



Faculté de Lettres et Sciences humaines
Institut des Sciences logopédiques

Les compétences interactionnelles des enfants bilingues et monolingues avec et sans troubles du développement du langage

Thèse présentée à l'Université de Neuchâtel pour l'obtention du titre de
Docteur ès Sciences Humaines et Sociales, discipline Logopédie

Letizia Volpin

Sous la direction de :

Geneviève de Weck, professeure émérite, Université de Neuchâtel

Stefano Rezzonico, professeur adjoint, Université de Montréal

Membres du jury :

Madame Geneviève DE WECK, professeure émérite, Université de Neuchâtel

Monsieur Stefano REZZONICO, professeur adjoint, Université de Montréal

Madame Anne SALAZAR ORVIG, professeure, Université Sorbonne Nouvelle Paris3

Madame Christelle MAILLART, professeure, Université de Liège

Monsieur Mehmet-Ali AKINCI, professeur, Université de Rouen Normandie

Thèse soutenue le 9 février 2021

IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Mme Geneviève de Weck, co-directrice de thèse, professeure émérite, Université de Neuchâtel ; M. Stefano Rezzonico, co-directeur de thèse, professeur adjoint, Université de Montréal ; M. Mehmet-Ali Akinci, professeur des universités, IRED, Université de Rouen Normandie ; Mme Christelle Maillart, professeure, Département de Logopédie, Université de Liège ; Mme Anne Salazar Orvig, professeure des universités, ILPGA, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Letizia Volpin en laissant à l'autrice la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 9 février 2021



Le doyen
Pierre Alain Mariaux

À Giannina

Remerciements

Tout d'abord mes plus grands remerciements vont à mes directeurs de thèse : Geneviève de Weck et Stefano Rezzonico.

Geneviève, ta grande expérience dans le monde de la recherche concernant les troubles du langage chez les enfants, ta manière de travailler minutieuse et surtout la confiance que tu m'as donnée depuis le premier jour de mon arrivée auprès de l'Université de Neuchâtel ont été pour moi des sources d'inspiration et de motivation pour entrer dans le monde de la recherche.

Stefano, à la fin de chacune de nos réunions (merci Skype, Zoom, Teams...), j'ai toujours ressenti une énorme envie de me mettre au travail avec enthousiasme. *Hai sempre tenuto la barra bella in alto, e te ne sono grata! I tuoi insegnamenti, la tua passione verso il nostro lavoro e la tua simpatia sono stati fondamentali.*

Un grand merci va également aux membres du jury : Anne Salazar Orvig, Christelle Maillart et Mehmet-Ali Akinci. Merci d'avoir pris le temps de lire ma thèse et d'« entrer » dans mon travail de recherche afin d'y apporter votre expertise.

Merci de tout cœur à toutes les familles, en particulier les enfants et leur mère, qui ont pris part à ce travail de thèse. Sans vous, ce travail n'aurait pas vu le jour.

Merci aux logopédistes et aux écoles et parascolaires qui m'ont ouvert leur porte pour ma recherche de participants.

Merci à tous les étudiants ainsi qu'à Elodie Paze pour leurs relectures des transcriptions et le grand travail d'interjuge du codage.

Merci à tous ceux qui m'ont aidé à entrer dans le monde des statistiques. Merci en particulier à Stefano, Mélanie, Katrin.

Merci à mes relectrices et relecteurs, en particulier à Salomé, Elodie, Ermanno, Vincent, Mme Madeleine, M. Dominique et bien d'autres.

Merci également à mes collègues de tous les jours à Pàm7, les nouvelles comme les anciennes. Ce travail de thèse aurait été bien plus lourd sans votre soutien personnel et scientifique constant !

Grazie alla mia famiglia e ai miei cari. Grazie mamma, che mi hai fatto puntare sempre più in alto. Grazie papà che hai sempre avuto una battuta pronta o un consiglio nei miei momenti più duri. Grazie Aurora che oltre alle risate hai condiviso con me anche ore di studio.

Grazie a Matteo, senza il quale tutto questo grande lavoro sarebbe stato decisamente più arido e pesante (d'ora in poi non avrò più scuse per non lavare i piatti !).

Et pour terminer... merci infiniment à mes amis... qui « m'attendent » depuis un moment.

Résumé

De nos jours, le bilinguisme est un phénomène largement répandu dans le monde. Pour différentes raisons (politiques, économiques, etc.), un nombre croissant d'individus utilisent deux ou plusieurs langues pour communiquer (Grosjean, 2015). Parmi ceux-ci se trouvent un certain nombre d'enfants. Ces derniers acquièrent le langage à travers l'interaction avec leur entourage (Vygotski, 1934/1985), comme leurs pairs monolingues (de Weck et Marro, 2010). Cependant, certaines caractéristiques des interactions des individus bilingues sont différentes de celles observées chez les monolingues, il s'agit donc d'éléments spécifiques aux interactions bilingues. Si l'enfant bilingue au cours de ses premières années de vie manifeste des difficultés dans le développement du langage, la question de l'évaluation du langage en logopédie se pose (Kohnert, 2010). Dans ce type de situation, le logopédiste se voit exposé à des problèmes principaux comme, distinguer, parmi les difficultés de ces enfants celles qui relèvent d'un trouble du développement du langage (TDL dorénavant) de celles qui constituent un problème d'apprentissage de la langue seconde (Armon-Lotem, 2012). Un deuxième défi du logopédiste est d'évaluer les compétences langagières d'un enfant dans une langue non connue et de choisir des modes d'évaluation adéquats, compte tenu du fait que le sujet bilingue ne peut pas être considéré comme la somme de deux monolingues, selon les recherches scientifiques (p. ex. Estienne et Vander-Linden, 2014). Afin de réaliser une évaluation du langage appropriée aux enfants bilingues avec un TDL, la littérature montre, à l'heure actuelle, une augmentation de travaux qui analysent le langage des enfants bilingues avec et sans difficultés (d'un point de vue structural p. ex. Chiat, 2015 ; d'un point de vue discursif/narratif p. ex. Rezzonico et al., 2015). Cependant, nous remarquons des lacunes dans la littérature, en particulier concernant l'analyse des capacités interactionnelles et pragmatiques des enfants bilingues ayant un développement du langage typique et atypique. De plus, les réflexions sur les TDL, le bilinguisme et l'évaluation logopédique restent restreintes à certaines combinaisons de langues incluant l'anglais (p. ex. Bedore et al., 2006). Cela crée, par conséquent, une impasse pour le traitement logopédique dans les pays où les combinaisons de langues à traiter sont différentes, et lorsque le logopédiste ne parle pas la langue première de l'enfant. Pour cette raison, cette thèse vise à vérifier s'il y a la possibilité

de détecter des aspects interactionnels qui permettent de différencier les enfants monolingues et bilingues avec ou sans TDL. Dans cette étude menée en Suisse romande, nous avons observé des enfants de 5;6 à 7;9 ans monolingues francophones et bilingues français-portugais (voir recensements de l'Office Fédéral de la Statistique, 2017 concernant la prévalence de population lusophone en Suisse romande) avec et sans TDL lors d'un jeu de « devinettes » avec leur mère et avec un interlocuteur inconnu (francophone et lusophone pour la population d'enfants bilingues). Cette activité nous a permis d'analyser les ressources interactionnelles que les enfants mettent en jeu avec deux types d'interlocuteurs, en outre pour les bilingues dans des langues différentes. A travers l'analyse de nos données nous avons pu constater des différences entre les groupes d'enfants concernant la dimension interactionnelle et les compétences pragmatiques. En ce qui concerne la dimension interactionnelle, nos résultats montrent des spécificités dans l'utilisation de la modalité non-verbale de la part des enfants bilingues. Certaines des compétences pragmatiques semblent être influencées par le statut linguistique des enfants avec TDL. Sur le plan qualitatif, nous avons analysé plus en profondeur les caractéristiques des enfants bilingues avec TDL en interaction avec l'interlocuteur inconnu francophone. Nous avons également relevé des spécificités concernant le style interactionnel des dyades mères-enfants. Par exemple, les mères des enfants bilingues ont exploité les ressources linguistiques liées à leur statut de bilingues (p. ex. possibilité d'alterner les langues ou de négocier la langue d'interaction) pour étayer leur enfant afin de permettre à la tâche de continuer. De manière générale, cette recherche nous a permis d'enrichir la discussion théorique sur le développement des capacités interactionnelles chez les enfants bilingues avec et sans TDL en comparaison à leurs pairs monolingues et d'élargir le panorama linguistique des études sur cette thématique à une nouvelle combinaison de langues (français-portugais). Nos résultats montrent des spécificités des interactions bilingues qui méritent d'être prises en compte dans les recherches futures portant sur le bilinguisme et les TDL. Ces éléments fourniront également des pistes cliniques pour l'évaluation des enfants bilingues.

Mots clés : *bilinguisme, interaction, troubles du développement du langage, développement langagier*

Remarque préliminaire : *les normes APA 7 (2019) ont été utilisées pour les citations (normes francophones), les tableaux et les titres de tableaux, graphiques et figures.*

Summary

Nowadays, bilingualism is a widespread phenomenon in the world. For various reasons (political, economic, etc.), an increasing number of people use two or more languages to communicate (Grosjean, 2015). Among these are a number of children. Bilingual children acquire language through interaction with their environment (Vygotski, 1934/1985), as do their monolingual peers (de Weck & Marro, 2010). However, some features of the interactions of bilingual individuals are different from those observed in monolinguals, so these are specific to bilingual interactions. If the bilingual child in the early years of life shows difficulties in language development, the question of language assessment in speech-language pathology arises (Kohnert, 2010). In this type of situation, the speech-language therapist is confronted with major problems such as distinguishing among the difficulties of these children those that are due to a developmental language disorder (DLD now) from those that constitute a second language learning problem (Armon-Lotem, 2012). A second challenge for the speech-language pathologist is to assess a child's language proficiency in an unfamiliar language and to choose appropriate assessment methods, given that the bilingual subject cannot be considered the sum of two monolinguals, according to scientific research (e.g., Estienne and Vander-Linden, 2014). In order to perform an appropriate language assessment for bilingual children with DLD, the literature currently indicates an increase in work that analyses the language of bilingual children with and without difficulties (from a structural perspective e.g. Chiat, 2015; from a discursive/narrative perspective e.g. Rezzonico et al., 2015). However, we do notice some gaps in the literature, especially regarding the analysis of the interactional and pragmatic skills of bilingual children with typical and atypical language development. Moreover, thinking about DLD, bilingualism and speech and language assessment remains restricted to certain language combinations including English (e.g., Bedore et al., 2006). This creates, therefore, an impasse for speech and language therapy in countries where the language combinations to be covered are different, and where the speech and language therapist does not speak the child's first language. For this reason, the aim of this PhD thesis is to test whether there is a possibility to detect interactional aspects that help to differentiate between monolingual and bilingual children with or without TDL. In this study conducted in French-speaking Switzerland,

we observed monolingual French-speaking and bilingual French-Portuguese children aged 5;6 to 7;9 (see Federal Statistical Office censuses, 2017 concerning the prevalence of the Portuguese-speaking population in French-speaking Switzerland) with and without DLD during a "guessing game" with their mother and with an unknown interlocutor (French-speaking and Portuguese-speaking for the population of bilingual children). This activity enabled us to analyse the interactional skills that children bring into play with two types of interlocutor, also for bilinguals in different languages. Through the analysis of our data we were able to observe differences between groups of children concerning the interactional dimension and pragmatic skills. As far as the interactional dimension is concerned, our results show specificities in the use of the non-verbal modality by bilingual children. Some of the pragmatic skills seem to be influenced by the linguistic status of the children with DLD. Qualitatively, we further analysed the characteristics of bilingual children with DLD in interaction with the unknown francophone interlocutor. We also found specificities regarding the interactional style of the mother-child dyads. For example, the mothers of bilingual children used language resources related to their bilingual status (e.g., the possibility of alternating languages or negotiating the language of interaction) to support their child in order to keep the task going. Overall, this research has allowed us to enrich the theoretical discussion on the development of interactional skills in bilingual children with and without DLD compared to their monolingual peers and to broaden the linguistic panorama of studies on this topic to a new language combination (French-Portuguese). Our results show specificities of bilingual interactions that deserve to be taken into account in future research on bilingualism and DLD. These elements will also provide clinical leads for the language assessment of bilingual children.

Key words: *bilingualism, interaction, developmental language disorders, language acquisition*

Sommaire

Introduction.....	17
I. Cadre théorique.....	23
1. Le développement langagier des enfants.....	25
1.1 <i>Le rôle de l'interaction dans l'acquisition du langage</i>	27
1.1.1 Le langage adressé à l'enfant : une question de quantité et de qualité	32
1.2 <i>Définition des compétences interactionnelles</i>	37
1.2.1 La mobilisation des ressources non-verbales pour intervenir en interaction.....	41
1.2.2 Les compétences pragmatiques	43
1.2.3 Les compétences discursives.....	47
1.2.4 La dynamique dialogique.....	49
1.3 <i>Les principales phases du développement du langage</i>	53
1.3.1 Le développement du non-verbal chez le jeune enfant.....	55
1.3.2 Le développement des compétences pragmatiques	57
1.3.3 Le développement des compétences discursives	59
1.4 <i>Le bilinguisme et l'acquisition du langage des enfants bilingues</i>	61
1.4.1 Définitions des individus bilingues	62
1.4.2 Quelques caractéristiques des interactions des individus bilingues	65
1.4.3 Le processus d'acquisition langagière bilingue	70
1.4.4 Les facteurs principaux qui influencent l'acquisition langagière bilingue	77
1.4.5 Compétences interactionnelles et bilinguisme	89
2. Les troubles du développement du langage.....	91
2.1 <i>Quelques précisions terminologiques</i>	91
2.2 <i>Quelques précisions étiologiques</i>	94
2.3 <i>Les caractéristiques des TDL</i>	97
2.4 <i>Les spécificités langagières des enfants avec TDL</i>	104
2.4.1 L'utilisation du non-verbal de la part des enfants avec TDL	105
2.4.2 Les spécificités pragmatiques des enfants avec TDL.....	107
2.4.3 Les spécificités discursives des enfants avec TDL.....	113
2.4.4 La dynamique dialogique entre les enfants avec TDL et leur mère	114
2.4.5 Existe-t-il un lien entre les compétences interactionnelles et les compétences structurales du langage ?	116
3. Les troubles du développement du langage et le bilinguisme	121
3.1 <i>Les enfants bilingues avec TDL</i>	121
3.2 <i>L'évaluation du langage des enfants bilingues</i>	126
3.2.1 Les tests standardisés	128
3.2.2 La tâche de répétition de non-mots	131
3.2.3 Le questionnaire parental.....	132
3.2.4 Remarques finales concernant le bilinguisme et l'évaluation en logopédie	133

II.	Problématique et méthodologie	135
4.	Problématique	137
4.1	<i>Questions de recherche et hypothèses théoriques et exploratoires</i>	<i>142</i>
4.1.1	Questionnement a : les facteurs principaux qui influencent les compétences interactionnelles des enfants	142
4.1.2	Questionnement b : le fonctionnement du dialogue	147
5.	Méthodologie de récolte de données	153
5.1	<i>Population</i>	<i>153</i>
5.1.1	Critères pour la constitution des sous-groupes	156
5.1.2	Démarches pour la constitution des sous-groupes	157
5.2	<i>Recueil des données</i>	<i>164</i>
5.2.1	Types d'interaction	164
5.2.2	Activité	165
6.	Méthodologie d'analyse	169
6.1	<i>Transcription et délimitation de l'unité d'analyse</i>	<i>169</i>
6.2	<i>Méthode et catégories d'analyse générales</i>	<i>171</i>
6.2.1	Les ressources pour intervenir en interaction.....	172
6.2.2	Les manifestations des compétences pragmatiques et discursives.....	177
6.3	<i>Structure de l'analyse.....</i>	<i>188</i>
6.3.1	Tests statistiques	190
6.3.2	Accord inter-juge	191
III.	Résultats	193
7.	Résultats relatifs au questionnaire a : les facteurs principaux qui influencent les compétences interactionnelles des enfants	195
7.1	<i>Les facteurs qui influencent les compétences interactionnelles des enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone</i>	<i>196</i>
7.1.1	Les ressources pour intervenir en interaction.....	197
7.1.2	Les manifestations des compétences pragmatiques et discursives.....	206
7.2	<i>Les facteurs qui influencent les compétences interactionnelles des enfants bilingues avec et sans TDL en interaction avec les interlocuteurs peu familiers francophone et lusophone</i>	<i>241</i>
7.2.1	Les ressources pour intervenir en interaction.....	242
7.2.2	Les manifestations des compétences pragmatiques et discursives.....	247
7.3	<i>Les interactions des enfants bilingues avec TDL</i>	<i>265</i>
8.	Résultats relatifs au questionnaire b : la dynamique du dialogue : entre modèles et étayage	273
8.1	<i>La dynamique d'intégration des modèles des adultes de la part des enfants.....</i>	<i>274</i>
8.2	<i>L'étayage.....</i>	<i>281</i>
8.2.1	Les mères étayent les enfants dans le jeu de devinettes.....	287
8.2.2	Étayage de la tâche mais aussi linguistique.....	302
8.2.3	Les enfants aussi étayent.....	306

IV.	Discussion et conclusion	309
9.	Discussion des résultats.....	311
9.1	Question a.1	313
9.2	Question a.2	318
9.3	Question a.3	321
9.4	Question b.1	323
9.5	Question b.2	325
10.	Conclusion	327
	Bibliographie.....	331
	Annexes	383

Introduction

Cette recherche est ancrée dans une perspective interactionniste du développement du langage (Vygotski 1934/1985 puis développée par Bruner, 1985, 1987) pour laquelle l'interaction est fondamentale pour l'acquisition du langage. Pour pouvoir communiquer de manière efficace, des compétences du langage à la fois structurales¹ (comme par exemple le lexique, la morphosyntaxe, etc.) et à la fois interactionnelles (comme les compétences pragmatiques et discursives) sont nécessaires. Ces dernières sont des compétences qui se développent chez l'individu tout au long de l'enfance et jusqu'à l'adolescence et qui permettent de rendre le langage fonctionnel, dans un but précis (par exemple, un jeu de société). Ces compétences peuvent varier selon différents facteurs, comme le statut linguistique (bilingue ou monolingue) et la présence/absence de pathologies liées au langage, comme les troubles du développement du langage.

Ces deux facteurs sont très importants (même s'ils ne sont pas les seuls) et méritent d'être investigués conjointement avec les compétences interactionnelles des enfants. En effet, nous savons que le phénomène du bilinguisme est, à l'heure actuelle, très répandu dans le monde. De plus en plus d'enfants sont exposés à deux ou plusieurs langues depuis la naissance ou durant leur enfance. Cette exposition à différentes langues peut, dans certains cas, influencer le développement langagier de l'enfant. Ce phénomène a fait naître des débats scientifiques qui ont donné lieu à de nombreux travaux orientés sur les différents aspects du langage (en se focalisant surtout sur les aspects structuraux de la langue), et, dans les dernières années, en intégrant aussi des études sur les enfants bilingues ayant un développement du langage atypique, comme les troubles du développement du langage (TDL). Toutefois, les recherches à propos des enfants avec des troubles du langage restent encore aujourd'hui très restreintes à certaines langues et tous les aspects de la langue ne sont pas pris en considération dans la réflexion sur les enfants bilingues avec des difficultés dans le développement du langage. Cela amène donc à divers problèmes, notamment lorsque ces enfants ont besoin d'une évaluation logopédique, car les cliniciens ne parlent pas forcément toutes les langues de l'enfant et ils/elles ne disposent pas de tests adéquats

¹ Les termes « compétences structurales » et « compétences linguistiques » seront utilisés de manière indifférenciée en opposition aux compétences interactionnelles.

pour ce type d'évaluation. Ce manque d'outils peut amener à une surévaluation ou à une sous-évaluation des capacités langagières de l'enfant. En particulier, l'aspect interactionnel a fait l'objet d'un nombre assez restreint de recherches appliquées aux enfants avec TDL et bilingues. En outre, la relation entre compétences linguistiques et interactionnelles reste à approfondir, en particulier chez des populations bilingues avec des troubles du développement du langage.

Cette recherche² vise donc à observer comment les compétences interactionnelles sont liées aux compétences structurales. Cela nous permettra de vérifier si les enfants bilingues avec et sans troubles du développement du langage présentent des spécificités³ dans la mise en place de leurs compétences interactionnelles, et ceci dans leurs deux langues, en contraste avec leurs pairs monolingues, et le cas échéant, à quel niveau ces spécificités apparaissent. De tels éléments de réponse ne nous permettraient pas uniquement de distinguer les enfants bilingues avec et sans troubles du développement du langage, mais également, à plus long terme de donner aux logopédistes et aux professionnels de l'enfance des indices clairs à propos de spécificités à prendre en considération lorsqu'on observe l'enfant bilingue en interaction.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux aspects interactionnels du développement du langage comme la pragmatique (y compris la gestion de l'échange) et le discours. Afin d'ordonner la multitude de recherches qui portent sur ces aspects interactionnels et avoir donc une clarté méthodologique pour ce travail de thèse, nous expliquerons ce que nous appelons « compétences interactionnelles » (cf. titre de la thèse) dans le sous-chapitre 1.2, les manifestations des compétences interactionnelles des enfants de notre corpus étant au centre de nos analyses.

Cette recherche a été animée par différentes raisons à la fois personnelles, scientifiques (que nous avons déjà décrites brièvement ci-dessus et que nous développerons dans la problématique de la thèse) et également territoriales (dans le contexte de la Suisse romande, où cette thèse a vu le jour).

² La recherche, notamment sa méthodologie de récolte de données, a été évaluée et approuvée par la Commission Ethique Romande du canton de Vaud (CER-VD) qui nous a autorisée à procéder aux passations dans les cantons de Vaud, Fribourg et Neuchâtel.

³ Le mot « spécificités » est utilisé pour indiquer les compétences mais aussi les éventuelles difficultés langagières.

Au niveau personnel, en étant moi-même bilingue, je suis amenée dans ma vie de tous les jours à faire usage de mes différentes connaissances linguistiques par écrit et par oral dans des contextes différents. Très tôt, je me suis aperçue par mon expérience de bilingue que les seules compétences structurales de la langue (p. ex. lexicales, phonologiques, morphosyntaxiques) ne sont souvent pas suffisantes pour mener une communication de manière efficace et que d'autres compétences plus interactionnelles sont nécessaires pour se faire comprendre et comprendre l'autre. Bien sûr, l'inverse est également valable. Les seules compétences interactionnelles ne pourraient pas amener à une intercompréhension lors d'une interaction. J'ai toujours considéré le bilinguisme comme une ressource précieuse qui m'habitue à surmonter les difficultés de communication de la vie de tous les jours (à cause de manques de connaissances lexicales par exemple). Lors de mes premiers stages dans le monde clinique des troubles des enfants (je pense par exemple à mon stage avec les enfants souffrant de troubles du spectre autistique), je me suis rapidement rendue compte que la question de l'exposition à différentes langues n'était pas encore suffisamment développée, ni dans la clinique (dans le contexte et à l'époque de mes études à Paris), ni dans la recherche sur les troubles. Mes questionnements sur le bilinguisme et les troubles m'ont amenée jusqu'à l'Université de Neuchâtel où j'ai eu l'honneur d'intégrer l'équipe de la prof. Geneviève de Weck qui, avant mon arrivée, a dirigé en collaboration avec la prof. Anne Salazar Orvig (Université Sorbonne Nouvelle Paris3), les projets FNRS « Les interactions mère-enfant dysphasique en situation logopédique » (no 100012-111938), « Les interactions mère-enfant dysphasique en situation logopédique: dynamique interactionnelle et étayage » (no 100012-111938/1) ainsi que le projet et sa prolongation (no 1113-045701.95/1). Les résultats de ces projets sont une base sur laquelle j'ai pu développer mon questionnement ainsi que la méthodologie de récolte des données et d'analyse de cette thèse. Les découvertes scientifiques rendues possibles grâce à ces projets constituent aussi des points de départ pour les hypothèses relatives à notre questionnement de recherche qui, à la différence de ces projets FNRS, prend en considération une population d'enfants bilingues avec et sans troubles du développement du langage (en plus des enfants monolingues) et différents interlocuteurs qui interagissent avec eux.

Nous présentons ici brièvement quelques axes principaux de ces projets en sachant que des références aux travaux menés dans le cadre de ces subsides seront

fréquentes tout au long de cette thèse. Ces projets ont étudié les troubles du développement du langage dans une perspective discursive-interactionniste dans le but d'identifier les spécificités discursives et interactionnelles de jeunes enfants de 4 à 11 ans en interaction avec un adulte dans différentes situations de production (narration, récit d'expériences personnelles, jeu symbolique, dialogue injonctif, lecture conjointe, jeux de société type jeu de devinettes). Les résultats principaux ont montré que, si les enfants avec TDL présentent une certaine sensibilité aux variations des conditions de production, ils ont cependant des difficultés à plusieurs niveaux (pour une synthèse, voir de Weck et Marro, 2010 et de Weck et Rosat, 2003). La première série de travaux (de Weck, 1996 ; de Weck et Rosat, 2003) a montré que la manifestation des capacités langagières des enfants varie en fonction des conditions de production : par exemple, pour un même enfant avec TDL, le taux de participation verbale au dialogue diffère selon le genre de discours. En outre, leurs résultats montrent que les difficultés langagières ne concernent pas seulement la production langagière, mais également le versant de la compréhension du langage. Chez des enfants de 4 à 11 ans typiques et de 6 à 11 ans avec TDL, un déficit structural et un déficit pragmatique chez les enfants TDL a été mis en évidence, sans que l'on puisse mettre en avant l'existence d'un lien entre ces deux déficits (de Weck et al., 2006 ; Laval et al., 2008). Les travaux menés sur le plan des modalités d'interaction et de l'étayage verbal des adultes ont évolué d'une centration sur l'étayage des adultes adressé aux enfants dans le cadre d'activités langagières à un focus relatif aux modalités d'interaction entre les participants au dialogue (influences mutuelles). Ainsi, en ce qui concerne l'étayage, la comparaison des interventions des adultes adressées aux enfants avec un développement du langage typique et avec TDL montre des spécificités vis-à-vis de ces derniers (de Weck, 2001 et 2006 ; de Weck, 2010 pour une synthèse). Les adultes offrent davantage d'étayage aux enfants avec TDL et utilisent alors non pas de formes différentes d'interventions, mais des sous-catégories de ces formes qui ont par ailleurs des fonctions différentes selon le groupe d'enfants. Ces résultats ont été confirmés et affinés dans la seconde série de travaux (Rezzonico et al., 2014). D'une part des différences apparaissent en fonction des activités effectuées, certaines, comme la lecture partagée, donnant lieu à une utilisation plus conséquente de reprises-reformulations de la part des mères que d'autres (jeu symbolique, jeu de devinettes). D'autre part, en tenant compte des réactions des enfants à l'étayage, des différences ont été observées entre les deux types d'enfants,

les enfants avec TDL reprenant les propositions de leur mère plus fréquemment lorsqu'il s'agit d'une proposition lexicale que morphosyntaxique ou phonologique. Cette différence n'apparaît pas chez les enfants typiques (op.cit.). Deux types d'étayage ont également été mis en évidence, l'un dit verbal (tel que décrit ci-dessus) et l'autre dit de la tâche. Dans ce second cas, l'adulte guide l'enfant non pas dans la formulation de ce qu'il veut dire, mais dans la manière de réaliser la tâche afin qu'elle aboutisse avec succès (Salazar Orvig et al., 2007 ; de Weck et Salazar Orvig, 2019).

La combinaison de langues choisie pour la population bilingue de cette recherche est le français-portugais. En Suisse romande notamment, une des populations étrangères les plus importantes est la portugaise. Nous tenons à préciser que la Suisse est fortement concernée par le phénomène du plurilinguisme, d'une part, parce que les langues inscrites dans sa Constitution sont au nombre de quatre (allemand, français, italien et romanche), et d'autre part en raison du fait que ce pays accueille, et a accueilli dans le passé, de nombreuses personnes qui viennent de différents pays étrangers et qui pour maintes raisons (économiques, politiques, familiales, etc.) décident de s'installer en Suisse. Nous savons que 64 % des individus qui habitent en Suisse déclarent utiliser régulièrement plus d'une langue nationale (Office Fédéral de la Statistique, 2016) et 22 % de la population permanente âgée de plus de 15 ans utilise une langue principale étrangère à la maison (OFS, 2019 – recensement 2017). Parmi ces langues étrangères l'anglais (5,4 %) est suivi par le portugais (3,7 %) (OFS, 2019 – recensement 2014-2017). Nous allons nous focaliser sur la Suisse romande car elle présente un pourcentage plus élevé d'habitants lusophones par rapport aux autres régions linguistiques de la Suisse (OFS, 2016). L'immigration portugaise en Suisse romande constitue, en effet, la troisième population étrangère de Suisse (Fibbi et al., 2010). En raison des difficultés économiques du Portugal, la plus grande migration date du début du XXI^e siècle (Fibbi et al., 2010 ; Fonseca et McGarrigle, 2014). Cette migration des Portugais en Suisse continue encore aujourd'hui, les habitants portugais en Suisse étant pour la plupart stables dans ce territoire (Fibbi et al., 2010). Ce panorama des langues parlées en Suisse nous montre que ce pays, comme la plupart des territoires du monde, est concerné par le bilinguisme, et que travailler sur la combinaison de langues français-portugais est pertinent pour deux raisons principales : en raison d'une ouverture vers des combinaisons de langues qui n'incluent pas l'anglais et pour le territoire où ce travail de thèse a été mené.

Ce travail comporte quatre parties : dans la partie I, nous développons les questions théoriques à la base de notre questionnement de recherche. D'abord, nous présentons la question relative au développement du langage chez les enfants monolingues et bilingues en général dans une perspective interactionniste (chapitre 1) ; c'est dans le sous-chapitre 1.2 de ce premier chapitre théorique que nous explicitons notre définition des « compétences interactionnelles ». Le deuxième chapitre du cadre théorique est consacré aux troubles du développement du langage (chapitre 2). Dans le chapitre 3, nous mettons ensemble les connaissances relatives aux troubles du développement du langage et au bilinguisme.

Dans la partie II de notre travail nous présentons au lecteur notre problématique avec nos questions de recherche ainsi que nos hypothèses (chapitre 4). Toujours dans cette deuxième partie, nous présentons la méthodologie de recueil des données (chapitre 5), et la méthodologie d'analyse (chapitre 6), dans laquelle nous apportons des informations relatives aux unités d'analyse prises en compte, ainsi qu'à notre structure générale de l'analyse.

La partie III est entièrement consacrée à la présentation des résultats. Le chapitre 7 est consacré aux résultats relatifs à notre premier questionnement. Le chapitre 8 au second questionnement de notre recherche.

Dans la partie IV, nous discutons des résultats (chapitre 9), et nous présentons notre conclusion avec des perspectives futures (chapitre 10).

I. Cadre théorique

1. Le développement langagier des enfants

L'être humain possède certaines capacités qui lui sont propres et qui ne sont pas partagées avec les autres espèces vivantes. Une de ces capacités est l'acquisition du langage verbal qui est défini par De Boysson-Bardies (1996) comme un « don de l'évolution » (p. 14) et qui s'avère être de nature spécifiquement humaine (Lentin, 1989). Les chercheurs ont travaillé longtemps pour définir les différences entre langage humain et animal, pour arriver à la conclusion que le langage verbal humain ne peut pas se rapprocher de celui des animaux, même pas de celui des chimpanzés ou des dauphins à cause de sa grande complexité et de sa puissance (Rowland, 2014). Tomasello (*inter alia*, 2008 ; Tomasello et al., 1993 ; Tomasello et al., 1997) s'est intéressé aux spécificités des compétences cognitives propres à l'être humain qui le distinguent des primates en proposant une synthèse de plusieurs travaux qui ont traité ce sujet. Les humains ont des capacités cognitives qui leur permettent de comprendre les intentions d'autrui et la causalité, ce qui est en lien avec un des aspects du langage : la pragmatique (pour laquelle nous consacrerons le sous-chapitre 1.2.2) (Tomasello, 1999). L'auteur s'appuie sur la théorie selon laquelle les humains se développent de génération en génération à travers l'imitation des acquisitions de la génération précédente. L'imitation est accompagnée par l'innovation, en donnant lieu à une transmission culturelle propre à chaque individu (l'auteur parle d'« évolution culturelle cumulative » et d'« histoire » culturelle). Cette transmission culturelle est possible car l'être humain a la capacité de transmettre ses connaissances à autrui pour que l'autre puisse les comprendre et les reproduire, caractéristique qui le différencie des primates. Cette capacité de transmission typiquement humaine participe à une évolution culturelle qui a comme conséquence la production d'artefacts comme le langage (Tomasello, 2008).

Le langage verbal se manifeste par la production et la compréhension d'une ou plusieurs langues. Bien que le langage verbal soit prépondérant, l'individu peut également se servir du langage non-verbal pour communiquer un message à autrui. Comme nous le verrons dans le chapitre consacré à cette modalité d'interaction (1.2.1), le langage non-verbal peut se manifester par des gestes, des regards ou des expressions du visage associés ou non au verbal.

Mais comment les enfants acquièrent-ils le langage ? S'agit-il d'une capacité liée à des facteurs internes (notamment, le patrimoine génétique) et/ou externes (l'environnement auquel l'enfant est exposé) ? Comment les différents domaines du langage se développent-ils ? Les aspects formels ont-ils une influence sur les aspects fonctionnels et vice-versa ?

Depuis les premières années du vingtième siècle, les questions portant sur l'acquisition du langage rencontrent un intérêt croissant de la part de scientifiques issus de différentes disciplines, notamment dans le domaine des sciences humaines et sociales et de la psychologie. Malgré le grand intérêt envers ce sujet et le nombre élevé de théories et de recherches sur l'acquisition du langage, un consensus qui mette d'accord les experts n'a pas encore été trouvé.

Dans les sous-chapitres suivants nous nous intéressons aux principales théories qui cherchent à expliquer l'acquisition du langage par l'enfant. Un accent particulier est porté sur la perspective de l'acquisition du langage adoptée dans ce travail de recherche : la perspective interactionniste (chapitre 1.1). Nous nous focalisons sur l'importance de l'interlocuteur pour le développement du langage en consacrant un sous-chapitre au langage adressé à l'enfant (1.1.1) avec un approfondissement à propos de la question relative à la quantité et à la qualité du langage adressé à l'enfant et certains facteurs qui peuvent l'influencer. Nous nous intéressons ensuite à l'explication et l'approfondissement de la définition des « compétences interactionnelles » (sous-chapitre 1.2) et aux différents aspects qui en font partie : les ressources verbales et non-verbales pour intervenir en interaction (1.2.1), les compétences pragmatiques (1.2.2), les compétences discursives (1.2.3) et les caractéristiques de la dynamique dialogique (avec un focus sur l'étayage et les réactions à l'étayage) (1.2.4). Nous abordons, ensuite, les principales phases du développement du langage chez les enfants monolingues (sous-chapitre 1.3). Le lecteur se fera ainsi une image du développement des compétences interactionnelles grâce aux chapitres consacrés aux différents aspects : le développement des capacités non-verbales (1.3.1), le développement des compétences pragmatiques (1.3.2) et des compétences discursives (1.3.3). À partir du chapitre 1.4 nous abordons la question relative au bilinguisme et à l'acquisition bilingue. Pour des raisons de clarté, des détails sur la structure du sous-chapitre 1.4 sont donnés directement au début de ce sous-chapitre.

1.1 Le rôle de l'interaction dans l'acquisition du langage

Comprendre comment les enfants acquièrent le langage a suscité l'intérêt de chercheurs de disciplines différentes depuis plus d'un siècle et les a poussés à élaborer différentes perspectives qui cherchent à expliquer le processus d'acquisition du langage et qui, pour certains aspects, s'opposent et pour d'autres convergent en se complétant. Surtout grâce aux avancées technologiques qui ont permis de développer et perfectionner les méthodologies de recherche, les perspectives théoriques ont évolué dans le temps. De plus, les différentes perspectives sont influencées par la conception de la définition du langage. Les différences s'articulent notamment autour du poids donné à la forme et à la fonction du langage dans sa définition.

Nous allons brièvement parcourir les principales théories explicatives ainsi que les conceptions que ces théories ont du langage. Nous nous focaliserons ensuite sur la théorie prise en considération dans ce travail de recherche.

La nature innée ou non innée des compétences linguistiques est au centre des débats anciens et actuels relatifs à l'acquisition du langage (*inter alia*, Ambridge et Lieven, 2011). Ces débats témoignent d'une complexité de la question relative à la nature des compétences langagières et nous font comprendre qu'une simple opposition des conceptions ne permettrait pas de comprendre la profondeur et l'importance de ce phénomène ainsi que l'évolution des travaux sur les perspectives théoriques de l'acquisition du langage. Nous tenons à souligner qu'à ce jour il n'y a plus d'oppositions extrêmes parmi les perspectives théoriques. Une prise de conscience d'un besoin d'interaction entre les différentes perspectives est présente actuellement chez les chercheurs intéressés par le domaine de l'acquisition du langage (pour une synthèse récente des différentes théories voir Salazar Orvig, 2019). Ambridge et Lieven (2011) mettent au centre de leur travail l'opposition inné/acquis historiquement débattue tout en proposant des éléments nouveaux qui permettent de mieux se positionner dans le débat actuel entre les différentes théories explicatives.

Selon la théorie nativiste de l'acquisition du langage, les règles de grammaire étant bien complexes pour être comprises par le jeune enfant, elles sont inscrites dans son

patrimoine génétique. Dans cette perspective, la grammaire est considérée comme « universelle », donc applicable à toutes les langues du monde et « générative » dans la mesure où elle permet de créer une infinité de phrases bien construites grammaticalement (Chomsky, 1984). Slobin (1973) a critiqué l'hypothèse de l'existence d'une grammaire universelle à cause de la grande hétérogénéité linguistique. Selon Slobin, les enfants seraient dotés de *principes opérationnels communs* plutôt que d'une grammaire commune. Ces principes opérationnels seraient ensuite appliqués à la/les langue(s) maternelle(s) du nouveau-né. Dans la théorie chomskyenne de base, il existe, toutefois, un dispositif qui permet de piloter l'acquisition d'une langue en fonction de l'environnement (LAD = *language acquisition device*) (Chomsky et Hallé, 1968). L'enfant est donc passif car l'acquisition d'une langue est considérée comme un événement qui lui arrive lorsqu'il est placé dans un environnement. L'environnement ou le contexte, ou pour reprendre les mots de Bernicot (1998), *la situation de communication* est utile uniquement pour paramétrer l'acquisition du langage, tout en sachant que le moteur du développement du langage se trouve à l'intérieur de l'enfant (Rondal, 1999). Cependant, le LAD s'avère être difficilement compatible avec la notion de grammaire universelle car associé à des grammaires spécifiques parmi lesquelles l'enfant choisit celle de sa langue (Jakubowicz, 1995). L'hypothèse de l'existence du LAD n'a pas été développée par Chomsky dans ses travaux plus récents.

Dans les dernières décennies, la théorie classique nativiste a été remise en question au profit de la conception de l'acquisition à travers la confrontation à des régularités statistiques de la langue (ou des langues) auquel l'enfant est exposé (*inter alia*, Saffran, 2003 ; Lany, 2014 ; Perruchet et Peerman, 2005). Ces théories sont appelées « *usage based* » (basées sur l'usage) car l'enfant n'aurait pas de compétences linguistiques innées, mais il disposerait de compétences innées nécessaires pour apprendre la langue. Donc ces compétences innées se concrétiseraient dans l'acquisition du langage par l'exposition à des régularités linguistiques. Pour certains auteurs (*inter alia*, Saffran, 2003 ; Romberg et Saffran, 2010 ; Pelucchi et al., 2009), il s'agit d'un processus d'apprentissage de la langue appelé « *statistical learning* » qui permet aux enfants d'apprendre la langue sur la base des inputs langagiers qu'ils reçoivent. Chaque input possède des éléments avec une structure statistique basée sur plusieurs variables (par exemple, la fréquence, la variabilité, les probabilités que deux ou plusieurs sons se produisent conjointement, etc.) (Eriksson et Thiessen, 2015 ; pour

une synthèse approfondie : Ambridge et Lieven, 2011). Pour aller plus loin, selon Tomasello (2006), l'enfant construit ses habiletés langagières à travers un processus cognitif qui implique la présence de deux catégories générales : une catégorie qui permet à l'enfant de comprendre la signification communicative des productions langagières (p. ex. à travers l'attention conjointe, l'apprentissage culturel, etc.) et une deuxième catégorie à travers laquelle l'enfant peut être capable de se représenter la dimension plus abstraite de la compétence linguistique (grâce, entre autres, au « *statistical learning* »). Ce processus cognitif s'inscrit dans une conception socio-pragmatique de l'acquisition du langage (*inter alia*, Lieven, 2014 ; Tomasello, 2003). Dans cette approche, l'usage du langage joue un rôle central : l'enfant ne naît pas avec des connaissances linguistiques préalables mais à travers ses compétences cognitives, une disposition innée à communiquer et son expérience langagière il peut acquérir la langue. L'input que l'enfant reçoit est donc fondamental (*inter alia*, Ambridge et Lieven, 2015 ; Cameron-Faulkner et al., 2003). Donner de l'importance à la structure statistique des productions linguistiques permet d'expliquer la manière dont l'enfant acquiert, en particulier, le lexique et la morphosyntaxe (Morgenstern et Parisse, 2012). L'environnement auquel l'enfant est exposé est, dans cette théorie, important pour lui permettre un apprentissage du langage qui se base sur le traitement statistique des éléments productifs reçus. Ces théories sont parfois aussi appelées « émergentistes ». Cette appellation nous aide à mieux comprendre que les phénomènes langagiers peuvent *émerger* grâce à différents facteurs cognitifs, environnementaux (MacWhinney, 1999) et par l'utilisation des langues (Bates et MacWhinney, 1982). La *situation de communication* (toujours en reprenant les mots de Bernicot, 1998) présente pendant les premiers mois de vie de l'enfant principalement par l'interaction entre l'adulte et l'enfant, constitue donc une base indispensable pour l'acquisition du langage selon les théories qui s'opposent à la vision innéiste des compétences linguistiques mais qui soutiennent l'hypothèse de l'existence d'une capacité innée à acquérir le langage (Ambridge et Lieven, 2011). Parmi les travaux d'inspiration socio-pragmatique, les approches interactionnistes socio-constructivistes (comme celle initiée par Vygotski, 1934/1985; pour une collection d'écrits de Vygotski voir Van der Veer et Valsiner, 1994) soulignent la grande importance du contexte interactionnel pour le développement et la socialisation du langage (Lasky et Klopp, 1982) que nous développerons dans la suite de ce chapitre.

Pendant sa courte carrière, le psychologue soviétique Vygotski (1934/1985) fait l'hypothèse de l'importance de la participation de l'enfant à l'interaction pour son développement en général et, par conséquent aussi pour l'acquisition du langage. En effet, c'est à travers l'interaction que l'enfant cumulera progressivement des expériences qui contribueront à sa construction langagière. C'est l'interprétation et la reformulation de l'adulte des productions langagières de l'enfant, qui permettent de leur donner du sens. Les interactionnistes suggèrent que les facteurs internes (comme les potentialités cognitives) et les facteurs externes (comme l'environnement) sont liés et permettent à l'enfant de se développer (Vygotski, 1934/1985).

Plus précisément, l'interaction adulte-enfant est une situation asymétrique entre un novice (l'enfant) et un expert (l'adulte) dans laquelle les signes utilisés (verbaux et non-verbaux) par l'adulte sont mis à disposition de l'enfant. En tant que participant actif, l'enfant commence à utiliser ces signes comme des moyens pour agir sur son interlocuteur. En outre, au début du chapitre 1, nous avons fait une brève comparaison entre l'homme et l'animal : à part le langage verbal, une autre capacité qui caractérise l'espèce humaine et la différencie de l'espèce animal, est la façon dont le langage est acquis. Vygotski oppose l'imitation (propre à l'homme) au dressage (propre à l'animal). Dans la perspective vygotkienne, l'imitation n'est pas considérée comme une simple reproduction d'un modèle mais elle est vue comme la capacité de s'en approprier grâce à l'aide d'autrui. L'enfant aurait donc la capacité de faire face à des problèmes d'un niveau supérieur par rapport à son niveau actuel avec l'aide de l'adulte. Grâce à cette « activité collaborative » entre l'adulte et l'enfant, ce dernier peut s'approprier des activités de la société (savoir utiliser le langage en contexte, savoir lire, écrire, etc.) (Brossard, 2004). Vygotski (1934/1985) propose le concept de zone proximale de développement (ZPD dorénavant) pour rendre compte de l'écart entre le niveau de développement d'un sujet à un moment donné et le niveau potentiel que ce sujet peut atteindre avec l'aide offerte par autrui, un individu plus expert.

Cette activité d'assistance ou de guidage, appelée également « étayage » par Bruner et ses collègues (Bruner, 1987 ; 1985 ; Wood, et al., 1976) (notion que nous développerons en détail dans les sous-chapitres 1.1.1 et 1.2.4), peut se manifester de façon verbale et/ou non-verbale et illustre la fonction de soutien de l'adulte (généralement les parents ou les tuteurs) vis-à-vis de l'enfant. Ce soutien compense l'écart entre les habiletés exigées par les contraintes communicationnelles de l'interaction et les capacités réelles de l'enfant. Pour que l'étayage soit efficace, il doit

se situer dans la ZPD et ne pas être excessif, car il pourrait devenir un contre-étiage en faisant ressentir à l'enfant « la frayeur du parent face à ses initiatives » (François, 1993 p. 130) et en retardant donc son autonomie langagière. Ainsi, selon la perspective vygotkienne, les adultes ont la possibilité d'offrir un cadre aux enfants, qui leur permet de réaliser des activités cognitives et/ou langagières qu'ils ne peuvent pas réussir seuls. L'adulte aiderait donc l'enfant à accomplir l'activité langagière en cours à travers des aides qui peuvent varier au cours de l'interaction, selon le degré de complexité de l'activité langagière et le niveau des capacités des interlocuteurs (p. ex. en fonction de l'âge de l'enfant et de son développement du langage, de la présence ou absence de pathologies, de sa familiarité avec la ou les langues d'interaction) (de Weck, 2000 ; Phillips, 1973). L'entrée dans le langage par l'enfant n'est donc pas un phénomène imposé mais il s'inscrit dans un échange communicatif qui pousse l'enfant à devenir un locuteur efficace. Cet échange est soutenu par ce que Bruner (1987) appelle une « intervention appropriée » (p. 34) de la part de l'adulte, c'est-à-dire l'étiage qui, pendant les premières années de vie de l'enfant se manifeste à travers ce que pendant longtemps les chercheurs ont appelé « *babytalk* » et « *motherese* » propre aux cultures occidentales (inter alia, Snow et Ferguson, 1977), ou « langage modulé » en français (de Weck, 2000). Actuellement nous nous référerons au « langage adressé à l'enfant » (dorénavant LAE⁴) dans une acception plus large qui prend en compte les aspects d'interaction. Il est important de souligner qu'un type d'échange isolé et non répété ne suffira pas à l'enfant pour développer des compétences langagières efficaces : l'échange doit s'inscrire dans des routines familières dans lesquelles les adultes, notamment les parents et tout autre personne qui s'occupe de l'enfant, se mettent au niveau de l'enfant de manière minutieuse, en s'adaptant à ses besoins communicatifs. Adopter une approche interactionniste conduit donc à prendre en compte « l'utilisation du langage dans le cadre des interactions » (de Weck et Marro, 2010, p. 283). À partir de ce point de vue, la conception même du langage n'est pas réduite uniquement à sa forme mais, au contraire, l'usage de la langue dans un but communicatif et donc la fonction de la

⁴ Les études anglophones font souvent la différence entre *infant directed speech* et *child directed speech* en se référant pour le premier terme aux jeunes enfants et pour le second aux enfants plus grands. Pour des questions de simplicité et en suivant la terminologie francophone, nous utiliserons l'expression de « langage adressé à l'enfant » sans faire la différence entre les tout jeunes enfants et ceux un peu plus âgés. En outre, nous utiliserons l'expression de « langage adressé à l'enfant » en prenant en compte aussi les manifestations du *babytalk* et du langage modulé.

langue est prise en compte. Considérer uniquement l'aspect formel du langage ne permet pas d'observer l'impact de son usage sur l'acquisition du langage. Dans ce sens, les ressources non-verbales utilisées en interaction, les aspects pragmatique et discursif, ainsi que la dynamique dialogique sont pris en compte dans l'étude de l'acquisition du langage. Nous partageons cette théorie et présenterons chacun de ces aspects dans la suite de ce premier chapitre théorique car fondamentaux pour l'ensemble de notre recherche. Pour commencer, il nous semble important de nous interroger sur les caractéristiques du langage auquel l'enfant est exposé. Pour cette raison, dans le sous-chapitre suivant, nous nous focalisons sur deux des facteurs qui influencent le langage adressé à l'enfant : la qualité et la quantité.

1.1.1 Le langage adressé à l'enfant : une question de quantité et de qualité

L'expérience langagière à laquelle l'enfant participe même avant d'être capable de communiquer verbalement s'avère être fondamentale pour son développement du langage. Cette expérience peut être observée en prenant en compte la quantité et/ou la qualité du langage auquel l'enfant est exposé ainsi que le style interactionnel des interlocuteurs (Chapman, 2000 ; Huttenlocher, 1998).

D'un côté, il a été constaté que la **quantité** du LAE est strictement liée au développement de la taille du vocabulaire de l'enfant : par exemple, une étude récente montre que les enfants de parents qui leur parlent peu présentent souvent un vocabulaire réduit à l'âge de 3 et 9 ans par rapport à leurs pairs ayant des parents qui leur parlent beaucoup (pour une revue voir Golinkoff, et al., 2015 ; Hart et Risley, 1995). L'étude de Rowe (2012) soutient également ce constat. En effet, dans sa recherche longitudinale menée auprès de 50 dyades parent-enfant (18, 30 et 42 mois), l'auteur conclut que les enfants de parents qui emploient une quantité importante de vocabulaire ont un développement lexical plus rapide et un lexique plus diversifié par rapport aux enfants de parents qui font usage de moins de vocabulaire. Ces données montrent, par exemple, que les enfants de 42 mois les plus exposés à des parents qui leur racontent des histoires ou des événements du passé ou du futur se retrouvent une année plus tard avec plus de vocabulaire.

Ces résultats sont fortement liés à d'autres facteurs comme le statut socio-économique et le parcours scolaire et d'études des parents (*inter alia*, Hart et Risley, 1995 ; Hart et

Risley, 2003 ; Clarke-Stewart, 1973 ; Hoff, 2003 ; Dollaghan et al., 2000 ; Hoff et Tian, 2005).

De l'autre côté, malgré l'importance donnée à la quantité du LAE, s'il s'agissait uniquement d'une question de taux d'exposition, l'enfant pourrait être posé devant la télévision pour apprendre la langue tout seul (Golinkoff, et al., 2015 ; Rowe, 2012), expérience que nous savons être négativement corrélée avec l'acquisition du langage de l'enfant (*inter alia*, Zimmerman, et al., 2007 ; Zimmerman et al., 2005 ; Pagani et al., 2016 ; Linebarger et Walker, 2005 ; Collet et al., 2019 ; Chonchaiya et Pruksananonda, 2008). C'est pour cette raison que la façon dont l'adulte⁵ s'adresse à l'enfant joue un rôle essentiel. Nous parlons donc de **qualité** du LAE. Plus le LAE est riche, varié et régulier, plus le développement du vocabulaire des enfants sera rapide et leurs connaissances lexicales étendues (*inter alia*, Hoff et Naigles, 2002 ; Weizman et Snow, 2001). Des recherches (*inter alia*, Pan et al., 2005) montrent que le type de mots utilisés (en lien avec la diversité lexicale) par les parents est relié avec les connaissances linguistiques de l'enfant. D'autres recherches ont montré que plus les parents utilisent des mots peu fréquents avec leur enfant d'âge préscolaire, plus l'enfant entre à l'école avec un nombre plus élevé de mots connus (*inter alia*, Beals, 1997 ; Weizman et Snow, 2001). Nous parlons dans ce cas de LAE fréquent et de qualité. Il ne s'agit pas uniquement de qualité structurale (par exemple, avoir une bonne prononciation), mais également de qualité du style interactionnel plus large visant à créer de l'intérêt envers l'échange communicatif (Chapman, 2000 ; Hirsh-Pasek et al., 2015). Le LAE serait le fruit de stratégies discursives des adultes, par lesquelles ils modifient leur façon habituelle de parler lorsqu'ils s'adressent aux jeunes enfants (Ferguson, 1978). Les caractéristiques les plus facilement reconnaissables de ce registre sont de type prosodique et elles varient selon les intentions de l'adulte : notamment le ton et l'intensité (f0) sont élevés et le débit plus lent avec des allongements exagérés des syllabes en fin de mot (Church, et al., 2005). Par rapport à une interaction entre adultes, les pauses inter-énoncés sont plus nombreuses et chaque mot est davantage articulé (Ferguson, 1978).

⁵ Dans cette thèse nous nous référons à l'adulte et à la mère de manière indifférenciée pour parler du langage qu'ils adressent aux enfants. En effet, certaines études portent plutôt sur la façon dont la mère parle à son enfant, d'autres analysent le langage adressé à l'enfant par les adultes en général. Par conséquent, selon l'étude à laquelle nous faisons référence nous emploierons l'un ou l'autre terme.

En outre, le LAE présente des traits qui accentuent le but communicatif de l'interlocuteur et qui, au niveau syntaxique, amènent à mieux délimiter les frontières entre les énoncés en facilitant, par conséquent, la compréhension de ces derniers (Soderstrom et al., 2008). Le LAE se caractérise également par la présence d'énoncés très courts et simplifiés avec un nombre réduit de propositions subordonnées. Le contenu est souvent redondant et ancré dans le *hic et nunc* de l'interaction. Les questions sont largement présentes (Soderstrom et al., 2008) comme l'utilisation des noms propres (Durkin et al., 1982).

Comme tous ces auteurs le suggèrent, les caractéristiques du LAE sont nombreuses, mais seraient-elles aussi variables ? et si oui, selon quoi ?

« The theoretical position being espoused is one in which “the input” is not a monolithic entity, but is dependent on a variety of factors » (Soderstrom, 2007, p. 521).

Comme cet auteur le suggère, le langage que les adultes adressent aux enfants peut être sujet à des modifications et ceci en fonction de certaines variables.

Dans les paragraphes suivants nous allons prendre en considération deux des facteurs qui ont un effet important sur le LAE : l'âge de l'enfant et la culture auquel l'enfant est exposée.

Malgré le nombre de différences interindividuelles dans le style interactionnel des adultes qui s'adressent aux jeunes enfants, les études nous montrent que le LAE change en fonction de l'âge de l'enfant (pour un résumé de plusieurs études à propos du langage modulé en interaction voir Saint-Georges et al., 2013). Nous pouvons donc affirmer que l'adulte s'adapte sans cesse aux capacités évolutives de l'enfant (de Weck et Marro, 2010). Les caractéristiques prosodiques du LAE (notamment l'intensité du son de la voix) et leurs variations au cours des premiers mois de l'enfant ont été analysées longitudinalement par différents auteurs. Stern et al. (1983), par exemple, ont conduit une étude auprès de six dyades mère-enfant de langue et origine américaine-anglais à trois stades de leur développement : 4, 12 et 24 mois afin d'analyser plusieurs caractéristiques du LAE. Ils ont pu démontrer que les mesures relatives à l'intensité du son augmentent au fil des mois et rejoignent le sommet à 4 mois de la naissance de l'enfant pour descendre lentement jusqu'à 24 mois. Les

auteurs ont, en outre, pu observer que les différences du LAE selon l'âge sont strictement liées aux fonctions du LAE qui se modifient avec l'augmentation de l'âge de l'enfant. Soderstrom et Morgan (2007) et Liu et al. (2009) ont, en effet, pu mettre en évidence que les buts communicatifs des parents changent selon l'âge des enfants en passant de fonctions plutôt affectives aux fonctions plus informatives. Le LAE se différencie en fonction de l'âge de l'enfant également sur le plan lexical. En effet, lorsque l'enfant grandit, la mère semble faire de plus en plus usage de mots correspondant à des objets ou personnes absents du contexte (Bellinger, 1980). Cette donnée montre encore une fois la manière dont la mère suit le développement langagier de son enfant et s'adapte à ses compétences en évolution. Les travaux portant sur les enfants plus âgés sont parfois menés dans des contextes liés à l'école et à l'éducation. Au centre il n'y a donc pas la mère, mais plutôt l'enseignant (*inter alia*, Canut, et al., 2013). Notre recherche ne se focalisant pas sur le contexte scolaire, notamment l'interaction enseignant-enfant, nous ne développerons pas cet aspect du LAE dans la suite du cadre théorique.

Avec le LAE, les parents non seulement donnent la possibilité à l'enfant d'entrer dans la communauté linguistique mais ils lui ouvrent aussi les portes de leur propre culture. Le langage étant étroitement lié à un cadre socioculturel, l'étude d'un seul contexte culturel n'est donc pas suffisante (Jisa et Richaud, 1994). Bien que les caractéristiques du LAE aient toutes des fonctions socialisatrices, les études de Ochs et Schieffelin (p. ex. Ochs, 1982) mettent en cause l'universalité de ces traits distinctifs. En effet, les travaux présentés jusqu'ici concernent fondamentalement des contextes occidentaux, ce qui nous conduit à nous interroger sur ce qui se passe dans d'autres contextes culturels. Plusieurs recherches à propos du LAE ont été menées en comparant la culture occidentale avec d'autres cultures (*inter alia*, Fernald et Morikawa, 1993 ; Jaffe, et al., 1973 ; Ochs, 1985, 1985 ; Schieffelin, 1985 ; Whyatt, 1994). De plus, d'autres études ont analysé des cultures différentes ; Saint-Georges et al. (2013) en font une revue détaillée : la langue et la culture juive (Segal et al., 2009) ; le mandarin (Grieser et Kuhl 1988) ; la langue et la culture japonaise (Fais et al., 2010) et aussi la langue des signes américaine (Reilly et Bellugi, 1996). En effet, les sociétés ont différentes attentes concernant les capacités, les droits et les obligations des enfants pendant les stades de leur développement. Jisa et Richaud (1994) ont repris ces facteurs dans une revue qui a permis d'avoir un panorama de différentes études à ce sujet (*inter alia*,

Dentan, 1978 ; Ninio, 1979 ; Whiting et Whiting, 1975). La conception que les sociétés ont de l'enfance et de l'enfant, ainsi que les conventions sociales de certains groupes sociaux, imposent donc des contraintes dans la communication (Schieffelin et Ochs, 1986). Par exemple, Schieffelin (1985) a montré que dans la communauté des Kalulis (Nouvelle Guinée) la relation entre l'enfant et l'adulte est structurée de façon à éviter le contact visuel : les mères des enfants kalulis ne posent pas leurs enfants en face d'elles car, pour cette population, cette attitude est vécue comme un signe d'agressivité. Du point de vue de la gestion spatiale de l'interaction avec les enfants, nous pouvons donc constater que les pratiques langagières transmettent aussi des postures éducatives et culturelles, partagées socialement. En outre, par l'étude de Schieffelin (1990), nous constatons que dans la culture des Kalulis, la mère ou la personne qui s'occupe de l'enfant parle pour l'enfant en utilisant un registre de voix avec des tons plus hauts, différents de ce qu'elle/il utilise habituellement. Ces deux caractéristiques sont donc proches de celles repérées dans le contexte occidental (Fernald, 1985). Ces pratiques – peu importe le contexte occidental ou non occidental – soulignent le statut social attribué à l'enfant et aux personnes qui s'occupent de lui. Selon la vision occidentale, l'enfant est considéré comme un participant de la conversation, capable de coopérer pour la bonne réussite du dialogue. Par contre, certaines cultures traditionnelles non-occidentales voient l'enfant comme un individu socialement non-coopératif, incapable d'assimiler les règles sociales qui permettent de soutenir une conversation (Ochs, 1982).

En conclusion de cette section relative à l'interaction comme moteur du développement du langage nous voulons souligner que dans l'approche socio-discursive (*inter alia*, Bronckart, 1997 ; Salazar Orvig, 2002) la capacité de l'enfant à utiliser le langage pour communiquer dans un environnement social, est fondamentale (de Weck, 2005 ; François, 1993). L'acquisition de cette capacité consiste à apprendre à exprimer des actes communicatifs et les usages du langage appropriés à la situation d'interaction (de Weck et Salazar Orvig, 2019). Ce faisant les enfants entrent dans des *jeux de langage* constitués de formes différentes en fonction du contexte (Wittgenstein, 1953/1961) et acquièrent des conduites langagières relevant de différents genres de discours et registres (Esperet, 1990 ; François, et al., 1984). En suivant l'approche de Dolz, et al., (1993), nous pouvons observer que l'enfant acquiert les capacités langagières suivantes (voir de Weck, 2005) :

- Les capacités d'actions à travers lesquelles nous nous adaptons aux contextes d'interaction ;
- Les capacités discursives qui nous permettent de nous approprier différents genres de discours que nous pouvons gérer de manière autonome (monogestion) ou avec autrui (polygestion) ;
- Les capacités linguistico-discursives par lesquelles nous choisissons comment concrétiser notre discours, par exemple à travers le choix du lexique et de la planification.

L'approche de Dolz et al., (1993) permet de mettre au centre des compétences langagières l'aspect fonctionnel de la langue. Cette approche nous servira comme base pour expliquer notre définition des compétences interactionnelles. Lors d'une interaction les interlocuteurs s'influencent mutuellement ; de cette façon ils peuvent agir l'un sur l'autre dans des situations socio-culturelles spécifiques (Kerbrat-Orecchioni, 1991). En suivant la perspective interactionniste de l'acquisition du langage, nous nous intéressons dans ce travail de recherche aux interactions des enfants avec des adultes afin d'analyser les compétences interactionnelles des enfants. Nous savons que le terme « interaction » renvoie à différents aspects de la communication. Pour cette raison, avant de procéder aux aspects spécifiques du développement des compétences interactionnelles, dans le sous-chapitre qui suit le lecteur trouvera notre définition des « compétences interactionnelles » ainsi que qu'une description des principaux aspects de ces compétences.

1.2 Définition des compétences interactionnelles

Communiquer avec autrui signifie participer à une interaction. La manière dont nous exprimons une intention, la représentation des effets de nos interventions sur autrui, l'interprétation des propos de l'interlocuteur, la capacité à effectuer des inférences et bien d'autres compétences interactionnelles sont nécessaires pour participer à une interaction de manière adéquate (de Weck et Marro, 2010).

Par souci de clarté, nous définissons dans ce sous-chapitre notre modèle de compétences interactionnelles. Pour ce faire, nous avons besoin d'abord de nous référer aux chercheurs qui ont déjà travaillé sur ce type de compétences en utilisant une terminologie similaire à la nôtre. Ensuite nous détaillerons les caractéristiques qui

constituent notre définition des compétences interactionnelles en nous focalisant sur les aspects importants pour notre travail de recherche.

Le terme « compétence interactionnelle » ou « compétence d'interaction » (« *interactional competence* » en anglais) *au singulier* est largement utilisé par plusieurs chercheurs de disciplines différentes (p. ex. la socio-linguistique, les sciences de l'éducation) et de courants comme l'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff, Jefferson parmi les pionniers du courant de l'analyse conversationnelle ; travail récent qui donne des explications de cette approche : Mondada, 2017). Ce terme a initialement été conçu du besoin de certains chercheurs de s'éloigner de l'étude de l'apprentissage des langues dans sa conception strictement formelle pour prendre en considération davantage la fonction du langage en interaction avec autrui (Kramsch, 1986 est considéré un des pionniers de l'utilisation du terme « compétence interactionnelle » dans les études sur l'apprentissage d'une deuxième langue L2). D'autres auteurs (*inter alia*, Hall, 1993 ; 1995 ; Young 2000 ; 2003) utilisent le terme « compétence interactionnelle » pour indiquer, en particulier, la manière dont les interlocuteurs gèrent l'interaction (comme par exemple ce que nous pouvons appeler la gestion de l'échange, notamment des tours de parole). Dans l'approche conversationnelle, la compétence d'interaction englobe donc tous les « procédés que les interlocuteurs exploitent méthodiquement pour organiser leur interaction » (Mondada et Pekarek, 2000, p. 14) dans le but de communiquer de manière socialement adéquate avec autrui. Au fil des années, les chercheurs en analyse conversationnelle se sont intéressés à différents aspects du langage en interaction comme, le système des tours de parole (par exemple, la minimisation des chevauchements pour des raisons d'intelligibilité, la gestion des pauses, etc.), les moyens utilisés pour signaler les transitions conversationnelles (Young, 2000 ; Mondada et Pekarek, 2000 ; Saks et al., 1974), le suivi du regard et les actions corporelles (Markee, 2008). La compétence d'interaction permet donc aux interlocuteurs d'accomplir des actions langagières comme l'initiation de nouveaux sujets de conversation, l'argumentation et la justification de son point de vue (Farina et al., 2012). Cette compétence permet aussi de résoudre des pannes dans la conversation. Les pannes peuvent être liées à la gestion du tour de parole, donc conversationnels (comme les chevauchements, voir les travaux de Schegloff et al., 1977) ou liées aux aspects pragmatiques et discursifs (nous pouvons penser, par

exemple, au degré de complétude d'un énoncé). Nous choisissons d'appeler « pannes interactionnelles » les différents types de pannes. Dans tous les cas, il s'agit d'une manifestation d'un obstacle dans l'interaction. Une panne peut se produire lorsqu'un locuteur n'a pas compris ou suffisamment bien entendu la production de l'interlocuteur (par exemple, voix pas assez forte, énoncé qui semble être inapproprié dans le contexte, énoncé incomplet ou trop complexe dans un contexte spécifique), ou lorsque deux énoncés ou deux mots de locuteurs différents se chevauchent donnant lieu à un malentendu (de Weck et Rosat, 2003 ; Fletcher et O'toole, 2016). Cela exige des locuteurs qui participent à l'interaction, de développer une stratégie de réparation pour pouvoir poursuivre l'interaction, comme par exemple la formulation de demandes de clarification ou la reformulation d'un concept. Il s'agit d'une série d'habiletés qui sont, chez certains auteurs, intégrées à la définition de compétences pragmatiques entendues comme la manière dont on utilise le langage en interaction (aspect que nous développerons dans la suite du chapitre). La majorité des études récentes en analyse conversationnelles qui s'intéressent à la « compétence interactionnelle » ont travaillé sur la compétence interactionnelle des apprenants L2. Cet intérêt pour l'interaction en L2 témoigne la pertinence de prendre en compte cette compétence dans une population de locuteurs allophones, ce qui se rapproche de la population prise en compte pour notre travail de recherche (enfants bilingues). Dans ce cadre, la langue est considérée non seulement comme un système formel à apprendre, mais comme un ensemble de « méthodes » fonctionnelles (Markee, 2008). Par ailleurs, les chercheurs qui travaillent dans l'apprentissage d'une langue seconde, ont pu montrer l'importance d'évaluer cette compétence afin de pouvoir avoir un portrait plus raffiné de l'apprenant (*inter alia*, Pochon-Berger, 2011 ; Purpura, 2016).

En synthèse, dans la littérature, le terme « compétence interactionnelle » ou « compétence d'interaction » (les deux au singulier) réfère le plus souvent à la manière dont les interlocuteurs gèrent l'échange (la prise de parole, l'initiation d'un topic, les chevauchements, les pauses, les demandes d'explication, etc.). Compte tenu des objectifs de notre étude, ce terme ne semble donc pas approprié. Nous avons donc fait le choix d'utiliser le terme « **compétences interactionnelles** » au pluriel. Ce terme comprend les compétences formelles et fonctionnelles pour intervenir de manière verbale et non-verbale en interaction, les compétences pragmatiques ainsi que les compétences discursives. La dynamique dialogique ou fonctionnement du dialogue soutient toutes ces compétences. Ces compétences et le fonctionnement du dialogue

s'influencent mutuellement. Prendre en compte l'étayage avec les réactions à l'étayage qui s'insèrent dans une dynamique dialogique est donc fondamental pour pouvoir définir les compétences interactionnelles de manière précise. En outre, les compétences interactionnelles sont toutes strictement liées au contexte interactionnel. Dans ces sens, nous utiliserons dans cette thèse le terme « compétences interactionnelles » en opposition aux compétences strictement structurales du langage (comme le lexique, la syntaxe, la morphosyntaxe, etc.). Nous présentons ci-dessous un schéma (figure 1) qui résume notre définition de compétences interactionnelles :

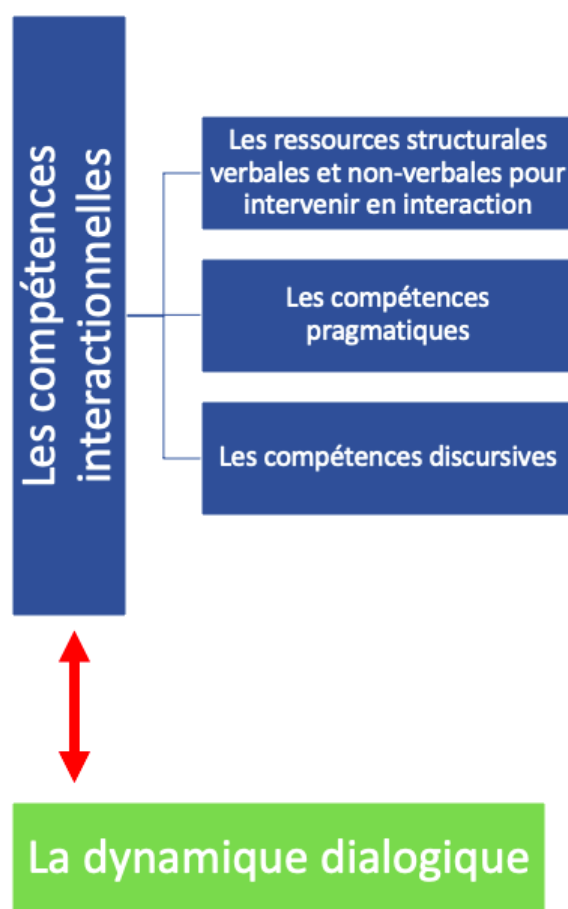


Figure 1

Schéma récapitulatif de l'ensemble des compétences qui font partie de notre définition de compétences interactionnelles

Dans ce schéma nous pouvons observer les aspects inclus dans notre définition de compétences interactionnelles. Nous détaillerons chaque notion dans les sous-chapitres suivants en commençant par la ressource non-verbal pour intervenir en interaction. Cette ressource sera décrite en lien avec sa fonction dans l'interaction (1.2.1). Nous nous intéresserons ensuite aux compétences pragmatiques (1.2.2) (en

faisant également référence à certains aspects déjà abordés dans l'explication de la « compétence pragmatique » selon l'approche conversationnelle) et aux compétences discursives (1.2.3). Pour terminer l'explication de notre définition de « compétences interactionnelles » nous nous focaliserons sur la dynamique dialogique comme phénomène qui soutient toutes ces compétences (1.2.4).

1.2.1 La mobilisation des ressources non-verbales pour intervenir en interaction

Nous savons que pour intervenir en interaction nous pouvons utiliser des ressources verbales et/ou non-verbales. Il s'agit de ressources formelles/structurales du langage qui peuvent être utilisées dans un but communicatif précis. Dans ce sous-chapitre nous allons nous focaliser sur les manifestations de la modalité non-verbale qui se manifeste, par exemple, par l'utilisation de gestes qui peuvent être accompagnés ou non par le langage verbal. Cet aspect sera en effet important dans le cadre des analyses de notre recherche.

Nous présentons dans cette section les types et les caractéristiques principales des gestes utilisés en interaction.

Les gestes sont une partie fondamentale du langage humain (Kelly et al., 2017) et s'avèrent être strictement liés au développement du langage, en tant que précurseurs du langage verbal (*inter alia*, Iverson et al., 2005 ; Guidetti, 2003). En outre, lorsque les gestes sont combinés avec le verbal, ils peuvent être utilisés comme une ressource afin de mieux se faire comprendre par l'interlocuteur (Volterra et al., 2004). Il est donc important de considérer non seulement le langage verbal mais aussi le langage non-verbal dans l'étude des productions langagières des individus, car ces deux aspects du langage forment un seul système de signification (McNeill, 1992). Plus précisément, le langage verbal et le langage non-verbal permettent au locuteur de véhiculer le message par le biais de deux modalités qui reflètent des aspects différents d'un même système de signification (McNeill, 1992). Les gestes, dans certains cas, peuvent rendre visible le processus de planification du discours et sa structure (Kendon, 2017 ; Graziano et al., 2019). Ils peuvent également donner une information supplémentaire à celle donnée verbalement (Kelly et al., 2008 ; Kendon, 2004), clarifier ou confondre des éléments verbaux (Singer, 2017), contredire ce qui est produit verbalement,

accentuer un élément de l'énoncé ou simplement répéter un concept déjà exprimé verbalement (Ekman et Friessen, 1969). L'utilisation des gestes en interaction donne aussi la possibilité de montrer à l'interlocuteur une facette différente d'une même information. L'interlocuteur peut donc voir l'information reçue sous un autre angle et dans un autre format (Ozyurek, 2017). La relation entre les modalités d'interaction verbale et non-verbale est observable aussi sur le plan temporel (*inter alia*, Ferré, 2010 ; Ekman et Friessen, 1969). Le geste peut, en effet, être effectué en même temps, avant ou après la production verbale (utilisation synchronique ou asynchronique de la modalité non-verbale) en fonction de ce que le locuteur veut transmettre.

De plus, il existe différents types de gestes dont les chercheurs, au fil des années, ont élaboré des classifications détaillées. En fonction des usages en société les gestes peuvent être conventionnels ou non conventionnels. Il existe les gestes déictiques et représentatifs (*inter alia*, Capirci et Volterra, 2008). Les gestes représentatifs indiquent des caractéristiques du référent, les gestes déictiques indiquent le référent. Par exemple, sur le plan de la fréquence d'utilisation, les déictiques non-verbaux occupent la première place. Il s'agit en effet, d'une des formes les plus fréquemment produites en interaction. Ce type de gestes présente une relation immédiate avec certains aspects du langage verbal (Levelt et al., 1985 ; McNeill, 1992). Lorsque nous utilisons les gestes pour représenter des caractéristiques d'un objet, d'actions ou de sujets, nous produisons des gestes iconiques. Avec ce type de gestes, le locuteur peut intégrer à sa production les éléments saillants de sa pensée car l'usage des gestes iconiques n'est pas soumis à des règles conventionnelles (McNeill, 1992). Un autre type de geste est celui exprimé via le mouvement des mains qui rythment la production verbale (en connectant, par exemple, des parties du discours) sans donner un contenu sémantique (McNeill, 1992). Cette brève présentation de caractéristiques des gestes a voulu mettre en exergue l'hétérogénéité des types et des fonctions de cette modalité d'interaction qui peut interférer ou non avec le langage verbal. Nous soulignons que l'observation des gestes est intéressante pour comprendre l'importance du non-verbal dans l'interaction humaine.

1.2.2 Les compétences pragmatiques

Lorsque nous utilisons le langage dans des situations sociales, notre but principal est de pouvoir communiquer notre message à autrui (American Speech-Language-Hearing Association, 2016). Une communication est efficace principalement grâce à nos compétences à la fois structurales (p. ex. lexicales et syntaxiques), pragmatiques (Airenti, 2017) et discursives (qui seront traitées dans le prochain sous-chapitre). Les compétences pragmatiques permettent au locuteur d'aller au-delà des informations strictement linguistiques (Loukusa et al., 2018) en prenant en considération les intentions et les besoins communicatifs de l'autre (Cummings, 2014 ; Stephens et Matthews, 2014). La personne qui a une intention de communication ne s'exprime pas uniquement à travers la langue en tant que système formel, mais elle participe à un échange interactionnel, et donc fonctionnel, qui s'inscrit dans un réseau d'influences mutuelles qui lui permet d'avoir un effet sur son ou ses interlocuteur(s) (de Weck et Marro, 2010).

La pragmatique a été étudiée sous différents angles dans des disciplines différentes (par exemple, sciences du langage, sciences de la communication, sciences cognitives, psychologie). Nous nous intéressons dans cette section aux *compétences pragmatiques*. Plusieurs chercheurs ont essayé de les définir en prenant en considération des aspects différents en fonction du domaine de recherche et ont rarement pu en décrire clairement toutes leurs caractéristiques spécifiques (Ariel, 2010). Étant donné l'ampleur du domaine et le nombre de chercheurs qui ont travaillé sur ce domaine complexe, nous allons montrer les aspects généraux de ces compétences avec un focus particulier sur les aspects importants pour notre travail de recherche. La « compétence d'interaction », dont nous avons montré les aspects principaux au tout début du sous-chapitre 1.2 fait partie, selon certains auteurs, des compétences pragmatiques. Comme évoqué plus haut, il s'agit principalement de la mécanique de l'interaction (appelée aussi gestion de l'échange), thématique qui ne sera plus approfondie dans cette section.

Nous commencerons par des visions générales et historiques qui nous permettront de poser des bases pour ensuite pouvoir approfondir des aspects spécifiques des compétences pragmatiques.

Les compétences pragmatiques sont strictement liées aux autres compétences du langage et à certaines habiletés cognitives (Matthews et al., 2018). La pragmatique se différencie des aspects structuraux du langage, comme le lexique et la morphosyntaxe, par sa caractéristique d'utilisation du langage qui prend en compte le contexte dans lequel l'interaction a lieu ; c'est dans ce contexte que l'échange arrive à prendre son sens (*inter alia*, Bernicot, 1992 ; Prutting et Kirchner, 1987 ; Ariel, 2010 ; Hupet, 2006). L'être humain *fait* quelque chose en parlant : il agit sur autrui (ces auteurs, entre autres, ont repris la description de ce phénomène dans le cadre de travaux sur le développement langagier : Hudelot et Salazar Orvig, 2004 ; de Weck et Marro, 2010).

L'action de faire en parlant est une valeur donnée aux énoncés de l'individu que la tradition pragmatique des pionniers Austin (1970) et Searle (1972) appelle « illocutoire ». Selon Austin, tout énoncé correspond à l'accomplissement, d'au moins, trois actes⁶ de langage :

1. Acte locutoire : le fait de dire quelque chose, de produire un énoncé du point de vue sémantique, syntaxique, phonologique.
2. Valeur illocutoire : ce qu'on veut faire en disant quelque chose ; l'intention communicative.
3. Force perlocutoire : ce qu'on fait par le fait de dire quelque chose ; l'effet sur autrui.

Pour certains actes de langage, l'acte locutoire et la valeur illocutoire coïncident. Il s'agit des actes de langage directes (par exemple, une requête formulée sous forme de question) et d'autres ne coïncident pas. Il s'agit des actes indirects (par exemple, une requête formulée sous forme d'assertion). Dans ce dernier cas le locuteur doit appliquer une stratégie d'inférence pour comprendre l'acte indirecte. Dans le cas d'un acte de langage directe il existe une relation immédiate entre la forme et la fonction de l'acte. Par contre, lors d'un acte de langage indirecte la forme ne correspond pas à la fonction, leur relation n'est donc pas linéaire mais indirecte.

Afin d'expliquer la différence entre l'acte de langage directe et indirecte ou avec d'autres mots la relation entre la forme et la fonction, les chercheurs ont élaboré différentes théories. Grice (1979) se base sur le fait que pour communiquer de manière

⁶ Trois « actes » que nous pouvons appeler de manière plus détaillée : « acte/valeur/force » ou plus simplement « fonctions ».

efficace les interlocuteurs doivent coopérer entre eux. Il s'agit du principe de coopération. Nous savons que Grice (1979) a développé quatre maximes de conversation afin de garantir ce principe de coopération : la qualité, la quantité, la relation et la modalité (Grice, op. cit.). La quantité fait référence au nombre d'informations nécessaires à donner à l'interlocuteur. Une information de qualité est avant tout une information vraie pour laquelle nous disposons de preuves. La modalité d'expression, la manière dont nous transmettons l'information à un interlocuteur, se réfère à ce que Grice a résumé par l'énoncé « soyez clairs » (p. 61). Si le locuteur applique ces maximes en s'adressant à son interlocuteur, son message sera non seulement clair mais aussi pertinent (Bracops, 2010, pour une réflexion autour de la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson, 1989). Même si ces maximes aident à comprendre l'utilisation du langage et la manière de l'utiliser efficacement, dans le cas de difficultés du langage il y aurait une violation d'une ou plusieurs de ces maximes.

L'étude de Salazar Orvig (1994), menée avec des enfants avec un développement du langage typique et des enfants en difficulté d'acquisition de la lecture qui participent à une tâche de définition par devinettes, met en évidence l'importance d'une utilisation du langage adéquate par rapport à l'activité langagière en cours pour une inter-compréhension. Pouvoir sélectionner les informations pertinentes et en produire une quantité suffisante permet à l'autre de comprendre l'objet de communication (p. ex. dans le cas de l'étude de Salazar Orvig, il s'agissait de faire deviner des mots). Les enfants, comme les adultes, doivent donc choisir les informations à donner à l'interlocuteur. L'étude de Bannard et al., (2017) met en évidence que le choix (quantité et qualité) d'informations données par les adultes peut avoir un impact sur les informations données après par l'enfant (groupe d'enfants de 3 ans dans la recherche). Ce qui nous fait penser à l'importance d'une qualité et d'une quantité d'informations adéquates non seulement pour une inter-compréhension mais aussi dans le cadre plus large du développement du langage (aspect qui sera détaillé au sous-chapitre 1.3.2).

La capacité à utiliser le langage de manière appropriée en fonction de la situation de communication fait partie des compétences pragmatiques du locuteur (Airenti, 2017). Le développement de l'étude des compétences pragmatiques a amené à introduire dans leur définition plusieurs habiletés soutenues par les fonctions exécutives, comme l'inférence (Airenti, 2017 ; Haugh, 2012), la référence (Schelletter et Leinonen, 2003),

la présupposition (de Weck et Rosat, 2003 ; Legendre et al., 2011), la production et la compréhension du langage figuratif comme l'ironie (Recchia et al., 2010) ainsi que les métaphores (Carriedo et al., 2016).

Particulièrement, les chercheurs se sont intéressés largement à la cognition sociale et à la théorie de l'esprit, comme d'autres compétences non-linguistiques, qui sont souvent incluses dans l'aspect pragmatique du langage par certains auteurs (notamment la théorie de l'esprit s'agit d'une notion développée dans les années '70 par les chercheurs Premack et Woodruff, 1978 dans le but de comprendre si cette théorie se trouve également chez les primates), alors que pour d'autres il s'agit de compétences indispensables et complémentaires à la pragmatique mais indépendantes de cette dernière (Bosco et al., 2018). Nous montrerons dans les lignes suivantes également les limites par rapport à la théorie de l'esprit notamment en lien avec le développement de l'enfant.

La théorie de l'esprit permet au locuteur d'attribuer des états mentaux à autrui et de les comprendre (Plumet, 2008 ; de Villiers, 2007 ; Milligan et al., 2007 ; Veneziano, 2015). Pour pouvoir expliquer le comportement de l'autre (intentions, attitudes, croyances, connaissances, etc.), l'individu a besoin de se construire une méta-représentation de l'état mental de l'autre. L'individu peut décoder et raisonner sur les états mentaux de l'autre et peut donc agir en fonction de ceux-ci (Duval et al., 2011). Toutefois, même si cette capacité est indispensable pour interagir de manière efficace avec les autres, il faut souligner qu'elle a été que rarement étudiée dans une perspective interactionniste (*inter alia*, Watson et al., 1999). Le niveau cognitif a souvent pris une place conséquente dans le monde scientifique, bien que cette théorie s'inscrive dans des interactions sociales.

Pendant plusieurs années, la théorie de l'esprit semblait (dans son ensemble) être un prérequis à la communication. Or, nous savons que les jeunes enfants communiquent bien avant l'apparition des premiers mots. Cela témoigne qu'il y a des formes de communication qui ne nécessitent pas un développement complet de la théorie de l'esprit (*inter alia*, Airenti, 1998 ; 2017 ; Breheny, 2006 ; Veneziano, 2015). Le lien entre la théorie de l'esprit et la communication est complexe et mériterait d'être étudié sous différents angles (voir Hughes et Leekam, 2004, pour un approfondissement). Toutefois, nous tenons à souligner que la théorie de l'esprit, comme évoqué plus haut, peut être considérée comme à la base de différentes habiletés. Parmi ces habiletés, l'inférence permet de faire émerger des nouvelles informations à partir d'informations

reçues par l'interlocuteur. Il s'agit d'un phénomène qui amène le locuteur à aller au-delà des aspects non directement explicités dans le discours (Bambini, 2003) et qui est fondamental pour l'intercompréhension.

1.2.3 Les compétences discursives

Les compétences pragmatiques sont strictement en lien avec les compétences discursives. Celles-ci sont essentielles pour pouvoir interagir car elles permettent d'organiser la production langagière selon le(s) genre(s) de discours utilisé(s) (par exemple, le conte, le récit d'expérience personnelle, la narration mais aussi la description, l'argumentation, l'explication ou le commentaire). Comme pour la pragmatique (toujours entendue comme l'usage du langage), pour produire un discours il faut avoir différentes capacités langagières (de Weck, 2005). Nous avons vu plus haut que Dolz et al. (1993) incluaient les « capacités d'action » dans la production du discours en les liant aux compétences pragmatiques dans le sens de pouvoir agir sur autrui à travers le langage (de Weck, 2005).

Liée aux « capacités d'action », la deuxième capacité langagière définie par Dolz et al. (1993) est la capacité discursive. Cette capacité se réfère à l'utilisation de différents genres de discours adaptés en fonction du contexte de production. Les différents genres de discours comportent deux dimensions principales : la première définit le lien du discours avec le référent et la deuxième le type d'ancrage à la situation matérielle en cours. Pour la première dimension, nommée « rapport au référent », les auteurs distinguent le « discours disjoint » (lorsque le discours se rapporte à un référent absent dans la situation de production au moment de la prise de parole) du « discours conjoint » (lorsque le référent est présent dans la situation). En fonction du genre de discours l'ancrage par rapport au référent est différent (Bronckart, 1996 ; de Weck, 1991 et 2005 ; de Weck et Rosat, 2003). Le temps des verbes est influencé par cette dimension du discours (de Weck, 2005). En effet, d'un côté les verbes au passé sont typiquement utilisés pour raconter une histoire ou un événement qui nous est arrivé avant le moment de l'énonciation. Dans ce cas, le référent n'est pas présent dans la situation d'interaction. Le rapport du discours au référent est donc disjoint. De l'autre côté, les verbes au présent sont utilisés pour parler d'événements, de personnes ou

d'objets qui sont présents dans la situation d'interaction au moment de parole. Le rapport du discours au référent est donc conjoint.

En deuxième lieu, la dimension de l'ancrage discursif relatif au rapport à la situation matérielle en cours, permet de distinguer un discours impliqué d'un discours autonome. Dans le cas du discours impliqué le locuteur parle d'événements ou faits qui le concernent en première personne. Lors d'une production d'un discours autonome il n'y a pas d'implication à la situation (nous pouvons par exemple penser au discours théorique dans lequel le rapport à la situation est autonome). Ces deux pôles du rapport à la situation matérielle de production ont un impact sur les caractéristiques linguistiques et discursives des discours produits (Bronckart, 1996 ; Adam, 1992). L'utilisation de certaines unités linguistiques, notamment les marques de personnes, est largement influencée par cet encrage. Un discours impliqué présente surtout des marques de 1^{ère} personne car le rapport à la situation matérielle est très étroit et le locuteur est directement concerné par le discours. Par contre, lorsque le discours est autonome et donc avec une absence d'implication de la part du locuteur, les marques de 3^{ème} personnes (et anaphores) sont plus fréquemment utilisées par le locuteur (de Weck, 2005).

En plus des « capacités d'action » et des « capacités discursives », le locuteur a besoin aussi de « capacités linguistico-discursives » (toujours en suivant l'approche de Dolz et al., 1993) pour communiquer. Les « capacités linguistico-discursives » permettent de rendre le discours cohérent et de connecter ses différentes phases à travers différentes unités linguistiques comme les marques de cohésion (p. ex. en alternant les temps des verbes, en gérant les chaînes de référence - introductions et maintien des référents au moyen des pronoms et des SN) et de connexion (en suivant Bronckart et al., 1985 ; Schneuwly, 1988 : les organisateurs textuels comme les marques de ponctuation orale, le connecteur « et », les organisateurs textuels temporels et non temporels) (Adam, 1993). La prise en compte du genre ou des genres de discours produits lors de l'interaction est fondamentale pour étudier les compétences discursives d'un individu.

1.2.4 La dynamique dialogique

Dans notre définition des « compétences interactionnelles », nous intégrons l'aspect dialogique car nous savons qu'à travers le dialogue les locuteurs participent « dans le processus conjoint de construction d'un discours » (Salazar Orvig, 2003, p. 8). Comme évoqué plus haut, le dialogue est un facteur important qui joue un rôle sur les compétences interactionnelles. Il est important pour nous de souligner et de mettre en évidence certaines caractéristiques du fonctionnement du dialogue car les productions d'un des locuteurs ne sont jamais isolées dans l'échange avec autrui et des influences mutuelles entre le fonctionnement du dialogue et les compétences interactionnelles de l'individu se produisent. « En fait, tout mot comporte deux faces. Il est déterminé tout autant par le fait qu'il procède de quelqu'un que par le fait qu'il est dirigé vers quelqu'un » (Voloshinov/Bakhtine 1977, p. 123). Les interlocuteurs s'influencent mutuellement lors de l'interaction, autrement dit la production d'un des locuteurs a un impact sur autrui. Cette influence mutuelle peut se manifester à travers différents phénomènes et dans des types de dialogues différents.

Étant donné la grande hétérogénéité des types de dialogues⁷ et des caractéristiques prises en compte par les chercheurs pour en observer la dynamique, nous avons choisi de nous focaliser sur les aspects saillants relatifs au dialogue pertinent pour notre travail de recherche : l'étayage et les réactions à l'étayage.

Nous avons traité dans le chapitre 1.1.1 des principales caractéristiques du langage adressé à l'enfant qui ont comme but principal celui d'aider l'enfant à accomplir une tâche. Pour reprendre la terminologie de Bruner (1987), c'est l'étayage qui caractérise la manière dont l'adulte soutient l'enfant dans son développement. Le LAE peut être considéré comme un type d'étayage employé par les adultes dans des interactions avec les jeunes enfants (les études à ce sujet ne vont généralement pas plus loin que l'âge préscolaire). Cependant, l'étayage est un phénomène qui s'étale aussi au-delà de l'âge scolaire. En outre, Wood, et al. (1976) suggèrent que la personne qui étaye ne doit pas forcément être un adulte, mais il faut que cette personne soit plus « experte » que l'autre dans la tâche à accomplir et soit en mesure de pouvoir aider

⁷ Dans le sous-chapitre précédent nous avons traité des différents genres de discours. Nous ajoutons que le discours polygéré (qui s'oppose au discours monogéré) correspond de manière globale au dialogue. Ainsi, dans un dialogue différents genres de discours peuvent être coproduits.

son interlocuteur. La nature du processus de soutien est donc strictement liée à une tâche :

« the means whereby an adult or "expert" helps somebody who is less adult or less expert. Though its aim is general, it is expressed in terms of a particular task [...] »
(p. 89).

Ces auteurs (Wood, et al., 1976) ne se sont pas limités à la description de la terminologie d'une façon théorique. A travers une activité de construction d'une pyramide de cubes en bois, ils ont récolté des données auprès de 30 dyades de tuteur (appelé ainsi par les auteurs) et enfant. Dans cette étude, ils ont pu définir le processus d'étiayage en en décrivant les six fonctions principales.

1. L'enrôlement : le tuteur engage l'intérêt de l'enfant envers la tâche à résoudre.
2. La réduction des degrés de liberté : l'expert cherche à simplifier la tâche du novice en réduisant le nombre d'éléments présents dans l'activité et, par conséquent, en réduisant sa liberté d'action.
3. Le maintien de l'orientation : le tuteur cherche à maintenir l'attention de l'enfant focalisée sur l'objectif à atteindre dans la tâche.
4. La signalisation des caractéristiques déterminantes : l'expert souligne et accentue les parties de la tâche qui sont fondamentales pour son accomplissement.
5. Le contrôle de la frustration : le tuteur aide le novice à faire face aux problèmes. Le risque est d'en devenir dépendant.
6. La démonstration : l'expert montre au novice une possible façon de réaliser la tâche.

Cette liste des fonctions de l'étiayage nous aide à mieux comprendre que l'expert étiayant ne se limite pas à faire accomplir une tâche au novice, mais il agit sur sa zone proximale de développement à un niveau métacognitif plus large (de Weck et Salazar Orvig, 2019). L'expert peut donc soutenir le novice à des niveaux différents (par exemple, langagier, cognitif, affectif, etc.). Lorsque l'étiayage vise à soutenir principalement les compétences langagières de l'enfant, il est appelé étiayage verbal. Ce type d'étiayage se concrétise sous différentes stratégies. Étant donné le caractère strictement interactif de l'étiayage, ces stratégies sont dépendantes de la réaction de l'interlocuteur. Cependant, dans la classification des types d'étiayage, les chercheurs

montrent l'intérêt de distinguer les types d'étayage selon les buts principaux de la personne qui étaye, nous allons présenter ci-dessous la distinction principale faite par ces auteurs (Bignasca et Rezzonico, 2010 ; de Weck et Marro, 2010 ; de Weck et Salazar Orvig, 2019 ; Ingold et al., 2008 ; Rezzonico et al., 2014 ; de Weck et Salazar Orvig, 2019) :

- **L'étayage linguistique** : L'adulte se concentre sur la production linguistique de l'enfant et soutient sa production verbale au moyen de différentes stratégies, comme les reformulations, les demandes de dénomination, les propositions de dénomination, les ébauches, les demandes de clarification, les propositions et les demandes de définition.
- **L'étayage de la tâche** : L'adulte vise à aider l'enfant à accomplir l'activité en cours. De manière générale, ce type d'étayage se concrétise d'un côté en stratégies qui visent à *réguler l'activité* du point de vue du matériel et du déroulement : comme par exemple, la réaction (verbale ou non-verbale) aux productions des enfants (à travers des évaluations, des acceptations ou des refus) et la verbalisation de conduites réflexives (sous forme de commentaires par exemple) qui permettent de dévoiler aux enfants le raisonnement des adultes (de Weck et Salazar Orvig, 2019). De l'autre côté, l'adulte permet à l'enfant d'entreprendre et de continuer l'activité en mettant en place des *stratégies de guidage* comme par exemple, la reprise et/ou l'accentuation des instructions de la tâche, ou de relances qui visent à solliciter l'enfant à poursuivre l'activité. Ci-dessous nous proposons deux exemples pour illustrer le guidage de la tâche, tirés de de Weck et Salazar Orvig (2019, p. 6). Il s'agit de la même activité utilisée dans le présent travail de thèse : le jeu de devinettes par indices (pour une présentation de cette tâche, voir le sous-chapitre 1.3).

Exemple 1 **instructions** - Mae, D, 5 ans

MAE7 :	((pioche))
MER3 :	tu dois di- donner un indice pour que moi j(e) trouve ce que c'est
MAE8 :	mh . = ((regarde sa carte et ensuite le plateau))
MER4 :	mais tu dois pas dire tout d(e) suite c(e) que c'est . hein ?

Exemple 2 **relances** - Hen, T, 6 ans

HEN74 : mm :: ((vocalisation))
 ((prend une carte))

MER80 : allez; vas-y;

Ces deux exemples aident à mieux comprendre le positionnement de la mère dans l'interaction : il est intéressant d'observer que les interventions de l'adulte sont produites suite à des hésitations ou des énoncés non-verbaux, comme par exemple piocher une carte (MAE7, HEN74), ou regarder le plateau de jeu (MAE8), ou des hésitations sous forme de vocalisations (HEN74), sans interrompre une éventuelle production de la part de l'enfant, et en prenant en compte sa zone proximale du développement.

Toujours ancrées dans l'activité d'un jeu de devinettes, de Weck et Salazar Orvig (op.cit.) proposent d'autres exemples d'étayage de la tâche, comme les demandes d'indices (lorsque la demande est explicite et peut s'actualiser sous forme de questions ou d'ordres), les exemples d'indices, les hypothèses (lorsque la mère qui, dans le jeu de devinette, est devinante, donne des propositions d'indices sous forme de questions), qui permettent de voir la variété de ce type d'étayage, la possibilité d'utiliser les différentes stratégies en s'adaptant aux besoins de l'enfant et montrer l'effet de l'étayage sur les enfants.

1.3 Les principales phases du développement du langage

Nous avons pu voir dans le chapitre 1.1 que l'enfant acquiert le langage avec le soutien d'un locuteur plus compétent qui s'adapte (au moins dans les sociétés occidentales) aux besoins de l'enfant (Bruner, 1983). Or, la question qui se pose est celle des étapes par lesquelles l'enfant passe pour développer son langage. Nous explorerons les principales recherches à ce sujet et nous nous focaliserons ensuite sur le développement des compétences interactionnelles (sous-chapitres 1.3.1, 1.3.2 et 1.3.3).

L'acquisition du langage débute avant l'apparition du langage verbal. En effet, le bébé commence à interagir avec l'environnement dans lequel il est inséré en développant des précurseurs communicatifs qui se révèlent être fondamentaux pour l'acquisition du langage (par exemple, l'attention conjointe, les gestes comme le pointage, le babillage, les tours de rôle, etc.) (*inter alia*, Oller et al., 1999 ; Charman et al., 2000 ; pour une synthèse voir Marvis et John, 2012). Les canaux concernés par ce développement sont principalement celui du vocal, du toucher et du regard, en interaction principalement avec la mère (pour une synthèse voir Bernicot et Bert-Erboul, 2014). Ces premiers échanges s'inscrivent dans ce que Bruner (1983) a appelé « formats d'interaction » qui se manifestent souvent sous forme d'une action conjointe entre l'adulte et l'enfant, par exemple dans des jeux routiniers (p. ex. le jeu du « coucou » ; jeux de découverte d'objets, la répétitions de gestes et/ou de formes verbales, etc.) ou des routines éducatives (comme le bain, le moment de manger et d'autres moments qui se répètent pendant la journée), dont la caractéristique principale est la répétition. A la fin de sa première année de vie, l'enfant avec un développement langagier typique⁸ a généralement développé des capacités pour exprimer ses intentions communicatives, le socle de l'acquisition du langage (*inter alia*, Bates et al., 1987 ; Rescorla et Mirak, 1997). Bien que les différences entre les enfants soient nombreuses, le lexique est un des aspects les plus facilement observables dans le développement de l'enfant en particulier au niveau de la quantité (Bassano, 2000). Bien que, dans le développement des compétences langagières, la compréhension précède la production, les chercheurs (*inter alia*, Bassano et al., 1998 ; Bloom, 1973)

⁸ Les données relatives au développement du langage des enfants avec troubles du langage seront exposées dans les chapitres suivants.

ont montré une soudaine augmentation de la quantité du vocabulaire en production de l'enfant, qui se ferait généralement autour de l'âge de 18-20 mois, en arrivant à environ 10'000 mots à l'âge de 6 ans et à 30'000 ou plus à l'âge adulte (Bassano, 2000).

