ($p<0.001$[63]) et les questions ($p<0.001$[64]) sont significativement davantage produites par les mères et les réponses par les enfants ($p<0.001$[65]). Les enfants produisent également significativement plus d'interventions inaudibles

[63] Locuteur (Est. =0.3494 ; SE = 0.0264 ; z = 13.236 ***).
[64] Locuteur (Est. = 1.5148 ; SE = 0.0370 ; z = 40.95***).
[65] Locuteur (Est. =2.7528 ; SE = 0.0443 ; z = 62.13***).

ou inclassables (p<0.001[66]) tandis que les mères produisent davantage d'assertions sollicitantes (p<0.001[67]) et de requêtes (p<0.001[68]).

Nous présentons dans le Graphique 15 les distributions des types d'interventions des mères et des enfants **italophones**.



Graphique 15 Distribution des types d'interventions en fonction du type de locuteur (toutes activités confondues, Corpus italophone)

Les mères produisent (toutes activités confondues) davantage de questions (31.07%) que leurs enfants (10.27%, p<0.001[69]), de requêtes (9.66% contre 4.71% des enfants, p<0.001[70]), d'assertions sollicitantes (6.00% contre 0.40% des enfants, p<0.001[71]). Les mères produisent également davantage d'assertions (39.47%, p<0.05[72]) que leurs enfants (36.97%).

[66] Locuteur (Est. =1.4453 ; SE= 0.0689 ; z = 20.971 ***).
[67] Locuteur (Est. = 2.0203 ; SE = 0.0997 ; z = 20.252***).
[68] Locuteur (Est. =0.9228 ; SE= 0.0558 ; z = 16.522***).
[69] Locuteur (Est. =1.4087 ; SE = 0.0470 ; z = 29.974***).
[70] Locuteur (Est. =0.8273 ; SE = 0.0686 ; z = 12.056 ***).
[71] Locuteur (Est. = 2.7080 ; SE = 0.2054 ; z = 13.183***).
[72] Locuteur (Est. =0.0706 ; SE = 0.0332 ; z = 2.126*).

En guise de **synthèse,** ces résultats, qui vont dans la direction attendue, confirment le résultat obtenu en analysant le taux de participation verbale, c'est-à-dire que les mères prennent davantage en charge les activités que leurs enfants. En effet, celles-ci produisent davantage d'assertions (qui sont des interventions produites sans la sollicitation de l'interlocuteur) et davantage de questions que leurs enfants.

L'influence du groupe de mères

Nous pouvons nous demander si les groupes de mères et d'enfants ont également un impact sur le type d'intervention.

En ce qui concerne plus spécifiquement les mères **francophones** (cf. Tableau 10), aucune différence significative n'a pu être observée entre les trois groupes de mères tant dans la LC que dans le JS.

Activité	Population	Assertions	Autres	Requêtes	Réponses	Questions	Ass. Soll.	Incertaines
JS	TDL	32.96%	11.18%	12.33%	3.82%	30.82%	6.41%	2.48%
	TYP 4 ans	36.01%	12.22%	12.22%	5.57%	27.19%	5.32%	1.48%
	TYP 5-7 ans	32.47%	12.64%	11.11%	5.51%	30.91%	4.90%	2.45%
	Total	33.32%	11.88%	11.88%	4.72%	30.22%	5.69%	2.30%
LC	TDL	41.43%	8.07%	4.55%	1.47%	34.45%	9.10%	0.94%
	TYP 4 ans	47.41%	3.89%	2.85%	3.63%	30.14%	11.57%	0.52%
	TYP 5-7 ans	44.20%	6.86%	2.80%	2.41%	32.47%	10.69%	0.56%
	Total	43.37%	6.96%	3.67%	2.15%	33.06%	10.05%	0.74%

Tableau 10 Distribution des types d'interventions en fonction de l'activité et du groupe de mères (Corpus francophone)

Il est cependant intéressant de signaler que les mères (tous groupes de mères confondus) produisent (proportionnellement) davantage d'assertions (43.37%) et de questions (33.06%) dans la situation de LC que dans la situation de JS (32.96% d'assertions et 30.22% de questions, dans les deux cas : $p<0.001$[73])

[73] Assertions, activité (Est. =-0.4489 ; SE= 0.0322 ; z = -13.938 ***) ; questions, activité (Est. =-0.1178 ; SE= 0.0337 ; z = -3.498***).

alors qu'au contraire elles formulent significativement ($p<0.001$[74]) davantage de requêtes à leurs enfants dans la situation de JS (11.88%) que dans la LC (3.67%).

En ce qui concerne les mères **italophones** (cf. Tableau 11), celles-ci produisent proportionnellement plus d'assertions dans la LC (47%) et d'assertions sollicitantes (7.57%) que dans le JS (respectivement 34.61% et 4.98%, dans les deux cas : $p<0.001$) et, au contraire, significativement ($p<0.001$) plus de requêtes dans le JS (11.60%) que dans la LC (6.67%).

	Population	Assertions	Autres	Requêtes	Réponses	Questions	Ass. Soll.	Incertaines
JS	TYP 4 ans	36.46%	11.78%	13.48%	2.60%	27.87%	6.37%	1.43%
	TDL	33.25%	13.42%	11.45%	4.23%	32.81%	3.14%	1.69%
	TYP 5-7 ans	34.56%	12.76%	10.41%	2.50%	32.44%	5.72%	1.63%
	Total	34.61%	12.73%	11.60%	3.14%	31.34%	4.98%	1.60%
LC	TYP 4 ans	46.89%	3.65%	8.07%	2.48%	28.88%	9.63%	0.39%
	TDL	44.13%	6.90%	6.42%	2.36%	31.78%	7.69%	0.73%
	TYP 5-7 ans	50.06%	6.35%	5.79%	0.63%	30.88%	5.79%	0.50%
	Total	47.00%	5.78%	6.67%	1.79%	30.64%	7.57%	0.55%

Tableau 11 Distribution des types d'interventions en fonction de l'activité et du groupe de mères (Corpus italophone)

Par contre, nous n'avons observé aucune différence significative entre les groupes de mères.

[74] Activité (Est. = 1.2550 ; SE= 0.0709 ; z = 17.706***).

L'influence du type d'enfants

Le Tableau 12 montre la distribution des types d'interventions en fonction de l'activité et du type d'enfant pour le corpus **francophone**.

		Assertions	Autres	Ordres	Réponses	Questions	Ass. Soll.	Incertaines
JS	TDL	30.10%	12.26%	5.10%	30.64%	9.71%	1.03%	11.17%
	TYP 4 ans	30.96%	14.89%	4.42%	27.80%	14.71%	1.35%	5.87%
	TYP 5-7 ans	33.30%	11.70%	6.32%	31.15%	10.49%	1.60%	5.45%
	Total	31.46%	12.43%	5.47%	30.41%	10.75%	1.30%	8.18%
LC	TDL	27.16%	17.32%	1.05%	46.23%	3.20%	0.30%	4.74%
	TYP 4 ans	13.07%	11.06%	0.50%	54.77%	15.83%	0.00%	4.77%
	TYP 5-7 ans	26.74%	11.95%	0.77%	49.18%	7.31%	0.77%	3.27%
	Total	25.45%	14.87%	0.90%	48.15%	5.95%	0.42%	4.26%

Tableau 12 Distribution des types d'interventions en fonction de l'activité et du type d'enfants (Corpus francophone)

Les enfants francophones interviennent davantage sans sollicitation de la mère (moins de réponses) dans le JS (30.41%) que dans la LC (48.15%, $p<0.001$[75]). En plus, dans l'activité de jeu symbolique les enfants formulent des requêtes (5.47%), aspect presque inexistant dans l'activité de lecture conjointe (0.90%, $p<0.001$[76]). Nous observons chez les enfants davantage d'interventions que nous n'avons pas pu interpréter dans le JS (8.18%) que dans la LC (4.26%, $p<0.001$[77]).

Aucune différence significative n'a pu être observée entre les trois groupes d'enfants dans les deux activités analysées.

Nous retrouvons des profils similaires en observant les enfants **italophones**, comme le montre le Tableau 13.

Activité	Population	Assertions	Autres	Requêtes	Réponses	Questions	Ass. Soll.	Incertaines
JS	TYP 4 ans	38.88%	14.89%	5.03%	25.05%	10.93%	0.39%	4.84%

[75] Activité (Est. = -0.7192 ; SE= 0.0441 ; z = -16.315***).
[76] Activité (Est. = 0.2504 ; SE= 0.0479 ; z = 5.252***).
[77] Activité (Est. = 1.8596 ; SE=0.1874 ; z = 9.926***).

	TDL	35.11%	12.94%	5.51%	27.51%	12.01%	0.46%	6.44%
	TYP 5-7 ans	40.90%	12.28%	4.92%	27.17%	9.50%	0.70%	4.52%
	Total	38.21%	13.14%	5.18%	26.81%	10.80%	0.54%	5.33%
LC	TYP 4 ans	36.65%	3.17%	4.98%	39.37%	10.86%	0.00%	4.98%
	TDL	34.67%	7.54%	3.14%	40.58%	10.80%	0.13%	3.14%
	TYP 5-7 ans	30.52%	11.67%	3.05%	47.04%	4.85%	0.00%	2.87%
	Total	33.87%	7.74%	3.57%	42.28%	8.97%	0.06%	3.51%

Tableau 13 Distribution des types d'interventions en fonction de l'activité et du type d'enfants (Corpus italophone)

En effet, les enfants italophones formulent significativement plus de réponses dans la lecture conjointe (42.28%) que dans le jeu symbolique (26.81%, $p<0.001$[78]). Chez les enfants italophones, comme nous l'avons déjà observé chez les enfants francophones, aucune différence significative n'a pu être observée entre les **trois groupes d'enfants**.

Ainsi dans les deux langues, le type d'interventions des enfants n'est pas influencé par la présence d'un trouble du développement du langage, mais comme nous l'avons déjà vu pour la participation, les enfants semblent globalement plus autonomes dans le JS que dans la LC.

Types d'interventions et âges des enfants

L'**âge (en mois),** au contraire, joue un rôle dans la production verbale des enfants **francophones**. Nous allons considérer ici uniquement les deux cas de figures plus fréquents : les assertions et les réponses. Ces types d'interventions sont par ailleurs très informatifs du mode de participation de l'enfant à l'activité en cours. En effet, les réponses sont des productions verbales sollicitées par une intervention contraignante de la mère alors que les assertions ne le sont pas.

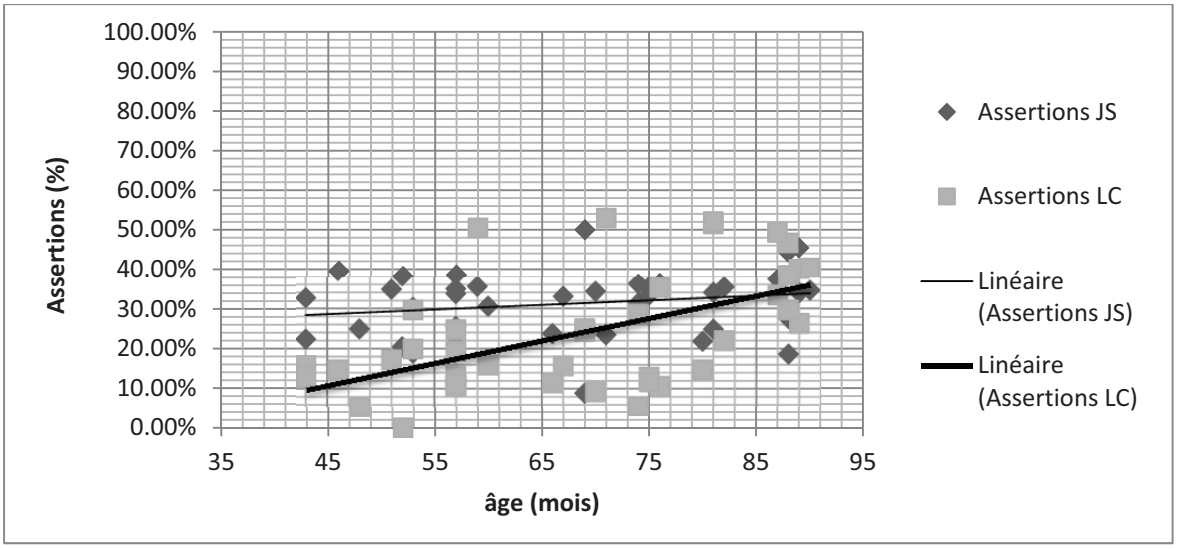
Globalement dans le corpus **francophone**, les enfants plus âgés (tous groupes d'enfants confondus) produisent davantage d'assertions ($p< 0.01$[79]). Cependant, si on regarde plus en détail le groupe d'âge des enfants, nous observons que, en ce qui concerne les assertions, les enfants de 4 et 5 ans ont des profils similaires

[78] Activité (Est. = -0.6569 ; SE= 0.0618 ; z = -10.621***).
[79] Âge en mois (Est. = 0.0129 ; SE= 0.0043 ; z = 3.008**).

(respectivement 26.23% et 25.51%) et que les enfants de 7 ans se différencient des autres groupes (34.97%, $p < 0.05$[80]). Les enfants de 6 ans (29.57%) semblent constituer un groupe intermédiaire. Il faut également préciser que cette différence est observable dans l'activité de lecture conjointe ($p<0.001$[81]) mais pas dans l'activité de jeu symbolique.

En ce qui concerne les réponses, si nous n'observons aucune différence liée à l'âge en mois, les enfants de 7 ans (30.01%) se distinguent ($p<0.05$[82]) des autres groupes d'âge, les enfants de 4, 5 et 6 ans présentant des taux semblables (respectivement 34.93%, 41.30%et 38.16 %).

Ces deux types d'interventions évoluent différemment dans les deux situations (cf. Graphique 16).

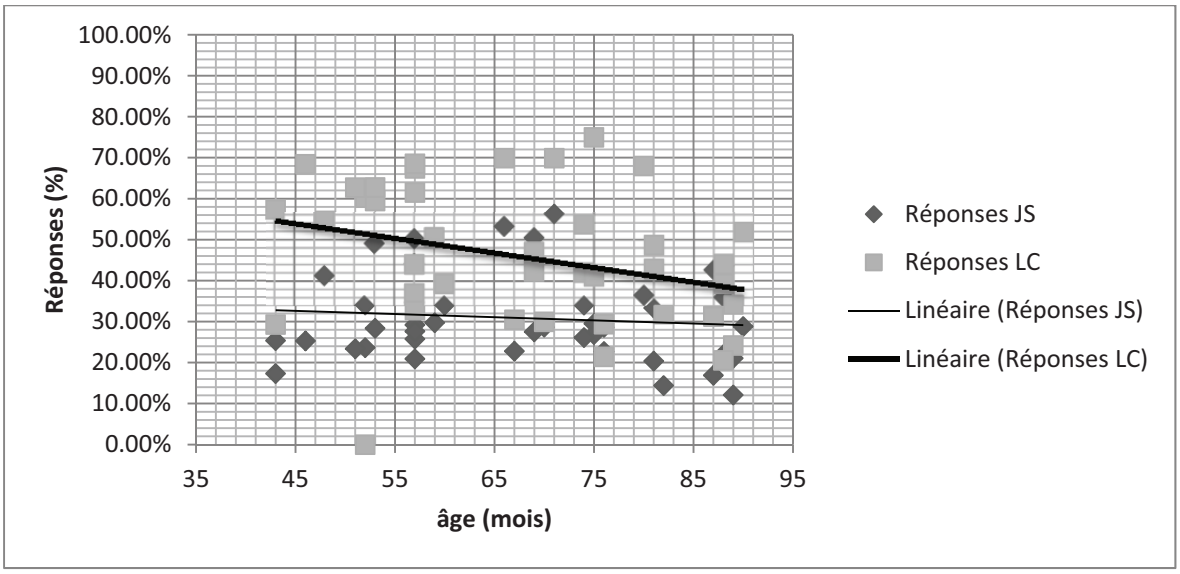


Graphique 16 : Taux d'assertions des enfants en fonction de leur âge (en mois, Corpus francophone)

Si d'un côté nous retrouvons la différence entre lecture conjointe et jeu symbolique dont nous avons parlé plus haut en termes généraux, nous observons également que la droite qu'on peut tracer pour les assertions est plus raide dans la situation de LC que dans l'activité de JS. Cela indique qu'il y a davantage de différences liées à l'âge dans la situation de LC que dans la situation de JS. Dans la lecture

[80] Gr. 7 ans vs. autres (Est. = 0.3332 ; SE= 0.1399 ; z = 2.381*).
[81] Gr. 7 ans vs. autres (Est. = 0.9824 ; SE= 0.2324 ; z = 4.2227***).
[82] Gr. 7 ans vs. autres (Est. = -0.3159 ; SE = 0.1512 ; z = -2.089*).

conjointe, les enfants de 7 ans produisent 38% d'assertions contre 13.07% pour les enfants de 4 ans, 19.37% pour les enfants de 5 ans et 24.57% pour les enfants de 6 ans. Dans cette activité donc, le taux d'assertions augmente significativement ($p<0.001$[83]) avec l'âge des enfants. Au contraire dans le jeu symbolique les écarts sont plus réduits (30.96% pour les enfants de 4 ans, 29.15 % pour les enfants de 5 ans, 31.83 % pour les enfants de 6 ans et 33.56% pour les enfants de 7 ans) et dans cette situation l'impact de l'âge des enfants n'est pas significatif. Nous retrouvons le patron inversé pour les réponses, comme le montre le Graphique 17.



Graphique 17 : Taux de réponses des enfants en fonction de leur âge (en mois, Corpus francophone)

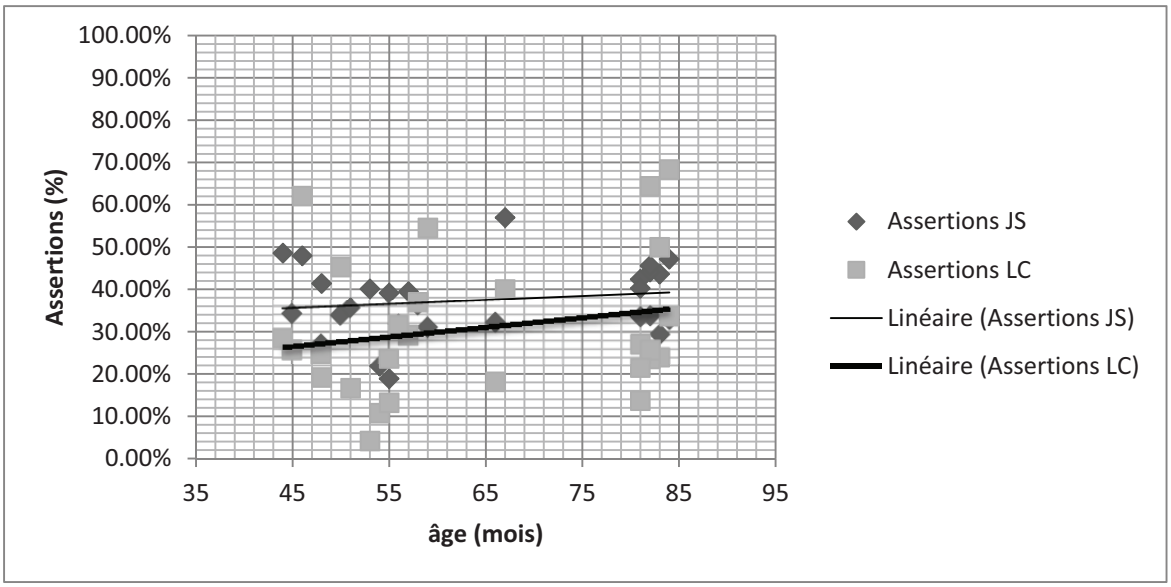
Dans le jeu symbolique, les enfants de 4 ans font 27.80% de réponses alors que les enfants de 5 ans 33.92%, les enfants de 6 ans 33.39% et les enfants de 7 ans 26.35%. Par contre dans l'activité de lecture conjointe les écarts entre les groupes d'âge sont plus importants (54.77% pour les enfants de 4 ans, 53.78% pour les enfants de 5 ans, 48.73% pour les enfants de 6 ans et 38.33% pour les enfants de 7 ans). Cependant ces différences ne sont pas significatives.

Ces résultats pourraient donc indiquer que les enfants plus âgés présentent une participation plus autonome que les enfants plus jeunes.

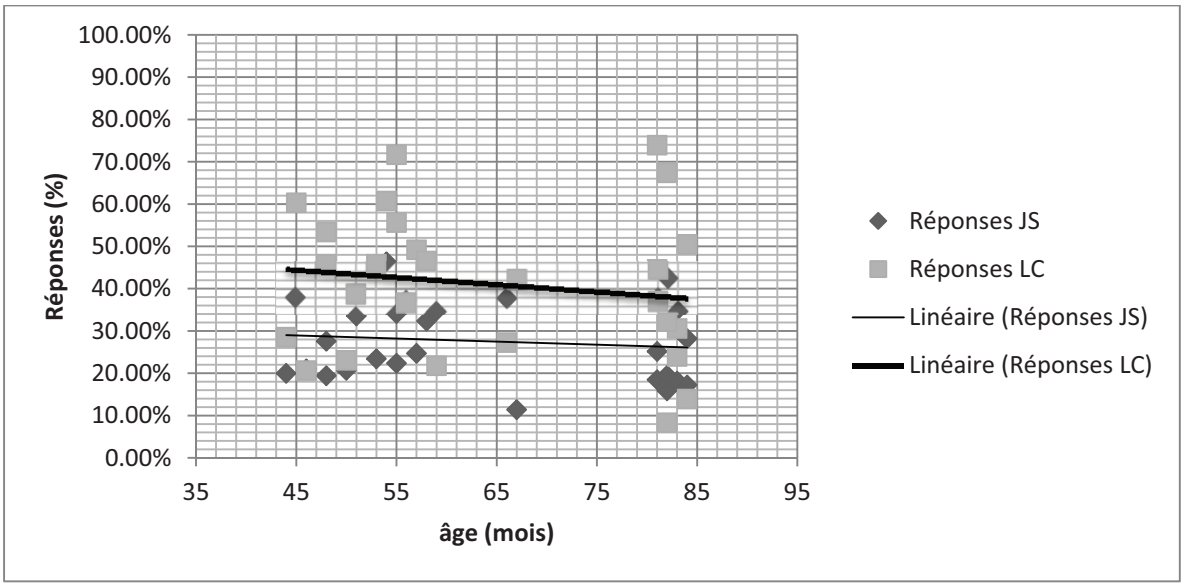
[83] Âge en mois (Est. = 0.0360 ; SE= 0.0071 ; z = 5.084***).

Nous pouvons nous demander si, comme pour le corpus francophone, l'**âge** des enfants influence le type d'interventions produites par le corpus **italophone**. Comme nous l'avons fait pour le corpus francophone nous avons choisi d'analyser les assertions et les réponses.

Bien que les Graphiques 18 et 19 montrent une légère augmentation du taux d'assertions en fonction de l'âge des enfants et une légère diminution du taux de réponses, l'impact de l'âge n'est pas significatif pour le corpus italophone.



Graphique 18 : Taux d'assertions des enfants en fonction de leur âge (en mois, Corpus italophone)



Graphique 19 : Taux de réponses des enfants en fonction de leur âge (en mois, Corpus italophone)

En particulier, nous n'observons aucune différence significative entre le groupe des enfants de 7 ans et les autres groupes. Nous pouvons imaginer que cette absence de significativité soit due à une importante variation interindividuelle ainsi qu'au nombre réduit d'enfants observés dans le corpus italophone qui pourrait ne pas être suffisant pour dégager des tendances claires.

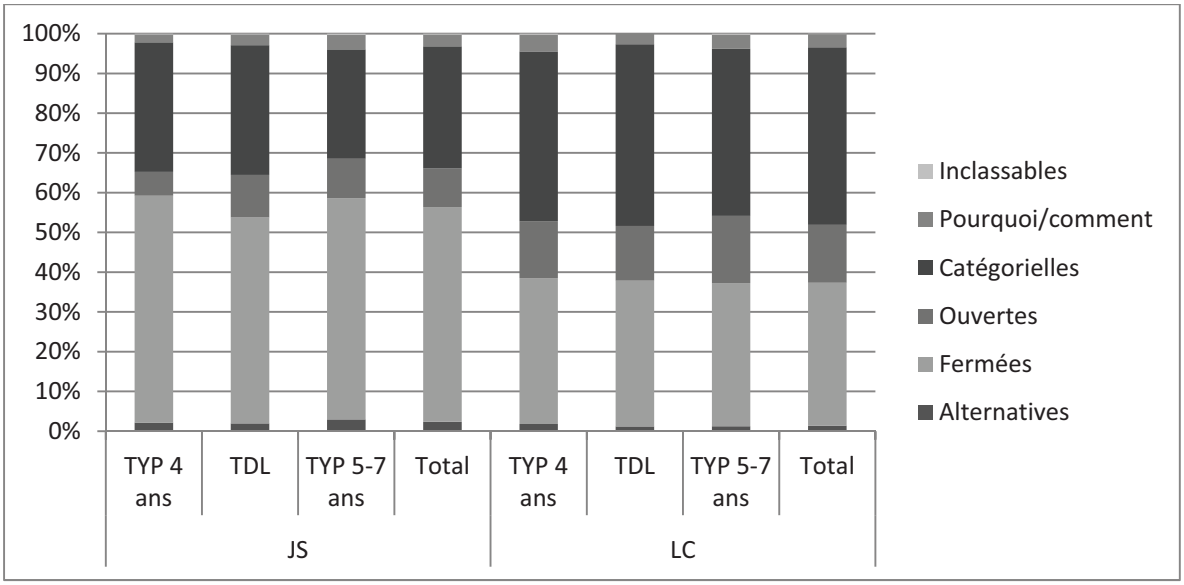
Synthèse de la section

Nous avons donc vu que l'activité en cours influence de manière importante le type d'interventions et que les mères et les enfants ne participent pas de la même manière. Il est important de rappeler que les trois groupes de mères et d'enfants présentent des profils similaires au niveau des types d'interventions. Alors que, comme nous venons de le voir, pour les enfants francophones l'âge semble également jouer un rôle sur le taux d'assertions dans la LC.

8.3 Types de questions des mères

Nous avons repéré cinq types de questions des mères : les questions fermées, alternatives, partielles catégorielles, ouvertes ainsi que les questions en *pourquoi* et en *comment*.

Le Graphique 20 présente la distribution des types de questions chez les mères **francophones** en fonction de l'activité et du groupe de mères.



Graphique 20 Distribution du type de questions des mères en fonction de l'activité et du groupe de mères (Corpus francophone)

Nous avons observé chez les mères francophones l'ordre décroissant suivant : questions fermées 46.86%, questions partielles catégorielles 36.29%, questions ouvertes 11.61%, questions en pourquoi et comment (3.08%), questions alternatives (1.98%) et des questions inclassables (0.19%). Deux types de questions sont largement dominants : les questions fermées et les questions partielles catégorielles.

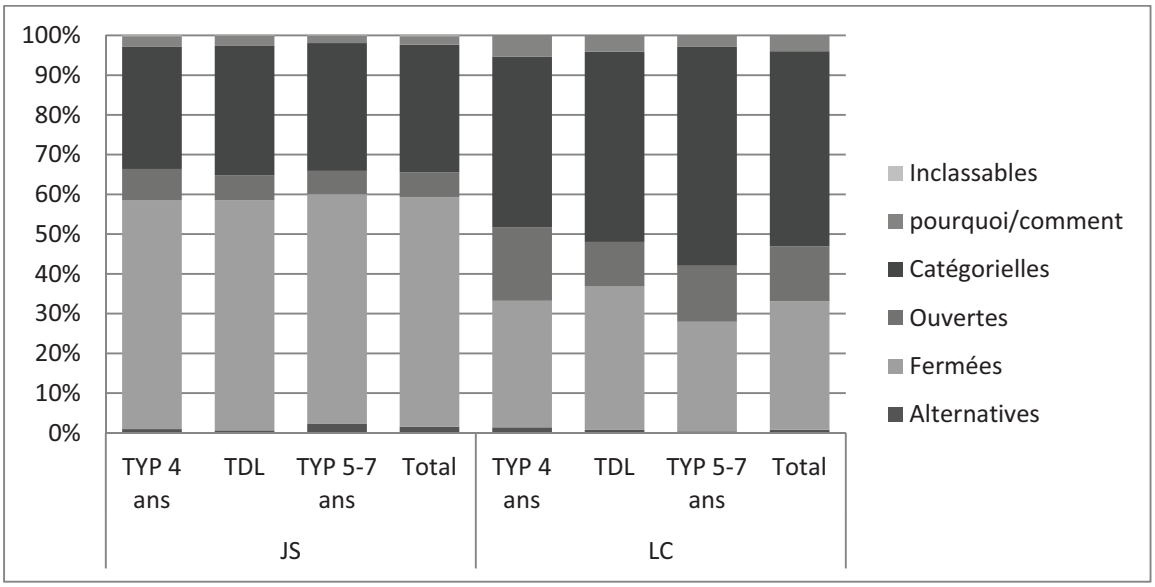
Le taux d'utilisation de ces types de questions est fortement influencé par l'**activité** en cours. En effet, dans la lecture conjointe, les mères produisent les 44.68% de questions catégorielles, 35.95% de fermées et 14% de questions ouvertes. Au contraire, dans le jeu symbolique, les questions fermées (54.00%) dépassent les questions catégorielles (30.78% et les questions ouvertes (9.68%) Ainsi les questions catégorielles et les questions ouvertes sont produites davantage (dans les deux cas : $p<0.001$[84]) dans l'activité de LC alors que les questions fermées sont significativement ($p<0.001$[85]) plus présentes dans le JS.

[84] Questions ouvertes, activité (Est.=-0.7194 ; SE= 0.0440 ; z = -16.319***) ; questions catégorielles, activité (Est.=-5720 ; SE= 0.0583 ; z= -9.811***).
[85] Activité (Est. =0.7426 ; SE= 0.0577 ; z = 12.860***).

Aucune différence n'est significative entre les trois groupes de mères (ni en fonction de l'âge de leurs enfants) concernant le type de question qu'elles posent à leur enfant.

Les questions alternatives ainsi que les questions partielles en *pourquoi/comment*, qui constituent donc une bonne partie des demandes d'explications et de justifications explicites, sont des catégories marginales dans les deux activités analysées (respectivement 2.93% dans le JS et 3.30% dans la LC).

Le Graphique 21 présente la distribution des types de questions pour les mères **italophones** en fonction de l'activité et du groupe de mère.



Graphique 21 Distribution du type de questions des mères en fonction de l'activité et du groupe de mères (Corpus italophone)

Les mères italophones produisent : 48.02% de questions fermées, 38.62% de questions catégorielles, 9.15% de questions ouvertes, 2.85% de questions en *pourquoi/comment*, 1.25 % de questions alternatives et 0.11% de questions inclassables. Ainsi, comme les mères francophones, les mères italophones posent à leurs enfants principalement deux types de questions: les questions partielles catégorielles et les questions fermées.

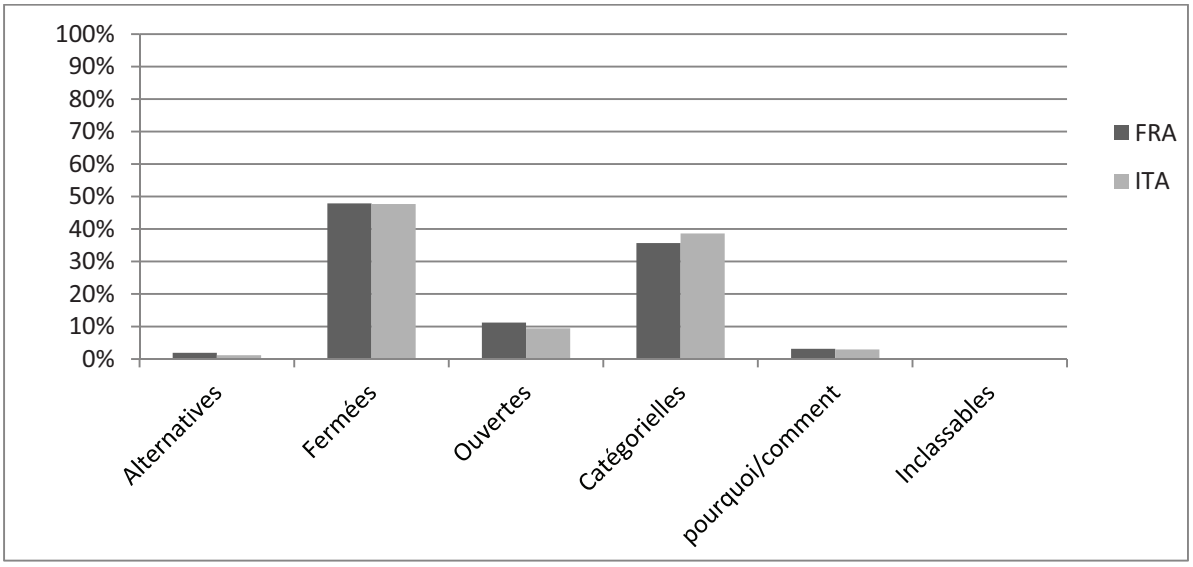
Dans le JS les mères produisent 57.69% de question fermées, 32.15% de questions catégorielles et 5.84% de questions ouvertes.

Dans la LC celles-ci produisent 49.08% de questions catégorielles, 32.32% de questions fermées et 13.85% de questions ouvertes.

Les questions catégorielles et ouvertes sont significativement (dans le deux cas : $p<0.001$[86]) employées davantage dans la LC alors que les questions fermées le sont ($p<0.001$[87]) dans le JS.

Aucune différence significative n'a été observée par rapport aux âges ou aux types d'enfants.

Si on analyse le corpus de comparaison italien-français, nous observons que les mères des deux langues produisent des taux très similaires des différents types de questions (cf. Graphique 22).



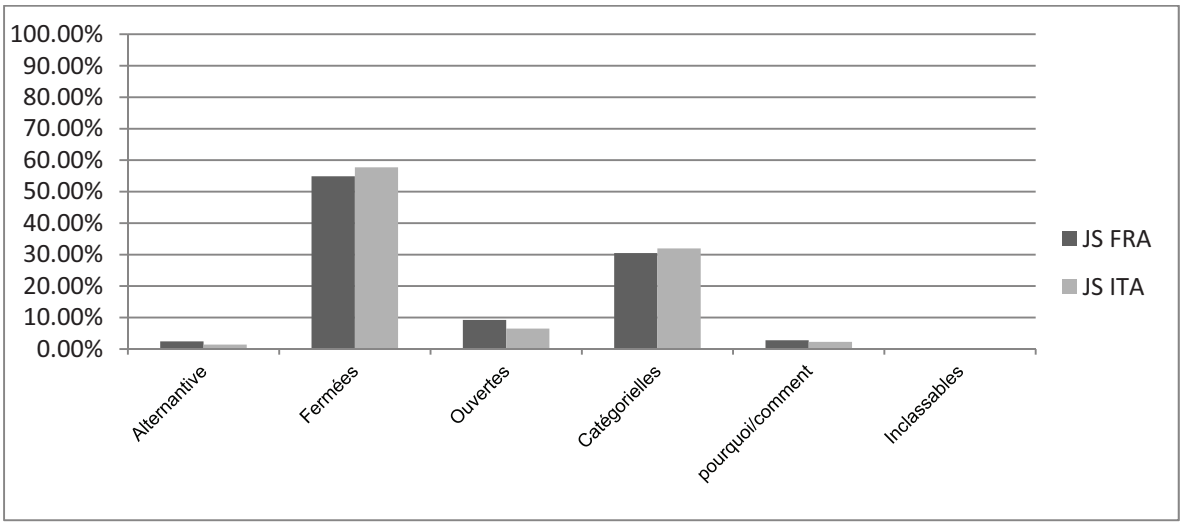
Graphique 22 Distribution du type de questions des mères en fonction de la langue (toutes activités confondues)

La seule variation observée, cela dit assez contenue, concerne les questions partielles catégorielles et les questions ouvertes. Les mères d'enfants francophones semblent utiliser légèrement plus de questions ouvertes et moins de questions partielles catégorielles que les mères d'enfants italophones, mais ces différences ne sont pas significatives.

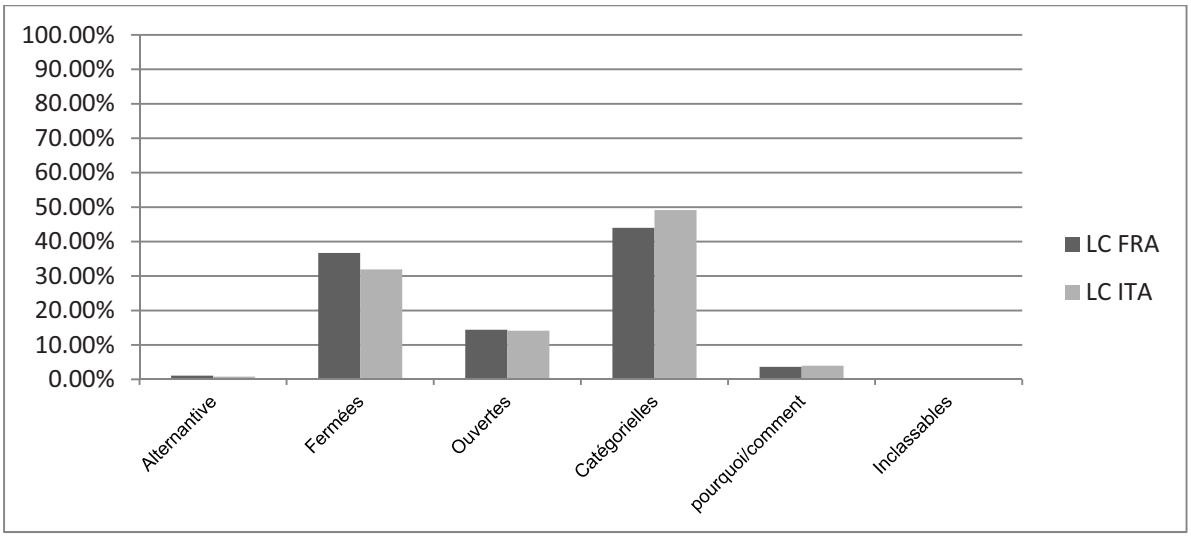
---

[86] Questions catégorielles, activité (Est. = -0.7466 ; SE= 0.07398 ; z =-10.091***) ; questions ouvertes, activité (Est. = -0.8509 ; SE= 0.1214 ; z = -7.008***).
[87] Activié (Est. = 1.1101 ; SE= 0.0758 ; z = 14.645***).

Les différences sont minimes dans le jeu symbolique (cf. Graphique 23) alors qu'elles semblent plus consistantes dans la situation de lecture conjointe (cf. Graphique 24). Cependant même avec une analyse individuelle des deux activités aucune différence significative n'a pu être mise en évidence entre mères francophones et italophones.



Graphique 23 : Distribution du type de questions des mères en fonction de la langue (JS)



Graphique 24 : Distribution du type de questions des mères en fonction de la langue (LC)

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, le rapport entre type de questions et taux de participation pour les dyades francophones et italophones va dans la même direction. En fait, pour les deux langues, nous avons vu que la différence principale est due à l'activité, les questions catégorielles étant caractéristiques de la LC et les questions fermées du JS.

Nous pouvons faire l'hypothèse que dans l'activité de jeu symbolique les mères et leurs enfants s'engagent probablement davantage dans des séquences de négociation qui se concluent par une acceptation ou un refus et qu'elle posent des demandes de permission liées à la co-construction et au développement de l'activité ainsi que des demandes de confirmation, comme nous l'avons vu à l'Exemple 30 que nous rappelons ici :

Exemple 30 Arm; 4 ;5 ; TYP-FRA ; Jeu Symbolique

mer 4 -	a	alors vas-y¡
mer 4 -	b	on joue ?
mer 4 -	c	qu'est-ce qu'on fait ?
arm 1 -	a	alors moi j(e) prends le tracteur .
mer 5 -	a	tu prends le tracteur ?
arm 2 -	a	oui .

Par contre dans la LC, les mères essayent de faire participer leurs enfants à l'aide notamment de demandes de dénomination (questions catégorielles) comme dans l'Exemple 35.

Exemple 35 Arn, TYP-FRA, 7 ans, Lecture Conjointe

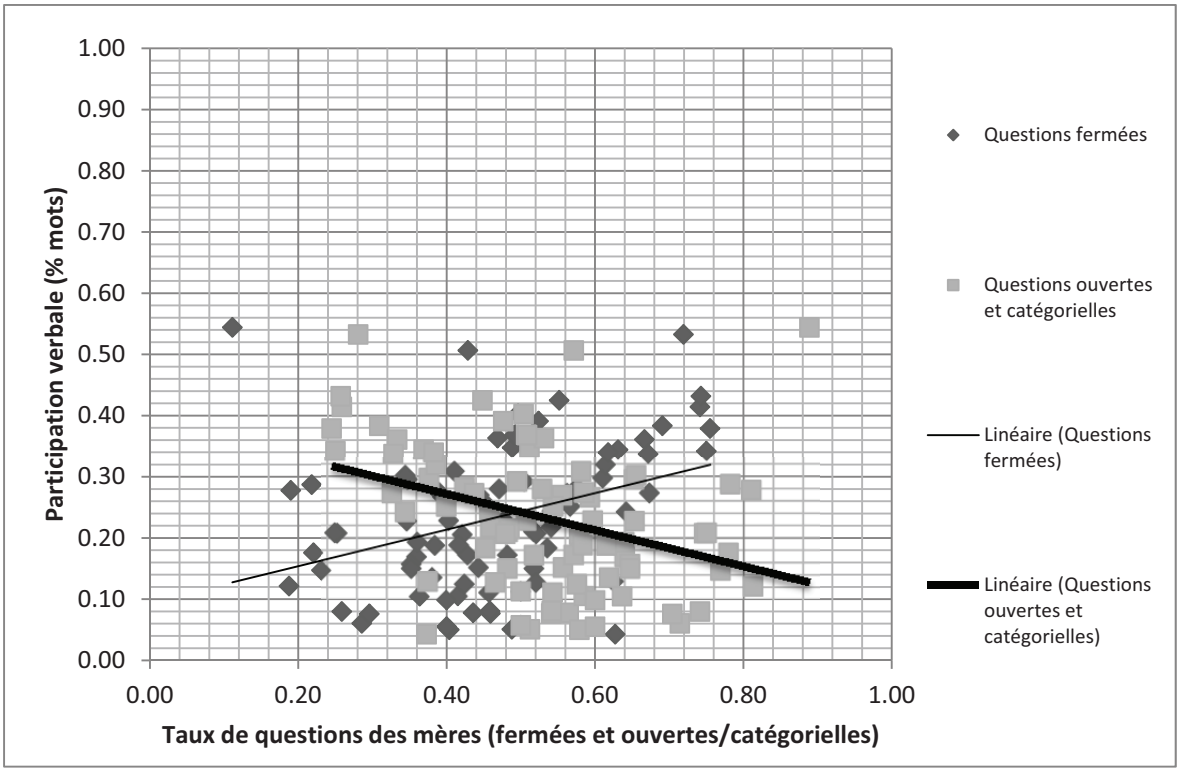
Mer 7 -	a	((tourne une page en avant et en arrière))
Mer 7 -	b	i(l) voit passer une première voiture.
Mer 7 -	c	((tourne une page))
Mer 7 -	d	i(l) voit passer un quoi ? c'est quoi ? =((en pointant))
Arn 8 -	a	((regarde l'image mais ne répond pas))
Mer 8 -	a	((regarde Arnaud))
Arn 9 -	a	un char.
Mer 9 -	a	un char ((s'esclaffe)) avec un ch(e)val
Mer 9 -	b	((tourne la page))

Dans cet exemple la mère (Mer 7 b), après avoir tourné en avant et en arrière une page, décrit ce que fait Monsieur Cochon (i(l) voit passer une première voiture). Ensuite, elle tourne une nouvelle page et elle commence à décrire ce que fait Monsieur Cochon, mais cette fois elle demande à son enfant de contribuer à cette description, qui commence comme la précédente, avec une question catégorielle : « (i(l) voit passer un quoi ? c'est quoi ? =((en pointant)) ».

Dans l'activité de lecture conjointe, il y aurait également moins de demandes de confirmation et moins de négociations possibles.

Comme nous l'avons vu dans la première section de ce chapitre, les deux activités se différencient sur le plan de la participation verbale des enfants. Nous pouvons donc nous demander quelle est la relation entre ces deux résultats, compte tenu d'une assez grande variation individuelle. Nous pouvons ainsi nous demander de quelle manière les questions des mères sont en relation avec la participation des enfants.

Le Graphique 25 montre la relation entre ces deux analyses pour le corpus **francophone**.

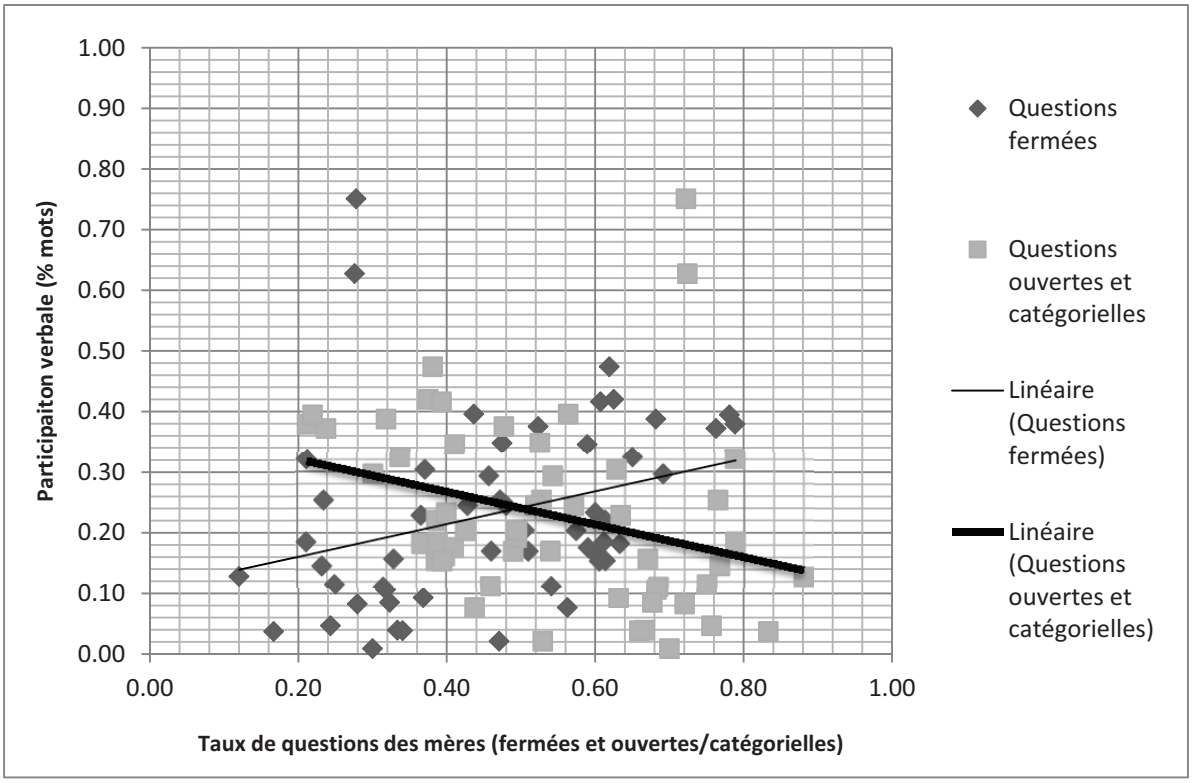


Graphique 25 Taux de questions catéorielles/ouvertes et de questions fermées des mères en fonction de la participation en nombre de mots de l'enfant (%, Corpus francophone)

Pour le corpus francophone, une analyse de corrélation montre que les enfants (tous types d'enfants et toutes activités confondues) qui ont une participation plus élevée sont également les enfants qui reçoivent proportionnellement plus de questions fermées (Spearman's rho : 0.390, $p<0.001$) tandis que les enfants qui participent le moins reçoivent le plus de questions catégorielles ou ouvertes

(Spearman's rho : -0.382, p<0.001corrélation). Grosjean & Dommergues (2001) indiquent que des valeurs du rho de Spearman autour de 0,3 ou 0, 4 montrent l'existence d'une corrélation, même si elle est faible. Ainsi, ce résultat reflète bien une assez grande dispersion individuelle. En particulier nous observons des données très mélangées pour les taux moyens alors que cette tendance semble être, bien que des cas « aberrants» existent, plus marquée sur les bords.

Chez les dyades **italophones** nous retrouvons une configuration similaire (cf. Graphique 26).



Graphique 26 Taux de questions catéorielles/ouvertes et de questions fermées des mères en fonction de la participation en nombre de mots de l'enfant (%, Corpus italophone)

Nous observons une corrélation négative (Spearman's rho : -0.444, p<0.001) entre le taux de questions partielles catégorielles, les questions en *pourquoi* et en *comment* ainsi que les questions ouverts et le taux de participation des enfants en termes de mots. Ce qui veut dire qu'à des taux élevés de ces questions correspondent des participations faibles des enfants. À l'inverse, nous observons une corrélation positive entre le taux de questions fermées et le taux de participation verbale des enfants Spearman's rho : 0.443, p<0.01), donc plus les

enfants participent, plus leurs mères posent des questions fermées. Mais comme dans le cas des dyades francophones, il est nécessaire de préciser que les *coefficients* de corrélation ne sont pas très élevés et donc, que la dispersion des résultats est importante.

Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que lorsque les enfants ne participent pas ou peu les mères cherchent à les faire participer avec des questions ouvertes ou catégorielles. Cependant, une corrélation n'est pas un indice de causalité, nous ne pouvons donc pas en être certains. Par ailleurs, les questions catégorielles n'impliquent pas forcement une production de l'enfant articulée en plusieurs mots. Comme nous l'avons vu à l'Exemple 32 (que nous rappelons ci-dessous), les enfants peuvent répondre de manière minimale à une question catégorielle.

Exemple 32 Luc 4 ;6 ; TDL-FRA ; Jeu Symbolique

mer 96 -	a	ouais mais c'est quoi ?
luc 97 -	a	{xxx}.
mer 97 -	a	ce sont les + =
mer 97 -	b	((manipule des objets dans l'enclos))
luc 98 -	a	[zanimo].

A l'inverse, les questions fermées n'impliquent pas forcement uniquement une réponse minimale de l'enfant (*oui* ou *non*), bien que cela semble être le cas majoritaire, mais elles peuvent également être le déclencheur d'une production plus articulée (cf.Exemple 36).

Exemple 36 Man, TYP-FRA ; 7 ;3 ; Jeu Symbolique

Mer 39 -	a	je le mets là d'accord? = ((cherche à placer le lit pendant 6 sec)) .
Man 38 -	a	non pas devant les escaliers!

Dans cet exemple la mère de Man (Mer 39) demande avec une question fermée à sa fille si elle est d'accord de placer le lit d'un endroit précis et Man 38 s'oppose avec une production plus complexe qu'un seul *non*.

Synthèse de la section

Dans les deux langues, le type de question des mères semble être influencé principalement par l'activité en cours et par le taux de participation de leurs enfants.

Synthèse du chapitre

L'objectif de ce chapitre était de présenter le cadre interactionnel dans lequel se situent les conduites explicatives et justificatives (que nous allons aborder dans les deux prochains chapitres). Ainsi nous avons vu que les mères prennent davantage en charge les activités que leurs enfants, mais que ces derniers semblent davantage autonomes dans le JS que dans la LC. Les trois groupes de mères semblent présenter des profils très similaires. Les trois groupes d'enfants semblent également présenter des profils globalement similaires mais dans le corpus francophone uniquement, les enfants avec TDL participent moins en termes de mots que leurs pairs d'âge. L'âge des enfants a une influence sur le taux de participation (et en particulier en ce qui concerne les enfants de 7 ans) et une influence sur le type d'interventions mais uniquement pour les taux d'assertions et uniquement dans la LC. Finalement, si les dyades francophones et italophones présentent des profils globalement comparables, les dyades italophones semblent être davantage assertives que les dyades francophones.

9 Méthode et catégories d'analyse : explications et justifications

Nous avons choisi de mener notre étude sur les explications et les justifications en utilisant une méthodologie par codage parce que nous convenons avec Callanan *et al.* (1995) que l'analyse des explications nécessite une observation systématique.

En nous inspirant des travaux de Veneziano et d'autres chercheurs nous allons adopter un point de vue interactionnel et fonctionnel de l'explication (cf. par exemple: Veneziano & Sinclair, 1995; Veneziano & Hudelot, 2002; Hudelot, 2008; Salazar Orvig, 2008), comme nous l'avons évoqué au chapitre 3.

Cependant, le terme *explication* est fortement polysémique. Il faut donc choisir les explications (et les justifications) à étudier ainsi que la façon de délimiter les frontières de notre objet d'analyse.

En nous inspirant particulièrement des travaux de Donaldson (1986), Barbieri *et al.* (1989), Veneziano et Hudelot (2002), et de Colletta (2004), nous nous sommes concentrés sur les conduites explicatives et les justificatives (CEJ par la suite) qui répondent à la question *pourquoi*. Nous avons fait ce choix en fonction de leur importance dans la littérature sur la thématique et compte tenu de notre problématique et de nos questions de recherche.

Nous n'analyserons donc pas dans ce travail les explications procédurales qui répondent à la question « comment faire ? » (Donaldson, 1986 ; Colletta, 2004 ; Simon, 2009) qui sont de l'ordre du mode d'emploi, de la description d'étapes d'un processus (« je t'explique comment faire quelque chose ») ni les explicitations.

Comme nous l'avons déjà exposé au chapitre 3, nous considérons les conduites d'explication et de justification comme un phénomène interactionnel dans lequel nous pouvons identifier un *explanandum* (c'est-à-dire la présence d'un événement/action qu'il faut expliquer à son interlocuteur qui s'interroge ou qui est censé avoir besoin de cette explication) et un *explanans* (c'est-à-dire la cause, la raison ou la justification de cet événement/action). Nous considérons qu'une

conduite explicative-justificative se situe toujours dans une interaction sociale qui à son tour s'insère dans un contexte socio-historique et dialogique donné.

Nos critères d'identification sont essentiellement basés sur la relation sémantique entre deux propositions. Nous considérons que si la présence d'un connecteur causal, final ou d'autres formes de marquage peuvent aider dans l'identification de ces conduites, sa simple présence n'est pas un critère suffisant ni nécessaire. En plus de cette relation entre *explanandum* et *explanans,* pour identifier une *CEJ* nous considérons que:

> « l'*explanandum* doit être au point de départ de la CEJ [et que cette] relation doit aller de l'*explanandum* à l'*explanans*, même si du point de vue énonciatif, l'explanandum peut être énoncé avant l'explanans, peut être exprimé non verbalement en même temps que l'explanans, ou encore être implicite dans la verbalisation de celui-ci. La direction du mouvement explicatif/justificatif prend toute son importance si on considère qu'elle est l'inverse de celle du mouvement déductif où ce qui fonctionne comme explanans dans la CEJ apparaît parmi les prémisses, et ce qui fonctionne comme explanandum constitue la conclusion » (Veneziano & Hudelot, 2005 : p.222)

Dans cette recherche nous considérons, toujours comme dans les travaux de Veneziano, que l'*explanans* doit être au moins en partie verbalisé alors que, comme le disent Veneziano et Hudelot (2002), l'*explanandum* peut être non-verbal ou rester implicite et être inférable dans le contexte de communication.

Nous pouvons chercher à schématiser comme suit (Figure 2) cette conduite:

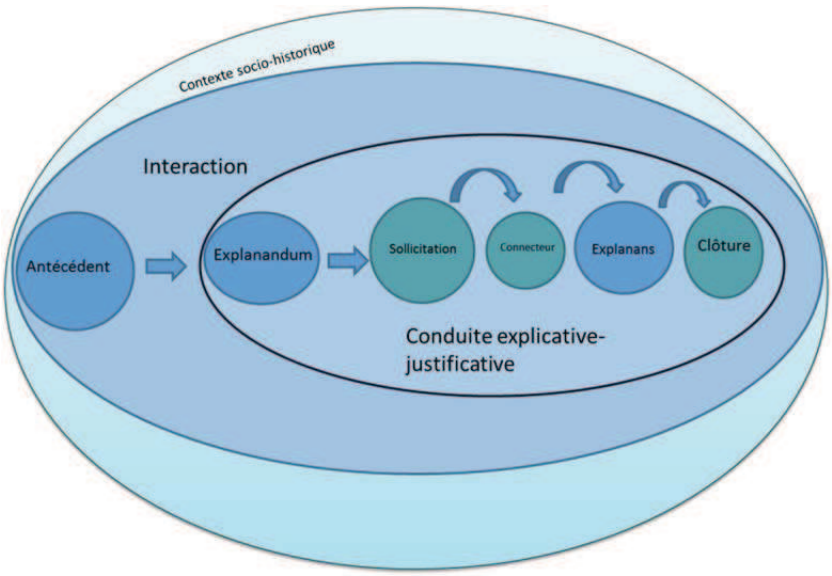


Figure 2: Schématisation d'une conduite explicative-justificative

Il faut donc pouvoir identifier dans un contexte donné deux éléments obligatoires (en bleu) : un *explandum* et *explanans.* Ces éléments, comme nous l'avons vu au chapitre 3, peuvent être accompagnés par des éléments facultatifs (en vert) : une sollicitation, un connecteur et une clôture.

Ces éléments sont clairement observables dans la conduite explicative présentée dans l'Exemple 37[88].

Exemple 37 : Eva, Enfant TYP-FRA, 4; 9 ans, Lecture

Mer71-	mais elle e- elle est elle va où sa tente ? elle ? = ((montre avec le doigt la tente))
Eva59-	v- elle va euh:
Mer72-	*elle s'envole* .
Eva60 –	*elle s'envole* .
Mer73 -	((acquiesce)) à cause de quoi elle s'envole la tente ? = ((regarde sa fille))
Eva61 -	**à cause du vent** .
Mer74 -	ouais

Suite à l'hésitation de l'enfant en *Eva59* en réaction à une question factuelle, la mère propose une première prédication à propos de la tente, « elle s'envole », que l'enfant reprend en *Eva60* et qui sera *l'explanandum* (il faudra expliquer pourquoi la tente s'envole). La mère en *Mer73* produit une demande explicite d'explication (rendant manifeste ce qui doit être expliqué), à laquelle l'enfant répond en *Eva61* (*l'explanans*: à cause du vent). Cette conduite se conclut avec une intervention de clôture de la mère (en *Mer74*) qui valide et accepte l'explication de l'enfant.

Nous pouvons donc appliquer le schéma que nous avons présenté plus haut à cet exemple (cf. Figure 3).

[88] Nous allons emprunter, pour la suite de ce travail, à Goetz et Shatz (1999) et à Kyratzis et al. (2010) le système de présentation/notation des explications/justifications qui sont au centre d'un exemple : les *explananda* seront présentés en italique tandis que les **explanantia** en gras.

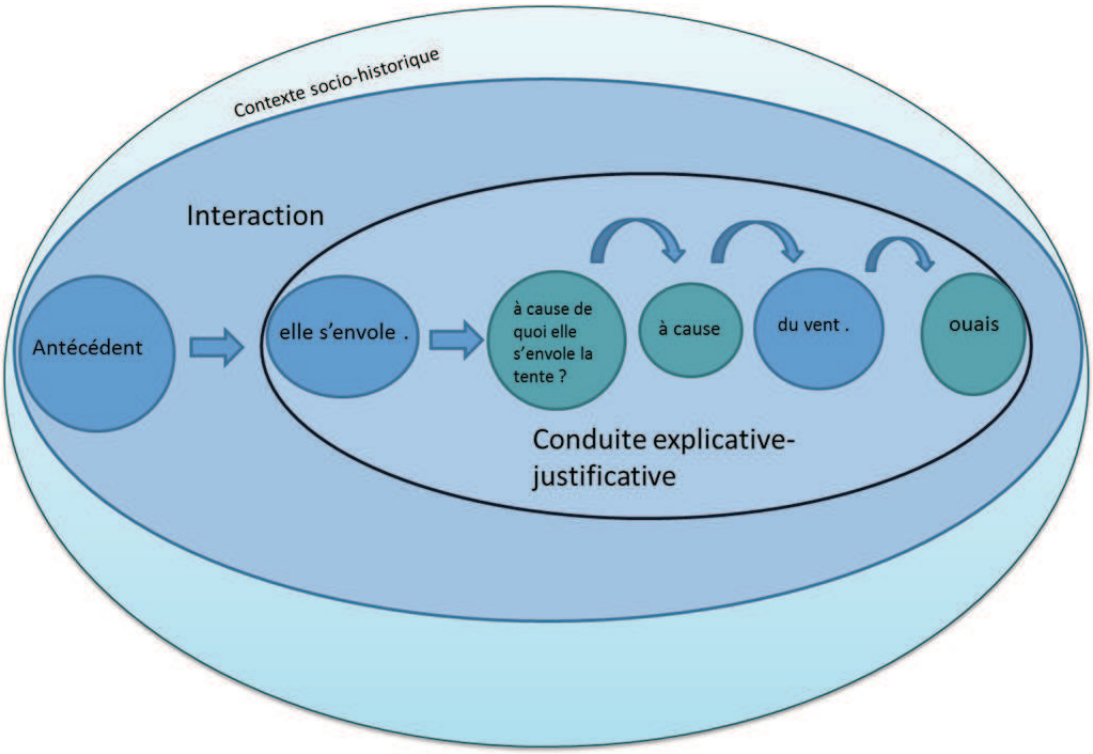


Figure 3 Schématisation de l'Exemple 33

Dans l'exemple que nous venons de présenter, tous les éléments (obligatoires et facultatifs) sont réalisés et la relation entre *expalandum* et *explanans* est de type *pourquoi*.

Puisque le critère sémantique implique une large partie d'interprétation de la part du chercheur, nous allons dans cette section préciser ce qui a été considéré comme une CEJ dans les deux activités analysées. Nous allons commencer par la présentation des cas qui nous semblent clairs pour passer ensuite à la discussion de cas plus problématiques. Nous allons conclure cette section avec une synthèse des cas retenus et exclus.

Nous allons commencer dans cette exposition avec les cas qui présentent un ordre d'énonciation *explanandum – explanans,* donc un ordre *rectroactif* et nous aborderons dans un deuxième temps les cas qui présentent un ordre d'énonciation *explanans-explanandum,* donc un ordre *proactif.*

Nous avons inclus les conduites à valeur causale dans les CEJ, l'*explanans* fourni la cause qui explique l'*explanandum* (comme nous l'avons vu à l'Exemple 37),

ainsi que les conduites à valeur téléologique/finale, l'*explanans* exprimant le but, la finalité de l'*explanandum* (cf. Exemple 38).

Exemple 38 : Hen, Enfant TYP-FRA, 6 ;3, Lecture Conjointe

Hen 15 - et sa tente ((tout doucement)) elle s'envole :: !*
Mer 16 - alors là dis donc ça va être difficile ::
Mer 16 - ((tourne la page))
Hen 16 - donc *i(l) grimpe sur un arbr(e)* **pour aller la CHERcher ::** .
Mer 17 - ouais .

Hen 16 décrit l'action accomplie par Monsieur Cochon en affirmant qu'il grimpe sur un arbre et attribue ensuite une volonté à ce personnage, ce qui lui permet de donner une raison (une finalité, « pour aller la CHERcher ») à l'action du protagoniste de l'histoire.

Nous avons inclus dans les CEJ les justifications des états (être triste, fatigué, etc.) mais également les explications des caractérisations d'un personnage, qui se présentent sous la forme « *être* + *adjectif* » (notamment dangereux, joli, gentil, dommage, bizarre, spécial, etc.). Par contre nous avons retenu ces cas seulement si ce qui suit la caractérisation n'est pas la simple reformulation ou l'explicitation de l'adjectif (cf. Exemple 39).

Exemple 39 : Bru2, Enfant TDL-FRA, 5 ;8, Lecture Conjointe

Mer 12 - *c'est pas très gentil* . **# i s(e) sont pas arrêtés** . papa cochon il a d(e)mandé qu'i s'arrêtent pis i s(e) sont pas arrêtés .

La mère de B2 fait un commentaire évaluatif (« c'est pas très gentil ») dans Mer 12 (Exemple 39). Ce commentaire se réfère au fait que les cochons qui passent en voiture n'ont pas accepté la demande de Monsieur Cochon qui voulait monter dans la voiture. Nous avons inclus dans les CEJ ces cas de figure parce que le locuteur (dans notre exemple la mère) n'explicite pas ce que la caractérisation (dans l'exemple « être gentil ») signifie dans l'absolu mais il explique à son interlocuteur pourquoi il caractérise de cette manière le SN (dans l'exemple la mère explique qu'ils ne sont pas gentils parce qu'ils ne se sont pas arrêtés).

Nous avons également inclus dans les CEJ des explications et des justifications d'ordres, de questions et de refus.

En effet, suite à une intervention qui sollicite une implication forte de l'interlocuteur, le locuteur peut justifier son action langagière afin de faire comprendre à l'autre les raisons de sa demande/requête.

Exemple 40 Tom ; 5 ;10 ; T-FRA ; Jeu Symbolique

Tom 176 -	a	ouh ! = ((touche l'étage de la maison qui s'affaisse))
Mer 180 -	a	ouais!
Mer 180 -	b	*touche pas trop Tom* **pa(r)ce qu'elle risque d(e) tomber .**
Tom 177 -	a	voilà ! elle est droite . = ((lâche la maison))
Mer 181 -	a	voilà !

Dans l'Exemple 40, la mère (Mer 180) demande à son enfant de ne pas trop toucher la partie de la maison qu'il est en train de manipuler en justifiant son ordre par le fait que cette pièce ne semble pas très stable et risque de tomber. Ainsi dans cet exemple, l'*explanandum* (touche pas trop Tom) est lié à une relation sémantique de type « pourquoi » avec l'*explanans*. Ces cas de figure respectent donc nos critères d'identification.

Comme nous l'avons déjà anticipé les *explanantia* peuvent également suivre et soutenir des questions (cf. Exemple 41).

Exemple 41 Que ;5 ;6 ; TYP-FRA, Jeu Symbolique

Que 104 -	a	comme ça . = ((fait jouer les enfants au basket pendant 4 sec))
Mer 107 -	a	i saute jusque là-haut ?
Que 105 -	a	ouais . =
Que 105 -	b	((fait passer le ballon dans le panier avec le PPM))
Mer 108 -	a	i vole ?
Que 106 -	a	((le ballon tombe sur le sol de la maison)) non . i vole pas . =
Que 106 -	b	((manipule les enfants situés dans l'enclos))
Mer 109 -	a	*comment i fait ?*
Mer 109 -	b	**il est p(e)tit pour sauter jusque là . = ((pointe le panier de basket, récupère le ballon et °le dépose dans l'enclos))**°

Dans cette séquence, l'enfant (Qua 104), en jouant avec un personnage au basket, le fait sauter très haut. La mère et l'enfant discutent ensuite les raisons du

saut extraordinaire du personnage (Mer 108 et Qua 106). Comme l'enfant dit que le personnage ne vole pas, la mère lui demande d'expliquer « comment i(l) fait ? » et, pour ce qui nous intéresse dans cet exemple, elle justifie sa question en disant « il est p(e)tit pour sauter jusque là . = ((pointe le panier de basket))° ».

Il faut préciser que les requêtes peuvent être réelles et impliquer directement l'interlocuteur ou faire partie de la mise en scène de la narration ou de l'activité de jeu symbolique. Comme nous l'avons déjà vu aux chapitres 6 et 7, parfois les locuteurs donnent voix aux personnages et ceux-ci peuvent expliquer et justifier tant leurs actions que leurs injonctions. Ces cas (cf.Exemple 42) présentent les mêmes caractéristiques que l'exemple que nous venons de voir mais avec une différence dans la prise en charge énonciative. Cette différence de prise en charge énonciative n'influence cependant pas la relation entre *explanandum* et *explanans.*

Exemple 42 Raf ; 4 ;8 ; TYP-ITA ; Jeu Symbolique

Mam 168 -	e	*avete lavato le mani?*" = ((mette PPM al piano di sotto)) (vous) avez rincez les mains ? " = ((mets PPM au rez))
Raf 161 -	a	"sì." "oui."
Mam 169 -	a	"sedetevi a tavola « asseyez-(vous) à table
Mam 169 -	b	che è pronto¡" (qu)'il est prêt¡ "
Raf 162 -	a	"*anche papà*." = ((prende GPM e PPF e li porta verso il tavolo)) "*papa aussi*." = ((prend GPM et PPF e les amène vers la table))
Mam 170 -	a	"anche il papà sì." "papa aussi oui."

Dans l'Exemple 42, la mère de Raf, qui joue le rôle de la mère de la famille fictive de leur jeu symbolique, demande aux autres personnages de s'assoir à table (Mam 169 « sedetevi a tavola ») parce que le repas est prêt (Mam 169 b, « che è pronto »), en reproduisant ainsi une séquence familière réelle.

Il est important de noter que nous avons également intégré dans cette catégorie les explications ou les justifications des hypothèses ou des inférences qui

montrent le raisonnement du locuteur. Bien qu'on pourrait considérer que ces cas puissent répondre à une question glosable par « comment je sais ça ? », nous considérons que ces dernières donnent des raisons pour résoudre un *explanandum*, comme les cas de figures que nous avons exposés plus haut (cf. également Chapitre 3). Dans les exemples présentés précédemment il s'agissait d'une requête et dans ce cas une inférence ou une hypothèse). Par ailleurs, dans nos *corpora* nous avons pu constater que ces explications suivent souvent des questions formulées avec un opérateur *pourquoi*, ce qui semble confirmer notre analyse.

Exemple 43 : Erw, Enfant TDL-FRA, 6 ;3, Lecture Conjointe

mer 121 -	°((pointe les enfants))° ah : bah oui : trois . *et puis un papa* = ((pointe une image)) et *une maman cochon* . = ((pointe une image))
erw 125 -	*t'es sûre c'est un papa* ? = ((pointe une image))
mer 122 -	**bah oui pa(r)ce que r(e)garde¡ il est sur l'échelle . = ((pointe une image)) tu sais les enfants à mon idée euh:: ils montent pas sur l'échelle . hein ?**

Dans cet exemple (Exemple 43), l'enfant met explicitement en doute l'interprétation de sa mère qui propose que Monsieur Cochon soit un papa en demandant à sa mère « *t'es sûre c'est un papa* ? ». Afin de justifier son interprétation sa mère formule la raison (« il est sur l'échelle . = ((pointe une image)) tu sais les enfants à mon idée euh:: ils montent pas sur l'échelle . hein ? ») qui l'a amenée à cette interprétation et qu'elle introduit avec un *parce que*. Nous pouvons par contre paraphraser cette conduite par « je sais que c'est un papa parce qu'il est monté sur l'échelle et les enfants ne montent pas dessus ».

