L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage

The contribution of corpus studies to the analysis of scaffolding

Geneviève De Weck et Anne Salazar Orvig

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corpus/4173>

DOI : 10.4000/corpus.4173

ISSN : 1765-3126

Éditeur

Bases ; corpus et langage - UMR 6039

Référence électronique

Geneviève De Weck et Anne Salazar Orvig, « L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage », *Corpus* [En ligne], 19 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/corpus/4173> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corpus.4173>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

© Tous droits réservés

L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage

The contribution of corpus studies to the analysis of scaffolding

Geneviève De Weck et Anne Salazar Orvig

- 1 L'analyse de l'étayage proposée s'inscrit dans une approche interactionniste du développement du langage et de ses troubles. Cet article poursuit plusieurs objectifs. D'un point de vue théorique, il cherche à expliciter la notion d'étayage et à en dégager différentes facettes. D'un point de vue méthodologique, il vise à montrer la démarche d'élaboration d'une grille d'analyse pour laquelle le recours à un corpus d'interactions s'avère indispensable, l'étayage ne se définissant que dans l'interaction. Il s'agit ainsi de construire un outil opérationnel permettant des analyses aussi bien qualitatives que quantitatives, applicables dans différents contextes (recherche, clinique...) et à différents types d'interactions.
- 2 Dans ce qui suit, après un développement sur la notion d'étayage qui permettra d'en distinguer deux grands domaines, l'étayage de la tâche et l'étayage linguistique, nous présenterons les catégories d'analyse des conduites étayantes de mères d'enfants de 5 à 7 ans, en nous focalisant particulièrement sur les conduites de guidage et sur les conduites de reformulation et de dénomination. Parallèlement, nous nous intéresserons aux réactions des enfants à ces conduites.

1. De la diversité de la notion d'étayage

- 3 Centrale dans les approches interactionnistes de l'acquisition du langage et de la clinique orthophonique, la notion d'étayage découle directement du concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) de Vygotsky :

[...] la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec

d'autres enfants plus avancés. (Vygotsky 1978 : 86, trad. Bruner & Hickmann 1983 : 287)

- 4 La notion d'étayage a été introduite par Bruner (Bruner & Hickmann 1983 ; Wood, Bruner & Ross 1976/1983 ; Bruner 1983/1987) pour rendre compte des différentes façons dont la relation dyadique entre un adulte (ou un pair plus expert) et un enfant soutient le développement cognitif et langagier de ce dernier. L'étayage est plus spécifiquement défini comme un « processus grâce auquel un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste » (Wood, Bruner & Ross 1976/1983 : 261) dans le cadre d'une tâche particulière.
- 5 Ainsi conçu, l'étayage se caractérise en premier lieu par l'asymétrie de la dyade par rapport à l'objectif de l'activité (que celle-ci soit linguistique, langagière ou non langagière). Toutefois, cette asymétrie ne permet pas à elle seule de parler d'étayage. Pour qu'il en soit ainsi, l'aide apportée doit se situer dans la Zone Proximale de Développement de l'enfant, ni au-delà ni en deçà (cf. François 1993 ; Hudelot 1993a, en particulier la notion de contre-étayage).
- 6 Mais l'étayage se caractérise également par la nature collaborative de la relation : les membres de la dyade adulte-enfant sont co-orientés dans la tâche et l'étayage ne peut être efficace que s'il prend appui sur ce que chacun produit, l'enfant par rapport à l'adulte mais aussi l'adulte par rapport à l'enfant. Pour rendre compte de ce phénomène, la plupart des auteurs se réfèrent à Wood *et al.* (1976/1983) qui décrivent six aspects du rôle de l'adulte tuteur.
 1. L'*enrôlement*, qui vise à garantir la participation de l'enfant à l'activité.
 2. La *réduction des degrés de liberté*, qui consiste en la simplification de la tâche en la décomposant en sous-tâches, en la prise de relais en dirigeant certaines des actions de l'enfant et également à combler les lacunes de l'enfant.
 3. Le *maintien de l'orientation*, qui correspond non seulement à garantir la participation de l'enfant mais également à lui faire garder à l'esprit le but de l'activité en cours. Cet aspect peut ainsi avoir une dimension réflexive importante.
 4. La *signalisation des caractéristiques déterminantes de l'activité* en fonction de ses objectifs : il s'agit de permettre à l'enfant de comprendre en quoi il s'écarte d'une production pertinente, adéquate et/ou efficace.
 5. Le *contrôle de la frustration* : en même temps, l'adulte ménage la face de l'enfant, ou lui rend la tâche plus satisfaisante que s'il la réalisait seul.
 6. La *démonstration* ou présentation de modèles : dans certains cas, l'adulte peut montrer « comment faire ». Cette production de modèles peut prendre la forme de suggestions.
- 7 Cette liste classique permet de relever les différentes facettes de l'étayage qui ne consiste pas uniquement à faire faire quelque chose à l'enfant. Il comprend également une dimension métacognitive fondamentale, l'enfant construisant progressivement sa compréhension de l'activité (Rogoff 1990).
- 8 Même si l'exemple princeps chez Wood *et al.* (1976/1983) ne concerne pas une activité langagière, la notion d'étayage a permis de réinterpréter, dans le domaine du développement langagier, d'autres observations sur le rôle et les modalités du langage adressé à l'enfant (Rondal 1983 ; Gallaway & Richards 1994 ; Snow 1995). Ainsi, la tendance des adultes à accentuer ou simplifier leurs énoncés peut être considérée comme une façon de simplifier pour l'enfant la tâche même de l'échange verbal. Par ailleurs, le rôle des reprises et des reformulations par les adultes des productions des enfants a été maintes fois souligné comme ayant ou pouvant avoir un rôle dans le

