

Vers une meilleure compréhension de l'input langagier : l'apport du modèle tridimensionnel de Rowe & Snow (2020)



par
Nora CHRIFI
doctorante en logopédie à l'Université de Liège - Département de logopédie
Research Unit for a life-Course perspective on Health and Education (RUCHE)
Bâtiment B38B - rue de l'Aunaie 30-32,
4000 Liège, Belgique



Nora.Chrifi@uliege.be



par
Christelle MAILLART
professeure ordinaire à l'Université de Liège – Département de logopédie
Research Unit for a life-Course perspective on Health and Education (RUCHE)
Bâtiment B38B - rue de l'Aunaie 30-32,
4000 Liège, Belgique



Christelle.Maillart@uliege.be

Introduction

L'input langagier désigne le langage utilisé par les adultes lorsqu'ils s'adressent à un enfant. Cet input intervient de manière importante dans le développement de l'enfant, dès son plus jeune âge (Levickis et al., 2022). En effet, l'input langagier joue un rôle essentiel dans le processus de développement du langage mais également des apprentissages. Ce rôle notable se manifeste avec tous les interlocuteurs de l'enfant, qu'ils se situent dans le contexte familial ou dans le milieu scolaire. L'enfant qui développe son langage apprend à segmenter la langue parlée en unités de sens, découvre les sons qui composent sa langue, intègre les mots de vocabulaire qu'il entend, se familiarise avec certaines structures de phrases et explore les différentes utilisations qu'il peut faire du langage. Tout ceci n'est possible que grâce à l'input langagier qui lui est fourni. Pour apprendre à parler, l'enfant doit entendre une quantité suffisante de langage mais ce dernier doit aussi être de la meilleure qualité possible (Anderson et al., 2021). Que signifie exactement un input de qualité ? Comment peut-on décrire cet input ? Les caractéristiques de l'input sont-elles différentes en fonction de l'âge et des besoins de l'enfant ? C'est à ces questions que le modèle théorique récent développé par Meredith Rowe et Catherine Snow (2020) a tenté de répondre.

Pourquoi s'y intéresser ?

En tant que logopède, la qualité de l'input langagier que nous utilisons pour interagir avec nos patients est essentielle. Les multiples modifications possibles de cet input favorisent l'optimisation des progrès du patient, le transformant ainsi en un outil à la fois puissant et très adaptable (Maillart et al., 2014). Une compréhension plus fine des différentes dimensions à l'œuvre dans l'input langagier permet un meilleur ajustement de notre prise en charge. En effet, s'il est important de fournir un input de qualité, il est tout aussi important qu'il soit adapté à l'enfant en face de nous. Mieux connaître les caractéristiques de l'input langagier nous permettra également de mieux ajuster les effets de nos prises en charge. Enfin, le travail réalisé en collaboration avec les parents ou les enseignants ne peut qu'en être amélioré. En apprendre davantage sur les différentes caractéristiques de l'input langagier nous permettra de cibler davantage les conseils fournis et de prioriser certaines stratégies lors de séances avec les parents ou réunions avec l'équipe éducative.

Pour commencer...

Rowe et Snow (2020) proposent de décrire l'input langagier et son impact selon les théories interactionnistes (Bruner, 1983 ; Vygotsky, 1972). D'après ces théories, le langage se développe dans le contexte d'interactions quotidiennes entre un adulte et un enfant amenant ainsi une réelle collaboration

au sein de laquelle chacun joue un rôle important. Le concept de la Zone Proximale de Développement (ZPD) s'inscrit dans cette perspective et suggère que les caractéristiques de l'input langagier fourni par l'adulte dépendent de l'âge et des capacités linguistiques de l'enfant ; un input stimulant mais adapté au niveau de l'enfant favorise un meilleur apprentissage.

Un modèle tridimensionnel

Les auteures proposent d'analyser la qualité de l'input langagier, de la naissance à cinq ans, selon trois dimensions : **interactive, linguistique et conceptuelle** (voir Figure 1). Selon elles, un input langagier de qualité se caractérise par : (1) *des caractéristiques interactionnelles* telles que la réactivité, l'attention conjointe et les discussions centrées sur les intérêts de l'enfant soutenant son implication dans les conversations ; (2) *des niveaux de complexité linguistique* et de redondance adaptés au stade de développement de l'enfant ; et (3) l'introduction de *contenus conceptuels appropriés* au niveau de l'enfant (sujets de conversation progressivement de plus en plus abstraits, au-delà de l'ici et maintenant).