Dans les exemples que nous avons présentés jusqu'ici, le lien entre *explanandum* et *explanans* était souvent marqué par un connecteur. Cependant, comme nous l'avons déjà évoqué au chapitre 3 (et plus haut dans ce chapitre), nous ne considérons pas la présence d'un connecteur ou d'une autre expression causale ou finale comme un critère nécessaire pour identifier une explication ou une justification. Ainsi nous avons retenu des cas comme ceux présentés dans les Exemples 39 et 44.

Exemple 44 Sac, 4 ;12 ; T-FRA, Jeu Symbolique

Mer 73 -	a	"dedans les animaux¡ / rentrez tous dans votre petit: enclos s'il vous plaît:: ¡ hop hop hop hop hop hop hop= ((fait entrer les animaux dans le parc))/ **faut que j'aille nettoyer .** "[15]

La mère de Sac (Exemple 44), pendant qu'elle joue avec des personnages dans le jeu symbolique fait donner un ordre (fictif) au personnage qu'elle manipule aux animaux (Mer 73 « *dedans les animaux¡ / rentrez tous dans votre petit: enclos s'il vous plaît:: ¡ hop hop hop hop hop hop hop*= ((fait entrer les animaux dans le parc)) ») et elle justifie cet ordre en disant « faut que j'aille nettoyer » sans utiliser de connecteur logique. Nous incluons ces cas dans les CEJ parce que notre critère sémantique est respecté indépendamment de la présence d'un connecteur.

Nous avons également considéré comme une CEJ les relations qui sont exposées de manière proactive, c'est-à-dire que l'*explanans* est exprimé avant l'*explanandum*. Cependant, nous avons retenu ces cas de figure uniquement si les éléments sont liés par un connecteur (*parce que*, *pour*, *donc*, *c'est pour ça que*, etc.). Nous avons fait ce choix pour éviter de considérer comme des enchaînements causaux de simples enchaînements d'événements (cf. Veneziano & Hudelot, 2009).

Exemple 45 Mar ; 4 ;9 ; TYP-FRA ; Lecture Conjointe

mer 18 -	c	((tourne la page))
mer 18 -	d	oh ::: ! ((petit rire))
mar 18 -	a	((petit rire))
mer 19 -	**a**	**c'est du charbon . = ((pointe l'image))**
mar 19 -	a	ouais : .
mer 20 -	a	c'est pour ça *qu'il est tout noir* . / et maintenant il est dans le train . =

Ainsi dans l'Exemple 45, la mère de Mar explique le fait que Monsieur Cochon est tout noir (*explanandum)* par le fait que « c'est du charbon » (*explanans)*. Dans ce cas de figure donc l'*explanans* précède la formulation *explanandum* et la relation entre les deux est confirmée par « c*'est pour ça que»*.

9.1.1 A la recherche d'une frontière : cas incertains et cas exclus

L'identification d'une CEJ n'est cependant pas une opération toujours évidente. Il est donc nécessaire de présenter et discuter des cas extrêmes ou incertains. Nous tenons également à préciser ici que les cas qui pourraient être interprétés comme étant des CEJ, mais qui ne présentent pas assez d'indices (suite à une analyse cas par cas) qui peuvent confirmer la présence d'une CEJ, ont été classés dans la catégorie « **CEJ incertaines** ».

Justification des oppositions

Comme nous l'avons déjà vu plus haut, les locuteurs peuvent fournir une raison à des requêtes mais ils peuvent également donner une justification aux oppositions ou plus généralement aux actes non préférentiels (Pomerantz, 1984) mais également à des accords. Il s'agit notamment de justifications qui suivent un refus d'exécuter un ordre ou en réponse à une question fermée.

Exemple 46 : Hen, 6 ;3, Enfant TYP-FRA, Jeu symbolique

Mer 94 -	et on part au marché tous les deux maintenant ?
Hen 95 -	*nan* **c'est moi pa(r)ce que à à à à la ferme (il) y a les trucs** .
Hen 95 -	((tente de mettre un personnage dans le tracteur))
Mer 95 -	alors moi je reste donc à la ferme ? = ((en regardant ce que Henri fait))
Hen 96 -	*oui* **{paske} {parce que} § hé moi j'ai cultivé des trucs** .

Dans l'Exemple 46, la mère et l'enfant sont en train de négocier la suite de leur jeu. La mère (Mer 94) propose que les deux aillent au marché sous forme d'une question fermée mais l'enfant s'oppose à cette proposition en donnant une raison (« parce qu'à la ferme il y a les trucs »). Sa mère semble accepter son opposition puisqu'elle change de projet et elle propose donc qu'elle reste à la ferme et que l'enfant aille seul au marché. L'enfant est cette fois d'accord avec la nouvelle proposition de la mère qu'il accepte en ajoutant « parce que c'est moi j'ai cultivé des truc. ».

Comme l'a remarqué Veneziano (2001), parfois les oppositions sont justifiées par une proposition alternative[89]. Considérons les Exemples 47 et 48.

Exemple 47 Jean ; 4 ;9 ; TDL-FRA ; Jeu Symbolique

mer 209 -	b	ça c'est pour les parents : . si si si si ::
mer 209 -	c	((tente de prendre la glace))
jea 208 -	a	((repousse légèrement sa mère pour qu'elle ne puisse pas prendre la glace)) *bah : non* : **(c')est pou(r) nous :** ((pose la glace dans la chambre des enfants)) / **(c')est pou(r) moi :** .

Exemple 48 Jean ; 4 ;9 ; TDL-FRA ; Jeu Symbolique

mer 22 -	a	ouais bah peut être que tu pourrais le mettre devant . //
mer 22 -	b	puisqu'on va pas le mettre avec les animaux . =
mer 22 -	c	((a un objet dans les mains puis le lâche à côté de l'enclos))
jea 22 -	d	*non* **le met là** : . = ((en posant la chaise longue))

Dans l'Exemple 47, la mère (Mer 209) dit que la glace (l'armoire avec un miroir) est pour les parents. Jea 208 s'oppose à cette proposition (« bah non ») et propose un emplacement alternatif (« (c')est pou(r) nous : / (c')est pou(r) moi » tout en posant l'objet dans l'endroit qui avait été désigné comme étant la chambre des enfants). Nous pouvons considérer que l'enfant justifie son opposition en proposant une interprétation alternative à la proposition de la mère. Nous pourrions ainsi gloser l'intervention par « je ne suis pas d'accord avec toi parce que l'objet est pour les enfants »).

Dans l'Exemple 48, Jea 22 s'oppose à la proposition (justifiée) de sa mère de mettre la chaise longue devant la maison tout en proposant un nouvel emplacement (« non le met là »). Dans ce cas, comme dans le précédent, nous pouvons ainsi dire que l'enfant ne s'oppose pas simplement aux propos de la mère mais qu'il fournit une alternative.

[89] L'exemple fourni est le suivant: "The mother places a doll (mother figure) in a toy chair. The child protests her action by saying *non # là le papa*" (p. 120)

Ainsi nous avons inclus ces cas dans les CEJ, bien que ces cas impliquent une interprétation assez forte de la part du chercheur et pourraient être considérés comme des cas extrêmes.

La conséquence comme explanans

Le premier cas que nous allons discuter est celui de éléments qui sont reliés par des connecteurs de type *comme ça* ou *sinon* (*così* et *se no* en italien). Ces cas pourraient en effet exposer uniquement une conséquence négative (*sinon*) ou positive ou finale (*comme ça*) sans pour autant répondre à nos critères d'inclusion.

Nous allons commencer par le cas de *sinon*. Certains cas sont clairs et ont donc été inclus dans nos CEJ. Il s'agit des conséquences négatives qui se combinent avec un *parce que.*

Exemple 49 Art ; 7 ;4 ; TDL-FRA ; Lecture Conjointe

Mer 72 -	b	alors du coup regarde il s'en va en courant parce que sinon ça risque d'aller mal pour lui. = ((pointage))

Exemple 50 Cla ; 4 ;2 ; TYP-ITA ; Lecture Conjointe

MAM 68-	d	e guarda che lo fanno scappare = ((indica il maiale che scappa)) perché se no lo picchiano poverino . / et regarde (qu)'ils le font fuire = ((pointe le cochon qui s'échappe)) parce que sinon (ils) le frappent le pauvre. /

Dans les Exemples 49 et 50, les mères d'Art et de Cla exposent la même séquence du livre : Monsieur Cochon est obligé de s'enfuir à cause de l'arrivée du vrai pianiste furieux. Si les deux mères introduisent la description initiale avec un angle différent (pour la mère d'Art c'est le cochon qui s'en va tandis que pour la mère de Cla ce sont les autres cochons qui l'ont fait fuir) elles expliquent cet évènement par la même conséquence (« ça risque d'aller mal pour lui » et « lo picchiavano poverino », trad. : « ils allaient le frapper le pauvre ») et les deux mères introduisent cette conséquence par le connecteur *parce que* suivi par un *sinon*. Ces deux cas de figures présentent les mêmes caractéristiques que les cas que nous avons présentés plus haut (cf. Exemple 38), c'est-à-dire que les

locuteurs fournissent la raison qui explique le comportement du personnage de l'histoire. Nous les avons donc inclus dans les CEJ.

Exemple 51 Gae ; 6 ;9 ; TYP-FRA ; Lecture Conjointe

Gae41	a	*alors c'était pas son papa* °**sinon il aurait dit°[1] "laisse-le entre :r[2]".**

Dans l'Exemple 51, Gae41 fait référence à une discussion avec sa mère qui a eu lieu plusieurs tours de parole auparavant qui portait sur le fait que la personne dans la voiture soit ou pas le papa de Monsieur Cochon. Nous avons considéré dans ce cas que « sinon il aurait dit°[1] "*laisse-le entre :r[2]*" est un *explanans* qui permet de soutenir l'hypothèse « alors c'était pas son papa » et de résoudre de cette manière la discussion sur le statut du personnage dans la voiture. Notre critère sémantique semble ainsi être respecté.

Exemple 52 Jer ; 5 ;11 ; TDL-FRA ; Lecture Conjointe

Mer 98 -	a	*non* ((appuie sur la page qu'il veut tourner))
Mer 98 -	b	**sinon c'est moi je prends le livre quand tu °triches = ((pointe l'index vers le visage de Jér))**

De la même manière, dans l'Exemple 52, la mère appuie son opposition par une conséquence.

Notre analyse est confortée par Venziano et Hudelot (2002) qui considèrent comme des *explanantia* les conséquences négatives[90].

Si nous considérons que les conséquences négatives peuvent être des *explanantia*, nous pouvons imaginer que les conséquences positives ou finales peuvent avoir un fonctionnement similaire.

[90] L'exemple fourni à la page 229 est le suivant : « "il est déjà assez cassé comme ça / sinon après les petits y peuvent plus remonter dessus", en essayant d'empêcher l'enfant de continuer à casser un escalier-jouet ».

Exemple 53 Mar ; 5 ;7 ; TDL-ITA ; Jeu Symbolique

MAM 62 -	a	dai che c'è [4] la fattoria a:nche. allez (qu)'il y a même la ferme .
MAM 62 -	b	*vieni un po' indietro¡* *recule un peu¡*
MAM 62 -	c	**che così guardiamo tutto.** **(que) comme ça on regarde tout.**

Dans l'Exemple 53, la mère de Mar, après avoir demandé à sa fille de se déplacer, justifie son ordre par une conséquence finale (« guardiamo tutto . », trad. : « on regarde tout ») qu'elle introduit par un *che così*. La relation sémantique nécessaire pour identifier une CEJ étant présente, nous avons donc inclus ces cas. Dans cet exemple, notre analyse est également supportée par le fait que le locuteur formule un *che* qui, en italien, a une fontion causale suite à certains ordres (en particulier des ordres de type *viens¡, attends¡*).

Il est également important de discuter des cas qui se présentent sans un *parce que (perché ou che* en italien), comme nous l'avons fait pour les conséquences négatives.

Exemple 54 Arm ; 4 ;5 ; TYP-FRA ; Jeu Symbolique

mer 190 -	a	elle dort là :: .
arm 186 -	a	mais pa(r)ce que ::
arm 186 -	b	ah non maman *c'est mieux que tu montes le bébé* là **comme ça il sera protégé .** = ((range le bébé côté mur))

Exemple 55 : Qas, Enfant TYP -FRA, 4 ;3, Jeu Symbolique

qas 127 -	°((déplace la table face au fauteuil))°
mer 125 -	°ah d'accord .°
qas 128 -	{après} comme ça ils doivent pas se lever .

Dans l'Exemple 54, l'enfant (Arm 186) propose une alternative à la proposition de la mère qui dit que le bébé peut dormir où elle l'a posé en disant « ah non maman c'est mieux que tu montes le bébé là » et en ajoutant une conséquence positive (« comme ça il sera protégé . = ((range le bébé côté mur)) »). Si la conséquence peut être glosée par « il sera protégé si tu le monte », elle pourrait également être

la raison qui motive son opposition et sa proposition alternative. Nous pouvons considérer que dans certains contextes interactifs les conséquences positives peuvent être considérées comme des *explanantia :* il s'agit en particulier des cas qui suivent une opposition (qui est un acte problématique) ou qui suivent une requête.

Par contre, l'Exemple 55 nous semble moins clair. En effet, l'enfant dit qu'il a déplacé la table face au fauteuil « comme ça ils doivent pas se lever.». Dans ce cas nous pouvons avoir deux paraphrases différentes : la première, si on considère que le déplacement d'un objet d'un cadre co-construit et que le « ah » de l'intervention de la mère est une marque d'étonnement, qui serait « je déplace la table pour qu'ils ne doivent plus se lever » et la deuxième, si on considère que le déplacement d'un objet n'est pas un acte problématique qui *doit* être expliqué, qui serait « si je déplace la table, ils ne doivent plus se lever ». Nous avons donc classé ce cas parmi les CEJ incertaines.

Attends¡ et Attention¡: des explananda ?

Un autre cas qui mérite d'être discuté est le cas de *attends*. Nous avons considéré qu'un « *attends* » peut être interprété comme un véritable ordre (cf. Barbieri *et al.*, 1990[91]) et donc « *fonctionner »* comme un *explanandum* qui peut être justifié, à condition qu'il soit utilisé pour bloquer l'activité en cours de l'interlocuteur ou pour s'opposer aux attentes de ce dernier (comme dans l'Exemple 56).

Exemple 56 : Hen, Enfant TYP-FRA, 6 ;3, Jeu symbolique

Mer 61 -	tu vas aller donner à manger aux animaux: ? / ou tu joues au basket?
Hen 61 -	*attends¡* / **je mets juste le ballon de basket dans la main** = ((place le ballon de basket dans la main d'un personnage))

Cependant nous n'avons pas considéré comme une CEJ, les interventions contenant des « *attends* » produits pour garder l'attention de l'interlocuteur (souvent l'enfant), qui sont auto-adressées sans bloquer l'activité de l'autre participant ou lorsque la production verbale qui accompagne un *attends* ne donne

[91] Exemple 5 (p. 252) : ((à Serena)) *« Aspetta / Non ho finito » (« Attends / Je n'ai pas fini »).*

pas une raison à la requête mais la spécifie, comme, par exemple : *attends*¡ bouge pas¡.

Un autre cas intéressant à discuter est celui des productions verbales qui suivent des *attention*. Dans ce cas de figure, dans le même esprit que pour les *attends*, nous avons considéré comme des conduites explicatives et justificatives les interventions d'un locuteur uniquement si elles attirent l'attention sur les conséquences de l'action de l'enfant et non pas sur l'action de l'enfant en elle-même.

Exemple 57 : Gre, 4 ;11 ; TDL-FRA, Jeu Symbolique

Gre 63 -	°((manipule le PPF et l'installe dans le petit lit placé devant l'armoire))°[1]°((déplace le bébé et l'installe plus près du bord du lit))°[2]
Mer 62 -	°pis là . c'est / qui ça ? = ((tend le GPM à Gre))°[2]
Gre 64 -	((saisit le GPM)) le papa .
Mer 63 -	*mais attention* ! **nicolas i va tomber du lit** ! = ((pointe le bébé couché dans le grand lit)) vite papa ! °{viens voir vite¡}°

Ainsi nous avons considéré comme une CEJ le tour de parole *Mer 63* de l'Exemple 57: dans cet exemple la mère demande à l'enfant de faire attention au positionnement du bébé dans le lit parce qu'il va tomber.
Nous avons par contre exclu les cas comme celui présenté dans l'Exemple 58.

Exemple 58 : Min, 6 ;9 ; TYP-FRA, Jeu Symbolique

Min-79	((met GPF dans le tracteur))
Min-79	allez vas-y¡
Mer-78	°((imite le bruit du tracteur)) =((fait avancer le tracteur vers l'enclos))°[1]
Mer-78	ah attention la barrière ! =((range la barrière))

Nous avons exclu ce cas car la mère de Min (cf. *Mer 78*) ne dit à son enfant que de faire attention à la barrière sans donner des conséquences ou d'autres raisons.

Pour : un connecteur polyfonctionnel

Si comme nous l'avons déjà vu plus haut les *pour* peuvent introduire des *explanantia* finales (cf. Exemple 38), ils peuvent également introduire une caractéristique de l'objet (et en particulier sa fonction). Ce deuxième type d'intervention peut être problématique, notamment lorsqu'il s'insère dans une

séquence de définition. En effet, si parfois l'expression de la fonction est utilisée de manière finale (cf. Exemple 59) dans d'autres cas nous ne pouvons pas reconnaître de manière claire la présence d'un élément à expliquer ou à justifier.

Exemple 59 Eva ; 4 ;9 ; TYP-FRA ; Lecture Conjointe

Mer 118 -	a	mais c'est des affaires . c'est à un monsieur .
Mer 118 -	b	mais on appelle comment ce monsieur ?
Eva 105 -	a	un →
Mer 119 -	a	il est dans un champ .
Eva 106 -	a	euh . ça s'appelle un: / un voisin .
Mer 120 -	a	un voisin . en fait c'est un un épouvantail .
Eva 107 -	a	m : .
Mer 121 -	a	*on met d- un bout d(e) bois = ((montre le bois vertical)) avec un peu d(e) paille et puis on met des habits par-dessus* **pour faire peur aux oiseaux .**

Dans cet exemple, la mère (Mer 118) pose une demande de dénomination à sa fille concernant l'épouvantail. Suite à la réponse inappropriée fournie par l'enfant (Eva 106, « ça s'appelle un: / un voisin . »), la mère reformule et donne ensuite une définition d'épouvantail. Ainsi, après avoir décrit les composantes physiques de l'épouvantail en Mer 121, elle donne sa fonction (« pour faire peur aux oiseaux . »). Dans ce cas, la fonction de l'objet explique de manière finale pourquoi « on met d- un bout d(e) bois = ((montre le bois vertical)) avec un peu d(e) paille et puis on met des habits par-dessus ». Nous pouvons donc considérer ce cas de figure comme une CEJ.

À l'inverse, dans d'autres cas de figure (cf. Exemple 60), nous ne pouvons pas identifier de manière claire une relation finale.

Exemple 60 Dan ; 6 ;8 ; TDL-FRA ; Jeu Symbolique

Mer36 -	d	là c'est quoi ? = ((pointe le parc animalier)) là ? = ((fait un geste de la main pour indiquer une zone autour du parc animalier))
Mer36 -	e	°((déplacer le tracteur))°
Dan40 -	a	((sort quelque chose de la boîte et le °manipule avec l'enclos))° ça c'est pour mettre les / [}dqlp r].

Dans l'Exemple 60, l'enfant donne la fonction d'un objet (« ça c'est pour mettre les / [zanimo] »), cependant dans ce cas cette intervention pourrait être une

paraphrase de « parc animalier », terme qu'il ne connaît peut-être pas, et donc être une mise en mots. En plus l'objet, à la différence de l'exemple précédent, n'a pas, auparavant, été posé comme problématique ou comme inconnu. Par contre, nous ne pouvons pas être totalement sûrs que l'enfant n'interprète pas la demande de dénomination de la mère comme une sorte d'aveu d'ignorance, qui serait résolu par l'intervention de l'enfant. Dans cet exemple, cependant, il n'y a pas assez d'indices explicites qui nous permettent de dire que l'enfant explique à sa mère l'existence d'un parc animalier. Nous avons donc classé ce cas parmi les CEJ incertaines.

Nous tenons à préciser que les emplois des « pour » *bénéficiaires* (cf. Exemple 61) ont été exclus de l'analyse.

Exemple 61 : Eva, 4 ;9 ; TYP-FRA ; Jeu Symbolique

Eva 51 –	(il) y a encore ça pour le cheval ? = ((dépose l'abreuvoir sur le sol, devant le cheval))

CEJ co-construites : attribution de la CEJ

Parfois, les interlocuteurs se partagent l'énonciation de la conduite explicative-justificative. Il faut donc préciser à qui nous avons attribué dans notre quantification la CEJ dans les cas de co-construction. De manière générale, nous avons attribué la conduite qui suit une sollicitation (cf. Exemple 37, plus haut) à l'interlocuteur qui a énoncé l'*explanans*.

Cependant, parfois l'*explanans* même est produit de manière partagée par les interlocuteurs. En effet, si dans les exemples que nous avons vus jusqu'à présent les sollicitations étaient pour la grande majorité des questions en *pourquoi*, dans d'autres cas la co-construction se fait avec des demandes partielles. Dans ces cas les deux participants contribuent à la réalisation de l'*explanans.*

Exemple 62 : Kat, Enfant TYP-FRA, 3 ;7, Lecture Conjointe

mer 72 –	*il est tout sale* **parce qu'il est tombé où** ? = ((pointe une image))
kat 70 -	**{abu} sur la boue :** .
mer 73 -	sur la boue : / c'est le charbon . = ((pointe la même image))
kat 71 -	((fait un signe de confirmation de la tête))

Dans l'Exemple 62 la mère de Kat, après avoir formulé ce qui sera l'*explanandum* (« il est tout sale »), implique sa fille dans la conduite explicative avec une question catégorielle (Mer 72 : « parce qu'il est tombé où ? »). L'enfant (Kat 17, « [abu] sur la boue ») complète l'explication de sa mère en donnant une partie de la raison. Nous avons attribué l'*explanans* aux deux participants parce qu'ils contribuent à la réalisation de l'*explanans.*

Cela dit, le partage de la formulation d'un *explanans* peut être dû à une hétéro-interruption. Considérons l'Exemple 63 :

Exemple 63 Min; 6 ;9 ; TYP-FRA ; Lecture Conjointe

Mer-104	a	° bon alors / la maman va les rechercher ?°[1]
Min-107	a	° mhm .° [1]
Mer-105	a	°mhm. **pa(r)ce que elle a préparé⅄ pis⅄** °[1]
Min-108	a	°**parce qu'elle a préparé l(e) diner.** °[1]
Mer-106	a	°d'accord.

Dans cet exemple, l'enfant interrompt avec sa propre intervention (Min 108, °parce qu'elle a préparé l(e) diner. °[1]) l'*explanans* de sa mère qui reste donc incomplet (Mer 105 -. mhm. pa(r)ce que elle a préparé⅄ pis⅄). Nous avons, comme dans le cas précédent, attribué cet *explanans* aux deux locuteurs.

Présence d'un connecteur ou d'une demande explicite d'explication

Nous allons, pour terminer cette section, expliciter quelques cas de figure qui ont été exclus. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, la présence d'un connecteur n'est pas à elle seule un critère suffisant pour considérer une partie de discours comme une explication ou une justification. Nous avons observé dans nos *corpora* des connecteurs (notamment *alors*) qui ne semblent pas introduire une relation causale mais plutôt marquer une relation temporelle qui permet de relancer la narration. Par ailleurs, il est important de préciser que ce qui suit une demande explicite d'explication ou de justification n'est pas nécessairement un *explanans.* L'Exemple 64 nous permet d'illustrer ces deux phénomènes.

Exemple 64 Laura, 3 ;7 ; TYP-ITA ; Lecture Conjointe

Lau 46 -	a	cosa fanno? qu'est-ce qu'(ils) font?
Mam 39 -	a	eh! perché ha il motore aperto? = ((indica il motore)) / cofano aperto? = ((indica il cofano della macchina)) (2 sec.) eh! pourquoi il a le moteur ouvert ? = ((pointe le moteur)) / coffre ouvert ? =((pointe le coffre de la voiture))
Lau 47 -	a	[pelk-] boh ((guarda la mamma)). pasc- boh ((regade la mère))

Dans cet exemple, Lau 46 demande ce que les deux cochons qui se sont arrêtés au bord de la route sont en train de faire (« cosa fanno ? »). Sa mère décide de ne pas répondre directement à sa question mais de la lui renvoyer. Par contre, elle modifie la cible de la question en la déplaçant d'une demande de description vers une demande d'explication. Cette question peut donc être vue comme une manière d'amener sa fille vers la réponse en suivant un raisonnement logique. Elle lui demande donc pourquoi les cochons ont ouvert le coffre de leur voiture (« eh! perché ha il motore aperto? = ((indica il motore)) / cofano aperto? = ((indica il cofano della macchina)) ») . Lau 47 montre qu'elle connait la suite *pourquoi-parce que* (*perché- perché* en italien) mais elle ne sait visiblement pas comment répondre à sa mère et elle dit « boh » (expression équivalente à *je ne sais pas*). Lau, ne fournit donc pas d'éléments de contenu qui peuvent être considérés comme étant un *explanans* et nous avons donc exclu ces cas de figure des CEJ. Cet exemple corrobore donc l'idée que la simple présence d'un connecteur causal et la présence d'une réaction à une demande d'explication ne sont pas des éléments suffisants pour pouvoir identifier une conduite explicative.

Reprises en échos et reformulations de la forme d'un explanans

Nous avons également exclu les reprises en échos ou les reformulations phonologiques et morpho-syntaxiques d'*explanantia* formulés par l'interlocuteur. Ces cas de figure relèvent plutôt de la clôture de la CEJ puisque la reprise n'amène pas un nouveau contenu mais a le rôle d'un d'accusé de réception du contenu avec ou sans reformulation de la forme.

Exemple 65 Jea ; 4 ;9 ; TDL-FRA ; Jeu Symbolique

jea 51 -	a	et le ga(r)çon lui // ((en chuchotant)) dans *[pʁe]((pose le personnage)) //
jea 51 -	b	{lac / là} et i(ls) vont fermer les volets [pakil e] vont pa(r)ti(r) en vacances ((fait semblant de fermer les volets))
jea 51 -	c	{et il [dispale] {disparaît} } .
mer 53 -	a	ils ferment les volets parce que : quoi :: ?
jea 52 -	a	[paki po] pa(r)ti(r) en vacances .
mer 54 -	a	parce qu'il faut partir en vacances . //

Dans l'Exemple 65, l'enfant explique le comportement des personnages du jeu symbolique « *ils vont fermer les volets* » en disant *«* [pakil e] vont pa(r)ti(r) en vacances*» ».* Suite à cette explication, la mère demande une clarification concernant le contenu de l'explication de son enfant. L'enfant répond à cette question de clarification en reformulant les mêmes arguments qu'il avait déjà donné auparavant (« [paki po] pa(r)ti(r) en vacances » .). En Mer 54 a, sa maman reformule l'explication de Jea au niveau de la forme sans en modifier le contenu. Si ces deux reformulations pourraient, prises hors-contexte, être des bons candidats pour être un *explanans*, en considérant leur place et leur fonction dans le dialogue, nous ne pouvons pas considérer ces productions comme tel. Pour cette raison nous avons exclu ces cas.

Finalement nous tenons à préciser que si nous considérons qu'un *explandum* peut être non-verbalisé ou implicite, nous devons cependant pouvoir reconnaître clairement une relation en *pourquoi*. Ainsi, une action ou un geste d'un participant peut être considéré comme un *explanadum,* mais à condition que la production verbale qui suit (ou qui accompagne) le geste ne soit pas une pure description de ce même acte non-verbal.

Exemple 66 : Kat, Enfant TYP-FRA, 3 ;7, Jeu Symbolique

mer 104 -	et le meuble télé ? c'est ça ? = ((prend un objet et le montre à Katia))
kat 101 -	((fait un geste d'infirmation de la tête))
mer 105 -	oh ben / tu sais comment on va faire ? /
mer 105 -	on va faire comme ça le canapé : = ((déplace le canapé)) le meuble télé on le met comme ça. = ((pose le meuble de la télévision))
kat 102 -	[[ah :!]] =

Ainsi, dans l'Exemple 66, la mère de Kat (mer 105) décrit son action (le déplacement d'un objet) mais elle n'explicite pas les raisons qui l'amènent à faire ce déplacement. Dans ce cas, le tour de parole ne peut pas être catégorisé comme une conduite explicative-justificative.

9.2 Synthèse des critères d'identification des explications et des justifications:

Nous pouvons maintenant synthétiser les critères que nous avons adoptés pour comptabiliser ces conduites.

En résumé, nous comptabilisons donc les *explanantia* clairs qui répondent (avec au moins un élément de contenu mais indépendamment de son adéquation) à au moins l'un des critères suivants:

- Répondre à une question « **pourquoi ?»** de manière:
  - Causale, finale, intentionnelle ou déductive
  - Rétroactive (ordre *explanandum – explanans)*
  - Proactive (uniquement en présence d'un connecteur)

Nous considérons également comme des explanans les interventions qui soutiennent (en donnant une raison ou motivation, y compris les conséquences, ou une alternative) des conclusions, des requêtes, des questions, des refus ou des oppositions.

Nous avons par contre **exclu** du comptage :

- les cas indécidables
- les reprises en écho d'une explication ou d'une justification de l'autre participant
- les reformulations au niveau structurel d'une explication ou d'une justification
- les interventions qui ne fournissent aucun élément *portant un contenu* qui suit un connecteur de type *parce que* ou une sollicitation explicite d'explication (y compris les réponses de type « je sais pas »).

Un premier aspect que nous allons traiter dans le chapitre 10 est la quantification de ces conduites. Au niveau de la quantification, il est nécessaire de préciser que, comme la longueur des interactions est différente entre les interactions observées et comme le taux de participation des mères et des enfants est également très variable, nous ne pouvons pas comparer la quantité de CEJ en termes absolus. Nous allons donc calculer des taux. Nous avons ainsi calculé le nombre de CEJ par tour de parole (Nombre de CEJ/ Nombre total de TdP) et le nombre de CEJ par intervention (Nombre de CEJ/ Nombre total d'interventions). Pour cerner l'ampleur du phénomène nous avons calculé également la moyenne de CEJ par participant (Nombre de CEJ / Nombre de participants). Nous avons calculé ces taux en tenant uniquement compte des CEJ claires. Les CEJ incertaines ont donc été exclues du calcul des taux que nous venons de présenter.

Afin de mieux comprendre le fonctionnement et l'utilisation des CEJ, nous allons approfondir certaines de leurs caractéristiques. Ces analyses portent sur quatre axes principaux :

- Configuration dialogique (9.3): dans cette section nous allons analyser les différents types d'enchaînements entre *explanandum* et *explanans* ainsi que les différentes formes de sollicitations. Nous allons donc étudier la relation entre *explanandum* et *explanans* en termes dialogiques.
- Le domaine d'utilisation (9.4): nous allons dans cette section nous intéresser au contenu des explications et des justifications et leurs rapports avec les antécédents discursifs de la conduite explicative.
- Présence d'un connecteur (9.5): nous allons analyser dans cette section la forme des explications et des justifications en particulier en étudiant la présence d'une forme de marquage de l'*explanans*.
- Acceptation (9.6) : dans cette section nous allons creuser la relation entre l'*explanans* produit par l'enfant et la *clôture* du mouvement explicatif ou justificatif de la part de la mère.

Ces analyses nous permettront de mieux cerner les éventuelles différences entre nos différentes variables et nous amèneront à discuter le rapport entre explication et étayage.

9.3 Configuration dialogique

Après avoir présenté les critères d'identification des explications et des justifications, nous allons focaliser notre attention sur la structure dialogique des CEJ. Nous abordons ce sujet en étudiant l'enchaînement des *explanantia* par rapport aux discours précédents en nous inspirant des analyses proposées par Veneziano & Hudelot (2002). Comme nous l'avons déjà évoqué dans l'introduction de ce chapitre, les participants peuvent se partager la production de la conduite explicative et justificative ou expliquer et justifier leurs propres propos.

Nous avons distingué trois catégories principales : a) l'auto-enchaînement, b) l'hétéro-enchaînement non induit et c) les *explanantia* qui suivent une demande d'explication ou de justification.

Dans la catégorie a) *auto-enchaînement*, nous avons classé les explications et les justifications dans lesquelles le même locuteur fournit un *explanans* à la suite d'un *explanandum* qu'il a auparavant introduit lui-même sans que celui-ci ne soit sollicité par l'interlocuteur (cf. Exemple 67).

Exemple 67 Elo ; 4 ;4 ;TYP-FRA ; Lecture Conjointe LC

Mer 67 -	a	tu vois *il est tout sale* = ((désigne le cochon)) **parc(e) qu'il est tombé sur le train .**

Mer 67, après avoir attiré l'attention de son enfant avec un *tu vois,* décrit l'image (« il est tout sale ») : tout en pointant le cochon sur la page elle explique le nouvel état du cochon en donnant une cause (parce qu'il est tombé sur le train). En effet, sur cette image le cochon n'est plus rose comme dans la page précédente mais il a des taches noires.

Dans les deux autres cas de figure, les explications sont co-construites par les participants et cela peut se faire de deux manières différentes.

Les locuteurs peuvent enchaîner directement sur les propos de l'autre (*hétéro-enchaînement non induit*) ou alors formuler un *explanans* suite à une sollicitation de l'interlocuteur.

Dans la catégorie b) « *hétéro-enchaînement non induit* », l'intervention qui peut être identifiée comme *explanandum*[92] est introduite par l'interlocuteur comme dans les Exemples 68 et 69. Les *explanantia* produit dans ces cas de figure peuvent suivre une description, à une interprétation ou alors compléter ou substituer une autre explication donnée par l'interlocuteur.

Exemple 68 Mel ; 6 ;11 ; TDL-ITA ; Lecture Conjointe

Mam 83 -	b	e infatti. *guarda lo fanno entrare = ((segue l'ingresso del maialino)) dalla porta di dietro* <u>*dove entrano gli*</u> <u>*artisti.*</u> et en effet. regarde (ils) le font entrer = ((suit du doigt l'entrée du petit cochon)) par la parte de derrière où entrent les artistes.
Mel 80 -	a	**per fare suonare il piano**. pour faire jouer du piano .
Mam 84 -	a	((annuisce)) eh sì ! perché pensava ⅄ vedi che c'é già tutto il pu:bblico. =((indica con gesto circolare il pubblico)) ((hôche la tête)) eh oui ! parce qu'il pensait ⅄ tu vois qu'il y a déjà tout le public. = ((pointe d'un geste circulaire le public))
Mel 81 -	a	mhm. mhm .

Mel 80 (Exemple 68) explique (trad. : « pour faire jouer du piano ») l'évènement décrit par sa mère (Mam 83, trad. : « ils le font entrer par la porte de derrière où entrent les artistes ») sans que cette dernière ne sollicite explicitement ce type d'intervention. Nous considérons donc que l'explication de Mel rentre dans la catégorie « hétéro-enchaînement non induit ».

Exemple 69 Sam1 ; 7 ;4 ; T-FRA ; Lecture Conjointe

mer 27 -	b	*là j'ai dit que c'était une vieille dame c'est pas plutôt un vieux monsieur je sais pas .*
sam 29 -	a	**pa(r)ce qu'il a un cigare .**
mer 28 -	a	oui :: / et les cigares / c'est pas les dames / c'est des messieurs ? c'est ça ? = ((lève l'index et regarde Samuel))
sam 30 -	a	oui .

Dans l'Exemple 69, Sam 29 renforce l'interprétation (« pa(r)ce qu'il a un cigare . ») de sa mère qui fait l'hypothèse que le cochon qui passe dans la voiture est un

[92] Nous tenons à préciser ici qu'il s'agit d'une intervention potentiellement problématique qui devient un *explanandum* à cause du traitement qu'en fait l'interlocuteur, transformant en *explanandum* l'intervention du premier locuteur en produisant un *explanans.*

vieux monsieur. Dans ce cas, comme dans le précédent, l'*explanans* n'est pas sollicité par la mère mais il s'enchâine de manière non induite à l'intervention de cette dernière.

Nous regroupons dans la catégorie c) « *sollicité* », deux principaux cas de figure. Dans le premier cas de figure, la sollicitation, produite par le locuteur B, suit une intervention du locuteur A (l'*explanandum* de la CEJ en question) qui énoncera également l'*explanans.* Nous observons donc la configuration dialogique suivante :

- locuteur A : intervention qui sera analysée comme étant l'*explanandum*
- locuteur B : demande d'explication/ sollicitation
- locuteur A : intervention qui sera analysée comme étant l'*explanans*

Exemple 70 Thi ; 7 ;5 ; TDL-FRA ; Lecture Conjointe

Thi 67-	A	*[a e] tout noir !*
Mer 68-	A	((rire)) pourquoi il est tout noir ?
Thi 68 -	A	**pa(r)ce que (il) y avait du caca.**

Ainsi dans l'Exemple 70, Thi 67, en discutant de la page qui représente la chute dans le charbon que nous avons vu à l'Exemple 62, décrit l'état du Monsieur Cochon sans faire le lien entre la chute et la saleté du protagoniste de l'histoire. Sa mère demande donc d'expliquer l'état physique de Monsieur Cochon que l'enfant vient d'introduire.

Dans le deuxième cas de figure (cf. Exemple 71), ce qui peut être identifié comme étant l'*explanandum* de la CEJ en question et la sollicitation sont produits par le locuteur A alors que l'*explanans* est produit par le locuteur B. La configuration dialogique est donc la suivante :

- Locuteur A : intervention qui sera analysée comme étant l'*explanandum*
  + sollicitation
- Locuteur B : intervention qui sera analysée comme étant l'*explanans*

Exemple 71 Lor ; 4 ;3 ; T-ITA ; Lecture Conjointe

LOR 25 -	A	°((gira la pagina piccola))° ((tourne la petite page))
MAM 24 -	a	ah! / ah !
MAM 24 -	b	*tutto nero?* *tout noir ?*
LOR 26 -	a	sì: ((ride)) oui . ((rires))
MAM 25 -	a	perché è tutto nero? pourquoi il est tout noir?
LOR 27 -	a	**pe(r)ché è caduto:! =** **parce qu'il est tombé**

Dans l'Exemple 71 (qui présente toujours la même séquence de la chute dans le charbon de Monsieur Cochon) la mère décrit l'état du cochon (Mam 24 b, trad. : « tout noir? ») sous forme de question fermée. Son enfant répond minimalement à cette question et sa mère lui demande alors explicitement d'expliquer pourquoi le cochon est tout noir (Mam 25, « perché è tutto nero ? »). Lor 27 fournit alors une raison « parce qu'il est tombé ».

Mais les mères peuvent également faciliter la production d'une explication ou d'une justification en posant des questions partielles catégorielles après avoir marqué le lien causal à établir, comme nous l'avons déjà vu à l'Exemple 62 (que nous rappelons ici-dessous)

Exemple 62 : Kat, Enfant TYP-FRA, 3 ;7, Lecture Conjointe

mer 72 –	*il est tout sale* **parce qu'il est tombé où** ? = ((pointe une image))
kat 70 -	**{abu} sur la boue** : .
mer 73 -	sur la boue : / c'est le charbon . = ((pointe la même image))
kat 71 -	((fait un signe de confirmation de la tête))

Dans ces cas de figure nous avons considéré que la partie d'*explanans* produite par l'enfant suit une sollicitation. Par contre, nous considérons que la partie d'*explanans* produite par la mère est en auto-enchaînement, puisque le lien sémantique est introduit par la mère suite à sa propre intervention.

Pour résumer, nous allons catégoriser les CEJ des participants en fonction de leur statut dialogique en trois catégories : auto-enchaînées, hétéro-enchaînées non induites et sollicitées. Dans le Tableau 14, nous proposons une synthèse des critères et des catégories.

	Intervention qui peut être interprétée comme étant l'*explanadum*	**Sollicitation**
Auto-enchaînement	Produit par le locuteur qui produit l'*explanans*	Absente
Hétéro-enchaînement non-induit	Produit par le locuteur qui ne produit pas l'*explanans*	Absente
Sollicité	Produites par le locuteur qui produit l'*explanans* **ou** par le locuteur qui ne produit pas l'*explanans*	Présente

Tableau 14 Tableau récapitulatif des types de configuration dialogique

Dans le chapitre 10, nous allons calculer et présenter la distribution de ces trois configurations dialogiques par rapport au nombre total de CEJ claires.

9.4 Portée des conduites explicatives-justificatives

Afin de mieux comprendre les variations des caractéristiques des explications et des justifications et pour mieux cerner les éventuelles spécificités observables en fonction de nos différentes variables, nous allons analyser les CEJ en fonction de leur portée. Nous reprenons ici les catégories proposées initialement par Kyratsis *et al.* (1990) pour décrire les utilisations du connecteur *parce que*. Comme notre définition des CEJ est bien plus large que la présence d'un connecteur, nous allons élargir cette proposition à la notion d'*explanans*. Ainsi, sur la base des distinctions que ces auteurs ont proposées, nous avons classé les CEJ en trois catégories : a) contenu, b) épistémique et c) acte de langage. Le premier type de relation regroupe les cas pour lesquels un *explanans* suit une description alors que les cas b) et c) sont de l'ordre de la conduite discursive.

Dans la catégorie a) « **contenu** », nous avons donc regroupé les CEJ pour lesquelles l'*explanandum* est proposé comme étant vrai ou assumé comme tel. Il s'agit principalement d'une description de l'image du livre ou des actions des personnages dans le jeu symbolique.

La première catégorie regroupe, donc, les explications qui tissent des liens entre événements vrais ou fictifs. Les *explanantia,* ainsi, rendent compte en particulier des comportements ou des états physiques (posés comme vrais) des personnages du livre ou alors des actions attribuées aux personnages du jeu symbolique.

La symbolisation dans le cadre de l'activité de jeu symbolique est un cas intéressant à discuter. En effet, dans cette activité il n'est pas toujours facile de distinguer la portée d'une CEJ. Nous avons ainsi considéré comme relevant de la catégorie « contenu », les assertions qui décrivent les actions accomplies par les locuteurs mais explicitement attribuées aux personnages du jeu. Dans ces cas de figure, les *explananda* peuvent alors exprimer des aspects déjà accomplis, qui s'accomplissent simultanément avec l'intervention verbale ou encore des formulations d'intentions qui n'engagent pas l'interlocuteur comme dans l'Exemple 72. Ces interventions relèvent en effet d'une description d'action, qui, modulée par les contraintes dues à la nature de l'activité, s'apparente aux descriptions d'actions et de comportements produits dans l'activité de lecture conjointe (cf.Exemple 67, vu plus haut).

Exemple 72 Gre, 4 ;11, TDL-FRA, Jeu Symbolique

Mer 89 -	a	°*alors maman elle prend Nicolas* . / **comme ça i tombe pas du lit** . = ((prend le bébé en tenant le GPF))

Par contre, si l'*explanandum doit* être posé comme vrai, l'*explanans* peut être posé comme vrai ou alors être de l'ordre de l'hypothèse ou de l'inférence, évoquant par exemple les volontés des personnages, des états internes ou des interprétations (cf.Exemple 73).

Exemple 73 Gae, 4 ;9, TYP-FRA, Lecture Conjointe

Mer 8 -	a	*et pis il a pris un bâton /*
Mer 8 -	b	*pourquoi il prends un bâton ?*
Gae 6 -	a	peut-être **pour faire du camping ?**

En effet, Gae6 explique, suite à une demande de sa mère (Mer8) pourquoi Monsieur Cochon a pris un bâton (aspect illustré dans cette page du livre) en faisant l'hypothèse que c'est « peut-être pour faire du camping ? ».

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, les catégories b) « épistémiques » et c) « acte de langage » relèvent davantage de la justification du *dire*. Ces deux catégories (cf. Chapitre 3) se distinguent cependant par le fait que les épistémiques montrent le raisonnement qui a permis au locuteur de dire ce qu'il a dit (métacognitif) alors que les justifications d'actes de langage relèvent davantage d'un niveau métacommunicatif (cf. également Zufferey, 2006).

Ainsi la catégorie « **épistémique** » regroupe les CEJ qui permettent au locuteur d'expliquer (ou plutôt justifier) ses conclusions et ses hypothèses (qui peuvent concerner les états internes des personnages comme des événements). Ces cas correspondent aux *explications déductives* de Donaldson, 1986. Contrairement aux CEJ de type « contenu », les épistémiques partent d'un *explanandum* incertain ou qui pourrait être mis en doute. Dans ces cas les locuteurs, explicitent donc leurs raisonnements ou les éléments qui leur permettent de soutenir leur interprétation. Le caractère incertain des *explananda* est, parfois, signalé par des verbes de pensée (*je pense, j'imagine, je crois*) ou par des *je ne sais pas* (ou d'autres expressions équivalentes du locuteur), comme dans l'Exemple 74.

Exemple 74 : Lia, 4 ;11, TYP-ITA, Lecture conjointe

MAM 43 -	a	allora. lui qua si siede al pianoforte e probabilmente non sa suonare. alors . lui ici il se met au piano et probablement (il) ne sait pas jouer .
MAM 43 -	b	**vedi il punto interrogativo? =((indica il maialino al pianoforte))** **tu vois le point d'interrogation? = ((pointe le petit cochon au piano))**

Dans cette séquence, la mère (Mam 43-a) fait l'hypothèse que Monsieur Cochon ne sait pas jouer du piano et elle marque l'incertitude de son interprétation par « probabilmente » (trad. « probablement »). Elle justifie ensuite son hypothèse (Mam 43-b) en faisant référence à un élément illustré dans le livre : le point interrogatif. Il s'agit donc d'un *explanans* qui permet de motiver une interprétation de la mère et pour cette raison nous l'avons classé parmi les CEJ épistémiques.

Dans cette catégorie nous avons également inclus les justifications d'une interprétation qui suivent une mise en doute de la part de l'interlocuteur (cf. Exemple 43) ou les questions qui sollicitent spécifiquement l'énonciation du raisonnement (cf. Exemple 75).

Exemple 43 : Erw, 6 ;3 ; TDL-FRA, Lecture Conjointe

mer 121 -	°((pointe les enfants))° ah : bah oui : trois . *et puis un papa* = ((pointe une image)) et *une maman cochon* . = ((pointe une image))
erw 125 -	*t'es sûre c'est un papa* ? = ((pointe une image))
mer 122 -	**bah oui pa(r)ce que r(e)garde¡ il est sur l'échelle . = ((pointe une image)) tu sais les enfants à mon idée euh:: ils montent pas sur l'échelle . hein ?**

La mère dit qu'il y a un papa et une maman cochon mais Erw 125 demande à sa mère s'il elle est sûre de son interprétation. Suite à la remise en question de son affirmation par l'enfant, elle expose les raisons qui l'ont amenée à croire que c'est un papa et une maman (« pa(r)ce que r(e)garde¡ il est sur l'échelle . = ((pointe une image)) tu sais les enfants à mon idée euh:: ils montent pas sur l'échelle . hein ? »).

Exemple 75 Qua ; 4 ;3 ; TYP-FRA ; Lecture Conjointe

qua 16 -	a	il va camper .
mer 18 -	a	il va camper ?
qua 17 -	a	oui .
mer 19 -	a	comment tu le sais qu'il va camper ?
qua 18 -	a	**parce qu'il a une ten- <u>une tente</u> .**

¨

Dans l'Exemple 75, Qua 16 décrit la page qui représente le cochon qui marche avec son sac à dos bien rempli en affirmant qu'il va camper. Sa mère lui demande

explicitement comment il sait que Monsieur Cochon va camper et l'enfant répond en disant qu'il a une tente (objet qu'il a reconnu parmi les affaires du personnage principal de l'histoire).

Finalement, nous avons classé dans cette deuxième catégorie d'analyse les rares *explanantia* qui suivent une description des actions des locuteurs. En effet, si les cas que nous venons de présenter peuvent être résumés par la formule « je t'explique pourquoi j'ai dit ce que j'ai dit », ces cas de figure peuvent être résumés par la formulation « je t'explique pourquoi j'ai fait ce que j'ai fait ». Nous avons inclus également les cas qui s'insèrent dans une séquence de discours représenté (cf. Exemple 76)

Exemple 76 : Mat, Enfant TYP-FRA, 4 ;0, Jeux Symbolique

Mer 208 -	*"moi je vais au potager chercher / °un: potiron* **pour que maman fasse de la bonne soupe ."** = ((avance le GPM vers la citrouille et essaie de la saisir avec le GPM))°

Dans cet exemple, la mère manipule le Grand Personnage Masculin (GPM) et donne voix au papa qui annonce son intention (il veut aller au potage chercher un potiron) et ensuite la justifie par une finalité (pour que maman fasse de la bonne soupe).

Notre troisième catégorie regroupe les justifications d'un *acte de langage*. Il s'agit des justifications de requêtes (je t'explique *pourquoi je te donne cet ordre,* cf. Exemple 40, plus haut), des questions (*pourquoi je te pose cette question, cf.* Exemple 41*,* plus haut) et des oppositions (il s'agit d'actes non préférentiels que les locuteurs justifient).

Nous avons considéré comme des justifications d'acte de langage, les justifications aux requêtes que les participants attribuent aux personnages de l'histoire ou du jeu dans le cadre des séquences de discours représenté (cf. Exemples 42 et 44, plus haut).

Nous avons également inclus dans la catégorie « acte de langage », en plus des requêtes, les justifications qui suivent une structure « on + futur + justification», puisqu'elles impliquent l'interlocuteur dans la suite de l'activité (cf Exemple 77).

Exemple 77 : Dam, 7 ;0 ; T-FRA, , Jeux Symbolique

Contexte :	Discutant de la mise en place de chambre de lit
dam 47 -	*on va pas monter la mienne* **parce qu'il y a un lit superposé** / je crois pas qu'(il) y a un lit superposé .

En résumé, nous avons catégorisé les CEJ des enfants et de leurs mères selon les trois catégories présentées dans cette section :

-Contenu

-Épistémiques

-Justifiant un acte de langage

Nous allons comptabiliser le taux de ces catégories en fonction de la totalité des CEJ claires des participants.

9.5 Présence d'un connecteur

Bien que, comme nous l'avons vu dans l'introduction de ce chapitre, un connecteur ne soit pas un élément nécessaire et suffisant pour pouvoir reconnaitre une explication, il est intéressant d'étudier la présence ou l'absence d'un marquage formel du lien *explanandum-explanans*. Cette analyse pourra nous renseigner sur les similarités et les éventuelles différences dans l'utilisation de connecteurs entre les deux activités, entre les mères et les enfants, entre enfants avec ou sans TDL et si des différences sont observables en fonction de l'âge des enfants. Nous avons distingué deux types de CEJ : celles qui sont liées par un connecteur et celles qui ne le sont pas.

Nous avons considéré comme un connecteur les différents types de connecteurs causaux et finaux ainsi que d'autres formes de marquage qui relient des *explananda* et des *explanantia*. Nous avons ainsi considéré dans cette catégorie des conduites explicatives et justificatives marquées par *parce que, pour, puisque, vu que, donc, alors, comme* en français et leur correspondant en italien *perché, per, che, visto che, dunque, infatti, siccome* et *allora*. Notre objectif est de mieux comprendre si le lien est simplement créé par juxtaposition ou alors si les deux propositions sont reliées par un marqueur qui oriente et signale le lien entre ces

deux propositions. Ainsi en plus des formes canoniques, nous avons également classé parmi les CEJ avec un connecteur les CEJ qui sont liées par d'autres connecteurs (*sinon, etc.)*, et celles qui sont marquées par des locutions en *tellement* (*talmente* ou *tanto* en italien, comme dans l'Exemple 78).

Exemple 78 Gaë, 4 ;9 ; TYP-FRA, Lecture Conjointe

Mer 76 -	d	"va-t-en de là / c'est moi qui dois jouer du piano"
Mer 76 -	e	*lui = ((pointe le cochon)) i tombe de son tabouret boum badaboum.*
Gae 74 -	a	**tellement il a peur.**
Mer 77 -	a	((rire)) ouais tellement il a peur.
Mer 77 -	b	((tourne la grande page))

Gaë (cf. Gae 74, Exemple 78) explique la raison pour laquelle Monsieur Cochon est tombé du tabouret enchaînant directement sur la narration de sa mère et en marquant son intervention par un *tellement*.

Nous avons considéré dans la catégorie « présence d'un connecteur » également les connecteurs qu'on pourrait étiqueter de « non-canoniques ». Ces formes peuvent se combiner avec des connecteurs (en particulier *parce que*) mais elles peuvent également se présenter seules (même si elles sont souvent accompagnées d'un geste de pointage). Il s'agit notamment de deux formes : *tu vois* (*vedi* ou *vedi che* en italien) et *regarde* (*gurada*[93] en italien).

Nous avons inclus ces formes dans la catégorie « présence » parce que les éléments de type *tu vois*, lorsqu'ils se présentent seuls, prennent systématiquement la position syntaxique qu'aurait pris le connecteur *parce que*. Ces formes permettent au locuteur d'attirer l'attention de son interlocuteur et de marquer l'aspect de rupture de l'explication.

[93] Nous considérons également la forme impérative *vah* du verbe *vardà*, forme dialectale pour *regarder*.

Exemple 79 Nat; 6 ;1 ; TDL-FRA ; Lecture Conjointe

mer 51 -	b	*oh bah c'était le monsieur de :: = ((en pointant du doigt le personnage)) de la voiture !*
nat 51 -	a	pourquoi ?
mer 52 -	a	**tu vois c'est la voiture qu'on avait vu au début de l'histoire . = ((en pointant l'image))**

Dans l'Exemple 79, la mère (Mer 52) répond à son enfant qui lui demande pourquoi il s'agit du monsieur de la voiture en faisant référence au fait que la voiture représentée sur la page qu'ils sont en train de décrire est la même qu'ils avaient vue quelques pages auparavant. Dans ce cas, le *tu vois* apparaît sans le connecteur *parce que* mais il prend la position syntaxique typique de ce connecteur après une demande explicite d'explication.

Exemple 80 Emi; 4;6; TDL-ITA; Lecture Conjointe

MAM 5 -	c	il papà che parte = ((indica di nuovo il maialino)) per un lungo viaggio . le papa qui part = ((pointe à nouveau le petit cochon)) pour un long voyage .
MAM 5 -	d	*e lei = ((inidica la mamma)) gli dice "ciao . ciao! " = ((mima di salutare con un fazzolletto))* *et elle = ((pointe la maman)) lui dit "ciao . ciao! " = ((mime le fait de saluer avec un mouchoir))*
MAM 5 -	e	**vedi = ((indica il fazzoletto)) che ha il fazzoletto?** **tu vois = ((pointe le mouchoir)) qu'elle a un mouchoir ?**
MAM 5 -	f	"ciao . ciao . buon viaggio . = ((mima di nuovo di salutare con un fazzoletto)) "ciao . ciao . bon voyage . = ((mime à nouveau le fait de saluer avec un mouchoir))

Dans l'Exemple 80, la mère d'Emiliano donne une raison pour son interprétation (trad. : « et elle lui dit "*ciao . ciao.* " ») en faisant référence aux images. Dans cette séquence ses deux propositions sont reliées par un élément qui sert à attirer l'attention « tu vois », encore une fois accompagné par un geste de pointage.

Pour cette analyse, nous allons calculer et présenter dans le chapitre 10, la distribution des CEJ avec ou sans connecteurs par rapport à la totalité des CEJ claires.

9.6 Acceptation des CEJ

Comme nous l'avons vu au chapitre 3, les enfants avec TDL présenteraient, en situation expérimentale, davantage de difficultés que leurs pairs d'âge à exprimer des relations causales sémantiquement adéquates (Donaldson *et al.*, 2007). Ainsi nous nous sommes proposé d'apprécier le degré d'acceptation des *explanantia* des enfants sur la base des réactions des mères dans le tour de parole suivant *l'explanans* de l'enfant. Nous avons fait ce choix pour pouvoir mieux saisir l'adéquation en fonction du contexte de production. Les activités analysées laissent aux participants un assez grand espace d'improvisation, ce qui rend difficile l'évaluation dans l'absolu de la cohérence sémantique / pragmatique des explications et des justifications. En effet, les CEJ que nous avons analysées s'insèrent dans le cadre fictif et imaginaire du jeu symbolique ou de la lecture conjointe dans laquelle il est question de cochons anthropomorphes. Cette analyse nous permet également de mieux comprendre ce que les mères font après une CEJ d'un enfant, ce qui nous permettra de considérer de plus près le rapport entre ces conduites et l'étayage.

Nous avons distingué quatre catégories : une première catégorie regroupe les cas dans lesquels les mères ne réagissent pas explicitement à l'*explanans* fourni par leur enfant (**absence de réaction claire**) tandis que les trois autres catégories regroupent les trois types principaux de réactions explicites. En fait, lorsqu'une mère réagit à un *explanans* de l'enfant, elle peut en accepter explicitement le contenu et la forme linguistique, en accepter le contenu mais reformuler la forme au niveau phonologique ou morphosyntaxique ou refuser le contenu.

Dans la catégorie « absence de réaction claire » nous avons regroupé tous les cas dans lesquels la mère ne produit pas de clôture explicite, c'est-à-dire que la mère ne donne de feedback ni négatif ni positif à l'*explanans* fourni par son interlocuteur. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie théorique et au début de ce chapitre, la clôture n'est pas obligatoire. La mère peut ainsi continuer avec l'activité en cours sans réagir à l'*explanans* fourni par l'enfant. Ces cas pourraient être des acceptations implicites mais nous avons préféré les

catégoriser comme « absence de réaction claire » afin d'éviter des surinterprétations du comportement de la mère.

Nous avons regroupé dans cette catégorie également les questions de confirmation. Il est particulièrement compliqué de savoir si la mère demande une confirmation pour être sûre d'avoir bien compris la production de son enfant ou si elle la remet en cause de manière indirecte, notamment si la mère bien qu'hésitante accepte la proposition de l'enfant.

Nous avons également inclus dans cette catégorie les clôtures des mères qui sont inaudibles, ainsi que les réactions des mères (acceptation ou refus) qui ne portent pas sur l'*explanans* lui-même mais portent par exemple sur l'acte qui est justifié. Dans le cas des *explanantia* qui suivent une injonction (ou plus généralement justifient un acte de langage) ou une interprétation (le cas des CEJ épistémiques), nous avons considéré comme une réaction claire uniquement les clôtures des mères qui portent sur l'*explanans* ou sur la relation entre *explanandum et explanans* et non sur l'ordre ou sur l'interprétation (cf. Exemple 81).

Exemple 81 Kat ; 3 ;7 ; TYP-FRA ; Jeu Symbolique

kat 220 -	b	on peut la laisser là ? ((pose l'oiseau sous l'abri)) comme ça {pour la retrouver} .
mer 222 -	a	oui chérie

Dans cet exemple, la mère de Kat répond positivement (Mer 222, « oui chérie ») à la question de sa fille mais nous ne pouvons pas savoir si c'est la justification de sa fille (Kat 220, « comme ça pour la retrouver ») qui l'a convaincue ou si elle répond à la question fermée « on peut la laisser là ? ». Nous avons donc classé ces cas de figure dans la catégorie « absence de réaction claire ».

Dans la catégorie acceptation explicite du contenu et de la forme, nous avons inclus les *explanantia* des enfants que la mère accepte explicitement de manière directe.

Exemple 37 : Eva, 4; 9 ; TYP-FRA, Lecture Conjointe

Mer71-	mais elle e- elle est elle va où sa tente ? elle ? = ((montre avec le doigt la tente))
Eva59-	v- elle va euh: →
Mer72-	*elle s'envole .*
Eva60 –	*elle s'envole .*
Mer73 -	((acquiesce)) à cause de quoi elle s'envole la tente ? = ((regarde sa fille))
Eva61 -	**à cause du vent .**
Mer74 -	ouais

Dans cet exemple, que nous avons déjà vu dans l'introduction de ce chapitre, la mère accepte explicitement le lien entre *explanandum* et *explanans*.

Nous avons inclus dans cette catégorie les acceptations explicites des mères mêmes si les *explanantia* de l'enfant peuvent paraître inadéquates à l'observateur externe parce qu'elles présentent des inconsistances formelles (cf. Exemple 82) ou des contenus inattendus.

Exemple 82 Ant1 ; 4 ;9 ; TDL-ITA ; Lecture Conjointe

Mam 11 -	c	*ma lui =((indica il maialino)) pensi che vorrebbe salire sull'auto ? = ((indica l'auto))* *mais lui =((pointe le petit cochon)) (tu) penses qu'il voudrait monter dans la voiture ? = ((pointe la voiture))*
Ant1 11 -	a	sì . oui .
Mam 12 -	a	forse sì perché si eh. perché si è alzato . guarda un po' . = ((indica il maialino)) peut-être oui parce oui eh parce qu'il s'est levé . regarde un peu . = ((pointe le petit cochon))
Ant1 12 -	a	**é perché ho ho stanco {vuole salire} .** **c'est parce que (pro) ai ai fatigué {(il) veut monter}.**
Mam 13 -	a	eh sì . eh oui .

Suite à une première explication de la mère (Mam 12, trad. : « il s'est levé ») qui explicite les raisons qui lui permettent de savoir si Monsieur Cochon veut monter dans la voiture, Ant1 12 formule un deuxième *explanans*, qui donne l'état interne du protagoniste de l'histoire (trad. : « il est fatigué »). Sa formulation présente une source d'ambiguïté potentielle (l'utilisation de la première personne de verbe avoir *ho* (trad. : *(pro) ai* à la place de la troisième). Par contre comme la mère valide

l'*explanantia* de son enfant (Mam 13 trad. « eh oui ») sans revenir sur sa forme. Nous avons donc inclus ce cas dans la catégorie « acceptation explicite du contenu et de la forme »

Exemple 83 Mel ; 6 ;11 ; TDL-ITA ; Jeu Symbolique

MEL 104-	a	{xxx} ((si alza e va dietro alla casa e manipola delle cose)) {xxx} ((il se lève et il va derrière la maison et manipule des objets))
MAM 105-	a	*perché li metti fuori lì ?* *pourquoi (tu) les mets là-dehors?*
MEL 105-	a	**perché questo {e questo no}. = ((tenendo in mano un oggetto))** **parce que ça {et ça non} = ((en gardant un objet dans sa main))**
MAM 106-	a	va bene. = ((annuisce con la testa)) d'accord. = ((hôche de la tête))

Pendant la mise en place des objets dans le jeu symbolique, suite à une demande explicite de sa mère (trad. : « pourquoi tu les mets là-dehors ?») Mel 105 (Exemple 83) donne une explication presque tautologique (trad. :« parce que ceci et ceci pas ») que sa mère accepte (Mam 106) explicitement tant verbalement (« va bene. », trad. : « c'est bien ») que de manière non-verbale en hochant la tête de manière affirmative. Dans ce cas comme dans le précédent nous avons considéré que la mère accepte explicitement le contenu et la forme de l'*explanans* de sa fille, même si celui-ci aurait pu être refusé.

À l'opposé, nous classons dans la catégorie « refus du contenu » tous les cas de figure qui, d'une manière ou d'une autre, refusent explicitement l'explication ou la justification fournie par l'enfant. Nous avons réuni dans cette catégorie les *explanantia* refusés par la mère en montrant ouvertement sa non satisfaction ainsi que les cas d'opposition indirecte (comme par exemple des *tu es sûr ?*), en proposant une explication qui remplace celle proposée par l'enfant (cf. Exemple 80, qui peut être accompagnée par des formes de gestion de la face de type *oui mais* ou *mais plutôt*) ou encore en formulant à nouveau une demande explicite d'explication qui porte sur le même élément déjà ciblé (cf. Exemple 84).

Exemple 84 Luc ; 4 ;5 ; TDL-FRA ; Lecture Conjointe

luc 19 -	a	*[i e i sʁøpozt]*
mer 22 -	a	*il se repose.*
luc 20 -	a	ouais .
mer 23 -	a	pourquoi il se repose ?

luc 21 -	a	**[paskø dfwa ja de muʃ]**
mer 24 -	a	((rire)) il y a des mouches.
mer 24 -	b	oui mais pourquoi il se repose le monsieur cochon ?

Luc 19 (Exemple 84) commence à décrire l'action de Monsieur Cochon. Suite à une première reformulation, sa mère, lui demande de compléter sa description en donnant une raison au comportement du protagoniste de l'histoire. L'enfant répond en utilisant des éléments présents dans le contexte « [paskø dfwa ja de muʃ] » (l'image représente effectivement des mouches qui tournent autour du petit cochon) que la mère reprend en reformulant l'aspect phonologique mais elle refuse également ce lien en formulant une deuxième fois sa question explicite d'explication. Cette nouvelle demande est introduite par un « oui mais » qui pourrait adoucir son refus. Nous avons donc considéré cette clôture comme un refus.

Les mères peuvent également revenir sur le lien entre *explanandum* et *explanans* en donnant le « bon » *explandum* comme dans l'Exemple 85.

Exemple 85 Mat; 4 ;0 ; TYP-FRA ; Lecture Conjointe

Mer - 90	c	*oh ! mais le pauvre cochon il a pas d(e) chance ! / il a pas d(e) chance !*
Mer - 90	d	pourquoi il a pas d(e) chance ?
Mat - 104	a	**pa(r)ce qu'i s'est [lɛtwaje] ici là . = ((pointe le cochon dans le lac))**
Mer - 91	a	ouais ben ça c'est bien pa(r)ce qu(e) main(te)nant il est redevenu tout: tout rose tout blanc tout rose .

La mère de Mat demande explicitement à son enfant pourquoi Monsieur Cochon n'a pas de chance et l'enfant explique en disant pa(r)ce qu'i s'est [lɛtwaje] ici là . La mère (Mer 91) refuse ce lien en donnant un autre *explanandum* (opposé au premier « ça c'est bien ») qu'elle va à son tour expliquer (« parce que maintenant il est redevenu tout blanc tout rose »).

D'autres clôtures se situent entre la forme et le contenu et pointent en particulier la *complétude* syntaxique et sémantique des *explanans* de leurs enfants. Certains *explanans* commencés par l'enfant sont lacunaires aux yeux de leur mère qui

demande donc de donner plus d'informations. Nous avons donc classé ces cas de figure parmi les refus.

Exemple 86 : Jul1, 6 ;3 ; TDL-FRA ; Lecture Conjointe

Jul1.40-	i monte .
Mer38	i monte sur quoi ?
Jul1.41	i: monte sur l'arbre .
Mer39	((rigole)) °**pa(r)ce que i veut faire quoi tu crois ?°** // hein ? = ((pointe à nouveau le petit cochon)) i veut faire quoi le p(e)tit cochon sur l'arbre ? = ((pointe le cochon sur l'arbre))
Jul1.42	°((guigne ce qu'il y a derrière la petite page puis revient en arrière))°
Jul1.43	attraper: →
Mer40	attraper quoi ? = ((pointe la tente))
Jul1.44	**la:/l'arbre** = ((pointe la tente))
Mer41	i veut attraper la tente . = ((pointe la tente))

Dans cet exemple, la mère en Mer39 initie une explication, et demande à l'enfant de la compléter. L'enfant réagit à cette sollicitation mais ne complète que partiellement l'explication commencée par la mère, qui poursuit en demandant de compléter l'intervention (« attraper quoi ? »).

Nous considérons les reformulations lexicales comme des refus de l'explication et pas seulement de sa forme, compte tenu de la variation radicale de la valeur sémantique de l'explication (cf. Exemple 87).

Exemple 87 : Jea ; 4 ;9 ans ; TDL- FRA, Lecture Conjointe

Jea48 -	et après ?
Mer49 -	oh :::! il d(e)vient très chic avec ces vêtements . *ben oui* {**pakəmøsjøedone**} **{pa(rce) que monsieur a donné}**
Jea49 -	**{xxx}** ⅄ ⅄
Mer50 -	il s'est servi surtout . hein ?
Jea50 -	ouais .

Dans cet exemple, la mère et son enfant sont d'accord sur le fait que Monsieur Cochon est très chic comme il a mis les vêtements de l'épouvantail. Jea 49 attribue cette considération au fait que le monsieur (l'épouvantail) a donné ses habits au Monsieur Cochon alors que sa mère ramène la raison au fait que Monsieur Cochon s'est servi (il a volé les vêtements).

Nous avons inclus dans la catégorie « refus » également les questions de confirmation qui sont suivies immédiatement par une opposition, comme dans l'Exemple 88.

Exemple 88 Lau ; 3 ;7 ; TYP-ITA ; Lecture Conjointe

MAM 32 -	a	e:ffettivamente guarda dov'è seduto . // effectivement regarde où il est assis . //
MAM 32 -	b	e qui ? quanti sono ?=((indica i maialini nel retro della carrozza)) et ici ? combien (ils) sont ? = ((pointe les petits cochons qui sont derrière la roulotte))
Lau 33 -	a	uno due tre .=((si avvicina e conta i maialini indicandoli uno a uno)) un deux trois . = ((s'approche et compte les petits cochons en les indiquant un par un))
Lau 33 -	b	**perché avevano l- s- [elano] suoi .=((indica i maialini nel retro della carrozza)) / <u>penso</u> .** **parce qu'(ils) avaient l- s- [étaient] les siens . = ((pointe les petits cochons derrière la roulotte))**
MAM 33 -	a	pensi ? tu penses?
MAM 33 -	b	no:: . ma io penso solo che sono di passaggio e lui è salito . non . mais (moi) je pense qu'ils sont juste de passage et il est monté.

Nous avons classé l'*explanans* fourni par Lau 33 parmi les refusés car sa mère (Mam 33) suite à une première demande de confirmation (« pensi ? », trad. : »tu penses ? », s'oppose clairement à la propositions de l'enfant en disant « no:: . ma io penso solo che sono di passaggio e lui è salito . » (trad. « non . mais (moi) je pense qu'ils sont juste de passage et il est monté. »)

Finalement, dans la quatrième catégorie « acceptation du contenu avec reformulation de la forme » nous considérons les clôtures de la mère qui portent exclusivement sur l'aspect langagier de l'*explanans* (cf. reformulations phonologiques, syntaxiques) tout en validant le contenu.