développement langagier typique (Clark & Chouinard 2000 ; Bernicot, Salazar Orvig & Veneziano 2006 ; Bernicot & Clark 2009) et non typique (de Weck 2006). Sans constituer des corrections explicites, ces reprises ou reformulations (ou « *recasts* » dans certaines formulations anglaises [Saxton 2000]) apportent à l'enfant des indications sur le degré de conformité à la norme ou aux attentes de ses énoncés. Contrairement aux corrections, ces reprises/reformulations jouent un rôle étayant tout en contribuant à asseoir l'intersubjectivité dans le dialogue. Elles s'avèrent d'autant plus efficaces sur le plan acquisitionnel qu'elles renforcent la continuité thématique et qu'elles s'inscrivent dans des échanges réciproques (Veneziano 1997, 2005 ; de Pontonx, Leroy-Collombel, Masson & Morgenstern 2017).

- 9 Ainsi, une partie importante de la littérature s'est concentrée sur la production linguistique, autrement dit sur ce qu'on peut appeler un étayage linguistique. Cependant, l'acquisition du langage ne se borne pas à l'acquisition des formes (phonèmes, mots, structures syntaxiques...). Le jeune enfant est avant tout impliqué dans un processus lui permettant d'apprendre à produire du discours (apprendre à raconter une histoire, à décrire, à expliquer, à argumenter [François 1993 ; de Weck & Rosat 2003 ; de Weck 2005 ; Veneziano & Hudelot 2009] *inter alia*), à dialoguer dans des contextes variés et à mobiliser le langage de diverses façons selon les exigences de l'activité en cours. Il entre ainsi dans des jeux de langage différents (Wittgenstein 1953/1961), qui impliquent des usages différents des formes et des constructions discursives : dans certains la construction discursive constitue le produit final (par exemple un récit) alors que dans d'autres le discours est un moyen d'atteindre un objectif qui peut être cognitif et/ou matériel (par exemple trouver un objet ou réaliser une construction).
- 10 Dans son acculturation aux diverses pratiques langagières propres à sa culture, l'enfant est accompagné par des adultes ou des pairs plus experts. Dès lors, l'étayage langagier ne se borne pas à l'*étayage linguistique*, qui concerne les formes de la langue. Il comprend aussi ce que nous appelons l'*étayage de la tâche*, qui concerne la gestion de la réalisation de l'activité et de l'usage du langage dans l'activité.
- 11 Dans ces contextes, les interventions de l'adulte participent à la co-construction du discours (de Weck 2005) à partir de diverses positions dans le dialogue (Hudelot 1993a et b ; Hudelot & Vasseur 1997). Quand elles s'inscrivent en amont des productions enfantines, à l'initiative de la tâche, de la séquence ou de l'échange, les interventions de l'adulte structurent et simplifient la tâche. C'est, par exemple, l'un des rôles des questions. Mais l'étayage est aussi « réaction aux dires de l'autre » (Hudelot & Vasseur 1997 : 110) et les interventions de l'adulte s'inscrivent alors en aval des productions de l'enfant. Dans ces différents cas de figure, les interlocuteurs se trouvent dans un double rapport à l'activité en cours, à la fois pris dans sa réalisation et en position métadiscursive. Quand l'adulte pose une question à un enfant qui raconte une histoire, il sollicite une information, fait avancer l'histoire et montre à l'enfant comment doit se dérouler une narration. Quand il réagit à un énoncé de l'enfant par un commentaire ou une rectification, il vise des éléments de contenu, voire de langue, mais il signale aussi à l'enfant en quoi il s'écarte des attentes liées à l'activité.
- 12 Comme on l'a vu plus haut, on ne saurait considérer l'étayage comme un phénomène unidirectionnel. Or, la place de l'enfant dans le processus d'étayage, si elle a été soulignée par les auteurs (Clark 2014 ; Clark & Chouinard 2000 ; Hudelot & Vasseur 1997 par exemple), n'a été que très rarement étudiée. De fait, l'étayage est fortement

dépendant des réactions de l'enfant qui donne, directement ou indirectement par ses interventions, des indications sur ses besoins et sa réceptivité (Rogoff 1990).

- 13 Par ailleurs, l'étayage ne saurait être vu comme une activité homogène. Au contraire, il est soumis à d'importantes variations. Tout d'abord, on peut se demander si la notion même d'étayage n'est pas propre aux cultures occidentales (voire aux classes moyennes occidentales). Les travaux sur le langage adressé à l'enfant dans diverses cultures (Ochs & Schieffelin 1995 ; Rabain-Jamin 1998) montrent que si la place de l'enfant dans l'interaction varie d'une culture à l'autre, les adultes et les enfants plus âgés sont d'importants agents de la socialisation langagière des plus jeunes. Si on considère en revanche une même culture, on constate également une certaine diversité dans les conduites adultes : ainsi on peut opposer les styles des mères aux styles des pères (Heurdiere 2015 ; Labrell 1998), comme on peut aussi opposer les styles des mères entre elles (Salazar Orvig & de Weck 2013).
- 14 Une autre question importante est celle de savoir si les adultes s'adaptent au style d'acquisition ou au niveau de développement de l'enfant (Snow 1995). Cette question est encore plus importante quand on aborde le développement non typique. Si le langage modulé adressé aux enfants dysphasiques semble relativement similaire à celui adressé aux enfants à développement typique, les modalités plus spécifiques de l'étayage peuvent au contraire différer. Ainsi il semble que l'étayage adressé aux enfants dysphasiques soit plus directif d'une part et que ceux-ci reçoivent moins de feedback sur leurs productions d'autre part (pour une synthèse, voir de Weck 2010). La question est également pertinente quand on s'intéresse à l'étayage produit dans le cadre clinique : centrée sur les productions linguistiques, l'activité des orthophonistes est pour l'essentiel de type étayant (da Silva 2014 ; Rodi 2012). Cet étayage est le plus souvent de type linguistique, alors que les mères sont davantage centrées sur l'accomplissement même de la tâche, par exemple la narration quand il s'agit de raconter une histoire, que sur les formes linguistiques (Salazar Orvig & de Weck 2013).
- 15 Ce rapide parcours théorique montre la diversité des facettes qu'il faut aborder pour rendre compte de l'étayage, crucial pour le développement langagier typique et non typique des enfants. Ainsi, se posent à l'analyste diverses questions : si l'asymétrie est un trait définitoire de l'étayage, l'étayage est-il assimilable à toute expression d'un échange entre un expert et un novice ? De quelle façon l'activité influence-t-elle les modalités de l'étayage ? Comment opérationnaliser ses différentes facettes selon que l'on se focalise sur les aspects structurels du langage (la phonologie, le lexique, la morphologie, la syntaxe) ou sur la tâche langagière ? Enfin, peut-on prétendre parler d'étayage sans prendre en considération sa dynamique dialogique, en particulier la façon dont les enfants le reçoivent et y réagissent ?