Dans le domaine syntaxique, l'enfant développe ses capacités à mettre en place des énoncés grammaticalement bien construits, en passant par différents stades. Nous reprenons la classification des moments clés du développement morphosyntaxique de Parisse et Maillart (2004) : jusqu'à l'âge de 1;6 à 2 ans l'enfant est dans la phase de *l'émergence du langage* dans laquelle il commence à produire les premiers mots et les premières combinaisons. Ensuite, autour de l'âge de trois ans, l'enfant combine plusieurs éléments de manière adéquate. La longueur moyenne de ces énoncés s'allonge. La troisième étape proposée par Parisse et Maillart (2004) est celle appelé *le développement ultérieur de la morphosyntaxe*. Après l'âge de quatre ans, l'enfant peut produire des énoncés ayant des constructions de plus en plus complexes qui se rapprochent de la langue adulte.

Nous avons évoqué plus haut que les différences inter-individuelles ne sont pas négligeables dans ce type de travaux de recherche. Cela s'explique par le fait qu'il y a de nombreux facteurs qui peuvent avoir un impact sur le développement du langage (pour une revue systématique de la littérature voir Carvalho et al., 2016). D'un côté, la santé (par exemple, avoir un faible poids à la naissance peut avoir des effets négatifs sur le développement du langage après, Zubrick et al., 2007), le sexe (les filles présentent souvent un développement langagier plus rapide, Rescorla et Alley, 2001, l'avance des filles par rapport aux garçons tendant à s'atténuer avec l'âge), la personnalité (*inter alia*, McNally et Quigley, 2014 ; Salley et Dixon, 2007), les capacités cognitives (par exemple, le QI), sont des facteurs inhérents à l'enfant lui-même. De l'autre côté, nous retrouvons des facteurs externes à l'enfant qui sont liés à son environnement social (Hart et Risley, 1995), comme la qualité et la quantité du langage qui lui est adressé (cf. sous-chapitre 1.1.1), le degré de scolarisation de la mère (souvent lié à la qualité et à la quantité du langage adressé à l'enfant ; *inter alia*, Hoff, 2003), l'ordre de naissance (*inter alia*, Oshima-Takane et al., 1996), le statut socio-économique de la famille (*inter alia*, Hoff et Ribot, 2015 ; Rowe et al., 2012), la stabilité et le fonctionnement familial, la fréquentation d'un service de garde (*inter alia*, Marcos et al., 2004) et le nombre de langues auxquelles l'enfant est exposé. Nous explorerons plus en détails ce dernier facteur dans le sous-chapitre 1.4.

Les compétences interactionnelles ne s'ajoutent pas aux compétences structurales du langage, dont nous venons d'exposer les phases principales du développement. Les deux grands domaines des compétences langagières sont complémentaires. Nous avons pu observer que l'interaction est fondamentale pour l'acquisition des formes de la langue (Salazar Orvig et al., 2010) et que certaines compétences interactionnelles jouent un rôle pour l'acquisition du lexique et de la syntaxe (*inter alia*, Serratrice, 2005).

1.3.1 Le développement du non-verbal chez le jeune enfant

Sur le plan non-verbal (cf. 1.2.1), le geste n'est pas seulement un précurseur, mais également un prédicteur du langage, au niveau lexical et syntaxique (Ramos-Cabo, et al., 2019). Il s'agit de gestes avec un but communicatif. Ces gestes sont produits dans un premier temps du développement langagier sans l'apport du verbal et peuvent être de type déictique (p. ex. les conventions culturelles comme « bonjour » et « au-revoir ») ou représentatifs (p. ex. les mimes) (Capirci et Volterra, 2008).

Si d'un côté nous avons des connaissances quant au développement des gestes pendant les premiers stades du développement du langage (passage du langage non-verbal au langage verbal, passage d'un mot à la combinaison de deux mots avec la présence des gestes) (voir Capirci et Volterra, 2008 ; Volterra, 1990), de l'autre côté, nous avons à disposition très peu d'études qui analysent le développement des capacités non-verbales des enfants d'âge scolaire. Capirci et Volterra (2008) se sont interrogées à propos de l'existence et de l'utilisation de gestes lorsque les enfants maîtrisent déjà le langage verbal, ce qui est pertinent pour notre recherche. Dans cette étude, les chercheuses ont analysé avec leur équipe des enfants âgés de 2 à 7 ans dans une tâche de dénomination d'images d'objets et d'actions (Stefanini et al., 2009). Les principaux résultats montrent la présence de gestes chez tous les enfants, en quantité importante chez les plus jeunes par rapport aux enfants plus âgés. Les gestes de type déictique (p. ex. le pointage qui désigne un objet précis) sont les plus utilisés par ces enfants dans ce type de tâche, avec également une grande présence de gestes représentatifs employés en particulier par les plus jeunes enfants. Ce dernier type de gestes était souvent lié à l'objet représenté sur les images. Ces résultats montrent que l'utilisation des gestes pour exprimer le nom des objets représentés sur les images diminue avec l'âge en laissant la place au langage verbal. Cependant,

Capirci et Volterra (2008) soulignent que d'autres études (par exemple, Mayberry et Nicoladis, 2000) ont constaté que l'utilisation de gestes semblerait augmenter avec l'âge et les compétences linguistiques des enfants, notamment dans des contextes d'interactions spontanées, de narration et d'explication. Toutefois, il ne s'agit pas des mêmes gestes dans les différentes études. Si d'un côté, les enfants les plus jeunes (p. ex. préscolaires) utilisent des gestes de type déictique, les enfants plus âgés (déjà scolarisés) font un usage plus fréquent de gestes de cohésion du discours. Ce constat est témoigné par la recherche de Colletta et Pellenq (2009). Une des raisons pour lesquelles les gestes de cohésion du discours sont presque inexistants chez les enfants d'âge préscolaire est que pour produire ce type de gestes il faut pouvoir produire des discours monogérés, habileté que les enfants d'âge préscolaire n'ont pas encore développée (voir sous-chapitre 1.3.3).

Comme l'âge, la culture est également un facteur qui peut influencer l'utilisation des gestes de la part des enfants et des adultes. Il suffit de penser à la culture italienne qui est connue pour être riche en gestes (voir l'étude ethnographique des gestes du sud de l'Italie de Kendon, 1995). La littérature scientifique présente des recherches sur les différences des gestes selon les cultures (par exemple, français vs. Zulu de l'Afrique du sud, voir Kunene, 2010). Au cours du XX^e siècle, les chercheurs se sont intéressés à l'analyse des gestes dans des populations adultes en comparant en particulier les américains et les italiens immigrés aux Etats Unis (p. ex. Efron, 1941, cité par Iverson et al., 2008). Malgré cela, la littérature scientifique présente moins de données concernant les enfants de cultures différentes. Ce constat a amené Iverson et son équipe (2008) à s'intéresser, par une analyse longitudinale, au développement des gestes et du langage verbal de jeunes enfants italiens et américains pendant la période qui va de la production du premier mot à la combinaison de deux mots (10-24 mois dans l'étude). Leur but était de voir si les enfants issus d'une culture plus riche en gestes (comme l'italienne) développent leur langage verbal plus tôt par rapport aux enfants issus d'une culture moins riche en gestes (comme l'américaine). Les résultats, même si non généralisables, suggèrent qu'il y a de la variabilité dans le répertoire des gestes selon la culture. Par exemple, les enfants italiens de l'échantillon présentaient un répertoire et également une utilisation plus élevée des gestes représentatifs par rapport aux enfants américains, qui de leur côté utilisaient plutôt des gestes déictiques. Il est intéressant de remarquer que l'utilisation des gestes représentatifs par les

enfants italiens coïncidait rarement avec le mot produit. Cela donne aux enfants italiens un potentiel communicatif meilleur car lorsqu'ils ne connaissent pas un mot, ils ont plus de facilité à se faire comprendre en employant les gestes représentatifs conventionnels ou non-conventionnels.

Si les études sur les gestes en Italie ne sont pas rares, pour ce qui concerne la langue et la culture portugaise (d'Europe), il est moins facile de trouver des recherches sur ce sujet. Des études ont été menées par Galvão (2009) dans le domaine de l'interprétariat et par Lopes (2012, cité par Müller et al., 2014) dans le domaine de la criminalité. Cependant, à l'heure actuelle, à notre connaissance, aucune recherche portant sur les gestes n'a été menée dans des interactions impliquant des enfants portugais.

1.3.2 Le développement des compétences pragmatiques

Sur le plan des compétences pragmatiques, nous avons déjà brièvement évoqué l'existence de précurseurs pour l'acquisition du langage. Ces précurseurs s'avèrent être souvent des indices précoces de la capacité du jeune enfant à attribuer des états internes à autrui (Tomasello, 1995). Selon certains auteurs (*inter alia*, Bates, et al., 1979) les valeurs illocutoires semblent déjà être présentes dans la communication non verbale de l'enfant. Ainsi, ses premières productions verbales (proto-linguistiques) reflètent déjà leurs fonctions et leur force illocutoire (Marcos et al., 2004). Vers la fin de sa première année de vie, l'enfant est en mesure d'exprimer ses premiers actes communicatifs à travers des réponses affirmatives ou négatives, des énoncés concernant un objet d'attention conjointe, des exclamations, etc. (Ninio et Snow, 1996). Autour de 18-24 mois, l'enfant possède de plus en plus de capacités pour comprendre que son interlocuteur dispose d'états internes qui peuvent être discordants des siens et surtout que le langage peut être un moyen pour agir sur les états internes de son interlocuteur et pour modifier ainsi sa conduite (Veneziano et Hudelot, 2002). Vers le début de sa troisième année, l'enfant commence à pouvoir inscrire ses énoncés dans l'échange communicationnel auquel il participe à travers des assertions, questions, réponses, phatiques, etc. (Marcos et al., 2004, en suivant la classification searlienne).

Cependant, la capacité à se représenter les perceptions ou les impressions d'autrui, lorsqu'elles sont similaires ou différentes des siennes, s'acquiert vers l'âge de 4-5 ans (Plumet, 2008). Il s'agit notamment de capacités comme l'attribution de fausses

croyances et la distinction apparence-réalité (Plumet, 2008 ; Perner et Roessler, 2012) qui nécessitent la formation d'habiletés cognitives spécifiques (Astington et Edward, 2010). La compréhension et la production du langage non littéral (comme les métaphores, les requêtes indirectes, le sarcasme, les expressions idiomatiques etc. voir de Weck et al., 2006 en ce qui concerne la compréhension de ces expressions) commence à se développer dans une période qui s'étale entre 3-6 ans jusqu'à l'adolescence (*inter alia*, Bernicot et al., 2007 ; Bernicot, 2014 ; Le Sourn-Bissaoui et al., 2012 ; Glenwright et Pexman, 2010).

L'entrée à l'école est une étape clé pour le développement du langage de l'enfant. Cette période se caractérise principalement par une augmentation du vocabulaire et par l'approfondissement des connaissances (surtout morphosyntaxiques et discursives) déjà acquises avant. Toujours autour de cet âge, l'enfant commence à mettre en place ses compétences de compréhension du sens abstrait et figuré (Levorato et Cacciari, 2002). Cette compétence continue à se développer jusqu'à l'adolescence (pour une synthèse récente du développement des compétences pragmatiques, voir Witko et Ghimenton, 2019). De plus, il faut souligner que les compétences langagières, y compris les compétences pragmatiques, peuvent changer en fonction du contexte (*inter alia*, Hudelot et Salazar, 2004). Une activité qui permet d'explorer les compétences pragmatiques des enfants, comme par exemple la prise en compte du point de vue de l'interlocuteur et l'ajustement à ses productions langagières, est celle du jeu de devinettes par indices (Salazar Orvig et de Weck, 2008). Cette activité permet non seulement de prendre en compte les types d'énoncés des participants, ainsi que l'adéquation de ceux-ci, mais aussi d'avoir des données relatives à la manière dont les participants utilisent leurs ressources langagières à travers une analyse des modalités interactionnelles de participation (comme l'utilisation de la modalité non-verbale). Tout cela contribue à définir le style interactionnel des participants qui se base sur les modalités interactionnelles de participation et leurs habiletés pragmatiques mises en place pour accomplir une tâche (jeu de devinettes dans ce cas) dans un but précis.

1.3.3 Le développement des compétences discursives

Sur le plan discursif, dans la perspective interactionniste, les compétences discursives d'un individu dépendent des genres de discours coproduits. Cela signifie qu'un locuteur peut avoir des compétences différentes selon les genres de discours (de Weck et Rodi, 2005). L'utilisation est donc au centre de l'observation des compétences discursives car elles sont influencées par la fonction du discours en contexte (Liles, 1996). Des facteurs endogènes et exogènes sont les deux nécessaires pour le développement des compétences discursives (de Weck, 2005). Un enfant a besoin de compétences propre à lui-même qui lui permettent de traiter les modèles langagiers qu'il reçoit de l'extérieur pour intégrer des nouvelles connaissances. L'aide de l'entourage reste essentielle dans ce processus de développement des compétences discursives. Nous faisons référence, en particulier, au rôle de l'étayage (Bruner, 1987). Les premiers genres de discours coproduits par le jeune enfant avec l'adulte sont oraux et strictement ancrés dans le *hic et nunc* des situations familiales ou de la vie de l'enfant (de Weck, 2005 ; Rosat, 1998). De Weck et Rosat (2003) précisent que les enfants de 4 à 6 ans ont besoin des interventions des adultes relatives à la planification du discours pour pouvoir introduire progressivement des nouvelles phases du discours de manière de plus en plus autonome. La capacité d'autonomie (de monogestion) dépend du genre de discours. Il faut rappeler que le passage d'une polygestion à une monogestion du discours se présente au carrefour de chaque genre de discours car tout genre peut être polygéré ou monogéré selon le contexte. L'enfant doit donc acquérir un certain degré d'autonomie de gestion de chacun des genres de discours (de Weck, 2005). Un des premiers genres de discours à être acquis, comme par exemple le récit d'expériences personnelles, est d'abord induit par l'adulte et cogéré entre l'adulte et l'enfant (de Weck, 2005). Une évolution s'observe entre 3 et 5 ans lorsque l'enfant peut décrire et expliquer des événements de manière plus autonome (Banks-Leite, 1999). Toutefois, la capacité à produire le lien causal qui permet de lier les différents épisodes du récit ou de la narration apparaît un peu plus tard vers 8 ans (Colletta, 2004 ; Fayol, 2000). En ce qui concerne la cohésion du discours, un des éléments qui nous permet d'en savoir plus à propos du développement de cette compétence est la présence et la gestion des chaînes référentielles. Dans le cadre d'une tâche de narration, à 4 ans les enfants avec un développement typique peuvent

déjà introduire la presque totalité des éléments narratifs (souvent sous forme de syntagmes indéfinis plutôt qu'avec des noms propres ou des syntagmes définis), mais c'est seulement après l'âge de 5 et environ jusqu'à l'âge de 11 ans que les introductions commencent à devenir appropriées (de Weck et Rosat, 2003 ; Hickmann et al., 2015). Pour conclure, il faut souligner que l'âge n'est pas le seul facteur qui joue un rôle important dans le développement des compétences discursives. Fayol (2000) indique aussi comme facteur la fréquence de lecture d'histoire liée donc au cadre familial et à l'environnement auquel l'enfant est exposé.

1.4 Le bilinguisme et l'acquisition du langage des enfants bilingues

Qui, aujourd'hui, pourrait remettre en question qu'en se baladant dans la rue de n'importe quel pays du monde, il entend autour de lui différentes façons de parler ? Ces différences peuvent être d'accent, de registre linguistique, de dialecte et même de langue. L'alternance entre plusieurs langues fait l'objet de discussions chez les linguistes et les psycholinguistes depuis désormais presque un siècle (voir les travaux pionniers de Leopold, 1939-49 et Weinreich, 1953). Différents facteurs (p. ex. politiques, économiques, religieux, etc.) ont activé un phénomène migratoire de dimensions globales donnant lieu au mélange de populations et par conséquent de langues. Le terme multilinguisme en général dénomme le phénomène de contacts de langues et de la capacité humaine à parler plusieurs langues. Lorsqu'il s'agit de parler deux langues nous utilisons le terme bilinguisme⁹. Bien que nous ne puissions pas avoir de chiffres précis quant à la présence d'individus bilingues dans le monde, les études récentes portant sur des recensements internationaux montrent que plus de la moitié de l'humanité est bilingue. Selon une enquête menée par la Commission Européenne, 54% de la population européenne déclare pouvoir tenir une conversation en deux langues et 25% en trois langues (Special Eurobarometer 386, European Commission, 2012). En outre, l'augmentation des mariages mixtes a comme conséquence le fait que des enfants grandissent dans un environnement bilingue (Abdelilah-Bauer, 2006). Toujours selon les rapports de la Commission Européenne, 98% des répondants à l'enquête estime que la maîtrise d'une langue étrangère est un élément important pour l'avenir de son enfant (Special Eurobarometer 386, European Commission, 2012). Nous savons que les enfants exposés à plus d'une langue dès la naissance ou dès l'enfance sont de plus en plus nombreux dans le monde à l'heure actuelle et probablement même plus nombreux que ceux exposés à une seule langue. Marian et Shook (2012), en se référant aux données d'une enquête de Associated Press (2001), indiquent qu'il s'agit de 66 % d'enfants dans le monde. Ce phénomène semble donc loin d'être une exception. Cependant, ces chiffres sont en constante évolution et ne peuvent donc pas nous donner un panorama exhaustif du nombre d'adultes et d'enfants bilingues dans le monde à l'heure actuelle. Cela est dû

⁹ Bilinguisme, plurilinguisme et multilinguisme sont des termes utilisés pour dénommer ce phénomène. Cette recherche porte sur des enfants exposés à deux langues. Par souci de clarté, dans le cadre de ce travail le terme bilinguisme sera uniquement utilisé.

principalement à la grande hétérogénéité des facteurs qui entrent en jeu lorsqu'on cherche à définir ce phénomène. En effet, les différentes statistiques à propos du taux de personnes bilingues dans le monde et dans chaque pays dépendent toutes de la définition que nous donnons de ce phénomène et de l'approche utilisée pour recenser les données (Grosjean, 2015). En outre, il ne faut pas oublier que le bilinguisme peut être vu sous l'angle collectif ou individuel.

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à la définition du bilinguisme, aux caractéristiques langagières des individus bilingues et à l'acquisition du langage chez les enfants bilingues. Nous commençons par un sous-chapitre introductif à propos des différentes définitions de l'individu bilingue (1.4.1). Nous présentons, ensuite, les principales caractéristiques interactionnelles des individus bilingues qui les différencient des monolingues (1.4.2). Une autre partie de cette section (1.4.3) est consacrée à l'acquisition du langage des enfants bilingues ; nous y aborderons les principales théories qui cherchent à expliquer les processus d'acquisition du langage des enfants bilingues qui est complexe et qui est différent de celui des enfants monolingues. Nous prenons en compte différents facteurs (comme l'âge, l'input langagier adressé à l'enfant bilingue etc.) qui ont un impact sur son développement du langage (1.4.4). Finalement, nous nous focalisons sur les études qui ont exploré les différents aspects des compétences interactionnelles chez les enfants bilingues (1.4.5).

1.4.1 Définitions des individus bilingues

Plusieurs critères peuvent être utilisés afin de définir le *statut linguistique* d'un individu. Afin d'expliquer la différence entre monolinguisme et bilinguisme, les premiers chercheurs qui se sont intéressés à ce sujet, se sont concentrés sur la connaissance purement linguistique du locuteur. Cette approche a donné lieu à des visions plutôt extrêmes du bilinguisme : d'un côté, pour des chercheurs comme Bloomfield (1933), Hagège (1996) et Lebrun (1982), les locuteurs bilingues ont une compétence parfaite des différentes langues connues. Cette définition est en lien avec la notion de bilinguisme équilibré (*inter alia*, Yow et Li, 2015) et semble être en contradiction avec la réalité. En effet, Grosjean (2015) a constaté que les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues dans la vie de tous les jours n'ont pas de compétences équivalentes et parfaites dans toutes les langues utilisées. De plus, les individus qui

ont acquis une langue différente de leur langue maternelle à l'âge adulte sont nombreux (Grosjean, 2015), ce qui ne permet pas de les comparer aux locuteurs monolingues.

Pour un autre courant, qui ne considère pas le bilinguisme comme la maîtrise parfaite de plusieurs langues, nous retrouvons des chercheurs comme Macnamara (1967), qui propose une définition plus large et considère le bilinguisme comme la capacité de produire et comprendre une ou plusieurs langues dans au moins une des modalités du langage (oral, écrit) et un des versants du langage (production et compréhension). Cette définition prend en compte beaucoup d'individus qui ont eu un contact avec une langue étrangère à un moment donné de leur vie.

Toutes ces définitions mettent en lumière l'importance de la maîtrise des langues pour la définition du bilinguisme, mais ne considérer que le niveau de maîtrise nous empêche de montrer la variété et la nature profonde de ce phénomène complexe. En effet, le fait de prendre en compte d'autres facteurs (autres que la compétence linguistique) nous aiderait à nous rendre compte de la grande diversité des caractéristiques propres à l'individu bilingue. Suivant cette vision fonctionnelle et plus ouverte, Mackey (1968) associe le bilinguisme à « l'utilisation alternée de deux ou plusieurs langues » en se focalisant plus sur la pratique communicative que sur les capacités linguistiques. Une approche fonctionnelle est aussi employée par Grosjean (2015) qui définit le bilinguisme comme « l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours » (p. 16). Cette définition a le double avantage d'inclure les dialectes et de lier l'utilisation à la compétence : si nous pratiquons une langue nous la connaissons (Grosjean, 2015). Ce positionnement laisse place à des types de bilinguismes et des individus bilingues très différents les uns des autres, comme la réalité en témoigne. Toujours dans cette perspective fonctionnelle et afin de préciser la définition du bilinguisme, Kohnert (2008) ajoute un autre élément à cette définition. L'utilisation régulière de plusieurs langues est sous-jacente à un besoin communicatif spécifique. C'est le besoin de communiquer efficacement dans la vie de tous les jours qui pousse un individu à se servir d'une ou plusieurs langues. En fonction des besoins communicatifs d'un individu, l'actualisation du bilinguisme peut donc subir des variations au cours de sa vie. En accord avec la littérature scientifique récente (*inter alia*, Bhatia, 2017), nous considérons le bilinguisme comme un processus caractérisé par divers facteurs, qui peut caractériser

toute la vie d'une personne avec des modifications/altérations possibles (par exemple, un voyage, un mariage, etc.). Dans un contexte d'immigration familiale, la question de la façon de continuer à transmettre la langue d'origine se pose. En effet, les enfants qui sont exposés à la nouvelle langue, celle de la société, devront aussi faire face au défi de continuer à acquérir des compétences dans leur langue d'origine, si cette dernière continue à être transmise par la famille. Les différentes langues utilisées par la personne bilingue peuvent, en outre, être distribuées de façon complémentaire (Grosjean, 2015). En effet, « les bilingues apprennent et utilisent leurs langues dans des fonctions différentes, avec des personnes variées pour des objectifs distincts. Les différentes facettes de la vie requièrent différentes langues » (Grosjean, 2015, pp. 41-42). Cette répartition des langues fait que les compétences de l'individu bilingue ne seront pas les mêmes d'une langue à l'autre. Une langue peut alors dominer sur l'autre à condition qu'elle soit plus utilisée et mieux connue par l'individu par rapport à l'autre langue (pour le concept de dominance voir : Ebert et al., 2013 ; Kohnert, 2010 ; Vender et al., 2014). Cette dominance est relative et susceptible de varier selon différents facteurs (par exemple, contextes, interlocuteurs, contenus) (*inter alia*, Kohnert, 2010 ; Grosjean, 2015). Une autre caractéristique qui nous permet d'enrichir la définition du bilinguisme est la notion d'*attrition* dont parle Grosjean (2015). Ce phénomène peut se manifester lorsqu'une langue est mise en sommeil parce qu'elle est moins utilisée pendant une certaine période de la vie de l'individu. Le bilinguisme a donc un caractère fortement dynamique, qui évolue avec des va-et-vient, et met en évidence les possibles apprentissages, changements de dominance ou mises en sommeil des langues (Grosjean, 2015).

Le/s but/s de chaque chercheur et de quiconque s'interroge sur ce phénomène a également un impact sur la/les perspective/s adoptée/s pour l'expliquer de manière efficace. Nous pouvons donc observer que le débat à propos de sa définition est loin d'être achevé : le bilinguisme ne peut pas se résumer à une capacité d'utiliser deux ou plusieurs langues. Sinon, nous ne pourrions pas expliquer les grandes différences qu'on observe chez les individus bilingues. Selon une approche holistique, Grosjean (2015) considère le bilinguisme comme un ensemble de compétences communicatives. Cela signifie que l'individu bilingue n'est pas la somme de deux monolingues, mais que ses compétences communicatives sont spécifiques et lui sont propres.

Après avoir considéré les recherches principales autour de la définition de l'individu bilingue, nous proposons celle que nous retenons dans ce travail s'inspirant de celle de Grosjean : est bilingue la personne qui se sert de deux ou plusieurs langues dans sa vie de tous les jours. Elle y montre des compétences plus ou moins variables selon les différentes modalités linguistiques, les contextes de communication, incluant les objectifs communicatifs, les paramètres du contexte (comme les locuteurs présents au sein d'une conversation ainsi que les thématiques de chaque conversation).

1.4.2 Quelques caractéristiques des interactions des individus bilingues

Lorsque nous avons cherché à définir le bilinguisme, nous avons pu observer que la personne bilingue présente des caractéristiques communicatives qui lui sont propres (Grosjean, 1989). Par exemple, l'individu bilingue a la possibilité de décider le mode de communication à employer. Le mode peut être monolingue lorsque le locuteur utilise seulement une des langues qu'il connaît avec son/ses interlocuteur/s, ou bilingue lorsqu'il utilise les différentes langues à sa disposition pour communiquer efficacement avec autrui. Dans les deux cas, de nombreuses variables peuvent influencer la façon de communiquer d'un enfant ou d'un adulte bilingue. Le nombre de variables à prendre en compte rend la recherche sur leurs capacités interactionnelles plus complexe. Nous nous focalisons dans les sections suivantes sur deux aspects principaux qui font des interactions bilingues des manifestations langagières uniques : le passage d'une langue à l'autre et la gestion de l'utilisation des langues dans une interaction bilingue.

a) L'alternance codique

Pour reprendre les mots de Grosjean (2015), la personne bilingue qui fait intervenir une deuxième langue au sein d'une conversation est en train de communiquer en mode bilingue. L'introduction d'une deuxième langue donne lieu à un mélange de langues, phénomène qui est appelé *alternance codique*¹⁰ (ou *code-switching* en anglais, CS par la suite) (Walker, 2005). Écouter une conversation bilingue, dans laquelle les locuteurs passent avec facilité et fluidité d'une langue à l'autre, laisse

¹⁰ Le passage d'une langue à l'autre est également appelé dans ce manuscrit « alternance codique » ; « mélange de langues » et « *code-switching* » de manière indifférenciée.

rarement indifférent un auditeur externe. Cette source d'étonnement a amené plusieurs chercheurs en linguistique (*inter alia*, Gumperz, 1977 ; Pfaff, 1979 ; Poplack, 1988 ; Scotton et Ury, 1977) à s'intéresser à ce phénomène et à décrire plusieurs types de CS et les raisons de celui-ci. Actuellement, on considère que le CS est rarement synonyme de lacunes linguistiques ou d'incapacité à trouver des mots. Au contraire, il peut être considéré comme une richesse avec ses caractéristiques spécifiques et sa manière de fonctionner (Gumperz, 1982).

Comme pour la définition du bilinguisme, différents chercheurs se sont intéressés à l'alternance codique et à en donner une définition précise. Gardner-Chloros (1991) parle de CS comme de l'utilisation de deux ou plusieurs langues ou variétés de langues pour des buts communicatifs précis. Ces alternances codiques peuvent concerner un syntagme, une phrase ou plusieurs phrases (Walker, 2005). Cependant, il est important de les distinguer des emprunts. Les emprunts sont, en effet, des pratiques appartenant aux conversations monolingues (Hale, 1995). Dans le cadre des emprunts, les passages d'une langue à l'autre sont, de manière générale, limités à des unités lexicales (Hamers et Blanc, 1989). Gardner-Chloros (2009) propose de remplacer l'usage de ces deux termes par celui de « *language interaction* » qui permet de regrouper les utilisations de différentes langues dans une conversation. Afin de simplifier le débat autour des nuances de chaque définition donnée à ce phénomène, Pfaff (1979) décide d'utiliser le terme alternance codique en tant qu'hyponyme de mélange codique et d'emprunts. Nous adopterons cette dernière définition pour notre travail de recherche. Cependant, afin d'enrichir cette définition, nous présentons différents types d'alternances codiques reconnus par plusieurs chercheurs (*inter alia*, Poplack 1988 ; Borowski, 2010). Lorsque nous prenons comme unité d'observation la phrase, nous retrouvons dans la littérature trois distinctions principales concernant le CS¹¹ (p. ex. Romaine, 1995) :

¹¹ Nous sommes consciente que d'autres distinctions peuvent être faites. Nous n'avons pas fait le tour de toutes les distinctions qui existent. Nous avons préféré nous concentrer sur les distinctions pertinentes pour notre recherche. Pour plus de détails, voir p. ex. Myers-Scotton, 1988.

- L'alternance *intra-phrastique*, c'est à dire à l'intérieur d'un même énoncé.

Exemple 3 Jens - Allemand/Français (De Houwer, 1995)

*JEN : *eine mouche !*

âge : 2;9

source : Kielhofer et Jonekeit (1983 : 67)

- L'alternance *inter-phrastique* dans laquelle le changement se positionne à la limite d'une proposition, entre la fin d'un énoncé et le début d'un nouvel énoncé.

Exemple 4 (exemple fictif)

Je ne veux pas sortir ce soir *because I'll go to the match tomorrow morning*.

- L'alternance *extra-phrastique*, lorsqu'un locuteur bilingue insère dans une phrase des expressions idiomatiques, des interjections, des prépositions, ou des tags appartenant à une langue différente de celle qu'il était en train d'utiliser juste avant.

Exemple 5 (exemple fictif)

Oh Voilà, this cake is for you !

Selon Romaine (1995), il est fréquent de retrouver ces trois types d'alternances codiques dans une même conversation.

Nous avons vu que les définitions de l'alternance codique sont variées, et selon le type de population observée les utilisations et les buts peuvent changer (Poplack, 1988). Chez les adultes bilingues, le CS est souvent perçu comme une ressource permettant d'accomplir des buts communicatifs (Genesee et Nicoladis, 2006). L'alternance codique peut donc aider le locuteur bilingue à mettre de l'emphase sur un mot ou une notion dans le discours, à signaler son appartenance à un même groupe de locuteurs ou également à accroître son statut social (Grosjean, 2015). L'enfant bilingue, quant à lui, utilise également le CS mais les buts ne sont pas toujours les mêmes que ceux des adultes bilingues. Bedore et Peña (2008) ont constaté que les mots alternés appartiennent souvent à la même catégorie grammaticale : l'enfant alterne un substantif avec un autre substantif, par exemple, pour des raisons de simplicité ou

parce que le mot en question est plus fréquent dans une des deux langues de son environnement (Genesee, 1989).

Le débat autour des caractéristiques du CS et de ses fonctions principales est toujours d'actualité. Cela est dû principalement aux différences méthodologiques employées dans les recherches scientifiques. De Houwer (1995), s'en étant rendue compte, a mené une étude à propos de l'alternance codique chez les jeunes enfants en prenant en considération les principaux résultats d'études précédentes. Il en ressort que les enfants semblent faire une utilisation souvent supérieure du CS par rapport aux adultes et que les noms constituent effectivement la catégorie grammaticale la plus mélangée entre les langues connues par les locuteurs bilingues (McClure, 1977 ; Poplack, 1980 cités par De Houwer, 1995). Les noms sont ainsi considérés comme une catégorie saillante dans le discours, car leur fréquence d'apparition est très élevée. Les probabilités de devenir l'objet d'une alternance de langue sont supérieures aux probabilités des autres éléments de la phrase (De Houwer, 1990). La production de CS peut également être liée au degré de développement du langage du locuteur. Les enfants plus âgés font, en effet, une utilisation du CS similaire à celle des adultes (par exemple, mettre de l'emphasis sur des concepts, changements de topic, etc.) (Genesee, 1989).

Enfin, le niveau socio-pragmatique joue également un rôle important dans l'utilisation de l'alternance codique, aussi de la part des enfants bilingues. En effet, selon le contexte communicatif, ce phénomène peut être plus ou moins accentué, les enfants bilingues étant sensibles aux compétences langagières de leurs interlocuteurs (Vu et al., 2010).

Si le CS n'est que rarement géré par les différents interlocuteurs, la langue d'interaction ou le mode d'interaction peuvent demander une gestion de la part des interlocuteurs. Cela nous amène à nous intéresser à ce sujet, en particulier dans un contexte interactionnel asymétrique comme celui des parents et des enfants.

b) La gestion du choix linguistique lors des interactions

Les locuteurs bilingues peuvent se retrouver à devoir choisir un mode de communication (bilingue ou monolingue) et la/les langue/s à employer pour interagir efficacement. Il s'agit donc de gérer le mode de communication et plus particulièrement

de négocier la/les langue/s avec le/les locuteur/s. La façon dont ces locuteurs gèrent cela peut dépendre de plusieurs facteurs, comme, par exemple, le contexte d'interaction. La gestion de l'utilisation de la langue et la négociation de celle-ci ont été étudiées par différents chercheurs qui se sont servis de méthodes souvent issues de la sociolinguistique et de l'analyse conversationnelle (p. ex. Piccoli, 2016).

Des travaux ayant comme cadre d'analyse les familles plurilingues ont mis en évidence que le choix de la langue fait partie des activités de la vie de tous les jours dans un contexte où plusieurs langues sont / peuvent être utilisées (Lindenfeld et Varro, 2008). En particulier, les repas familiaux s'avèrent être un cadre propice pour l'observation des pratiques langagières des enfants bilingues et de leurs parents (voir p. ex. Lanza, 2004 ; Varro 1995). Certains auteurs se sont concentrés notamment sur l'organisation des interactions sociales (p. ex. Mondada, 2009 ; Pontecorvo et al., 2001) en faisant ressortir des normes communicatives et la façon dont celles-ci sont gérées entre les enfants et les parents.

Le statut d'autorité des parents donne lieu à des interactions effectuées dans le mode communicatif (bilingue ou monolingue) et dans la/les langue/s décidés par eux-mêmes de manière explicite ou implicite (Meyer-Pitton, 2013). Les enfants peuvent décider de s'aligner ou de défier l'autorité parentale en changeant le mode communicatif ou la langue d'interaction. Cependant, la vision du bilinguisme des parents (Fogle, 2013 et concepts de bilinguisme soustractif et additif) et l'âge de l'enfant jouent un rôle fondamental dans ce choix. L'enfant peut se détacher du choix des parents en explicitant sa difficulté à comprendre leur langue (Gafaranga, 2010). Toutefois, lorsque l'enfant décide de ne pas suivre les parents, ceux-ci ont la possibilité de s'aligner sur l'enfant (pour des raisons affectives et sociales par exemple, Gafaranga, 2010) ou de mettre en place des ressources pour négocier la langue à utiliser, comme par exemple : demander une traduction, expliciter la non-compréhension, suspendre le sujet de conversation et thématiser le choix linguistique à prendre, ou inviter l'enfant à continuer à parler la langue initialement proposée par le parent. Ces stratégies parentales nous montrent l'asymétrie existante dans les interactions enfants-parents et le rôle d'autorité que les parents jouent (Keirkah et Ceikate, 2015). Parents et enfants s'influencent mutuellement dans leur mode communicatif et dans leurs stratégies interactionnelles et les parents ont la possibilité de co-construire avec leurs enfants des normes linguistiques comportementales à travers des stratégies interactionnelles (Meyer-

Pitton, 2013). Cela se révèle fondamental lorsqu'on veut préserver la langue minoritaire dans le cadre familial.

1.4.3 Le processus d'acquisition langagière bilingue

Nous avons exploré la variété des théories qui cherchent à expliquer la façon dont les enfants acquièrent le langage. Nous avons pu observer que les chercheurs sont d'accord sur les aspects factuels et les étapes par lesquelles l'enfant passe. Toutefois, certains mécanismes de l'acquisition du langage restent toujours débattus. Comme pour l'acquisition du langage des enfants monolingues, le monde scientifique s'enrichit de plus en plus de recherches portant sur l'acquisition du langage dans des contextes de bilinguisme, en prenant en compte les différents aspects du langage ainsi que des combinaisons diversifiées de langues. L'expression « acquisition bilingue » est employée par certains chercheurs (*inter alia*, Deuchar et Quay, 2000 ; De Houwer, 2005) pour désigner l'acquisition de deux langues pendant l'enfance, mais la façon dont ces langues sont acquises reste toujours débattue. Les principales discussions sont dues premièrement au manque de clarté autour de la définition de bilinguisme. Dans le sous-chapitre 1.4.1, nous avons observé qu'il y a plusieurs définitions de l'individu bilingue en fonction des caractéristiques prises en compte. Il n'est pas possible d'avoir un groupe homogène de bilingues dans une seule catégorie (Rowland, 2014). L'acquisition bilingue est influencée par plusieurs facteurs, certains différents par rapport à l'acquisition du langage des enfants monolingues. Pour en citer quelques-uns : l'âge de la première exposition à une deuxième langue, le parcours migratoire, l'entourage, les capacités cognitives, les connaissances des langues en fonction des domaines, le statut de la langue maternelle dans la société, etc. (*inter alia*, Barac et Bialystock, 2011 ; Grech et McLeod, 2012 ; Moyer et Royo, 2007).

Dans un premier temps, nous exposerons les processus d'acquisition du langage chez les enfants bilingues (1.4.3.1). Nous approfondissons ensuite la relation entre les deux systèmes linguistiques (1.4.3.2), nous terminons par l'explication de la manière dont les deux systèmes linguistiques s'activent (1.4.3.3).

1.4.3.1 Les systèmes langagiers dans le processus d'acquisition du langage des enfants bilingues

Une des questions principales que les chercheurs se sont posés dans l'étude des processus d'acquisition bilingue, est le nombre de systèmes langagiers présents dans le cerveau de l'enfant bilingue, et plus généralement dans celui de la personne bilingue. Cette question se justifie, en particulier, par la présence d'interactions entre les langues qui se manifestent dans le phénomène du code-switching. Ce phénomène est fondamental dans la discussion autour de la présence d'un système unique dans lequel les deux langues co-existent (vision holistique) ou de deux systèmes séparés (vision fractionnée) (Khonert et al., 1999 ; Jackson-Maldonado, 2012). Le but de ce sous-chapitre est donc de présenter les positions différentes des chercheurs et d'approfondir l'hypothèse qui, aujourd'hui, est la plus acceptée : l'hypothèse de l'existence de deux systèmes distincts. Cette première section nous permettra, ensuite, d'observer l'interaction entre les systèmes linguistiques et leur activation (ces deux thématiques seront traitées dans les sections suivantes).

Les premiers à s'être penchés sur l'étude des processus de l'acquisition bilingue sont Leopold (1949/1978) ; Swain (1972, cité par Paradis et Genesee, 1996) ; Vihman et McLaughlin (1982) et Volterra et Taeschner (1978). La plupart de ces chercheurs ont analysé l'évolution linguistique des enfants bilingues en basant leurs hypothèses explicatives sur l'observation de l'alternance des langues chez les enfants bilingues (cf. sous-chapitre 1.4.2). Cette utilisation des deux langues au sein d'une même conversation, tour de parole et/ou intervention, a donné lieu à l'idée de la présence d'un seul système linguistique qui engloberait les connaissances des deux langues et qui ne différencierait pas les sous-systèmes phonologique, lexical et syntaxique (ex. Hatch, 1978). Il s'agit d'un système linguistique appelé « unitaire », dans lequel les deux langues sont initialement fusionnées (Genesee, 1989). Cette idée est soutenue par le phénomène, très courant, du code-switching qui serait donc une manifestation de la fusion des deux systèmes linguistiques en un seul système. Swain (1977, cité par Genesee, 2010) a évoqué l'hypothèse d'un seul et unique système dans lequel les règles linguistiques des deux langues seraient stockées. C'est seulement lorsque l'alternance entre les langues diminue que les deux systèmes se sépareraient (Volterra et Taeschner, 1978). Volterra et Taeschner (1978) ont analysé en détail les productions langagières de deux sœurs exposées à l'italien et à l'allemand depuis la naissance. Les auteurs ont appliqué une méthode d'analyse longitudinale afin de

récolter des données sur deux années (à partir de l'âge d'un an environ jusqu'à trois ans) et de rendre compte du développement du langage de ces filles bilingues. En se basant aussi sur les observations effectuées par Leopold (1970), Volterra et Taeschner (1978) ont distingué trois étapes du processus d'acquisition du langage bilingue : initialement il y a un seul système linguistique dans lequel l'enfant bilingue connaît des mots dans les deux langues, mais le même mot n'est souvent pas connu dans les deux langues. Des mots des deux langues peuvent alors coexister au sein de combinaisons de deux ou trois mots. Les enfants passent, ensuite, par un deuxième stade dans lequel ils peuvent distinguer les lexiques appartenant aux deux langues, mais les règles syntaxiques restent mélangées. À ce moment-là, l'enfant connaît la plupart des mots dans les deux langues. Finalement, dans la troisième étape du processus d'acquisition bilingue, l'enfant arrive à différencier le lexique et la syntaxe de chacune des langues. Cette étape s'observe vers l'âge de trois ans.

Avec les avancées méthodologiques dans le domaine de l'acquisition du langage, et la prise en compte d'échantillons avec un nombre plus élevé de participants, ainsi qu'avec les nouvelles réflexions autour de l'alternance codique, une théorie différente a commencé à se développer, en particulier dans le domaine de la morphosyntaxe (*inter alia*, Meisel, 1989 ; Paradis et Genesee, 1996 ; Meisel, 2004 pour une critique des méthodologies utilisées pour affirmer l'existence d'un système unitaire). Dans cette perspective, les connaissances langagières sont séparées en deux systèmes dès le départ. Cette théorie s'oppose à la première dite « hybride » qui soutenait l'existence du passage d'un système de langage « unitaire » à un système « différencié » à un moment donné dans la vie de l'enfant (pour un approfondissement voir Meisel, 2000). Le phénomène du code-switching est toujours au centre de la théorie. Certains chercheurs, comme De Houwer (1990), considèrent le code-switching comme une ressource pragmatique et sociolinguistique qui devrait être distinguée des compétences strictement linguistiques (Paradis et Genesee, 1996). En effet, à l'inverse de la vision « unitaire », la théorie « différenciée », plus récente et plus accréditée, considère l'alternance des langues comme une preuve en faveur de la dissociation des systèmes linguistiques. Ce phénomène semblerait donc plutôt refléter les représentations disjointes des deux langues chez les jeunes bilingues (Petitto et Kovelman, 2003). La théorie des deux systèmes autonomes s'est affirmée dans le monde scientifique en particulier pour ce qui concerne la perception linguistique, la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe (Serratrice, 2012 pour un panorama des

principales études) et moins pour ce qui concerne l'aspect pragmatique du langage. Nous présenterons ci-dessous des études qui témoignent de la présence de deux systèmes différenciés, en prenant en compte dans un premier temps les éléments lexicaux et morphosyntaxiques, et dans un second, les données relatives aux compétences interactionnelles.

Du point de vue lexical et morphosyntaxique, les enfants ont la capacité de traiter les deux langues comme deux systèmes séparés et autonomes. Par exemple, dans son étude de cas longitudinale sur l'acquisition lexicale d'un enfant bilingue anglais-espagnol, Quay (1995) constate une utilisation différenciée du lexique à travers des traductions de mots dans les deux langues depuis le jeune âge. En outre, elle déclare que l'alternance des langues se produit à cause du manque de vocabulaire¹² dans une des langues ou à cause de préférences personnelles ou liées au contexte, mais en tout cas pas à cause de la présence d'un seul système langagier. L'alternance codique peut aussi être due à une influence des parents sur le style de communication des enfants (si les parents font un grand usage du code-switching, les enfants auraient plus tendance à manifester le même phénomène que leurs parents dans leurs interactions) (Goodz, 1989). Nous savons que les individus bilingues peuvent avoir une langue dominante et une langue non-dominante, la langue dominante étant celle qu'ils maîtrisent le mieux (Gathercole, 2016). Les enfants bilingues semblent alterner davantage les langues lorsque la langue principale, lors d'une interaction, est leur langue non-dominante (Genesee et al., 1995).

Dans le domaine de la morphosyntaxe, le développement morphosyntaxique d'une langue n'a pas d'impact sur celui de l'autre (De Houwer, 2005). En effet, lorsque les deux langues ont des structures syntaxiques similaires, l'hypothèse d'un développement différencié serait plausible uniquement si un enfant utilise correctement une même structure avec la langue A et de façon erronée avec la langue B, et ce à la même période de vie (De Houwer, 2005).

Nous savons que les compétences pragmatiques continuent à se développer jusque tard. La théorie des deux systèmes différenciés prend en compte l'évolution des compétences pragmatiques. Le développement en cours peut, en effet, amener l'enfant à ne pas être toujours capable d'utiliser les deux langues en contexte, de manière adéquate (cf. mode d'interaction bilingue et monolingue). Nicoladis et

¹² Cette hypothèse a été, depuis lors, discutée, comme nous l'avons observé au sous-chapitre 1.4.2 – a.

Genesee (1996) se sont intéressés à ce sujet. Dans leur étude, basée sur l'analyse des interactions de quatre enfants bilingues français-anglais avec leurs parents, ils proposent une théorie selon laquelle les deux systèmes langagiers sont séparés en bas âge. Toutefois, les jeunes enfants peuvent ne pas disposer d'un développement pragmatique suffisant pour pouvoir comprendre s'il faut utiliser l'une ou l'autre langue, dans des contextes monolingues différents (par exemple, lorsque leurs interlocuteurs ne partagent pas les connaissances d'une des deux langues de l'enfant). De plus, les jeunes enfants bilingues semblent avoir tendance à interpréter les traductions comme des synonymes. Par conséquent, dans certains cas, ils utilisent la langue inappropriée par rapport au contexte jusqu'à l'âge d'environ deux ans. Comme souligné par Nicoladis (1998), il ne faut pas comparer une différenciation des langues des enfants bilingues à un mode d'interaction monolingue dans les deux contextes linguistiques. Il faut plutôt se focaliser sur l'usage approprié de la langue dans un contexte déterminé. L'habileté pragmatique de l'enfant qui différencie les deux langues semble indiquer l'existence de deux lexiques qui seront utilisés de manière de plus en plus appropriée avec des individus qui ne parlent qu'une des deux langues (Nicoladis, 1998). Nous précisons qu'avoir deux systèmes différenciés du langage ne veut pas dire avoir des capacités dans les deux langues comme des monolingues (Nicoladis, 2018).

1.4.3.2 Le degré d'interaction entre les deux systèmes linguistiques

Suite à l'accréditation de plus en plus importante de la part des chercheurs de la théorie des deux systèmes, ces derniers ont commencé à se poser des questions à propos du degré d'interaction entre ces systèmes (Serratrice, 2013). Autrement dit, ils ont commencé à s'interroger sur la possibilité d'un transfert de caractéristiques langagières d'une langue à l'autre, sans pour autant nier l'hypothèse de deux systèmes linguistiques indépendants.

Certaines recherches ont pu démontrer que les enfants bilingues transfèrent les connaissances linguistiques d'une langue à l'autre. Ce phénomène, appelé « influence cross-linguistique » (*inter alia*, Serratrice, 2013), s'observe, par exemple, dans des productions langagières présentant des erreurs lexicales et/ou phonologiques, des constructions agrammaticales, ou sémantiquement/pragmatiquement pas adaptées au contexte d'interaction dans une langue (A) car le locuteur se calque sur l'autre langue (B) (voir *inter alia*, Serratrice et al., 2011 ; Ortega, 2008 ; Wolford, 2006).

Exemple 6 Transfert lexical de l'espagnol à l'anglais (Ortega, 2008)

[...] *this film is very **particular**.* [Target form : *peculiar*]

L'exemple 6 montre un transfert lexical de l'espagnol à l'anglais effectué avec un faux ami (mot en gras dans l'exemple). Le mot « *particular* » est utilisé dans la phrase en anglais avec la signification espagnole (à la place d'utiliser le mot correct « *peculiar* »).

Exemple 7 Construction agrammaticale en anglais car énoncé basé sur la langue espagnole (Ortega, 2008)

[...] *is... is sort of like, like some mixture about drama and a comedy.* [Target form: *it is*]

L'exemple 7 montre un énoncé incorrect du point de vue syntaxique car le locuteur, en se calquant sur l'espagnol, a éliminé le pronom personnel sujet. Il n'a donc pas respecté la règle de la langue anglaise qui oblige à expliciter le pronom personnel sujet.

En général, c'est le chevauchement entre les structures des deux langues qui cause des altérations d'un ou plusieurs aspects du langage. En outre, ce phénomène peut s'interpréter comme une manifestation de l'influence des langues entre elles (Hulk et Müller, 2000 ; Müller et Hulk, 2001 ; Serratrice, et al., 2004). Dans le cas d'un bilinguisme non-équilibré, la langue dominante influencerait davantage la langue non dominante (Yip et Matthews, 2007). Malgré plusieurs études qui confirment la présence d'influences entre les langues, le processus qui amène à transférer certaines caractéristiques d'une langue vers l'autre reste encore débattu. Ce débat porte notamment sur certains facteurs comme l'âge de la personne ou la combinaison des langues, qui pourraient jouer un rôle important dans ce processus.

1.4.3.3 L'activation des deux langues

Pendant longtemps, les chercheurs se sont intéressés à savoir si les langues des enfants bilingues s'activent parallèlement et comment (dans un mode d'interaction monolingue ou bilingue ou dans les deux cas). Si nous nous référons à un aspect du langage comme le lexique, la question est de savoir si le lien entre les deux systèmes se fait au niveau conceptuel (le même concept pour les deux langues) ou lexical (deux lexiques différents) (Kroll et Stewart, 1994).

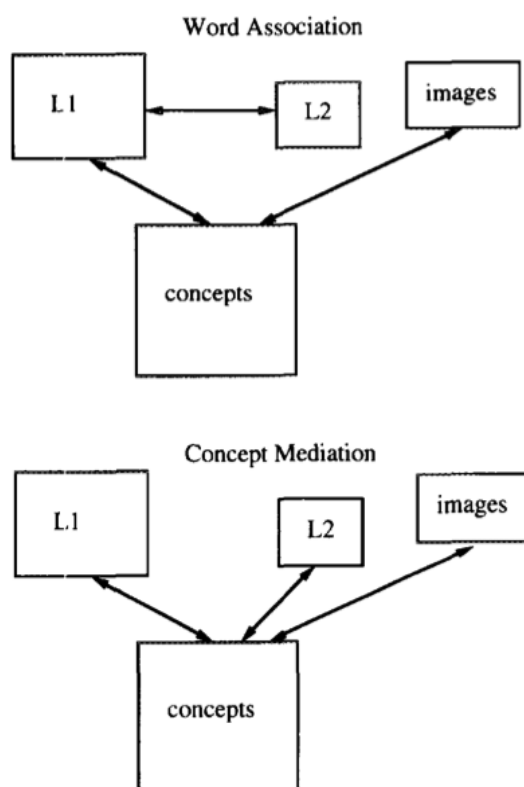


Figure 2

Deux modèles d'interaction entre les langues, proposés par Kroll et Stewart (1994, p. 150).

Les deux modèles proposés par Kroll et Stewart (1994) (figure 2) permettent de schématiser l'hypothèse (la première en haut) selon laquelle les mots de la deuxième langue sont associés à ceux de la première langue, et c'est uniquement à travers la médiation de la première langue que l'individu peut accéder au concept. Selon la seconde hypothèse, la deuxième langue n'a pas besoin de passer par la première pour accéder au concept. Les deux langues s'activent de manière parallèle et peuvent exprimer un concept de manière autonome. L'hypothèse de l'activation parallèle des deux langues, la plus accréditée à l'heure actuelle, a été vérifiée par plusieurs auteurs grâce à l'analyse de différents aspects dans des expériences avec les individus bilingues. Certains chercheurs ont observé l'activation du lexique dans les deux langues lorsqu'il s'agit de « *cognates* » (p. ex. Kroll et Stewart, 1994) : il s'agit d'un mot d'une langue apparenté avec un mot de l'autre langue connue par l'individu bilingue, comme le verbe « manger » et « *mangiare* », respectivement en français et en italien. Il a été montré, en effet, que les individus bilingues arrivent mieux à reconnaître ces types de mots par rapport aux monolingues dans des tâches de reconnaissance lexicale (p. ex. Dijkstra et al., 1999 pour la combinaison de langues anglais-

néerlandais). Cette rapidité de reconnaissance lexicale amène les chercheurs à penser que l'information s'active dans les deux langues en parallèle. D'autres chercheurs ont travaillé sur d'autres aspects et phénomènes langagiers, tels que les chevauchements phonologiques entre les langues (*inter alia*, DeGroot, et al., 2000), l'amorçage orthographique masqué dans la reconnaissance des mots (*inter alia*, Bijeljac-Babic, et al., 1997), les homographes entre les langues (*inter alia*, Dijkstra, et al., 1998) et les occurrences de code-switching (*inter alia*, Soares et Grosjean, 1984). Si les deux langues s'activent parallèlement, les individus bilingues doivent pouvoir négocier entre les langues pour en sélectionner une des deux. Pour ce faire, « *bilinguals must develop a means to control the language not in use* » (Kroll et al., 2014, p. 160). Un des moyens qu'ils ont à disposition est celui de l'inhibition d'une des deux langues lorsque l'utilisation de seulement une des deux s'avère nécessaire. Par exemple, les bilingues ont la capacité de contrôler la langue qu'ils ne doivent pas utiliser dans le contexte monolingue lorsque les deux mots ont la même dérivation (Green, 1998 cité par Kroll et al., 2014). Les résultats de l'étude de Costa et al. (2000) ont démontré que chez les bilingues les deux langues sont disponibles tout le temps, aussi au niveau phonologique. Les études qui expliquent comment les individus bilingues arrivent à inhiber une des deux langues sont nombreuses et se basent sur différents aspects langagiers. Nous renvoyons le lecteur à l'article de Kroll et al., (2008) qui traite cette thématique en présentant les principaux travaux qui ont expliqué la sélection des langues chez les individus bilingues.

1.4.4 Les facteurs principaux qui influencent l'acquisition langagière bilingue

Jusqu'à maintenant, nous avons exploré les processus d'acquisition bilingue. Ces processus nous ont aidée à expliquer comment les deux langues sont traitées par l'individu bilingue au niveau cognitif. Nous nous focalisons maintenant sur ce qui se passe plus spécifiquement chez l'enfant lorsqu'il est exposé à deux langues depuis la naissance ou depuis l'enfance. Comme chez les enfants monolingues, le développement du langage des enfants bilingues peut être influencé par différents facteurs. Nous présenterons dans le sous-chapitre 1.4.4.1 le facteur de l'âge qui nous amènera ensuite à présenter les étapes par lesquelles l'enfant bilingue passe dans son développement langagier en fonction de l'âge de la première exposition aux

langues. Suite à cela, nous présenterons d'autres facteurs qui influencent l'acquisition du langage : l'environnement, avec un focus sur le langage adressé à l'enfant (1.4.4.2). Ce facteur est aussi présent dans l'acquisition du langage monolingue. Nous verrons les spécificités dans le cas des enfants bilingues. Nous terminerons par la présentation du facteur lié à la valeur donnée aux langues, ce qui a également un impact sur leur acquisition (1.4.4.3).

1.4.4.1 L'âge comme facteur important pour l'acquisition bilingue et les principales phases du développement langagier

L'âge d'acquisition des langues a un impact sur le développement du langage des enfants bilingues. Les chercheurs distinguent habituellement entre bilinguisme précoce et bilinguisme tardif. On parle de bilinguisme précoce lorsque ce sont des jeunes enfants qui acquièrent une deuxième langue et de bilinguisme tardif lorsque cette acquisition intervient plus tard (l'âge frontière exact est très débattu dans la littérature ; Kaglik et al., 2009, parlent, par exemple, de dix ans environ).

L'autonomie de deux systèmes linguistiques nous amène à affirmer que le développement du langage des enfants bilingues, exposés à deux langues dès la naissance ou dès les premières années de vie (enfants bilingues précoces simultanés), est similaire à celui des enfants monolingues (Grosjean, 2018). Cette théorie a été testée par plusieurs chercheurs qui ont mené des études sur différents types de populations d'enfants bilingues en analysant différents aspects du langage (*inter alia*, MacLeod, et al., 2013 ; Müller, 2009 ; De Houwer, 1990). C'est l'âge du début d'acquisition des deux langues qui joue un rôle fondamental dans le développement de celles-ci. Le facteur lié à l'âge a amené les chercheurs à distinguer les enfants bilingues précoces « simultanés » des enfants bilingues précoces « consécutifs » (appelés aussi « successifs »). Malgré un consensus autour de la pertinence d'une telle distinction, certains chercheurs ne trouvent pas un accord quant à la période à partir de laquelle un enfant peut être considéré comme bilingue simultané ou consécutif (Genesee, 2019 ; Nicoladis, 2018). Ces positions différentes se répercutent sur les résultats des recherches à propos de l'acquisition bilingue.

Dans ce paragraphe, nous présentons quelques exemples d'études qui montrent l'existence d'une frontière entre un bilinguisme précoce simultané et successif parmi les participants à l'étude. MacLeod et al. (2013) se sont intéressés au développement

du vocabulaire des jeunes enfants bilingues simultanés. Ces auteurs considèrent les enfants bilingues comme étant simultanés s'ils ont été exposés aux deux langues dès la naissance. De manière similaire, Kehoe (2009) a défini le bilinguisme simultané comme l'acquisition de deux langues dès la naissance, en l'opposant au bilinguisme consécutif, possible uniquement après l'acquisition de la première langue. Le point faible de cette position réside, à notre avis, dans la difficulté de définir de manière précise le degré d'acquisition d'une langue. Sebastian-Galles et al. (2005), dans leur étude sur les compétences lexicales des enfants bilingues espagnol-catalan, adoptent comme critère le premier jour de vie de l'enfant, pour qu'il puisse être considéré comme bilingue simultané, en distinguant ces enfants des autres bilingues précoces, qui acquièrent une deuxième langue pendant l'enfance. Ces critères ne semblent pas être suffisamment clairs pour éviter des interprétations subjectives. D'autres auteurs, comme Patterson (2002), dans sa recherche avec des enfants âgés entre 21 et 27 mois, n'a pas indiqué une frontière nette pour différencier les deux types de bilinguisme. Elle décrit les enfants bilingues « simultanés » comme ceux qui acquièrent les langues pendant l'enfance, sans précisions ultérieures concernant la frontière avec les « consécutifs ». Certains chercheurs (*inter alia*, Rodi, 2009) décrivent les deux types de bilinguisme précoce en posant la frontière à l'âge de trois ans. L'âge de trois ans est proposé également par Paradis (2010) et Genesee et al. (2004), en précisant que les enfants bilingues « consécutifs » ont déjà acquis partiellement une première langue avant de commencer à en acquérir une deuxième. Cependant, l'âge ou la tranche d'âge n'est pas le seul critère pour définir la différence entre ces types de bilinguisme précoce. En effet, certains auteurs (*inter alia*, Paradis, 2010 ; Hamers, 1988) constatent plutôt une frontière qui se situe avant ou après l'entrée à l'école (dans ce dernier cas il s'agirait donc de consécutif). C'est l'exemple d'une famille qui émigre dans un pays étranger : l'enfant entre à l'école sans connaître la langue de la société et à la maison il parle sa langue d'origine. Dans ce contexte de bilinguisme consécutif, on utilise la terminologie suivante : L1 est la langue parlée à la maison et L2 est la langue parlée par la société. Dans le cadre de ce travail de thèse, nous considérons le bilinguisme simultané comme l'acquisition des deux langues dès la naissance jusqu'à environ quatre ans, et nous parlons de bilinguisme consécutif lorsque l'acquisition de la deuxième langue se passe après quatre ans. Cette position est pertinente dans un contexte comme celui de la Suisse Romande, où l'entrée à l'école obligatoire a lieu à quatre ans.

La distinction entre « simultanés » et « consécutifs » prend son sens si l'enfant est exposé de manière régulière aux deux langues, ce qui n'est ni systématique ni régulier avant l'entrée à l'école obligatoire. On constate cependant que certains enfants bilingues simultanés grandissent dans un environnement bilingue dans lequel ils sont exposés à deux langues. Plusieurs cas de figure peuvent s'observer. Le cas le plus étudié est le contexte familial composé d'un parent qui s'adresse à l'enfant principalement dans une langue et de l'autre parent dans une autre langue (« *one parent - one language* »). Il s'agit souvent des langues maternelles des parents (Genesee et al., 1995). Cette pratique familiale est remise en discussion par certains auteurs (*inter alia*, Berché, 1993). En effet, malgré le fait que des parents décident de s'adresser à leur enfant dans une langue, ils connaissent aussi l'autre langue (celle parlée par l'autre parent, et/ou celle de la société). Ainsi, ce parent pourrait sans vraiment le vouloir passer d'une langue à l'autre, et de cette manière, l'enfant pourrait commencer à communiquer avec ce parent dans les deux langues (Berché, 1993), ce qui aurait un impact sur son développement langagier. Le deuxième cas de figure est celui de la langue de la maison qui est différente de celle de la société. Dans ce cas, nous avons moins d'informations sur le développement langagier de ces enfants. Le troisième cas de figure est celui de la présence d'une baby-sitter qui parle une langue étrangère au sein de la famille dès les premiers mois de vie de l'enfant (Couetoux-Jungman et al., 2010).

Nous avons dit qu'en général le développement des « simultanés » ne diffère pas beaucoup de celui des enfants monolingues (De Houwer, 2006). Cela signifie que l'enfant bilingue simultané passe par les mêmes stades de développement langagier que le monolingue et ce, sans subir de retard (De Houwer, 2009). Toutefois, De Houwer (2006) précise que, pour que le développement de l'enfant bilingue ne diffère pas du monolingue, l'enfant doit être exposé aux deux langues dès la naissance et ceci de manière régulière. Développer la langue minoritaire est donc fondamental pour pouvoir arriver à ce que De Houwer (2006) appelle un « bilinguisme harmonieux ». L'enfant bilingue simultané présente néanmoins quelques différences au niveau de son développement langagier par rapport à l'enfant monolingue : « l'enfant bilingue sait manier et comprendre deux langues, sait passer de l'une à l'autre, et produit des énoncés réunissant des éléments des deux langues » (De Houwer, 2006, page 33). Comme nous l'avons vu dans les paragraphes précédents, il peut alterner les langues de manière appropriée selon l'interlocuteur (Genesee et al., 1996). De plus, l'enfant

bilingue simultané, comparé à un enfant monolingue, possède la même quantité de vocabulaire uniquement si nous faisons la somme des mots appris dans les deux langues. L'enfant bilingue atteint les mêmes stades du développement que l'enfant monolingue avec la spécificité que son capital de mots est reparti sur deux langues (Quay, 1995).

Concernant les enfants bilingues précoces consécutifs, ces derniers ont déjà effectué une partie de leur acquisition langagière lorsqu'ils rentrent en contact avec la deuxième langue. D'un point de vue cognitif, nous savons que les stratégies d'acquisition langagière sont similaires à celles utilisées pour la première langue et que si le besoin et la motivation de communiquer dans les deux langues persistent, l'enfant progressera rapidement dans l'acquisition de sa deuxième langue (Grosjean, 1982). En général, en fonction de la durée du contact que les enfants bilingues ont avec leur deuxième langue, nous observons un développement langagier différent par rapport à leurs pairs monolingues (Koehe, 2009). Il faut attendre trois à cinq ans de scolarisation en L2 pour acquérir des habiletés langagières orales similaires à celle des enfants monolingues (Hakuta et al., 2000 ; Paradis et al., 2011) et entre cinq et sept ans pour avoir des compétences de haut niveau (Cummins, 2000). Cependant, la différence de compétences langagières entre les monolingues et les bilingues consécutifs que nous pourrions observer au début du développement de la deuxième langue tend à s'atténuer avec l'âge (Hewsley et al., 2006). Les travaux d'Akinci (2011 ; 2002) menés dans une perspective fonctionnelle du langage avec des enfants bilingues consécutifs de 5 à 10 ans, corroborent l'idée d'un développement du langage plus lent dans les premières phases d'exposition à la L2 (le français dans ces travaux) et la présence d'erreurs dans le discours des enfants bilingues dues principalement à l'interférence avec la L1 (le turc dans le cas de ces travaux). L'apprentissage de la L2 semble évoluer dans la tranche d'âge étudiée et le rythme lent du début semble s'atténuer au fil des années. De manière générale, la forme et la fonction de la langue semblent se développer à un rythme similaire lorsque les propriétés langagières sont partagées parmi les deux langues et avec un début plus lent lorsque les propriétés ne correspondent pas.

1.4.4.2 L'impact de l'environnement sur l'acquisition du langage bilingue

Une des questions qui intéresse le plus les chercheurs qui travaillent sur l'acquisition bilingue est de savoir pourquoi certains enfants arrivent à l'âge adulte en ayant une maîtrise qui leur permet de communiquer dans les deux langues et pourquoi d'autres ont une connaissance limitée ou presque absente d'une des deux langues. En effet, nous savons que pour pouvoir éduquer son propre enfant bilingue, il faut que la L1 (celle utilisée à la maison, qui s'oppose donc à la langue de la société) soit un socle, car il s'agit, dans certains cas, d'une langue minoritaire. En effet, en grandissant, les enfants sont de plus en plus exposés à la langue de la société (par ex. à l'école, dans les loisirs extra-scolaires, etc.) (Haugen, 1953, cité par Pearson, 2007). Pearson (2007) s'est intéressée aux facteurs qui ont un impact sur le développement du langage des enfants bilingues. Avec son équipe, elle a mené une étude longitudinale en se basant sur les corpus langagiers de 25 enfants (suivis depuis la naissance jusqu'à l'âge de 3 ans) exposés à un environnement bilingue anglais-espagnol (anglais comme L2 et espagnol comme L1). Les résultats de cette recherche montrent que 75 % des enfants ont pu continuer leur développement de l'anglais et de l'espagnol jusqu'à la fin de la recherche (3 ans). Par contre, le reste des familles qui ont participé à l'étude ont arrêté l'espagnol ou l'anglais. Chez 25 % des enfants qui sont nés bilingues, mais qui ont grandi monolingues, Pearson (2007) a décrit la présence de cinq facteurs clés qui influencent le développement du langage de l'enfant : l'input langagier adressé aux enfants, le statut de chaque langue (langue minoritaire versus langue dominante), l'accès à la langue écrite, l'usage des langues en famille et le soutien de la communauté environnante. D'autres auteurs se sont intéressés à la même question et ont mis en évidence des facteurs similaires à ceux de l'équipe de Pearson et d'autres encore, comme par exemple la similarité typologique des langues (Genesee, 2019) et le parcours migratoire (Di Meo et al., 2014).

Dans les paragraphes suivants, nous présenterons les principaux résultats des études qui montrent l'impact de l'environnement sur le développement du langage des enfants bilingues. Ensuite, nous nous focaliserons sur la question de l'impact du langage adressé à l'enfant sur l'acquisition du langage bilingue.

La famille est souvent le lieu principal où le petit enfant fait ses premiers pas dans l'acquisition d'une et souvent de deux langues, notamment lorsqu'il s'agit de bilinguisme précoce simultané. Cependant, les facteurs sociétaux externes à la famille peuvent jouer un rôle dans l'utilisation de plusieurs langues. Lambert (1975) a été

parmi les premiers à étudier l'influence de l'environnement sur la représentation sociale du bilinguisme. Cette influence détermine deux principaux types de bilinguisme : le *bilinguisme additif* et le *bilinguisme soustractif*. Lorsque la langue dominante est acquise sans aucune menace pour la langue maternelle, nous pouvons parler de bilinguisme additif. L'individu ayant ce type de bilinguisme peut bénéficier de son statut linguistique car sa deuxième langue ajoute une compétence en devenant une ressource communicative. Le bilinguisme additif s'observe notamment lorsque la langue maternelle fait partie d'un groupe ethnolinguistique majoritaire (Lambert, 1975) et/ou bénéficie d'un statut prestigieux dans la communauté (Landry et Allard, 1993). Le bilinguisme additif a également un impact dans le milieu familial de l'enfant qui peut ainsi mieux apprécier les compétences linguistiques de ses parents ainsi que leur place dans la société (Cummins, 1994 ; Lambert, 1981).

Au contraire, lorsque les deux langues connues par l'individu entrent en compétition, le bilinguisme est qualifié de soustractif. Dans ce cas, la langue dominante est apprise au détriment de la langue maternelle et cela a parfois comme conséquence la perte de celle-ci. Des chercheurs comme Cummins (1978) et Skutnab-Kangas et Toukomaa (1976) parlent de *semilinguisme*. Il s'agit du phénomène dans lequel l'individu ne maîtrise de façon adéquate aucune des deux langues auxquelles il est exposé. Le bilinguisme soustractif enlève donc des compétences à l'individu qui le subit. Cela se manifeste en particulier chez les groupes linguistiques minoritaires (Lambert, 1975). Le *semilinguisme* est souvent associé aux cas d'immigration au sein desquels d'un côté la langue maternelle a une valeur affective mais pas de caractère fonctionnel à l'extérieur du cadre familial ni de prestige, de l'autre côté la langue de la société n'est pas un point de référence mais une sorte d'instrument qui permet de communiquer dans la société. Le prestige d'une langue pouvant avoir des conséquences lourdes sur les représentations linguistiques des individus (Diemoz, 2014), le développement du langage peut être influencé par la vision de la société sur les langues. Nous développerons la question relative à la valeur donnée aux langues étrangères dans la société au sous-chapitre 1.4.4.3.

Le langage adressé à l'enfant, nous l'avons déjà explicité au sous-chapitre 1.1.1, est fondamental pour le développement du langage. Cela est valable pour les monolingues et pour les bilingues. Le langage adressé à l'enfant par un locuteur plus expérimenté (comme l'adulte) se manifeste dans les deux langues auxquelles l'enfant

est exposé. Nous savons également que les individus bilingues peuvent avoir une langue dominante et une langue non-dominante, qui correspondent souvent (mais peut aussi subir des variations au cours du développement) à la langue de la société et à celle de la maison respectivement. Cette dernière peut, dans certains cas, être une langue minoritaire. Pour expliquer le rôle important du LAE chez les enfants bilingues, il faut prendre en considération la quantité de langage qui leur est adressé dans les deux langues. En particulier, pour les enfants bilingues qui parlent une langue minoritaire, la quantité de langage qui leur est adressée est d'autant plus importante afin de la renforcer (Pearson, 2007). Toutefois, le lien entre la quantité de langage adressé à l'enfant et le développement langagier n'est pas clair (Pearson, op. cit.). Dans cette section, nous nous intéressons donc à comprendre si l'accès partiel aux langues joue un rôle sur le développement du langage. Nous voulons observer s'il existe un seuil de quantité de langage adressé à l'enfant dans les deux langues à respecter, pour pouvoir développer un « bilinguisme harmonieux ».

Pearson (2007) se réfère à l'étude de Gathercole (2002) pour montrer qu'il existe une sorte de seuil, une « masse critique » en deçà de laquelle l'input (le LAE vu d'un point de vue purement quantitatif) n'a plus d'effet observable sur le développement langagier de l'enfant. Des précisions concernant la quantité de LAE sont données par Thordardottir (2015) à travers un exemple provenant du domaine lexical. Dans son étude, elle constate, que lorsque l'input n'est pas similaire (au niveau de la quantité) entre les deux langues, les compétences linguistiques de l'enfant ne le sont pas non plus. Elle parle de 50 % par langue comme pourcentage favorable pour permettre à l'enfant d'avoir des résultats similaires aux enfants monolingues dans une épreuve de vocabulaire, au moins dans une des deux langues. Hoff et al. (2012) montrent que le seuil en-dessous duquel un enfant bilingue ne peut pas développer adéquatement une langue est 40 %. Il est, en outre, important que l'exposition aux deux langues de la part des enfants soit régulière. En effet, la régularité avec laquelle l'enfant est exposé aux deux langues peut avoir des répercussions en particulier sur le niveau de compréhension, sur la quantité de vocabulaire et sur les compétences en langage écrit (Bijeljic-Babic, 2017).

En plus du langage adressé à l'enfant dans différentes langues, l'attitude des parents, de la fratrie, des proches et de la société vis-à-vis de la langue maternelle, peut avoir un impact sur son développement langagier. En effet, la manière dont l'entourage proche et la société se positionnent par rapport à la langue peut ajouter une valeur à

la langue (et augmenter la motivation de l'enfant à l'acquérir) ou, dans le cas contraire, enlever de la valeur à la langue, avec un impact négatif sur l'acquisition de celle-ci par l'enfant (Pearson, 2007). Cet impact négatif peut aller jusqu'à la perte partielle ou complète de ses capacités langagières bilingues.

Un autre facteur lié à l'environnement est l'utilisation du LAE dans sa propre langue maternelle ou non. Ce facteur a intéressé les chercheurs qui ont analysé le lien entre un input défini comme « pauvre » (p. ex. avec des erreurs fréquentes au niveau morphosyntaxique car il ne s'agit pas de la langue maternelle du locuteur) et les compétences linguistiques des enfants. Place et Hoff (2011) ont pu montrer, à travers une étude sur une population bilingue anglais-espagnol, que la proportion de LAE « natif » est un prédicteur du bon développement linguistique et que le LAE donné par des locuteurs non-natifs n'est pas bénéfique pour le développement du langage des enfants. L'enfant doit donc être exposé à un input adapté mais aussi suffisamment riche et varié dans les deux langues. La question relative à l'impact du LAE sur le développement du langage chez l'enfant bilingue a été particulièrement étudiée dans le domaine lexical. Les chercheurs ont montré un lien entre la variété des locuteurs et des contextes auxquels l'enfant est exposé et la quantité de vocabulaire acquis. Place et Hoff (2011) ont étudié les effets de l'exposition aux deux langues sur le développement du langage de jeunes enfants bilingues espagnol-anglais de 25 mois. Leurs résultats ont pu mettre en exergue que pas uniquement la quantité de langage qui leur est adressé dans chacune des deux langues permet de prédire leurs compétences lexicales et syntaxiques, mais également les caractéristiques spécifiques du LAE, comme le nombre d'interlocuteurs différents et le taux de langue adressée par des locuteurs natifs. Une nouvelle fois, nous pouvons constater l'importance de la qualité du langage adressé à l'enfant.

Lorsque nous parlons de LAE, nous devons également considérer les réactions de l'enfant. Certains auteurs parlent d'« input » et « output » pour expliquer ce phénomène (*inter alia*, Unsworth, 2016). Nous pouvons voir l'« output » comme la répercussion du langage adressé à l'enfant (Unsworth, 2016). Bohman, et al. (2010) ont pu démontrer, dans une étude sur la sémantique et la morphosyntaxe des enfants bilingues anglais-espagnol, que le simple fait d'entendre une langue n'est pas suffisant pour la développer, mais que l'usage de cette langue (l'« output ») est un prédicteur important pour le développement des deux langues dans les deux domaines étudiés (sémantique et morphosyntaxe). Le langage adressé à l'enfant et l'usage du langage

de la part de l'enfant sont donc liés, dans la mesure où l'usage semble faire augmenter la quantité d'« input » adressé à l'enfant (Unsworth, 2016 par rapport à l'article de Pearson, 2007). Ce processus est illustré par Pearson (2007) dans la figure 2 ci-dessous.

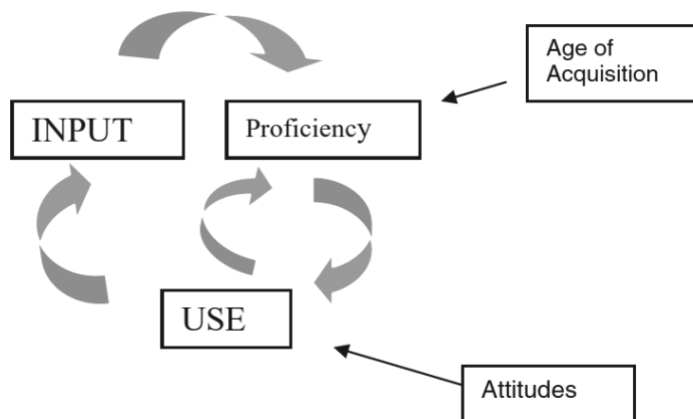


Figure 3

Schéma qui illustre le lien entre input langagier et usage du langage (output) de la part des enfants bilingues. D'autres facteurs interviennent, comme l'âge d'acquisition et les attitudes vis-à-vis des langues (à droite du schéma) (Pearson, 2007).

Ce schéma résume de manière appropriée les aller-retours entre l'« input » et l'« output » (pour garder les termes de l'auteur). Elle ne se limite pas à montrer la réflexion concernant la production du langage de l'enfant et son lien avec l'input reçu, mais elle illustre également certains éléments importants liés au LAE, et évoqués plus haut dans cette section, comme par exemple l'attitude vis-à-vis des langues de la part de l'entourage et l'âge à partir duquel l'enfant commence à être exposé aux deux langues.

1.4.4.3 La valeur donnée aux langues et son influence sur le développement langagier

Comme nous l'avons vu, le LAE est un facteur déterminant pour l'acquisition du langage des enfants bilingues, mais il n'est pas le seul. Nous avons évoqué plus haut la notion de la valeur donnée à une langue (en lien avec la vision de marché des langues de Bourdieu, 1982). Cette valeur est souvent donnée par les parents et transmise aux enfants et elle est en lien direct avec l'immigration effectuée par la famille. La valeur donnée aux langues est proportionnelle à l'exposition à chaque langue et peut avoir des répercussions sur le développement du langage des enfants bilingues. Veltman (1988) décrit trois principales étapes de migration (« *three-*

generation-rule »), qui ont un impact sur le bilinguisme : la première génération, même si elle est bilingue, reste dominante dans sa langue native ; la deuxième génération, les enfants de la première génération, seront bilingues et fluents dans les deux langues ; finalement, les individus de la troisième génération seront majoritairement dominants dans la langue de la société, avec des connaissances dans la langue d'héritage. Cette classification est claire mais elle a été établie il y a plus de trente ans, lorsque l'éducation bilingue n'était pas autant développée qu'à l'heure actuelle. Nous pouvons donc penser que, dans certains cas, même au-delà de la deuxième génération, les enfants peuvent garder une éducation bilingue et donc continuer à développer les deux langues. Cela dépend fortement des choix et des pratiques familiales concernant l'éducation langagière (*inter alia*, Piller et Gerber, 2018).

Lorsque la langue minoritaire est valorisée (ce qui lui donne une sorte de statut particulier) l'attitude de l'enfant vis-à-vis de cette langue peut changer avec des effets bénéfiques sur le maintien de cette langue (Gathercole et Thomas, 2005). L'input, dont nous avons parlé plus haut, doit donc être constant et motivant pour l'enfant. Pour cela, le soutien de la communauté par rapport au bilinguisme joue aussi un rôle dans le développement du langage des enfants bilingues. Derrière le mot « communauté », nous pouvons y voir plusieurs concepts. Pearson (2007) donne l'exemple de la communauté linguistique du Pays de Galles (Welsh Language Board) qui soutient le maintien de la langue d'héritage. Une communauté peut aussi être un lieu ou une institution qui garde vivant une ou plusieurs langues minoritaires (Pearson, 2007). Ces types de communauté ont une double facette : d'un côté elles permettent aux personnes bilingues de ne pas perdre leur langue minoritaire (par exemple lorsqu'il y a une communauté très forte qui permet aux enfants d'aller à l'école dans la langue majoritaire et de pratiquer les activités extra-scolaires dans la langue de la famille, celle d'héritage) et de ne pas se sentir stigmatisés en parlant leur propre langue dans la vie de tous les jours (pour plus de détails voir les travaux de Morgan, 1983 et Boswell et Curtis, 1984, cités par Pearson, 2007). Cependant, ces communautés peuvent progressivement conduire à l'assimilation de la langue d'origine (minoritaire) à la langue majoritaire. En effet, en se développant aussi économiquement, les communautés linguistiques sont de plus en plus amenées à sortir d'une situation de ghettoïsation. De cette manière, la langue minoritaire vient au contact de la langue majoritaire. La conséquence de ce contact est ce que Pearson (2007) appelle « assimilation ». L'assimilation pourrait, dans certains cas, limiter le maintien de la

langue minoritaire. Ce qui peut contribuer à soutenir une langue minoritaire est la communauté, dont la communauté scolaire en fait (Pearson, 2007 ; Cohen, 2014). Il y a en effet, la possibilité d'être exposé à l'école non seulement à la langue majoritaire mais aussi à la langue minoritaire. Yamamoto (2001) montre le cas des enfants bilingues japonais-anglais au Japon. Dans cette étude, les enfants qui fréquentent une école anglaise utilisent plus l'anglais à la maison avec leur parent anglophone par rapport aux enfants bilingues japonais-anglais fréquentant une école dans laquelle seul le japonais est parlé.

Finalement, dans l'étude sur l'acquisition bilingue en fonction du contexte familial, d'autres facteurs entrent en jeu : il ne faut pas oublier la classe sociale ainsi que le statut socio-économique des familles des enfants bilingues (facteurs importants également dans l'acquisition du langage monolingue car ils peuvent refléter les pratiques langagières des locuteurs ainsi que la qualité de leur langage) (Pearson, 2007) et la typologie linguistique (*inter alia*, del Pilar Agustín-Llach, 2019). D'autres facteurs encore, moins explorés dans la littérature mais tout aussi importants, peuvent influencer le développement du langage bilingue. Fielding (2015) en présente trois dans son étude sur l'identité bilingue :

- Les pratiques langagières observables à la maison montrent que l'opinion de la famille à propos du bilinguisme peut influencer la vision qu'a l'enfant de ses langues et du bilinguisme (*inter alia*, Molyneux, 2006).
- Le contexte éducatif auquel l'enfant est exposé joue un rôle fondamental dans sa vision du bilinguisme. Les contextes éducatifs ne sont pas tous bilingues (cela dépend souvent des langues nationales d'un pays) ; cependant, les deux sont en mesure de sensibiliser les enfants au bilinguisme ou non.
- La possibilité qu'a l'enfant de communiquer dans les langues connues influence son niveau d'aisance et par conséquent ses compétences langagières dans les différentes langues.

1.4.5 Compétences interactionnelles et bilinguisme

Les compétences interactionnelles des enfants bilingues ont fait l'objet de peu d'études, la plupart concernant des populations d'adultes ou d'adultes et d'enfants (Dupuy et al., 2018 ; Slabakova, 2010). Elles sont assez récentes et se centrent sur l'aspect pragmatique, ce qui montre l'intérêt grandissant pour cet aspect du langage. Dans le sous-chapitre concernant les compétences pragmatiques des enfants en général (1.2.2), nous avons pu observer que ces capacités sont fondamentales afin de mener une interaction adéquate et adaptée avec autrui et également de faire face aux problèmes (ou pannes) qui peuvent surgir au sein d'une interaction. Par exemple, dans les interactions de la vie de tous les jours, lorsque les interlocuteurs se retrouvent bloqués à cause d'un problème (par exemple, d'intelligibilité, lié au contexte, lié aux connaissances linguistiques, un malentendu, etc.), il faut avoir la capacité d'identifier la panne et de la résoudre (Comeau et Genesee, 2001). Nous savons que les enfants bilingues, mais en général tout individu bilingue, sont plus exposés aux pannes dans des interactions à cause de possibles malentendus dus à la compréhension et à la production dans des langues différentes (Gampe, et al., 2019). Il suffit de penser à la connaissance lexicale partagée dans les deux langues de l'enfant, qui peut l'amener, dans une interaction en mode monolingue, à devoir faire face au manque de mots dans une des deux langues (Pearson, et al., 1993). Par contre, dans une interaction en mode bilingue, ils doivent utiliser leurs compétences pour passer d'une langue à l'autre de manière adéquate en fonction de l'interlocuteur (Yow et Markman, 2015). Ces défis communicationnels semblent donc rendre l'enfant bilingue plus sensible à prendre en compte les connaissances de ses interlocuteurs et à s'y adapter (Wermelinger, et al., 2017). Si, d'un côté, Wermelinger et al. (op. cit.) ont pu montrer que les enfants bilingues de 2;5 ans arrivent à identifier la panne et à la résoudre de manière plus efficace que les enfants monolingues, de l'autre côté, l'étude de Comeau, et al. (2010) n'a pas trouvé de différences dans la réparation des pannes au sein des interactions des enfants bilingues et monolingues. Cette différence de résultat peut s'expliquer par le fait que les méthodologies de ces deux études sont différentes. En effet, Wermelinger et al. (op. cit.) ont laissé identifier le malentendu par l'enfant. Par contre, Comeau et al. (op. cit.) ont explicité la panne à l'enfant en lui demandant de la clarifier (p. ex. lorsqu'un énoncé de l'enfant était inintelligible, l'adulte lui demandait de le clarifier). Une étude, qui a comparé des enfants bilingues immigrés turcs au Pays-

Bas et leurs pairs monolingues âgés de 5-6 ans, a mis en évidence un écart entre les compétences pragmatiques des enfants bilingues et monolingues (Backus et Yagmur, 2017). Les réponses aux stimuli de cette étude de la part des enfants turcs immigrés étaient plus courtes et elles ciblaient moins le point important de la tâche. Ces résultats indiquent des compétences pragmatiques limitées chez les enfants bilingues en comparaison avec les monolingues. Malgré ce résultat, qui contredit les résultats cités plus haut, nous pouvons souligner le fait que les auteurs se sont basés uniquement sur des pannes verbales, ce qui n'est pas toujours l'idéal avec une population bilingue. Les auteurs (Backus et Yagmur, 2017) expliquent leurs résultats comme la conséquence d'une réduction de l'input pendant la phase d'immigration qu'ont traversée ces enfants.

Il existe d'autres compétences interactionnelles dans lesquelles les enfants bilingues semblent avoir une meilleure maîtrise par rapport aux enfants monolingues : notamment, la capacité à prendre en compte le contexte socio-pragmatique (aspect qui semble être lié à celui des pannes conversationnelles) (*inter alia*, Rosenblum et Pinker, 1983), les impacts positifs au niveau de la théorie de l'esprit (*inter alia*, Goetz, 2003), et en général une sensibilité aux états mentaux d'autrui (pour une revue, Groba et al., 2018). Ces domaines dans lesquels l'enfant bilingue semble être avantagé par rapport aux monolingues nous amènent à prendre en compte le fait que l'enfant bilingue semble s'aider par différents moyens pour comprendre l'interlocuteur. Par exemple, Sebastian-Galles et al., (2012) montrent une sensibilité meilleure chez les enfants bilingues par rapport aux monolingues aux indices visuels communicatifs, comme par exemple les expressions du visage.

2. Les troubles du développement du langage

Jusqu'à présent, nous nous sommes intéressée aux caractéristiques et aux processus d'acquisition du langage des enfants monolingues et bilingues ayant un développement du langage dit « typique ». Toutefois, les résultats des recherches scientifiques présentées jusqu'à ce point ne peuvent nous aider à mieux comprendre l'acquisition du langage que de manière partielle. En effet, nous savons que pour certains enfants le langage peut poser problème à différents niveaux, ce qui peut entraîner de nombreuses répercussions dans leur vie de tous les jours ainsi que dans celle de leur entourage. Il existe de nombreux types de difficultés langagières, le déficit langagier auquel nous nous intéressons ici est celui des troubles du développement du langage (TDL), qui concerne 7,4 % de la population, selon les données de l'étude de Tomblin et al. (1997). Plus récemment, Conti-Ramsdem et Booting (2001) indiquent 5% selon une étude qu'elles ont menée en Grande-Bretagne. Malgré ces chiffres, nous remarquons que les débats autour d'une définition des TDL sont toujours ouverts et, grâce aux avancées scientifiques, les critères qui permettent de définir ce type de trouble se font de plus en plus précis. Pour cette raison, nous nous intéresserons aux réflexions concernant la terminologie (2.1). Ensuite, nous présenterons quelques éléments concernant les causes possibles de TDL (2.2). Nous nous focaliserons sur les critères qui nous permettent d'identifier les TDL sur les plans formel et fonctionnel du langage (2.3), nous nous intéressons en particulier aux compétences et aux difficultés interactionnelles des enfants avec TDL (2.4).

2.1 Quelques précisions terminologiques

La terminologie autour des TDL est largement débattue dans le monde de la recherche et de la clinique. En fonction de la langue, différentes nomenclatures existent. La terminologie utilisée n'est pas un détail, car du choix de l'appellation, découlent dans le monde clinique des prises en charge différentes et, dans le monde scientifique, des critères d'inclusion et d'exclusion différents. Les premières recherches à propos des TDL datent d'il y a 150 ans environ (Tomblin, 2019). Depuis, plusieurs terminologies ont été proposées, en dépassant le terme de « retard », en raison du caractère durable des TDL. Dans le monde anglophone, à partir des années 1980 et pendant longtemps,

le terme « *specific language impairments* » (SLI), traduit en français par « troubles spécifiques du langage » (*inter alia*, Stark et Tallal, 1981), a été largement employé par les professionnels de l'enfance et par les chercheurs. Le caractère « spécifique » (« *specific* ») de ce trouble est mis en évidence pour indiquer l'absence d'autres difficultés neuro-développementales. Dans la pratique clinique cette absence se traduit, par exemple, dans des capacités de raisonnement non-verbal (p. ex. QI) dans la norme pour les enfants avec SLI (Tomblin, 2019). Le DSM, le manuel publié par l'*American Psychiatric Association* (APA), décrit et classifie les troubles mentaux. La dernière version du DSM (DSM-V, 2013) parle de « *language disorders* », c'est-à-dire de « troubles du langage ». Une catégorie différente regroupe les troubles de la communication sociale (pragmatique) (« *social (pragmatic) communication disorders* »). Selon le DSM-V, l'aspect pragmatique du langage peut être perturbé dans les troubles du langage et les troubles de la communication sociale. Cette nouvelle appellation a donné lieu à des débats entre ceux qui affirment le caractère spécifique des troubles du langage et d'autres qui voudraient y inclure les difficultés de raisonnement non-verbal (Tomblin, 2019). En s'insérant dans ce débat, Bishop et al. (2017) ont proposé une terminologie commune à travers un travail de consensus (CATALISE). Selon les auteurs de ce projet, la terminologie utilisée pour les compétences langagières des enfants analysés peut être contradictoire d'une recherche à l'autre (p. ex. dans le monde anglophone les mots « *speech* », « *language* » et « *communication* » ont une signification différente, mais ils sont souvent traités de manière interchangeable). Toute cette variabilité a des impacts sur la prise en charge. Bishop et ses collaborateurs ont donc voulu monter un projet pour arriver à un consensus, du moins pour le monde anglophone (les auteurs ont suivi la méthode *Delphi*, pour plus d'informations concernant cette méthode, voir Hasson et al., 2000). L'approche *Delphi* utilisée par Bishop et al. (2017) a permis d'éviter le biais d'une investigation mono-disciplinaire et mono-site. Il faut noter que ce projet CATALISE a décidé de s'éloigner de la définition du DSM-V (2013) et ce, pour différents motifs. Pour des raisons de pertinence avec notre travail de recherche, nous précisons ici les raisons de cet éloignement qui incluent la question relative à un des aspects des compétences interactionnelles : tout d'abord parce que le DSM-V n'inclut pas dans sa définition de troubles du langage les difficultés pragmatiques. Selon les experts de CATALISE, la pragmatique fait partie des TDL. Pour la première fois l'aspect fonctionnel des TDL est reconnu dans la définition du trouble et considéré

comme un facteur qui impacte négativement la vie de tous les jours des enfants avec TDL. En second lieu, la classification de la pragmatique du DSM-V (2013) ne nomme pas le langage mais uniquement la communication en général, alors que la pragmatique fait partie du langage. Le terme SLI a également été rejeté par CATALISE à cause de la confusion induite par le terme « spécifique ». C'est le terme « *developmental language disorder* », en français « trouble du développement du langage » ou « trouble développemental du langage » (TDL) qui a été retenu par les professionnels réunis dans le projet CATALISE (énoncé VII¹³). Il semble que cette terminologie soit plus affinée. En effet, elle se réfère non seulement à tous les types de difficultés langagières (structurales et/ou interactionnelles) mais, avec le terme « développement », cette terminologie intègre la notion d'évolution. Elle évoque donc les difficultés auxquelles l'enfant doit faire face dans son enfance en indiquant également les problèmes à venir, comme les répercussions des difficultés langagières (Tomblin, 2019). Pendant longtemps le niveau d'habilités non-verbales était utilisé pour distinguer les TDL d'un autre type de trouble. Cela signifie que, par exemple, les enfants avec des habilités non-verbales très basses mais sans un diagnostic de déficience intellectuelle ne recevaient pas de diagnostic de TDL. Toutefois, plus récemment, cette considération a été remise en question et le niveau de compétences non-verbales ne semble plus être un critère valable pour distinguer les enfants avec TDL des enfants avec un autre type de trouble qui atteint plutôt la cognition (Thomas et al., 2019 ; Pauls et Archibald, 2016). Le terme TDL permet donc également d'inclure les enfants avec un niveau bas de compétences non-verbales (CATALISE – énoncé VIII).

Pour ce qu'il en est du monde francophone, les chercheurs et les cliniciens ont depuis longtemps employé le terme « dysphasie » qui s'oppose à celui de « retard » (de Weck et Rosat, 2003 ; Shelstraete, 2011). En effet, la dysphasie présenterait un niveau de gravité plus important et une durée certaine par rapport au retard, qui lui est passager (de Weck, 2010). Malgré le débat terminologique, depuis plusieurs années, la littérature scientifique francophone (*inter alia*, de Weck, 1996) semble inviter les chercheurs et les professionnels à utiliser la terminologie de Bishop et al. (2017) : « troubles du développement du langage » ou « troubles développementaux du

¹³ Le travail CATALISE est organisé par « *statements* » que nous appelons en français « énoncés »

langage », même si la question d'un véritable consensus francophone n'est pas résolue (Maillart, 2019).

2.2 Quelques précisions étiologiques

Non seulement la manière dont nous pouvons distinguer un enfant avec et sans TDL, mais aussi la recherche des causes de cette pathologie fait l'objet, aujourd'hui comme hier, de nombreux débats parmi les chercheurs issus de disciplines différentes. Cet intérêt envers la cause ou les causes, et l'hétérogénéité de disciplines qui s'intéressent aux troubles du développement du langage, est probablement lié au fait qu'ils « *ne sont jamais la conséquence d'un seul facteur de risque : des multiples facteurs de risque, d'origine différente, biologique et environnementale sont impliqués et interagissent également avec des facteurs de protection* » (Maillart, 2019, p. 207). En outre, dans le champ de la biologie, des chercheurs se sont intéressés à la génétique et ont montré qu'une des différences possibles entre les individus avec et sans TDL est la présence d'une mutation du gène FOXP2, qui s'avère être le gène le plus lié aux dysfonctionnements langagiers (O'Brien et al., 2003). Même si ce gène a été longtemps considéré comme la cause principale des TDL (voir les premières recherches sur la famille KE de Hurst et al., 1990) la solidité de cette découverte reste débattue parmi les chercheurs, à tel point que des études plus récentes ont pu montrer que pas tous les individus avec TDL présentent une mutation du FOXP2 (*inter alia*, Meaburn, et al., 2002 ; Newberry et al., 2002 sur 43 familles).

Les cliniciens, comme aussi les chercheurs, se retrouvent souvent devant des enfants avec une histoire familiale de troubles du développement du langage. Ce constat n'est pas étonnant vu que les enfants partagent des gènes avec les membres de leur famille (Uzé et Bonneau, 2004). D'autres études, toujours dans le domaine de la biologie, se sont intéressées à la comparaison entre garçons et filles. L'étude de Zubrick et al. (2007) a pu montrer que le fait d'être un garçon et aussi de naître prématuré (naissance avant la 37^{ème} semaine) multiplie les probabilités de développer le langage avec un retard par rapport aux normes. Ce fait a été également confirmé par la revue d'Adani et Cepanec (2019) qui montre que les TDL sont légèrement plus présents chez les garçons d'âge préscolaire que chez les filles.

Au niveau cognitif, plusieurs chercheurs sont allés creuser les causes des TDL dans le fonctionnement de certaines zones du cerveau des enfants avec TDL (*inter alia*, Gathercole et Baddeley, 1990). La réponse est loin d'être claire. Toutefois, il nous semble important de préciser que les facteurs de risque neuro-cognitifs pour les difficultés langagières, qui ont mis d'accord le plus de monde dans la recherche, sont ceux liés à la mémoire à court terme et procédurale, aux processus d'information et aux mécanismes du processus auditif temporel (voir Conti-Ramsden et Durkin, 2015).

L'environnement joue également un rôle dans la présence/absence des TDL. Les conditions environnementales comprennent les caractéristiques des événements et des expériences auxquels l'enfant est exposé depuis sa conception. Même si ces conditions très hétérogènes et variables d'une famille à l'autre ne peuvent pas être définies comme étant la cause des TDL, elles peuvent néanmoins avoir un impact sur la présence des TDL chez l'enfant. Cela signifie que les enfants avec TDL ne peuvent pas être mis dans la même catégorie que les enfants ayant reçu des stimuli langagiers très faibles de la part de l'entourage avec des désavantages pour leur développement du langage (Roy et Chiat, 2013). Il s'agit d'un facteur de risque pour les enfants ayant des TDL qui pourrait conduire à une aggravation de ses troubles (Tomblin et al., 1997).

Bishop et al. (2017) ont également travaillé sur les facteurs de risque pendant la deuxième phase du programme CATALISE et se sont accordés sur les caractéristiques environnementales et génétiques suivantes : histoire familiale de troubles du langage, être un garçon, être un jeune enfant qui grandit dans une fratrie nombreuse et avoir des parents peu scolarisés.