Rowe et Snow adoptent donc une perspective développementale afin de décrire et analyser l'input lan-

gagier. Selon cette approche, un input de qualité n'est pas le même pour tous et certains aspects (interactifs, linguistiques, conceptuels) peuvent être ajustés en fonction de l'âge de l'enfant. De plus, les auteures insistent sur l'interdépendance des trois dimensions et leur caractère essentiel dans les apprentissages. Pour la suite de cet article, nous détaillerons la qualité de l'input langagier selon les trois dimensions décrites précédemment à trois périodes distinctes chez le jeune enfant : la période du nourrisson, la petite enfance et l'âge préscolaire, en nous basant sur l'article de Rowe et Snow. Pour chaque dimension de l'input, nous compléterons la proposition théorique des chercheuses en ajoutant des conseils pratiques adaptés aux trois périodes développementales décrites. Ces conseils, destinés aux logopèdes et repris dans des zones encadrées, seront présentés sous forme d'objectifs à poursuivre et de moyens pour atteindre les objectifs définis (voir également le schéma de synthèse en fin d'article). Ces suggestions peuvent inspirer les pratiques en séance individuelle avec les patients mais sont aussi applicables lors de séances avec les parents, notamment chez le très jeune enfant, ou de travail collaboratif avec les équipes éducatives. Notons enfin que ces objectifs ne s'appliquent pas qu'à la période ciblée.

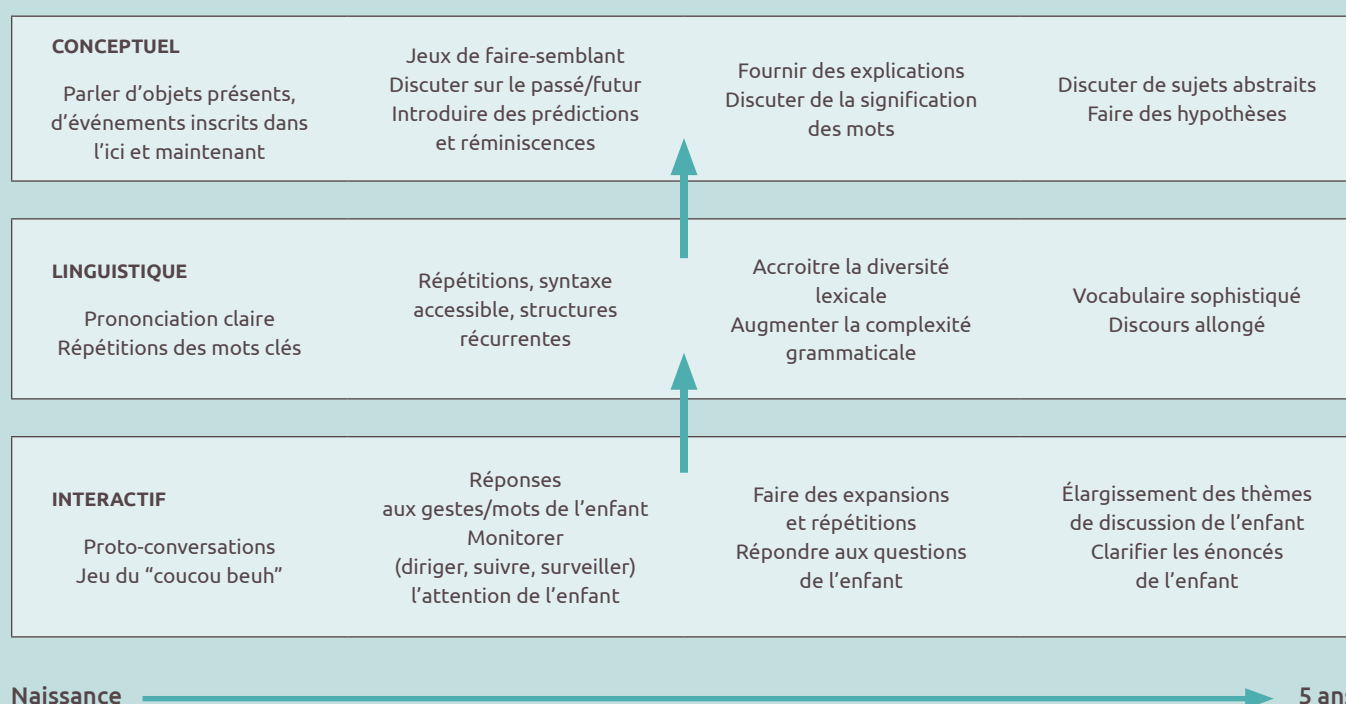


Figure 1. Exemples de caractéristiques de l'input langagier, entre la naissance et l'âge de 5 ans, traduit de Rowe et Snow (2020), figure 1, p.7.