2. Questions de méthode et de corpus

- 16 Rendre compte de l'étayage fourni par les adultes – et en particulier des mères dans nos travaux – et des réactions des enfants aux conduites étayantes ne peut s'effectuer qu'en travaillant sur du corpus récolté dans des activités significatives ayant un but communicatif. Ce mode de recueil des données offre l'avantage de pouvoir observer les influences mutuelles des participants inhérentes à toute interaction langagière. C'est ainsi que l'on peut mettre en regard les conduites des adultes et celles des enfants pour cerner la dynamique de leurs interactions et comprendre la façon dont les adultes

enrôlent les enfants dans une activité langagière et leur permettent de la réussir (étayage de la tâche), ou leur proposent des modèles et des solutions linguistiques (étayage linguistique). Par ailleurs, les réactions des enfants à ces offres (da Silva 2014 ; Rodi 2014) peuvent être observées dans le *hic et nunc* de l'activité.

- 17 D'un point de vue méthodologique, il s'agit tout d'abord de distinguer les énoncés étayants de ceux qui ne le sont pas. Par exemple, lorsque la mère raconte un passage d'une histoire, elle réalise la tâche tout en montrant à l'enfant comment le faire ; ce faisant elle lui fournit des modèles implicites de narration que l'on ne peut pas considérer comme de l'étayage. Par contre quand elle le sollicite ou lui indique comment faire, elle l'étaye. Ensuite, parmi les énoncés étayants, il faut identifier ce qui relève de l'étayage de la tâche – compris comme l'accompagnement dans la réalisation de l'activité dans ses dimensions langagières et non langagières – et l'étayage linguistique – centré sur la production linguistique. Parallèlement, les énoncés des enfants suivant les énoncés étayants sont identifiés selon leur rapport à cet étayage.
- 18 L'élaboration des catégories d'analyse s'effectue dans un va-et-vient entre les options théoriques (cf. entre autres Wood *et al.*, 1976/1983 ; Hudelot 1993a et b ; Hudelot & Vasseur 1997) et le corpus. Un des objectifs de nos travaux a été d'opérationnaliser les différentes fonctions de l'étayage et de définir des catégories pouvant être adaptées à différentes activités. C'est ainsi que l'on distingue des catégories 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.
- 19 Enfin, ce type de démarche, qui implique une interprétation des énoncés, nécessite un processus de vérification d'accord interjuges. Pour cela, 10 % du corpus est codé à l'aveugle par un deuxième chercheur. Le taux d'accord est ensuite évalué avec le calcul du test Kappa de Cohen.
- 20 Dans ce qui suit, nous définissons les différentes conduites étayantes des adultes, dans le domaine de la tâche puis dans le domaine linguistique, ainsi que les réactions des enfants, en les illustrant par des exemples issus d'une recherche¹ comparant l'étayage des mères et les réactions immédiates des enfants (5 à 7 ans) dans deux activités : une lecture conjointe et un jeu de devinette par indices.

2.1. Conduites étayantes des mères

- 21 Nos travaux ont permis de proposer quatre modalités générales sur le plan de la tâche : le guidage, la régulation de l'activité, les réactions de l'adulte aux productions de l'enfant et les conduites réflexives de l'adulte. En ce qui concerne l'étayage linguistique, six catégories ont été définies : les reformulations, les demandes de dénomination, les propositions de dénomination, les ébauches, les demandes de clarification et les définitions.

2.1.1. Étayage de la tâche

- 22 Parmi les modalités générales, faute de place, seul le guidage sera développé et illustré, dans la mesure où il apparaît comme une stratégie assez prototypique de l'étayage de la tâche et s'observe très fréquemment. Par conséquent nous commençons par définir brièvement les trois autres catégories.

- 23 La *régulation de l'activité* concerne la façon dont l'adulte gère l'activité concrètement, aussi bien verbalement que non verbalement, en se centrant sur le matériel et/ou son déroulement. Les *réactions aux productions des enfants* visent à leur donner un feed-back par rapport au contenu² de leurs propositions (au moyen d'évaluations, d'acceptations, de confrontations voire de refus). Enfin, par leurs *conduites réflexives*, les adultes donnent à voir aux enfants leur raisonnement, leur compréhension de ce qui est en train de se passer (dans un jeu, une histoire) en leur proposant notamment des explications, des commentaires.
- 24 Venons-en aux *stratégies de guidage* : il s'agit d'interventions des mères dont l'objectif est de permettre aux enfants de participer à l'activité, de la poursuivre, de jouer le rôle qui est attendu d'eux, notamment. Ce guidage se réalise sous diverses formes. Certaines catégories spécifiques sont communes aux deux activités étudiées :
- les instructions : des injonctions sur la façon générale de réaliser la tâche (exemples 1 et 2).
 - les relances : des incitations à poursuivre l'activité de la même façon que précédemment (exemples 3 et 4).