Tous ces facteurs n'ont pas le même type d'impact sur le développement du langage chez l'enfant. Des débats sont toujours en cours et à l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus par rapport au poids de chacun de ces éléments. Cela est dû probablement au fait que les recherches s'inscrivent dans des domaines spécifiques (comme la psychologie, la médecine, etc.) et, à ce jour, il n'y a pas une recherche qui analyse les enfants avec et sans TDL dans leur globalité afin de mesurer le poids de différents facteurs au cours de leur développement. Toutefois, nous savons que parmi les facteurs qui influencent le développement du langage de l'enfant, l'environnement semble avoir plus d'influence par rapport à d'autres caractéristiques (par exemple, biologiques ou génétiques ; voir Korpilhati et al., 2016 et MacNally et Quigley, 2014).

Malgré la variété de facteurs qui amènent certains enfants à développer des TDL, les recherches montrent la présence de ressources qui diminuent la probabilité de développer des difficultés langagières. Ces ressources sont appelées « facteurs de protection » en s'opposant donc aux « facteurs de risque » décrits ci-dessus. L'environnement, par exemple, est en même temps un élément de risque mais aussi de protection (Maillart, 2019). Cela dépend de la qualité de l'environnement auquel l'enfant est exposé. Conti-Ramsden et Durkin (2016) parlent de facteurs de protection « pro-sociaux ». Selon ces auteurs, les enfants TDL sont sociables (par rapport par exemple aux enfants autistes), ils sont donc « pro-sociaux » entendu comme le fait d'être coopératif avec autrui, avoir envie de partager avec différents interlocuteurs ou d'aider. L'attitude « pro-sociale » protège donc les enfants dans leur développement langagier.

Le schéma ci-dessous (figure 4), repris de Conti-Ramsden et Durkin (2016), résume bien l'idée de facteurs de risques associés aux TDL avec la présence importante du facteur protecteur principal lié à l'attitude « pro-sociale » des enfants avec TDL.

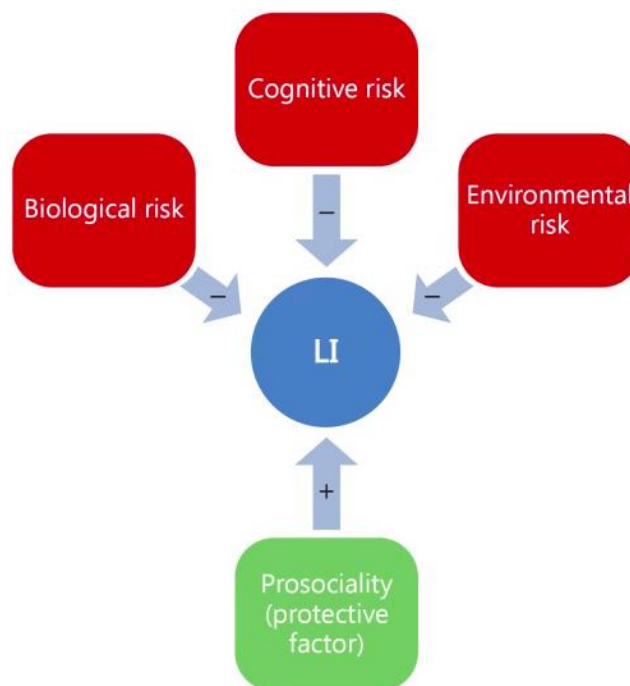


Figure 4

Schéma qui résume les facteurs de risque principaux qui peuvent causer des TDL (« LI » dans le schéma au centre). En bas en vert, les auteurs précisent qu'il y a aussi la possibilité d'avoir un facteur de protection venant de l'environnement social. Conti-Ramsden et Durkin (2016)

Le tempérament sociable de l'enfant n'est pas le seul facteur de protection. De nombreuses études s'intéressant à l'étiologie des TDL ont décrit, en plus des causes possibles des TDL, des ressources propres à ces enfants ou à l'environnement (par exemple, la lecture de livres avec l'enfant, les jeux avec l'enfant et la fréquentation d'un lieu de garde) qui aident à développer des compétences langagières dans la norme (*inter alia*, Collison et al., 2016 ; MacNally et Quigley ; 2014)

2.3 Les caractéristiques des TDL

Les deux caractéristiques principales des TDL sont leur persistance et leur hétérogénéité (de Weck et Marro, 2010). Certains enfants avec des TDL peuvent développer des difficultés au niveau articulatoire, phonologique, morphologique, lexical et sémantique (aspects structuraux de la langue), mais des difficultés interactionnelles sont également observables (de Weck et Rosat, 2003 ; Hudelot et Salazar Orvig, 2004). Les TDL peuvent être spécifiques ou associés à d'autres problématiques du développement, comme par exemple l'autisme (Parisse et Maillart, 2009). En effet, la spécificité des TDL est rejetée par Bishop et al. (2017), parce que définir ce trouble comme étant spécifique amène à une confusion sur les problématiques et les répercussions dans la vie des enfants concernés.

Une des caractéristiques principales des TDL est sa persistance malgré une prise en charge adéquate. Les chercheurs et les cliniciens se sont concentrés longtemps sur la différence entre le retard de langage et les TDL. Les enfants avec un retard du langage, par définition transitoire, présentent un décalage temporel (pas moins de 12/18 mois, à cause des différences interindividuelles entre les enfants) dans différents domaines du langage, par rapport à leurs pairs du même âge, ayant un développement typique du langage (de Weck et Marro, 2010). Étant donné qu'il est difficile, pour le clinicien, d'anticiper si la difficulté langagière est passagère ou durable, le fait qu'un enfant entre dans le langage avec des difficultés, et plus tard par rapport à la moyenne, peut être un signe d'alerte (pour une réflexion approfondie à ce sujet, voir Maillart, 2019).

Pour permettre aux enfants avec des TDL de bénéficier de soins adéquats et efficaces, pour rendre les recherches sur ce sujet plus précises et pour mieux comprendre les

caractéristiques des TDL, les chercheurs les ont organisés en sous-groupes en fonction des aspects déficitaires du langage (Conti-Ramsden et al., 1997). Une des premières équipes à avoir effectué un travail de classification des TDL a été celle de Ajuriaguerra et ses collègues (1958, 1965, 1974, cités par de Weck et Marro, 2010) : ils se sont basés sur la gravité des TDL, en partant du retard, en passant par la dysphasie et en arrivant au cas le plus grave, c'est-à-dire l'audi-mutité. Il s'agit d'une des premières classifications de l'histoire des TDL dans le monde francophone et elle a été à la base de nombreuses recherches et évaluations cliniques pendant longtemps. Malgré cela, cette classification ne permet pas d'apprécier la variété clinique de ces troubles. L'hétérogénéité des aspects langagiers touchés par des dysfonctionnements a fait l'objet des recherches de Rapin et Allen (1983), qui ont proposé une autre classification empirique basée sur des données cliniques (Piérart, 2004). Rapin et Allen (1983) ont étudié ces troubles en regroupant les enfants en fonction du type de difficultés langagières et en soulignant l'importance de prendre en compte l'ensemble des aspects de la communication de l'enfant et pas seulement sa production linguistique isolée. Afin d'établir leur classification, ces chercheuses se sont basées sur différentes données : les notes, portant sur environ cent patients, issues d'une consultation pédiatrique neurologique, les enregistrements vidéo d'une vingtaine de dyades d'enfants d'âge préscolaire avec leur parents/mère et les résultats aux tests de langage analysés longitudinalement sur des périodes allant d'un à trois ans. Ces auteures se sont, en outre, basées sur l'analyse phonologique, syntaxique et sémantique des énoncés d'une vingtaine d'enfants en âge scolaire. Ces données leur ont permis de répertorier les caractéristiques langagières de ces enfants sur le plan de la production linguistique, du comportement interactionnel et de la compréhension apparente (aucune de leurs données ne permet d'avoir des résultats fiables au niveau de la compréhension). L'étude a identifié sept syndromes des TDL, touchant les domaines phonologique, lexical, morphosyntaxique et pragmatique (Rapin et Allen, 1987) en compréhension et en production, et pouvant se combiner entre eux.

Ici nous proposons un résumé (Rapin et Allen, 1996 pour la traduction française) :

- syndrome phonologique-syntaxique ;
- syndrome grave d'expression avec 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.

Cette classification, de nature neuropsychologique (de Weck et Marro, 2010), a été suivie par d'autres propositions. Au début des années '90, Gérard (1994) en propose une qui rejoint celle de Rapin et Allen en ce qui concerne l'approche utilisée (neuropsychologique), les aspects du langage pris en compte (phonologie, lexique, syntaxe, sémantique et pragmatique) et ses deux versants (production et compréhension), mais qui s'en éloigne car elle ne traite pas des questions relatives à l'autisme. Rapin et Allen (1996) ont poursuivi leurs recherches et, quelques années après leur première classification, en 1987, elles en ont proposé une nouvelle qui permet de tenir compte du diagnostic d'autisme dans l'approche des TDL. Cette nouvelle classification se compose de six catégories : agnosie verbale auditive, dyspraxie verbale, déficit de programmation phonologique, déficit phono-syntaxique, déficit lexico-syntaxique et déficit sémantico-pragmatique. Il est intéressant de noter que, plus récemment, l'étude menée par Conti-Ramsden, Cruchley et Botting (1997) a confirmé empiriquement cinq des sept formes de Rapin et Allen (1987). Conti-Ramsden et al. (1997) ont récolté des données longitudinales d'une grande cohorte d'enfants, âgés de sept ans et ayant des troubles du langage, qui ont pris part à des tâches d'évaluation langagière touchant les différents aspects du langage. Les auteurs ont récolté des informations concernant le développement langagier de chaque enfant à travers des entretiens informels avec les parents et les professionnels de l'enfance impliqués (enseignants et logopédistes). Elles ont réalisé une analyse par *cluster*, c'est-à-dire basée sur le regroupement d'éléments homogènes de l'échantillon en fonction des résultats aux tests psychométriques. (1) Le premier *cluster* (ou sous-groupe), délimité grâce aux résultats statistiques de l'étude, aux commentaires et aux informations donnés par la famille et les professionnels de l'enfance, comprend les

enfants qui n'ont pas de difficultés articulatoires mais qui ont des problèmes au niveau de la syntaxe et de la morphologie, au niveau réceptif et expressif. (2) Le deuxième regroupement comprend les enfants pour lesquels les TDL touchent l'aspect phonologique, avec des problèmes en expression orale. (3) Le troisième *cluster* se réfère aux enfants avec des difficultés articulatoires et phonologiques, en particulier dans le versant expressif. (4) Le quatrième *cluster* est similaire au troisième, mais les enfants dans ce sous-groupe ont des scores plus élevés aux différentes épreuves. (5) Dans le sous-groupe 5, les enfants ont des difficultés aux niveaux articulatoire, phonologique, syntaxique et morphologique dans les versants réceptif et expressif. Finalement, (6) le sixième et dernier cluster trouvé par les auteurs regroupe les enfants avec des difficultés sémantiques et/ou pragmatiques, en particulier au niveau réceptif.

Tableau 1

Schéma comparatif des recoupements entre la classification de Rapin et Allen (1996) et les clusters de Conti-Ramsden, Cruchley et Botting (1997). Ce schéma a été repris et adapté à partir du travail de Conti-Ramsden et al., (1997)

Rapin et Allen (1996) classification des TDL	Conti-Ramsden, Cruchley et Botting (1997) répartition des TDL par <i>cluster</i>
agnosie verbale auditive	Pas de cluster correspondant
dyspraxie verbale	3, 4
déficit de programmation phonologique	4
déficit phono-syntaxique	5
déficit lexico-syntaxique	1
déficit sémantico-pragmatique	6

Le tableau 1 montre la façon dont l'étude de Conti-Ramsden et al. (1997) a permis de valider la majorité des regroupements créés par Rapin et Allen (1987).

Peu après, Conti-Ramsden et Botting (1999) ont publié un article avec des nouvelles réflexions à propos de l'étude longitudinale effectuée précédemment. Elles précisent (toujours en se basant sur la classification de Rapin et Allen, 1987) que les enfants avec des TDL peuvent faire partie d'un groupe dans lequel uniquement l'expression est touchée (« *expressive SLI* »), d'un groupe dans lequel non seulement l'expression mais aussi le niveau réceptif est altéré (« *expressive/réceptive SLI* ») ou d'un troisième groupe appelé par les auteurs « *complex SLI* ». Ce dernier comprend tous les enfants

ayant des difficultés au niveau lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique, sans que l'aspect phonologique soit altéré. Il est intéressant d'observer que les auteurs précisent la nature dynamique des TDL, qui « *changes with developmental time and very likely with the influence of other important factors such as intervention* » (p. 1204). Les recherches scientifiques ainsi que les cliniciens du langage, doivent donc tenir compte des changements possibles dans le langage de ces enfants.

Cette présentation des principales classifications, dans le but de définir des « profils » d'enfants avec des TDL, et donc de les regrouper en fonction des besoins communs (par exemple, le type de prise en charge, le type de pédagogie spécialisée, etc.), nous fait comprendre la complexité de cette pathologie du langage. Il faut souligner que nous n'avons pas d'examen biomédical disponible qui nous permette d'identifier les TDL (Morgan, 2013), à tel point que, dans le langage courant, on parle souvent de trouble « invisible ». Cette appellation est scientifiquement inexacte, mais elle aide à mieux comprendre pourquoi autant de chercheurs depuis la moitié du XIX^e siècle et même avant (voir Angelergues et Manela, 1987, cités par de Weck et Marro, 2010, pour des repères chronologiques des études sur les TDL depuis le XIX^e siècle) cherchent à élaborer et à perfectionner des méthodes qui permettent une identification efficace des enfants avec des TDL.

Ce cadre complexe nous amène à nous intéresser à la première phase du projet CATALISE (Bishop et al., 2016), dont nous avons déjà parlé (en se référant à la deuxième partie de ce projet : Bishop et al., 2017). Un des socles sur lesquels ce projet est basé, est l'idée que les désaccords et les différences d'avis ne peuvent pas toujours se résoudre avec des nouvelles recherches scientifiques (Bishop et al., 2016). En effet, les différences méthodologiques, mais également les variations liées à l'environnement social de l'enfant, ne correspondent pas d'une recherche à l'autre (même si les chercheurs font le maximum pour éviter ce genre de biais). Un consensus permettrait de mieux définir les signes d'alerte pour d'éventuels troubles du développement du langage en fonction de la tranche d'âge et du lien avec d'autres difficultés du développement. Nous nous intéressons dans les lignes qui suivent à la première partie du projet CATALISE afin d'apporter des clarifications à propos des critères qui permettent d'identifier les TDL. Afin de mener ce projet, les auteurs ont réuni un total de 59 professionnels de la santé et de l'enfance issus de disciplines différentes (par exemple, médecine, pédagogie, logopédie), dans des pays

anglophones, dont le groupe le plus nombreux, est celui des logopédistes (32). Le consensus trouvé montre que le retard (d'environ 18/24 mois) peut être un important signe d'alerte, en particulier lorsqu'il est associé à une faible compréhension, à une utilisation du langage non-verbal et à une histoire familiale de TDL. Concernant le consensus trouvé en fonction des âges, nous proposons le Tableau 2, qui résume les principales caractéristiques des enfants avec des TDL, relevées et approuvées par le groupe d'experts.

Tableau 2

Résumé des principales caractéristiques des enfants avec TDL adapté du travail de Bishop et al. (2016).

Entre 1 et 2 ans	Entre 2 et 3 ans	Entre 3 et 4 ans	Entre 4 et 5 ans
Pas de babillage	Des interactions minimales	Énoncés à 2 mots maximum	Incohérence et anomalies dans les interactions
Pas de réponse aux inputs verbaux et sonores	Absence d'intentions communicatives	Pas de compréhension des ordres simples	Énoncés à 3 mots maximum
Pas d'appétence à la communication	Absence de mots	Les proches ne comprennent pas le discours de l'enfant	Faible compréhension du langage parlé
	Des réactions minimales au langage parlé		Les inconnus ne comprennent pas la majorité du discours de l'enfant
	Régression ou stagnation du développement du langage		Les proches ne comprennent pas plus de la moitié de ce que l'enfant dit

Ce n'est pas une classification ordonnée par type de difficultés (comme nous avons vu précédemment avec celle de Rapin et Allen par exemple) mais elle est organisée par tranches d'âge. Professionnels de l'enfance et chercheurs ont donc la possibilité de repérer des enfants avec de possibles TDL, à partir de signes d'alerte observables à tel ou tel âge. Toutefois, le consensus se base sur ce qui se passe dans la vie de l'enfant au niveau langagier sans pourtant couvrir tous les aspects du langage pour chaque tranche d'âge (en particulier pour les enfants plus âgés : tranche d'âge 3-4 ; 4-5). Il est, en outre, intéressant de remarquer que les niveaux expressifs et réceptifs sont souvent mélangés et dans les tranches d'âge plus élevées, le niveau réceptif fait appel à l'entourage proche (tranche 3-4 ans et tranche 4-5 ans) et moins proche de l'enfant. L'aspect pragmatique du langage est pris en compte sur le plan de l'appétence et des intentions communicatives, surtout chez les plus jeunes. Les auteurs ajoutent un point (numéro 9 dans Bishop et al., 2016) à propos des caractéristiques des enfants avec des TDL d'âge scolaire, ce qui nous intéresse dans le cadre de cette thèse, étant donné que notre corpus se base sur des productions d'enfants d'âge scolaire. Les indicateurs d'un développement atypique du langage après l'âge de 5 ans sont :

- Difficultés discursives ;
- Difficultés de compréhension dans des activités d'écoute de lectures ;
- Difficultés pour suivre ou se souvenir de consignes données oralement ;
- Parler beaucoup mais faible engagement dans la conversation ;
- Interprétations littérales des productions langagières sans cerner le point de ce qu'elles veulent dire (p. ex. ironie, métaphores, actes indirects, etc.).

Encore une fois, les niveaux expressifs et réceptifs sont présents dans ce regroupement de difficultés langagières. En outre, nous remarquons que les compétences interactionnelles sont également un aspect important à observer chez les enfants. En effet, observer les compétences interactionnelles de l'enfant permet de mieux apprécier les habiletés linguistiques en relation avec l'interaction en cours (Hudelot et Salzar Orvig, 2004). Les aspects interactionnels des enfants avec TDL seront présentés plus loin (sous-chapitre 2.4).

Pour terminer notre réflexion à propos de la première partie des résultats du projet CATALISE (Bishop et al., 2016), nous soulignons que les experts s'accordent sur la rareté de la spécificité des TDL. Ces troubles sont, en effet, souvent combinés à des

difficultés motrices, d'attention, de lecture, de mémoire procédurale, de mémoire de travail, de compétences interactionnelles et aussi de comportement (*inter alia*, Ullman et Pierpont, 2005 ; Marton et Schwartz, 2003 ; Powell et Bishop, 1992). En général, toutes les classifications présentées soutiennent l'idée que cette pathologie ne peut être nommée que dans sa forme au pluriel, ce qui implique qu'un résumé d'une difficulté spécifique ou d'un syndrome unique ne serait pas exhaustif et surtout pertinent pour identifier les TDL (Parisse et Maillart, 2009).

2.4 Les spécificités langagières des enfants avec TDL

Lorsque nous prenons en considération les aspects structuraux de la langue, nous visons à analyser le fonctionnement interne de la langue en s'intéressant aux unités du système linguistique sans prendre en compte le contexte d'utilisation (de Weck et Marro, 2010). La phrase est l'unité maximale étudiée (de Weck et Rosat, 2003). Le courant structuraliste différencie trois niveaux principaux d'analyse de la langue : phonologie, lexique et syntaxe (de Weck et Marro, 2010). Au niveau phonologique, les erreurs sont fréquentes et causent une diminution de l'intelligibilité (Maillart et Parisse, 2006). Au niveau lexical, les enfants avec TDL ont tendance à avoir un vocabulaire réduit par rapport à leurs pairs d'âge chronologique avec un développement du langage typique (Ladányi et Lukács, 2016). Cela se manifeste par un retard lexical et par un manque du mot fréquent et persistant (Messer et Docknell, 2006). Des verbes passe-partout sont aussi souvent employés par les enfants avec TDL : cela est lié aux faiblesses dans le niveau sémantique qui limitent leurs connaissances des mots (Kambanaros et Grohmann, 2015). Lorsque le niveau syntaxique est concerné, les enfants avec TDL ont tendance à produire des énoncés courts et simples avec des difficultés à produire correctement les marques morphosyntaxiques des temps du verbe et celles du nombre (Leonard, 2014). La structure de la phrase est atteinte dans la mesure où elle ne correspond pas à celle attendue à l'âge de l'enfant (Préneron et Lambert-Kugler, 2010). Il est intéressant de remarquer qu'en fonction des langues, ces difficultés concernent des aspects syntaxiques différents. Par exemple, les enfants de langues romanes présentent tous des similarités entre eux et des différences avec les enfants de langues germaniques. Par exemple, les enfants italophones avec TDL (comme les hispanophones et les francophones) n'auraient que peu de difficultés avec

les inflexions du temps verbal au présent par rapport aux enfants de langue germanique (Leonard, 2014). Il faut rappeler que les difficultés dans les différents niveaux linguistiques concernent les versants productifs et réceptifs.

2.4.1 L'utilisation du non-verbal de la part des enfants avec TDL

Malgré l'attention que l'interaction verbale a reçu de la part des chercheurs, nous avons pu observer dans les sous-chapitres 1.2.1 et 1.3.1 que le gestuel est également un moyen important pour communiquer. Pour cela, le rôle du non-verbal, comme modalité d'interaction, a intéressé différents chercheurs qui ont travaillé sur les compétences interactionnelles des enfants avec TDL.

Dans la littérature, nous observons un débat concernant une éventuelle différence concernant la fréquence d'utilisation des gestes par les enfants avec et sans TDL. Par exemple, d'un côté Bishop et al. (2000) ont analysé les réponses verbales et non-verbales aux questions avec un focus sur l'utilisation des gestes dans des dyades d'adultes non familiers avec des enfants avec TDL, sans TDL de même âge, et, sans TDL plus jeunes, mais avec un niveau linguistique similaire (en général, les enfants étaient âgés de 6 à 8 ans). Il faut préciser que pour cette étude, Bishop et ses collaborateurs ont recruté des enfants ayant des TDL avec plus ou moins de difficultés pragmatiques. Ces enfants ont montré une préférence pour l'utilisation de réponses verbales. En effet, comparés aux enfants sans TDL, les enfants avec TDL ont utilisé moins de gestes pour répondre à des questions de l'interlocuteur lorsqu'une réponse non-verbale était possible (p. ex. faire « non » avec la tête). Les enfants de cette étude qui produisent moins de gestes sont également ceux qui produisent des réponses moins adéquates aux questions de l'interlocuteur. De l'autre côté, l'étude d'Iverson et Braddock (2011) a pris en considération le corpus de productions verbales et non-verbales d'enfants avec et sans TDL dans une tâche de narration de séquences d'un dessin animé et d'un livre imagier. Les participants ont montré une différence au niveau de la quantité de gestes utilisés selon la présence ou l'absence de TDL. Les enfants avec TDL ont, dans ce cas, produit plus de gestes par rapport à leurs pairs sans TDL. Les auteurs expliquent ce résultat comme une possible ressource utilisée par les enfants avec TDL pour pallier à leurs difficultés verbales. D'autres études plus récentes ont trouvé des résultats similaires (*inter alia*, Mainela-Arnold et al., 2014). Par contre,

Blake et al. (2008) n'ont pas trouvé de différences entre les enfants avec et sans TDL de même âge chronologique (5-10 ans) et de niveau linguistique similaire par rapport à la fréquence de gestes déictiques dans une tâche de narration et une tâche de production d'un récit (basée sur la requête de décrire la salle de classe). Par contre, les enfants avec TDL de l'étude semblent utiliser plus de gestes iconiques par rapport au groupe contrôle de même âge chronologique. Il est intéressant de noter que les enfants avec TDL ont utilisé plus fréquemment des gestes iconiques à la place de certains mots (en substituant donc le verbal) par rapport aux enfants du groupe contrôle. Plus récemment, Wray et al., 2017 ont analysé la production de gestes du point de vue quantitatif et qualitatif des enfants avec TDL, comparés à un groupe d'enfants sans TDL du même âge chronologique (entre 6 et 8 ans). Ces chercheurs n'ont trouvé aucune différence significative entre les deux groupes d'enfants en ce qui concerne la quantité de gestes produits, ce qui corrobore les résultats de l'étude évoquée précédemment. Ces résultats peuvent indiquer que les enfants avec TDL utilisent les gestes comme stratégie lorsqu'ils n'arrivent pas à produire du langage verbal. Cela est en lien avec d'autres études, comme celle d'Iverson et Braddock (2011). Cette différence de résultats entre ces dernières études et celle de Bishop et al. (2000) peut s'expliquer par la différence de tâches employées et/ou par le choix de ces derniers d'avoir un groupe d'enfants TDL sans et avec difficultés préalablement attestées sur le plan pragmatique (un groupe mixte). Nous pouvons donc observer qu'au niveau quantitatif il y a des résultats contrastés selon la recherche prise en considération. Le travail de Wray et al. (2017) est particulièrement intéressant, car il donne des informations à propos de la quantité des gestes utilisés mais également par rapport à la qualité de ceux-ci. En effet, ce qui différencie particulièrement les enfants TDL du groupe contrôle est la qualité des gestes. Les enfants TDL ont tendance à produire des gestes moins précis et donc moins intelligibles. Le langage des enfants avec TDL semble donc subir des altérations sur les deux modalités langagières : verbale et non-verbale.

Nous voulons conclure ce paragraphe, consacré à la modalité non-verbale utilisée par les enfants avec TDL dans le but de communiquer, et selon certains auteurs pour pallier leurs faiblesses sur le plan verbal (p. ex. vocabulaire) par ce que de Weck et al. (2010) ont relevé dans leur étude. Les auteurs se sont interrogés non seulement sur l'utilisation du non-verbal de la part des enfants, mais aussi de la part des mères dans 36 dyades mères-enfants jouant ensemble à un jeu de devinettes. Une moitié des

enfants présentait des TDL, tandis que l'autre moitié était composée d'enfants avec un développement typique. Les résultats montrent que les enfants TDL ainsi que leurs mères ont recours plus souvent à des gestes par rapport aux enfants sans TDL et à leurs mères. Il est particulièrement intéressant de se référer aux données sur le type de gestes qui sont décrits par les auteurs : même si le non-verbal vient souvent compléter le verbal dans toutes les dyades, il semblerait que les enfants TDL utilisent le gestuel comme une façon de produire des indices pour l'interlocuteur. De l'autre côté, les mères des enfants avec TDL feraient plutôt usage de gestes qui redoublent l'information donnée verbalement, peut-être afin de s'assurer de la bonne compréhension de leur propos de la part de l'enfant. Ce résultat est particulièrement intéressant car il montre un exemple d'adaptation des mères au niveau langagier de leur enfant. La place fondamentale que l'interlocuteur a dans le développement des compétences langagières des enfants nous amène à consacrer le paragraphe suivant aux recherches qui se sont intéressées aux interactions entre les enfants avec TDL et leur mère. Cette étude nous guide vers une réflexion quant à la dynamique dialogique entre les mères et les enfants avec TDL.

2.4.2 Les spécificités pragmatiques des enfants avec TDL

Nous savons que les compétences pragmatiques recouvrent différents aspects de la communication verbale et non-verbale. Les recherches scientifiques à ce sujet sont rarement comparables, car elles s'intéressent à des aspects différents du langage (de Weck, 1996). Toutefois, cela n'a pas empêché de dégager certaines spécificités observables chez des enfants avec TDL. Surtout autour des années '90, différents chercheurs ont largement décrit une série d'aspects de la communication verbale qui posent problème aux enfants avec TDL (*inter alia*, équipe de Brinton et Fujiki). Nous savons que les enfants avec TDL ont des compétences sociales réduites (Fujiki, Brinton et Todd, 1996 ; Liivia et Cleave, 2005). Cela relève d'un dysfonctionnement dans la gestion de la conversation (de Weck et Marro, 2010) qui amène les enfants avec TDL à être des partenaires de conversation moins performants et mal acceptés par les autres (Hadley et Rice, 1991). La conséquence serait donc une pauvreté des relations sociales et de satisfaction relationnelle avec leurs pairs (Fujiki et al., 1996).

Dans la vie de tous les jours, il peut arriver de devoir faire des choix et de devoir les soutenir devant autrui. Brinton et al. (1998) ont mis en évidence des spécificités des enfants avec TDL concernant leurs habiletés à négocier (par exemple, des sujets de conversation) en comparaison avec des enfants du même âge chronologique sans TDL et des enfants plus jeunes avec le même niveau linguistique dans une tâche de prise de décision partagée. Les données montrent que les enfants avec TDL semblent ne pas comprendre l'importance de se mettre d'accord avec les autres pour accomplir la tâche demandée par rapport au groupe pairs d'âge chronologique et au groupe d'enfant plus jeunes avec un niveau linguistique similaire à celui des enfants avec TDL. En outre, les enfants avec TDL n'étaient que rarement inclus dans le choix final. Une étude ultérieure de Brinton et al. (2000) a démontré une nouvelle fois la difficulté des enfants TDL à se faire accepter par leurs pairs dans un jeu coopératif et dans les interactions dans la cour de récréation. La capacité à négocier avec les autres partenaires d'interaction dans un but précis (par exemple, prendre un choix commun) peut, dans certains cas, être liée aux compétences de gestion des tours de parole (TdP dorénavant). Les règles du respect des TdP sont violées par certains enfants avec TDL, qui peuvent avoir des difficultés à se synchroniser avec leur interlocuteur. Dans le but de la part de l'enfant avec TDL de prendre la parole, cette difficulté donne lieu à des interruptions brusques et à des chevauchements (Adams et Bishop, 1989). La gestion, non seulement d'une conversation en général, mais également et plus spécifiquement d'un sujet de conversation, peut poser problème aux enfants avec TDL. Même si l'évaluation de la gestion du topic (pour utiliser les mots des auteurs cités juste après) est complexe à étudier, afin d'investiguer cette hypothèse, Brinton et al. (1997) ont mené une recherche sur 30 enfants monolingues (6 ;4-7 ;4 ans) (dont 10 avec TDL, 10 sans difficultés langagières du même âge chronologique et 10 enfants plus jeunes avec un niveau linguistique similaire). Les différences entre enfants avec TDL et sans TDL (des deux groupes d'âge) concernent l'adéquation et le maintien du topic. En effet, les enfants avec TDL ont produit un nombre plus élevé d'énoncés non pertinents par rapport aux enfants sans TDL. Le nombre élevé d'énoncés non pertinents est également dû à la quantité d'énoncés inintelligibles et donc non-interprétables. Cette étude montre clairement les limites de ces enfants à s'adapter aux besoins de l'interlocuteur (Brinton et al., 1997).

L'initiation d'une conversation et de nouveaux sujets de conversation de la part des enfants TDL a également été étudiée. Par exemple, Conti-Ramsden et Gunn (1986)

ont mené une étude de cas longitudinale de trois ans sur un enfant âgé de 3;4 ans au début de la recherche. Les différentes compétences langagières de l'enfant ont été analysées dans plusieurs contextes de vie (comme la maison ou l'école). La capacité à initier une conversation apparaît tard chez les enfants avec TDL, vers l'âge de 5;4 ans. Comme les auteurs le précisent, le résultat relatif à l'initiation d'une conversation va dans le même sens que les résultats de travaux précédents (*inter alia*, Conti-Ramsden et Friel-Patti, 1983) et de travaux suivants (*inter alia*, Rice et al., 1991 ; Radford et Tarplee, 2000 par rapport à l'initiation de nouveaux sujets de conversation). Toutefois, d'autres chercheurs ont pu montrer que certains enfants avec TDL semblent trop initier. Il s'agit, par exemple, de l'étude d'Adams et Bishop (1989). Dans les conversations des enfants analysées par ces chercheuses, les initiations des enfants avec TDL étaient souvent disproportionnées par rapport à celles des autres enfants sans TDL. En outre, dans une grande partie des cas, les initiations des enfants avec TDL n'étaient pas adéquates par rapport au contexte.

Nous savons que lors d'une interaction, les règles conversationnelles ne sont pas toujours respectées, ce qui peut engendrer des pannes conversationnelles que les interlocuteurs sont amenés à réparer afin de poursuivre leur interaction (de Weck, 2004). Fujiki et al. (1990) ont pu montrer que les enfants avec TDL ne font significativement pas plus de chevauchements dans une interaction avec un adulte en comparaison à un groupe contrôle du même âge chronologique sans TDL (7;6-1;1 ans). Toutefois, la même étude révèle également que les enfants TDL ont plus de difficultés à réparer les chevauchements. L'étude de Merrison et Merrison (2005) montre aussi que les enfants avec difficultés pragmatiques tendent à moins initier la réparation d'une panne.

Le type de pannes qui nous intéressent particulièrement pour notre travail de recherche sont les pannes interactionnelles liées à une absence de complétude des informations. Ce type de pannes est lié aux aspects pragmatiques et discursifs. La panne en question cause, en effet, une incompréhension langagière qui n'est pas forcément liée aux règles conversationnelles mais plutôt aux aspects comme la présupposition.

Fletcher et O'toole (2016) proposent la conversation suivante (exemple 8) comme exemple de panne entre une maîtresse et son élève. Dans cet extrait l'enfant ne prend pas en compte les connaissances de son interlocuteur, ce qui donne lieu à une incompréhension.

Exemple 8 Panne interactionnelle entre un élève et sa maîtresse (Fletcher et O'toole, 2016, p. 256)

- 1 Teacher : *So what are you getting for your birthday ?*
2 Child : *He told me he's gonna get me the new game !*
3 Teacher : *Oh lovely, and who is he ?*
4 Child : *John !*
5 Teacher : *Who's John ?*
6 Child : *my uncle.*
[...]

Dans cet extrait, le manque de connaissance partagée entre l'enfant et la maîtresse aurait dû amener l'enfant à introduire les référents de son sujet de conversation. Cela n'étant pas le cas, la maîtresse a dû poser des questions pour comprendre ce que l'enfant racontait. Dans cet extrait nous pouvons voir que non seulement l'enfant a causé une panne, mais qu'il n'a pas pu répondre de manière complète et adéquate à la première demande de clarification de la maîtresse en assumant que « John » (ligne 4) aurait été suffisant comme réponse. Cela a causé une nouvelle panne et a amené la maîtresse à devoir poser une nouvelle question.

Nous savons qu'il n'y a pas une seule façon de réparer une panne interactionnelle lors d'une interaction. Le locuteur peut, par exemple, décider de demander une clarification (par exemple, lorsque l'énoncé n'était pas clair du point de vue de sa structure ou de son contenu) ou s'arrêter et laisser continuer l'interlocuteur (lors par exemple d'un chevauchement). Formuler des demandes de clarification et répondre de manière adéquate à ces demandes sont deux obstacles que certains enfants avec TDL peuvent rencontrer dans leurs interactions (*inter alia*, de Weck et Rosat, 2003 ; de Weck et Marro, 2010 pour une revue ; Donahue et al., 1980 pour les demandes de clarifications ; Brinton et Fujiki, 1982 pour les réponses aux demandes de clarification). De plus, la formulation de questions et la réponse à celles-ci ne se limitent pas aux situations de pannes interactionnelles. En effet, nous observons que les paires adjacentes de type

questions-réponses sont en général problématiques pour certains enfants avec TDL (Cummings, 2015). Brinton et Fujiki (1982) ont comparé la production de questions et de réponses de dyades enfants-enfants composées d'enfants avec TDL et d'enfants typiques âgés de 5;6 à 6;0 ans dans une tâche de jeu libre. Bien que ni les enfants avec TDL ni les enfants avec un développement typique du langage n'aient atteint le niveau de compétences des adultes, les enfants sans TDL semblent avoir mieux compris la dynamique de l'interaction. Par contre, les enfants avec TDL ont souvent ignoré ou répondu de manière inadéquate aux demandes de l'autre enfant. Salazar Orvig et al. (2007) ont travaillé sur la manière dont les enfants avec TDL et sans TDL (les enfants ont été appariés selon l'âge et le sexe) font deviner des items à leur mère dans le cadre d'un jeu de devinettes. Un des facteurs qui détermine l'adéquation des indices fournis dans le but de faire deviner l'autre, en particulier du point de vue de leur congruence avec l'item cible, est la présence/absence de TDL. En conclusion, nous pouvons dire que les enfants avec TDL tendent à être plutôt passifs dans leurs interactions (McTear et Conti-Ramsden, 1992). Girolametto (1997) constate que généralement les locuteurs tendent à s'adresser majoritairement aux enfants qui ont plus d'habilités langagières, ce qui a un impact bénéfique sur ces enfants. Cette attitude est au détriment des enfants avec TDL qui, selon cette hypothèse, recevront moins d'inputs langagiers et seront exposés à plus de risques de TDL.

Comme évoqué au chapitre 1.2.2, pour pouvoir communiquer de manière efficace il faut que le message à transmettre soit clair (donc de qualité) et avec la quantité d'informations nécessaire pour permettre à l'interlocuteur de le comprendre. Certains chercheurs ont mis en évidence une pauvreté des interventions des enfants avec TDL du point de vue de la qualité et de la quantité d'informations. Du point de vue des habilités en réception, Katsos et al. (2011) montrent que les enfants (tranche d'âge : 4;0-9;1) avec TDL ont plus de difficultés à identifier des interventions avec un nombre insuffisant d'informations par rapport à leurs pairs d'âge chronologique sans TDL. Toutefois, leurs difficultés semblent être les mêmes que celles du groupe d'enfants de niveau linguistique similaire. Rossi et al. (2013) vont dans un sens similaire en ajoutant que les enfants d'âge préscolaire avec TDL présentent des difficultés plus générales qui ne concernent pas uniquement la capacité à différencier des informations suffisantes des informations insuffisantes, mais aussi les autres maximes de Grice (présentées au chapitre 1.2.2). Pour Rossi et al. (op. cit.) la cause de ces compétences interactionnelles déficitaires serait imputable au manque de compétences linguistiques.

Toutefois, nous savons que le lien entre difficultés linguistiques et pragmatiques est débattu dans la littérature. En outre, l'étude de Rossi et al., (op. cit.) a été menée sur une population d'enfants préscolaires. Or, d'autres études mettent en évidence une capacité à reconnaître les violations des maximes chez les enfants d'âge scolaire avec TDL (*inter alia*, Surian et al., 1996). Sur le plan du langage non-littéral, la compréhension des inférences pose également problème aux enfants avec TDL. Nous savons qu'il s'agit d'une habileté qui commence à être acquise par les enfants assez rapidement autour de l'âge de 3 ans (*inter alia*, Filiatrault-Veilleux et al., 2015). Les enfants avec TDL ont plus de difficultés à comprendre les inférences par rapport à leurs pairs d'âge chronologique jusqu'à l'âge de 11 ans (*inter alia*, Botting et Adams, 2005 ; Adams et al., 2009 ; Dodwell et Bavin, 2009). Dans l'étude récente de Dawes et al. (2019) avec des enfants avec TDL de 5 ans, nous observons que le groupe d'enfants qui a pu participer à des séances d'intervention ciblant les inférences ont progressé significativement par rapport aux enfants qui n'avaient pas reçu cette intervention. Les enfants avec TDL semblent donc être capables de développer cette compétence au fil du temps et grâce au soutien de la part de l'adulte. Quant à la compréhension des expressions idiomatiques, de Weck et al. (2006) ont comparé les compétences pragmatiques en compréhension des enfants de 8 et de 10 ans avec et sans TDL dans une tâche de complétion d'histoires comprenant des expressions idiomatiques. Les résultats de cette recherche montrent des différences entre les groupes d'enfants avec TDL et leurs pairs de même âge chronologique sans TDL. Les enfants avec TDL ont des difficultés dans la compréhension des expressions idiomatiques et ces difficultés ne semblent pas s'atténuer avec l'âge (pas de différence entre le groupe d'enfants de 8 ans et de 10 ans) (de Weck et al., op. cit.).

Le développement de la théorie de l'esprit est un domaine qui a largement été étudié par les chercheurs surtout en relation avec le développement langagier (voir Miller, 2006). Les résultats des études récentes corroborent la présence de retards dans le développement de la théorie de l'esprit chez les enfants avec TDL par rapport à leurs pairs d'âge chronologique (*inter alia*, Spanoudis, 2016).

2.4.3 Les spécificités discursives des enfants avec TDL

Sur le plan des compétences discursives nous savons que celles-ci sont extrêmement liées au genre de discours produit (voir sous-chapitre 1.2.3). Les études sur les aspects du discours chez les enfants avec et sans TDL ont mis en exergue que les enfants avec TDL ont plus de difficultés que les enfants avec un développement typique du langage à produire un discours cohérent, des difficultés avec la cohésion du discours (Liles, 1987 ; de Weck et Rosat, 2003 ; Norbury et al., 2014 ; Rezzonico et al., sous presse) ainsi qu'à prendre en compte le statut informé ou non-informé de l'interlocuteur (Liles, 1993 ; Paul et Smith, 1993). Par exemple, dans des genres de discours comme le conte, les enfants avec TDL de 6 ans ne produisent pas encore un discours planifié de manière adéquate, tandis que pour les enfants sans TDL de 6 cette capacité est de manière générale déjà acquise. La difficulté à planifier le discours s'observe dans les productions des enfants avec TDL en particulier dans la production de la force transformatrice. Les phases aux extrémités de l'histoire (initiale et finale) elles aussi problématique, mais il faut souligner qu'il s'agit des phases les moins développées aussi chez les enfants sans TDL. La phase d'ouverture est souvent induite par l'adulte et la phase finale initiée précocement par l'enfant qui essaye probablement de terminer la tâche rapidement. La non-linéarité ou la semi-linéarité du discours a comme conséquence une intervention importante de la part de l'adulte. L'adulte suscite, par exemple, les explications que l'enfant a omis dans son discours (de Weck et Rosat, 2003). Dans les récits d'expérience personnelles nous observons également la gestion importante du discours de la part de l'adulte qui introduit les différents sujets de conversation afin de permettre à l'enfant de produire son récit. De manière générale, les interventions des adultes sont fondamentales jusqu'à environ 6 ans pour l'aboutissement de l'activité langagière (de Weck et Marro, 2003). La co-gestion du discours caractérise donc les productions des enfants avec TDL aux âges auxquels leurs pairs d'âge chronologique sans TDL peuvent produire des discours monogérés. Différents auteurs ont travaillé sur les aspects relatifs aux compétences discursives en mettant en évidence des difficultés dans la planification du discours de la part des enfants avec TDL (*inter alia*, Miranda et al., 1998; Manhardt and Rescorla, 2002).

Quant à la cohésion du discours, les enfants avec TDL ont plus de difficultés à introduire des référents et à les maintenir. À tous les âges, dans les narrations ils produisent un nombre plus important d'erreurs dans les introductions. Cette donnée s'éloigne donc de celle des enfants sans TDL qui, au fil des années, arrivent à produire la totalité des introductions sans erreurs (de Weck et Rosat, 2003). Nous avons pris en considération principalement les recherches de de Weck et Rosat (2003), toutefois nous avons constaté que leurs observations sont similaires aux résultats d'autres chercheurs, bien qu'ils aient pris en considération des genres discursifs différents dans des contextes différents (*inter alia*, Meritt et Liles, 1987 ; Liles, 1993 ; Paul et Smith, 1993 ; Boudreau, 2007 pour une revue). Une explication possible de certaines difficultés discursives des enfants avec TDL peut être due à une faible mémoire du travail (Zaretsky, 2004).

2.4.4 La dynamique dialogique entre les enfants avec TDL et leur mère

Dans une perspective interactionniste, les productions des locuteurs sont observées en relation avec le contexte, et donc aussi les caractéristiques des autres interlocuteurs. Dans cette vision, l'étayage des adultes n'est pas identique pour tous les enfants. Au sous-chapitre 1.2.4, nous avons pu apprécier les changements des stratégies étayantes, en fonction de différents facteurs, comme la culture d'origine, les attentes de la société, l'âge des enfants, la situation d'interaction, etc. De Weck (1998) évoque la notion de « réglage minutieux » au langage de l'enfant de la part de sa mère. Autrement dit, les mères s'adaptent aux compétences langagières de leur enfant. Pour cette raison, il est pertinent de se poser la question d'une possible variation des stratégies étayantes des mères des enfants avec et sans TDL.

Malgré l'intérêt de cette question, les données actuelles sont contradictoires, notamment à cause des différentes méthodologies utilisées (p. ex. tâche, contexte interactionnel, âge des enfants) et aux types d'étayage pris en considération pour les analyses (de Weck, 1998).

Du point de vue de l'étayage linguistique, Conti-Ramsden (1990) a trouvé que la quantité de reformulations des mères est liée au niveau d'intelligibilité des productions de l'enfant. Dans cette étude, les enfants moins intelligibles semblent avoir bénéficié de moins de reformulations de la part de leur mère. L'étude de Vigil et al. (2005) va

dans le même sens. Ces chercheurs ont en effet pu montrer que les enfants avec un retard de langage recevaient moins d'input langagier par rapport aux enfants sans retard. Cela semble être dû au fait que plus l'enfant produit des énoncés intelligibles, plus l'adulte a la possibilité de réagir et d'élargir ses propos avec un effet bénéfique sur l'interaction en cours et sur son développement langagier.

Des résultats différents sont obtenus par d'autres chercheurs. Par exemple, la recherche de Rezzonico et al. (2014) a mis en évidence que les mères des enfants avec TDL (5-7 ans) produisent plus de reformulations par rapport aux mères des enfants sans TDL du même âge, et cela principalement sur le plan phonologique. Bien que contradictoires, tous ces résultats semblent indiquer que les difficultés de l'enfant avec TDL ont un impact sur la manière dont les parents interagissent avec lui.

Rezzonico et al. (2014) ne se sont pas limités aux différences entre les reformulations des mères d'enfants avec et sans TDL, mais se sont aussi demandés si la situation d'interaction avait une influence sur les reformulations des mères. Leurs résultats montrent que dans une situation de lecture conjointe, les reformulations sont quantitativement plus nombreuses que dans une situation de jeu de devinettes. Ingold et al. (2008) ont analysé l'utilisation de conduites étayantes sur des populations d'enfants avec et sans TDL en ajoutant également la variable liée à la situation d'interaction, en retrouvant des résultats similaires à ceux de Rezzonico et al. (2014) en ce qui concerne les reformulations. Les mères semblent essayer de comprendre les propos difficilement intelligibles de leur enfant en produisant des reformulations. Dans une perspective interactionniste, l'étayage peut toucher le niveau linguistique, comme celui plus large de la tâche en cours. Ingold et al. (2008) ont mis en lumière que les mères des enfants avec et sans TDL tendent à produire plus d'étayages linguistiques dans une tâche de lecture conjointe par rapport à une activité de jeu de devinettes, dans laquelle les étayages de la tâche sont prédominants, sous forme d'instructions concernant l'activité en cours.

D'autres études, comme celle de Majorano et Lavelli (2015), se sont également intéressées à l'étayage des mères des enfants TDL. Dans une tâche de lecture partagée les mères des enfants avec TDL ont produit plus d'étayages gestuels et directs par rapport aux mères des enfants sans TDL du même âge (3;5-5;5). Les mères des enfants avec TDL ont donné plus d'informations concernant les caractéristiques importantes des référents de l'histoire avec l'apport de mots plus simples (Majorano et Lavelli, 2014). McTear et Conti-Ramsden (1996) ont également mis en évidence que

les adultes sont davantage directifs avec les enfants avec TDL, en utilisant plus fréquemment le mode impératif et en posant plus de questions pour diriger l'activité en cours.

Il est particulièrement intéressant pour ce travail de thèse de se référer également à la recherche de de Weck et al. (2010). En effet, les auteurs se sont focalisés sur la situation de jeu de devinette pour étudier l'interaction de dyades mère-enfant avec et sans TDL (5-7 ans). Les résultats portaient sur les gestes, comme nous l'avons vu plus haut, mais aussi sur la façon dont les mères se positionnaient face aux difficultés des enfants à construire des indices. Les mères se sont adaptées à leurs enfants TDL en recourant également plus aux gestes que les mères des enfants typiques et en soutenant « leurs interventions verbales avec un geste qui a la même signification » (p. 178) pour s'assurer de la compréhension de l'enfant.

Toutes ces observations montrent la conscience des mères concernant les compétences langagières des enfants (*inter alia*, Girolametto et al., 1999), conscience qui les amène à s'ajuster à leur enfant afin de faciliter l'interaction et mener à bien l'activité en cours.

2.4.5 Existe-t-il un lien entre les compétences interactionnelles et les compétences structurales du langage ?

Dans le chapitre 1, nous avons pu observer que dans la communication il y a des conventions extralinguistiques « concernant la mise en correspondance entre la forme d'un énoncé et une situation de communication » (Bernicot, 2005 p. 149). En effet, si nous nous basons uniquement sur la structure linguistique d'un énoncé (comme les mots utilisés, la prononciation, la grammaire), nous ne pouvons pas recevoir toutes les informations par rapport aux intentions réelles de notre interlocuteur. Cela nous amène à prendre en compte la non-transparence du langage et à nous baser sur le contexte, afin de répondre de manière pertinente aux attentes d'un interlocuteur lors d'une interaction (Bernicot, 2005). Ainsi, la communication se base sur ce que certains auteurs (*inter alia*, de Weck et Marro, 2010) appellent des régularités qui donnent lieu à un échange. Dans le cadre des TDL, les aspects structuraux du langage ont fait l'objet d'un grand nombre d'études au détriment de l'aspect interactionnel (de Weck, 2004). Malgré la prédominance des analyses structurales, depuis les années '80,

nombre de chercheurs ont commencé à réfléchir à la façon dont les enfants TDL utilisent le langage et interagissent avec autrui. Leur but était de vérifier si ces enfants interagissent comme leurs pairs d'âge chronologique et/ou d'âge linguistique typiques (de Weck et Marro, 2010). Lorsque ce n'est pas le cas, nous nous retrouvons devant des enfants avec des difficultés d'ordre interactionnel c'est-à-dire « *communicative problems that have to do with the appropriate use of language in a given context* » (Bishop, 2000 p. 100). Pour Adams (2003), il s'agit d'enfants avec TDL pour lesquels les difficultés interactionnelles dépassent les difficultés structurales (l'auteur parle, en particulier, de difficultés de communication sociale).

Les chercheurs ont observé (de différentes façons et à travers diverses approches) que les enfants avec TDL tendent à avoir des compétences pragmatiques plus faibles et, par conséquent, à être moins intégrés dans des interactions (*inter alia*, Brinton et Fujiki, 1982 ; Hadley and Rice, 1991 ; Rice, Sell et Hadley, 1991), même si ces enfants peuvent montrer des difficultés uniquement dans un ou plusieurs niveaux structuraux de la langue (par exemple, morphosyntaxe, lexique), des difficultés uniquement sur le plan pragmatique ou encore des difficultés attestées dans les deux domaines (structural et pragmatique) (de Weck, 2004). Malgré ces données probantes concernant de possibles concomitances entre troubles strictement linguistiques et troubles pragmatiques, le lien entre les difficultés structurales et les difficultés pragmatiques reste à déterminer.

Différents chercheurs ont essayé de montrer la relation entre difficultés structurales et interactionnelles. Hupet (1996), par exemple, propose trois hypothèses. La première consiste à considérer les troubles interactionnels¹⁴ comme une conséquence des troubles structuraux. Cette thèse est confirmée par les travaux qui ont montré des similarités au niveau interactionnel entre les enfants avec et sans TDL de même niveau linguistique, et des différences au niveau interactionnel entre les enfants TDL et leurs pairs d'âge chronologique sans TDL. Il semble donc que les compétences structurales de la langue, si elles s'avèrent déficitaires, peuvent causer des risques de problèmes « sociaux » dans la vie de tous les jours des enfants avec TDL (Brinton et Fujiki, 1993). La seconde hypothèse, selon Hupet (1996), postule qu'il n'y a pas de lien entre compétences interactionnelles et compétences structurales. Ces deux domaines du

¹⁴ L'auteur utilise le terme « pragmatique ». Toutefois, nous opposons les compétences structurales aux compétences interactionnelles, les compétences pragmatiques en faisant partie.

langage sembleraient alors se développer de manière indépendante. La troisième hypothèse proposée par Hupet (1996) considère les compétences structurales comme secondaires par rapport aux compétences interactionnelles. En d'autres mots, les déficits interactionnels d'un enfant peuvent avoir comme conséquence une atteinte d'un ou plusieurs aspects linguistiques. En prenant en considération la syntaxe pour le domaine structural et la pragmatique pour le domaine interactionnel, cette vision montre que les règles syntaxiques sont indépendantes des règles pragmatiques, mais que fonctionnellement, elles sont strictement reliées.

Dans une perspective pragmatique, Perkins (2007) constate que les compétences interactionnelles ne sont pas unitaires et que différents aspects de celles-ci peuvent être touchés dans le cas de difficultés langagières. Selon cet auteur, lorsqu'on pense aux troubles pragmatiques, une association est souvent faite avec les troubles du spectre autistique. Toutefois, il est important de ne pas confondre les enfants avec TDL des enfants avec des troubles du spectre autistiques (TSA) (troubles pour lesquels l'aspect interactionnel est déficitaire). Suite à plusieurs études qui se sont posées la question des frontières entre TSA et difficultés pragmatiques chez les enfants avec TDL (*inter alia*, Bishop, 2000 ; Williams et al., 2008 ; Ketelaars et Embrechts, 2017 ; Mieke et Mariette, 2017), l'étude CATALISE (Bishop et al., 2017) a travaillé aussi pour clarifier cette question. Dans leur énoncé n. 6 les auteurs affirment que lorsqu'on se réfère à des TDL chez un individu avec TSA il faut utiliser la terminologie suivante : « trouble du langage associé aux TSA¹⁵ » (cette formulation est valable également pour d'autres pathologies ayant des causes neurologiques ou génétiques comme le syndrome de Down). Or, les troubles pragmatiques se manifestent lorsque l'individu n'arrive pas à encoder de manière adéquate la signification de certains éléments de l'interaction. Perkins (2007) distingue deux types de troubles pragmatiques : ceux d'origine cognitive, liés au développement de la théorie de l'esprit (troubles primaires), et ceux qui se manifesteraient lorsque d'autres aspects du langage (comme les niveaux lexical, phonologique, syntaxique) sont altérés. En ce sens, lorsqu'il y a une difficulté linguistique, le niveau pragmatique peut en subir des conséquences négatives. Il est intéressant d'observer que la production et la compréhension des aspects structuraux de la langue peuvent être comprises uniquement sous le regard des buts communicatifs (Craig, 1991). Malheureusement,

¹⁵ « 'language disorder associated with X' where X is the differentiating condition » (Bishop et al., 2017, p. 1071)

cette dernière hypothèse semble avoir moins de preuves, en particulier de la part de la clinique, car les déficits structuraux sont plus souvent identifiés et diagnostiqués par rapport aux déficits interactionnels chez les enfants avec difficultés langagières (de Weck, 2004).

Bien qu'il n'y ait pas encore de consensus concernant la relation entre troubles structuraux et troubles interactionnels, la deuxième hypothèse, qui prévoit une indépendance entre les deux domaines langagiers, semble être retenue par la plupart des chercheurs, en raison de l'hétérogénéité des déficits qui peuvent concerner les enfants avec TDL (de Weck et Marro, 2010 ; pour une étude qui soutient cette idée, voir Ryder et al., 2008).

3. Les troubles du développement du langage et le bilinguisme

Parmi les enfants avec TDL, certains sont exposés à une ou plusieurs langues dans leur vie de tous les jours. La manière dont nous pouvons identifier les TDL change en fonction du statut linguistique monolingue ou bilingue de l'enfant. Nous nous intéressons dans ce chapitre à la description des troubles du développement du langage chez les enfants bilingues (3.1). Nous explorerons ensuite les défis principaux des logopédistes face à l'évaluation langagière des enfants bilingues avec des difficultés langagières (3.2).

3.1 Les enfants bilingues avec TDL

Lorsque les premiers chercheurs ont commencé à s'intéresser au développement langagier des enfants bilingues, des grandes failles méthodologiques étaient présentes. Ce type de biais a donné lieu à des croyances contrastées qui ont perduré pendant des décennies jusqu'à créer une sorte de grande confusion au sujet du lien entre le bilinguisme et le développement (langagier mais aussi cognitif) des enfants. Dans son introduction, Braun (2014) cite des études comme celle de Pintner et Keller (1922) et de Saer (1923) pour décrire des évaluations visant à comparer les capacités des enfants bilingues et monolingues effectuées uniquement dans la langue de l'école (souvent la plus faible pour les enfants bilingues). En se basant sur cette évaluation, les chercheurs cités par Braun (op. cit.) ont rapidement conclu que les enfants bilingues avaient un retard cognitif par rapport aux enfants monolingues. Sans prendre en compte d'autres facteurs possibles, ils ont déclaré que la cause devait être l'exposition aux deux langues. D'un autre côté, des formes de biographies réalisées par des parents linguistes et/ou psychologues (*inter alia*, Ronjat, 1913 ; Leopold, 1939/49) ont pu mettre en lumière les avantages du bilinguisme (comme, par exemple, une meilleure flexibilité verbale). Malgré la prise en compte davantage globale des capacités de ces enfants, les observations de ces parents-chercheurs ne sont pas généralisables à une population plus large (Braun, 2014) et restent alors anecdotiques. L'avancée des recherches scientifiques montre que le bilinguisme ne cause pas de troubles du développement du langage (*inter alia*, Kohnert, 2010 ; 2013). De plus,

certain auteurs affirment également que l'exposition régulière à deux langues peut avoir des répercussions positives au niveau social et cognitif (*inter alia*, Kohnert, 2013 ; Mohanty, 1992 ; Landry, 1974 ; Bialystok et al., 2012 ; Marian et Shook, 2012 ; Cook, 2001). Pour que ces avantages soient possibles, il est essentiel que l'enfant continue à développer sa première langue et que celle-ci devienne un socle pour pouvoir développer la deuxième (Cummins, 1979 ; Thordardottir, 2010).

Malgré la vision largement positive du bilinguisme de ces dernières décennies, Kohnert (2010) déclare que les enfants bilingues sont toutefois exposés à plus de risques de développer un trouble par rapport aux enfants monolingues. Les risques relevés par l'auteur sont pour la plupart liés au manque de connaissances concernant le développement des enfants bilingues de la part des services de soins qui n'arrivent souvent pas à donner un soutien et une prise en charge adaptés à ces enfants. En outre, les enfants bilingues issus de l'immigration risquent plus de rencontrer des difficultés langagières à cause des expériences vécues dans leur parcours migratoire (*inter alia*, Kohnert, 2013). Braun (2014) ajoute que la valorisation de la langue maternelle par la société peut également avoir une influence sur le développement des enfants bilingues. Cela dit, nous savons qu'il est souvent compliqué de distinguer entre les difficultés dues à un manque d'exposition à une des deux langues (difficultés passagères) et les troubles du développement du langage (de Almeida et al., 2016 ; Camilleri et Law, 2007). Sanson (2007) déclare que « d'un point de vue théorique, si l'on est en présence d'un trouble spécifique du langage oral, les altérations linguistiques doivent être retrouvées dans les deux systèmes linguistiques » (p. 59). Notons que si les difficultés ne se manifestent pas dans les deux langues, il s'agit d'un problème d'apprentissage d'une des deux langues et non de TDL. Pendant longtemps, les troubles du développement du langage chez les enfants bilingues ont été sous-estimés car souvent imputés à l'apprentissage de la langue, ce qui n'a pas permis de développer des outils qui clarifieraient les frontières entre des difficultés dues à l'apprentissage d'une nouvelle langue et un trouble du développement du langage (*inter alia*, Kohl et al., 2008). Rappelons que les compétences des sujets bilingues ne peuvent pas être considérées comme la somme des compétences de deux sujets monolingues, de sorte que leurs capacités langagières ne peuvent pas toujours être comparées (Grosjean, 1989).

Afin d'apporter des repères clairs pour distinguer les enfants bilingues avec et sans TDL, les auteurs se sont majoritairement intéressés aux aspects structuraux de la

langue dans des combinaisons de langues qui incluaient souvent l'anglais. En effet, d'un point de vue structural, les difficultés linguistiques des enfants bilingues peuvent se présenter de manière différente selon les langues (différences dues par exemple aux différences typologiques), en particulier au niveau syntaxique (Kohnert, 2013). Cela est particulièrement évident dans des études inter-langues (*inter alia*, Bedore et Leonard, 2001 pour l'espagnol ; Bortolini et al., 1997 pour l'italien ; Fortunato-Traveres et al., 2012 pour le portugais du Brésil ; Kohnert et al., 2009 ; Rezzonico, 2013) qui mettent en évidence les difficultés en fonction de différents facteurs, dont la langue parlée. Paradis et al. (2003) se sont demandés si les enfants bilingues avec TDL diffèrent de leurs pairs monolingues avec TDL dans le développement linguistique de chacune de leurs langues. Pour cela, ils ont analysé certaines caractéristiques morphologiques de productions spontanées d'enfants bilingues français-anglais avec TDL en comparaison avec celles des monolingues avec TDL. Comme les enfants monolingues francophones et anglophones, les enfants bilingues de cette étude ont montré des altérations au niveau morphologique et une longueur moyenne des énoncés plus réduite par rapport aux enfants sans TDL. Selon cette recherche, les enfants bilingues avec TDL semblent donc avoir un profil syntaxique similaire à celui des enfants monolingues avec TDL. Dans une autre recherche, Paradis et Sorenson-Duncan (2009) ont pu montrer que, toujours au niveau syntaxique, les résultats relatifs à la comparaison entre enfants bilingues avec et sans TDL étaient similaires à ceux des enfants monolingues avec et sans troubles. Ainsi, les enfants bilingues avec TDL semblent présenter des retards dans le développement linguistique comme les enfants monolingues avec TDL (Paradis et al., 2011). Le rythme de développement de ces enfants semble donc être plus lent par rapport à celui des enfants bilingues sans TDL, ce qui a des répercussions à long terme sur le plan social et de la littératie (Kohnert, 2013).

Comme montré dans les chapitres précédents, les compétences langagières d'un enfant ne se résument pas à ses compétences structurales. Une méthode valide pour analyser les productions orales des enfants bilingues, qui prend en compte non seulement les habilités strictement linguistiques, mais également les capacités discursives, est la narration (*inter alia*, Cleave et al., 2010). En général, les enfants avec TDL ont des difficultés à narrer des histoires. Différents auteurs se sont intéressés aux caractéristiques de la narration des enfants bilingues afin de voir si les narrations des enfants avec TDL diffèrent de celles des enfants monolingues avec TDL.

Gutiérrez-Clellen (2002) montre que les enfants bilingues anglais-espagnol ont des difficultés à raconter des histoires en anglais et en espagnol et que ces difficultés sont similaires à celles des enfants monolingues dans chaque langue : par exemple ils présentent tous des difficultés à établir des liens cohérents entre les parties de l'histoire. Dans une autre étude Gutiérrez-Clellen et al. (2009) ont mis en évidence que dans une tâche de narration d'histoire en anglais, les erreurs morphologiques des enfants bilingues avec TDL sont similaires à celles des enfants monolingues avec TDL.

Rezzonico et al. (2016) ont mené une étude sur les compétences narratives des enfants monolingues, bilingues (cantonais-anglais) avec et sans troubles du développement du langage. Les enfants ont raconté en anglais et en cantonais une histoire sur la base du livre « *One frog too many* » (Mayer et Mayer, 1975). De manière générale, les analyses montrent que les enfants sans TDL ont des résultats meilleurs dans toutes les mesures prises en compte (comme la longueur moyenne des énoncés, la quantité de mots différents, la qualité morphosyntaxique, la planification) dans les narrations en anglais par rapport aux enfants avec TDL, sans tenir compte du statut linguistique. En se référant uniquement aux enfants bilingues, les résultats permettent de différencier les enfants avec et sans TDL, les enfants bilingues typiques ayant des scores plus élevés. Les auteurs n'ont pas trouvé de différences entre les enfants monolingues et bilingues avec TDL.

Malheureusement, il faut indiquer qu'il est très rare de trouver dans la littérature scientifique une étude qui ne prenne pas en compte la langue anglaise dans la combinaison des langues, et qui s'intéresse aux compétences pragmatiques des enfants bilingues avec TDL. Nous avons des connaissances concernant le développement des compétences pragmatiques des enfants monolingues et bilingues avec un développement du langage typique. Nous avons également des connaissances à propos des compétences pragmatiques des enfants monolingues avec TDL. Toutefois, les recherches qui concernent le versant de l'utilisation des langues en contexte, autrement dit, la pragmatique, restent rares et restreintes à des domaines spécifiques. Par exemple, certains chercheurs se sont intéressés à l'alternance codique. Nous savons que le code-switching, phénomène tout à fait typique chez les populations bilingues, reflète les connaissances des deux langues (Gutiérrez-Clellen et al., 2009) et n'est pas un signe de difficulté langagière. Toutefois, nous savons que ce phénomène n'est pas approprié dans toutes les situations d'interaction. En effet, alterner les deux langues dans une interaction avec un

interlocuteur monolingue peut être la manifestation de difficultés à s'adapter aux connaissances linguistiques de l'autre, ce qui pourrait être la cause de pannes dans la conversation. La pratique d'alterner les langues dans une interaction peut être causée par plusieurs facteurs comme la ou les langue(s) de l'interlocuteur, le type de tâche (une narration plutôt qu'une conversation), la dominance linguistique de l'enfant, etc. (*inter alia*, Jisa, 2000 ; Lanza, 2001).

La question est donc de savoir si l'utilisation du code-switching diffère selon la présence ou l'absence de TDL chez les enfants bilingues. Nous trouvons dans la littérature les deux alternatives. D'un côté, O'Toole et Hickey (2013) ont mené une enquête via une interview téléphonique avec des logopédistes et des psychologues qui travaillent avec des enfants de langue maternelle irlandaise. Les résultats semblent indiquer que les enfants bilingues avec TDL font une grande utilisation des emprunts linguistiques et de code-switching et que des variations au niveau quantitatif et qualitatif différencient ces enfants des autres enfants bilingues. Des résultats similaires sont issus de la recherche menée par Iluz-Cohen et Walters (2012). Ces auteurs ont analysé les productions narratives de 17 enfants bilingues anglais-hébreu avec un âge moyen de 5 ;11 ans. Les enfants ont été invités à participer à une tâche narrative dans leurs deux langues. Les résultats montrent que la majorité de CS a été produite par les enfants avec troubles du langage, en particulier, tous les verbes qui ont subi une alternance de langue étaient produits par les enfants avec troubles du langage.

Par contre, la recherche de Gutiérrez-Clellen et al. (2009) a montré que les enfants bilingues avec TDL, malgré leurs difficultés grammaticales, ne diffèrent pas des autres enfants sans TDL dans l'utilisation du code-switching dans une tâche de narration d'histoire à partir d'un livre sans texte. Les enfants bilingues avec et sans TDL n'ont pas très souvent alterné les deux langues, et utilisent qualitativement le même type de structures de CS. Les enfants avec TDL de cette étude ont ainsi montré une sensibilité envers les contraintes dues au contexte pour alterner les langues. Le code-switching semble être plus en lien avec l'environnement linguistique auquel l'enfant est exposé, qu'avec son développement langagier. Paradis et al., (2011) partagent également cette vision en déclarant que les enfants bilingues avec TDL font usage de leurs deux langues de manière adéquate selon les connaissances linguistiques des interlocuteurs, et ne montrent pas de signes dans l'alternance des langues qui pourraient faire penser à des troubles pragmatiques.

3.2 L'évaluation du langage des enfants bilingues

Lorsqu'un enfant présente des difficultés dans un ou plusieurs aspects du langage la question d'une éventuelle prise en charge logopédique se pose. La première étape est l'évaluation langagière lors de laquelle le logopédiste peut effectuer un bilan pour déterminer si les difficultés sont la manifestation d'un trouble du développement du langage. A cet effet, plusieurs outils complémentaires peuvent être utilisés par les cliniciens. Ces outils seront présentés dans les sections 3.2.1 à 3.2.3.

Si le bilinguisme n'est pas à l'origine des troubles du développement du langage, le taux d'enfants monolingues et bilingues pris en charge en logopédie devrait être similaire pour ce type de trouble (Kohnert, 2013 ; Duncan et Gibbs, 1989 ; Winter, 2001). Malgré cela, certaines études montrent des différences entre les taux d'enfants bilingues et monolingues (*inter alia*, Bedore et Peña, 2008 ; COST Action IS0804). Les difficultés langagières des enfants bilingues peuvent être sous-estimées, ce qui pourrait avoir des répercussions dans l'accès aux centres spécialisés (p. ex. la logopédie) pour une évaluation (Kohl et al., 2008). D'un autre côté, les difficultés langagières des enfants bilingues pourraient être sur-identifiées, et donner lieu à des prises en charge pas forcément nécessaires (Kohnert, 2008). Tout cela reflète une faiblesse dans le système des soins du langage qui n'offre pas, à l'heure actuelle, des moyens adéquats pour l'évaluation des TDL chez les enfants bilingues. Cet état de fait est constaté également par Tuller et al. (2013). Dans leur étude, les chercheurs ont trouvé 20 % de sous-estimation et 10,5 % de surévaluation de troubles du développement du langage chez les enfants bilingues. Par contre, l'enquête menée auprès des logopédistes par Volpin et al. (2020) relève que, dans le contexte logopédique de la Suisse romande, les sous-estimation et/ou surévaluation des troubles du langage chez les enfants bilingues sont peu fréquentes. Si d'un côté, ce dernier résultat semble positif, de l'autre, il alimente le débat en cours quant aux patients bilingues en logopédie. Ces différents résultats sont contrastés et amènent à comprendre que les logopédistes se trouvent face à un défi pour évaluer et prendre en charge les enfants bilingues avec des difficultés langagières (Jordaan, 2008). Thordardottir (2010) a recensé les recommandations essentielles concernant le travail des logopédistes avec les enfants bilingues issues des trois principales associations professionnelles (notamment, *the American Association of Speech-Language*

Pathologists and Audiologists (ASHA, 1985), Orthophonie et Audiologie Canada (OAC), *the International Association of Logopedics and Phoniatry* (IALP, Fredman, 2006)). Les logopédistes devraient :

- Être de langue maternelle ou avoir une maîtrise similaire à celle d'une personne de langue maternelle dans les deux langues auxquelles l'enfant est exposé ;
- Être capables de comprendre la variabilité culturelle de l'enfant et son impact sur les services cliniques ;
- Être capables d'effectuer l'évaluation et la prise en charge dans la langue minoritaire.

Malgré la pertinence de ces recommandations, nous savons qu'il est rare de trouver des situations où elles sont toutes réalisables (Thordadottir, 2010 ; Jordaan, 2008 ; Volpin et al., 2020).

Afin de procéder à une évaluation langagière d'un enfant bilingue, le clinicien doit premièrement prendre en considération les différentes langues auxquelles l'enfant est exposé, ainsi que le taux d'exposition dans chaque langue car cela pourrait influencer les connaissances lexicales de l'enfant. En outre, les enfants bilingues ont des préférences linguistiques lorsqu'ils doivent dénommer des items. Cela est souvent dû au contexte d'utilisation de chaque langue et à la dominance linguistique. C'est notamment le cas des enfants qui utilisent une langue à la maison et une langue différente à l'extérieur (Franco et al., 2019). L'hétérogénéité des profils bilingues et la différence entre certains facteurs qui ont un impact sur l'acquisition bilingue et monolingue nous amènent à comprendre que l'utilisation des mêmes méthodes d'évaluation que pour des enfants monolingues n'est pas suffisante pour avoir une vision complète des capacités et des difficultés langagières des enfants bilingues. Les chercheurs et cliniciens ont fait de multiples tentatives afin de faire face à ce défi. Dans les sous-chapitres suivants, nous présenterons les principaux moyens qui permettent de pallier le problème de l'évaluation du langage des enfants bilingues en logopédie.

3.2.1 Les tests standardisés

Dans le contexte francophone, le moyen typique utilisé par les logopédistes pour différencier un enfant avec TDL d'un enfant sans TDL est l'utilisation des batteries de tests étalonnés avec une population monolingue de langue française (Estienne et Vander Linden, 2014). Évaluer les enfants dans une seule de leurs langues n'aboutit pas à une compréhension exhaustive de leurs compétences et difficultés. En effet, nous savons que, pour affirmer la présence des TDL chez les enfants bilingues, les difficultés de l'enfant doivent être présentes dans ses deux langues (Thordardottir et al., 2006). Si cela n'est pas le cas, il ne s'agit pas d'un TDL, mais d'une difficulté due à l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce cas, les altérations langagières ne persisteront pas. Cet état de fait devrait amener le clinicien à modifier ses procédures d'évaluation et d'intervention lorsqu'il se trouve face à un enfant bilingue. En effet, à cause de la grande hétérogénéité des combinaisons de langues qui caractérise la population des bilingues, les cliniciens ne disposent pas de tests langagiers étalonnés avec une population bilingue (Peña et al., 2016).

Une des rares exceptions est fournie par Peña et ses collaborateurs qui, en 2014, ont publié le *Bilingual English–Spanish Assessment (BESA™)*. Il s'agit d'un instrument destiné à l'évaluation langagière des enfants bilingues anglais-espagnol âgés entre quatre et six ans. Cet outil présente deux questionnaires qui visent principalement à récolter des informations concernant l'environnement langagier des enfants, une activité pragmatique de 10-15 minutes (aider à emballer un cadeau) dans le but d'évaluer la manière dont l'enfant participe à une activité conjointe dans laquelle il peut utiliser la/les langue(s) qu'il préfère, un test phonologique, un test morphosyntaxique et un test sémantique en espagnol et en anglais. Ces subtests ont des niveaux de difficultés comparables dans les deux langues et les items choisis sont spécifiques aux deux langues. Cet outil a deux buts principaux : l'identification des troubles du langage chez les enfants bilingues anglais-espagnol ainsi que la documentation des progrès de ces enfants dans leurs deux langues. Cette batterie de tests répond à un réel besoin d'instruments pour les enfants bilingues de langue maternelle espagnole vivant aux États Unis (79% des enfants qui apprennent l'anglais lors de leur entrée à l'école). Toutefois, le clinicien doit pouvoir être en mesure d'utiliser les deux langues de l'enfant afin de faire passer l'ensemble des subtests de manière adéquate. Il est intéressant

de souligner que la présence d'un subtest qui évalue les compétences pragmatiques confirme que les enfants qui ont des compétences pragmatiques faibles (comme, par exemple, une participation réduite dans un échange communicatif) ont plus de risques d'avoir des difficultés également au niveau linguistique dans les deux langues, car leurs échanges communicatifs seront limités au niveau qualitatif et quantitatif (Peña et al., 2014 ; Bonifacio et al., 2007). Malgré l'importance de cet outil, à notre connaissance, il n'existe pas d'instruments similaires qui prennent en considération d'autres combinaisons de langues.

S'il n'est pas possible d'avoir à disposition un test normé sur une population bilingue dans une combinaison de langues qui convienne à la situation linguistique du patient, il est toutefois possible d'évaluer l'enfant bilingue en administrant des tests étalonnés avec une population monolingue dans ses deux langues. En faisant ce choix, il faut tenir compte du fait que, dans le cas où le logopédiste n'a pas les connaissances nécessaires pour administrer et interpréter les résultats aux tests dans les deux langues de l'enfant, il sera obligé de faire appel à un interprète. L'enquête menée auprès des logopédistes de Suisse romande par Volpin et al. (2020) montre que nombre de logopédistes sont bilingues et ont la possibilité d'utiliser une langue différente du français. Cependant, les langues étrangères connues par les logopédistes qui ont pris part à cette enquête ne sont pas les mêmes que les langues de leur patientèle (p. ex. l'anglais, comme langue étrangère la plus connue par les logopédistes *versus* le portugais, la langue d'origine de la plupart des enfants dont s'occupent les logopédistes qui ont pris part à l'enquête).

Faire appel à un interprète entraîne des coûts supplémentaires que certains cliniciens ne sont pas en mesure de prendre en charge (Volpin et al., 2020).

Il faut, en outre, souligner que pour certaines langues, il n'y a pas de tests standardisés. D'un côté, des langues bénéficient d'une richesse de tests qui permettent de diagnostiquer des troubles du langage (par exemple, français, anglais), de l'autre, d'autres langues ont des ressources très pauvres ou parfois absentes (par exemple, tigrigna ou d'autres langues africaines, pour l'Europe le portugais présente peu d'outils standardisés). Dans le cas d'une impossibilité d'utiliser des tests étalonnés avec des enfants monolingues dans les deux langues du patient bilingue, le logopédiste aurait la possibilité d'utiliser uniquement un test dans une des langues de l'enfant, en

appliquant des scores conceptuels (*inter alia*, Pearson et Fernandez, 1994). Il s'agit, alors, de prendre en compte la connaissance d'un mot indépendamment de la langue originale du test. Cette méthode s'appuie sur la conviction que le développement conceptuel linguistique est indépendant du développement spécifique d'une ou de deux langues (Cummins et Swain, 1986). Cette démarche peut également être utilisée en administrant des tests dans les deux langues de l'enfant en tenant compte des réponses de l'enfant dans les deux langues.

Par ailleurs, Thordardottir (2015) déclare que dans le cas de l'utilisation de tests chez une population monolingue avec des enfants bilingues, il faudrait adapter le seuil de pathologie. Pour cela il faut que le clinicien connaisse la langue dominante et la langue minoritaire de l'enfant. En effet, si l'enfant est exposé aux deux langues de manière équilibrée (environ 50% pour chacune des langues), le clinicien qui est en mesure d'évaluer les compétences langagières de l'enfant uniquement dans une des langues, peut fixer un seuil de pathologie à -2 écarts types (ET dorénavant). Dans le cas d'un enfant bilingue avec une langue dominante (75% d'exposition) et une langue minoritaire (25% d'exposition), le clinicien a la possibilité de l'évaluer dans sa langue dominante en fixant les critères pour établir la présence d'une pathologie entre -1,5 et -1,75 ET. Toutefois, pour certains enfants la langue minoritaire peut être celle de la société. Il s'agirait donc de la langue connue par le logopédiste. Dans ce cas, le clinicien peut évaluer l'enfant dans sa langue minoritaire en appliquant un seuil de pathologie entre -2,25 et -2,5 ET.

En guise de conclusion de ce sous-chapitre, nous voulons souligner que ce type de tests, définis comme « statiques », présentent des biais non seulement dans le cadre d'une évaluation bilingue mais aussi monolingue (par exemple, culturels, linguistiques, lien réduit entre l'évaluation et les méthodes d'intervention efficaces ; pour un résumé des recherches principales, voir Elliot, 2003). En outre, ces tests donnent une vision des capacités et des difficultés de l'enfant à un moment donné, et ne permettent pas d'apprécier son potentiel de progrès (Hasson et al., 2013). Afin de pallier aux problèmes des tests statiques utilisés pour évaluer les compétences langagières des enfants bilingues, plusieurs chercheurs (*inter alia*, Miller, et al., 2001 ; Pena, et al., 2006 ; Childers et Tomasello, 2002 ; Anderson, 2001 ; Hasson et al., 2013 ; Hasson et Joffe, 2007) ont proposé des évaluations dynamiques (« *dynamic assessment* »). Ce type d'évaluation vise à comprendre le potentiel de « changement » d'un enfant,

compte tenu du soutien fourni par l'adulte. Il s'agit d'une alternative et/ou d'un complément aux autres formes d'évaluation. Par cette méthode, les biais culturels et linguistiques des tests normés avec une population monolingue sont aussi réduits. L'évaluation dynamique repose sur des notions issues de la théorie interactionniste de l'acquisition du langage, notamment celle de zone proximale de développement que l'enfant arrive à atteindre lorsqu'il est soutenu par autrui dans l'accomplissement d'une tâche. L'évaluation dynamique permettrait d'avoir une première vision de ce que l'enfant est capable de faire tout seul dans le but d'en révéler son plein potentiel par l'étayage de la part de l'adulte (p. ex. logopédiste) et d'évaluer ses capacités qui en ressortent (Hasson et al., 2013 ; Hasson et Joffe, 2007). Vygotski « *believed the assessment of the ZPD to be a better indicator of a person's functioning and of his future prognosis, than a test of his crystallized ability, such as an IQ test which is held to be an indicator of future achievement* » (Hasson et al., 2013, p. 59).

3.2.2 La tâche de répétition de non-mots

Nous avons pu observer que l'utilisation de tests standardisés avec une population bilingue ne permet pas d'apprécier les réelles compétences et difficultés des enfants exposés à deux langues. Ceci est, entre autres, dû à l'impact du taux d'exposition aux langues sur l'acquisition du langage, en particulier du lexique et de la morphosyntaxe (de Houwer, 2007 ; Pearson, 2007). Une méthode qui est moins influencée par les connaissances préalables de l'enfant est la répétition de non-mots (Chiat, 2015). Dans cette tâche, l'enfant est invité à répéter des non-mots qu'il n'a jamais entendus et qui ne font donc pas partie de son vocabulaire (Chiat, 2015), mais qui ont des caractéristiques linguistiques proches de celles de la langue cible. Cette méthode a été débattue par plusieurs chercheurs. D'un côté, des études, comme celle de Thordardottir et Brandeker (2013), ont démontré que chez une population d'enfants monolingues et bilingues français-anglais ayant des taux d'exposition aux deux langues différents, l'expérience langagière des enfants joue un rôle mineur dans les scores de répétition de non-mots et que cette tâche permet de différencier les enfants bilingues et monolingues avec et sans TDL. De l'autre côté, Sharp et Gathercole (2013) ont analysé les scores obtenus à la tâche de répétition de non-mots d'une population d'enfants bilingues anglais-gallois avec différents taux d'exposition au gallois. Leurs

résultats montrent que le bilinguisme semble avoir des effets positifs sur les scores à cette tâche. Pour éviter le biais dû à l'impact de l'exposition aux langues dans cette tâche, certains chercheurs ont élaboré des tâches de répétition de non-mots quasi-universels avec une prosodie quasi-neutre (*inter alia*, Chiat, 2015 ; Boerma et al., 2015 ; Boerma et Blom, 2017). Ces études ont montré que cette tâche est un bon indicateur de la présence de troubles du développement du langage, surtout si elle est associée à d'autres méthodes (comme le questionnaire parental). Toutefois, une telle activité est complexe et pas toujours réalisable à cause des multiples langues à prendre en compte. En outre, pour l'instant, les résultats disponibles dans la littérature sont restreints à quelques langues (en particulier l'anglais) et ne peuvent donc pas être généralisables à toute population d'enfants bilingues.

3.2.3 Le questionnaire parental

Nous avons pu observer que les facteurs à prendre en compte, lorsqu'on cherche à évaluer le langage des enfants bilingues, sont multiples et variés (p. ex. compétences en fonction de la langue de l'enfant, du contexte, de l'éducation bilingue donnée par les parents, etc.) et que, dans une grande partie des cas, le logopédiste n'a pas les moyens pour évaluer les connaissances dans une des deux langues de l'enfant (Tuller, 2015). Par conséquent, une des pratiques cliniques les plus utilisées en logopédie pour mettre en évidence les ressources et les difficultés des enfants bilingues dans la langue parlée à la maison, tout en considérant les différences individuelles, semble être une évaluation effectuée par la famille. Cette évaluation peut se faire par des entretiens entre le logopédiste et les parents ou à l'aide d'un questionnaire adressé aux parents¹⁶ (par exemple la partie « langage » de la *Children Communication Checklist*, Bishop, 1998, traduite en plusieurs langues, la deuxième partie ELAL d'Avicenne, Wallon et al., 2008 ou le questionnaire parental PABIQ de Tuller, 2015 ; les travaux de Paradis et al., comme l'ALDEQ, 2010). Ces questionnaires permettent au logopédiste de prendre connaissance de l'histoire langagière familiale de l'enfant

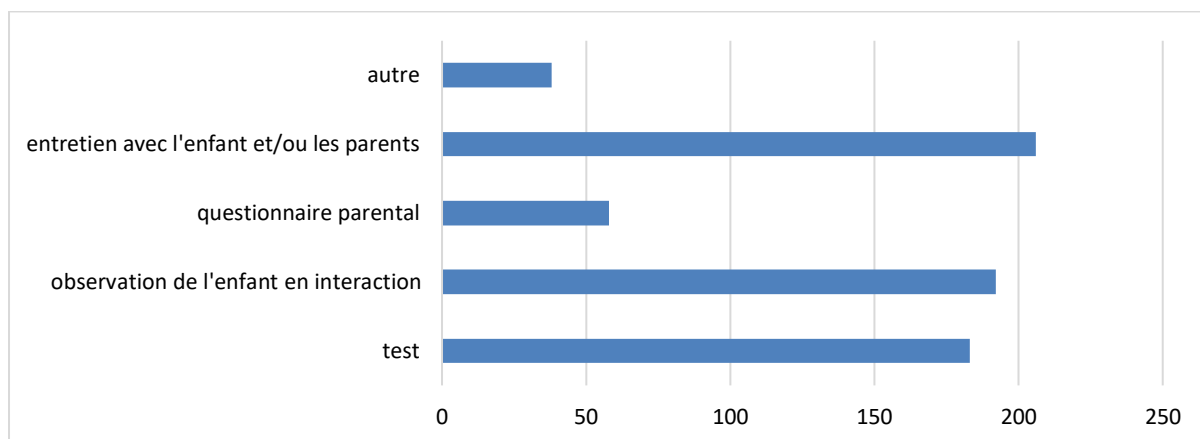
¹⁶ Le questionnaire adressé aux parents est souvent connu comme un outil pour évaluer les capacités du jeune enfant, notamment dans des cas où des tâches de dénomination ou de désignation sont difficiles à mettre en place. Toutefois, lorsque nous nous référons au questionnaire adressé aux parents des enfants bilingues, l'âge de l'enfant n'est plus toujours un facteur pris en compte afin de décider s'il s'agit d'un outil adéquat. Le questionnaire aux parents des enfants bilingues est utile à tout âge de l'enfant pour la récolte d'informations essentielles comme l'exposition aux différentes langues, les pratiques langagières etc. (facteurs qui peuvent changer au cours de la vie de l'enfant).

(Boerma et Blom, 2017, ont trouvé que les enfants bilingues avec TDL ont une histoire de troubles du langage), ainsi que de son développement langagier. Dans certains questionnaires parentaux, des questions à propos de l'inquiétude des parents et de la manière dont ils perçoivent les difficultés de leur enfant sont aussi posées (Tuller, 2015). Même si l'utilisation du questionnaire parental a permis surtout d'évaluer les facteurs de risque des enfants bilingues (Tuller, 2015), il est important de préciser que cet outil doit être utilisé en concomitance avec d'autres instruments d'évaluation langagière, car il se base sur des réponses, pour une certaine partie, subjectives des parents. En général, Paradis et al. (2013) ont montré que les outils les plus efficaces pour évaluer le langage des enfants bilingues sont dans l'ordre le questionnaire parental, un test de répétition de non-mots et un test évaluant la morphologie verbale.

3.2.4 Remarques finales concernant le bilinguisme et l'évaluation en logopédie

Nous avons pu observer que les recherches autour de la question de l'évaluation bilingue se développent de plus en plus. Il est, en effet, fondamental de s'intéresser à ce sujet complexe pour pouvoir fournir aux logopédistes des moyens pour évaluer les enfants bilingues de manière adéquate. Certaines équipes de chercheurs ont effectué des recherches à propos des enjeux de la prise en charge logopédique des enfants bilingues, à travers des études transversales et longitudinales (inter alia, Armon-Lotem, de Jong et Meir, 2015) avec des projets d'ampleur internationale (p. ex. COST Action IS0804 qui a développé une série d'instruments utiles pour l'évaluation des enfants bilingues en logopédie, p. ex. *LITMUS Language Impairment Testing in Multilingual Settings* Armon-Lotem, de Jong, et Meir, 2015), ainsi que des enquêtes adressées aux cliniciens du langage (pour la France : Tinelli, 2004 ; pour le Tessin : Bernasconi, 2016 ; pour la Belgique : Estienne et Vander Linden, 2014 ; pour l'Angleterre : Winter, 2001). Bien que la recherche à ce sujet se développe de plus en plus, du travail est encore nécessaire afin d'élaborer des outils adéquats et de mieux former les professionnels de l'enfance concernant le bilinguisme et les TDL. Lorsque nous avons interrogé les logopédistes de Suisse romande à propos des méthodes utilisées pour évaluer les enfants bilingues dans leur pratique logopédique (Volpin et al., 2020), nous avons constaté que les tests (et en particulier les tests monolingues dans la langue de la société, le français), l'entretien avec la famille de l'enfant ainsi que l'observation de ce dernier en interaction, sont les pratiques les plus utilisées par ces logopédistes. Le

questionnaire adressé aux parents est également une pratique exploitée mais dans une moindre mesure (graphique 1).



Graphique 1

Tiré de Volpin et al. (2020) pour montrer les méthodes utilisées actuellement avec les enfants bilingues par les logopédistes de Suisse romande ayant répondu à l'enquête

Il est particulièrement intéressant d'observer que les logopédistes se basent sur l'observation de l'enfant bilingue en interaction, car les compétences des enfants ne se résument pas à leurs compétences structurales de la langue. Prendre en considération l'ensemble des compétences des enfants est fondamentale pour arriver à une évaluation la plus complète possible (de Weck, 2005). Observer l'enfant en interaction pour évaluer ses compétences langagières permet d'analyser non seulement sa participation à l'interaction (et ainsi lier les observations aux compétences pragmatiques à disposition de l'enfant), mais également celle des interlocuteurs qui interagissent avec l'enfant (p. ex. la mère). Cette dernière observation apparaît comme fondamentale lorsque nous voulons examiner les réactions de l'enfant aux interventions d'autrui (de Weck, 2005). Malgré l'importance de prendre en compte les compétences interactionnelles et pragmatiques des enfants dans une situation d'évaluation logopédique, ce domaine n'est pas développé dans la recherche sur les enfants bilingues avec des TDL. Par conséquent, bien que les logopédistes effectuent des observations de l'enfant en interaction, des recherches à propos des spécificités des enfants bilingues avec troubles du développement du langage restent à effectuer. Ceci permettrait de mieux cibler les observations sur certains aspects de la pragmatique et de rendre davantage efficaces les évaluations.

II. Problématique et méthodologie

4. Problématique

Dans le cadre théorique de notre travail, nous avons exploré les différentes études et perspectives à propos de l'acquisition du langage des enfants monolingues, bilingues avec et sans troubles du développement du langage, en nous focalisant particulièrement sur le développement des compétences interactionnelles. Nous avons, en outre, mis en exergue le défi actuel des logopédistes face à l'évaluation langagière des enfants bilingues. Dans cette nouvelle section, nous allons reprendre les concepts importants qui guideront notre questionnement principal. Nous nous focaliserons, en outre, sur les lacunes présentes dans la littérature scientifique qui soutiennent l'intérêt de cette recherche. Afin de clarifier notre objectif nous proposerons au lecteur deux volets de questions de recherche, le premier comprenant trois sous-questions (questionnement *a* au sous-chapitre 4.1.1) et le second se composant de deux sous-questions de recherche (questionnement *b* au sous-chapitre 4.1.2). Pour chacune d'entre elles, des hypothèses théoriques et/ou exploratoires seront détaillées.

Depuis le début du XX siècle, de plus en plus de recherches scientifiques à propos du développement langagier des enfants ont vu le jour en contribuant ainsi aux connaissances de ce domaine complexe avec encore beaucoup de questions à explorer et résoudre. De nombreux travaux sont apparus à propos du développement du langage des enfants monolingues avec un développement typique. Toutefois, nous avons mis en exergue dans notre cadre théorique que :

- Une partie des enfants développe le langage avec des difficultés. Ceci donnant lieu, dans certains cas, à des troubles du développement du langage ;
- De plus en plus d'enfants sont exposés à deux ou plusieurs langues dans leur vie de tous les jours depuis la naissance ou l'enfance.

La littérature nous montre la présence de travaux à propos des compétences langagières¹⁷ des enfants monolingues, bilingues avec et sans TDL dans le but de dégager des spécificités langagières des enfants bilingues avec TDL qui pourraient

¹⁷ Avec le terme « compétences langagières » nous nous référons aux compétences structurales et interactionnelles.

être prises en compte dans l'évaluation des TDL chez cette population. Même si une grande partie des recherches dans ce domaine se focalise particulièrement sur les aspects structuraux du langage, certaines équipes de chercheurs ont également pris en considération le développement des compétences interactionnelles. Unies aux compétences formelles, les compétences fonctionnelles du langage se révèlent, en effet, fondamentales pour pouvoir interagir de manière efficace dans la vie de tous les jours (*inter alia*, de Weck et Marro, 2010 ; de Weck et al., 2010 ; de Weck et Salazar Orvig, 2019 ; Salazar Orvig et al., 2007, pour n'en citer que certains). Cependant, nous constatons que :

- Le lien entre les compétences structurales et compétences interactionnelles n'est pas encore clair ;
- Les compétences interactionnelles ont rarement fait l'objet d'études sur des populations bilingues avec et sans TDL ;
- Du travail reste à faire dans le contexte logopédique pour diagnostiquer les troubles du développement du langage chez les enfants bilingues et les distinguer des difficultés liées à l'apprentissage d'une deuxième langue.

Étant donné que le bilinguisme n'est pas la cause des TDL, la question de connaître les critères qui nous permettent de différencier une difficulté langagière due à l'apprentissage des langues, d'un trouble du langage chez les enfants bilingues est de plus en plus d'actualité. Pouvoir répondre à cette question est fondamental afin d'améliorer l'identification des TDL et d'établir des pistes d'interventions logopédiques pertinentes qui puissent soutenir l'enfant dans une communication fonctionnelle.

Pour apporter des réponses au questionnement relatif à l'identification des TDL chez les enfants bilingues et soutenir donc les professionnels de l'enfance dans ce défi, plusieurs chercheurs ont fait des propositions pour tenter d'identifier une frontière entre le développement typique et atypique du langage des enfants bilingues en se focalisant sur un ou plusieurs aspects du langage. Une partie importante des études récentes se focalise sur des aspects strictement structuraux de la langue, comme par exemple, la répétition de non-mots quasi-universels (Chiat, 2015) et l'adaptation du seuil pathologique de tests normés avec les enfants monolingues, portant souvent sur le lexique, la phonologie et la morphosyntaxe (Thordardottir, 2015). D'autres

chercheurs se sont intéressés à l'efficacité des questionnaires adressés aux parents des enfants bilingues pour évaluer un indice de risque des TDL (*inter alia*, Tuller, 2015).

Étant donné que l'aspect formel et fonctionnel du langage coexistent dans l'interaction, certains chercheurs ont exploré des aspects des compétences interactionnelles en demandant, par exemple, aux enfants de raconter des histoires dans le but d'identifier des spécificités des enfants bilingues avec et sans TDL. Ces études nous permettent d'observer que certains aspects interactionnels (comme dans le cas de la narration les compétences discursives, entre autres) peuvent être utiles pour déceler les TDL chez les bilingues (*inter alia*, Rezzonico et al., 2015). Il faut, en outre, souligner que le jeu en binôme ou en groupe, a une place importante dans les journées de l'enfant. En effet, c'est dans des activités conjointes que les interlocuteurs ont la possibilité de manifester leurs ressources interactionnelles pour accomplir une tâche, comme un jeu de société. Observer les enfants en interaction semble donc être une possibilité intéressante pour apprécier leurs spécificités interactionnelles.

Comme nous l'avons pu constater dans la littérature et par les résultats principaux du projet FNRS (voir introduction de la thèse pour plus de détails à propos de ce projet), les travaux sur les compétences interactionnelles chez les enfants monolingues posent des bases solides pour des études à propos de ces compétences chez une population d'enfants bilingues.

Nous avons pour but de déceler les aspects interactionnels qui pourraient permettre d'identifier les TDL chez les enfants bilingues. Dans cet objectif principal nous avons choisi d'observer la manière dont les enfants monolingues francophones et bilingues français-portugais avec et sans TDL interagissent avec différents interlocuteurs dans un jeu de devinettes : un interlocuteur présenté comme monolingue francophone ; un interlocuteur présenté comme monolingue lusophone (uniquement pour les bilingues) et leur mère (pour les enfants bilingue le choix de la langue leur était laissé).

Nous nous intéressons au lien entre les connaissances strictement structurales et les compétences interactionnelles. En effet, nous savons que les enfants monolingues, bilingues avec et sans TDL n'ont pas tous les mêmes compétences. L'intérêt pour cette question nous conduit vers la possibilité de déterminer quel(s) aspect(s) des compétences interactionnelles mériterait d'être pris en compte pour une évaluation des enfants bilingues, qui se fait dans la plupart de cas en mode monolingue. Cela nous

permettra de réfléchir et discuter de la possibilité de prendre en considération les habiletés interactionnelles des enfants, pour distinguer les enfants bilingues avec et sans TDL, et pouvoir cibler ces compétences de manière adéquate dans l'évaluation logopédique. Cet objectif rejoint l'idée d'une évaluation langagière qui vise à observer l'enfant dans les différents aspects de son développement langagier, dont les compétences interactionnelles et dans des situations différentes (dans notre cas, avec des interlocuteurs différents). La forme et la fonction du langage sont les deux nécessaires pour entrer en communication avec autrui, les deux aspects du langage méritent donc un regard spécifique et conjoint.

L'objectif est complexe et novateur, c'est pour cela que nous avons décidé de procéder par étapes afin d'apporter des éléments de discussion et d'ouverture à notre problématique générale. En effet, nous voulons d'abord nous questionner à propos des facteurs qui ont un impact sur les compétences interactionnelles des enfants de notre corpus. Nous voulons observer l'impact fonctionnel de différents facteurs dans l'activité ludique du jeu de devinettes. Dans un premier temps nous prenons en compte les enfants bilingues et monolingues en interaction avec un interlocuteur peu familier francophone (question a.1). Nous commençons par ce point car la situation d'interaction monolingue francophone est la plus fréquente dans les journées des enfants à l'école et dans leur suivi logopédique dans le cas d'enfants avec TDL. Analyser les facteurs qui pourraient avoir un impact sur les compétences interactionnelles des enfants bilingues et monolingues dans seulement une de leurs deux langues permettra de comprendre si dans un contexte clinique un type d'interaction monolingue (langue de la société) peut aider à mettre en lumière des spécificités interactionnelles des enfants malgré le fait que leurs connaissances structurales soient partagées entre leurs deux langues et en cours de développement.

Ensuite, nous savons que pour diagnostiquer les TDL chez l'enfant bilingue, les difficultés langagières doivent être observables dans les deux langues de l'enfant. Malgré cela, le logopédiste a rarement les connaissances linguistiques et/ou les ressources (par exemple, financières pour faire appel à un interprète) pour évaluer le langage de l'enfant dans les deux langues. Pour cela nous voulons observer si, la langue d'interaction a un impact sur les compétences d'interactionnelles et/ou si d'autres facteurs les influencent dans l'activité du jeu de devinettes dans les deux langues (question a.2).