Exemple 89 : Erw , 6 ;3, TDL-FRA ; Lecture Conjointe

mèr 59 –	*et alors il retire son tee-shirt = ((pointe l' image))*
erw 64 -	tee-shirt et après le chien i(l) *:* i(l) prend le : le tee-shirt . = ((pointe l'image))
mèr 60 -	tu crois ?
erw 65 -	oui .
mèr 61 -	et qu'est⮝ pourquoi il retire son tee-shirt ?
erw 66 -	**[paʁskɔ puʁsɔval sɔ̃ sɔ̃// puʁsølave] {[paskɔiesal]}**
mer 62 -	pour se laver bah oui .

Mer 62 (Exemple 89) reformule la forme de l'*explanans* donné par son enfant (« aʁskə puʁsəval sɔ̃ sɔ̃// puʁsølave] {[paskəiesal]} »**)** à sa demande d'explications (Mer 61, « pourquoi il retire son tee-shirt ? ») tout en acceptant le contenu (« bah oui »).

Il faut préciser que toutes reprises en écho ne sont pas considérées comme une reformulation de la forme. Nous n'avons donc inclus dans cette catégorie que les clôtures des mères dans lesquelles on observe une modification au niveau phonologique ou morphologique.

En résumé, nous avons catégorisé les réactions des mères en quatre groupes : absence de réaction claire, acceptation, refus et reformulation structurelle et nous pouvons synthétiser nos critères d'inclusion dans les différentes catégories comme il suit (cf.Tableau 15):

	Absence de réaction claire	**Acceptation explicite du contenu**	**Refus explicite du contenu**	**Reformulation phonologique ou morphologique de l'explanans**
Absence de réaction ou réactions non claire ou réaction sur *explanandum*	+	-	-	-
Acceptation explicite du contenu et de la forme	-	+	-	-
Refus	-	-	+	+/-
Reformulation	-	+	-	+

Tableau 15 Synthèse des catégories section 9.6

Nous avons calculé le taux de ces quatre catégories par rapport à la totalité des CEJ claires des enfants.

9.7 Hypothèses opérationnelles

Nous reprenons ici les hypothèses que nous avons déjà formulées à la section 6.2 en les détaillants davantage à la lumière des analyses que nous venons de présenter.

1) Taux de CEJ :

Nous attendons, au vu de la prise en charge différente de l'activité par les mères et les enfants, une différence importante dans les taux de CEJ produites en fonction du locuteur. Nous faisons donc l'hypothèse (**1.a**) que les mères expliqueront davantage que leurs enfants. Si nous attendons des justifications suite à des négociations, des requêtes ou des oppositions dans le JS, les CEJ pourraient être une composante fondamentale pour l'accomplissement de la LC. Nous faisons donc l'hypothèse (**1.b**) qu'on identifiera proportionnellement davantage de CEJ dans la LC que dans le JS. Nous faisons également l'hypothèse (**1.c**) que les mères des enfants avec TDL produisent proportionnellement davantage de CEJ que les mères des enfants typiques de 5-7 ans, cela parce que les premières pourraient supposer que leurs enfants nécessitent davantage de médiation pour comprendre l'histoire (De Temple 2001). Compte tenu des résultats des recherches de Donaldon *et al.* (2007), Veneziano *et al.* (2005) ainsi que de Stevens et Bliss (1995), Marton (2005) et Horowitz *et al :* (2006), nous formulons l'hypothèse que les enfants avec TDL produiront moins d'*explanans* que leurs pairs d'âge (**1.d**). Puisque les CEJ montrent un développement qui ne s'achève pas avant 12 ans, nous faisons l'hypothèse que les enfants plus âgés produiront davantage de CEJ que les enfants plus jeunes. (**1.e**). Enfin nous faisons l'hypothèse que les dyades francophones et italophones présenteront des profils proportionnellement similaires quant aux taux de CEJ (**1.f**).

2) Configuration dialogique :

Nous faisons l'hypothèse, toujours en fonction du fait que les mères prennent en charge l'activité, qu'elles produisent davantage d'*explanantia* en auto-enchaînement que leurs enfants et qu'au contraire, ceux-ci présentent un taux d'*explanantia* suite à une sollicitation plus élevé (**2.a**). Nous faisons également

l'hypothèse que, en fonction du fait que les enfants semblent être plus autonomes dans le JS, les enfants produiront davantage d'*explanantia* en auto-enchaînement dans cette activité que dans l'activité de LC (**2.b**). En fonction du fait que l'adaptation des mères des enfants avec TDL pourrait être spécifique, nous faisons l'hypothèse (**2.c**) que celles-ci intégreront davantage leurs enfants dans les CEJ qu'elles ont initiées (en formulant une partie de l'*explanans* et en demandant à l'enfant de le compléter). Nous faisons l'hypothèse (**2.d**) que les enfants avec TDL produiront proportionnellement davantage d'*explanantia* suite à une sollicitation de leurs mères que leurs pairs d'âge, cela en fonction des résultats de Donaldson *et al.* (2007) et Le Normand *et al.* (2001). Nous nous attendons également à observer davantage d'*explanantia* chez les enfants plus âgés que chez les enfants plus âgés (**2.e**). Compte tenu de la participation davantage assertive des dyades italophones que nous avons vue au chapitre 8, nous faisons l'hypothèse (**2.f**) que les CEJ des italophones seront davantage dans des configurations de type « auto-enchaînement » que celles des dyades francophones.

3) <u>Portée des conduites explicatives-justificatives :</u>

Compte tenu de la prise en charge des activités de la part des mères, nous faisons l'hypothèse que celles-ci produiront proportionnellement davantage de CEJ épistémiques que leurs enfants (**3.a**) Cependant, compte tenu des objectifs différents des deux tâches (raconter une histoire ensemble ou co-construire un jeu symbolique), nous faisons l'hypothèse que l'analyse de la portée des CEJ montrera que les participants justifient davantage leurs actes de langage dans l'activité de jeu symbolique et que dans l'activité de lecture conjointe ils donneront davantage de CEJ de type « contenu » (**3.b**). Comme nous l'avons déjà évoqué pour l'hypothèse 1.c, les mères des enfants avec TDL pourraient montrer davantage que les mères des enfants typiques de 5-7 ans leur raisonnement pour s'assurer de la bonne compréhension de l'histoire. Nous faisons donc l'hypothèse que les premières produisent davantage de CEJ épistémiques (**3.c**). Nous faisons l'hypothèse que l'on observera des patrons relativement similaires entre les trois groupes d'enfants (**3.d**). En ce qui concerne l'âge, au vu des recherches de Kyratzis *et al.* (1990), Spooren et Sanders (2008) et Zufferey (2006, 2010) qui

montrent que les épistémiques sont le dernier domaine d'utilisation du connecteur *parce que* à être acquis, nous faisons l'hypothèse (**3.e**) que les enfants plus jeunes produiront proportionnellement moins de CEJ épistémiques que les enfants plus jeunes (et produiront ainsi davantage de justifications d'un acte de langage). Nous faisons l'hypothèse que l'on observera des profils similaires entre les dyades italophones et francophones (**3.f**). Nous faisons également l'hypothèse (**3.g**) que les CEJ de type « contenu » et épistémiques des enfants seront davantage produites suite à une sollicitation que les *explanantia* qui suivent un acte de langage et cela parce que ces dernières semblent être le type de CEJ que les enfants maîtrisent plus tôt (cf. plus haut).

4) <u>Présence d'un connecteur :</u>

Au niveau de la présence d'un connecteur, nous faisons l'hypothèse que celle-ci sera dépendante du locuteur, les mères en produiraient davantage que leurs enfants, (**4.a**) et de l'activité en cours, davantage dans la LC que dans le JS (**4.b**). Nous pensons cela parce que nous faisons également l'hypothèse que ces différences seront en partie dues à la portée de la CEJ (**4.c**). Nous faisons l'hypothèse que la présence d'un connecteur ne sera pas influencée par le groupe de mères (**4.d**). En suivant les résultats obtenus par Donaldson *et al.* (2007), nous faisons l'hypothèse que nous observerons un taux similaire de la présence d'un connecteur entre les enfants avec TDL et les enfants typiques pairs d'âge (**4.e**). Cependant, nous faisons l'hypothèse que les enfants plus jeunes produiront moins de connecteur que les enfants plus âgés (**4.f**). Nous nous attendons à ce que la configuration dialogique influence la présence d'un connecteur et qu'elle sera plus fréquente suite à une sollicitation de la part de l'interlocuteur (dans les suites *pourquoi-parce que)* (**4.g**). Par contre la présence ou l'absence d'un marqueur pourrait également être influencée par les caractéristiques propres aux deux langues analysées. Comme nous l'avons vu, les locuteurs italophones peuvent utiliser un *che* causal après certaines injonctions ce qui n'est pas le cas pour les locuteurs francophones. Nous faisons donc l'hypothèse que les dyades italophones produiront davantage de connecteurs que les dyades francophones (**4.h**).

5) Acceptation des CEJ :

Nous faisons l'hypothèse que la présence d'une clôture claire formulée par une mère pourrait être influencée par l'activité en cours (**5.a**). En fait, nous nous attendons à ce que les mères reviennent davantage sur l'*explanandum* dans le JS et davantage sur le lien *explandum-explanans* dans la LC et cela en fonction des besoins de l'activité en cours : ainsi dans le JS il pourrait être plus important de revenir sur la requêtes ou l'opposition de l'enfant pour pouvoir avancer vers l'accomplissement du but de la tâche (produire un scénario) alors que dans la LC les participants pourraient revenir sur les liens causaux ou finaux parce qu'une bonne compréhension de ceux-ci pourrait être primordiale pour un achèvement satisfaisant de la tâche (raconter une histoire). À la lumière de leurs difficultés linguistiques des enfants avec TDL et des recherches de Donaldson *et al.* (2007), nous faisons l'hypothèse que l'acceptation des CEJ pourrait varier en fonction de la présence ou de l'absence d'un trouble du langage. Ainsi, les CEJ des enfants avec TDL seront moins souvent acceptées pour leur forme et leur contenu mais elles seront davantage reformulées au niveau phonologique ou morphosyntaxique (bien qu'acceptées au niveau du contenu) ou refusées par leur caractère incomplet ou lexicalement imprécis (**5.b**). Nous faisons également l'hypothèse (**5.c**) que les *clôtures* des mères des enfants plus âgés seront davantage des acceptations du contenu et de la forme que celles des enfants plus jeunes. Nous nous attendons à retrouver ces mêmes profils tant pour le corpus francophone que pour le corpus italophone (**5.e**). Finalement nous faisons l'hypothèse qu'une clôture explicite portant sur l'*explanans* ou sur le lien *explanandum-explanans* sera plus fréquente après les *explanantia* qui suivent une sollicitation de la mère que suite aux *explanantia* en auto-enchaînement, cela en raison de l'emplacement interactionnel particulier de ces *explanantia.* (**5.f**).

10 Résultats

Nous allons dans ce chapitre présenter les résultats concernant les explications et les justifications. Nous allons commencer par le taux de CEJ (10.1) pour passer ensuite à leur configuration dialogique (10.2), la portée de la CEJ (10.3), la présence d'un connecteur (10.4) et l'acceptation des *explanantia* des enfants de la part des mères (10.5).

10.1 Taux de CEJ

Comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre précédent, nous ne pouvons pas comparer la quantité de CEJ[94] en termes absolus (en fonction de la longueur différente des interactions observées) et nous avons donc calculé des taux. Nous avons ainsi calculé le nombre de CEJ par tour de parole (Nombre de CEJ/ Nombre total de TdP) et le nombre de CEJ par intervention (Nombre de CEJ/ Nombre total d'interventions). Pour cerner l'ampleur du phénomène nous avons calculé également la moyenne de CEJ par participant (Nombre de CEJ / Nombre de participants) et nous indiquerons le nombre minimum et maximum de CEJ. Nous allons également indiquer le nombre (absolu) de CEJ incertaines. Ces cas ont été exclus de la computation des taux que nous venons de présenter. Au niveau des statistiques, il est important de préciser que nous avons retenu tous les participants analysés même s'ils ne produisent pas de CEJ.

L'influence de l'activité et du type de locuteur

Le Tableau 16 présente la distribution de ces mesures en fonction de l'activité et du type du locuteur pour le corpus **francophone**.

Activité	Locuteur	CEJ (N)	incertaines	CEJ/interv.	CEJ/TdP	Moyenne /Part.	Min.-Max
JS	Enfants	301	51	0.0284	0.0381	7.34	[0 ;21]
	Mères	582	66	0.0431	0.0745	12.07	[2 ;35]
	Total	883	117	0.0367	0.0562	9.73	[0 ;35]
LC	Enfants	125	9	0.0259	0.0307	2.85	[0;13]
	Mères	456	25	0.0577	0.1136	10.22	[2 ;25]
	Total	581	34	0.0456	0.0718	7.15	[0 ;25]

[94] Nous rappellons ici que la CEJ a été attribuée au locuteur qui a produit l'*explanans.*

	Enfants	426	60	0.0276	0.0355	10.39	[0;13]
Total	Mères	1038	91	0.0485	0.0878	25.32	[2 ;25]
	Total	1464	151	0.0411	0.0635	17.85	[0 ;25]

Tableau 16 Quantité et taux de CEJ en fonction de l'activité et du locuteur (Corpus francophone)

Dans le corpus francophone, nous avons identifié 1464 CEJ claires (mères : 1038, enfants : 426) et 151 CEJ incertaines.

En termes absolus, dans les JS, les locuteurs produisent 883 *CEJ* (ainsi que 117 CEJ incertaines) soit une moyenne de 10.76 CEJ par participant (mères : 582, moyenne mères: 14.19 ; enfants : 301, moyenne enfants : 7.34). Comme nous l'avons déjà évoqué, nous avons calculé des taux relatifs au nombre de tours de parole et d'interventions. Ainsi, les mères produisent 0.075 CEJ par TdP et 0.043 CEJ par intervention alors que leurs enfants produisent 0.038 par TdP et 0.028 par intervention.

Dans la LC, les participants produisent 581 CEJ claires[95] (34 CEJ incertaines) soit une moyenne de 7.08 CEJ par participant (mères : 456 ; moyenne mères : 11.12 ; enfants : 125, moyenne enfants : 3.08). Les mères produisent 0.1136 CEJ par tour de parole et 0.058 CEJ par intervention alors que les enfants en produisent 0.030 par TdP et 0.026 par intervention.

Ainsi, comme nous pouvons l'attendre, dans les deux activités les mères produisent significativement (JS et LC : $p< 0.001$[96]) plus de CEJ par TdP et de CEJ par intervention (JS : $p<0.05$; LC : $p<0.001$[97]) que leurs enfants.

En ce qui concerne la différence entre les activités, tous locuteurs confondus, nous avons identifié significativement ($p<0.05$[98]) davantage de CEJ (par tour de parole) dans le LC que dans le JS. Cependant en analysant les deux locuteurs de

[95] Le terme clair est utilisé ici « par convention » et en opposition avec incertain.
[96] JS, locuteur (Est. = 0.0329 ; SE= 0.0071 ; z = 4,65***) ; LC, Locuteur: Est =0.1062 ; SE= 0.0233 ; z =4.56***).
[97] JS, locuteur (Est. = 0.0101 ; SE = 0.0042 ; z = 2.39*) ; LC, locuteur (Est. = 0.0309 ; SE=0.0054 ; z = 5.68***).
[98] Activité (Est. = - 0.0291 ; SE = 0.0127 ; z = - 2.28*).

manière indépendante, cette différence n'est significative que pour les mères (CEJ/TdP et CEJ/Intervention : $p<0.01$[99]).

Ainsi nous avons observé deux différences principales : la première est liée au type de locuteur et la seconde à l'activité en cours. Il est cependant très important de signaler que chez les mères comme chez les enfants, nous avons pu observer une variation individuelle très importante, comme le montrent le nombre minimum et maximum de CEJ produites. En effet certains enfants et certaines mères produisent beaucoup d'*explanantia* alors que d'autres très peu. Nous reviendrons sur la variation individuelle plus bas.

Le Tableau 17 montre, pour le corpus **italophone**, les mêmes mesures que nous avons présentées plus haut pour le corpus francophone.

Activité	Locuteur	CEJ (N)	Incertaines	CEJ/Interv.	CEJ/TdP	Moyenne /Part.	Min.-Max
JS	Enfants	180	26	0.0307	0.0414	6.67	[0 ;28]
	Mères	451	48	0.0574	0.1038	16.70	[5 ;35]
	Total	631	74	0.0460	0.0726	11.69	[0 ;35]
LC	Enfants	80	5	0.0304	0.0392	2.96	[0 ;12]
	Mères	343	18	0.0700	0.1738	12.70	[4 ;29]
	Total	423	23	0.0561	0.1054	7.83	[0 ;29]
Total	Enfants	260	31	0.0306	0.0407	9.63	[0 ;28]
	Mères	794	66	0.0622	0.1257	29.40	[4 ;35]
	Total	1054	97	0.0496	0.0830	39.07	[0 ;35]

Tableau 17 Quantité et taux de CEJ en fonction de l'activité et du locuteur (Corpus italophone)

Dans ce corpus, nous avons identifié 1054 CEJ (97 incertaines, mères : 794, enfants : 260) ce qui correspond à 19.51 CEJ par participant (moyenne mères 29.40 ; moyenne enfants : 9.63).

Dans le JS, nous avons identifié 631 CEJ claires (mères 451, enfants : 180). La moyenne de CEJ par participant dans cette activité est donc 11.68 (mères : 16.76, enfants : 6.67). Les mères produisent 0.1038 CEJ par TdP et 0.057 CEJ par

[99] CEJ/TdP, activité (Est. -0.0658 ; SE = 0.0235 ; z = -2.79**) ; CEJ/Intervention, activité (Est. = -0.0164 ; SE = 0.0053 ; z = -3.08**).

intervention alors que leurs enfants en produisent 0.0414 par TdP et 0.0307 par intervention.

Dans la LC, nous avons identifié 423 CEJ claires (mères : 343 ; enfants : 80), ce qui correspond à 7.83 CEJ par participant (mères : 12.70, enfants : 2.96). Les mères produisent 0.1738 CEJ par TdP et 0.07 CEJ par intervention alors que leurs enfants produisent 0.0392 par TdP et 0.0304 par intervention.

Ainsi les mères expliquent significativement plus que leurs enfants qu'il s'agisse de l'activité de LC ou de JS en termes de CEJ par TdP et par intervention ($p<0.001$ pour toutes les comparaisons[100]). Les participants produisent davantage de CEJ par TdP dans la LC que dans le JS, tous locuteurs confondus ($p<0.001$[101]), ainsi que pour les mères ($p<0.001$[102]) et les enfants ($p<0.001$[103]) analysés séparément.

Synthèse

Nous avons globalement observé dans les deux langues une différence entre locuteurs (les mères expliquant davantage que leurs enfants) et entre les activités (plus de CEJ par TdP dans la LC que dans le JS). Cependant la différence entre les activités pourrait être due au fait que dans la LC, les tours de parole sont plus long que dans l'activité de JS. Cela permettrait d'expliquer également le fait que cette différence n'est pas confirmée si l'on analyse le nombre de CEJ par intervention.

[100] CEJ/TdP,locuteur (Est. = 0.1387 ; SE = 0.0182 ; z =7.62***) ; CEJ/Intervention, locuteur (Est. = 0.0347 ; SE = 0.0051 ; z = 6.81***) ; JS, CEJ/TdP, locuteur (Est. 0.2251 ; SE= 0.0315 ; z= 7.13***) ; JS, CEJ/Intervention, locuteur (Est. = 0.0250 ; SE = 0.0057 ; z = 4.42***) ; LC, CEJ/TdP, locuteur (Est. = 0.0523 ; SE = 0.0066 ; z = 7.95***) ; LC, CEJ/Intervention, locuteur (Est. = 0.0443 ; SE = 0.0081 ; z = 5.48***).
[101] Activité (Est. = 0.1101 ; SE = 0.0182 ; z = 6.05***).
[102] Activité (Est. = 0.1965 ; SE = 0.0317 ; z = 6.21***).
[103] Activité (Est. = 0.0237 ; SE = 0.0055 ; z = 4.28***).

Nous pouvons donc comparer les résultats des deux langues. Le Tableau 18 montre les différentes mesures que nous sommes en train d'analyser en fonction de l'activité, du locuteur et de la langue.

Activité	Locuteur	Langue	CEJ	CEJ/Interv.	CEJ/Tdp
JS	Mères	FRA	385	0.0556	0.0744
		ITA	451	0.0574	0.1038
	Enfants	FRA	237	0.0262	0.0456
		ITA	180	0.0307	0.0414
	Total	FRA	622	0.0383	0.0593
		ITA	631	0.0460	0.0726
LC	Mères	FRA	303	0.0994	0.1182
		ITA	343	0.0700	0.1738
	Enfants	FRA	101	0.0194	0.0375
		ITA	80	0.0304	0.0392
	Total	FRA	404	0.0489	0.0768
		ITA	423	0.0561	0.1054
Total	Mères	FRA	688	0.0689	0.0889
		ITA	794	0.0622	0.1257
	Enfants	FRA	338	0.0233	0.0422
		ITA	260	0.0306	0.0407
	Total	FRA	1026	0.0419	0.0651
		ITA	1054	0.0496	0.0830

Tableau 18 Quantité et taux de CEJ en fonction de l'activité, du locuteur et de la langue

En comparant les deux langues, nous observons des taux de CEJ largement semblables. Ainsi globalement aucune différence significative n'a pu être observée tant pour le taux de CEJ par TdP que de CEJ par intervention. Pour retrouver des différences significatives il faut analyser les locuteurs et les activités de manière indépendante. Ainsi dans l'activité de LC, les enfants italophones formulent significativement ($p<0.001$[104]) plus de CEJ par intervention (0.0304) que les enfants francophones (0.0194), mais la différence se situant entre les deux groupes d'enfants est très faible. Dans l'activité de JS, les mères italophones

[104] Langue (Est. -0.0186 ; SE = 0.0040 ; z= -4.66***).

produisent davantage de CEJ par TdP ($p<0.01$[105]) et de CEJ par intervention ($p<0.001$[106]) que les mères francophones.

Synthèse

Bien que de différences poncutelles existent entre les dyades des deux langues, il est cependant très important de remarquer (comme nous l'avons déjà évoqué plus haut) que nous retrouvons les mêmes profils dans les deux langues.

L'influence du groupe de mères

Nous pouvons nous demander si des différences se révèlent en fonction de la présence d'un trouble du développement du langage ou de l'âge des enfants sur les taux de CEJ des mères et des enfants. Nous allons ainsi dans un premier temps présenter les résultats en fonction des trois groupes de mères et dans un deuxième temps en fonction des types d'enfants.

Le Tableau 19 montre les chiffres absolus de CEJ ainsi que les taux relatifs que nous avons calculés en fonction des trois groupes de mères **francophones**.

Activité	Groupe de mères	CEJ(N)	CEJ/Interv.	CEJ/TdP	Moyenne /Part.	Min.-Max
JS	TYP 4 ans	127	0.0522	0.0944	18.14	[8 ;32]
	TDL	279	0.0454	0.0770	16.41	[3 ;35]
	TYP 5-7 ans	176	0.0359	0.0619	10.36	[2 ;16]
LC	TYP 4 ans	105	0.0783	0.1940	15	[6 ;25]
	TDL	204	0.0534	0.0948	12	[4 ;22]
	TYP 5-7 ans	147	0.0537	0.1116	8.64	[2 ;20]
Total	TV 4 ans	191	0.0504	0.1009	27.28	[6 ;32]
	TDL	483	0.0484	0.0836	28.41	[2 ;35]
	TYP 5-7 ans	324	0.0420	0.0771	19.05	[2 ;16]

Tableau 19 Quantité et taux de CEJ des mères en fonction de l'activité et du groupe de mères (Corpus francophone)

[105] Langue (Est. = - 0.0304 ; SE = 0.0101 ; z = -2.88**).
[106] Langue (Est. = -0.0237 ; SE = 0.0030 ; z = -7.95***).

Dans le JS, les mères des enfants de 4 ans (JS: CEJ/TdP: 0.0944, CEJ/Intervention: 0.0522) semblent produire plus de CEJ que les mères d'enfants typiques (JS : CEJ/TdP : 0.0619 ; CEJ/Intervention 0.0359) et les mères d'enfants avec TDL (JS : CEJ/TdP : 0.0770; CEJ/Intervention : 0.0454). Cependant cette différence n'est pas significative.

Au contraire, elle l'est dans la LC en ce qui concerne le taux de CEJ par TdP et le taux de CEJ par intervention ($p<0.01$ dans les deux cas[107]). En fait, les mères des enfants typiques de 4 ans (CEJ/TdP : 0.1940 ; CEJ/Intervention : 0.0783) produisent davantage de CEJ que les mères des enfants typiques de 5-7 ans (CEJ/TdP : 0.1116 ; CEJ/Intervention : 0.0537) et les mères des enfants avec TDL (CEJ/TdP : 0.0948 ; CEJ/Intervention : 0.0534).

Nous pouvons expliquer cette différence par le fait que certaines mères d'enfants typiques de 4 ans prennent presque complètement en charge l'activité (et donnent ainsi une bonne partie des CEJ). En plus, deux des enfants de 4 ans que nous avons étudiés posent beaucoup de question d'explication à leurs mères. Le taux très élevé de CEJ par TdP est également dû au fait que certaines mères d'enfants de 4 ans produisent très peu de tours de parole, qui sont des tirades très longues, ce qui influence donc ce taux.

Par ailleurs, l'**âge en mois** des enfants (tous groupes de mères confondus) n'influence pas le taux de CEJ des mères.

Par conséquent, chez les mères francophones, des profils relativement similaires en ce qui concerne les groupes de mères ont pu être mis en évidence dans le JS, alors que les mères des enfants de 4 ans semblent se démarquer des autres groupes de mères dans la LC.

Le Tableau 20 Quantité et taux de CEJ des mères en fonction de l'activité et du groupes de mères (Corpus italophone)montre la distribution des CEJ (chiffres absolus et taux relatifs) en fonction des groupes de mères **italophones**.

---

[107] CEJ/TdP, gr 4 ans vs. autres (Est. = 0.1665 ; SE= 0.0565 ; z = 2.95**) ; CEJ/Intervention, gr 4 ans vs. autres (Est. = 0.0286 ; SE = 0.0112 ; z = 2.56*).

Activités	Groupes de mères	CEJ(N)	CEJ/Interv.	CEJ/TdP	Moyenne /Part.	Min.-Max
JS	TYP 4 ans	139	0.1242	0.0660	19.85	[9 ;35]
	TDL	137	0.0828	0.0479	13.7	[5 ;21]
	TYP 5-7 ans	175	0.1115	0.0606	17.5	[6 ;37]
LC	TYP 4 ans	63	0.1113	0.0427	9.51	[4 ;15]
	TDL	132	0.1583	0.0774	13.2	[4 ;25]
	TYP 5-7 ans	148	0.2583	0.0859	14.8	[5 ;29]
Total	TYP 4 ans	202	0.1199	0.0564	28.86	[4 ;35]
	TDL	269	0.1081	0.0589	26.9	[4 ;25]
	TYP 5-7 ans	323	0.1508	0.0700	32.3	[5 ;29]

Tableau 20 Quantité et taux de CEJ des mères en fonction de l'activité et du groupes de mères (Corpus italophone)

Dans le JS, les mères des enfants avec TDL semblent expliquer moins (CEJ/TdP : 0.028 ; CEJ/Intervention : 0.0479) que les mères des enfants typiques de 5-7 ans (CEJ/TdP :0.1115 ; CEJ/Intervention : 0.0606) et les mères d'enfants typiques de 4 ans (CEJ/TdP : 0.1242, CEJ/Intervention : 0.0660).

Dans la LC, les mères des enfants typiques de 5-7 ans semblent expliquer davantage que les mères des enfants avec TDL (CEJ/TdP : 0.1081 ; CEJ/Intervention : 0.0774) et les mères des enfants typiques de 4 ans (CEJ/TdP : 0.1113 ; CEJ/Intervention : 0.0427). Cependant, dans les deux activités, ces différences ne sont pas statistiquement significatives. Nous pouvons expliquer cette absence de différences significatives par une grande variation intra-groupes dans les deux activités.

Synthèse

Bien que les mères francophones des enfants typiques de 4 ans se distinguent significativement des autres groupes de mères dans la LC, les variations interindividuelles que nous avons déjà remarquées plus haut ne semblent pas, de manière générale, être strictement liées aux groupes de mères mais plutôt à ce qu'on pourrait définir en tant que style maternel.

L'influence du type d'enfants

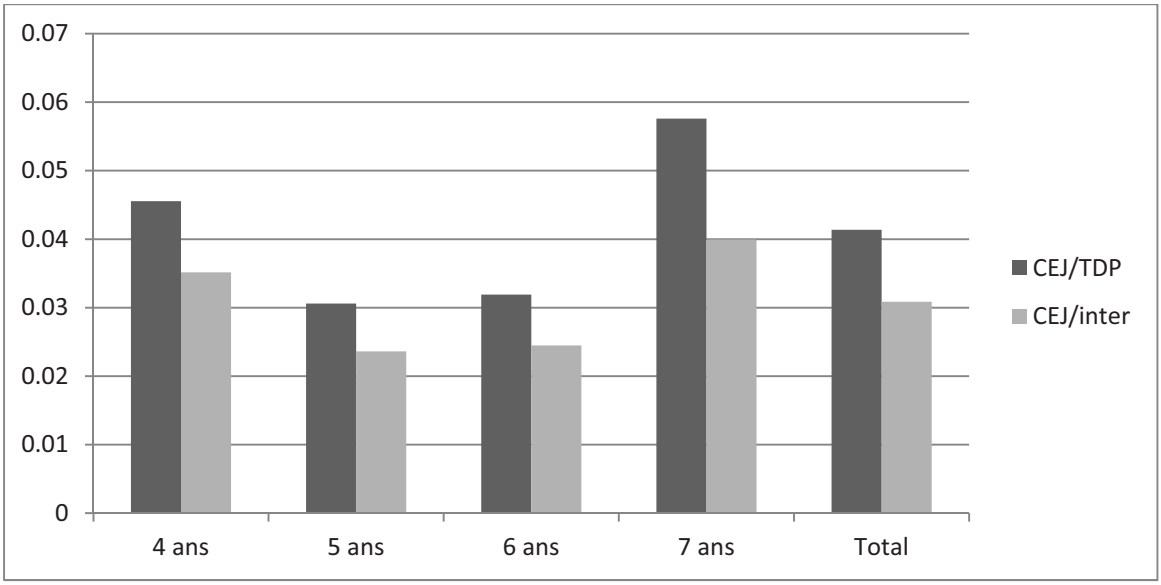
En ce qui concerne les enfants, le Tableau 21 montre la distribution des CEJ (chiffres absolus et taux relatifs) en fonction des types d'enfants **francophones**.

Activité	Type d'enfant	CEJ (N)	CEJ/Interv.	CEJ/TdP	Moyenne /Part.	Min.-Max
JS	TYP 4 ans	52	0.0382	0.0295	7.43	[1 ;18]
	TDL	102	0.0279	0.0209	6.00	[0 ;15]
	TYP 5-7 ans	147	0.0509	0.0373	8.65	[0 ;21]
LC	TYP 4 ans	16	0.0284	0.0262	2.85	[0 ;5]
	TDL	58	0.0267	0.0226	3.41	[0 ;13]
	TYP 5-7 ans	51	0.0380	0.0310	3	[0 ;8]
Total	TYP 4 ans	74	0.0384	0.0312	10.57	[1 ;18]
	TDL	183	0.0314	0.0246	10.76	[0 ;15]
	TYP 5-7 ans	214	0.0506	0.0383	12.58	[0 ;21]

Tableau 21 Quantité et taux de CEJ des enfants en fonction de l'activité et du type d'enfant (Corpus francophone)

Dans le JS, les enfants typiques de 5-7 ans produisent plus de CEJ (CEJ/ TdP :0.0509 ; CEJ/Intervention : 0.0373) que leurs pairs avec TDL (CEJ/TdP :0.0279 ; CEJ/Intervention : 0.0209). Cette différence est confirmée pour le taux de CEJ par TdP et par intervention (dans les deux cas : $p<0.05$[108]). Les enfants typiques de 4 ans (0.0382 CEJ/TdP et 0.0295 CEJ/intervention) semblent constituer un groupe intermédiaire dans cette activité puisque nous n'avons pas pu observer des différences significatives entre ce groupe et les deux autres. Par contre, le groupe des enfants de 7 ans (toutes populations confondues) se différencie des autres groupes d'âge en produisant des taux de CEJ par TdP et par intervention significativement ($p<0.05$ dans les deux cas[109]) plus haut que ces derniers (cf. Graphique 27).

[108] CEJ/TdP, TDL vs. TYP 5-7 ans (Est. = -0.0205 ; SE= 0.0086 ; z = -2.39*) ; CEJ/Intervention, TDL vs. TYP 5-7 ans (Est. = - 0.0126 ; SE= 0.0062 ; z = -2.04*).
[109] CEJ/TdP, gr. 7 ans vs. autres (Est. = 0.0225 ; SE= 0.0092 ; z = 2.44*) ; CEJ/TdP, gr. 7 ans vs. autres (Est. = 0.0146 ; SE= 0.0066 ; z= 2.19*).



Graphique 27 Taux de CEJ des enfants en fonction du groupe d'âge (Corpus francophone)

Par contre dans la LC, les trois groupes d'enfants présentent des taux comparables et nous n'avons pas observé de différences significatives entre les groupes d'enfants en termes de quantité de CEJ produites.

Le Tableau 22 montre la distribution des CEJ (chiffres absolus et taux relatifs) en fonction des trois groupes d'enfants **italophones**.

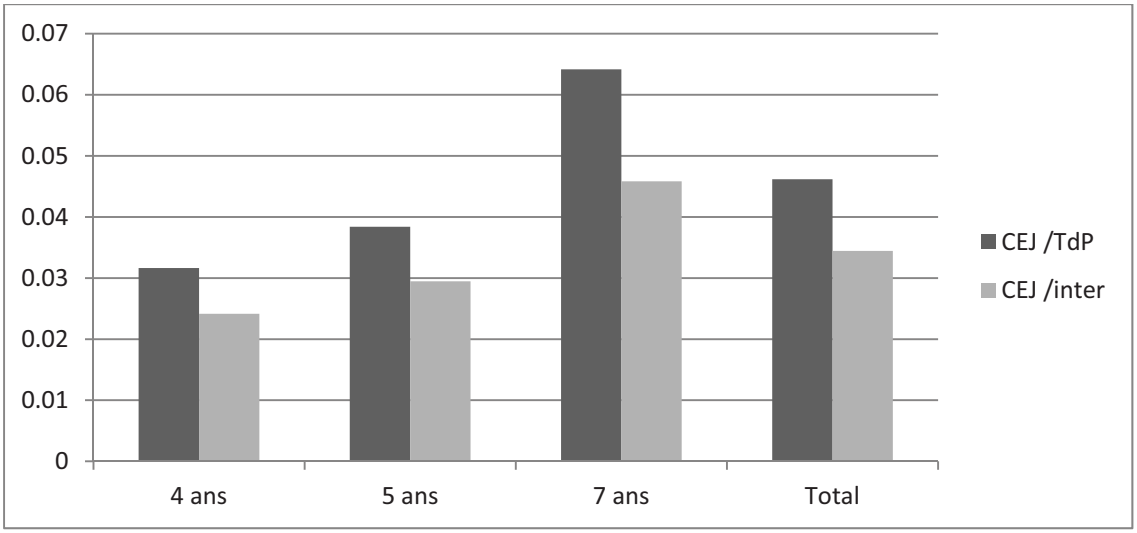
Activité	Type d'enfant	CEJ (N)	CEJ/Interv.	CEJ/TdP	Moyenne /Part.	Min.-Max
JS	TYP 4 ans	33	0.0319	0.0241	4.71	[1 ;8]
	TDL	58	0.0355	0.0257	5.8	[0 ;19]
	TYP 5-7 ans	89	0.0559	0.0421	8.9	[2 ;28]
LC	TYP 4 ans	12	0.0204	0.0146	1.71	[0 ;6]
	TDL	34	0.0398	0.0321	3.4	[0 ;10]
	TYP 5-7 ans	34	0.0570	0.0453	3.4	[0 ;12]
Total	TYP 4 ans	48	0.0207	0.0284	6.42	[1 ;8]
	TDL	92	0.0304	0.0406	9.2	[0 :19]
	TYP 5-7 ans	123	0.0365	0.0467	12.3	[0 ;28]

Tableau 22 Quantité et taux de CEJ des enfants en fonction de l'activité et du type d'enfant (Corpus italophone)

En ce qui concerne les enfants italophones, les enfants typiques de 5-7 ans (CEJ/TdP : 0.0559 ; CEJ/Intervention : 0.0421) semblent expliquer davantage que les enfants avec TDL (CEJ/TdP : 0.0355 ; CEJ/Intervention : 0.0257). Bien que ces différences ne soient pas statistiquement significatives, la valeur de *p* dépasse

de peu le seuil de significativité. En effet, pour les CEJ/Intervention la valeur de *p* est très proche du seuil de significativité ($p<0.058$[110]) et elle est de 0.076[111] pour les CEJ/TdP. Nous pouvons donc dire que la différence entre les deux groupes d'enfants est *tendancielle*. Nous pouvons expliquer l'absence de significativités concernant les enfants de 4 ans par le nombre très réduit de CEJ observées.

Dans cette activité, en analysant les groupes d'âges des enfants (tous types d'enfants confondus), nous pouvons par contre observer que les enfants de 7 ans produisent significativement plus de CEJ que les autres enfants tant par TdP ($p<0.01$[112]) que par intervention ($p<0.05$[113]), comme le montre le Graphique 28.



Graphique 28 Taux de CEJ des enfants en fonction du groupe d'âge (Corpus francophone)

Par contre, dans la LC, si les enfants typiques de 5-7 ans semblent produire davantage de CEJ (CEJ/ TdP : 0.0570;CEJ/Intervention : 0.0453) que les enfants avec TDL (CEJ/TdP : 0.0398 ; CEJ/Intervention : 0.0312) et les enfants typiques de 4 ans (CEJ/TdP : 0.0204 ; CEJ/Intervention : 0.0146), ces différences ne sont pas significatives. Nous pouvons expliquer l'absence de significativité dans cette activité entre enfants typiques de 5-7 ans et enfants avec TDL par une variation intra-groupe plus importante que dans le JS. Les enfants de 4 ans semblent produire très peu de CEJ par rapport notamment aux enfants typiques de 5-7 ans,

[110] CEJ/Intervention, TDL vs. TYP 5-7 ans (Est. = -0.0174 ; SE = 0.0086 ; z = -2.03 ; p =0.058).
[111] CEJ/TdP, TDL vs. TYP 5-7 ans (Est. = -0.0209 ; SE= 0.0111 ; z = -1.89 ; p =0.076).
[112] CEJ/TdP, gr. 7 ans vs. autres (Est. = 0.0277 ; SE= 0.0096 ; z = 2.89**).
[113] CEJ/Intervention, gr. 7 ans vs. autres (Est. =0.0188 ; SE= 0.0075 ; z=2.52*).

mais dans ce cas également nous observons une importante variation intra-groupe et, dans ce cas, le nombre très réduit d'occurrences pourraient également expliquer cette absence de différence statistiquement significative.

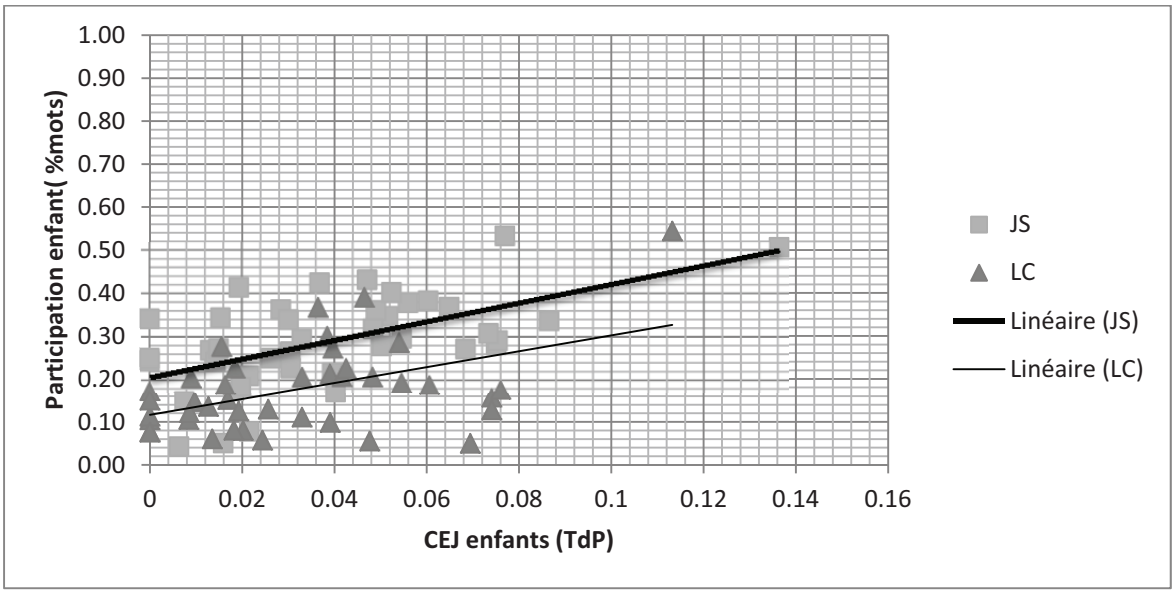
Synthèse

Dans les deux langues, les enfants avec TDL semblent produire proportionnellement moins de CEJ que leurs pairs d'âge dans le JS, alors que dans la LC, ils semblent présenter des profils plus similaires.

Taux de CEJ et taux de participation

Nous pouvons également nous demander ce qui caractérise les enfants qui expliquent le plus par rapport à ceux qui expliquent le moins. Nous pourrions notamment nous demander si les enfants qui participent le plus (en nombre de mots) sont également ceux qui expliquent le plus. Nous avons ainsi mis en relation le taux de participation verbale calculé sur le nombre de mots produits respectivement par la mère et par l'enfant et le nombre d'explications calculé par TdP.

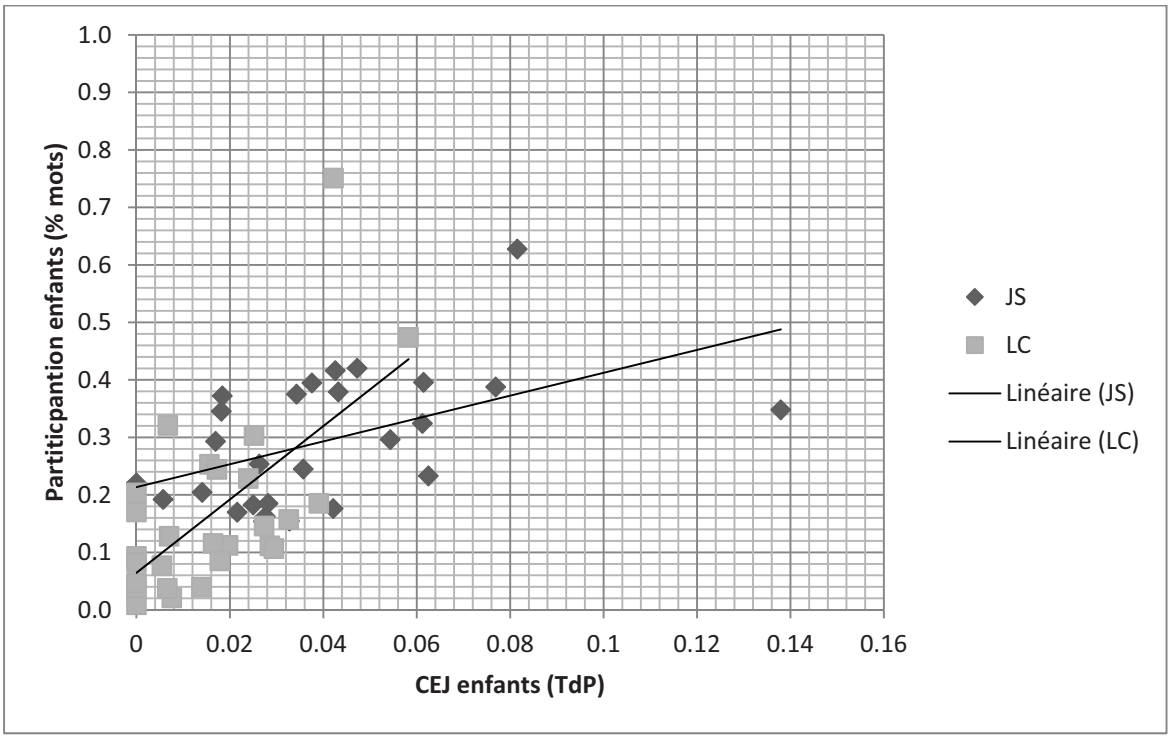
Le Graphique 29 montre le rapport entre ces deux résultats pour les enfants **francophones** en fonction de l'activité.



Graphique 29 Taux de CEJ/TdP des enfants en fonction de leur participation en mots (Corpus francophone)

Ainsi des corrélations ont pu être mises en évidence tant dans le JS (Spearman's rho = 0.4897, p<0.05) que dans la LC (Spearman's rho = 0.3526, p<0.05) pour les enfants francophones.

Nous retrouvons ces corrélations chez les enfants **italophones**, comme le montre le Graphique 30.



Graphique 30 Taux de CEJ/TdP des enfants en fonction de leur participation en mots (Corpus italophone)

En effet, le taux de CEJ par TdP et le taux de participation en mots corrèlent pour ces enfants dans les deux activités (JS : Spearman's rho =0.5281, p<0.01 ; LC : Spearman's rho = 0.5253, p<0.01).

Synthèse

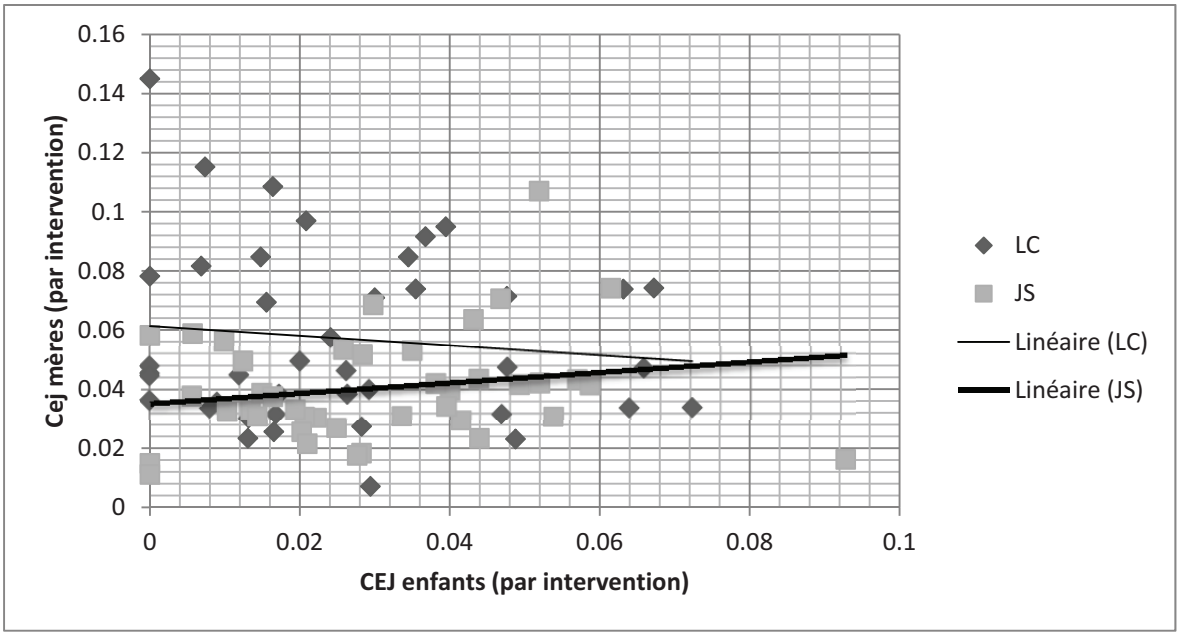
Dans les deux langues, la tendance générale semble montrer que les enfants qui participent le plus sont également ceux qui expliquent le plus. Il faut, cependant, moduler ce propos en fonction du fait que les taux de corrélation ne sont pas très élevés. Ce qui signifie que des importantes variations individuelles existent.

Taux de CEJ des mères et des enfants : quels rapports ?

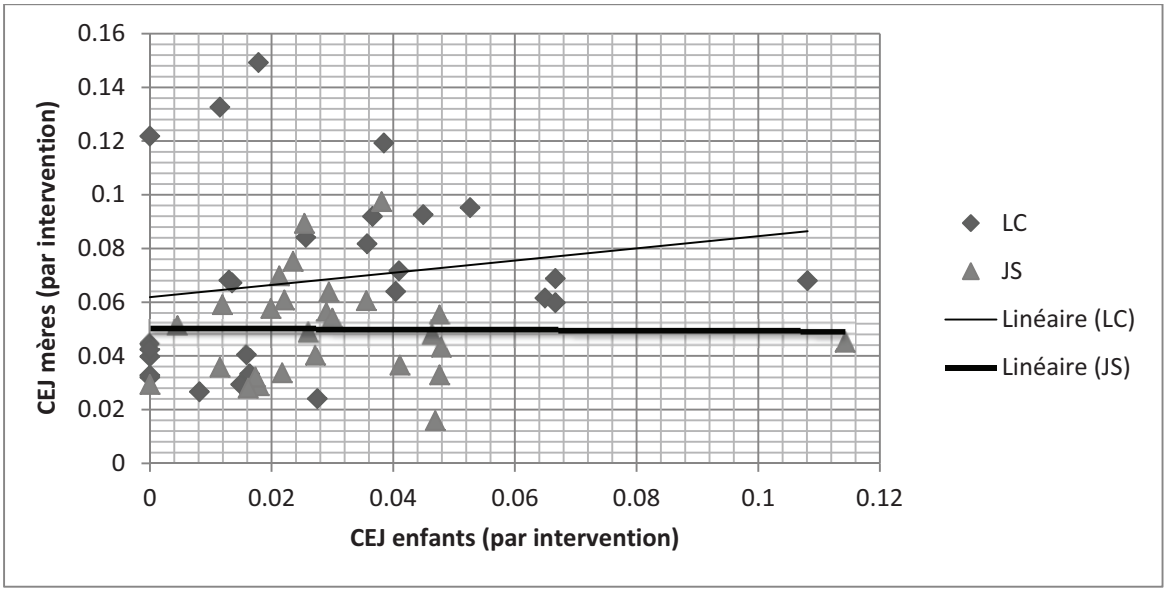
Nous pouvons également nous demander s'il y a une relation entre le nombre d'*explanantia* des enfants et celui de leurs mères. Nous pourrions imaginer que dans le JS, des « conventions » internes aux dyades pourraient se refléter dans le fait que certaines dyades expliquent beaucoup et d'autres expliquent très peu. Ainsi dans le jeu symbolique, nous pourrions observer une corrélation positive (plus les mères expliquent, plus les enfants expliquent). Par contre, dans la LC nous pourrions imaginer que les éléments de l'histoire qui méritent une explication pourraient être partagés entre les locuteurs. Ainsi dans cette activité, nous pouvons faire l'hypothèse que nous allons observer une corrélation négative (moins les mères expliquent, plus les enfants expliquent et inversement).

Nous avons donc comparé le taux de CEJ par intervention des mères avec celui des enfants. Nous avons fait ce choix parce que les mères produisent davantage d'interventions par tour de parole que leurs enfants.

Aucune corrélation n'a pu être observée tant dans le JS que dans la LC pour les dyades **francophones** (cf. Graphique 31) que pour les dyades **italophones** (cf. Graphique 32).



Graphique 31 Taux de CEJ/intervention des enfants en fonction du taux de CEJ/intervention de leurs mères (Corpus francophone)



Graphique 32 Taux de CEJ/intervention des enfants en fonction du taux de CEJ/intervention de leurs mères (Corpus italophone)

Cela nous indique que dans les deux activités étudiées, il peut y avoir des enfants qui expliquent davantage que les autres enfants, alors que leurs mères présentent un taux d'explication moyen, ainsi que des mères qui expliquent davantage que les autres mères alors que leurs enfants expliquent peu. Ces graphiques confirment également la grande dispersion et variabilité des taux observés que nous avons déjà annoncés plus haut.

Synthèse de la section

En ce qui concerne les taux de CEJ, nous avons globalement observé dans les deux langues une différence entre **locuteurs** (les mères expliquant davantage que leurs enfants) et entre les **activités** (plus de CEJ par TdP dans la LC que dans le JS). Cependant la différence entre les activités pourrait être due au fait que dans la LC, les tours de parole sont plus long que dans l'activité de JS. Cela permettrait d'expliquer également le fait que cette différence n'est pas confirmée si l'on analyse le nombre de CEJ par intervention.

Bien que des différences existent entre les dyades des deux langues, il est cependant très important de remarquer (comme nous l'avons déjà évoqué plus haut) que nous retrouvons les mêmes profils dans les deux langues. En ce qui concerne les **groupes de mères**, les variations interindividuelles que nous avons

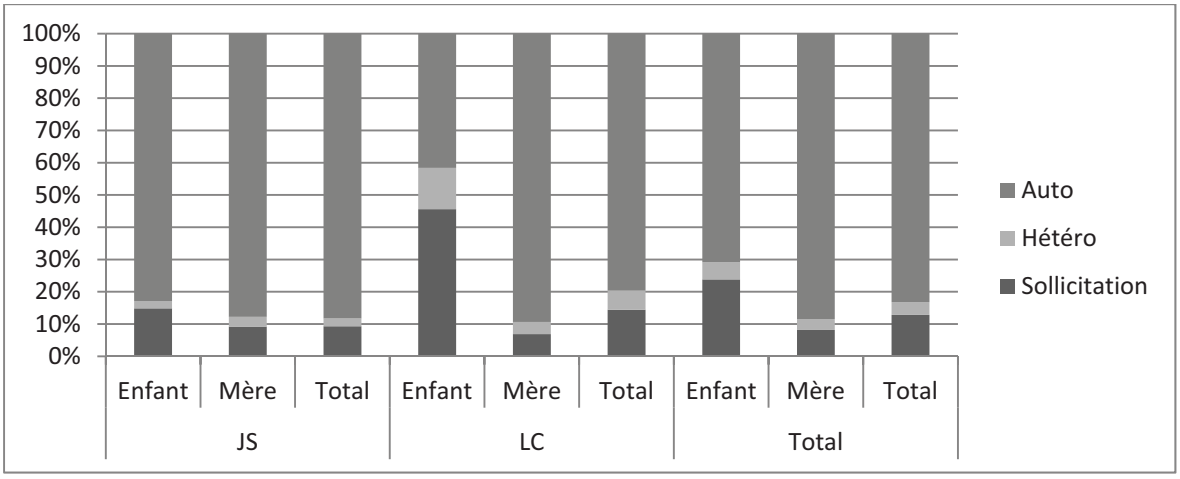
déjà remarquées plus haut ne semblent pas, de manière générale être strictement liées aux groupes de mères mais plutôt à ce qu'on pourrait définir en tant que style maternel. En ce qui concerne les **types d'enfants**, dans les deux langues, les enfants avec TDL semblent produire proportionnellement moins de CEJ que leurs pairs d'âge dans le JS, alors que dans la LC ils semblent présenter des profils plus similaires. Par ailleurs, si dans les deux langues la tendance générale semble être que les enfants qui participent le plus sont également ceux qui expliquent le plus, les taux de corrélation ne sont pas très élevés. Ce qui signifie que des importantes variations individuelles existent.

10.2 Configuration dialogique

Nous allons présenter dans cette section les résultats relatifs à la configuration dialogique des CEJ. Comme nous l'avons exposé à la section 9.3, nous avons classé les CEJ en trois groupes : les conduites auto-enchaînées, les conduites hétéro-enchaînées non induites et des conduites dans lesquelles l'*explanans* est sollicité par l'interlocuteur. Nous avons calculé la distribution de ces trois types en fonction de la totalité des CEJ claires. Nous précisons ici que pour les statistiques de ce chapitre, comme pour les statistiques des sections suivantes, nous avons pris en compte uniquement les participants qui formulent au moins un *explanans*.

L'influence de l'activité et du type de locuteur

Le Graphique 33 montre la distribution de trois types de configuration dialogique dans le corpus **francophone**.



Graphique 33 Distribution du type de configuration dialogique en fonction de l'activité et du locuteur (Corpus francophone)

Les mères formulent la grande partie de leurs CEJ en auto-enchaînement (87.75.28% dans le JS et 89.38% dans la LC) tandis que les cas d'*explanantia* suite à une sollicitation (9.19% dans le JS et 6.86% dans la LC) ou en hétéro-enchaînement (3.06% dans le JS et 3.76% dans la LC) sont minoritaires dans les deux activités. Par contre, en ce qui concerne les enfants, nous observons une distribution différente dans les deux activités :

- dans le JS l'ordre décroissant est le suivant: 82.84% des CEJ en auto-enchaînement, 14.85% suite à une sollicitation de la mère et 2.31% en hétéro-enchaînement non induit ;
- dans la LC : 45.60% des CEJ suivent une sollicitation, 41.60% en auto-enchaînement et 12.80% en hétéro-enchaînement non induit.

Les participants produisent significativement plus de CEJ en auto-enchaînement dans le JS que dans la LC et plus de CEJ suite à une sollicitation ou en hétéro-enchaînement dans la LC que dans la JS ($p<0.001$[114]). Cependant cette différence significative est portée uniquement par les enfants. En effet, si l'on analyse les

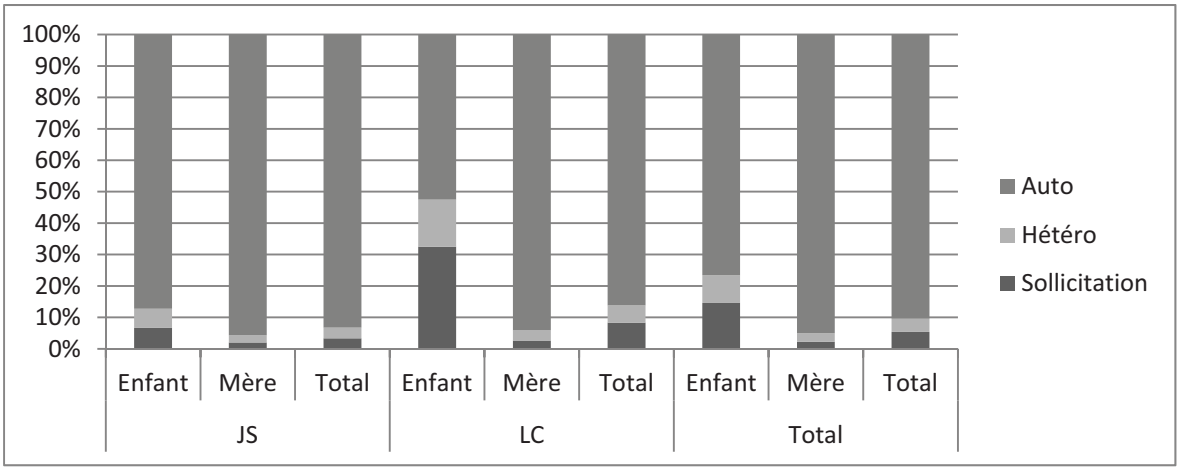
[114] Activité (Est. = 0.6638 ; SE = 0.1564 ; z = 4.245***).

mères et les enfants de manière indépendante, cette différence entre activité n'est observable que pour les enfants (p<0.001[115]).

Une différence significative est observable entre mères et enfants mais elle est conditionnée par l'activité. En fait, les mères produisent significativement (p<0.001[116]) plus de CEJ en auto-enchaînement et significativement (p<0.001[117]) moins de CEJ suite à une sollicitation que leurs enfants mais uniquement dans la LC.

Ainsi comme pour d'autres analyses, dans le cas de la configuration dialogique l'activité et le type de locuteur (mère ou enfant) semblent être deux variables centrales dans la variation des différentes configurations dialogiques.

Dans le corpus **italophone,** nous observons une situation semblable à celle qu'on l'on vient de décrire, comme le montre le Graphique 34 :



Graphique 34 Distribution du type de configuration dialogique des CEJ en fonction de l'activité et du locuteur (Corpus italophone)

Pour les mères, les CEJ suites à une sollicitation de l'enfant ainsi que les CEJ en hétéro-enchaînement non induit sont minoritaires dans les deux activités (respectivement 2.04% et 2.65% dans le JS et 2.27% et 3.24% dans la LC) par rapport aux CEJ en auto-enchaînement (95.69% dans le JS et 94.10% dans la

[115] Activité (Est. = 1.9740 ; SE= 0.2463 ; z = 8.014 ***).
[116] Locuteur (Est. -2.7325 ; SE= 0.2644 ; -10.334***).
[117] Locuteur (Est. 3.0062 ; SE= 0.3225 ; z = 9.322***).

LC). Ainsi, la construction dialogique des CEJ des mères n'est pas influencée significativement par la variable activité.

Par contre, bien que les enfants produisent davantage de CEJ en auto-enchaînement dans les deux activités, ce taux est significativement ($p<0.001$[118]) plus élevé dans le JS (87.22%) que dans la LC (52.50%). Les CEJ pour lesquelles les *explanantia* suivent une sollicitation maternelle (6.67% dans le jeu symbolique et 32.50% dans la LC) ainsi que les CEJ en hétéro-enchaînement non induit (6.11% dans le JS et 15.00% dans la LC) varient également en fonction de l'activité : elles sont significativement (respectivement $p<0.001$[119] et $p<0.05$[120]) moins nombreuses dans le JS que dans la LC.

Si l'on compare les mères et les enfants, nous observons des différences significatives entre ces deux groupes de participants pour les trois configurations dialogiques étudiées ($p<0.001$[121]) toutes activités confondues et dans la LC ($p<0.001$[122]) et dans le JS ($p<0.001$[123]).

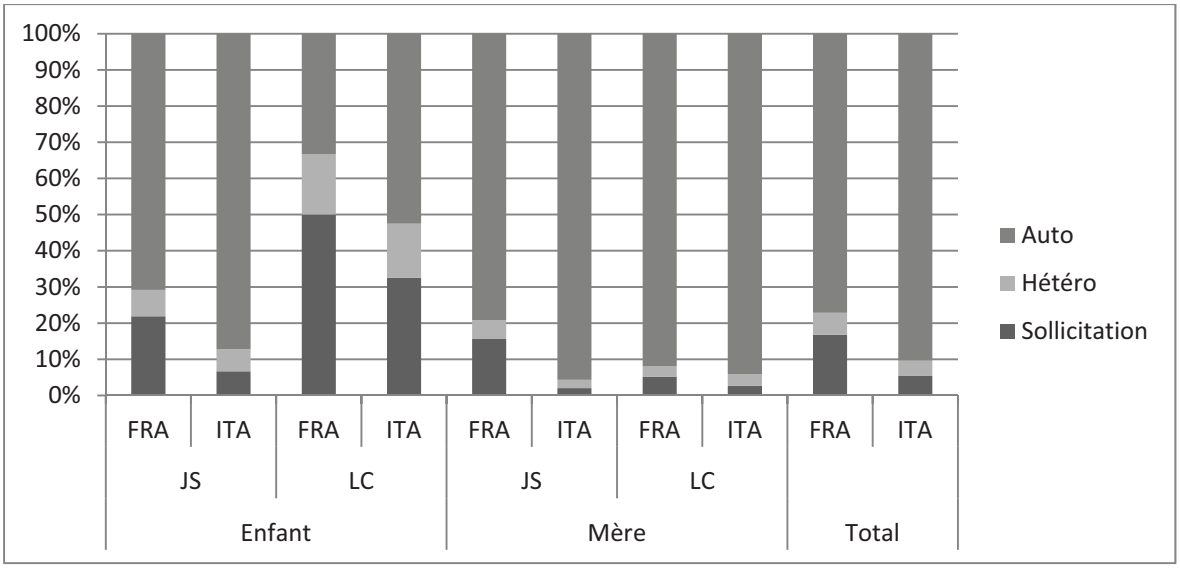
<u>*Synthèse*</u>

Pour le corpus francophone comme pour le corpus italophone, le type de locuteur (mère ou enfant) a une influence centrale sur la configuration dialogique des CEJ. L'activité semble également être une variable qui influence la configuration dialogique des CEJ mais uniquement en ce qui concerne les CEJ des enfants.

---

[118] Activité (Est. = 1.8785 ; SE= 0.3258 ; z = 5.765 ***).
[119] Activité (Est. = -1.9615 ; SE = 0.3890 ; z = -5.043***).
[120] Activité (Est. = -1.0000 ; SE = 0.4422 ; z = -2.261*).
[121] Auto-enchaînements, locuteur (Est. = - 2.1225 ; SE= 0.2390 ; z =-8.882***) ; Sollicitations, locuteur (Est. -2.4061 ; SE= 0.3171 ; z = 7.589***) ; Hétéro-enchaînements non induits, locuteur (Est. 1.3954 ; SE= 0.3206 ; z = 4.352***).
[122] Auto-enchaînements, locuteur (Est. = -2.9187 ; SE=0.3498 ; z =-8.345***) ; Sollicitations, locuteur (Est. -3.1564 ; SE= 0.4485 ; z = 7.038***) ; Hétéro-enchaînements non induits, locuteur (Est. 1.7282 ; SE= 0.4466 ; z = 3.869***).
[123] Auto-enchaînements, locuteur (Est. = -1.2697 ; SE=0.3342 ; z =-3.800***) ; Sollicitations, locuteur (Est. -1.4480 ; SE= 0.4647 ; z = 3.116***) ; Hétéro-enchaînements non induits, locuteur (Est. 0.9894 ; SE= 0.4581 ; z = 2.160***).

Nous pouvons maintenant comparer les dyades italophones et francophones (cf. Graphique 35).



Graphique 35 Distribution du type de configuration dialogique des CEJ en fonction du locuteur, de l'activité et de la langue

Si aucune différence significative n'a pu être observée dans l'activité de lecture conjointe, soit dans le jeu symbolique, et bien que l'ordre décroissant soit le même pour les mères des deux langues, les mères italophones produisent légèrement mais significativement plus (p.<0.001[124]) de CEJ en auto-enchaînement (95.69%) que les mères francophones (79.19%) et au contraire les mères francophones produisent légèrement mais significativement plus (p< 0.001[125]) de CEJ en sollicitation (5.20%) que les mères italophones (2.27%).

Comme pour leurs mères, dans le JS, les enfants francophones produisent davantage (p<0.05[126]) de CEJ suite à une sollicitation (14.08%) que les enfants italophones (6.67%). Si les enfants italophones semblent produire un peu plus de CEJ en auto-enchaînement (87.22%) que les enfants francophones (82.63%), cette différence n'est pas significative. Comme pour les mères, la distribution des configurations dialogiques reste la même dans les deux groupes linguistiques et les différences, bien que significatives, sont très contenues.

[124] Langue (Est. = 1.4774 ; SE = 0.3051 ; z = 4.842***).
[125] Langue (Est. = -1.8858 ; SE= 0.4100 ; z = -4.599***).
[126] Langue (Est. = -0.8200 ; SE = 0.3862 ; z = -2.123*).

Ces résultats vont donc dans la même direction des résultats obtenus dans le chapitre 8 concernant la participation verbale et les types d'interventions. Les enfants semblent être plus autonomes dans le JS que dans la LC, activité largement prise en charge par les mères et les dyades italophones semblent être davantage assertives que les dyades francophones.

A un niveau plus **qualitatif**, comme nous l'avons exposé dans le chapitre 9, les mères peuvent solliciter un *explanans* soit en posant des demandes d'explications (en particulier avec des questions en *pourquoi*) soit en donnant une partie de l'*explanans* tout en demandant à l'enfant de le compléter. Si ces cas de figure sont extrêmement rares, il est intéressant de signaler que les mères peuvent demander de compléter l'*explanans* qu'elles ont initié ou avec une question catégorielle (cf. Exemple 62 déjà présenté dans le chapitre 9) ou une ébauche comme dans l'Exemple 85.

Le degré d'implication des enfants dans ces cas de figure varie fortement. Si lorsque la mère pose des questions en *pourquoi* l'enfant doit produire l'*explanans* en entier (c'est-à-lui de trouver le lien approprié), lorsque la mère demande à l'enfant de compléter un *explanans* qu'elle a déjà initié elle lui fournit des indices importants sur le lien voire même une grande partie du matériel linguistique nécessaire dans le cas des ébauches.

Exemple 90 : Luc, 4 ;5, TDL-FRA, Lecture Conjointe

mer 18 –	*donc le monsieur cochon il suit le chemin* = ((en suivant le chemin avec son doigt)) **pour aller se pro :+**
luc 16 -	**[møne]**
mer 19 -	promener.

Ainsi comme le montre cette séquence, l'enfant a à disposition une grande partie du matériel linguistique nécessaire à l'explication « pour aller se pro :+ ».

Comme nous l'avons déjà dit, ces cas sont très rares et cela signifie que dans la grande majorité des cas, les mères accomplissent les *explanantia* qu'elles ont commencés. Il est cependant intéressant de signaler que dans la situation de LC, les mères accompagnent l'*explanans* avec un élément qui sollicite une clôture de

l'enfant (il peut s'agir d'une intonation interrogative ou d'un élément de type *tag* question, comme dans l'Exemple 91).

Exemple 91 : Gae, 6 ;9 ; TYP-FRA, Lecture Conjointe

Gae 36:	°((rires))° *ouais il peut même pas être là dedans* . = ((pointe les cochons à l'intérieur du carrosse))
Mer 38 :	**(parce qu'il) y a plus de place. = ((pointe les cochons à l'intérieur du carrosse)) (il) y a trop- (il) y °a trop de cochons dedans ? hein ?°**
Gae 37:	**ouais .**

Dans ce cas, l'enfant, suite à l'*explanans* interrogatif accompagné d'un *hein* ? de sa mère, fournit une clôture en confirmant (« ouais » Gae 37).

Comme nous l'avons vu, les CEJ en auto-enchaînement sont largement majoritaires pour les mères et le sont dans le JS pour les enfants. Il faut donc se poser la question de ce qui déclenche une CEJ produite en auto-enchaînement.

Dans l'activité de JS, le déclencheur semble être une raison sociale et pragmatique, comme les *explanantia* suivent souvent des ordres ou des oppositions produits par le locuteur ou attribués à un personnage (cf. Exemples 39, 42 et 48). Ainsi, ils pourraient être produits pour anticiper une réaction négative de l'interlocuteur.

Les CEJ peuvent également suivre des propositions d'emplacement d'objets sous-forme de question fermée, comme dans l'Exemple 92.

