



**HAL**  
open science

**“ Et tout un moment que c’était la nuit, Petit Soleil  
dorma à côté de Petit Lapin. ” Rituel de lecture partagé  
à la maison**

Pauline Beaupoil-Hourdel, Marie Leroy-Collombel, Aliyah Morgenstern

► **To cite this version:**

Pauline Beaupoil-Hourdel, Marie Leroy-Collombel, Aliyah Morgenstern. “ Et tout un moment que c’était la nuit, Petit Soleil dorma à côté de Petit Lapin. ” Rituel de lecture partagé à la maison. *Strenae - Recherches sur les livres et objets culturels de l’enfance*, 2019, Les Rituels de l’Enfance, 15, pp.On line. 10.4000/strenae.3914 . hal-02335395

**HAL Id: hal-02335395**

**<https://hal.sorbonne-universite.fr/hal-02335395v1>**

Submitted on 20 Feb 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Et tout un moment que c'était la nuit, Petit Soleil dorma à côté de Petit Lapin. » Rituel de lecture partagé à la maison

Pauline Beaupoil-Hourdel<sup>1</sup>, Marie Leroy-Collombel<sup>2</sup> & Aliyah Morgenstern<sup>3</sup>

<sup>1</sup>ESPE de l'académie de Paris, Sorbonne Université, CeLiSo EA 7332

<sup>2</sup>Université Paris Descartes, EDA EA 4071

<sup>3</sup>Université Sorbonne Nouvelle, PRISMES EA 4398

**Adresse auteure référent :**

Pauline Beaupoil-Hourdel  
ESPE de l'académie de Paris  
10 rue Molitor  
75006 Paris  
[pauline.beaupoil-hourdel@espe-paris.fr](mailto:pauline.beaupoil-hourdel@espe-paris.fr)

**Résumé**

Les interactions familiales entre l'enfant et sa famille sont un lieu favorable à la construction des structures linguistiques à partir de "routines interactives"<sup>1</sup> (Bruner 1983). Notre étude concerne les lectures partagées entre parent et enfant dans une famille de classe moyenne supérieure. Cette activité de lecture oralisée est récurrente dans nos données.

Nous avons analysé les activités de lecture conjointe et leur rôle dans la construction du langage de l'enfant en interaction dans un corpus longitudinal d'interactions dyadiques entre Anaé (*Paris Corpus*) et sa mère. Notre étude confirme que durant l'activité de lecture conjointe, le livre devient un support grâce auquel l'interaction se déploie et se ramifie : en s'appuyant sur le script de la lecture du livre avec tout le lexique et les actions qu'il mobilise, le parent introduit du vocabulaire nouveau et construit un récit tout en s'appuyant sur l'expérience de l'enfant. L'enfant de son côté s'approprie ces pratiques langagières et passe de la réception active, à la co-construction puis à la construction autonome de conduites narratives et de marqueurs linguistiques (temps et connecteurs spécifiques). Les situations d'interaction ritualisées de lecture partagée sont donc particulièrement propices à la mise en place de la capacité à se décentrer et à évoquer à la fois le non-présent (récit) et le non-réel (fiction) en s'appropriant des outils linguistiques spécialisés.

**Mots clés :**

**lecture partagée, album, interaction, acquisition, multimodalité, enfant, rituel**

---

<sup>1</sup> J.S. Bruner, *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1983.

## Biographies

**Pauline Beaupoil-Hourdel** est linguiste, maître de conférences à Sorbonne Université. Son travail porte sur l'acquisition de la négation et des postures multimodales d'opposition dans les interactions adultes-enfants en milieu naturel et spontané. Formatrice à l'École Supérieure du Professorat et l'Éducation de l'académie de Paris, elle s'intéresse également à la didactique des langues étrangères et aux processus d'apprentissage des langues dans le premier degré.

**Marie Leroy-Collombel** est linguiste, maître de conférences à l'Université Paris Descartes. Elle s'intéresse notamment aux "erreurs" ou productions non standard des enfants, à l'acquisition des genres de discours (notamment la narration et l'humour), et au rôle de l'adulte dans le processus d'acquisition du langage. Impliquée dans la formation initiale et continue des enseignants, ses recherches portent sur la didactique du français et les processus d'apprentissage de la langue.

**Aliyah Morgenstern** est linguiste, professeure à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 et ancienne élève de l'École Normale Supérieure Fontenay-St Cloud. Née aux États-Unis d'une famille cosmopolite, elle s'intéresse très tôt aux racines du langage et son acquisition par l'enfant. Ses projets de recherche subventionnés par l'Agence Nationale de la Recherche, l'Europe, Sorbonne Paris Cité et le CNRS, lui ont permis de constituer une équipe de chercheurs qui se consacrent au développement du langage afin de retrouver comme l'enfant la saveur des premiers mots et de retracer l'entrée dans la langue à la racine de l'activité du linguiste.