Ensuite, étant donné que parmi les enfants de notre corpus il y a aussi un groupe présentant des TDL, nous avons voulu nous focaliser sur ce groupe en faisant une étude de cas de certains aspects de leurs spécificités interactionnelles (question a.3). Cette analyse pourra, en effet, nous permettre d'étudier plus en détail le lien entre la présence des TDL et les compétences interactionnelles des enfants bilingues et aller plus en profondeur de certains résultats quantitatifs des deux premières sous-questions de recherche.

La seconde partie des questions de recherche est entièrement consacrée au fonctionnement dialogique (4.1.2). En effet l'interlocuteur adulte joue un rôle important dans le développement des compétences langagières de l'enfant. Pour cette raison, il est fondamental de considérer la dynamique dialogique entre l'adulte et l'enfant. Nous pourrions ainsi apprécier, en particulier, les spécificités des modèles implicites (sans un but de soutien) et des étayages que les adultes fournissent non-intentionnellement (pour les modèles) et intentionnellement (pour l'étayage) à l'enfant en interaction. Les modèles que les adultes fournissent en jouant et les étayages donnés avec un but de soutenir l'enfant dans la tâche sont, en effet, deux apports différents pour l'enfant. Les deux contribuent au fonctionnement de l'interaction et à l'accomplissement de la tâche.

Nous observerons d'abord la manière dont les adultes participent au jeu de devinettes. Cette analyse nous permettra d'en dégager des modèles implicites potentiels à partir desquels l'enfant peut s'inspirer pour accomplir la tâche (b.1). Deuxièmement, pour ce qui concerne l'analyse de l'étayage nous avons décidé de nous concentrer uniquement sur les interactions mère-enfant (b.2). Ce choix a été fait, d'une part, pour avoir des données comparables à ceux de la littérature scientifique à ce sujet (*inter alia*, de Weck et Salazar Orvig, 2019). D'autre part, car les autres interlocuteurs adultes avec lesquels l'enfant a joué au jeu de devinettes ne sont pas différents pour chaque enfant (par contre, bien évidemment, les mères changent pour chaque enfant) et ont un style interactionnel qui est toujours similaire d'un enfant à l'autre (un même canevas d'interaction devait être suivi par les interlocuteurs peu familiers). Nous allons détailler ci-dessous ces différentes questions en explicitant les hypothèses que nous avons formulées pour chacune.

4.1 Questions de recherche et hypothèses théoriques et exploratoires

Nous commençons ce sous-chapitre consacré aux questions de recherche et aux hypothèses théoriques et/ou exploratoires par la présentation du premier questionnaire relatif aux facteurs qui influencent les compétences interactionnelles des enfants bilingues et monolingues avec et sans TDL (4.1.1). Trois sous-questions seront détaillées. Ensuite, nous présenterons notre second questionnaire à propos du fonctionnement du dialogique (4.1.2). Deux sous-questions seront détaillées.

4.1.1 Questionnement a : les facteurs principaux qui influencent les compétences interactionnelles des enfants

Question a.1

Quels sont les facteurs qui influencent les compétences interactionnelles des enfants monolingues, bilingues avec et sans troubles du développement du langage lors d'une interaction en français ?

Les ressources interactionnelles qu'un enfant peut mettre en place dans ses interactions du quotidien sont nombreuses et variées. Dans le cadre théorique de ce travail de thèse nous avons pu mettre en lumière que bien que le langage verbal soit prépondérant dans les interactions avec des vocalisations (surtout dans le cas des rires), les interlocuteurs peuvent également se servir du langage non-verbal pour communiquer un message aux autres. Cela est fondamental dans le développement du langage et fait partie des compétences interactionnelles observables chez les enfants dès le plus jeune âge. La modalité d'interaction non-verbale n'est pas uniquement un précurseur du langage verbal, mais il s'agit également d'un prédicteur du développement du langage verbal, au niveau lexical et syntaxique (Ramos-Cabo et al., 2019). Le langage non-verbal peut se manifester par des gestes, des regards ou aussi des expressions du visage associés ou non à la modalité verbale. La littérature scientifique nous montre qu'il y a des débats autour des facteurs qui influencent la présence de gestes dans le discours des enfants. Comme nous avons pu l'observer dans le cadre théorique de ce travail, cela peut être dû à la différence des types de gestes pris en compte pour les analyses. Cela n'aide donc pas à avoir des hypothèses claires quant à une éventuelle différence entre l'utilisation du non-verbal de la part des

enfants bilingues et des enfants monolingues. Certains auteurs montrent que les enfants bilingues utilisent plus de langage non-verbal par rapport aux enfants monolingues et cela permettrait aux enfants bilingues de gérer les obstacles dus aux éventuels manques lexicaux qui pourraient dépendre d'un apprentissage d'une des deux langues ou des deux langues en cours de développement (Pika et al., 2006 ; Nicoladis et al., 2009). D'autres chercheurs (*inter alia*, Smithson et al., 2011) ont découvert que la culture plus que la langue semblerait jouer un rôle dans l'utilisation du non-verbal. Malgré cette donnée, dans notre travail de thèse nous ne pouvons pas définir clairement la culture des enfants pris en compte. En effet, même en imaginant que les enfants bilingues partagent deux cultures, cela pourrait dépendre de plusieurs facteurs, comme l'âge d'arrivée en Suisse, le lien avec le pays d'origine, la volonté des parents d'éduquer leur enfant selon des critères liés plutôt à la culture d'origine, etc. De plus, les enfants pris en compte pour ce premier volet d'analyse interagissent avec un interlocuteur peu familier en mode monolingue francophone. Cela pourrait donc être similaire à une interaction que les enfants auraient avec leur enseignante à l'école et éventuellement avec leur logopédiste (s'il s'agit d'enfants avec TDL). Toutefois, même si la présence du non-verbal dans les interactions des enfants bilingues et monolingues est influencée par plusieurs facteurs, nous tenons à soutenir l'hypothèse que les enfants bilingues auront plus recours au non-verbal. Cela s'expliquerait principalement par la probabilité plus élevée d'avoir des connaissances encore partielles d'une des deux langues, en l'occurrence, le français. Dans ce cas, nous pouvons faire l'hypothèse que les enfants bilingues utiliseront des modalités d'interaction différentes de celles des enfants monolingues. Il y aurait donc un certain déséquilibre entre les productions totalement non-verbales et mixtes des deux populations. La littérature nous montre que les individus bilingues s'appuient plus sur les gestes pour communiquer par rapport aux monolingues, au moins dans une des deux langues (*inter alia*, Laurent et al., 2010). Cette donnée nous amène à soutenir l'hypothèse selon laquelle les enfants bilingues auront plus besoin d'utiliser le non verbal pour compléter ou pour substituer un énoncé verbal que les monolingues.

Au niveau des compétences pragmatiques et discursives, de manière générale, nous pensons observer des capacités efficientes car la tâche prévoit la présence d'un interlocuteur adulte qui peut soutenir la production de l'enfant et la dynamique du jeu si nécessaire. L'adulte peut étayer l'enfant et cela a des effets sur l'activité (Bruner et

Michel, 2011), même si nous ne les explorons pas en détail dans les analyses pour répondre à cette question de recherche. Certains chercheurs ont démontré qu'il existe chez les enfants bilingues un certain avantage à reconnaître les pannes lors d'une interaction et à les réparer. Une grande partie de recherches présentées dans le cadre théorique nous montre que les enfants bilingues, plus habitués à se confronter à des pannes interactionnelles (lesquelles, dans le cas du jeu de devinettes correspondent, entre autres, aux mauvaises réponses du devinant), arrivent à mieux les identifier et à les résoudre (*inter alia*, Comeau et Genesee, 2001). Les enfants bilingues semblent, donc, être, en comparaison avec les monolingues, plus sensibles au contexte socio-pragmatique et ils peuvent ainsi mieux s'adapter (Rosenblum et Pinker, 1983). Pour cela, nous pouvons penser que les enfants bilingues français-portugais présenteront aussi des spécificités sur le plan de leurs compétences pragmatiques et discursives qui leur permettraient de mieux s'adapter à l'interlocuteur par rapport à leurs pairs monolingues dans le contexte de notre jeu de devinettes. L'enjeu sera également celui d'observer si la présence/absence de TDL a un impact sur les compétences pragmatiques et discursives des enfants de notre corpus, en particulier des enfants bilingues.

Cette hypothèse qui ouvre la porte à l'observation des spécificités dans les interactions des enfants bilingues nous amène à vouloir comprendre si cela est dû uniquement au fait que les enfants bilingues interagissent dans une situation en mode monolingue francophone ou si les mêmes résultats sont observables dans le cas d'une situation d'interaction monolingue lusophone. Si les compétences interactionnelles sont comparables dans les deux langues, cela nous ferait penser à des profils interactionnels spécifiques des enfants bilingues. Cette interrogation est fondamentale aussi dans le contexte des travaux récents qui montrent que les deux systèmes linguistiques des individus bilingues peuvent interagir en donnant lieu à des transferts entre les langues (*inter alia*, Serratrice, 2013). Notre analyse pourra nourrir ce débat du point de vue des compétences interactionnelles, moins étudiées pour répondre à cette question.

Ainsi, notre deuxième sous-question est la suivante :

Question a.2

Quels sont les facteurs qui influencent les compétences interactionnelles des enfants bilingues avec et sans TDL lors d'une interaction en français et d'une interaction en portugais ?

Cette question est complexe surtout à cause du manque de données théoriques. Toutefois, dans le cadre théorique de ce travail de cette thèse, nous avons observé que certains chercheurs ont montré que les compétences structurales de la langue comme le lexique et la syntaxe peuvent subir des transferts d'une langue à l'autre. Les compétences interactionnelles pourraient également être transférées d'une langue à l'autre (*inter alia*, Nicoladis et Genesee, 1996). D'autres auteurs (*inter alia*, Cummins, 2000) ont souligné que les aspects discursifs et pragmatiques tendent à moins varier d'une langue à l'autre par rapport aux compétences structurales.

Nous faisons l'hypothèse que nous pourrions observer que ce qui se passe dans une langue influence ce qui se passe dans l'autre en donnant lieu à des profils d'enfants bilingues français-portugais. Cela rejoint aussi la définition de Grosjean (2015) selon laquelle les individus bilingues auraient des profils interactionnels qui leur sont propres. Les compétences interactionnelles seraient donc comparables dans les deux langues des enfants.

Se poser cette question est également important dans le cadre d'une évaluation et d'une prise en charge logopédique. En effet, en fonction de nos résultats, nous pourrions discuter des apports d'une observation de l'enfant en interaction dans les deux langues par rapport à l'observation en français uniquement (plus utilisée par les logopédistes).

Après avoir exploré les compétences interactionnelles des enfants bilingues en comparaison avec les enfants monolingues ainsi que les compétences interactionnelles spécifiques aux enfants bilingues dans leurs deux langues d'interaction, nous pouvons nous focaliser sur la partie de population de notre corpus caractérisée par des enfants bilingues et monolingues avec des troubles du développement du langage attestés par un logopédiste et par la passation d'épreuves

dans les deux langues dans le cadre de notre recherche. En effet, après avoir posé l'hypothèse qu'il y a des aspects de interactionnels qui sont propres aux enfants bilingues nous nous demandons si les enfants bilingues avec TDL présentent des spécificités au niveau interactionnel. Notre troisième volet de questions de recherche est donc le suivant :

Question a.3

Les enfants bilingues présentant un développement typique du langage et les enfants bilingues avec TDL se différencient-ils sur le plan interactionnel ? Si les groupes d'enfants diffèrent entre eux, quels sont les indices les plus marquants de cette différenciation ?

Étant donné le caractère novateur et exploratoire de cette question nous avons décidé de nous focaliser sur un groupe restreint d'enfants avec TDL et de procéder à une étude de cas qui nous permettra d'ouvrir le débat quant aux compétences interactionnelles mises en place par les enfants bilingues avec des TDL. Une partie de la littérature scientifique s'est déjà intéressée aux compétences interactionnelles des enfants avec TDL, mais comme évoqué plus haut, la question relative aux enfants bilingues avec ces troubles reste encore rarement développée et restreinte à des combinaisons de langues incluant l'anglais. D'un côté, nous savons que lorsque les aspects du langage strictement linguistiques sont atteints, l'usage du langage en interaction peut également subir des altérations. La différence entre les enfants bilingues avec TDL et les enfants bilingues sans ce type de trouble pourrait alors se manifester dans un ou plusieurs aspects de la pragmatique : l'enfant bilingue avec TDL aurait des difficultés sur le plan structural de la langue et également sur le plan de son usage. Par contre, l'enfant bilingue avec un développement du langage typique présenterait éventuellement des difficultés uniquement linguistiques dans une de ses langues, car si dans l'autre langue, l'enfant est dans la norme, ses compétences interactionnelles ne seraient pas atteintes, et il pourrait les mettre en place aussi lorsqu'il communique dans la langue dans laquelle il a plus de difficultés. De l'autre côté, certaines études ont mis en évidence que les enfants bilingues peuvent avoir des ressources supplémentaires par rapport aux enfants monolingues qui les aideraient dans des tâches pragmatiques et discursives, comme par exemple dans l'adaptation à l'interlocuteur. Ce débat rend notre question de recherche exploratoire.

4.1.2 Questionnement b : le fonctionnement du dialogue

Dans une perspective interactionniste, les interactions que l'enfant a avec son entourage jouent un rôle fondamental dans son acquisition du langage. Dans l'interaction, l'adulte fournit à l'enfant des modèles implicites et non-intentionnels à travers sa participation à l'activité langagière. Il faut, en outre, préciser que les interactions entre l'enfant et l'adulte sont souvent marquées par la forte présence d'étayage qui peut varier en fonction de la présence/absence d'un trouble du développement du langage mais qui pourrait aussi varier à cause d'aspects plus culturels ou du contexte d'interaction. Il est important de distinguer les modèles implicites fournis par l'adulte de l'étayage. Il est donc indispensable de prendre en compte la manière d'interagir de l'adulte avec l'enfant. D'un côté, cela pourrait nous permettre d'observer la présence ou l'absence d'un lien entre les modèles fournis par l'adulte et les manifestations des compétences pragmatiques des enfants. De l'autre côté, cette analyse pourrait nous amener à dégager des styles interactionnels des mères qui auraient une influence sur la façon dont l'enfant accomplit la tâche. Ainsi, nous pouvons également enrichir notre discussion relative aux compétences interactionnelles des enfants bilingues, monolingues avec et sans TDL. Notre dernier questionnement se divise donc en deux sous-questions de recherche. Premièrement, nous nous intéressons à l'impact des modèles de l'adulte sur le comportement langagier de l'enfant. En second lieu, nous nous focalisons sur les productions des mères qui ont comme but de soutenir l'enfant dans l'accomplissement de la tâche et leur influence sur l'accomplissement de la tâche de l'enfant.

Question b.1

Quels genres de modèles non-intentionnels fournissent les adultes aux enfants en interaction lorsqu'eux-mêmes réalisent la tâche de devinettes ? Certaines manifestations des compétences interactionnelles des adultes corréleront-elles avec les manifestations des compétences interactionnelles des enfants ?

À travers cette sous-questions de recherche, nous nous focalisons sur les adultes et leur manière de jouer au jeu de devinettes. Cette question est nécessaire afin de contrôler l'impact des productions de l'adulte sur les productions de l'enfant. En effet, nous savons que dans l'interaction les interlocuteurs s'influencent mutuellement. En outre, la réponse à cette question peut s'avérer utile pour aller plus en profondeur dans l'observation des compétences pragmatiques et discursives des enfants de notre corpus. En effet, pouvoir s'approprier et donc reproduire le modèle fourni par autrui montre des habiletés pragmatiques en lien avec ce que Tomasello (1999 ; 2008 avec Carpenter et Striano) nomme le « *role reversal imitation* ». L'imitation ne s'arrête pas à une reproduction de ce que l'autre fait (dans le cas du jeu de devinettes l'imitation identique du modèle de l'adulte ne serait pas adéquate étant donné la diversification des items du jeu) mais à une appropriation des intentions de l'autre pour pouvoir après les reproduire de manière pertinente. Toutefois, il faut souligner que les modèles n'ont pas toujours un impact immédiat chez l'interlocuteur, mais plutôt à long terme (les cas d'études sur les interventions logopédiques sont un exemple ; *inter alia*, Adams et Lloyd, 2008 ; Law et al., 2017 pour une revue). Avec la réponse à cette question nous pourrions avoir des éléments pour approfondir la discussion relative aux compétences interactionnelles de l'enfant et nous pourrions comprendre si la manière dont l'adulte accomplit la tâche joue un rôle sur les productions de l'enfant.

Question b.2

Comment les mères des enfants soutiennent-elles la production de leur enfant ? Quel est le fonctionnement des étayages dans l'accomplissement du jeu de devinettes ? Y a-t-il des spécificités selon le statut linguistique des dyades ainsi que la présence et absence de troubles du développement du langage ?

Les recherches qui ont analysé les interactions entre les mères et les enfants ont pris en compte différents aspects de l'interaction, dont l'étayage (*inter alia*, Bignasca et Rezzonico, 2010 ; de Weck, 1998 ; de Weck, 2001 ; de Weck et Salazar Orvig, 2019). À travers ce questionnaire, nous pourrions apprécier les spécificités liées à la manière d'interagir qui est propre à chaque dyade de mère-enfant. Il faut préciser que le but de ce questionnaire n'est pas de dégager des spécificités pour chaque groupe d'enfants. En effet, des études pilotes, menées dans le cadre de travaux pratiques d'étudiants au master de logopédie de l'Université de Neuchâtel et codirigées par l'auteur de cette thèse, ont montré que le bilinguisme ne semble pas faire varier la quantité et le type d'étayage que la mère donne à l'enfant pour accomplir la tâche en cours. Malgré cela, des spécificités au niveau du type de ressources mises en jeu pendant les étayages peuvent varier selon les dyades et, en particulier, en fonction du statut linguistique de celles-ci, car les dyades bilingues auraient, par exemple, comme ressource supplémentaire la possibilité de passer d'une langue à l'autre. Dans la littérature scientifique, nous retrouvons, par contre, des études qui montrent que l'étayage peut varier selon la présence et l'absence de troubles du développement du langage chez l'enfant (de Weck, 2010 ; Ingold et al., 2008 ; Rezzonico et al., 2013). Nous pouvons donc considérer certaines spécificités dues à la présence ou absence de TDL.

Ces deux questionnements avec les relatives sous-questions de recherche nous permettront d'apporter des éléments de discussion à notre questionnaire général concernant la possibilité d'identifier les troubles du développement du langage chez les enfants bilingues en observant, en plus des autres aspects (p. ex. structuraux), certaines manifestations des compétences interactionnelles.

En résumé (cf. figure 5 ci-dessous), nous procédons d'abord à l'analyse des productions des enfants bilingues et monolingues avec et sans troubles du développement du langage pendant la tâche de jeu de devinettes avec l'interlocuteur

peu familier présenté comme monolingue francophone. Le but consiste à analyser, d'une part, les facteurs qui ont un impact sur les compétences interactionnelles des enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone, et d'autre part le(s) niveau(x) sur le(s)quel(s) ce(s) facteur(s) aurait(ent) un impact. Nous nous focalisons ensuite uniquement sur les interactions des enfants bilingues en interaction en mode monolingue dans leurs deux langues. Cette analyse sera essentielle pour pouvoir déterminer si la dimension interactionnelle et les compétences pragmatiques des enfants bilingues sont propres à chaque langue, ou bien s'il existe une compétence pragmatique bilingue et dans ce cas, à quel(s) niveau(x) de la pragmatique elle se manifesterait (partie bleue du schéma). Nous allons, pour terminer, explorer le fonctionnement de la dynamique dialogique car les compétences interactionnelles explorées chez les enfants pourraient dépendre en partie du dialogue avec l'interlocuteur (partie verte du schéma). Les deux plans, endogènes et exogènes s'influencent mutuellement et il est fondamental de prendre en considération les deux. Nous nous focalisons d'abord sur les modèles implicites des adultes pour ensuite nous intéresser aux interactions entre la mère et son enfant, en particulier l'analyse de l'étyage et sur les styles interactionnels des mères.

Les différentes analyses nous permettront à la fin de ce travail de recherche de pouvoir apporter des éléments de réponse et de réflexion à notre problématique de départ, c'est-à-dire l'évaluation du langage des enfants bilingues, et de voir si certains résultats peuvent aider à observer des aspects ciblés du langage des enfants bilingues en interaction et à identifier d'éventuels troubles du développement du langage. Le point de départ du schéma (en gris) sera en partie éclairci à la fin de cette thèse.

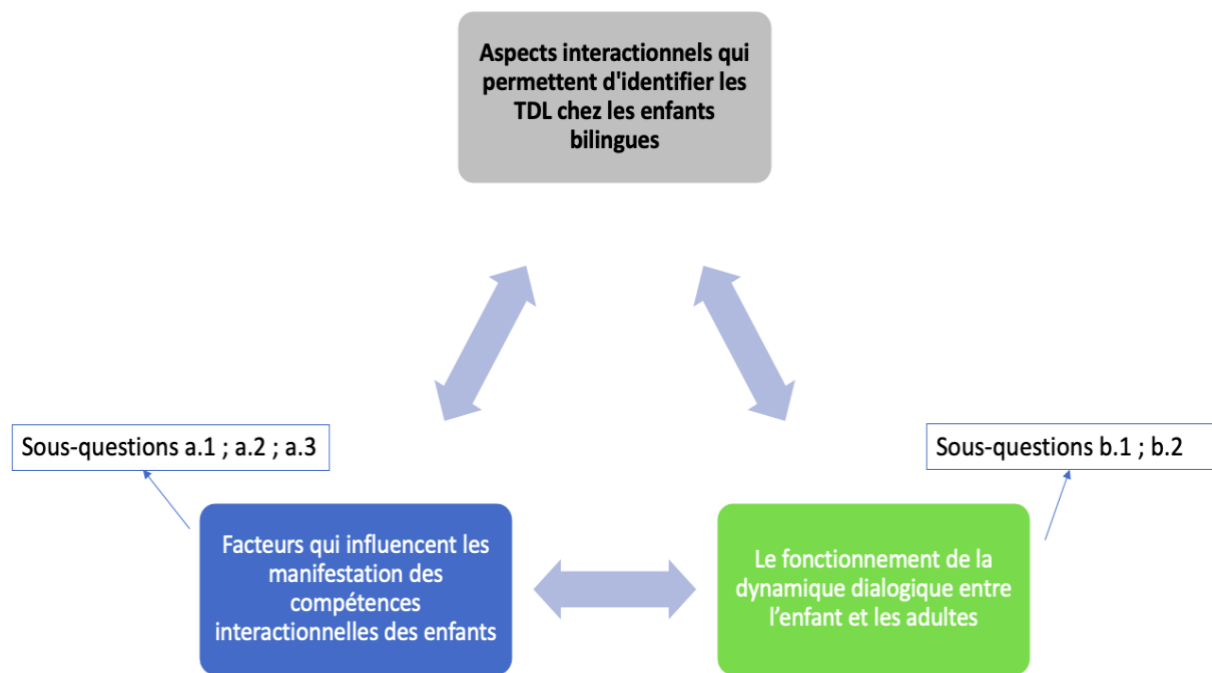


Figure 5

Schéma de la structure générale de la problématique de ce travail de thèse

5. Méthodologie de récolte de données

Notre projet s'ancre dans une perspective théorique interactionniste et vise à observer les pratiques langagières des enfants et leurs interlocuteurs dans un jeu de devinettes.

Dans ce chapitre nous présenterons les informations relatives à la population étudiée (sous-chapitre 5.1). Nous détaillerons les critères et les démarches effectuées pour la constitution des groupes (chapitres 5.1.1 et 5.1.2). Le recueil de données sera présenté en décrivant le déroulement de l'activité utilisée pour analyser les compétences interactionnelles des participants (chapitre 5.2).

5.1 Population

Notre recherche est une étude observationnelle transversale menée avec des participants qui viennent de Suisse romande mais qui ont des origines différentes.

Nous avons constitué un corpus d'interactions de 26 enfants âgés entre 5;6 ans et 7;9 ans bilingues français-portugais¹⁸, monolingues, avec et sans TDL qui habitaient en Suisse romande avec leur famille au moment de notre recueil de données¹⁹.

Nous savons que chaque langue présente ses spécificités au niveau structural mais aussi au niveau interactionnel. Pour cela, afin d'avoir des données issues d'un groupe d'enfant bilingues étant exposés aux mêmes langues, nous avons pris en considération le contexte de Suisse romande dans laquelle la population étrangère la plus représentée dans la société (Fibbi et al., 2010) et y compris en logopédie (Volpin et al., 2020) est la communauté portugaise. Ce choix est non seulement important au niveau des répercussions sur la société suisse romande (en particulier dans le domaine de la logopédie) mais également au niveau théorique car, à notre connaissance, la combinaison de langues français-portugais n'a jamais été explorée en ce qui concerne l'aspect des compétences interactionnelles. De plus, la question de l'identification des TDL, qui pourrait faire référence uniquement à une identification précoce, prend, dans le cadre du bilinguisme, tout son sens aussi chez des enfants

¹⁸ Pour des raisons liées à l'utilisation de tests linguistiques portugais et afin d'avoir un groupe d'enfants le plus homogène possible nous avons pris en compte uniquement les enfants d'origine portugaise du Portugal (donc pas d'origine brésilienne).

¹⁹ La grande majorité des enfants vient de différentes villes du canton de Neuchâtel, du canton de Vaud et celui de Fribourg.

plus âgés. Le choix de l'âge a été motivé en raison du fait que souvent à cet âge les enfants avec TDL ont déjà été identifiés. Mais étant donné les défis actuels dans le domaine de l'évaluation langagière des enfants bilingues, il n'est pas rare que certains enfants n'aient pas été amenés à consulter un clinicien du langage à cause de leur bilinguisme qui pourrait causer des difficultés d'apprentissage passagères, ou que, au contraire des enfants bilingues aient été identifiés comme ayant des troubles langagiers, alors qu'en réalité leurs compétences étaient observées de manière identique aux enfants monolingues, donc partiellement et avec un biais. Analyser les compétences interactionnelles des enfants en âge scolaire nous permettra donc d'avoir des populations d'enfants davantage homogènes, c'est-à-dire qui ont tous déjà eu une exposition au français (au moins à l'école).

Parmi les 26 enfants qui ont participé à notre recherche, 13 sont monolingues francophones dont 10 avec un développement typique du langage (DT) et 3 avec TDL. Les 13 autres enfants sont bilingues français-portugais, dont 3 avec TDL. Ce nombre, qui peut paraître faible, s'explique par le fait que la population infantine avec TDL est moins nombreuse que la population d'enfants typiques, et que leur accès pour ce genre de recherches est plus difficile. En général et pour chaque groupe d'enfants (monolingues, bilingues, avec et sans TDL), les filles étaient moins nombreuses que les garçons. Le tableau 3 résume les caractéristiques principales de notre population.

Tableau 3

Caractéristiques principales de la population d'enfants

Nombre enfants	Statut linguistique	Présenc e/absen ce des TDL	N. de filles	N. de garçons	Âge moyen (en mois)	Écarts type (mois)
10	Monolingues	DT	3	7	76,4	9,35
10	Bilingues	DT	4	6	78,6	7,90
3	Monolingues	TDL	1	2	81,67	10,41
3	Bilingues	TDL	1	2	82,67	7,77

Les enfants qui présentent un développement typique ont été recrutés par des flyers explicatifs de l'étude ainsi que des lettres d'information pour les parents (cf. annexes) envoyées à des écoles primaires, des centres parascolaires de différentes villes des cantons de Neuchâtel, Fribourg et Vaud ainsi qu'aux centres communautaires lusophones de ces mêmes cantons et à des écoles de langue portugaise. Les connaissances personnelles de l'auteur de cette thèse ont aussi été au bénéfice du recueil de données.

Les enfants qui présentent des TDL ont été recrutés à travers des demandes envoyées à :

- Certains logopédistes travaillant dans les cantons de Neuchâtel, Fribourg et Vaud ;
- l'ARLD (Association Romande des Logopédistes Diplômés) ;
- l'ARLD neuchâteloise ;
- Tous les membres du COLIN (Association professionnelle des logopédistes indépendantes du canton de Neuchâtel)

Les cliniciens ont, ensuite, donné une lettre d'informations aux parents (cf. annexes) et ont mis en contact les participants potentiels avec la chercheuse. Les logopédistes ont précisé aux parents que le refus de participer à la recherche n'avait aucune conséquence sur la consultation en cours.

Les parents qui ont manifesté la volonté de participer à l'étude en remplissant la fiche administrative accompagnant la lettre, ont été contactés par l'auteur de cette thèse pour fixer la date d'une première rencontre (uniquement si les critères d'inclusion étaient remplis, cf. sous-chapitre 5.1.1), lors de laquelle ils ont signé le formulaire de consentement (cf. annexes).

Tous les documents adressés aux parents lusophones ont été traduits en portugais²⁰.

²⁰ Tous les documents utilisés pour le recrutement ont obtenu l'approbation de la Commission d'éthique (CER-VD).

5.1.1 Critères pour la constitution des sous-groupes

Nos critères d'inclusion et exclusion des participants ont été fondés sur :

- L'âge des enfants,
- Le statut monolingue ou bilingue des enfants,
- La présence ou l'absence de TDL.

Pour pouvoir participer à l'étude, les enfants devaient être âgés, au moment de la première passation, de 5;6 ans au minimum et de 7;9 ans au maximum.

Les enfants monolingues devaient parler et entendre plus que 90 % de français à la maison. Une deuxième langue pouvait donc être entendue par l'enfant uniquement si cela ne dépassait pas 10 % du temps. Concernant les enfants bilingues, ils devaient utiliser un minimum de 30 % de portugais à la maison et ils devaient avoir au moins une année d'exposition régulière au français.

Pour les enfants qui ont été assignés au groupe d'enfants avec TDL, le trouble a été préalablement diagnostiqué par un logopédiste, en dehors de troubles de l'audition, socio-affectifs et/ou retard cognitif attestés, selon les critères habituels d'exclusion du DSM-V (APA, 2013). Les enfants avec un développement typique n'ont pas eu d'histoire de troubles du langage, de troubles de l'audition, socio-affectifs et/ou retard cognitif attestés.

L'acceptation de la mère à participer à une activité a également été prise en compte à cette étape du recrutement, dans la mesure où il fallait qu'elle participe à l'observation avec son enfant.

5.1.2 Démarches pour la constitution des sous-groupes

Nous nous intéressons dans ce sous-chapitre à la description des démarches qui nous ont permis d'objectiver les différences entre les groupes des enfants bilingues et monolingues, avec et sans TDL.

Afin d'objectiver la population, plusieurs outils ont été retenus :

- a. Un premier entretien téléphonique avec les parents ;
- b. Un questionnaire parental pour les parents des enfants bilingues ;
- c. Des tests de langage en français et en portugais ;
- d. Un test cognitif.

Les résultats des différentes épreuves utilisées pour la répartition en sous-groupes seront présentés dans ce sous-chapitre dans la section correspondante.

a. L'entretien téléphonique :

Une partie importante des critères d'inclusion dans les différents sous-groupes de la population a été évaluée dans la phase de recrutement lors d'un entretien téléphonique avec les parents intéressés à participer à l'étude. Nous avons suivi un court canevas. Nos questions ont porté notamment sur l'exposition à une ou plusieurs langues de l'enfant et à la présence/absence de TDL. La disponibilité de la mère à prendre part à l'activité et l'adhésion des parents à faire filmer leur enfant a également été demandée lors du premier contact téléphonique.

b. Le questionnaire parental :

Pour le volet bilingue de la population, nous avons invité les parents des enfants à remplir un questionnaire parental. Nous avons choisi de travailler avec la version française et portugaise (notre traduction) du PABIQ (*Parents of Bilingual Children Questionnaire* élaboré dans le cadre du COST Action ISO804, 2011 ; Tuller et al., 2015) afin d'être cohérents avec la littérature scientifique récente. Nous avons transmis le questionnaire aux parents, qui l'ont rempli individuellement. Nous sommes restés à leur disposition en cas de difficulté de compréhension de certaines questions. Les

parents ont pu choisir la version en français ou la traduction en portugais, en fonction de leur préférence linguistique. Il s'agit d'un questionnaire composé de 31 questions regroupées en 7 sections visant à obtenir des informations générales sur l'enfant, son histoire langagière précoce, sur ses capacités langagières actuelles, sur l'histoire langagière familiale, sur les langues que l'enfant parle dans d'autres contextes, des informations sur la mère et le père et sur les éventuelles difficultés linguistiques de l'enfant. Les réponses au questionnaire ont pu nous informer par rapport au profil linguistique des enfants et de leur famille. Ce questionnaire n'a pas été conçu pour permettre de diagnostiquer des TDL. Toutefois, il nous permet de savoir si un enfant peut être à risque de présenter des TDL à travers un score de non-risque calculé en fonction des antécédents familiaux de troubles du langage, des informations concernant le développement du langage de l'enfant et sur l'inquiétude des parents vis-à-vis du développement du langage de leur enfant. Le seuil inférieur sur lequel se baser pour considérer qu'un enfant est à risque de développer un trouble du langage a été fixé à 19 par l'équipe COST-Action. Parmi les 13 enfants bilingues de notre corpus, 9 ont obtenu un score supérieur à 19 (moyenne 22,2 ; écart type 1,2). Parmi les quatre enfants ayant obtenu un score inférieur à 19, deux présentent des troubles du développement du langage avérés (avec un score de 13 et 14) et deux enfants appartiennent au groupe des enfants ayant un développement du langage typique (avec un score de 17 et 13). Les résultats à l'indice de non-risque sont résumés dans le tableau 4 ci-dessous :

Tableau 4

Synthèse du nombre d'enfants bilingues avec et sans TDL ayant un score d'indice de non-risque supérieur et inférieur au seuil (19)

Présence/absence de TDL	N. enfants avec score indice de non-risque supérieur à 19	N. enfants avec score indice de non-risque inférieur à 19	Tot. enfants
Enfants ayant un DT	8	2	10
Enfants avec TDL	1	2	3

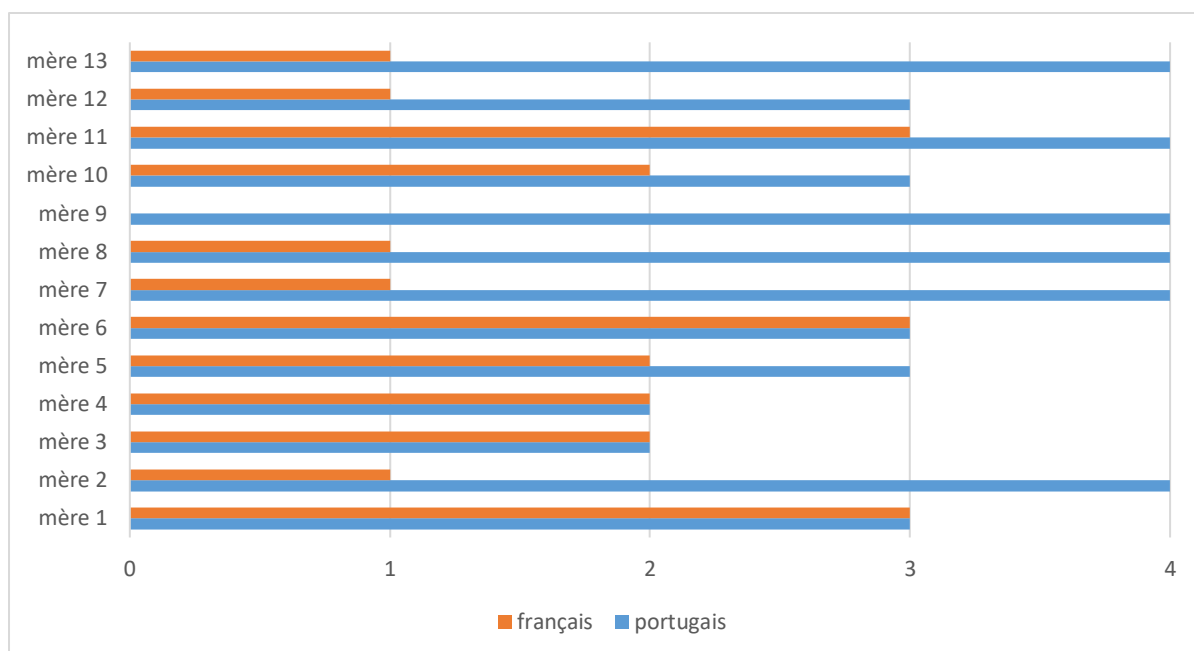
À la question sur la langue dans laquelle l'enfant se sent le plus à l'aise selon les parents, 8 parents sur les 12 qui ont répondu à cette question ont indiqué le portugais. Pour 3 parents uniquement, il s'agit de la langue française et une famille a indiqué les deux langues.

En ce qui concerne les informations générales relatives aux participants, 6 enfants sont nés au Portugal et 7 en Suisse. Parmi les 6 enfants nés au Portugal 4 sont arrivés en Suisse romande autour de l'âge de 24 mois, un enfant à l'âge de 6 ans (environ 1 an avant de participer à notre étude) et un autre à l'âge de 2 mois. La totalité des enfants a été exposé au portugais depuis la naissance.

En ce qui concerne l'âge de la première exposition au français, une famille n'a pas pu répondre à cette question. Parmi les familles qui ont répondu, une seule déclare que l'enfant a été exposé au français dès la naissance. Cinq familles ont indiqué 24 mois comme âge de la première exposition et les autres familles (6 au total) ont déclaré un âge supérieur à 36 mois. Parmi ces dernières, la famille arrivée en Suisse romande un an avant la participation à l'étude a indiqué 72 mois comme âge de la première exposition au français de leur enfant. Parmi les enfants ayant eu une exposition au français après 3 ans, il y en a 2 qui sont nés en Suisse. Nous ne disposons pas d'informations nous permettant de comprendre les raisons de cette exposition si « tardive » au français. Cependant, nous savons qu'il s'agit d'enfants ayant un frère plus jeune (qui n'est donc pas encore scolarisé ni donc exposé au français de manière régulière). Si ces enfants ne sont pas allés à la crèche en Suisse romande (information dont nous ne disposons pas) leur exposition « tardive » au français n'est pas étonnante.

Nous présentons, en outre, les données relatives à la fréquence d'utilisation des langues dans les interactions entre la mère et son enfant (graphique 2) et celles entre le père et son enfant (graphique 3). L'échelle proposée par le PABIQ va de 0 (jamais) à 4 (toujours).

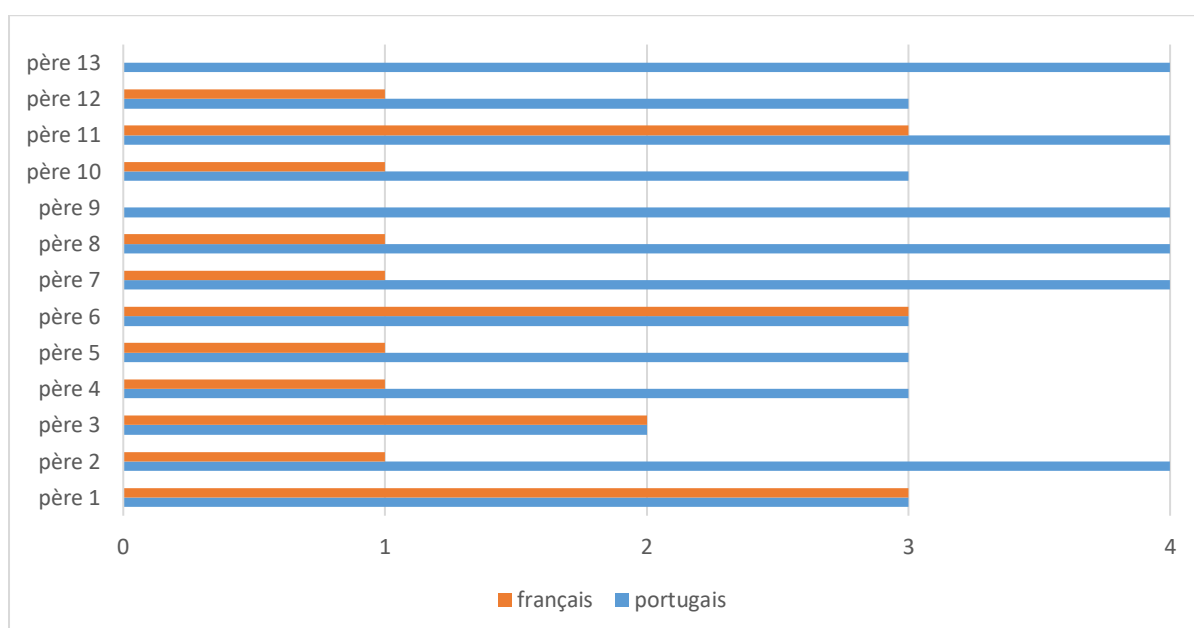
Nous pouvons observer que 6 mères sur 13 estiment avoir des interactions avec leur enfant principalement en portugais et jamais ou rarement en français. Une partie des mères déclarent également avoir des interactions en français et en portugais en quantité similaire (p. ex. les mères 3, 4 et 6 dans le graphique 2).



Graphique 2

Comparaison entre les langues (français et portugais) utilisées dans les interactions mère-enfant

Quant aux interactions entre les pères et les enfants, elles se déroulent, dans la majorité des cas en langue portugaise : sept pères parlent principalement le portugais (valeur 3 et 4 de l'échelle) et rarement le français (valeur 1 de l'échelle) et trois pères interagissent avec leur enfant dans les deux langues dans les mêmes proportions (pères 1, 3, 6).



Graphique 3

Comparaison entre les langues (français et portugais) utilisées dans les interactions père-enfant

La prévalence des interactions en portugais par rapport au français entre les mères et leur enfant et les pères et leur enfant va dans le sens des données relatives au pays d'origine des parents qui est pour la presque totalité de cas portugaise (12 mères sur 13 d'origine portugaise ; 12 pères sur 13 d'origine portugaise ; 1 mère brésilienne et 1 père canadien) et le niveau de langue indiqué par les parents qui se sont autoévalués : le niveau de portugais est plus élevé par rapport au niveau de français pour la totalité des mères sauf une, le niveau de portugais est plus élevé par rapport au niveau de français pour la totalité des pères sauf deux, dont un est le père d'origine canadienne.

c. Tests de langage :

Comme déjà évoqué plus haut, les enfants ont été assignés au sous-groupe d'enfants avec TDL sur la base du diagnostic d'un(e) logopédiste.

Nous avons pu objectiver les différences entre le groupe des enfants avec TDL et celui des enfants sans TDL, par la passation de tests linguistiques dans le cadre de cette recherche, dans les deux langues (français et portugais) pour les enfants bilingues.

Pour le **français**, nous nous sommes servis d'épreuves du test N-EEL (« Nouvelles-Épreuves pour l'Évaluation du Langage »; Chevrie-Muller et Plaza, 2001). Les enfants avec et sans troubles du développement du langage suivant déjà tous un cursus scolaire primaire, ils ont passé 19 sous-épreuves (forme G). Il s'agit des épreuves de domaines suivants :

- Phonologie-articulation (dénomination de mots fréquents unisyllabiques et polysyllabiques) ;
- Phonologie et mémoire (répétition de mots fréquents et peu fréquents) ;
- Expression-morphosyntaxe (phrases à compléter) ;
- Expression-lexique (une épreuve de dénomination de mots fréquents avec ou sans ébauche) ;
- Compréhension-morphosyntaxe (choix entre 4 images) ;
- Compréhension du lexique (choix entre 4 images) ;
- Mémoire verbale (répétitions de phrases) ;
- Mémoire verbale-syntaxe (répétition de phrases).

Les enfants monolingues ayant un développement du langage typique se situent à la moyenne de leur âge ou au-dessus. Nous avons toléré 3 épreuves en-dessous de -1,5 écart-type (ET).

En général, pour les enfants monolingues sans TDL, la moyenne de tous les écarts-types ne devait pas se situer en-dessous de -1,5 ET. Concernant les enfants bilingues, étant donné que nous ne disposons pas d'un test étalonné sur une population bilingue, si ces enfants avec un développement du langage typique obtenaient une moyenne des écarts types en-dessous de -1,5 ET avec plus que 3 épreuves en-dessous de 1,5 ET, nous avons pris en compte les scores aux tests portugais. Si ces derniers se situaient dans la norme nous ne les avons pas exclus du groupe des enfants avec un développement typique. Parmi les enfants bilingues, 8 ont obtenu une moyenne de scores supérieure à -1,5 ET, et 2 ont obtenus une moyenne de scores inférieure à -1,5 ET. Les enfants avec TDL bilingues et monolingues ont tous obtenu un score moyen inférieur à -1,5 ET avec plusieurs (et pour certains la totalité) des épreuves en-dessous de -1,5 ET. Ces résultats corroborent le diagnostic posé par les logopédistes.

Pour ce qui concerne le **portugais**, nous avons proposé à tous les enfants bilingues des épreuves tirées de trois tests différents :

- « GOL-E2 » (*Grelha de Observação da Linguagem – nível escolar* ; Sua Kay et Santos, 2014), avec les épreuves de :
 - Discrimination phonologique de paires de mots
 - Dénomination de classes sémantiques
- L'« ALO » (*Teste da Avaliação da Linguagem Oral* ; Sim-Sim, 1997) avec les épreuves de :
 - Compréhension de structures complexes
 - Expression-lexique (dénomination)
 - Expression-morphosyntaxe (phrases à compléter)
- Le « TAV » (*Teste de Articulação Verbal* ; Guimarães et Grilo, 1996) avec l'épreuve d'articulation verbale. Il faut souligner que ce test a été standardisé pour les enfants jusqu'à 5 ; 11 ans, mais au moment de la récolte de données, à notre connaissance il n'y avait pas de tests portugais dans ce domaine linguistique destinés aux enfants plus âgés.

Ces épreuves ont permis à la fois de comparer les résultats des enfants bilingues typiques à ceux de la population de référence (monolingue lusophone) et ceux des enfants bilingues avec TDL à ceux des enfants bilingues typiques. Si on imagine par la suite un recours plus fréquent aux tests portugais pour les enfants consultant en logopédie, il est nécessaire d'avoir de nouvelles références pour les enfants bilingues dont on sait que leurs performances peuvent être différentes de celles d'enfants monolingues, souvent sous-estimées, sans pour autant qu'ils présentent des troubles du langage. Certaines épreuves tirées des tests en portugais donnaient lieu à des scores calculés en ET et d'autres en percentiles. Exactement comme pour les épreuves en français, si les enfants avec un développement du langage typique obtenaient une moyenne avec écarts types en-dessous de -1,5 ET et plus de 3 épreuves en-dessous de 1,5 ET ou du percentile 10, nous avons pris en compte les scores des tests français. Si la moyenne de ces derniers se situait dans la norme nous ne les avons pas exclus du groupe des enfants avec un développement typique. Deux enfants typiques ont présenté ce cas de figure. Les autres enfants ayant un développement typique du langage n'ont pas obtenu de scores en-dessous de la moyenne pour leur âge. Les enfants ayant des TDL ont tous obtenu plus de trois scores en-dessous du seuil (-1,5 ET ou $P < 10$).

d. Test cognitif :

Afin d'exclure la présence d'un retard cognitif chez les enfants, nous avons utilisé les Matrices de Raven – Couleur (Raven, 1976, étalonnage français, 1998). Il s'agit d'un test qui mesure l'intelligence non-verbale. Le test se compose de 3 séries de 12 items. Chaque item comprend une image incomplète que l'enfant doit compléter avec l'une des propositions qui se trouvent en-dessous de la matrice. Le degré de difficulté monte entre chaque item et entre les trois séries. Le critère d'exclusion a été placé au percentile 10. Les enfants avec et sans troubles du développement du langage ont tous obtenu des scores entre P95 et P50. Nous avons exclu un seul enfant à cause de son score au test cognitif en dessous du percentile 10.

De manière générale, plusieurs enfants ont été exclus après l'entretien téléphonique avec un des parents et/ou après des échanges avec leurs logopédistes. D'autres ont dû être exclus de l'étude après les épreuves de langage et/ou après l'épreuve d'intelligence non-verbale.

Pendant tout le processus de récolte des données, nous avons respecté les lois relatives à la confidentialité. En particulier l'anonymat des participants a été garanti. Pour cela, les informations obtenues dans cette recherche sont à considérer comme confidentielles et aucune transmission à des tiers n'a été autorisée ou effectuée. En outre, toutes les données ont été stockées avec des prénoms fictifs.

5.2 Recueil des données

Nous présenterons dans ce sous-chapitre l'activité et les situations d'interaction qui ont permis de récolter les données que nous avons analysées pour répondre à nos questions de recherche.

5.2.1 Types d'interaction

Nous avons demandé aux 26 enfants d'interagir avec des interlocuteurs différents. Nous avons ainsi obtenu 65 corpus d'interaction : tous les enfants ont passé la tâche proposée en interaction avec leur mère et un interlocuteur peu familier francophone (IPFF)²¹. Les enfants bilingues ont, en outre, interagi avec un interlocuteur peu familier lusophone (IPFP)²². Nous avons donc récolté au total 65 interactions de dyades (Tableau 5).

²¹ L'interlocuteur qui a participé à la récolte de données est l'auteur du présent travail de thèse et est bilingue italien-français. Cependant, dans le cadre de ce projet elle s'est présentée aux enfants comme francophone. L'expérimentateur et l'enfant ne se connaissaient pas avant la récolte des données de cette thèse.

²² Les 3 interlocuteurs lusophones qui ont participé à la récolte des données sont bilingues portugais-français. Cependant, ils ont été présentés à l'enfant comme étant monolingues lusophones. Cela est important au niveau méthodologique pour éviter que l'enfant interagisse avec l'interlocuteur lusophone en français ou alterne les deux langues. Les interlocuteurs lusophones étaient tous des assistants-étudiants. Lorsque leur contrat se terminait nous étions dans l'obligation de changer de personne.

Tableau 5*Synthèse du nombre total des interactions entre les enfants et les différents interlocuteurs*

Dyades	Nombre d'interactions
Mère	26
Interlocuteur peu familier francophone IPFF	26
Interlocuteur peu familier lusophone IPFP	13
Total d'interactions	65

La participation de la mère dans cette activité vise à mettre en évidence les ressources interactionnelles de la dyade, afin d'analyser le fonctionnement de ces interactions. Les mères ont été sollicitées (et non les pères) parce que la grande majorité des études sur les interactions adulte-jeune enfant sont réalisées avec les mères, ce qui nous permet des comparaisons intéressantes avec d'autres études. Par ailleurs, la littérature montre aussi qu'il peut y avoir des différences entre les mères et les pères quant aux modes d'interaction avec leurs enfants. Ne souhaitant pas ajouter une variable supplémentaire (non pertinente pour les objectifs de la recherche), nous n'avons pas laissé le choix aux familles.

5.2.2 Activité

Nous avons utilisé une situation d'observation élaborée dans le cadre de précédents travaux menés par la prof. G. de Weck et la prof. A. Salazar Orvig²³ : un jeu de société, type jeu de devinette, a été proposé aux enfants en interaction avec plusieurs interlocuteurs. Lors du jeu, d'une durée d'environ 10-15 minutes, un participant doit faire deviner, à tour de rôle, un item représenté sur une carte en donnant des indices à son interlocuteur. Les enfants monolingues ont interagi avec leur mère puis avec un interlocuteur inconnu ; les enfants bilingues ont interagi avec leur mère, le choix de la langue leur étant laissé, puis avec deux interlocuteurs peu familiers présentés comme monolingues, l'un francophone et l'autre lusophone. L'ordre des interactions a été contrebalancé afin d'éviter un effet de répétition d'ordre de passation de cette activité.

²³ Cette situation est reprise des travaux menés dans le cadre des subsides FNRS explicités dans l'introduction de cette thèse.

C'était aux enfants de commencer à chaque fois le jeu. Le premier indice a été donc donné par l'enfant sans un modèle de la part de l'adulte.

Nous avons choisi cette activité car, dans les travaux initiaux du projet FNRS sur les interactions mère-enfant, elle s'est avérée très efficace pour observer les compétences pragmatiques des enfants et pour apprécier les caractéristiques de l'interaction. Cette activité est considérée comme plus écologique que des tests de langage. Elle leur permet de mieux actualiser leurs capacités langagières et de ce fait de moins les pénaliser, en particulier les enfants bilingues. Le caractère novateur de l'utilisation de ce jeu repose d'un côté sur le fait que les enfants de notre étude n'ont pas interagi uniquement avec leur mère et d'un autre côté sur le fait que notre étude permettra de vérifier si le jeu de devinettes peut être une ressource pour relever des spécificités pragmatiques propres aux enfants bilingues.

La consigne du jeu de devinettes, reprise du projet financé par le FNRS interaction mère-enfant (Salazar Orvig et al., 2007) et modifiée légèrement pour des raisons de cohérence avec le plateau de jeu choisi pour notre étude (différent par rapport à celui des études précédentes), est la suivante :

« On pioche les cartes, et puis on doit aider l'autre pour qu'il trouve qu'est-ce que c'est, par exemple, X, tu pioches une carte et tu dois donner un indice à maman²⁴ pour qu'elle trouve qu'est-ce qu'il y a sur la carte que t'as piochée. Il ne faut pas dire le mot, il faut lui dire des choses pour qu'elle trouve, sans dire le mot sur la carte. Et puis, si ta maman devine au premier coup tu avances de DEUX cases, mais si elle ne trouve pas toute de suite tu lui donnes un nouvel indice et puis un nouveau, un nouveau etc. jusqu'à qu'elle trouve et quand elle trouve c'est toi qui avances d'UNE case. Et quand maman a trouvé ce qu'il y a sur la carte, c'est maman qui pioche une carte et donc c'est elle qui te donne un indice et c'est toi qui devras deviner. Le premier qui arrive au château a gagné ».

Étant donné qu'il n'était pas toujours possible pour les participants d'arriver jusqu'au château avec leur pion (notamment à cause du manque de possibilité de faire avancer le pion) nous avons ajouté que, dans ce cas, *« la personne qui s'approche le plus au château a gagné »*.

²⁴ Cette consigne se réfère à la situation de jeu avec la mère. Une consigne similaire a été donnée à l'enfant lorsqu'il jouait avec l'expérimentateur.

Cette consigne a été traduite en portugais par notre assistante-étudiante pendant le jeu de devinettes avec l'interlocuteur peu familier lusophone et, si nécessaire, pendant le jeu de devinettes entre la mère et son enfant.

Les participants assumaient le rôle d'indiquant lorsque c'était à eux de faire deviner l'item sur la carte et le rôle de devinant au moment où ils devaient deviner l'item de l'autre.

Toutes les interactions pendant le jeu de devinettes ont été enregistrées avec une caméra et un dictaphone.

Nous avons placé la caméra de manière à bien pouvoir voir la table de jeu (pour les éventuels pointages sur le plateau de jeu) mais de manière à ce que les deux participants et leurs mains soient également bien visibles (figure 6).

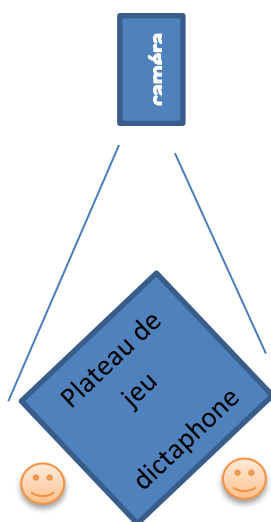


Figure 6

Disposition du matériel de jeu et d'enregistrement et des participants au jeu de devinettes

Nous disposons d'un total de 48 cartes de jeu. Nous avons divisé la totalité des cartes pour les trois différentes situations d'interaction. Les interlocuteurs de chaque situation d'interaction disposaient donc de 16 cartes pour jouer (8 pour chaque participant). Nous avons séparé les cartes en trois groupes selon les trois catégories suivantes : objets inanimés, animés, personnages d'histoires (références culturelles). Nous avons veillé à ce que chaque groupe de cartes ait un nombre similaire d'items dans les catégories choisies. Le tableau 6 montre la répartition des cartes selon la situation d'interaction.

Tableau 6*Liste des items repartis selon les situations d'interaction*

Jeu avec la mère	Jeu avec l'interlocuteur peu familier francophone	Jeu avec l'interlocuteur peu familier lusophone
Les champignons	Le soleil	L'arc en ciel
Les poires	La tour	La paille
Le bateau	Le livre	La porte
La lanterne	La maison	Le rosier
La citrouille	Le panier	Le moulin
La libellule	Le cygne	Le cheval
Les oiseaux	L'ours	L'écureuil
Le mouton	Le cochon	La ruche
La souris	La famille de poules	Le poisson
Le hibou	Le raton laveur	Les papillons
Le loup	La princesse	Le petit chaperon rouge
Le chat botté	La grenouille	Le lutin
Le bouffon	Le licorne	Le magicien
La fée 2	Le roi	Les tentes
Le Bambi	Le nain	La fée
Le dragon	Le trésor	Le soldat

Les cartes n'avaient pas un ordre préétabli. Les participants pouvaient donc les mélanger.

Le jeu de devinettes avait une durée variable selon les enfants et la situation d'interaction (entre 15 minutes et 30 minutes).

Les passations avaient une durée totale de 1h30 pour les enfants monolingues et de 2h15 pour les enfants bilingues. Nous avons effectué des passations sur deux séances d'environ une heure (plus courtes pour les enfants monolingues).

Après avoir présenté les étapes de notre récolte de données, nous allons maintenant nous focaliser sur la manière dont nous avons étudié les données récoltées, c'est-à-dire, notre méthodologie d'analyse.

6. Méthodologie d'analyse

Ce chapitre est consacré à la méthodologie utilisée pour l'analyse des données. Nous décrivons dans les sections de ce chapitre les différentes étapes qui nous ont conduit à l'analyse des données : d'abord nous présentons les informations relatives à la transcription et à l'unité d'analyse choisie (chapitre 6.1). Ensuite, nous nous focalisons sur la présentation de nos catégories d'analyse (chapitre 6.2). En effet, nous avons adopté une méthode d'analyse par catégories préalables, reprises du projet FNRS interaction mère-enfant. Le sous-chapitre 6.3 est consacré à la présentation générale de la structure d'analyse avec des sections relatives aux options statistiques et à l'accord inter-juge.

6.1 Transcription et délimitation de l'unité d'analyse

Suite à la récolte des données, nous avons procédé à la transcription multimodale (Mondada, 2004) des enregistrements audio et vidéo avec le logiciel CLAN (*Computerized Language Analysis* ; MacWhinney, 2010). Nous avons fait ce choix principalement pour des raisons liées à la méthodologie d'analyse. En effet, grâce à ses conventions de transcriptions, ce logiciel peut effectuer automatiquement des analyses structurales de la langue. Même si ces dernières ne constituent pas l'objectif de cette thèse, nous avons voulu nous donner la possibilité d'exploiter les analyses automatiques de ce logiciel. Le logiciel CLAN peut être utilisé dans sa fonction d'analyse uniquement si le chercheur transcrit les données avec les conventions du logiciel, nommées CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts* ; MacWhinney et Wagner, 2010 ; adaptations des conventions de transcription issues du Projet Léonard ANR, coordination transcriptions Bourdoux, 2009). Le découpage des productions des interlocuteurs se fait par énoncés. L'énoncé est donc l'unité d'analyse principale de ce travail de thèse. Nous adoptons les trois critères de découpage en énoncés récapitulés et explicités par Parisse et Le Normand (2006 ; p. 5). Nous y intégrons des conventions des critères choisis dans le cadre du projet ANR²⁵, dont une

²⁵ Projet « Acquisition des expressions référentielles en dialogue : approche multidimensionnelle » (DIAREF) financé par l'ANR (ANR-09-ENFT-055), prof. Anne Salazar Orvig (Sorbonne Nouvelle), qui s'inscrit en continuité avec les projets sur les interactions mère-enfant en situation logopédique.

partie de l'équipe qui a collaboré à cette thèse en fait partie (critères de décembre 2010).

Un énoncé correspond à toute production verbale ou contenant du verbal (donc mixte avec des productions non-verbales et/ou vocales). Il n'y a donc pas de conditions minimales pour considérer une production comme un énoncé. Des émissions comme les ébauches, les mots isolés, des énoncés inachevés sont tous pris en compte comme des énoncés. Au niveau syntaxique nous considérons les relations de rection pour définir les limites entre un énoncé et un autre : par exemple, une proposition principale commune et deux propositions subordonnées coordonnées forment un seul énoncé. Lorsque deux propositions sont coordonnées avec un connecteur de coordination de type « et » ou juxtaposées, il s'agit de deux énoncés, uniquement lorsque la pause entre le connecteur et le deuxième énoncé est supérieure à 200 ms. Bien que très rare dans notre corpus, les ajouts sont considérés comme intégrés à l'énoncé. Les éléments comme « je crois », « regarde » sont intégrés à l'énoncé. Les interjections constituent un énoncé à part entière quand elles présentent leur propre contour intonatif (avec ou sans pause) et si une pause de minimum 200 ms les précède ou les suit :

- Ex. mmmh [*pause de plus de 200 ms*] c'est le raton laveur = 2 énoncés
- Ex. oh là là t'as gagné une deuxième fois = 1 énoncé

Les questions phatiques comme « tu vois ? », « tu crois ? », « tu vois ce que je veux dire ? », etc., sont intégrées à l'énoncé si la pause est minime (moins de 200 ms) ; les tag (« hein ? », « n'est-ce pas ? » ...) sont toujours considérées comme partie de l'énoncé. Les acquiescements et les refus par « oui » et « non » et « si », font partie du même énoncé que le segment qui les suit :

- si le segment apparaît comme une paraphrase stricte de la phrase ;
- si le segment module le oui/non : « par exemple, oui ».

En revanche, si le segment apporte un élément informatif nouveau, alors on considère qu'il y a deux énoncés.

Chaque transcription en français a bénéficié d'une relecture²⁶. En ce qui concerne les transcriptions en langue portugaise, elles ont été transcrites dans leur intégralité par différents assistants-étudiants de langue maternelle portugaise qui ont aussi en partie participé aux enregistrements du jeu de devinettes avec l'interlocuteur peu familier lusophone. Ces transcriptions ont, dans la mesure du possible, également fait l'objet de relectures par d'autres assistants-étudiants lusophones. L'ensemble des transcriptions est disponible en annexe.

6.2 Méthode et catégories d'analyse générales

Dans le but de répondre à nos questions de recherche nous avons repris et adapté à notre corpus une série de catégories d'analyse élaborées précédemment dans le cadre du projet FNRS pré-cité. D'abord, nous décrivons les domaines et les catégories d'analyse relatives aux ressources verbales et non-verbales pour intervenir en interaction lors de la tâche de devinettes. Nous pourrions donc observer la manière dont les enfants utilisent leurs ressources verbales et non-verbales lors du jeu de devinettes avec un adulte (6.2.1). Ensuite, il s'agira de présenter les domaines et les catégories d'analyses prises en compte pour l'analyse des manifestations des compétences pragmatiques et discursives des enfants (6.2.2) : il s'agit des catégories concernant l'accomplissement de la tâche. Le sous-chapitre suivant (chapitre 6.3) sera consacré à la présentation de la structure de l'analyse, des statistiques choisies et des résultats de l'inter-juge.

Il est important de souligner un aspect terminologique afin de mieux comprendre notre manière de comptabiliser les données : nous avons employé le terme « séquence d'indices » pour indiquer tous les indices de l'indiquant jusqu'à une interruption du devinant (comme une demande d'indices supplémentaire ou une tentative de solution. Les accusés de réception ainsi que les back-channels ne sont pas considérés comme

²⁶ Les relectures des transcriptions ont été effectuées soit par Mme Elodie Paze, logopédiste et doctorante en logopédie, soit par des étudiantes du cours de travaux pratiques au master de logopédie de l'Université de Neuchâtel qui se sont servies d'une partie de nos données pour accomplir leur travail de recherche dans le cadre de ce cours. Les étudiantes ont aussi procédé à certaines transcriptions. Dans ce cas, c'est nous qui en avons assuré la relecture. Un remerciement particulier à toutes ces personnes qui ont pris part à cette étape de la recherche.

des interruptions). On parle de « séquence de devinettes » pour indiquer la démarche complète de l'indiquant pour faire deviner un item, du premier indice au dernier.

6.2.1 Les ressources pour intervenir en interaction

Nous avons exploré les caractéristiques de la dimension interactionnelle à travers deux domaines : la modalité de participation à l'interaction et la fonction du non-verbal. Nous avons observé ces différents aspects pour les énoncés des enfants dans leur rôle d'indiquant.

Pour chaque domaine, nous allons expliciter toutes les catégories prises en compte²⁷.

Modalité de participation à l'interaction

Nous avons distingué six catégories de modalités de participation : le verbal, le non-verbal, le mixte (de Weck et al., 2010), vocal, non-verbal-vocal et verbal-vocal (repris du projet FNRS mais pas publiés).

- a) Les énoncés **verbaux** sont composés uniquement d'émissions verbales sans l'apport du non-verbal ni du vocal.
- b) Le **non-verbal** consiste en des productions composées uniquement de gestes et/ou d'actions sans la présence du verbal. Plus précisément, nous prenons en compte les gestes pertinents par rapport à l'activité à accomplir : les gestes pour diriger l'attention de l'autre (comme le pointage), toute désignation et tout geste communicatif, adressé clairement à l'autre (geste d'interdiction, geste de stop, pointage²⁸ ...), tout geste iconique (par exemple, dénombrement, *chut !*, *écoute !*), hochement de la tête, gestes expressifs, action de piocher (ou tentative de pioche), manipulation des pions (par exemple, prendre, poser, avancer), le fait de ranger et poser les cartes, de montrer ou cacher la carte et les mimes. Par contre, les regards ne sont pas pris en compte dans la caractérisation de la modalité de participation dans la mesure où, qu'ils soient

²⁷ Nous présentons des exemples pour les catégories moins transparentes.

²⁸ Le pointage est un geste multifonctionnel. Pour cette raison nous le retrouvons dans différentes catégories de productions non-verbales.

plus ou moins soutenus, il s'agit souvent d'une composante constante de l'interaction. Dans ce cas, la plupart des énoncés serait alors mixte.

- c) Les émissions **vocales** se caractérisent par la seule présence de productions vocales comme les bruits de la bouche, les rires, les soupirs, les cris, les vocalisations, les bruitages et toute expression de la facilité ou de la difficulté de la tâche, considérés comme pertinents (y compris des productions vocales de type « pff »). Par contre, l'intonation (en pleurnichant, par exemple) n'est pas prise en considération.
- d) Les énoncés **mixtes** se présentent comme des productions à la fois verbales et non-verbales (comme dans l'exemple 9) et éventuellement aussi vocales.

Exemple 9 Augustin-IPFF, MON, DT, 68 mois – cygne²⁹

*CHI: et puis il est noir ici . [=! trace un trait de son doigt sur son front]

- e) Les énoncés **non-verbaux-vocaux** se caractérisent par la présence de productions non-verbales et vocales.
- f) Les énoncés **verbaux-vocaux** sont des énoncés mixtes sans l'apport du non-verbal.

Fonctions du non-verbal

Nous prenons maintenant en considération toute production non-verbale. Nous nous intéressons à la fonction du non-verbal par rapport au verbal. Cela nous permettra d'apprécier la façon dont le non-verbal est employé par les enfants bilingues et monolingues pendant le jeu de devinettes. Dans une comparaison entre enfants monolingues et bilingues on pourra observer si le non-verbal est utilisé à la place du verbal, pour accentuer l'information verbale donnée ou pour apporter une information qui n'apparaît pas dans le verbal. A cet effet, nous avons codé chaque production non-verbale, mixte ou non-verbale-vocale. Nous n'avons donc pas pris en considération le verbal et le vocal seuls ni ensemble. Nous n'avons codé la fonction du non-verbal qu'à

²⁹ Informations dans les légendes : prénom fictif de l'enfant, situation d'interaction, statut linguistique, présence/absence de TDL, âge en mois, item.

l'intérieur d'un énoncé, et non par rapport à l'énoncé précédent de l'interlocuteur. Parmi les différentes fonctions que le non-verbal pourrait avoir, nous en avons sélectionné quatre en suivant les études de de Weck et al. (2010) ; de Weck et Salazar Orvig (2010) ; da Silva et Rahmati (2010) : la fonction complémentaire, le redoublement, la substitution et l'indépendance du non-verbal par rapport au verbal.

- a) la fonction **complémentaire** qui apporte une information additionnelle qui n'apparaît pas dans le verbal. L'exemple 10 montre la mère de Roberto qui donne un indice à son enfant en se servant du verbal et aussi du non-verbal pour mieux montrer la taille des oreilles, donc pour les décrire de manière plus précise.

Exemple 10 Roberto-mère, BIL, DT, 94 mois – souris
 *MOT: gosta de queijo é cinzento tens umas orelhinhas assim <grandes>
 [=! mime les oreilles]
 il aime le fromage il est gris a des petites oreilles comme ça
 <grandes>

Dans le cas des déictiques (par exemple « ça », « là ») accompagnés d'un pointage, on considère que ce dernier apporte l'information complémentaire lorsqu'il désigne un élément particulier ou une zone déterminée du plateau de jeu, comme dans l'exemple 11.

Exemple 11 Toni-mère, BIL, DT, 71 mois – lanterne
 *CHI: ah ça ? [=! pointe l'item lanterne sur la planche] .

En cas de contradiction entre le verbal et le non-verbal, il y a complémentarité. Nous avons pris en compte dans cette catégorie aussi le cas des interjections (par exemple d'acceptation et de refus, exemple 12) qui ne peuvent être comprises sans l'apport du non-verbal.

Exemple 12 *CHI: mmh@i³⁰ . [=! oui avec la tête]

³⁰ Le symbole @i correspond à une des conventions de transcription. Il signifie « interjection ».

- b) Le **redoublement** s'observe lorsque le verbal et le non-verbal apportent les mêmes informations ou que l'un accentue l'autre. L'information donnée par la modalité verbale est intensifiée par l'apport d'un geste ou d'une action. L'exemple 13 montre Lara qui désigne l'item chat en le pointant et aussi en le nommant. L'information donnée non verbalement est donc la même que celle donnée verbalement à travers le pointage de l'item.

Exemple 13 Lara-IPFF MON, DT, 66 mois - cygne

*CHI: oh@i le chat .[=! pointe l'item chat]

L'Exemple 14 montre un autre type de redoublement. La mère d'Ines donne un indice exprimé de façon verbale et non verbale à la fois, autrement dit, l'information donnée verbalement est redoublée par le mime.

Exemple 14 Ines-mère MON, TDL, 70 mois – fou du roi

*MOT: des petites cloches au bout . [=! mime les cloches]

Une grande partie des redoublements de notre corpus est composée par les productions non-verbales de refus et d'acceptation qui sont produites simultanément au verbal, comme dans l'exemple 15.

Exemple 15 *OBS: ouais . [=! oui avec la tête]

Nous avons appliqué cette catégorie aussi lorsque c'est le moment de piocher une carte ou d'avancer le pion, le locuteur l'annonce et fait aussi l'action en même temps, comme dans l'exemple 16.

Exemple 16 *OBS: à toi ! [=! pose le paquet de cartes vers CHI]

- c) La troisième fonction est la **substitution**. Dans ce cas, le non-verbal prend la place du verbal : le non-verbal est alors utilisé à la place d'un segment verbal attendu par rapport à un énoncé complet, comme dans l'exemple 17.

Exemple 17 Céline-IPFF, MON, DT, 83 mois – cygne

*CHI: ça pourrait être +... [=! pointe un item]

Des énoncés comme :

- « *Oui c'est juste* » + montre sa carte
- « *Voilà* » + montre sa carte ou fait avancer son pion
- « *Ouais* » + montre sa carte

ont été découpés en deux énoncés différents (le verbal = acceptation ; le non-verbal = confirmation, back-channel). En conséquence, le non-verbal est considéré comme une substitution (car il y aurait la possibilité d'une mise en mot par « regarde », « tu vois »).

Il s'agit également des cas d'acquiescement ou de refus avec le mouvement de la tête (Exemple 18).

Exemple 18 *CHI: 0 . [=! oui avec la tête]

Nous considérons également le cas de lorsque le locuteur pointe un item sans dire le mot, par exemple, il s'agit des cas où une production verbale est attendue ou très probable (Exemple 19).

Exemple 19 *CHI: 0 . [=! pointe le bon item, le fou du roi]

- d) L'**indépendance** du non-verbal par rapport au verbal : il s'agit des cas où ce qui est produit non verbalement soit apparaît de façon isolée sans que du verbal soit attendu (par exemple les actions liées au jeu, telles que prendre une carte, avancer le pion, etc.), soit, dans les énoncés mixtes, n'a aucun lien avec la partie verbale. L'exemple 20 montre une production complètement non-verbale exprimant une action liée au jeu qui peut effectivement être effectuée uniquement non verbalement. L'exemple 21 montre une indépendance entre le verbal et le non-verbal : l'enfant pose une question à son interlocuteur par

rapport à l'avancement du pion tout en faisant le geste de piocher une nouvelle carte, action qui n'a pas de lien direct avec sa production verbale.

Exemple 20 *CHI: 0 . [=! fait avancer son pion]

Exemple 21 *CHI : est-ce que tu avais fait avancer ton pion ? [= ! pioche]

6.2.2 Les manifestations des compétences pragmatiques et discursives

Nous avons analysé la façon dont les enfants accomplissent le jeu de devinettes d'un point de vue pragmatique et discursif. Cette section de notre analyse nous permettra de mieux apprécier l'usage du langage en interaction dans un but précis : l'accomplissement du jeu de devinettes. Nous nous sommes centrées sur *la manière dont les enfants font deviner à l'adulte* l'item représenté sur la carte qu'ils ont piochée. Nous nous sommes également intéressée à la façon dont les enfants, dans le rôle de devinant, donnent des solutions suite aux indices de l'indiçant.

Nous avons pris en considération différents domaines avec plusieurs catégories que nous détaillerons dans ce sous-chapitre :

- l'accomplissement de la tâche,
- la complexité des séquences d'indices,
- l'adéquation des séquences d'indices,
- les stratégies pour accomplir la tâche,
- l'hétérogénéité des stratégies dans les séquences de devinettes,
- la réaction à une mauvaise réponse du devinant,
- modification de stratégie de l'indiçant,
- la qualité de la solution.

Ces domaines ont été élaborés dans le cadre du projet FNRS interaction mère-enfant. Nous avons effectué des adaptations pour certaines catégories afin de mieux les adapter à notre corpus et à nos questions de recherche.

Accomplissement de la tâche

Nous nous sommes servis de ce domaine pour analyser le résultat final de chaque séquence de devinettes, en termes de réussite. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur sept catégories qui indiquent les divers cas de figure possibles dans le jeu de devinettes : réussite, réussite mais erreur sur l'item cible, échec partiel, dévoilement, demande de dénomination, carte vue, abandon.

Nous avons codé un seul mode d'accomplissement par item. Si un item a été éliminé mais remis dans la pioche et fait l'objet d'une devinette plus tard, nous ne l'avons pas codé ici. Il en est de même si un item est re-pioché et éliminé. Donc si un item a été traité deux fois, on ne code pas la deuxième devinette.

- a) Si l'item a été deviné nous avons indiqué une **réussite**. Nous avons pris en compte aussi les réponses non verbales acceptées sans demande de dénomination (par exemple, lorsque le devinant pointe l'item sans le nommer).
- b) Si l'indiquant a conduit le devinant à trouver une solution différente de celle de l'item cible et qu'il l'approuve, la séquence de devinettes est **réussie mais avec une erreur sur l'item cible**. L'erreur ne serait donc pas du devinant mais de l'indiquant qui n'a pas fait deviner le bon item (par exemple, panier pour myrtilles, abeilles pour ruche, poires pour arbre).
- c) Un autre cas de figure est celui de la séquence **partiellement échouée**. Il s'agit du cas de l'indiquant qui ne reconnaît pas la bonne réponse donnée à la première occasion par le devinant. Cela signifie que la séquence peut se poursuivre jusqu'à une nouvelle proposition de la bonne solution ou à un abandon. Nous avons inclus les cas où l'indiquant donne le nom de l'item comme tout ou partie de la devinette et que l'échange de devinettes se poursuit comme si cela avait été un indice ou comme si le mot n'avait pas été entendu.
- d) La carte ou l'item peuvent être montrés (même de façon non verbale, par un pointage par exemple) à l'initiative de l'indiquant, ou le mot peut être donné avant que le devinant le devine. Dans ce cas-là il y a un **dévoilement** de la solution. Pour considérer qu'un mot est donné, il faut l'émission de suffisamment de

syllabes pour qu'il n'y ait pas d'autre choix possible sur le plateau. L'activité doit être au moins partiellement accomplie.

- e) Lorsque l'indiquant accepte la réponse non verbale du devinant (par exemple, le cas du devinant qui pointe l'item cible sans le nommer) mais il lui demande de nommer l'item afin de le valider il y a une **demande de dénomination** (même si la validation a déjà été donnée).
- f) La carte peut également être **vue** sans faire exprès ou à l'initiative du devinant (cas de triche par exemple). Si la carte a été vue et que les participants font semblant de continuer la séquence, il s'agit néanmoins d'un cas à classer comme carte vue.
- g) Finalement, la séquence peut aussi être **abandonnée** lorsqu'il y a une tentative échouée ou un abandon à l'initiative du devinant qui demande à voir la carte.

Complexité des séquences d'indices

Nous nous intéressons au contenu des séquences d'indices en termes de complexité, autrement dit de quantité d'informations données. Nous sommes consciente que certains items peuvent nécessiter davantage d'indices que d'autres, c'est pour cette raison que nous avons lié l'analyse de la complexité à d'autres données qui analysent les devinettes et/ou les séquences d'indices dans leurs aspects plutôt qualitatifs. Les séquences d'indices peuvent être **monaires** (exemple 22), c'est-à-dire comporter un seul indice exprimé ou **plurielles** (exemple 23) comportant deux ou plusieurs indices (Salazar Orvig et al., 1994 puis repris par Salazar Orvig et al., 2007).

Exemple 22 Charlotte-IPFF – MON, DT, 77 mois – ours

1*CHI: on va dire que c' est près de la forêt .

2*OBS: okay .

3*OBS: et quoi encore ?

4*CHI: mh@i .

Exemple 23 Augustin-IPFF – MON, DT, 68 mois – myrtilles

1*CHI: est quelque chose qui est violet .

2*OBS: mh@i .

3*CHI: dans un pani(er) +//. [=! CHI regarde la carte]

4*CHI: fin dans quelque chose qui est brun .

L'apport du non-verbal est pris en compte pour qualifier une séquence d'indices de monaire ou plurielle. Si le non-verbal redouble l'information donnée par le verbal, on considère la séquence d'indices comme monaire. Il en est de même pour les pointages qui accompagnent des déictiques. Si la production non-verbale est complémentaire au verbal la séquence est plurielle.

Adéquation de la séquence d'indices

Nous nous intéressons aux chances de succès potentiel des séquences d'indices, indépendamment de leur succès effectif. Nous avons codé toutes les séquences d'indices. Pour cette catégorie, nous avons sélectionné trois cas de figure : les séquences d'indices suffisantes, insuffisantes et non congruentes (Salazar Orvig et al., 2007).

- a) Les séquences d'indices **suffisants** permettant d'identifier l'item sans ambiguïté (par exemple, « ça pousse sur l'herbe et est vénéneux pour champignon, ça fait croacorao@o³¹ » pour grenouille) ;
- b) Les séquences d'indices donnant une ou plusieurs caractéristiques correctes de l'item, mais **insuffisantes** (« c'est jaune » pour soleil ; « c'est à côté du panier » pour raton laveur), car elles ne permettent pas de l'identifier à coup sûr ;
- c) Les séquences d'indices **non congruentes** sur le plan structural (par exemple, choix du lexique) et/ou sur le plan pragmatique (contradictions, manque de pertinence entre la description et l'item cible). Dans ce dernier cas la devinette

³¹ Convention de transcription pour les onomatopées (@o)

ne correspond pas à l'item cible. Il pourrait donc y avoir par exemple un recours à des termes trop généraux (« c'est un machin » pour le panier³²), un énoncé contradictoire par rapport à l'item (« c'est bleu » pour le soleil), un déficit dans la signalisation de l'item à deviner (par exemple avec un pointage d'un autre objet) ou encore un indice qui s'applique à un autre item (« arbre » pour panier de myrtilles).

Stratégies pour accomplir la tâche

Nous nous sommes centrée sur la manière dont les enfants font deviner à l'adulte l'image qu'ils ont piochée. En effet, en fonction de différents facteurs (comme par exemple, l'interlocuteur avec lequel on joue, le niveau de connaissances linguistiques, etc.) de multiples stratégies peuvent être employées dans le but de faire deviner l'item à l'interlocuteur. Nous avons codé chaque indice des séquences de devinettes dans l'une des huit catégories suivantes : sémantique, mise en situation, description, localisation, comparaison, référence à l'expérience personnelle, mime, solution (projet de codage du projet FNRS).

- a) Lorsque les locuteurs mettent en mots des traits constitutifs de la classe de l'objet (et non de l'item tel qu'il apparaît sur le plateau de jeu), ils utilisent une stratégie de codage **sémantique**. Ces traits de type sémantique sont similaires à ceux mobilisés dans les définitions de mots, comme par exemple, le genre, les actions, l'usage, les caractéristiques (Exemple 24).

Exemple 24 Paulo-IPFP – BIL, DT, 77 mois – poisson

*CHI: é um animal .
 C'est un animal

- b) Une deuxième stratégie utilisée est celle appelée **mise en situation**. Dans ce cas, l'indiquant met en scène des caractéristiques typiques de l'item. La formulation comprend généralement « on » (exemple 25). Nous avons aussi

³² Toutefois si le terme trop général était suivi d'un qualificatif (p. ex. « c'est un machin qui roule ») il relèverait d'une catégorie suffisante ou insuffisante (selon l'item à faire deviner)

inclus dans cette catégorie les références aux dessins animés et contes (par exemple, Blanche Neige, chaperon rouge, vilain petit canard...) (exemple 26).

Exemple 25 Albert-mère – MON, DT, 92 mois – mouton

*MOT: on peut les tondre .

Exemple 26 Claudia-IPFF – BIL, DT, 83 mois – nain

*CHI: alors <c' est> [/] c' est <de le> [/] <de la> Blanche-de-Neige .

c) Pour faire deviner l'item cible **décrire** l'image sur la carte est une autre des stratégies que les indicateurs peuvent employer. Il s'agit donc de faire référence à des aspects des items tels qu'ils apparaissent sur le plateau de jeu avec des caractéristiques spécifiques qui ne sont pas forcément liées à la définition de l'item (exemple 27).

Exemple 27 Dinis-IPFP – BIL, DT, 82 mois – bambi

*OBS: e é castanho e beige .

 et il est brun et beige .

d) Lorsque l'indice porte sur l'emplacement de l'item sur le plateau il s'agit d'une stratégie de **localisation** (exemple 28).

Exemple 28 Charlotte-IPFF – MON, DT, 77 mois – trésor

*OBS: ehm@i c' est juste à côté du château .

e) L'indicateur peut aussi se servir de **comparaison** avec d'autres éléments pour faire comprendre l'item cible au devinant (exemple 29).

Exemple 29 Lara-IPFF – MON, DT , 66 mois – licorne

*OBS: c' est comme un cheval .

- f) Une autre stratégie qui peut être utilisée pour faire deviner est la **référence à l'expérience personnelle** (exemple 30). Avec cette stratégie l'indiquant renvoie à l'expérience partagée avec le devinant.

Exemple 30 Ines-mère – MON, TDL, 70 mois – champignons

*MOT: on en mange des fois à la maison .

- g) Nous prenons aussi en compte les **mimes** ou les gestes illustratifs ou les onomatopées comme des stratégies. Toutefois, le geste n'est pas pris en compte lorsqu'il complète ou redouble la devinette verbale (exemple 31).

Exemple 31 Jonata-mère – BIL, TDL, 72 mois – Bambi

*CHI: 0 [=! mime des oreilles d'animal].

- h) Finalement, nous avons aussi classé dans ce domaine les **solutions** en tant que stratégie pour faire deviner tout en sachant que cela amène au dévoilement de l'item cible (exemple 32).

Exemple 32 Ines-IPFF – MON, TDL, 70 mois – licorne

*CHI: c' est une licorne .

Hétérogénéité des stratégies dans les séquences de devinettes

Nous analysons par cette catégorie la présence ou l'absence d'indices provenant de stratégies différentes à l'intérieur d'une même séquence de devinettes. Pour le comptage nous avons pris en compte chaque séquence de devinettes. Nous avons codé cette catégorie une seule fois par séquence de devinettes. Les séquences de devinettes des indicateurs pouvaient alors être soit **homogènes** (exemple 33), lorsque les composants relèvent tous de la même stratégie de codage, soit **hétérogènes** (exemple 34) dans le cas où les composants relèvent de stratégies de codage différentes (deux ou plus).

Exemple 33 Lion-IPFF – MON, DT, 76 mois – licorne

1*CHI: **c' est à quatre pattes .**

2*CHI: **aussi avec une crête .**

3*OBS: mh@i .

4*CHI: **avec aussi une queue .**

Exemple 34 Eric-IPFF – MON, DT, 89 – raton laveur

1*CHI: **c' est noir et blanc .**

2*OBS: mh@i .

3*CHI: **c' est à côté d' un arbre .**

Réaction à une mauvaise réponse du devinant

Lorsque le devinant propose à l'indiquant une solution qui ne correspond pas à l'item cible, l'indiquant a souvent la possibilité de réagir. Nous voulons donc observer les réactions des enfants bilingues et monolingues à une mauvaise réponse du devinant. Nous avons compté chaque réaction à une mauvaise réponse du devinant et chaque réaction suite à des manifestations explicites d'incapacité de deviner de la part du devinant. Nous avons pris en compte les huit catégories suivantes : refus simple, nouvel indice, nouvel indice après relance, répétition, explication du refus, abandon, carte montrée, acceptation de la mauvaise réponse.

- a) L'indiquant peut réagir avec un **refus simple** sans donner un nouvel indice de manière spontanée (exemple 35).

Exemple 35 Paulo-IPFP – BIL, DT, 77 mois – foin

1*OBS: é isto [=! désigne un dessin sur le plateau]?

c'est ça [=! désigne un dessin sur le plateau]?

2*CHI: não .

non.

3*OBS: não ?

non ?

4*OBS: então tens que me dar mais pistas !

alors tu dois me donner plus de pistes !

- b) L'indiquant peut directement donner un **nouvel indice** au devinant, suite ou non à un refus explicite. Lorsqu'un refus précède un nouvel indice, nous avons codé uniquement le nouvel indice comme réaction à une mauvaise réponse du devinant (Exemple 36).

Exemple 36 Florencio-IPFF – BIL, DT, 85 mois – raton laveur

1*OBS: c' est le lapin avec son petit enfant ? [=! pointe l'item]

2*CHI: non c' est à côté .

- c) Si le nouvel indice est donné après une ou plusieurs relances du devinant, nous l'avons classé comme étant un **indice après relance**.
- d) Si l'indice donné reprend totalement ou partiellement le précédent ou les précédents, nous l'avons codé comme étant une **répétition** avec ou sans refus explicite. Les réponses aux questions, par exemple, font donc partie de cette catégorie.
- e) Un autre cas de figure est celui de l'indiquant qui **explique le refus**.
- f) Parfois l'indiquant pourrait se retrouver, pour différentes raisons, à **abandonner** l'item en ne donnant pas de nouvel indice, ce qui cause un échec de la séquence de devinettes.
- g) De manière similaire, l'indiquant peut aussi **montrer** la carte, pointer l'item cible ou donner le nom de l'item suite à une mauvaise réponse du devinant (ayant ou non refusé sa réponse). Cela entraîne la fin de la séquence de devinettes.

- h) Dans certains cas l'indiquant **accepte la mauvaise réponse** du devinant sans fournir de nouveaux indices.

Modification des stratégies pour accomplir la tâche

Suite à l'analyse des réactions de l'indiquant après une mauvaise réponse du devinant, nous voulons observer si les enfants bilingues et monolingues dans leur rôle d'indiquant modifient ou non leurs stratégies pour pouvoir faire deviner le devinant, et le cas échéant, le degré de modification des stratégies. Ce domaine s'applique aux indices qui suivent des mauvaises réponses du devinant. Pour cela, nous considérons la relation de la devinette à l'/aux énoncé(s) précédent(s). Ce domaine comprend les quatre catégories suivantes (Salazar Orvig et al., 2007) :

- a) la **répétition**, c'est à dire lorsque l'indiquant reprend à l'identique une devinette précédente ;
- b) la **reformulation**, dans le cas où l'indiquant modifie la forme de sa devinette précédente ou la rectifie très légèrement. La répétition et la reformulation ne font donc pas changer de stratégie.
- c) L'indiquant peut en outre **ajouter** un indice dans la **même stratégie, avec ou sans répétition ou reformulation**.
- d) L'**ajout** d'un nouvel indice peut aussi apporter un **changement de stratégie** en proposant une nouvelle perspective concernant l'item. Ce nouvel indice avec modification de stratégie peut aussi présenter une répétition ou reformulation.

Qualité de la solution

Les productions verbales et non verbales des enfants bilingues et monolingues dans leur rôle de devinant ont été prises en compte dans l'analyse de l'accomplissement de la tâche pour observer la qualité des solutions données pour deviner l'item de l'indiquant. Pour le comptage nous avons pris en compte chaque solution donnée dans les séquences de devinettes. Pour cela, nous avons sélectionné sept catégories : les solutions qui tiennent compte des indices, les solutions partiellement inadéquates, les

solutions totalement inadéquates, les solutions proposant un item qui ne figure pas sur le plateau de jeu, carte vue, absence de solution, impossibilité de déterminer le référent dans le cas d'un pointage sans l'apport du verbal.

- a) Les **solutions qui tiennent compte des indices** sont codées comme telles même si elles ne correspondent pas à l'item cible ;
- b) Les solutions qui ne tiennent pas compte de tous les indices fournis présenteraient donc une **inadéquation partielle** ;
- c) Lorsque les solutions du devinant ne prennent en considération aucun indice de l'indiquant, il y aurait une **inadéquation totale** ;
- d) En plus de ces trois cas de figure possibles, le devinant peut aussi proposer un **item qui ne figure pas sur le plateau**, ce qui rendrait la solution toujours inadéquate mais pour une raison différente de l'inadéquation précédente. Dans ce cas, le devinant pourrait avoir pris en compte tous les indices fournis et proposerait un item ayant les mêmes caractéristiques que l'item cible, mais ne figurant pas sur le plateau de jeu ;
- e) La solution pourrait aussi être donnée après avoir vu la **carte** avant que l'indiquant ait pu commencer à donner des indices ;
- f) Il pourrait y avoir une **absence de solution** lorsque les participants n'arrivent pas à aller jusqu'au bout de la tâche, y compris lorsque le devinant dit ne pas savoir ;
- g) Si le devinant pointe un item sans le spécifier, il est **impossible de déterminer le référent**, donc la solution proposée. Si l'item choisi est également prononcé verbalement et/ou si la vidéo permet de reconnaître l'image cible, il n'y a pas d'impossibilité de déterminer le référent.

Nous avons décrit l'ensemble de domaines d'analyses de nos données. Nous passons maintenant à la description de la structure générale des analyses ainsi que la méthodologie statistique choisie pour l'analyse de certains résultats qualitatifs.

6.3 Structure de l'analyse

Pour répondre à nos deux premières sous-questions de recherche du questionnaire a (a.1 et a.2) nous avons choisi d'utiliser une méthode principalement quantitative dans le but de vérifier quels facteurs ont un impact sur les compétences interactionnelles des enfants de notre corpus. Dans une première partie, nous nous focaliserons sur les **ressources pour intervenir en interaction** des enfants dans leur rôle d'indiquant. Une deuxième partie sera consacrée à l'analyse des **manifestations des compétences pragmatiques et discursives**. Pour ce faire nous nous sommes demandé quel(s) facteur(s) a(ont) un impact sur différents aspects pragmatiques observables à travers notre jeu de devinettes. Nos variables indépendantes (facteurs qui pourraient avoir un impact sur les compétences interactionnelles des enfants), ainsi que nos variables dépendantes sont résumées schématiquement dans le tableau 7.

Tableau 7

Résumé schématique de la structure d'analyse pour les sous-questions a.1 et a.2

Variables indépendantes :	Variables dépendantes :
- La présence ou l'absence de TDL de l'enfant - Statut linguistique monolingue ou bilingue (<i>uniquement pour sous-question a.1</i>) - Sexe - L'âge en mois - Situation d'interaction (<i>uniquement pour sous-question a.2</i>) - Résultat moyen aux tests de langue - L'ordre de passation	Ressources pour intervenir en interaction - Modalités de participation - Fonction du non-verbal Manifestations des compétences pragmatiques et discursives - Stratégies pour accomplir la tâche - Complexité des devinettes - Adéquation de la devinette - Qualité de la solution - Hétérogénéité de la stratégie - Réaction à une mauvaise réponse du devinant - Modifications des stratégies pour accomplir la tâche - Qualité de la solution

La question a.3 sera traitée qualitativement.

Nous présenterons au début des résultats relatifs au deuxième questionnaire général (*b* : questions b.1 et b.2) la structure de l'analyse utilisée pour répondre à ces sous-questions.

Nous présentons à travers le schéma ci-dessous (figure 7) relatif à la structure générale de notre analyse avec la référence aux sous-questions de recherche correspondantes à chaque aspect des compétences interactionnelles et à chaque manifestation de celles-ci. Ce schéma sera repris au début des chapitres des résultats afin de mettre en lumière les aspects et les manifestations prises en compte pour chaque sous-question de recherche.

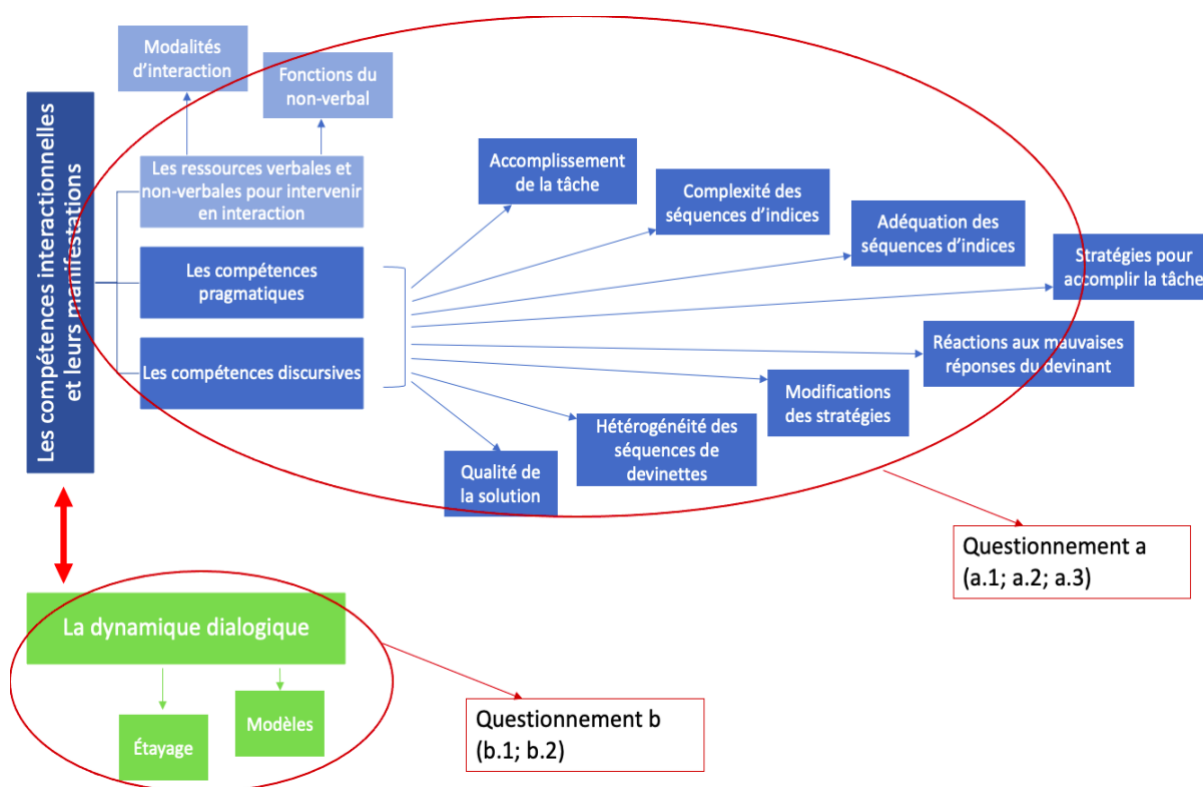


Figure 7

Schéma général de la structure d'analyse

6.3.1 Tests statistiques

Nous avons procédé à des analyses statistiques pour les résultats des deux premières sous-questions de recherche (sous-questions a.1 et a.2 à propos des productions des enfants) et de la sous-question de recherche b.1 à propos des modèles des adultes et leur lien avec les manifestations des compétences interactionnelles des enfants.

Pour répondre à nos deux premières sous-questions de recherche (a.1 et a.2), nous avons effectué des régressions binomiales à modèle mixte, afin de mettre en lumière les prédicteurs des compétences interactionnelles pris en compte pour répondre à nos questions de recherche. Tenant compte du fait que les données issues des interactions de nos corpus sont continues, qu'elles n'ont pas pu satisfaire les assomptions des tests paramétriques (présence d'*outliers*, homogénéité des variances et distribution normale), et qu'une transformation mathématique des données n'a pas permis de s'approcher de manière raisonnable des assomptions des tests paramétriques, nous avons utilisé des régressions binomiales à modèle mixte. En effet, des tests paramétriques comme les ANOVA nécessitent des variables factorielles et ne permettent pas toujours d'effectuer des analyses continues. Il s'agit de tests qui traitent les observations comme indépendantes (Nguyen et al., 2015). Par contre, la régression à modèle mixte nous permet de prendre en considération la relation entre une variable dépendante et plusieurs variables indépendantes (Baayen et al., 2008 ; Baayen et al., 2008 ; Baayen, 2010 ; Teh et Jordan, 2008). Cette technique permet de considérer des variables avec des effets fixes et des variables avec des effets aléatoires. Ainsi, nous pouvons explorer les effets de variables dont on peut faire des hypothèses fortes (par exemples, statut langagier, age, etc.) et des variables pour lesquelles nous ne pouvons pas prédire à l'avance une tendance (par exemple, le participant). Cela permet donc de pouvoir considérer les mesures répétées du même participant. Pour ce faire, nous avons employé la version 4.0.3 du logiciel R (R Development Core Team, 2019). Les *packages* de R utilisés sont lme4 (et *packages* dépendants ; Douglas Bates et al., 2015) pour les régressions à modèle mixte. Le participant (enfant) a été employé comme effet aléatoire (*intercept*). Les variables fixes ou facteurs pris en compte (que nous avons appelé variables indépendantes) ont été détaillés dans le chapitre précédent, lorsqu'il a été question de présenter les variables indépendantes et dépendantes pour nos analyses quantitatives du premier volet de questions de recherche.