Exemple 92 Sam2, 4 ;9, TYP-FRA, Jeu Symbolique

Mer 147-	a	*est-ce qu'on va : mettre la paille aux animaux nous ?*
Mer 147-	b	**pour qu'ils puissent faire dodo le soir.**

La mère de Sam2 demande à son enfant s'il est d'accord de « mettre la paille aux animaux » et pour soutenir sa proposition, elle la motive par(« pour qu'ils puissent faire dodo le soir. »).

Par contre, dans l'activité de LC, les mères semblent proposer des *explanantia* en auto-enchaînement ou en hétéro-enchaînement non induit principalement pour résoudre des obstacles cognitifs. Ces moments peuvent être indiqués par les

enfants en posant des questions de confirmation ou d'interpretation, comme dans l'Exemple 93.

Exemple 93 Dyl, 5 ;7, TDL-FRA, Lecture Conjointe

Mer 82 -	a	ils l'abordent . ils lui parlent . i d(e)mandent s'i veut pas venir euh / faire euh: le spectacle ou écouter le concert . =
Mer 82 -	b	((initie le changement de page)) /
Mer 82 -	c	a: ⅄ ⅄
Dyl 94 -	a	un [pEstakl] ?
Mer 83 -	a	*oui .*
Mer 83 -	b	**parc(e) qu'ici c'est marqué qu'(il) y a un: un pianiste qui donne un concert** .

Cela dit, ces séquences peuvent également être déclenchées par une interprétation des enfants que les mères jugent erronées ou par un aveu d'ignorance de l'enfant. Prenons en guise de cas typique, la séquence de l'épouvantail dont il a déjà été question au chapitre 9. L'introduction de l'épouvantail dans le discours est suivie par une description de sa fonction et des raisons de la présence de cet objet uniquement si la mère considère que l'enfant ne connaît pas ce référent. Dans la majorité des cas, ces conduites se présentent suite à une dénomination de l'épouvantail qui n'est pas acceptée par la mère, comme dans l'Exemple 59 (que nous avons déjà rencontré au Chapitre 9).

Exemple 59 Eva ; 4 ;9 ; TYP-FRA ; Lecture Conjointe

Mer 118 -	a	mais c'est des affaires . c'est à un monsieur .
Mer 118 -	b	mais on appelle comment ce monsieur ?
Eva 105 -	a	un →
Mer 119 -	a	il est dans un champ .
Eva 106 -	a	euh . ça s'appelle un: / un voisin .
Mer 120 -	a	un voisin . en fait c'est un un épouvantail .
Eva 107 -	a	m : .
Mer 121 -	a	*on met d- un bout d(e) bois = ((montre le bois vertical)) avec un peu d(e) paille et puis on met des habits par-dessus* **pour faire peur aux oiseaux .**

Les mères semblent également anticiper un potentiel obstacle cognitif même sans que l'enfant ait signalé ouvertement (au moins pour sa participation verbale) une difficulté. En effet, nous retrouvons ces cas de figure dans des endroits particuliers

de l'histoire et il est intéressant de signaler que ces moments de l'histoire sont également les contextes qui semblent être les plus fréquents pour des questions explicites d'explication. Il s'agit en particulier :

- du fait que Monsieur Cochon arrête sa marche à cause de la fatigue : après avoir tourné la page on retrouve Monsieur Cochon qui s'arrête et transpire alors qu'à la page précédente il semblait prêt pour une longue marche ;
- la tente s'envole à cause du vent ;
- Monsieur Cochon grimpe sur l'arbre pour récupérer sa tente ;
- Monsieur Cochon est tout noir suite à sa chute dans le charbon : donc une rupture par rapport à l'état physique du protagoniste de l'histoire ;
- Monsieur Cochon se déshabille pour se laver dans le lac ;
- Monsieur Cochon vole les habits de l'épouvantail (action socialement interdite) parce qu'un chien lui a volé les siens et il se retrouve en slip ;
- le vrai pianiste fait fuir Monsieur Cochon parce qu'il lui a volé sa place.

Tous ces moments marquent une rupture par rapport au développement linéaire de l'histoire (changements et ruptures par rapport à un événement ou un état précédent) ou parce que Monsieur Cochon brise une convention sociale pour en compenser une autre (on ne vole pas mais on ne promène pas en slip en public non plus). Ainsi les mères peuvent signaler ces ruptures et décrire ainsi ce qui a dû se passer dans l'entre-page (cf.Exemple 67).

Il est intéressant de signaler qu'il n'est pas rare que les mères annoncent le caractère problématique de l'action qu'elles vont décrire par des marques d'étonnement (*oh làlà*, des soupirs, etc.), comme la CEJ de Mer 70-d dans l'Exemple 94:

Exemple 94 Art, 7 ;4, TDL-FRA, Lecture Conjointe

Mer 70 -	c	((tourne une page))
Mer 70 -	d	*oh làlà ! du coup regarde i(l)s sont pas contents* **parce qu'il a fait n'importe quoi. t'as vu ça ? hein ?**
Art 74 -	a	((acquiesce))
Mer 71 -	a	ils veulent le chasser parce qu'i(l)s se disent c'est pas lui le pianiste parce qu'ils ont cru que c'était le pianiste. t'as vu ça ? = ((pointage))
Art 75 -	a	((acquiesce)

Nous proposons donc ici que les mères anticipent un obstacle cognitif mais il faudrait contrôler les expressions faciales des enfants pour corroborer cette affirmation, toutefois cet aspect n'a pas été pris en compte dans le cadre de ce travail.

Dans d'autres cas de figures, les mères expliquent un événement même si l'enfant a répondu de manière adéquate à leurs questions (comme dans l'Exemple 95). Cependant, il faut signaler que, dans ces cas, si les réactions des enfants peuvent être considérées comme adéquates elles ne répondent que minimalement aux questions des mères.

Exemple 95 Gui, 5 ;9, TYP-FRA, Lecture Conjointe

Mer 39 -	l	pis tu vois ? ((petit rire)) ça c'est quoi ? = ((pointe les traces du petit cochon))
Gui 41 -	a	º ((se cache les yeux dans les mains))º
Gui 42 -	a	et pis- = ((pointe l'image))
Gui 43 -	a	*des traces* . = ((en souriant))
Mer 40 -	a	*des traces* **pa(r)ce qu'il est tout noir le pauvre**

Dans l'Exemple 95, la mère de Gui (Mer 39) pose à son enfant une question factuelle (« ça c'est quoi ? ») à laquelle l'enfant (Gui 41) répond de manière minimale (« des traces . = ((en souriant)) »). Cette intervention de l'enfant pourrait répondre aux attentes de la mère mais, probablement pour s'assurer de la bonne compréhension des liens, elle explicite ce qui a causé ces traces (« pa(r)ce qu'il est tout noir le pauvre »). En effet, cet *explanans* permet ainsi à la mère de revenir sur un événement déjà discuté pour le mettre en lien avec la page que les participants sont en train de décrire.

Les enfants peuvent également expliquer les mêmes ruptures, dont il a été question plus haut, avec des *explanantia* en auto-enchainement (cf. Exemple 96) parce qu'ils prennent en charge la narration.

Exemple 96 Dam, 7 ;4, TYP-FRA, Lecture Conjointe

Mer 12 -	a	et alors t'as vu ce qu'il font eux ? ((elle pointe le livre du doigt)) i(ls) vont s'arrêter ou pas / pour les aider ?
Dam 14 -	a	non.
Mer 13 -	a	et pourquoi ?
Dam 15 -	a	parce que eux ils ont pas voulu le: l'inviter dans le

		tracteur ? ((regarde sa mère, recherche d'approbation))
Mer 14 -	a	((hoche la tête)) oui .
Dam 16 -	a	((tourne une page))
Dam 16 -	b	donc après *il leur dit au-revoir* **parce qu'il est plus fatigué ::.**

Dans cette séquence, Dam 16 après avoir tourné la page décrit l'image (« après il leur dit au-revoir ») et il fournit une raison au fait que Monsieur Cochon ait salué (et donc quitté les cochons de la roulotte) en disant que c'est « parce qu'il est plus fatigué ::. ». Si dans ce cas, la mère n'a pas signalé à son enfant un aspect problématique, dans d'autres cas, le caractère problématique d'un événement ou d'une suite d'évènements est explicitement mis en évidence par une intervention de la mère, comme dans l'Exemple 38 que nous avons déjà décrit à la section 9.1 et que nous rappelons ci-dessous.

Exemple 38 : Hen, Enfant TYP-FRA, 6 ;3, Lecture Conjointe

Hen 15 -	et sa tente ((tout doucement)) elle s'envole :: !*
Mer 16 -	alors là dis donc ça va être difficile ::
Mer 16 -	((tourne la page))
Hen 16 -	donc *i(l) grimpe sur un arbr(e)* **pour aller la CHERcher ::** .
Mer 17 -	ouais .

Si l'explication finale « i(l) grimpe sur un arbr(e) pour aller la CHERcher :: » fournie par Hen 16 n'est pas directement sollicitée par la mère, le caractère problématique de la situation avait déjà été introduit par Mer 16 : « alors là dis donc ça va être difficile :: ».

Si dans les deux cas que nous venons de présenter les enfants produisent des *explanantia* qui portent sur un aspect qui n'a pas été sollicité auparavant par leur mère, parfois la CEJ de l'enfant est déclenchée (même si le lien *explandum-explanans* n'est pas explicitement sollicité) par des questions formulées par leurs mères (cf. Exemple 97).

Exemple 97 Dam, 7 ;4, TYP-FRA, Lecture Conjointe

Dam 25 -	c	((tourne une page))
Mer 24 -	a	et là qu'est-ce qu'il va faire ? ((pointe image))
Dam 26 -	a	donc *i(l) se déshabille* / **parce qu'i(l) y a une rivière / qu'i(l) va sauter dans le dans la rivière/**

Dans cet exemple, la mère pose une question anticipatrice et l'enfant réagit en décrivant la séquence illustrée et en l'enrichissant d'une explication. Ainsi les enfants peuvent répondre à la question ouverte en décrivant la séquence en dressant des rapports *explanandum-explans.*

Les enfants, mais ces cas semblent être plus rares, peuvent répondre à une question fermée en donnant une réponse qui dépasse les attentes minimales de la mère, comme le montre l'Exemple 98).

Exemple 98 Qua, 4 ;3, TYP-FRA, Lecture Conjointe

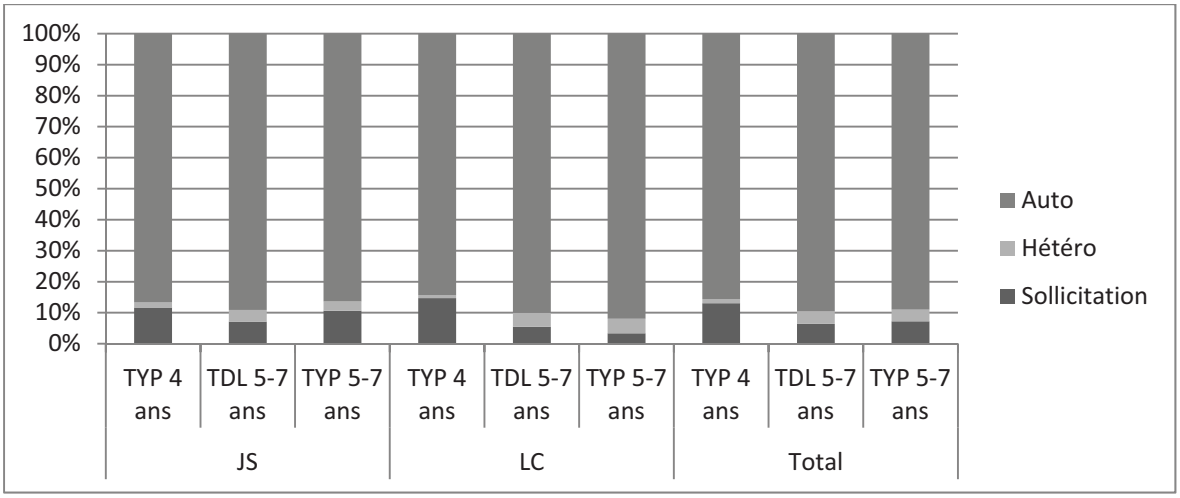
mer 6 -	c	bah ! il fait pas grand chose là regarde¡ il s'est assis à côté d'un arbre = ((pointe une image)) /
mer 6 -	d	il = ((pointe une image)) a posé son baluchon. /
mer 6 -	e	il se repose ?
qua 6 -	a	oui **pa(r)ce qu'il a trop chaud** .

Pour synthètiser, nous pouvons dire que les *explanantia* suivent des moments de rupture qui s'articulent de manière inattendue avec les attentes (exprimées ou supposées) des interlocuteurs. Dans le JS il s'agit principalement de refus ou requêtes alors que dans la LC il s'agit dans la majorité des cas de ruptures dans le déroulement linéaire de l'histoire.

Ces considérations faites, nous pouvons nous demander si le type de configuration dialogique est influencé par les groupes de mères et d'enfants.

L'influence du groupe de mères

Si l'on analyse les trois groupes des mères **francophones**, aucune différence significative n'a pu être mise en évidence dans la mesure où les taux de CEJ en auto-enchaînement sont largement majoritaires pour les trois groupes de mères et dans les deux activités (cf. Graphique 36).



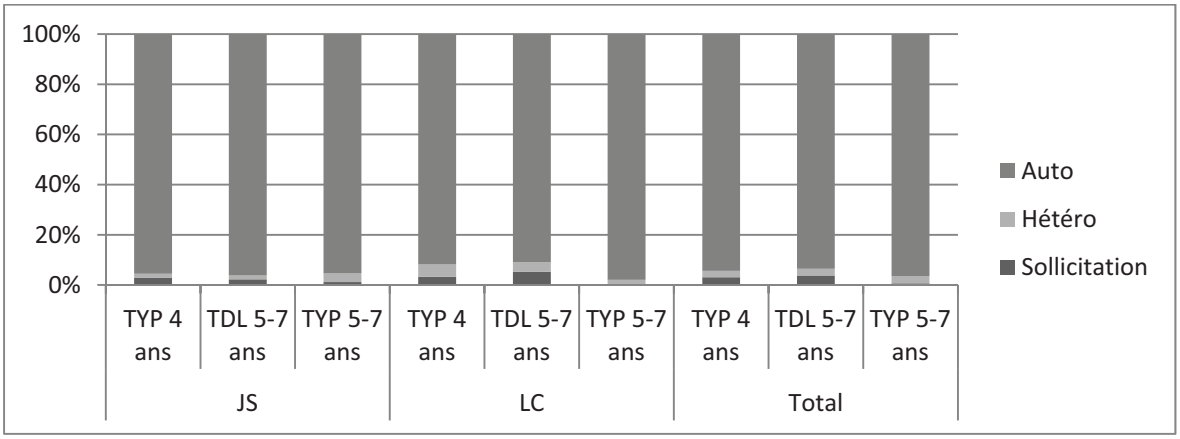
Graphique 36 Distribution du type de configuration dialogique des CEJ des mères en fonction de l'activité et du groupes de mères (Corpus francophone)

En effet les mères produisent dans un ordre décroissant :

- dans le JS :
  - Mères d'enfants typiques de 4 ans : 86.67% de CEJ en auto-enchaînement, 11.67% de CEJ suite à une sollicitation et 1.67% de CEJ en hétéro-enchaînement non induit ;
  - Mères d'enfants avec TDL : 89.10% de CEJ en auto-enchaînement, 7.04% de CEJ suite à une sollicitation et 3.76% de CEJ en hétéro-enchaînement non induit ;
  - Mères d'enfants typiques de 5-7 ans : 86.39% de CEJ en auto-enchaînement, 7.14% de CEJ suite à une sollicitation et 2.96% de CEJ en hétéro-enchaînement non induit ;
- dans la LC
  - Mères d'enfants typiques de 4 ans : 84.31% de CEJ en auto-enchaînement, 14.71% de CEJ suite à une sollicitation et 0.98% de CEJ en hétéro-enchaînement non induit ;
  - Mères d'enfants avec TDL : 90.05% de CEJ en auto-enchaînement, 5.47% de CEJ suite à une sollicitation et 4.48% de CEJ en hétéro-enchaînement non induit ;
  - Mères d'enfants typiques de 5-7 ans : 91.95% de CEJ en auto-enchaînement, 4.70% de CEJ en hétéro-enchaînement non induit et 3.36% de CEJ suite à une sollicitation 1.67%.

Bien que, dans la LC, les mères des enfants typiques semblent produire davantage de CEJ hétéro-enchaînées que de *explanantia* suite à une sollicitation cette différence n'est pas significative.

En ce qui concerne les mères **italophones**, les trois groupes de mères (cf. Graphique 37) ne se distinguent pas pour ce qui concerne la configuration dialogique de leurs CEJ.



Graphique 37 Distribution du type de configuration dialogique des CEJ des mères en fonction de l'activité et du groupes de mères (Corpus italophone)

En effet, tous les groupes de mères produisent plus de 90% de CEJ en auto-enchaînement (95.56% dans le JS et 91.80% dans la LC pour les mères des enfants typiques de 4 ans, 96.21% dans le JS et 90.91% dans la LC pour les mères des enfants avec TDL et 95.40% dans le JS et 97.95% dans la LC pour les mères des enfants typiques de 5-7 ans).

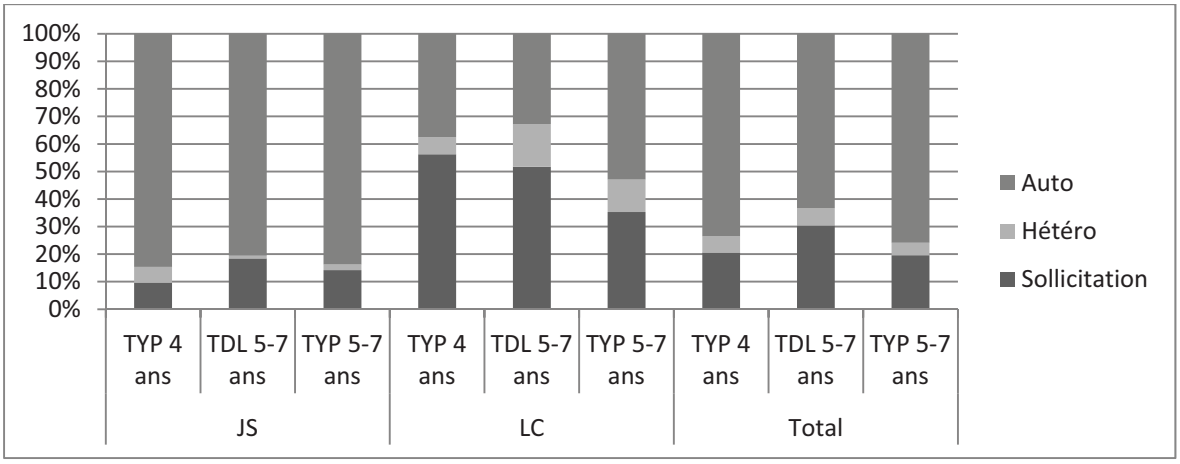
Il est intéressant de remarquer que les mères des enfants typiques de 5-7 ans ne formulent que 1.15% de CEJ sollicitées par leurs enfants dans le JS et elles n'en font pas du tout dans la LC.

Synthèse

Dans le corpus francophone comme dans le corpus italophone, le groupe de mères n'est pas une variable qui influence significativement la configuration dialogique des CEJ des mères.

L'influence du type d'enfants

Comme nous l'avons déjà vu plus haut, l'activité est un variable qui influence le type de configuration dialogique des *explanantia* produites par les enfants et cette influence est observable également dans la comparaison entre enfants, avec ou sans TDL, **francophones** (cf. Graphique 38).



Graphique 38 Distribution du type de configuration dialogique des CEJ des enfants en fonction de l'activité et du type d'enfant (Corpus francophone)

Dans le jeu symbolique, nous observons des taux similaires pour les trois groupes et aucune différence significative n'a pu être observée:

- enfants typiques de 4 ans : 84.62% de CEJ en auto-enchaînement, 9.62% suite à une sollicitation et 5.77% en hétéro-enchaînement non induit ;
- enfants avec TDL : 80.58% de CEJ en auto-enchaînement, 18.45% suite à une sollicitation et 0.97% en hétéro-enchaînement non induit ;
- enfants typiques de 5-7 ans : 86.39% de CEJ en auto-enchaînement, 14.19% suite à une sollicitation et 2.03% en hétéro-enchaînement non induit ;

Dans cette activité donc, pour les trois groupes d'enfants les CEJ en auto-enchaînement sont largement majoritaires.

Par contre, dans l'activité de lecture conjointe, nous observons des différences entre les groupes d'enfants : les enfants avec TDL (37.50%) et les enfants de 4

ans (32.76%) produisent moins de la moitié de leurs CEJ en auto-enchaînement alors que les enfants typiques dépassent de peu (52.94%) la barre du 50%. La différence entre enfants avec TDL et enfants typiques de 5-7 ans est significative ($p<0.05$[127]) alors les premiers ne se distinguent pas significativement des enfants typiques de 4 ans. Nous pouvons expliquer cette absence de différence significative par le fait que les enfants de 4 ans présentent des grandes variations individuelles et par le nombre réduit d'occurrences et de participants du groupe des enfants typiques de 4 ans.

Les *expalanantia* suite à une sollicitation de la mère sont importantes pour tous les types d'enfants et en particulier pour les enfants de 4 ans (56.25%) et pour les enfants avec TDL (51.72%), alors que pour les enfants typiques de 5-7 ans ce taux se situe à 35.29%. La différence entre les enfants avec TDL et les enfants typiques de 5-7 ans est tendancielle ($p=0.068$[128]).

Les CEJ en hétéro-enchaînement, comme nous l'avons vu plus haut, sont plus importantes dans cette activité que dans le JS, et elles semblent en particulier importantes pour les enfants avec TDL (15.52%) et les enfants typiques de 5-7 ans (11.76%) alors qu'elles sont 6.25% des CEJ pour les enfants de 4 ans. Cette différence n'est cependant pas significative.

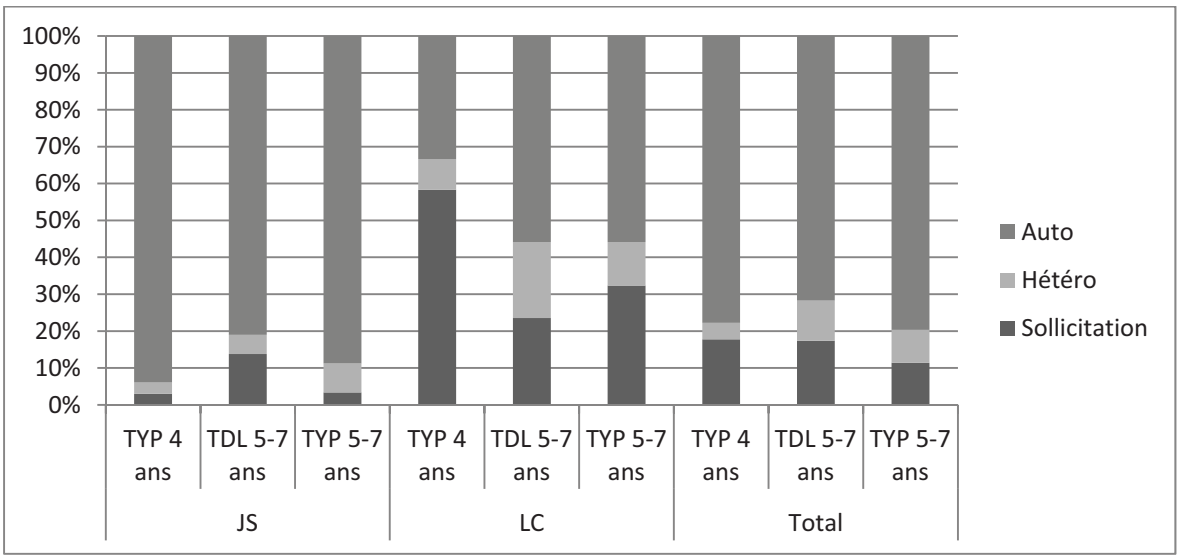
Aucune différence significative n'a été observée en fonction de l'**âge (en mois)** des enfants.

En ce qui concerne les enfants francophones, les enfants avec TDL présentent un comportement similaire à ce des enfants typiques dans le JS et un comportement spécifique dans la LC. Dans cette activité, les enfants avec TDL semblent avoir davantage besoin du support maternel pour exprimer des CEJ: si d'un côté ce support se présente sous forme de sollicitation, de l'autre, ces enfants montrent qu'ils savent profiter du discours de leur interlocuteur pour formuler des *explanantia* qui s'enchaînent sur le discours de leurs mères (cf.Exemple 69). Cela pourrait refléter une certaine difficulté de la part des enfants avec TDL à produire

[127] TDL vs. TYP 5-7 ans (Est. -0.8638 ; SE = 0.4024 ; z = -2.147*).
[128] TDL vs. TYP 5-7 ans (Est. 0.7861 ; SE = 0.4316 ; z = 1.921 ; p = 0.068).

des interventions syntaxiquement complexes nécessaires pour produire des explications liées à la narration.

Le Graphique 39 présente la distribution des types de configuration dialogique en fonction des trois types d'enfants **italophones** :



Graphique 39 Distribution du type de configuration dialogique des CEJ des enfants en fonction de l'activité et du type d'enfant (Corpus italophone)

Nous observons une distribution similaire entre les trois groupes d'enfants dans le JS:

- enfants typiques de 4 ans : 93.94% de CEJ en auto-enchaînement, 3.03% suite à une sollicitation et 3.03% en hétéro-enchaînement non induit ;
- enfants avec TDL : 81.03% de CEJ en auto-enchaînement, 13.79% suite à une sollicitation et 5.17% en hétéro-enchaînement non induit ;
- enfants typiques de 5-7 ans : 88.76% de CEJ en auto-enchaînement, 7.78% en hétéro-enchaînement non induit et 3.36% suite à une sollicitation.

Bien que les enfants typiques de 5-7 ans, contrairement aux autres deux groupes d'enfants, produisent davantage de CEJ en hétéro-enchaînement non induit que suite à une sollicitation de la mère, aucune différence significative n'a pu être observée. Nous pouvons expliquer cette absence de significativité par le nombre très réduit de CEJ produits par les enfants de 4 ans.

Dans l'activité de lecture conjointe, les enfants de 4 ans sont les seuls à ne pas produire plus de 50% de CEJ en auto-enchaînement (33.33%). En effet, les enfants entre 5-7 ans avec et sans TDL produisent le même taux de CEJ en auto-

enchaînement : 55.88%. Par contre, les enfants de 4 ans produisent 58.33% des CEJ suite à une sollicitation de leurs mères alors que les enfants avec TDL en produisent 23.53% et les enfants typiques de 5-7 ans 32.35%. Les CEJ en hétéro-enchaînement non induit semblent être utilisées davantage par les enfants avec TDL (20.59%) que leurs pairs d'âge (11.76%) et les enfants typiques de 4 ans (8.33%). Malgré des écarts qui peuvent sembler importants en termes de pourcentages, aucune de ces différences n'est confirmée par une analyse statistique. Nous pouvons expliquer cette absence de significativité d'un côté par le fait que nous avons observé des importantes variations individuelles à l'intérieur des trois groupes d'enfants et de l'autre, par le fait que les pourcentages sont influencés par les caractéristiques des CEJ produites par les quelques enfants qui expliquent le plus.

Par ailleurs, aucune différence significative n'a été observée en fonction de **l'âge (en mois)** des enfants.

Synthèse

Pour le corpus francophone comme pour le corpus italophone, le type de locuteur (mère ou enfant) a une influence centrale sur la configuration dialogique des CEJ. L'activité semble également être une variable qui influence la configuration dialogique des CEJ mais uniquement en ce qui concerne les CEJ des enfants. Les dyades italophones semblent plus orientées vers des CEJ de type « auto-enchaînement » que les dyades francophones. En ce qui concerne les enfants, nous avons observé dans les deux langues, que dans le JS les trois groupes d'enfants présentent des profils similaires alors que dans la LC, les enfants francophones avec TDL formulent davantage d'*explanantia* suite à une sollicitation (et moins en auto-enchaînement) que les enfants typiques. L'âge (en mois) des enfants ne semble pas avoir une influence directe sur la configuration dialogique des CEJ. Par ailleurs, plus qualitativement, les sollicitations par une question catégorielle ou par une ébauche sont des cas très rares, comme mentionné précédemment, et elles ne semblent pas être spécifiques à un type d'enfant. Cela semble confirmer l'hypothèse que ces cas relèvent d'un style maternel et que ce

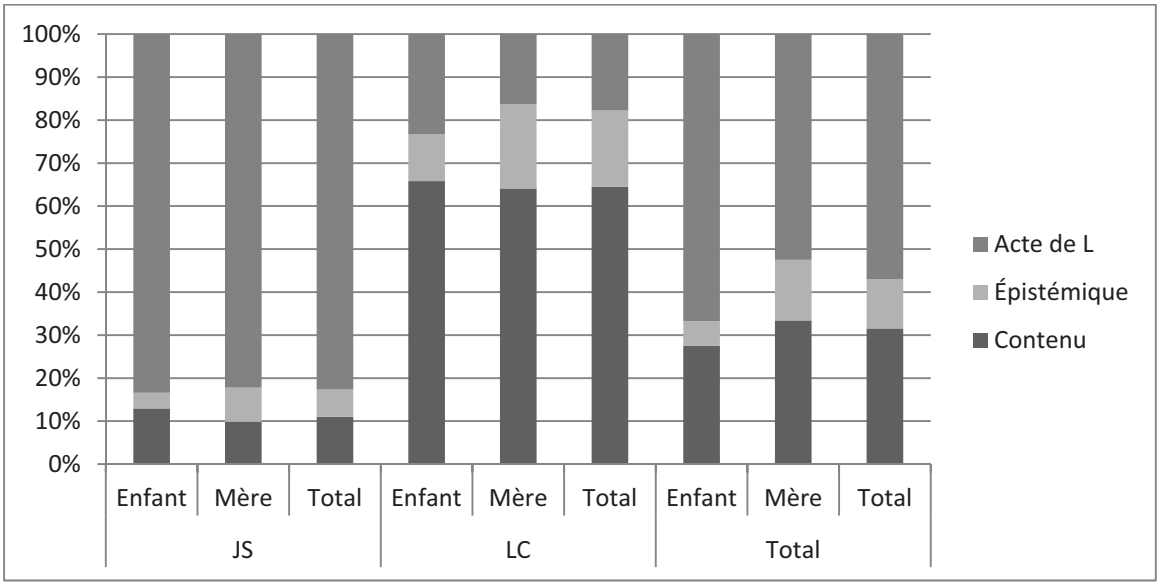
style n'est pas lié à la présence d'un trouble du langage chez leurs enfants ni à l'âge de ces derniers.

10.3 Portée des conduites explicatives-justificatives

Comme nous l'avons annoncé dans la section 9.4, nous avons retenu trois catégories pour analyser la portée de la CEJ: « contenu », « épistémiques » et « acte de langage ». Dans ce cas, comme nous l'avons déjà fait pour les types de configuration dialogique, nous avons calculé la distribution de ces trois catégories en fonction du nombre total de CEJ claires.

L'influence de l'activité et du type de locuteur

Dans ce cas, comme pour la configuration dialogique, l'activité est une variable essentielle pour la portée de la CEJ pour les dyades **francophones** (cf Graphique 40).



Graphique 40 Distribution des types de portées des CEJ en fonction de l'activité et du locuteur (Corpus francophone)

Dans le jeu symbolique, les CEJ sont essentiellement une justification d'un acte de langage (82.66%, mères : 82.21%, 83.39%, enfants); les CEJ « contenu » se situant à 11.01% (mères : 9.82%, enfants 12.96%) et les épistémiques à 6.33% (mères : 7.98%, enfants : 3.65%).

Dans l'activité de lecture, la catégorie dominante est celle des CEJ de type « contenu » (64.46%, mères : 64.10%, enfants : 65.83%) suivie par les CEJ épistémiques (17.77%, mères : 19.60%, enfants : 10.83%) et les CEJ qui justifient un acte de langage (17.77%, mères : 16.30%, enfants : 23.30%).

Ces différences entre activités sont confirmées par une analyse statistique ($p<0.001$[129]) et elles sont observables tant pour les mères ($p<0.001$[130]) que pour les enfants ($p<0.001$[131]).

Les mères et les enfants présentent des distributions fortement semblables. Ainsi, dans le jeu symbolique aucune différence significative entre les mères et les enfants n'a pu être observée. Par contre dans la LC, les mères produisent significativement plus de CEJ épistémiques ($p<0.05$[132]). Nous pouvons faire l'hypothèse que cette différence est liée au rôle de la mère dans l'accomplissement de cette activité. En fait, les CEJ épistémiques dévoilent le raisonnement qui amène la mère à faire une certaine interprétation ou hypothèse. Ainsi, comme dans l'Exemple 99, les mères pourraient étayer l'activité en dévoilant à leurs enfants des éléments qui auraient pu rester implicites et en fournissant ainsi un modèle de réflexion.

Exemple 99 Sacha ; 4 ;12 ; TYP-FRA, Lecture Conjointe

Mer 25 -	a	*AH mais =((retourne la petite page)) i voulait faire d(e) l'auto-stop .*
Mer 25 -	b	**regarde ¡ = ((pointe le cochon)) il a son pouce comme ça . = ((fait le signe de l'auto-stop en levant le pouce))**

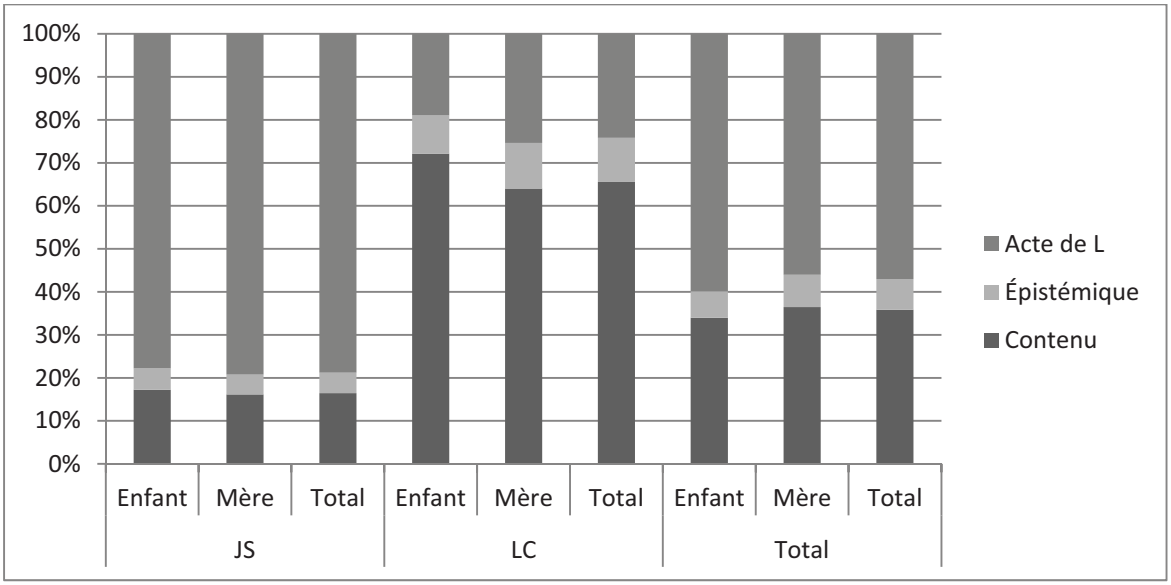
Dans cet exemple, la même mère explique comment elle est arrivée à l'hypothèse que Monsieur Cochon voulait faire de l'auto-stop en disant « regarde ¡ = ((pointe le cochon)) il a son pouce comme ça . = ((fait le signe de l'auto-stop en levant le pouce)) ».

---

[129] Acte de langage, activité (Est. = 2.7750 ; SE = 0.1415 ; z= 19.608***) ; contenu, activité (Est.=-2.0252 ; SE= 0.1257 ; z= -16.112***) ; épistémiques, activité (Est.=-1.6945 ; SE= 0.2225 ; z=-7.615***)
[130] Acte de langage, activité (Est. =2.7040 ; SE= 0.1645 ; z= 16.435***) ; contenu, activité (Est.= -1.8030 ; SE= 0.1427 ; z= -12.631 ***) ; épistémiques, activité (Est. -1.8540 ; SE = 0.2606 ; z= -7.115 ***)
[131] Acte de langage, activité (Est. = 3.0838 ; SE= 0.2872 ; z = 10.738***) ; contenu, activité (Est. =-2.6536 ; SE= 0.2634 ; z= -10.076***) ; épistémiques, acitivité (Est. = -1.3790 : SE = 0.5045 ; z = -2.733***).
[132] Locuteur (Est. = -8.320^{e}-01 ; SE = 3.306^{e}-01 ; z = -2.516*).

Dans le JS, les rares cas d'épistémiques portent sur l'interprétation (ou la fonction) d'un objet de la maison ou de la ferme ainsi que sur des descriptions d'actions des locuteurs et s'intègrent dans des séquences qui relèvent de l'organisation de l'espace (mise en place des objets de la maison et de la ferme). Un autre cas de figure relève des CEJ qui se trouvent dans des séquences de discours représenté (cf. Exemple 72, Chapitre 9) . Il est intéressant de noter que les descriptions des actions des locuteurs (qui ne sont pas clairement attribuées à un personnage du jeu) ne sont que très rares. En effet, comme on le verra également plus bas, la grande partie des négociations à propos de l'organisation de l'espace de jeu et de sa mise en place par les locuteurs, incluant une justification, suit des requêtes impliquant l'interlocuteur ou une formulation de type « on + futur + justification», ces cas de figure relevant de la catégorie « acte de langage ».

En ce qui concerne les dyades **italophones**, comme pour le corpus francophone, la variable activité est centrale dans la distribution des domaines d'utilisation, comme le montre le Graphique 41.



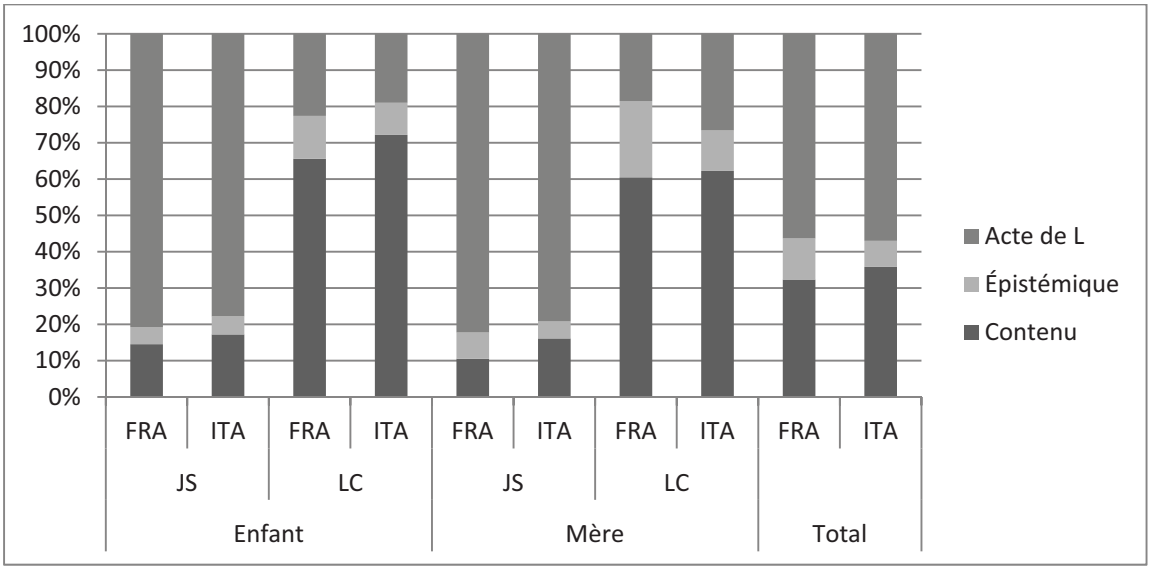
Graphique 41 Distribution des types de portées des CEJ en fonction de l'activité et du locuteur (Corpus italophone)

Dans le jeu symbolique les participants (tous locuteurs confondus) produisent 78.78% des *explanantia* suite à un acte de langage (mères: 79.22%, enfants : 77.78%), 16.47% de CEJ de type contenu (mères : 16.14%, enfants : 17.22%) et

4.75% de CEJ épistémiques (mères : 4.65%, enfants : 5.00%). Les mères et les enfants ne se différencient pas par rapport à la portée des CEJ dans le JS.

Dans la lecture conjointe, nous observons une distribution différente des types de portées des CEJdans le JS. Les CEJ de type contenu (65.55%, mères : 64.01%, enfants : 72.15%) sont les plus utilisées, alors que les CEJ qui suivent un acte de langage (24.16%, mères : 25.37%, enfants : 18.99%) et les CEJ épistémiques (10.29%, mères : 10.62%, enfants : 8.86%) sont moins fréquentes. Ainsi dans la LC, comme nous l'avons déjà observé pour le JS, les mères et les enfants ne se distinguent pas en fonction de la portée des CEJ. Cependant, les différences entre les deux activités, sauf les épistémiques pour les enfants, sont confirmées par une analyse statistique (dans tous les cas $p<0.001$[133]), de manière globale tant pour les mères[134] que pour les enfants[135] analysés individuellement.

Comme le montre le Graphique 42, les taux de trois types de CEJ sont hautement comparables entre les participants des deux langues dans les deux activités étudiées tant pour les mères que pour les enfants.



Graphique 42 Distribution des types de portées des CEJ des mères en fonction du locuteur, de l'activité et de la langue

[133] Acte de langage, activité (Est. = 2.2556 ; SE= 0.1531 ; z= 14.742***) ; contenu, activité (Est. = --1.9542 ; SE= 0.1475 ; z= -13.251***) ; épistémiques, activité (Est.=-1.1131 ;SE= 0.2823; z= -3.943***)..
[134] Acte de langage, activité (Est. = 2.1475 ; SE= 0.1761 ; z= 12.192***) ; contenu, activité (Est.=1.8202 ; SE= 0.1701 ; z= -10.697***) ; épistémiques, activité (Est.=1.2242 ; SE=0.3392 ; z= -3.608 ***).
[135] Acte de langage, activité (Est. = 2.7499 ; SE= 0.3422 ; z= 8.036***) ; contenu, activité (Est. = -2.4841 ; SE= 0.3190 ; z = -7.787***).

Ainsi aucune différence significative n'a donc pu être mise en évidence entre les dyades francophones et italophones.

Nous observons donc une grande différence entre les deux activités. Dans l'activité de JS, les participants produisent, en large majorité, des justifications de requêtes (cf. par exemple le cas d*'attends¡*, Exemple 56) et des justifications d'accords et de désaccords.

Ces CEJ sont importantes pour le déroulement de l'activité en cours parce qu'elles s'inscrivent dans des séquences de négociations qui portent sur la mise en place du scénario (organisation des objets, activités des personnages) qui n'est pas donnée par avance mais qui se co-construit au fil des interactions. Mais nous retrouvons également très souvent des *explanantia* qui justifient des requêtes attribuées aux personnages. Ces requêtes apparaissent notamment lors de séquences qui reproduisent des scripts de situations familières et familiales. Un exemple que nous retrouvons assez souvent est le moment du repas dans laquelle l'un des personnages (dans la plupart des cas la mère de la fiction) appelle les autres membres de la famille, comme nous l'avons vu à l'Exemple 42 que nous rappelons ci-dessous.

Exemple 42 Raf ; 4 ;8 ; TYP-ITA ; Jeu Symbolique

Mam 168 -	e	*avete lavato le mani?*" = ((mette PPM al piano di sotto)) (vous) avez rincez les mains ? " = ((mets PPM au rez))
Raf 161 -	a	"sì." "oui."
Mam 169 -	a	*"sedetevi a tavola* *" asseyez-(vous) à table*
Mam 169 -	b	**che è pronto¡"** **(qu)'il est prêt¡ "**
Raf 162 -	a	"*anche papà*." = ((prende GPM e PPF e li porta verso il tavolo)) "*papa aussi*." = ((prend GPM et PPF e les amène vers la table))
Mam 170 -	a	"anche il papà sì." "papa aussi oui."

Par contre, dans cette activité, les explications qui suivent une description d'action sont plus rares. Ces cas concernent en particulier les actions des personnages qui sont expliqués par des finalités, comme dans l'Exemple 72.

Exemple 72 Gre, 4 ;11, TDL-FRA, Jeu Symbolique

Mer 89 -	a	°*alors maman elle prend Nicolas .* / **comme ça i tombe pas du lit** . = ((prend le bébé en tenant le GPF))

Ces taux peuvent donc s'expliquer par le but et la nature de l'activité qui est, dans ce cas, co-construire un scénario. En effet dans cette activité, il s'agit principalement d'*explanantia* qui suivent des descriptions comportements explicitement attribuées aux personnages. Les *explanantia* qui suivent un état physique sont plus rares.

Au contraire, dans la lecture conjointe, les participants suivent un script qui est fourni par la suite des événements illustrés dans le livre et le but de cette activité est de raconter et donc faire des liens entre ces illustrations. Afin d'accomplir cette tâche, il est essentiel de comprendre les liens entre ces événements.

Ainsi la plupart des CEJ permettent de rendre visibles les enchaînements logiques des séquences dessinées ou de rendre compte de manière finale des actions des personnages de l'histoire (cf. Exemple 37 et Exemple 38).

Une analyse qualitative plus fine, nous a permis d'observer que, dans la LC, les *explanantia* qui suivent une description d'états physiques semblent être moins fréquents que les *explanantia* qui suivent une description d'action. Cependant le facteur activité s'articule avec un facteur thématique. En effet, les *explanantia* qui expliquent un état physique n'apparaissent que dans certaines séquences de l'histoire[136] alors que les *explanantia* qui suivent la description des actions des personnages de l'histoire peuvent apparaître dans presque toutes les séquences du livre.

[136] Il s'agit en particulier des pages qui illustrent le cochon qui est sale/noir parce qu'il est tombé dans le charbon et celles qui montrent que la tente s'envole.

Comme attendu, dans cette activité, les *explanantia* qui suivent des descriptions d'action sont formulées à la troisième personne et portent sur les actions et les comportements des personnages de l'histoire, comme dans l'Exemple 73 que nous avons déjà présenté à la section 9.4 et que nous reportons ci-dessous.

Exemple 73 Gae, 4 ;9, TYP-FRA, Lecture Conjointe

Mer 8 -	a	*et pis il a pris un bâton /*
Mer 8 -	b	*pourquoi il prends un bâton ?*
Gae 6 -	a	peut-être **pour faire du camping ?**

Si nous avons rencontré des justifications d'accords ou de désaccord sur l'interprétation des images de la part de locuteurs, les justifications d'acte de langage peuvent concerner la régulation du déroulement de l'activité, comme dans l'Exemple 40 que nous avons déjà décrit au chapitre 9 et que nous reportons ci-dessous.

Exemple 40 Tom ; 5 ;10 ; TYP-FRA ; Jeu Symbolique

Tom 176 -	a	ouh ! = ((touche l'étage de la maison qui s'affaisse))
Mer 180 -	a	ouais!
Mer 180 -	b	touche pas trop Tom pa(r)ce qu'elle risque d(e) tomber .
Tom 177 -	a	voilà ! elle est droite . = ((lâche la maison))
Mer 181 -	a	voilà !

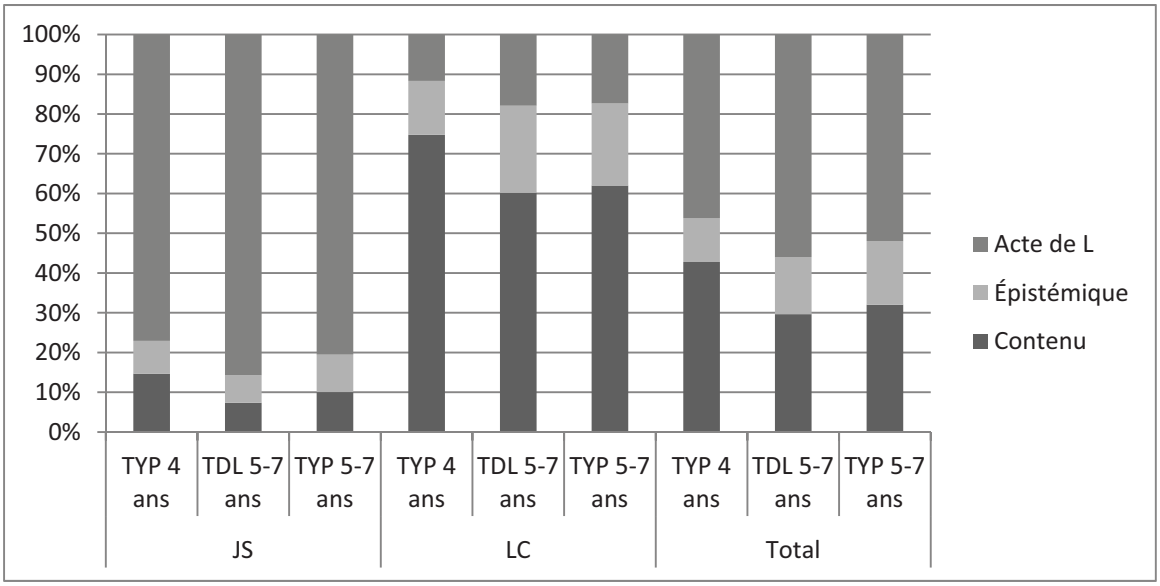
Ces précisions faites, nous allons dans la suite de cette section présenter les comparaisons entre les groupes de mères et les types d'enfants.

Synthèse

La nature de l'activité influence de manière importante la portée des CEJ tant pour le corpus francophone que pour le corpus italophone. Dans le JS, les dyades produisent davantage de CEJ de type « acte de langage » alors que dans la LC les dyades privilégient des CEJ de type « contenu ». En particulier, dans l'activité de jeu symbolique les participants expliquent leurs requêtes et leurs oppositions alors que dans l'activité de lecture ils expliquent les évènements du livre.

L'influence du groupe de mères

En ce qui concerne le corpus **francophone**, nous observons des résultats similaires entre les trois groupes de mères (cf. Graphique 43).



Graphique 43 Distribution des types de portées des CEJ des mères en fonction de l'activité et du groupes de mères (Corpus francophone)

En effet dans le JS, nous avons observé le même ordre décroissant pour les trois groupes de mères (acte de langage, contenu et épistémiques) :

- Mères d'enfants de 4 ans : 77.06% de type « acte de langage », 14.68 % de type « contenu » et 8.26% de type « épistémique ».
- Mères d'enfants avec TDL : 85.71% de type « acte de langage », 7.36% de type « contenu » et 6.39% de type « épistémique ».
- Mères d'enfants typiques de 5-7 ans : 80.54% de type « acte de langage », 10.07% de type « contenu » et 9.40% de type « épistémique ».

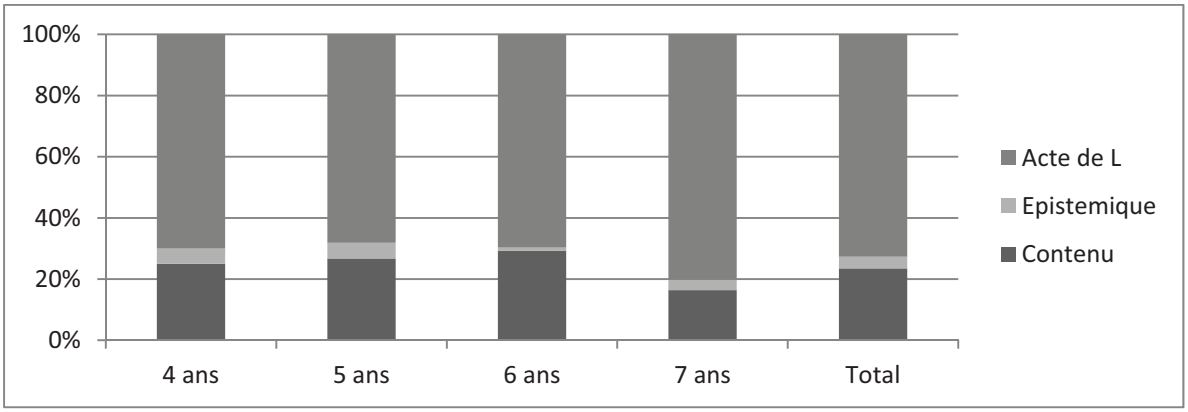
Dans la LC, l'ordre décroissant est contenu, épistémiques et acte de langage pour les trois groupes de mères :

- Mères d'enfants de 4 ans : 74.76% de type « contenu », 13.59 de type « épistémique » et 11.65% de type « acte de langage ».
- Mères d'enfants avec TDL : 60.20% de type « contenu », 21.89% de type « épistémique » et 17.91% de type « acte de langage ».

- Mères d'enfants typiques de 5-7 ans : 62.00% de type « contenu », 20.67% de type « épistémique » et 17.33% de type « acte de langage ».

Dans cette activité les mères des enfants typiques de 4 ans semblent produire davantage de CEJ que nous avons classé dans la catégorie « contenu » et moins d'épistémiques que les deux autres groupes de mères. Cependant cette différence n'est pas significative. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, le nombre réduit de participant dans le groupe des typiques de 4 ans et une assez large variation interindividuelle pourraient expliquer cette absence de significativité.

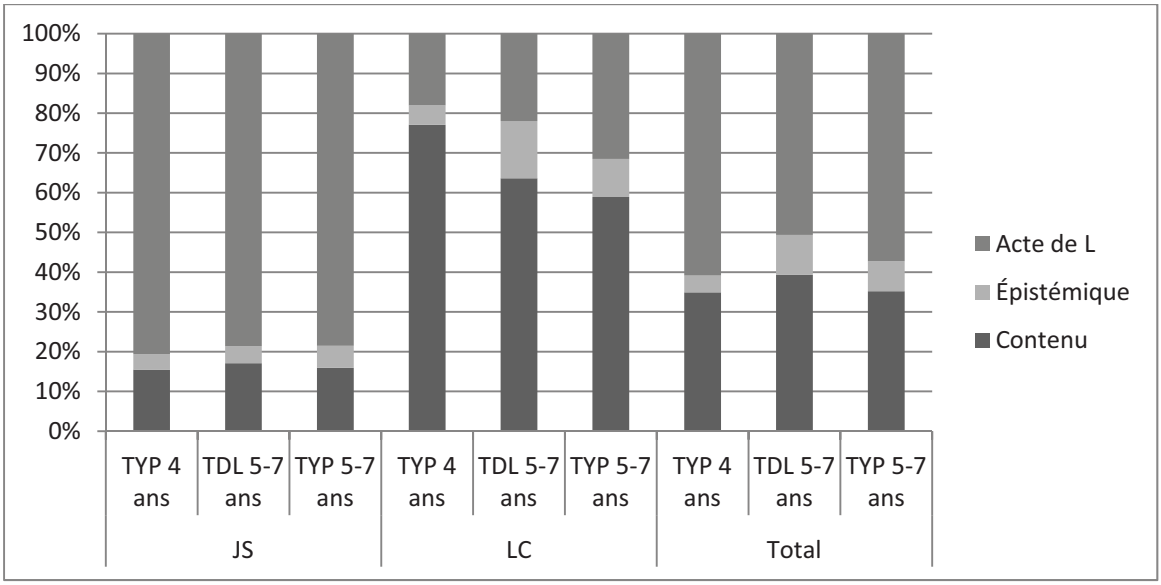
Il est intéressant de noter que dans le JS, les mères des enfants de 7 ans produisent significativement ($p<0.05$[137]) moins de CEJ de type contenu que les mères des autres groupes d'âge (cf. Graphique 44).



Graphique 44 Distribution des types de portées des CEJ des mères en fonction de l'âge de leurs enfants (Corpus francophone)

Le Graphique 45 montre la distribution des types de lien en fonction des groupes de mères **italophones** :

[137] Gr. 7 ans vs. autres (Est.=-0.5899 ; SE= 0.2366 ; z= -2.493*)



Graphique 45 Distribution des types de portées des CEJ des mères en fonction de l'activité et du groupes de mères (Corpus italophone)

Comme pour les mères francophones, nous observons le même ordre décroissant pour les trois groupes de mères.

Dans le jeu symbolique, l'ordre décroissant est « acte de langage », « contenu » et « épistémiques » :

- Mères d'enfants de 4 ans : 80.62%, 15.50% et 3.88%
- Mères d'enfants avec TDL : 78.63%, 17.09% et 4.27%
- Mères d'enfants typiques de 5-7 ans : 78.53%, 15.95% et 5.52%

Dans l'activité de lecture conjointe, l'ordre décroissant est « contenu », « acte de langage » et « épistémiques » pour les trois groupes de mères :

- Mères d'enfants de 4 ans : 77.05%, 18.03% et 4.92%
- Mères d'enfants avec TDL : 63.64%, 21.97% et 14.39%
- Mères d'enfants typiques de 5-7 ans : 58.90%, 31.51% et 9.59%

Si les mères des enfants avec TDL semblent produire davantage de CEJ épistémiques que les autres groupes de mère, les mères des enfants typiques produisent davantage d' « acte de langage » que les autres groupes et les mères des enfants typiques de 4 ans davantage de « contenu » que les autres groupes. L'analyse statistique n'a pas pu confirmer ces différences, cela pourrait être dû à une assez grande variabilité interne aux groupes de mères.

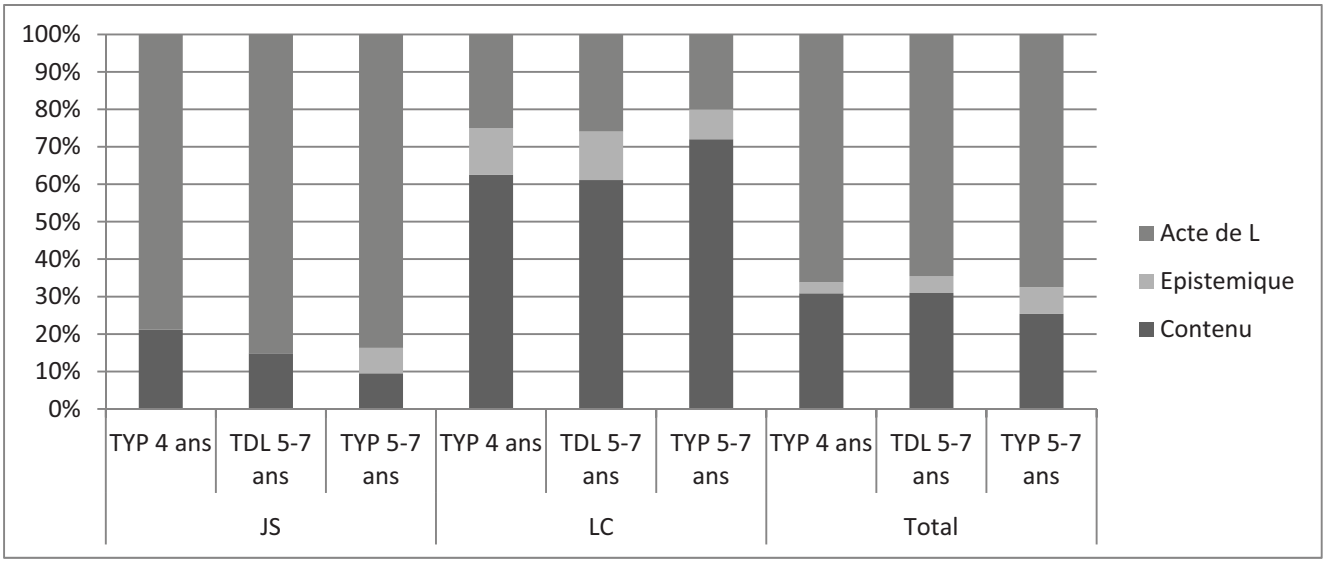
Synthèse

Dans les deux langues, les trois groupes de mères présentent des profils similaires.

Nous pouvons alors nous demander ce qu'il en est pour les trois groupes d'enfants.

L'influence du type d'enfant

Le Graphique 46 montre la distribution des domaines d'utilisation des CEJ en fonction de la population des enfants **francophones**.



Graphique 46 Distribution des types de portées des CEJ des enfants en fonction de l'activité et du type d'enfant (Corpus francophone)

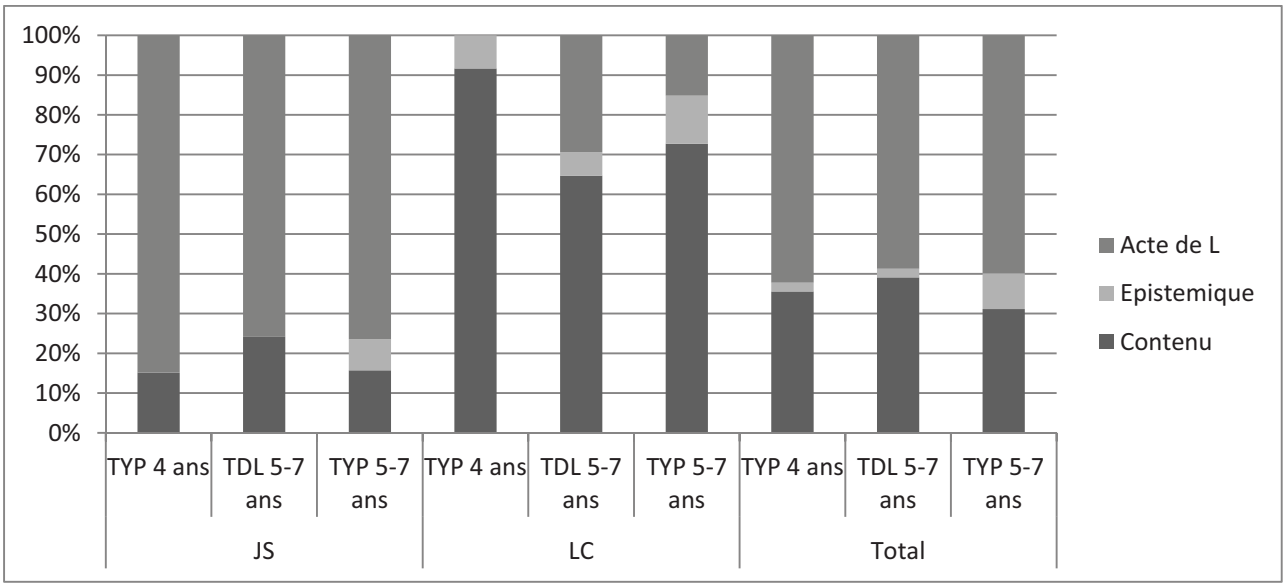
Dans le jeu symbolique, on observe que les seuls à produire des CEJ épistémiques sont des enfants typiques de 5-7 ans (6.80%). Cette différence est compensée dans la distribution des catégories principalement par le fait que les enfants de 4 ans (21.15%) et les enfants avec TDL (14.85%) produisent des taux de CEJ de type « contenu » plus élevés que les enfants typiques de 5-7 ans (9.52%). Mais cette différence n'est pas statistiquement significative. En effet, les trois types d'enfants produisent autour de 80% de justifications d'actes de langage (78.85% pour les enfants de 4 ans, 85.15% pour les enfants avec TDL et 84.35% pour les enfants typique de 5-7 ans).

Dans la LC, les trois types d'enfants présentent des taux très similaires et la distribution décroissante est « contenu », « acte de langage » et « épistémiques »:

- Enfants typiques de 4 ans : 62.50%, 25.00%, 12.50%
- Enfants avec TDL : 61.11%, 25.93% et 12.96%
- Enfants typiques de 5-7 ans : 72.00%, 20.00% et 8.00%

Les faibles variations entre les trois groupes d'enfants ne sont donc pas significatives. Par ailleurs, aucune différence significative n'a pu être mise en évidence par rapport à l'âge des enfants.

Comme nous l'avons déjà vu pour le corpus francophone, dans le corpus **italophone** (cf. Graphique 47), les enfants typiques de 5-7 ans sont les seuls à produire des CEJ épistémiques dans le JS (7.87% de leurs CEJ).



Graphique 47 Distribution des types de portées des CEJ des enfants en fonction de l'activité et du type d'enfant (Corpus italophone)

Les trois groupes d'enfants ne se différencient par contre pas significativement pour ce qui concerne les CEJ qui suivent un acte de langage ou celles de type « contenu » (respectivement 84.85% et 15.15% pour les enfants de 4 ans, 75.86% et 24.14% pour les enfants avec TDL et 76.40% et 15.73% pour les enfants typiques de 5-7 ans).

Dans l'activité de LC, les CEJ des enfants de 4 ans sont essentiellement de type « contenu » (91.67%). À l'inverse de l'activité de JS, ces enfants produisent 8.33% de CEJ épistémiques et ils ne produisent pas d'*explanantia* suite à un acte de langage. Les enfants avec TDL et les enfants typiques de 5-7 ans produisent les trois types de CEJ dans cette activité. Les premiers semblent produire davantage de CEJ suite à un acte de langage (29.41% contre 15.15% pour les enfants typiques de 5-7 ans) et les derniers davantage de CEJ épistémiques et factuelles (12.12% et 72.73% contre 5.88% et 64.71% pour les enfants avec TDL). Cependant ces différences ne sont pas significatives et aucune différence n'a pu être observée en fonction de l'**âge** des enfants.

Synthèse

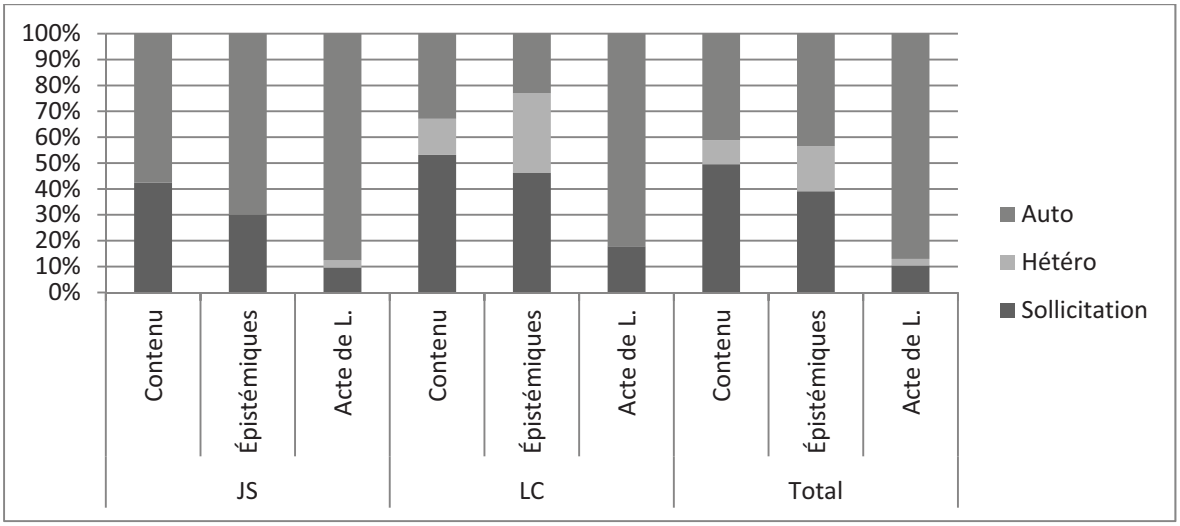
Comme nous l'avons déjà observé pour les mères, les trois groupes d'enfants présentent des profils globalement similaires.

Nous avons donc vu que la distribution du type de portée des CEJ est fortement liée avec l'activité en cours. En particulier, dans l'activité de jeu symbolique les participants expliquent leurs requêtes et leurs oppositions et dans l'activité de lecture, les évènements du livre. Comme nous avons déjà observé ce patron de variation, en particulier pour les enfants lors de la section consacrée aux types de configurations dialogiques des CEJ, nous pouvons donc nous demander s'il y a un rapport entre ces deux niveaux d'analyse.

Configuration dialogique et portée des CEJ

La grande majorité des CEJ des mères sont produites en auto-enchaînement dans les deux langues et, comme attendu, aucune différence significative les concernant n'a pu être observée. Nous allons donc focaliser notre attention sur les CEJ des enfants.

Le Graphique 48 montre la distribution des types de configuration dialogique en fonction de l'activité et de la portée des CEJ pour les enfants **francophones**.

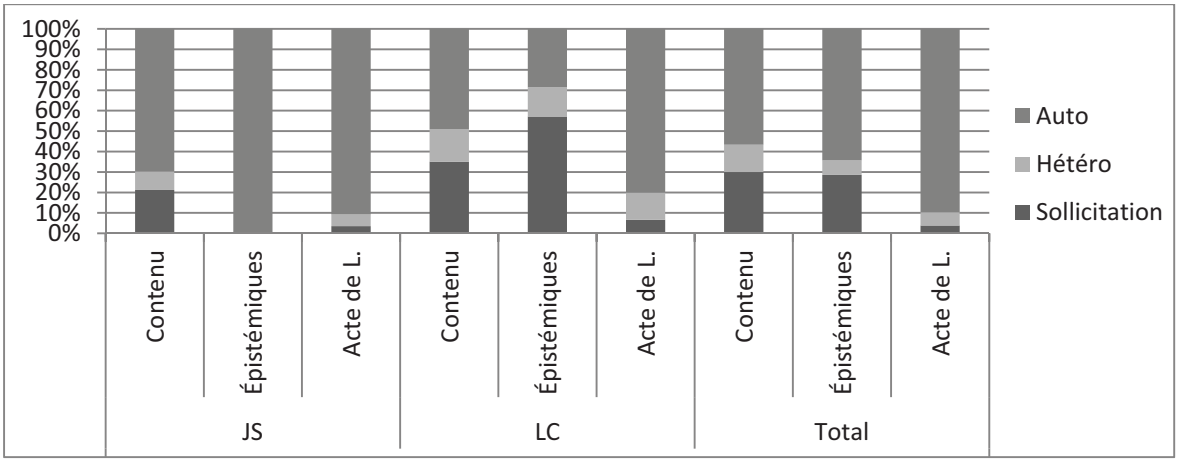


Graphique 48 Distribution des types de portées des CEJ en fonction de l'activité et de la configuration dialogique (enfants francophones)

En ce qui concerne les enfants, les CEJ qui suivent un acte de langage sont principalement produites en auto-enchaînement (87.05% dans le JS et 87.60% dans la LC) par rapport aux cas de sollicitations (54.55% dans le JS et 9.62%). Au contraire, le type de configuration dialogique des CEJ de type « contenu » sont partagées : dans le JS 42.50% des CEJ de type « contenu » sont produites suite à une sollicitation (57.50% en auto-enchaînement) et dans la LC 53.16% de ces conduites sont produites suite à une sollicitation (contre 32.91% en auto-enchaînement). Ces différences sont significatives dans les deux activités analysées (JS : $p<0.001$[138], LC : $p<0.01$[139]).