## Introduction

Les rituels du quotidien familial sont des lieux de transmission des pratiques langagières et culturelles.<sup>2</sup> C'est par la mise en place de scénarios ou scripts répétés que l'enfant va apprendre à associer des contenus linguistiques à des actions au sein d'expériences partagées. Ces interactions entre les adultes familiers et l'enfant sont un lieu favorable à la construction des structures linguistiques à partir de "routines interactives" au sein d'activités quotidiennes variées dans lesquelles le langage est coloré par l'intimité.

Nous ferons une synthèse rapide de travaux sur le rôle des rituels en général, et de la lecture conjointe en particulier, sur le développement du langage chez l'enfant. Nous présenterons ensuite une étude du corpus longitudinal d'une enfant filmée une fois par mois entre un an et demi et quatre ans avec sa mère. Les traits saillants des séquences de lecture seront illustrés par l'analyse détaillée d'une sélection d'extraits qui nous permettront de suivre l'évolution des pratiques culturelles, sociales et langagières que s'approprie l'enfant.

Apprendre à parler, c'est apprendre à utiliser les unités du langage en contexte et en interaction. Apprendre à dire « merci », par exemple, c'est comprendre un

---

<sup>2</sup> *Ibid.*

ensemble fixe de règles qui composent un script<sup>3</sup> dans lequel on exprime sa gratitude à un interlocuteur. Les organisations de type script sont acquises très tôt, d'abord comme des séquences d'actions non verbalisables (par ex. donner le bain à une poupée) puis comme des structures évocables verbalement.<sup>4</sup> Ils jouent un rôle essentiel dans l'acquisition du langage car ils permettent à l'enfant de concevoir un moment de la vie courante comme une construction action/langage. Le script correspond ainsi à une structure connue d'étapes ritualisées permettant la mise en place d'actions, lesquelles constituent une syntaxe interactionnelle permettant l'émergence du lexique et de la grammaire dans le langage de l'enfant.<sup>5</sup>

Les aspects socio-régulateurs du langage et les structures linguistiques de la langue maternelle sont ainsi appris à partir des multiples situations de communication entre l'enfant et les adultes. Ce sont les expériences sociales avec l'entourage qui fournissent par exemple à l'enfant les principes de l'alternance des tours de parole ou bien les formes lexicales attendues et leur prononciation. A partir de « routines interactives » et de rituels de jeux, de soins, l'enfant apprend qu'il y a une régularité dans les échanges, mais que des modifications peuvent aussi se produire sans altérer l'interaction.

Dans le domaine de l'acquisition du langage, de nombreuses recherches ont été menées sur les contextes de lecture partagée. Les activités de lectures avec des enfants qui sont au départ non-lecteurs impliquent nécessairement un médiateur pour faire le lien entre l'histoire d'un livre et l'enfant qui la reçoit.<sup>6</sup> Le livre constitue à la fois un support d'échanges, d'acculturation et de socialisation, tout en permettant une sensibilisation de l'enfant à l'écrit, le préparant ainsi à l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture<sup>7-8-9-10</sup>. Bojczyk et al.<sup>11</sup> ont d'ailleurs montré que l'entrée dans la lecture serait facilitée pour les enfants qui lisent des livres avec leur parents, notamment parce que les parents ont des attentes fortes liées au support livre. Certains chercheurs se sont intéressés aux structures linguistiques présentes dans les livres<sup>12-13</sup>, certains au langage adressé

---

<sup>3</sup> R.C. Shank, R.P. Abelson, *Plans, scripts, goals and understanding*, New Jersey, Hillsdale, 1977.

<sup>4</sup> L.A. French, J. Lucariello, S. Seidman, K. Nelson, « The influence of discourse content and context on preschoolers' use of language », dans : L. Galda, A. D. Pellegrini (dir.), *Play, Language, and stories: The development of children's literate behavior*, Nordwood New Jersey, Ablex, 1985, 1-28.

<sup>5</sup> J.S. Bruner, *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire, op. cit.*

<sup>6</sup> Frier, C. (2006). *Passeurs de lecture, lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris: Retz.

<sup>7</sup> A.C.C.E.S., (1999), *Cahiers n° 4*: « Hommage à René Diatkine »

<sup>8</sup> Bamberg, M. G. W. (1987). *The Acquisition of Narratives*. Berlin: Mouton de Gruyter.