Vu le nombre réduit d'enfants avec TDL, leurs résultats sont comparés aux moyennes et aux mesures de dispersion obtenus avec les groupes d'enfants sans TDL pour évaluer la pertinence des critères d'analyse selon leur niveau de spécificité et de sélectivité. Le niveau de significativité bilatérale a été fixé à $\alpha = 0.05$.

Pour répondre à notre sous-question b.1 nous avons appliqué le test statistique non-paramétrique de Spearman pour calculer le coefficient de corrélation entre certaines manifestations de compétences pragmatiques et discursives des adultes corrélient avec celles des enfants (Field, 2017). Nous avons utilisé ce test car nos variables sont continues et ne respectent pas les assumptions nécessaires aux tests paramétriques (un test de Pearson n'aurait donc pas pu être appliqué).

Pour des raisons de lisibilité, seuls les valeurs significatives seront explicitées directement dans le chapitre des résultats (en note de bas de page). Les résultats statistiques non-significatifs seront disponibles en annexe (avec également les détails de l'ensemble des résultats statistiques).

6.3.2 Accord inter-juge

Afin de valider statistiquement notre codage utilisé pour appliquer des tests statistiques, nous avons effectué un inter-juge à l'aveugle. Le juge a été formé avec une grille de codage déjà remplie à titre d'exemple et avec une grille à remplir en recevant le feedback de l'auteure de cette thèse avant de procéder au codage à l'aveugle de 20% d'interactions choisies de manière aléatoire. Le résumé des résultats du taux d'accord en pourcentage ainsi que les valeurs du test de Cohen's Kappa sont observables dans le Tableau 8 :

Tableau 8

Taux de désaccord interjuge en % et valeur du test Cohen's Kappa

Catégorie analysée statistiquement	Taux de désaccord (%)	Cohen's Kappa
Modalité de participation	0,35	.9952
Fonctions du non-verbal	1,18	.9736
Complexité des devinettes	4,39	.9186
Adéquation de la devinette	4,93	.8865
Stratégies pour accomplir la tâche	5,46	.9428
Réaction à une mauvaise réponse du devinant	7,24	.8752
Modifications des stratégies pour accomplir la tâche	6,50	.8714
Homogénéité de la stratégie	4,39	.8725
Qualité de la solution	1,80	.9866

En accord avec l'interprétation des valeurs de Kappa de McHugh (2012), nous considérons nos valeurs *almost perfect* (+.90) et *strong* (.80-.90).

III. Résultats

La partie relative aux résultats comporte deux chapitres principaux : le chapitre 7 est consacré aux résultats relatifs au questionnaire *a*. Les questions a.1, a.2 et a.3 sont donc traitées dans les sous-chapitres 7.1, 7.2 et 7.3. Le chapitre 8 est consacré aux résultats relatifs au questionnaire *b*. Les questions b.1 et b.2 sont donc traitées dans les sous-chapitres 8.1 et 8.2.

7. Résultats relatifs au questionnaire a : les facteurs principaux qui influencent les compétences interactionnelles des enfants

Comme nous avons vu dans le chapitre 4, notre premier questionnaire se réfère à la possibilité de voir s'il existe des facteurs qui ont un impact sur les compétences interactionnelles des enfants de notre corpus. Pour répondre à cette question, nous nous intéressons dans un premier temps aux enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone. Les interactions analysées pour répondre à cette question sont donc toutes menées en langue française (7.1). Dans un deuxième temps nous nous focalisons sur les interactions des enfants bilingues en français et en portugais avec les interlocuteurs peu familiers francophone et lusophone (7.2). Nous terminons cette première partie des résultats avec un focus sur les interactions des enfants avec TDL afin d'apporter des éléments de discussion par rapport à nos résultats relatifs aux questions 7.1 et 7.2 (sous-chapitre 7.3).

Pour des raisons de clarté, nous avons séparé notre analyse pour ce premier volet de résultats en deux parties principales : une première partie nous permettra d'apprécier les ressources pour intervenir en interaction (sous-chapitres 7.1.1, 7.2.1). Pour ce faire nous avons pris en compte les devinettes produites par les enfants dans leur rôle d'indiquant. Notre test statistique a été appliqué afin d'observer si un ou plusieurs facteurs ont un impact sur les ressources non-verbales pour intervenir en interaction ainsi que sur les fonctions du non-verbal.

Dans la seconde partie, nous nous focalisons sur certaines manifestations des compétences pragmatiques et discursives des enfants qui émergent dans l'activité du jeu de devinettes (sous-chapitres 7.1.2, 7.2.2). Pour cette partie, nous présentons d'abord la réussite générale au jeu (accomplissement de la tâche). Ensuite, nous avons appliqué notre test statistique à nos données. En effet, notre intérêt principal est

de pouvoir observer quels sont les facteurs (voir sous-chapitre 4.1.1) qui influencent les manifestations des compétences pragmatiques et discursives prises en compte dans ce travail de recherche. Une partie introductive à chaque résultat présentera des hypothèses. Une synthèse ainsi qu'une discussion partielle de chaque résultat sera présentée à la fin des sous-chapitres 7.1.1, 7.1.2, 7.2.1 et 7.2.1.

Des analyses similaires (focalisées uniquement sur des populations monolingues) ont déjà été effectuées par l'équipe qui a travaillé sur le projet FNRS interaction mère-enfant. Les résultats principaux issus de ce projet de recherche permettent de rendre compte de spécificités des populations avec et sans TDL monolingue en interaction avec leur mère. Toutefois, ce projet ne se focalisait pas sur la différence entre les enfants bilingues et monolingues. En se référant à ce projet il est donc important d'investiguer les ressources et les difficultés interactionnelles de la population bilingue.

7.1 Les facteurs qui influencent les compétences interactionnelles des enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone

Nous allons dans cette section présenter les résultats relatifs à la première sous-question de recherche (a.1) que nous rappelons ici :

Quels sont les facteurs qui influencent les compétences interactionnelles des enfants monolingues, bilingues avec et sans troubles du développement du langage lors d'une interaction en français ?

Dans un premier temps nous nous intéressons à l'analyse de l'influence de certains facteurs sur l'utilisation des ressources pour intervenir en interaction. Dans un deuxième temps, nous nous focalisons sur l'influence de ces facteurs sur certaines manifestations des compétences pragmatiques et discursives.

7.1.1 Les ressources pour intervenir en interaction

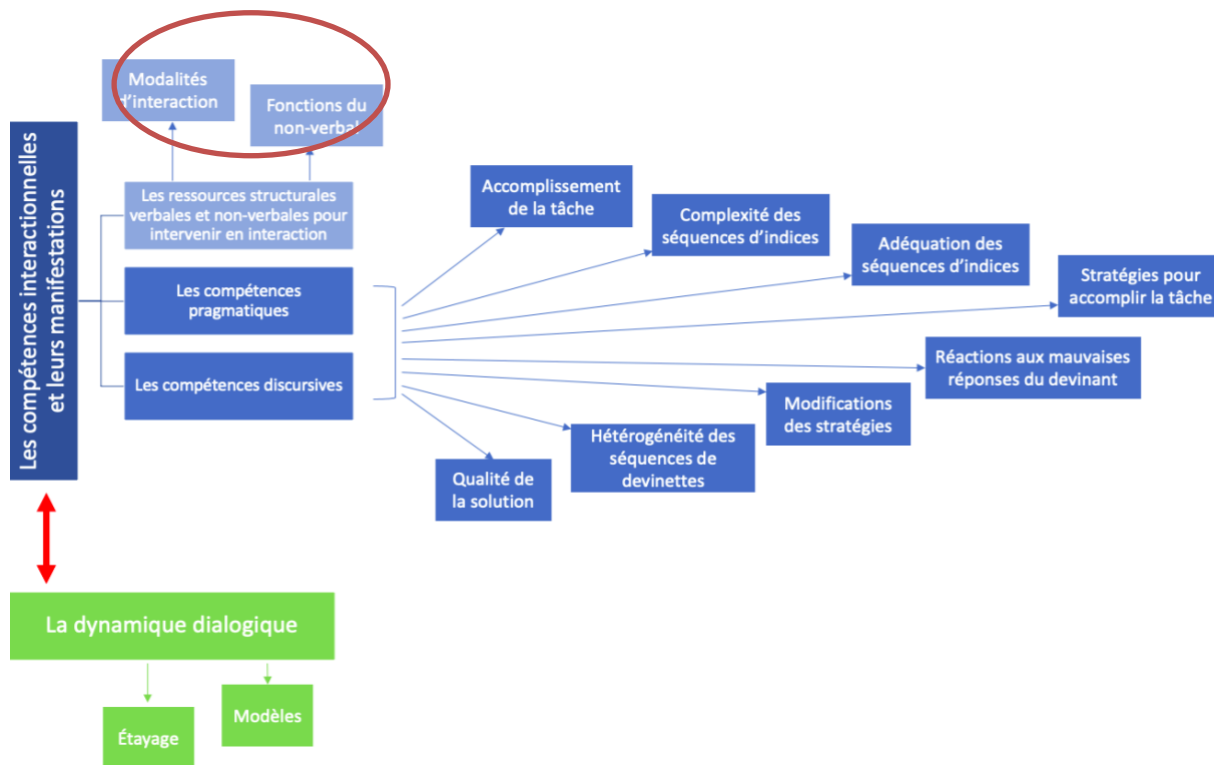


Figure 8

Schéma de présentation de l'analyse avec un focus sur les aspects présentés dans ce sous-chapitre

Dans ce sous-chapitre nous présentons les résultats relatifs aux ressources pour intervenir en interaction que nous voyons schématisé dans la figure 8. En particulier, nous nous intéressons aux modalités de participation (a) et aux fonctions du non-verbal (b).

a. Modalités de participation

Analyser les modalités de participation de productions des devinettes des enfants nous donne la possibilité de caractériser la manière d'interagir des participants selon différentes variables. Nous avons pu constater, par les travaux qui ont, avant nous, employé la tâche de devinettes pour explorer les modalités d'interaction des enfants, que ce jeu est un jeu majoritairement verbal (de Weck et al., 2010). Cela signifie que les participants utilisent des énoncés davantage verbaux tout au long du jeu.

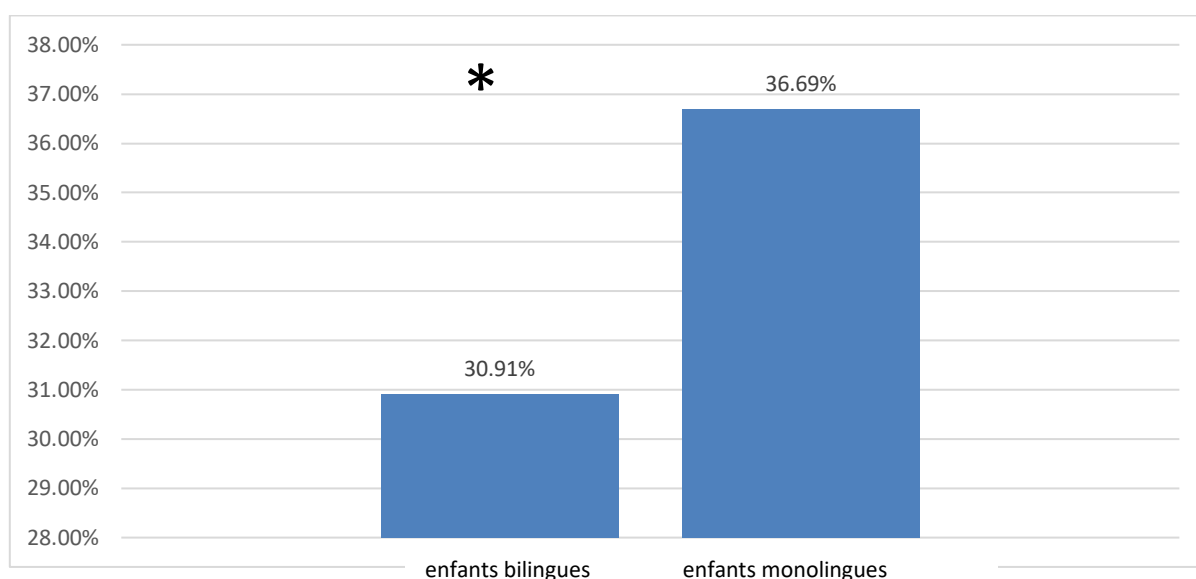
Cela dit, il se peut que des interactions montrent un usage plus ou moins marqué d'énoncés verbaux par rapport à d'autres modalités. Nous avons donc voulu vérifier si certains facteurs jouent un rôle sur la production d'énoncé présentant du non-verbal

lorsque les enfants cherchent à faire deviner l'item sur leur carte. Nous n'avons donc pas pris en compte les productions des enfants dans leur rôle de devinant.

Nous avons, dans un premier temps séparé tous les énoncés contenant du non-verbal de ceux n'en contenant pas afin d'appliquer notre test statistique et vérifier la présence de facteurs qui ont un impact sur la production d'énoncés contenant du non-verbal. Ensuite, nous sommes allée plus dans le détail des ressources utilisées par les enfants indiquants pour intervenir lors de l'interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone. Nous avons donc apprécié la distribution générale des différentes modalités de participation.

Les résultats montrent que le facteur lié au statut linguistique a un impact significatif sur la modalité de participation verbale et non-verbale ($p < 0.05^{33}$).

Les enfants monolingues produisent plus de non-verbal par rapport aux bilingues. Nous pouvons observer les résultats en pourcentage dans le graphique 4 ci-dessous.



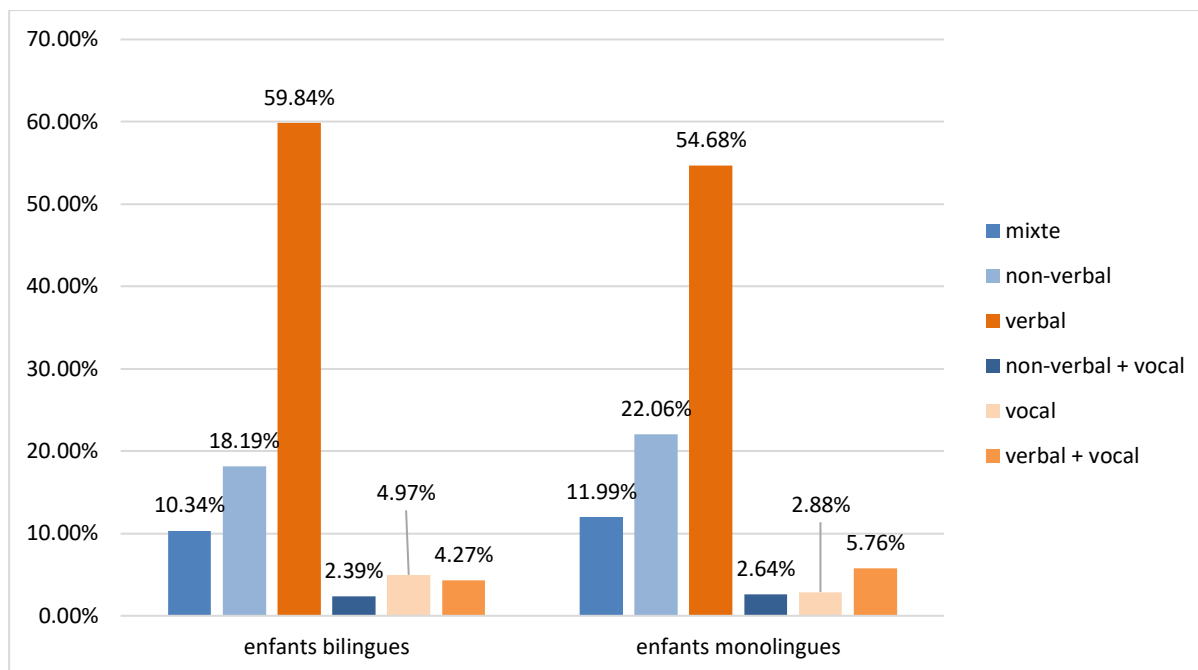
Graphique 4

Pourcentage des modalités de participation sans et avec l'apport du non-verbal des enfants bilingues et monolingues dans la situation d'interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone (prise en compte des devinettes des enfants uniquement, enfants dans leur rôle d'indiquant)

En effet, les enfants bilingues produisent 30,91% d'énoncés qui présentent du non-verbal. 36,69% des énoncés des enfants monolingues contiennent du non-verbal (graphique 4).

³³ Non-verbal – PopstatutMON (EST= 0.51727 ; SE = 0.20761 z = 2.492 p = 0.012717 *)

De manière générale, les modalités d'interaction des enfants bilingues et monolingues sont très similaires et les deux groupes d'enfants font majoritairement usage d'énoncés verbaux (cf. graphique 5) : 59,84% des énoncés des enfants bilingues sont verbaux contre 54,68% pour les enfants monolingues. Les deux groupes d'enfants se servent de manière similaire aussi du non-verbal seul (18,19% chez les enfants bilingues et 22,06% chez les monolingues) et en présence du verbal (mixte : 10,34% chez les enfants bilingues et 11,99% chez les enfants monolingues).



Graphique 5

Pourcentage des modalités de participation des devinettes des enfants bilingues et monolingues avec et sans TDL en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone

Les enfants bilingues et monolingues font peu d'usage de productions qui contiennent du vocal seul (4,97% chez les enfants bilingues et 2,88% chez les enfants monolingues), avec la présence du non-verbal (2,39% chez les enfants bilingues et 2,64% chez les enfants monolingues) et avec la présence du verbal (4,27% chez les enfants bilingues et 5,76% chez les monolingues). La modalité de participation vocale est, en effet, surtout utilisée pour faire deviner un item au devinant avec une onomatopée, et cela est possible spécialement lorsque l'item est un animal (pour un nombre réduit d'items), comme dans l'exemple 37 :

Exemple 37 Lara-IPFF, MON, DT, 66 mois – grenouille

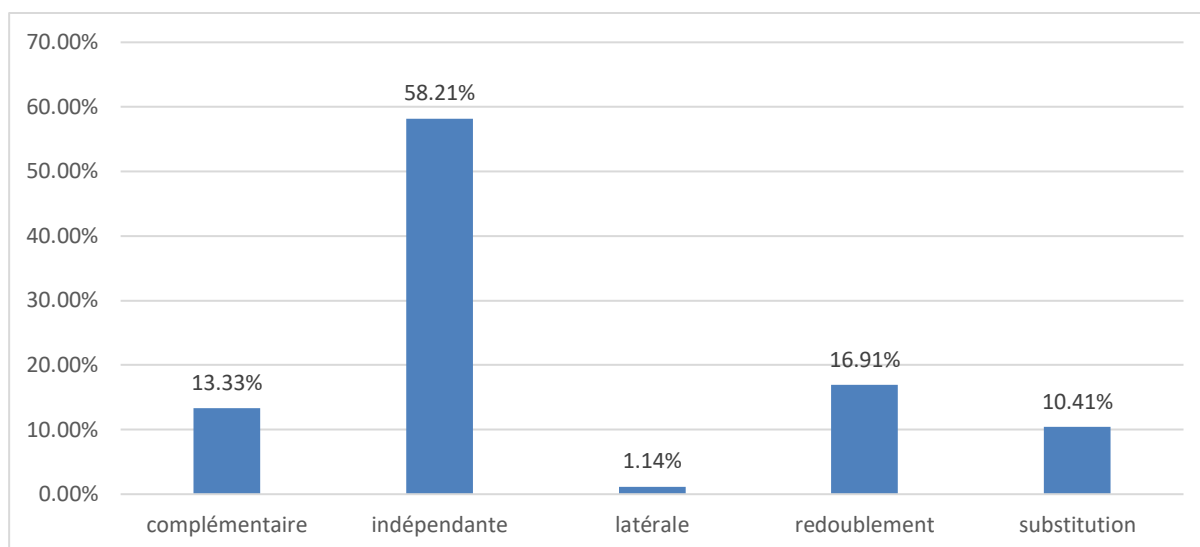
- 1*CHI: 0 . [=! pioche une carte]
- 2*CHI: il est vert .
- 3*CHI: sur une feuille avec une couronne .
- 4*CHI: il fait croa@o .
- 5*OBS: il fait quoi ?
- 6*CHI: croa@o .

Dans cet extrait, Lara, après avoir donné deux indices au moyen de la modalité strictement verbale (lignes 2 et 3), cherche à faire deviner l'item « grenouille » en imitant le bruit de l'animal : elle produit alors un énoncé à la fois verbal et vocal (ligne 4 – « il fait » verbal et « croa » vocal) et ensuite uniquement vocal (ligne 6).

b. Les fonctions du non-verbal

Dans cette section nous nous focalisons uniquement sur les énoncés des enfants indiquants qui contiennent du non-verbal dans le but d'observer les fonctions du non-verbal. Dans un premier temps nous présentons un panorama des fonctions du non-verbal dans les énoncés des enfants dans le rôle d'indiquant en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone. Ensuite nous allons prendre en considération deux des fonctions principales du non-verbal pour vérifier si un ou plusieurs facteurs ont un impact sur ces fonctions.

Nous présentons une vision d'ensemble (enfants dans leur rôle d'indiquant) des fonctions du non-verbal dans le graphique 6. En général, le non-verbal est majoritairement utilisé de façon **indépendante** par rapport au verbal (58,21%). Cela s'explique par le fait que la tâche est riche de situations dans lesquelles le verbal n'est pas attendu et où le verbal et le non-verbal n'ont aucun lien, lorsqu'il s'agit de piocher et de déplacer les pions, ce que tous les participants font à leur tour.



Graphique 6

Pourcentage des fonctions du non-verbal chez les enfants dans la situation d'interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone

Le verbal combiné avec le non-verbal donne souvent lieu à des compléments d'informations ou à des redoublements de l'information fournie verbalement. Dans le cas de **complémentarité**, les enfants font usage du non-verbal pour donner une information supplémentaire qui complète l'information verbale (13,33% de non-verbal avec une fonction complémentaire). Il faut souligner qu'une grande partie des énoncés présentant une combinaison de verbal et de non-verbal, dans lesquels le non-verbal complète le verbal, sont constitués de pointages déictiques comme dans l'exemple 39.

Exemple 38 Charlotte-IPFF, MON, DT, 77 mois – licorne

1*CHI: mh@i quelque chose près d' une fée .

2*CHI: ou une princesse chais pas .

3*OBS: quelque chose près d' une fée .

4*OBS: il y a beaucoup de choses près de la fée .

5*CHI: alors je dis pas ça . [=! pointe une fée]

Les deux premiers énoncés de l'exemple 38 nous montrent l'indice donné par Charlotte pour faire deviner l'item licorne. Il y a une indécision entre un des personnages représentés sur le tableau de jeu : Charlotte ne sait pas s'il agit d'une fée ou d'une princesse. À la ligne 3 l'observateur devinant accuse réception de l'indice et relance ensuite Charlotte pour en savoir plus (ligne 4). Suite aux énoncés de l'observateur, l'enfant produit un nouvel énoncé en clarifiant l'item auquel elle se référait avant. Pour ce faire, Charlotte utilise un énoncé verbal accompagné par du non-verbal (pointage) qui sert à compléter l'information donnée verbalement (ligne 5). Dans cet énoncé, le verbal tout seul n'aurait pas permis à l'interlocuteur de comprendre le référent. Charlotte a donc combiné le verbal avec un pointage qui montre l'item de référence.

L'exemple 39 montre Florencio qui, au lieu d'expliquer la position de l'item (en utilisant par exemple des prépositions), produit verbalement le déictique « ici » (ligne 2) et fait avec son doigt un rond sur la zone dans laquelle se positionne son item.

Exemple 39 Florencio-IPFF, BIL, DT, 85 mois – raton laveur

- 1*CHI: 0 . [=! pioche une carte]
- 2*CHI: c' est quelque chose qui se situe **ici** . [=! avec son doigt fait un rond sur la partie basse de la planche]
- 3*CHI: et qu' a un enfant [/] un seul enfant .
- 4*OBS: c' est le lapin avec son petit enfant ? [=! pointe l'item]
- 5*CHI: non c' est à côté .

Localiser l'item à travers un déictique et un geste qui le montre est très utilisé par tous les enfants, en particulier par les enfants bilingues. Cela dit, localiser l'item n'est pas la seule stratégie d'encodage de l'item qui se sert du non-verbal. Les enfants, comme dans le cas de Maria (exemple 40), utilisent le non-verbal pour montrer au devinant un item qu'ils ne produisent pas verbalement (nous ne savons cependant pas si cela est causé par un manque de connaissance lexicale ou par un style interactionnel précis).

Exemple 40 Maria-IPFF, BIL, DT, 83 mois – maison

1*OBS: ah@i c' est pas vraiment un toboggan .

2*CHI: ouais mais on dirait .

3*CHI: comme un toboggan qui fait comme ça . [=! Mime avec ses doigts
une forme en spirale]

4*CHI: il fait aussi comme ça . [=! Mime encore une fois avec ses doigts
une forme en spirale]

5*CHI: tu sais ?

6*OBS: oui .

Dans l'extrait 40, Maria donne des indices à l'expérimentateur pour lui faire deviner l'item maison. La maison représentée sur le plateau de jeu a une cheminée avec une forme ondulée. Maria associe cette forme à un toboggan qu'elle cherche à mimer après l'avoir nommé. A la ligne 1, l'expérimentateur devinant semble remettre en cause l'exactitude de l'information donnée par l'enfant. Maria, après avoir fait comprendre que l'item ressemble à un toboggan (ligne 2), montre à l'expérimentateur la forme ondulée de la cheminée à travers un mime (lignes 3 et 4). Ce mime ne redouble pas l'information donnée verbalement (« comme un toboggan », ligne 3), mais permet à l'enfant de préciser que l'item présente une forme spécifique (« [...] qui fait comme ça », ligne 3) qu'elle mime (lignes 3 et 4).

Dans les cas des **redoublements**, l'enfant donne à l'interlocuteur deux fois la même information dans deux modalités différentes, verbalement et non-verbalement. Cet usage du non-verbal est également utilisé par les enfants de notre corpus lorsqu'ils essayent de faire deviner à l'interlocuteur peu familier francophone l'item de leur carte (16,91%). La fonction de **substitution** est également présente (10,41%). Cela peut indiquer que les enfants ont souvent recours au mime pour faire deviner l'item. L'exemple 41 montre Lion en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone qui cherche à lui faire deviner l'item « licorne ». A la ligne 1, l'observateur demande des clarifications à propos d'un énoncé précédent pas clair de Lion. Après avoir refusé la proposition de OBS (ligne 2), Lion mime l'objet mal compris par OBS (ligne 3).

Exemple 41 Lion-IPFF, MON, DT, 76 mois – licorne

1*OBS: une corde t' as dit ?

2*CHI: non pas une corde .

3*CHI: [=! mime la corne]

4*OBS: une corne ?

Le mime est un exemple de la façon dont le non-verbal vient substituer le verbal dans le jeu de devinettes. Cependant il faut préciser que la catégorie substitution est très présente dans notre corpus, car il est très fréquent que les indiçants acquiescent ou refusent les propositions de solutions du devinant avec le seul apport du non-verbal, comme l'illustre l'exemple 42 (ligne 2) où l'enfant indiçant utilise le non verbal pour acquiescer en réponse à la question de l'observateur³⁴.

Exemple 42 Lara-IPFF, MON, DT, 66 mois – roi

1*OBS: c' est lui ? [=! pointe l'item]

2*CHI: O . [=! oui avec la tête]

3*OBS: ah@i c' est le roi qui tient le cheval .

Nous avons voulu approfondir la question de la fonction du non-verbal en analysant uniquement les catégories propres aux indices, à savoir les fonctions complémentaires et de redoublement. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, la fonction indépendante est utilisée majoritairement pour les actions de pioche et d'avancement des pions et la latérale ne concerne pas les devinettes. Nous n'avons pas considéré la substitution dans cette analyse car, comme nous l'avons vu plus haut, cette fonction concerne en particulier les cas de refus et d'acquiescements. Nous avons voulu nous concentrer uniquement sur les fonctions strictement liées aux indices donnés par les enfants dans leur rôle d'indiçant. En général, le test statistique utilisé nous montre qu'aucun facteur n'a un impact sur la présence de la fonction complémentaire et de redoublement ($p > 0.05$ pour tous les facteurs pris en compte).

³⁴ Lorsque l'acquiescement faisait partie de la séquence de devinettes a été catégorisé comme une substitution du verbal

Synthèse

Au niveau général, nous avons pu observer que le taux de devinettes verbales des enfants est supérieur au taux des devinettes ayant du non-verbal. Ce résultat est en lien avec les résultats d'études précédentes qui ont analysé les modalités des devinettes des enfants dans l'accomplissement d'une tâche similaire à la nôtre (p. ex. de Weck et al., 2010). Nous avons pu montrer que le statut linguistique des enfants a un impact sur la production de devinettes avec/sans l'apport du non-verbal. Bien que tous les enfants produisent plus d'émissions verbales que non-verbales, les enfants monolingues produisent plus de devinettes avec l'apport du non-verbal par rapport aux bilingues. Ce résultat n'est pas en ligne avec nos hypothèses. En effet, en lien avec la littérature scientifique, nous avons imaginé un recours plus important au non-verbal chez les enfants bilingues, lesquels, pour des causes liées à leurs compétences linguistiques verbales et/ou à leur culture d'origine, auraient pu s'appuyer davantage sur le non-verbal pour participer au jeu dans la situation d'interaction monolingue francophone. Les habitudes des enfants, leur culture d'origine pourraient jouer un rôle sur la présence de ces modalités de participation. Toutefois, il s'agit de variables que nous ne contrôlons pas dans cette recherche. Il faut aussi souligner qu'il pouvait y avoir des items différents en fonction de comment les cartes avaient été mélangées. Il se peut donc que certains items étaient plus ou moins simples à faire deviner verbalement et/ou avec l'apport du non-verbal. Concernant la fonction du non-verbal, nous avons observé que les enfants utilisent le non-verbal pour compléter les informations apportées par la modalité verbale sans une différence significative. Ce résultat nous semble particulièrement intéressants, car il montre que, de manière générale, les enfants utilisent le non-verbal comme une aide pour ajouter une information qu'ils ne peuvent probablement pas donner immédiatement verbalement. Ils montrent une capacité à se servir de modalités de participation variées dans le but d'accomplir la tâche en cours.

7.1.2 Les manifestations des compétences pragmatiques et discursives

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut (sous-chapitre 8.1), nous allons d'abord présenter les données relatives à la réussite du jeu en général (a). Nous nous intéressons ensuite aux facteurs qui ont un impact sur les différentes manifestations des compétences pragmatiques et discursives des enfants dans leur rôle d'indiquant³⁵ prises en compte dans notre étude : la complexité des séquences d'indices (b) ; l'adéquation des séquences d'indices (c) ; les stratégies pour accomplir la tâche (d) ; l'hétérogénéité des stratégies des séquences de devinettes (e) ; les réactions à une mauvaise réponse du devinant (f) ; les modifications de stratégie suite à l'échec du devinant (g). Nous terminons cette section par la présentation des résultats relatifs à certaines productions de l'enfant dans son rôle de devinant : la qualité des solutions (h). Un résumé des domaines pris en compte pour nos analyses concernant les compétences pragmatiques et discursives est présenté dans la figure 9. Les domaines concernant les compétences pragmatiques et discursives que nous allons analyser dans ce sous-chapitre se trouvent à l'intérieur du cercle rouge.

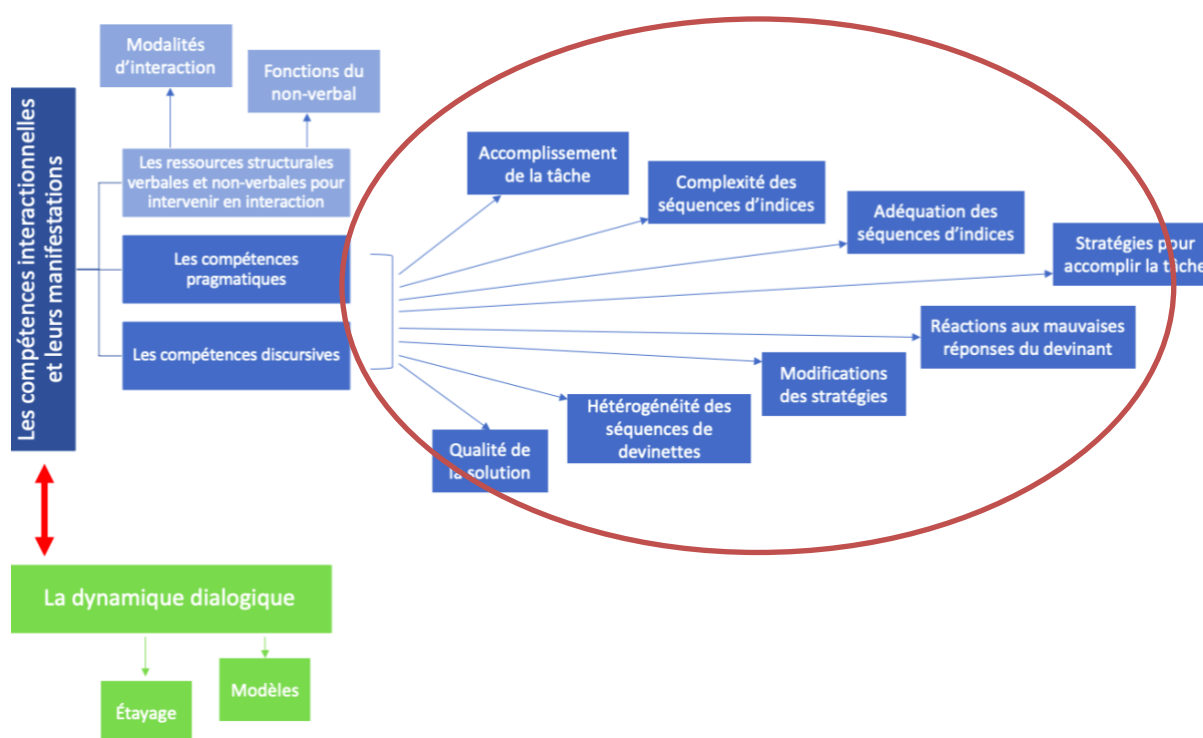


Figure 9

Schéma de présentation de l'analyse avec un focus sur les aspects présentés dans ce sous-chapitre

³⁵ Sauf pour le domaine de la qualité de solution. Pour ce domaine nous avons pris en considération les enfants dans leur rôle de devinant

De manière générale, les compétences linguistiques peuvent être liées aux compétences pragmatiques et discursives : cela pourrait donc donner lieu à des différences sur le plan des manifestations de ces compétences selon la présence/absence de TDL, le statut linguistique des enfants ainsi que la moyenne des scores aux épreuves linguistiques. En effet, nous savons que les enfants avec TDL ont des difficultés attestées au niveau linguistique. Les difficultés linguistiques peuvent aussi concerner certains enfants bilingues sans TDL qui pourraient avoir des connaissances linguistiques encore faibles en français car en cours d'apprentissage. Dans ce cas, il sera intéressant d'observer comment leur compétences pragmatiques et discursives permettent de dépasser l'obstacle dans le but de communiquer de manière efficace.

a. Accomplissement de la tâche

Nous commençons par une présentation générale de l'accomplissement de la tâche de la part des enfants dans leur rôle d'indiquants. Nous rappelons que les enfants ont fait deviner 8 items à leur interlocuteur. Le nombre total de devinettes effectuées par les 26 enfants indiquants est 208.

Nous pouvons observer dans le tableau 9 que la majorité des dyades a réussi l'activité (95,19% de réussite totale : DNO + RER + REU).

Tableau 9

Pourcentage des types d'accomplissement de la tâche des interactions entre les enfants bilingues, monolingues avec et sans TDL en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone

Statut linguistique et présence/absence de TDL	ABA	DEV	DNO	RER	REU	Total 100% = 208
Bilingues	0,96	2,88	0,96	11,54	83,65	140
TDL	0,00	0,00	0,00	16,67	83,33	24
DT	1,25	3,75	1,25	10,00	83,75	80
Monolingues	0,00	5,77	0,00	8,65	85,58	140
TDL	0,00	25,00	0,00	4,17	70,83	24
DT	0,00	0,00	0,00	10,00	90,00	80
Total %	0,48	4,33	0,48	10,10	84,62	208

Légende :

ABA= abandon ; DEV= dévoilement ; DNO = demande de dénomination ; RER= erreur dans l'item cible ; REU= réussite

Le taux de réussite est similaire pour tous les groupes d'enfants. Toutefois, les enfants avec TDL monolingues semblent, quant à eux, faire plus de dévoilements par rapport à tous les autres groupes d'enfants (25%).

Nous ne tenons pas en considération les 10 devinettes échouées dans les analyses suivantes : 4 devinettes d'enfants bilingues sans TDL et 6 d'enfants monolingues avec TDL.

La moyenne d'items réussis (RER, REU, DNO) par enfant indiçant est 7,6 (sur un total de 8 items à faire deviner à l'interlocuteur peu familier francophone).

b. Complexité des séquences d'indices

Premièrement nous nous intéressons à la complexité des séquences d'indices des enfants dans leur rôle d'indiçant en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone.

Nous faisons l'hypothèse qu'une des variables qui influence la présence d'indices plus ou moins complexes est celle liée à la présence/absence de TDL. Les compétences d'inférence pourraient, en effet, être déficitaires dans ce cas et limiter l'enfant dans la

mise en place de stratégies d'évaluation de la réaction de l'autre. L'âge pourrait être un facteur important car nous savons que les compétences pragmatiques et discursives évoluent au cours de l'enfance jusqu'à l'adolescence.

De manière générale, les enfants bilingues et monolingues avec et sans TDL produisent des séquences d'indices plurielles et monaires dans des proportions similaires (tableau 10).

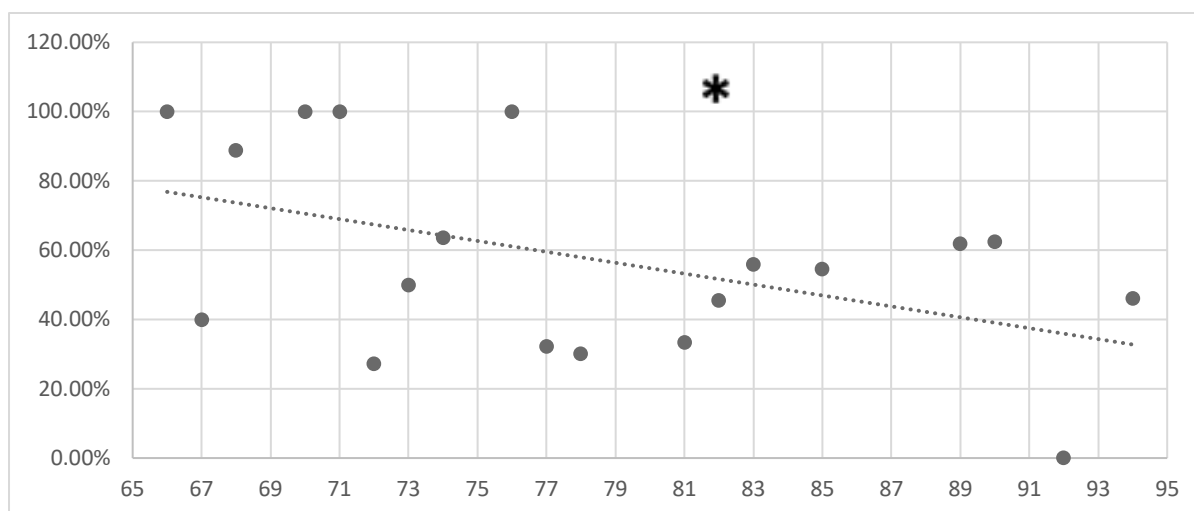
Tableau 10

Pourcentages de séquences d'indices monaires et pluriels produites par les enfants bilingues et monolingues avec et sans troubles du développement du langage dans leur rôle d'indiquant

Statut linguistique et présence/absence de TDL	monaires	pluriels	Total	
			100%	=
			269	
Bilingues	45,39	54,61	141	
TDL	44,44	55,56	36	
DT	45,71	54,29	105	
Monolingues	47,66	52,34	128	
TDL	50,00	50,00	24	
DT	47,12	52,88	104	
Total %	46,47%	53,53%	269	

Le facteur qui a un impact significatif sur la production de séquences d'indices pluriels est l'âge des enfants ($p < 0.05^{36}$).

³⁶ Pluriels - âge (EST= -0.08887 ; SE = 0.04018 ; z = -2.212 ; p = 0.027 *)



Graphique 7

Pourcentage de devinettes plurielles de tous les enfants selon leur âge en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone

Le graphique 7 montre la séquence de pourcentages de devinettes plurielles pour chaque âge. Les enfants les plus jeunes produisent des devinettes plurielles dans des proportions plus élevées que les enfants les plus âgés du groupe. Cette donnée, qui peut sembler surprenante, nous amène à considérer les comportements individuels que nous discuterons dans la suite de cette section et dans la partie consacrée à la discussion. Une analyse plutôt qualitative de nos données montre que les enfants semblent avoir des styles interactionnels qui leur sont propres.

Les exemples 43 à 45 illustrent les comportements verbaux d'enfants qui, parmi les plus âgés de notre corpus, produisent des devinettes présentant un seul indice. Cet unique indice cible un des aspects saillants de l'item sans pour autant le dévoiler en présentant une caractéristique suffisante pour permettre à l'autre de deviner sans difficulté.

Exemple 43 Albert-IPFF, MON, DT, 92 mois – livre

1*CHI: 0 . [=! pioche une carte]

2*CHI: **c' est pour savoir des choses .**

3*OBS: c' est pour savoir des choses mh@i .

4*OBS: est ce que c' est le livre ? [=! pointe le bon item]

5*CHI: oui .

Exemple 44 Albert-IPFF, MON, DT, 92 mois – tour

1*CHI: 0 . [=! pioche une carte]

2*CHI: **on ferme des gens dedans .**

3*OBS: on ferme des gens dedans .

4*OBS: la tour ?

5*CHI: oui .

Exemple 45 Céline-IPFF, MON, DT, 83 mois – nain

1*CHI: 0 . [=! pioche une carte]

2*CHI: **il est en train de pêcher .**

3*OBS: mh@i quelqu' un qui est en train de pêcher ?

4*CHI: oui .

5*OBS: ah@i c' est le petit nain .

6*CHI: oui .

Nous avons souligné, dans les exemples, l'indice monaire donné par les enfants. Les trois indices diffèrent du point de vue du type d'information donnée, autrement dit, de la stratégie d'encodage. Les deux premiers (« c'est pour savoir des choses » et « on ferme les gens dedans » soulignés) se détachent des caractéristiques de l'item tel qu'il est représenté sur le plateau. L'interlocuteur peut, ainsi, se représenter mentalement cet item à travers les indices qui portent sur les fonctions de l'item. Concernant l'exemple 45, Céline décrit l'item de la planche en sélectionnant l'action que le personnage est en train de faire et qui peut s'appliquer uniquement à l'item « nain ».

Passons maintenant à l'exemple d'un enfant plus jeune (exemple 46). Augustin donne des indices à l'interlocuteur peu familier francophone afin de lui faire deviner l'item « livre », exactement comme Albert le faisait dans l'exemple 43.

Exemple 46 Augustin-IPFF, MON, DT, 68 mois – livre

- 1*CHI: mh@i . [=! CHI prend une carte]
- 2*CHI: quelque chose qui est rouge +...
- 3*OBS: mh@i .
- 4*CHI: ici là . [=! fait un geste horizontal avec ses mains sur le plateau]
- 5*CHI: pour euh@i la couverture +... [=! CHI fait un geste horizontal]
- 6*CHI: +, et puis +...
- 7*OBS: okay .
- 8*CHI: +, et puis dedans c' est tout blanc .
- 9*CHI: avec des petites séparations . [=! CHI fait un geste horizontal]

Au contraire d'Albert, Augustin utilise plusieurs énoncés, et donc plusieurs indices, pour formuler sa première séquence de devinettes et laisser l'interlocuteur deviner. Si nous comparons la séquence de devinettes d'Albert avec celle d'Augustin, nous pouvons observer que l'enfant le plus âgé (Albert) a synthétisé en une phrase la caractéristique essentielle à transmettre au devinant. Par contre, Augustin prend le temps et l'espace dans le dialogue pour donner au devinant plusieurs éléments sur lesquels se baser pour deviner : à la ligne 2, Augustin décrit la couleur de l'item en ajoutant à la ligne 4 un indice qui permet de localiser la zone où il se trouve et termine par donner une nouvelle information sur la couleur et sur une caractéristique physique de l'item (lignes 8 et 9).

Pour approfondir cette analyse, nous allons maintenant prendre en considération uniquement la 1^{ère} séquence d'indices de tous les enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone. Prendre en compte la première séquence d'indices signifie tenir compte de la séquence donnée par l'enfant sans l'« exemple » de l'adulte. Cette analyse est fondamentale afin d'observer ce que l'enfant a pu faire son le modèle de l'adulte.

Il faut préciser qu'à cause du contrebalancement des données 14 enfants avaient déjà effectué ce jeu (avec des cartes différentes) avec un ou deux interlocuteurs (mère

et/ou interlocuteur peu familier lusophone), alors que les 12 autres enfants effectuaient la tâche pour la première fois avec l'interlocuteur francophone.

Comme avant, nous avons d'abord pris en considération les deux variables liées au statut linguistique et à la présence/absence de troubles du développement du langage.

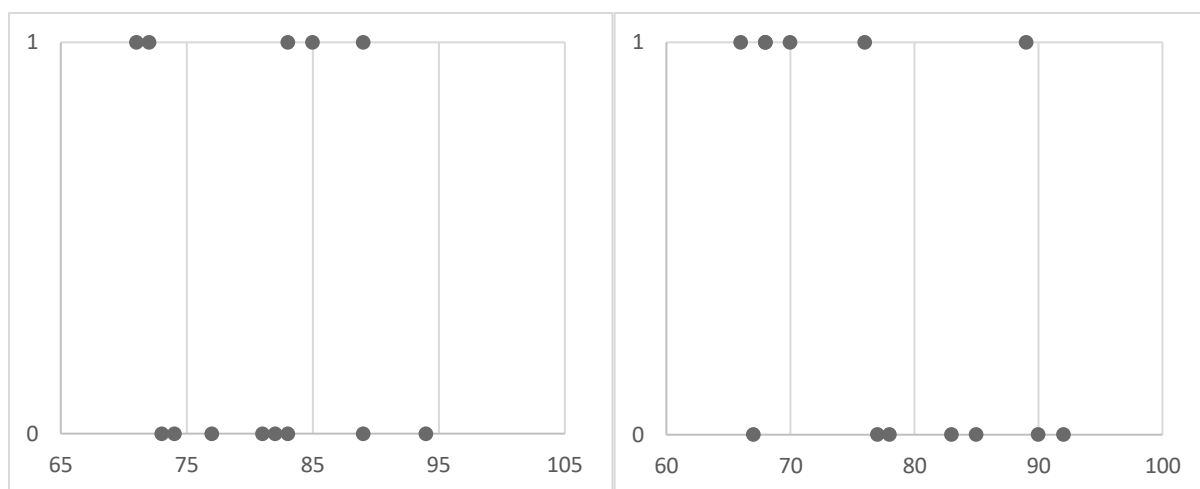
Tableau 11

Pourcentages de la complexité de la 1ère séquence d'indices des enfants bilingues et monolingues avec et sans troubles du développement du langage

Statut linguistique et présence/absence de TDL	monaires	pluriels	Total 100% = 26
TDL	66,67	33,33	6
Bilingues	66,67	33,33	3
Monolingues	66,67	33,33	3
DT	55,00	45,00	20
Bilingues	50,00	50,00	10
Monolingue	60,00	40,00	10
Total %	57,69	42,31	26

Le tableau 11 met en lumière une certaine prévalence d'indices monaires chez les enfants avec TDL, monolingues et bilingues par rapport aux autres sous-groupes d'enfants. Nous n'avons pas pu faire un test statistique qui nous aurait permis de confirmer ou non ce résultat, car le nombre des premiers items n'est pas assez élevé. Par contre, les résultats relatifs aux enfants ayant un développement du langage typique sont similaires aux résultats présentés avant (prise en compte de l'ensemble des séquences d'indices). Cela signifie que la première séquence d'indices formulée par les enfants reflète bien la complexité de l'ensemble des devinettes produites par les enfants avec un DT.

Étant donné que les résultats précédents ont montré que statistiquement l'âge a une influence sur la complexité des devinettes des enfants, nous avons pris en compte la complexité de la première devinette de chaque enfant ainsi que la variable âge, et cela pour les enfants bilingues et monolingues avec et sans TDL.



Graphique 8

(droite) Séquences d'indices plurielles des enfants bilingues en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone en fonction de l'âge – 1ère séquence d'indices seulement

Graphique 9

(gauche) Séquences d'indices plurielles des enfants monolingues en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone en fonction de l'âge – 1ère séquence d'indices seulement

Si nous prenons en considération les données des enfants bilingues (Graphique 9 de gauche), nous pouvons observer que les séquences d'indices plurielles sont produites par tous les enfants indépendamment de leur âge. Par contre, lorsque nous considérons le Graphique 8 (de droite) relatif aux données des enfants monolingues, nous pouvons observer que les enfants les plus âgés semblent produire moins de séquences d'indices plurielles.

c. Adéquation des indices

Après avoir présenté les résultats concernant la complexité des séquences d'indices, nous nous intéressons maintenant à une de leurs caractéristiques fondamentales : leur adéquation. Comme pour la catégorie précédente, nous présentons d'abord les résultats pour l'ensemble des données relatives aux séquences d'indices des enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone. Nous appliquons notre test statistique afin de voir quel(s) facteur(s) a/ont un impact sur la production de séquences d'indices suffisantes, insuffisantes et non-congruents : le statut linguistique, la présence/absence de TDL, l'âge, les scores aux épreuves en langue française, le sexe et l'ordre de passation. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'un des facteurs qui détermine l'adéquation des indices, en particulier du point de vue de leur congruence avec l'item cible, est la présence/absence de TDL et l'âge des enfants. Ensuite, nous

prendrons en considération uniquement la première séquence d'indices des enfants afin d'observer si, sans l'influence des indices successifs donnés par l'interlocuteur adulte, les enfants produisent une séquence d'indices suffisante, insuffisante ou non-congruente en début de jeu.

Dans l'ensemble, les indices suffisants sont majoritairement produits par tous les enfants et les indices non-congruents sont plutôt rares (cf. tableau 12).

Tableau 12

Pourcentages de séquences d'indices insuffisants, non-congruents et suffisants en fonction du statut linguistique et de la présence/absence de troubles du développement du langage chez les enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone

Statut linguistique et présence/absence de TDL	Insuffisants	Non-congruents	Suffisants	Total 100% = 269
Bilingues	46,81	0,71	52,48	128
TDL	30,56	0,00	69,44	24
DT	52,38	0,95	46,67	104
Monolingues	26,56	0,78	72,66	141
TDL	33,33	4,17	62,50	36
DT	25,00	0,00	75,00	105
Total %	37,17	0,74	62,08%	269

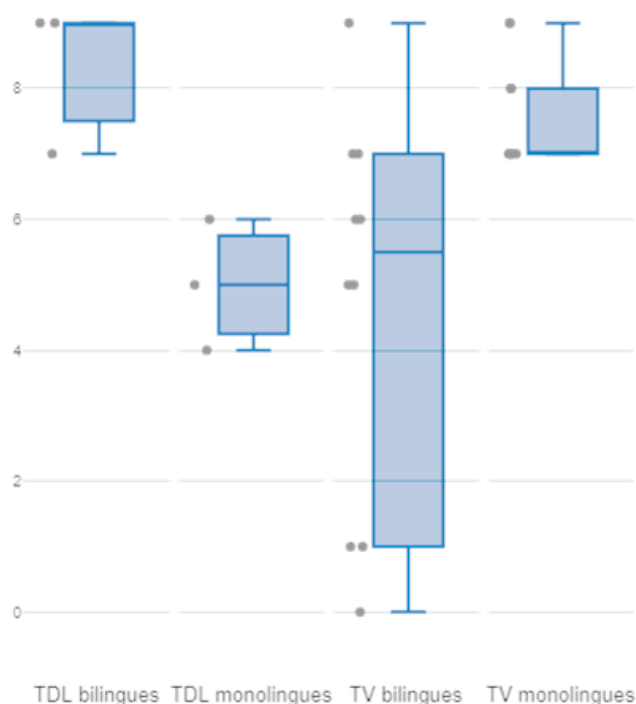
Les enfants bilingues avec et sans TDL présentent des profils d'adéquation qui nous surprennent. En particulier, les enfants bilingues avec TDL ne font aucun indice non-congruent. Par contre, les enfants monolingues avec TDL en produisent 4,17% et tous leurs items ont été devinés par le devinant. Toutefois, dans le cas des enfants avec TDL, il faut souligner qu'il s'agit de résultats des indices de trois enfants.

Le test statistique montre que le statut linguistique des enfants a un impact sur la production de séquences d'indice suffisantes ($p < 0.05^{37}$). Les enfants monolingues produisent un taux plus élevé de séquences d'indices suffisantes par rapport aux bilingues.

Nous avons voulu approfondir ces résultats en analysant la distribution des indices suffisants de chaque enfant. A l'aide du graphique 10, nous pouvons observer que les

³⁷ Suffisants - StatutMON (EST= 1.85371 ; SE = 0.76557 ; z = -2.421 ; p = 0.0155 *)

données des enfants bilingues sans TDL s'étalent du plus bas pourcentage d'indices suffisants au plus élevé.



Graphique 10

Boîte à moustache qui montre la distribution des séquences d'indices suffisants chez les différents groupes d'enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone : bilingues et monolingues avec troubles du développement du langage et bilingues et monolingues typiques.

Les pourcentages d'indices suffisants des enfants bilingues avec TDL sont plus ramassés, mais leur moyenne est surprenante car plus élevée que celle des enfants bilingues sans TDL et, en général, de celles de tous les autres enfants.

Nous explorerons et approfondirons ces résultats surprenants dans le chapitre 7.3 consacré aux résultats des enfants avec troubles du développement du langage, lorsque nous aborderons notre troisième volet de questions de recherche.

Nous passons maintenant à l'analyse de l'adéquation des premières séquences d'indices des enfants en interaction avec le locuteur peu familier francophone. Nous avons observé que les séquences d'indices suffisants sont, sur l'ensemble des devinettes, majoritairement présentes chez tous les enfants. Toutefois, comme pour le domaine de la complexité, la production d'indices adéquats pourrait être influencée

par les productions de l'adulte (qui est toujours le même) sur les productions de l'enfant. C'est ce que nous cherchons à vérifier dans ce qui suit.

En prenant en considération uniquement les premières séquences d'indices des enfants, nous observons que le total général est similaire pour les indices insuffisants et suffisants (Tableau 13). Les indices non-congruents ne sont pas présents dans les premières séquences d'indices des enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone (pour cette raison ils ne sont pas présents dans le tableau 13).

Tableau 13

Pourcentage des premières devinettes insuffisantes et suffisantes en fonction du statut linguistique et de la présence/absence de troubles du développement du langage chez les enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone

Statut linguistique et présence/absence de TDL	Insuffisants	Suffisants	Total 100% = 26
Bilingues	61,54	38,46	13
TDL	33,33	66,67	3
DT	70,00	30,00	10
Monolingues	30,77	69,23	13
TDL	66,67	33,33	3
DT	20,00	80,00	10
Total %	46,15	53,85	26

Les premières séquences d'indices suffisants sont globalement davantage présentes chez les enfants monolingues, en particulier chez les enfants monolingues sans troubles du développement du langage. L'inverse se produit chez les enfants bilingues. Les enfants bilingues produisent globalement une proportion plus élevée de premières devinettes insuffisantes (61,54% vs. 30,77% pour les enfants monolingues), mais les enfants bilingues avec TDL en produisent une proportion moins élevée que les bilingues sans TDL (33,33% vs. 70%).

Les résultats semblent donc montrer des différences en fonction de la prise en compte de l'ensemble des devinettes des enfants ou seulement de la première. Ce résultat peut nous faire penser à une influence du modèle de l'interlocuteur adulte sur les

productions de l'enfant. Nous apporterons des éléments qui visent à approfondir cette hypothèse dans les résultats de notre deuxième question de recherche.

d. Stratégies pour accomplir la tâche

Nous nous concentrons maintenant sur les stratégies d'encodage utilisées par les enfants pour faire deviner l'item qui se trouve sur la carte piochée.

Dans le projet FNRS qui a utilisé un jeu de devinettes dont s'inspire celui de cette recherche, les participants se sont servis principalement des caractéristiques des items comme ils ont été dessinés sur les cartes et le plateau de jeu (stratégies de description et de localisation), des caractéristiques réelles de l'objet ou du personnage, humain ou animal (stratégies sémantiques, de mise en situation et de comparaison) ou encore des références aux expériences personnelles, ou des gestes, comme les mimes. Nous nous attendons à une utilisation moindre ou quasiment absente de stratégies qui font référence aux expériences personnelles car les enfants interagissent avec l'interlocuteur peu familier, les expériences personnelles seraient donc pas partagées entre les deux interlocuteurs. Les stratégies qui se détachent en partie des caractéristiques des items tels qu'ils sont présentés dans le plateau de jeu seront employées dans une moindre mesure par tous les enfants tout en restant majoritairement utilisées par les enfants typiques. En effet, ces stratégies demandent un niveau de compétences lexicales et pragmatiques qui pourraient être plus difficilement atteignables par les enfants avec TDL dans ce type de tâche. Les enfants bilingues en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone, donc en mode monolingue, pourraient avoir des manques lexicaux qui les amèneraient à se servir de stratégies plutôt variées. Cela indiquerait le besoin de se servir de plusieurs moyens pour faire deviner l'autre (passer par exemple de stratégies uniquement verbales qui décrivent l'item tel qu'il est représenté sur la carte et le plateau de jeu à des stratégies plutôt non-verbales, comme les mimes par exemple). En plus de ces facteurs, l'âge peut également avoir un impact sur le choix des stratégies d'encodage des items. Les enfants les plus jeunes pourraient en effet se baser sur des stratégies qui se centrent sur l'item tel qu'il est représenté sur la carte de jeu, sans faire référence à des caractéristiques en dehors du jeu. L'ordre de la passation peut aussi influencer l'utilisation de certaines stratégies d'encodage. En effet, les enfants qui ont déjà participé à l'activité du jeu de devinette avec la mère et/ou l'interlocuteur peu familier

lusophone, ont déjà bénéficié de certains modèles des adultes. Nous ne nous attendons pas à ce que le sexe ait une influence sur le type de stratégie utilisée.

Pour ce domaine nous avons pris en compte tous les indices des enfants indiquants. Nous avons exclu du comptage les indices faisant partie d'une séquence de devinettes échouée (abandon ou dévoilement). Du point de vue des types de stratégies, notre test statistique montre qu'aucun facteur n'influence significativement la production d'une stratégie plutôt qu'une autre ($p > 0.05$ pour tous les facteurs et les stratégies pour catégoriser les items). En général, les stratégies les plus utilisées par tous les enfants sont celles qui se basent sur les caractéristiques des items tels qu'ils sont représentés sur la carte et sur le plateau de jeu, c'est-à-dire les catégories descriptives et de localisation (cf. tableau 14).

Tableau 14

Pourcentage de types de stratégies pour catégoriser les items utilisés par les enfants bilingues et monolingues avec et sans troubles du développement du langage en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone

Légende :

CMP = comparaison ; DES = description ; EXP = référence à l'expérience personnelle ; LOC = localisation ; MIM = mime ; MIS = mise en situation ; SEM = sémantique

Statut linguistique et présence/absence de TDL	CMP	DES	EXP	LOC	MIM	MIS	SEM	Total 100%= 564
Bilingues	1,72	52,92	0,69	19,59	5,50	4,47	15,12	291
TDL	0,00	66,20	0,00	11,27	9,86	1,41	11,27	71
DT	2,27	48,64	0,91	22,27	4,09	5,45	16,36	220
Monolingues	2,20	51,65	0,00	20,88	2,20	10,26	12,82	273
TDL	2,08	54,17	0,00	12,50	0,00	14,58	16,67	48
DT	2,22	51,11	0,00	22,67	2,67	9,33	12,00	225
Total %	1,95	52,30	0,35	20,21	3,90	7,27	14,01	564

Les enfants qui utilisent une stratégie descriptive tendent à se baser souvent sur les couleurs. Cependant se baser surtout sur les couleurs de l'item, tel qu'il est représenté sur le jeu, ne permet pas toujours d'aboutir directement à une tentative de réponse de

la part de l'interlocuteur peu familier francophone. Le plateau de jeu est bien rempli de différentes couleurs et il est rare de trouver une couleur qui caractérise uniquement un item. Le devinant a donc tendance soit à relancer l'enfant pour avoir plus d'indices, soit à se baser sur les indices précédemment donnés par l'indiquant qui n'impliquaient pas les couleurs. Par exemple (extrait 47), Dinis a pioché la carte « licorne ». Le premier indice qu'il donne apporte une information sur la couleur de l'item (ligne 1) en spécifiant qu'il s'agit d'un animal. Étant donné que, sur le plateau de jeu, il y a plusieurs animaux blancs (comme le cygne), l'indiquant le relance en répétant l'indice (ligne 2) et en exprimant qu'il ne peut pas deviner car il y a plusieurs animaux de cette couleur (ligne 3). Ensuite, le devinant lui demande de donner un indice supplémentaire (ligne 5).

C'est à ce moment-là que Dinis donne un indice qui différencie clairement son item (6).

Exemple 47 Dinis-IPFF, BIL, DT, 82 mois – licorne

- 1*CHI: mh@i c'est un animal blanc .
- 2*OBS: c'est un animal blanc ?
- 3*OBS: mh@ il y en a plusieurs d'animaux blanc .
- 4*OBS: mh@i [=! fait un bruit de la langue].
- 5*OBS: tu pourrais me dire quelque chose de plus ?
- 6*CHI: euh@i il a [/] il a une cor(ne) .

L'extrait 48 montre que parmi les indices qui ne décrivent pas l'item à travers les couleurs, le devinant semble se baser sur l'élément autre que la couleur plutôt que sur les couleurs qui demanderaient plus de comparaisons avec les autres items, lorsque, parmi ces couleurs, il y a aussi une description avec un élément supplémentaire de l'item. Dans le but de faire deviner l'item « nain », Maria s'est d'abord centrée sur les couleurs des habits du petit nain (lignes 1 et 3) pour ensuite passer de manière spontanée à l'ajout de l'information « avec la barbe » (ligne 4). À partir de la ligne 5, le devinant reprend l'information concernant la barbe et arrive à deviner l'item (ligne 8).

Exemple 48 Maria-IPFF, BIL, DT, 83 mois – nain

- 1*CHI: c' est quelque chose qui est bleu .
2*OBS: okay .
3*CHI: elle rouge .
4*CHI: avec le barbe .
5*OBS: avec la barbe ?
6*CHI: oui .
7*OBS: ah@i c' est simple .
8*OBS: c' est le petit nain ! [=! pointe le bon item]

De manière comparable à Maria, Inès, enfant avec TDL (exemple 49), se base particulièrement sur les couleurs. Elle explicite dès le premier énoncé (ligne 1) qu'elle donnera des informations concernant les couleurs. Parmi celles-ci (lignes 2, 5, 6, 7), Inès annonce aussi la présence de « bébés » (l. 3). C'est exactement cette information que l'indiquant reprend comme importante à retenir pour sélectionner le bon item, car un nombre réduit d'animaux avec des bébés sont dessinés sur le plateau (l. 8).

Exemple 49 Inès-IPFF, MON, TDL, 70 mois – famille de poules

- 1*CHI: <il y a> [/] <il y a> des couleurs qui sont +//.
2*CHI: il a du noir .
3*CHI: et aussi des bébés .
4*OBS: okay .
5*CHI: il y a du rouge .
6*CHI: même du vert .
7*CHI: et c' est tout un peu plus noir vers les pattes .
8*OBS: et il a des bébés tu as dit ?

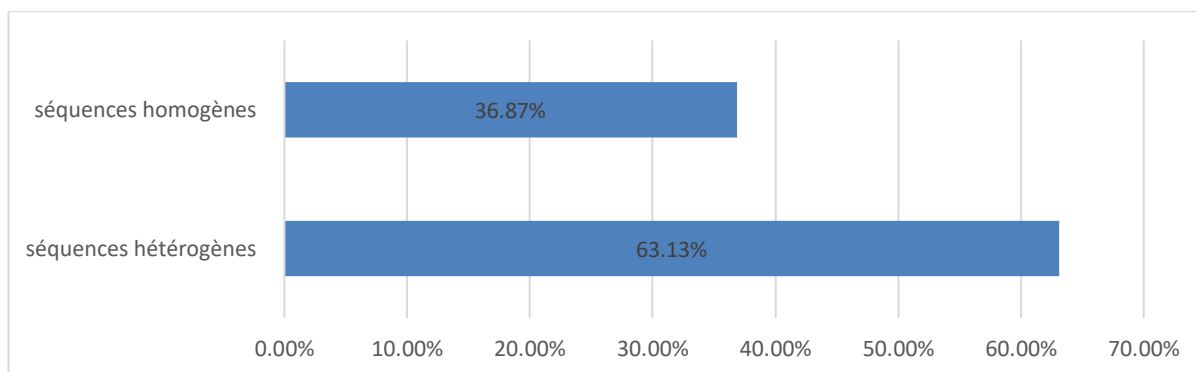
Nous avons montré que bien que la description soit une des stratégies la plus utilisée par les enfants pour faire deviner l'item sur leur carte, cette stratégie demande dans certains cas des relances de la part du devinant (il ne donne donc pas directement la réponse).

e. Hétérogénéité des stratégies dans les séquences de devinettes

Ce domaine nous permet d'observer si les enfants varient leurs stratégies pour faire deviner l'image sur la carte à l'interlocuteur devinant ou non. La capacité à fournir des indices avec des stratégies d'encodage différentes est une habileté qui se développe avec l'âge et avec le développement des compétences linguistiques. L'âge, la présence et l'absence de TDL et les résultats au test linguistique joueraient donc un rôle dans la production de devinettes hétérogènes et homogènes. L'ordre des passations pourrait également jouer un rôle étant donné que les enfants qui ont déjà participé au jeu de devinettes auraient bénéficié de modèles des adultes. Le fait d'être ou non bilingue, comme aussi le sexe ne ferait pas produire plus ou moins de séquences d'indices différentes.

Afin de comptabiliser les catégories de ce domaine, nous avons pris en compte l'ensemble des indices à l'intérieur de chaque séquence de devinettes réussies (tot. 198 séquences de devinettes).

De manière générale, les enfants, dans leur rôle d'indiquant, produisent un pourcentage de séquences de devinettes hétérogènes plus élevé que celui des séquences d'indices homogènes.



Graphique 11

Pourcentages de séquences d'indices hétérogènes et homogènes des enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone

Dans le graphique 11 nous pouvons observer 36,87% de séquences de devinettes hétérogènes et 63,13% de séquences de devinettes homogènes

Les résultats des différents groupes d'enfants (bilingues, monolingues, avec et sans TDL) sont similaires et uniformes.

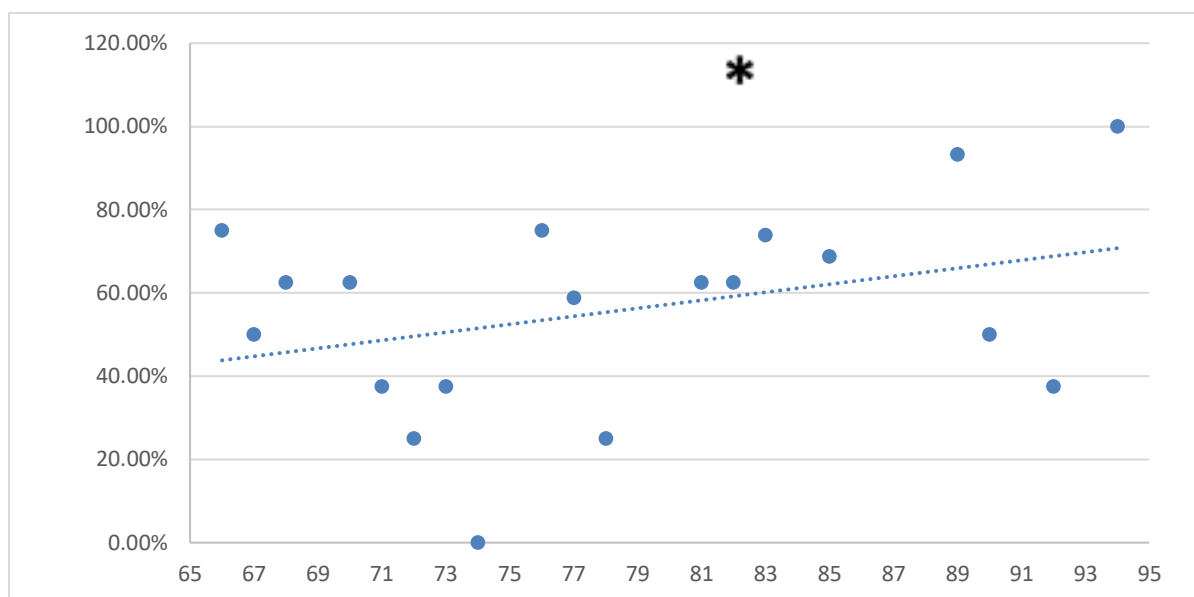
Tableau 15

Pourcentages de séquences de devinettes hétérogènes et homogènes des enfants bilingues et monolingues en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone, en fonction de leur statut linguistique et de la présence/absence de TDL – prise en considération de toutes les séquences de devinettes

Statut linguistique et présence/absence de TDL	Hétérogènes	Homogènes	Total 100% = 198
Bilingues	66,00	34,00	98
TDL	70,83	29,17	18
DT	64,47	35,53	80
Monolingues	60,20	39,80	100
TDL	55,56	44,44	24
DT	61,25	38,75	76
Total %	63,13	36,87	198

Parmi les facteurs pris en compte, l'âge joue un rôle significatif ($p < 0.05^{38}$) dans la production de devinettes hétérogènes.

³⁸ Hétérogènes - âge (EST = 0.05738 SE = 0.02629 z = 2.183 p = 0.0290 *)



Graphique 12

Pourcentages de séquences d'indices hétérogènes des enfants bilingues et monolingues en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone en fonction de l'âge – prise en considération de toutes les séquences d'indices

Les enfants les plus âgés produisent une proportion plus élevée de séquences de devinettes hétérogènes par rapport aux enfants plus jeunes de notre cohorte (graphique 12). Avec l'âge les enfants utilisent des stratégies variées et démontrent ainsi qu'ils peuvent faire référence à différentes caractéristiques de l'item dans le but de le faire deviner au devinant.

Par exemple (exemple 50), Roberto, un des enfants les plus âgés de notre corpus, après avoir piochée la carte (ligne 1) donne un indice descriptif à travers une modalité verbale et aussi non-verbale (dans ce cas, l'information donnée non-verbale redouble l'information donnée verbalement) (ligne 2). Le devinant accuse réception de l'indice (ligne 3). Suite à cela, Roberto propose un nouvel indice, cette fois en utilisant une stratégie de localisation (ligne 4). Dans le même tour de parole il propose deux nouveaux indices avec deux nouvelles stratégies : mise en situation (ligne 5) et sémantique (ligne 6). Ces différents indices permettent au devinant de deviner l'item sans besoin de relancer l'indiçant (ligne 7).

Exemple 50 Robert-IPFF, BIL, DT, 94 mois – soleil

1*CHI: 0 . [=! pioche une carte]

2*CHI: c' est rond . [=! mime la forme ronde]

3*OBS: okay .

4*CHI: et c' est haut dans le ciel .

5*CHI: on peut voir .

6*CHI: et ça fait de la lumière .

7*OBS: 0 . [=! pointe l'item]

8*CHI: directe !

9*OBS: soleil !

Dans l'exemple 51, nous pouvons observer une des séquences de devinettes de Jonata, un enfant plus jeune que Roberto (72 mois). Dans cette séquence Jonata a produit deux indices (lignes 2 et 3). Les deux indices appartiennent à la même stratégie d'encodage : la description. Il s'agit donc d'un exemple de séquence de devinettes homogène.

Exemple 51 Jonata-IPFF, BIL, DT, 72 mois – panier

1*CHI: eh@i .

2*CHI: brun .

3*OBS: brun ?

4*CHI: oui .

5*OBS: est ce que c' est le toit de la maison ? [=! pointe l'item]

6*CHI: non .

7*CHI: il a un paquet .

8*OBS: il est un paquet .

9*OBS: donc il y a quelque chose dedans ? [=! mime dedans]

10*CHI: eh@i oui .

11*OBS: mh@i c' est le panier ? [=! pointe le bon item]

Nous pouvons observer que le devinant n'arrive pas à deviner après le premier indice (ligne 5). Suite au deuxième indice il a besoin de clarifications de la part de l'enfant (ligne 9) pour pouvoir deviner (ligne 11).

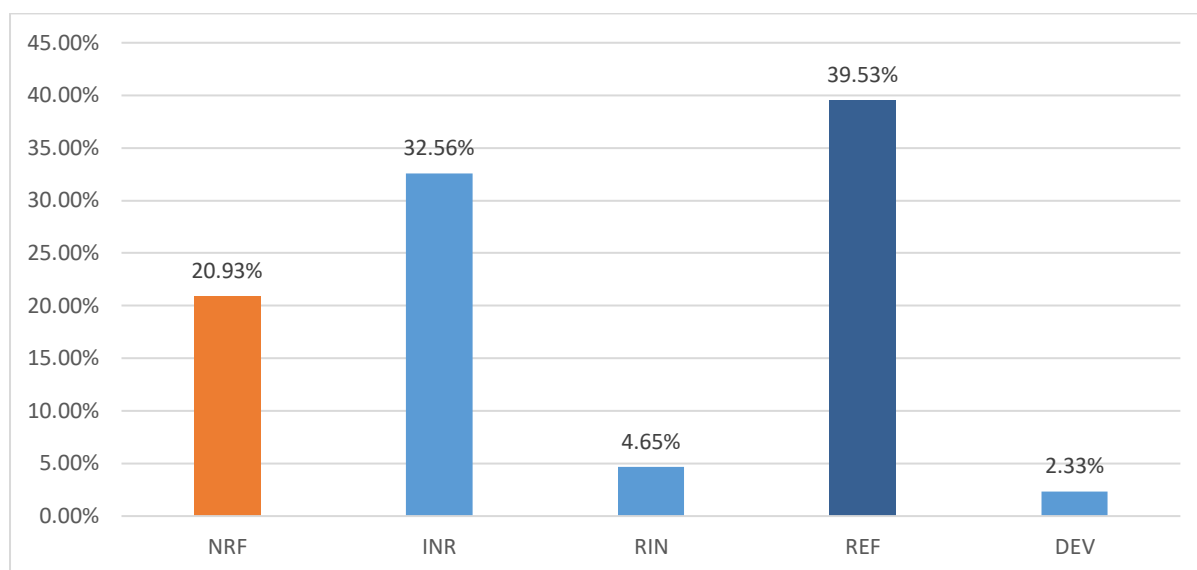
Ces deux exemples nous ont permis d'apprécier la différence entre deux enfants d'âge différent sur le plan de l'homogénéité des indices à l'intérieur d'une séquence de devinettes.

f. Réaction à une mauvaise réponse du devinant

Nous savons que toutes les devinettes n'aboutissent pas à une bonne réponse de la part du devinant. À travers l'étude des réactions des enfants à une mauvaise réponse du devinant, nous nous demandons comment l'enfant a géré l'échec de l'adulte et comment il s'est ajusté à son interlocuteur et si ses réactions sont adéquates. Autrement dit, nous observons comment les enfants bilingues et monolingues intègrent la dynamique de l'interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone. Cette catégorie nous montre, d'une part, si les enfants ont refusé les réponses erronées du devinant avec ou sans la présence d'un nouvel indice spontané et, d'autre part, dans le cas où un nouvel indice est présent nous pouvons observer son lien avec les indices précédents (un changement de stratégie d'accomplissement de la tâche, par exemple). Selon notre hypothèse la présence/absence de TDL n'aurait pas d'impact significatif sur la production de refus simples et de production de nouveaux indices non sollicités par l'interlocuteur. De plus, étant donné que les études montrent que les compétences pragmatiques et les compétences linguistiques peuvent être liées, les enfants avec un score bas dans les épreuves linguistiques peuvent avoir aussi tendance à donner plus de refus simples. Les compétences interactionnelles, se développant avec le temps, l'âge jouerait aussi un rôle dans les réactions des enfants. Par contre le sexe et l'ordre de la passation ne seraient pas des variables qui influencent les réactions des enfants indiquants aux échecs du devinant.

Toutes les réactions ne sont pas présentes dans cette situation d'interaction, comme l'abandon, l'explication du refus, l'acceptation de la mauvaise réponse, l'enfant montre la carte. Les enfants ont réagi principalement en produisant des refus simples (39,53%), des nouveaux indices suite à une relance du devinant (32,56%) ou

spontanément (20,93%), avec et sans refus simple (graphique 13). Il y a eu seulement 2,33% de dévoilement et 4,56% de répétition.



Graphique 13

Pourcentages de réactions des enfants indiquants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone

Légende

NRF = nouvel indice précédé ou non d'un refus explicite ; INR = nouvel indice suite à une demande ou une relance du devinant ; RIN = répétition du même indice ou d'une partie de celui-ci sans ou avec refus explicite ; REF = refus simple sans nouvel indice spontané ; DEV = dévoilement.

Nous avons appliqué notre test statistique afin d'observer si des facteurs ont un impact sur la production de refus sans l'ajout de nouveaux indices. Le test statistique montre qu'aucun facteur a un impact significatif sur ce type de réaction ($p > 0.05$ pour tous les facteurs). Toutefois, il faut préciser que les enfants bilingues avec TDL n'ont pas produit de refus simples, contrairement aux autres groupes d'enfants, mais uniquement des nouveaux indices accompagnés ou non d'un refus (tableau 16).

Tableau 16

Pourcentages de réactions avec un refus simple (REF) et avec un nouvel indice suite ou non à un refus simple (NRF) des enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone en fonction de leur statut linguistique et de la présence/absence de TDL

Statut linguistique et présence/absence de TDL	Nouveaux indices	Refus simples	Total = 100%
Bilingues	35,71	64,29	14
TDL	100,00	0,00	1
DT	30,77	69,23	13
Monolingue	33,33	66,67	12
TDL	50,00	50,00	2
DT	30,00	70,00	10
Total %	34,62	65,38	26

Il est important de souligner que le taux de 100% relatif au pourcentage de nouveaux indices suite à l'échec du devinant est dû au fait qu'aucun enfant bilingue avec TDL n'effectue des refus simples et qu'il n'y a qu'un seul enfant (Leonel) qui donne un nouvel indice suite à l'échec du devinant et à une reprise seulement. Ce résultat peut être dû au fait que les enfants TDL ont bénéficié de beaucoup d'étayage de la part de l'interlocuteur peu familier. Ce dernier a donc souvent guidé les enfants jusqu'à obtenir les informations nécessaires pour deviner, au lieu de faire des tentatives avec des mauvaises réponses.

g. Modifications des stratégies pour accomplir la tâche

Nous nous sommes intéressée aux réactions des enfants dans leur rôle d'indiquant suite à l'échec du devinant. Afin d'approfondir cette analyse nous nous focalisons maintenant sur toutes les devinettes données ultérieurement par l'enfant indiquant pour continuer la tâche et permettre au devinant de deviner l'item. Pour l'analyse statistique des stratégies ultérieures nous avons regroupé les répétitions et la reformulation. En effet, pour ces deux catégories, il n'y a pas de modification par rapport aux indices précédents et, lorsqu'il y en a (par exemple, dans le cas des reformulations), la modification s'appuie de toute façon sur les indices précédents. Ensuite, nous avons fait un deuxième groupe avec les ajouts d'indice sans changement de stratégie avec

et sans reprise d'un des indices précédents. Un troisième et dernier groupe a été consacré aux indices présentant un changement de stratégie par rapport aux précédents sans ou avec reprise d'un indice précédent.

Notre hypothèse est que de manière générale les enfants sans TDL produisent un nombre plus élevé d'indices avec un changement de stratégie (avec ou sans reprise) et que la quantité d'ajouts (c'est-à-dire les nouveaux indices ne présentant pas un changement de stratégie) serait similaire pour les enfants avec et sans TDL. Toutefois, la reprise et la reformulation seraient présentes en grande partie chez la population d'enfants avec TDL. Cela montrerait, en effet, leur difficulté à s'adapter à l'interlocuteur qui, en recevant toujours les mêmes types (ou catégories) d'indices, continue à ne pas pouvoir comprendre. En outre, nous pensons que les enfants bilingues répètent moins leurs indices précédents par rapport aux monolingues, en donnant à leur interlocuteur plus de nouveaux indices avec et sans changement de stratégie car plus habitué aux difficultés linguistiques dans leurs interactions de tous les jours ils pourraient mieux arriver à s'adapter à l'autre. Bien que la différence d'âge jouerait en général un rôle important, les compétences pragmatiques se développant avec l'âge, les enfants les plus âgés arriveraient mieux à s'adapter à l'interlocuteur et donc à modifier leur stratégie dans le but d'accomplir la tâche. L'ordre de passation peut également jouer un rôle car les enfants qui ont déjà pris part au jeu devinettes ont déjà reçu des modèles de la part des adultes. Le sexe des enfants ne jouerait pas dans ce contexte un rôle significatif.

Premièrement, nous avons analysé les données de tous les enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone. De manière générale, les répétitions et les reformulations semblent être moins nombreuses par rapport aux ajouts et aux changements de stratégie (cf. Tableau 15). Toutefois, les enfants bilingues avec TDL produisent un pourcentage de changement de stratégie avec ou sans répétition/reformulation plus limité par rapport aux autres groupes d'enfants : 14,2%. Ce même groupe d'enfants produit, en effet, un nombre plus important de répétitions et reformulations par rapport aux autres : 28,6%. Les enfants bilingues sans TDL en produisent seulement 5,5%. Le pourcentage d'ajouts sans ou avec répétition/reformulation est similaire à ceux des autres groupes d'enfants.

Tableau 17

Pourcentages d'ajouts, de changements de stratégie et de répétitions/reformulations suite à une mauvaise réponse du devinant, en fonction du statut linguistique des enfants et de la présence/absence de TDL

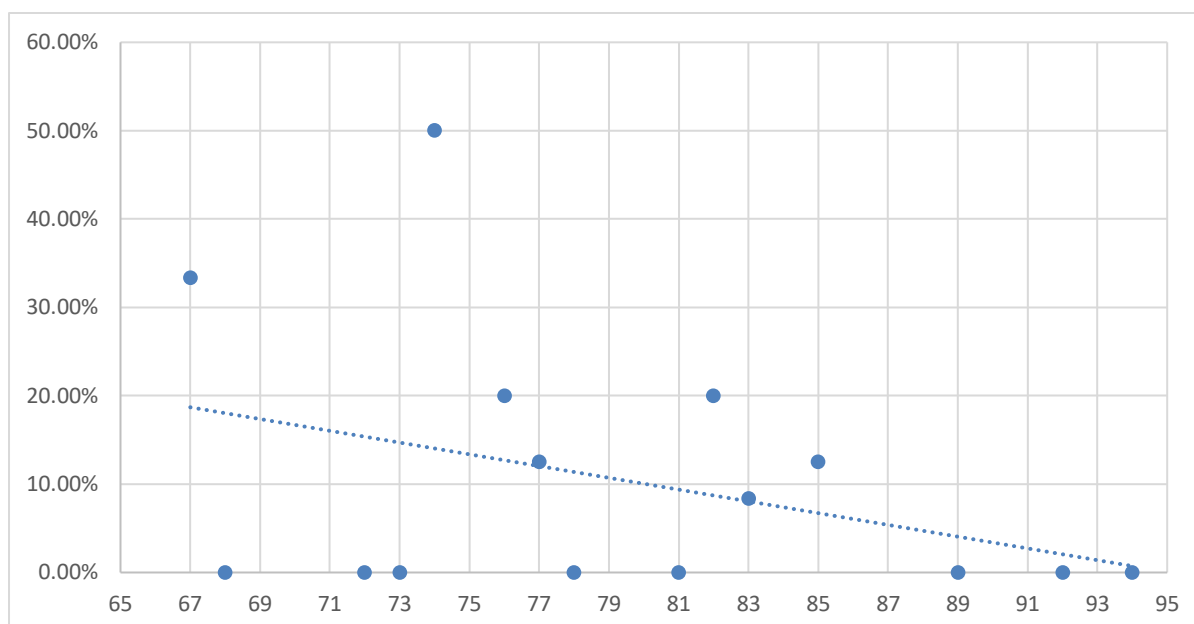
Légende :

AJO = l'indiquant ajoute un indice à la devinette précédente dans la même stratégie avec ou sans répétition/reformulation ; CHA = l'indiquant change de stratégie et propose une autre perspective concernant l'item avec ou sans répétition/reformulation ; RFO = l'indiquant reprend à l'identique une devinette précédente ou l'indiquant modifie la forme de sa devinette précédente ou la rectifie très légèrement, répétition et reformulation ne changent pas la stratégie.

Statut linguistique et présence/absence de TDL	AJO	CHA	RFO	Total 100% = 75
Bilingues	48,8	41,9	9,3	43
TDL	57,2	14,2	28,6	7
DT	47,2	47,2	5,5	36
Monolingues	31,2	56,2	12,5	32
TDL	50,0	33,3	16,6	6
DT	26,9	61,5	11,5	26
Total %	41.3	48.0	10.6	75

Les résultats sont très similaires entre les quatre sous-groupes, par exemple, les enfants avec TDL bilingues et monolingues ont des pourcentages similaires.

Le test statistique indique que tous les enfants ont tendance (pourtant pas significative) à produire de moins en moins de répétitions et de reformulations avec l'augmentation de leur âge ($p=0.062$) (graphique 14).



Graphique 14

Pourcentages de reprises et reformulations des enfants dans leur rôle d'indiquant suite à l'échec du devinant peu familier francophone en fonction de leur âge

Les reprises et les reformulations ne sont, en effet, souvent pas suffisantes pour pouvoir donner une nouvelle chance de deviner au devinant. Si le devinant n'avait pas pu gagner précédemment avec un indice identique ou très similaire (p. ex. les reformulations), il lui est difficile de pouvoir deviner par la suite sans aucun indice supplémentaire avec ou sans changement de stratégie. Cette capacité à prendre en compte les connaissances insuffisantes du devinant et de lui donner des nouveaux moyens pour atteindre le but du jeu semblerait donc dépendre de l'âge pour les enfants monolingues et bilingues avec et sans TDL dans une interaction en français avec un interlocuteur peu familier.

Être une fille plutôt qu'un garçon ne semble pas avoir d'impact sur la modification des stratégies, le score au test de langage ainsi que l'ordre de passation non plus.

h. Qualité de la solution

Jusqu'à maintenant nous avons pris en considération uniquement la participation de l'enfant dans son rôle d'indiquant. Toutefois, une analyse de ses productions dans le rôle de devinant peut également nous apporter des informations précieuses concernant ses compétences pragmatiques et discursives. En particulier, nous nous sommes intéressée à la qualité des solutions données par les enfants lorsqu'ils se

retrouvent à devoir deviner l'item sur la carte que l'adulte indiquant a piochée. Nous faisons cette analyse dans le but principal de comprendre si des facteurs influencent la capacité des enfants à prendre en compte les indices donnés par l'indiquant pour arriver à donner la solution. Les compétences pragmatiques permettent, dans ce cas spécifique, au devinant de prendre en compte toutes les informations données par l'indiquant, de les mettre en comparaison avec ses connaissances à lui (par exemple, ce qu'il voit sur le plateau de jeu, des connaissances personnelles concernant l'item) pour faire une proposition pertinente de solution à la devinette, permettant ainsi à l'activité de continuer. Les enfants avec TDL pourraient avoir des difficultés à faire une synthèse de tous les indices reçus (s'il y en a plusieurs) pour produire une solution pertinente, et/ou, pour des raisons liées au niveau linguistique, ils pourraient avoir des difficultés à bien comprendre ce que l'indiquant dit. Cette dernière difficulté pourrait être également partagée par les enfants bilingues ayant des connaissances de la langue française encore partielles et donc limitées. Nous savons que les compétences pragmatiques et linguistiques se développent avec l'âge pendant l'enfance et au-delà. Les enfants pourraient donc aussi se différencier selon leur âge.

Notre hypothèse est donc que le niveau linguistique (résultats au tests linguistiques de tous les enfants), l'âge ainsi que la présence et absence de troubles du développement du langage joueraient un rôle sur la qualité de la solution. Le genre des enfants et l'ordre de passation n'auraient pas d'impact sur la présence d'une solution plus ou moins de qualité.

Nous avons pris en considération toutes les solutions données à l'intérieur de chaque séquence de devinettes des interlocuteurs peu familiers francophones (8 séquences pour chaque jeu avec un total 279 tentatives de réponses de la part des enfants devinants). Nous avons exclu les abandons (9).

Nos résultats montrent que la majorité des enfants propose des solutions pertinentes. Les enfants semblent donc prendre en considération les informations données par l'adulte indiquant (cf. tableau 18) ; presque aucun enfant n'a donné des solutions qui ne se trouvent pas parmi les images présentes sur le plateau de jeu.

Tableau 18

Pourcentages des qualités des solutions données par les enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone, en fonction de leur statut linguistique et de la présence/absence de TDL

Légende :

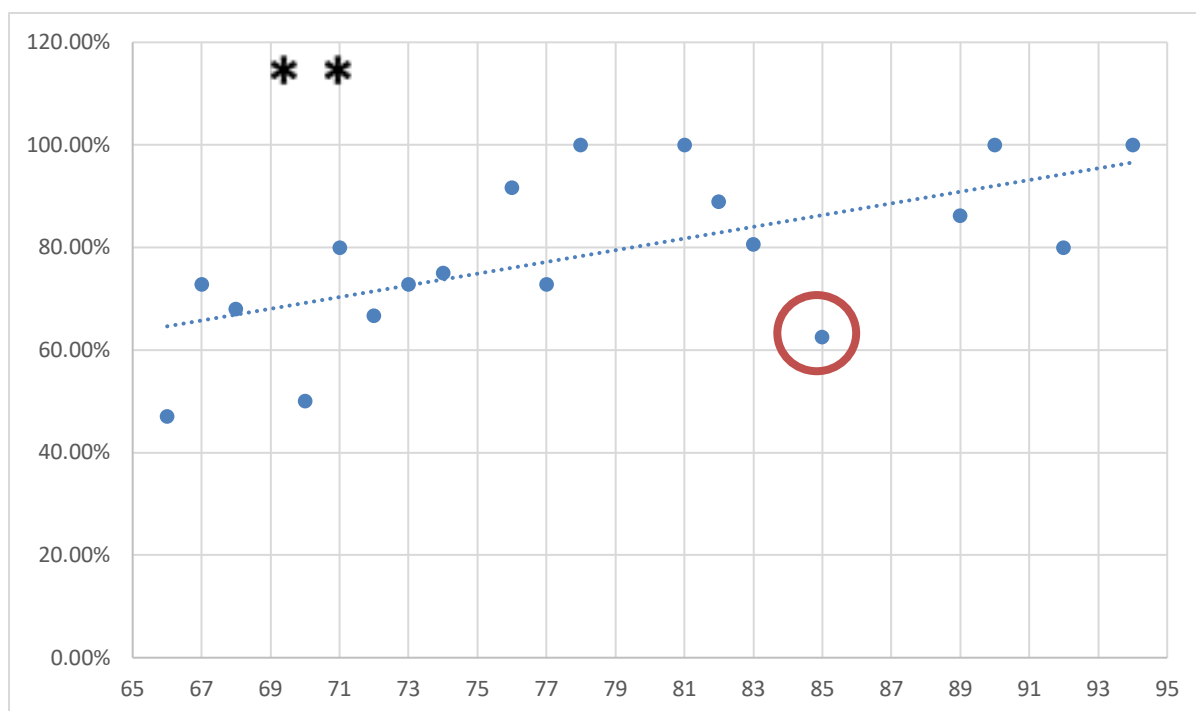
AUC_EXT = Solution ne tenant compte d'aucun indice ou solution proposant un item qui ne figure pas sur le plateau ; PAR = Solution ne tenant pas compte de tous les indices fournis ; TIN = Solution tenant compte des indices, même si elle ne correspond pas à l'item cible

Statut linguistique et présence/absence de TDL	AUC_EXT	PAR	TIN	Total 100% = 279
Bilingues	9,60	9,60	80,80	125
TDL	6,45	12,90	80,65	31
DT	10,64	8,51	80,85	94
Monolingues	9,09	18,83	72,08	154
TDL	11,76	23,53	64,71	34
DT	8,33	17,50	74,17	120
Total %	9,32	14,70	75,99	279

Une minorité des enfants de tous les groupes (9,60% des enfants bilingues et 18,83% des monolingues) a donné des solutions prenant en compte seulement partiellement les indices donnés par l'indiquant. Nous avons exploré l'adéquation des indices de l'adulte peu familier francophone afin de vérifier si une cause possible de la prise en compte partielle des indices était leur degré d'adéquation. Tous les indices fournis par l'interlocuteur peu familier francophone indiquant étaient suffisants au premier coup, sauf un : le premier indice pour faire deviner l'item « soleil ». Nous rappelons que les indices donnés par l'interlocuteur peu familier sont les toujours les mêmes. Toutefois, les cartes sont à chaque fois mélangées, ce qui ne permet pas d'avoir un contrôle sur les items piochés par les interlocuteurs.

Parmi les facteurs pris en considération dans le test statistique, celui qui a un fort impact sur la production d'une solution de qualité, qui tient donc compte des indices donnés par l'indiquant, est l'âge des enfants ($p < 0.01^{39}$).

³⁹ TIN – âge (EST = 0.06400 ; SE = 0.02087 ; $z = 3.067$; $p = 0.00216^{**}$)



Graphique 15

Pourcentages de solutions des enfants dans leur rôle de devinant tenant compte des indices donnés par l'adulte indiquant, en fonction de l'âge des enfants

Le graphique 15 montre, en effet, que les enfants les plus jeunes tendent à donner des solutions moins adéquates (ne prenant pas en considération tous les indices de l'indiquant) que les enfants plus âgés. La donnée entourée en rouge permet de souligner que les enfants de 85 mois (parmi les plus âgés de la cohorte) produisent des solutions de moins bonne qualité qu'un certain nombre d'enfants plus jeunes et que les enfants plus âgés. Il s'agit de Florencio et de Nicolas. Florencio est un enfant bilingue sans troubles du langage et Nicolas est un enfant monolingue avec troubles de développement du langage. Ces deux enfants semblent se comporter de manière similaire aux enfants plus jeunes.

Nicolas ayant des TDL, nous pouvons penser à des difficultés langagières qui limitent ses capacités à prendre en compte les indices fournis pour donner une solution adéquate.

Florencio est un enfant sans TDL, bilingue. Le score moyen aux tests de langage en français est de -1,2ET. Son apprentissage de la langue française est encore en cours et cela peut expliquer sa difficulté à donner des solutions de qualité.

L'exemple 52 montre Florencio qui, dans son rôle de devinant, cherche à deviner l'item « cochon » de l'interlocuteur peu familier francophone. Pour des raisons de clarté nous avons précisé en gras les énoncés se référant aux solutions proposées par Florencio.

Exemple 52 Florencio-IPFF, BIL, DT, 85 mois – cochon

- 1*OBS: 0 . [=! pioche une carte]
- 2*OBS: c' est un animal rose .
- 3*OBS: c' est un animal rose .
- 4*CHI: ah@i . [=! bruits avec la bouche négatifs]
- 5*OBS: avec une petite queue enroulée .
- 6*OBS: c' est un animal rose .
- 7*CHI: chais pas trop s' il est ici [/] s' il est ici . [=! avec son doigt fait un rond sur les deux parties basses de la planche]
- 8*OBS: bah@i regarde bien sur les deux côtés.
- 9*OBS: est ce que tu trouves un animal rose ?
- 10*CHI: la rose je connais juste ça. [=! pointe l'item rose sur la planche]**
- 11*OBS: oui .
- 12*OBS: et sur l' autre côté ?
- 13*CHI: 0 . [=! pointe l'item bouffon]**
- 14*OBS: là c' est plutôt violet .
- 15*OBS: mais c' est pas un animal .
- 16*OBS: c' est une chaussure .
- 17*OBS: qu' est ce qu' il y a à côté +...
- 18*CHI: 0 . [=! pointe un item sur la planche]**
- 19*OBS: non .

- 20*OBS: tout rose.
- 21*CHI: 0 . [=! bruite avec la bouche]
- 22*OBS: à côté du panier .
- 23*CHI: des fleurs ?**
- 24*OBS: non !
- 25*OBS: c' est un animal .
- 26*CHI: ahn@i .
- 27*OBS: à côté du +/.
- 28*CHI: 0 . [=! pointe le bon item]**

Après les premiers indices proposés par l'indiquant (lignes 2 et 3), Florencio lui fait comprendre par une modalité vocale qu'il n'est pas en mesure de donner une solution (ligne 4). L'indiquant lui donne donc un indice supplémentaire (ligne 5). A ce point, Florencio réclame un indice de type localisation afin de pouvoir reconnaître l'item sur la planche (ligne 7). L'interlocuteur peu familier francophone lui répète l'indice initial sous forme de question (ligne 9). L'enfant produit sa première tentative de solution en ne prenant en considération que partiellement les indices reçus. Il montre l'item rose (la fleur) (ligne 10). Il se base, en effet, uniquement sur l'indice relatif à la couleur et pas à l'indice « c'est un animal ». L'indiquant le sollicite à regarder l'autre côté du plateau de jeu (ligne 12). Florencio fait une nouvelle proposition de solution en indiquant l'item bouffon du roi (ligne 13). En proposant cet item comme solution, il montre ne prendre en compte aucune des descriptions données par l'indiquant (animal et couleur rose). L'observateur indiquant refuse sa proposition en expliquant la raison du refus (lignes 14-16). L'enfant fait une nouvelle tentative de solution (ligne 18). Cette fois, nous ne pouvons pas identifier l'item pointé par Florencio car il n'est pas visible dans l'enregistrement vidéo. L'item est incorrect car l'indiquant produit un énoncé de refus (ligne 19). L'indiquant répète un indice déjà donné précédemment (ligne 20) et propose un nouvel indice en précisant où se trouve l'item (ligne 22). Florencio propose une nouvelle solution (ligne 23). Encore une fois, il ne prend pas en compte tous les indices donnés par l'indiquant. L'item fleur n'est pas un animal. L'indiquant refuse la

proposition (ligne 24) en expliquant son refus, en disant que la fleur n'est pas un animal (ligne 25). A ce point, Florencio arrive à donner à l'indiquant la solution correcte (ligne 26).