Caractéristiques interactionnelles de l'input au cours du développement

Période du nourrisson (de la naissance à 12/18 mois)

Dès la naissance, l'apprentissage du langage par les enfants se déroule lors d'interactions sociales où chaque partenaire occupe une place importante. En effet, il est important que parent et enfant s'engagent tôt et régulièrement dans des échanges riches avec de nombreux allers et retours. Une donnée fréquente retrouvée dans la littérature concernant des interactions

de qualité porte sur les productions contingentes, favorisant ainsi la réactivité de l'adulte. Des énoncés contingents consistent en des réponses en lien direct avec les initiatives de l'enfant et suivant ses intérêts (Tamis-LeMonda et al., 2014). Des recherches ont d'ailleurs démontré que les productions contingentes des parents étaient linguistiquement moins complexes que les productions non contingentes (Albert et al., 2017). Cet élément témoigne des relations entre les différentes caractéristiques de l'input langagier et ce, dès le plus jeune âge.



Objectif poursuivi :

détecter les initiatives d'échanges de l'enfant et y apporter des réponses contingentes

Par quels moyens ?

- Suivre les intérêts de l'enfant : réagir à ce que l'enfant pointe, nomme ou fait ;
- Utiliser les stratégies de verbalisation parallèle ou de labelling.

Objectif poursuivi :

soutenir les premières conversations et les prérequis aux conversations verbales

Par quels moyens ?

- Proposer des jeux ou des situations qui travaillent l'alternance des rôles (ex. se lancer des objets, coucou beuh, etc.), le contact visuel ;
- Proposer des chansons ou des comptines avec des gestes ;
- Ne pas se limiter à des échanges courts mais multiplier les allers et retours entre l'enfant et soi.

Petite enfance (18 - 36 mois)

La réactivité parentale et l'engagement de l'adulte et l'enfant dans des interactions fréquentes demeurent essentiels dans le développement langagier lors de la petite enfance. A cette période, on peut parler de « duo conversationnel », défini comme une interaction fluide et bien équilibrée comprenant plusieurs tours de conversation pour chaque interlocuteur. Ce duo conversationnel serait un meilleur prédicteur du langage expressif des enfants à 36 mois que la quantité de mots utilisés par les parents (Hirsh-Pasek

et al., 2015). De plus, la fréquence des conversations adulte-enfant entre 18 et 48 mois est un prédicteur plus déterminant dans le développement du langage que la quantité totale d'inputs de l'adulte ou l'exposition à la télévision, qui est plus passive (Zimmerman et al., 2009). Ces résultats suggèrent que l'apprentissage du langage est optimisé par des interactions contingentes et que le langage doit être directement adressé à l'enfant. Le discours entendu (mais non adressé) par l'enfant ne contribue pas significativement au développement langagier.



Objectif poursuivi :

favoriser les duos conversationnels

Par quels moyens ?

- Poser des questions de préférence ouvertes en suivant les intérêts et l'attention de l'enfant ;
- Veiller à ce que le langage soit bien adressé à l'enfant ;
- Utiliser la stratégie d'expansion.

Objectif poursuivi :

sensibiliser l'entourage de l'enfant à la différence entre le langage entendu et adressé et au rôle de l'interaction vécue pour l'apprentissage du langage

Par quels moyens ?

- Expliquer aux parents les différences entre le langage adressé et entendu en utilisant des exemples (lecture d'histoire, conversation vs histoire écoutée sur un CD ou regardée à la télévision) ;
- Favoriser les situations d'interaction à des situations plus passives.

Âge préscolaire (3 - 5 ans)

Les études avec des enfants d'âge préscolaire se concentrent davantage sur les aspects linguistiques et conceptuels de l'input mais plusieurs auteurs soulignent néanmoins le rôle crucial des interactions comme contexte privilégié pour soutenir ces aspects. Par exemple, une étude menée en contexte scolaire a mis en évidence que la quantité d'inputs favorisant les échanges et impliquant activement les enfants lors des séances de lecture partagée en maternelle prédisait davantage les gains en vocabulaire et en compréhension narrative des enfants que d'autres

caractéristiques des discours des enseignants (Dickinson & Smith, 1994). De plus, nous rappelons l'importance des connexions existant entre les différentes dimensions de l'input. En effet, il ne s'agit pas de simples "allers et retours" entre l'adulte et l'enfant. Des échanges prolongés et de plus en plus complexes sont nécessaires pour stimuler le langage. Des interactions de qualité avec les adultes sont indispensables pour permettre aux enfants de s'engager dans des discours qui affichent à la fois une complexification linguistique croissante et un défi conceptuel adaptés à leur âge.



Objectif poursuivi :

soutenir et développer les échanges conversationnels & élargir les thèmes de discussion

Par quels moyens ?