Étayage de la tâche	Lecture conjointe	Devinette par indices
Instructions	<p>Exemple 1 - Gae, T, 5 ans³</p> <p>MER5⁴ : alors (...) ça c'est une histoire où il est marqué ah les belles vacances des petits cochons . / tu vois là (il) y a des petits cochons = ((pointe sur la couverture du livre)) // (...) / i partent en vacances ((ouvre le livre)) tu racontes avec moi on va raconter ensemble ((tourne les premières pages)) alors // on va commencer là</p>	<p>Exemple 2 - Mae, D, 5 ans</p> <p>MAE7 : ((pioche))</p> <p>MER3 : tu dois di- donner un indice pour que moi j(e) trouve ce que c'est</p> <p>MAE8 : mh . = ((regarde sa carte et ensuite le plateau))</p> <p>MER4 : mais tu dois pas dire tout d(e) suite c(e) que c'est . hein ?</p>
Relances	<p>Exemple 3 - Jul, D, 6 ans</p> <p>MER7 : et pis dis donc r(e)garde j = ((pointe le cochon sur la couverture du livre))</p>	<p>Exemple 4 - Hen, T, 6 ans</p> <p>HEN74 : mm :: ((vocalisation)) ((prend une carte))</p> <p>MER80 : allezj vas-yj</p>

- 25 D'autres catégories répondent aux particularités de chaque activité. On distingue, dans la lecture conjointe :
- les questions factuelles (exemple 5),
 - les demandes d'explication (exemple 6), et
 - les questions anticipatrices (exemple 7)

Exemple 5 - Eva, T, 5 ans

MER70 : ((tourne la page)) hm j **qu'est-c(e) qui s(e) passe là ?**

EVA58 : i :- beaucoup beaucoup de pluie et sa tente elle est r(e)défait .

MER71 : ouais . **mais elle e- elle est elle va où sa tente ? elle ?** = ((pointe la tente))

Exemple 6 - Luc, D, 5 ans (à propos d'une voiture)

MER75 : elle est arrêtée *pourquoi elle est arrêtée ?*

LUC72 : ((regarde l'image)) *pa(r)ce que pa(r)ce que celle-là elle est noi(re)*

MER76 : ((regarde le livre)) celle-là elle a avancé et celle-là elle est arrêtée *pourquoi ?*

Exemple 7 - Jea, D, 5 ans

MER29 : *qu'est-ce qu'i(l) va faire ?*

JEA29 : bah alors tout tout tombé .

MER30 : tourne j / *qu'est-ce qui va se passer ?*

JEA30 : ben tout ≠ est tombé .

MER31 : tourne la page j

JEA31 : ((tourne la page))

26 et dans la devinette :

- les demandes d'indices (exemple 8),
- les exemples de types d'indices (exemple 9), et
- les hypothèses (exemple 10).

Exemple 8 - Mar, T, 5 ans

MAR5 : ((prend une carte et la cache dans son dos)) ok.

MER4 : *alors / tu me donnes ton indice*;

MAR6 : *alors : c'est un truc qui roule.*

(6 sec.)

MAR7 : ((regarde sa mère))

MER5 : (...) euh :: un vélo ?

MAR8 : non. no

MER6 : *donne-moi donne-moi un autre*

Exemple 9 - Nat, D, 6 ans

MER97 : dis-moi de la couleur / si c'est un animal / si c'est grand / si c'est petit / si c'est des plumes des poils des :::

Exemple 10 - Dan, D, 6 ans

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?*

- 27 Les trois derniers types de guidage dans le cas de la devinette se situent le long d'un continuum qui va d'une demande ouverte (demande d'indice) à la demande de confirmation d'une proposition d'un indice particulier (hypothèse) en passant par la proposition d'un modèle (exemples d'indices).

2.1.2. Étayage linguistique

- 28 Les conduites étayantes sur le plan linguistique constituent des réactions aux dires de l'enfant (Hudelot & Vasseur 1997) avec une centration sur la forme de ceux-ci, visant une amélioration de sa production. Parmi l'ensemble des catégories, nous nous centrerons sur les reformulations et les diverses conduites autour de la dénomination qui apparaissent comme spécifiques dans le cadre de l'acquisition du langage. Nous laissons de côté les demandes de clarification et les définitions.
- 29 Les *reformulations* (voir aussi Rezzonico, de Weck, Salazar Orvig, da Silva-Genest & Rahmati 2014) consistent en une reprise des dires de l'enfant proposant une modification de la forme sans modification du contenu de la verbalisation. La modification peut porter sur les différents niveaux linguistiques (phonologique, lexical – MER21, exemple 11 – morpho-syntaxique – MER56, exemple 12 –, discursif et/ou pragmatique).

Exemple 11 – LC⁵, Dam, T, 7 ans

DAM22 : après i(l) demande au train :::

MER21 : **au conducteur**.=((en pointant l'image))

DAM23 : *au conducteur* d'y aller à l'intérieur

Exemple 12 – DI, Nat, D, 6 ans

NAT48 : c'est que c(e) peut êt(re) quoi ? ((regarde le jeu))

(3 sec.)

MER56 : **qu'est-ce que ça pourrait être ?**

NAT49 : ((continue de regarder le jeu))

- 30 Les conduites autour de la *dénomination* peuvent consister en une demande, en une proposition si l'enfant ne connaît pas un mot ou encore en une ébauche, souvent la première syllabe du mot (exemple 13).