Cet exemple nous a montré que, malgré la proposition de plusieurs solutions, Florencio ne tenait pas compte de tous les indices donnés par l'indiquant. Grace à plusieurs tentatives de l'indiquant de répéter, reformuler et ajouter des indices, Florencio est arrivé à donner une réponse qui prenait en compte tous les indices donnés, la solution correcte.

Synthèse

Nous présentons une synthèse des principaux résultats relatifs aux manifestations des compétences pragmatiques et discursives des enfants bilingues et monolingues en interaction avec l'interlocuteur francophone. Des discussions partielles des résultats ont déjà été effectuées après chaque domaine avec l'apport d'analyses supplémentaires qui cherchent à approfondir certains résultats. Nous en présentons ici une synthèse.

Dans cette section de résultats, nous avons pu mettre en lumière les compétences pragmatiques et discursives des enfants dans un but précis : l'accomplissement de la tâche de jeu de devinettes. De manière générale, nous avons pu observer que la majorité des enfants est arrivée au bout du jeu sans l'abandonner à un moment donné. Ce résultat peut s'expliquer, en partie, par le fait que les enfants ont joué avec l'expérimentateur francophone, auteur de cette thèse. Le fait de connaître le but du jeu et surtout de la recherche, d'avoir en tête tous les items et d'avoir pris soin d'établir un canevas d'interaction a, en effet, sans doute permis d'éviter les abandons en poussant les enfants à arriver au bout du jeu. Nous verrons que cette donnée est différente pour les interactions avec les autres interlocuteurs (interlocuteur peu familier lusophone et mère). En ce qui concerne la complexité et l'adéquation des indices, nos hypothèses ne sont pas validées. En effet, selon notre hypothèse, le facteur qui aurait dû avoir plus d'impact significatif sur ces deux domaines était la présence/absence de TDL. Cependant, cette variable ne semble pas jouer un rôle sur la production d'indices plus ou moins complexes, ni sur la production d'indices suffisants, insuffisants ou non-congruents. La production d'indices complexes semble être influencée par l'âge des enfants. Les enfants les plus jeunes ont produit des indices plus complexes par rapport aux enfants les plus âgés. Avec les exemples, nous avons pu observer que les enfants plus jeunes ont utilisé plusieurs indices pour arriver à faire deviner. Ces indices étaient dans certains cas imprécis et nécessitaient des ajouts. Les enfants plus âgés semblent avoir la capacité de produire moins d'indices dans une séquence d'indices, mais avec un degré de précision plus élevé. Avec l'âge, les capacités de synthèse des enfants augmentent, et cette compétence leur permet de mieux cibler les caractéristiques importantes à transmettre à l'interlocuteur. Cette capacité à transmettre les

informations nécessaires pour faire deviner au devinant est liée au domaine de l'adéquation des indices. Nous avons pu observer que de manière générale les indices non-congruents étaient plutôt rares. Ce résultat surprend pour ce qui concerne le groupe des enfants bilingues avec TDL. En effet, cette donnée ne montre pas des compétences pragmatiques et discursives faibles de ces enfants. Il faut souligner que le groupe d'enfants TDL est formé de trois enfants. Nous discuterons en détail ce résultats dans le chapitre 9. Le statut linguistique influence la présence de séquences d'indices suffisantes. Les enfants monolingues produisent plus de séquences d'indices suffisantes que les autres enfants. Sur un plan général, nous avons remarqué une certaine influence de la part de l'interlocuteur peu familier francophone dans son rôle de devinant. En effet, lorsque nous avons pris en considération uniquement les premiers indices des enfants, nous avons pu observer que certains groupes d'enfants (comme les bilingues ayant un développement typique du langage) présentaient un pourcentage plus élevé d'indices insuffisants par rapport à l'ensemble de leurs indices. Cette donnée nous fait penser au rôle non négligeable que l'interlocuteur adulte a dans le jeu de devinettes. Les enfants peuvent, en effet, suivre le modèle donné par l'adulte pour entrer dans le jeu et accomplir la tâche. En ce qui concerne le type de stratégies d'encodage des indices, dans la même lignée que notre première hypothèse, nous avons pu observer une absence de références aux expériences personnelles. Cette donnée nous montre que les enfants ont la capacité de distinguer les informations pertinentes pour l'interlocuteur peu familier. De manière générale, aucun facteur n'a un impact significatif sur le type de stratégie utilisée. Toutefois, les stratégies de localisation et de description sont utilisées par la majorité des enfants. Cette donnée nous montre que les enfants de notre corpus possèdent une capacité limitée à se détacher des caractéristiques des items tels que représentés sur le plateau de jeu. Nous pouvons penser que les enfants de notre corpus ont des compétences langagières encore en cours de développement. Ce qui nous fait penser à cette hypothèse interprétative est le fait qu'une des stratégies descriptives utilisées le plus souvent par les enfants est celle des « couleurs ». Il s'agit d'une des manières les plus simples pour donner des informations relatives à un item. Grâce à l'aide de l'adulte devinant (cf. relances), les enfants arrivent souvent à donner des indices correspondant à d'autres caractéristiques que la couleur. Encore une fois,

l'interaction avec l'adulte joue un rôle clé dans l'accomplissement de la tâche. Ce résultat est en ligne avec les travaux du projet FNRS interaction mère-enfant. Les participants se sont servis principalement des caractéristiques des items tels que dessinés sur les cartes et le plateau de jeu (stratégies de description et de localisation) et moins des caractéristiques réelles de l'objet ou du personnage, humain ou animal (stratégies sémantiques, de mise en situation et de comparaison) ou encore des références aux expériences personnelles, ou des gestes, comme les mimes. Le mime est quasiment absent des devinettes des enfants du projet FNRS interaction mère-enfant, par contre les références aux expériences personnelles sont présentes. Il faut souligner que les données issues du projet FNRS interaction mère-enfant consistent en des interactions effectuées avec la mère. Par contre, nos analyses pour répondre à la question de recherche 1 se focalisent sur les interactions entre les enfants et l'interlocuteur peu familier francophone. L'absence de stratégies qui font référence aux expériences personnelles est donc justifiée. En outre, nous avons pu observer qu'en ce qui concerne le domaine lié à l'hétérogénéité des séquences de devinettes, l'âge joue un rôle important. Les enfants plus âgés font davantage usage des indices qui correspondent à des stratégies différentes. Ils ont la capacité de prendre en considération des aspects différents des items, dans le but de les faire deviner. Notre hypothèse est donc partiellement validée, vu que les autres variables prises en compte n'ont pas d'impact significatif sur ce domaine. L'analyse des réactions de l'enfant indiquant suite aux mauvaises réponses de l'adulte devinant a mis en lumière qu'aucun des facteurs pris en compte n'a un impact significatif sur les types de réactions produites. Plus en détails, dans l'analyse des modifications de stratégies, nous avons montré qu'avec l'augmentation de l'âge des enfants leurs répétitions et reformulations diminuent. Les enfants plus âgés semblent donc être en mesure de diversifier leurs stratégies dans le but de faire deviner l'item cible. Lorsque nous prenons en considération les enfants dans leur rôle de devinant, nous avons pu observer que la qualité de leurs solutions peut varier en fonction de leur âge, les enfants les plus jeunes tendant à moins tenir compte de l'ensemble des indices du devinant dans leurs tentatives de solutions. Toutefois, ce résultat n'est pas généralisable à tous les enfants du corpus.

7.2 Les facteurs qui influencent les compétences interactionnelles des enfants bilingues avec et sans TDL en interaction avec les interlocuteurs peu familiers francophone et lusophone

Se questionner sur le bilinguisme ne signifie pas seulement investiguer les compétences des enfants bilingues en comparaison avec les compétences des enfants monolingues avec un même interlocuteur inconnu. En effet, la manière dont les enfants bilingues communiquent peut être différente lorsqu'ils s'expriment dans l'une ou l'autre langue. Pour vérifier cette hypothèse, nous nous demandons si certaines compétences langagières se transfèrent d'une langue à l'autre.

Pour rappel notre sous-question de recherche a.2 est la suivante :

Quels sont les facteurs qui influencent les compétences interactionnelles des enfants bilingues avec et sans TDL lors d'une interaction en français et d'une interaction en portugais ?

Nous avons donc pris en considération les interactions de tous les enfants bilingues avec et sans TDL avec l'interlocuteur peu familier francophone et l'interlocuteur peu familier lusophone pendant le jeu de devinettes. Il faut préciser que l'interlocuteur francophone est toujours le même alors que l'interlocuteur lusophone change pour certains enfants (pour rappel : il y a au total quatre expérimentateurs lusophones qui sont intervenus au sein de notre recherche). Cependant, tous les expérimentateurs ont suivi le même canevas d'interaction. Obtenir des résultats concernant ce point est fondamental pour être à même d'initier une réflexion autour d'une possible et réelle nécessité de regarder, dans la pratique logopédique, comment les enfants communiquent dans leurs deux langues.

Comme pour la question de recherche précédente et pour des raisons de clarté, nous avons organisé notre analyse de la manière suivante : dans un premier temps, nous nous focaliserons sur les ressources pour intervenir en interaction (7.2.1, cf. figure 8), puis nous passerons à l'analyse des manifestations des compétences pragmatiques et discursives des enfants bilingues dans l'accomplissement de la tâche (7.2.2, cf. figure 9).

7.2.1 Les ressources pour intervenir en interaction

Nous présentons dans cette section les résultats relatifs aux modalités d'interaction des enfants bilingues dans leur rôle d'indiquant pendant le jeu de devinettes en situation monolingue francophone et lusophone (avec l'interlocuteur peu familier francophone et lusophone).

Sur la base des énoncés de tous les enfants dans leur rôle d'indiquant, nous analysons les modalités de participation en fonction des différents facteurs pris en compte (a). Ensuite nous prendrons en considération la modalité de participation non-verbale et rechercherons les facteurs qui ont un impact sur la fonction du non-verbal (b).

Les facteurs pris en compte dans l'application de notre test statistique sont très similaires aux facteurs du volet de résultats précédent. Étant donné que pour répondre à cette sous-question de recherche nous nous basons uniquement sur les interactions des enfants bilingues il n'est pas pertinent de prendre en compte le statut linguistique (toujours bilingue) des enfants pour nos analyses. La situation d'interaction est la variable que nous avons ajouté à notre analyse statistique.

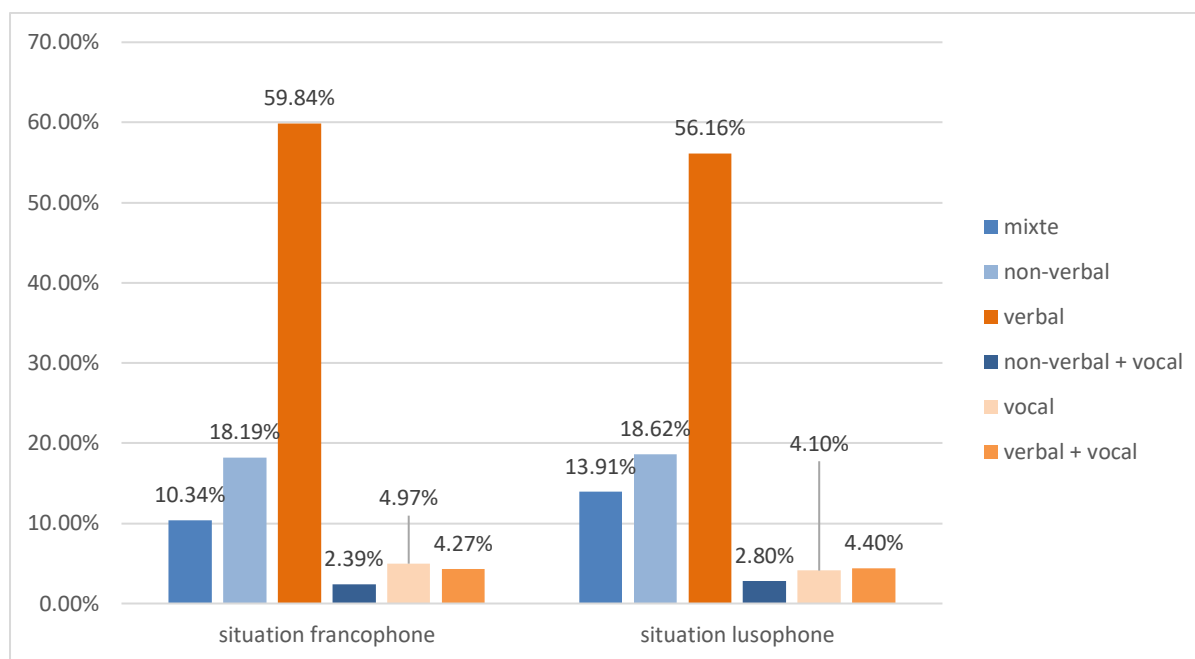
a. Modalité de participation

Comme pour l'analyse dans le sous-chapitre 7.1.1 nous avons, dans un premier temps, séparé tous les énoncés contenant du non-verbal de ceux n'en contenant pas afin d'observer si un ou plusieurs facteurs ont un impact sur la production d'énoncés contenant du non-verbal. Ensuite, nous avons apprécié la distribution générale de la modalité de participation de tous les enfants bilingues (dans leur rôle d'indiquant) en la croisant avec la situation d'interaction monolingue : en français et en portugais.

Les résultats statistiques montrent qu'aucun facteur n'a un impact significatif sur la modalité d'interaction des enfants bilingues ($p > 0.05$ pour tous les facteurs pris en compte).

Il est intéressant de réfléchir à ce résultat spécifique aux interactions des enfants bilingues en le liant avec celui d'avant à propos des enfants monolingues et bilingues en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone. Dans le sous-chapitre 7.1.1 nous avons observé que de manière générale, les enfants bilingues produisent

moins d'énoncés avec du non-verbal par rapport aux enfants monolingues. Le présent résultat nous permet d'approfondir cette question. La langue d'interaction n'influence pas la présence du non-verbale. Plus en détail, grâce au graphique 16 nous pouvons observer que les modalités d'interaction employées par les enfants sont similaires dans les deux situations d'interaction (francophone et lusophone). La modalité verbale reste la modalité la plus employée par tous les enfants.



Graphique 16

Pourcentage des modalités de participation à l'interaction des enfants bilingues en fonction de la situation d'interaction monolingue avec les interlocuteurs peu familiers francophone et lusophone

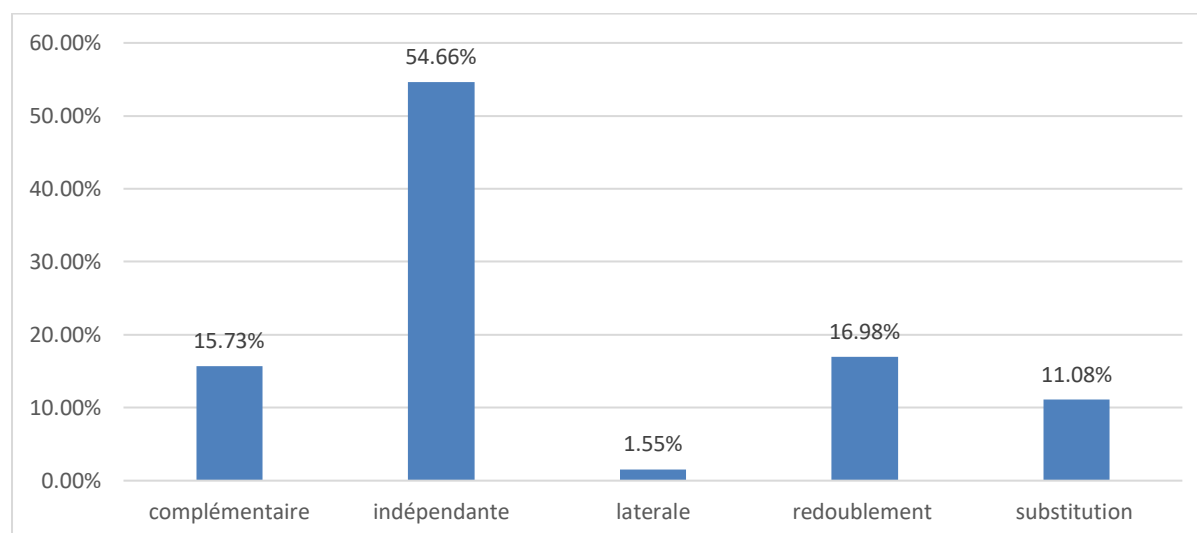
Le verbal est utilisé par la majorité des enfants dans les deux situations (59,84% en situation francophone et 56,16% en situation lusophone) ; il est suivi par les modalités non-verbale (18,19% en situation francophone et 18,62% en situation lusophone) et mixte (10,34% en situation francophone et 13,91% en situation lusophone). Les autres modalités de participation sont utilisées de manière marginale par les enfants.

b. Fonction du non-verbal

Comme pour notre première sous-question de recherche (voir sous-chapitre 7.1.1), nous nous focalisons sur les productions des enfants indiquants présentant du non-verbal et plus spécifiquement sur la fonction du non-verbal par rapport au verbal.

Si les résultats concernant les modalités de participation ne présentent pas de différence d'une situation linguistique à l'autre, notre hypothèse, en ce qui concerne les fonctions du non-verbal, postule un changement d'une situation à l'autre, changement qui pourrait s'expliquer par des facteurs comme les connaissances linguistiques et la fréquence de participation à des jeux du type jeu de devinettes dans des contextes en dehors de la présente recherche. La fonction complémentaire serait majoritairement utilisée dans la situation d'interaction en mode monolingue lusophone. En effet, les enfants avec et sans TDL seraient plus habitués à compléter les énoncés verbaux par l'aide de gestes dans des tâches similaires à celles de la recherche dans leur vie à l'école et/ou dans la thérapie logopédique, contextes qui sont donc monolingues francophones dans lesquels les enfants bilingues pourraient avoir recours aux modalités non-verbales pour pallier à des éventuels manques linguistiques. Cette fonction permet à l'enfant d'apporter une information complémentaire à son énoncé verbal avec une modalité non-verbale. De manière similaire mais avec une seule modalité, la fonction de substitution permet à l'interlocuteur de se servir du non-verbal pour remplacer un énoncé verbal. Les autres catégories seraient, par contre, réparties de manière équilibrée dans les deux situations.

Nous avons une vision d'ensemble des fonctions du non-verbal en fonction de la situation d'interaction des enfants dans le graphique 17.



Graphique 17

Pourcentages des fonctions du non-verbal des énoncés des enfants bilingues en interaction en mode monolingue avec les interlocuteurs peu familiers francophones et lusophones

Le non-verbal est utilisé de manière indépendante par tous les enfants bilingues dans les deux situations d'interaction (54,66%). Les fonctions complémentaire (15,73%), de substitution (11,08%) et de redoublement (16,98%) sont également présentes. La fonction latérale du non-verbal n'est que rarement utilisée par les enfants (1,55%).

Nous avons approfondi la question de la fonction du non-verbal en analysant, comme pour la sous-question a.1, uniquement les catégories propres aux indices, à savoir les fonctions complémentaires et de redoublement. En général le test statistique utilisé nous montre qu'aucun facteur n'a un impact sur la présence de la fonction complémentaire ($p > 0.05$ pour tous les facteurs pris en compte).

Les enfants bilingues indiçants semblent donc utiliser les fonctions complémentaires et de redoublement dans les deux situations d'interaction monolingues en quantité similaire.

Synthèse

Nous avons pu observer que la manière de participer au jeu de devinettes des enfants dans leur rôle d'indiquant est surtout verbale. Les autres modalités sont marginales dans les deux situations d'interaction. Ce résultat est en lien avec les résultats de la première sous-question de recherche et avec nos hypothèses de départ. Lorsque nous nous sommes focalisée sur les fonctions du non-verbal, nous avons pu observer qu'aucun facteur n'a un impact sur l'utilisation des fonctions complémentaires et de redoublement (les deux catégories prises en compte pour cette analyse). La fonction indépendante est la plus utilisée par les enfants dans les deux situations. Les fonctions de substitution et de complémentarité sont toutes deux également présentes dans les devinettes des enfants bilingues. Le fait que la situation d'interaction n'influence pas ni les modalités interactionnelles utilisées ni les fonctions du non-verbal nous permet de considérer leurs ressources pour intervenir en interaction comme similaires et comparables d'une situation linguistique à l'autre.

7.2.2 Les manifestations des compétences pragmatiques et discursives

Nous passons maintenant au deuxième volet d'analyse pour notre sous-question de recherche a.2. Nous allons présenter les résultats relatifs à l'accomplissement de la tâche (a), à la complexité des séquences d'indices (b), à l'adéquation des séquences d'indices (c), aux stratégies pour accomplir la tâche (d), à l'hétérogénéité des stratégies des séquences de devinettes (e), aux réactions suite à une mauvaise réponse du devinant (f), aux modifications de stratégie suite à l'échec du devinant (g) et pour terminer aux qualités des solutions des enfants dans leur rôle de devinant (h).

Dans cette partie, nous appliquerons le test statistique afin d'examiner les facteurs qui ont un impact significatif sur certaines manifestations des compétences pragmatiques et discursives apparaissant dans le jeu de devinettes. Après avoir analysé les données des enfants bilingues en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone notre hypothèse est qu'un transfert des compétences pragmatique et discursives d'une langue à l'autre peut être possible. Dans ce cas, la situation d'interaction n'aurait pas d'impact majeur sur la complexité des séquences d'indices, leur adéquation, l'hétérogénéité des stratégies, la modification de ces dernières ainsi que la réaction des enfants indiquants aux échecs des devinants et finalement sur la qualité de leur solution. Les manifestations des compétences pragmatiques et discursives dans une langue seraient donc comparables dans les deux situations monolingues. Indépendamment de leur degré de connaissances linguistiques dans les deux langues, les enfants bilingues peuvent avoir la capacité à trouver les ressources nécessaires pour faire deviner les items à l'interlocuteur. Par contre, ce qui peut jouer un rôle sur les compétences pragmatiques et discursives des enfants serait la présence/absence de TDL ainsi que le score aux tests du langage. En effet, les compétences linguistiques et les compétences pragmatiques et discursives peuvent s'influencer mutuellement. Comme pour les résultats relatifs à la situation d'interaction francophone, l'âge est encore une fois un facteur important qui pourrait jouer un rôle sur les compétences pragmatiques et discursives. L'ordre de passation pourrait également jouer un rôle sur les différentes manifestations. Le sexe des enfants n'aurait pas d'impact sur leurs compétences pragmatiques et discursives.

a. L'accomplissement de la tâche

Nous commençons d'abord par une présentation générale de l'accomplissement de la tâche. Comme pour le volet de résultats au sous-chapitre 7.1.2, le nombre total de devinettes effectuées par les 13 enfants (dans leur rôle d'indiquant) dans les deux situations d'interaction (26 interactions au total) est 208 (8 items à faire deviner par enfant). Nous pouvons observer à l'aide du tableau 19 que la majorité des enfants a réussi l'activité sans erreurs dans l'item cible : 84,62% dans la situation francophone et 82,69% dans la situation d'interaction lusophone.

Tableau 19

Pourcentage des types d'accomplissement de la tâche des enfants bilingues avec et sans TDL en interaction avec l'interlocuteur lusophone et avec l'interlocuteur francophone

Légende :

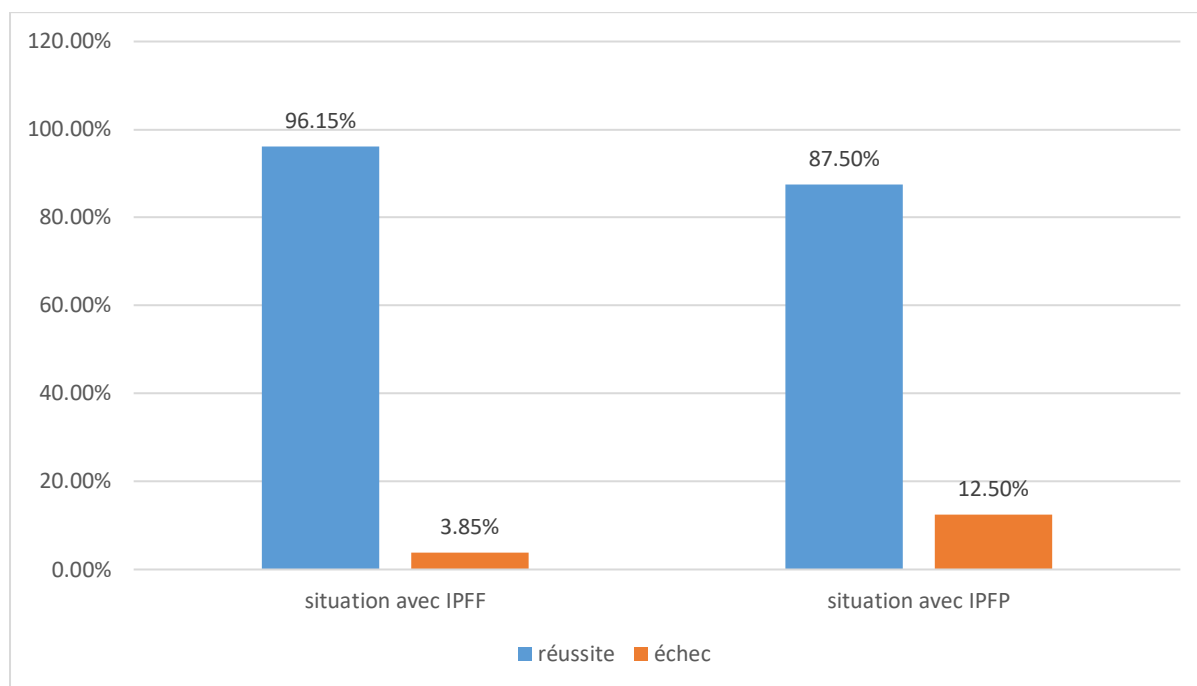
ABA= abandon ; DEV= dévoilement ; NFT= item pas fait ; PEC = partiellement échoué RER= erreur dans l'item cible ; REU= réussite

Situation d'interaction et présence/absence de TDL	ABA	DEV	NFT	PEC	RER	REU	Total	
							100%	=
							208	
Situation								
francophone	0,96	2,88	0,00	0,00	11,54	84,62	104	
TDL	0,00	0,00	0,00	0,00	16,67	83,33	24	
DT	1,25	3,75	0,00	0,00	10,00	85,00	80	
Situation								
lusophone	0,96	9,62	0,96	0,96	4,81	82,69	104	
TDL	4,17	20,83	4,17	4,17	4,17	62,50	24	
DT	0,00	6,25	0,00	0,00	5,00	88,75	80	
Total %	0,96	6,25	0,48	0,48	8,17	83,65	208	

Lorsque les enfants bilingues avec TDL sont interaction avec l'interlocuteur peu familier lusophone, ils effectuent 4,17% d'abandons, 20,83% de dévoilement, 4,17% d'items pas faits et 4,17% d'items partiellement échoués. Les réussites sont 62,50% et les réussites avec erreurs dans l'items cible 4,17%. Comme nous l'avons déjà vu

dans le sous-chapitre 7.1.2, les enfants bilingues avec TDL en interaction en mode monolingue francophone ne font aucun abandon ni dévoilement.

Plus dans le détail, nous nous focalisons sur les échecs et les réussites dans les deux situations d'interaction.



Graphique 18

Pourcentage de réussites et d'échecs des devinettes des enfants bilingues en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone et lusophone

Nous observons que dans la situation d'interaction avec l'interlocuteur peu familier lusophone les enfants font 12,50% d'échecs. De l'autre côté, dans la situation francophone ces mêmes enfants font 3,85% d'échecs.

Nous savons que parmi les enfants en interactions avec l'interlocuteur peu familier lusophones qui n'arrivent pas à faire deviner l'item de leur carte, 8 sur 13 ont des TDL et 5 n'ont pas de TDL. Avec l'interlocuteur peu familier francophone 4 enfants produisent des échecs, tous les 4 enfants ont un développement du langage typique.

Le total d'échecs est 17. Nous ne tenons pas en considération les 17 devinettes échouées dans nos analyses suivantes. Le total de séquences de devinettes prises en compte pour la suite des analyses est donc 191.

La moyenne d'items réussis (RER, REU, DNO) par enfant indiquant est de 7,4 (sur un total de 8 items à faire deviner).

b. Complexité des séquences d'indices

Aucun facteur pris en compte pour notre analyse n'a un impact significatif sur la production de séquences d'indices plurielles ($p > 0.05$ pour tous les facteurs).

Les enfants bilingues en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone ont produit 46,15% de séquences d'indices monaires et 53,85% de séquences d'indices plurielles, composées de plusieurs indices. En situation monolingue lusophone, ces mêmes enfants ont produit 59,06% de séquences d'indices monaires et 40,94% de séquences d'indices plurielles (tableau 20).

Tableau 20

Pourcentages de séquences d'indices monaires et pluriels produits par les enfants bilingues en situation d'interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone et lusophone

Situation d'interaction et présence/absence de TDL	monaires	pluriels	Total 100% = 314
Situation francophone	46,15	53,85	143
TDL	45,71	54,29	35
DT	46,30	53,70	108
Situation lusophone	59,06	40,94	171
TDL	53,85	46,15	26
DT	60,00	40,00	145
Total %	53,18	46,82	314

En français les enfants semblent produire plus de séquences d'indices plurielles et en portugais davantage de séquences d'indices monaires. Toutefois, comme déjà explicité, la situation d'interaction n'a pas d'impact significatif sur la complexité des séquences d'indices.

c. Adéquation des séquences d'indices

Nous présentons d'abord un panorama général des séquences d'indices des enfants codés selon leur adéquation en fonction de la situation d'interaction et de la présence/absence de TDL. Nous avons analysé la distribution des indices suffisants des enfants dans les deux situations afin de mettre en lumière certaines spécificités des enfants avec TDL. Ensuite, nous avons pris en considération les séquences d'indices non-congruentes. Nous terminons par l'analyse des premiers indices, de la même manière que dans l'analyse des résultats de la question 1 (Chapitre 7).

Dans la situation francophone les enfants bilingues produisent 47,55% de séquences d'indices insuffisantes, 0,70% de séquences d'indices non-congruentes et 51,75% de séquences d'indices suffisants. Dans la situation lusophone, ils produisent 64,35% de séquences d'indices insuffisantes, 4,09% de séquences d'indices non-congruentes et 31,58% de séquences d'indices suffisants (tableau 21).

Tableau 21

Pourcentages de séquences d'indices insuffisants, non-congruents et suffisants produits par les enfants bilingues en situation d'interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone et lusophone

Situation d'interaction et présence/absence de TDL	INS	NCO	SUF	Total	
				100%	=
				314	
Situation francophone	47,55	0,70	51,75	143	
TDL	31,43	0,00	68,57	35	
DT	52,78	0,93	46,30	108	
Situation lusophone	64,33	4,09	31,58	171	
TDL	50,00	7,69	42,31	26	
DT	66,90	3,45	29,66	145	
Total %	56,69	2,55	40,76	314	

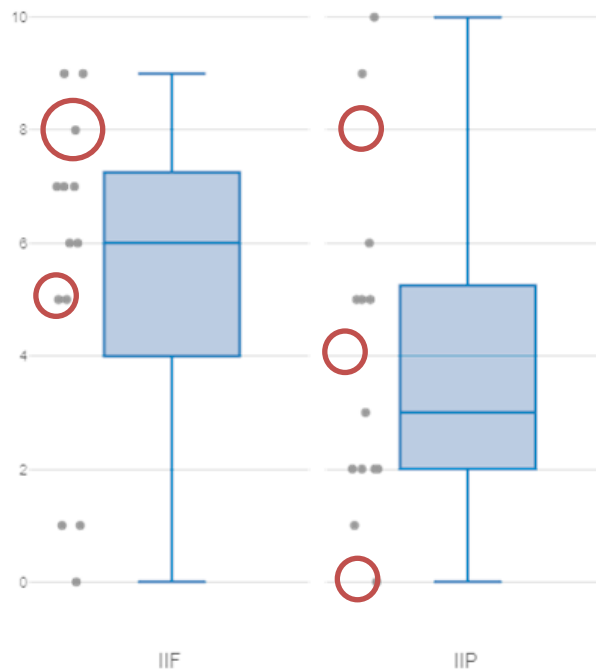
De manière générale et en prenant en compte les trois catégories du tableau 21, il est intéressant d'observer que les résultats des enfants avec TDL en situation lusophone semblent ressembler plus aux résultats des enfants bilingues avec un DT toujours dans la situation lusophone par rapport aux résultats des enfants TDL en situation francophone. La situation lusophone semble mettre les enfants davantage en

difficultés, car, dans cette situation, ils produisent plus de séquences d'indices insuffisantes et non-congruentes. Les enfants avec TDL produisent un nombre plus élevé d'indices suffisants dans la situation d'interaction monolingue avec l'interlocuteur peu familier francophone. En effet, pris singulièrement, les trois enfants avec TDL produisent tous un nombre plus élevé d'indices suffisants lorsqu'ils interagissent avec l'interlocuteur peu familier francophone.

Nous pouvons observer que la situation d'interaction a un impact sur la production de séquences d'indices non-congruentes ($p < 0.05$ ⁴⁰). Les séquences d'indices non-congruentes, bien qu'elles soient peu présentes dans l'ensemble des interactions (8 au total), sont produites par les enfants bilingues avec et sans TDL principalement dans la situation d'interaction monolingue lusophone (cf. tableau 21). Dans la situation d'interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone une seule séquence d'indice est non-congruente. Par contre, dans la situation d'interaction avec l'interlocuteur peu familier lusophone nous observons 7 séquences d'indices non-congruentes.

Nous avons approfondi l'analyse des indices suffisants des enfants en allant regarder la distribution des données de chaque enfant en fonction de la situation d'interaction monolingue. Le graphique 19 permet d'observer le positionnement de chaque enfant en fonction du total de ses indices suffisants dans l'ensemble des deux situations d'interaction.

⁴⁰ Non-congruents – Situation (IPFP) (EST = 2.97532 ; SE = 1.51467 ; z = 1.964 ; p = 0.0495 *)



Graphique 19

Boîtes à moustache qui montrent la distribution des indices suffisants des enfants bilingues dans les deux situations d'interaction monolingues francophone et lusophone. Les ronds rouges soulignent le positionnement des enfants bilingues avec TDL.

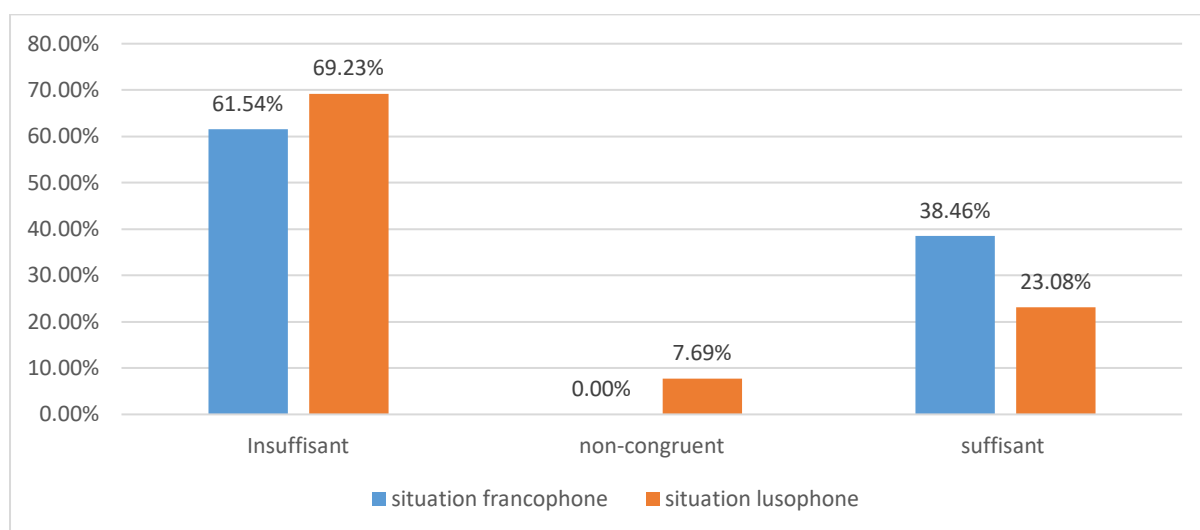
Légende :

IPFF = situation d'interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone ; IIPF = situation d'interaction avec l'interlocuteur peu familier lusophone

La majorité des enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone se trouve dans la partie haute du graphique, ce qui est aussi visible par la ligne qui indique la moyenne. Par contre, dans la situation d'interaction monolingue lusophone la majorité des enfants se trouve dans la partie plus basse du graphique, indiquant une présence plus faible d'indices suffisants.

Nous avons mis en évidence les résultats des enfants avec TDL en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone par un rond rouge sur le Graphique 23. En effet, il est intéressant de remarquer que deux des enfants bilingues avec TDL produisent le nombre le plus élevé d'indices suffisants lorsqu'ils se trouvent dans la situation d'interaction monolingue francophone. Par contre, les enfants bilingues avec TDL en interaction avec l'interlocuteur lusophone produisent un nombre d'indices suffisants plus hétérogène. Nous donnerons plus de détails concernant le comportement des enfants avec TDL seront donnés au sous-chapitre 7.3.

Étant donné que ces résultats peuvent être influencés par les « modèles » donnés par l'interlocuteur dans son rôle d'indiquant, nous avons voulu prendre en considération uniquement la première séquence d'indices de l'enfant, tout en étant conscients que, pour certains enfants il ne s'agit pas de la première fois qu'ils jouent au jeu de devinettes dans ce contexte (à cause du contrebalancement appliqué à notre méthodologie de récolte de données). De manière générale les résultats suivent ceux de l'ensemble des séquences d'indices prises en compte pour nos analyses précédentes (graphique 20).



Graphique 20

Pourcentage de l'adéquation du premier indice exprimé par les enfants en interaction dans les deux situations monolingues avec l'interlocuteur francophone et lusophone

En effet, la majorité des enfants a produit un premier indice insuffisant, en particulier dans la situation d'interaction avec l'interlocuteur peu familier lusophone. Lorsque les enfants interagissent en français dans la situation d'interaction monolingue francophone, ils produisent un plus grand pourcentage d'indices suffisants (38,46%) par rapport à la situation d'interaction monolingue lusophone (23,08%) dans laquelle ils s'expriment en portugais (cf. graphique 20). Cette dernière situation présente également la présence de premiers indices non-congruents.

d. Stratégies pour accomplir la tâche

Nous présentons dans cette section les résultats relatifs aux stratégies utilisées par les enfants bilingues pour faire deviner les items sur leurs cartes. Comme déjà explicité au sous-chapitre 7.1.2, pour ce domaine nous avons pris en compte tous les indices des enfants indiquants. Nous avons exclu du comptage les indices faisant partie d'une séquence de devinettes échouée (abandon ou dévoilement).

En général, les stratégies les plus utilisées par tous les enfants sont celles qui se basent sur les caractéristiques des items tels qu'ils sont représentés sur la carte et sur le plateau de jeu, c'est-à-dire les catégories descriptives et de localisation (cf. tableau 22). Les enfants

Tableau 22

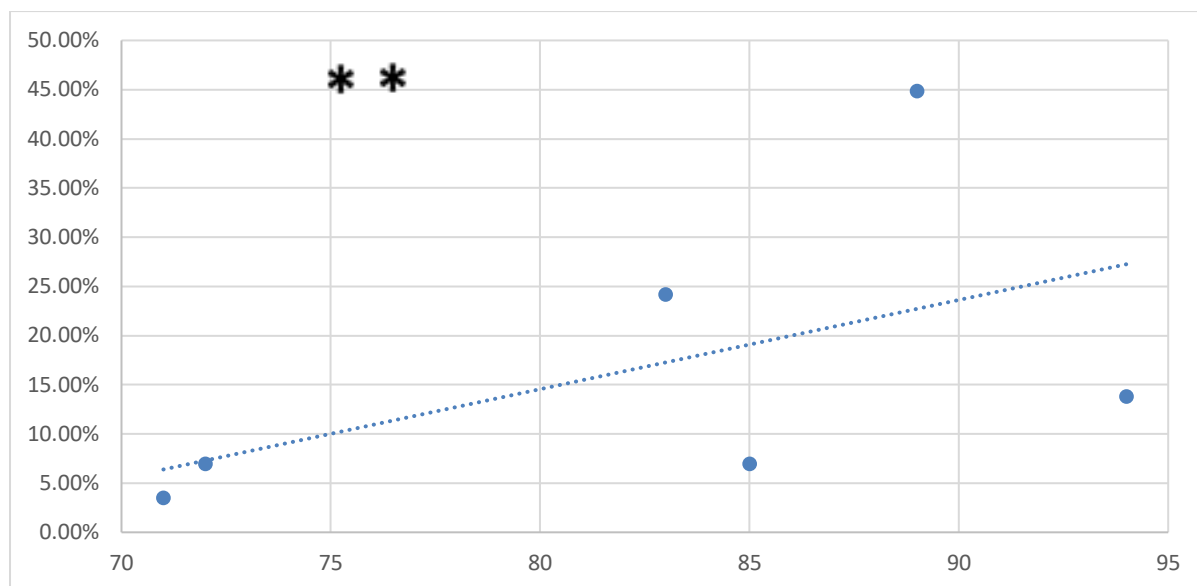
Pourcentage de stratégies pour accomplir la tâche des enfants bilingues en interaction avec l'interlocuteur francophone et lusophone dans leur rôle d'indiquant

Légende :

CMP = comparaison ; DES = description ; EXP = référence à l'expérience personnelle ; LOC = localisation ; MIM = mime ; MIS = mise en situation ; SEM = sémantique

Situation								Total
d'interaction/absence de TDL	CMP	DES	EXP	LOC	MIM	MIS	SEM	100%=622
Situation francophone	1,72	52,92	0,69	19,59	5,50	4,47	15,12	291
TDL	0,00	66,20	0,00	11,27	9,86	1,41	11,27	71
DT	2,27	48,64	0,91	22,27	4,09	5,45	16,36	220
Situation lusophone	0,91	49,85	0,60	25,08	3,93	4,23	15,41	331
TDL	1,41	56,34	2,82	9,86	8,45	7,04	14,08	71
DT	0,77	48,08	0,00	29,23	2,69	3,46	15,77	260
Total %	1,29	51,29	0,64	22,51	4,66	4,34	15,27	622

Notre test statistique montre que l'âge des enfants influence le taux de production de la stratégie de mime ($p < 0.001^{41}$).



Graphique 21

Pourcentage de stratégies pour accomplir la tâche des enfants bilingues en interaction avec l'interlocuteur francophone et lusophone dans leur rôle d'indiquant en fonction de leur âge

Les enfants les plus âgés de notre corpus utilisent davantage la ressource non-verbale du mime comme stratégie pour faire deviner l'item sur leur carte par rapport aux enfants les plus jeunes de notre corpus. Cette production de mimes montre une capacité à utiliser des stratégies avec des modalités différentes qui se développe avec l'âge.

e. Hétérogénéité des stratégies dans les séquences de devinettes

Nous nous intéressons dans cette section à l'hétérogénéité des séquences de devinettes.

De manière générale, les séquences de devinettes hétérogènes sont majoritairement présentes chez tous les enfants dans les deux situations d'interaction, comme le tableau 23 le montre. Les enfants en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone produisent 66% de séquences de devinettes hétérogènes et dans la situation d'interaction lusophone 70,33%.

⁴¹ Mimes – âge (EST = 1.046e-01 ; SE = 3.303e-02 ; z = 3.167 ; p = 0.00154 **)

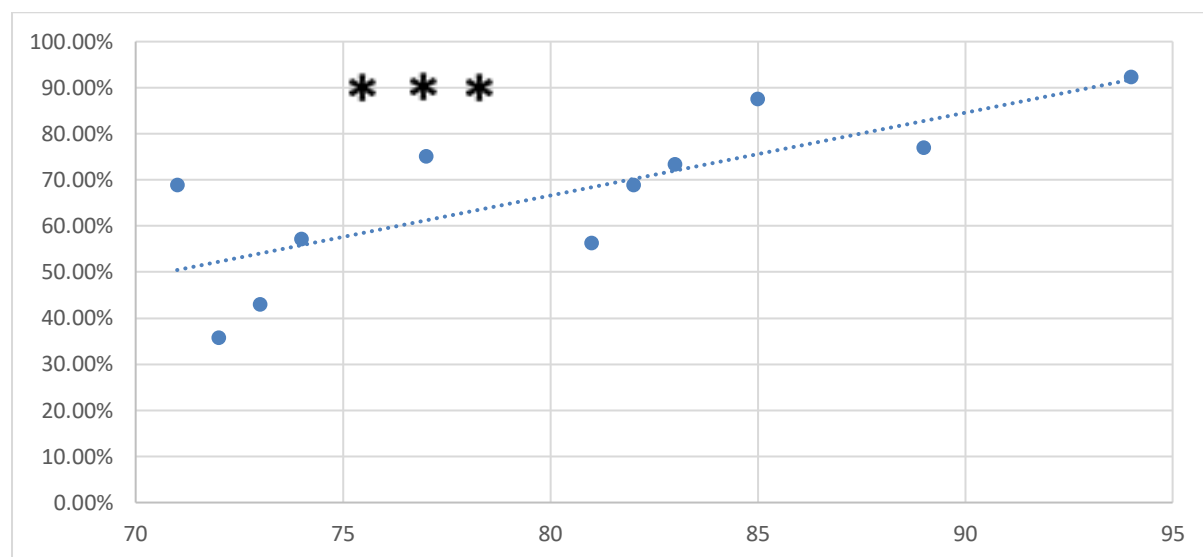
Tableau 23

Pourcentage des devinettes hétérogènes et homogènes produites par les enfants bilingues dans les interactions en mode monolingue francophone et lusophone

Situation d'interaction et présence/absence de TDL	Hétérogènes	Homogènes	Total	
			100%	=
			191	
Situation francophone	66,00	34,00	100	
TDL	70,83	29,17	24	
DT	64,47	35,53	76	
Situation lusophone	70,33	29,67	91	
TDL	68,75	31,25	16	
DT	70,67	29,33	75	

Ni la situation d'interaction, ni la présence/absence de troubles du développement du langage, ni le score aux tests de langage n'ont un impact significatif sur l'homogénéité des devinettes des enfants bilingues en situation d'interaction monolingue.

Par contre, l'âge des enfants influence significativement l'hétérogénéité des devinettes ($p < 0.001^{42}$).

**Graphique 22**

Pourcentage de devinettes hétérogènes des enfants bilingues en situation d'interaction monolingue francophone et lusophone en fonction de leur âge en mois

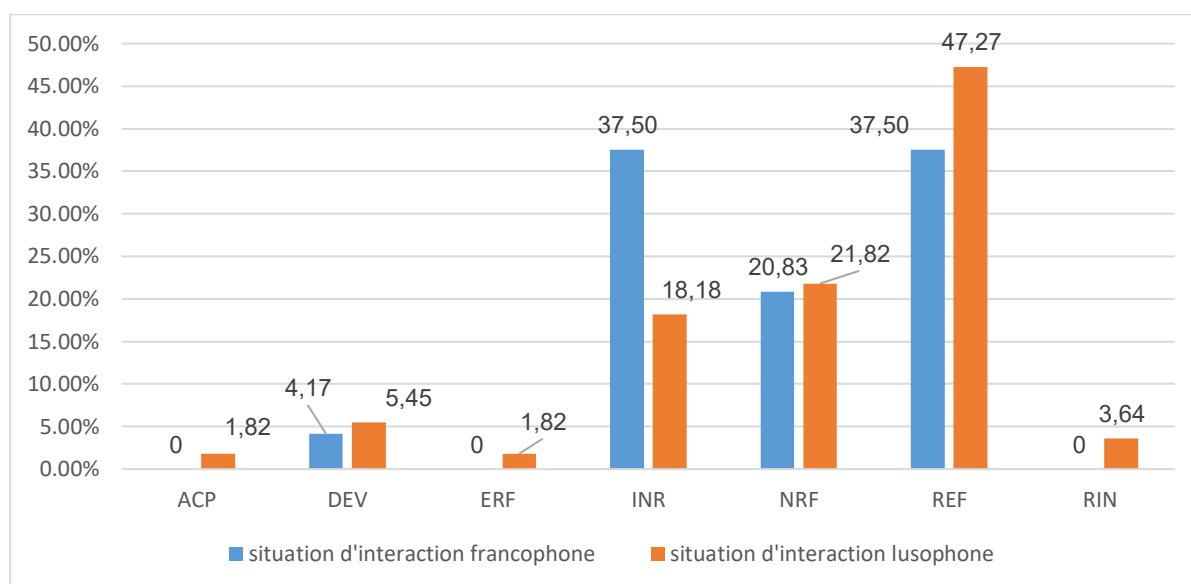
⁴² Hétérogènes – âge (EST = 0.09846 ; SE = 0.02839 ; z = 3.468 ; p = 0.000524 ***)

Le graphique 22 permet d'observer que les enfants les plus âgés de notre corpus produisent davantage de séquences de devinettes hétérogènes en utilisant différentes stratégies d'encodage. Ce résultat est en lien avec le résultat relatif aux séquences de devinettes hétérogènes des enfants bilingues et monolingues en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone (sous-chapitre 7.1.2)

f. Réaction aux mauvaises réponses du devinant

Nous allons analyser d'autres aspects des compétences pragmatiques et discursives : la participation active de l'enfant dans le jeu de devinettes et la manière dont les enfants font face à une panne due à une mauvaise réponse du devinant. Nous nous intéressons à cet aspect en prenant en considération les réactions des enfants indiquant aux mauvaises réponses des adultes devinants.

Nous présentons d'abord un panorama général de toutes les réactions produites par les enfants dans les deux situations (graphique 23).



Graphique 23

Pourcentage des réactions des enfants bilingues suite aux mauvaises réponses de l'adulte devinant en fonction de la situation d'interaction monolingue francophone et lusophone

Légende

ACP = acceptation de la mauvaise réponse ; DEV = dévoilement ; ERF = explication du refus INR = nouvel indice suite à une demande ou une relance du devinant ; NRF = nouvel indice précédé ou non d'un refus explicite ; REF = refus simple sans nouvel indice spontané ; RIN = répétition du même indice ou d'une partie de celui-ci sans ou avec refus explicite.

Les refus simples, sans l'apport d'un indice supplémentaire, représentent la réaction la plus répandue chez les enfants dans les deux situations (37,50% dans la situation d'interaction francophone et 47,27% dans la situation lusophone). Le taux de nouveaux indices spontanés est similaire dans les deux situations (20,83% dans la situation d'interaction francophone et 21,82% dans la situation lusophone). Par contre, le taux de nouveaux indices donnés après une demande spécifique du devinant semble être plus élevé dans la situation d'interaction francophone. Toutefois, il faut souligner que cette apparente différence n'est pas liée à la quantité de demandes formulées par les deux interlocuteurs francophone et lusophones car ils disposaient d'un canevas d'interaction commun. Malgré des possibles différences dans l'utilisation du canevas d'interaction le nombre de demandes est similaire entre les deux interlocuteurs (9 pour l'interlocuteur francophone et 10 pour le lusophone).

Les autres manières de réagir aux échecs du devinant sont marginalement utilisées par les enfants dans les deux situations.

Nous avons pris en considération les deux catégories aux extrémités d'un point de vue de la participation active au jeu : la production d'un nouvel indice de manière spontanée et le refus simple sans nouvel indice.

Aucun des facteurs pris en compte pour nos analyses n'a un impact significatif sur la production d'un nouvel indice de manière spontanée ($p > 0.05$ pour tous les facteurs).

Cependant, nous pouvons remarquer que, même si les refus simples restent les réactions les plus produites par les enfants dans les deux situations, ils concernent uniquement les enfants sans troubles du développement du langage. Il est surprenant d'observer que les enfants avec TDL ne produisent aucun refus simple dans les deux situations (cf. tableau 24).

Tableau 24

Pourcentage des nouveaux indices et des refus simples suite aux mauvaises réponses du devinant en fonction de la situation d'interaction et de la présence/absence de TDL

Situation d'interaction et présence/absence de TDL	Nouveaux indices	Refus simples	Total 100% = 52
Situation francophone	35,71	64,29	14
TDL	100,00	0,00	1
DT	30,77	69,23	13
Situation lusophone	31,58	68,42	38
TDL	100,00	0,00	5
DT	21,21	78,79	35
Total %	32,69	67,31	52

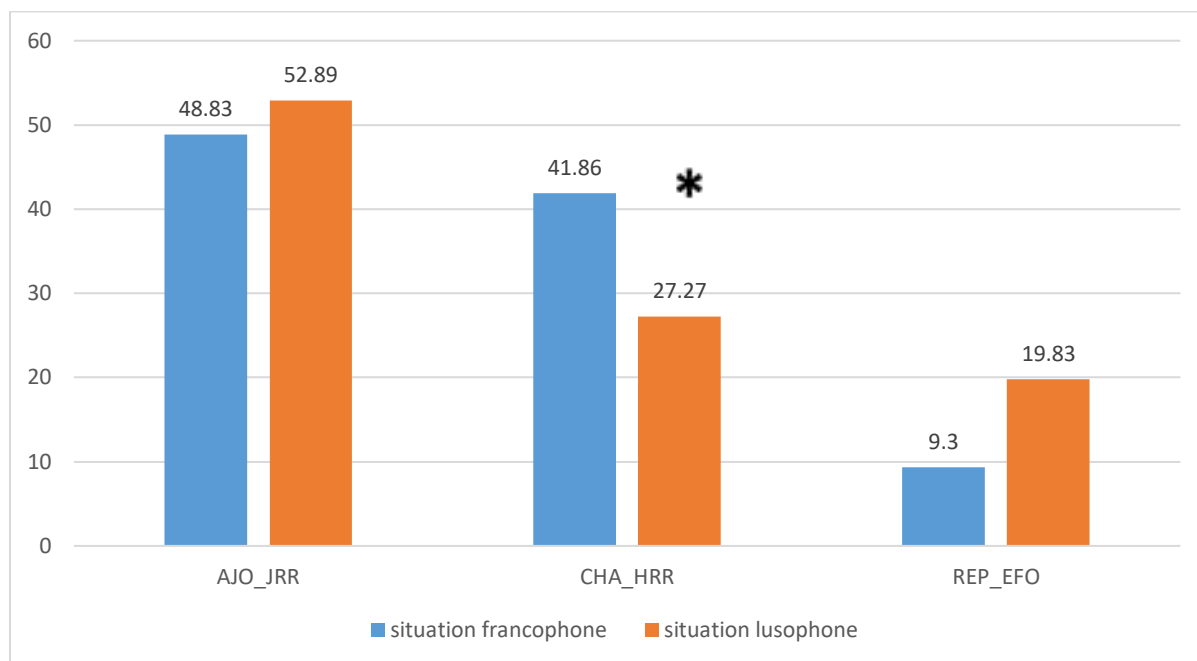
Toutefois, il ne faut pas oublier qu'uniquement trois enfants bilingues avec TDL ont participé à la recherche. En outre, comme nous avons vu dans le chapitre 7, dans la situation francophone le devinant adulte a beaucoup guidé les enfants en les incitant à donner des nouveaux indices. Dans la situation lusophone il y a eu plusieurs cas d'échec de la tâche (cf. domaine « accomplissement de la tâche » dans ce sous-chapitre), ce qui n'a pas permis de prendre en compte la réaction aux mauvaises réponses du devinant.

g. Modification de stratégies

Suite à une mauvaise réponse du devinant, les indiçants ont la possibilité de modifier leur manière de faire deviner l'item. Ils peuvent, en effet, choisir d'ajouter un indice tout en gardant la stratégie d'encodage déjà utilisée, de changer de stratégie ou encore de simplement reprendre ou reformuler un ou plusieurs indices déjà donnés. Les résultats sont présentés dans le graphique 24. En général, l'ajout est la stratégie la plus fréquente dans les deux situations d'interaction : 48,83% dans la situation francophone et 52,89% dans la situation lusophone. Le changement de stratégie est produit par 41,86% des enfants en situation francophone et 27,27% en situation lusophone. La reprise à l'identique de la devinette précédente est produite par 9,3% des enfants en

situation francophone et 19,83% des enfants en situation lusophone (cf. Graphique 28).

La situation d'interaction monolingue francophone influence significativement ($p < 0.05^{43}$) la présence de changements de stratégies dans les devinettes des enfants suite à des échecs du devinant.



Graphique 24

Pourcentages d'ajouts, de changements de stratégie et de répétitions/reformulations suite à une mauvaise réponse du devinant en fonction de la situation d'interaction monolingue francophone et lusophone

Légende :

AJO_JRR = l'indiquant ajoute un indice à la devinette précédente dans la même stratégie avec ou sans répétition/reformulation ; CHA_HRR = l'indiquant change de stratégie et propose une autre perspective concernant l'item avec ou sans répétition/reformulation ; REP_EFO = l'indiquant reprend à l'identique une devinette précédente ou l'indiquant modifie la forme de sa devinette précédente ou la rectifie très légèrement, répétition et reformulation ne changeant pas la stratégie.

Les enfants bilingues en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone produisent plus d'indices avec un changement de stratégie que dans la situation d'interaction avec l'interlocuteur peu familier lusophone.

Toutefois, au niveau qualitatif, nous avons observé que le changement de stratégie n'amène pas toujours à une augmentation de la précision des indices de l'enfant

⁴³ CHA_HRR - Situation IPFP (EST = -1.27508 ; SE = 0.61180 ; z = -2.084 ; p = 0.0371 *)

indiquant. L'exemple 53 nous montre Lucia en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone.

Exemple 53 Lucia-IPFF, BIL, DT, 81 mois – raton laveur

- 1*CHI: il est vers l' arbre .
- 2*OBS: il est vers l'arbre .
- 3*OBS: okay .
- 4*OBS: mh@i .
- 5*OBS: est ce qu' il est le nid d' abeilles ? [=! montre l'item sur la planche]
- 6*CHI: non .
- 7*OBS: okay .
- 8*OBS: qu' est ce que ça pourrait être d' autre ?
- 9*OBS: il est comment ?
- 10*OBS: tu m'as dit que c'est <ici en bas> [>] .
- 11*CHI: <il a du blanc> [<] .

Lucia utilise une stratégie de de localisation pour donner son premier indice (ligne 1). Cet indice n'est pas suffisant pour permettre à l'interlocuteur peu familier francophone de deviner l'item. Ce dernier produit une tentative de solution (ligne 5) sous forme de question. L'enfant refuse la proposition sans donner un nouvel indice (ligne 6). Afin de faire continuer la tâche l'interlocuteur étaye Lucia en la poussant à lui donner des informations supplémentaires (lignes 8 et 9) et en reprenant l'indice précédemment donné (ligne 10). A ce point, Lucia produit un nouvel indice avec un changement de stratégie par rapport au précédent (ligne 11). Cet exemple nous montre qu'un changement de stratégie ne permet pas toujours d'avoir des informations plus précises et suffisantes.

h. Qualité de la solution

Nous avons analysé les productions des enfants dans leur rôle de devinant en prenant en considération la qualité des solutions données pour deviner les items des indicateurs francophone et lusophone. Nous avons donc comptabilisé toutes les solutions données suite aux tentatives de l'indicateur de faire deviner l'item.

De manière générale, les enfants montrent des comportements similaires dans les deux situations d'interaction monolingues (Tableau 21). La situation d'interaction n'a pas un impact significatif sur la qualité des solutions des enfants bilingues.

Tableau 25

Pourcentages de la qualité de la solution des enfants bilingues en fonction de la situation d'interaction monolingue francophone et lusophone

Légende :

AUC_EXT = Solution ne tenant compte d'aucun indice ou proposant un item qui ne figure pas sur le plateau ; PAR = Solution ne tenant pas compte de tous les indices fournis ; TIN = Solution tenant compte des indices, même si elle ne correspond pas à l'item cible

Situation d'interaction monolingue	AUC_EXT	PAR	TIN	Total 100% = 252
Situation francophone	9,60	9,60	80,80	125
TDL	6,45	12,90	80,65	31
DT	10,64	8,51	80,85	94
Situation lusophone	3,15	14,17	82,68	127
TDL	0,00	12,50	87,50	24
DT	3,88	14,56	81,55	103
Total %	81,75	11,90	6,35	252

Les autres facteurs pris en compte pour l'analyse statistique, comme l'âge, la présence/absence de troubles du développement du langage, le sexe, le score aux tests et l'ordre de passation n'influencent pas la qualité de la solution des enfants bilingues en interaction monolingue francophone et lusophone ($p > 0.05$).

Synthèse

La présentation des résultats relatifs aux compétences pragmatiques et discursives des enfants bilingues dans deux situations d'interaction monolingues nous a montré qu'au niveau général, les enfants dans la situation francophone semblent produire plus d'indices adéquats et moins d'échecs de la tâche. En effet, les séquences d'indices non-congruentes sont moins nombreuses dans la situation d'interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone par rapport à la situation d'interaction lusophone. Nous discuterons qualitativement des résultats relatifs aux enfants bilingues avec TDL dans le chapitre suivant. Nous avons observé que l'âge a un impact sur les stratégies utilisées par les enfants pour faire deviner l'item ainsi que pour ce qui concerne l'hétérogénéité des séquences de devinettes. Les enfants plus âgés ont produit plus de séquences de devinettes hétérogènes par rapport aux enfants les plus jeunes du corpus indépendamment de la situation d'interaction. Ils montrent avoir la capacité de prendre en considération des aspects différents des items à faire deviner. Ce résultat va dans le même sens que les résultats concernant les enfants monolingues et bilingues en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone (cf. chapitre 7). Pour ce qui concerne le comportement des enfants dans leur rôle de devinant, aucun des facteurs pris en compte ne semble influencer la qualité de la solution de l'enfant. La grande partie des enfants réussissent à prendre en considération la totalité des indices donnés par l'indiquant dans la production de leur solution.

Être en interaction en langue portugaise et en interaction en langue françaises semble influencer partiellement les compétences pragmatiques et discursives des enfants qui ont pris part à cette recherche (cf. le cas de l'adéquation). Au niveau qualitatif, nous avons pu remarquer que les interactions francophones semblent être riches de soutien de la part de l'adulte. En outre, nous pouvons penser que les enfants bilingues sont plus habitués à jouer à des activités collaboratives, types jeu de devinettes en langue française, par exemple à l'école et/ou en logopédie (pour les enfants avec TDL).

7.3 Les interactions des enfants bilingues avec TDL

Nous allons maintenant nous intéresser aux spécificités pragmatiques et discursives des enfants bilingues avec TDL. Notre sous-question de recherche était la suivante : *Les enfants bilingues présentant un développement typique du langage et leurs pairs d'âge présentant un trouble du développement du langage se différencient-ils sur le plan interactionnel ? Si les groupes d'enfants diffèrent entre eux, quels sont les indices les plus marquants de cette différenciation ?*

Certaines caractéristiques ont déjà été relevées au niveau quantitatif. Nous voulons dans ce chapitre mettre en lumière les caractéristiques de ces spécificités d'un point de vue qualitatif. En particulier, nous prenons en considération les résultats relatifs à l'adéquation de la séquence d'indices. Ce choix a été fait pour pouvoir aller plus en profondeur dans les résultats quantitatifs décrits dans les chapitres précédents qui pouvaient sembler surprenants.

Nous sommes consciente que le nombre d'enfants bilingues avec TDL est restreint. Le choix d'avoir un nombre plus restreint d'enfants avec TDL avait été fait car les enfants bilingues suivis en logopédie sont moins nombreux que les enfants bilingues avec un développement du langage typique. Il s'agit donc d'une population difficile à recruter. En outre, cette recherche est pilote. Elle pourra, dans l'avenir, nous conduire vers une recherche plus approfondie sur les compétences interactionnelles des enfants bilingues avec TDL.

Ce groupe restreint d'enfants permettra de présenter des profils individuels.

Nous avons premièrement observé que le total des indices adéquats, donc suffisants, des enfants bilingues avec TDL était plus élevé que celui des enfants bilingues typiques. En outre, lorsque les enfants bilingues (avec et sans TDL) ont interagi avec l'interlocuteur peu familier francophone, ils n'ont pas produit d'indices non-congruents, contrairement aux enfants monolingues avec TDL et aux enfants bilingues avec l'interlocuteur peu familier lusophone. Dans l'interaction en mode monolingue francophone, les enfants bilingues avec et sans TDL semblent se comporter de manière similaire au niveau de l'adéquation des séquences d'indices. Nous voulons donc observer leurs comportements de manière qualitative afin de voir si, au-delà des

quantifications, des spécificités interactionnelles pourraient être prises en compte et explorées davantage dans de futures recherches.

Dans cet objectif, nous nous sommes focalisée sur le premier indice des enfants bilingues avec TDL en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone. Nous voulons observer si, au niveau qualitatif, les enfants prennent en compte le modèle langagier donné par l'adulte dans son rôle d'indiquant. Cela pourrait, en effet, expliquer la présence d'indices adéquats.

Les premiers indices des trois enfants bilingues avec TDL sont présentés dans le tableau 26 :

Tableau 26

Premier indice des enfants bilingues avec TDL en interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone

Enfant	Ordre de passation IPFF	de 1er indice avec	Item	Stratégie de l'indice
Fernao	2 ^{ème} fois	il y a un corps dedans. Il y a un corps	Carrosse	Description
Leonel	1 ^{ère} fois	c' est la princesse [//] où il y a la princesse .	Carrosse	Localisation
Susana	3 ^{ème} fois	c' est animal qui fait kro@o . [=! bruit du cochon]	Cochon	Sémantique avec onomatopée (catégorie mime)

Nous avons déjà expliqué que les données ont été récoltées en contrebalançant les différentes situations d'interaction. Cela signifie que parmi les trois enfants deux (Susana et Fernao) ont déjà participé au jeu de devinettes (avec changement de cartes de jeu) au moins une fois : Susana avec l'interlocuteur peu familier lusophone et sa mère et Fernao avec l'interlocuteur lusophone. Par contre, Leonel a participé pour la première fois au jeu de devinettes avec l'interlocuteur peu familier francophone.

Nous pouvons remarquer la différence entre le premier indice de Susana et ceux de Leonel et Fernao. Celui de Susana est hétérogène, puisqu'elle propose un indice sémantique et une onomatopée qui complètent la production verbale. Les deux autres indices, par contre, bien qu'ils puissent permettre au devinant de deviner, donnent des éléments moins précis que l'élément donné par Susana. En particulier, Leonel commence à faire deviner l'item sur la carte en donnant immédiatement la solution (« c'est la princesse », cf. Tableau 26). Cependant, il se corrige avant l'interruption de la part de l'adulte en lui faisant comprendre que la solution n'est pas l'item « princesse » mais un indice. Il change donc la formulation de son énoncé en disant : « où il y a la princesse ». Il a ainsi permis au devinant de cibler l'item « carrosse ». Il est intéressant d'observer qu'à partir de son troisième tour (c'est-à-dire après deux tours de l'adulte dans son rôle d'indiquant), Leonel produit des indices dans lesquels il ajoute des informations utiles pour faire deviner l'item pioché. Nous présentons ici trois exemples :

Exemple 54 Leonel-IPFF – BIL, TDL, 64 mois – trésor

1*CHI: c' est un truc .

2*CHI: y a du brun .

3*CHI: y a un truc de jaune .

4*CHI: <il a> [>] un paquet.

5*OBS: alors [<] .

6*CHI: **il est ouvert .**

7*CHI: **à côté même du château .**

Exemple 55 Leonel-IPFF – BIL, TDL, 64 mois – ours

1*CHI: c' est un [/] c' est un truc brun qui est en train de dormir .

2*CHI: **il est à côté du [/] du chapeau rouge .**

Exemple 56 Leonel-IPFF – BIL, TDL, 64 mois – roi

1*CHI: il a [/] il a un cheval gris .

2*OBS: mmh@i .

3*CHI: ieh@i .

4*OBS: mmh@i .

5*CHI: i te ou il y a [/] ou il y+//.

6*CHI: **à côté du livre .**

À travers les exemples 54 à 56, nous pouvons observer que Leonel organise sa devinette en deux temps : il décrit d'abord l'aspect de l'item et donne ensuite une information supplémentaire au devinant, par exemple la localisation de l'objet (p. ex. ligne 7 ex. 54 ; ligne 2 ex. 55 et ligne 6 ex. 56). Il faut préciser que l'interlocuteur peu familier francophone produit des indices avec un nombre élevé d'informations pour la plupart des items. La question importante relative à la dynamique d'intégration des modèles des adultes sera traitée plus dans le détail dans le sous-chapitre de résultats 8.1. Nous pouvons déjà observer que parmi ces informations l'interlocuteur peu familier francophone utilise aussi des stratégies de localisation. La séquence d'indices donnée par Leonel ressemble aux séquences d'informations données auparavant par l'adulte dans son rôle d'indiquant, avec des stratégies différentes mais avec une participation active de l'enfant (le lecteur peut trouver tous les indices donnés par l'observateur en annexe).

Leonel produit souvent des séquences avec des imprécisions, comme par exemple l'utilisation dans presque toutes ses séquences de devinettes du mot générique « truc » au lieu de termes plus précis. Malgré cela, il ne s'arrête pas à sa difficulté mais il cherche à ajouter des informations avec des mots qu'il connaît. Un exemple de cette manière de faire deviner de Leonel est observable dans l'exemple 55 présenté ci-dessus.

De manière similaire, Fernao, bien qu'il s'agisse de sa deuxième participation au jeu de devinettes, commence avec un indice incomplet (cf. tableau 26). Comme Leonel, à partir de son troisième tour, il commence à produire des indices avec plusieurs

éléments. Il est intéressant d'observer cette séquence d'indices (exemple 57) de Fernao :

Exemple 57 Fernao-IPFF, BIL, TDL, 89 mois – famille de poule et coq

1*CHI: i fait du zoo .

2*CHI: et après y a des poussins .

Le tout premier indice donné par Fernao pour faire deviner l'image qui correspond à la « famille de coq et poules » serait non-congruent en soi, car l'item en question ne se trouve pas habituellement au zoo, mais plutôt à la ferme ; de plus si l'enfant se référait à une expérience personnelle, l'interlocuteur peu familier n'aurait pas pu avoir accès à l'information. Malgré ce début, Fernao ajoute dans la même séquence d'indices un élément pertinent (ligne 2) qui permet au devinant de trouver l'item. La séquence d'indices est donc suffisante dans la mesure où elle permet de cibler le seul item du plateau avec des poussins. L'ajout de cette information a donc été fondamental pour l'adéquation de la devinette.

Fernao a aussi bénéficié de l'étaillage pendant un de ses tours, lorsqu'il devait faire deviner le panier de myrtilles. L'enfant ne pouvait pas faire deviner cet item. En se basant sur le canevas d'interaction préétabli, l'observateur a commencé à sortir de son rôle de devinant et à donner à l'enfant de l'étaillage, ce qui l'a amené à donner des indices et à continuer la tâche. Observons l'exemple 58 :

Exemple 58 Fernao-IPFF, BIL, TDL, 89 mois – panier de myrtilles

1*CHI: 0 . [=! pioche une carte et la regarde en silence]

2*CHI: sais pas comment on dit .

3*OBS: mmh@i .

4*CHI: sais pas comment on dit .

5*OBS: tu veux me le dire en portugais ?

6*CHI: non .

7*CHI: je veux pas faire celui là .

8*OBS: eh@i c' est ta carte .

9*OBS: essaye !

10*CHI: sais pas .

11*OBS: essaye !

12*CHI: sais pas !

13*OBS: qu' est ce que tu pourrais me dire pour la décrire ?

14*OBS: essaye .

15*CHI: y a couleur violet .

16*OBS: voilà !

17*OBS: il y a couleur violet +...

18*OBS: et après ?

19*CHI: et dans [/] et dans un truc .

20*OBS: elle est dans un truc .

[...]

21*OBS: eh@i elle est dans un truc +...

22*CHI: pour tenir

23*CHI: pipipin@o [=! CHI mime avec le bras]

Après avoir pioché la carte, Fernao déclare immédiatement qu'il ne sait pas comment dire et n'arrive pas à donner des indices pour faire deviner ce qu'il y a sur la carte piochée (ligne 2 et 4). Il s'agit probablement d'une question linguistique due à un manque de connaissance du mot cible. Le devinant le pousse à dire quelque chose en lui proposant de passer par le portugais (tout en sachant que cela n'aurait pas été adéquat, mais il était important d'essayer de valoriser ses compétences langagières dans leur globalité - ligne 5). L'enfant refuse en disant qu'il ne veut pas jouer avec cette carte. A ce moment, l'observateur le relance à plusieurs reprises (lignes 9, 11 et 14)

jusqu'à étayer l'enfant en lui demandant ce qu'il pourrait dire pour décrire la carte (ligne 13). Fernao produit alors un indice avec une seule information concernant la couleur (ligne 15). Cette information se révèle vite insuffisante car plusieurs items du plateau de jeu ont cette couleur. L'observateur continue à étayer Fernao en accusant réception de l'indice donné, en le répétant et en demandant explicitement d'ajouter une autre information (lignes 16 à 18). Suite à l'étayage de l'adulte, Fernao donne une nouvelle information au devinant (ligne 19). Encore une fois l'information est partielle et Fernao a encore besoin d'étayage (ligne 21) pour arriver à produire un nouvel indice (ligne 22). L'interaction de cette dyade continue jusqu'à ce que le devinant arrive à trouver l'item sur la carte.

Cet extrait montre que Fernao a pu produire des indices, initialement pas suffisants et ensuite de plus en plus précis, grâce à l'étayage de son interlocuteur.

Nous pouvons donc affirmer que les enfants bilingues avec TDL peuvent s'appuyer sur les modèles de l'adulte devinant pour arriver à donner des indices suffisamment clairs. Cependant, l'étayage de l'adulte reste fondamental dans les cas de difficultés explicites de l'enfant.

Les chapitres de résultats successifs sont donc fondamentaux pour approfondir la dynamique dialogique entre l'enfant et l'adulte lors du jeu de devinettes. C'est, en effet, à travers l'étude de la dynamique du dialogue que nous pouvons approfondir certaines spécificités du fonctionnement des interactions, comme l'influence mutuelle des interlocuteurs.

8. Résultats relatifs au questionnement b : la dynamique du dialogue : entre modèles et étayage

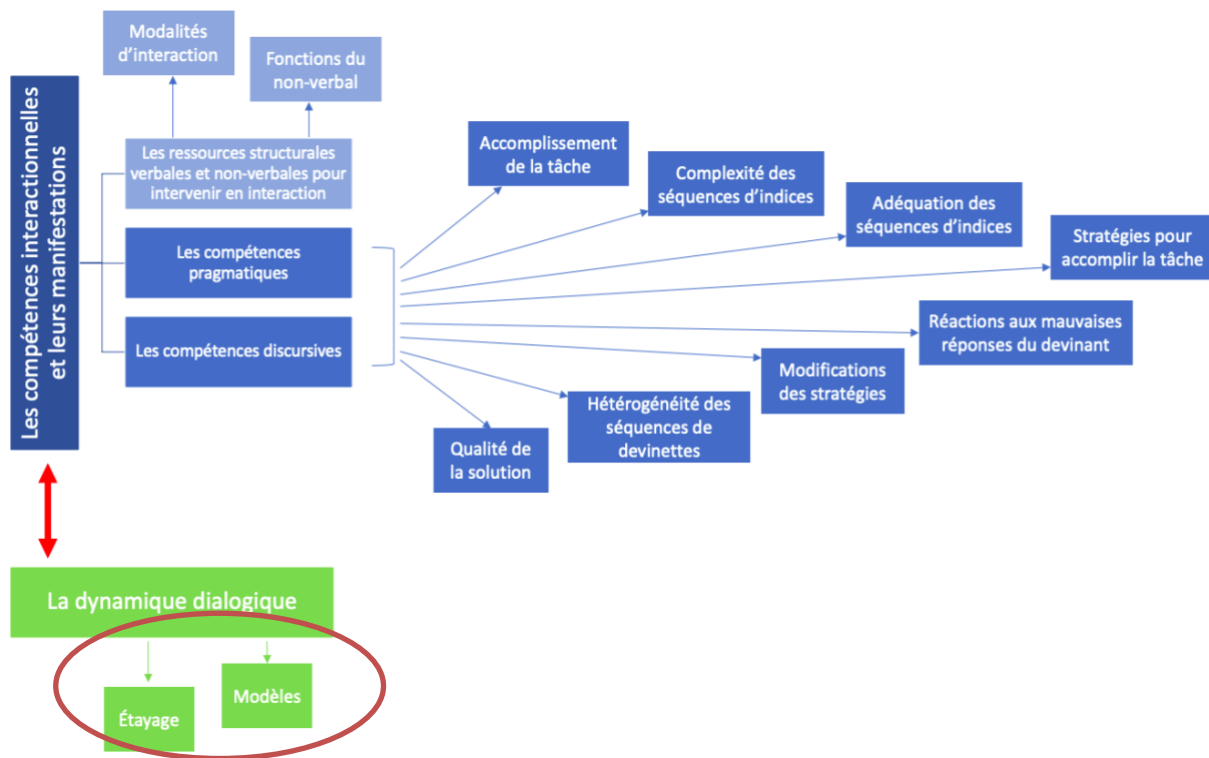


Figure 10

Schéma qui résume les aspects pris en compte pour les analyses. Nous nous focalisons maintenant sur la dynamique dialogique : les modèles et l'étayage des adultes.

Après avoir analysé les compétences interactionnelles des enfants bilingues et monolingues avec et sans troubles du développement du langage dans des situations d'interaction avec un interlocuteur peu familier, nous nous questionnons sur le fonctionnement du dialogue entre les enfants et les interlocuteurs adultes. Dans le sous-chapitre précédent (7.3) nous venons d'observer qu'au niveau qualitatif l'adulte joue un rôle dans l'accomplissement de la tâche du jeu de devinettes de la part de l'enfant. Dans le présent volet de question de recherche nous distinguons les modèles implicites fournis par les adultes pendant le jeu de devinettes dans leur rôle d'indiquant des étayages fournis aux enfants. Dans ce dernier cas, nous prenons en compte les mères lorsqu'elles sortent de leur rôle de « joueur » pour soutenir l'enfant et contribuer de manière explicite à l'accomplissement de la tâche de l'enfant.

8.1 La dynamique d'intégration des modèles des adultes de la part des enfants

Nous nous intéressons d'abord au fonctionnement du dialogue en analysant la manière dont les adultes ont joué le jeu de devinettes et les éventuelles influences de leurs modèles implicites sur certaines manifestations des compétences pragmatiques et discursives de l'enfant. Pour ce faire, nous présentons d'abord les éléments centraux de notre méthodologie spécifique à cette sous-question. Nous explorons ensuite les données des adultes en montrant d'abord un panorama de leurs manifestations de compétences pragmatiques et discursives (en ciblant des domaines spécifiques) pour ensuite présenter les résultats statistiques de corrélation entre leurs productions et celles des enfants.

D'abord, quelques précisions méthodologiques. Dans l'objectif de vérifier si les modèles implicites des adultes ont un impact sur la manifestation des compétences pragmatiques et discursives des enfants nous avons pris en considération trois domaines principaux :

- la complexité des séquences d'indices
- l'adéquation des séquences d'indices
- l'hétérogénéité des séquences de devinettes

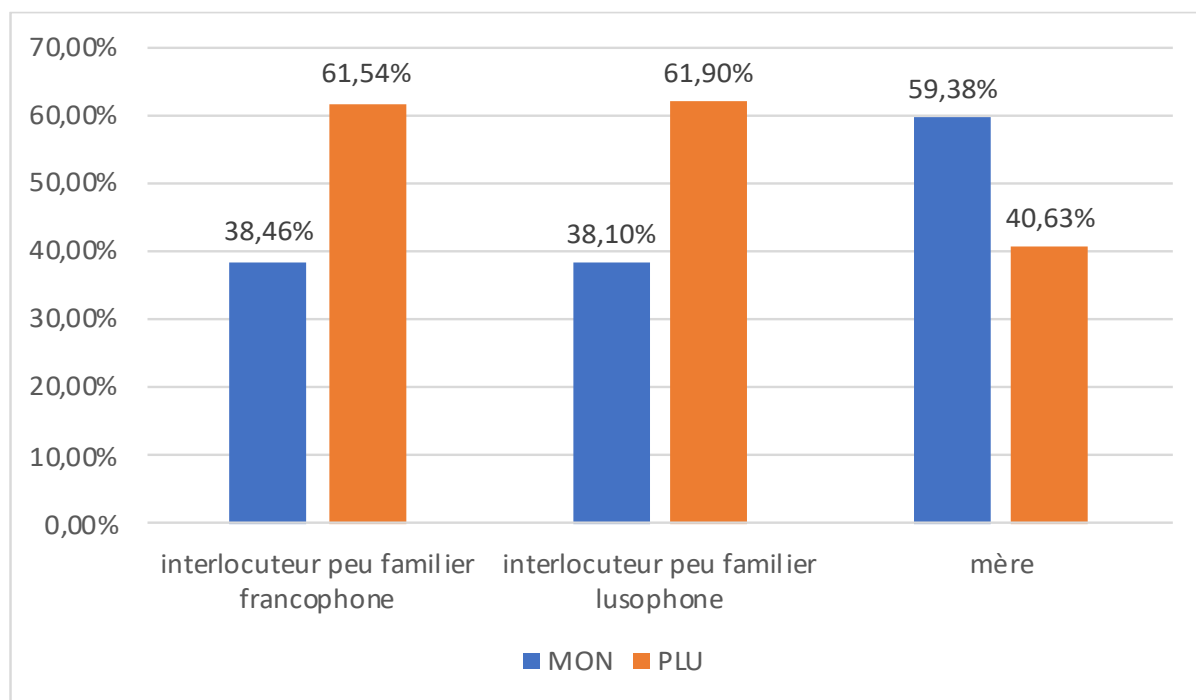
Ce choix a été fait pour des raisons de clarté et des raisons liées au nombre d'occurrences qui nous permettent d'avoir des résultats davantage solides. Nous avons observé les résultats relatifs à ces domaines pour l'interlocuteur peu familier francophone, l'interlocuteur peu familier lusophone et la mère des enfants. Les données prises en considération sont celles des premières interactions avec les enfants (première séance de jeu de devinettes).

Dans le but d'analyser la corrélation entre les modèles non-intentionnels des adultes et la manifestation des compétences pragmatiques et discursives des enfants nous avons pris en compte uniquement la première passation de chaque enfant. Nous rappelons que la situation d'interaction a été contrebalancée. Des enfants ont donc interagi d'abord avec l'interlocuteur peu familier francophone, d'autres avec leur mère et pour les enfants bilingues une partie d'entre eux a interagit avec l'interlocuteur peu familier lusophone lors de la première séance.

Pour chaque domaine analysé nous nous sommes focalisée sur les trois premières devinettes de chaque enfant. Nous avons considéré pour l'analyse statistique uniquement les enfants avec une marge de changement suffisamment élevé pour penser à la possibilité d'un effet de l'interlocuteur adulte sur la production de l'enfant. Concrètement, dans le cas où l'enfant avait produit dans les trois premières devinettes plus de 40% de séquences d'indices plurielles (*versus* monaires), suffisantes (*versus* insuffisantes et non-congruentes) ou séquences de devinettes hétérogènes (*versus* homogènes) il a été exclu de l'analyse, car le changement n'aurait pas pu être observable. En effet, les interactions des enfants avec un taux élevé de séquences d'indices plurielles, suffisantes ou de séquences de devinettes hétérogènes n'auraient pas permis d'attribuer aux modèles de l'adulte la présence de séquences d'indices plurielles, suffisantes ou de séquences de devinettes hétérogènes successifs aux modèles potentiels et non-intentionnels de l'adulte. Nous avons ensuite pris en considération les trois premières devinettes des adultes (nous avons fixé la limite à la troisième devinette pour laisser suffisamment de temps à l'enfant d'intégrer les modèles potentiels) pour ce qui concerne les trois domaines ciblés par cette analyse. Suite à ce passage, nous avons considéré les trois dernières devinettes des enfants. Le calcul de la différence entre les trois devinettes finales et les trois initiales de l'enfant nous a permis d'observer si un changement s'était produit. Des tests non-paramétriques de corrélation de Spearman (expliqué au sous-chapitre 6.3.1) ont été utilisés dans le but de vérifier si les productions de l'adulte (pour rappel : toujours successives à la première production de l'enfant) corrélaient avec les productions finales des enfants. Par exemple, nous avons voulu observer si les manifestations d'une certaine compétence de l'enfant au début de l'interaction diffèrent des manifestations de cette même compétence à la fin de l'interaction. S'il y a une différence entre les deux manifestations produites aux deux moments de l'interaction nous voulons savoir si cela pourrait être dû aux manifestations de ces compétences de la part de l'adulte au début de l'interaction.

De manière générale, nous pouvons observer que lors de leur première interaction avec les enfants, les trois groupes d'adultes dans leurs rôles d'indiquant présentent des résultats similaires entre eux dans les trois domaines pris en compte : la complexité des séquences d'indices (graphique 25), l'adéquation des séquences d'indices (graphique 26) et l'hétérogénéité des séquences de devinettes (graphique 27).

Toutefois, en ce qui concerne le domaine de la complexité nous observons que les mères des enfants produisent un taux de séquences d'indices monaires plus élevé par rapport aux séquences d'indices plurielles. Ce résultat n'est pas similaire aux résultats des deux autres groupes d'adultes, c'est-à-dire l'interlocuteur peu familier francophone et lusophone.

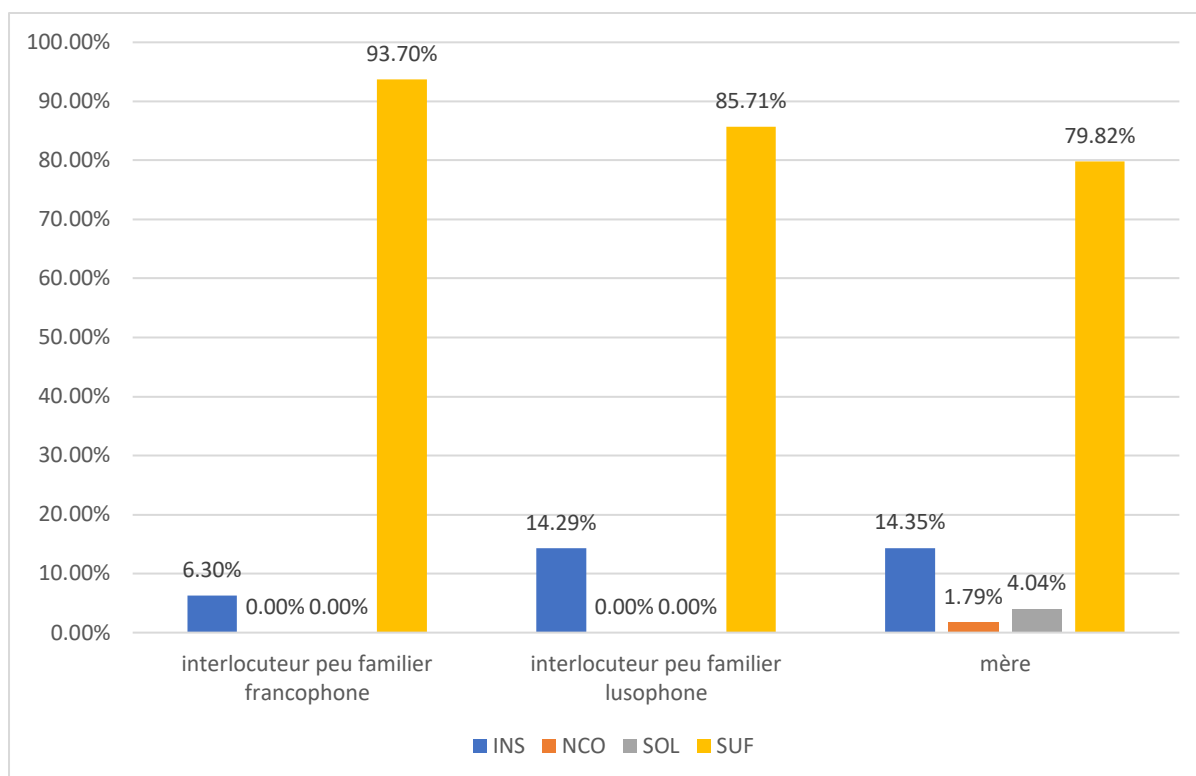


Graphique 25

Pourcentage de séquences d'indices monaires et pluriels dans les productions des adultes indiquants

En effet, pour ces deux derniers groupes, les séquences d'indices monaires sont toujours moins nombreuses par rapport aux séquences d'indices plurielles (graphique 25).

En ce qui concerne le domaine de l'adéquation des séquences d'indices, nous observons une présence très importante de séquences d'indices suffisantes chez tous les interlocuteurs adultes. L'interlocuteur peu familier francophone en produit 93,70%, l'interlocuteur peu familier lusophone en produit 85,71% et les mères en produisent 79,82%. Les taux de pourcentages sont similaires.



Graphique 26

Pourcentage de séquences d'indices insuffisants, non-congruents, solutions et suffisants dans les productions des adultes indiquants

Toutefois, il faut souligner que malgré une présence importante de séquences d'indices suffisantes, le groupe des mères produit 14,35% de séquences d'indices insuffisantes, 1,79% de séquences d'indices non-congruents et 4,04% de solutions. Ce dernier résultat montre que les mères n'ont pas toujours joué de manière adéquate au jeu de devinettes en nommant l'item (souvent par erreur) à la place de le faire deviner. L'exemple 59 en donne une démonstration.

Exemple 59 Lion-mère, MON, DT, 76 mois – souris

1*MOT: c' était petit avec des oreilles .

2*MOT: gris .

3*MOT: et puis les chats aiment bien .

4*MOT: c' est quoi ?

5*CHI: mh@i .

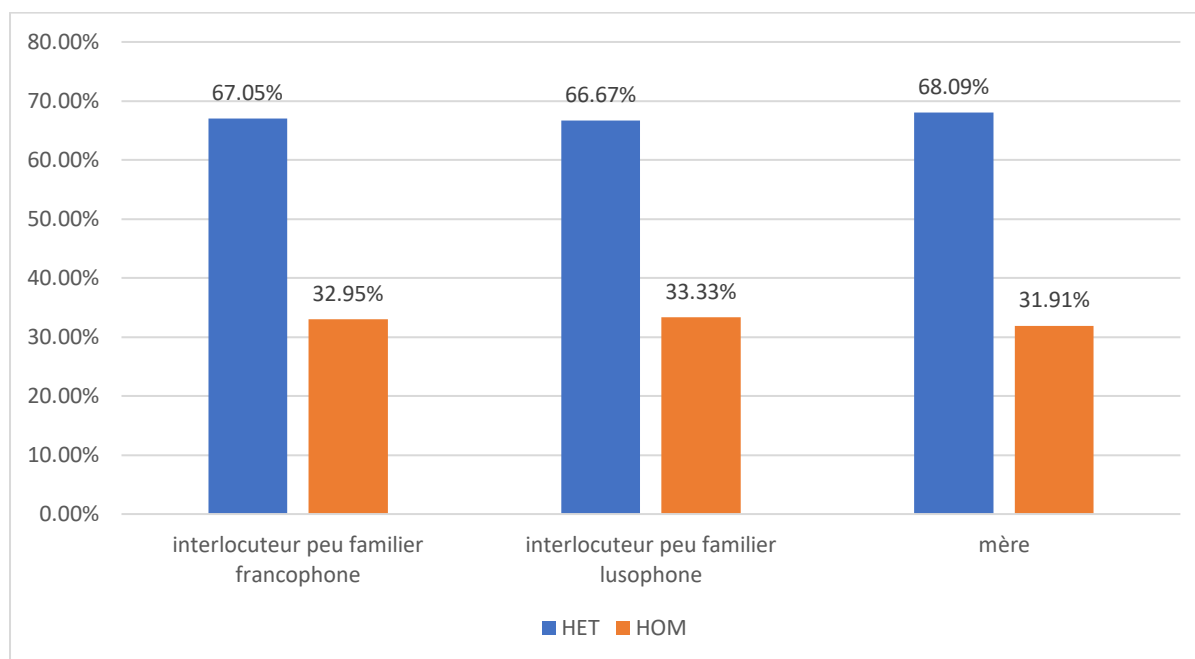
6*MOT: avec une queue .

- 7*CHI: un oiseau .
- 8*MOT: 0 . [=! non avec la tête]
- 9*CHI: eh@i .
- 10*MOT: avec des poiles .
- 11*CHI: eh@i .
- 12*CHI: un lapin ?
- 13*MOT: qu' est ce qu' ils essayent de rattraper les souris dehors ?
- 14*MOT: les souris ![=! se couvre la bouche avec sa main, elle a dit le mot cible]
- 15*MOT: 0 . [=! rit]
- 16*MOT: j'ai dit la réponse !
- 17*CHI: 0 . [=! rit]
- 18*MOT: alors ?
- 19*CHI: beh@i c' est les souris .

Dans cet exemple lors de la première séance de jeu de devinettes, la mère de Lion a commencé à fournir à son enfant des indices pertinents pour permettre à son enfant de deviner l'item de la carte piochée. Nous pouvons remarquer une complexité de la séquence et également une variation des stratégies utilisées (hétérogénéité des séquences de devinettes). Par exemple, elle passe d'une stratégie de description (p. ex. lignes 1 et 2) à une stratégie de mise en situation qui pourrait également faire référence à une expérience personnelle, car chez la famille en question il y avait des chats (ligne 3). L'enfant effectue différentes tentatives de solution (lignes 7 et 12). Après ces mauvaises tentatives, la mère essaye de fournir à l'enfant un nouvel indice. Toutefois, dans la production de l'indice elle se réfère par erreur à l'item de sa carte (« souris » au lieu de « chat » nous imaginons) en donnant donc la solution à l'enfant (ligne 13).

Par rapport aux mères, les autres interlocuteurs adultes (francophone et lusophone peu familiers) étaient déjà entraînés au jeu de devinettes et ils ont dû suivre un canevas commun d'interaction.

En ce qui concerne le domaine de l'hétérogénéité des séquences de devinettes, le taux de séquences de devinettes homogènes et hétérogènes sont similaires pour tous les interlocuteurs (graphique 27).



Graphique 27

Pourcentage de séquences de devinettes hétérogènes et homogènes dans les productions des adultes indiquants

Cette donnée nous permet de penser à une utilisation fréquente de stratégies différentes pour faire deviner l'item sur la carte. Les modèles implicites produits en interaction avec les enfants ne semblent pas donc varier parmi les interlocuteurs en ce qui concerne en particulier ce domaine. Les enfants semblent donc avoir reçu des modèles similaires concernant ce domaine par tous les adultes lors de la première séance au jeu de devinettes.

Après avoir observé un panorama général des productions des adultes, nous voulons observer si la manière dont les adultes jouent au jeu de devinettes a un impact sur les productions de l'enfant. Le test de corrélation de Spearman a montré une absence de corrélation entre les trois premières productions des adultes et la différence entre les trois premières devinettes des enfants et les trois dernières pour les trois domaines pris en compte ($p > 0.05$ pour les trois domaines pris chacun séparément : complexité,

adéquation et hétérogénéité). Ce résultat peut sembler surprenant, car comme nous savons de la littérature sur la dynamique du dialogue les interlocuteurs tendent à s'influencer mutuellement et dans le cas d'interaction adulte-enfant, l'enfant peut reproduire dans son discours les modèles implicites reçus par l'adulte. Toutefois, il faut souligner que nous avons pris en compte les données des enfants à l'intérieur de la même interaction. Nous n'avons pas de résultats relatifs aux autres sessions du jeu de devinettes effectuées par les enfants avec les autres interlocuteurs. En effet, il aurait été difficile de contrôler les variables à plus long terme dans le cadre de notre recherche. En outre, si sur le plan quantitatif il n'y a pas de résultats significatifs il n'est pas forcément de même sur le plan qualitatif. L'influence d'un interlocuteur sur l'autre peut, par exemple, s'observer sur des détails pas visibles quantitativement. Notre analyse à la sous-question a.3 en est un exemple.

8.2 L'étayage

Sachant à quel point l'interaction entre les deux partenaires de communication joue un rôle fondamental dans l'accomplissement de la tâche en cours, nous sommes amenée à prendre en considération le fonctionnement des interactions entre la mère et son enfant, en particulier en ce qui concerne la présence et le type d'étayage et ses conséquences sur l'interaction et l'accomplissement du jeu de devinettes. Notre analyse est principalement qualitative, car elle veut mettre en évidence les styles spécifiques des dyades et permettre d'en apprécier le rôle fondamental dans le jeu.

Nous commençons d'abord par une partie comportant des informations méthodologiques utiles pour mieux comprendre la suite du chapitre. Ensuite nous nous focalisons sur l'étayage des mères (8.2.1). Nous présentons des spécificités des mères dans l'utilisation de différentes stratégies d'étayage (notamment de guidage et des réactions aux productions de l'enfant). Nous abordons, ensuite, la question relative à l'étayage de la tâche et l'étayage linguistique (8.2.2). Nous concluons ce sous-chapitre par la présentation d'exemples qui montrent que non seulement l'enfant bénéficie d'étayage de la part de sa mère, mais que la mère en bénéficie aussi de la part de son enfant dans le jeu de devinettes (8.2.3).

L'objectif premier de ce sous-chapitre est de dégager les caractéristiques principales de l'interaction entre la mère et son enfant afin d'observer des spécificités dans la manière d'interagir de la mère qui auraient une influence sur la manière dont l'enfant accomplit la tâche. Pour ce faire, nous prenons en compte l'étayage des mères. Nous savons que l'aide apportée par l'adulte à l'enfant peut être de type strictement linguistique ou peut aussi concerner l'accomplissement de l'activité. Les travaux précédents ont mis en lumière la présence importante d'étayage de la tâche dans des jeux de devinettes similaires au nôtre (comme par exemple, des stratégies de guidage, de régulation de l'activité, la solution, la réaction aux productions de l'enfant ; réflexions) (*inter alia*, Bignasca et Rezzonico, 2010 ; de Weck et Marro, 2010, de Weck et Salazar-Orvig, 2019). L'étayage linguistique est minimal dans ce genre d'activité (Bignasca et Rezzonico, 2010 ; de Weck et Salazar-Orvig, 2019).