- Recourir à la lecture interactive en encourageant les enfants à répondre à des questions et à interagir avec le contenu du livre ;
- Encourager les jeux symboliques ou les jeux de faire semblant (jouer au docteur, au cuisinier, au marchand, etc.) où les enfants doivent utiliser le langage pour interagir.

Caractéristiques linguistiques de l'input au cours du développement

Période du nourrisson (de la naissance à 12/18 mois)

Le langage adressé à l'enfant est un registre de langage utilisé spontanément par les adultes lorsqu'ils s'adressent aux jeunes enfants. Ce langage se caractérise par un discours ralenti, des énoncés plus courts, une intonation exagérée et une répétition lexicale (Snow & Ferguson, 1977). Les nourrissons montrent d'ailleurs une préférence marquée pour le langage adressé à l'enfant comparativement à celui adressé à l'adulte et cette préférence est liée à une plus grande activation cérébrale (Saito et al., 2007).

Les caractéristiques de ce registre langagier facilitent donc l'attention des nourrissons, ce qui favorise leur engagement dans des interactions de qualité avec l'adulte dès le plus jeune âge. La littérature met également l'accent sur la répétition, processus favorisant l'apprentissage de nouveaux mots par les très jeunes enfants (Newman et al., 2016). Néanmoins, la répétition de certaines formes lexicales apparaît comme particulièrement efficace chez le tout jeune enfant mais cette efficacité décroît à mesure que l'enfant grandit. L'enfant plus âgé va bénéficier d'autres caractéristiques linguistiques, de complexité croissante, pour le développement de son langage.



Objectif poursuivi :

adopter un registre de langage adapté

Par quels moyens ?

- Ralentir le débit de parole ;
- Répéter certains mots-cibles (ex : qu'on veut travailler avec l'enfant) ;
- Allonger certaines syllabes ;
- Produire des énoncés courts et accessibles au niveau syntaxique, dans la ZPD de l'enfant (ex. + 1 par rapport à la longueur moyenne d'énoncés de l'enfant).

Petite enfance (18 – 36 mois)

Les recherches indiquent qu'utiliser un vocabulaire diversifié, notamment des mots rares, est un prédicteur important de la croissance du vocabulaire, mais également de la taille du stock lexical ultérieur, surpassant la simple quantité d'inputs (Rowe, 2012). Par ailleurs, la diversité (et non la quantité) des verbes produits dans l'input prédit la production ultérieure de verbes par les enfants de 21 mois (Hsu et al., 2017). L'utilisation de certains types de questions et

de phrases plus longues et complexes est également liée au développement du vocabulaire et de la syntaxe chez l'enfant. Ces différents éléments confirment la place importante de la qualité de l'input fourni à l'enfant au niveau linguistique. Ainsi, la diversité lexicale et syntaxique dans l'input langagier, combinée à des interactions soutenues, joue un rôle crucial dans le développement du langage, renforçant l'importance d'un input linguistique riche et varié.



Objectif poursuivi :

encourager un langage plus complexe et sophistiqué

Par quels moyens ?

- Introduire petit à petit des mots plus rares lorsqu'on s'adresse à l'enfant ;
- Poser des questions ouvertes ;
- Produire des énoncés de plus en plus longs et complexes au niveau morphosyntaxique, en variant les verbes utilisés ;
- Utiliser les stratégies de reformulation, expansion et des techniques d'incitation.

Âge préscolaire (3 - 5 ans)

L'utilisation d'un vocabulaire varié et sophistiqué continue de favoriser le développement du langage chez les enfants d'âge préscolaire. Par exemple, l'exposition à une syntaxe plus complexe, à la maison ou à l'école, tend à favoriser le développement de compétences syntaxiques chez les enfants plus âgés. Par exemple, la proportion de phrases complexes dans le discours parental est positivement corrélée à la production de telles constructions par les enfants (Huttenlocher et al., 2002). Une étude a également démontré que l'utilisation de phrases passives lors d'activités de lecture partagée à l'école améliore la production et la com-

préhension de la voix passive chez les enfants de 4 ans (Vasilyeva et al., 2006). Les échanges ayant lieu lors de lectures de livres, au cours desquelles les adultes utilisent un langage plus complexe, sont positivement associés à une croissance du vocabulaire et au développement grammatical des enfants (Wasik & Hindman, 2014). Cette relation est confirmée à la fois dans des contextes naturels et dans des interventions en classe. Ainsi, un input linguistique riche en complexité syntaxique et en diversité lexicale reste crucial pour soutenir le développement linguistique des enfants d'âge préscolaire.



Objectif poursuivi :

continuer à complexifier le langage adressé à l'enfant

Par quels moyens ?