Exemple 13 – LC, Sop, T, 7 ans

MER21 : **comment ça s'appelle ça** = ((pointe l'image)) en fait c'est =((pointe l'image))

pas une calè- **c'est quoi ? / c'est une rou+** ?

2.2. Réactions immédiates des enfants à l'étayage

- 31 En préambule, précisons que pour qu'une réaction de l'enfant à une conduite étayante de l'adulte soit considérée comme telle, il faut que ce dernier ait laissé l'espace discursif à l'enfant pour réagir. En effet, il peut arriver que l'adulte reformule les propos de l'enfant et poursuive son tour de parole sans pause : on ne considère donc pas que l'enfant n'a pas réagi puisqu'il n'a pas pu le faire. Les réactions sont analysées en fonction de leur degré d'adéquation ou de pertinence par rapport à la demande formulée par l'adulte et/ou de l'activité en cours, de leur conformité par rapport à l'attente de l'adulte, ce qui s'observe à partir du troisième tour de parole de la séquence d'étayage (conduite étayante de l'adulte, réaction de l'enfant, réaction de l'adulte).

2.2.1. Réactions à l'étayage de la tâche

- 32 Quelles que soient la modalité et la forme de l'étayage de la tâche, les réactions immédiates sont qualifiées d'*attendues*⁶, si elles correspondent à l'attente de l'adulte (dans l'exemple 8, MAR6 répond à l'attente de sa mère (MER4) en lui donnant un indice), ou de *non attendues* dans le cas contraire (dans l'exemple 6, la réponse de LUC72 ne satisfait pas les attentes de sa mère puisque celle-ci répète sa question en MER76 en ajoutant une explicitation). Deux autres catégories de réactions ont été définies : la réponse "je ne sais pas" – par laquelle l'enfant montre qu'il a compris la visée pragmatique de la demande de l'adulte, mais ne connaît pas la réponse – et les absences de réponse (NAT49, exemple 12) lorsque l'enfant a l'espace discursif pour répondre mais ne le fait pas, enfrenant ainsi l'une des règles conversationnelles de base.

2.2.2. Réactions à l'étayage linguistique

- 33 En plus de la qualification en termes de réaction *attendue vs. non attendue*, l'on observe ce que l'enfant fait de l'offre linguistique de l'adulte ; en d'autres termes, l'enfant reprend-il à son propre compte, partiellement ou complètement, la proposition qui lui a été faite ? L'exemple 14 illustre un enchaînement de conduites étayantes de la mère et de réactions de l'enfant : suite à une demande de dénomination (MER42), l'enfant répond de façon inattendue (LUC42) ; la mère enchaîne alors avec une reformulation lexicale (MER43) que l'enfant reprend à son propre compte en LUC43 avec une hétéro-répétition, suivie d'une auto-répétition de la mère (MER44) qui clôt la séquence d'étayage.

Exemple 14 – DI, Luc, D, 5 ans

MER42 : comment ça s'appelle ?

LUC42 : *une une poule ::* .

MER43 : un coq .

LUC43 : *un coq* .

MER44 : un coq .

3. Les catégories à l'épreuve d'un corpus

- 34 Faute de place, nous ne ferons qu'évoquer quelques résultats quantitatifs pour illustrer la démarche méthodologique. Ces résultats portent sur l'analyse de dialogues de 36 dyades mère-enfant (18 avec un enfant typique et 18 avec un enfant dysphasique, âgés de 4;7 à 7;6 ans). Les enfants typiques et dysphasiques sont appariés selon l'âge chronologique, le sexe et la provenance géographique.

3.1. Les types d'étayage selon les activités et les enfants

- 35 Précédemment, nous avons évoqué le fait que les conduites d'étayage sont le résultat d'une adaptation de l'adulte à l'enfant, mais également à la situation d'interaction et/ou à l'activité que la dyade est en train d'effectuer. La *comparaison des deux activités* précitées, à savoir la lecture conjointe et une activité de devinette par indices, montre plusieurs différences entre ces activités.

- Si les mères produisent davantage de conduites étayantes sur le plan de la tâche que sur le plan linguistique dans les deux activités, la différence entre les deux domaines de l'étayage varie d'une activité à l'autre significativement ($p < .0001$)⁷ : elle est plus faible dans la lecture

conjointe que dans le jeu de devinette. Autrement dit, dans le jeu, la mère étaye surtout sur le plan de la tâche et dans la lecture elle étaye aussi sur le plan linguistique.

- *L'étayage de la tâche* varie en fonction de l'activité. Si dans les deux activités les mères guident beaucoup leurs enfants, les modalités de guidage diffèrent : dans le jeu de devinette, les mères donnent plus d'instructions ($p < .0000$), réagissent davantage aux propos de l'enfant ($p < .0001$) et le relancent plus fréquemment ($p = .006$) que dans la lecture conjointe. À l'inverse, dans cette dernière, les mères offrent davantage de guidage spécifique à l'enfant ($p < .00001$) en lui posant beaucoup de questions (factuelles, anticipatrices, explicatives), et lui font part de ses réflexions sur le déroulement de l'histoire plus fréquemment ($p < .00001$) que dans le jeu de devinette.
 - *L'étayage linguistique* varie également en fonction de l'activité. D'une part, il est plus fréquemment produit dans la lecture que dans le jeu de devinette. D'autre part, pour les reformulations et les dénominations, on relève que les premières sont plus fréquentes dans le jeu de devinette ($p < .001$), alors que les secondes le sont davantage dans la lecture ($p < .0001$).
- 36 En ce qui concerne la comparaison de l'étayage adressé aux *enfants typiques et dysphasiques*, très peu de variations sont observées pour l'étayage de la tâche : on en relève seulement pour les réactions aux productions des enfants qui sont plus fréquemment adressées aux enfants typiques qu'aux enfants dysphasiques ($p = .0465$). Par contre, l'étayage linguistique est plus fréquemment offert aux enfants dysphasiques qu'aux typiques. Mais les mères adressent proportionnellement plus de dénominations ($p = .0078$) aux enfants typiques et de reformulations ($p = .0012$) aux enfants dysphasiques.