Comme évoqué dans le cadre théorique, l'**étayage linguistique** se manifeste lorsque l'adulte se focalise sur la production linguistique de l'enfant et soutient sa production verbale en mettant en place différentes stratégies, comme les reformulations, les

demandes de dénomination, les propositions de dénomination, les ébauches, les demandes de clarification, les propositions et demandes de définition. À travers **l'étayage de la tâche**, l'adulte vise à aider l'enfant à accomplir l'activité en cours. De manière générale, ce type d'étayage se concrétise d'un côté par des stratégies qui visent à *réguler l'activité* du point de vue du matériel et du déroulement. Il existe différents types de stratégies d'étayage de la tâche et peuvent se placer avant les productions des enfants, entre les productions et/ou suite à celles-ci (de Weck et Salazar-Orvig, 2019). Les chercheurs distinguent habituellement des catégories dites « générales » et des catégories « spécifiques ». « Les premières rendent compte de modalités générales d'étayage et les secondes des différentes façons dont celles-ci se déclinent en fonction de l'activité » (op. cit., p. 5). Afin d'apporter des réponses à cette sous-question de recherche, nous avons analysé les étayages de la tâche de la mère selon leurs modalités principales, c'est à dire le guidage et la réaction par rapport aux indices de l'enfant :

- a) le **guidage** permet à la mère d'accompagner l'enfant dans ses tentatives de faire deviner l'item de la carte piochée. Grâce à cette stratégie, la mère soutient la production de l'enfant en lui permettant de poursuivre la tâche et de continuer à jouer dans son rôle. Le guidage peut avoir différentes fonctions :
- Les instructions, c'est-à-dire la reprise et/ou la reformulation de certaines consignes du jeu ;

Exemple 60 Mae, D, 5 ans (de Weck et Salazar Orvig, 2019)

MAE7 : ((pioche))

MER3 : **tu dois di- donner un indice pour que moi j(e) trouve ce que c'est**

MAE8 : mh . = ((regarde sa carte et ensuite le plateau))

MER4 : **mais tu dois pas dire tout d(e) suite c(e) que c'est . hein ?**

- Les relances, comme dans les cas d'incitation pour poursuivre l'activité (p. ex. « vas-y ! »)
- La demande d'indices qui peut se concrétiser sous la forme d'une question ou d'un ordre ;
- Les hypothèses :

Exemple 61 Dan, D, 6 ans (de Weck et Salazar Orvig, 2019)

MER203 : alors tu prends . = ((pose ses mains sur les cartes éparpillées devant elle)) c'est toi qui prends une carte maint(e)nant .

DAN198 : ((pioche une carte et la regarde))

MER204 : alors .

(...)

MER205 : alors tu dis : tu tu aides maman / Dan .

(...)

MER207 : alors? =((tire la chaise de Dan vers la table)) **c'est tout en haut?**

- Les exemples de types d'indices à travers lesquels la mère propose à l'enfant des indices possibles.

Comme précisé par de Weck et Salazar Orvig (2019), ces trois derniers types de guidages sont liés. Ils se situent, en effet, sur un continuum qui va de demandes d'indices (création d'une attente de réponse) aux hypothèses (création d'une attente suite à une demande de confirmation de la proposition donnée en tant qu'hypothèse) et jusqu'aux exemples pour lesquels il n'y a pas d'attente de réaction clairement explicitée.

b) Les **réactions** des mères par rapport aux indices de l'enfant sont une stratégie d'étayage qui se place à la suite d'une production de l'enfant. À travers ce type d'étayage, les mères ont donc la possibilité de donner un feedback par rapport à cette production (de Weck et Salazar Orvig 2019). Nous avons retenu les cinq catégories spécifiques suivantes :

- L'évaluation positive ;
- Refus
- Confrontation positive de ses propos ;
- Demande de clarification ;
- Les accusés de réception. Cette catégorie regroupe toutes les reprises non interrogatives de l'énoncé de l'enfant.

Nous rappelons également que les différentes stratégies d'étayage se concrétisent principalement par des modalités verbales. Étant donné que cette modalité est largement utilisée dans ce jeu, nous avons d'abord voulu nous focaliser sur les énoncés verbaux étayants des mères. Le but est d'observer les types de modalités verbales les plus utilisées par les mères pour étayer l'enfant. Nous avons pris en considération les types d'énoncés verbaux dans l'analyse de l'étayage des mères avec les enfants bilingues et monolingues. Les sept catégories prises en considération pour ce domaine sont : les assertions, les assertions sollicitantes, les questions, les ordres, les réponses, les autres productions et les indécidables (Salazar-Orvig et de Weck, 2008).

- a) Les **assertions** correspondent à toutes les productions déclaratives, sauf les réponses aux questions, en incluant les promesses et les annonces de ce qu'on va faire, dans la mesure où il s'agit d'une catégorie marginale.
- b) Les assertions peuvent aussi avoir un certain degré de contrainte si elles sont suivies d'un « tag » ou d'une expression équivalente (comme dans l'exemple 62). Il s'agit du cas des **assertions sollicitantes**. Nous avons considéré comme « tag » les expressions susceptibles de provoquer un acquiescement.

Exemple 62 Ines-mère, MON, TDL – champignons

*MOT: t'as pas envie de chercher hein@i ?[= ! rit]

Les expressions interrogatives, qui ont uniquement comme fonction la modalisation ou l'emphase à l'intérieur de l'énoncé (par exemple « tu sais quoi ? »), n'ont pas été considérées comme des assertions sollicitantes. Une des différences principales entre les assertions sollicitantes et les ordres (que nous détaillons plus loin) est que les premières ne font pas faire des actions à l'interlocuteur, caractéristique propre aux ordres.

- a) Les **questions** ont un degré de contrainte plus élevé par rapport aux types d'énoncés verbaux décrits jusqu'ici. Il s'agit d'énoncés interrogatifs au niveau syntaxique et/ou intonatif qui sollicitent une réaction, telles que les demandes d'informations, les demandes de clarification, de confirmation et d'explication,

les propositions (qui peuvent ou non être produites sous forme interrogative au niveau intonatif aussi) et les ébauches.

- b) Comme évoqué précédemment, le type d'énoncé se caractérisant par un degré de contrainte très élevé est l'**ordre**. L'ordre peut être produit sous forme de demande (ou de requête, voire de prière) d'action ou d'injonction d'une conduite verbale, y compris lorsque cette injonction prend la forme de la requête indirecte. On inclut également des formes du type : « Tu peux avancer de deux cases » ou « Tu dois me donner un indice » ou encore « c'est à toi ! ».

Afin de mieux comprendre la différence entre une question et un ordre, il faut se référer à la différence entre la forme et la fonction d'un énoncé. Ainsi la forme interrogative (par intonation ou par morphème interrogatif) peut correspondre à :

- une question (« tu pars à 3 heures ? » / « qui part à 3 heures ? »)
- un ordre (« tu peux descendre la poubelle ? » / « qui va descendre la poubelle ? »)

En outre, la question sollicite nécessairement une conduite discursive, alors que ce n'est pas nécessairement le cas pour l'ordre. Mais lorsqu'il s'agit de discours, l'ordre contraint davantage l'interlocuteur que la question.

- c) Les **réponses** aux questions peuvent être produites sous forme d'assertions à la suite de questions, d'ordres incitant à une conduite verbale ou d'assertions sollicitantes.

Les auto-réponses aux questions auto-adressées ne sont pas considérées comme des réponses mais comme des assertions.

Les autres formes de réaction à des questions ou à des ordres sont classées selon leur type illocutoire, comme dans cet extrait (exemple 63) du jeu de devinettes entre Augustin et sa mère :

Exemple 63 Augustin-mère, MON, DT, 68 mois - citrouille

*CHI: euh@i <je dois avancer sur quelqu'un de là> [>]? [= ! prend le pion vert, le change de place et regarde OBS]

*CHI: là ?

*MOT: ben@i tu comptes.

Dans l'exemple 63, l'enfant, après avoir repris sa question, reçoit comme réaction verbale de la part de sa mère un ordre plutôt qu'une réponse. L'ordre l'oblige, en quelque sorte, d'essayer d'être actif.

- d) La catégorie « **autres** » regroupe tous les énoncés qui ne correspondent à aucune des catégories de a) à c). Parmi ces énoncés, nous retrouvons principalement les acquiescements et refus qui ne suivent pas une question (bien d'accord, ce n'est pas ça, très bien), les phatiques comme les régulateurs, back channels, les quittances (ouais, d'accord) qui ne sont pas des réponses aux questions, y compris les termes sociaux (remerciements, salutations, etc.). Lorsqu'un régulateur est produit avec une intonation montante, on le considère comme autre si l'interlocuteur n'y réagit pas, et comme une question s'il y réagit.

Pour récapituler, les « oui » et les « non » peuvent donc avoir deux valeurs principales : celle d'une réponse lorsqu'ils suivent une question fermée ou une demande de permission et celle d'« autre » pour tous les « oui » et les « non » restant. Malgré cette distinction claire, lorsque le « oui » et le « non » sont associés à une assertion, on considère que l'assertion prédomine.

Exemple 64 Lion-mère, MON, DT, 76 mois – champignons

1*CHI: ah@i cela . [=! pointe l'item]

2*MOT: oui ceux là il faut pas les manger .

Dans l'exemple 63, Lion produit une assertion déclarative qui conduit la mère à exprimer son commentaire en commençant l'énoncé par un « oui » qui est associé à l'assertion.

- e) La catégorie **indécidables** regroupe les cas de verbal incompréhensible, les énoncés inachevés ou tout autre énoncé que le contexte ne permet pas de catégoriser. Les énoncés inachevés sont toutefois codés si le contexte permet de le faire (en fonction de la réaction de l'interlocuteur ou de sa reprise complétée par le locuteur).

Les questions peuvent avoir différents degrés d'ouverture. Nous avons repris quatre catégories (de Weck, 2006 ; de Weck et Marro, 2010 ; Kerbrat-Orecchioni, 1991) : ouvertes, alternatives, partielles et fermées.

Nous organisons l'analyse de ces données en trois sections principales. Dans une première partie, nous nous intéressons à l'analyse des stratégies étayantes les plus utilisées par les mères des enfants bilingues, monolingues, avec et sans troubles du développement du langage : les stratégies de guidage et de réactions aux indices de l'enfant (8.2.1). Puis, toujours dans ce sous-chapitre nous pourrions observer s'il existe des façons d'interagir des mères avec des spécificités dans le type de modalités verbales qu'elles utilisent pour étayer l'enfant en fonction du statut linguistique et/ou de la présence/absence de TDL chez leur enfant. Ensuite, nous proposons une réflexion à propos du recours à l'étayage qui vise à faire continuer la tâche tout en apportant une aide aussi au niveau linguistique (8.2.2). Enfin, nous démontrerons que dans cette activité de jeu de devinettes, les enfants ont également la possibilité de soutenir la production langagière de leur mère dans le but d'accomplir la tâche (8.2.3).

8.2.1 Les mères étayent les enfants dans le jeu de devinettes

Nous analysons d'abord les séquences qui guident l'enfant dans son rôle d'indiquant (8.2.1.1). Ensuite, nous observons des exemples d'étayage qui suivent la production d'indices de l'enfant (8.2.1.2). En dernier lieu, nous nous focalisons sur les modalités interactionnelles verbales et non-verbales employées par les mères pour étayer l'enfant (8.2.1.3).

8.2.1.1 Le guidage et ses stratégies

Nous savons que la stratégie de guidage est bénéfique à l'accomplissement de la tâche des enfants. Cette stratégie permet aux enfants de réaliser la tâche (grâce, entre autres, à l'adulte qui planifie les différentes phases) (*inter alia*, Ingold et al., 2008). Dans le jeu de devinettes cette stratégie aide l'enfant à donner des indices ou à les préciser. Le guidage peut se concrétiser sous des formes différentes. Par exemple, dans la séquence suivante (exemple 65, traduction en italique), la mère de Roberto relance son enfant, qui se trouve dans le rôle d'indiquant, avec des productions dans la langue maternelle (dominante dans l'ensemble de l'interaction) (lignes 2 et 4). Les

relances de la mère apparaissent suite à des hésitations de son fils. Les hésitations sont exprimées par des interjections de type « *mhm* » (p. ex. ligne 1). Cela nous permet d'observer l'engagement de la mère dans l'activité : elle se montre en attente d'indices pour pouvoir deviner l'item cible et donc continuer la tâche. C'est suite à deux relances de la mère que l'enfant a pu formuler son indice (ligne 5).

Exemple 65 Roberto-mère – BIL, DT, 94 mois – lanterne

1*CHI: *mhm@i* .

*mhm@i*⁴⁴ .

2*MOT: anda lá .

allez vas y .

3*CHI: m@i !

4*MOT: diz .

dis .

5*CHI: podes meter às frente das portas .

tu peux mettre devant les portes .

Cette séquence a permis d'apprécier la manière dont la mère est sortie de son rôle de devinant pour permettre à l'enfant d'accomplir la tâche (fournir un indice au devinant). La mère a guidé Roberto vers la possibilité d'accomplir la tâche en donnant un indice.

⁴⁴ Traduction en italique

L'extrait 66 présente un autre exemple de relance. Dans ce cas, après avoir pioché la carte, Fernao ne semble produire aucun indice de manière autonome.

Exemple 66 Fernao-mère – BIL, TDL, 89 mois – loup

1*CHI: 0 . [=! Pioche une carte]

2*MOT: fala senão não jogo !

parle sinon je ne joue pas !

3*CHI: tem um cabelo [/] tem um chapéu branco.

(il) a un cheveu [/] il a un chapeau blanc.

4*MOT: não olhes para aqui olha para a carta. [=! Pointe le plateau]

ne regarde pas ici regarde la carte. [=! Pointe le plateau]

5*MOT: se olhas para aqui eu vou adivinhar. [=! Pointe le plateau]

si tu regardes ici je vais deviner. [=! Pointe le plateau]

La mère régule l'activité à travers un ordre (ligne 2) sans attendre une hésitation de la part de l'enfant comme dans la séquence précédente (ex. 65). Cela est certainement motivé par le fait que les séquences de devinettes précédentes de Fernao en interaction avec sa mère étaient difficiles à accomplir à cause du manque d'indices de l'enfant. La mère semble avoir anticipé immédiatement un manque de collaboration et de participation de la part de l'enfant. Suite à l'étayage contraignant de la mère, Fernao produit un indice (ligne 3). Il est intéressant de remarquer qu'au lieu de répondre à l'indice de l'enfant avec une tentative de solution, la mère guide Fernao avec des instructions dans le but d'améliorer la manière de jouer de son fils. En effet, la mère explique à Fernao que s'il continue à fixer l'item cible sur le plateau, le jeu devient trop simple car elle risquerait de deviner l'item tout de suite même sans avoir reçu suffisamment d'indices. Elle cherche à donner à l'enfant des instructions pour pouvoir jouer (lignes 4 et 5).

Dans cette séquence, tous les étayages de la mère de Fernao sont des ordres qui contraignent l'enfant à réagir.

Les questions posées par les mères peuvent guider l'enfant indiquant dans la production d'indices. La séquence ci-dessous (exemple 67) nous montre une double manière d'utiliser les questions de la part de la mère pour étayer son enfant.

Exemple 67 Fernao-mère – BIL, TDL, 89 mois – hibou

1*CHI: está dentro de uma árvore !

c'est dans un arbre !

2*MOT: e não tem mais nada ?

et (il) n'y a rien d'autre ?

3*MOT: não tem olhos não tem rabo não tem cor ?

(il) n'a pas des yeux pas de queue pas de couleur ?

4*CHI: tem olhos.

(il) a des yeux.

Dans cet exemple, suite à un indice insuffisant de Fernao, la mère produit une demande d'indices qui montre à son enfant que sa description est insuffisante pour permettre de deviner. La question est formulée sous forme négative (ligne 2). Suite à cette question, la mère ne laisse pas d'espace à son enfant dans l'interaction pour lui répondre, car elle ajoute immédiatement une question spécifique portant sur des caractéristiques possibles de l'item cible, comme si elle l'avait compris mais qu'elle voulait entendre plus d'éléments de la bouche de son enfant (ligne 3). Suite à cette dernière question, Fernao répond à la question en donnant ainsi un indice supplémentaire pertinent.

Les questions contiennent des éléments sur lesquels les enfants peuvent s'appuyer pour formuler leurs indices. Nous retrouvons, par exemple, la catégorie sémantique générale de l'item ou la description de certains traits typiques de l'élément représenté sur la carte de jeu (par exemple, la couleur).

Nous savons que les étayages peuvent aussi suggérer à l'enfant la modalité de production de l'indice. Nous montrons la manière dont la mère de Jonata étaye son enfant dans une séquence de devinette (exemple 68). La mère guide son enfant dans

la façon d'exprimer des indices en lui montrant la possibilité d'utiliser la modalité gestuelle.

Exemple 68 Jonata-mère – BIL, DT, 72 mois – lanterne

1*CHI: não sei [=! dit tout bas].

je sais pas [=! dit tout bas].

2*MOT: faz mais gestos .

fais plus de gestes .

3*CHI: eu não sei fazer mais gestos .

je sais pas faire plus de gestes .

4*MOT: como se estivesses a desenhar !

comme si tu étais en train de dessiner !

5*MOT: a coisa que (es)tá aí .

la chose qui est là .

6*CHI: não sei .

je sais pas .

7*MOT: olha para ela .

Regarde-la .

8*MOT: se tivesses que desenhar como é que desenhavas com o dedo ?*si tu devais dessiner comment est ce que tu dessinerais avec le doigt ?*

9*MOT: sem me mostrar !

sans me montrer !

10*CHI: não sei (.) desenhar .

je sais pas (.) dessiner .

Jonata fait part à sa mère d'une difficulté à produire un indice pour faire deviner l'item de la carte piochée (ligne 1). Suite à cet aveu, sa mère lui propose (par un énoncé de type ordre) d'utiliser des gestes pour donner l'indice (ligne 2). Cependant, l'enfant refuse de le faire en explicitant verbalement son incapacité (ligne 3). Après quoi, la mère insiste avec cette modalité non-verbale qui consiste à donner des indices en expliquant à travers un exemple comment l'enfant pourrait utiliser les gestes pour faire deviner l'item cible (ligne 4). Malgré l'insistance de la mère (lignes 5 et 7), Jonata ne suit pas sa proposition en déclarant son incapacité (lignes 6). La mère reformule ensuite un de ses énoncés précédents en clarifiant sa proposition : en effet, l'énoncé à la ligne 4 ne demande pas directement une réponse de la part de l'enfant et ne le met pas dans la situation contraignante de suivre ce que la mère lui propose. Par contre, plus loin dans l'interaction, à la ligne 8, la mère reformule l'énoncé de la ligne 4. Elle lui pose une question l'incitant à trouver une autre modalité pour exprimer son indice. Cet étayage donne à l'enfant la possibilité de réfléchir sur l'action à faire selon ses capacités et, en même temps, par l'étayage de la mère, créer une attente de réaction. Malgré toutes les tentatives de la mère, Jonata continue à ne pas suivre ses propositions en insistant avec son incapacité à utiliser des ressources non-verbales (ligne 10).

8.2.1.2 Les stratégies de réactions par rapport à une production de l'enfant

Nous avons vu jusqu'à maintenant des exemples de mères qui étayaient leur enfant à travers un guidage qui n'est pas forcément lié à la production de l'enfant mais plutôt à un manque de production, donc à des moments dans lesquels l'enfant ne peut pas continuer pour différentes raisons. Nous allons maintenant explorer les étayages des mères qui s'appuient sur les productions de l'enfant en proposant des confrontations où elles montrent à l'enfant en quoi ses indices ne sont pas pertinents ou suffisamment précis.

Les séquences ci-dessous (exemples 69-71) montrent des cas de reprise de la production de l'enfant de la part de la mère en y apportant une correction de type conceptuel.

Exemple 69 Paulo-mère – BIL, DT, 77 mois – citrouille

- 1 *MOT: as abóboras ?
les courges ?
- 2 *CHI: sim .
oui .
- 3 *MOT: 0 [=! rit].
- 4 *MOT: não é brilhante !
c'est pas brillant !
- 5 *CHI: eh@i oh [=! pointe l'image sur sa carte]!
- 6 *MOT: tem os brilhantes mas não +//.
elles ont les brillants mais pas +//.
- 7 *MOT: tem outras características [=! rit].
elles ont d'autres caractéristiques [=! rit].
- 8 *CHI: pipio@i [=! avance son pion].

Le premier extrait (exemple 69) nous montre la mère de Paulo qui, après avoir deviné l'item cible (ligne 1), montre son désaccord à propos d'un des indices précédemment donnés par Paulo (non visible dans cet extrait) : initialement elle met en cause la pertinence de l'indice de l'enfant (ligne 4) à travers une correction de celui-ci. Suite à cette remarque, l'enfant souhaite montrer l'adéquation de son indice en indiquant l'item sur le plateau de jeu. Alors, la mère corrige le concept de l'énoncé de l'enfant en spécifiant que les citrouilles ne sont pas brillantes mais qu'elles ont des brillants (ligne 6). Finalement, sans laisser d'espace à l'enfant pour réagir, elle enchaîne avec un énoncé supplémentaire d'ouverture sur d'autres caractéristiques de l'item cible (l. 7).

L'Exemple 70 montre Lara qui fait deviner l'item « champignons » à sa mère en donnant plusieurs indices issus de stratégies différentes (ligne 1 mise en situation ; ligne 2 localisation).

Exemple 70 Lara-mère – MON, DT, 66 mois – champignons

1 *CHI: c' est quelque chose on peut pas manger quand c' est mûr .

2 *CHI: qu' est à côté du chevalier et du tonneau .

3 *MOT: les champignons ? [=! pointe l'item]

4 *CHI: oui .

5 *CHI: oui !

6 *MOT: c' est pas quand c' est mûr qu' on peut pas les manger .

La mère devine l'item cible (ligne 3). Après avoir deviné l'item, elle reformule un des indices donnés précédemment par sa fille en précisant que ce qu'elle avait dit n'était pas congruent avec l'item (ligne 6). On peut donc observer une confrontation au niveau conceptuel. Cela permet à Lara, non seulement d'avoir une connaissance supplémentaire concernant l'item, mais aussi, implicitement, de faire attention à l'adéquation de ses indices. La mère peut également réagir à la production de son enfant lorsque celle-ci n'est pas claire.

Exemple 71 Roberto-mère – MON, DT, 94 mois – fée

1 *CHI: ela (es)tá aqui .

elle est là .

2 *MOT: aonde ?

où ?

3 *CHI: (es)tá (es)tá ao pé de nós .

elle est vers nous .

Dans l'exemple 71, Roberto semble utiliser une stratégie de localisation pour faire deviner l'item à sa mère sans pour autant la compléter par du non-verbal déictique qui permettrait effectivement de localiser la zone où se trouve l'item cible. Cela amène à une difficulté de compréhension pour la mère qui demande une clarification (ligne 2). La question de la mère fait réagir l'enfant qui, en répondant et en précisant son indice, permet à la tâche de continuer (ligne 3).

S'appuyer sur ce que dit l'enfant peut aussi signifier accuser réception de ses productions. Cette manière de soutenir la production de l'enfant lui permet de comprendre que l'interlocuteur est en train de l'écouter et qu'il a une attente vis-à-vis de lui. Dans cette courte séquence (Exemple 72) nous pouvons remarquer que l'énoncé de la mère s'insère à la suite de l'énoncé de l'enfant avec un accusé de réception sous forme non interrogative dans lequel elle reprend l'indice de l'enfant (ligne 2).

Exemple 72 Eric-mère – MON, DT, 89 mois – dragon

1*CHI: c' est vers une grille .

2*MOT: ah@i vers une grille .

Nous pouvons constater que la mère soutient le jeu de son enfant en lui montrant verbalement qu'elle a compris ce qu'il vient de dire et en lui laissant l'espace pour continuer la tâche. Cependant, cela n'est pas toujours le cas. En effet, certaines mères ont commencé par étayer leur enfant sans lui donner l'espace dans le dialogue pour réagir à l'étayage. Il s'agit de cas dans lesquels les mères, après avoir produit un énoncé étayant, enchainent immédiatement avec d'autres énoncés liés entre eux.

Les deux séquences ci-dessous (73 et 74) sont deux exemples de cette manière d'interagir de mères qui ne laissent pas d'espace à l'enfant pour réagir.

Exemple 73 Eric-mère – MON, DT, 89 mois – libellule

- 1 *MOT: attend voir +...
- 2 *MOT: est-ce qu' il y a sur le plateau de jeu ?
- 3*MOT: ça vole .
- 4 *MOT: ça a quatre ailes +...
- 5*CHI: ehm@i .
- 6 *MOT: eh@i oui !
- 7*MOT: et c' est multicolore .
- 8*CHI: non .
- 9*MOT: non ?
- 10*MOT: ça vole .

[...]

Dans l'extrait 73 qui fait partie de l'interaction entre Eric et sa mère, nous pouvons observer que la mère, en produisant un énoncé du type ordre (ligne 1), ne laisse pas l'enfant réagir. Successivement et de manière très rapide, la mère continue son tour de parole en posant une question adressée à l'enfant (ligne 2) à propos de l'item à deviner. Encore une fois, elle rebondit immédiatement avec deux nouveaux énoncés qui reprennent les indices donnés par l'enfant au début de la séquence (lignes 3,4). Ensuite, Eric produit une interjection (ligne 5) et la mère reprend immédiatement la parole (ligne 6) avec une tentative d'indice supplémentaire sous forme assertive pour tester l'adéquation de sa piste (ligne 7). Eric refuse le nouvel élément descriptif, et par conséquent vraisemblablement la solution à laquelle la mère avait songé (ligne 8). Cette dernière reprend la parole en effectuant encore des tentatives de solution par des questions fermées (ligne 9).

La mère d'Ignace, dans la séquence ci-dessous (exemple 74), agit de manière similaire à celle d'Éric. Elle effectue une tentative de solution (ligne 1) que l'enfant refuse (ligne 2). Ensuite, elle lui pose trois questions qui s'enchainent sans lui laisser l'espace de répondre (lignes 3, 4). Par ces questions elle change temporairement les règles du jeu. Elle ne laisse pas l'enfant produire des indices mais à travers ses questions elle lui donne de pistes d'indices. L'enfant refuse la dernière proposition de solution de la mère (ligne 6). La mère l'invite alors à ajouter des informations par un énoncé contraignant de type ordre (ligne 7). Ignace répond à la demande de la mère en donnant un nouvel indice.

Exemple 74 Ignace-mère – MON, DT, 78 mois – libellule

- 1 *MOT: les grenouilles ? [=! rit]
- 2 *CHI: <mh@i> [/] <mh@i> . [=! non avec la tête]
- 3 *MOT: non ?
- 4 *MOT: ça mange les moustiques ?
- 5 *MOT: les araignées ?
- 6 *CHI: 0 . [=! non avec la tête]
- 7 *MOT: alors dis-moi autre chose [=! rit] .
- 8 *CHI: ça a des ailes .

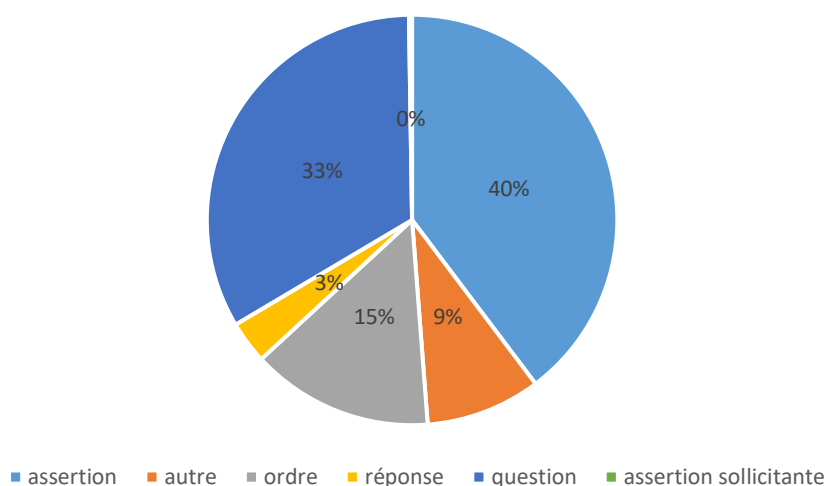
Ces exemples dans lesquels les mères ne laissent pas l'espace à l'enfant à l'intérieur de l'interaction pour réagir vont dans le sens d'un contre-étayage (François, 1993). Tous les exemples discutés jusqu'à maintenant, et en particulier les deux derniers, font comprendre que les mères ont des styles d'interaction particuliers et qu'en fonction de la manière d'interagir de la mère, autrement dit de sa manière de gérer les séquences de devinettes lorsqu'elle se trouve dans le rôle de devinant, celle-ci amène l'enfant à l'accomplissement de la tâche.

8.2.1.3 Les types d'énoncés verbaux utilisés par les mères pour étayer l'enfant

Dans les sous-chapitres précédents, nous avons pu apprécier l'utilisation de différentes stratégies d'étayage de la part des mères visant à soutenir l'enfant dans son rôle d'indiquant. De manière générale, lorsque les mères étayent leur enfant, elles le font majoritairement par des énoncés verbaux. Cela nous amène à nous interroger à propos de la variabilité des différents types d'énoncés verbaux utilisés dans le cadre de l'étayage des mères.

Nous analysons d'abord d'un point de vue quantitatif et ensuite d'un point de vue qualitatif, les types d'énoncés étayants. Nous nous focaliserons ensuite sur les questions étayantes des mères.

Parmi les types d'énoncés verbaux étayants (graphique 28), les assertions sont majoritairement employées (40%) par les mères des enfants. Les questions (33%) et les ordres (15%) sont également produits dans une large mesure par les mères pour étayer leur enfant. Ces résultats s'expliquent par la nature même de certains types d'étayage qui amènent à donner à l'enfant des sortes d'étayages plus contraignants (ordres et questions) que d'autres (assertions, par exemple).

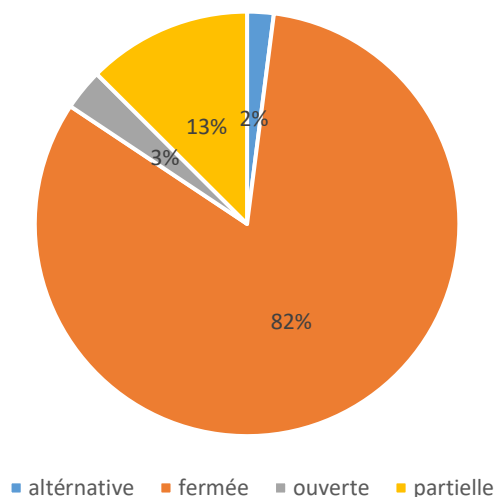


Graphique 28

Pourcentage des types d'énoncés verbaux formulés par les mères lorsqu'elles étayent leur enfant

Étant donné le taux élevé de questions étayantes produites par les mères (ce qui rejoint les résultats de la littérature), nous avons exploré les types de questions les plus utilisés pour étayer l'enfant.

Le graphique 29 permet d'observer que les questions fermées sont les plus employées par les mères dans le but de soutenir leur production langagière et faire continuer la tâche (82%).



Graphique 29

Pourcentage des types de questions des mères lorsqu'elles étayent leur enfant dans le jeu de devinettes

Nous explorons plusieurs exemples de notre corpus pour analyser d'un point de vue qualitatif la façon dont les mères se servent des questions pour étayer leur enfant.

Dans l'exemple 75, la mère soutient la séquence d'indices de Paulo en le guidant avec différents étayages. Nous nous focalisons sur la partie de l'extrait qui commence à la ligne 7 afin de pouvoir présenter le domaine qui nous intéresse dans ce sous-chapitre : les types d'énoncés avec lesquels la mère étaye. Nous avons mis le début de l'extrait (1-6) pour faire comprendre à quoi la mère se réfère par ses réactions. Suite à un silence prolongé (8 secondes) et des productions de l'enfant qui montrent une possible difficulté de sa part à continuer à donner des indices, la mère produit une question partiellement ouverte (ligne 8) sans pour autant donner la possibilité à l'enfant de répondre puisqu'elle enchaîne avec un autre énoncé (ligne 9) par lequel elle reformule sa question sous forme d'un ordre. La requête de la mère devient donc davantage directive. L'enfant a la possibilité d'entendre la requête deux fois. Suite à ces étayages, il produit un nouvel indice (ligne 10).

- Exemple 75 Paulo-mère – BIL, DT, 77 mois – nichoir
- 1*CHI: é o o animal .
 c'est le l'animal .
- 2*MOT: o animal voa ?
 l'animal vole ?
- 3*CHI: sim .
 oui .
- 4*CHI: (es)tá pe(r)to dum objeto .
 il est p(r)ès d'un objet .
- %com: silence de 8 secondes
- 5*CHI: eu tou a ver te !
 je te vois !
- 6*CHI: 0 [=! chantonne].
- 7*CHI: okay@i
- 8*MOT: de que cor é o animal ?
 de quelle couleur est l'animal ?
- 9*MOT: diz me de que cor é o animal .
 dis-moi de quelle couleur est l'animal .
- 10*CHI: o animal é vermelho e azul e b(r)anco .
 l'animal est rouge et bleu et blanc .

Les questions employées par les mères pour guider la construction des indices de l'enfant peuvent aussi être initialement fermées et ensuite plus ouvertes. C'est le cas de l'extrait ci-dessous qui montre une séquence de devinette de l'interaction entre Toni et sa mère (Exemple 76).

Exemple 76 Toni-mère – BIL, DT, 71 – fée

1*CHI: ah oui . [=! Pioche une carte]

2*CHI: <elle> [/] <elle> donne à manger .

3*MOT: <oui> [>] .

4*CHI: <c' est> [<] une pomme .

5*CHI: elle a un chapeau .

6*MOT: la sorcière ?

[...]

7*MOT: c' est une personne ?

8*CHI: ouais .

9*MOT: elle a quoi de plus ?

10*CHI: <il est> [/] <elle s'asseye> .

Après une première partie de la séquence de devinettes dans laquelle l'enfant propose des indices et la mère fait des tentatives de réponse (ligne 1-6 et tours de parole suivants pas montrés dans le texte pour des raisons de clarté), la mère pose une question fermée à son enfant en se référant à un manque d'information donnée dans les indices précédents (ligne 2). Ensuite, l'enfant répond de manière affirmative, ce qui permet à la mère d'avoir la confirmation d'un élément pour deviner l'item cible. Malgré cela, l'acceptation de Toni n'est pas suffisante pour la mère qui pose une nouvelle question à son enfant (ligne 9). Contrairement à la question précédente, la mère pose cette fois une question partielle à son enfant. En répondant à la sollicitation de sa mère, il est amené à produire un nouvel indice.

Nous avons pu voir par ces deux exemples qu'en fonction du degré d'ouverture de la question la réaction de l'enfant est différente. Les ordres et les questions partielles semblent amener les enfants à donner plus d'éléments d'indices par rapport aux questions fermées.

8.2.2 Étayage de la tâche mais aussi linguistique

Au début de ce chapitre concernant l'étayage, nous avons montré que le jeu de devinettes se prête plutôt à des étayages de la tâche, ce qui est également constaté par des recherches précédentes issues du projet FNRS interaction mère-enfant (de Weck et Salazar Orvig, 2019 ; Bignasca et Rezzonico, 2010).

Nous avons observé des manifestations d'étayage de mères qui permettent de faire avancer la tâche et qui donnent en même temps un soutien du point de vue linguistique.

Nous présentons d'abord un exemple d'étayage linguistique (exemple 77). Pendant le jeu de devinettes entre Lucia et sa mère, cette dernière corrige sa fille sur une erreur de morphosyntaxique en français. La correction est apportée par la mère avec une reformulation du mot précédemment utilisé par Lucia et un mot d'approbation qui sert d'accusé de réception (ligne 3).

Exemple 77 Lucia-mère – BIL, DT, 81 mois – bambi

1*CHI: mh@i .

2*CHI: c'est un animaux .

3*MOT: un animal ouais [= ! chuchote] .

4*CHI: 0 [= ! rire] .

Il est intéressant de remarquer qu'il s'agit d'une dyade bilingue français-portugais. Précisons que la passation s'est déroulée au bureau de l'expérimentatrice à l'Université de Neuchâtel et pas au domicile de la famille, comme c'était le cas pour la plupart des enfants qui ont participé à cette recherche. En outre, plusieurs fois pendant l'interaction, Lucia et sa mère ont montré des hésitations dans la langue française et, suite aux invitations de la part de l'expérimentatrice à utiliser la langue de leur choix en faisant comme à la maison (invitation faite avant de commencer le jeu et pendant l'explication des instructions du jeu de devinettes), la mère a continué à privilégier le français durant toute l'interaction.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'étayage linguistique peut être combiné avec celui de la tâche. Il s'agit typiquement de cas dans lesquels les enfants ont des

difficultés à se faire comprendre verbalement et cela cause une panne conversationnelle.

Nous présentons l'exemple 78 dans lequel Fernao produit un énoncé difficilement intelligible par sa mère (ligne 1) ce qui conduit la mère à lui formuler une demande de clarification (ligne 2). L'enfant répond à cette requête en répétant le verbe que la mère n'a pas compris, mais toujours de manière peu intelligible (ligne 3). La mère fait une nouvelle tentative d'interprétation de l'indice de l'enfant sous forme interrogative (ligne 4). Cette fois, l'enfant, après avoir refusé la tentative de la mère (ligne 5), reformule son indice en l'enrichissant avec une stratégie non-verbale : il mime la partie de la phrase (le verbe « pousser ») qu'il n'arrive pas à faire comprendre à sa mère de manière verbale (ligne 6). Cette fois, la mère montre avoir compris la production de l'enfant (ligne 7).

Exemple 78 Fernao-mère – BIL, TDL, 89 mois – champignons

1*CHI: é cresce nas ervas.

c'est pousse dans les herbes.

%pho:ε kɛʃ nɐ zɛb. ε kɛʃ nɐ zɛb.

2*MOT: é queixo nas ervas ?

et menton dans les herbes ?

3*CHI: cresce !

pousse !

%pho:kɛʃ ! kɛʃ !

4*MOT: encaixa-se nas ervas ?

ça rentre dans les herbes ?

5*CHI: não!

non!

6*CHI: cresce assim nas ervas. [=! Mime pour pousser comme ça]

pousse comme ça dans les herbes. [=! Mime pour pousser comme ça]

%pho:keʃ esĩ ne zɛvzɐ. keʃ esĩ ne zɛvzɐ.

7*MOT: cresce nas ervas ?

pousse dans les herbes ?

8*CHI: 0 [=! fait oui de la tête].

L'étayage linguistique peut aussi se manifester au niveau lexical. Par exemple, après que Susana a donné son premier indice, sa mère (exemple 79) s'assure de l'exactitude de l'indice donné par sa fille. Elle montre son incertitude par rapport au mot utilisé par sa fille (« boules ») et cherche donc à investiguer si c'est exactement le mot qu'elle voulait utiliser ou s'il s'agissait d'une imprécision. À cette fin, elle utilise une question alternative, dans laquelle elle reprend l'élément de l'énoncé de l'enfant et le combine avec une nouvelle proposition afin de clarifier l'énoncé (ligne 2, nouveau mot « rayures »). Susana répond à la question de sa mère en reprenant son indice originel. Toujours pas convaincue, sa mère lui propose à nouveau une question de confirmation (ligne 4) à laquelle la jeune fille répond en proposant à nouveau le même mot (« boules ») avec l'ajout d'un indice supplémentaire (« brun ») (ligne 5).

Exemple 79 Susana-mère – BIL, TDL, 89 mois – bambi

1*CHI: tem as bolinhas amarelas !

il a les petites boules jaunes !

2*MOT: bolinhas amarelas ou riscas ?

des petites boules jaunes ou des rayures ?

3*CHI: euh@i bolinhas amarelas !

euh@i des petites boules jaunes !

4*MOT: bolinhas amarelas ?

des petites boules jaunes ?

5*CHI: bolinhas amarelas e pe- e@a brun@s .

des petites boules jaunes et pe- e@a brun@s .

Nous constatons qu'un étayage, qui pouvait sembler, au début, une question liée au choix du lexique approprié, permet également de faire réfléchir l'enfant à la précision de son indice et également de continuer la tâche : cela est observable par l'ajout d'un nouvel indice de l'enfant indiquant à la fin de la séquence.

Nous présentons un autre exemple dans lequel la mère met en cause une production verbale de son enfant en lui demandant une clarification (exemple 80). Cette fois, le questionnement de la mère sur l'indice donné par l'enfant apparaît après la solution sous forme de réaction par rapport à l'ensemble de la séquence de devinette de l'enfant. L'item cible, le « bateau », ne correspond pas à l'indice donné par l'enfant « un bout du château ». Il s'agit donc d'un manque de congruence. Malgré cela, la mère donne la réponse correcte, mais elle lui demande les raisons du choix de cet indice non-congruent (ligne 3). Cela permet à l'enfant de revenir sur son indice et de le changer par un indice davantage pertinent (ligne 5). L'étayage de la mère n'a pas eu de répercussion sur la continuation de la tâche (la séquence de devinette étant déjà terminée avec la solution finale donnée par la mère), mais il a aidé l'enfant à réfléchir sur sa production et à reformuler l'indice de manière un peu plus pertinente d'un point de vue pragmatique et sémantique.

Exemple 80 Julien-mère – MON, TDL, 90 mois – bateau

1*MOT: c' est le bateau . [=! Pointe l'item]

2*CHI: oui .

3*MOT: et pourquoi tu dis le bout de château ?

4*CHI: un bout de château .

5*CHI: il est à côté du château .

Nous terminons cette analyse qualitative des étayages qui soutiennent à la fois la production linguistique et la tâche par un exemple d'étayage typique d'une dyade bilingue qui négocie le choix de la langue (exemple 81).

Suite à une difficulté explicite de la part de l'enfant (ligne 1), la mère prend la parole en proposant à sa fille de choisir la langue qu'elle préfère pour donner l'indice (ligne 2). La mère invite Susana à se servir de son autre langue pour donner un indice. Ce type d'étayage a bien sûr un potentiel impact sur le déroulement de la tâche, toutefois il se situe également au niveau linguistique car il concerne la langue à utiliser.

Exemple 81 Susana-mère – BIL, TDL, 89 mois – bateau

1*CHI: <não sei> [=! chuchote].

 <je sais pas> [=! chuchote].

2*MOT: diz (.) podes dizer em francês ou em português como tu quiseses .
 dis (.) tu peux dire en français ou en portugais comme tu veux .

Dans ce sous-chapitre concernant les types d'étayages qui soutiennent la production linguistique de l'enfant tout en permettant à la tâche de continuer, nous avons pu observer la présence de différentes manières de mettre en place ce soutien de la part des mères et cela est en partie lié au statut linguistique de dyades, bilingues et monolingues.

8.2.3 Les enfants aussi étayent

Jusqu'à présent, nous nous sommes intéressée uniquement à l'étayage des mères, étant donné qu'il s'agit de l'étayage le plus étudié dans la littérature scientifique et le plus fréquent aussi lors des interactions mère-enfant. Cela est lié au concept de Bruner (1987) d'asymétrie entre les deux partenaires de communication : l'expert et le novice. Cependant, il faut préciser que, pendant le jeu de devinettes, la mère et l'enfant se positionnent au même niveau de compétences de jeu. Cette configuration semble donner lieu non seulement à des étayages de la part de la mère mais également de la part de l'enfant. En effet, ce dernier sort parfois de son rôle de devinant pour soutenir la mère et faire continuer la tâche.

Dans la séquence suivante (exemple 82), nous observons un extrait de l'interaction entre Toni et sa mère.

Exemple 82 Toni-mère – BIL, DT, 71 mois – champignons

- 1*MOT: uh@i alors . [=! Pioche une carte]
- 2*MOT: comment je vais t' expliquer ça? [= ! rit]
- 3*MOT: mh@i .
- 4*MOT: c' est difficile pour moi hein@i . [=! rit et regard OBS]
- 5*CHI: tu peux dire en portugais .
- 6*MOT: même en portugais c' est difficile de t 'expliquer .
- 7*CHI: elle est quelle couleur ?
- 8*MOT: <c' est pas> [/] <c' est pas> vraiment une plante mais bon c' est
une plante.
- 9*MOT: petit on le mange .
- 10*MOT: des fois ils sont dangereux pour manger .
- 11*CHI: il est à côté de quoi ? [=! pointe l'item champignon]
- 12*MOT: oui .
- 13*CHI: ah@i ?

[...]

Dans ce cas, la mère est en train de jouer dans le rôle d'indiquant et cherche à faire deviner l'item « champignons » à son enfant. Après avoir pioché la carte (ligne 1), elle pose une question auto-adressée (ligne 2) qui montre sa difficulté à trouver des indices appropriés. Ensuite, elle déclare verbalement cette difficulté en riant (ligne 4) , puis Toni lui propose de changer de langue soit de passer au portugais (ligne 5). La mère refuse et continue à déclarer de ne pas savoir comment faire deviner l'item, même en portugais (ligne 6). Toni lui pose alors une question pour connaître la couleur de l'item en dirigeant sa mère vers cette piste (ligne 7). La question de Toni adressée à sa mère permet à la tâche de continuer et pour cette raison, nous la considérons comme un étayage. En effet, même si la mère ne répond pas directement à sa question, elle

donne un indice à son enfant (8, 9, et 10) qui pose ensuite une seconde question pour connaître la position de l'item sur le plateau de jeu. Il est intéressant de remarquer que l'enfant pose à la mère les questions sur les deux aspects de l'item telles qu'ils sont représentés sur la carte et le plateau de jeu. Implicitement il propose à sa mère de se servir de stratégies d'encodage plus simples se basant sur ce qu'elle voit sur le plateau de jeu.

Il est intéressant de retenir de cet extrait les différentes étapes par lesquelles Toni essaye d'aider sa mère à formuler une devinette : tout d'abord, il se base sur les connaissances linguistiques de sa mère et de lui-même en lui proposant de formuler sa devinette dans l'autre langue. Cela montre que la double connaissance langagière est traitée comme une ressource par l'enfant pendant une interaction en mode bilingue. Une seconde étape de son étayage qui mérite d'être soulignée est la manière dont il dirige sa mère vers l'accomplissement de la tâche : il utilise des énoncés de type questions qui demandent à la mère de réagir. Ces questions se basent sur les caractéristiques typiques (couleur et localisation) qui sont également les stratégies les plus utilisées par Toni tout au long du jeu de devinettes lorsque c'est à lui de faire deviner et plus généralement, par la plupart des enfants dans le rôle d'indiquant (cf. chapitre 7.1.2 et 7.2.2). Il est donc intéressant d'observer que l'aide que Toni fournit à sa mère se base sur ses propres compétences.

IV. Discussion et conclusion

9. Discussion des résultats

Notre étude avait comme but général de vérifier s'il est possible de déceler les aspects des compétences interactionnelles qui permettraient de distinguer les enfants bilingues avec et sans TDL, et pouvoir cibler l'ensemble de leurs compétences de manière adéquate dans l'évaluation et ensuite la prise en charge. Il s'agissait donc de pouvoir apporter des éléments pour réfléchir à une évaluation langagière fonctionnelle qui prenne en considération les différents aspects de leur développement langagier, dont la pragmatique, et ceci dans des situations linguistiques différentes.

Étant donné la difficulté de répondre à une question si vaste et complexe qui pourrait avoir des répercussions de recherche et cliniques importantes, nous avons voulu nous focaliser sur deux questionnements principaux que nous rappelons à travers la reprise de notre schéma initial :

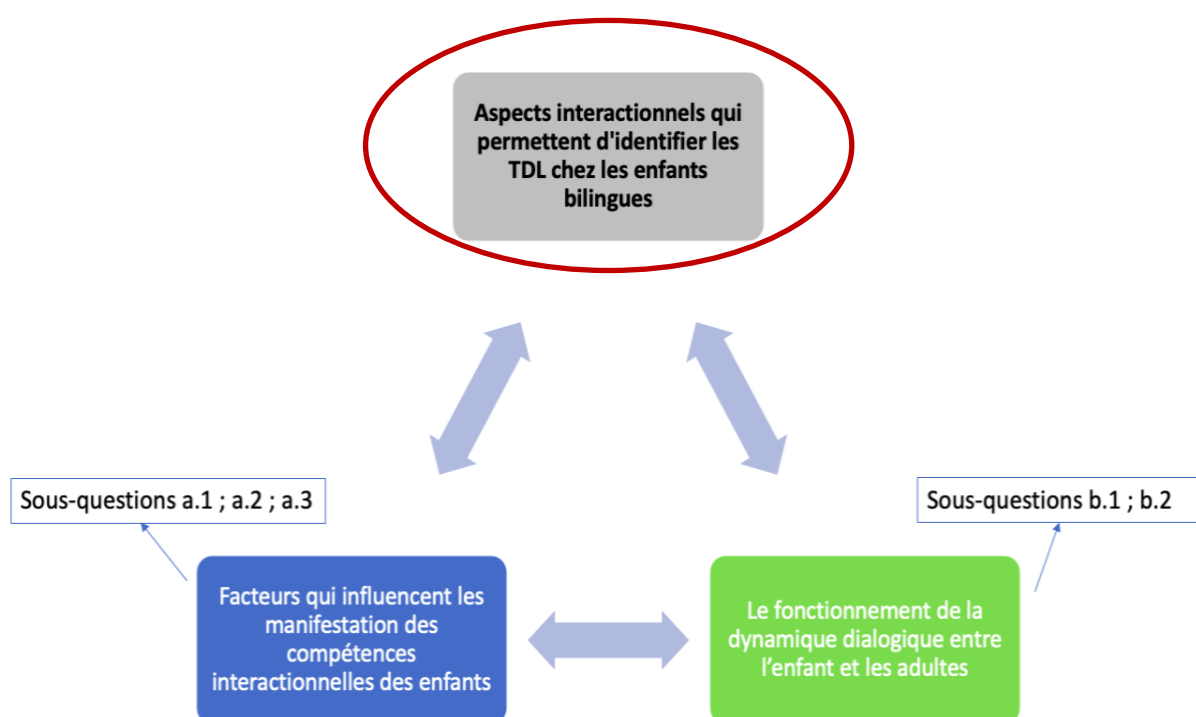


Figure 11

Schéma qui résume nos questionnements et notre point de départ et d'arrivée

Nous rappelons que notre point de départ était la nécessité de dégager des aspects des spécificités interactionnelles des enfants qui permettent d'identifier la présence de TDL chez les enfants bilingues. Notre objectif coïncide avec notre point de départ car avec cette thèse nous avons voulu apporter des éléments de réponse. L'objectif, étant

très large et complexe, cette thèse peut y répondre partiellement. Il s'agit d'une première étape nécessaire et fondamentale pour, dans l'avenir, approfondir certaines manifestations des compétences interactionnelles des enfants.

Pour répondre à notre problématique, le questionnement a concernait les facteurs qui ont un impact sur les compétences interactionnelles des enfants ainsi que les spécificités des interactions des enfants bilingues avec TDL. Nous discuterons dans les lignes qui suivent les résultats de chaque sous-question de recherche.

9.1 Question a.1

Quels sont les facteurs qui influencent les compétences interactionnelles des enfants monolingues, bilingues avec et sans TDL lors d'une interaction en français ?

Pour des raisons de clarté nous nous sommes focalisée dans un premier temps sur les modalités interactionnelles des enfants dans leur rôle d'indiquants et ensuite nous avons analysé certaines manifestations de leurs compétences pragmatiques et discursives.

Comme dans les études précédentes (*inter alia*, de Weck et al., 2010), la modalité verbale est très utilisée dans l'activité du jeu de devinettes. Toutefois, nous avons pu observer que la modalité non-verbale est présente pour accomplir différentes actions, comme piocher une carte, déplacer le pion mais aussi mimer une ou plusieurs caractéristiques d'un item. L'utilisation des gestes est donc pertinente et en lien avec les travaux qui ont investigué la modalité non-verbale dans les interactions des enfants (*inter alia*, de Weck et al., 2010). Malgré cela, nous ne pouvons pas valider notre hypothèse concernant une présence plus élevée de non-verbal chez les bilingues. En effet, le statut linguistique bilingue ou monolingue des enfants est un facteur qui a joué un impact significatif sur la présence de non-verbal dans les productions des enfants. Les enfants monolingues ont recours plus au non-verbal pour faire deviner leurs items par rapport aux enfants bilingues. Au contraire, les enfants bilingues se sont servis de cette modalité d'une manière moindre, dans leur rôle d'indiquant. Nous avons différentes pistes d'interprétation de ce résultat. D'abord nous savons que les cartes données aux enfants ont été à chaque fois mélangées. Il se peut donc que certains items se prêtent plus que d'autres à une modalité non-verbale d'interaction. Deuxièmement, la culture, facteur très délicat et complexe à contrôler, peut jouer un rôle comme aussi les habitudes de l'enfant dans des activités similaires à celle employée pour cette étude. Étant donné que l'interlocuteur peu familier francophone a toujours utilisé un même canevas d'interaction avec tous les enfants il est peu probable que ses productions non-verbales (très rares) aient produit un impact direct sur les productions non-verbales des enfants monolingues. Il est aussi fondamental de souligner qu'en accord avec la littérature nous savons que les enfants bilingues ont tendance à produire plus de gestes lorsqu'ils interagissent dans leur langue non-dominante (*inter alia*, Nicoladis et al., 2009). Grâce aux données récoltées par le

questionnaire parental PABIQ (voir méthodologie chapitre 5) nous savons que 8 parents sur 12 qui ont répondu à cette question ont indiqué le portugais comme langue dans laquelle, à leur avis, leur enfant est plus à l'aise. Ces réponses sont bien sûr des visions subjectives des parents. À partir de ces réponses nous pouvons penser que la langue dominante de 58% des enfants bilingues de notre corpus n'est pas le français, mais le portugais. Nos résultats ne sont donc pas similaires à ceux de la littérature concernant l'utilisation du non-verbal. Cependant, 12 enfants sur 13 du corpus sont scolarisés en langue française depuis le début de l'école obligatoire (nous n'avons pas de données concernant la fréquentation d'un lieu de garde avant l'entrée à l'école). Nous pouvons donc penser que même si les interactions en portugais occupent une place importante dans la vie de l'enfant, ce dernier a également une quantité conséquente d'heures par jour dans lesquelles le français prime dans ses interactions. Il est donc important de considérer différents facteurs qui nous permettent de déterminer la dominance linguistique de l'enfant et pas uniquement la réponse des parents au questionnaire. Toutefois, il est important de souligner que la fonction du non-verbal ne diffère pas entre ces deux populations. Les enfants bilingues et monolingues utilisent le non-verbal comme une aide à la production verbale. Nous nous attendions à trouver plus de productions non-verbales complémentaires au verbal chez les bilingues (en lien avec la littérature, p. ex. Laurent et al., 2010). Cette différence entre notre hypothèse du départ et notre résultat peut s'expliquer par le fait que les enfants de notre corpus sont tous scolarisés en français. Une grande partie des études sur les enfants bilingues et l'utilisation des gestes est basée sur les données d'enfants plus jeunes. En outre, certaines études explorées dans le cadre théorique mettaient en lumière de possibles différences liées à la culture d'origine dans l'utilisation des gestes (p. ex. Smithson et al., 2011). La plupart des enfants de notre étude sont nés en Suisse ou arrivés en Suisse peu après la naissance (sauf un enfant) (cf. chapitre 5). Le fait d'être né et d'être scolarisé en Suisse mais d'habiter dans un environnement lusophone nous fait constater que le degré de *culture suisse romande* et portugaise peut être très difficile à juger. Au niveau des ressources non-verbales pour intervenir en interaction, nous pouvons affirmer que les enfants bilingues et monolingues de notre corpus ont la capacité de se servir pas uniquement de leurs ressources verbales mais aussi de celles non-verbales dans un but précis dans des interactions avec un interlocuteur peu familier francophone. En lien avec la littérature les enfants d'âge scolaire monolingues et bilingues avec et sans TDL de notre corpus

ont pu se servir du non-verbal pour donner une information supplémentaire à celle donnée verbalement (Kelly et al., 2008 ; Kendon, 2004), clarifier des éléments verbaux (Singer, 2017) et également accentuer des éléments de l'énoncé verbal (Ekman et Friessen, 1969). Bien sûr, pouvoir utiliser le non-verbal est un précurseur du langage verbal, toutefois il s'agit d'une ressource fondamentale dans les interactions de tout individu. Savoir utiliser le non-verbal de manière adéquate aussi de la part des enfants avec TDL (étant donné que la présence/absence de TDL n'influence pas nos résultats relatifs à ce domaine) dans une des deux langues connues (uniquement valable pour les enfants monolingues) est un élément important à considérer aussi dans le contexte logopédique lors de l'observation de l'enfant en interaction.

À retenir pour la pratique logopédique et pour les futures recherches :

L'utilisation de ressources non-verbales pour intervenir en interaction de manière adéquate et informative est une compétence observable chez tous les enfants de notre corpus indépendamment de leur statut linguistique monolingue ou bilingue et de la présence ou absence de TDL.

Nous avons aussi exploré les manifestations des compétences pragmatiques et discursives (pour rappel : ces compétences font partie des compétences interactionnelles selon notre définition) des enfants dans l'activité de jeu de devinettes en français avec l'interlocuteur peu familier. Nous avons pris en considération plusieurs domaines. Pour chaque domaine pris en compte, nous avons voulu vérifier si un ou plusieurs des facteurs suivants avait un impact : la présence/absence de TDL, le statut linguistique des enfants, l'âge, le sexe, le score moyen aux épreuves de langage en français et l'ordre de passation.

Une précision rapide par rapport à la réussite du jeu est à faire avant de passer à la discussion de l'influence des facteurs sur les manifestations des compétences pragmatiques et discursives. Les enfants monolingues avec TDL ont produit une quantité plus élevée d'échecs de séquences de devinettes (notamment des dévoilements) par rapport aux autres groupes d'enfants (monolingues sans TDL, bilingues avec et sans TDL). Ce résultat est en lien avec les résultats au projet FNRS interaction mère-enfant. Il est intéressant de constater que les enfants bilingues avec TDL ne suivent pas les résultats de leurs pairs monolingues avec TDL. Les enfants

bilingues avec TDL sont mieux entrés dans la logique du jeu de devinettes (en produisant moins de dévoilement p. ex.) par rapport aux monolingues avec TDL. Ce résultat n'est pas exactement en lien avec les résultats de la littérature (*inter alia*, Gutiérrez-Clellen et al., 2009 ou Rezzonico et al., 2016 pour des tâches de narrations) : en effet, dans la littérature les enfants bilingues et monolingues avec TDL semblent avoir des comportements langagiers similaires. Le résultat relatif aux enfants avec TDL de notre corpus peut être dû à des facteurs dont nous n'avons pas la possibilité d'en prouver la validité, comme : l'entraînement aux jeux du type jeu de devinette à la maison et/ou lors de la prise en charge logopédique ou la variation entre les items piochés (notamment le degré de difficulté des items).

En ce qui concerne l'ensemble des autres domaines pris en considération pour investiguer sur les compétences pragmatiques et discursives des enfants de notre corpus, de manière générale, nous avons constaté que l'âge a un impact significatif sur certains domaines, à savoir : la complexité des séquences d'indices, l'hétérogénéité des séquences de devinettes, la modification des stratégies et aussi la qualité de la solution donnée. Ce résultat nous montre que le développement des compétences pragmatiques et discursives des enfants est progressif (*inter alia*, Plumet, 2008 ; Bernicot, 2014 ; Glenwright et Pexman, 2010). Il évolue donc avec l'âge et continue jusqu'à l'adolescence. Nous savons que l'entrée à l'école est une étape clé pour le développement du langage de l'enfant. Or, tous les enfants de notre corpus sont déjà scolarisés. Toutefois, si nous considérons les manifestations des compétences pragmatiques et discursives observables grâce aux domaines pour lesquels l'âge joue un rôle significatif, la complexité met en lumière une clarté plus importante des séquences d'indices produites par les enfants les plus âgés du corpus. L'hétérogénéité et la modification de stratégie nous montrent l'habileté de ces enfants à utiliser plusieurs manières d'encodage de l'item ainsi que leur capacité d'inférence et une capacité à comprendre les besoins liés au jeu de devinettes de l'interlocuteur (p. ex. comprendre qu'une seule stratégie descriptive ne marche pas pour faire deviner l'item et donc la changer). La qualité de la solution donnée met en exergue l'habileté des enfants les plus âgés du corpus à prendre en compte les informations importantes reçues par l'interlocuteur pour accomplir la tâche, dans ce cas deviner l'item de la carte d'autrui. Toutes ces manifestations sont liées aux aspects pragmatiques, comme le fait de pouvoir faire de l'inférence et se mettre à la place de l'autre pour comprendre

ce dont il a besoin pour pouvoir deviner et donc faire avancer la tâche, mais aussi aux aspects discursifs comme la planification des informations et la qualité de celles-ci. Chez les enfants de notre corpus ces habiletés sont en cours de développement mais déjà observables dans les différents domaines explorés.

La présence/absence de TDL et le statut linguistique ne semblent pas être des facteurs avec le plus d'impact sur les domaines étudiés (sauf pour l'accomplissement de la tâche, comme expliqué avant). Toutefois, nous avons observé que les enfants avec TDL bilingues semblent avoir des capacités à produire des indices adéquats lorsqu'ils sont en situation d'interaction francophone, sans produire des indices non-congruents. Ce résultat n'est pas en lien avec les résultats d'autres travaux qui ont analysé ces mêmes domaines chez une population d'enfants avec TDL monolingues (par exemple, résultats du projet FNRS interaction mère-enfant). Les enfants bilingues avec et sans TDL de notre corpus semblent avoir la capacité de s'adapter au contexte et à faire face aux pannes interactionnelles (évaluées par exemple à travers l'analyse des réactions à une mauvaise réponse du devinant et la modification de stratégie suite à un échec), comme d'autres études l'ont montré (*inter alia*, Gampe et al., 2019). Nous avons déjà discuté des explications possibles de ce résultat, en particulier celui relatif aux enfants bilingues avec TDL, dans la question a.3, dont nous trouvons une discussion plus large ci-dessous dans ce chapitre de discussion.

À retenir pour la pratique logopédique et pour les futures recherches :

Le caractère évolutif des compétences pragmatiques et discursives est clairement observable dans les résultats des enfants de notre corpus. Malgré une différence d'âge faible chez les enfants de notre corpus, ce facteur a eu un impact sur les manifestations des compétences pragmatiques et discursives. Même si au niveau quantitatif la présence/absence de TDL ne semble pas jouer un rôle significatif, les enfants bilingues avec TDL montrent des résultats meilleurs dans l'adéquation de leurs séquences d'indices par rapport aux enfants monolingues avec TDL. La prise en compte de la capacité à effectuer des inférences peut donc être une piste à approfondir.

Pour pouvoir mieux comprendre le comportement interactionnel des enfants bilingues nous avons pris en considération les interactions dans leurs deux langues, le français et le portugais :

9.2 Question a.2

Quels sont les facteurs qui influencent les compétences interactionnelles des enfants bilingues avec et sans TDL lors d'une interaction en français et d'une interaction en portugais ?

Comme pour la question précédente, pour des raisons de clarté, nous avons analysé les ressources non-verbales pour intervenir en interaction et les manifestations des compétences pragmatiques et discursives à travers l'étude de différents domaines.

En ce qui concerne la modalité de participation, nous pouvons affirmer que la manière dont les enfants bilingues participent à l'interaction est similaire dans une situation linguistique et l'autre. Nous pensons donc que les enfants bilingues de notre corpus ont la capacité à utiliser des ressources non-verbales avec des fonctions adéquates au type de jeu en cours dans les deux situations linguistiques (francophone et lusophone). Si d'un côté des travaux montrent des différences d'utilisation du non-verbal entre les enfants bilingues et monolingues (*inter alia*, Pika et al., 2006), les données sur les enfants bilingues en interaction dans deux situations linguistiques différentes sont plus rares. Les enfants bilingues de notre corpus semblent pouvoir transférer leurs ressources non-verbales pour intervenir en interaction d'une langue à l'autre. Les études concernant les systèmes linguistiques des enfants bilingues que nous avons présentés dans le cadre théorique de cette thèse ont mis en exergue que d'un point de vue structurale, les enfants traitent les deux langues comme deux systèmes séparés et autonomes (*inter alia*, Quay, 1995). Les études se sont souvent focalisées sur les aspects lexicaux et morphosyntaxiques des compétences structurales, aspects qui sont verbaux. Notre résultat nous permet d'ajouter des connaissances à propos de l'aspect non-verbal des productions des enfants bilingues. Il semble, en effet, que ce type de ressource ne change pas en fonction de la langue d'interaction.

Nous avons vu dans le cadre théorique (sous-chapitre 1.4.3) que plusieurs études ont mis en lumière que les compétences pragmatiques et discursives peuvent être transférables d'une langue à l'autre (*inter alia*, Nicoladis et Genesee, 1996). Nos résultats vont dans cette direction pour la plupart des domaines pris en compte. La situation d'interaction n'influence pas la complexité des séquences d'indices, les stratégies pour accomplir la tâche, l'hétérogénéité des séquences de devinettes, les réactions aux mauvaises réponses du devinant et la qualité de la solution des enfants dans leur rôle de devinant. Toutefois, nous avons pu observer à travers nos données que la situation d'interaction a un impact sur le domaine de l'adéquation des séquences d'indices et la modification de stratégies suite à une mauvaise réponse du devinant. Les compétences pragmatiques et discursives des enfants bilingues de notre corpus semblent être partiellement transférables d'une langue à l'autre. Ce résultat irait seulement en partie dans le même sens des études de Cummins (p. ex. 2000) pour lequel les compétences pragmatiques et discursives des enfants bilingues tendent à moins varier d'une langue à l'autre par rapport à leurs compétences structurales. Les enfants de notre recherche semblent être plus efficaces dans l'activité proposée en situation francophone qu'en situation lusophone : absence de séquences d'indices non-congruentes et plus de changements de stratégies suite à l'échec du devinant dans la situation d'interaction avec l'interlocuteur peu familier francophone. Les enfants pourraient être plus habitués à prendre part à une activité collaborative comme le jeu de devinettes dans d'autres contextes de leur vie francophone, comme l'école et/ou la logopédie. La question relative à l'entraînement au jeu peut donc jouer un rôle important. Étant donné que les scores aux tests linguistiques et la présence/absence de TDL n'ont pas un impact sur ces domaines, il semble que les compétences strictement structurales n'influencent pas les compétences pragmatiques et discursives. Il est également important de souligner que successivement nous discuterons des questions de recherche relatives au modèle implicite potentiel des adultes que les enfants ont reçu et qui pourrait avoir un impact sur la manière dont les enfants ont joué dans les deux situations langagières.

Dans le cadre de l'évaluation des enfants bilingues qui prend en compte la dimension interactionnelle, il pourrait être envisageable de considérer les enfants dans la situation d'interaction francophone, situation plus simple à observer pour les logopédistes qui ne parlent pas le portugais. Toutefois, il se peut que les compétences interactionnelles

des enfants bilingues avec TDL dans cette situation d'interaction soient avancées par rapport aux enfants avec TDL monolingues (cf. sous-question de recherche a.1 et études de la littérature comme Gampe et al., 2019) et par rapport à une situation d'interaction en langue de la maison, le portugais (cf. résultats à cette sous-question pour les domaines de l'adéquation des séquences d'indices et de modification de stratégies). Ce résultat est exploratoire et pilote et, comme nous l'avons souligné, peut dépendre de plusieurs facteurs. Il ne faut pas, en outre, oublier la grande hétérogénéité interindividuelle présente dans le développement langagier des enfants, ainsi que l'influence de l'interlocuteur adulte sur les productions de l'enfant. En effet, il ne s'agissait pas du même interlocuteur pour les deux situations d'interaction en mode monolingue.

Pour terminer il faut souligner que l'âge influence certaines manifestations des compétences pragmatiques et discursives des enfants bilingues dans les deux situations d'interaction. Ce résultat est en ligne avec la littérature et avec les résultats de notre sous-question de recherche a.1.

À retenir pour la pratique logopédique et pour les futures recherches :

Une évaluation des compétences pragmatiques et discursives en langue française semble être une possibilité envisageable afin d'observer certaines manifestations de ces compétences chez les enfants bilingues. Cela semble être valable, en particulier, pour ce qui concerne la prise en compte du discours de l'autre (domaine de la qualité de la solution) et l'utilisation de différentes stratégies pour accomplir la tâche en cours (domaine de l'hétérogénéité des séquences d'indices et des stratégies). Par contre, pour ce qui concerne l'adéquation des productions de l'enfant il est important de savoir que selon nos résultats la langue d'interaction peut influencer cette manifestation en montrant des résultats meilleurs dans la situation d'interaction en français.

Pour approfondir les compétences pragmatiques et discursives des enfants bilingues avec TDL, nous nous sommes ensuite posé la question suivante :

9.3 Question a.3

Les enfants bilingues présentant un développement typique du langage et les enfants bilingues avec TDL se différencient-ils sur le plan pragmatique ? Si les groupes d'enfants diffèrent entre eux, quels sont les indices les plus marquants de cette différenciation ?

Nous avons déjà répondu à la première partie de la question, lorsque, avec les deux questions de recherche précédentes, nous avons mis en lumière une certaine capacité des enfants bilingues avec TDL à donner des indices pertinents avec l'interlocuteur peu familier francophone. Nous avons donc mené une étude de cas à propos des caractéristiques des indices des enfants bilingues avec TDL.

Nous savons que les enfants avec TDL peuvent non seulement avoir des difficultés au niveau de la structure de la langue mais également au niveau pragmatique. Notre hypothèse de départ était que les enfants bilingues avec et sans TDL peuvent se distinguer, car, d'un côté, les enfants bilingues ayant un développement du langage typique pourraient avoir des difficultés sur le plan de la structure (probablement dû à l'apprentissage en cours de la langue) mais pas au niveau pragmatique. De l'autre côté, les enfants bilingues avec TDL seraient concernés par les difficultés sur les deux niveaux, structural et pragmatique car ces deux aspects peuvent s'influencer mutuellement et peuvent co-exister dans le cas de TDL.

Nos résultats nous montrent que les enfants bilingues avec TDL semblent être capables de se baser sur les productions de l'interlocuteur. En effet, malgré les imprécisions et la pauvreté de leurs premiers indices, ils arrivent, au cours de l'interaction, à développer plus de stratégies pour faire deviner l'adulte, en faisant preuve d'un style communicationnel plutôt actif. Nous avons également montré que ces enfants ont bénéficié de l'étayage de l'interlocuteur peu familier francophone. Les enfants ont bénéficié de stratégies d'étayages fournies par l'adulte dans le but d'amener l'enfant à jouer de manière adéquate. L'adulte, même en suivant un canevas d'interaction, s'est adapté aux besoins de l'enfant et l'a amené à accomplir la tâche.

L'étayage se révèle donc fondamental pour l'accomplissement de la tâche de ces enfants.

Nous pouvons donc affirmer que d'un côté, les enfants bilingues avec TDL peuvent s'appuyer sur les modèles de l'adulte pour arriver à donner des indices suffisamment clairs. D'autres études ont déjà pu montrer la capacité d'adaptation socio-pragmatique des enfants bilingues par rapport aux enfants monolingues (p. ex. Rosenblum et Pinker, 1983). Toutefois, l'étayage de l'adulte reste fondamental dans les cas de difficultés explicites de l'enfant, ce qui va dans le même sens que les résultats d'autres études, comme celle du projet FNRS interaction mère-enfant (de Weck et Salazar Orvig, 2019).

En nous inscrivant dans une approche socio-interactionniste du développement du langage (Vygotski, 1934/1962 ; Bruner, 1975, 1983), nous considérons que l'adulte joue un rôle fondamental dans le développement du langage de l'enfant. En outre, si les résultats qualitatifs en réponse à la sous-question a.3 nous témoignent d'une influence des productions de l'adulte sur certaines manifestations des compétences pragmatiques et discursives de l'enfant, nous sommes allée plus loin dans l'analyse des productions des adultes dans leur rôle d'indiquant. Nous avons d'abord exploré les modèles implicites fournis par les adultes (b.1) et ensuite nous nous sommes focalisée sur l'étayage fourni aux enfants (b.2).

9.4 Question b.1

Quels genres de modèles non-intentionnels fournissent les adultes aux enfants en interaction lorsqu'eux-mêmes réalisent la tâche de devinettes ? Certaines manifestations des compétences interactionnelles des adultes corrèlent-elles avec les manifestations des compétences interactionnelles des enfants ?

Nous avons observé que les différents interlocuteurs produisent des manifestations des compétences pragmatiques et discursives similaires. Les mères s'éloignent pour un des domaines pris en compte (la complexité des séquences d'indices) des interlocuteurs peu familiers francophone et lusophone. Ce résultat nous montre une certaine solidité au niveau méthodologique car les interlocuteurs peu familiers francophone et lusophones semblent suivre le canevas d'interaction de manière suffisamment précise. Les mères n'ont pas eu d'entraînement au jeu de devinettes et ont un style interactionnel qui leur est propre. Tout en sachant l'importance de l'influence du dialogue sur les compétences langagières des enfants notre test de corrélation ne montre pas de significativité pour les domaines pris en compte. Ce résultat peut nous faire réfléchir sur deux points principaux :

- Les facteurs plutôt endogènes étudié dans les sous-questions a.1 et a.2 semblent ne pas être influencés directement (au moins à court terme) par les productions des interlocuteurs peu familiers francophone et lusophone.
- Comme nous avons mis en lumière dans la problématique de ce travail (sous-chapitre 4), les modèles implicites fournis peuvent aussi ne pas montrer un impact immédiat mais plutôt un impact à long terme. Si nous considérons le cas de l'efficacité des interventions logopédiques sur un aspect langagier de l'enfant des premiers résultats sont observables après des semaines, voire des mois (*inter alia*, Adams et Llyod, 2008 ; Law et al., 2017 pour une revue). Le fait que les changements des productions des enfants ne soient pas corrélés aux productions des adultes devinant ne signifie pas forcément que l'enfant n'a pas pris en compte le modèle.

Malgré ces deux points, il faut rappeler deux limites importantes à cette analyse :

- Les enfants n'ont pas eu tous les mêmes items dans le même ordre. Cela ne nous a pas permis de prendre en considération le degré de difficulté des items qui aurait pu jouer un rôle sur les manifestations des compétences interactionnelles.
- Pour des raisons de clarté méthodologique nous avons pris en considération uniquement la première interaction de chaque enfant. Nous ne pouvons pas savoir si les modèles fournis par l'adulte lors de la première interaction ont produit des changements sur les manifestations des compétences interactionnelles des enfants dans les autres interactions.

Nous savons que lorsque les productions langagières des adultes ont pour but d'aider l'enfant afin d'accomplir la tâche il ne s'agit plus de modèles non-intentionnels mais d'échafaudage. La situation d'interaction mère-enfant a été largement étudiée depuis des années en apportant des résultats qui montrent des spécificités de ces interactions en fonction de différents facteurs, comme la présence/absence de TDL, la culture d'origine, etc. (p. ex. pour la culture d'origine : Jisa et Richaud, 1994 ; pour la présence/absence de TDL : Rezzonico et al., 2014). En particulier, les interactions entre l'enfant et l'adulte sont souvent marquées par la forte présence de l'échafaudage. Il est donc important de prendre en compte la manière d'interagir de la mère avec son enfant pour pouvoir enrichir notre discussion relative aux compétences pragmatiques des enfants bilingues, monolingues avec et sans troubles du développement du langage. Notre dernière question de recherche était donc la suivante :

9.5 Question b.2

Comment les mères des enfants soutiennent-elles la production de leur enfant ? Quel est le fonctionnement des étayages dans l'accomplissement du jeu de devinettes ? Y a-t-il des spécificités selon le statut linguistique des dyades ainsi que la présence et absence de troubles du développement du langage ?

Les mères des enfants de notre corpus ont soutenu leurs enfants dans l'accomplissement de la tâche à travers plusieurs stratégies d'étayage. En lien avec les travaux précédents (*inter alia*, de Weck et Salazar-Orvig, 2019), les mères des enfants ont utilisé l'étayage de la tâche plutôt que l'étayage linguistique. Ce résultat nous permet de valider une nouvelle fois l'importance d'une tâche type jeu de devinettes pour mettre en lumière les spécificités interactionnelles des dyades plutôt que les compétences strictement linguistiques. Les mères ont mis en place, en particulier, les types d'étayages de guidage à travers des formes linguistiques différentes, comme les questions, les ordres. En particulier, nous avons pu observer que certaines mères, dans le but d'étayer l'enfant, ont modifié les règles du jeu en passant d'un jeu de devinettes par indices à un jeu de devinettes par questions. Dans ce type de jeu, l'enfant répondait aux questions de la mère. À travers ses questions la mère donnait ainsi des pistes pour accomplir la tâche. Certaines mères ont aussi fait usage de stratégies qui incitaient l'enfant à utiliser des modalités de participation non-verbales, par exemple, en cas de manque de mot. Ce résultat nous montre un exemple de la manière dont la mère s'adapte à son enfant dans le but de lui permettre de développer ses capacités à jouer le jeu et, par conséquent, d'accomplir la tâche.

De manière générale, nous n'avons pas trouvé de différences des types d'étayage en fonction de groupes d'enfants bilingues et monolingues. Nous avons plutôt remarqué une manière individuelle de certaines mères d'interagir. Un exemple est celui d'une des mères qui a interagi avec sa fille presque totalement en français alors que sa langue maternelle est le portugais. Elle a, du reste, parfois montré de la peine à continuer la tâche en français. Le lieu d'interaction était un des bureaux de l'Université de Neuchâtel. Même si à plusieurs reprises, l'expérimentateur a invité la dyade à interagir comme ils le font à la maison, la mère a continué à interagir en français malgré ses difficultés. Cette observation nous montre combien la manière d'interagir des

mères peut aussi dépendre du contexte d'interaction. Dans le cas spécifique de cette recherche, nous n'avons pas contrôlé cette variable.

Parmi les stratégies d'étayage, nous avons observé la négociation de la langue d'interaction. En effet, certaines dyades bilingues ont pu se mettre d'accord au début et/ou pendant le jeu de devinettes sur la langue à utiliser. Nous sommes consciente que le choix d'insérer ce phénomène parmi les étayages puisse être discutable. Toutefois, nous pensons que la négociation de la langue a permis à certains enfants de changer de langue et pouvoir continuer le jeu. Nous avons, en effet, montré des exemples de négociation de la langue qui suivaient une difficulté du devinant. Cette possibilité de passer d'une langue à l'autre lorsque dans une langue il y a des difficultés est spécifique aux dyades bilingues. Il s'agit d'une ressource interactionnelle supplémentaire.

Ce panorama du fonctionnement des interactions entre les mères et les enfants bilingues, monolingues avec et sans TDL nous montre la complexité du phénomène et surtout son hétérogénéité. Il est ainsi important de prendre en considération, lorsque nous travaillons avec les mères et les enfants, les spécificités de chaque dyade, car elles peuvent avoir des répercussions sur la façon d'interagir des enfants.

10. Conclusion

Cette étude nous a permis d'explorer les compétences interactionnelles des enfants dans le but de comprendre si des spécificités existent entre les différents sous-groupes d'enfants, en particulier entre les enfants bilingues, monolingues avec et sans TDL.

Les profils interactionnels des enfants qui ont participé à notre recherche sont similaires selon leur statut linguistique, monolingue ou bilingue. Nous avons mis en lumière que les enfants bilingues et monolingues en interaction en mode monolingue peuvent se servir du non-verbal pour se faire comprendre dans un but spécifique (le jeu de devinettes, dans le cas de cette recherche). Sur le plan des compétences pragmatiques et discursives, nous avons pu montrer que les enfants bilingues et monolingues ont des capacités similaires. Les différences sont surtout observables lorsque nous prenons en considération les enfants avec TDL. Toutefois, nous soulignons le fait qu'il s'agissait d'une étude pilote avec trois participants bilingues avec TDL et trois monolingues avec TDL. Il est important de mettre en évidence que l'âge est un des facteurs qui a influencé une partie des domaines dont nous nous sommes servis pour observer les compétences interactionnelles des enfants. Ce résultat est important car il souligne le caractère évolutif de ces compétences. Malgré le fait que les enfants étaient tous scolarisés et avaient un écart d'âge de pas plus de dix mois, cette variable a joué un rôle important. Enfin, il est important de souligner que pour les enfants bilingues, la situation linguistique d'interaction semble également influencer leurs compétences pragmatiques et discursives. En situation monolingue francophone, les enfants bilingues montrent des compétences pragmatiques et discursives adéquates à la situation de jeu de devinettes (mesurées par exemple avec l'adéquation des séquences d'indices). Bien qu'une étude avec un nombre plus élevé de participants serait nécessaire pour investiguer davantage ces compétences, nous pouvons affirmer que dans un contexte d'évaluation logopédique, le logopédiste peut se baser sur les interactions des enfants en français s'il n'a pas la possibilité d'interagir en portugais. Toutefois, il faudra faire attention au fait que les bilingues avec TDL pourraient présenter des profils interactionnels plutôt similaires aux enfants sans TDL, pour certains aspects (p. ex. capacité d'inférence et de résolution de pannes interactionnelles). Malgré les différentes possibilités d'interpréter ces résultats (que nous avons discutés dans le chapitre précédent), il est important de s'appuyer sur ces

capacités pour soutenir l'enfant dans son développement. Il est également important de préciser que nous avons pris en compte une seule combinaison de langues. Nos résultats pourraient être différents si les langues prises en considération avaient été différentes, dans le cas, par exemple, dans lequel la typologie linguistique ou la culture (variables pas prises en compte pour cette étude mais importantes pour une future recherche) joueraient un rôle pour la manifestation des compétences interactionnelles des enfants.

Nous avons mis en lumière l'importance de considérer le fonctionnement de la dynamique dialogique adulte-enfant, notamment à travers l'étude des modèles des adultes et des stratégies d'étayage. Cela a été important pour avoir une vision plus complète des compétences interactionnelles des enfants bilingues et monolingues et savoir si ces compétences ont été influencées par les productions des adultes. Malgré une absence d'évidence d'une corrélation (selon nos données) entre les productions des adultes et les manifestations des compétences pragmatiques et discursives des enfants, il est possible qu'en investiguant de manière plus approfondie et en prenant un écart temporel plus grand entre les productions de chacun, certaines corrélations pourraient émerger. Dans leur interaction avec la mère, les enfants avaient la possibilité d'exploiter toutes leurs compétences linguistiques (notamment pour les enfants bilingues qui avaient la possibilité d'interagir dans les deux langues) et interactionnelles étant donné la familiarité de la situation. De manière générale, nous avons montré que les dyades mère-enfant monolingues et bilingues présentent des similitudes générales sur le plan des stratégies d'étayage et des formes des énoncés produits. Toutefois, il est intéressant de souligner que les dyades bilingues ont pu, dans certains cas, utiliser leurs connaissances des deux langues pour jouer au jeu de devinettes et les alterner (phénomène typique dans les interactions bilingues). Cet aspect, autrement dit cette possibilité de passer d'une langue à l'autre, est également important à prendre en considération lorsque nous observons les compétences langagières dans des contextes d'interaction monolingues, comme le cas de la logopédie (avec un logopédiste ne parlant pas la langue maternelle de l'enfant) dans un but d'évaluation fonctionnelle du langage et également de l'école. En particulier, le professionnel de l'enfance doit pouvoir prendre en compte le fait que s'il ne partage pas les connaissances linguistiques avec l'enfant dans les deux langues, il ne pourra

pas apprécier l'ensemble des compétences interactionnelles. La situation mère-enfant est propice pour cette observation.

Notre travail présente également des choix méthodologiques discutables et des limites qui pourraient être discutés en vue de travaux futurs. Il aurait été intéressant de poser des questions aux parents concernant leurs pratiques de jeux collaboratifs à la maison avec leur enfant pour mieux comprendre les résultats forcément ponctuels de notre étude. Il aurait été intéressant de croiser cette information avec les compétences interactionnelles des enfants pour comprendre si les enfants avec « plus d'expérience » dans ce type de jeux sont aussi ceux qui réussissent le plus (au niveau de l'accomplissement de la tâche et de la manière de s'adapter à l'interlocuteur pour lui donner les informations nécessaires pour deviner).

En outre, dans le cadre de notre méthodologie, nous avons choisi de mélanger les cartes et de ne pas fixer d'ordre préétabli à utiliser dans chaque situation. D'un côté, ce choix nous a permis d'avoir un jeu très écologique et similaire à un jeu dans un contexte non lié à une recherche scientifique, de l'autre côté, ce choix ne nous a pas permis d'exploiter des informations concernant l'impact du type d'item sur les différents domaines. Une autre limite de cette recherche est le fait que, si d'un côté l'interlocuteur francophone était toujours le même, de l'autre côté les locuteurs lusophones ont changé au cours de l'étude. Pour pallier à ce problème, nous avons établi un canevas d'interaction. Toutefois, ce canevas étant assez large, les interlocuteurs avaient la possibilité d'interagir à leur manière au niveau général. Nous n'avons pas la possibilité de savoir si le fait d'avoir différents interlocuteurs a eu un impact sur nos résultats. Une dernière difficulté que nous voulons mettre en évidence est celle qui est liée aux tests linguistiques employés pour objectiver la population. Il y a, en effet, une grande différence entre les tests français et portugais. Au moment où nous avons créé notre méthodologie de récolte des données et pendant la récolte des données, nous n'avons toujours pas trouvé des sous-épreuves en portugais comparables aux sous-épreuves en français. Nous avons également eu des difficultés à trouver des tests adaptés à tous les âges de nos participants. Nous avons donc dû nous adapter aux tests existants.

A l'avenir, nous espérons pouvoir élargir notre recherche à un nombre plus important d'enfants bilingues avec et sans TDL. Les recherches sur le bilinguisme et les enfants

avec TDL se font de plus en plus nombreuses, nous espérons également pouvoir augmenter les combinaisons de langues prises en compte. Nous avons pu observer que la Suisse est un pays profondément touché par le plurilinguisme, dû à la présence de ses quatre langues nationales mais aussi de beaucoup d'autres langues, dont le portugais. Des recherches dans ce domaine pourront donc avoir un impact bénéfique pour les professionnels de l'enfance et en particulier les logopédistes, pour une meilleure évaluation des compétences des enfants bilingues. Par ailleurs, cette étude pourra à long terme servir de base pour des études plus approfondies sur certains domaines de la pragmatique, du discours et des ressources interactionnelles des enfants bilingues avec et sans TDL. La thématique concernant la capacité d'inférences et celle relative à la résolution de pannes interactionnelles sont deux pistes intéressantes à approfondir. Ceci permettra de combler le manque de littérature à ce sujet et de faire avancer la discussion autour du lien entre les compétences pragmatiques et linguistiques chez les enfants.

Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2016). *Le défi des enfants bilingues: Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La Découverte.
- Adam, J. –M. (1992). *Les textes types et prototypes*. Nathan.
- Adams, C. et Bishop, D. V. (1989). Conversational characteristics of children with semantic pragmatic disorder. I: Exchange structure, turntaking, repairs and cohesion. *The British Journal of Disorders of Communication*, 24(3), 211-239. <https://doi.org/10.3109/13682828909019889>
- Adams, C. (2003). Intervention for development pragmatic language impairments. *Aula abierta*, 82, 79-96.
- Adams, C., Clarke, E. et Haynes, R. (2009) Inference and sentence comprehension in children with specific or pragmatic language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(3), 301-318. <https://doi.org/10.1080/13682820802051788>
- Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaile, J., Earl, G., McBean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A. et Law, J. (2012). The Social Communication Intervention Project: a randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(3), 233–244. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00146.x>
- Adams, C. et Lloyd, J.. (2008). The effects of speech and language therapy intervention on children with pragmatic language impairments in mainstream school. *British Journal of Special Education*. 34. 226 - 233. [10.1111/j.1467-8578.2007.00483.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00483.x).
- Adani, S. et Capanec, M. (2019). Sex differences in early communication development : Behavioral and neurobiological indicators of more vulnerable communication system development in boys. *Croatian Medical Journal*, 60(2), 141-149. <https://doi.org/10.3325/cmj.2019.60.141>
- Airenti, G. (1998). *Développement de la capacité communicative et théories de l'esprit* [communication orale]. VII Colloque de l'Association pour la Recherche Cognitive, Paris, France.

- Airenti, G. (2017). Pragmatic Development. Dans L. Cummings. (dir.), *Research in Clinical Pragmatics* (p. 3-28). Springer.
- Akinci, M.-A. (2002). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. LINCOM Studies in Language Acquisition 03.
- Akinci, M.-A. (2011). Acquisition, bilinguisme et bilittéracie : Le cas des jeunes enfants bilingues franco-turcs en France. *Travaux de didactique du FLE*, 65-66, 71-104.
- Ambridge, B. et Lieven, E. (2011). *Child Language Acquisition: Contrasting Theoretical Approaches*. Cambridge University Press.
[https://doi :10.1017/CBO9780511975073](https://doi.org/10.1017/CBO9780511975073)
- Ambridge, B. et Lieven, E. V. M. (2015). A constructivist account of child language acquisition. Dans B. MacWhinney, et W. O'Grady. (dir.), *Handbook of language emergence* (p. 478–510). Wiley Blackwell.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Author.
- Anderson, R. T. (2001). Learning an invented inflectional morpheme in Spanish by children with typical language skills and with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1080/13682820118926>
- Ariel, M. (2010). *Defining Pragmatics* (Research Surveys in Linguistics). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511777912>
- Astington, J. W. et Edward, M. J. (2010). The Development of Theory of Mind in Early Childhood. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin, R. D. Peters (dir.), Zelazo PD, topic ed. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online].
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Seuil.
- Armon-Lotem, S., de Jong, J., et Meir, N. (2015). *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Multilingual Matters.
- Baayen, R. H. (2008). *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.
- Backus, A. et Yağmur, K. (2019). Differences in pragmatic skills between bilingual Turkish immigrant children in the Netherlands and monolingual peers.

- International Journal of Bilingualism*, 23(4), 817-830.
<https://doi.org/10.1177/1367006917703455>
- Banks-Leite, L. (1999). Langue et argumentation : considérations sur les échanges linguistiques à l'école maternelle. *Psychologie de l'interaction*, 7-8, 81-100.
- Bannard, C., Rosner, M. et Matthews, D. (2017). What's Worth Talking About? Information theory reveals how children balance informativeness and ease of production. *Psychological Science*, 28(7), 954–966.
<https://doi.org/10.1177/0956797617699848>
- Barac, R. et Bialystok, E. (2011). Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44(1), 36-54.
<https://doi.org/10.1017/S0261444810000339>
- Bassano, D., Maillochon, I. et Eme, E. (1998). Developmental changes and variability in early lexicon: A study of French children's naturalistic productions. *Journal of child language*, 25, 493-531. <https://doi.10.1017/S0305000998003547>.
- Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: Exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, 27(3), 521-559.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. et Volterra, V. (1979). *The Emergence of Symbols*. Academic Press.
- Bates, E. et MacWhinney, B. (1982). A functionalist approach to grammar. Dans E. Wanner et L. Gleitman (dir.), *Language acquisition: The state of the art* (2^e éd., vol. 1). Cambridge University Press.
- Bates, E., O'Connell, B. et Shore, C. (1987). Language and communication infancy. Dans J. D. Osofsky (dir.), *Wiley series on personality processes*. Handbook of infant development (p. 149–203). John Wiley & Sons.
- Beals, D. (1997). Sources of Support for Learning Words in Conversation: Evidence from Mealtimes. *Journal of child language*, 24, 673-94.
<https://doi.10.1017/S0305000997003267>.
- Bedore, L. M. et Leonard, L. B. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(4), 905–924.
- Bedore, L. M. et Peña, E. D. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice.

- International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1-29.
<https://doi.org/10.2167/beb392.0>
- Bellinger, D. (1980). Consistency in the pattern of change in mothers' speech: Some discriminant analyses. *Journal of Child Language*, 7(3), 469-487.
<https://doi.org/10.1017/S0305000900002798>
- Berché, M. P. (1993). Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2, 109-142.
- Bernasconi, S. (2016). *Bilinguisme et évaluation logopédique: enquête auprès de professionnels du Tessin*. [Mémoire de master en logopédie]. Manuscrit non publié. Université de Neuchâtel.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Bernicot, J. (1998). L'acquisition du langage : Etapes et théories. Dans R. Ghiglione et J. F. Richard (dir.), *Développement et intégration des fonctions cognitives* (2^e éd., vol. 3, p. 420-439). Dunod.
- Bernicot, J. (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. Dans B. Piérart (dir.), *Le langage de l'enfant: Comment l'évaluer ?* (p. 145-159). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.piera.2005.01.0145>
- Bernicot, J., Laval, V. et Chaminaud, S. (2007). Nonliteral language forms in children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics?. *Journal of Pragmatics*, 39(12), 2115-2132. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.05.009>.
- Bernicot, J. et Bert-Erboul, A. (2014). *L'acquisition du langage par l'enfant*. In Press.
- Bhatia, T. (2017). Bilingualism and Multilingualism from a Socio-Psychological Perspective. Oxford Research Encyclopaedia of Linguistics.
<http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.82>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. et Luk, G. (2012). Bilingualism : Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Bignasca, T. et Rezzonico, S. (2010). Etayage des mères et réactions des enfants dans une activité de narration. *Langages & Pratiques*, 46, 32-42.
- Bijeljac-Babic, R., Biardeau, A. et Grainger, J. (1997). Masked orthographic priming in bilingual word recognition. *Memory and Cognition*, 25, 447-457.
- Bijeljac-Babic, R. (2017). *L'enfant bilingue: de la petite enfance à l'école*. Jacob Odile.

- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 879–891.
- Bishop, D. V. M. (2000). *Pragmatic language impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum?*. Psychology Press.
- Bishop D. V. M. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children?. *Current directions in psychological science*, 15(5), 217–221. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. et CATALISE consortium. (2016). CATALISE : A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. and the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE : A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Blake, J., Myszczyzyn, D., Jokel, A. et Bebiroglu, N. (2008). Gestures accompanying speech in specifically language-impaired children and their timing with speech. *First Language*, 28(2), 237–253. <https://doi.org/10.1177/0142723707087583>
- Bloom, L. (1973). *One word at a time*. Mouton.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Rinehart and Winston.
- Boerma, T., Chiat, S., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F. et Blom, E. (2015). A Quasi-Universal Nonword Repetition Task as a Diagnostic Tool for Bilingual Children Learning Dutch as a Second Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(6), 1747-1760. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0058
- Boerma, T. et Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children : What if testing both languages is not possible?. *Journal of Communication Disorders*, 66, 65-76. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.001>
- Bohman, T., Bedore L. M., Peña, E. D., Mendez-Perez, A. et Gillam R. B. (2010). What they hear and what they say: Language performance in young Spanish–English

- bilinguals. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 13, 325–344.
- Bonifacio S., Girolametto L., Bulligan M., Callegari M., Vignola S. et Zocconi E. (2007). Assertive and responsive conversational skills of Italian-speaking late talkers. *International journal of language & communication disorders*, 42(5), 607–623. <https://doi.org/10.1080/13682820601084386>
- Borowski, É. (2010). *L'alternance codique. Les cas des bilingues portugais-français à Montréal*. TERCUD-UEICSA.
- Bortolini, U., Caselli, M. C. et Leonard, L. B. (1997). Grammatical deficits in Italian-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(4), 809–820. <http://doi.org/10.1044/jslhr.4004.809>
- Bosco, F., Tirassa, M. et Gabbatore, I. (2018). Why Pragmatics and Theory of Mind Do Not (Completely) Overlap. *Frontiers in Psychology*, 9. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01453>
- Botting, N. et Conti-Ramsden, G. (1999). Pragmatic Language Impairment without Autism : The Children in Question. *Autism*, 3(4), 371-396. <https://doi.org/10.1177/1362361399003004005>
- Botting, N. et Adams, C. (2005). Semantic and inferencing abilities in children with communication disorders. *International journal of language & communication disorders*, 40(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/13682820410001723390>
- Boudreau, D. M. (2007). Narrative abilities in children with language impairments. Dans R. Paul (dir.), *New directions in communication disorders research: Integrative approaches. Language disorders from a developmental perspective: Essays in honor of Robin S. Chapman* (p. 331–356). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Braun, A. (2014). Aperçu diachronique et critique de la recherche portant sur les effets du multilinguisme. Dans H. A. Bijleveld, F. Estienne et F. Vander Linden (dir.), *Multilinguisme et orthophonie - Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. Elsevier Masson.
- Breheny, R. (2006). Communication and Folk Psychology. *Mind & Language*, 21, 74-107. <http://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2006.00307.x>

- Bracops, M. (2010). La pragmatique cognitive: Dan Sperber et Deirdre Wilson. Dans M. Bracops (dir.), *Introduction à la pragmatique: Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée* (p. 105-159). De Boeck Supérieur.
- Brinton, B. et Fujiki, M. (1982). A comparison of request–response sequences in the discourse of normal and language-disordered children. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 47(1), 57–62. <https://doi.org/10.1044/jshd.4701.57>
- Brinton, B. et Fujiki, M. (1993). Language, social skills, and socioemotional behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24(4), 194–198. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2404.194>
- Brinton, B., Fujiki, M. et Powell, J. M. (1997). The Ability of Children With Language Impairment to Manipulate Topic in a Structured Task. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 28(1), 3-11. <https://doi:10.1044/0161-1461.2801.03>
- Brinton, B., Fujiki, M. et McKee, L. (1998). Negotiation Skills of Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 927-940. <http://dx.doi.org/10.1044/jslhr.4104.927>
- Brinton, B., Fujiki, M., Montague, E. C. et Hanton, J. L. (2000). Children with language impairment in cooperative work groups: A pilot study. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 31, 252-64.
- Bronckart, J., Bain, D. E., Schneuwly, B., Davaud, C. et Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies livres*, (78), 1-20. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37323>
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bruner, J. (1985) The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. Dans J. P. Forgas (dir.), *Language and Social Situations*. Springer Series in Social Psychology. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5074-6_2
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.

- Bruner, J. et Michel, J. (2011). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. (traduit par M. Deleau). Presses Universitaires de France.
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. et Tomasello, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27(6), 843-873. <http://doi.org/10.1016/j.cogsci.2003.06.001>
- Camilleri, B. et Law, J. (2007). Assessing children referred to speech and language therapy: Static and dynamic assessment of receptive vocabulary. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 312-322.
- Canut, E., Espinosa, N. et Vertalier, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *Linx, Presses Universitaires de Paris Nanterre*, 69 - 93. <http://doi.org/10.4000/linx.1489>
- Capirci, O. et Volterra, V. (2008). Gesture and speech: the emergence and development of a strong and changing partnership. *Gesture*, 8, 22–44.
- Carpenter, M., Tomasello, M. et Striano, T. (2005). Role reversal imitation and language in typically developing infants and children with autism. *Infancy*, 8, 253-278. https://doi.org/10.1207/s15327078in0803_4
- Carriedo, N., Corral, A., Montoro, P.R., Herrero, L., Ballestrino, P. et Sebastián, I. (2016). The Development of Metaphor Comprehension and Its Relationship with Relational Verbal Reasoning and Executive Function. *PLoS ONE*, 11(3). <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0150289>
- Carvalho, A. J., Lemos, S. M. et Goulart, L. M. (2016). Language development and its relation to social behavior and family and school environments: a systematic review. *Codas*, 28(4), 470-9. <http://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015193>
- Chapman, R. (2000). Children's Language Learning: An Interactionist Perspective. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(1), 33-54. <http://doi.org/doi:10.1017/S0021963099004953>
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A. et Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15(4), 481-498. [http://doi.org/10.1016/S0885-2014\(01\)00037-5](http://doi.org/10.1016/S0885-2014(01)00037-5)
- Chevrie-Muller, C., et Plaza, M. (2001). *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage (N- EEL)*. Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).