- Utiliser davantage de mots plus rares lors des discussions ;
- Produire des énoncés plus longs et complexes au niveau morphosyntaxique ;
- Utiliser des livres adaptés à l'âge de l'enfant comme support à la production d'un langage plus élaboré ;
- Continuer à utiliser les stratégies de reformulation, expansion et des techniques d'incitation.

Caractéristiques conceptuelles de l'input au cours du développement

Période du nourrisson (de la naissance à 12/18 mois)

Une autre dimension de l'input langagier porte sur la manière dont il est ancré dans le contexte présent (concret) ou au contraire distant de l'environnement immédiat de l'enfant (abstrait). Chez le tout jeune enfant, un discours lié au contexte immédiat et concret, qui capte l'attention de l'enfant, est particulièrement bénéfique. En effet, l'apprentissage d'un nouveau mot est facilité lorsqu'il est associé à un objet présent dans le champ de vision des enfants, et lorsque les parents clarifient ce à quoi ils font référence (Cartmill et al., 2013). Par ailleurs, la littérature distingue les redirections parentales réussies et échouées. Les redirections réussies, qui réorientent efficacement l'attention de

l'enfant vers un nouvel objet de conversation, favorisent l'attention conjointe et a fortiori le développement du langage (Shimpi & Huttenlocher, 2007). Dès lors, l'utilisation de gestes par les parents pour rendre les objets (et sujets d'échanges) plus saillants facilite également la compréhension et le développement du vocabulaire des enfants. Enfin, le langage associé aux livres d'images contribue à l'acquisition du langage. La présence d'une unique image par page incite l'adulte à produire des noms et énoncés plus courts, ce qui assure une correspondance conceptuelle entre l'attention de l'enfant et l'input langagier (Salo et al., 2016). En résumé, des interactions fréquentes et adaptées au niveau conceptuel, c'est-à-dire qui favorisent l'attention conjointe et clarifient les objets de discussion, sont essentielles pour soutenir le développement du langage chez le tout jeune enfant.



Objectif poursuivi :

soutenir le langage contextualisé

Par quels moyens ?

- Parler de sujets ou objets présents dans l'environnement immédiat de l'enfant ;
- Utiliser les stratégies d'auto-verbalisation et de verbalisation parallèle.

Objectif poursuivi :

favoriser l'attention conjointe

Par quels moyens ?

- Capter le regard de l'enfant ;
- Pointer les objets de discussion (jeux, personnes, images, etc.) ;
- Rediriger l'attention de l'enfant sur les objets de discussion.

Petite enfance (18 – 36 mois)

À mesure que les enfants grandissent, leur capacité à gérer des concepts de plus en plus abstraits s'améliore, ce qui permet d'aborder des sujets plus complexes lors des interactions. L'abstraction peut être introduite via des sujets de conversation plus complexes, des discussions sur des événements passés ou futurs, des hypothèses ou encore des jeux de faire-semblant. Ces derniers sont liés au développement du langage, notamment lorsque l'adulte aide l'enfant à accéder à des thèmes conceptuellement stimulants tout en maintenant une interaction riche et de qualité. Un langage de plus en plus conceptuel est également appelé « langage décontextualisé » (événements non ancrés dans l'ici et maintenant, hypothèses, prédictions). Dès 30 mois, l'utilisation de ce registre de langage par les

parents devient un indicateur clé du développement langagier. Le langage décontextualisé est d'ailleurs un meilleur prédicteur de la croissance du vocabulaire en maternelle que la quantité de langage produite par les parents (Rowe, 2012). Les enfants dont les parents utilisent fréquemment ce type de langage tendent à l'intégrer et l'utiliser eux-mêmes, ce qui participe au développement des compétences académiques futures, jusqu'à l'adolescence (Uccelli et al., 2019). Le langage décontextualisé est particulièrement bénéfique car il implique des échanges sur des concepts non présents dans l'environnement immédiat et généralement plus complexes au niveau langagier que le langage contextualisé. Ici encore, nous constatons l'importance des connexions entre les différentes dimensions de l'input langagier.



Objectif poursuivi :

soutenir le développement d'un langage plus décontextualisé

Par quels moyens ?

- Réaliser des jeux de faire-semblant avec l'enfant ;
- Discuter d'événements passés ou futurs (non ancrés dans l'ici et maintenant) ;
- Aborder des sujets de conversations non présents dans l'environnement immédiat de l'enfant ;
- Faire des hypothèses et poser des questions hypothétiques à l'enfant ;
- Utiliser la lecture interactive pour favoriser des conversations enrichies en choisissant progressivement des livres avec des contenus plus riches et complexes (ex. petites histoires plutôt qu'imagiers).