<sup>9</sup> D. K. Dickinson, J. M. De Temple, J. A. Hirschler, M. W. Smith, « Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school », *Early Childhood Research Quarterly*, (3), 7, 1992, 323-346.

<sup>10</sup> S. B., Heath, A. Branscombe, « The Book as Narrative Prop in Language Acquisition », dans : B. B. Schieffelin, P. Gilmore (ed.), *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*, (21), Norwood NJ, Ablex, 1986, 16-34.

<sup>11</sup> K. E., Bojczyk, A. E. Davis, V. Rana, « Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read », *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 2016, 404-414.

<sup>12</sup> A.G. Bus, M.H. van IJzendoorn, A.D. Pellegrini, « Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy », *Review of Educational Research*, (1), 65, 1995, 1-21.

<sup>13</sup> T. Cameron-Faulkner, C. Noble, « A comparison of book text and Child Directed Speech », *First Language*, (3), 33, 2013, 268-279.

à l'enfant à partir des supports et à la dimension métalinguistique des supports<sup>14</sup> tandis que d'autres ont étudié la richesse lexicale des interactions adulte-enfant dans ce contexte<sup>15-16</sup>. Snow *et al.*<sup>17</sup> et Hoff-Ginsberg<sup>18</sup> ont mesuré une longueur moyenne des énoncés des enfants plus élevée en contexte de lecture partagée que pendant les interactions spontanées quotidiennes. Cameron-Faulkner et Noble<sup>19</sup> ont montré que les activités de lecture permettent le développement de la grammaire chez les enfants. D'autres chercheurs ont montré que ce contexte d'interaction est propice à l'acquisition des compétences narratives chez les jeunes enfants<sup>20-21-22-23</sup>. Plusieurs études ont également observé que pendant les temps de lecture partagée, les enfants, par identification avec le ou les personnages ou parce qu'ils ont vécu une situation similaire à celle présente dans l'histoire, peuvent apprendre à parler d'eux-mêmes, d'événements appartenant à la sphère du passé et du futur, de leurs sentiments et de leurs sensations mais aussi de ceux des autres<sup>24-25</sup>. Ces études ont également montré que l'identification et le discours sur autrui contribuent au développement de la référence et de l'intersubjectivité.

Les situations de lecture partagée ont été étudiées dans les familles issues de la classe moyenne <sup>26</sup> et en ont montré les bénéfices à plusieurs niveaux, notamment pour l'entrée dans la lecture pour soi. Beaupoil-Hourdel a étudié des interactions mère-enfant dans plusieurs corpus longitudinaux récoltés en situation naturelle et spontanée. Elle a observé que, dans certaines familles, la lecture est une activité fréquente, représentant environ 20% du temps du corpus. Ainsi, dans ces familles, les enfants sont élevés dans un contexte de socialisation à la lecture et cette activité peut être analysée comme un rituel permettant

---

<sup>14</sup> C. Noble, T. Cameron-Faulkner, E. Lieven, « Keeping it simple: the grammatical properties of shared book reading », *Journal of Child Language*, (3), 45, 2018, 753-766.

<sup>15</sup> A.C. Payne, G.J. Whitehurst, A.L. Angell, « The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families », *Early Childhood Research Quarterly*, (3-4), 9, 1994, 427-440.

<sup>16</sup> C.E. Snow, B.A. Goldfield, « Turn the page please: situation-specific language acquisition », *Journal of Child Language*, (3), 10, 1983, 551-569.

<sup>17</sup> C.E. Snow, A. Arlman-Rupp, Y. Hassing, J. Jobse, J. Joosten, J. Vorster, « Mothers' speech in three social classes », *Journal of Psycholinguistic Research*, (1), 5, 1976, 1-20.

<sup>18</sup> E. Hoff-Ginsberg, « How should frequency in input be measured? », *First Language*, (36), 12, 1992, 233-244.

<sup>19</sup> T. Cameron-Faulkner, C. Noble, « A comparison of book text and Child Directed Speech », *op. cit.*

<sup>20</sup> M. A. Magee, B. Sutton-Smith, « The Art of Storytelling: How Do Children Learn It? », *Young Children*, (4), 38, 1983, 4-12.

<sup>21</sup> M. Leroy-Collombel, « Développement des compétences narratives : analyse longitudinale des récits d'un enfant entre 2 et 4 ans », *ANAE Approche Neuropsychologiques des Apprentissages chez l'Enfant*, 124, 2013, 247-253.

<sup>22</sup> R. Lever, M. Sénéchal, « Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction », *Journal of Experimental Child Psychology*, (1), 108, 2011, 1-24.