Le Graphique 49 montre ainsi la distribution des domaines d'utilisation en fonction de l'activité et du type de configuration dialogique pour les enfants **italophones**.

[138] Contenu, sollicitation vs. autres (Est. = -2.1430 ; SE= 0.4410 ; z = -4.972***) ; acte de langage, auto-enchaînement vs. autres (Est. = -1.9802 ; SE= 0.3983 ; z = -4.972***).
[139] Contenu, sollicitation vs. autres (Est. = -1.2044 ; SE= 0.4204 ; z = -2.865**) ; acte de langage, auto-enchaînement vs. autres (Est. = -1.9063 ; SE= 0.5822 ; z = -3.274**).



Graphique 49 Distribution des types de portées des CEJ en fonction de l'activité et de la configuration dialogique (enfants Italophones)

Nous retrouvons le même patron pour les enfants italophone. Les CEJ de type « acte de langage » sont essentiellement produites en auto-enchaînement (9.71% dans le JS et 80.00% dans la LC). Au contraire, les CEJ de type « contenu » présentent une distribution en fonction du type de configuration dialogique plus varié : 21.21% suivent une sollicitation dans le JS (contre 69.70% en auto-enchaînement) et 35.09% suivent une sollicitation dans la LC (contre 49.12% en auto-enchaînement). Ainsi les CEJ de type « acte de langage » sont significativement davantage produites en auto-enchaînement tant dans le JS ($p<0.05$[140]) que dans la LC ($p>0.05$[141]).

En analysant les deux activités indépendamment, nous observons que les CEJ de type « contenu » sont significativement ($p<0.001$[142]) plus fréquentes suite à une sollicitation uniquement dans l'activité de JS.

Ainsi pour les deux langues, les *explanantia* qui portent sur des actes de langage ont plus de probabilité de se trouver en auto-enchaînement alors que ceux qui suivent un *explanandum* de type « contenu » ont plus de probabilité de se trouver suite à une sollicitation. Aucune différence significative n'a été observée dans ce rapport entre les dyades francophones et italophones.

[140] Acte de langage, auto-enchaînement vs. autres (Est. = 1.2052 ; 0.4758 ; z = 2.533*) ; LC, acte de langage, auto-enchaînement vs. autres (Est. = 1.7048 ; SE= 0.7345 ; z = 2.321*).
[141] Acte de langage, auto-enchaînement vs. autres (Est. = 1.7048 ; SE= 0.7345 ; z = 2.321*).
[142] Contenu, sollicitation vs. autres (Est. = 2.2362 ; SE = 0.6662 ; z = 3.357***).

Synthèse de la section

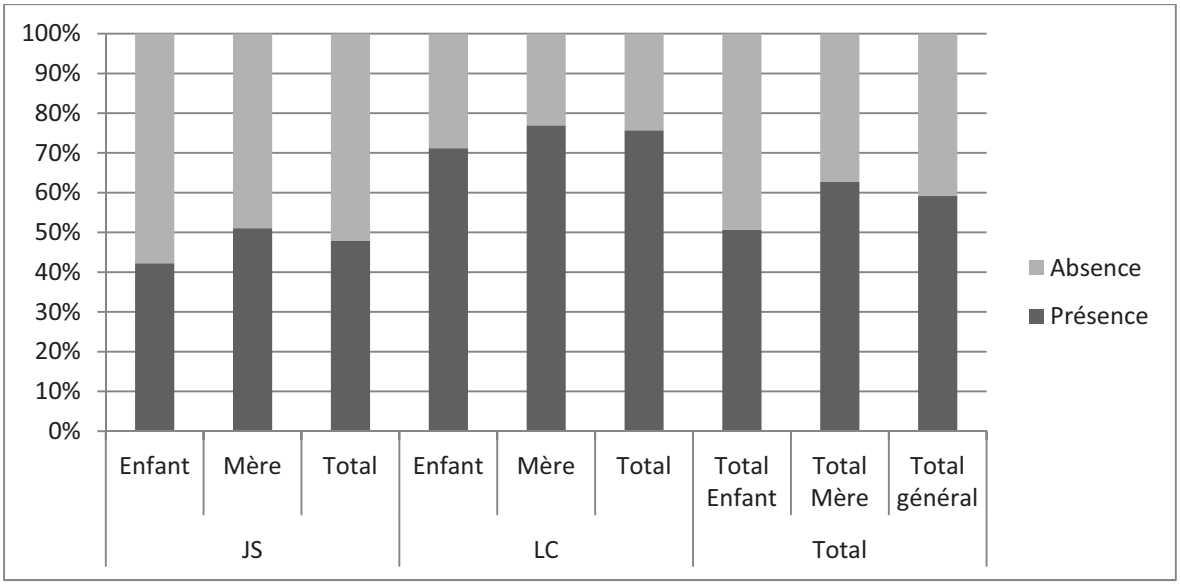
La nature de l'activité influence de manière importante la portée des CEJ tant pour le corpus francophone que pour le corpus italophone. Dans le JS, les dyades produisent davantage de CEJ de type « acte de langage » alors que dans la LC les dyades privilégient des CEJ de type « contenu ». En fait, dans l'activité de jeu symbolique les participants expliquent leurs requêtes et leurs oppositions et dans l'activité de lecture, les évènements du livre. Dans les deux langues, les trois groupes de mères et les trois groupes d'enfants présentent des profils globalement similaires. Par ailleurs, comme nous venons de le voir, les *explanantia* des enfants qui portent sur « acte de langage » se trouvent souvent dans une configuration de type « auto-enchaînement » alors que les *explanantia* de type « contenu » se trouvent plus souvent suite à une sollicitation.

10.4 Présence d'un connecteur

Nous allons dans cette section présenter la présence d'un connecteur dans les CEJ claires (cf. section 9.5) des participants en fonction de nos différentes variables. Nous avons ainsi calculé le taux de présence d'un connecteur par rapport à la totalité des CEJ claires.

L'influence de l'activité et du type de locuteur

Le Graphique 50 présente ainsi la distribution de la présence d'un connecteur en fonction de l'activité et du type du locuteur pour le corpus **francophone**.



Graphique 50 Taux de présence d'un connecteur dans les CEJ en fonction de l'activité et du locuteur (Corpus francophone)

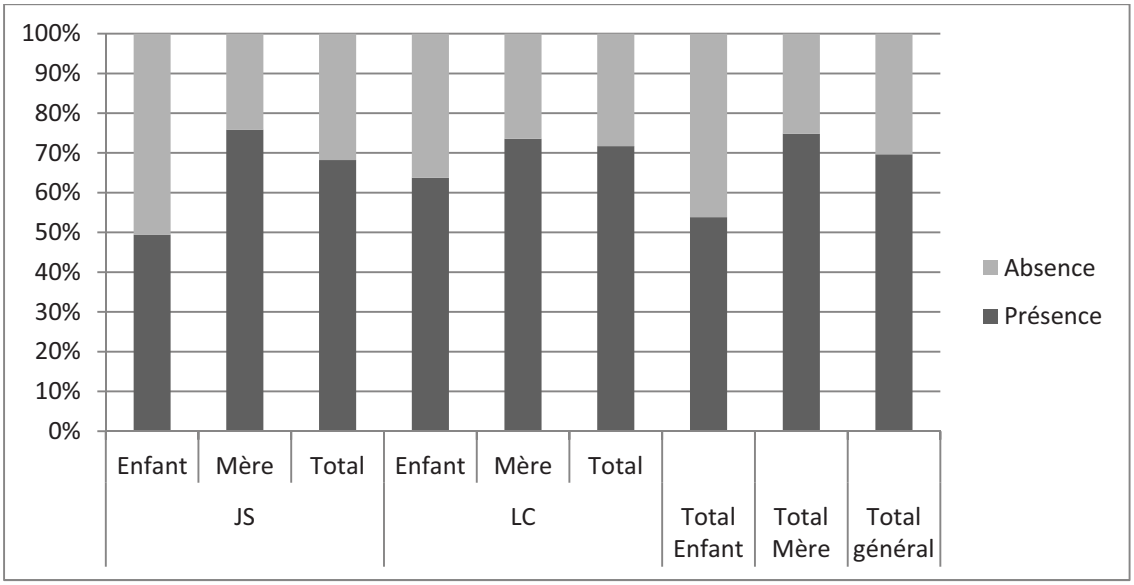
Les CEJ sont marquées (tous locuteurs confondus) dans 75.69% des cas (mères : 76.92%, enfants : 71.20%) dans la lecture conjointe et elles ne le sont que dans le 47.96% (mères : 47.92%, enfants : 42.24%) des cas dans le jeu symbolique. Cette différence est significative pour l'ensemble des participants ($p<0.001$[143]) mais également en analysant les mères ($p<0.001$[144]) et les enfants ($p<0.001$[145]) de manière indépendante.

Les mères semblent utiliser légèrement plus de connecteurs, dans la lecture comme dans le jeu symbolique, que leurs enfants. Dans le JS cette différence, bien que faible, est significative ($p<0.05$[146]).

Ainsi, le taux de présence d'un connecteur est influencé principalement par l'activité dans laquelle les CEJ sont produites.

Le Graphique 51 présente ainsi la distribution de la présence d'un connecteur en fonction de l'activité et du type du locuteur pour le corpus **italophone**.

[143] Activité (Est. = -1.209 ; SE= 0.1227 ; z= -9.800***).
[144] Activité (Est. = -1.2154 ; SE = 0.1457 ; z = -8.341***).
[145] Activité (Est. = -1.5066 ; SE= 0.2574 ; z = -5.852***).
[146] Locuteur (Est. = -0.3374 ; SE = 0.1481 ; z = -2.278*).



Graphique 51 Taux de présence d'un connecteur dans les CEJ en fonction de l'activité et des locuteurs (Corpus italophone)

Chez les dyades italophones, les CEJ sont marquées (tous locuteurs confondus) dans 68.22% (mères : 78.85%, enfants : 49.44%) des cas dans le jeu symbolique et dans le 71.73% (mères : 73.56%, enfants : 63.75%) des cas dans la lecture conjointe.

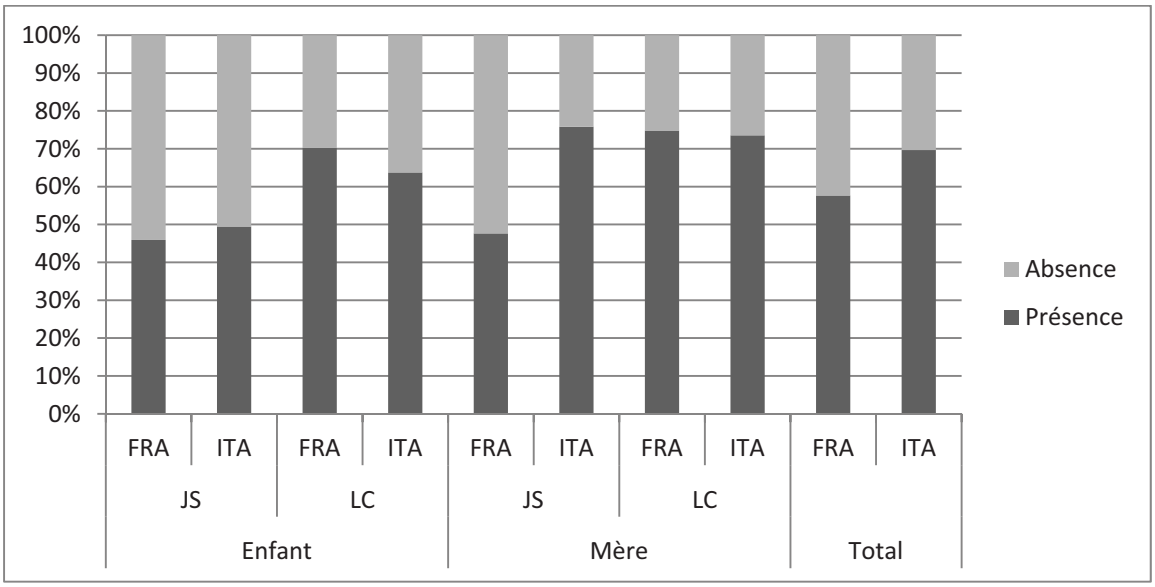
Comme cette différence n'est pas significative ni globalement ni pour les mères ou les enfants, la présence d'un connecteur dans les CEJ des dyades italophones, contrairement à ce que l'on a vu pour les dyades francophones, ne semble pas être influencé par l'activité. Par contre, les mères marquent davantage leurs CEJ que leurs enfants dans les deux activités analysées. Cette différence est confirmée par l'analyse statistique toutes activités confondues ($p<0.001$[147]). Par contre, si l'on analyse séparément les deux activités, elle ne se retrouve que dans le JS ($p<0.001$[148]).

Synthèse

Le taux de présence d'un connecteur semble être essentiellement influencé par l'activité pour le corpus francophone alors qu'il ne l'est pas pour le corpus italophone.

[147] Locuteur (Est. = -0.9598 ; SE = 0.1559 ; z = -6.155***).
[148] Locuteur (Est. = -1.3535 ; SE = 0.1991 ; z = -6.799***).

Compte tenu de ces configurations différentes entre les dyades francophones et italophones, nous pouvons donc nous attendre à des différences significatives entre dyades italophones et francophones. Le Graphique 52 présente la distribution des CEJ avec et sans connecteur pour les 54 dyades que nous avons retenus pour cette comparaison en fonction du type de locuteur et de l'activité.



Graphique 52 Taux de présence d'un connecteur dans les CEJ en fonction du locuteur, de l'activité et de la langue

Si les taux de présence d'un connecteur semblent comparables entre les deux langues, les mères italophones (75.85%) produisent significativement ($p<0.001$[149]) plus de CEJ avec un marqueur que les mères francophones (47.56%). Par contre, les enfants italophones et francophones ont un taux d'utilisation d'un connecteur similaire (46.48% pour les enfants francophones et 49.44% pour les enfants italophones).

Dans l'activité de lecture conjointe, les participants présentent des taux similaires de connecteurs. Les mères italophones produisent 73.56% de CEJ avec un connecteur et les mères francophones 74.83%, alors que les enfants italophones en produisent 63.75% et les enfants francophones 70.21%.

[149] Langue (Est. = 1.2377 ; SE = 0.1656 ; z = 7.474***).

Nous pouvons expliquer cette différence dans le JS par le fait que les requêtes en italien sont suivies par un *che* causale (cf. Exemple 42) alors qu'en français, ces mêmes éléments sont suivis par une justification juxtaposée comme le montre l'Exemple 100.

Exemple 42 Raf; 4 ;8 ; TYP-ITA ; Jeu Symbolique

Mam 168 -	e	*avete lavato le mani?" = ((mette PPM al piano di sotto))* *(vous) avez rincez les mains ? " = ((mets PPM au rez))*
Raf 161 -	a	*"sì."* *"oui."*
Mam 169 -	a	*"sedetevi a tavola* *" asseyez-(vous) à table*
Mam 169 -	b	***che è prontoj"*** ***(qu)'il est prêtj "***
Raf 162 -	a	*"anche papà." = ((prende GPM e PPF e li porta verso il tavolo))* *"papa aussi." = ((prend GPM et PPF e les amène vers la table))*
Mam 170 -	a	*"anche il papà sì."* *"papa aussi oui."*

Exemple 100 Eva, 4 ;9, TYP-FRA, Jeu Symbolique

Mer 173 -	b	*tout[1] l(e) monde à table .* ***°maman elle a préparé[2]° l(e) r(e)pas d(e) midi[3]."*** = ((amène le GPM dans la cuisine et le pose sur une chaise))

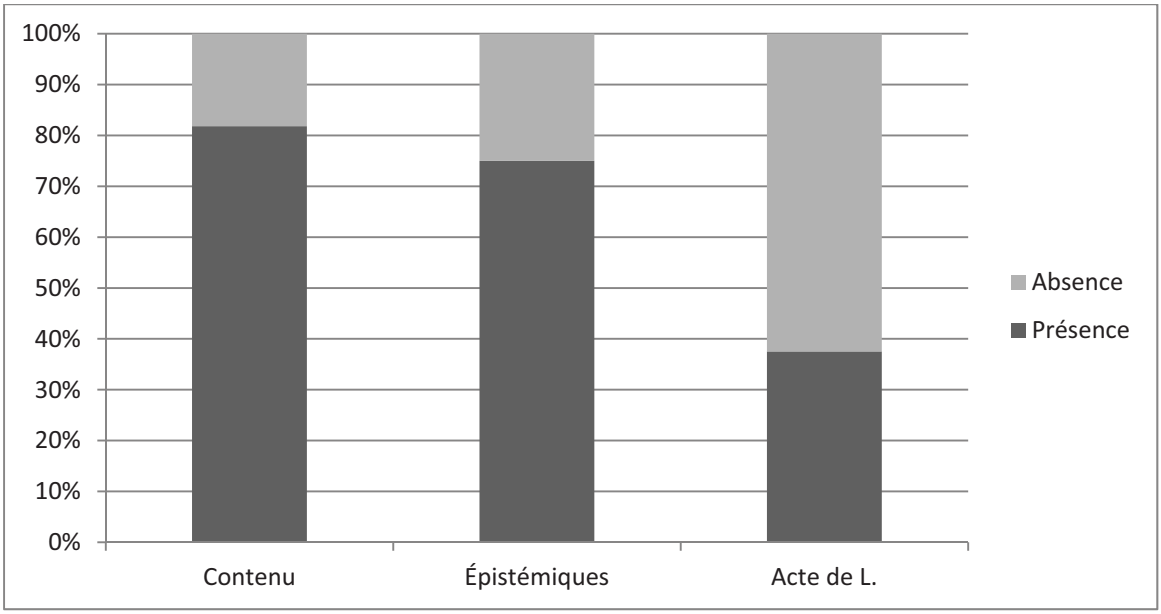
Cette hypothèse pourrait être, au moins en partie confirmée, puisque ces cas relèvent de la catégorie « acte de langage », par le fait que nous avons observé une différence significative ($p<0.001$[150]) entre les mères italophones et francophones est en comparant les CEJ de type acte de langage mais nous ne l'avons pas observée en analysant les CEJ de type « contenu » ou les CEJ épistémiques.

Cette réflexion nous amène à nous demander quel est le rapport entre la présence d'un connecteur et la portée des CEJ.

[150] Langue (Est. = 1.2688 ; SE = 0.1748 ; z = 7.260***).

Rapports entre présence d'un connecteur et portée des CEJ

Le Graphique 53 présente la distribution de la présence d'un connecteur en fonction de la portée des CEJ pour le corpus **francophone** (tous locuteurs confondus et toutes activités confondues).

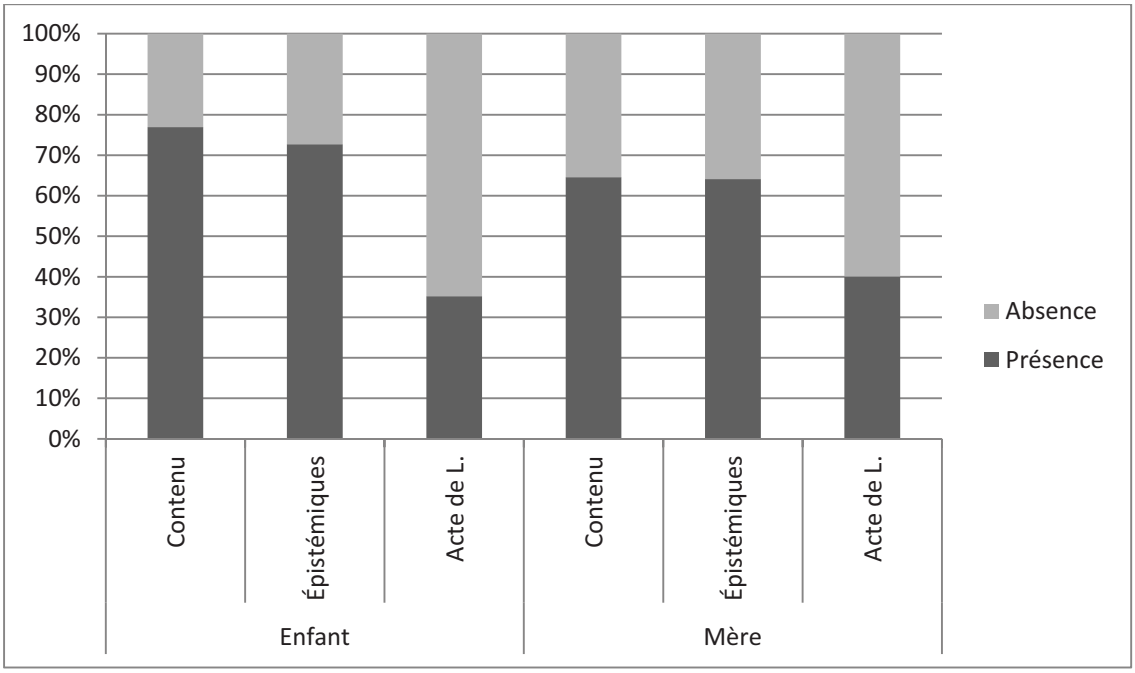


Graphique 53 Taux de présence d'un connecteur en fonction de la portée des CEJ (toutes activités et tous locuteurs confondus, Corpus francophone)

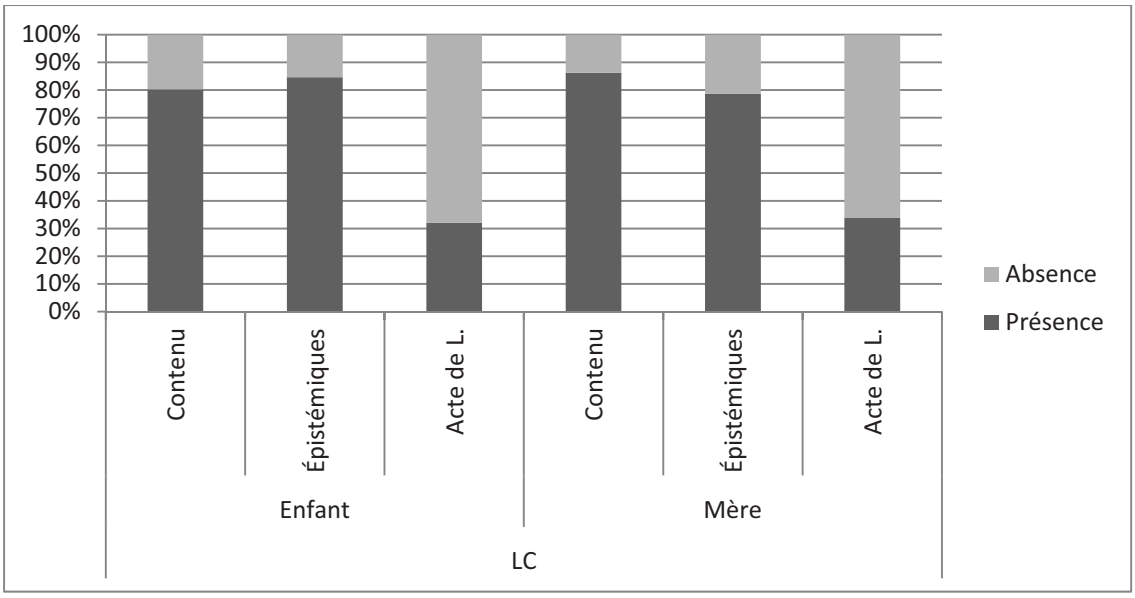
Les CEJ des participants sont significativement ($p<0.001$[151]) davantage introduites par un connecteur dans le cas d'une CEJ de type « contenu » (81.82%) et dans les CEJ épistémiques (75.00%) par rapport aux CEJ qui suivent un acte de langage (37.53%).

Ces différences sont observables tant dans les deux activités et pour les deux groupes de participants (cf. Graphiques 54 et 55).

[151] JS, enfants, acte de langage vs. autres (Est. = -2.1752 ; SE = 0.4117 ; z = -5283***) ; JS, mères, acte de langage vs. autres (Est. = -18.447 ; SE= 0.2360 ; z = -7.816***) ; LC, enfants, acte de langage vs. autres (Est. = -2.2693 ; SE = 0.5057 ; z = -4.488***) ; LC, mères, acte de langage vs. autres (Est. = -2.6525 ; SE = 0.3075 ; z = -8.625***).



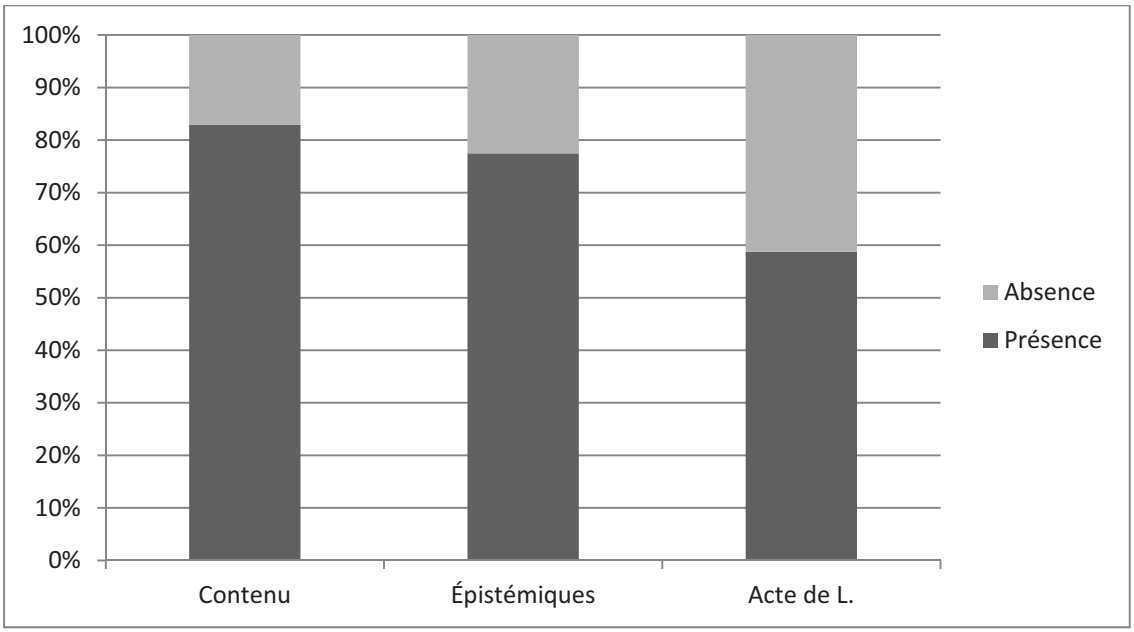
Graphique 54 Taux de présence d'un connecteur en fonction du locuteur et de la portée des CEJ (JS, Corpus francophone)



Graphique 55 Taux de présence d'un connecteur en fonction du locuteur et de la portée des CEJ (LC, Corpus francophone)

En effet, les CEJ de type « contenu » sont significativement moins marquées par un connecteur dans les deux activités tant pour les mères (JS : 40.05% ; LC : 33.78%) que pour les enfants (JS : 35.20% ; LC : 32.14%) que les autres CEJ.

Comme pour le corpus francophone, dans le corpus **italophone** (cf. Graphique 56) nous avons observé des liens entre la portée des CEJ et la présence d'un connecteur.

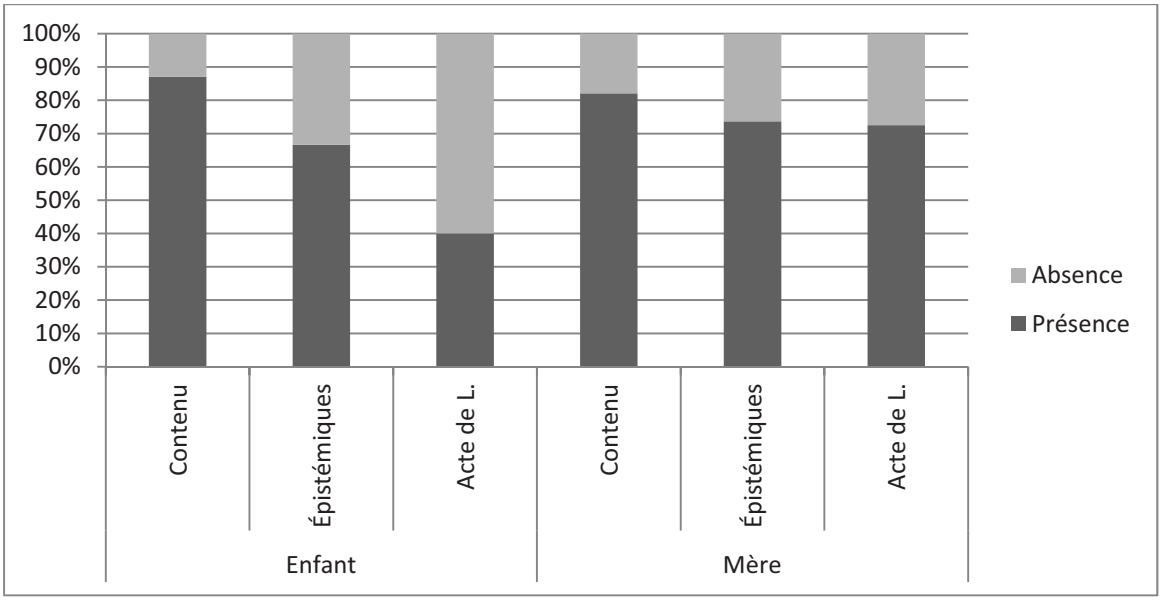


Graphique 56 Taux de présence d'un connecteur en fonction de la portée des CEJ (toutes activités et tous locuteurs confondus, Corpus italophone)

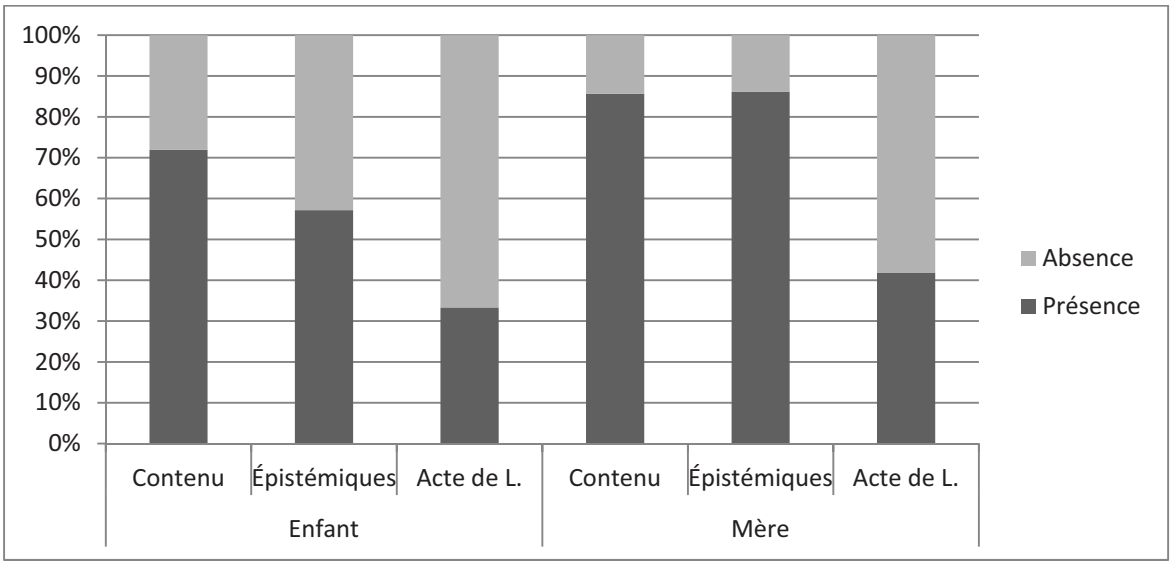
Les CEJ qui suivent un acte de langage sont, significativement ($p<0.001$[152]), moins souvent introduites par une marque (58.76%) que les factuelles (82.91%) et les épistémiques (77.46%). Par contre la différence entre CEJ de type « contenu » et les épistémiques ne se différencient pas significativement.

Les Graphiques 57 et 58 montrent ces distributions en fonction du locuteur respectivement dans le JS et dans la LC.

[152] Acte de langage vs. autres (Est. = -1.7058 ; SE= 0.1907 ; z = -8.947***).



Graphique 57 Taux de présence d'un connecteur en fonction du locuteur et de la portée des CEJ (JS, Corpus italophone)



Graphique 58 Taux de présence d'un connecteur en fonction du locuteur et de la portée des CEJ (LC, Corpus italophone)

Ces différences sont confirmées dans les deux activités et pour les deux types de locuteurs par une analyse statistique (enfants JS $p<0.001$[153] ; LC : $p<0.01$[154] ; mères :JS : $p< 0.01$[155] ; LC : $p<0.01$[156]).

Au niveau plus qualitatif, il est très intéressant de remarquer que les CEJ de type « contenu » sont souvent accompagnées par un *parce que* ou *pour* (cf. Exemple 38), alors que les CEJ épistémiques sont souvent marquées par des connecteurs « non-canoniques » de type *regarde, tu vois* (Cf. Exemple 74). Ces marqueurs (souvent accompagnés par un geste de pointage) se présentent lorsque la mère dévoile son raisonnement (cf. plus haut) et ils permettent ainsi d'ancrer leurs hypothèses et leurs interprétations dans le contexte extralinguistique en attirant l'attention de l'enfant sur des éléments présents ou illustrés.

Synthèse

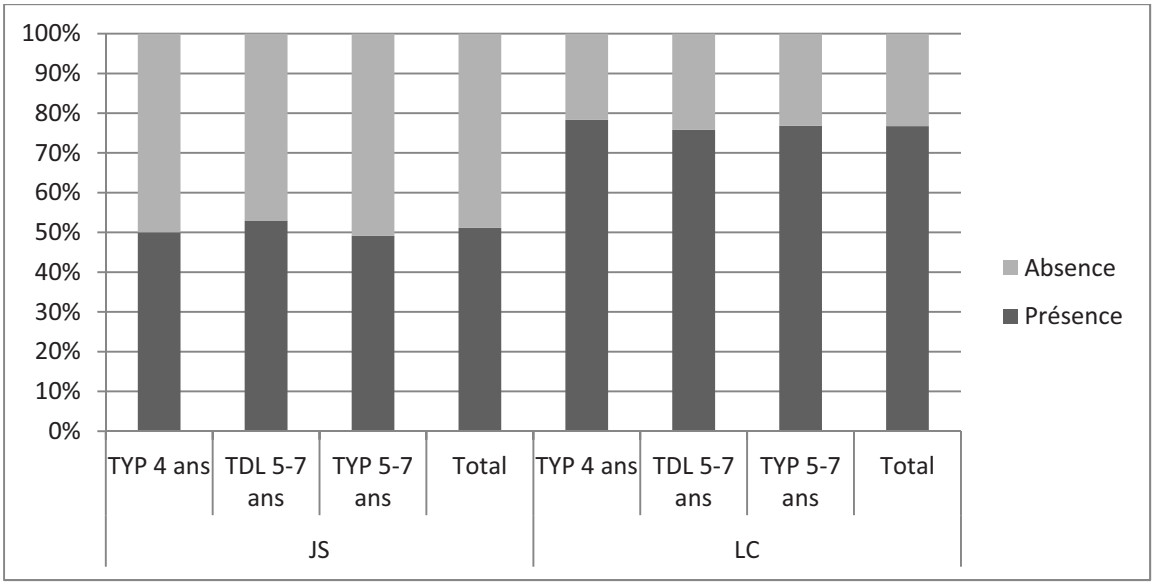
Le taux de présence d'un connecteur est influencé par la portée des CEJ, les CEJ de type contenu étant plus souvent marquées que celles de type « acte de langage ».

Ces précisions faites, nous allons présenter dans le reste de cette section les différences et les similitudes entre les **groupes de mères** et **les types d'enfants.**

L'influence du groupes de mères

En ce qui concerne les mères **francophones**, les groupes de mères ne se différencient pas, comme le montre le Graphique 59.

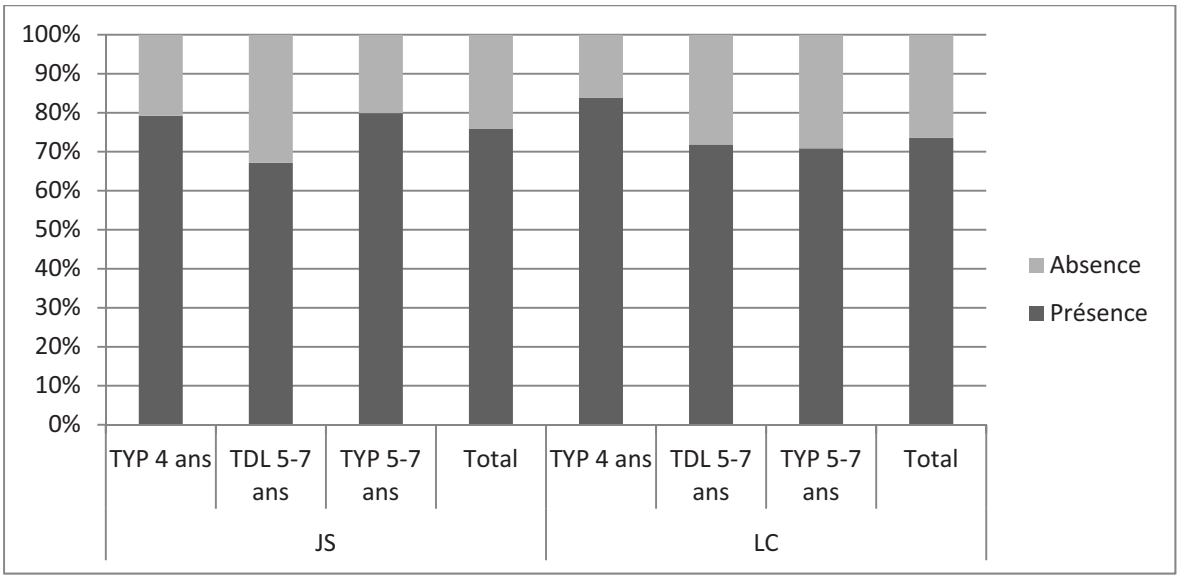
[153] Acte de langage vs. autres (Est- = -1.9511 ; SE= 0.4766 ; z = -4.094***)
[154] Acte de langage vs. autres (Est. = -1.6221 ; SE= 0.6291 ; z = -2.578**).
[155] Acte de langage vs. autres (Est. = -0.7875 ; SE = 0.2977 ; z = -2.645**).
[156] Acte de langage vs. autres (Est. = -2.2062 ; SE = 0.3014 ; z = -7.320**).



Graphique 59 Taux de présence d'un connecteur dans les CEJ des mères en fonction de l'activité et du groupes de mères (Corpus francophone)

En effet dans le JS nous retrouvons des taux de présence d'un connecteur qui se situent au tour de 45% et dans la LC ces taux se situent autour de 75%.

De manière similaire, les trois groupes de mères **italophones** ne se distinguent pas (cf. Graphique 60).



Graphique 60 Taux de présence d'un connecteur dans les CEJ des mères en fonction de l'activité et du groupes de mères (Corpus italophone)

En effet, les mères des enfants avec TDL marquent une CEJ dans 68.33% des cas dans le JS et dans 69.60% des cas dans la LC, alors que les mères des

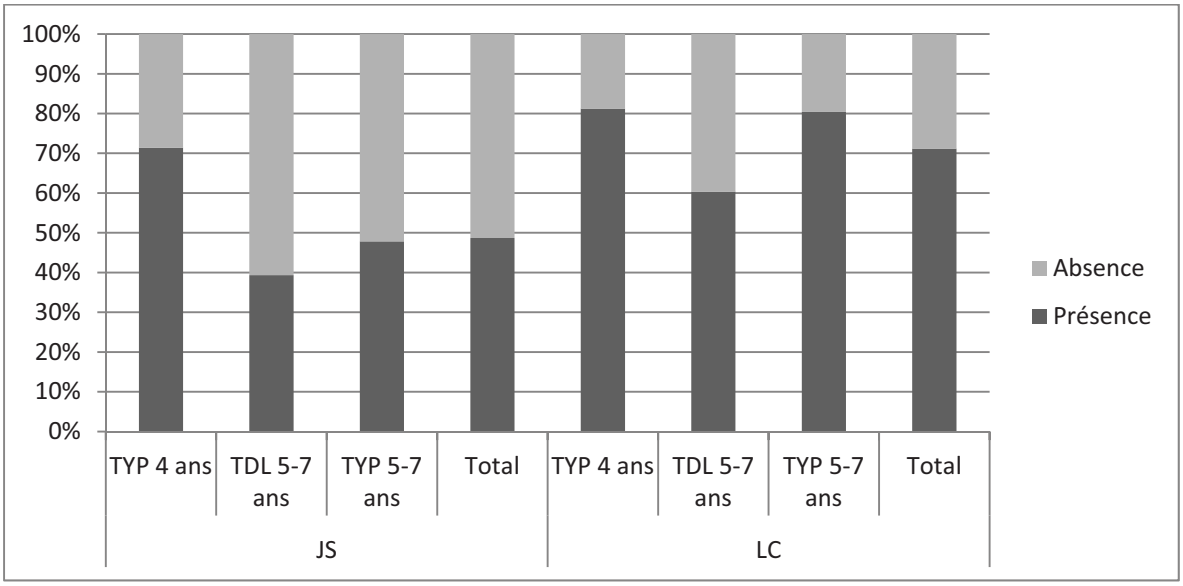
enfants typiques de 5-7 ans en marquent respectivement 78.53% dans le JS et 69.86% et les mères d'enfants typiques de 4 ans 78.29% dans le JS et 83.16% dans la LC. Ces variations ne sont pas statiquement significatives. Aucune différence significative n'a pu être observée chez les mères tant en fonction de la population que par rapport à l'âge de leurs enfants.

Synthèse

Dans les deux langues, donc, les trois groupes de mères présentent des taux de présence d'un connecteur similaire.

L'influence du type d'enfants

Le Graphique 61 montre la distribution de la présence d'un connecteur en fonction de l'activité et du type d'enfant pour le corpus **francophone**.



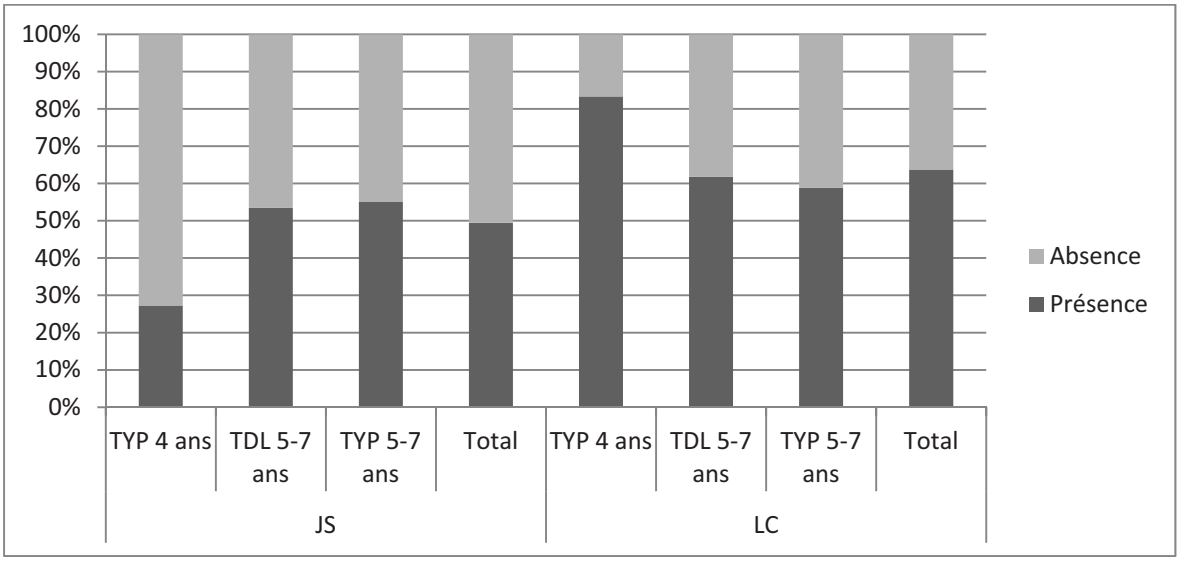
Graphique 61 Taux de présence d'un connecteur dans les CEJ des enfants en fonction de l'activité et du type d'enfant (Corpus francophone)

Si l'on analyse les types d'enfants dans le JS, la distribution du taux de présence d'un connecteur dans le jeu symbolique pour les enfants francophones est le suivant: enfants typiques de 4 ans (71.43%), enfants avec TDL (39.34%) et enfants typiques de 5-7 ans (47.83%).

La différence entre les enfants avec TDL et les enfants typiques de 5-7 ans est significative ($p<0.05$[157]) et les enfants de 4 produisent significativement davantage ($p<0.001$[158]) de connecteurs que les deux autres groupes d'enfants. Nous pouvons essayer d'expliquer le résultat surprenant des enfants de 4 ans par le fait que les quelques enfants de 4 ans qui formulent le plus d'explications le font avec un connecteur.

Dans la LC, le taux de présence d'un connecteur pour les trois groupes d'enfants est le suivant : enfants typiques de 4 ans (81.25%), enfants avec TDL (60.34%) et enfants typiques de 5-7 ans (80.39%). Bien que les enfants avec TDL semblent produire moins de connecteurs dans cette activité, cette différence n'est pas significative. Cette absence de significativité est due à une assez grande variation individuelle à l'intérieur des groupes.

Le Graphique 62 montre la distribution des taux de présence d'un connecteur en fonction de l'activité et du type d'enfant pour le corpus **italophone**.



Graphique 62 Taux de présence d'un connecteur dans les CEJ des enfants en fonction de l'activité et du type d'enfant (Corpus italophone)

Les taux de présence d'un connecteur dans le JS pour les trois types d'enfant italophones sont les suivants : enfants typiques de 4 ans (27.72%), enfants avec

[157] TDL vs. TYP 5-7 ans (Est. -0.8039 ; SE= 0.3375 ; z = -2.382*).
[158] Gr 4 ans vs. autres (Est. = 1.7140 ; SE = 0.4856 ; z = 3.5320***).

TDL (53.45%) et enfants typiques de 5-7 ans (55.06%). La différence entre les enfants de 4 ans et les deux autres groupes d'enfants est significative ($p<0.05$[159]), les enfants typiques de 4 ans produisant moins de connecteur dans leur CEJ.

Par contre les taux de présence d'un connecteur dans la LC sont les suivants : enfants typiques de 4 ans (83.33%), enfants avec TDL (53.45% et enfants typiques de 5-7 ans (55.06%). Dans cette activité les différences entre les trois types d'enfants ne sont pas significatives. Il est intéressant de noter que les enfants avec TDL et leurs pairs d'âge présentent des taux de présence d'un connecteur comparables dans les deux activités et que nous observons une grande différence entre le JS et la LC pour les enfants de 4 ans. Cette variation des enfants de 4 ans entre JS et LC est statistiquement significative ($p<0.01$[160]).

Synthèse

Les enfants francophones avec TDL produisent moins de connecteurs que leurs pairs d'âge, mais uniquement dans le JS, alors que les enfants avec TDL italophones produisent un taux semblable à celui des enfants typiques de 5-7 ans.

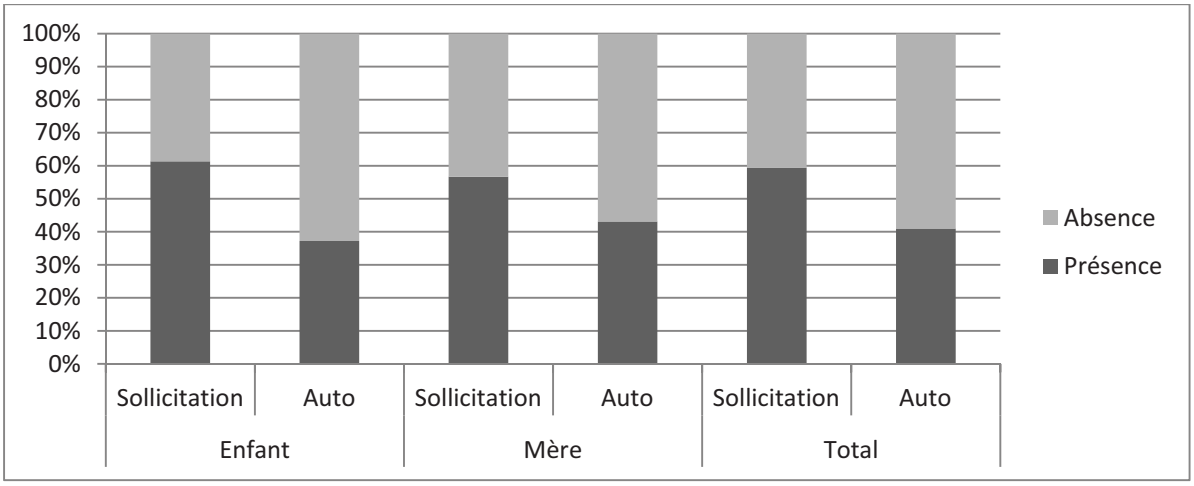
Dans la prochaine section nous allons investiguer le rapport entre le type de configuration dialogique et la présence d'un connecteur.

Type de configuration dialogique et présence d'un connecteur

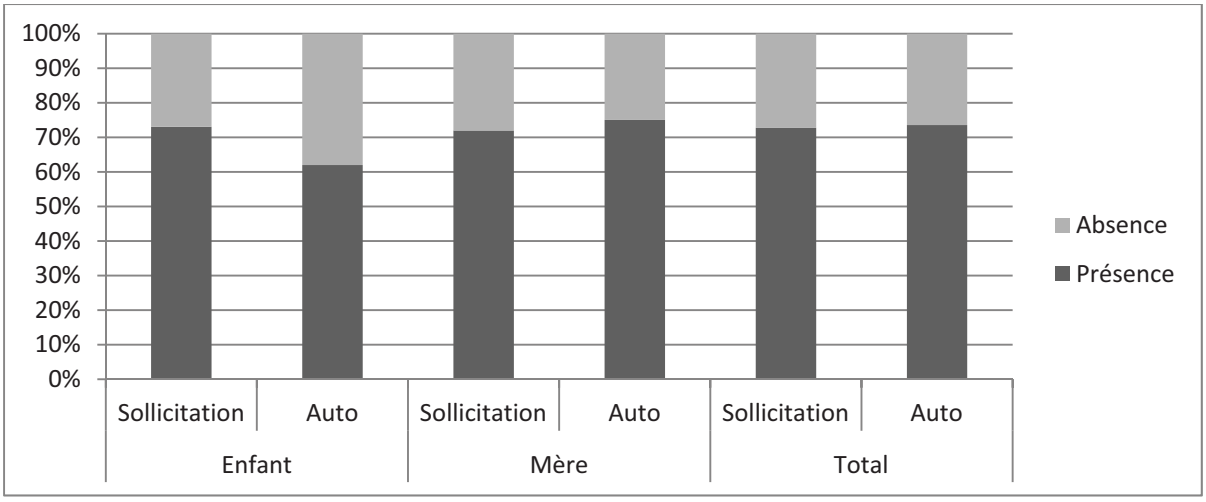
Si l'on s'intéresse à mieux comprendre les contextes d'apparition d'un marqueur nous pouvons également nous demander quel est le rôle de la configuration dialogique.

Le Graphique 63 présente la distribution de la présence d'un connecteur en fonction du type de locuteur et du type de configuration dialogique (sollicitation ou auto-enchaînement) des locuteurs **francophones** pour le JS alors que le graphique 64 montre cette même distribution pour la LC :

[159] Gr. 4 ans vs. autres (Est. = -1.0995 ; SE = 0.5170 ; z = -2.127*).
[160] Activité (Est. =-2.9160 ; SE = 0.9731 ; z = -2.997**).



Graphique 63 Taux de présence d'un connecteur en fonction du locuteur et de la configuration dialogique (JS, Corpus francophone)



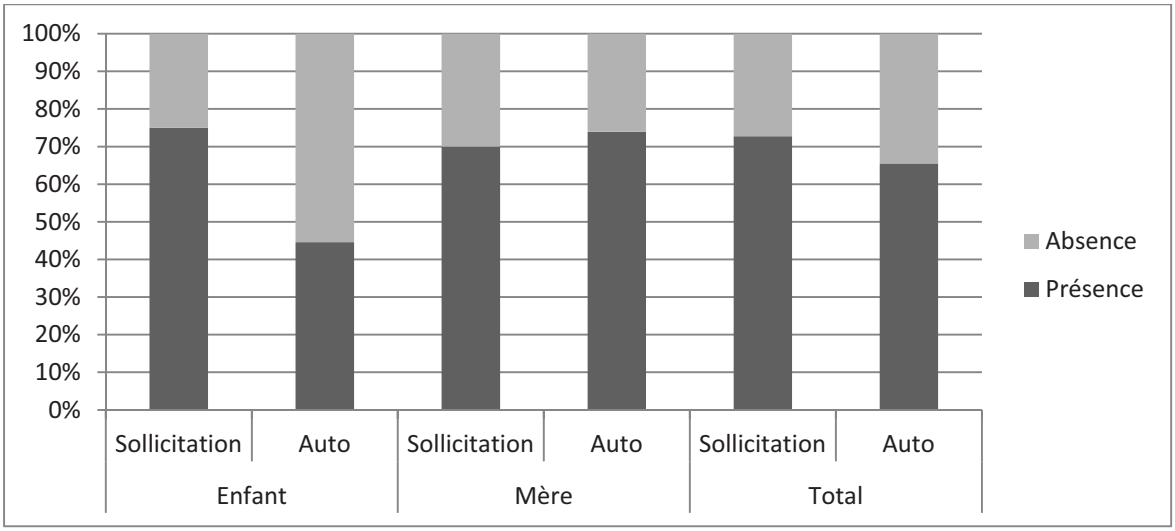
Graphique 64 Taux de présence d'un connecteur en fonction du locuteur et de la configuration dialogique (LC, Corpus francophone)

Les mères présentant des taux très similaires, nous allons focaliser notre attention sur les enfants. Dans le JS, les enfants produisent 37.20% de CEJ introduites par un marqueur en auto-enchaînement contre 61.36% en sollicitation et dans la LC 73.07% suite à une sollicitation et 62% en auto-enchaînement. Ainsi, nous observons moins de marqueurs quand les CEJ sont produites en auto-enchaînement dans les deux activités analysées ($p<0.001$[161]) alors qu'elle ne l'est pas pour les mères. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que les

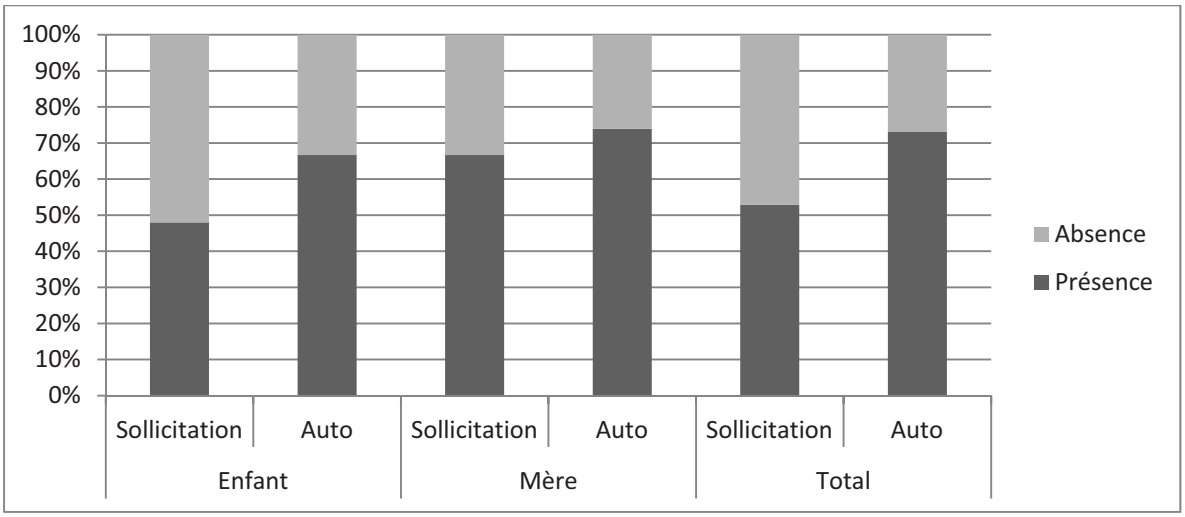
[161] JS, auto-enchaînement vs autres (Est. -1.4665 ; SE = 0.3586 ; z = -4.087***) ; LC, auto-enchaînement vs. autres (Est. = -1.3898 ; SE = 0.3180 ; z = -4.371***).

explanantia en auto-enchaînement suivent les plus souvent un acte de langage et, comme nous l'avons déjà évoqué, ils sont le plus souvent moins marqués.

Similairement, les graphiques 65 (JS) et 66 (LC) montrent ces distributions pour le corpus **italophone.**



Graphique 65 Taux de présence d'un connecteur en fonction du locuteur et de la configuration dialogique (JS, Corpus italophone)



Graphique 66 Taux de présence d'un connecteur en fonction de la configuration dialogique (LC, Corpus italophone)

Dans le corpus italophone, les taux de marqueurs (tous locuteurs confondus) ne sont pas influencés par la configuration dialogique. Cependant en analysant

uniquement les enfants, ceux-ci produisent significativement ($p<0.01$[162]) moins de marqueurs lorsque leur CEJ est en auto-enchaînement (44.59%) par rapport au cas de sollicitations (75%) dans l'activité de JS. Dans l'activité de lecture conjointe, cette différence est contraire (66.67% de cas introduits par un marqueur en auto-enchaînement et 48% suite à une sollicitation) mais elle n'est pas significative. Il faut préciser que ces résultats sont largement influencés par les quelques enfants qui produisent la grande majorité des *explanantia.*

Il faut également préciser qu'aucune différence significative n'a été observée dans ce rapport entre les dyades francophones et italophones.

Synthèse de la section

Le taux de présence d'un connecteur semble être essentiellement influencé par l'activité pour le corpus francophone alors qu'il ne l'est pas pour le corpus italophone. Il faut préciser que les mères italophones utilisent davantage de connecteurs que les mères francophones dans le JS. Cependant, le taux de présence d'un connecteur est influencé par la portée des CEJ dans les deux langues. Les trois groupes de mères (francophones et italophones) présentent des taux de présence d'un connecteur similaires. En ce qui concerne les enfants, les enfants francophones avec TDL produisent moins de connecteurs que leurs pairs d'âge, mais uniquement dans le JS, alors que les enfants avec TDL italophones produisent un taux semblable à celui des enfants typiques de 5-7 ans. Finalement, pour le corpus francophone comme pour le corpus italophone, les enfants produisent moins de connecteurs en auto-enchaînement que suite à des sollicitations.

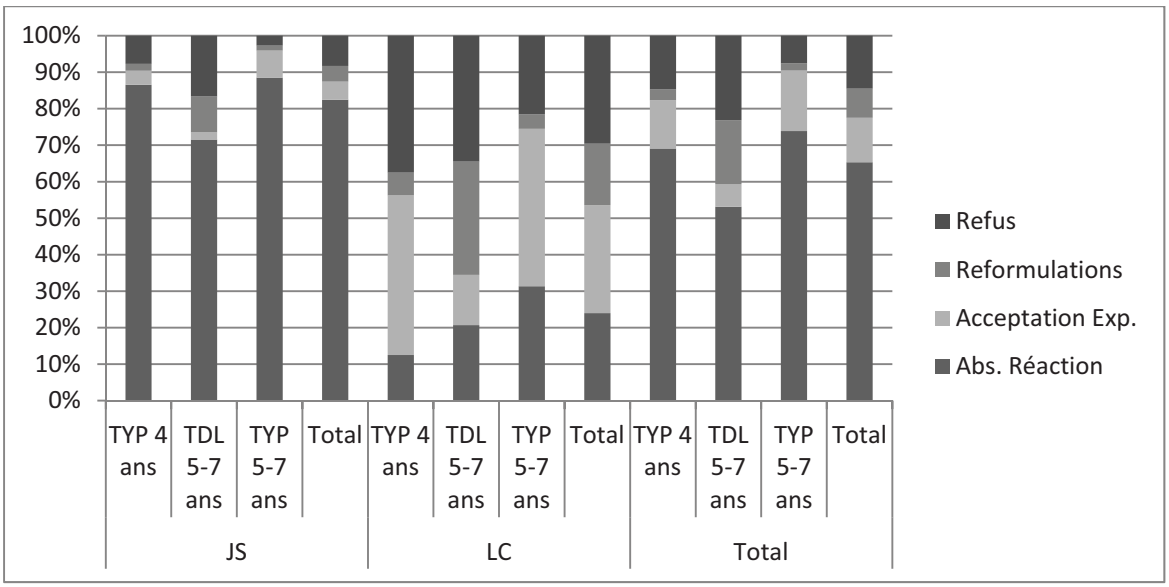
10.5 Acceptation

Comme nous l'avons présenté à la section 9.6, nous avons analysé les réactions des mères suite à une CEJ produite par leurs enfants en les classant dans quatre catégories d'analyse : les absences de réaction claires, les acceptations explicites

[162] Auto-enchaînements vs. autres (Est. = -2.0139 ; SE = 0.6149 ; z = -3.275**).

du contenu et de la forme, les refus et les reformulations formelles (avec acceptation du contenu).

Le Graphique 67 montre la distribution de ces catégories en fonction de l'activité et du type d'enfant pour le corpus **francophone**.



Graphique 67 Distribution des réactions des mères aux CEJ des enfants en fonction de l'activité et du type d'enfants (Corpus francophone)

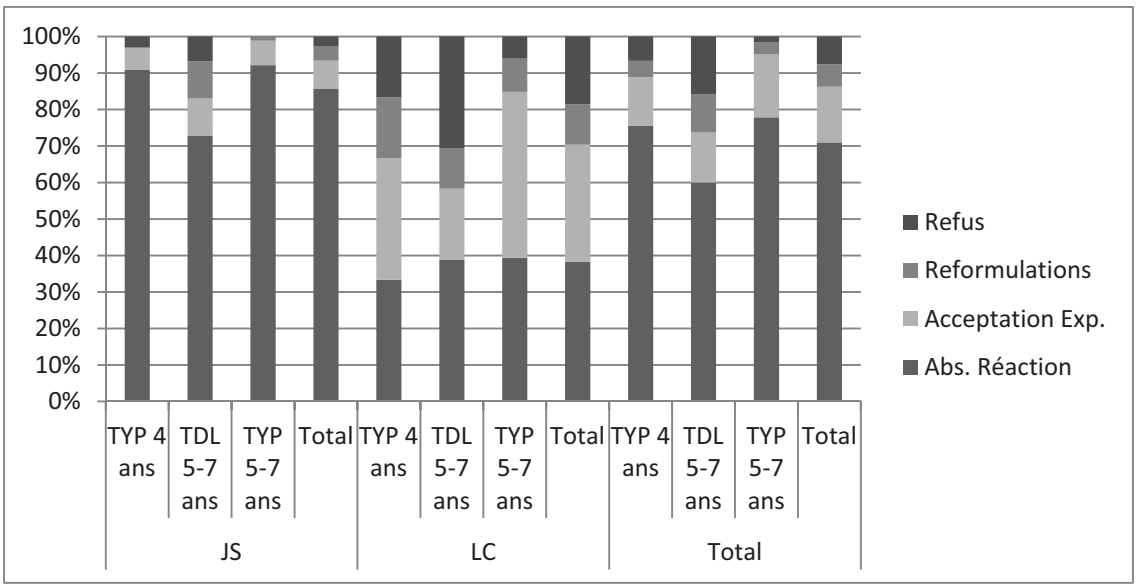
Dans le jeu symbolique, pour les trois types d'enfants, la grande majorité des cas (82.45%) relève de l'absence claire de réaction. Cependant les *explanantia* des enfants avec TDL sont significativement davantage ($p<0.001$[163]) refusés (16.67%) que ceux des enfants typiques de 5-7 ans (2.70%) et significativement ($p<0.01$[164]) davantage reformulés (respectivement 9.90% et 1.35%). Au contraire, les liens entre *explananda et explanans* des enfants avec TDL semblent être moins acceptés de manière explicite pour la forme et le contenu (1.96%) que ceux de leurs pairs d'âge typiques (7.43%). Cependant, cette différence n'est pas significative, même s'il faut préciser que la valeur de *p* est 0.08[165] (donc proche du seuil d'une tendance confirmée). Les enfants typiques de 4 ans semblent être un groupe intermédiaire : 3.85 % d'*explanantia* acceptés pour le contenu et la forme, 7.69% d'*explanantia* refusés et 1.92 % d'*explanantia* reformulés. Ces enfants ne

[163] TDL vs. TYP 5-7 ans (Est. = 2.0469 ; SE = 0.5766 ; z = 3.550***).
[164] TDL vs. TYP 5-7 ans (Est. = 2.1010 ; SE = 0.7894 ; z = 2.662**).
[165] TDL vs. TYP 5-7 ans (Est. = -1.34489; SE =0.78260; z = -1.718; p = 0.0857).

présentent aucune différence statistiquement significative avec les deux autres groupes d'enfants.

Contrairement à l'activité de JS, dans la LC le taux d'absence de réaction claire se situe à 24.00% pour l'ensemble des enfants. Les *explanantia* des enfants avec TDL (13.79%) sont significativement ($p<0.01$[166]) moins souvent acceptés explicitement pour leur forme et leur contenu que ceux des enfants typiques de 5-7 ans (43.14%) et que ceux des enfants typiques de 4 ans (43.75%). Les *explanantia* des enfants avec TDL, en revanche, sont significativement ($p<0.01$[167]) davantage reformulés (31.03%) que ceux de leur pairs d'âge typiques (3.92%) et ceux des enfants typiques de 4 ans (6.25%). Bien que les *explanantia* des enfants typiques de 5-7 ans semblent moins souvent refusés (21.57%) que ceux des enfants avec TDL (34.48%) et ceux des enfants typiques de 4 ans (37.50%), ces différences ne sont pas significatives.

Le Graphique 68 montre la distribution des réactions des mères suite aux *explanantia* des enfants pour le corpus **italophone.**



Graphique 68 Distribution des réactions des mères aux CEJ des enfants en fonction de l'activité et du type d'enfants (Corpus italophone)

[166] TDL vs. TYP 5-7 ans (Est. = -1.5363 ; SE = 0.5218 ; z = -2.944**).
[167] TDL vs. TYP 5-7 ans (Est. =2.3160 ; SE = 0.7797 ; z = 2.970**).

Comme pour le corpus francophone, dans le corpus italophone le taux de CEJ, qui ne sont pas suivies d'une réaction claire, est très haut dans le JS (85.56% tout type d'enfant confondu). Dans cette activité, les *explanantia* des enfants avec TDL sont davantage ($p < 0.05$[168]) reformulés (10.17%) que ceux des enfants typiques de 5-7 ans (1.12%) et ceux des enfants typiques de 4 ans (0.00%). En revanche, les taux d'acceptation explicite du contenu et de la forme ne se différencient pas significativement (respectivement 10.34% et 6.74%). Les *explanantia* des enfants avec TDL sont cependant acceptés de manière explicite dans le 10.34% des cas alors que pour les enfants typiques de 4 ans, ce taux se situe à 6.06% et pour les enfants typiques de 5-7 ans à 6.74%, mais cette différence n'est pas significative.

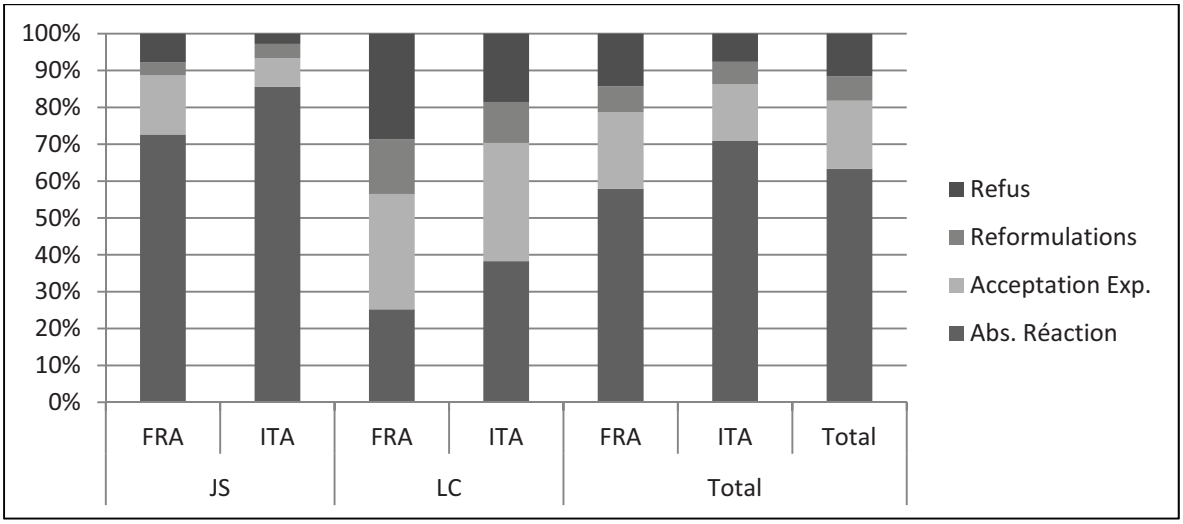
Au contraire dans la LC, les *explanantia* des enfants avec TDL sont significativement moins acceptés ($p < 0.05$[169]) de manière explicite pour leur contenu et leur forme (19.44%) que ceux des enfants typiques de 5-7 ans (45.45%). Les *explanantia* des enfants typiques de 4 ans sont acceptés explicitement dans 33.33% des cas, et ces enfants ne se différencient pas statistiquement des autres types d'enfants. Les *explanantia* des enfants avec TDL sont reformulées dans 11.76% des cas et refusés dans 32.35% des cas, tandis que pour les enfants typiques de 4 ans, ces taux sont respectivement de 16.67% et pour les enfants typiques de 5-7 ans de 9.09% et 6.06%. Ces différences ne sont pas significatives. Cette absence de significativité pourrait être expliquée par le nombre assez réduit d'occurrences étudiées dans le corpus italophone.

Dans les deux activités, ces variations ne semblent pas être liées à **l'âge (en mois)** des enfants.

Le graphique 69 montre les réactions des mères en fonction de l'activité et de la langue.

---

[168] TDL vs. TYP 5-7 ans (Est. = 2.4865 ; SE= 1.1575 ; z = 2.148*).
[169] TDL vs. TYP 5-7 ans (Est. = -1.774 ; SE = 0.7089 ; z = -2.499*).