Âge préscolaire (3 - 5 ans)

L'exposition des enfants d'âge préscolaire au langage décontextualisé continue de favoriser le développement de leurs compétences langagières. A cette période, l'introduction d'explications causales, d'événements ou de la signification des mots fournies par les adultes est également un marqueur d'un input de qualité au niveau conceptuel. En effet, les explications tendent à être syntaxiquement plus complexes et conceptuellement riches. Par ailleurs, elles ne se contentent pas de répondre aux questions des enfants mais encouragent plutôt des conversations avec de multiples allers et retours, favorisant ainsi l'interaction entre l'adulte et l'enfant. De la même façon, les discussions sur des événements passés avec les enfants d'âge préscolaire sont également bénéfiques. La littérature met en évidence de meilleures habiletés de compréhension, des récits plus

détaillés et des souvenirs autobiographiques plus riches chez les enfants dont les parents introduisent fréquemment des discussions sur le passé (Reese & Newcombe, 2007). La lecture partagée de livres est également une méthode efficace pour favoriser l'introduction d'un langage plus conceptuel. Certaines recherches montrent que l'exposition à la lecture partagée interactive est associée à une augmentation des compétences narratives chez les enfants, notamment marquée par un nombre d'éléments rappelés de l'histoire plus élevé ainsi qu'une structure narrative plus complète et cohérente (Lever & Senechal, 2011). De plus, la lecture partagée contribue au développement de la prise de perspective par l'enfant, une compétence essentielle qui permet de comprendre que la perception d'une situation peut être différente d'une personne à l'autre (Martucci, 2016).



Objectif poursuivi :

augmenter la production du langage décontextualisé

Par quels moyens ?

- Discuter de sujets abstraits, qu'on ne rencontre pas ou peu dans la vie quotidienne ;
- Fournir des explications à l'enfant (sur les causes et conséquences des événements, signification des mots) ;
- Poser des questions de type « pourquoi ? » ou « comment (fait-on/exploques-tu cela) ? » ;
- Etendre davantage les conversations sur des événements passés ou futurs ;
- Modéliser ses propres réflexions et prédictions (ex. « moi, dans l'histoire je pense que ... »).
- Réaliser et demander à l'enfant de faire des prédictions

Objectif poursuivi :

développer la compréhension des émotions et la prise de perspective

Par quels moyens ?

- Discuter des points de vue différents ;
- Utiliser le livre comme support à des conversations sur les émotions, les liens entre les événements et le développement de la prise de perspective (différente de la sienne).

Cette compétence est particulièrement développée à travers des discussions sur les états internes et les réactions émotionnelles aux événements des personnages, ce qui encourage une meilleure compréhension des intentions et des émotions des autres. Enfin, une attention particulière est portée sur l'engagement actif des enfants lors des activités de lecture partagée. Des études sur les interactions parent-enfant et enseignant-enfant confirment que cet engagement soutient l'utilisation d'un langage approprié au niveau linguistique, mais encourage également à relever des défis conceptuels.

Conclusion : qu'en retenir ?

Cet article souligne l'importance de l'âge et du niveau de l'enfant dans l'identification d'un input langagier de qualité. Selon cette perspective développementale, l'input le plus efficace est stimulant pour l'enfant mais également adapté à ses capacités. Les caractéristiques d'un input de qualité évoluent avec le développement et l'âge de l'enfant. Par exemple, la répétition des mots soutient l'apprentissage du vocabulaire chez le très jeune enfant, tandis que la diversité lexicale et l'utilisation de mots rares sont plus pertinentes pour les enfants plus âgés. D'un point de vue conceptuel, les discours ancrés dans l'ici et maintenant sont essentiels pour les nourrissons, tandis que les discussions sur des sujets plus abstraits, allant au-delà du contexte immédiat, sont plus bénéfiques pour les enfants plus âgés. En termes d'interaction, l'engagement dans des conversations réciproques avec de multiples allers et retours est essentiel à tous les âges de l'enfant, mais la manière dont les adultes peuvent encourager ces échanges évolue. Ainsi, à mesure que les habiletés langagières des enfants se développent, les interactions doivent devenir plus complexes sur les plans linguistique et conceptuel.

Les objectifs et les moyens que nous avons proposés ne sont ni exhaustifs ni exclusifs : d'autres objectifs peuvent être identifiés et certains restent évidemment pertinents à plusieurs périodes du développement. Néanmoins, placer les trois dimensions au cœur de notre prise en charge permet d'enrichir qualitativement l'input langagier adressé aux enfants. En étant attentif aux aspects interactionnels, on prend en compte la façon dont le langage est utilisé pour

communiquer avec d'autres et on veillera à la richesse et au développement des conversations. Les aspects linguistiques quant à eux ciblent davantage la forme de l'input, les niveaux phonologique, lexical, morphosyntaxique voire discursif. Enfin, la dimension conceptuelle porte attention au contenu et veille à développer l'abstraction et le langage décontextualisé.