- Chiat, S. (2015). Nonword repetition. Dans Armon-Lotem, S. de Jong, J. et Meir, N. (dir.), *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (p. 125–150). Multilingual Matters.
- Childers, J. B. et Tomasello, M. (2002). Two-year-olds learn novel nouns, verbs, and conventional actions from massed or distributed exposures. *Developmental Psychology*, 38(6), 967-978. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.967>
- Chomsky, N., et Hallé M. (1968). *The Sound Pattern of English*. Harper and Row.
- Chomsky, N. (1984). La connaissance du langage. *Communications*, 40(1), 7-24. <https://doi.org/10.3406/comm.1984.1596>
- Chonchaiya, W. et Pruksananonda, C. (2008). Television viewing associates with delayed language development. *Acta Paediatrica*, 97(7), 977-982. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2008.00831.x>
- Church, R., Bernhardt, B., Shi, R. et Pichora-Fuller, K. (2005). Infant-directed speech: Final syllable lengthening and rate of speech. *Journal of The Acoustical Society of America*, 117. <https://doi.org/10.1121/1.4786663>
- Clarke-Stewart, K. A. (1973). Interactions between mothers and their young children: Characteristics and consequences. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(6-7, Serial No 153), 1–108. <https://doi.org/10.2307/1165928>
- Cleave, P., Girolametto, L., Chen, X. et Johnson, C. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of communication disorders*, 43, 511-22. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.05.005>.
- Cohen, C. (2014). Relating input factors and dual language proficiency in French–English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.982506>
- Collet, M., Gagnière, B., Rousseau, C., Chapron, A., Fiquet, L. et Certain, C. (2019). Case–control study found that primary language disorders were associated with screen exposure. *Acta Paediatrica*, 108(6), 1103-1109. <http://doi.org/10.1111/apa.14639>
- Colletta, J-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Mardaga.

- Colletta, J. M. et Pellenq, C. (2016). The Development of Multimodal Explanations in French Children. Dans M. Nippold et C. Scott (dir.), *Expository Discourse in Children, Adolescents, and Adults. Development and Disorders*. Erlbaum, Taylor & Francis Group.
- Comeau, L. et Genesee, F. (2001). *Bilingual children's repair strategies during dyadic communication*. Trends in Bilingual Acquisition. 10.1075/tilar.1.11com.
- Comeau, L., Genesee, F. et Mendelson, M. (2010). A comparison of bilingual and monolingual children's conversational repairs. *First Language*, 30(3-4), 354–374. <https://doi.org/10.1177/0142723710370530>
- Conti-Ramsden, G. et Friel-Patti, S. (1983). Mothers' discourse adjustments to language-impaired and non-language-impaired children. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 48(4), 360–367. <https://doi.org/10.1044/jshd.4804.360>
- Conti-Ramsden, G. et Gunn, M. (1986), The development of conversational disability: a case study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 21(3), 339-351. <https://doi.org/10.3109/13682828609019846>
- Conti-Ramsden, G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 55(2), 262–274. <https://doi.org/10.1044/jshd.5502.262>
- Conti-Ramsden, G., Crutchley, A. et Botting, N. (1997). The Extent to Which Psychometric Tests Differentiate Subgroups of Children With SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(4), 765-777. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4004.765>
- Conti-Ramsden, G. et Botting, N. (1999). Classification of Children With Specific Language Impairment: Longitudinal Considerations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(5), 1195-1204. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4205.1195>
- Conti-Ramsden, G. et Durkin, K. (2015). What Factors Influence Language Impairment?. Considering Resilience as well as Risk. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 67(6), 293-299. <https://doi.org/10.1159/000444750>
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Costa, A., Caramazza, A. et Sebastian-Galles, N. (2000). The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical access. *Journal of Experimental*

- Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26(5), 1283–1296.
<https://doi.org/10.1037/0278-7393.26.5.1283>
- Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, É., Rabain, D., Plaza, M. et Lécuyer, R. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance: Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, 22(4), 293-307.
<https://doi:10.3917/dev.104.0293>.
- Craig, H. K. (1991). Pragmatic Characteristics of the Child with Specific Language Impairment : An Interactionist Perspective. Dans T. M. Gallagher (dir.), *Pragmatics of Language* (p.163-198). Springer.
- Cummings, L. (2014). *Pragmatic Disorders* (vol. 3). Springer, Dordrecht.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-7954-9>
- Cummings, L. (2015). *Exploring Language and Linguistics*. Cambridge University Press.
- Cummings, L. (2016). *Case Studies in Communication Disorders*. Cambridge University Press. <https://doi:10.1017/CBO9781316651100>
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(2), 131–149.
<https://doi.org/10.1177/002202217892001>
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
<http://dx.doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. et Swain, M. (1986). Bilingualism in education : aspects of theory, research and practice. Longman.
- Cummins, J. (1994). The Acquisition of English as a Second Language. Dans K. Spangenberg-Urbschat, et R. Pritchard, (dir.), *Reading Instruction for ESL Students Delaware*. International Reading Association.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters
- Cummins, J. et Swain, M. (2014). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. Longman. <https://doi.10.4324/9781315835877>.
- Dawes, E., Leitão, S., Claessen, M. et Kane, R. (2019). A randomized controlled trial of an oral inferential comprehension intervention for young children with

- developmental language disorder. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 39–54. <https://doi.org/10.1177/0265659018815736>
- de Almeida, L. Ferré, S., Eléonore, M., Prévost, P., dos Santos, C., Tuller, L. et Zebib, R. (2016). L'identification d'enfants bilingues avec Trouble Spécifique du Langage en France. *SHS Web of Conferences*, 27. <https://doi.10.1051/shsconf/20162710005>.
- de Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Editions Odile Jacob.
- de Groot, A. M. B., Delmaar, P. et Lupker, S. J. (2000). The Processing of Interlexical Homographs in Translation Recognition and Lexical Decision: Support for Non-Selective Access to Bilingual Memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 53(2), 397–428. <https://doi.org/10.1080/713755891>
- De Houwer, A. (1990). *The Acquisition of Two Languages from Birth : A Case Study* (1^{re} éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511519789>
- De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. Dans P. Fletcher et B. MacWhinney (dir.), *The Handbook of Child Language*. Blackwell.
- De Houwer, A. (2005). Early bilingual acquisition: Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis. Dans J. F. Kroll, et A. M. B. de Groot, (dir.), *Handbook of bilingualism*. Oxford University Press.
- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 116(2), 29. <https://doi.org/10.3917/ls.116.0029>
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. MM Textbooks.
- del Pilar Agustín-Llach, M. (2019). The impact of bilingualism on the acquisition of an additional language : Evidence from lexical knowledge, lexical fluency, and (lexical) cross-linguistic influence. *International Journal of Bilingualism*, 23(5), 888-900. <https://doi.org/10.1177/1367006917728818>
- Dentan, R. K. (1978). Notes on Childhood in a Nonviolent Context: The Semai Case. Dans A. Montagu (dir.), *Learning Non-Aggression. The Experience of Non-Literate Societies* (p. 94-143) Oxford University Press.

- Deuchar, M. et Quay, S. (2000). *Bilingual Acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford University Press.
- de Villiers, J. G. (2007). The interface of language and theory of mind. *Lingua*, 117(11), 1858-1878. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2006.11.006>
- de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants, étude du développement des processus anaphoriques*. Delachaux et Niestlé.
- de Weck, G. (1996). Troubles du développement du langage: De la structure au discours. Dans G. d. Weck (dir.), *Troubles du Développement du Langage: Perspectives Discursives et Pragmatiques* (p. 189-246). Delachaux et Nestlé.
- de Weck, G. (1998). Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques : sont-elles spécifiques?. *TRANEL*, (29), 13-28.
- de Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants: comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages*, 34(140), 38-67. <https://doi.org/10.3406/lgge.2000.2390>
- de Weck, G. (2001). Stratégies d'étayage d'adultes en interaction avec des enfants normaux et dysphasiques. Dans M. Almgren, A. Barrena, M. -J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal et B. MacWhinney (dir.), *Research on Child Language Acquisition* (p. 352-386). Cascadilla Press
- de Weck, G. (2004). Les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie. *Enfance*, 56(1), 91-106. <https://doi.org/10.3917/enf.561.0091>
- de Weck, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. Dans B. Pierart (dir.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer?*. De Boeck.
- de Weck, G. (2006). Les reprises dans les interactions adulte-enfant : comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venants. *La linguistique*, 42(2), 115-133.
- de Weck, G. (2010). Interactions adulte-enfant et troubles du développement du langage : bilan des recherches et questions ouvertes. Dans J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol et A. Bert-Erboul (dir.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (p. 151-170). L'Harmattan.
- de Weck, G. et Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Masson.
- de Weck, G. et Rodi, M. (2005). Evaluation des capacités pragmatiques et discursives. Dans B. Piérart (dir.), *Le langage de l'enfant: comment l'évaluer ?* (195-212). De Boeck

- de Weck, G., Laval, V. & Chaminaud, S. (2006). Comprendre les formes idiomatiques : une étude des capacités pragmatiques chez des enfants dysphasiques et typiques. *Le Langage & l'Homme, Numéro spécial XXXXI*(2), 61-78.
- 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. <https://doi.org/10.4000/lidil.3084>
- de Weck, G. et Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant: description et évaluation*. Masson.
- de Weck, G. et Salazar Orvig, A. (2019). L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage. *Corpus*, 19. <http://journals.openedition.org/corpus/4173>
- Diémoz, F. (2014). Questions, méthodes et défis du plurilinguisme en Suisse. *Bulletin vals-asla, Retour vers le futur. Quelques repères commentés pour esquisser l'avenir de la linguistique appliquée*, (100), 23-29
- Dijkstra, T., Van Jaarsveld, H. et Ten Brinke, S. (1998). Interlingual homograph recognition: effects of task demands and language intermixing. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(1), 51–66. <https://doi.org/10.1017/S1366728998000121>
- Dijkstra, T., Grainger, J. et van Heuven, W. J. B. (1999). Recognition of Cognates and Interlingual Homographs : The Neglected Role of Phonology. *Journal of Memory and Language*, 41(4), 496-518. <https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2654>
- Di Meo, S., Sanson, C., Simon, A., Bossuoy, M., Rakotomalala, L., Rezzoug, D., Serre, G. Baubet, T. et Moro, M. R. (2014). Le bilinguisme des enfants de migrants. Analyse transculturelle. Dans H.-A. Bijleveld, F. Estienne, F. Vender Linden (dir.), *Multilinguisme et orthophonie. Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe* (p. 149-182). Elsevier Masson.
- Dodwell, K. et Bavin, E. L. (2008) Children with specific language impairment: an investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(2), 201-218. <https://doi.org/10.1080/13682820701366147>
- Dollaghan, C., Campbell, T., Paradise, J., Feldman, H., Janosky, J., Pitcairn, D., et Kurs-Lasky, M. (2000). Maternal Education and Measures of Early Speech and Language. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 42, 1432-43. [10.1044/jslhr.4206.1432](https://doi.org/10.1044/jslhr.4206.1432).

- Dolz, J., Pasquier, A. et Bronckart, J. P. (1993). L'acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Donahue, M., Pearl, R. et Bryan, T. (1980). Learning disabled children's conversational competence: Responses to inadequate messages. *Applied Psycholinguistics*, 1(4), 387-403. <https://doi:10.1017/S0142716400009814>
- Duncan, D. M. et Gibbs, D. A. (1989). Mainstream Bilingual Schoolchildren: A Model for Remediation. Dans D. M. Duncan (dir.), *Working with Bilingual Language Disability*. Springer.
- Dupuy, L., Stateva, P., Andreetta, S., Cheylus, A., Deprez, V., Van der Henst, J.-B., Jayez, J., Stepanov, A. et Reboul, A. (2018). Pragmatic abilities in bilinguals: The case of scalar implicatures. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. <https://doi.10.1075/lab.17017.dup>.
- Durkin, K. Rutter, D.R. et Tucker H. (1982). Social interaction and language acquisition : motherese help you. *First Language* 3, 107-120.
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. et Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, 3(1), 41-51. <https://doi.org/10.3917/rne.031.0041>
- Ebert, K. D., Kohnert, K., Pham, G., Rentmeester Disher, J. et Payesteh, B. (2013). Three treatments for bilingual children with primary language impairment: Examining cross-linguistic and cross-domain effects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(1), 172-186. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0388\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0388))
- Ebert, K., Pham, G. et Kohnert, K. (2014). Lexical profiles of bilingual children with primary language impairment. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(4), 766-783. <https://doi:10.1017/S1366728913000825>
- Efron, D. (1941). *Gesture and environment: A tentative study of some of the spatio-temporal and 'linguistic' aspects of the gestural behavior of eastern Jews and southern Italians in New York City, living under similar as well as different environmental conditions*. King's Crown Press.
- Ekman, P. et Friesen, W. V. (1969). The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. *Semiotica* 1(1), 49-98.
- Elliott, J. (2003). Dynamic Assessment in Educational Settings : Realising potential. *Educational Review*, 55(1), 15-32. <https://doi.org/10.1080/00131910303253>

- Erickson, L. et Thiessen, E. (2015). Statistical learning of language: Theory, validity, and predictions of a statistical learning account of language acquisition. *Developmental Review*, 37, 66-108. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.05.002>
- Espéret, E. (1990). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. Dans G. Netchine-Grynberg (dir.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant* (p.121-135). Presses Universitaires de France.
- Estienne, F. et Vander Linden, F. (2014). Les orthophonistes face au multilinguisme - résultats d'une enquête. Dans H.-A. Bijleveld, F. Estienne et F. Vander Linden (dir.), *Multilinguisme et orthophonie. Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe* (p. 183-198). Elsevier Masson.
- European Commission. (2012). Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386. Brussels.
- European Commission Special Eurobarometer Europeans and their languages. 2006. Retrieved October 1, 2012, from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf.
- Fais, L., Kajikawa, S., Amano, S. et Werker, J. (2010). Now you hear it, now you don't: Vowel devoicing in Japanese infant-directed speech. *Journal of Child Language*, 37(2), 319-340. <https://doi.org/10.1017/S0305000909009556>
- Farina, C., Pochon-Berger, E. et Pekarek Doehler, S. (2012). Le développement de la compétence d'interaction: une étude sur le travail lexical. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 57, 101-119.
- Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage, T.2 : Le langage en développement. Au-delà de trois ans* (p. 183-213). Presses Universitaires de France.
- Fernald, A. (1985). Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior & Development*, 8(2), 181-195. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(85\)80005-9](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(85)80005-9)
- Fernald, A. et Morikawa, H. (1993). Common themes and cultural variations in Japanese and American mothers' speech to infants. *Child Development*, 64(3), 637-656. <https://doi.org/10.2307/1131208>

- Ferré, G. (2010). Timing Relationships between Speech and Co-Verbal Gestures in Spontaneous French. *Language Resources and Evaluation, Workshop on Multimodal Corpora*, Malta. p.86-91.
- Fibbi, R., Bolzman, C., Fernandez, A., Goensoro, A., Kaya, B., Maire, C., Merçay, C., Pecoraro, M. et Wanner, P. (2010). *Les Portugais en Suisse*. Office fédéral des migrations.
https://www.swissinfo.ch/media/cms/files/swissinfo/2010/12/diasporastudie_portugal_f-29092438.pdf
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using ibm spss statistics*. 5th edition. SAGE Edge.
- Fielding, R. (2015). *Bilingual Identity: Being and Becoming Bilingual*. 10.1007/978-981-287-453-5_2
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N. et Desmarais, C. (2015). Inferential comprehension of 3-6 year olds within the context of story grammar: a scoping review. *International journal of language & communication disorders*, 50(6), 737–749. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12175>
- Fletcher, P. et O'Toole, C. (2016). *Language development and language impairment : A problem-based introduction*. Wiley-Blackwell.
- Fogle, L. W. (2013). Parental ethnotheories and family language policy in transnational adoptive families. *Language Policy*, 12(1), 83-102.
- Fonseca, M. et McGarrigle, J. (2014). Immigration and policy: new challenges after the economic crisis in Portugal. Dans E. Levine, et M. Vereia (dir.), *Impacts of the Recent Economic Crisis (2008-2009) on International Migration* (p. 51-75). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fortunato-Tavares, T., Andrade, C., Befi-Lopes, D., Hestvik, A., Epstein, B., Tornyova, L. et Schwartz, R. G. (2012). Syntactic Structural Assignment in Brazilian Portuguese-Speaking Children With Specific Language Impairment. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 55(4), 1097-111. [https://doi.10.1044/1092-4388\(2011/10-0215\)](https://doi.10.1044/1092-4388(2011/10-0215))
- Franco, A., Larkin, T. et Beck, A. (2019). *Assessing Bilingual Children with a Language Disorder*. Graduate Independent Studies - Communication Sciences and Disorders.
- François, F., Hudelot, C. et Sabeau-Jouannet, É. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Presses universitaires de France.

- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral Dialogue, jeux et variations des figures du sens*. Nathan pédagogie.
- Fujiki, M., Brinton, B. et Sonnenberg, E. A. (1990). Repair of overlapping speech in the conversations of specifically language-impaired and normally developing children. *Applied Psycholinguistics*, 11(2), 201–215. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008778>
- Fujiki, M., Brinton, B. et Todd, C. M. (1996). Social Skills of Children With Specific Language Impairment. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 27(3), 195-202. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2703.195>
- Gafaranga, J. (2010). Medium request: Talking language shift into being. *Language in Society*, 32(2), 241-270.
- Gampe, A., Wermelinger, S. et Daum, M. M. (2019). Bilingual Children Adapt to the Needs of Their Communication Partners, Monolinguals Do Not. *Child Development*, 90, 98-107. <https://doi.org/10.1111/cdev.13190>
- Gardner-Chloros, P. (1991). *Language Selection and Switching in Strasbourg*. Clarendon.
- Gardner-Chloros, P. (2009). *Code-switching*. Cambridge University Press.
- Gathercole, S. E. et Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children : Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29(3), 336-360. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(90\)90004-J](https://doi.org/10.1016/0749-596X(90)90004-J)
- Gathercole, V. C. M. et Thomas, E. (2005). Factors Contributing to Language Transmission in Bilingual Families: The Core Study – Adult Interviews. Dans V. C. M. Gathercole (dir.), *Language Transmission in Bilingual Families in Wales* (59–120). Welsh Language Board.
- Gathercole, V. C. M. (2016). Factors moderating proficiency in bilingual speakers. Dans E. Nicoladis et S. Montanari (dir.), *Language and the human lifespan series. Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency* (p. 123–140). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14939-008>
- Genesee, F. (1989). Early bilingual language development: one language or two?. *Journal of Child Language*, 16, 161–79.
- Genesee, F., Nicoladis, E. et Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of child language*, 22, 611-31. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009971>.

- Genesee, F., Boivin, I. et Nicoladis, E. (1996). Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence. *Applied Psycholinguistics*, 17(4), 427–442. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008183>
- Genesee, F., Paradis, J. et Crago, M. B. (2004). *Communication and language intervention series. Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism & second language learning*. Paul H. Brookes Publishing.
- Genesee, F. et Nicoladis, E. (2006). Bilingual acquisition. Dans E. Hoff et M. Shatz (dir.), *Handbook of Language Development*. Blackwell.
- Genesee, F. (2019). Language development in simultaneous bilinguals : the early years. Dans S. Jessica, J. von K. Torkildsen (dir.), *International Handbook of Language Acquisition* (1e éd, p. 300-320). Routledge International Handbook.
- Gérard, C. - L. (1993). *L'enfant dysphasique*. Bruxelles, De Boeck Université
- Girolametto, L. (1997). Development of a Parent Report Measure for Profiling the Conversational Skills of Preschool Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6(4), 25-33. [https://doi : 10.1044/1058-0360.0604.25](https://doi.org/10.1044/1058-0360.0604.25)
- Girolametto, L., Weitzman, E., Wiigs, M. et Pearce, P. (1999). The Relationship Between Maternal Language Measures and Language Development in Toddlers With Expressive Vocabulary Delays. *American Journal of Speech-language Pathology*, 8, 364-374. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0804.364>
- Glenwright, M. et Pexman, P. (2010). Development of children's ability to distinguish sarcasm and verbal irony. *Journal of child language*, 37(2), 429-51. [10.1017/S0305000909009520](https://doi.org/10.1017/S0305000909009520).
- Goetz, P. J. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism Language and Cognition*, 6, 1–15. [https://doi: 10.1017/S1366728903001007](https://doi.org/10.1017/S1366728903001007)
- Golinkoff, R. M., Can, D. D., Soderstrom, M. et Hirsh-Pasek, K. (2015). (Baby)Talk to Me: The Social Context of Infant-Directed Speech and Its Effects on Early Language Acquisition. *Current Directions in Psychological Science*, 24(5), 339–344. <https://doi.org/10.1177/0963721415595345>
- Goodz, N. S. (1989). Parental language mixing in bilingual families. *Infant Mental Health Journal*, 10, 25-44. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(198921\)10:1<25::AID-IMHJ2280100104>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/1097-0355(198921)10:1<25::AID-IMHJ2280100104>3.0.CO;2-R)

- Graziano, M., Nicoladis, E. et Marentette, P. (2019). How Referential Gestures Align With Speech: Evidence From Monolingual and Bilingual Speakers. *Language Learning*, 70, 266-304. <https://doi.org/doi:10.1111/lang.12376>
- Grech, H. et McLeod, S. (2012). Multilingual speech and language development and disorders.-Dans D. Battle (dir.), *Communication Disorders in Multicultural and International Populations* (4^e éd., p. 119-147). Mosby. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-06699-0.00016-9>
- Greenberg, J. H., Ferguson, C. A. et Moravcsik E. A. (1978). *Universals of human language* (1^e éd., vol. 3). Stanford University Press.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. In: *Communications*, 30. La conversation. 57-72. doi : <https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446>
- Grieser, D. L. et Kuhl, P. K. (1988). Maternal speech to infants in a tonal language: Support for universal prosodic features in motherese. *Developmental Psychology*, 24(1), 14–20. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.1.14>
- Groba, A., De Houwer, A., Mehnert, J., Rossi, S. et Obrig, H. (2018). Bilingual and monolingual children process pragmatic cues differently when learning novel adjectives. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(2), 384-402. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000232>
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36, 3–15.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIII(2), 7. <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0007>
- Guidetti, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement. Comment communiquent les jeunes enfants*. Belin.
- Guimarães, I. et Grilo, M. (1996). *Teste de articulação verbal (TAV)*. Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education*, 13(02), 175-197. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00061-4](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00061-4)

- Gutiérrez-Clellen, V., Simon-Cereijido, G., et Leone, A. (2009). Codeswitching in Bilingual Children with Specific Language Impairment. *The international journal of bilingualism : cross-disciplinary, cross-linguistic studies of language behavior*, 13(1), 91-109. <https://doi.10.1177/1367006909103530>
- Hadley, P. A. et Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness in speech and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1308-1317.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Éditions Odile Jacob.
- Hakuta, K., Butler, G. Y. et Witt, D. (2000). *How Long Does It Take Learners to Attain English Proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Hale, S. (1995). *All those problems that bilinguals have, code-switching and the bilingual's attitude*. Canberra.
- Hall, J. K. (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*, 14(2), 145-166. <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.145>
- Hall, J. K. (1995). Aw man, where you going ?: Classroom interaction and the development of L2 interactional competence. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 37-62.
- Hamers, J. F. et Blanc, M. H. A. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Hart, B. et Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing.
- Hart, B., et Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap. *American Educator*, 27, 4-9.
- Hasson, F., Keeney, S. et McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique : Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, 32(4), 1008-1015. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.t01-1-01567.x>
- Hasson, N. et Joffe, V. (2007). The case for Dynamic Assessment in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 9–25. <https://doi.org/10.1177/0265659007072142>
- Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J. et Dodd, B. (2013). Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children.

- Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 57-75.
<https://doi.org/10.1177/0265659012459526>
- Hatch, E. (1978). *Second Language Acquisition: A book of readings*. Newbury House.
- Haugh, M. (2012). *Inference and Implicature*. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, C.A. Chapelle (Ed.). doi:10.1002/9781405198431.wbeal0535
- Hamers, J. F. et Blanc, M. H. A. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L., Bakeman, R., Owen, M., Golinkoff, R., Pace, A., Yust, P. et Suma, K. (2015). The Contribution of Early Communication Quality to Low-Income Children's Language Success. *Psychological science*, 26(7), <https://doi.org/1071-1083>. 10.1177/0956797615581493
- Hoff, E. et Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73, 418–433.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socio-economic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368 –1378.
- Hoff, E. et Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38, 271–278.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M. et Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of child language*, 39(1), 1–27. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>
- Hoff, E. et Ribot, K. (2015). Language Development: Influence of Socio-Economic Status. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 10.1016/B978-0-08-097086-8.23132-2.
- Hudelot, C. et Salazar Orvig, A. (2004). Conduites langagières du jeune enfant. Dans H. Marcos, A. Salazar Orvig, J. Bernicot, M. Guidetti, C. Hudelot et C. Préneron (dir.), *Apprendre à parler: influence du mode de garde* (p. 45-78). L'Harmattan.
- Hughes, C. et Leekam, S. (2004). What are the Links Between Theory of Mind and Social Relations? Review, Reflections and New Directions for Studies of Typical and Atypical Development. *Social Development*, 13, 590-619. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00285.x>
- Hulk, A., & Müller, N. (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 227–244.

- Hupet, M. (1996). Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés. Dans G. de Weck (dir.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (p. 61 - 88). Delachaux et Niestlé.
- Hupet, M. (2006). Bilan pragmatic. Dans F. Estienne et B. Piérart (dir.), *Les bilans des langage et de voix* (p. 88-104). Masson
- Hurst, J. A., Michael Baraitser, Elizabeth Augur, F. Graham, and S. Norrell. An Extended Family with a Dominantly Inherited Speech Disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 32(4), 347–55. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1990.tb16948.x>. PMID: 2332125
- Hurst, J. A., Baraitser, M., Auger, E., Graham, F. et Norell, S. (2010). An extended Family with a Dominantly Inherited Speech Disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 32(4), 352-355. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1990.tb16948.x>
- Huttenlocher, J. (1998). Language input and language growth. *Preventive Medicine*, 27(2), 195-199. <https://doi.org/10.1006/pmed.1998.0301>
- Iluz-Cohen, P. et Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 58-74. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000538>
- Ingold, J., Gendre, S., Rezzonico, S., Corlateanu, C. et Da Silva, C. (2008). Diversité des étayages des mères d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction. *Travaux Neuchatelois de Linguistique*, 49, 68-82.
- Iverson J. M. et Goldin-Meadow S. (2001). The resilience of gesture in talk: Gesture in blind speakers and listeners. *Developmental Science*, 4(4), 416-422. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00183>
- Iverson, J. M. et Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological science*, 16(5), 367–371. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x>
- Iverson, J., Capirci, O., Volterra, V. et Goldin-Meadow, S. (2008). Learning to talk in a gesture-rich world: Early communication in Italian vs. American children. *First language*, 28(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/0142723707087736>.
- Iverson, J. et Braddock, B. (2011). Gesture and Motor Skill in Relation to Language in Children With Language Impairment. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 54(1), 72-86. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/08-0197\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/08-0197))

- Jakubowicz, C. (1995). Grammaire universelle et acquisition du langage. Dans Collectif (dir.), *Recherches linguistiques de Vincennes*. Presses Universitaires de Vincennes.
- Jackson-Maldonado, D. (2012). Verb Morphology and Vocabulary in Monolinguals, Emerging Bilinguals, and Monolingual Children with Primary Language Impairment.
- Jaffe, J., Stern, D. N., et Peery, J. C. (1973). “conversational” coupling of gaze behavior in prelinguistic human development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2(4), 321–329.
- Jisa, H. et Richaud, F. (1994). Quelques sources de variation chez les enfants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 4, 7-51.
- Jisa, H. (2000). Increasing cohesion in narratives: a developmental study of maintaining and reintroducing subjects in French. *Linguistics*, 38(3), 591-620.
- Jordaan, H. (2008). Clinical Intervention for Bilingual Children : An International Survey. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 60(2), 97-105. <https://doi.org/10.1159/000114652>
- Kaglik, A. et Boula de Mareüil, P. (2009). Perception d'un accent étranger et part de la prosodie selon l'âge de première exposition à la L2 : transfert ou phénomène universel en acquisition ?. *6èmes Journées d'Etudes Linguistiques*, 7-13.
- Kail, M. et Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language* 12(34), 73–94.
- Kambanaros, M. et Grohmann, K. K. (2015). More general all-purpose verbs in children with specific language impairment? Evidence from Greek for not fully lexical verbs in language development. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1029-1057. <https://doi.org/10.1017/S0142716414000034>
- Katsos, N., Roqueta, C. A., Estevan, R. A. et Cummins, C. (2011). Are children with Specific Language Impairment competent with the pragmatics and logic of quantification?. *Cognition*, 119(1), 43–57. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.12.004>
- Kehoe, M. (2009). Plurilinguisme et logopédie: le défi de l'évaluation, *Langage et pratiques*, 44, 69-82.
- Kheirkhah, M. et Cekaite, A. (2015). Language maintenance in a multilingual family: Informal heritage language lessons in parent–child interactions. *Multilingua*, 34(3), 319–346.

- Kelly, S. D., Manning, S. M. et Rodak, S. (2008). Gesture Gives a Hand to Language and Learning: Perspectives from Cognitive Neuroscience, Developmental Psychology and Education. *Language and Linguistics Compass*, 2(4), 569–588. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1749-818x.2008.00067.x>
- Kelly, S. D. (2017). Exploring the boundaries of gesture-speech integration during language comprehension. Dans R. B. Church, M. W. Alibali et S. D. Kelly (dir.), *Gesture studies: Vol. 7. Why gesture?: How the hands function in speaking, thinking and communicating* (p. 243–265). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/gs.7.12kel>
- Kendon, A. (1995). Gestures as illocutionary and discourse structure markers in Southern Italian conversation. *Journal of Pragmatics*, 23(3), 247-279.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1080/15427580701340790>
- Kendon, A. (2017). Reflections on the “gesture-first” hypothesis of language origins. *Psychonomic Bulletin et Review*, 24(1), 163–170. <https://doi.org/10.3758/s13423-016-1117-3>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). *Les interactions verbales* (vol. I). Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). Dialogue théâtral vs conversations ordinaires. *Cahiers de praxématique*, 26, 32-49.
- Ketelaars, M. et Embrechts, M. (2017). Pragmatic Language Impairment. Dans L. Cummings (dir.), *Research in clinical pragmatics* (p. 29-57). Springer. [10.1007/978-3-319-47489-2_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-47489-2_2).
- Ketelaars, M. P. et Embrechts, M. T. J. A. (2017). Pragmatic Language Impairment. Dans L. Cummings (dir.), *Research in Clinical Pragmatics* (vol. 11, p. 29-57). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47489-2_2
- Kheirkhah, M. et Cekaite, A. (2015). Language maintenance in a multilingual family: Informal heritage language lessons in parent–child interactions. *Multilingua*, 34(3), 319–346.
- Kitamura, C., et Burnham, D. (2003). Pitch and communicative intent in mother's speech: Adjustments for age and sex in the first year. *Infancy*, 4, 85-110.
- Kohl, M., Beauquier-Maccotta, B., Bourgeois, M., Clouard, C., Donde, S., Mosser, A., Pinot, P., Rittori, G., Vaivre-Douret, L., Golse, B. et Robel, L. (2008). Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : Étude rétrospective. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2), 577. <https://doi.org/10.3917/psye.512.0577>

- Kohnert, K., Bates, E. et Hernández, A. (1999). Balancing bilinguals: Lexical-semantic production and cognitive processing in children learning Spanish and English. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1400–1413.
- Kohnert, K. (2008). *Language disorders in bilingual children and adults*. Plural.
- Kohnert, K., Windsor, J. et Ebert, K. D. (2009). Primary or “specific” language impairment and children learning a second language. *Brain and Language*, 109, 101–111. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2008.01.009>.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002>
- Kohnert K. (2013). *Language Disorders in Bilingual Children and Adults*. Plural Publishing.
- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372. <https://doi.org/10.2307/326815>
- Kroll, J. F. et Stewart, E. (1994). Category Interference in Translation and Picture Naming : Evidence for Asymmetric Connections Between Bilingual Memory Representations. *Journal of Memory and Language*, 33(2), 149-174. <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1008>
- Kroll, Judith F., Bobb, S. C., Misra, M. et Guo, T. (2008). Language selection in bilingual speech : Evidence for inhibitory processes. *Acta Psychologica*, 128(3), 416-430. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.02.001>
- Kroll, Judith F., Bobb, S. C. et Hoshino, N. (2014). Two Languages in Mind : Bilingualism as a Tool to Investigate Language, Cognition, and the Brain. *Current Directions in Psychological Science*, 23(3), 159-163. <https://doi.org/10.1177/0963721414528511>
- Kunene, R. N. (2010). *A comparative study of the development of multimodal narratives in French and Zulu children and adults*. Unpublished doctoral dissertation. Université Stendhal.
- Ladányi, E. et Lukács, Á. (2016). Lexical conflict resolution in children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 61, 119-130. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.04.004>

- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. Dans A. Wolfgang (dir.), *Education of Immigrant Students* (p. 55-83). Institute for Studies in Education.
- Lambert, W.E. (1981). Bilingualism and language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 9-22. <https://doi:10.1111/j.1749-6632.1981.tb41993.x>
- Landry, R. G. (1974). The Enhancement of Figural Creativity Through Second Language Learning at the Elementary School Level. *Foreign Language Annals*, 7(5), 111-115. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1974.tb00090.x>
- Landry, R. et Allard, R. (1993). Beyond socially naive bilingual education : the effects of schooling and ethnolinguistic vitality on additive and subtractive bilingualism. *NABE Annual Conference Journal*. 1-30.
- Lany, J. (2014). Judging words by their covers and the company they keep: probabilistic cues support word learning. *Child Development*, 85(4), 1727-39. <https://doi.org/10.1111/cdev.12199>
- Lanza E. (2001). Bilingual first language acquisition: A discourse perspective on language contact in parent-child interaction. Dans J. Cenoz, F. Genesee, (dir.), *Trends in bilingual acquisition* (p. 201-230). John Benjamins Publishing Company.
- Lanza, E. (2004). Language socialization of infant bilingual children in the family: Quo vadis? Dans X. Rodríguez-Yáñez, A. Suárez et F. Ramallo (dir.), *Bilingualism and Education from the Family to the School*. Lincom Europa.
- Lasky, E. Z. et Klopp, K. (1982). Parent-child interactions in normal and language-disordered children. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 47(1), 7-18. <https://doi: 10.1044/jshd.4701.07>
- Laurent, A., Nicoladis, E. et Marentette, P. (2010). Discours, gestes et dominance linguistique : une étude développementale. *Enfance*, 3(3), 275-285. <https://doi:10.4074/S0013754510003058>
- Law, J., Dennis, J. A., et Charlton, J. (2017). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(1), CD012490. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012490>
- Lebrun, Y. (1982). L'aphasie chez les polyglottes. *Linguistique*, 18, 129-144.

- Legendre, G. et Smolensky, P. (2011). On the Asymmetrical Difficulty of Acquiring Person Reference in French: Production Versus Comprehension. *Journal of Logic Language and Information*, 21,(7–30). <https://doi.org/10.1007/s10849-011-9150-0>
- Legendre, G., Barrière, I., Goyet, L. et Nazzi, T. (2011). On the Acquisition of Implicated Presuppositions: Evidence from French Personal Pronouns. Selected Proceedings of the 4th Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA 2010), ed. Mihaela Pirvulescu et al., 150-162. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Lentin, L. (1989). *Apprendre à parler en racontant*. Intentions de la collection. IstraHachette.
- Leopold, W. (1970). *Speech Development of a Bilingual Child: A linguist's record*. AMS Press.
- Leonard, T. et Cummins, F. (2011). The temporal relation between beat gestures and speech. *Language and Cognitive Processes*, 26(10), 1457–1471. <https://doi.org/10.1080/01690965.2010.500218>
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2^e éd.). The MIT Press.
- Le Sourn-Bissaoui, S., Caillies, S., Bernard, S., Deleau, M. et Brulé, L. (2012). Children's understanding of idioms and conversational perspective taking. *Journal of Child Experimental Psychology*, 112(14), 437-451. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.02.003>.
- Levelt, W. J., Richardson, G. et La Heij, W. (1985). Pointing and voicing in deictic expressions. *Journal of Memory and Language*, 24(2), 133–164. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90021-X](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90021-X)
- Levorato, M. C., et Cacciari, C. (2002). The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults. *Journal of Child Language*, 29(1), 127-50. <https://doi.org/10.1017/s0305000901004950>.
- Lieven, E. (2014). First language development: A usage-based perspective on past and current research. *Journal of Child Language*, 41(1), 48-63.
- Liiva, C. A. et 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), 868-83. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/060\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/060))

- Liles, B. Z. (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 185-196.
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language : a critical review of the Literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868-882.
- Liles, B. Z. (1996). La cohésion dans les narrations d'enfants normaux et dysphasiques. Dans G. de Weck (dir.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (p. 163-187). Delachaux & Niestlé.
- Lindenfeld, J. et Varro, G. (2008). Language maintenance among 'fortunate immigrants': The French in the United States and Americans in France. *International Journal of the Sociology of Language*, 189, 115–131.
- Linebarger, D. L. et Walker, D. (2005). Infants' and Toddlers' Television Viewing and Language Outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 624-645. <https://doi.org/10.1177/0002764204271505>
- Liu, H., Tsao, F. et Kuhl, P. (2009). Age-related changes in acoustic modifications of Mandarin maternal speech to preverbal infants and five-year-old children: A longitudinal study. *Journal of Child Language*, 36(4), 909-922. <https://doi.org/10.1017/S030500090800929X>
- Loukusa, S., Leena, M., Kuusikko-Gauffin, S., Hanna, E. et Eeva, L. (2018). Assessing social-pragmatic inferencing skills in children with autism spectrum disorder. *Journal of Communication Disorders*, 73, 91-105. <https://doi.10.1016/j.jcomdis.2018.01.006>.
- Mackey, W. F. (1968). The typology, classification and analysis of language tests. *Language Learning*, 18, 163-166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1968.tb00229.x>
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Klincksieck.
- MacLeod, A. A., Fabiano-Smith, L., Boegner-Pagé, S. et Fontolliet, S. (2013). Simultaneous bilingual language acquisition : The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0265659012466862>
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance: a psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58-77.

- MacWhinney, B. (1999). *The emergence of language*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Maillart, C. et Parisse, C. (2006). Phonological deficits in French speaking children with SLI. *International journal of language & communication disorders*, 41(3), 253–274. <https://doi.org/10.1080/13682820500221667>
- Maillart, C. (2018). Le projet CATALISE, phase 2 «Terminologie ». Impacts sur la nomenclature des prestations de logopédie en Belgique. *Union Professionnelle Des Logopèdes Francophones-Info*, XXXV(2), 4-17.
- Maillart, C. (2019). Quand le langage démarre difficilement. Dans S. Kern (dir.), *Le développement du langage oral chez le jeune enfant. Théorie, Clinique et Pratique* (p. 201-231). Deboeck Supérieur.
- Mainela-Arnold, E., Alibali, M.W., Hostetter, A.B. et Evans, J.L. (2014), Gesture–speech integration in children with specific language impairment. *International Journal of Language et Communication Disorders*, 49, 761-770. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12115>
- Majorano, M. et Lavelli, M. (2015). The use of sophisticated words with children with specific language impairment during shared book reading. *Journal of Communication Disorders*, 53, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2014.10.001>
- Majorano, M., & Lavelli, M. (2014). Maternal input to children with specific language impairment during shared book reading: is mothers' language in tune with their children's production? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(2), 204–214. doi:10.1111/1460-6984.12062
- Manhardt, J. et Rescorla, L. (2002). Oral Narrative Skills of Late Talkers at Ages 8 and 9. *Applied Psycholinguistics* 23, 1-21. <https://doi.org/10.1017/S0142716402000012>.
- Marcos, H., Salazar Orvig, A., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C. et Préneron, C. (2004): *Apprendre à parler: influence du mode de garde*. L'Harmattan.
- Marian, V. et Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science*, 13.
- Markee, N. (2008). Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA, *Applied Linguistics*, 29(3), 404–427. <https://doi.org/10.1093/applin/amm052>
- Marton, K. et Schwartz, R. G. (2003). Working Memory Capacity and Language Processes in Children With Specific Language Impairment. *Journal of speech,*

- language, and hearing research. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 46(5), 1138-53. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/089\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/089)).
- Mayberry, R. I. et Nicoladis, E. (2000). Gesture reflects language development: Evidence from bilingual children. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 192–196. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00092>
- Mayer, M. et Mayer, M. (1975). *One frog too many*. Dial Books for Young Readers.
- Mervis, C. B. et John, A. E. (2012). Precursors to language and early language. Dans E. K. Farran et A. Karmiloff-Smith (dir.), *Neurodevelopmental disorders across the lifespan: A neuroconstructivist approach*. Oxford University Press.
- Matthews, D. (2014). *Pragmatic Development in First Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.10>
- Matthews, D., Biney, H. et Abbot-Smith, K. (2018). Individual differences in children's pragmatic ability: a review of associations with formal language, social cognition, and executive functions. *Language Learning and Development*, 14(3), 186–223. <https://doi.org/doi: 10.1080/15475441.2018.1455584>
- McClure, E. (1977). *Aspects of code-switching in the discourse of bilingual Mexican-American children*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics.
- McLaughlin, B. (1984). *Child psychology. Second-language acquisition in childhood: Preschool children* (2^e éd.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.2307/1576015>.
- McNally, S. et Quigley, J. (2014). An Irish cohort study of risk and protective factors for infant language development at 9 months. *Infant and Child Development*, 23(6), 634-649. <https://doi: 10.1002/icd.1861>
- McTear, M. et Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic Disability in Children*. Whurr.
- McTear, M. F. et Conti-Ramsden, G. (1996): Facteurs pragmatiques et apprentissage du langage. Dans G. de Weck (dir.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (p. 113-144). Delachaux et Niestlé.
- Meaburn, E., Dale, P. S., Craig, I. W. et Plomin, R. (2002). Language-impaired children: No sign of the FOXP2 mutation. *NeuroReport: For Rapid Communication of Neuroscience Research*, 13(8), 1075–1077. <https://doi.org/10.1097/00001756-200206120-00020>

- Meisel, J. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. Dans K. Hyltenstam et L. Obler (dir.), *Bilingualism across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss* (p. 13-40). Cambridge University Press.
- Meisel, M. (2000). Early Differentiation of Language in Bilingual Children. Dans W. Li (dir.), *The Bilingual Reader* (pp. 328-343). Routledge.
- Meisel, J. (2004). Approaches to Bilingualism and Language Acquisition, Edited by Tej K. Bhatia and William C. Ritchie, Blackwell Publishing Ltd
- Merrison, S. et Merrison, A. J. (2005). Repair in speech and language therapy interaction: Investigating pragmatic language impairment of children. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 191–211. <https://doi.org/10.1191/0265659005ct288oa>
- Merritt, D. D. et Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder : story generations, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-552.
- Meyer-Pitton, L. (2013). From language maintenance to bilingual parenting: Negotiating behavior and language choice at the dinner table in binational-bilingual families. *Multilingua - journal of cross-cultural and interlanguage communication*, 32(4), 507-526. <https://doi.org/10.1515/multi-2013-0025>
- Messer, D. et Dockrell, J. E. (2006). Children's Naming and Word-Finding Difficulties : Descriptions and Explanations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 309-324. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/025\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/025))
- Miller, L., Gillam, R. B., et Peña, E. D. (2001). *Dynamic assessment and intervention: Improving children's narrative skills*. Austin.
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American journal of speech-language pathology*, 15(2), 142–154. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/014))
- Milligan, K., Astington, J. et Lisa, A. D. (2007). Language and Theory of Mind: Meta-Analysis of the Relation between Language Ability and False-Belief Understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>
- Miranda, A., McCabe, A. et Bliss, L. (1998). Jumping around and leaving things out: A profile of the narrative abilities of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 647-667. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010407>

- Mohanty, A. K. (1992). Bilingualism and cognitive development of Kond tribal children : Studies on metalinguistic hypothesis. *Pharmacopsychologia*, 5(1-2), 57-66.
- Molyneux, P. (2009). Education for biliteracy: Maximising the linguistic potential of diverse learners in Australia's primary schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 32(2), 97-117.
- Mondada, L. et Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 81-102. <https://doi.org/10.4000/aile.947>
- 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.
- Mondada, L. (2009). The methodical organization of talking and eating: Assessments in dinner conversations. *Food Quality and Preference*, 20(8), 558–571. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2009.03.006>
- Mondada, L. (2017). Conversation Analysis. Dans E. Weigand (dir.), *The Routledge Handbook of Language and Dialogue* (p.26-45). Routledge.
- Morgan, A. (2013). Speech-language pathology insights into genetics and neuroscience : Beyond surface behaviour. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 15(3), 245-254. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.777786>
- Morgenstern, A. et Parisse, C. (2012). The Paris Corpus. *Journal of French Language Studies*, 22(1), 7-12.
- Moyer, M. G. et Rojo, L. M. (2007). Language, Migration and Citizenship : New Challenges in the Regulation of Bilingualism. Dans M. Heller (dir.), *Bilingualism : A Social Approach* (p. 137-160). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230596047_7
- Müller, N. et Hulk, A. (2001). Cross-linguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 1–21.
- Müller, N. (2009). Language Development in Simultaneous Bilingual Children. Dans S. Foster-Cohen (dir.), *Language Acquisition* (p. 243-272). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230240780_11
- Myers-Scotton, C. (1988) Code-switching as indexical of social negotiations. Dans M. Heller (dir.), *Codeswitching*. Mouton de Gruyter.

- Newbury, D. F., Bonora, E., Lamb, J. A., Fisher, S. E., Lai, C. S., Baird, G., Jannoun, L., Slonims, V., Stott, C. M., Merricks, M. J., Bolton, P. F., Bailey, A. J., Monaco, A. P et International Molecular Genetic Study of Autism Consortium. (2002). FOXP2 is not a major susceptibility gene for autism or specific language impairment. *American journal of human genetics*, 70(5), 1318–1327. <https://doi.org/10.1086/339931>
- Nicoladis, E. et Genesee, F. (1996). A Longitudinal Study of Pragmatic Differentiation in Young Bilingual Children. *Language Learning*, 46(3), 439-464. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01243.x>
- Nicoladis, E. (1998). First clues to the existence of two input languages : Pragmatic and lexical differentiation in a bilingual child. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 105-116. <https://doi.org/10.1017/S1366728998000236>
- Nicoladis, E. (2018). Chapter 5. Simultaneous child bilingualism. Dans D. Miller, F. Bayram, J. Rothman, et L. Serratrice (dir.), *Studies in Bilingualism* (vol. 54, p. 81-102). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.54.05nic>
- Ninio, A. (1979). The naive theory of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel. *Child Development*, 50(4), 976–980. <https://doi.org/10.2307/1129322>
- Ninio, A. et Snow, C. E. (1996). *Essays in developmental science. Pragmatic development*. Westview Press.
- Norbury, C. F., Gemmell, T. et Paul, R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: a cross-disorder comparison. *Journal of child language*, 41(3), 485–510. <https://doi.org/10.1017/S030500091300007X>
- O'Brien, E. K., Zhang, X., Nishimura, C., Tomblin, J. B. et Murray, J. C. (2003). Association of Specific Language Impairment (SLI) to the Region of 7q31. *The American Journal of Human Genetics*, 72(6), 1536-1543. <https://doi.org/10.1086/375403>
- Ochs, E. (1982). Talking to children in Western Samoa. *Language in Society*, 11, 77–104.
- Ochs, E. et Schieffelin (1984). Language Acquisition and Socialization: Three developmental stories and their implications. Dans R. Shweder and R. LeVine (dir.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*, (276–320). Cambridge University Press.

- Ochs, E. (1985). Variation and error: A sociolinguistic approach to language acquisition in Samoa. Dans D. I. Slobin (dir.), *The crosslinguistic study of language acquisition* (vol. 3). Psychology Press
- Ochs, E. et Schieffelin, B. (2020). The Impact of Language Socialization on Grammatical Development. Dans P. Fletcher and B. MacWhinney (dir.), *The Handbook of Child Language*. Wiley Online Books. <https://doi.org/10.1111/b.9780631203124.1996.00004.x>
- OFS - Office Fédéral de la statistique (2019). *Langues*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/langues.html>
- Oller, D. K., Eilers, R. E., Neal, A. R. et Schwartz, H. K. (1999). Precursors to speech in infancy: the prediction of speech and language disorders. *Journal Communication Disorders*, 32(4), 223-45. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(99\)00013-1](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(99)00013-1)
- Ortega, M. (2008). Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: The role of L1 and nonnative languages in English and Catalan oral production. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 13(19), 121–142.
- Oshima-Takane, Y., Goodz, E. et Derevensky, J. (1996). Birth Order Effects on Early Language Development: Do Secondborn Children Learn from Overheard Speech? *Child Development*, 67(2), 621-634. <https://doi.org/10.2307/1131836>
- O'Toole, C. et Hickey, T. M. (2013). Diagnosing language impairment in bilinguals: Professional experience and perception. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 91–109.
- Özyürek, A. (2017). Function and processing of gesture in the context of language. Dans R. B. Church, M. W. Alibai et S. D. Kelly (dir.), *Why Gesture?: How the Hands Function in Speaking, Thinking, and Communicating* (p. 317-329). R. Breckinridge.
- Pagani, L. S., Lévesque-Seck, F. et Fitzpatrick, C. (2016). Prospective associations between television viewing at toddlerhood and later self-reported social impairment at middle school in a Canadian longitudinal cohort born in 1997/1998. *Psychological Medicine*, 46(16), 3329-3337. <https://doi.org/10.1017/S0033291716001689>
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., et Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76, 763–782.

- Paradis, J. et Genesee, F. (1996). Syntactic Acquisition in Bilingual Children : Autonomous or Interdependent?. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 1-25. <https://doi.org/10.1017/S0272263100014662>
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F. et Rice, M. (2003). French-English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers?. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 46(1), 113-27. [https://doi.10.1044/1092-4388\(2003/009\)](https://doi.10.1044/1092-4388(2003/009))
- Paradis, J. et Sorenson Duncan, T. (2009). Differentiating between English L2 children with typical and impaired language development. Paper presented at the 34th Annual Boston University conference on language development.
- Paradis, J. (2010). Bilingual children's acquisition of English verb morphology: Effects of language exposure, structure complexity, and task type. *Language Learning*, 60(3), 651–680.
- Paradis, J., Emmerzael, K. et Sorenson Duncan, T. (2010). Assessment of English Language learners: Using parent report on first language development. *Journal of Communication Disorders*, 43, 474-497.
- Paradis, J., Genesee, F. et Crago, M. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (2^e éd.). Brookes.
- Paradis, J., Schneider, P. et Duncan, T. S. (2013). Discriminating children with language impairment among English language learners from diverse first language backgrounds. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56(03), 971-981. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/12-0050\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/12-0050))
- Parisse, C. et Maillart, C. (2004). Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage : données francophones. *Enfance*, 1, 20-35.
- Parisse, C. et Maillart, C. (2009). Specific language impairment as systemic developmental disorders. *Journal of Neurolinguistics*, 22(2), 109-122. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2008.07.004>.
- Patterson, J. L. (2002). Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), 493-508. <https://doi.org/10.1017/S0142716402004010>

- Paul, R. et Smith, R. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-598.
- Pauls, L. J. et Archibald, L. M. D. (2016). Executive Functions in Children With Specific Language Impairment : A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1074-1086. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0174
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C. et Oller, D.K. (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning*, 43, 93-120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>
- Pearson, B. Z. et Fernández, S. C. (1994), Patterns of Interaction in the Lexical Growth in Two Languages of Bilingual Infants and Toddlers. *Language Learning*, 44(4), 617-653. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb00633.x>
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 399-410. <https://doi.org/10.1017/S014271640707021X>
- Pelucchi, B., Hay, J. F. et Saffran, J. R. (2009). Learning in reverse: eight-month-old infants track backward transitional probabilities. *Cognition*, 113(2), 244–247. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.07.011>
- Peña, E. D., Gillam, R. B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C. et Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: an experimental investigation of classification accuracy. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 49(5), 1037–1057. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/074\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/074))
- Peña, E. D., Gutierrez-Clellen V., Iglesias A., Goldstein B. et Bedore L. M. (2014). *BESA: Bilingual English-Spanish Assessment Manual*. AR-Clinical Publications.
- Peña, E. D., Bedore, L. M. et Kester, E. S. (2016). Assessment of language impairment in bilingual children using semantic tasks : Two languages classify better than one: Assessment of language impairment in bilingual children using semantic tasks. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(2), 192-202. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12199>
- Perkins, M. (2007). *Pragmatic Impairment*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486555>

- Perner, J. et Roessler, J. (2012). From infants' to children's appreciation of belief. *Trends in cognitive sciences*, 16(10), 519–525. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.08.004>
- Perruchet, P. et Peereman, R. (2005). Apprendre sa langue maternelle : Une question de statistique ?. *Pour la Science*, 327, 82-87.
- Petersen, C. (2015). Louise Cummings, Pragmatic Disorders. *Pragmatics and Society*, 6(2). <https://doi.10.1075/ps.6.2.09pet>.
- Petitto, L. A. et Kovelman, I. (2003). The bilingual paradox: How signing-speaking bilingual children help us to resolve it and teach us about the brain's mechanisms underlying all language acquisition. *Learning Languages*, 8, 5-18.
- Pfaff, C. (1979). Constraints on language mixing: intrasentential code-switching and borrowing in Spanish/English. *Language*, 55, 291–318.
- Phillips, J. R. (1973). Syntax and vocabulary of mother's speech to young children: age and sex comparisons. *Child Development*, 44(1), 182-185. <https://doi.org/10.2307/1127699>
- Piccoli, V. (2016). Puedes hablar italiano : négocier la conversation plurilingue dans un salon commercial international. *Domínios de Lingu@gem*, 10(4), 1326-1348. <https://doi.org/10.14393/DL27-v10n4a2016-7>
- Piérart, B. (2004). *Les dysphasies chez l'enfant : Approche francophone*. Presses Univ. de France.
- Pika, S., Nicoladis, E. et Marentette, P. (2006). A cross-cultural study on the use of gestures: Evidence for cross-linguistic transfer?. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(3), 319-327. <https://doi:10.1017/S1366728906002665>
- Piller, I. et Gerber, L. (2018). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>
- Pintner, R. et Keller, R. (1922). Intelligence Tests of Foreign Children. *Journal of Educational Psychology*, 13(4), 214-222. <https://doi.org/10.1037/h0075026>
- Place, S. et Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child development*, 82(6), 1834–1849. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x>
- Plumet, M.-H. (2008). Développement des interactions sociales et théorie de l'esprit: fonctionnement et dysfonctionnements. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 49, 9-28.

- Pochon-Berger, E. (2011). L'analyse conversationnelle comme approche "sociale" de l'acquisition des langues secondes : une illustration empirique. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 53, 127-148.
- Pontecorvo C., Fasulo A. et Sterponi L. (2001). Mutual Apprentices: The making of parenthood and childhood in family dinner conversations. *Human Development*, 44, 342-363.
- Poplack, S. (1988). Contrasting patterns of codeswitching in two communities. Dans M. Heller (dir.), *Codeswitching*. Mouton.
- Powell, R. P. et Bishop, D. V. (1992). Clumsiness and perceptual problems in children with specific language impairment. *Developmental medicine and child neurology*, 34(9), 755–765. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1992.tb11514.x>
- Premack, D. et Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Préneron, C. et Lambert-Kugler, M. (2010). Illustrations d'une approche linguistique des troubles du langage oral et de la communication chez l'enfant. *Enfances & Psy*, 47(2), 95-106. <https://doi:10.3917/ep.047.0095>
- Prutting, C. A. et Kirchner, D. M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 52(2), 105–119. <https://doi.org/10.1044/jshd.5202.105>
- Purpura, J. E. (2016), Second and Foreign Language Assessment. *The Modern Language Journal*, 100, 190-208. <https://doi.org/10.1111/modl.12308>
- Quay, S. (1995). The bilingual lexicon : Implications for studies of language choice. *Journal of Child Language*, 22(2), 369-387. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009831>
- R Core Team (2019). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <http://www.Rproject.org/>
- Radford, J. et Tarplee, C. (2000). The management of conversational topic by a ten year old child with pragmatic difficulties. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 14 (5), 387-403.
- Ramos-Cabo, S., Vulchanov, V. et Vulchanova, M. (2019). Gesture and Language Trajectories in Early Development: An Overview From the Autism Spectrum Disorder Perspective. *Frontiers in Psychology*, 10.

- Rapin, I. et Allen, D. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. Dans U. Kirk (dir.), *Neuropsychology of language, reading, and spelling* (p. 155–184). Academic Press.
- Rapin, I. et Allen, D. A. (1987). Developmental dysphasia and autism in preschool children : characteristics and subtypes. *Proceedings of the first international symposium on specific speech and language disorders in children*, University of Reading, 20-35
- Rapin I. (1996). Developmental language disorders : A clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 647-655.
- Recchia, H., Howe, N., Ross, H. et Alexander, S. (2010). Children's understanding and production of verbal irony in family conversations. *The British journal of developmental psychology*, 28, 255-74.
<https://doi.org/10.1348/026151008X401903>
- Reilly, J. et Bellugi, U. (1996). Competition on the face: Affect and language in ASL motherese. *Journal of Child Language*, 23(1), 219-239.
<https://doi.org/10.1017/S0305000900010163>
- Rescorla, L. et Mirak, J. (1997). Normal language acquisition. *Semin Pediatr Neurol*, 4(2), 70-6. [https://doi.org/10.1016/s1071-9091\(97\)80022-8](https://doi.org/10.1016/s1071-9091(97)80022-8)
- Rescorla, L. et Alley, A. (2001). Validation of the Language Development Survey (LDS): A Parent Report Tool for Identifying Language Delay in Toddlers. *Journal of speech language and hearing research*, 44(2), 434-45.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/035\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/035))
- Rezzonico, S., de Weck, G., Salazar Orvig, A., da Silva, C. et Rahmati, S. (2014). Maternal recasts and activity variations: a comparison of mother-child dyads involving children with and without SLI. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 28(4), 223-240. <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.802014>
- Rezzonico, S., Chen, X., Cleave, P. L., Greenberg, J., Hipfner-Boucher, K., Johnson, C. J., Milburn, T., Pelletier, J., Weitzman, E. et Girolametto, L. (2015). Oral narratives in monolingual and bilingual preschoolers with SLI : Narratives in bilingual children with SLI. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(6), 830-841. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12179>
- Rezzonico, S., Goldberg, A., Mak, K., Yap, S., Milburn, T., Belletti, A. et Girolametto, L. (2016). Narratives in Two Languages: Story Telling of Bilingual Cantonese-

- English Preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(3), 521-532. https://doi:10.1044/2015_JSLHR-L-15-0052
- Rice, M. L., Sell, M. A. et Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech- and language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(6), 1299–1307.
- Rodi, M. (2009). Compétence plurilingues et acquisitions. *Langage & pratiques*, 44, 2-12.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford.
- Romberg, A. R. et Saffran, J. R. (2010). Statistical learning and language acquisition. Wiley interdisciplinary reviews. *Cognitive science*, 1(6), 906–914. <https://doi.org/10.1002/wcs.78>
- Rondal, J. A. (1999). Comment le langage vient aux enfants. Labor.
- Rosat, M. C. (1998). Comparaison des strategies discursives d'etayage dans un conte et un recit d'experiences oraux (Comparison of Scaffolding Discourse Strategies in an Oral Story and Personal Narrative). *Travaux Neuchatelois de Linguistique*, 29, 29-47.
- Rosenblum, T. et Pinker, S. A. (1983). Word magic revisited: Monolingual and bilingual children's understanding of the word–object relationship. *Child Development*, 54(3), 773–780. <https://doi.org/10.2307/1130064>
- Rossi, L., Garraffa, M. et Surian, L. (2013). I bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL) sono sensibili alle violazioni delle massime conversazionali? *Psicologia clinica dello sviluppo*, 17(1), 135-146. <https://doi.org/10.1449/73830>
- Rowe, C. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774. <https://doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Rowland, C. (2014). *Understanding child language acquisition* Routledge. Abingdon.
- Roy, P. et Chiat, S. (2013). Teasing apart disadvantage from disorder: The case of poor language. Dans C. R. Marshall (dir.), *Current issues in developmental psychology. Current issues in developmental disorders* (p. 125–150). Psychology Press.
- Ryder, A. G., Yang, J., Zhu, X., Yao, S., Yi, J., Heine, S. J. et Bagby, R. M. (2008). The cultural shaping of depression: Somatic symptoms in China, psychological symptoms in North America?. *Journal of Abnormal Psychology*, 117, 300-313.

- Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Saer, O. -J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. *British journal of psychology*, 14, 25-8.
- Saffran, J. R. (2003). Statistical Language Learning: Mechanisms and Constraints. *Current Directions in Psychological Science*, 12(4), 110–114. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01243>
- Saint-Georges, C., Chetouani, M., Cassel, R., Apicella, F., Mahdhaoui, A., Muratori, F., Laznik, M. C. et Cohen, D. (2013). Motherese in interaction: at the cross-road of emotion and cognition?. *PloS one*, 8(10), e78103. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078103>
- Salazar Orvig, A. (1994). Construction du sens et définitions par devinette. *Repères. Recherches en didactiques du français langue maternelle*, 9, 75-91.
- Salazar Orvig, A. (2002). Remarques sur la continuité et l'engagement dialogique chez le jeune enfant. Dans L. Danon-Boileau, C. Hudelot et A. Salazar Orvig (dir.), *Usages du langage chez l'enfant* (p. 61-81). Ophrys.
- Salazar Orvig, A. (2003). L'inscription dialogique du jeune enfant: évolution, diversité et hétérogénéité. *Travaux Neuchatelois de Linguistique*, 38/39, 7-24.
- Salazar Orvig, A., de Weck, G., Basselier, M. et Henry, A. (2007). Dialogue entre enfants dysphasiques et leur mère: Analyse des processus d'ajustement. *Rééducation orthophonique*, 230, 25-45.
- Salazar Orvig, A. et de Weck, G. (2008). Profils dialogiques de dyade mère-enfant avec et sans troubles du langage. *Travaux Neuchatelois de Linguistique*, 49, 45-67.
- Salley, B. J. et Dixon, W. E. (2007). Temperamental and Joint Attentional Predictors of Language Development. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 53(1), 131–154. <https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0004>
- Sanson, C. (2007). Le bilan psychologique bilingue. Évaluation du langage chez l'enfant en situation de bilinguisme. *Le Journal des psychologues*, 249(6), 58-61. <https://doi.org/10.3917/jdp.249.0058>
- Sanson, C. (2010). Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme. *Enfances & Psy*, 48, 45-55.

- Saussure, F. de. (1989). *Cours De Linguistique Generale: Edition Critique*. Otto Harrassowitz Verlag.
- Schegloff, E., Jefferson, G. et Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53, 361-382. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Schelletter, C. et Leinonen, E. (2003). Normal and Language-impaired children's use of reference: syntactic versus pragmatic processing. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 17(4-5), 335-343. <https://doi.org/10.1080/0269920031000080000>
- Schelstraete, M.-A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant: Interventions et indications cliniques*. Elsevier Masson.
- Schieffelin, B. B. (1985). The acquisition of Kaluli. Dans D. I. Slobin (dir.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, (Vol. 1. The data; Vol. 2. Theoretical issues, p. 525–593). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schieffelin, B. B. et Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. B. (1990). *The give and take of everyday life: Language socialization of Kalulichildren*. Cambridge University Press.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant: La production des textes informatifs et argumentatifs*. Delachaux & Niestlé
- Scotton, C. M. et Ury, W. (1977). Bilingual strategies: the social function of codeswitching. *International Journal of the Sociology of Language*, 13, 5–20.
- Searle, J. (1972). *Les actes de langage* (trad. H. Pauchard). Hermann.
- Sebastián-Gallés, N., Echeverría, S. et Bosch, L. (2005). The influence of initial exposure on lexical representation: Comparing early and simultaneous bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 52(2), 240–255. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.11.001>
- Sebastian-Galles, N., Albareda-Castellot, B., Whitney, M. W. et Werker, J. F. (2012). A Bilingual Advantage in Visual Language Discrimination in Infancy. *Psychological science*, 23(9), 994-9. <https://doi.org/10.1177/0956797612436817>.
- Segal, O., Nir-Saviv, B., Kishon-Rabin, L. et Ravid, D. (2009). Prosodic patterns in Hebrew child-directed speech. *Journal of Child Language*, 36(3), 629-656. [doi:10.1017/S030500090800915X](https://doi.org/10.1017/S030500090800915X)

- Serratrice, L., Sorace, A., et Paoli, S. (2004). Subjects and objects in Italian–English bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 183–206.
- Serratrice, L. (2005). The role of discourse pragmatics in the acquisition of subjects in Italian. *Applied Psycholinguistics*, 26(3), 437-462.
- Serratrice, L. (2012). The bilingual child. Dans T. K. Bhatia et W. C. Ritchie (dir.), *The handbook of bilingualism and multi-lingualism* (p. 87–108). Wiley-Blackwell.
- Serratrice, L. (2013). Cross-linguistic influence in bilingual development: Determinants and mechanisms. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(1). 10.1075/lab.3.1.01ser.
- Serratrice, L. (2018). Becoming Bilingual in Early Childhood. Dans A. De Houwer et L. Ortega (dir.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (p. 15-35). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316831922.002>
- Sharp, K. M. et Gathercole, V. C. M. (2013). Can a novel word repetition task be a language-neutral assessment tool? Evidence from Welsh–English bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 77–89. <https://doi.org/10.1177/0265659012465208>
- Sim-Sim, I. (2003). *Avaliação da Linguagem Oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Singer, M. (2017). The Function of Gesture in Mathematical and Scientific Discourse in the Classroom. Dans R. B. Church, M. W. Alibai et S. D. Kelly (dir.), *Why Gesture?: How the Hands Function in Speaking, Thinking, and Communicating* (p. 317-329). R. Breckinridge
- Skutnabb-Kangas, T. et Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. The Finnish National Commission for UNESCO.
- Slabakova, R. (2010). Scalar implicatures in second language acquisition. *Lingua*, 120, 2444–2462.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive Prerequisites for the development of grammar. Dans C. Ferguson et D. Slobin (dir.), *Studies in child language development* (p. 175-209). Holt, Rinehart & Winston.

- Smithson, L., Nicoladis, E. et Marentette, P. (2011). Bilingual children's gesture use. *Gesture*, 11(3), 330–347. <https://doi.org/10.1075/gest.11.3.04smi>
- Snow C. E. et Ferguson C. A. (1977). *Talking to children*. Cambridge University Press.
- Soares, C., et Grosjean, F. (1984). Bilinguals in a monolingual and a bilingual speech mode: The effect on lexical access. *Memory & Cognition*, 12(4), 380–386. <https://doi.org/10.3758/BF03198298>
- Söderström, M. (2007). Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants. *Developmental Review*, 27(4), 501–532. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.06.002>
- Söderström, M., et Morgan, J. L. (2007). Twenty-two-month-olds discriminate fluent from disfluent adult-directed speech. *Developmental Science*, 10, 641-653.
- Söderström, L., Hagborg, A., Konrat, M. et Renner, M. (2008). Chapter Ten: Early Land Plants Today: Liverwort Checklist of Checklists. *Fieldiana Botany*, 47, 105-130. <https://doi.org/10.3158/0015-0746-47.1.105>
- Spanoudis, G. (2016). Theory of mind and specific language impairment in school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 61, <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.04.003>.
- Stark, R. E. et Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 46(2), 114–122. <https://doi.org/10.1044/jshd.4602.114>
- Stefanini, S., Bello, A., Caselli, M., Iverson, J. M. et Volterra, V. (2009). Co-speech gestures in a naming task: Developmental data. *Language and Cognitive Processes*, 24(2), 168-189. <https://doi.org/10.1080/01690960802187755>
- Stern, D.N., Spieker, S., Barnett, R.K., MacKain, K. (1983). The prosody of maternal speech: infant age and context related changes. *Journal of Child Language*, 10, 1-15.
- Sua Kay, E. & Santos, M.E. (2014). (2ème édition) *GOL-E – Grelha de observação da linguagem*. Oficina Didáctica.
- Surian, L., Baron-Cohen, S. et van der Lely, H. (1996). Are Children with Autism Deaf to Gricean Maxims?. *Cognitive neuropsychiatry*, 1(1), 55-72. [10.1080/135468096396703](https://doi.org/10.1080/135468096396703).
- Teh, Y. et Jordan, M. (2009). Hierarchical Bayesian Nonparametric Models with Applications. Dans N. Hjort, C. Holmes, P. Muller, et S. Walker (dir.), *Bayesian Non parametrics in Practice*. Cambridge University Press

- Thomas, S., Schulz, J. et Ryder, N. (2019). Assessment and diagnosis of Developmental Language Disorder : The experiences of speech and language therapists. *Autism & Developmental Language Impairments*, 4. <https://doi.org/10.1177/2396941519842812>
- Thordardottir, E., Rothenberg, A., Rivard, M.-E. et Naves, R. (2006). Bilingual assessment : Can overall proficiency be estimated from separate measurement of two languages? *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/14769670500215647>
- Thordardottir, E. (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 523-537. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.06.001>
- Thordardottir, E. et Brandeker, M. (2013). The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of Communication Disorders*, 46(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.08.002>
- Thordardottir, E. (2015). Proposed Diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts. Dans S. Armon-Lotem, J. de Jong, N. Meir (dir.), *Assessing multilingual children : Disentangling bilingualism from language impairment* (p. 331–358). Multilingual Matters
- Thordardottir, E. (2015). The relationship between bilingual exposure and morphosyntactic development. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 97-114. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.923509>
- Tinelli, A. (2004). *De l'exil à l'orthophonie, ou la possible trajectoire linguistique des enfants d'origine turque : réflexion sur les difficultés langagières des enfants de migrants turcs*. [Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste]. Manuscrit non publié. Université Louis Pasteur de Strasbourg.
- Tomasello, M., Savage-Rumbaugh, S. et Kruger, A. C. (1993). Imitative learning of actions on objects by children, chimpanzees, and enculturated chimpanzees. *Child Development*, 64(6), 1688–1705. <https://doi.org/10.2307/1131463>
- Tomasello, M., Call, J., Warren, J., Frost, T., Carpenter, M. et Nagell, K. (1997). The ontogeny of chimpanzee gestural signals: A comparison across groups and generations. *Evolution of Communication*, 1, 223-253.

- Tomasello, M., Savage-Rumbaugh, S., & Kruger, A. (1993). Imitative learning of actions on objects by children, chimpanzees, and enculturated chimpanzees. *Child Development*, 64, 1688–1705.
- Tomasello, M., Call, J., Warren, J., Frost, T., Carpenter, M. et Nagell, K. (1997). The ontogeny of chimpanzee gestural signals: A comparison across groups and generations. *Evolution of Communication*, 1, 223–253.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006). Acquiring Linguistic Constructions. Dans D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Damon, et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (p. 255–298). John Wiley & Sons Inc.
- Tomasello, M. (2008). Cultural Transmission: A View from Chimpanzees and Human Infants. Dans U. Schönplflug (dir.), *Cultural Transmission: Psychological, Developmental, Social, and Methodological Aspects* (p. 33-47). Cambridge University Press.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. et O'Brien, M. (1997a). The prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 1245–1260.
- Tomblin, J. B., Smith, E., & Zhang, X. (1997b). Epidemiology of specific language impairment: Prenatal and perinatal risk factors. *Journal of Communication Disorders*, 30(4), 325-344. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(97\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(97)00015-4)
- Tomblin, J. B. (2019). Developmental language disorder. Dans S. Jessica, J. von K. Torkildsen (dir.), *International Handbook of Language Acquisition* (1e éd, p. 341-361). Routledge International Handbook.
- Tuller, L. (2015). Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. Dans S. Armon-Lotem et J. de Jong (dir.), *Methods for assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment*. Multilingual Matters.
- Ullman, M. et Pierpont, E. (2005). Specific Language Impairment is not Specific to Language: the Procedural Deficit Hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399-433. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70276-4](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70276-4).

- Unsworth, S. (2016). Early child L2 acquisition: Age or input effects? Neither, or both? *Journal of Child Language*, 43, 603-634. <https://doi.org/10.1017/S030500091500080X>
- Uzé, J. et Bonneau, D. (2004). Aspects pédopsychiatriques des dysphasies : Données médico-psychopathologiques. *Enfance*, 56(1), 113. <https://doi.org/10.3917/enf.561.0113>
- Varro, G. (1995). *Les couples mixtes et leurs enfants en France et en Allemagne*. Colin.
- Veltman C. (1988). Modelling the language shift process of Hispanic immigrants. *International Migration Review*, 22(4), 545-62.
- Vender, M., Guasti, M. T., Garraffa, M. et Sorace, A. (2014). Bilingualism and specific language impairment: Similarities and differences. Dans C. Contemori, et L. Dal Pozzo (dir.), *Inquiries into Linguistic Theory and Language Acquisition* (p. 217-228). CISCL Press.
- Veneziano, E. et Hudelot, C. (2002). Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant: le cas de l'explication. Dans J. Bernicot, M. Guidetti, A. Trognon et M. Musiol (dir.), *Pragmatique et psychologie* (p. 215-236). Presse Universitaire de Nancy.
- Veneziano, E. (2015). Théories de l'esprit et acquisition du langage chez le jeune enfant. *Spirale*, 75(3), 119-136. <https://doi.org/10.3917/spi.075.0119>
- Vigil, D., Hodges, J. et Klee, T. (2005). Quantity and quality of parental language input to late-talking toddlers during play. *Child Language Teaching & Therapy*, 21(2), 107-122. <https://doi.org/10.1191/0265659005ct284oa>
- Voloshinov, V. N. (1977). Le marxisme et la philosophie du langage. *Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. De Minuit.
- Volpin, L., de Weck G., et Rezzonico, S. (2020). Évaluation du langage chez les enfants bilingues : enquête auprès des logopédistes de Suisse romande. *Glossa*.
- Volterra, V. et Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5(2), 311-326. <https://doi.org/10.1017/S0305000900007492>
- Volterra, V. et Erting, C. J. (1990). *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Volterra, V., Caselli, M.C., Capirci, O. et Pizzuto, E. (2004). Gesture and the emergence and development of language. Dans M. Tomasello et D. Slobin (dir.),

- Beyond nature-nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vihman, M. M. et McLaughlin, B. (1982). Bilingualism and second language acquisition in preschool children. Dans C. Brainerd et M. Pressley (dir.), *Verbal Processes in Children*. Springer.
- Vu, J. A., Bailey, A. L. et Howes, C. (2010). Early Cases of Code-Switching in Mexican-Heritage Children: Linguistic and Sociopragmatic Considerations. *Bilingual Research Journal*, 33(2), 200-219. <https://doi.org/10.1080/15235882.2010.502798>
- Vygotsky, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage* (4e éd.). La dispute.
- Vygotskij, L. S. et Cole, M. (1981). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Nachdr.). Harvard Univ. Press.
- Vygotsky, L. S., van der Veer, R. et Valsiner, J. (Eds.). (1994). *The Vygotsky reader*. (T. Prout, Trans.). Basil Blackwell.
- Walker, D. (2005). Le français dans l'Ouest Canadien. Dans A. Valdman, J. Auger, et A. D. Piston-Hatlen (dir.), *Le français en Amérique du Nord* (p.187-205). Les Presses de l'Université Laval.
- Wallon, E., Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M., Sanson, C., Serre, G., Yapo, M., Drain, E. et Moro, M.-R. (2008). Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2), 597-635.
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A. et Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, 35(2), 386–391. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.386>
- Weinreich, U. (1953) *Languages in Contact: Findings and problems*. The Linguistic Circle of New York.
- Weizman, Z. et Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary Acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental psychology*, 37. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.265>.
- Wermelinger, S., Gampe, A. et Daum, M. (2017). Bilingual toddlers have advanced abilities to repair communication failure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 155, 84-94. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.11.005>
- Whiting, B. B. et Whiting, J. W. (1975). *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis*. Harvard University Press.

- Whyatt, B. (1994). Baby Talk – The Language Addressed to Language-Acquiring Children: A Review of the Problem. *Studia Anglica Posnaniensia*, XXIX, 125–135.
- Williams, D., Botting, N. et Boucher, J. (2008). Language in Autism and Specific Language Impairment: Where Are the Links?. *Psychological bulletin*, 134(6), 944-63. 10.1037/a0013743.
- Winter, K. (2001). Numbers of bilingual children in speech and language therapy: Theory and practice of measuring their representation. *International Journal of Bilingualism*, 5, 465-495.
- Witko, A. et Ghimenton, A. (2019). Développement de la pragmatique. Dans S. Kern (dir.), *Acquisition du langage* (p. 113-142). De Boeck.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus* (traduit par P. Klossowski). Gallimard
- Wittgenstein, L. (1953/1986). *Tractatus logico-philosophicus suivi de Investigations philosophiques*. Paris: Gallimard.
- Wolford, T. (2006). Variation in the expression of possession by Latino children. *Language Variation and Change*, 19, 1–13.
- Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Wray, C., Saunders, N., McGuire, R., Cousins, G. et Norbury, C. F. (2017). Gesture Production in Language Impairment: It's Quality, Not Quantity, That Matters. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(4), 969-982. https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/2016_JSLHR-L-16-0141
- Yamamoto, M. (2001). *Language use in interlingual families : A Japanese-English sociolinguistic study*. Multilingual Matters.
- Yip, V. et Matthews, S. (2007). *The Bilingual Child : Early Development and Language Contact*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620744>
- Young, R. (2000). *Interactional competence: Challenges for validity* [communication orale]. AAAL 2000, Vancouver, BC, Canada.
- Yow, W. et Li, X. (2015). Balanced bilingualism and early age of second language acquisition as the underlying mechanisms of a bilingual executive control advantage: Why variations in bilingual experiences matter. *Frontiers in psychology*, 6, 164. <https://doi.10.3389/fpsyg.2015.00164>

- Yow, W. et Markman, E. (2015). A bilingual advantage in how children integrate multiple cues to understand a speaker's referential intent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(3), 391-399. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000133>
- Zaretsky, E. (2004). Auditory comprehension in children with specific language impairment: The role of verbal working memory. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(8-B), 4090.
- Zimmerman, F. J. et Christakis, D. A. (2005). Children's Television Viewing and Cognitive Outcomes: A Longitudinal Analysis of National Data. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(7), 619-625. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.7.619>
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A. et Meltzoff, A. N. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age two years. *The Journal of Pediatrics*, 151, 364–368. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.04.071>
- Zubrick, S. R., Taylor, C. L., Rice, M. L. et Slegers, D. W. (2007). Late language emergence at 24 months: an epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(6), 1562-92. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/106\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/106))

Annexes

Statistiques

Question a.1

Modalité de participation

Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Non-verbale (vs verbal)							
Intercept	-2.73184	0.79418	-3.440	0.000582 ***	Enfants	0.03283	0.1812
Poptrouble (TV)	0.58957	0.33124	1.780	0.075089 .			
Popstatut (MON)	0.51727	0.20761	2.492	0.012717 *			
Test	-0.07112	0.11861	-0.600	0.548789			
Sexe (M)	0.01436	0.14016	0.102	0.918392			
Age (mois)	0.01549	0.00823	1.882	0.059801 .			
Ordre (2)	0.06058	0.14143	0.428	0.668399			
Ordre (3)	0.27736	0.21629	1.282	0.199717			

Fonctions du non-verbal

Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Complémentaire (vs redoublement)							
Intercept	-3.11964	2.11408	-1.476	0.140	Enfants	0.08584	0.293
Poptrouble (TV)	-0.11634	0.86404	-0.135	0.893			
Popstatut (MON)	-0.35681	0.59174	-0.603	0.547			
Test	0.06407	0.08258	0.776	0.438			
Sexe (M)	0.05839	0.40803	0.143	0.886			
Age (mois)	0.02948	0.02373	1.242	0.214			
Ordre (2)	-0.32486	0.43363	-0.749	0.454			
Ordre (3)	0.47453	0.59157	0.802	0.422			

Complexité des séquences d'indices

Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Pluriel (vs monaire)							
Intercept	5.43231	3.86605	-1.405	0.160	Enfants	1.593	1.262
Poptrouble (TV)	1.03596	1.58097	0.655	0.512			
Popstatut (MON)	0.89079	0.96478	0.923	0.356			
Test	-0.60110	0.57952	-1.037	0.300			
Sexe (M)	0.04508	0.65486	0.069	0.945			
Age (mois)	-0.08887	0.04018	-2.212	0.027 *			
Ordre (2)	0.10465	0.68070	0.154	0.878			
Ordre (3)	1.01196	0.94412	1.072	0.284			

Adéquation des indices

Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Suffisants (vs autres)							
Intercept	2.01805	2.90856	0.694	0.4878	Enfants	0.6813	0.8254
Poptrouble (TV)	0.09936	1.20512	0.082	0.9343			
Popstatut (MON)	1.85371	0.76557	2.421	0.0155 *			
Test	-0.24439	0.44919	-0.544	0.5864			
Sexe (M)	0.11363	0.49128	0.231	0.8171			
Age (mois)	-0.03413	0.02908	-1.174	0.2405			
Ordre (2)	-0.44863	0.51276	-0.875	0.3816			
Ordre (3)	1.32999	0.70113	1.897	0.0578			

Stratégies pour accomplir la tâche

Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Description et localisation (vs autres)							
Intercept	4.60985	2.46871	1.867	0.0619	Enfants	0.6461	0.8038
Poptrouble (TV)	-0.59757	1.00245	-	0.5511			
			0.596				
Popstatut (MON)	-	0.65509	-	0.3570			
	0.60336		0.921				
Test	0.15791	0.37069	0.426	0.6701			
Sexe (M)	-0.64122	0.43280	-	0.1385			
			1.482				
Age (mois)	-0.02458	0.02488	-	0.3232			
			0.988				
Ordre (2)	-0.14162	0.44138	-	0.7483			
			0.321				
Ordre (3)	-1.00541	0.60941	-	0.0990			
			1.650	.			

Fixed Effects		Est.*	S.E.	z	p	Rando m Effects	Var.	S.D.
Mise en situation, sémantique, comparaison (vs autres)								
Intercept		-4.76924	2.58533	-1.845	0.0651	Enfants	0.7058	0.8401
Poptrouble (TV)		0.60990	1.05149	0.580	0.5619			
Popstatut (MON)		0.66644	0.68713	0.970	0.3321			
Test		-0.10544	0.38740	-0.272	0.7855			
Sexe (M)		0.85370	0.45709	1.868	0.0618			
Age (mois)		0.02252	0.02597	0.867	0.3859			
Ordre (2)		0.13310	0.46295	0.288	0.7737			
Ordre (3)		0.81562	0.64275	1.269	0.2045			
Fixed Effects		Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Mime (vs autres)								
Intercept		-5.08887	4.13416	-1.231	0.218	Enfants	0.4847	0.6962
Poptrouble (TV)		0.36522	1.42622	0.256	0.798			
Popstatut (MON)		-0.17362	1.02662	-0.169	0.866			
Test		-0.28870	0.55989	-0.516	0.606			
Sexe (M)		-1.00219	0.62730	-1.598	0.110			
Age (mois)		0.01519	0.04498	0.338	0.736			
Ordre (2)		0.40447	0.74672	0.542	0.588			
Ordre (3)		0.75631	0.85790	0.882	0.378			

Homogénéité des strategies

Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Ran dom Effe cts	Var.	S.D.
Hétérogènes (vs homogènes)							
Intercept	-4.37568	2.51489	-1.740	0.0819	Enfa nts	0.3337	0.5777
Poptrouble (TV)	0.42595	1.03404	0.412	0.6804			
Popstatut (MON)	0.19030	0.66731	0.285	0.7755			
Test	-0.09522	0.38807	-0.245	0.8062			
Sexe (M)	-0.22770	0.43467	-0.524	0.6004			
Age (mois)	0.05738	0.02629	2.183	0.0290 *			
Ordre (2)	-0.01754	0.44188	-0.040	0.9683			
Ordre (3)	0.45114	0.65749	0.686	0.4926			

Réactions aux mauvaises réponses du devinant

Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Refus simple (vs nouvel indice)							
Intercept	4.939e-01	1.031e+01	0.048	0.9618	Enfants	1.077e-16	1.038e-08
Poptrouble (TV)	7.782e+00	4.182e+00	1.861	0.0628			
Popstatut (MON)	3.078e+00	2.596e+00	1.186	0.2357			
Test	-2.557e+0	1.844e+00	-1.387	0.1655			
Sexe (M)	-3.241e-01	1.502e+00	-0.216	0.8291			
Age (mois)	-9.992e-02	1.111e-01	-0.899	0.3686			
Ordre (2)	-2.451e+0	1.827e+00	-1.341	0.1798			
Ordre (3)	-6.649e+01	4.745e+07	0.000	1.0000			

Modifications de stratégies pour accomplir la tâche

Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Répétition_reformulation (vs les autres)							
Intercept	10.96535	7.33565	1.495	0.135	Enfants	0	0
Poptrouble (TV)	-3.55714	3.63985	-0.977	0.328			
Popstatut (MON)	-1.17210	1.97896	-0.592	0.554			
Test	1.17804	1.66390	0.708	0.479			
Sexe (M)	0.30016	0.99125	0.303	0.762			
Age (mois)	-0.11282	0.06113	-1.845	0.065			
Ordre (2)	-0.89720	1.25207	-0.717	0.474			
Ordre (3)	0.12978	1.37455	0.094	0.925			

Qualité de la solution

Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
TIN (vs les autres)							
Intercept	0.03588	1.82422	-2.098	0.03588	Enfants	0	0
	*			*			
Poptrouble (TV)	-3.55714	3.63985	-0.977	0.328			
Popstatut (MON)	-0.62583	0.54617	-1.146	0.25186			
Test	0.08853	0.30948	0.286	0.77484			
Sexe (M)	0.23882	0.31802	0.751	0.45267			
Age (mois)	0.06400	0.02087	3.067	0.00216			
				**			
Ordre (2)	0.36289	0.33872	1.071	0.28402			
Ordre (3)	-0.52928	0.53551	-0.988	0.32297			

Question a.2

Modalité de participation

	Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Non-verbale (vs verbale)								
	Intercept	-1.569453	0.859816	-1.825	0.068	Enfants	0.02442	0.1563
	Poptrouble (TV)	0.138637	0.214699	-0.646	0.518			
	Situation	0.051595	0.164153	0.314	0.753			
	Test	0.109718	0.093254	1.177	0.239			
	Sexe (M)	0.050524	0.136595	-0.370	0.711			
	Age (mois)	0.012403	0.009393	1.320	0.187			
	Ordre (2)	0.008572	0.138421	0.062	0.951			
	Ordre (3)	0.219254	0.156251	1.403	0.161			

Fonctions du non-verbal

	Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Complémentaire (vs redoublement)								
	Intercept	-2.31348	2.85797	-	0.4182	Enfants	0.2261	0.4755
				0.809				
	Poptrouble (TV)	0.18879	0.96106	0.196	0.8443			
	Situation (IPFP)	0.46406	0.31110	1.492	0.1358			
	Test	-0.13870	0.39920	-	0.7282			
				0.347				
	Sexe (M)	0.02641	0.45348	0.058	0.9536			
	Age (mois)	0.02299	0.02858	0.805	0.4211			
	Ordre (2)	-0.89306	0.46285	-	0.0537			
				1.929				
	Ordre (3)	0.06204	0.37288	0.166	0.8679			

Complexité des séquences d'indices

	Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Pluriel (vs monaire)								
	Intercept	-1.93231	3.16765	-0.610	0.542	Enfants	0.5238	0.7237
	Poptrouble (TV)	0.79053	0.76673	1.031	0.303			
	Situation (IPFP)	0.03371	0.43698	0.077	0.939			
	Test	-0.46712	0.28584	-1.634	0.102			
	Sexe (M)	-0.44279	0.50448	-0.878	0.380			
	Age (mois)	0.01732	0.03541	0.489	0.625			
	Ordre (2)	-0.40546	0.38527	-1.052	0.293			
	Ordre (3)	-0.45700	0.44866	-1.019	0.308			

Adéquation des indices

	Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Non-congruents (vs autres)								
	Intercept	-8.23173	7.34178	-1.121	0.2622	Enfants	0	0
	Poptrouble (TV)	0.67485	1.50987	0.447	0.6549			
	Situation (IPFP)	2.97532	1.51467	1.964	0.0495			
					*			
	Test	-0.72625	0.72025	-1.008	0.3133			
	Sexe (M)	-1.43445	0.87423	-1.641	0.1008			
	Age (mois)	0.03380	0.07974	0.424	0.6717			
	Ordre (2)	-0.43115	1.01007	-0.427	0.6695			
	Ordre (3)	-1.32964	1.43827	-0.924	0.3552			

Stratégies pour accomplir la tâche

	Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Description et localisation (vs autres)								
	Intercept	3.2068	1.9264	1.665	0.096	Enfants	0.1474	0.384
	Poptrouble (TV)	0.1546	0.4686	0.330	0.741			
	Situation (IPFP)	0.2578	0.3283	0.785	0.432			
	Test	-0.1186	0.1904	-0.623	0.533			
	Sexe (M)	0.1363	0.2926	0.466	0.641			
	Age (mois)	-0.0298	0.0211	-1.412	0.158			
	Ordre (2)	-0.2692	0.2827	-0.952	0.341			
	Ordre (3)	-0.2888	0.3227	-0.895	0.371			

	Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Mise en situation, sémantique, comparaison (vs autres)								
	Intercept	-2.309849	1.955900	-1.181	0.238	Enfants	0.127	0.3563
	Poptrouble (TV)	0.092280	0.492997	0.187	0.852			
	Situation (IPFP)	-0.345549	0.346852	-0.996	0.319			
	Test	0.180507	0.203173	0.888	0.374			
	Sexe (M)	-0.223336	0.294896	-0.757	0.449			
	Age (mois)	0.015499	0.021187	0.732	0.464			
	Ordre (2)	0.339741	0.292456	1.162	0.245			
	Ordre (3)	0.001299	0.335072	0.004	0.997			

	Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Mime (vs autres)								
	Intercept	-1.295e+01	3.183e+00	4.068	4.73e-05 ***	Enfants	0	0
	Poptrouble (TV)	2.564e-01	7.329e-01	0.350	0.72642			
	Situation (IPFP)	7.698e-01	6.714e-01	1.147	0.25157			
	Test	-6.875e-01	3.959e-01	-1.736	0.08249			
					.			
	Sexe (M)	-7.345e-04	4.612e-01	-0.002	0.99873			
	Age (mois)	1.046e-01	3.303e-02	3.167	0.00154			
	Ordre (2)	-7.731e-01	6.474e-01	-1.194	0.			
					23242			
	Ordre (3)	-3.317e-02	6.506e-01	-0.051	0.95933			

Hétérogénéité des strategies

	Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Hétérogènes (vs homogènes)								
	Intercept	-6.83763	2.45672	-2.783	0.005382	Enfants	0	0
					**			
	Poptrouble (TV)	0.02285	0.58470	0.039	0.968822			
	Situation (IPFP)	0.03844	0.46226	0.083	0.933722			
	Test	0.16136	0.25978	0.621	0.534513			
	Sexe (M)	0.26280	0.36465	0.721	0.471108			
	Age (mois)	0.09846	0.02839	3.468	0.000524 ***			
	Ordre (2)	-0.35191	0.44723	-0.787	0.431357			
	Ordre (3)	-0.48161	0.45909	--1.049	0.294156			

Réactions aux mauvaises réponses du devinant

Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Refus simple (vs nouvel indice)							
Intercept	-61.2432	8509.2364	-0.007	0.9943	Enfants	0	0
Poptrouble (TV)	56.7498	11228.5305	0.005	0.9960			
Situation (IPFP)	9.6221	5.2372	1.837	0.0662			
Test	-11.1316	6.3952	-1.741	0.0818			
Sexe (M)	-3.3034	2.6591	-1.242	0.2141			
Age (mois)	0.2215	0.1749	1.266	0.2054			
Ordre (2)	-20.2111	7326.2127	-0.003	0.9978			
Ordre (3)	-24.8297	7326.2135	-0.003	0.9973			

Modifications de stratégies pour accomplir la tâche

Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
Changement (vs les autres)							
Intercept	1.43322	2.86698	0.500	0.6171	Enfants	0	0
Poptrouble (TV)	0.09928	0.79026	0.126	0.9000			
Situation (IPFP)	0.35475	0.55363	0.641	0.522			
Test	0.65412	0.42633	1.534	0.1250			
Sexe (M)	0.11633	0.41593	0.280	0.7797			
Age (mois)	-0.01587	0.02842	-0.558	0.5765			
Ordre	0.06415	0.24874	0.258	0.7965			

Qualité de la solution

Fixed Effects	Est.*	S.E.	z	p	Random Effects	Var.	S.D.
TIN (vs les autres)							
Intercept	-	2.78232	-0.630	0.529	Enfants	0.1333	0.3651
	1.75234						
Poptrouble (TV)	0.14264	0.73798	0.193	0.847			
Situation (IPFP)	0.35475	0.55363	0.641	0.522			
Test	-	0.33416	-0.326	0.744			
	0.10893						
Sexe (M)	0.05530	0.43300	0.128	0.898			
Age (mois)	0.03299	0.03067	1.075	0.282			
Ordre (2)	0.43683	0.45284	0.965	0.335			
Ordre (3)	0.37585	0.48631	0.773	0.440			

Question b.1

Corrélations complexité

		MONadulte2-6	MON enfants	
Rho de Spearman	MONadulte2-6	Coefficient de corrélation	1,000	,040
		Sig. (bilatéral)	.	,883
		N	16	16
	MON enfants	Coefficient de corrélation	,040	1,000
		Sig. (bilatéral)	,883	.
		N	16	16

Corrélations adéquation

		INS Adulte 2-6	INS enfants	
Rho de Spearman	INS Adulte 2-6	Coefficient de corrélation	1,000	-,225
		Sig. (bilatéral)	.	,482
		N	12	12
	INS enfants	Coefficient de corrélation	-,225	1,000
		Sig. (bilatéral)	,482	.
		N	12	12

Corrélations hétérogénéité

		adulte 2-6	HOM enfants
Rho de Spearman adulte 2-6	Coefficient de corrélation	1,000	-,476
	Sig. (bilatéral)	.	,139
	N	11	11
HOM enfants	Coefficient de corrélation	-,476	1,000
	Sig. (bilatéral)	,139	.
	N	11	11

CANEVAS d'interaction pour le jeu de devinettes (interlocuteur peu familier-enfant)

- Lire la consigne à l'enfant en essayant d'attirer son attention, ex. lui demander s'il est en train de comprendre, faire des petites pauses pour vérifier s'il est en train de suivre
- Demander à l'enfant s'il sait qu'est-ce que c'est un indice.
- Si l'enfant a déjà entendu la consigne du jeu une ou deux fois : lui demander s'il se rappelle du jeu et de la consigne. S'il répond **non** : reprendre la consigne du début (en la lisant si nécessaire). S'il répond **oui** : s'assurer qu'il se rappelle vraiment des instructions du jeu en reprenant les points fondamentaux de la consigne (avancer de 1 ou de 2 cases ; donner des indices sans montrer la carte ou dire le nom de l'item de la carte), lui poser quelques questions afin de vérifier la compréhension du jeu, ex. quand doit-on avancer de deux cases ? Qu'est-ce qu'il se passe si on arrive jusqu'au château ?
- Si c'est la première fois que l'enfant joue on lui fait faire un essai avec une carte qui ne fait pas partie de son paquet de cartes. Donc → on regarde la carte ensemble et je dis "qu'est-ce que tu pourrais me dire pour décrire la chose (ou le personnage ou l'animal) qu'il y a sur cette carte? Encore (si on le voit perdu), ex. Il est comment le cygne ?
- Seulement si on a fait l'essai : rappeler à l'enfant qu'il avance de deux cases si moi je devine au premier coup
- Faire choisir la couleur du pion à l'enfant
- L'enfant commence avec la première carte

Enfant indiçant :

- Si l'enfant ne pioche pas de manière autonome la carte on lui dit : vas-y c'est à toi, pioches une carte !
- Si l'enfant est perdu et il reste en silence après avoir pioché la carte, on fait une relance non spécifique, ex. "qu'est-ce que tu pourrais me dire pour me faire deviner ? Comment tu pourrais m'aider ?"
- Si l'enfant donne un indice qui n'est pas suffisant pour la compréhension de l'item (ex. c'est blanc) on le relance, ex. mmmh il y a bcp de choses blanches sur ce plateau, qu'est-ce que tu pourrais me dire d'autre ?

- Si l'enfant change de stratégie ou continue avec la même stratégie mais de manière adéquate (ex. il blanc et bleu → un seul item possible) on devine en donnant la bonne réponse
- Si l'enfant continue avec la même stratégie (ex. couleur) et son indice continu à ne pas être suffisant on donne une mauvaise réponse et on le relance.
- À la troisième tentative de l'enfant on donne toujours la bonne réponse, MAIS si l'indice était approprié et suffisant on le félicite, si l'indice n'était pas suffisant (ex. il ne change pas de stratégie) on lui dit : deviné ! mais j'ai eu de la chance !
- Aller doucement si on voit que l'enfant a quelques difficultés à suivre le jeu

Adulte indiquant :

- Si l'enfant est perdu avec les indices qu'on donne on les répète doucement
- Si l'enfant reste perdu après notre deuxième tentative de lui donner des indices on cherche de reformuler les indices (les mêmes !) de façon plus simple
- Si après mon premier indice (+ répétition + reformulation) l'enfant reste en silence pendant plusieurs seconds avec l'air perdue on lui demande s'il veut un deuxième indice (si on donne le deuxième indice on sait qu'on avancera d'une seule case).
- Si l'enfant indique l'item deviné sans dire qu'est-ce que c'est on peut lui demander de dire qu'est-ce que c'est.
- Pour l'item "livre" dans l'indice qu'on donne il y a le terme « pages ». Si l'enfant ne connaît pas ce mot on peut prendre un livret et lui montrer qu'est-ce que c'est une page (on peut aussi simplement lui expliquer qu'est-ce que c'est une page sans lui montrer le livret).
- Féliciter l'enfant quand il devine et quand il me fait deviner aussi