3.2. Les réactions des enfants aux conduites étayantes des mères

- 37 Les *réactions des enfants* par rapport aux offres étayantes de l'adulte diffèrent parfois entre les deux activités et/ou entre les enfants typiques et dysphasiques.
- 38 En ce qui concerne les *activités*, les absences de réactions des enfants à une conduite étayante sur le plan linguistique sont plus fréquentes dans le jeu de devinette que dans la lecture ($p = .00629$). Lors d'un étayage de la tâche, les différences sont plus marquées entre les activités : les réponses attendues sont plus fréquentes dans le jeu de devinettes que dans la lecture ($p < .001$). Pour les absences de réactions ($p < .001$) et les réponses « je ne sais pas » ($p = 0.036$), c'est l'inverse qui se produit ; et pour les réponses non attendues, aucune différence n'est observée.
- 39 Venons-en aux différences entre les *enfants dysphasiques et typiques*. D'une part, suite à un étayage linguistique, les premiers tendent à réagir davantage de manière inattendue que les seconds ($p = .0959$). D'autre part, du point de vue de l'étayage de la tâche, les enfants typiques répondent plus souvent de façon attendue aux conduites de guidage de leur mère dans la deuxième moitié du jeu de devinette que dans la première ($p = .038$), ce qui tend à montrer qu'ils ont intégré plus rapidement les modalités de réalisation de ce jeu. Par contre dans la lecture conjointe, tous les enfants réagissent aux conduites de guidage de la même façon, à savoir souvent de façon attendue, et dans une moindre mesure par des absences de réponses ou des « je ne sais pas ».
- 40 Enfin, on peut se poser la question de l'influence de l'*âge des enfants* (de 5 à 7 ans) à la fois sur les conduites des mères et sur leurs réactions. En ce qui concerne les mères, la seule différence observée concerne les relances (étayage de la tâche) qui sont plus

fréquemment adressées aux enfants de 7 ans qu'à ceux de 5 ans ($p=.045$) quelle que soit l'activité. Quant aux réactions des enfants, elles diffèrent parfois selon l'âge. Les réactions à l'étayage linguistique sont plus souvent attendues à 7 ans qu'à 6 et 5 ans ($p=.00445$) et inversement moins souvent inattendues à 7 ans qu'à 5 et 6 ans ($p=.029558$) quel que soit le type d'enfant. Il en est de même pour les réactions aux guidage (étayage de la tâche) : les enfants de 7 ans réagissent plus fréquemment de façon attendue ($p=.00466$) et inversement, les enfants de 6 ans ($p=.04595$) et de 7 ans ($p=.0167$) moins fréquemment de façon inattendue.

- 41 Au terme de la présentation de ces quelques résultats (voir aussi Rezzonico *et al.* 2014), la mise à l'épreuve des catégories d'étayage des mères et des réactions des enfants dans un corpus particulier a permis de mettre en évidence à la fois la pertinence des catégories proposées et leur caractère opérationnel. En effet, d'une part par ces catégories diverses conduites des mères et des enfants sur les deux plans d'étayage que nous avons distingués (étayage de la tâche et étayage linguistique) ont pu être appréhendées ; d'autre part, grâce aux analyses quantitatives effectuées, des différences entre activités, entre enfants, etc. ont pu être observées. Ces éléments contribuent à mieux cerner les interactions adulte-enfant dans le cadre de l'acquisition du langage et de sa pathologie.

4. Conclusion

- 42 À partir de la notion d'étayage, intrinsèquement lié à l'interaction, nous avons cherché à montrer les apports d'une analyse de corpus. Contrairement aux approches expérimentales, l'étude de corpus permet des comparaisons et le contrôle de certains facteurs, tout en obtenant des données de type naturel. Ceci est d'autant plus important que l'étayage se construit sur la base d'énoncés dépendants de ceux qui précèdent et influence ceux qui suivent. L'étude de corpus ainsi conçue permet également de mettre au jour la façon dont les cadres globaux, tels que les activités, façonnent l'étayage, et par conséquent les usages du langage. La prise en compte des activités permet d'observer les différentes facettes de l'étayage, qui peut porter aussi bien sur la dimension linguistique que sur l'accomplissement de la tâche. Le travail sur des interactions – et donc sur du corpus – permet en complément d'appréhender la dynamique des séquences étayantes à travers les réactions des enfants.
- 43 Du point de vue méthodologique, l'élaboration des catégories d'analyse suppose, à partir de catégories issues de références théoriques, la confrontation récurrente avec le corpus, afin d'affiner et de construire des catégories opérationnelles stabilisées. Cette stabilisation est rendue possible grâce à une autre confrontation, celle entre différents analystes via l'accord interjuges. À partir de là, des analyses quantitatives sont possibles, tout en tenant compte du contexte dans lequel les productions sont réalisées.
- 44 Ainsi, la démarche proposée emprunte au qualitatif (en partant de l'observation de corpus) pour déboucher sur des catégories stabilisées que l'on peut quantifier à partir d'une grille. Par ailleurs, les catégories élaborées s'avèrent heuristiques, puisqu'elles permettent d'obtenir des résultats pouvant mettre en évidence des différences selon plusieurs facteurs, comme ceux que nous avons présentés à titre illustratif.
- 45 Par ailleurs, une telle démarche est applicable à différents contextes, et pas seulement à celui de la recherche fondamentale. Elle peut être adoptée en clinique orthophonique, que ce soit en recherche ou lors de consultations. En effet, il peut être utile à des