Pour terminer : quelques définitions...

Réponses contingentes : réponses en lien direct avec les initiatives et productions de l'enfant et qui suivent ses intérêts pour maintenir l'échange.

Verbalisation parallèle : parler de ce que l'enfant voit, entend, ressent, fait en utilisant le « tu » (*parent* : « **tu** joues avec les animaux »).

Labelling : nommer l'objet, le jeu, le lieu lorsque l'enfant y prête attention en plaçant le mot en position finale (*parent* : « il est vraiment beau le **kangourou** »).

Reformulation : reprendre l'énoncé de l'enfant en corrigeant toutes les erreurs mais mettre l'accent sur une seule de ses erreurs, en adoptant par exemple une intonation plus prononcée (*enfant* : « quand *pac* ? » - *parent* : « quand est-ce qu'on va au **parc** ? »).

Expansion ou allongement : reprendre l'énoncé de l'enfant en corrigeant les éventuelles erreurs et en y ajoutant une nouvelle idée (*enfant* : « *apin cou* » - *parent* : « oui, le **lapin gris court** »).

Incitation : faire répéter un mot à l'enfant sans briser la communication. L'incitation peut se faire par choix (*enfant* : « *veux apin* » - *parent* : « tu veux le lapin gris ou le cheval ? »), ébauche orale (« tu veux le l... »), phrase en suspens (« *tu veux le ...* »), l'absurde (« tu veux le cheval ? »), question (« que veux-tu ? »).

Attention conjointe : attirer et maintenir l'attention de l'enfant vers un objet ou une personne dans le but d'obtenir une observation commune et conjointe.

Auto-verbalisation : parler de ce qu'on voit, fait, entend à l'enfant, en utilisant le « je » (*parent* : « **je** prends le lapin »).

Langage décontextualisé : parler d'objets, personnes, lieux, événements quand ils ne sont pas physiquement présents dans l'environnement de l'enfant.

0 À 12/18 MOIS

INTERACTIF : DÉTECTER LES INITIATIVES D'ÉCHANGE ET Y APPORTER UNE RÉPONSE CONTINGENTE & SOUTENIR LES PRÉREQUIS ET 1^{ÈRES} CONVERSATIONS

- Suivre les intérêts de l'enfant ;
- Verbalisation parallèle et labelling ;
- Jeux et situations favorisant les prérequis ;
- Proposer des chansons et comptines ;
- Multiplier les allers et retours.

LINGUISTIQUE : ADOPTER UN LANGAGE ADAPTÉ

- Répéter certains mots-cibles ;
- Allonger certaines syllabes ;
- Ralentir le débit de parole ;
- Produire des énoncés courts et accessibles.

CONCEPTUEL : LANGAGE DÉCONTEXTUALISÉ

- Réaliser des jeux de faire-semblant ;
- Introduire des sujets de conversations plus abstraits, au-delà du contexte immédiat ;
- Parler d'événements passés ou futurs ;
- Faire des hypothèses ;
- Utiliser des livres d'histoires pour favoriser des conversations enrichies.

3-5 ANS

INTERACTIF : ÉCHANGES CONVERSATIONNELS & ÉLARGISSEMENT DES THÈMES DE DISCUSSION

- Utiliser la lecture interactive, les jeux symboliques et de faire-semblant pour soutenir les interactions.

LINGUISTIQUE : COMPLEXIFIER LE LANGAGE

- Utiliser plus fréquemment des mots rares ;
- Complexifier davantage les énoncés produits ;
- Reformulation, expansion, incitation ;
- Utiliser les livres comme supports à la production d'un langage plus élaboré.

CONCEPTUEL : SOUTENIR LE LANGAGE CONTEXTUALISÉ & L'ATTENTION CONJOINTE

- Rester dans l'ici et maintenant ;
- Auto-verbalisation et verbalisation parallèle ;
- Utiliser les gestes pour rendre les objets de conversation saillants ;
- Capter le regard de l'enfant ;
- Rediriger l'attention de l'enfant sur les objets d'interactions ;
- Utiliser des imagiers.

18-36 MOIS

INTERACTIF : FAVORISER LES DUOS CONVERSATIONNELS

- Poser des questions ouvertes ;
- Favoriser des situations actives d'interactions ;
- Expansion ;
- Veiller à utiliser un langage adressé à l'enfant ;
- Sensibiliser l'entourage à la différence entre langage adressé vs entendu.