Graphique 69 Distribution des réactions des mères aux CEJ des enfants en fonction de l'activité et de la langue

Nous observons que le taux de refus semble plus élevé pour les enfants francophones (JS : 30.11% ; LC : 7.98%) que pour les enfants italophones (JS : 2.76%, LC : 18.52%) cependant ces différences ne sont pas significatives.

Globalement, nous avons observé une distribution différente des réactions des mères suite à un *explanans* de leurs enfants en fonction de l'activité analysée (cf. Graphique 67), notamment due à une différence entre les taux d'absence de réaction claire.

En fait dans le JS, comme nous l'avons vu plus haut les CEJ sont davantage de type « justification d'acte de langage ». Les mères semblent réagir davantage sur la requête elle-même (donc sur l'*explanandum*) plutôt que sur le lien entre *explanandum et explanans*. Pour la réussite de l'activité, il pourrait donc être plus important de revenir sur les requêtes des enfants que sur leur manière de les justifier.

Par contre dans la LC, les CEJ relèvent en grande partie des liens qui sont fait entre événements. Les mères pourraient ainsi interpréter que les liens adéquats entre *explanandum* et *explanans* sont essentiels pour la compréhension de l'histoire. Une interprétation que la mère juge inadéquate pourrait ainsi influencer négativement la réussite de l'activité. En plus, l'acceptation ou le refus d'une CEJ, permettent l'avancement de la narration.

Synthèse

Il semble donc que dans les deux langues, les *explanantia* des enfants avec TDL soient reformulées plus fréquemment que celles des enfants typiques et cela pourrait indiquer une adaptation fine aux besoins des enfants, mais cela pourrait également indiquer que les mères des enfants avec TDL sont plus attentives aux productions verbales de leurs enfants. Comme nous venons de le voir, l'activité joue également un rôle (plus de réactions claires dans la LC que dans le JS).

Configuration dialogique et réactions des mères

Nous avons également observé que dans la LC, les enfants produisent davantage de *explanantia* sollicitées par leurs mères que dans l'activité de JS. Nous pouvons donc nous demander quel est le rapport entre la présence d'une clôture et le type de configuration dialogique de la CEJ. Nous avons pour cela mis en relation le taux d'absence de réaction avec le type de configuration dialogique. Il en résulte que, dans les deux *corpora* (francophone et italophone), l'absence de réaction est significativement ($p<0.001$[170]) mois fréquente suite à des sollicitations (29.90% pour les francophones et 29.73% pour les dyades italophones) que dans les autres types de configurations dialogiques : le taux d'absence de réaction s'élève à 80.94% pour les francophones et 80.40% pour les italophones pour les CEJ en auto-enchaînement, et à 34.78% pour les enfants francophones et à 52.17% pour les italophones pour les CEJ en hétéro-enchaînement non induit.

Ainsi des séquences de type *explanandum* > *sollicitation* > *explanans* > *clôture* (cf. le premier exemple du chapitre 9, Exemple 37) pourraient être des moments importants pour le développement des CEJ chez l'enfant.

En particulier dans la lecture conjointe, ces séquences semblent avoir une double fonction. D'un côté la mère s'assure de la bonne compréhension des liens entre

[170] Corpus francophone, Solliciation vs. autres (Est. = -2.3186 ; SE= 0.2756 ; z = -8.414***) ; Corpus italophone, Solliciation vs. autres (Est. = -2.2590 ; SE = 0.4198 ; z = -5.382***).

les événements de l'histoire de la part de l'enfant (élément comme nous l'avons déjà évoqué étant essentiel au bon déroulement de l'activité) et de l'autre d'ouvrir des séquences dans lesquelles les *explanantia* sont au centre du dialogue.

En fait, d'un côté la mère signale avec une sollicitation les éléments qui méritent d'être expliqués ou justifiés et de l'autre ce type d'enchaînement permet de commenter une partie de discours particulièrement saillante d'un point de vue interactionnel (à l'image des les réponses).

Il est très important de signaler que nous retrouvons ce type de séquences également dans le JS, bien qu'elles soient moins fréquentes. Si, comme nous venons de le voir, les mères réagissent principalement sur la requête formulée par les enfants lorsque ceux-ci la justifient, lorsqu'elles demandent à l'enfant d'expliquer ou de justifier une requête, une intention d'action ou un comportement d'un personnage, elles formulent de manière assez systématique une clôture, comme le montre l'Exemple 101.

Exemple 101 Marc, 4 ;9 ; TYP-FRA ; Jeu Symbolique

Mar 79 -	b	je veux qu'il soient tous endormis .
Mer 78 -	a	((pose PPF devant la barrière))
Mer 78 -	b	chut "*ils sont tous endormis.*
Mer 78 -	c	*il faut pas faire de bruit.*
Mer 78 -	d	*mais comment ça se fait qu'ils dorment déjà ?* " <personnage indéterminé>
Mar 80 -	a	**parce que c'était la nuit .**
Mer 79 -	a	oh :: c'était la nuit .

Nous pouvons donc faire l'hypothèse que, en plus du modèle fourni par l'adulte, ces séquences dialogiques sont des moments privilégiés dans lesquels les enfants peuvent apprendre quels sont les moments qui méritent d'être expliqués ou justifiés et quels *explanantia* sont acceptables dans l'activité en cours.

Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre nous avons traité a) les taux de CEJ, b) la configuration dialogique, c) la portée des CEJ, d) la présence d'un connecteur et e) les réactions des mères suite aux *explanantia* des enfants. Nous avons fait les observations quantitatives suivantes :

a) En ce qui concerne **les taux de CEJ** nous avons globalement observé dans les deux langues une différence:

- Entre **locuteurs** (les mères expliquant davantage que leurs enfants).
- Entre les **activités** (plus de CEJ par TdP dans la LC que dans le JS).
- Bien que des différences existent entre les dyades des deux langues, il est cependant très important de remarquer (comme nous l'avons déjà évoqué plus haut) que nous retrouvons les mêmes profils dans les deux langues.
- En ce qui concerne les **types d'enfants**, dans les deux langues, les enfants avec TDL semblent produire proportionnellement moins de CEJ que leurs pairs d'âge dans le JS, alors que dans la LC, ils semblent présenter des profils plus similaires. Par ailleurs, si dans les deux langues la tendance générale semble être que les enfants qui participent le plus sont également ceux qui expliquent le plus, les taux de corrélation ne sont pas très élevés. Ce qui signifie que des importantes variations individuelles existent.

Alors que nous avons observé un profil similaire :

- Entre les **groupes de mères.**
- les variations interindividuelles que nous avons déjà remarquées plus haut ne semblent pas, de manière générale être strictement liées aux groupes de mères mais plutôt à ce qu'on pourrait définir comme un style maternel.

b) Les **types de configuration dialogique** (dans les deux langues) varient en fonction de:

- Le **type de locuteur** (mère ou enfant).
- L'**activité** (mais uniquement pour les enfants).

- Le **type d'enfants** (uniquement dans la LC, les enfants francophones avec TDL formulent davantage d'*explanans* suite à une sollicitation (et moins en auto-enchaînement) que les enfants typiques.
- La **langue** (les dyades italophones produisent davantage de CEJ de type « auto-enchaînement » que les dyades francophones).

Alors que des profils similaires s'observent entre :

- Les trois **groupes de mères.**
- L'**âge** des enfants.

c) La portée des CEJ est influencée par :

- L'**activité.**
- Pour les enfants uniquement : les *explanantia* des enfants qui portent sur « acte de langage » se trouvent souvent dans une configuration de type « auto-enchaînement » alors que les *explanantia* de type « contenu » se trouvent plus souvent suite à une sollicitation.

Alors que nous avons observé des profils similaires :

- Entre les **groupes de mères.**
- Entre les **groupes d'enfants.**
- En fonction de l'**âge** des enfants.
- Entre les deux langues.

d) Le taux de présence d'un connecteur semble être influencé par :

- l'**activité** pour le corpus francophone alors qu'il ne l'est pas pour le corpus italophone.
- la **langue** (les mères italophones utilisent davantage de connecteurs que les mères francophones dans le JS).
- par la portée des CEJ dans les deux langues.
- les **types d'enfants** (mais uniquement pour les enfants **francophones** dans le JS : les enfants avec TDL produisent moins de connecteurs que leurs pairs d'âge.

- La **configuration dialogique** (les enfants produisent moins de connecteurs en auto-enchaînement que suite à des sollicitations).

Nous observons par contre des profils similaires entre :

- Les trois **groupes de mères** (francophones et italophones).
- Les **types d'enfants italophones.**

e) Les **réactions** des mères aux *explanantia* énoncés par les enfants sont influencé par :

- L'**activité** en cours (plus de réactions claires dans la LC que dans le JS).
- Le **type d'enfants** (les *explanantia* des enfants avec TDL sont reformulées plus fréquemment que celles des enfants typiques).

Par ailleurs les réactions des mères suite à un *explanans* produit par un enfant semblent être plus fréquentes dans une configuration dialogique de type *explanandum* > *sollicitation*> *explanans* > *clôture* que dans les autres configurations.

Partie IV.
Discussions, conclusions, perspectives

Dans cette dernière partie nous allons présenter dans le chapitre 11 une synthèse des résultats obtenus et les discuter en fonction de la littérature. Nous allons dans un premier temps nous concentrer sur les résultats relatifs au fonctionnement général des interactions (11.1 et 11.2) et dans un deuxième temps nous allons présenter et discuter les résultats relatifs aux conduites explicatives et justificatives. Nous allons également proposer une section dédiée au rapport entre conduites explicatives et justificatives et étayage (11.6). Le chapitre 12 est consacré à la conclusion et à la synthèse des perspectives.

11 Discussion

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 2, dans les dernières années, plusieurs chercheurs (et équipes de recherche) se sont s'intéressés (et s'intéressent) aux spécificités des interactions qui impliquent un enfant avec TDL. Ce qui nous a amené à notre question 1 que nous rappelons ci-dessous :

> ***Question 1*** *: est-ce que des troubles langagiers touchant en particulier phonologie et syntaxe présentent des spécificités au niveau pragmatique et discursif? Quelles sont les difficultés auxquelles ces enfants sont confrontés ? Et quelles sont les ressources que ces enfants mettent en place pour les surmonter ? Comment ces spécificités varient-elles en fonction de la situation d'énonciation ?*

Puisqu'il est impossible de répondre de manière satisfaisante et intégrale à ces questions, qui peuvent avoir des répercussions cliniques très importantes, avec une seule et unique recherche, nous avons choisi de nous concentrer sur les explications et les justifications, conduites qui sont au carrefour entre les capacités linguistico-discursives et le niveau pragmatique (cf. également chapitre 5). Nous ne disposons que de peu d'études systématiques (cf. Donaldson *et al.*, 2007) sur le sujet et ces études semblent en tout cas confirmer la présence de spécificités dans la gestion de ces conduites lorsque les enfants présentant des troubles du langage passent des épreuves avec un observateur. A notre connaissance, très peu d'études ont abordé les explications produites par des enfants avec TDL dans un contexte tendant à être écologique (comme une interaction dans une situation donnée avec la mère). Ceci nous a amené à une deuxième série de questions de recherche plus précises :

> ***Questions 2*** *: Quelles sont les compétences d'explication et de justification des enfants avec TDL ? Si ces enfants présentent des spécificités, à quels niveaux se situent-elles ? Est-ce que ces spécificités se présentent plutôt au niveau linguistique ou pragmatique ?*

Finalement, comme plusieurs études l'ont montré les mères des enfants avec TDL, par rapport aux mères des enfants typiques, semblent présenter des comportements spécifiques dans certains cas et des comportements similaires dans d'autres. Nous nous sommes donc posés la question suivante :

> ***Question 3*** *: Est-ce que nous pouvons observer des spécificités dans la gestion des explications et des justifications de la part des adultes qui interagissent avec un enfant avec TDL par rapport aux adultes qui interagissent avec un enfant typique?*

Cependant, afin de mieux répondre à ces questions, il est nécessaire de définir et comprendre le cadre interactionnel dans lequel les CEJ se produisent. Pour cette raison nous avons également présenté des résultats relatifs à la participation proportionnelle des participants, au type d'interventions et au type de questions des mères. Nous allons donc brièvement résumer (11.1) et discuter ce premier bloc de résultats pour passer ensuite à la synthèse des résultats relatifs aux CEJ (11.3) et à une discussion les regardant (11.4). Finalement nous allons rassembler et discuter les résultats qui nous permettent de discuter du rapport entre explications/justifications et étayage (11.5) et présenter les implications cliniques de notre travail (11.6).

11.1 Fonctionnement des interactions: synthèse de résultats

Au niveau du fonctionnement général des interactions, nous avons observé des profils globalement similaires dans les deux langues. Pour résumer ces résultats nous allons proposer des tableaux dans lesquels on rappellera l'objet de l'hypothèse, le contenu de l'hypothèse, les résultats obtenus ainsi que la vérification de l'hypothèse. Nous tenons à signaler que si nous pouvons présenter des tendances, il faut également rappeler que nous avons observé des importantes variations interpersonnelles.

Participation des interactants

Le présente une synthèse des hypothèses (Cf. Chapitre 7) et des résultats (cf. Chapitre 8) relatifs à la participation des interactants.

	Hypothèse	Résultats	Vérifié ?
1.a Type de locuteur	Nous faisons l'hypothèse, pour les dyades italophones, que les mères participent davantage que leurs enfants (**1.a**).	La participation des mères est plus élevée (en nombre d'interventions et de mots) que celle de leurs enfants. Notre hypothèse **1.a** est donc **confirmée**.	✓
1.b Activité	Nous faisons l'hypothèse que l'activité (**1.b**) aura une influence centrale sur la participation respective des mères et des enfants. Nous faisons l'hypothèse que cette différence sera plus marquée dans l'activité de lecture conjointe que dans l'activité de jeu symbolique.	Les enfants participent proportionnellement plus dans le jeu symbolique que dans la lecture conjointe. Notre hypothèse **1.b** est ainsi **confirmée** également pour les dyades italophones.	✓
1.c Langue	Nous faisons l'hypothèse que l'on observera des profils similaires entre les dyades francophones et italophones (**1.c**), même si comme les mères italiennes semblent s'attendre à une participation élevée de la part de leurs enfants (Girolametto *et al.,* 2002), dans les dyades italophones les enfants pourraient présenter une participation plus élevée que les enfants francophones.	Dans les deux langues, nous observons des profils assez similaires ce qui semble **confirmer** notre hypothèse (**1.c**).	✓
1.d Types d'enfants	Comme pour le corpus francophone, nous nous attendons, dans le corpus italophone, à observer des profils similaires entre les types d'enfants (**1.d**).	Si nous avons observé que les enfants francophones avec TDL participent moins que leurs pairs d'âges mais uniquement dans le JS et en nombre de mots, nous n'avons pas observé cette différence dans le	✗

		corpus italophone. Notre hypothèse **1.d** n'est donc pas **confirmée**.	
1.e Âge des enfants	Nous faisons l'hypothèse (**1.e**) que le taux de participation sera moins élevé chez les dyades avec un enfant plus jeune (les enfants de 4 ans) que chez les dyades avec des enfants plus âgés (les enfants de 7 ans).	Le partage semble être plus important avec les enfants plus âgés, **conformément** à notre hypothèse **1.e**. Il semble en particulier que les enfants plus âgés (et notamment les enfants de 7 ans) participent davantage que les plus jeunes en nombre de mots et cela pour les italophones comme pour les francophones. Si nous avons observé des tendances communes nous avons également observé des importantes variations entre les dyades. Nous avons pu reconnaître trois styles de dyades qui se différencient par rapport au taux de participation de l'enfant, qui peut être faible, moyenne ou forte (conformément à notre hypothèse).	✓

Types d'interventions

Le présente une synthèse des hypothèses (Cf. Chapitre 7) et des résultats (cf. Chapitre 8) relatifs aux types d'interventions verbales des participants.

	Hypothèse	Résultats	Vérifié ?
2.a : Type de locuteur	Nous nous attendons (comme pour le corpus francophone), pour le corpus italophone, à observer une distribution différente des types	Les mères semblent prendre en charge davantage les deux activités également au niveau du type d'interventions (avec plus	✓

	d'interventions entre les mères et les enfants.	d'assertions et de questions) que leurs enfants (plus de réponses). Notre hypothèse **2.a** est donc **vérifiée**.	
2.b **Activité**	Comme la prise en charge de l'activité de JS semble être plus partagée entre les mères et les enfants, nous nous attendons à confirmer pour le corpus italophone que les enfants produiront davantage d'assertions et moins de réponses dans le JS que dans la LC.	Le type d'interventions est sensible à l'activité en cours. Notre hypothèse **2.b** est donc **vérifiée**.	✔
2.c **Âges des enfants**	Les enfants italophones et francophones plus âgés produiront davantage de questions et moins de réponses que les enfants plus jeunes.	Si l'âge semble avoir un effet sur le taux d'assertions et de réponses des enfants, cette influence n'est observable que dans la LC pour les enfants francophones. En effet, bien que dans le corpus italophone nous observions une augmentation progressive du taux d'assertions en fonction de l'âge en mois, cette augmentation n'est pas significative. Notre hypothèse **2.c** n'est donc **pas vérifiée**.	✘
2.d Groupes de mères	Compte tenu des résultats du corpus francophone, nous faisons l'hypothèse que les trois groupes de mères italophones présenteront des profils similaires.	Aucune différence n'a été observée en fonction des groupes de mères. Notre hypothèse 2.d est donc **confirmée**.	✔
2.e Groupes d'enfants	Nous nous attendons à observer des profils similaires entre les trois groupes d'enfants.	Aucune différence n'a été observée en fonction des groupes d'enfants. Notre hypothèse **2.e** est donc **confirmée.**	✔

2.f Langues	Ainsi nous faisons l'hypothèse qu'on observera des profils similaires entre les dyades francophones et les dyades francophones.	Si nous avons retrouvé des profils similaires entre les deux langues, les dyades italophones, et en particulier leurs enfants, semblent présenter un comportement plus autonome en produisant davantage d'assertions qui ne suivent pas une question. Notre hypothèse **2.f** n'est donc que **partiellement confirmée**.	≈

Type des question des mères

Le présente une synthèse des hypothèses (Cf. Chapitre 7) et des résultats (cf. Chapitre 8) relatifs aux types de questions des mères.

	Hypothèse	Résultats	Vérifié ?
3.a Activité	Comme il a déjà été observé pour le corpus francophone, nous faisons, dans le corpus italophone, l'hypothèse (**3.a**) que l'activité aura un impact important sur le type de questions posées par les mères et cela dans le sens où nous nous attendons à observer davantage de questions fermées dans le JS que dans la LC et au contraire davantage de questions partielles catégorielles dans la LC que dans le JS.	En ce qui concerne le type de questions des mères, nous avons observé une différence entre les deux activités En effet, dans la LC les mères formulent principalement des questions catégorielles et des questions ouvertes alors que dans le JS elles posent principalement des questions fermées. Notre hypothèse **3.a** est donc **confirmée**.	✓
3.b Groupes de mères	Nous faisons l'hypothèse qu'aucune différence ne sera observée en fonction du groupe de mères	Aucune différence significative n'a pu être observée en fonction du groupe de mères. Notre hypothèse **3.b** est donc **confirmée**.	✓
3.c Âge des	Aucune différence ne sera observée en fonction de l'âge des enfants (**3.c**) dans le corpus italophone et	Nous n'avons pas remarqué de différences significatives directement liées à l'âge des enfants, ce qui	✓

enfants	cela en fonction des résultats obtenus pour le corpus francophone.	**confirme** notre hypothèse **3.c**.	
3.d Langues	Nous faisons l'hypothèse que les mères du corpus francophone et du corpus italophone présenteront des profils très similaires.	Les profils des mères francophones et italophones semblent très similaires (ce qui **valide** notre hypothèse **3.d**).	✔
3.e.1 Relation entre type de question et participation des enfants	Les enfants qui reçoivent davantage de questions partielles ou ouvertes seront davantage impliqués dans les activités et participeront davantage.	Le type de questions corrèle avec le taux de participation en terme de mots des enfants : les mères posent davantage de questions aux enfants qui participent le moins et davantage de questions fermées aux enfants qui participent le plus. L'hypothèse **3.e.1** est donc **peu probable**.	✘ *(moins probable)*
3.e.2 Relation entre type de question et participation des enfants	Les mères posent davantage de questions catégorielles et ouvertes aux enfants qui participent le moins pour chercher à les impliquer dans l'activité en cours et les mères des enfants qui participent le plus formuleront davantage de questions fermées (en particulier des demande de confirmation) qui suivent les interventions de leurs enfants.	Cf. supra. L'hypothèse **3.e.2** est donc **plus probable** que 'hypothèse **3.e.1**.	✔ *(plus probable)*

11.2 Fonctionnement des interactions : discussion

Au vu des résultats résumés ci-dessus nous nous retrouvons face à un cadre interactionnel qui semble être essentiellement influencé par la prise en charge de l'activité de la part de la mère et par l'activité en cours. Si des différences

ponctuelles ont été observées entre les dyades italophones et francophones, le profil général semble suivre des principes similaires. En particulier les dyades italophones semblent être davantage assertives que les francophones.

Le rôle central de l'activité et de l'interprétation de celle-ci

Les mères, globalement et conformément aux observations de Wood *et al.* (1976) et Bruner (1983/1987), semblent donc être le garant de l'accomplissement de l'activité. Nous pouvons expliquer les différences observées entre jeu symbolique et lecture conjointe d'un côté par la nature et les buts de ces activités et de l'autre par la représentation des dyades de l'activité (voire leurs habitudes). Nous pouvons supposer que les dyades reproduisent des formats familiers d'activités qui leurs sont familiales. En effet, nous avons demandé aux participants de faire comme ils en ont l'habitude (ce qui nous a été globalement confirmé par les mères après les enregistrements) et cela pourrait influencer le mode de participation. Les mères racontent une histoire ou elles jouent avec leur enfant en fonction de ce qui pourrait être défini comme un « style » propre à une dyade (qui peut être influencé par l'âge de ces enfants). Les mères demandent ainsi à leur enfant de contribuer de manière très variable. Ces variations ne semblent pas strictement liées à la dyade en elle-même de manière absolue mais le style peut varier d'une activité à l'autre pour une même dyade. Ces variations pourraient donc être liées à l'interprétation de la tâche. Comme nous l'avons évoqué dans le cadre théorique, il faut toujours jongler avec un contrat expérimental entre les participants et l'observateur et l'accomplissement de la tâche pourrait être influencé par la représentation que les participants ont de celle-ci et des attentes des observateurs (cf. par exemple Sälijö. 1991 ; Schaubauer-Leoni & Grossen, 1993). Ces considérations nous amènent à discuter le rôle de la présence d'un trouble du langage.

L'influence de la présence d'un trouble du langage : quelles spécificités ?

La présence d'un trouble du langage ne semble pas avoir une grande influence sur les analyses qui portent sur le fonctionnement général de l'interaction. En effet

si, chez les enfants francophones, les enfants avec TDL participent moins en nombre de mots que leurs pairs d'âge dans le JS, les premiers présentent une distribution des types d'interventions similaire à celles de leurs pairs d'âge typiques. En plus, en ce qui concerne ces analyses, les mères des enfants avec TDL semblent (globalement) avoir un comportement très similaire aux autres groupes de mères. Par ailleurs, contrairement aux résultats obtenus par de Weck et Rosat (2003), nous n'avons pas observé une influence de la présence d'un TDL sur le type de questions des adultes. Cependant, dans notre recherche comme dans la leur, les questions partielles sont posées pour faire participer l'enfant et les questions fermées notamment pour revenir sur la production des enfants. Dans l'étude de de Weck et Rosat (2003) les enfants avec TDL participent moins (compte tenu de l'activité différente, un dialogue injonctif, dans laquelle les enfants doivent donner des indications pour que la tâche s'accomplisse). De plus, comme nous venons de le voir, des importantes variations interindividuelles ont pu être montrées. Ainsi, les habitudes des mères et des enfants ne semblent pas être en relation directe avec la présence d'un trouble du développement du langage mais elles semblent être liées au style de participation de l'enfant

Si on intègre ces résultats à ceux déjà disponibles en littérature (cf. Chapitre 2), nous devons faire face à un cadre très complexe qui pourrait indiquer que le style d'une dyade n'est pas explicable uniquement par la présence d'un trouble du langage mais également par d'autres facteurs. Ainsi certains aspects (comme par exemple : le nombre et le type de reformulations, cf. Rezzonico *et al.*, 2013) pourraient être spécifiques aux dyades avec un enfant avec TDL alors que d'autres pourraient être similaires. Dans ce sens les adultes sélectionnent des priorités dans leurs interventions vis-à-vis des différents enfants afin que l'activité langagière puisse se réaliser (cf. Bruner 1983/1987 ; McTear & Conti Ramsden, 1992 ; de Weck, 2001).

Il est ainsi très important de mieux comprendre les caractéristiques des dyades et leurs habitudes et de peaufiner la compréhension des différences à l'interne des dyades avec un enfant qui présente un TDL. En particulier, il s'agirait de dresser une liste des aspects qui pourraient nous permettre de classer ces styles.

11.3 Conduites explicatives-justificatives : synthèse des résultats

Comme nous l'avons déjà rappelé au début de ce chapitre, nous sommes partis de la question 1 : « est-ce que des troubles langagiers touchant en particulier phonologie et syntaxe présentent des spécificités au niveau pragmatique et discursif? ». Cette première question nous a poussé à nous demander si les enfants avec TDL présentent des spécificités dans la production des conduites explicatives et justificatives (Question 2) et si l'adaptation des mères est spécifique pour ce type d'enfants par rapport aux enfants qui présentent un développement typique (Question 3).

Nous avons ainsi formulé une série d'hypothèses qui relèvent des variables suivantes : l'activité, le type de locuteur (mères vs. enfants), l'âge des enfants, le groupe de mères (mères d'enfants typiques de 4 ans et de 5-7 ans et mères d'enfants avec TDL de 5-7 ans), le type d'enfant (enfants typiques de 4 ans, enfants typiques de 5-7 ans et enfants avec TDL de 5-7 ans) et la langue.

Avant de présenter la vérification de nos hypothèses il est nécessaire de mettre en évidence l'une des **limites** de ce travail. L'identification d'une CEJ, comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, relève d'un critère essentiellement sémantique et cela implique une part d'interprétation du chercheur. Une des limites de notre travail est l'absence d'une validation de nos analyses par un juge externe. En gardant à l'esprit cette limite, nos résultats semblent valider (au moins partiellement) un certain nombre d'hypothèses, alors que d'autres ne sont pas confirmées.

1) <u>Taux de CEJ :</u>

Le présente une synthèse des hypothèses (Cf. Chapitre 9) et des résultats (cf. Chapitre 10) relatifs aux taux de CEJ des participants.

	Hypothèse	Résultats	Vérifié ?
1.a Type de locuteur	Nous nous attendons, au vu de la prise en charge différente de l'activité par les mères et les enfants, à une différence importante dans les taux	Nous avons observé que globalement les mères expliquent davantage que leurs enfants dans les deux activités, ce qui	

	de CEJ produites en fonction du locuteur. Nous faisons donc l'hypothèse que les mères expliqueront davantage que leurs enfants.	**confirme** notre hypothèse **1.a**.	
1.b Activité	Si nous nous attendons à des justifications suite à des négociations, des requêtes ou des oppositions dans le JS, les CEJ pourraient être une composante fondamentale pour l'accomplissement de la LC. Nous faisons donc l'hypothèse qu'on identifiera proportionnellement davantage de CEJ dans la LC que dans le JS.	Notre hypothèse **1.b**, n'est que **partiellement confirmée**, comme nous avons observé que seulement les mères produisent proportionnellement davantage de CEJ par TdP dans la LC que dans le JS.	≈
1.c Groupes de mères	Nous faisons également l'hypothèse que les mères des enfants avec TDL produisent proportionnellement davantage de CEJ que les mères des enfants typiques de 5-7 ans, cela parce que les premières pourraient supposer que leurs enfants nécessitent davantage de médiation pour comprendre l'histoire (De Temple 2001).	Les mères des trois groupes d'enfants (typiques de 4 ans, avec TDL et typiques de 5-7 ans) semblent présenter (globalement) des profils assez similaires (et avec des fortes variations intra-groupe), ce qui **ne confirme pas** notre hypothèse **1.c**. En effet, la seule différence observée entre les groupes de mères relève des mères des enfants de 4 ans dans la LC.	✗
1.d Types d'enfants	Compte tenu des résultats des recherches de Donaldon *et al.* (2007), Veneziano *et al.* (2005) ainsi que de Stevens et Bliss (1995), Marton (2005) et Horowitz *et al :* (2006), nous formulons l'hypothèse	Les résultats qui concernent les types d'enfants sont hétérogènes. En effet, les enfants avec TDL semblent produire tendanciellement moins de CEJ que leurs pairs d'âge dans le JS	≈

	que les enfants avec TDL produiront moins d'*explanans* que leurs pairs d'âge.	alors que ce n'est pas le cas dans la LC, ce qui **confirme partiellement** notre hypothèse **1.d**.	
1.e Âge des enfants	Puisque les CEJ montrent un développement qui ne s'achève pas avant 12 ans, nous faisons l'hypothèse que les enfants plus âgés produiront davantage de CEJ que les enfants plus jeunes.	Nous avons observé pour les enfants (comme pour leurs mères) une forte variation individuelle. En ce qui concerne l'âge des enfants, elle semble jouer un rôle pour les enfants francophones et italophones uniquement pour le JS. Notre hypothèse **1.e** n'est donc que **partiellement confirmée**.	≈
1.f Langue	Nous faisons l'hypothèse que les dyades francophones et italophones présenteront des profils proportionnellement similaires quant aux taux de CEJ.	En ce qui concerne la différence entre les deux langues, bien que les mères italophones semblent expliquer davantage (par intervention) que les mères francophones dans le JS et que les enfants italophones semblent expliquer davantage que les enfants francophones dans la LC, nous observons des profils très similaires dans les deux langues.	✓

2) <u>*Configuration dialogique*</u>

Le présente une synthèse des hypothèses (Cf. Chapitre 9) et des résultats (cf. Chapitre 10) relatifs à la configuration dialogique des CEJ des participants.

	Hypothèse	Résultats	Vérifié ?
2.a Type de locuteur	Nous faisons l'hypothèse, en fonction du fait que les mères prennent en charge l'activité, qu'elles produisent davantage d'*explanantia* en auto-enchaînement que leurs enfants et qu'au contraire, ceux-ci présentent un taux d'*explanantia* suite à une sollicitation plus élevée.	Les mères produisent des CEJ principalement en auto-enchaînement alors que les *explanantia* des enfants semblent présenter des configurations dialogiques plus variables. En particulier les enfants produisent davantage d'*explanantia* suite à une sollicitation que leurs mères. Ces résultats semblent donc **confirmer** notre hypothèse **2.a**.	✔
2.b Activité	Nous faisons l'hypothèse que, en fonction du fait que les enfants semblent être plus autonomes dans le JS, les enfants produiront davantage de *explanantia* en auto-enchaînement dans cette activité que dans l'activité de LC.	Le type de configuration dialogique des CEJ des enfants, différemment de celui de leurs mères, semble également être influencé par l'activité en cours comme ils produisent davantage de CEJ en auto-enchaînement dans le JS que dans la LC. Notre hypothèse **2.b** est ainsi **confirmée**.	✔
2.c Groupes de mères	En fonction du fait que l'adaptation des mères des enfants avec TDL pourrait être spécifique, nous faisons l'hypothèse que celles-ci intégreront davantage leurs	En ce qui concerne le groupe de mères, nous n'avons pas observé de différences entre les trois groupes de mère, ce qui **infirme** notre hypothèse **2.c**.	✘

	enfants dans les CEJ qu'elles ont initiées (en formulant une partie de l'*explanans* et en demandant à l'enfant de le compléter).		
2.d Types d'enfants	Nous faisons l'hypothèse (**2.d**) que les enfants avec TDL produiront proportionnellement davantage d'*explanantia* suite à une sollicitation de leurs mères que leurs pairs d'âge, cela en fonction des résultats de Donaldson *et al.* (2007) et Le Normand *et al.* (2001).	L'hypothèse 2.d semble être **partiellement confirmée**. En effet, dans l'activité de lecture conjointe, pour les enfants francophones uniquement, les enfants avec TDL produisent moins de CEJ en auto-enchaînement que les enfants typiques de 5-7 ans alors qu'ils produisent davantage de CEJ suite à une sollicitation. Ce patron n'est cependant pas observable dans le JS.	≈
2.e Âge des enfants	Nous nous attendons également à observer davantage d'*explanantia* chez les enfants plus âgés que chez les enfants plus jeunes.	L'âge des enfants, **différemment** de notre hypothèse **2.e**, ne semble pas influencer la configuration dialogique des *explanantia* produits par les enfants.	✗
2.f Langue	Compte tenu de la participation davantage assertive des dyades italophones que nous avons vue au chapitre 8, nous faisons l'hypothèse que les CEJ des italophones seront davantage dans des configurations de type « auto-enchaînement » que	Les dyades francophones semblent se distinguer des dyades italophones. D'un côté nous ne retrouvons pas la même différence entre enfants avec TDL et enfants typiques que nous avons observée chez les francophones. De l'autre	✓

	celles des dyades francophones.	les mères italophones semblent produire davantage de *explanantia* en auto-enchaînement que les mères francophones et les enfants italophones semblent produire moins d'*explanantia* suite à une sollicitation que les enfants francophones. Nous retrouvons donc le même patron que nous avons déjà observé pour le type d'interventions et nous pouvons donc **confirmer** notre hypothèse **2.f**.	

3) <u>Portée de la CEJ</u>

Le présente une synthèse des hypothèses (Cf. Chapitre 9) et des résultats (cf. Chapitre 10) relatifs à la portée des CEJ des participants.

	Hypothèse	Résultats	Vérifié ?
3.a Type de locuteur	Compte tenu de la prise en charge des activités de la part des mères, nous faisons l'hypothèse que celles-ci produiront proportionnellement davantage de CEJ épistémiques que leurs enfants.	Si les mères francophones produisent davantage de CEJ épistémiques que leurs enfants, nous avons pu observer des patrons globalement similaires entre mères et enfants. Ainsi notre hypothèse 3.a n'est que	≈

		partiellement confirmée.	
3.b Activité	Compte tenu des objectifs différents des deux tâches (raconter une histoire ensemble ou co-construire un jeu symbolique), nous faisons l'hypothèse que l'analyse de la portée des CEJ montrera que les participants justifient davantage leurs actes de langage dans l'activité de jeu symbolique et que dans l'activité de lecture conjointe ils donneront davantage de CEJ de type « contenu ».	La portée de la CEJ est très fortement influencée par l'activité en cours : dans le JS les participants justifient des actes de langage et dans la LC ils produisent plutôt des CEJ de type « contenu ». Nous pouvons ainsi **confirmer** notre hypothèse **3.b**.	
3.c Groupes de mères	Comme nous l'avons déjà évoqué pour l'hypothèse 1.c, les mères des enfants avec TDL pourraient montrer davantage que les mères des enfants typiques de 5-7 ans leur raisonnement pour s'assurer de la bonne compréhension de l'histoire. Nous faisons donc l'hypothèse que les premières produisent davantage de CEJ épistémiques.	En ce qui concerne le groupe de mères, nous avons observés des profils très similaires entre les trois groupes de mères ce qui **infirme** notre hypothèse **3.c**.	
3.d Type d'enfants	Nous faisons l'hypothèse que l'on observera des patrons relativement similaires entre les trois groupes d'enfants.	Le type d'enfant semble avoir une influence uniquement dans le JS, dans lequel, seulement les enfants typiques de 5-7 ans produisent des CEJ épistémiques alors que nous observons des patrons largement similaires en fonction du type d'enfants dans la LC. Notre hypothèse **3.d** est ainis **partiellement confirmée**.	

3.e Âge des enfants	En ce qui concerne l'âge, au vu des recherches de Kyratzis *et al.* (1990), Spooren et Sanders (2008) et Zufferey (2006, 2010) qui montrent que les épistémiques sont le dernier domaine d'utilisation du connecteur *parce que* à être acquis, nous faisons l'hypothèse (**3.e**) que les enfants plus jeunes produiront proportionnellement moins de CEJ épistémiques que les enfants plus jeunes (et produiront ainsi davantage de justifications d'un acte de langage).	**Contrairement** à notre hypothèse **3.e**, l'âge en mois des enfants ne semble pas influencer de manière significative la distribution des portées des CEJ.	✗
3.f Langue	Nous faisons l'hypothèse que l'on observera des profils similaires entre les dyades italophones et francophones.	Nous avons observé des profils très similaires entre les dyades italophones et francophones ce qui **confirme** notre hypothèse **3.f**.	✓
3.g Lien entre configuration dialogique et portée de la CEJ	Nous faisons également l'hypothèse que les CEJ de type « contenu » et épistémiques des enfants seront davantage produites suite à une sollicitation que les *explanantia* qui suivent un acte de langage et cela parce que ces dernières semblent être le type de CEJ que les enfants maîtrisent plus tôt (cf. plus haut).	**Conformément** à notre hypothèse **3.g**, chez les enfants, les CEJ de type « acte de langage » se trouvent plus particulièrement dans une configuration dialogique de type auto-enchaînement alors que les CEJ de type « contenu » sont plus souvent sollicitées.	✓

4) *Présence d'un connecteur*

Le présente une synthèse des hypothèses (Cf. Chapitre 9) et des résultats (cf. Chapitre 10) relatifs à la présence d'un connecteur dans les CEJ des participants.

	Hypothèse	Résultats	Vérifié ?
4.a Type de locuteur	Nous faisons l'hypothèse que la présence d'un connecteur sera influencée par le type de locuteur, les mères en produiraient davantage que leurs enfants.	Les mères produisent davantage de connecteurs que leurs enfants dans le JS, alors que le taux de présence d'un connecteur est comparable dans la LC, ce qui ne **confirme que partiellement** notre hypothèse **4.a**.	≈
4.b Activité	Nous faisons l'hypothèse que l'activité en cours influence la présence d'un connecteur. Nous nous attendons à observer davantage de connecteurs dans la LC que dans le JS.	Tout comme la portée des CEJ, le taux de présence d'un connecteur varie en fonction de l'activité (plus dans la LC que dans le JS). Ce résultat **confirme** ainsi notre hypothèse **4.b**.	✓
4.c Lien entre portée de la CEJ et présence d'un connecteur	Nous faisons l'hypothèse que ces différences seront en partie dues à la portée de la CEJ.	Le taux de présence d'un connecteur varie en fonction de la portée de la CEJ. Notre hypothèse est ainsi **confirmée**.	✓
4.d Groupes de mères	Nous faisons l'hypothèse que la présence d'un connecteur ne sera pas influencée par les groupes de mères.	En ce qui concerne les groupes de mères, aucune différence n'a pu être observée, ce qui **confirme** notre hypothèse **4.d**.	✓
4.e Types d'enfants	En suivant les résultats obtenus par Donaldson *et al.* (2007), nous faisons l'hypothèse que nous observerons un taux similaire de présence d'un connecteur chez les trois groupes d'enfants.	En ce qui concerne les enfants, si aucune différence n'a pu être observée dans la LC, les enfants francophones avec TDL produisent moins de connecteurs que leurs pairs d'âge dans le JS	≈

		(mais cette différence n'est pas observable pour les enfants italophone). Notre hypothèse **4.e** n'est donc que **partiellement confirmée**.	
4.f Âge des enfants	Nous faisons l'hypothèse que les enfants plus jeunes produiront moins de connecteurs que les enfants plus âgés.	Les enfants de 4 ans francophones produisent davantage de connecteurs que les autres groupes alors que les enfants de 4 ans italophones en produisent moins. Comme nous l'avons déjà remarqué au chapitre 10 ces résultats contradictoires peuvent s'expliquer par le fait que peu d'enfants de 4 ans produisent des explications et par le faible nombre d'occurrences observées.	✗
4.g Lien entre configuration dialogique et présence d'un connecteur	Nous nous attendons à ce que la configuration dialogique influence la présence d'un connecteur et qu'elle sera plus fréquente suite à une sollicitation de la part de l'interlocuteur (dans les suites *pourquoi-parce que)*.	Pour les enfants francophones uniquement, le taux de présence d'un connecteur varie en fonction de la configuration dialogique, **conformément** à nos attentes. Cependant pour les enfants italophones cette hypothèse est **infirmée**.	✓ (Enfants francophones) ✗ (Enfants italophones)
4.h Langue	La présence ou l'absence d'un marqueur pourrait également être influencée par les caractéristiques propres aux deux langues analysées. Comme nous l'avons vu, les locuteurs italophones peuvent utiliser un *che* causal après	Notre hypothèse **4.h**, qui portait sur la différence entre dyades francophones et italophones semble **confirmée**. En effet, les mères italophones marquent davantage avec un connecteur les CEJ qui suivent un « acte de	✓

	certaines injonctions ce qui n'est pas le cas pour les locuteurs francophones. Nous faisons donc l'hypothèse que les dyades italophones produiront davantage de connecteurs que les dyades francophones.	langage » (et plus spécialement les requêtes) que les mères francophones.	

5) <u>*Acceptation des CEJ :*</u>

Le présente une synthèse des hypothèses (Cf. Chapitre 9) et des résultats (cf. Chapitre 10) relatifs aux réactions des mères suite aux *explanantia* de leurs enfants.

	Hypothèse	Résultats	Vérifié ?
5.a Activité	Nous faisons l'hypothèse que la présence d'une clôture claire formulée par une mère pourrait être influencée par l'activité en cours. En effet, nous nous attendons à ce que les mères reviennent davantage sur l'*explanandum* dans le JS et davantage sur le lien *explandum-explanans* dans la LC et cela en fonction des besoins de l'activité en cours. Ainsi dans le JS il pourrait être plus important de revenir sur la requête ou l'opposition de l'enfant pour pouvoir avancer vers l'accomplissement du but de la tâche (produire un scénario) alors que dans la LC les participants pourraient revenir sur les liens causaux ou finaux parce qu'une bonne compréhension de ceux-ci	Le type de réaction (voire la présence d'une réaction) de la part d'une mère suite à un *explanans* formulé par une enfant varie en fonction de l'activité (davantage d'absence de réaction claire dans le JS que dans la LC). Ce qui **confirme** notre hypothèse 5.a.	

	pourrait être primordiale pour un achèvement satisfaisant de la tâche (raconter une histoire).		
5.b Types d'enfants	À la lumière des difficultés linguistiques des enfants avec TDL et des recherches de Donaldson *et al.* (2007), nous faisons l'hypothèse que l'acceptation des CEJ pourrait varier en fonction de la présence ou de l'absence d'un trouble du langage. Ainsi, les CEJ des enfants avec TDL seront moins souvent acceptées pour leur forme et leur contenu mais elles seront davantage reformulées au niveau phonologique ou morphosyntaxique (bien qu'acceptées au niveau du contenu) ou refusées par leur caractère incomplet ou lexicalement imprécis (**5.b**).	Le type de réaction diffère également en fonction du type d'enfants : les mères des enfants avec TDL reformulent davantage que les mères des enfants typiques et au contraire les mères des enfants typiques acceptent davantage le contenu et la forme des CEJ de leurs enfants. Ce qui **ne confirme que partiellement** notre hypothèse **5.b**.	
5.c Âge des enfants	Nous faisons l'hypothèse (**5.c**) que les *clôtures* des mères des enfants plus âgés seront davantage des acceptations du contenu et de la forme que celles des enfants plus jeunes.	Nous n'avons pas pu observer des différences claires en fonction de l'âge des enfants, ce qui **infirme** notre hypothèse 5.d.	
5.d Langue	Nous nous attendons à retrouver ces mêmes profils tant pour le corpus francophone que pour le corpus italophone.	Nous avons observés, **conformément** à notre hypothèse 5.e, des résultats similaires chez les dyades francophones et italophones.	
5.e Lien entre	Finalement nous faisons l'hypothèse qu'une clôture explicite portant sur	Notre hypothèse 5.f. est **confirmée**, les mères fournissant	

type de réaction et configuration dialogique	l'*explanans* ou sur le lien *explanandum-explanans* sera plus fréquente après les *explanantia* qui suivent une sollicitation de la mère que suite aux *explanantia* en auto-enchaînement, cela en raison de l'emplacement interactionnel particulier de ces *explanantia.*	davantage de clôtures suite à un *explanans* qui a été sollicité.	

11.4 Conduites explicatives et justificatives : discussion

Nous allons discuter dans les pages qui suivent l'importance de l'activité sur la production des CEJ et de leurs caractéristiques pour ensuite passer à des considérations sur l'influence de la présence d'un trouble sur ces conduites. Finalement nous allons consacrer une section au rapport entre explications et étayage.

a) <u>les CEJ : une conduite au service de l'activité</u>

Nous avons observé, comme attendu, que les mères produisent davantage de CEJ (et en auto-enchaînement) que leurs enfants. Ces résultats semblent donc confirmer les remarques que nous avons déjà faites en discutant du rôle des interactions, c'est-à-dire que les mères prennent davantage en charge les activités et sont les garantes de leur réussite. Nous allons reprendre le rôle de la mère plus en détail dans la section 11.6.

Nos résultats montrent également que l'activité en cours a un impact central sur la production des CEJ et sur leurs caractéristiques. Cela semble confirmer que les CEJ sont situées dans un contexte social précis avec ses règles et ses besoins.

En effet, dans le JS nous avons observé principalement des justifications de requêtes, d'oppositions et de refus (comme il avait déjà été observé par Barbieri *et al.*, 1990). Dans la LC, les CEJ se situent à des endroits spécifiques de la narration et ces moments coïncident avec une rupture par rapport au développement linéaire de l'histoire. Ainsi, ces différences entre les activités semblent nous indiquer que, conformément aux théories d'obédience socio-interactionnistes (cf. Chapitre 1), les conduites des mères et des enfants

expriment une intention communicative finalisée à l'accomplissement de l'activité sociale en cours. Cependant, au-delà des divergences entre les activités, les CEJ observées dans les deux activités présentent également un point commun. En effet, nous observons un décalage entre une action (langagière) et les attentes (exprimées ou supposées) de l'interlocuteur. Cela témoigne du fait que les aspects linguistiques ne sont pas les seules caractéristiques en jeu mais que l'aspect cognitif est central pour la production d'un conduite explicative-justificative.

Nous pouvons également discuter les recherches qui ont traité le développement des différents domaines d'utilisation d'un *parce que* à la lumière de nos résultats. Ces recherches montrent qu'il est difficile d'en prcéciser l'odre d'acquisition. Même si nous avons pris en compte toutes les relations sémantiques de type *pourquoi* et que ces recherches se sont intéressées plus particulièrement à l'utilisation des connecteurs (*parce que* et *donc*) nous retrouvons des résultats qui semblent aller dans la même direction. Nos résultats concordent en particulier avec ceux de Spooren & Sanders (2008) qui ont montré l'importance primaire de la tâche dans laquelle on étudie les domaines d'utilisation. En effet, les enfants plus jeunes (et les enfants avec TDL) ne produisent pas de CEJ épistémiques dans le JS alors que les enfants typiques de 5-7 ans en produisent. Par contre, dans la LC conjointe, tous les groupes d'enfants en produisent.

Ainsi, les différences observées en fonction de l'activité pour ces conduites semblent confirmer (comme nous l'avons déjà remarqué pour les reformulations des mères, Rezzonico *et al.*, 2013) que la notion de « langage spontané » ne semble pas être un outil méthodologiquement assez fin et théoriquement adéquat pour évaluer le langage enfantin et maternel (cf. par exemple : de Weck & Marro, 2010).

En ce qui concerne la présence d'un connecteur, nous avons fait un choix plus large que d'autres études (qui se sont plus particulièrement intéressées au connecteur *parce que*). Ce choix explique donc les taux de présence d'un connecteur assez élevés obtenus dans notre recherche. Ces résultats semblent

donc indiquer que la relation entre *explanans* et *explanandum* peut être indiqué par d'autres connecteurs, lorsqu'elle n'est pas explicitement marquée par un *parce que*. Il est cependant intéressant de remarquer que la présence d'un connecteur varie en fonction de la portée et de la configuration dialogique des CEJ. Les caractéristiques différentes des CEJ qui sont induites par les besoins différents des deux activités expliquent ainsi la différence entre le jeu symbolique et la lecture conjointe en ce qui concerne la présence d'un connecteur.

b) La présence d'un trouble : un cadre complexe

Pour essayer de répondre à notre question 2, nous pouvons dire que les enfants avec TDL semblent avoir, dans certaines conditions, les **ressources** pour produire des *CEJ.* Cependant, les CEJ de ceux-ci semblent être *tendanciellement* moins fréquentes dans le JS que celles de leurs pairs d'âge. Ce résultat semble aller dans la même direction que les études de Steven et Bliss (1995), Marton *et al.* (2005) et Horowitz *et al.* (2006) qui se sont centrées sur les stratégies de résolution des stratégies conflictuelles des enfants avec TDL en interaction avec leurs pairs d'âge chronologique ou linguistique. Cela dit, il faut moduler ces résultats par une grande variation interindividuelle. Par ailleurs, ces auteurs se sont intéressés au nombre d'explications dans des conflits alors que nous n'avons pas focalisé notre attention sur ces séquences. Il serait donc important, pour vérifier nos résultats, d'étudier plus particulièrement ces moments en interaction avec un adulte en effectuant une analyse plus fine et comptabiliser en particulier les taux d'oppositions et de requêtes justifiées (comme l'ont fait Veneziano, Plumet, Cupello et Tardif en 2004 pour les enfants autistes). Ces résultats pourraient aussi indiquer que les enfants avec TDL pourraient avoir des difficultés à s'adapter à son interlocuteur (cf. Farrant *et al.,* 2006 *;* Salazar Orvig *et al.,* 2007, *inter alia)* et en particulier quand ils doivent faire face à une activité qui demande leur créativité (Pearce, 2003). Il serait également intéressant d'élargir notre investigation en évaluant les éléments que les enfants avec TDL emploient comme *explanans* pour justifier leurs requêtes et leurs oppositions. Par ailleurs, McCabe & Marshall (2006, cf. également Picone & McCabe, 2005) montrent que les enfants avec TDL rencontrent, plus généralement, des difficultés dans l'ajustement de leur comportement aux besoins du jeu : ces enfants seraient très

dépendant de l'adulte qui joue avec eux. Finalement, ces résultats pourraient également s'expliquer, en suivant Lautamo *et al.* (2011), par le fait que les enfants avec TDL montrent des difficultés à inventer des nouvelles idées et en particulier à les partager avec leurs interlocuteurs.

Il faut remarquer que dans cette activité, les enfants (indépendamment du type d'enfant) produisent principalement des *explanantia* en auto-enchaînement. Ce résultat confirme donc celui obtenu par Grøver Aukrust (2004) qui s'est intéressé à des interactions entre pairs dans une activité de jeu libre.

Par contre, dans l'activité de lecture conjointe, nous n'avons pas observé de différences quant aux taux de CEJ des enfants avec TDL. Cependant, pour le corpus francophone, nous pouvons faire l'hypothèse que ces enfants nécessitent davantage de la contribution de leur mère pour pouvoir produire un *explanans.* Ces résultats vont dans la même direction que les observations de Le Normand *et al.* (2011) ainsi que celles de Donaldon *et al.* (2007) que nous avons présentées au chapitre 3. Ces recherches montrent que les enfants avec TDL présentent des difficultés à produire des CEJ quand ils doivent le faire seuls mais qu'ils disposent des ressources nécessaires quand ils sont étayés. Il est intéressant de signaler que, en ce qui concerne les types d'interventions, les enfants avec TDL ne présentent pas un taux de réponses plus élevé que leurs pairs d'âge et, donc, que cette différence pourrait être plus spécifiquement due à la production d'une CEJ. En effet, comme nous l'avons montré dans une autre étude (Bignasca & Rezzonico, 2010) les enfants avec TDL semblent réagir moins souvent à des questions factuelles avec des réponses avec des ajouts que leurs pairs d'âge. Une partie de ces réponses avec ajout pourraient être des CEJ.

Ces résultats pourraient également indiquer que les enfants avec TDL pourraient rencontrer des difficultés à initier une conversation (Conti-Ramsden & Gunn, 1986) ou à introduire un nouveau topique (Radford & Tarplee,2000). Rice *et al.* (1991).

Cela dit, ces deux résultats pourraient être le reflet d'une difficulté des enfants avec TDL à produire des énoncés syntaxiquement complexes (cf. Skarkis-Doyle & Mentis, 1991 ; Schuele & Dykes, 2005). Nous pouvons imaginer que les CEJ auto-

enchaînées soient syntaxiquement plus complexes et longues dans la LC que dans le JS. Mais il serait très intéressant d'approfondir cet aspect avec une analyse syntaxique fine des CEJ produites par les enfants. Par ailleurs, nous avons vu que les enfants avec TDL peuvent enchaîner sur les productions de leurs mères, ce qui pourrait indiquer que ces enfants, comme Sandy étudiée par Skarkis-Doyle & Mentis (1991), compensent en participant à des constructions verticales (Scollon, 1979) et ainsi que les productions de leurs interlocuteurs supportent les leurs.

Par contre, il faut signaler que nous n'avons pas retrouvé le même résultat dans la LC pour le corpus italophone. Si cela pourrait être dû au fait que les dyades italophones semblent être plus assertives, il faut préciser que, comme nous l'avons déjà signalé au chapitre 10, cela pourrait être dû au fait que certains enfants italophones (et deux en particulier) prennent en charge cette activité et produisent une grande partie des CEJ des enfants italophones. Ainsi le nombre réduit de participants pourrait masquer des tendances ou alors les caractéristiques présentées par les enfants avec TDL du corpus italophone sont plus hétérogènes que les dysfonctionnements présentés par les enfants avec TDL du corpus francophone. Il serait donc intéressant de pouvoir ajouter des dyades à notre corpus pour vérifier ces hypothèses.

La prise en compte des variations de deux activités nous a permis de mettre en lumière les ressources dont disposent les enfants avec TDL (Rodi et Seydoux, 2003) et indique, comme nous l'avons déjà souligné plus haut, que l'évaluation de ces enfants dans une seule situation d'interaction pourrait ne pas être suffisante (Masterson & Kamhi, 1991). Nos résultats semblent également indiquer qu'une évaluation d'un enfant avec TDL ne peut pas se baser uniquement sur des critères phonologiques ou morpho-syntaxiques mais qu'il est important d'apprécier ses productions verbales également au niveau pragmatique et interactionnel et cela dans un contexte de production finalisé (de Weck & Marro, 2010).

Ainsi, nous ne pouvons donc pas répondre à notre deuxième question de recherche avec une réponse absolue mais nous pouvons dire que les enfants avec TDL présentent globalement les ressources pour produire des conduites

explicatives. Cela dit, ces enfants semblent fournir moins d'*explanantia* dans le JS et, pour le corpus francophone, ils semblent avoir davantage besoin, dans la LC conjointe, du support de leur mère pour en produire.

En ce qui concerne les mères des enfants avec TDL, si elles présentent une conduite globalement similaire (cf. section suivante pour un approfondissement) aux mères des enfants typiques, elles se démarquent des autres groupes de mères en ce qui concerne les clôtures. En effet, elles proposent (globalement avec l'exception des mères italophones dans le JS) davantage de reformulations qui modifient la forme de l'*explanans* produit par les enfants tout en acceptant le contenu que les mères des enfants typiques. Ce résultat reproduit pour les *explanantia* les résultats observés par Rezzonico *et al. (2013)*, qui montrent que les mères des enfants avec TDL reformulent davantage que les mères de leurs pairs d'âge les productions verbales de leurs enfants. Par contre, les mères des enfants avec TDL, globalement, ne semblent pas refuser davantage que les mères des enfants typiques les *explanantia* de leurs enfants. Cela pourrait indiquer que les enfants avec TDL disposent de ressources pour proposer des « contenus » adéquats, mais cela pourrait également être le reflet du fait que les mères des enfants avec TDL, conscientes du trouble de leurs enfants, se concentrent davantage sur la forme. En effet, dans notre catégorie « acceptation du contenu et de la forme » nous avons intégré également les acceptations explicites qui portent sur des *explanantia* qui pourraient être refusées par un observateur externe. Ce résultat doit également être modulé en fonction du fait que les mères des enfants francophones refusent davantage les CEJ de leurs enfants que les mères de leurs pairs d'âge.

Nous pouvons donc répondre à notre troisième question en disant que les mères montrent un comportement similaire en *aval* mais un comportement spécifique en *amont.* En effet, si le modèle et les formes d'implications des mères des enfants avec TDL semblent très similaires, leurs réactions suite aux *explanantia* produits par les enfants semblent être modulées en fonction des besoins de leurs enfants.

Avant de passer à la discussion du rapport entre conduites explicatives et justificatives et étayage, il faut encore dire que nous n'avons observé que très peu

de différences liées à l'âge des enfants et que ces différences concernent plus particulièrement le JS. Dans cette activité, comme nous l'avons vu, les enfants plus âgés (en particulier les enfants de 7 ans) semblent être plus autonomes et produisent davantage d'*explanantia.* L'absence de différences dans la LC pourrait être due au fait que nous avons analysé les enfants en interaction avec leurs mères (qui prennent en charge fortement cette activité). Par ailleurs, nous n'avons pas analysé la compléxité des CEJ des enfants.

En ce qui concerne la comparaison entre dyades francophones et italophones, nous avons observé des patrons globalement similaires. Cependant, des différences ponctuelles ont été observées. Certaines (comme le taux de CEJ dans le JS pour les mères et le taux de CEJ dans la LC pour les enfants ainsi que l'assertivité générale et relative aux enchaînements des CEJ) pourraient être liées à des habitudes culturelles (qui pourraient être en relation avec des représentations différentes de la tâche) et d'autres (en particulier le taux de présence d'un connecteur pour les mères dans le JS) semblent être liées aux structures linguistiquement différentes entre les deux langues.

11.5 Etayage des mères et explications /justifications

Nous avons vu en filigrane tout au long de ce travail le rôle des mères dans les conduites que nous analysons. Cela nous a amené à nous poser la question de la relation entre explications/ justifications et étayage. Il faut rappeler qu'à notre connaissance, les études qui ont analysé la participation des mères ne sont que très peu nombreuses et aucune ne porte sur les mères des enfants avec TDL.

Nous allons diviser cette section en deux parties: a) les explications et justifications des mères qui accompagnent un étayage ou des explications qui pourraient être considérées étayantes et b) les pratiques qui facilitent (étayent) une conduite explicative ou justificative chez l'enfant.

a) <u>L'explication comme étayage</u>

Nous pouvons considérer que certaines explications servent à soutenir et rendre explicite un modèle narratif (ou des décisions et des propositions dans le cas du jeu symbolique). La mère peut ainsi rendre explicites pour son enfant des

composantes de l'histoire qui pourraient rester implicites. Les mères peuvent donc montrer à leurs enfants (en particulier dans le cas des CEJ que nous avons nommées « épistémiques ») les étapes de leur raisonnement et leur manière de faire des inférences. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, ces moments sont souvent doublement signalés: nous avons en effet pu observer que tant l'aspect problématique que que l'aspect resoluteur peuvent être marqués. Le premier par des marques d'étonnement, des modalisatins épistémiques ou des verbes de pensée et le second par exemple par des *tu vois* et des gestes de pointage.

Les explications sont donc également un lieu de transmission de connaissances. Des connaissances, comme nous venons de le voir, liées à l'activité en cours et en particulier à son mode d'accomplissement, mais également des connaissances encyclopédiques. Cette transmission s'enracine cependant fortement dans le *hic* et *nunc* de l'activité en cours qui devient le prétexte pour proposer à l'enfant des connaissances plus génériques. Ces connaissances s'enracinent dans l'activité parce que si d'un côté elles sont génériques (et valables également en dehors du cadre de la narration ou du jeu symbolique), d'un autre côté, elles ne sont pas un simple *excursus* relié thématiquement au cadre de départ. Par contre, ces explications permettent en même temps l'accomplissement de l'activité. Ces savoirs sont mobilisés (comme on l'a vu aux chapitres 9 et 10) pour soutenir des interprétations ou pour résoudre des problèmes avérés ou potentiels dans la compréhension de l'histoire, scénario par les enfants. Dans le cas de la lecture conjointe nous pouvons dire que les mères expliquent et justifient pour faire comprendre.

Il est également intéressant de signaler que d'autres CEJ maternelles permettent de justifier une conduite étayante de la mère au niveau de la forme. Un cas emblématique est celui des reformulations. La mère peut proposer une alternative pour accompagner un refus d'une dénomination de l'enfant et peut expliquer la raison linguistique qui l'amène à reformuler la structure de l'intervention verbale de son enfant, comme dans l'Exemple 102.

Exemple 102 Samuel ; 7 ;4 ; T-FRA ; Lecture Conjointe

sam 4 -	A	((commence à lire le titre)) [adɛ] ((se penche pour regarder le livre de plus près)) [dɛl] / [adelbɛl] / vacances / des / petites / cochons coch- ⅄ ⅄
mer 3 -	A	*des petits :: à = ((pointe le mot))*
sam 5 -	A	cochons .
mer 4 -	A	**c'est pas UNE cochon .**
sam 6 -	A	des petits cochons .

La mère (Mer 3,) reformule la lecture du titre fait par son enfant qui avait dit [adelbɛl] / vacances / des / petites / cochons coch- avec l'adjectif petit au féminin, en redonnant l'adjectif dans sa forme masculine. Elle justifie en Mer 4 cette reformulation avec une raison linguistique (« c'est pas UNE cochon ») en intensifiant la production du déterminant.

Ainsi les explications et les justifications des mères peuvent contribuer au soutient qu'elles fournissent à leurs enfants dans l'accomplissement (y compris langagier) de la tâche en cours.

b) <u>Soutien à la production des explications et des justifications:</u>

Nous venons de voir comment les explications des mères peuvent être un soutien pour l'accomplissement de la tâche et un lieu de transmission de connaissances. Il nous reste à comprendre comment les mères peuvent soutenir ou favoriser la mise en place de ces conduites chez les enfants. Dans le cas des explications et des justifications, comme pour les autres productions langagières, les mères peuvent étayer ces conduites avec des interventions en *amont* et avec des interventions en *aval*.

Comme nous l'avons signalé au chapitre 10, nous avons pu reconnaitre deux modes d'explication des mères une fois que celles-ci ont initié leurs *explanantia*. Le cas le plus fréquent est la production monogérée de la CEJ. Il s'agit des CEJ que Barbieri et Devescovi (1989) qualifient de *narratives*. Parmi les CEJ narratives, nous pouvons reconnaître deux cas de figures principaux. Les narratives pures (qui ne sont pas suivies par une demande de confirmation ou d'approbation, cf. Exemple 39) et les narratives qui engagent l'enfant avec une demande de confirmation ou d'approbation. Dans ce deuxième cas les mères,

comme nous l'avons vu à l'Exemple 91, proposent une explication complète sous forme interrogative ou suivie d'un *tag question (*par exemple *: hein ?, n'est-ce pas ?)* en demandant une clôture à l'enfant. Cette configuration semble être, comme l'avaient remarqué Barbieri & Devescovi (1989), une manière de tester le degré d'attention de l'enfant.

Nous avons également vu que, dans des très rares cas, certaines mères n'accomplissent pas complètement les *explanantia* et impliquent leurs enfants dans la réalisation de la CEJ. Les mères formulent ainsi une partie de l'*explanans* en demandant, sous forme de question partielle catégorielle ou d'ébauche, à l'enfant de la compléter (cf.Exemple 62).

Nous résultats sont ainsi comparables à ceux présentés par Barbieri et Devescovi (1989) et par Callanan *et al.* (1995) qui avaient déjà montré que les mères ne demandent que très rarement à leurs enfants de compléter un *explanans* qu'elles ont initié, indépendamment des âges. Nous pouvons ajouter que cela semble être confirmé indépendamment de la présence d'un enfant avec un TDL. Ce qui signifie que les mères demandent ouvertement aux enfants de participer à des conduites explicatives, essentiellement en posant de questions explicites d'explication ou de justification (cf. Exemple 70).

Ces résultats ont permis à Callanan *et al.* (1995) d'affirmer que le modèle fournit par les parents « *provide enough information for children to learn to produce and understand explanations. In other words, parents not need to provide conscious guidance or to deliberately fine-tune their speech to their child's level.* » (p.119).

Bien que nous convenions avec ces auteurs que le modèle fourni par l'adulte joue un rôle important dans cette acquisition, il faut préciser qu'ils ne sont pas intéressés à ce que la mère fait *après* l'*explanans* de l'enfant.

Par contre, dans notre recherche nous nous sommes également intéressés aux étayages en *aval*. Cette analyse nous a permis, comme nous l'avons vu aux sections 9.6 et 10.5, de mettre en évidence que les mères réagissent aux *explanantia* de leurs enfants en formulant des clôtures explicites (qui acceptent ou refusent la proposition de l'enfant) et que ces clôtures sont particulièrement

fréquentes suite à des *explanantia* sollicités par la mère. Compte tenu de l'importance qu'ont les réactions en continuité sémantique des adultes sur l'acquisition du langage, (Snow, Perlman and Nathan, 1987 ; Pine, 1994), les séquences de type *explanandum* > *sollicitation* > *explanans* > *clôture* pourraient jouer un rôle dans l'acquisition des CEJ. Il s'agit donc des séquences dans lesquelles on retrouve tous les éléments obligatoires et facultatifs, sauf le connecteur, que nous avons présentés dans la schématisation des CEJ au chapitre 9.

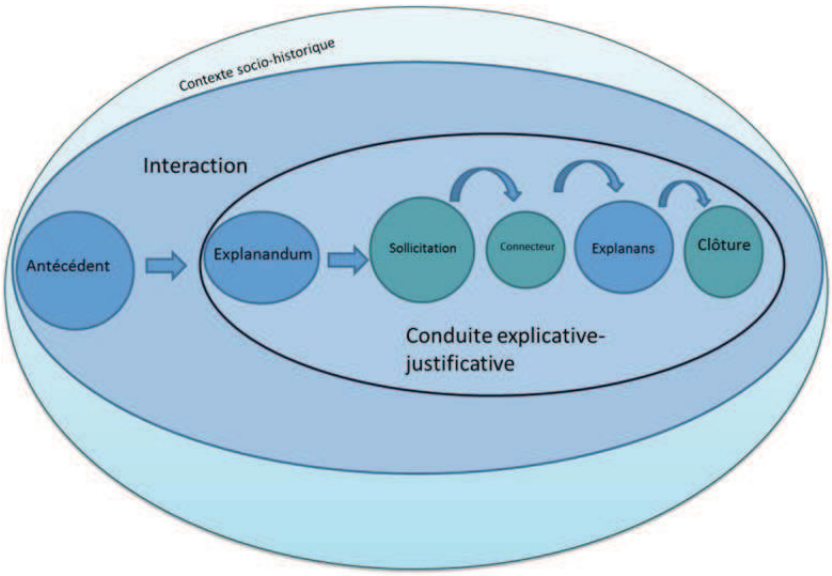


Figure 2: Schématisation d'une conduite explicative-justificative

Il faut cependant préciser que les recherches qui ont étudiés le rôle de la continuité sémantique ont principalement étudié le versant structurel du langage (phonologie, morphosyntaxe et lexique). Ainsi, si nous pensons que ces moments peuvent avoir un rôle dans l'acquisition des conduites explicatives et justificative c'est parce qu'ils ne permettent pas seulement de mettre en évidence un aspect qui *doit* être expliqué, ce qui permet aux enfants de pratiquer la mise en place des liens logiques (qui relève d'un aspect cognitif et pragmatique) et linguistiques qui peuvent relier de manière acceptable l'*explanans* et l'*explanandum*, mais permettent également à la mère de donner un *feedback* positif ou négatif sur sa production. De plus, ces séquences sont minutieusement réglées aux besoins langagiers des enfants (davantage de reformulations pour les enfants avec TDL) mais également aux besoins des enfants pour accomplir une activité. Le but des

situations d'enregistrement que nous avons considérées (qui sont des activités familières), n'est pas d'apprendre à expliquer mais d'accomplir une activité. Ainsi, les mères pourraient demander plus d'explications ou de justifications dans la LC que dans le JS en fonction des besoins différentes de ces deux activités. Cependant, comme l'a montré Veneziano (2008) les propositions justifiées ont davantage de chances d'être acceptées par l'interlocuteur et cela pourrait impliquer que les propositions des enfants avec TDL soient moins souvent acceptées. Il faudrait donc vérifier cette hypothèse avec des nouvelles analyses.

Si ces séquences pourraient avoir un rôle dans le développement des conduites explicatives et justificatives, le nombre réduit de ces moments dans le jeu symbolique ne nous permet pas de soutenir qu'elles soient le seul élément important dans ce développement. Il faudrait alors, afin d'évaluer l'impact de ces séquences sur l'acquisition des CEJ, effectuer une étude comparative transversale et longitudinale dans plusieurs activités de la vie de tous les jours qui nous permette de mettre en relation le nombre de ces épisodes avec la quantité et la qualité des *explanantia* fournis par les enfants.

Nous pouvons donc supposer que ces moments pourraient être un soutien à l'élaboration cognitive que l'enfant doit faire et ainsi nous convenons avec Veneziano (1999 ; 2008) que « c'est l'intégration des expériences interactionnelles avec d'autres compétences, également en voie d'acquisition, en particulier celles liées au savoir-faire de l'esprit, qui permet l'éclosion de la capacité explicative dans ses différentes composantes. » (2008 :171).

12 Conclusions et perspectives

Sous l'influence des théories socio-interactionnistes le rôle des parents dans la prise en charge thérapeutique des enfants présentant des troubles spécifique du développement du langage (TDL) est devenu de plus en plus central et fondamental aussi bien dans la phase de consultation que dans la phase de traitement (comme dans les cas de guidance parentale). L'importance du rôle de l'environnement dans l'acquisition du langage a été amplement démontrée. Cependant, indépendamment du rôle que l'on veut attribuer à la composante génétique ou biologique, d'un point de vue pratique, le système social et éducatif peut plus facilement intervenir et influencer l'environnement qui entoure l'enfant que son bagage génétique. Pour le faire, il est impératif de mieux connaître les caractéristiques de cet environnement. En particulier, il est important de mieux comprendre comment les enfants avec TDL interagissent avec des autres locuteurs et notamment avec leur mère. Plusieurs recherches se sont ainsi focalisées sur les capacités dialogiques et discursives des enfants, ainsi que sur les interactions que ces derniers ont avec leur mère.

Notre objectif était d'investiguer une conduite pragmatique et interactionnelle précise: l'explication et la justification. Nous avons ainsi étudié les productions verbales d'enfants avec (5-7 ans) et sans TDL (4-7 ans) et celles de leurs mères, issues d'interactions mères-enfants italophones et francophones dans deux activités différentes (un jeu symbolique et une lecture conjointe d'un livre en images).