cliniciens de procéder à une observation assez systématique, par exemple pour apprécier l'évolution des compétences interactionnelles d'un patient, enfant ou adulte ; dans ce cas des enregistrements des interactions orthophoniste-patient sont nécessaires que l'on peut ensuite analyser au moyen d'une grille comprenant les aspects de l'étayage (du côté du clinicien et du patient) qui intéressent. Les travaux de Rodi (2012, 2014) et de da Silva (2014) en sont des exemples. Toutefois, les cliniciens se sentent souvent dans la difficulté de réaliser des enregistrements et de les transcrire, faute de temps. Il est alors possible, si l'on souhaite observer la dynamique des interactions entre un patient et l'un ou l'autre membre de son entourage, d'établir une grille simplifiée permettant de relever, sur la base de corpus enregistrés en vidéo mais sans transcription, les conduites particulières des deux participants. Il s'agit d'établir une liste des conduites ciblées, d'en attester la présence vs l'absence, d'observer les influences réciproques des conduites des participants et de mettre ces observations en relation avec le contexte d'interaction (participants, activité effectuée). Cette procédure peut être particulièrement fructueuse lors d'une consultation, d'une guidance parentale ou familiale, et cela avec des patients enfants aussi bien qu'adultes. Elle présente quelques options identiques à ce qui est proposé par exemple par Coquet & Ferrand (2004). Toutefois, il ne s'agit pas de lister des principes d'intervention, mais bien d'observer la dynamique des interactions dans une situation donnée, en prenant en considération l'ensemble des participants, et pas seulement le seul patient, afin de mettre en évidence les fonctionnements interactionnels en lien avec le contexte.

- 46 En conclusion, la démarche proposée pour l'analyse de l'étayage montre la nécessité de recueillir du corpus, la pertinence des catégories élaborées et de la façon de les utiliser pour observer la dynamique interactionnelle dans différents contextes institutionnels et dans diverses activités.

BIBLIOGRAPHIE

Bernicot J. & Clark E. V. (2009). « La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant : Une étude sur un grand corpus », *Psychologie de l'Interaction* 25-26 : 221-251.

Bernicot J., Salazar Orvig A. & Veneziano E. (2006). « Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse », *La Linguistique* 42(2) : 29-49.

Bruner J. S. (1983/1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

Bruner J. S. & Hickmann M. (1983). « La conscience, la parole et la "zone proximale" : réflexions sur la théorie de Vygotski », in J. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*. Paris : PUF, 280-292.

Clark E. V. (2014). « Conversation et reformulation dans l'acquisition du langage », *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)* 60 : vii-xvii (revue numérique).

Clark E. V. & Chouinard M. M. (2000). « Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage », *Langages* 140 : 9-23.

- Coquet F. & Ferrand P. (2004). « Rééducation des retards de parole, des retards de langage oral », in T. Rousseau (dir.) *Les approches thérapeutiques en orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition, 67-117.
- Da Silva C. (2014). *Étude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage*. Thèse de doctorat non publiée, Université Sorbonne Nouvelle-Paris3 et Université de Neuchâtel.
- De Pontonx S., Leroy-Collombel M., Masson C. & Morgenstern A. (2017). « Transmission et élaboration du langage dans le dialogue », in A. Morgenstern & C. Parisse (éd.) *Le langage de l'enfant. De l'éclosion à l'explosion*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 27-40 (livre numérique).
- De Weck G. (2005). « L'appropriation des discours par les jeunes enfants », in B. Piérart (éd.) *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?*. Bruxelles : De Boeck, 179-193.
- De Weck G. (2006). « Les reprises dans les interactions adulte-enfant : comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant », *La Linguistique* 42(2) : 115-134.
- De Weck G. (2010). « Interactions adulte-enfant et troubles du développement du langage : bilan des recherches et questions ouvertes », in J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (éd.) *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris : L'Harmattan, 151-170.
- De Weck G. & Rosat M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris : Masson.
- François F. (1993). *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan pédagogie.
- Gallaway C. & Richards B. J. (éd.) (1994). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Heurdier, J. (2015). *Usages syntaxiques et dialogue parent-enfant. Étude de dyades mère-enfant et père-enfant dans deux activités ludiques*. Thèse de Doctorat non publiée, Université Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Hudelot C. (1993a). « Du noviciat de l'expert. Étayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte-enfant », *Cahiers de Linguistique Sociale* 23 : 51-83.
- Hudelot C. (1993b). « Quand l'adulte aide l'enfant à parler. Quelques aspects de l'étayage langagier », in H. Löffler, C. Grolmund & M. Gyger (éd.) *Dialogue Analysis IV*. Basel : Max Niemeyer Verlag, 215-222.
- Hudelot C. & Vasseur M.-T. (1997). « Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2 ? », *CALAP* 15 : 109-135.
- Labrell F. (1998). « Contributions maternelles et paternelles au développement des représentations symboliques et catégorielles des objets par les jeunes enfants », *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)* 29 : 81-91.
- Ochs E. & Schieffelin B. (1995). « The impact of language socialisation on grammatical development », in P. Fletcher & B. MacWhinney (éd.) *The Handbook of Child Language*. Oxford : Blackwell, 73-94.
- Rabain-Jamin J. (1998). « Usage du langage et contexte culturel : le langage de la mère adressé à l'enfant », in J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamin & G. Babelot (éd.) *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris : Armand Colin, 179-207.
- Rezzonico S., de Weck G., Salazar Orvig A., da Silva-Genest C. & 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.