LINGUISTIQUE : LANGAGE PLUS COMPLEXE

- Introduire des mots de vocabulaire plus rares ;
- Diversifier les verbes ;
- Poser des questions ouvertes ;
- Produire des énoncés plus complexes ;
- Reformulation, expansion, incitation.

CONCEPTUEL : LANGAGE DÉCONTEXTUALISÉ, COMPRÉHENSION DES ÉMOTIONS ET PRISE DE PERSPECTIVE

- Fournir des explications ;
- Poser des questions de type « pourquoi ? » ou « comment ? » ;
- Étendre davantage les conversations sur des événements passés ou futurs ;
- Réaliser et demander à l'enfant de faire des prédictions ;
- Modéliser ses réflexions et prédictions ;
- Discuter des points de vue ;
- Utiliser les livres comme supports à des conversations sur les émotions, les liens entre les événements et la prise de perspective.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albert, R. R., Schwade, J. A., & Goldstein, M. H. (2018). The social functions of babbling: acoustic and contextual characteristics that facilitate maternal responsiveness. *Developmental Science*, 21(5), 1-11. <https://doi.org/10.1111/desc.12641>
- Anderson, N. J., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M., & Madigan, S. (2021). Linking quality and quantity of parental linguistic input to child language skills: A meta-analysis. *Child Development*, 92(2), 484-501. <https://doi.org/10.1111/cdev.13508>
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- Cartmill, E. A., Armstrong, B. F., Gleitman, L. R., Goldin-Meadow, S., Medina, T. N., & Trueswell, J. C. (2013). Quality of early parent input predicts child vocabulary 3 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(28), 11278-11283. <https://doi.org/10.1073/pnas.1309518110>
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122. <https://doi.org/10.2307/747807>
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. S., & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science*, 26(7), 1071-1083. <https://doi.org/10.1177/0956797615581493>
- Hsu, N., Hadley, P. A., & Rispoli, M. (2017). Diversity matters: parent input predicts toddler verb production. *Journal of Child Language*, 44(1), 63-86. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000690>
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-74. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: on how a dialogic reading intervention improve kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Psychology*, 108(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Levickis, P., Conway, L., Smith, J., & Bennetts, S. (2022). Parent-child interaction and its impact on language development. In J. Law, S. Reilly, & C. McKean (Eds.), *Language development: Individual differences in a social context* (pp. 281-301). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643719.010>
- Maillart, C., Desmottes, L., Prigent, G., & Leroy, S. (2014). Réflexions autour des principes de rééducation proposés aux enfants dysphasiques. *ANAE : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 26(131), 402-409.
- Martucci, K. (2016). Shared storybook reading in the preschool setting and considerations for young children's theory of mind. *Journal of Early Childhood Research*, 14(1), 55-68. <https://doi.org/10.1177/1476718X14523750>
- Newman, R. S., Rowe, M. L., & Bernstein Ratner, N. (2016). Input and uptake at 7 months predicts toddler vocabulary: the role of child-directed speech and infant processing skills in language development. *Journal of Child Language*, 43(5), 1158-1173. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000446>
- Reese, E., & Newcombe, R. (2007). Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Development*, 78(4), 1153-1170. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01058.x>
- Rowe, M. L. (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.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5-21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- Saito, Y., Aoyama, S., Kondo, T., Fukumoto, R., Konishi, N., Nakamura, K., Kobayashi, M., & Toshima, T. (2007). Frontal cerebral blood flow change associated with infant-directed speech. *Archives of Disease in Childhood. Fetal and Neonatal Edition*, 92(2), 113-116. <https://doi.org/10.1136/adc.2006.097949>

Salo, V. C., Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. J. (2016). Low-income fathers' speech to toddlers during book reading versus toy play. *Journal of Child Language*, 43(6), 1385–1399. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000550>

Shimpi, P. M., & Huttenlocher, J. (2007). Redirective labels and early vocabulary development. *Journal of Child Language*, 34(4), 845–859. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008112>

Snow, C. E., & Ferguson, C. A. (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge University Press.

Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121–126. <https://doi.org/10.1177/0963721414522813>

Uccelli, P., Demir-Lira, Ö. E., Rowe, M. L., Levine, S., & Goldin-Meadow, S. (2019). Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence. *Child Development*, 90(5), 1650–1663. <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>

Vasilyeva, M., Huttenlocher, J., & Waterfall, H. (2006). Effects of language intervention on syntactic skill levels in preschoolers. *Developmental Psychology*, 42(1), 164–74. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.164>

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.

Wasik, B., & Hindman, A. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: an exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development*, 25(7), 1035–1056. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.896064>

Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S., & Yapanel, U. (2009). Teaching by listening: The importance of adult-child conversations to language development. *Pediatrics (Evanston)*, 124(1), 342–349. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2267>