Nous avons identifiés des patrons similaires dans les deux langues, bien que des différences ponctuelles aient pu être mises en évidence. Certaines différences ponctuelles peuvent être attribuées à des différences linguistiques entre italien et français alors que d'autres pourraient relever d'une représentation différente des activités. Les mères semblent prendre globalement en charge les activités proposées et l'activité joue un rôle essentiel dans le fonctionnement des interactions et dans la production des conduites explicatives et justificatives.

Nous avons ainsi pu observer que les trois groupes de mères présentent des comportements globalement similaires en *amont* et n'intègrent que de manière très sporadique leurs enfants dans les *explanantia* qu'elles ont commencées. Par

contre en *aval*, et cela notamment dans des séquences de type *explanandum* > *sollicitation* > *explanans* > *clôture,* elles semblent s'adapter aux besoins de leurs enfants. Cela nous a amené à faire l'hypothèse que ces séquences pourraient jouer un rôle dans l'acquisition de ces conduites, mais vu leur nombre réduit d'occurrences dans l'activité de jeu symbolique nous ne pouvons pas faire l'hypothèse que ces séquences soient le seul élément à contribuer à cette acquisition mais elles pourraient être un soutien à l'élaboration cognitive des enfants.

Les enfants avec TDL semblent présenter des taux d'explications et de justifications moins élevés que leurs pairs typiques dans l'activité de jeu symbolique et ils semblent avoir davantage besoin que ces derniers du support de leur mère pour en produire dans l'activité de lecture conjointe (notamment dans le corpus francophone).

Compte tenu de l'importance sociale et éducative des conduites que nous avons étudiées, nos résultats (qu'il faudrait confirmer avec des analyses supplémentaires) pourraient avoir des implications cliniques. En effet, notre étude semble confirmer la nécessité d'évaluer le langage enfantin dans plusieurs situations d'interaction pour avoir une idée plus précise des compétences actuelles et des ressources à disposition de l'enfant et ne pas se limiter à une situation de *test*, comme le postule un approche interactionniste du traitement (cf. parmi d'autres : de Weck et Marro, 2010). De plus, cette évaluation ne peut pas se limiter aux caractéristiques formelles du langage d'un enfant mais elle devrait être élargie à son usage dans les différentes situations d'interaction.

Une approche naturaliste du traitement (cf. par exemple : Pepper & Weitzman, 2004), postule également que les parents et les enseignants peuvent, si les conditions le permettent, être des partenaires des logopédistes dans la prise en charge logopédique des enfants. Ainsi, compte tenu de l'importante variation intra-groupe que nous avons pu mettre en évidence à différents niveaux, il pourrait être important de connaître le style d'une dyade dans les différentes situations d'interaction, et cela à différents niveaux d'analyse, afin de proposer des activités adaptées aux besoins et aux habitudes des mères et des enfants (Stich *et al.,*

2013). Le temps à disposition des cliniciens et des cliniciennes étant très surchargé, la contribution du chercheur qui s'intéresse à ces questions peut donc être de délimiter les éléments qui peuvent être considérés comme des bons candidats pour dresser ces styles et ces habitudes et de fournir des pistes d'analyses pour l'appréciation des compétences d'usage du langage comme l'ont fait par exemple de Weck et Marro (2010).

En **perspective**, il est nécessaire, afin de vérifier nos résultats, d'étudier plus dans le détail des moments spécifiques du jeu symbolique (en interaction avec un adulte) en effectuant une analyse plus fine. Il faudrait en particulier comptabiliser les taux d'oppositions et de requêtes justifiées ainsi qu'élargir notre investigation en évaluant les éléments que les enfants avec TDL emploient comme *explanans* pour justifier leur requêtes et leurs oppositions. Il faudrait également vérifier si leurs propositions ou oppositions sont mois souvent acceptées. Il serait également important d'ajouter des nouvelles dyades italophones pour compléter notre corpus et avoir ainsi une vue d'ensemble plus large.

Il faudrait également approfondir nos résultats avec une analyse syntaxique fine des CEJ des enfants, afin de vérifier l'hypothèse d'une relation entre les difficultés des enfants avec TDL à produire des énoncés syntaxiquement complexes et la production de conduites explicatives et justificative en auto-enchaînement,

Finalement, pour mieux comprendre le rôle des séquences de type *explanandum* > *sollicitation* > *explanans* > *clôture* dans l'acquisition des CEJ*,* il faudrait effectuer une étude comparative transversale et longitudinale dans plusieurs activités de la vie de tous les jours qui nous permette de mettre en relation le nombre de ces épisodes avec la quantité et la qualité des *explanantia* fournis par les enfants.

13 Bibliographie

Adam, J. M. (1992). *Les textes: type et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*: Nathan.

Aguilar-Mediavilla, E. M., Sanz-Torrent, M., & Serra-Raventos, M. (2002). A comparative study of the phonology of pre-school children with specific language impaiment (SLI), language delay (LD) and normal acquisition. *Clinical linguistics & phonetics, 16*(8), 573-596.

Ajuriaguerra, J. d. (1974). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*: Masson.

Ambridge, B., & Lieven, E. V. M. (2011). *Child language acquisition: Contrasting theoretical approaches*: Cambridge University Press.

Antaki, C. E. (1988). *Analysing everyday explanation: A casebook of methods*: Sage Publications, Inc.

Apothéloz, D., & Brandt, P. Y. (1992). Relation d'étayage: Justification et/ou explication. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, 60*, 55-88

Apothéloz, D., & Miéville, D. (1985). Etude des représentations au moyen des organisations raisonnées et des objets de discours. Principes méthodologiques et exemple d'analyse. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, 49*, 57-70.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic criteria from DSM-IV*: Amer Psychiatric Pub Inc.

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology, 35*(5), 1311-1320.

Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*: Harvard Univ Pr.

Baayen, R. H. (2008a). *Analyzing linguistic data: A practical introduction to statistics using R*: Cambridge University Press.

Baayen, R. H. (2008b). languageR: Data sets and functions with "Analyzing Linguistic Data: A practical introduction to statistics". *R package version 0.953*.

Baayen, R. H., Davidson, D. J., & Bates, D. M. (2008). Mixed-effects modeling with crossed random effects for subjects and items. *Journal of Memory and Language, 59*(4), 390-412.

Bakeman, R., & Quera, V. (1995). *Analyzing interaction: Sequential analysis with SDIS and GSEQ*: Cambridge University Press.

Baker, N. D., & Nelson, K. E. (1984). Recasting and related conversational techniques for triggering syntactic advances by young children. *First Language, 5*(13), 3-21.

Bakhtine, M. (1978). Esthétique et théorie du roman. *Paris, Gallimard*.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (Vol. 114): Gallimard.

Bamberg, M. (1994). Development of linguistic forms: German. *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, 189–238.

Barachetti, C., & Lavelli, M. (2007). Leggere con i bambini piccoli: sviluppi e recenti direzioni della ricerca sull'interazione durante la lettura congiunta. *Giornale italiano di psicologia, 34*(2), 277-302.

Barachetti, C., & Lavelli, M. (2011). Responsiveness of children with specific language impairment and maternal repairs during shared book reading. *International Journal of Language & Communication Disorders, 46*(5), 579-591.

Barbieri, M. S., Colavita, F., & Scheuer, N. (1989). Aspetti pragmatici della capacità di spiegare nella prima infanzia. In M. S. Barbieri (Ed.), *La spegazione nell'interazione sociale* (pp. 119-138). Torino: Loescher.

Barbieri, M. S., Colavita, F., & Scheuer, N. (1990). The beginning of the explaning capacity. In G. Conti-Ramsden & C. E. Snow (Eds.), *Children's language* (Vol. Volume 7).

Barbieri, M. S., & Devescovi, A. (1989). Leggere insieme una storia: il comportamento di spiegazione dell'adulto al bambino. In M. S. Barbieri (Ed.), *Aspetti pragmatici della capacità di spiegare nella prima infanzia* (pp. 139-160). Torino: Loescher.

Barnes, S., Gutfreund, M., Satterly, D., & Wells, G. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. *Journal of child language, 10*(1), 65-84.

Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*: Academic Press New York.

Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology; Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*.

Bedore, L. M., & Leonard, L. B. (1998). Specific language impairment and grammatical morphology: a discriminant function analysis. *Journal of speech, Language, and Hearing Research, 41*, 1171-1184.

Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (Vol. 1): Lawrence Erlbaum.

Bernicot, J. (1995). Actes de langage et dialogues mère-enfant. In D. Véronique & R. Vion (Eds.), *Des savoir-faire communicationnels* (pp. 353-367): Université de Provence

Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris: In Press.

Bernicot, J., Comeau, J., & Feider, H. (1994). Dialogue between french-speaking mothers and daughters in two cultures: France and Quebec. *Discourse Processes, 18*, 19-34.

Bernicot, J., Salazar Orvig, A., & Veneziano, E. (2006). Les reprises: dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La linguistique, 42*, 29-49.

Berthoud-Papandropoulou, I., Favre, C., & Veneziano, E. (1990). Construction et reconstruction des conduites d'explication. *CALaP, 7/8*, 9-35.

Bignasca, T., & Rezzonico, S. (2010). Etayage des mères et réactions des enfants dans une activité de narration. *Langages & Pratiques, 46*, 32-42.

Bisiacchi, P. S., Cendron, M., Gugliotta, M., Tressoldi, P., & Vio, C. (2005). *BVN 5-11: batteria di valutazione neuropsicologica per l'età evolutiva*: Erickson Trento, Italy.

Bishop, D., 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*(2), 177-199.

Bishop, D. V. M. (1989). Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: where are the boundaries? *British journal of disorders of communication, 24*, 107-121.

Bishop, D. V. M. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of child psychology and psychiatry, 33*(1), 3-66.

Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. I: Exchange structure, turntaking, repairs, and cohesion. *British Journal of Disorders of Communication, 24*, 211-239.

Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research, 35*, 119-129.

Bishop, D. V. M., 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. M., North, T., & Donlan, C. (1996). Nonword repetition as a behavioural marker for inherited language impairment: Evidence from a twin study. *Journal of child psychology and psychiatry, 37*(4), 391-403.

Blake, J., Myszczyszyn, D., Jokel, A., & Bebiroglu, N. (2008). Gestures accompanying speech in specifically language-impaired children and their timing with speech. *First Language, 28*(2), 237–253.

Blakemore, D. (1992). *Understanding utterances: An introduction to pragmatics*: Blackwell Oxford.

Bliss, L. S., McCabe, A., & Miranda, A. E. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders, 31*, 347-363.

Bloom, L., & Capatides, J. B. (1987). Expression of affect and the emergence of language. *Child development, 58*(6), 1513-1522.

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*(4), 233-243.

Bonifacio, S., & Hvastja Stefani, L. (2007). *Modelli di intervento precoce per il bambino parlatore tardivo : il modello Interact* (2a ed.). Tirrenia, Pisa: Edizioni del Cerro.

Borel, M. J. (1981). L'explication dans l'argumentation: approche sémiologique. *Langue française, 50*(1), 20-38.

Bortolini, U., Arfé, B., Caselli, M. C., Degasperi, L., Deevy, P., & Leonard, L. B. (2006). Clinical markers for specific language impairment in Italian: the contribution of clitics and non-word repetition. *International Journal of Language & Communication Disorders, 21*(6), 695-712.

Bortolini, U., Caselli, M. C., Deevy, P., & Leonard, L. B. (2002). Specific language impairment in Italian: The first steps in the search for a clinical marker. *International Journal of Language & Communication Disorders, 37*(2), 77-93.

Bortolini, U., & Leonard, L. B. (1996). Phonology and grammatical morphology in specific language impairment: Accounting for individual variation in English and Italian. *Applied Psycholinguistics, 17*, 85-104.

Bortolini, U., & Leonard, L. B. (2000). Phonology and children with specific language impairment: status of structural constraints in two languages. *Journal of Communication Disorders, 33*(2), 131-150.

Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2001). Non-word repetition and language development in children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders, 36*(4), 421-432.

Botting, N., Riches, N., Gaynor, M., & Morgan, G. (2010). Gesture production and comprehension in children with specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology, 28*(1), 51-69.

Bretherton, I. (1984). *Symbolic play: The development of social understanding*: Academic Press New York.

Brinton, B., Fujiki, M., & Higbee, L. M. (1998). Participation in cooperative learning activities by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 41*(5), 1193-1206.

Brinton, B., Fujiki, M., Loeb, D. F., & Winkler, E. (1986). Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 29*(1), 75-81.

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*, 383-391.

Broadie, S. (2010). The ancient Greeks. In H. Beebee, C. Hitchcock & P. Menzies (Eds.), *The Oxford handbook of causation* (pp. 21-39): Oxford University Press, USA.

Bronckart, J.-P. (1996). L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif. *Le français dans le monde. Le discours: enjeux et perspectives., N° Spécial*, 55-64.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne ; Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J. P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours: un modéle psychologique et une méthode d'analyse* (Vol. 131): Delachaux & Niestlé.

Brown, J., Redmond, A., Bass, K., Liebergott, J., & Swope, S. (1975). *Symbolic play in normal and language-impaired children.* Paper presented at the Annual Convention of the American Speech and Hearing Association, Washington, DC.

Bruner, J. S. (1975a). From communication to language—a psychological perspective. *Cognition, 3*(3), 255-287.

Bruner, J. S. (1975b). The ontogenesis of speech acts. *Journal of child language, 2*(1), 1-19.

Bruner, J. S., (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses universitaires de France.

Bruner, J. S. (1883/1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris Retz.

Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. (1956). A study of thinking: New York: Wiley.

Callanan, M. A., Shrager, J., & Moore, J. L. (1995). Parent-Child Collaborative Explanations: Methods of Identification and Analysis. *Journal of the Learning Sciences, 4*(1), 105-129.

Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: Bradford Books.

Cartron, A., & Winnykamen, F. (1995). *Les relations sociales chez l'enfant: genèse, développement, fonctions*: A. Colin.

Casby, M. W. (1997). Symbolic play of children with language impairment: A critical review. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 40*(3), 468-479.

Chapman, R. S. (2003). Children's language learning: An interactionist perspective. *Journal of child psychology and psychiatry, 41*(1), 33-54.

Chevrie-Muller, C. & Plaza, M., (2001). *Tests de logopédie : nouvelles épreuves pour l'examen du langage (N-EEL)*. Paris: Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Chiat, S., & Roy, P. *The impact of socioeconomic disadvantage on young children's language*. Paper presented at the SLI - Specific Language Impairement: Diagnosis, Prognosis and Intervention, Warsaw, 5–8 July 2012.

Chiat, S., & Roy, P. (2007). The preschool repetition test: An evaluation of performance in typically developing and clinically referred children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 50*(2), 429-443.

Chilosi, A., & Cipriani, P. (1991). *Il bambino disfasico*. Tirrenia: Del Cerro.

Chomsky, N. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. (1995). *The minimalist program* (Vol. 28): Cambridge Univ Press.

Chouinard, M. M., & Clark, E. V. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of child language, 30*(3), 637-670.

Cianchetti, C., & Sannio Fancello, G. (1997). TVL. *Test di valutazione del linguaggio. Livello prescolare*.

Clark, E. V. (1999). Acquisition in the course of conversation *Studies in the Linguistic Sciences 29*(2), 1-18.

Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont: P. Mardaga.

Colletta, J. M., & Pellenq, C. (2007). Les coverbaux de l'explication chez l'enfant âgé de 3 à 11 ans. *Actes du 2e Congrès de l'ISGS: Interacting bodies, corps en interaction, Lyon, 15-18 juin 2005, CDRom Proceedings*.

Coltier, D. (1986). Approches du texte explicatif. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*(51), 3-22.

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., & Adams, C. (1998). Conversational interaction with children with specific language impairement. *Psychologie de l'Interaction, 7/8*, 203-228.

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (1999a). Characteristics of children attending language units in England: a national study of 7-year-olds. *International journal of language & communication disorders / Royal College of Speech & Language Therapists, 34*(4), 359-366.

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (1999b). Classification of children with specific language impairment: longitudinal considerations. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR, 42*(5), 1195-1204.

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social Difficulties and victimization in Children with SLI at 11 Years of Age. *Journal of Speech and Hearing Research, 47*, 145-161.

Conti-Ramsden, G., & Friel-Patti, S. (1983). Mothers' discourse adjustments to language-impaired and non-language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 48*(novembre), 360-367.

Conti-Ramsden, G., & Friel-Patti, S. (1984). Mother-child dialogues: A comparison of normal and language impaired children. *Journal of Communication Disorders, 87*(17), 19-35.

Conti-Ramsden, G., & Gunn, M. (1986). The development of conversational disability: a case study. *International Journal of Language & Communication Disorders, 21*(3), 339-351.

Conti-Ramsden, G., Hutcheson, G. D., & Grove, J. (1995). Contingency and breakdown: Children with SLI and their conversations with mothers and fathers. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 1290-1302.

Conti-Ramsden, G., & Jones, M. (1997). Verb use in specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 40*, 1298-1313

Conti-Ramsden, G., Simkin, Z., & Botting, N. (2006). The prevalence of autistic spectrum disorders in adolescents with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 47*(6), 621-628. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01584.x

Cosnier, J. (1993). Etude de la mimogestualité. *Ethologie des communications humaines: aide-mémoire méthodologique*, 103-115.

Courtin, C. (1999). Le cas des théories de l'esprit chez les enfants sourds: impact de la langue des signes. *Enfance, 52*(3), 248-257.

Cowley, J., & Glasgow, C. (1994). The Renfrew bus story: Language screening by narrative recall. *American Guidance, Circle Pines, MN*.

Craig, H. K. (1991). Pragmatic characteristics of the child with specific language impairment: An interactionist perspective. *Pragmatics of language: Clinical practice issues*, 163-198.

Craig, H. K. (1993). Social skills of children with specific language impairment: Peer relationships. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools; Language, Speech, and Hearing Services in Schools,24, 206-215*.

Craig, H. K., & Evans, J. L. (1993). Pragmatics and SLI: within-group variations in discourse behaviors. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 36*(4), 777.

Craig, H. K., & Washington, J. (2000). An Assessment Battery for Identifying Language Impairments in African American Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 43*(April), 366-379.

Crais, E. R., & Chapman, R. S. (1987). Story recall and inferencing skills in language/learning-disabled and nondisabled children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 52*(1), 50-55.

Danon Boileau, L. (2008). S'expliquer l'incohérence du monde, s'expliquer face à l'adulte: deux types d'explications chez l'enfant. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig & E. Veneziano (Eds.), *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels* (pp. 235-241). Louvain: Peters.

Darwin, C. (1877). A biograohical sketch of an infant. *Mind*(7), 285-294.

Da Silva, C., Gendre, S., Corlateanu, C., Ingold, J., & Rezzonico, S. (2012). Influence de la situation sur les interactions mère-enfant dysphasique et mère-enfant tout-venant *CORELA - RJC Cotexte, contexte, situation | Numéros thématiques.*, [En ligne] Publié en ligne le 07 mai 2012. URL : http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=2349 Consulté le 2013/2006/2012.

de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants, étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

de Weck, G. (1996). Troubles du développement du langage: De la structure au discours. In G. d. Weck (Ed.), *Troubles du Développement du Langage: Perspectives Discursives et Pragmatiques* (pp. 189-246). Neuchâtel: Delachaux et Nestlé.

de Weck, G. (1998). Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques: sont-elles spécifiques? *TRANEL, 29*, 13-28.

de Weck, G. (2001). Stratégies d'étayage d'adultes en interaction avec des enfants normaux et dysphasiques. In M. Almgren, A. Barrena, M.-J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal & B. MacWhinney (Eds.), *Research on Child Language Acquisition* (pp. 352-386). Somerville, MA: Cascadilla Press

de Weck, G. (2002). Options théoriques et choix méthodologiques pour l'étude des capacités discursives des enfants d'âge préscolaire. *Parole, 22-23-24*, 143-174.

de Weck, G. (2005a). L'approche interactionniste en orthophonie / logopédie. *Rééducation orthophonique, 221*, 67-83.

de Weck, G. (2005b). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. In B. Pierart (Ed.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer?* Bruxelles: De Boeck.

de Weck, G. (2010). Interactions adulte-enfant et troubles du développement du langage : bilan des recherches et questions ouvertes. In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Eds.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 151-170). Paris: L'Harmattan.

de Weck, G., & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Paris: Masson.

de Weck, G., & Salazar Orvig, A. (2006). Interactions mère-enfant en situation logopédique. Demande de subside au Fond National Suisse pour la Recherche Scientifique.

de Weck, G., & Salazar Orvig, A. (2010). Interactions mère-enfant dysphasique: qu'y a-t-il encore à compréhendre? *Langage et Pratiques, 49*, 7-16.

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*.

de Weck, G., & Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris: Masson.

de Weck, G., Rosat, M. C., & Von Ins, S. (1995). Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*(61), 35-60.

Demetras, M. J., Nolan, K., & Snow, C. E. (1986). Feedback to first language learners: the role of repetitions and clarification questions. *Journal of child language, 13*(2), 275-292.

DeTemple, J. M. (2001). Parents and children reading books together. *Beginning literacy with language*, 31-51.

Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*: Cambridge Univ Pr.

D'Odorico, L., Salerni, N., Cassibba, R., & Jacob, V. (1999). Stability and change of maternal speech to Italian infants from 7 to 21 months of age: a longitudinal study of its influence on early stages of language acquisition. *First Language, 19*(57), 313-346.

Dollaghan, C., & Campbell, T. F. (1998). Nonword repetition and child language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 41*(5), 1136-1146.

Dollaghan, C. A. (2004). Taxometric analyses of specific language impairment in 3-and 4-year-old children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 47*(2), 464-475.

Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J. P. (1993). L'acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de linguistique appliquée, 92*(OCTDEC), 23-37.

Donahue, M. (1987). Interactions between linguistic and pragmatic development in learning-disabled children: three views of the state of the union. *Advances in applied psycholinguistics, 1*, 126-179.

Donahue, M., Pearl, R., & Bryan, T. (1980). Learning disabled children's conversational competence: Responses to inadequate messages. *Applied Psycholinguistics, 1*(4), 387-403.

Donaldson, M. L. (1986). *Children's explanations : a psycholinguistic study*. Cambridge ; London etc.: Cambridge Univ. Press.

Donaldson, M. L. (1996). Contextual influences on children's spoken and written explanations. *Applied Psycholinguistics, 17*(03), 355-375.

Donaldson, M. L., & Elliot, A. (1990). Children's Explanations. *Understanding children: essays in honor of Margaret Donaldson*, 26.

Donaldson, M. L., Reid, J., & Murray, C. (2007). Causal sentence production in children with language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders, 42*(2), 155-186.

Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*: Harvard University Press.

Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology, 27*(3), 448-455.

Dunn, J., & Munn, P. (1987). Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology, 23*(6), 791-798.

Ellis, E. M., & Thal, D. J. (2008). Early language delay and risk for language impairment. *Perspectives on Language Learning and Education, 15*(3), 93-100.

Ellis Weismer, S. (1985). Constructive comprehension abilities exhibited by language-disordered children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 28*(2), 175-184.

Ellis Weismer, S. (2000). Intervention for children with developmental language delay. *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*, 157-176.

Ellis Weismer, S. (2007). Typical talkers, late talkers, and children with specific language impairment: A language endowment spectrum. *The influence of developmental perspectives on research and practice in communication disorders: A festschrift for Robin S. Chapman*, 83-102.

Ellis Weismer, S., & Evans, J. L. (2002). The role of processing limitations in early identification of specific language impairment. *Topics in Language Disorders, 22*(3), 15-29.

Ellis Weismer, S., Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., Chynoweth, J. G., & Jones, M. (2000). Nonword repetition performance in school-age children with and without

language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 43*(4), 865-878.

Elman, J., Bates, E. J., & Johnson, M. M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. and Plunkett, K.(1996) Rethinking innateness: a connectionist perspective on development: Cambridge, MA: MIT Presss.

Emerson, H. F. (1979). Children's comprehension of" because" in reversible and nonreversible sentences. *Journal of child language, 6*(02), 279-300.

Epstein, S. A., & Phillips, J. (2009). Storytelling skills of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy, 25*(3), 285-300.

Espéret, E. (1990). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. *G. Net-chine, & Grynberg (Eds.), Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant*, 121-135.

Evans, J. L. (1996). SLI subgroups: Interaction between discourse constraints and morphosyntactic deficits. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 39*(3), 655-660.

Evans, J. L., Alibali, M. W., & McNeil, N. M. (2001). Divergence of verbal expression and embodied knowledge: Evidence from speech and gesture in children with specific language impairment. *Language and Cognitive Processes, 16*(2-3), 309-331.

Ezell, H. K., & Justice, L. M. (1998). A pilot investigation of parents' questions about print and pictures to preschoolers with language delay. *Child Language Teaching and Therapy, 14*(3), 273-278.

Farrant, B. M., Fletcher, J., & Maybery, M. T. (2006). Specific language impairment, theory of mind, and visual perspective taking: evidence for simulation theory and the developmental role of language. *Child development, 77*(6), 1842-1853.

Farrar, M. J. (1992). Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology, 28*(1), 90-98.

Farver, J. (1993). Cultural differences in scaffolding pretend play: A comparison of American and Mexican mother-child and sibling-child pairs. *Parent–child play: Descriptions and implications*, 349-366.

Farver, J. A., & Howes, C. (2004). Cultural Differences in American and Mexican Mother-Child Pretend Play. *Readings on the Development of Children*, 178.

Fasel Lauzon, V. (2008). Interactions et apprentissages dans des séquences d'explication de vocabulaire. *TRANEL, 48*, 83-104.

Fasel Lauzon, V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage.* Thèse Université de Neuchâtel, 2009, Université de Neuchâtel,, Neuchâtel. Retrieved from http://doc.rero.ch/record/12606?ln=fr

Fenson, L., & Ramsay, D. S. (1980). Decentration and integration of the child's play in the second year. *Child development*, 171-178.

Fey, M. E., & Leonard, L. B. (1984). Partner age as a variable in the conversational performance of specifically language-impaired and normal-language children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 27*(3), 413-423.

Fiorentino, G. (2010). Che polivante. *Enciclopedia dell'Italiano Treccani.* http://www.treccani.it/enciclopedia/che-polivalente_(Enciclopedia_dell'Italiano)/, *Consulté en linge le 3.05.2013*

Fivush, R., & Fromhoff, F. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes, 11*, 337-355.

Flavell, J., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive development* (4th ed.). Upper Saddle River, N.J. : Prentice-Hall.

Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge,MA: MIT press.

François, F. (1993). Parler ensemble, laisser parler, faire parler *Pratiques de l'oral* (pp. 127-147). Paris: Nathan.

François, F., Hudelot, C., & Sabeau-Jouannet, É. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*: Paris: Presses universitaires de France.

French, L. A. (1988). The development of children's understanding of “because” and “so”. *Journal of experimental child psychology, 45*(2), 262-279.

Friend, A., DeFries, J. C., Olson, R. K., Pennington, B., Harlaar, N., Byrne, B., . . . Corley, R. (2009). Heritability of high reading ability and its interaction with parental education. *Behavior genetics, 39*(4), 427-436.

Frith, U. (1989). A new look at language and communication in autism. *International Journal of Language & Communication Disorders, 24*(2), 123-150.

Fuchs, C. (2009). Les marqueurs de comparaison du français: un air de famille avec l'italien. *Miradas cruzadas: Estudios franco-italianos*, 93-111.

Fujiki, M., & Brinton, B. (1994). Social competence and language impairment in children. In R. V. Watkins & M. L. Rice (Eds.), *Specific language impairments in children* (pp. 123-143). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

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.

Gattegno, M., Adrien, J., Blanc, R., & Ionescu, S. (1999). Apports théoriques de l'attention conjointe et de la theorie de l'esprit dans l'autisme. *Devenir, 11*(4), 81-106.

Gauthier, I. (1998). etude pragmatique des justifications et des simulations expressives au sein de la requête. *Psychologie de l'Interaction, 7&8*, 45-64.

Gérard, C. L. (1993). *L'enfant dysphasique*: De Boeck Supérieur.

Gillott, A., Furniss, F., & Walter, A. (2004). Theory of mind ability in children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy, 20*(1), 1-11.

Giora, R., & Shen, Y. (1994). Degrees of narrativity and strategies of semantic reduction. *Poetics, 22*(6), 447-458.

Girolametto, L. (1988). Improving the social-conversational skills of developmentally delayed children: An intervention study. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 53*(2), 156-167.

Girolametto, L., Bonifacio, S., Visini, C., Weitzman, E., Zocconi, E., & Pearce, P. S. (2002). Mother-child interactions in Canada and Italy: linguistic responsivness to late talking toddlers. *International journal of language & communication disorders, 37*(2), 153-171.

Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E., & Lieshout, R. (2000). Patterns of adult-child linguistic interaction in integrated day care groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31*(2), 155-168.

Girolametto, L., Pearce, P. S., & Weitzman, E. (1995). The Effects of Focused Stimulation for Promoting Vocabulary in Young Children with Delays A Pilot Study. *Communication Disorders Quarterly, 17*(2), 39-49.

Girolametto, L., Pearce, P. S., & Weitzman, E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 39*(6), 1274-1283.

Gleitman, L., Newport, E., & Gleitman, H. (1984). The current status of the motherese hypothesis. *Journal of child language, 1984*(11), 43-79.

Goetz, P. J., & Shatz, M. (1999). When and how peers give reasons: justifications in the talk of middle school children. *Journal of child language, 26*(03), 721-748.

Goldin-Meadow, S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in cognitive sciences, 3*(11), 419-429.

Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual review of anthropology, 19*, 283-307.

Gopnik, M. (1990). Feature-blind grammar and dysphasia. *Nature, 344*(6268), 715-715.

Gopnik, M., & Crago, M. B. (1991). Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition, 39*(1), 1-50.

Govier, T. (1987). *Problems in argument analysis and evaluation* (Vol. 5): Foris Publications USA.

Grégoire, A. (1937). *L'apprentissage du langage* (Vol. 2): Bibliothèque Philosophique et Lettres. Université de Liège.

Grégoire, A. (1947). *L'apprentissage du langage: La troisième année et les années suivantes*: Faculté de philosophie et lettres.

Grice, H. P. (1969). Utterer's meaning and intention. *The philosophical review, 78*(2), 147-177.

Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.

Gross, G., & Nazarenko, A. (2004). Quand la langue cause: contribution de la linguistique à la définition de la causalité. *Intellectia, 38*, 15-41.

Groupe lambda-l, G. (1975). Car, parce que, puisque. *Revue Romane, 10*, 248-280.

Grøver Aukrust, V. (2004). Explanatory discourse in young second language learners' peer play. *Discourse Studies, 6*(3), 393-412.

Hadley, P. A., & Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness of speech- and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*, 1308-1317.

Halté, J.-F. (1989). Discours explicatifs: état de perspectives de la recherche. *Repères, 77*, 95-109.

Hamann, C., Ohayon, S., Dubé, S., Frauenfelder, U. H., Rizzi, L., Starke, M., & Zesiger, P. (2003). Aspects of grammatical development in young French children with SLI. *Developmental Science, 6*(2), 151-158.

Hamann, C., Penner, Z., & Linder, K. (1998). German impaired grammar: The clause structure revisited. *Language Acquisition, 7*(2-4), 193-245.

Hansson, K., Nettelbladt, U., & Leonard, L. B. (2003). Indefinite articles and definite forms in Swedish children with specific language impairment. *First Language, 23*(3), 343-362.

Harlaar, N., Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S., & Plomin, R. (2008). Why do preschool language abilities correlate with later reading? A twin study. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 51*(3), 688-705.

Harris, P. (1996). Desires, beliefs, and language. In P. Carruthers & P. K. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind* (pp. 200 – 220). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Harris, P. L., Kavanaugh, R. D., Wellman, H. M., & Hickling, A. K. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*: Paul H Brookes Publishing.

Hayiou-Thomas, M. E., Harlaar, N., Dale, P. S., & Plomin, R. (2010). Preschool speech, language skills, and reading at 7, 9, and 10 years: Etiology of the relationship. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 53*(2), 311-332.

Hempel, C. G., & Oppenheim, P. (1948). Studies in the Logic of Explanation. *Philosophy of Science, 15*(2), 135-175.

Hendler Lederer, S. (2002). Collaborative pretend play: From theory to therapy *Child Language Teaching and Therapy, 18*(3), 233-255.

Heritage, J. (1988). Explanations as accounts: A conversation analytic perspective.

Hick, R. F., Joseph, K. L., Conti-Ramsden, G., Serratrice, L., & Faragher, B. (2002). Vocabulary profiles of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy, 18*(2), 165-180.

Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage: Le langage en développement—Au délà de trois ans* (pp. 83-115). Pairs: PUS.

Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics, 19*, 603-630.

Holland, D., & Quinn, N. (1987). *Cultural models in language and thought*: Cambridge University Press.

Hood, L., Bloom, L., & Brainerd, C. J. (1979). What, when, and how about why: A longitudinal study of early expressions of causality. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 44*(6), 1-47.

Hood, L., Fiess, K., & Aron, J. (1982). Growing up explained: Vygotskians look at the language of causality. *Verbal processes in children*, 265-285.

Horowitz, L., Jansson, L., Ljungberg, T., & Hedenbro, M. (2006). Interaction before conflict and conflict resolution in pre-school boys with language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders, 41*(4), 441-466.

Hudelot, C. (2008). Conduites d'explication chez des enfants de 4 à 6 ans. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig & E. Veneziano (Eds.), *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels* (pp. 139-151). Louvain: Peters.

Hudelot, C., Preneron, C., & Salazar-Orvig, A. (1990). Explications, distance et interlocution chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage (CALaP), 7, 8*, 241-255.

Hudelot, C., Salazar Orvig, A., & Veneziano, E. (2008). *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels*. Louvain: Peters.

Hudelot, C., & Vasseur, M. T. (1997). Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre comte de l'élaboration langagière en L1 et en L2. *Calap, 15*, 109-135.

Hughes, C., & Dunn, J. (1997). "Pretend you didn't know": Preschoolers' talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development, 12*(4), 477-497.

Hupet, M. (1996). Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés In G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 61 - 88). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

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*, 68-82.

Ingold, J., Jullien, S., & de Weck, G. (2005). Introduction des référents dans le discours en fonction du degré de connaissance partagée avec l'interlocuteur: quelques données concernant des enfants dysphasiques et tout-venant. *TRANEL, 42*, 105-121.

Ingram, D. (1978). Language development during the sensorimotor period. *The development of communication: Social and pragmatical factors in language acquisition. Wiley. Londres*, 379-389.

Inhelder, B., Lezine, I., Sinclair, H., & Stambak, M. (1972). Les debuts de la fonction symbolique. *Archives de psychologie, 41*(163), 187-243.

Jakobson, R. (1963). Essais de linguistique générale (1960). Paris: Éd. de Minuit.

Jakubowicz, C. (2003). Hypothèses psycholinguistiques sur la nature du déficit dysphasique. In C.-L. Gérard, V. Brun & C. C Auché-Le-Magny (Eds.), *Les dysphasies* (pp. 23-70). Paris: Masson.

Jakubowicz, C., & Nash, L. (2001). Functional categories and syntactic operations in (ab) normal language acquisition. *Brain and language, 77*(3), 321-339.

Jakubowicz, C., Nash, L., Rigaut, C., & Gerard, C. L. (1998). Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI. *Language Acquisition, 7*(2-4), 113-160.

Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology, 32*(1), 70-78.

Jisa, H., & Mariotte, D. (1990). L'explication dans l'interaction enfant-enfant: co-construction de la cognition sociale. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 7-8.

Johnston, J. R., & Welsh, E. (2000). Comprehension of'because'and'so': the role of prior event representation. *First Language, 20*(60), 291-304.

Jullien, S. (2008). Constructions syntaxiques et discours: les introductions de référents dans des narrations produites par des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage oral et des enfants tout-venant. *TRANEL, 48*, 7-24.

Junefelt, K., & Tulviste, T. (1998). American, Estonian and Swedish mothers' regulation of their children's discourse construction. In M. Lyra & J. Valsiner (Eds.), *Construction of psychological processes in interpersonal communication* (pp. 137-154).

Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (1998). Parent-child joint book reading: An observational protocol for young children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 7*(1), 33-47.

Kail, M., & Fayol, M. (2000a). *L'acquisition du langage: Le langage en développement. Au-delà de 3 ans* (Vol. 2): Presses Universitaires de France-PUF.

Kail, M., & Fayol, M. (2000b). *L'acquisition du langage: Le langage en émergence. De la naissance à 3 ans* (Vol. 1): Presses universitaires de France.

Katsos, N., Roqueta, C. A., Estevan, R. A. C., & Cummins, C. (2011). Are children with Specific Language Impairment competent with the pragmatics and logic of quantification? *Cognition, 119*(1), 43-57.

Kay-Raining Bird, E., Cleave, P. L., White, D., Pike, H., & Helmkay, A. (2008). Written and oral narratives of children and adolescents with Down syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 51*(2), 436-450.

Keller, H. (2003). Socialization for competence: Cultural models of infancy. *Human Development, 46*(5), 288-311.

Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*: Cambridge University Press.

Kohnert, K. (2008). *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego: Plural.

Kohnert, K., & Windsor, J. (2004). The search for common ground: Part II. Nonlinguistic performance by linguistically diverse learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(4), 891-903.

Kohnert, K., Windsor, J., & Ebert, K. D. (2009). Primary or “specific” language impairment and children learning a second language. *Brain and language, 109*(2), 101-111.

Kyrantzis, A., Guo, J., & Ervin-Tripp, S. (1990). *Pragmatic conventions influencing children’s use of causal constructions in natural discourse.* Paper presented at the Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society.

Kyratzis, A. M. Y., Ross, T. S., & Koymen, S. B. (2010). Validating justifications in preschool girls' and boys' friendship group talk: implications for linguistic and socio-cognitive development. *Journal of child language, 37*(01), 115-144.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular* (Vol. 3): Univ of Pennsylvania Pr.

Largo, R. H., & Howard, J. A. (1979). Developmental progression in play behavior of children between nine and thirty months. I: Spontaneous play and imitation. *Developmental Medicine & Child Neurology, 21*(3), 299-310.

Lautamo, T., Laakso, M. L., Aro, T., Ahonen, T., & Törmäkangas, K. (2011). Validity of the Play Assessment for Group Settings: An evaluation of differential item functioning between children with specific language impairment and typically developing peers. *Australian Occupational Therapy Journal, 58*(4), 222-230.

Laval, V. (2007). *La psychologie du développement : modèles et méthodes*. Paris: A. Colin.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*: Cambridge Univ Pr.

Lavelli, M., Barachetti, C., & Justice, L. (2011). *Gestures and speech during shared picture-book reading with preschoolers with specific language impairments*. Paper presented at the 12th International Congress for the Study of Child Language, Montréal, July 19-23. http://www.iascl2011.org/files/IASCL2011-Final.pdf.

LEAPLE. (2001). *Conventions de transcription*. Paris: UMR 8606-CNRS-Université de Paris 5.

Le Normand, M., & Chevrie-Muller, C. (1989). Exploration de la production lexicale chez six enfants dysphasiques. *Rééducation orthophonique, 27*(159), 345-361.

Le Normand, M. T., Veneziano, E., Scripzac, A., & Testagrossa, F. (2011). Conduites narratives et Theorie de l'esprit chez des enfants dysphasiques: Les effets de deux méthodes d'intervention. *ANAE, 112*, 214-221.

Leonard, L. B. (1986). Conversational replies of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research, 29*, 114-119.

Leonard, L. B. (1989). Language learnability and specific language impairment in children. *Applied Psycholinguistics, 10*(2), 179-202.

Leonard, L. B. (1992). The use of morphology by children with specific language impairment: Evidence from three languages. In R. S. Chapman (Ed.), *Processes in language acquisition and disorders* (pp. 186-201). St. Louis: Mosby-Yearbook.

Leonard, L. B. (1995). Functional categories in the grammars of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 38*(6), 1270.

Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge Mass.: The MIT Press.

Leonard, L. B., & Bortolini, U. (1998). Grammatical Morphology and the Role of Weak Syllabes in the Speech of Italian-Speaking Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech and Hearing Research, 41*, 1363-1374.

Leonard, L. B., Bortolini, U., Caselli, M. C., & Sabbadini, L. (1993). The use of articles by Italian-speaking children with specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics, 7*(1), 19-27.

Leonard, L. B., Sabbadini, L., Leonard, J. S., & Volterra, V. (1987). Specific language impairment in children: A cross-linguistic study. *Brain and language, 32*(2), 233-252.

Leontiev, A. A. (1981). *Psychology and the language learning process*: Pergamon.

Leslie, A., & Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal oj'Developmental Psychology, 6*, 315-324.

Lesser, R., & Milroy, L. (1993). *Linguistics and aphasia: psycholinguistic and pragmatic aspects of intervention*: Longman London.

LeVine, R., Dixon, S. L. V., Richman, A., Leiderman, P., Keefer, C., & Brazelton, T. (1994). Child care and culture: Lessons from Africa. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Levy, E., & Nelson, K. (1994). Words in discourse: A dialectical approach to the acquisition of meaning and use. *Journal of child language, 21*, 367-367.

Lewis, J., Boucher, L., Lupton, S., & Watson, V. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders, 35*(1), 117-127.

Lewis, V., & Boucher, J. (1997). The test of pretend play. *London: Psychological Corporation*.

Lidell, H. G., & Scott, R. (1975/1995). Dizionario illustrato Greco-Italiano: Edizione adattata e aggiornata a cura di Q. Cataudella, M. Manfredi e F. Di Benedetto, Firenze.

Light, J., & Smith, A. K. (1993). Home literacy experiences of preschoolers who use AAC systems and of their nondisabled peers. *Augmentative and Alternative Communication, 9*(1), 10-25.

Liiva, C. A., & Cleave, P. L. (2005). Roles of initiation and responsiveness in access and participation for children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 48*(4), 868.

Liles, B. Z. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 28*(1), 123.

Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 38*(2), 415.

Locke, J. L. (1996). Why do infants begin to talk? Language as an unintended consequence. *Journal of child language, 23*(02), 251-268.

Lohmann, H., & Tomasello, M. (2003). The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child development, 74*(4), 1130-1144.

Longobardi, E. (2001). Parlare ai bambini che imparano a parlare. In L. Camaioni (Ed.), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio* (pp. 55-83). Bologna: Il Mulino.

Lovell, K., Hoyle, H., & Siddall, M. (1968). A study of some aspects of the play and language of young children with delayed speech. *Journal of child psychology and psychiatry, 9*(1), 41-50.

Lowe, M., & Costello, A. J. (1976). Manual for the symbolic play test: NFER.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*: Harvard university press.

Macario Lopes, A. C. (2009). Justification: a coherence relation. *Pragmatics, 19*(2), 241-252.

MacWhinney, B. (1999). *The emergence of language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Maillart, C., & Parisse, C. (2006). Phonological deficits in French speaking children with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders, 41*(3), 253-274.

Mainela-Arnold, E., Evans, J. L., & Alibali, M. W. (2006). Understanding conservation delays in children with specific language impairment: task representations revealed in speech and gesture. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 1267-1279.

Marcos, H. (2004). Apports de l'adulte à l'acquisition du langage. In H. Marcos, A. Salazar Orvig, J. Bernicot, M. Guidetti, C. Hudelot & C. Préneron (Eds.), *Apprendre à parler, influence du mode de garde*. Paris: Editions L'Harmattan.

Marton, K., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders, 38*(2), 143-162.

Masterson, J. J., & Kamhi, A. G. (1991). The effects of sampling conditions on sentence production in normal, reading-disabled, and language-learning-disabled children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 34*(3), 549.

McCabe, A., Bliss, L., Barra, G., & Bennett, M. B. (2008). Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology, 17*(2), 194.

McCabe, P. C., & Marshall, D. J. (2006). Measuring the Social Competence of Preschool Children With Specific Language Impairment Correspondence Among Informant Ratings and Behavioral Observations. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(4), 234-246.

McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child development*, 785-797.

McTear, M., & Conti-Ramsden, G. (1992). Studying pragmatics deficits *Pragmatic disability in children*. London: Whurr

McTear, M. F., & Conti-Ramsden, G. (1996). Facteurs pragmatiques et apprentissage du langage. In G. de Weck (Ed.), *Troubles du langages: Perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 112-144). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Merrison, S., & Merrison, A. J. (2005). Repair in speech and language therapy interaction: Invetigating pragmatic language impairment of children. *Child Language Teaching and Therapy, 21*(2), 191-211.

Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 30*(4), 539-552.

Miller, C. A. (2001). False belief understanding in children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders, 34*(1), 73-86.

Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology, 15*(2), 142-154.

Miller, J., & Fletcher, P. (2005). Developmental theory and language disorders: Background issues. *Developmental theory and language disorders*, 1-9.

Miller, C. A., Kail, R., Leonard, L. B., & Tomblin, J. B. (2001). Speed of processing in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 44*(2), 416-433.

Miller, P., & Sperry, L. L. (1987). The socialization of anger and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*.

Miniscalco, C., Hagberg, B., Kadesjö, B., Westerlund, M., & Gillberg, C. (2007). Narrative skills, cognitive profiles and neuropsychiatric disorders in 7-8-year-old children with late developing language. *International journal of Language & communicative disorders, 42*(6), 665-681.

Moeschler, J. (1986). Connecteurs pragmatiques, lois de discours et stratégies interprétatives: parce que et la justification énonciative. *Cahiers de linguistique française, 7*, 149-167.

Moeschler, J. (2003). L'expression de la causalité. *Cahiers de Linguistiques Française, 25*, 11-42.

Mondada, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: le pointage comme pratique de prise de tour. *Cahiers de Linguistique Française, 26*, 269-292.

Moore, C. E., & Dunham, P. J. (1995). *Joint attention: Its origins and role in development*: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Moore, M. E. (1995). Error analysis of pronouns by normal and language-impaired children. *Journal of Communication Disorders, 28*, 57-72.

Moretti, B. (1999). *Ai margini del dialetto*: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.

Morgenstern, A., & Preneron, C. (2004). La justification dans la negociation parents/enfants: un exemple de mediation discursive. In R. Delamotte-Legrand (Ed.), *La médiation* (pp. 329-229). Rouen: Publications de l'Université de Rouen.

Moseley, M. J. (1990). Mother-child interaction with preschool language-delayed children: Structuring conversations. *Journal of Communication Disorders, 23*(3), 187-203.

Nelson, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development.* . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind* Cambridge:Cambridge University Press.

Nelson, K., Plesa Skwerer, D., Goldman, S., Henseler, S., Presler, N., & Fried Walkenfeld, F. (2003). Entering a community of minds: An experiential approach to 'theory of mind'. *Human Development, 46*(1), 24-46.

Nelson, K., Welsh, J., Camarata, S., Butkovsky, L., & Camarata, M. (1995). Available input for language-impaired children and younger children of matched language levels. *First Language, 15*, 001-017.

Nelson, K. E., Carskaddon, G., & Bonvillian, J. D. (1973). Syntax acquisition: Impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. *Child development*, 497-504.

New, R. S., & Richman, A. L. (1996). Maternal beliefs and infant care practices in Italy and the United States. *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*, 385-104.

Nicolich, L. M. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology; Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*.

Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child development*, 587-590.

Ninio, A., & Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of child language, 5*(01), 1-15.

Ninio, A., & Snow, C. (1988). Language acquisition through language use: The functional sources of children's early utterances. *Categories and processes in language acquisition*, 11-30.

Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders, 38*(3), 287-213.

Ochs, E. (1985). Variation and error: A sociolinguistic approach to language acquisition in Samoa. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1: The data; Vol. 2: Theoretical issues.* . Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.

Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. *The handbook of child language*, 73-94.

Ochs, E., & Schieffelin, B. (1984/2001). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. *Linguistic anthropology: A reader*, 263-301.

Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2008). Language socialization: An historical overview. *Encyclopedia of language and education, 8*, 3-15.

Ochs, E., Schieffelin, B., & Platt, M. (1979). Propositions acroses Utterances Speakers (Chapitre11). In E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 251-268). New York: Academic Press.

Olson, S. L., Bayles, K., & Bates, J. E. (1986). Mother–child interaction and children's speech progress: A longitudinal study of the first two years. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*.

Organisation Mondiale de la Santé (1993). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes: CIM-10*: Organisation mondiale de la santé.

Orsolini, M. (1993). "Dwarfs Do Not Shoot": An Analysis of Children's Justifications. *Cognition and Instruction, 11*(3-4), 281-297.

Orsolini, M., Sechi, E., Maronato, C., Bonvino, E., & Corcelli, A. (2001). Nature of phonological delay in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders, 36*(1), 63-90.

Owen, A. J., Dromi, E., & Leonard, L. B. (2001). The phonology-morphology interface in the speech of Hebrew-speaking children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders, 34*(4), 323-337.

Paradis, J., & Crago, M. (2001). The morphosyntax of specific language impairment in French: An extended optional default account. *Language Acquisition, 9*(4), 269-300.

Parisse, C., & Maillart, C. (2004). Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage : données francophones. *Enfance, 1*, 20-35.

Parisse, C., & Maillart, C. (2007). Phonology and syntax in French children with SLI: A longitudinal study. *Clinical Linguistics & Phonetics, 21*(11-12), 945-951.

Paul, R. (1991). Profiles of toddlers with slow expressive language development. *Topics in Language Disorders*.

Paul, R. (2000). Predicting outcomes of early expressive language delay: Ethical implications. *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*, 195-209.

Paul, R., & Elwood, T. (1991). Maternal Linguistic Input to Toddlers With Slow Expressive Language Development. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*, 982-988.

Paul, R., Hernandez, R., Taylor, L., & Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: Early school age. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 39*(6), 1295-1303.

Paul, R., & Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 36*(3), 592-598.

Pearce, W. M. (2003). Does the choice of stimulus affect the complexity of children's oral narratives? *International Journal of Speech-Language Pathology, 5*(2), 95-103.

Pellegrini, A. D., Brody, G. H., & Sigel, I. E. (1985). Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology, 77*(3), 332-340.

Pennington, L., Thomson, K., James, P., Martin, L., & McNally, R. (2009). Effects of It Takes Two to Talk--The Hanen Program for Parents of Preschool Children With Cerebral Palsy: Findings From an Exploratory Study. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 52*(5), 1121-1138.

Pepper, J., & Weitzman, E. (2004). *It takes two to talk: A practical guide for parents of children with language delays*: The Hanen Centre.

Perkins, M. R. (1998). Is pragmatics epiphenomenal? Evidence from communication disorders. *Journal of Pragmatics, 29*(3), 291-311.

Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief, and communication. *Child development*, 689-700.

Piaget, J. (1923/1997). *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant* (10ème éd ed.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*: Presses universitaires de France.

Piaget, J. (1927). *La causalité physique chez l'enfant: avec le concours de dix-sept collaborateurs* (Vol. 4): Librairie Félix Alcan.

Piaget, J. (1936). L'origine de l'intelligence chez les enfants: Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1976). *Le comportement, moteur de l'évolution* (Vol. 354): Gallimard.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). L'image mentale chez l'enfant.

Piaget, J., & Tomlinson, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan Paul.

Picone, M., & McCabe, P. (2005). The reliability and discriminant validity of the Social Interactive Coding System with language impaired preschoolers. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology, 1*, 113-128.

Piérart, B. (1990). Retard de langage et caractéristiques du langage maternel. *TRANEL, 16*, 163-175.

Piérart, B. (2004). Sémantique lexicale dans le syndrome phonologique syntaxique: données d'observation francophones. *Enfance, 56*(1), 80-90.

Piérart, B. (2005). 3. L'évaluation du lexique de l'enfant. Un instrument diagnostique: ISADYLE. *Questions de personne*, 65-82.

Piérart, B., & Leclercq, A. (2005). Le langage modulé des mères d'enfant dysphasique. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 33-51.

Pine, J. M. (1994). The language of primary caregivers. In C. Galloway & B. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 15-37). Cambridge, UK: Cambridge Universtiy Press.

Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development, With New Commentary by the Author* (Vol. 7): Harvard University Press.

Pinker, S. (1994). How could a child use verb syntax to learn verb semantics? *Lingua, 92*, 377-410.

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 and Phonetics, 10*(4), 299-310.

Plumet, M.-H. (2008). Développement des interactions sociales et théorie de l'esprit: fonctionnement et dysfonctionnements. *TRANEL, 49*, 9-28.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, 57-101.

Pontecorvo, C., & Sterponi, L. (2008). Explication et justification dans les séquences de "rendre compte" (accountability). Moralité et raisonement dans les discours

familiaux. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig & E. Veneziano (Eds.), *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels* (pp. 245-253). Louvain: Peters.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences, 1*(04), 515-526.

Prinz, P. M., & Ferrier, L. J. (1983). " Can You Give Me That One?": The Comprehension, Production and Judgment of Directives in Language-Impaired Children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 48*(1), 44-54.

Quine, W. V. (1956). Quantifiers and propositional attitudes. *the Journal of Philosophy*, 177-187.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J., & Crystal, D. (1985). *A comprehensive grammar of the English language* (Vol. 397): Cambridge Univ Press.

R Core Team (2013). *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing*, Vienna, Austria. URL http://www.R-project.org/

Rabidoux, P. C., & MacDonald, J. D. (2000). An interactive taxonomy of mothers and children during storybook interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*(4), 331-344.

Radford, J., & Tarplee, C. (2000). The management of conversational topic by a ten year old child with pragmatic difficulties. *Clinical linguistics & phonetics, 14*(5), 387-403.

Rapin, I., & Allen, D. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations In U. K. (Ed.) (Ed.), *Neuropsychology of language, reading, and spelling* (pp. 155–184). New York: Academic Press.

Redmond, S. M., & Rice, M. L. (1998). The socioemotional behaviors of children with SLI: social adaptation or social deviance? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*(3), 688-700.

Reed, V. A., Parchell, F. C., Coggins, T. E., & Hand, L. S. (2007). Informativeness of spoken narratives of younger and older adolescents with specific language impairment and their counterparts with normal language. *Clinical Linguistics & Phonetics, 21*(11-12), 953-960.

Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and language, 88*(2), 229-247.

Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O. C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., . . . Bretherton, L. (2010). Predicting language outcomes at 4 years of age: findings from Early Language in Victoria Study. *Pediatrics, 126*(6), e1530-e1537.

Rescorla, L. (2002). Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 45*(2), 360-371.

Rescorla, L., & Fechnay, T. (1996). Mother-child synchrony and communicative reciprocity in late-talking toddlers. *J Speech Hear Res, 39*(1), 200-208.

Rescorla, L., & Goossens, M. (1992). Symbolic play development in toddlers with expressive specific language impairment (SLI-E). *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 35*(6), 1290.

Rescorla, L., & Lee, E. (2000). Language impairments in young children. In T. Layton & L. Watson (Eds.), *Handbook of early language impairment in children: Vol I* (pp. 1-38). New York: Delmar Publishing Company.

Rescorla, L., & Schwartz, E. (1990). Outcome of toddlers with specific expressive language delay. *Applied Psycholinguistics, 11*(04), 393-407.

Rezzonico, S., Da Silva, C., Corlateanu, C., de Weck, G., & Salazar Orvig, A. (2012). Le discours rapporté fictif dans des dialogues mère-enfant. *ORALIA 'Polifonía e intertextualidad en el diálogo'*, 199-214.

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*. doi: 10.3109/02699206.2013.802014

Rice, M. L., Sell, M. A., & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech- and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*, 1299-1307.

Rice, M. L., & Wexler, K. (1996). A phenotype of specific language impairment: Extended optional infinitives. *Toward a genetics of language*, 215-237.

Reig Alamillo, A., Colletta, J.-M., & Guidetti, M. (2012). Gesture and language in narratives and explanations: the effects of age and communicative activity on late multimodal discourse development. *Journal of child language, FirstView*, 1-28. doi: doi:10.1017/S0305000912000062

Rodi, M. (2007). Le jeu en situation de thérapie logopédique: comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels. *TRANEL, 46*, 33-50.

Rodi, M., & Moser, C. (1998). Quelques considérations sur l'étayage dans une situation d'évaluation particulière: le jeu symbolique. *TRANEL, 29*, 135-153.

Rodi, M., & Seydoux, N. (2003). Choix d'une mesure thérapeutique en fonction des ressources langagières de l'enfant. Approche discursive–interactive. *TRANEL, 38*(39), 77-100.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*: Oxford University Press.

Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. *Studies of language, thought, and verbal communication, 93*-108.

Rondal, J. A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles: Madraga.

Roth, F. P., & Clark, D. M. (1987). Symbolic play and social participation abilities of language-impaired and normally developing children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 52*(1), 17-29.

Salazar Orvig, A. (2002). Remarques sur la continuité et l'engagement dialogique chez le jeune enfant. . In L. Danon-Boileau, C. Hudelot & A. Salazar Orvig (Eds.), *Usages du langage chez l'enfant* (pp. 61-81). Paris: Ophrys.

Salazar Orvig, A. (2008). Dialogue, explicitations et conduites explicatives/justificatives chez le jeune enfant. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig & E. Veneziano (Eds.), *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels* (pp. 185-194). Louvain: Peters.

Salazar Orvig, A., & de Weck, G. (2008). Profils dialogiques de dyade mère-enfant avec et sans troubles du langage. *TRANEL, 49*, 45-67.

Salazar Orvig, A., & de Weck, G. (2010). Comment les mères racontent un album avec leur enfant. *Langages & Pratiques, 46*, 7-16.

Salazar Orvig, A., de Weck, G., Basselier, M., & Henry, A. (2007). Dialogue entre enfants dysphasiques et leur mère: Analyse des processus d'ajustement. *Rééducation orthophonique, 230*, 25-45.

Salazar Orvig, A., Fayolle, V., Hasan, R., Leber-Marin, J., Marcos, H., & Morgenstern, A. (2004). Emergence des marqueurs anaphoriques avant 3 ans: le cas des pronoms de troisième personne. *Calap. La cohésion chez l'enfant (24)*, 57-82.

Salazar Orvig, A., Marcos, H., Morgenstern, A., Hassan, R., Leber-Marin, J., & Parès, J. (2010). Dialogical beginnings of anaphora: The use of third person pronouns before the age of 3. *Journal of Pragmatics, 42*(7), 1842-1865.

Salazar Orvig, A., Marcos, H., Morgenstern, A., Hassan, R., Leber-Marin, J., & Parès, J. (2010). Dialogical factors in toddlers' use of clitic pronouns. *First Language, 30*(3-4), 375-402.

Säljö, R. (1991). Introduction: Culture and learning. *Learning and Instruction, 1*(3), 179-185.

Saxon, T. F. (1997). A longitudinal study of early mother-infant interaction and later language competence. *First Language, 17*(51), 271-281.

Saxton, M. (2000). Negative evidence and negative feedback: Immediate effects on the grammaticality of child speech. *First Language, 20*(60), 221-252.

Saxton, M. (2005). "Recast" in a new light : insights for practice from typical language studies. *Child Language Teaching and Therapy, 21*(1), 23-38.

Sbisà, M. (1989). Atti linguistici di spiegazione. In M. S. Barbieri (Ed.), *Aspetti pragmatici della capacità di spiegare nella prima infanzia* (pp. 71-103). Torino: Loescher.

Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures.

Schelletter, C., & Leinonen, E. (2003). Normal and Language-impaired children's use of reference: syntactic versus pragmatic processing. *Clinical Linguistics & Phonetics, 17*(4-5), 335-343.

Schieffelin, B. B. (1985). The acquisition of Kaluli. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1: The data; Vol. 2: Theoretical issues.* . Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.

Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures* (Vol. 3): Cambridge University Press.

Schneuwly, B. (1988). *Le Langage Écrit chez l'Enfant: La production des textes informatifs et argumentatifs*: Delachaux et Niestlé.

Schubauer-Leoni, M. L., & Grossen, M. (1993). Negotiating the meaning of questions in didactic and experimental contracts. *European Journal of Psychology of Education, 8*(4), 451-471.

Schuele, C. M., & Dykes, J. C. (2005). Complex syntax acquisition: A longitudinal case study of a child with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics, 19*(4), 295-318.

Scollon, R. (1979). A real early stage: An unzippered condensation of a dissertation on child language. *Developmental pragmatics*, 215-227.

Scott, C. M. (1988). *Spoken and written syntax. Later language development: Ages nine through nineteen* (Vol. 1). Austin,TX: Pro-Ed.

Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 43*(2), 324.

Searle, J. (1972). Les actes de langage, trad. *Hélène Pauchard, Paris, Hermann*, 228-254.

Searle, J. R., & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*: Cambridge University Press.

Seeff-Gabriel, B., Chiat, S., & Dodd, B. (2010). Sentence imitation as a tool in identifying expressive morphosyntactic difficulties in children with severe speech difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders, 45*(6), 691-702.

Sell, M. A., Kreuz, R. J., & Coppenrath, L. (1997). Parents' use of nonliteral language with preschool children. *Discourse Processes, 23*, 99-118.

Serratrice, L. (2005). The role of discourse pragmatics in the acquisition of subjects in Italian. *Applied Psycholinguistics, 26*(3), 437-462.

Shantz, D. W. (1986). Conflict, aggression, and peer status: An observational study. *Child development*, 1322-1332.

Shields, J., Varley, R., Broks, P., & Simpson, A. (1996). Social cognition in developmental language disorders and high-level autism. *Developmental Medicine & Child Neurology, 38*(6), 487-495.

Short-Meyerson, K. J., & Abbeduto, L. J. (1997). Preschoolers' communication during scripted interactions. *Journal of child language, 24*(2), 469-493.

Simon, J.-P. (2009). *Apprendre à expliquer en maternelle*. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble.

Simone, R. (2010), Lingue romanze e italiano. *Enciclopedia dell'Italiano*. http://www.treccani.it/enciclopedia/lingue-romanze-e-italiano_(Enciclopedia_dell'Italiano)/ . Consulté le 02.05.2013.

Skarakis-Doyle, E., & Mentis, M. (1991). A discourse approach to langage disorders. Investigating complexe syntaxe production. In T. M. Gallagher & C. A. Prutting (Eds.), *Pragmatics of language: Clinical practice issues* (pp. 283-306). San Diego, CA: Singular Pub Group.

Slobin, D., Gerhardt, J., Kyratzis, A., & Guo, J. (1996). *Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Smith, B. R., & Leinonen, E. (1992). *Clinical pragmatics: Unravelling the complexities of communicative failure*: Nelson Thornes.

Snow, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child development, 43*(2), 549-565.

Snow, C. E. (1977). Mothers' speech research: from input to interaction. *Talking to children: Language input and acquisition*, 31-49.

Snow, C. E., Arlman-Rupp, A., Hassing, Y., Jobse, J., Joosten, J., & Vorster, J. (1976). Mothers' speech in three social classes. *Journal of Psycholinguistic Research, 5*(1), 1-20.

Snow, C. E., & Ferguson, C. A. (1977). *Talking to Children : language input and acquisition*. Cambridge ; London: Cambridge Univ. Press.

Snow, C. E., & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: Situation-specific language acquisition. *Journal of child language, 10*(03), 551-569.

Snow, C. E., Perlmann, R., & Nathan, D. (1987). Why routines are different: Toward a multiple-factors model of the relation between input and language acquisition. In K. Nelson & A. Van Kleeck (Eds.), *Children's language* (Vol. 6, pp. 65-97). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sorsby, A. J., & Martlew, M. (1991). Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: Picture book reading and a modelling task. *Journal of child language, 18*(2), 373-395.

Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Spooren, W., & Sanders, T. (2008). The acquisition order of coherence relations: On cognitive complexity in discourse. *Journal of Pragmatics, 40*(12), 2003-2026.

Steele, S. C., & Hwa-Froelich, D. A. (2010). Children's Nonword Repetition Tasks and English Language Learners. *Perspectives on School-Based Issues, 11*(3), 73-79.

Stevens, L. J., & Bliss, L. S. (1995). Conflict resolution abilities of children with specific language impairment and children with normal language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 38*(3), 599.

Stich, M., Girolametto, L., Johnson, C. J., Cleave, P. L., & Chen, X. (2013). Contextual effects on the conversations of mothers and their children with language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 1-22.

Suizzo, M. A., & Bornstein, M. H. (2006). French and European American child–mother play: Culture and gender considerations. *International Journal of Behavioral Development, 30*(6), 498-508.

Sweetser, E. (1990). From Etymology to pragmatics, Metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press.

Tannock, R., Girolametto, L., & Siegel, L. (1992). Language intervention with children who have developmental delays: effects of an interactive approach. *American journal of mental retardation: AJMR, 97*(2), 145.

Terrell, B. Y., Schwartz, R. G., Prelock, P. A., & Messick, C. K. (1984). Symbolic play in normal and language-impaired children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 27*(3), 424.

Thal, D., & Tobias, S. (1994). Relationships between language and gesture in normally developing and late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 37*(1), 157.

Thordardottir, E. (2005). Early lexical and syntactic development in Quebec French and English: Implications for cross-linguistic and bilingual assessment. *International Journal of Language & Communication Disorders, 40*(3), 243-278.

Thordardottir, E. (2008). Language-specific effects of task demands on the manifestation of specific language impairment: A comparison of English and Icelandic. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 51*(4), 922-937.

Thordardottir, E., & Brandeker, M. (2012). The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of Communication Disorders*.

Thordardottir, E., Kehayia, E., Mazer, B., Lessard, N., Majnemer, A., Sutton, A., Chilingaryan, G. (2011). Sensitivity and specificity of French language and

processing measures for the identification of primary language impairment at age 5. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 54*(2), 580-597.

Thordardottir, E. T., & Namazi, M. (2007). Specific Language impairment in French-Speaking Children: Beyond Grammatical Morphology. *Journal of Speech and Hearing Research, 50*, 698-715.

Tobin, J. (1958). Estimation of relationships for limited dependent variables. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 24-36.

Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*: Harvard University Press.

Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child development, 78*(3), 705-722.

Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child development*, 1454-1463.

Tomasello, M., & Merriman, W. E. (1995). *Beyond names for things: Young children's acquisition of verbs*: Lawrence Erlbaum.

Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language, 4*, 197-212.

Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 40*(6), 1245-1260.

Tomblin, J. B., Records, N. L., & Zhang, X. (1996). A system for the diagnosis of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 39*(6), 1284-1294.

Tulviste, T., & Raudsepp, M. (1997). The conversational style of Estonian mothers. *First Language, 17*(51), 151-163.

Udwin, O., & Yule, W. (1983). Imaginative play in language disordered children. *British Journal of Communication, 18*(3), 197-205.

Ullman, M. T., & Pierpont, E. I. (2005). Specific Language Impairment is not Specific to Language: the Procedural Deficit Hypothesis. *Cortex, 41*, 399-433.

Uzé, J., & Stonehouse, S. (1996). L'activité de récit chez l'enfant dysphasique. *A. N. A. E.*(39-40), 127-131.

Van der Lely, H. K. J. (1997). Narrative discourse in Grammatical specific language impaired children: a modular language deficit? *Journal of child language, 24*(1), 221-256.

Van der Lely, H. K. J. (1998). SLI in children: Movement, economy, and deficits in the computational-syntactic system. *Language Acquisition, 7*(2-4), 161-192.

Van Veen, R., Evers-Vermeul, J., Sanders, T., & Van den Bergh, H. (2009). Parental input and connective acquisition: A growth curve analysis. *First Language, 29*(3), 267-289.

Vander Woude, J., & Barton, E. (2001). Specialized corrective repair sequences: Shared book reading with children with histories of specific language impairment. *Discourse Processes, 32*(1), 1-27.

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.

Veneziano, E. (1981). Early Language and Nonverbal Representation - a Reassessment. *Journal of child language, 8*(3), 541-563.

Veneziano, E. (1987). L'adaptatioin verbale: mères et enfants. In J. Gérard (Ed.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer* (pp. 95-119). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

Veneziano, E. (1987a). Les débuts de la communication langagière. In J. Gérard (Ed.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer* (pp. 59-94). Neuchâtel-Paris: Delachaux et niestlé.

Veneziano, E. (1997b). Echange Conversationnels et premières acquisitions langagières. In J. Bernicot, J.-. Caron-Pargue & A. Trognon (Eds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif* (pp. 91-123). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Veneziano, E. (1999). *La conversation: instrument, objet et source de connaissance : fonctionnements et acquisitions*. Paris: L'Harmattan.

Veneziano, E. (2001). Interactional processes in the origins of the explaining capacity. *Children's language, 10*, 113-141.

Veneziano, E. (2002). Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans: de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la "théorie de l'esprit" en action. *Enfance, 54*, 241-257.

Veneziano, E. (2008). L'émergence des explications dans l'interactions naturelle mère-enfant. Méthodes d'analyse et un modèle d'acquisition basé sur les situations conflicuelles. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig & E. Veneziano (Eds.), *L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels* (pp. 151-171). Louvain: Peters.

Veneziano, E., & Hudelot, C. (2002). Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant: le cas de l'explication. In J. Bernicot, M. Guidetti, A. Trognon & M. Musiol (Eds.), *Pragmatique et psychologie* (pp. 215-236). Nancy: Presse Universitaire de Nancy.

Veneziano, E., & Hudelot, C. (2005). Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étayage: méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *TRANEL, 42*, 81-103.

Veneziano, E., & Hudelot, C. (2006). Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits: effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Langage et l'Homme*(41 (2)), 117-138.

Veneziano, E., & Hudelot, C. (2009). Explaining Events in Narratives: The Impact of Scaffolding in 4 To 12 Year Old Children. *Psychology of Language and Communication, 13*(1), 3-20.

Veneziano, E., Hudelot, C., Salazar Orvig, A., Caracci-Simon, M., Kugler-Lambert, M., Leclère-Messebel, B., . . . Salagnac, N. (2005). *The effect of scaffolding on the expression of key explanations in the narratives of 4 to 11 years-old normally-developping and 6 to 11 years-old SLI children*. Paper presented at the 9th International Pragmatics Congress, Riva del Garda : Italy.

Veneziano, E., Plumet, M.-H., Cupello, S., & Tardif, C. (2004). Pragmatic functioning in natural setting and the emergence of 'theory-of-mind'in autistic and control children: A comparative study. *Psychology of Language and Communication, 8*(1), 25-42.

Veneziano, E., & Sinclair, H. (1995). Functional changes in early child language: The appearance of references to the past and of explanations. *Journal of child language, 22*(3), 557-581.

Veneziano, E., Sinclair, H., & Berthoud, I. (1990). From One Word to 2 Words - Repetition Patterns on the Way to Structured Speech. *Journal of child language, 17*(3), 633-650.

Vernes, S. C., Newbury, D. F., Abrahams, B. S., Winchester, L., Nicod, J., Groszer, M., . . . Geschwind, D. H. (2008). A functional genetic link between distinct developmental language disorders. *New England Journal of Medicine, 359*(22), 2337-2345.