- Rodi M. (2012). *Interaction logopédiste – enfant : Comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels ?*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Neuchâtel.
- Rodi M. (2014). « Les reprises dans les interactions logopédiste-enfant. Une alternance entre “offres” et “saisies” », *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)* 60 : 149-160.
- Rogoff B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford : Oxford University Press.
- Rondal J.-A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- Salazar Orvig A. & de Weck G. (2013). « Profils de mères et implications des enfants dans la co-construction de récits », *ANAE* 124(5) : 269-278.
- Saxton M. (2000). « Negative evidence and negative feedback : Immediate effects on the grammaticality of child speech », *First Language* 20(60) : 221-252.
- Snow C. (1995). « Issues in the study of input : fine tuning, universality, individual and developmental differences and necessary causes », in P. Fletcher & B. MacWhinney (éd.) *The Handbook of Child Language*. Oxford : Blackwell, 180-193.
- Veneziano E. (1997). « Processus conversationnels et constructivisme dans les débuts du langage », *CALAP* 15 : 99-113.
- Veneziano E. (2005). « Effects of conversational functioning on early language acquisition : When both caregivers and children matter », *Studies in the psychology of child language. Essays in honor of Grace Wales Shugar*, 47-69.
- Veneziano E. & Hudelot C. (2009). « Explaining events in narratives : the impact of scaffolding in 4 to 12 years old children », *Psychology of Language and Communication* 13(1) : 3-20.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (éd.). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wittgenstein L. (1953/1961). *Investigations philosophiques in Tractatus logico-philosophicus suivi de Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Wood D., Bruner J. S. & Ross G. (1976/1983). « Le rôle de l'interaction de tutelle », in J. S. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 260-280.

ANNEXES

Conventions de transcription

- Les numéros des tours de parole sont indiqués par trois lettres (MER pour mère et XXX pour le début du prénom de l'enfant) suivies par un chiffre.
- Pausas : / = courte ; // = moyenne ; (x sec.) = temps de pause indiqué à partir de 3 secondes.
- Valeur illocutoire des énoncés : . = assertion ; ? = interrogation ; ! = exclamation.
- (...) : passage hors propos, coupé pour ne pas trop allonger l'exemple.
- ((xxxx)) : indication du non verbal pertinent dans l'activité ou d'un élément vocal ; précédé du signe '=', le non verbal est concomitant avec le verbal.
- (il), j(e) : mot non produit ou élision.

- ::: correspond à un allongement du dernier phonème.
- Dans 'calè-' : le signe '-' indique une auto-interruption.
- Dans 'rou+' : le signe '+' indique l'ébauche d'un mot.
- ≠ : absence de liaison entre deux mots.

NOTES

1. Le programme « Interactions mère-enfant en situation logopédique » a été subventionné par le FNRS suisse (2006-2011 ; subsides n°s 100012-111938 et 100012). En plus des auteures de cet article ont participé à ce programme : Tiziana Bignasca, Cristina Corlateanu, Christine da Silva, Séverine Gendre, Juliane Ingold, Stefano Rezzonico et Céline Schwab Stoebener. Qu'il/elles soient ici remercié.e.s pour leur précieuse collaboration.
2. Les réactions visant la forme des productions des enfants relèvent de l'étaillage linguistique (voir 2.1.2).
3. Dans les exemples, sont indiqués les trois premières lettres du nom de l'interlocuteur (MER ou prénom de l'enfant), le type d'enfants (T : à développement typique ; D : à développement dysphasique) et son appartenance au groupe d'âge. Les passages en italiques et gras correspondent aux illustrations.
4. Les conventions de transcription sont données en annexe.
5. LC : lecture conjointe ; DI : devinette par indices.
6. Les attentes sont définies en fonction des besoins de l'activité en cours et des implications illocutoires des énoncés de la mère.
7. L'influence des différents facteurs a été évaluée avec des modèles mixtes (GLMER).

RÉSUMÉS

Situé dans une approche interactionniste du développement du langage, l'article propose une démarche méthodologique pour étudier l'étaillage dans sa dynamique dialogique, pour laquelle le recours à un corpus s'avère indispensable. L'article comprend plusieurs parties : sont présentées d'une part les différentes facettes de l'étaillage d'un point de vue théorique, d'autre part la construction d'un outil opérationnel sous la forme d'une grille d'analyse des conduites étayantes des adultes et des réactions des enfants. Enfin, quelques résultats issus d'une recherche sur les interactions mère-enfant, à titre illustratif de la démarche, montrent la façon dont les activités effectuées par les participants façonnent leurs conduites. La discussion se focalise sur les apports d'une analyse de corpus (données de type naturel tout autant que contrôle de certains facteurs, comparaison de données qualitatives et quantitatives, etc.).

This paper proposes a methodological approach for the study of scaffolding from an interactionist theory of language development. This approach, which can only be conducted on a corpus basis, seeks to address the dialogical dynamics of scaffolding. The paper is organized in three parts: the first part presents the different facets of scaffolding from a theoretical point of view; the second part deals with the development of an analytical tool, a coding grid of the

adult's scaffolding behaviors and the children's reactions. In the last part, we illustrate our methodological approach with some results issued from a study on mother-child interactions. Notably, these results show how the activities in which participants are involved impact their behaviors. The discussion is centered on the contributions of a corpus analysis (naturally occurring data and controlled factors, comparing qualitative and quantitative data, etc.).

INDEX

Keywords : scaffolding, corpus, interaction, methodological approach

Mots-clés : étaillage, corpus, interaction, approche méthodologique

AUTEURS

GENEVIÈVE DE WECK

Université de Neuchâtel, Université Sorbonne Nouvelle Paris3
genevieve.deweck@unine.ch

ANNE SALAZAR ORVIG

Université de Neuchâtel, Université Sorbonne Nouvelle Paris3
anne.salazar-orvig@sorbonne-nouvelle.fr