Vigil, D. C., Hodges, J., & Klee, T. (2005). Quantity and quality of parental language input to late-talking toddlers during play. *Child Language Teaching and Therapy, 21*(2), 107-122.

Vygotsky, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Ed. sociales.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge Mass. ; London: Harvard Univ. Press.

Weiss, A. L., & Johnson, C. J. (1993). Relationships between narrative and syntactic competencies in school-aged, hearing-impaired children. *Applied Psycholinguistics, 14*, 35-35.

Wetherell, D., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative in adolescent specific language impairment (SLI): a comparison with peers across two different narrative genres. *International journal of Language & communicative disorders, 42*(5), 583-605.

Whitehurst, G., Fischer, J., Lonigan, C., Valdez-Menchaca, M., DeBaryshe, B., & Caulfield, M. (1988). Verbal interaction in families of normal and expressive-language-delayed children. *Developmental Psychology, 24*(5), 690-699.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*(1), 103-128.

Wittgenstein, L. (1953/1986). *Tractatus logico-philosophicus suivi de Investigations philosophiques*. Paris: Gallimard.

Wittgenstein, L. (1961). Investigations philosophiques, trad. *P. Klossowski, Paris, Gallimard*, 36.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutorinf in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry, 17*(2), 89-100.

Wright, G. H., & Henrik, G. (1971). *Explanation and understanding*: Cornell University Press.

Yont, K. M., Hewitt, L. E., & Miccio, A. W. (2002). "What did your say" ? : understanding conversational breakdowns in children with speech and language impairments. *Clinical Linguistics & Phonetics, 16*(4), 265-285.

Ziatas, K., Durkin, K., & Pratt, C. (2003). Belief term development in children with autism, Asperger syndrome, specific language impairment, and normal development: Links to theory of mind development. *Journal of child psychology and psychiatry, 39*(5), 755-763.

Zittoun, T., Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (2006). Quand la culture entre dans les recherches en psychologie du développement. *Enfance, 58*(2), 126-134.

Zufferey, S. (2006). Connecteurs pragmatiques et métareprésentation: l'exemple *parce que*. *Nouveaux cahiers de linguistique française, 27*, 161-179.

Zufferey, S. (2010). *Lexical pragmatics and theory of mind : the acquisition of connectives*. Amsterdam, The Netherlands ; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.

Partie V.
Annexes

Nous rappelons ici que les transcriptions ainsi que les tableaux des statistiques sont disponibles, pour la version papier de ce travail, sur le CD-Rom qui l'accompagne.

Annexe 1 : tableau récapitulatif des résultats aux tests de langage

Age	Age verbal < 4ans	Age verbal = 4 ans	Âge verbal entre 4 et 6 ans selon les sous- épreuves
Groupe des 5 ans	5	1	
Groupe des 6 ans	4		
Groupe des 7 ans	1	4	2

Tableau 1 : Répartition des enfants dysphasiques selon leur âge verbal évalué par des épreuves du N-EEL

			Epreuves															
			TVL 1.4		TVL 1.6		TVL 1.7		TVL 2		TVL 3.2		BVN 2.2		BVN 2.5		BVN 2.6	
Enfant (Prénoms fictifs)	Population	Âge en mois	Score	Decile	Score	Decile	Score	Decile	Score	Ecart Type	Score	Decile	Score	Ecart Type	Score	Ecart Type	Score	Ecart Type
Claudia	TYP 4 ans	50	10	9	10	4	10	8	-	-	9.5	3	-	-	-	-	-	-
Enrico	TYP 4 ans	46	10	9	13	9	9	8	13	=	9	3	-	-	-	-	-	-
Lorenzo	TYP 4 ans	51	10	9	11	5	10	8	12	=	11	4	-	-	-	-	-	-
Emanuela	TYP 4 ans	48	10	9	10	4	10	8	9	=	10	3	-	-	-	-	-	-
Laura	TYP 4 ans	45	9	7	10	4	10	9	13	=	11	6	-	-	-	-	-	-
Samuele	TYP 4 ans	48	10	9	14	8	10	8	11	=	14	7	-	-	-	-	-	-
Samantah	TYP 4 ans	44	8	6	12	8	8	6	11.5	=	9	3	-	-	-	-	-	-
Antonia1	TDL 5 ans	57	7	2†	10	7	9	3	0	<2	9	2†	0	< 2	8	< 1.25	14	=
Enrico 2	TDL 5 ans	58	-	-	13	6	-	-	8	<1.5	11	3	3	< 2	9	< 1	11	=
Mattia	TDL 5 ans	55	8	3	7	1	7	1	3	<2	5.5	0.5	7	< 1.5	6	< 1.5	9	< 1
Emiliano	TDL 5 ans	54	9	6	12	4	10	7	3	<2	8.5	2†	0	< 2	7	< 1.75	13	=
Marisa	TDL 5 ans	66	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	< 2	1	< 2	9	< 2
Irma	TYP 5 ans	67	10	9	15	8	10	6	14	=	15.5	4	14	=	14	=	17	=
Raffaella	TYP 5 ans	56	8	3	13	6	9	3	11.5	=	10.5	3	10	=	10	=	12	=
Leandro	TYP 5 ans	59	10	9	13	6	9	3	12	=	10.5	3	15	=	11	=	12	=
Gaetano	TYP 5 ans	55	10	9	15	9	10	7	13.5	=	15	7	14	=	14	=	14	=
Giudo	TYP 5 ans	55	9	6	10	4	10	8	10.5	=	12	5	14	=	14	=	13	=
Joris	TDL 7 ans	82	10	7	15	8	10		8	<2	9.5	0	3.5	< 2	10	< 1.5	12	=
Alina	TDL 7 ans	83	9	3	11	2†	10		7	<2	9	0	10.5	< 1	7	< 2	13	=
Yves	TDL 7 ans	81	10	7	14	4	10		9.5	<2	13.5	2†	12	=	11	< 1	16	=
Laura 1	TDL 7 ans	84	10	7	15	8	10		5	<2	9.5	0	11.5	=	7	< 2	13	=
Melania	TDL 7 ans	83	10	7	15	8	10		7	<2	8	0	7	< 2	10	< 1.5	15	=
Nino	TYP 7 ans	81	10	7	15	8	10		14	=	19.5	10	13.5	=	18	=	15	=
Germana	TYP 7 ans	82	10	7	15	8	10		15	=	18	9	15	=	17	=	17	=
Lino	TYP 7 ans	81	10	7	15	8	10		15	=	17	8	15	=	18	=	17	=
Antonia 2	TYP 7 ans	82	10	7	15	8	10		15	=	18	9	14.5	=	17	=	18	=
Aurelia	TYP 7 ans	84	10	7	15	8	10		15	=	16.5	7	14.5	=	16	=	16	=

†Le test TVL ne donne pas les écarts-types pour toutes les sous-épreuves mais uniquement pour des groupes d'épreuves. Nous disposons cependant des déciles et du résultat moyen en fonction de l'âge. Dans une distribution normale, le premier 15.9 percentile corresponde à un écart type en dessous de la moyenne. Comme les scores brutes de nos enfants se placent tous à la frontière inférieur de 2e décile, nous pouvons considérer que ces résultats correspondent à un au moins un écart type en dessous de la moyenne, de plus ces résultats placent ces enfants à un âge verbale de plus de 18 mois en dessous de leur âge chronologique.

Annexe 2 : conventions de transcription

. : assertion

? : interrogation

! : exclamation

¡ : injonction

→ : énoncé en suspens

+ : ébauche

/ : pause de moins d'un seconde

// : pause entre 1 et 3 secondes

(N sec.) : pause de plus de 3 secondes

" texte " : discours représenté

= : simultanéité entre verbal et non verbal

(( )) : non verbal

° ° : simultanéité entre le verbal d'un locuteur et le non verbal de l'interlocuteur

texte : simultanéité entre les intervention verbales des deux locuteurs

[wh{wh]: transcription phonétique

{texte} : transcription incertaine

⅄ : auto-interruption

⅄⅄ : hétéro-interruption

GPM, GPF, PPM, PPF, bébé : grand personnage masculin et féminin, petit personnage masculin et féminin ; renvoient aux figurines dans l'activité de jeu symbolique.

Dans les chapitres 9 et 10 :

texte : explanandum

texte : explanans

Annexe 3 : Tableaux détaillées des analyses statistiques

Table des matières

8 FONCTIONNEMEMNT DES INTERACTIONS 423

8.1 PARTICIPATION DES INTERACTANTS 423

Participation des interactants (Corpus francophone) 423

Participation des interactants (Corpus italophone) 426

8.2 TYPES D'INTERVENTIONS 430

Types d'interventions (Corpus francophone) 430

Types d'interventions (Corpus italophone) 438

Type d'interventions (Comparaison) 442

8.3 TYPES DE QUESTIONS DES MERES 447

Types de questions des mères (Corpus francophone) 447

Types de questions (Corpus italophone) 448

10 TAUX DE CEJ 450

10.1 TAUX DE CEJ (CORPUS FRANCOPHONE) 450

Taux de CEJ (Corpus francophone) 450

Taux de CEJ (Corpus italophone) 453

Taux de CEJ (Comparaison) 459

10.2 CONFIGURATION DIALOGIQUE 459

Configuration dialogique (Corpus francophone) 461

Configuration dialogique (Corpus Italophone) 464

Configuration dialogique (Comparaison) 470

10.3 PORTEE DE LA CEJ 472

Portée de la CEJ (Corpus francophone) 472

Portée de la CEJ (Corpus italophone) 477

Portée de la CEJ en fonction du type de configuration dialogique (Corpus francophone) 482

Portée de la CEJ en fonction du type de configuration dialogique (Corpus italophone) 484

10.4 PRESENCE D'UN CONNECTEUR: 486

Présence d'un connecteur (Corpus francophone) 486

Présence d'un connecteur (Corpus italophone) 489

Présence d'un connecteur (Comparaison) 492

Présence d'un connecteur et portée de la CEJ (Corpus francophone) 493

Présence d'un connecteur et portée de la CEJ (Corpus italophone) 495

Présence d'un connecteur en fonction du type de configuration dialogique (Corpus francophone) 498

Présence d'un connecteur en fonction du type de configuration dialogique (Corpus italophone) *502*

10.5 ACCEPTATION 502

Acceptation (Corpus francophone) *500*

Acceptation (Corpus italophone) *504*

Taux d'absence de réactions claires en fonction de la configuration dialogique *506*

8 Fonctionnememnt des interactions

8.1 Participation des interactants

Participation des interactants (Corpus francophone)

Participation en nombre de mots

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.0000	0.0184	0.00
Locuteur	0.05341	0.0184	-29.01 ***
Âge (mois)	0.0000	0.0006	0.00
Sexe	0.0000	0.0197	0.00
_const	0.7670	0.0466	16.45***

Note: n = 164 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participation en nombre d'interventions

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.0006	0.0122	0.05
Locuteur	-0.1871	0.0122	-15.31 ***
Âge (mois)	0.0000	0.0004	0.06
Sexe	0.0006	0.0131	0.05
_const	0.5911	0.0309	19.09***

Note: n = 164 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participation en nombre de mots (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.1141	0.0206	5.52***
Âge (mois)	0.0029	0.0007	4.12***
Sexe	0.0154	0.0222	0.69
_const	-0.0300	0.0513	-0.59

Note: n = 82 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participation en nombre d'interventions (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	Z
Effects Fixes			
Activité	0.0654	0.0139	4.71***
Âge (mois)	0.0024	0.0005	4.99***
Sexe	0.0045	0.0149	0.30
_const	0.2088	0.0344	6.07***

Note: n = 82 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participation en nombre de mots (TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	Z
Effects Fixes			
Activité	0.1129	0.0222	5.08***
TDL vs. TYP 5-7 ans	-0.0602	0.0222	-2.71**
Âge (mois)	0.0034	0.0009	3.63***
Sexe	0.0283	0.0245	1.16
_const	-0.0386	0.0708	-0.55

Note: n = 68 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participation en nombre de mots (enfants TYP 5-7 ans vs. enfants TDL, jeu symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	Z
Effects Fixes			
TDL vs. TYP 5-7 ans	-0.0872	0.0292	-2.98**
Âge (mois)	0.0031	0.0012	2.51*
Sexe	0.0552	0.0324	1.70
_const	-0.1044	0.0899	-1.16

Note: n = 34 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participant en nombre d'interventions (Enfants, JS, 7 ans vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	Z
Effects Fixes			
Gr. 7 ans vs. autres	0.0352	0.0139	2.54**
Sexe	0.0130	0.0136	0.96
_const	0.4246	0.0086	49.35***

Note: n = 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participant en nombre d'interventions (Enfants, LC, 7 ans vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	Z
Effects Fixes			
Gr. 7 ans vs. autres	0.1057	0.0267	3.96***
Sexe	-0.0043	0.0261	-0.16
_const	0.3441	0.0166	20.77***

Note: n = 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participant en nombre de mots (Enfants, JS, 7 ans vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	Z
Effects Fixes			
Gr. 7 ans vs. autres	0.0853	0.0337	2.53*
Sexe	-0.0296	0.0330	-0.90
_const	0.2556	0.0209	12.22***

Note: n = 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participant en nombre de mots (Enfants, LC, 7 ans vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Gr. 7 ans vs. autres	0.1225	0.0284	4.32***
Sexe	-0.0000	0.0277	-0.00
_const	0.14	0.0176	7.96***

Note: n = 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participation des interactants (Corpus italophone)

Participation en nombre de mots

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.0000	0.0287	0.00
Locuteur	0.05387	0.0287	18.80 ***
Âge (mois)	0.0000	0.0010	0.00
Sexe	0.0000	0.0289	0.00
_const	0.7694	0.0680	11.31***

Note: n = 108 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participation en nombre d'interventions

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.0000	0.0197	-0.00
Locuteur	0.02270	0.0197	11.51 ***
Âge (mois)	0.0000	0.0007	0.00
Sexe	-0.0000	0.0199	-0.00
_const	0.6135	0.0468	13.10***

Note: n = 108 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participation en nombre de mots (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.1247	0.0333	3.74***
Âge (mois)	0.0039	0.0011	3.46**
Sexe	-0.0110	0.0336	-0.33
_const	-0.0769	0.0773	-0.99

Note: n = 54 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participation en nombre de mots (Enfants, Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Âge (mois)	0.0031	0.0013	2.35*
Sexe	-0.0065	0.0397	-0.16
_const	0.0948	0.0890	1.06

Note: n = 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participation en nombre de mots (Enfants, Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Âge (mois)	0.0047	0.0018	2.58*
Sexe	-0.0156	0.0539	-0.29
_const	-0.1239	0.1211	-1.02

Note: n = 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participation en nombre de mots (Enfants, 7 ans vs.Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.1247	0.0336	3.72**
Gr. 7 ans vs. Autres	0.1154	0.0348	3.31**
Sexe	-0.0099	0.0338	-0.29
_const	-0.1310	0.0324	-4.04 ***

Note: n = 54 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participation en nombre de mots (enfants, 7 ans vs.Autres, Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Gr. 7 ans vs. Autres	0.0892	0.0414	2.16*
Sexe	-0.0053	0.0402	-0.13
_const	-0.2629	0.0329	-7.99 ***

Note: n = 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Participation en nombre de mots (enfants, 7 ans vs. Autres, Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Gr. 7 ans vs. Autres	0.1417	0.0556	2.55*
Sexe	-0.0144	0.0540	-0.27
_const	-0.1238	0.0442	-2.80 **

Note: n = 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

8.2 Types d'interventions

Types d'interventions (Corpus francophone)

Taux d'assertions

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.2281	0.0263	-8.671***
Locuteur	0.3494	0.0264	13.236***
Âge (mois)	0.0033	0.0035	0.947
Sexe	0.0816	0.1090	0.749
_const	-0.6307	0.2462	-2.562 *
Effets aléatoires			
Participant	0.0980	0.3131	

Note: n = 29555; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de questions

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.0092	0.0304	0.30
Locuteur	1.5148	0.0370	40.95 ***
Âge (mois)	-0.0036	0.0033	-1.10
Sexe	-0.0273	0.1031	-0.27
_const	-0.5656	0.2324	-2.43 *
Effets aléatoires			
Participant	0.0842	0.2902	

Note: n = 29555; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de réponses

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.3979	0.0379	-10.51***
Locuteur	2.7528	0.0443	62.13***
Âge (mois)	-0.0084	0.0031	-2.71**
Sexe	-0.1317	0.0967	-1.36
_const	-2.4592	0.2183	-11.26***
Effets aléatoires			
Participant	0.0663	0.2575	

Note n = 29555; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'indécidables

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.8256	0.0806	10.236***
Locuteur	1.4453	0.0689	20.971***
Âge (mois)	0.0101	0.0046	2.171*
Sexe	-0.0320	0.1454	-0.220
_const	-5.4223	0.3366	-16.109***
Effets aléatoires			
Participant	0.1368	0.3698	

Note n = 29555; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'assertions sollicitantes

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.4914	0.0556	-8.858 ***
Locuteur	-2.0203	0.0997	-20.252***
Âge (mois)	-0.0016	0.0053	-0.304
Sexe	0.1105	0.1632	0.677
_const	-2.2674	0.3685	-6.153***
Effets aléatoires			
Participant	0.1971	0.4440	

Note n = 29555; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de requêtes

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	1.3501	0.0658	20.524***
Locuteur	-0.9228	0.0558	-16.522***
Âge (mois)	0.0070	0.0031	2.274*
Sexe	-0.1113	0.0967	-1.151
_const	-3.8106	0.2216	-17.195***
Effets aléatoires			
Participant	0.0571	0.2389	

Note n = 29555; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de requêtes (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	1.2550	0.0709	17.706***
Âge (mois)	0.0056	0.0036	1.573
Sexe	-0.1587	0.1135	-1.399
_const	-3.6406	0.2573	-14.150***
Effets aléatoires			
Participant	0.0798	0.2825	

Note: n = 18511; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de questions (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.1178	0.0337	-3.498 ***
Âge (mois)	-0.0020	0.0044	-0.453
Sexe	-0.1181	0.1362	-0.867
_const	-0.5938	0.3074	-1.932
Effets aléatoires			
Participant	0.15179	0.3896	

Note: n = 18511; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'assertions (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.4489	0.0322	-13.938***
Âge (mois)	-0.0020	0.0039	-0.516
Sexe	0.1091	0.1212	0.900
_const	-0.1579	0.2736	-0.577
Effets aléatoires			
Participant	0.1191	0.3451	

Note: n = 18511; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de réponses (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.7192	0.0441	-16.315***
Âge (mois)	-0.0085	0.0049	-1.738
Sexe	-0.1898	0.1522	-1.247
_const	0.5132	0.3427	1.498
Effets aléatoires			
Participant	0.1813	0.4258	

Note: n = 11944; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'interventions incertaines (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	1.8596	0.1874	9.926***
Âge (mois)	0.0103	0.0063	1.642
Sexe	0.0520	0.1955	0.266
_const	-5.5286	0.4742	-11.659***
Effets aléatoires			
0.21583	0.4646	0.2158	

N Note: n = 11944; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'assertions (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.2504	0.0479	5.252 ***
Âge (mois)	0.0129	0.0043	3.008 **
Sexe	0.0240	0.1343	0.179
_const	-1.9754	0.3031	-6.516***
Effets aléatoires			
	0.1353	0.3678	

Note: n = 11944; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'assertions (Enfants, 7 ans vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.2502	0.0477	5.246 ***
7 ans vs. Autres	0.3332	0.1399	2.381*
Sexe	0.0230	0.1392	0.165
_const	-1.1937	0.0932	-12.814***
Effets aléatoires			
	0.1470	0.3835	

Note: n = 11944; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'assertions (Enfants, 7 ans vs. Autres, Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
7 ans vs. autres	0.9824	0.2324	4.227 ***
Sexe	-0.3128	0.2414	-1.295
_const	-1.4459	0.1449	-9.977***
Effets aléatoires			
	0.1470	0.3835	

Note: n = 3564; Part: 40; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de réponses (Enfants, 7 ans vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.7194	0.0441	-16.319 ***
7 ans	-0.3159	0.1512	-2.089 *
Sexe	-0.1830	0.1498	-1.237
_const	0.0286	0.0977	0.292
Effets aléatoires			
	0.17483	0.41813	

Note: n = 11944; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'assertions (Enfants, Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Âge (mois)	0.0360	0.0071	5.084***
Sexe	-0.3139	0.2250	-1.395
_const	-3.6114	0.4991	-7.235 ***
Effets aléatoires			
	0.3129	0.5593	

Note: n = 3564; Part: 40; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Types d'interventions (Corpus italophone)

Taux d'assertions

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.3265	0.0329	-9.932***
Locuteur	-0.0706	0.0332	-2.126 *
Âge (mois)	0.0015	0.0029	0.534
Sexe	0.0319	0.0848	0.376
_const	-0.3382	0.1886	-1.793
Effets aléatoires			
Participant	0.0407	0.2017	

Note: n = 17815; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de questions

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.0720	0.0385	1.871
Locuteur	-1.4087	0.0470	-29.974***
Âge (mois)	0.0011	0.0029	0.375
Sexe	-0.0307	0.0843	-0.365
_const	-0.8990	0.1881	-4.779***
Effets aléatoires			
Participant	0.0376	0.1939	

Note: n = 17815; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de requêtes

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.5511	0.0642	8.578***
Locuteur	-0.8273	0.0686	-12.056***
Âge (mois)	-0.0030	0.0040	-0.748
Sexe	-0.1078	0.1191	-0.905
_const	-2.3854	0.2655	-8.985***
Effets aléatoires			
Participant	0.0376	0.1939	

Note: n = 17815; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'assertions sollicitantes

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.4081	0.0789	-5.173 ***
Locuteur	-2.7080	0.2054	-13.183***
Âge (mois)	-0.0044	0.0055	-0.805
Sexe	-0.0397	0.1625	-0.244
_const	-2.2995	0.3611	-6.369 ***
Effets aléatoires			
Participant	0.1283	0.3582	

Note: n = 17815; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de réponses

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.0720	0.0385	1.871
Locuteur	-1.4087	0.0470	-29.974***
Âge (mois)	0.0011	0.0029	0.375
Sexe	-0.0307	0.0843	-0.365
_const	-0.8990	0.1881	-4.779***
Effets aléatoires			
Participant	0.0376	0.1939	

Note: n = 17815; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'assertions sollicitantes (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.4524	0.0803	-5.632***
Âge (mois)	-0.0066	0.0058	-1.134
Sexe	0.0107	0.1703	0.063
_const	-2.1777	0.3774	-5.770 ***
Effets aléatoires			
Participant	0.1421	0.3770	

Note: n = 11537; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'assertions (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.5223	0.0398	-13.133 ***
Âge (mois)	-0.0013	0.0029	-0.433
Sexe	0.0511	0.0864	0.592
_const	-0.0653	0.1915	-0.341
Effets aléatoires			
Participant	0.0386	0.1964	

Note: n = 11537; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de requêtes (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.6061	0.0713	8.499***
Âge (mois)	-0.0069	0.0040	-1.718
Sexe	-0.0950	0.1176	-0.807
_const	-2.1911	0.2613	-8.384***
Effets aléatoires			
Participant	0.0611	0.2472	

Note: n = 11537; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de réponses (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.6569	0.0618	-10.621***
Âge (mois)	-0.0055	0.0066	-0.825
Sexe	-0.1104	0.1961	-0.563
_const	0.0539	0.4372	0.123
Effets aléatoires			
Participant	0.2293	0.4789	

Note: n = 6278; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Type d'interventions (Comparaison)

Taux d'assertions

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Langue	0.2229	0.0768	2.901**
Activité	-0.2579	0.0230	-11.215***
Locuteur	-0.1768	0.0231	-7.666***
Âge (mois)	0.0017	0.0025	0.682
Sexe	0.1034	0.0782	1.322
_const	-0.6165	0.1697	-3.633***
Effets aléatoires			
Participant	0.1283	0.3582	

Note: n = 37886; Part: 54 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de réponses

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Langue	-0.2468	0.0902	-2.74 **
Activité	-0.4497	0.0347	-12.95***
Locuteur	2.7921	0.0410	68.06 ***
Âge (mois)	-0.0054	0.0029	-1.85
Sexe	-0.0740	0.0920	-0.80
_const	-2.6765	0.2012	-13.30 ***
Effets aléatoires			
Participant	0.0897	0.2995	

Note: n = 37886; Part: 54 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'assertions (Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Langue	1.815e-01	7.831e-02	2.318*
Locuteur	3.706e-02	2.809e-02	1.320
Âge (mois)	1.632e-05	2.556e-03	0.006
Sexe	5.231e-02	7.971e-02	0.656
_const	-8.101e-01	1.725e-01	-4.696 ***
Effets aléatoires			
Participant	0.069516	0.26366	

Note: n = 24643; Part: 54 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'assertions (Lecture conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Langue	0.2421	0.1111	2.178*
Locuteur	-0.6220	0.0417	-14.913***
Âge (mois)	0.0061	0.0036	1.676
Sexe	0.2073	0.1132	1.831
_const	-0.8051	0.2444	-3.294***
Effets aléatoires			
Participant	0.1407	0.3751	

Note: n = 13243; Part: 54 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de réponses (Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Langue	-0.1953	0.0847	-2.31*
Locuteur	2.2953	0.0480	47.84***
Âge (mois)	-0.0024	0.0028	-0.86
Sexe	-0.0772	0.0864	-0.89
_const	-2.9489	0.1893	-15.58***
Effets aléatoires			
Participant	0.0701	0.2647	

Note: n = 24643; Part: 54 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de réponses (Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Langue	-0.3421	0.1574	-2.17*
Locuteur	3.7380	0.0792	47.22***
Âge (mois)	-0.0138	0.0051	-2.69**
Sexe	-0.0587	0.1614	-0.36
_const	-2.8738	0.3490	-8.24 ***
Effets aléatoires			
Participant	0.2580	0.5079	

Note: n = 13243; Part: 54 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'autres types d'interventions (Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Langue	-0.3004	0.1448	-2.076*
Locuteur	0.4488	0.0678	6.623***
Âge (mois)	0.0108	0.0048	2.275*
Sexe	-0.1212	0.1485	-0.816
_const	-3.2433	0.3197	-10.146***
Effets aléatoires			
Participant	0.1991	0.4462	

Note: n = 13243; Part: 54 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de requêtes (Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Langue	0.8134	0.1856	4.383 ***
Locuteur	-1.0637	0.1233	-8.629***
Âge (mois)	0.0082	0.0060	1.359
Sexe	-0.1482	0.1881	-0.788
_const	-3.8907	0.4092	-9.507***
Effets aléatoires			
Participant	0.3070	0.5541	

Note: n = 13243; Part: 54 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

8.3 Types de questions des mères

Types de questions des mères (Corpus francophone)

Taux de questions ouvertes

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.7194	0.0440	-16.319***
Âge (mois)	-0.3159	0.1512	-2.089*
Sexe	-0.1853	0.1498	-1.237
_const	0.0286	0.0977	0.292
Effets aléatoires			
	0.1748	0.4181	

Note: n = 5740; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de questions fermées

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.7426	0.0577	12.860 ***
Âge (mois)	-0.0022	0.0042	-0.520
Sexe	0.0485	0.1299	0.373
_const	-0.3985	0.2913	-1.368
Effets aléatoires			
	0.1748	0.4181	

Note: n = 5740; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de questions catégorielles

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.5720	0.0583	-9.811***
Âge (mois)	-0.0016	0.0042	-0.380
Sexe	-0.1264	0.1325	-0.954
_const	-0.1675	0.2967	-0.565
Effets aléatoires			
	0.1131	0.3364	

Note: n = 5740; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Types de questions (Corpus italophone)

Taux de questions ouvertes

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.8509	0.1214	-7.008 ***
Âge (mois)	0.0020	0.0075	0.272
Sexe	0.0643	0.2205	0.292
_const	-2.0435	0.4959	-4.121***
Effets aléatoires			
	0.2173	0.4662	

Note: n = 3500; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de questions catégorielles

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.7466	0.07398	-10.091***
Âge (mois)	0.0021	0.0053	0.397
Sexe	-0.1625	0.1557	-1.044
_const	-0.1124	0.3481	-0.323
Effets aléatoires			
	0.1224	0.34991	

Note: n = 3500; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de questions fermées

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	1.1101	0.0758	14.645***
Âge (mois)	-0.0024	0.0059	-0.400
Sexe	0.1612	0.1748	0.922
_const	1.1101	0.0758	14.645***
Effets aléatoires			
	0.1646	0.4058	

Note: n = 3500; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

10 Taux de CEJ

10.1 Taux de CEJ (Corpus francophone)

CEJ / Intervention

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.0060	0.0036	-1.66
Locuteur	0.0205	0.00356	5.72 ***
Âge (mois)	-0.0001	0.0001	-0.97
Sexe	0.0001	0.0039	0.03
_const	0.0394	0.0094	4.18***

Note: n = 164; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ /TdP

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.0291	0.0127	-2.28*
Locuteur	0.6954	0.0127	5.46***
Âge (mois)	0.0007	0.0004	1.67
Sexe	0.0120	0.0137	0.87
_const	0.1083	0.0335	3.23***

Note: n = 164; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/Intervention (Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	0.0101	0.0042	2.39*
Âge (mois)	0.0001	0.0001	0.77
Sexe	0.0037	0.0045	0.81
_const	0.0204	0.0109	1.88

Note: n = 82; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ / TdP (Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	0.0329	0.0071	4.65***
Âge (mois)	0.0001	0.0002	0.52
Sexe	0.0070	0.0080	0.94
_const	0.0258	0.0183	1.41

Note: n = 82; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/Intervention (Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	0.0309	0.0054	5.68***
Âge (mois)	-0.0004	0.0002	-1.87
Sexe	-0.0034	0.0059	-0.58
_const	0.0525	0.0141	3.73 ***

Note: n = 82; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/ TdP (Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	0.1062	0.0233	4.56***
Âge (mois)	-0.0016	0.0008	-1.98
Sexe	-0.0311	0.0251	-1.24
_const	0.1617	0.0603	2.68**

Note: n = 82; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/TdP (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.0658	0.0235	-2.79**
Âge (mois)	-0.0018	0.0008	-2.18*
Sexe	-0.0297	0.0253	-1.17
_const	0.2791	0.0608	4.00***

Note: n = 82; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/ Intervention (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.0164	0.0053	-3.08**
Âge (mois)	-0.0003	0.0002	-1.60
Sexe	-0.0039	0.0057	-0.69
_const	0.0797	0.0137	5.80***

Note: n = 82; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/TdP (Mères des enfants de 4 ans vs. autres, Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Gr. 4 ans vs. autres	0.1665	0.0565	2.95**
Sexe	0.0499	0.0457	1.09
_const	0.1435	0.0397	3.61 **

Note: n = 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ /Intervention (Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Gr. 4 ans vs. autres	0.0286	0.0112	2.56*
Sexe	0.0074	0.0090	0.82
_const	0.0572	0.0079	7.27***

Note: n = 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ /Intervention (Enfants, Jeu Symbolique, TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
TDL vs. TYP 5-7 ans	0.0126	0.0062	2.04*
Âge (mois)	0.0005	0.0003	2.04 *
Sexe	0.0060	0.0068	0.88
_const	0.0056	0.0204	0.27

Note: n = 34; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ /TdP (Enfants, Jeu Symbolique, TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
TDL vs. TYP 5-7 ans	-0.0205	0.0086	-2.39*
Âge (mois)	0.0009	0.0004	2.41*
Sexe	0.0080	0.0096	0.84
_const	-0.0183	0.0284	-0.64

Note: n = 34; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ /TdP(Enfants, Jeu Symbolique, 7 ans vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Gr. 7 ans vs. autres	0.0225	0.0092	2.44 *
Sexe	0.0073	0.0087	0.84
_const	0.0280	0.0090	3.10 **

Note: n = 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ /Intervention (Enfants, Jeu Symbolique, 7 ans vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Gr. 7 ans vs. autres	0.0146	0.0066	2.19 *
Sexe	0.0053	0.0063	0.84
_const	0.0220	0.0065	3.39 **

Note: n = 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de CEJ (Corpus italophone)

CEJ /Intervention

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.0081	0.0051	1.60
Locuteur	0.0347	0.0051	6.81 ***
Âge (mois)	0.0004	0.0002	2.15 *
Sexe	0.0020	0.0051	0.38
_const	0.0082	0.0120	0.67

Note: n = 108; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/TdP

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.1101	0.0182	6.05***
Locuteur	0.1387	0.0182	7.62***
Âge (mois)	-0.0001	0.0006	-0.21
Sexe	0.0052	0.0184	0.28
_const	-0.0214	0.0432	-0.49

Note: n = 108; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/ TdP (Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	0.2251	0.0315	7.13***
Âge (mois)	-0.0007	0.0011	-0.68
Sexe	0.0101	0.0318	0.32
_const	0.0810	0.0732	1.11

Note: n = 54; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/ TdP (Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	0.0523	0.0066	7.95***
Âge (mois)	0.0005	0.0002	2.08*
Sexe	0.0003	0.0066	0.05
_const	-0.0137	0.0153	-0.89

Note: n = 54; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/ Intervention (Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	0.0443	0.0081	5.48***
Âge (mois)	0.0007	0.0003	2.39 *
Sexe	0.0024	0.0082	0.30
_const	-0.0153	0.0188	-0.82

Note: n = 54; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/ Intervention (Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	0.0250	0.0057	4.42 ***
Âge (mois)	0.0001	0.0002	0.44
Sexe	0.0015	0.0057	0.27
_const	0.0235	0.0131	1.79

Note: n = 54; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ / TdP (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.0237	0.0055	4.28***
Âge (mois)	0.0006	0.0002	3.16**
Sexe	0.0031	0.0056	0.55
_const	-0.0235	0.0129	-1.83

Note: n = 54; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ / TdP (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.1965	0.0317	6.21 ***
Âge (mois)	-0.0009	0.0011	-0.80
Sexe	0.0073	0.0320	0.23
_const	0.1195	0.0735	1.63

Note: n = 54; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/Intervention (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.0015	0.0061	0.25
Âge (mois)	0.0006	0.0002	2.88**
Sexe	0.0045	0.0061	0.74
_const	-0.0124	0.0141	-0.88

Note: n = 54; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/Intervention (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.0178	0.0078	-2.27*
Âge (mois)	0.0001	0.0003	0.56
Sexe	-0.0006	0.0079	-0.07
_const	0.0635	0.0182	3.49 **

Note: n = 54; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/intervention (Enfants, Jeu Symbolique, TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
TDL vs. TYP 5-7 ans	-0.0174	0.0086	-2.03(p= 0.058)
Âge (mois)	0.0006	0.0004	1.67
Sexe	0.0068	0.0091	0.74
_const	-0.0043	0.0249	-0.17

Note: n = 20; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/TdP (Enfants, Jeu Symbolique, TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
TDL vs. T 5-7 ans	-0.0209	0.0111	-1.89 (p=0.076)
Âge (mois)	0.0010	0.0005	2.06
Sexe	0.0049	0.0118	0.41
_const	-0.0155	0.0322	-0.48

Note: n = 20; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/TdP (Enfants, Jeu Symbolique, 7 ans vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Gr. 7 ans vs. autres	0.0277	0.0096	2.89**
Sexe	0.0052	0.0093	0.56
_const	0.0269	0.0076	3.53 **

Note: n = 27; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/intervention (Enfants, Jeu Symbolique, 7 ans vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Gr. 7 ans vs. autres	0.0188	0.0075	2.52*
Sexe	0.0060	0.0073	0.83
_const	0.0195	0.0059	3.29 **

Note: n = 27; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de CEJ (Comparaison)

CEJ/ Intervention (Enfant, Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Langue	-0.0186	0.0040	-4.66***
Âge (mois)	0.0002	0.0001	1.93
Sexe	0.0011	0.0040	0.26
_const	0.0143	0.0088	1.63

Note: n = 54; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/ Intervention (Mères, Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Langue	-0.0237	0.0030	-7.95 ***
Âge (mois)	-0.0000	0.0001	-0.48
Sexe	0.0001	0.0030	0.03
_const	0.0383	0.0065	5.86 ***

Note: n = 54; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

CEJ/ TdP (Mères, Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Langue	-0.0304	0.0101	-2.88**
Âge (mois)	-0.0004	0.0003	-1.21
Sexe	-0.0052	0.0106	-0.49
_const	0.0923	0.0231	3.99 ***

Note: n = 54; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

10.2 Configuration dialogique

Configuration dialogique (Corpus francophone)

Taux d'auto-enchaînement

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	0.6638	0.1564	4.245***
Locuteur	-1.3590	0.1609	-8.448***
Âge (mois)	0.0051	0.0080	0.637
Sexe	-0.0077	0.2595	-0.029
_const	1.4571	0.5596	2.604**
Effets aléatoires			
Participant	0.3232	0.5685	

Note: n = 1464; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'auto-enchaînement (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	1.9740	0.2463	8.014 ***
Âge (mois)	-0.0030	0.0097	-0.315
Sexe	0.0293	0.3199	0.092
_const	-0.1805	0.6868	-0.263
Effets aléatoires			
Participant	0.2102	0.4584	

Note: n = 426; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'auto-enchaînement (Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	-2.7325	0.2644	-10.334***
Âge (mois)	0.0188	0.0113	1.658
Sexe	0.4573	0.3674	1.244
_const	0.9234	0.7631	1.210
Effets aléatoires			
Participant	0.4132	0.6428	

Note: n = 581; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de « sollicitations » (Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	3.0062	0.3225	9.322***
Âge (mois)	-0.0312	0.0152	-2.058*
Sexe	-0.3304	0.4852	-0.681
_const	-0.9068	1.0170	-0.892
Effets aléatoires			
Participant	0.9604	0.9800	

Note: n = 581; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'auto-enchaînement (Enfants, Lecture Conjointe, TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
TDL vs. TYP 5-7 ans	-0.8638	0.4024	-2.147*
Âge (mois)	0.00236	0.0148	0.163
Sexe	-0.2362	0.4675	-0.505
_const	0.0233	1.0746	0.022
Effets aléatoires			
Participant	0	0	

Note: n = 109; Part: 29 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de "solicitations" (Enfants, Lecture Conjointe, TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
TDL vs. TYP 5-7 ans	0.7861	0.4316	1.821 p=0.068
Âge (mois)	-0.0024	0.0157	-0.153
Sexe	0.5661	0.4916	1.151
_const	-0.6420	1.1657	-0.551
Effets aléatoires			
Participant	0.1122	0.3349	

Note: n = 109; Part: 29 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Configuration dialogique (Corpus Italophone)

Taux d'auto-enchaînements

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	1.2091	0.2343	5.161***
Locuteur	-2.1225	0.2390	-8.882***
Âge (mois)	0.0233	0.0080	2.893**
Sexe	0.1117	0.2306	0.485
_const	0.9066	0.5228	1.734
Effets aléatoires			
Participant	0	0	

Note: n = 1054; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de « sollicitations »

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-1.4080	0.3057	-4.606***
Locuteur	2.4061	0.3171	7.589***
Âge (mois)	-0.0268	0.0105	-2.559*
Sexe	-0.4554	0.3024	-1.506
_const	-1.3175	0.6778	-1.944
Effets aléatoires			
Participant	8.3126e-11	9.1173e-06	

Note: n = 1054; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'hétéro-enchaînements non induits

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.7089	0.3172	-2.235*
Locuteur	1.3954	0.3206	4.352 ***
Âge (mois)	-0.0138	0.0109	-1.261
Sexe	0.2924	0.3223	0.907
_const	-2.5159	0.7279	-3.456***
Effets aléatoires			
Participant	0	0	

Note: n = 1054; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'auto-enchaînements (Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	-2.9187	0.3498	-8.345***
Âge (mois)	0.0415	0.0123	3.367***
Sexe	-0.1888	0.3375	-0.559
_const	0.2446	0.7609	0.321
Effets aléatoires			
Participant	3.1499e-14	1.7748e-07	

Note: n = 423; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'auto-enchaînements (Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	-1.2697	0.3342	-3.800***
Âge (mois)	0.0059	0.0113	0.529
Sexe	0.4136	0.3384	1.222
_const	2.5690	0.7160	3.588***
Effets aléatoires			
Participant	7.5038e-13	8.6624e-07	

Note: n = 631; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de "sollicitations" (Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	1.4480	0.4647	3.116**
Âge (mois)	-0.0175	0.0163	-1.080
Sexe	-0.9035	0.5041	-1.792
_const	-2.5130	0.9947	-2.526*
Effets aléatoires			
Participant	0	0	

Note: n = 631; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de “sollicitations” (Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	3.1564	0.4485	7.038***
Âge (mois)	-0.0325	0.0162	-2.004*
Sexe	-0.2680	0.4627	-0.579
_const	-1.4976	1.0543	-1.420
Effets aléatoires			
Participant	0.2152	0.4639	

Note: n = 423; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d’hétéro-enchaînements non induits (Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	1.7282	0.4466	3.869***
Âge (mois)	-0.0320	0.0158	-2.021*
Sexe	0.5207	0.4593	1.134
_const	-1.6288	1.0101	-1.613
Effets aléatoires			
Participant	4.3907e-15	6.6262e-08	

Note: n = 423; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'hétéro-enchaînements non induits (Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	0.9894	0.4581	2.160***
Âge (mois)	0.0053	0.0154	0.346
Sexe	0.0619	0.4592	0.135
_const	-4.1285	1.0132	-4.075***
Effets aléatoires			
Participant	1.1737e-18	1.0834e-09	

Note: n = 631; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'auto-enchaînements (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	1.8785	0.3258	5.765***
Âge (mois)	0.0206	0.0115	1.786
Sexe	0.0157	0.3434	0.046
_const	-1.3536	0.8181	-1.655
Effets aléatoires			
Participant	0.0518	0.2275	

Note: n = 260; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de « sollicitations » (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-1.9615	0.3890	-5.043***
Âge (mois)	-0.0237	0.0128	-1.847
Sexe	-0.2224	0.3814	-0.583
_const	1.0129	0.8975	1.129
Effets aléatoires			
Participant	0	0	

Note: n = 260; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'hétéro-enchaînements (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-1.0000	0.4422	-2.261*
Âge (mois)	-0.0092	0.0150	-0.615
Sexe	0.2729	0.4575	0.596
_const	-1.2610	1.0602	-1.189
Effets aléatoires			
Participant	1.4793e-10	1.2162e-05	

Note: n = 260; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Configuration dialogique (Comparaison)

Taux d'auto-enchaînements (Mères, Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Langue	1.4774	0.3051	4.842***
Âge (mois)	0.0080	0.0095	0.839
Sexe	-0.4162	0.3105	-1.340
_const	1.5072	0.6476	2.328 *
Effets aléatoires			
Participant	0.2418	0.4917	

Note: n = 804; Part: 34 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de « sollicitations » (Mères, Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Langue	-1.8858	0.4100	-4.599***
Âge (mois)	-0.0125	0.0114	-1.103
Sexe	0.7106	0.3724	1.908
_const	-1.7499	0.7691	-2.275*
Effets aléatoires			
Participant	0.2513	0.5013	

Note: n = 804; Part: 34 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de “sollicitations” (Enfants, Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Langue	-0.8200	0.3862	-2.123*
Âge (mois)	0.0173	0.0115	1.499
Sexe	-0.6017	0.3934	-1.529
_const	-2.7787	0.8624	-3.222 **
Effets aléatoires			
Participant	0.2455	0.4954	

Note: n = 389; Part: 33 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

10.3 Portée de la CEJ

Portée de la CEJ (Corpus francophone)

Taux "acte de langage"

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	2.7750	0.1415	19.608 ***
Locuteur	0.4432	0.1520	2.915 **
Âge (mois)	0.0117	0.0071	1.652
Sexe	-0.0047	0.2274	-0.021
_const	-2.5041	0.5020	-4.988 ***
Effets aléatoires			
Participant	0.2438	0.4937	

Note: n = 1464; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux "acte de langage" (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	3.0838	0.2872	10.738***
Âge (mois)	0.0061	0.0116	0.525
Sexe	-0.2677	0.3852	-0.695
_const	-1.7331	0.8312	-2.085*
Effets aléatoires			
Participant	0.4329	0.6580	

Note: n = 426; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux “acte de langage” (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	2.7040	0.1645	16.435***
Âge (mois)	0.0153	0.0077	2.001
Sexe	0.0952	0.2442	0.390
_const	-2.7342	0.5424	-5.041***
Effets aléatoires			
Participant	0.2370	0.4869	

Note: n = 1038; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux “contenu”

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-2.0252	0.1257	-16.112***
Locuteur	-0.2230	0.1429	-1.574
Âge (mois)	-0.0112	0.0054	-2.077*
Sexe	0.1483	0.1739	0.853
_const	-1.3867	0.3781	3.667***
Effets aléatoires			
Participant	0.0929	0.3048	

Note: n = 1464; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux “contenu” (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-2.6536	0.2634	-10.076***
Âge (mois)	-0.0102	0.0096	-1.053
Sexe	0.2347	0.3238	0.725
_const	1.3944	0.6939	2.009 *
Effets aléatoires			
Participant	0.1485	0.3853	

Note: n = 426; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux “contenu” (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-1.8030	0.1427	-12.631***
Âge (mois)	-0.0121	0.0058	-2.093*
Sexe	0.1550	0.1847	0.839
_const	1.3344	0.4018	3.3321***
Effets aléatoires			
Participant	0.0765	0.2765	

Note: n = 1038; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001

Taux épistémiques

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-1.6945	0.2225	-7.615***
Locuteur	-0.5519	0.2560	-2.156*
Âge (mois)	0.0011	0.0095	0.114
Sexe	-0.3321	0.3107	-1.069
_const	-1.5649	0.6581	-2.378*
Effets aléatoires			
Participant	0.34373	0.5863	

Note: n = 1464; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux épistémiques (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-1.8540	0.2606	-7.115 ***
Âge (mois)	-0.0015	0.0094	-0.163
Sexe	-0.5506	0.31476	-1.749
_const	-1.2481	0.6471	-1.929
Effets aléatoires			
Participant	0.2387	0.4886	

Note: n = 1038; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001

Taux épistémiques (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-1.3790	0.5045	-2.733**
Âge (mois)	0.0147	0.0251	0.588
Sexe	0.2726	0.7829	0.348
_const	-3.9226	1.7928	-2.188*
Effets aléatoires			
Participant	1.5846	1.2588	

Note: n = 426; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux épistémiques (Lecture Conjointe)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	-8.320e-01	3.306e-01	-2.516*
Âge (mois)	-1.823e-06	9.774e-03	0.000
Sexe	-5.377e-01	3.259e-01	-1.650
_const	-1.355e+00	6.701e-01	-2.022*
Effets aléatoires			
Participant	4.9841e-12	2.2325e-06	

Note: n = 581; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux « Contenu » (Mères, Jeu Symbolique, 7 ans vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Gr. 7 ans vs. autres	-0.5899	0.2366 -	-2.493*
Sexe	0.1579	0.2269	0.696
_const	-1.1037	0.1334 -	-8.271***
Effets aléatoires			
Participant	1.6242e-11	4.0301e-06	

Note: n = 582; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Portée de la CEJ (Corpus italophone)

Taux « contenu »

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-1.9542	0.147476	-13.251***
Locutueur	0.0266	0.172729	0.154
Âge (mois)	-0.0075	0.0065	-1.158
Sexe	0.0890	0.1881	0.478
_const	1.0836	0.4328	2.504*
Effets aléatoires			
Participant	0.0856	0.2925	

Note: n = 1054; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux “acte de langage”

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	2.2565	0.1531	14.742***
Locutueur	-0.0043	0.1747	-0.025
Âge (mois)	0.0035	0.0070	0.498
Sexe	-0.0780	0.2046	-0.381
_const	-1.3421	0.4685	-2.865**
Effets aléatoires			
Participant	0.1215	0.3485	

Note: n = 1054; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux épistémiques

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-1.1131	0.2823	-3.943 ***
Locutueur	-0.0801	0.3303	-0.242
Âge (mois)	0.0139	0.0116	1.208
Sexe	-0.0915	0.3329	-0.275
_const	-3.1193	0.7753	-4.024 ***
Effets aléatoires			
Participant	0.1920	0.4383	

Note: n = 1054; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux “acte de langage” (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	2.7499	0.3422	8.036***
Âge (mois)	-0.0168	0.0107	-1.569
Sexe	-0.0233	0.3134	-0.074
_const	-0.3054	0.7658	-0.399
Effets aléatoires			
Participant	0	0	

Note: n = 260; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux “contenu” (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-2.4841	0.3190	-7.787***
Âge (mois)	0.0148	0.0107	1.380
Sexe	0.0229	0.3139	0.073
_const	-0.0598	0.7628	-0.078
Effets aléatoires			
Participant	0	0	

Note: n = 260; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux “contenu” (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-1.8202	0.1702	-10.697***
Âge (mois)	-0.0149	0.0081	-1.842
Sexe	0.1327	0.2327	0.570
_const	1.4539	0.5370	2.707 **
Effets aléatoires			
Participant	0.159	0.3986	

Note: n = 794; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux “acte de langage” (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	2.1475	0.1761	12.192***
Âge (mois)	0.0101	0.0089	1.132
Sexe	-0.1076	0.2589	-0.416
_const	-1.6745	0.5929	-2.824**
Effets aléatoires			
Participant	0.2313	0.4809	

Note: n = 794; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux “épistémiques” (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-1.2242	0.3392	-3.608 ***
Âge (mois)	0.0176	0.0151	1.167
Sexe	-0.1667	0.4324	-0.385
_const	-3.3875	0.9995	-3.389***
Effets aléatoires			
Participant	0.4428	0.6654	

Note: n = 794; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Portée de la CEJ en fonction du type de configuration dialogique (Corpus francophone)

"Contenu" (Enfants, Jeu Symbolique, « sollicitations » vs Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Sollicitation vs. Autres	-2.1430	0.4410	-4.859 ***
Âge (mois)	-0.0314	0.0162	-1.942
Sexe	-0.1166	0.5562	-0.210
_const	1.8130	1.2218	1.484
Effets aléatoires			
Participant	0.7270	0.8527	

Note: n = 301; Part: 38 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

"Acte de langage" (Enfants, Jeu Symbolique, Auto-enchaînement vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Auto-enchaînement vs. Autres	-1.9802	0.3983	-4.972 ***
Âge (mois)	-0.1287	0.4888	-0.263
Sexe	0.0168	0.014	1.156
_const	1.0536	1.018	1.035
Effets aléatoires			
Participant	0.5981	0.7734	

Note: n = 301; Part: 38 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

“Acte de langage” (Enfants, Lecture Conjointe, Auto-enchaînement vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Auto-enchaînement vs. Autres	-1.9063	0.5822	-3.274**
Âge (mois)	-0.8093	0.7088	-1.142
Sexe	-0.0140	0.0191	-0.734
_const	0.3978	1.3388	0.297
Effets aléatoires			
Participant	0.0000	0.0000	

Note: n = 125; Part: 35 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

“Contenu” (Enfants, Lecture Conjointe, « sollicitations » vs Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Sollicitation vs. Autres	-1.2044	0.4204	-2.865 **
Âge (mois)	0.6854	0.4940	1.387
Sexe	0.0100	0.0134	0.751
_const	0.6019	0.9421	0.639
Effets aléatoires			
Participant	0.0000	0.0000	

Note: n = 125; Part: 35 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Portée de la CEJ en fonction du type de configuration dialogique (Corpus italophone)

"Acte de langage" (Enfants, Jeu Symbolique, Auto-enchaînement vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Auto-enchâinement vs. Autres	1.2052	0.4758	2.533*
Âge (mois)	-0.0244	0.0136	-1.799
Sexe	0.2415	0.3829	0.630
_const	1.8302	1.0031	1.825
Effets aléatoires			
Participant	0.0000	0.0000	

Note: n = 180; Part: 26 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

"Acte de langage" (Enfants, Lecture Conjointe, Auto-enchaînement vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Auto-enchâinement vs. Autres	1.7048	0.7345	2.321 *
Âge (mois)	-0.0221	0.0219	-1.008
Sexe	-0.6332	0.6195	-1.022
_const	-0.7183	1.4600	-0.492
Effets aléatoires			
Participant	0.0000	0.0000	

Note: n = 80; Part: 20 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

“Contenu” (Enfants, Jeu Symbolique, « sollicitations » vs Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Sollicitation vs. Autres	2.2363	0.6662	3.357 ***
Âge (mois)	0.0325	0.0165	1.967 *
Sexe	-0.2105	0.4594	-0.458
_const	-3.9629	1.1988	-3.306***
Effets aléatoires			
Participant	0.0758	0.2752	

Note: n = 180; Part: 26 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

10.4 Présence d'un connecteur:

Présence d'un connecteur (Corpus francophone)

Présence d'un connecteur

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-1.2029	0.1227	-9.800 ***
Locuteur	-0.3242	0.1269	-2.554 *
Âge (mois)	-0.0091	0.0058	-1.564
Sexe	0.0225	0.1868	0.121
_const	1.8385	0.4103	4.480***
Effets aléatoires			
Participant	0.1536	0.3920	

Note: n = 1464; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Mères)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-1.2154	0.1457	-8.341***
Âge (mois)	-0.0038	0.0076	-0.495
Sexe	-0.2344	0.2416	-0.970
_const	1.5413	0.5338	2.887 **
Effets aléatoires			
Participant	0.2876	0.5363	

Note: n = 1038; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Enfants)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-1.5066	0.2574	-5.852***
Âge (mois)	-0.0320	0.0122	-2.627**
Sexe	0.8685	0.4043	2.148
_const	3.0745	0.8803	3.492***
Effets aléatoires			
Participant	0.6604	0.8127	

Note: n = 426; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	-0.3374	0.1481	-2.278*
Âge (mois)	-0.0140	0.0055	-2.552*
Sexe	-0.0114	0.1816	-0.063
_const	1.0049	0.3878	2.591**
Effets aléatoires			
Participant	0.0705	0.2654	

Note: n = 883; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Enfants, TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-1.6687	0.2756	-6.055***
TDL vs. T 5-7 ans	-0.9214	0.3186	-2.892**
Âge (mois)	-0.0069	0.0125	-0.549
Sexe	0.4582	0.3585	1.278
_const	1.7985	0.9326	1.929
Effets aléatoires			
Participant	0.2843	0.5332	

Note: n = 358; Part: 34 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Enfants, Jeu Symbolique, TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
TDL vs. TYP 5-7 ans	-0.8039	0.3375	-2.382 *
Âge (mois)	-0.0115	0.0135	-0.854
Sexe	0.1662	0.3775	0.440
_const	0.5324	0.9993	0.533
Effets aléatoires			
Participant	0.2074	0.4554	

Note: n = 249; Part: 31 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Enfants, Jeu Symbolique, 4 ans vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Gr. 4 ans vs. autres	1.7140	0.4856	3.530***
Sexe	0.3776	0.3905	0.967
_const	-0.7709	0.2171	-3.551***
Effets aléatoires			
Participant	0.4513	0.6718	

Note: n = 301; Part: 38 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Corpus italophone)

Présence d'un connecteur

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-0.0708	0.1442	-0.491
Locuteur	-0.9598	0.1559	-6.155***
Âge (mois)	-0.0047	0.0059	-0.802
Sexe	0.2174	0.1736	1.252
_const	1.3445	0.3998	3.363***
Effets aléatoires			
Participant	0.0608	0.2465	

Note: n = 1054; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Locuteur	-1.3535	0.1991	-6.799***
Âge (mois)	0.0067	0.0076	0.882
Sexe	0.1827	0.2243	0.814
_const	0.6883	0.4837	1.423
Effets aléatoires			
Participant	0.0953	0.3087	

Note: n = 631; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Enfants, Jeu Symbolique, 4 ans vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Gr. 4 ans vs. autres	-1.0995	0.5170	-2.127*
Sexe	-0.2938	0.4038	-0.728
_const	0.1767	0.3089	0.572
Effets aléatoires			
Participant	0.3181	0.5640	

Note: n = 180; Part: 26 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Enfants, Gr. 4 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Activité	-2.9160	0.9731	-2.997**
Âge (mois)	0.1399	0.1751	0.799
Sexe	-0.4919	0.7479	-0.658
_const	-4.5272	8.1109	-0.558
Effets aléatoires			
Participant	1.8874e-11	4.3444e-06	

Note: n = 48; Part: 7 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Comparaison)

Présence d'un connecteur (Mères, Jeu Symbolique)

Paramètre	Estimate	Standard Error	Z
Effects Fixes			
Langue	1.2377	0.1656	7.474 ***
Âge (mois)	0.1517	0.1848	0.821
Sexe	-0.0111	0.0056	-1.971
_const	0.5759	0.3860	1.492
Effets aléatoires			
Participant	0.0914	0.3023	

Note: n = 804; Part: 34 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur dans les « acte de langage » (Mères ; Jeu Symbolique, Comparaison français-italien)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Langue	1.2688	0.1748	7.260***
Âge (mois)	-0.0189	0.0061	3.101**

Sexe	0.1061	0.2009	0.528
_const	0.5924	0.4150	1.427
Effets aléatoires			
Participant	0.1568	0.3960	

Note: n = 804; Part: 34 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur et portée de la CEJ (Corpus francophone)

Présence d'un connecteur (Enfants, Jeu Symbolique, Acte de langage vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Acte de langage vs. Autres	-2.1752	0.4117	-5.283***
Âge (mois)	-0.0402	0.0141	-2.844**
Sexe	0.6894	0.4648	1.483
_const	3.9654	1.0720	3.699 ***
Effets aléatoires			
Participant	0.7595	0.8715	

Note: n = 301; Part: 38 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Enfants, Lecture Conjointe, Acte de langage vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Acte de langage vs. Autres	-2.2693	0.5057	-4.488***
Âge (mois)	-0.0108	0.0159	-0.679
Sexe	1.1952	0.6486	1.843
_const	2.0563	1.1401	1.804
Effets aléatoires			
Participant	0.0924	0.3040	

Note: n = 125; Part: 35 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Mères, Lecture Conjointe, Acte de langage vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Acte de langage vs. Autres	-2.6525	0.3075	-8.625***
Âge (mois)	0.0143	0.01223	1.161
Sexe	-0.1707	0.3760	-0.454
_const	1.0167	0.8236	1.234
Effets aléatoires			
Participant	0.4640	0.6819	

Note: n = 456; Part: 41; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Mères, Jeu Symbolique, Acte de langage vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Acte de langage vs. Autres	-1.8447	0.2360	-7.816***
Âge (mois)	-0.0033	0.0087	-0.374
Sexe	-0.2229	0.2831	-0.787
_const	1.6949	0.6295	2.692**
Effets aléatoires			
Participant	0.2854	0.5343	

Note: n = 582 ; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur et portée de la CEJ (Corpus italophone)

Présence d'un connecteur (Acte de langage vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Acte de langage vs. Autres	-1.7058	0.1907	-8.947***
Activité	0.7452	0.1863	4.001***
Locuteur	-1.1053	0.1660	-6.660***
Âge (mois)	-0.0043	0.0063	-0.691
Sexe	0.2356	0.1846	1.276
_const	1.9255	0.4319	4.459 ***
Effets aléatoires			
Participant	0.0687	0.2621	

Note: n = 1054; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Enfants, Jeu Symbolique, Acte de langage vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Acte de langage vs. Autres	-1.9511	0.4766	-4.094***
Âge (mois)	0.0198	0.0144	1.377
Sexe	-0.3141	0.4312	-0.728
_const	0.2194	1.0508	0.209
Effets aléatoires			
Participant	0.3263	0.5712	

Note: n = 180; Part: 26 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Enfants, Lecture Conjointe, Acte de langage vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Acte de langage vs. Autres	-1.6221	0.6291	-2.578 **
Âge (mois)	-0.0225	0.0179	-1.261
Sexe	0.1738	0.5058	0.344
_const	2.3754	1.3087	1.815
Effets aléatoires			
Participant	0.0000	0.0000	

Note: n = 80; Part: 20 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Mères, Jeu Symbolique, Acte de langage vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Acte de langage vs. Autres	-0.7875	0.2977	-2.645**
Âge (mois)	-0.0067	0.0093	-0.726
Sexe	0.4348	0.2750	1.581
_const	2.0187	0.6405	3.151**
Effets aléatoires			
Participant	0.1027	0.3205	

Note: n = 451; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Mères, Lecture Conjointe, Acte de langage vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Acte de langage vs. Autres	-2.2063	0.3014	-7.320 **
Âge (mois)	-0.0170	0.0129	-1.322
Sexe	0.4388	0.3625	1.210
_const	2.8071	0.8417	3.335***
Effets aléatoires			
Participant	0.1983	0.4453	

Note: n = 343; Part: 34 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur en fonction du type de configuration dialogique (Corpus francophone)

Présence d'un connecteur (Enfants, Jeu Symbolique, auto-enchaînement vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Auto-enchaînement vs. Autres	-1.4655	0.3586	-4.087 ***
Âge (mois)	-0.0430	0.0131	-3.276 **
Sexe	0.6813	0.4296	1.586
_const	3.5821	0.9973	3.592 ***
Effets aléatoires			
Participant	0.6075	0.7794	

Note: n = 301; Part: 38 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Enfants, Lecture Conjointe, auto-enchaînement vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Auto-enchaînement vs. Autres	-1.3898	0.3180	-4.371***
Âge (mois)	-0.0065	0.0082	-0.798
Sexe	-0.3252	0.2679	-1.214
_const	1.7948	0.6440	2.787**
Effets aléatoires			
Participant	0.2448	0.4948	

Note: n = 582; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Enfants, Jeu Symbolique, sollicitations vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Sollicitation vs. Autres	1.4698	0.3710	3.961 7***
Âge (mois)	-0.0068	0.0082	-0.833
Sexe	-0.3187	0.2671	-1.193
_const	0.4608	0.5708	0.807
Effets aléatoires			
Participant	0.2437	0.4937	

Note: n = 582; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Enfants, Lecture Conjointe, sollicitations vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Sollicitation vs. Autres	1.1825	0.3701	3.195 ***
Âge (mois)	-0.0425	0.0129	-3.307***
Sexe	0.6653	0.4204	1.583
_const	2.1718	0.8954	2.425 *
Effets aléatoires			
Participant	0.5734	0.7572	

Note: n = 301; Part: 38 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur en fonction du type de configuration dialogique (Corpus italophone)

Présence d'un connecteur (Enfants, Jeu Symbolique, auto-enchaînement vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Auto-enchaînement vs. Autres	- 2.0139	0.6149	-3.275 **
Âge (mois)	0.02491	0.0147	1.697
Sexe	-0.3291	0.4405	-0.747
_const	0.0552	1.1014	0.050
Effets aléatoires			
Participant	0.3778	0.6146	

Note: n = 180; Part: 26 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Enfants, Jeu Symbolique, « sollicitation » vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Sollicitation vs. Autres	1.4910	0.7312	2.039 *
Âge (mois)	0.0240	0.0144	1.671
Sexe	-0.3423	0.4318	-0.793
_const	-1.7468	0.9626	-1.815
Effets aléatoires			
Participant	0.3708	0.6090	

Note: n = 180; Part: 26 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Présence d'un connecteur (Enfants, Lecture Conjointe, « sollicitation » vs. Autres)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Sollicitation vs. Autres	-1.1266	0.5333	-2.112*
Âge (mois)	-0.0281	0.0178	-1.573
Sexe	0.4651	0.4944	0.941
_const	2.6574	1.3355	1.990 *
Effets aléatoires			
Participant	0.0000	0.0000	

Note: n = 80; Part: 20 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

10.5 Acceptation

Acceptation (Corpus francophone)

Taux de reformulations (Enfants, Lecture Conjointe, TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
TDL vs.TYP 5-7 ans	2.3160	0.7797	2.970**
Âge (mois)	-0.0068	0.0193	-0.351
Sexe	-1.0091	0.8224	-1.227
_const	-2.4883	1.5314	-1.625
Effets aléatoires			
Participant	0	0	

Note: n = 109; Part: 29 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'acceptation explicite "contenu et forme" (Enfants, Lecture Conjointe, TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
TDL vs. TYP 5-7 ans	-1.5363	0.5218	-2.944**
Âge (mois)	-0.0099	0.0189	-0.524
Sexe	0.6294	0.5508	1.143
_const	0.1975	1.3872	0.142
Effets aléatoires			
Participant	0.1780	0.4219	

Note: n = 109; Part: 29 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de refus (Enfants, Jeu Symbolique, TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
TDL vs. TYP 5-7 ans	2.0469	0.5766	3.550***
Âge (mois)	0.0068	0.0197	0.347
Sexe	-0.8246	0.6044	-1.364
_const	-3.9491	1.5638	-2.525*
Effets aléatoires			
Participant	0	0	

Note: n = 249; Part: 31 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de reformulations (Enfants, Jeu Symbolique, TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
TDL vs. TYP 5-7 ans	2.1010	0.7894	2.662**
Âge (mois)	0.0130	0.0262	0.496
Sexe	-0.4518	0.7121	-0.634
_const	-5.1820	2.1094	-2.457*
Effets aléatoires			
Participant	0	0	

Note: n = 249; Part: 31 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'acceptation explicite "contenu et forme" (Enfants, Jeu Symbolique, TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
TDL vs. TYP 5-7 ans	1.34489	0.78260	-1.718 (p=0.0857)
Âge (mois)	-0.03379	0.02298	-1.470
Sexe	-0.01985	0.69088	-0.029
_const	-0.06406	1.63143	-0.039
Effets aléatoires			
Participant	0	0	

Note: n = 249; Part: 31 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Acceptation (Corpus italophone)

Taux d'acceptation explicite "contenu et forme" (Enfants, Lecture Conjointe, TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
TDL vs. TYP 5-7 ans	-1.774	0.7098	-2.499*
Âge (mois)	-0.0532	0.0289	-1.840
Sexe	0.3439	0.6102	0.564
_const	3.8113	2.2354	1.705
Effets aléatoires			
Participant	1.1639e-12	1.0789e-06	

Note: n = 68; Part: 16 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux de reformulations (Enfants, Jeu Symbolique, TDL vs. TYP 5-7 ans)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
TDL vs. TYP 5-7 ans	2.4865	1.1575	2.148*
Âge (mois)	-0.0783	0.0355	-2.206
Sexe	0.0249	0.9863	0.025
_const	0.8000	2.3167	0.345
Effets aléatoires			
Participant	0	0	

Note: n = 147; Part: 19 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'absence de réactions claires en fonction de la configuration dialogique

Taux d'absence de réactions claires en fonction de la configuration dialogique (Corpus francophone)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Sollicitation vs. Autres	-2.3186	0.2756	-8.414***
Âge (mois)	0.0177	0.0103	1.715
Sexe	-0.0280	0.3445	-0.081
_const	0.0827	0.7256	0.114
Effets aléatoires			
Participant	0.3256	0.5706	

Note: n = 426; Part: 41 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Taux d'absence de réactions claires en fonction de la configuration dialogique (Corpus italophone)

Paramètre	Estimate	Standard Error	z
Effects Fixes			
Sollicitation vs. Autres	-2.2590	0.4198	-5.382***
Âge (mois)	-0.0055	0.0141	-0.390
Sexe	0.3960	0.4204	0.942
_const	1.4779	0.9536	1.550
Effets aléatoires			
Participant	0.4073	0.6382	

Note: n = 260; Part: 27 ; z = Estimate / Standard Error ; *p < 0.05. ** p < 0.01. *** p < 0.001.

Annexe 4 : Transcriptions (cf. fichier Annexe 4_transcriptions)

Interagir, jouer et expliquer : dyades mère-enfant francophones et italophones dans deux situations logopédiques

Résumé : Plusieurs auteurs se sont intéressés au développement des conduites explicatives et justificatives (CEJ) chez des enfants typiques. La littérature reporte aussi de plus en plus d'études qui s'intéressent aux compétences pragmatiques et interactionnelles des enfants qui présentent un trouble du développement du langage (TDL) en montrant que ces enfants présentent des spécificités par rapport aux enfants typiques. Dans ce travail, nous avons combiné ces deux pistes de réflexion en investiguant les CEJ produites par des enfants avec TDL (5-7 ans) et des enfants typiques (4-7 ans), ainsi que par leurs mères, dans des interactions mères-enfants italophones et francophones dans deux activités différentes : un jeu symbolique et une lecture conjointe d'un livre en images. Nos résultats montrent que les deux langues présentent des patrons similaires. Cependant, des différences ponctuelles liées à la langue ont pu être mises en évidence. Les mères prennent en charge les activités proposées et l'activité paraît influncer le fonctionnement des interactions et la production des CEJ. Les enfants avec TDL présentent de CEJ moins élevés que leurs pairs typiques dans l'activité de jeu symbolique et ils semblent avoir davantage besoin que ces derniers du support de leur mère pour en produire dans l'activité de lecture conjointe (notamment dans le corpus francophone). Les mères des enfants typiques et des enfants avec TDL présentent des comportements globalement similaires en *amont* mais elles semblent s'adapter aux besoins de leurs enfants en *aval*. Compte tenu de l'importance sociale et éducative de ces conduites, nos résultats pourraient avoir des implications cliniques.

Mots-clés : conduites explicatives-justificatives, interaction mère-enfant, troubles du développement du langage, étayage

Interacting, playing and explaining: French and Italian speaking mother-child dyads in two in speech and language therapy settings

Abstract: Several authors have studied the development of explanations and justifications (E/J) in typical developing (TD) children. Similarly, it is possible to find in the literature studies that analyze pragmatic and interactional skills of children with specific language impairment (SLI). These studies show that children with SLI present specific behaviour when compared to TD children. In this thesis, we merge these two strands of research by investigating E/J produced by children with SLI (aged 5-7) and TD children (aged 4-7), and by their mothers. To do so, we analyzed mother-child interactions (in Italian and French) during two different activities: symbolic play and joint wordless picture-book reading. Similar patterns were observed in both languages. Nevertheless, specific differences related to the typology of the language were highlighted. Our results show that the management of the activity is globally asymmetric, but important interindividual differences were observed. Moreover, activities play a central role in shaping the structure of interactions and E/J. Furthermore, children with SLI show lower rates of E/J than their typical peers in the symbolic play and seem to need the support of their mothers more than TD children in the joint reading activity (particularly in the French corpus). Finally, the mothers of TD children and children with SLI show some similarities in the way they solicit E/J, but at the same time they fine tune their reactions to E/J produced by children according to the children's needs. Given the social and educational importance of explanations and justifications, our results may have some clinical implications.

Key-words: explanations and justifications, mother-child interaction, Specific Language Impairement, scaffolding

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL

FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

CENTRE DE LOGOPÉDIE

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ÉCOLE DOCTORALE 268

« LANGAGE ET LANGUES : DESCRIPTION, THEORISATION, TRANSMISSION »