<sup>23</sup> R. Delamotte, « Une évolution dans la narration enfantine : le dit, le redit et le non-redit », dans Ana Dias-Chiaruttini & Cora Cohen-Azia (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture*, Lille, Septentrion, 2017, 79-94.

<sup>24</sup> M. Leroy-Collombel, « Développement des compétences narratives : analyse longitudinale des récits d'un enfant entre 2 et 4 ans », *ANAE Approche Neuropsychologiques des Apprentissages chez l'Enfant*, 124, 2013, 247-253, *op. cit.*

<sup>25</sup> P. Beaupoil-Hourdel, « Expressing abstract notions in adult-child story-reading interactions », *Cycnos*, (1), 33, 2017, 55-70.

<sup>26</sup> *Ibid.*

l'acquisition du langage et de compétences interactionnelles. Le script<sup>27</sup> de cette activité de lecture partagée entre un parent-lecteur et un enfant non-lecteur offre une structure au sein de laquelle le rituel de lecture partagée se développe. Ce script repose sur des éléments langagiers et actionnels. Au sein des éléments langagiers, cette écologie implique de prendre en considération des productions langagières hybrides qui mêlent du discours lu à du discours spontané, des temps de récit fictif et des temps de récit expérientiel, des temps d'élicitation et de production de lexique en lien avec le support, tout cela en interaction. Au sein des éléments actionnels, il convient d'observer la manipulation du livre (tenir le livre, tourner et sauter des pages, revenir en arrière, désigner des éléments sur une page), l'orientation des corps des participants l'un par rapport à l'autre et par rapport au livre ainsi que les liens qui peuvent être effectués physiquement dans l'espace entre le contenu du livre et l'environnement immédiat ou un environnement évoqué car n'appartenant pas à la sphère de l'ici et maintenant.

Notre intérêt pour le rituel de la lecture entre l'adulte lecteur et l'enfant non-lecteur en milieu familial est sollicité par la situation elle-même. En effet, bien que non-lecteur, l'enfant est actif et participe à la situation d'interaction de par sa présence et son statut de récipiendaire du récit, ses productions langagières et son investissement physique lors de la manipulation de l'objet-livre. Le parent reconnaît également le statut de participant à l'enfant qui à tout moment a la possibilité de prendre la parole pour commenter l'histoire ou faire du lien avec ses propres expériences.

Même si l'importance du rituel de lecture partagée dans la construction du langage de l'enfant a déjà été largement démontrée par les auteurs précédemment cités, nous avons choisi d'aborder ici cette activité par le biais d'une approche multimodale et longitudinale afin d'analyser comment se construit progressivement l'entrée dans le récit oral par une enfant non-lectrice. En nous appuyant sur le contenu des productions verbales ainsi que les aspects, gestuels, prosodiques et interactionnels de cette activité conjointe ritualisée, nous avons voulu montrer comment le développement langagier de l'enfant et l'acquisition du script de la lecture se construisent progressivement dans l'interaction, grâce à la coordination des actions corporelles et vocales de l'enfant et de sa mère.

## **Corpus et Méthodologie**

De nos jours, les chercheurs qui travaillent sur des suivis longitudinaux d'enfants en milieu familial peuvent filmer les enfants chez eux. En suivant pas à pas l'entrée de l'enfant dans la langue, on peut observer directement comment le discours, l'histoire de l'enfant, son expérience, ses émotions, ses jeux, ses relations aux autres et au monde, l'aident à façonner ses pratiques langagières. La recherche peut ainsi s'inscrire dans le cadre des relations nouées avec les enfants et leur famille, sous l'effet de l'imprégnation du lieu et du contexte. Les enregistrements réalisés en milieu familial sont transcrits grâce à un logiciel spécialisé, CLAN<sup>28</sup>, qui permet d'aligner les transcriptions et les vidéos. Des fonctionnalités permettent aussi de mesurer la fréquence des mots, la longueur moyenne des énoncés, la richesse lexicale et de comparer les séances.

---

<sup>27</sup> J.S. Bruner, *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, op. cit.

<sup>28</sup> B. MacWhinney, *The CHILDES Project: Toools for Analyzing Talk. Volume 1: Transcription format and programs. Volume 2: The Database*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates Edition, 2000.

Nous avons choisi pour cet article le corpus longitudinal d'Anaé, recueilli dans le cadre du projet ANR CoLaJE<sup>29</sup> qui est accessible en ligne sur le site d'Ortolang<sup>30</sup>. Le corpus a été filmé par deux co-auteurs de cet article qui ont une très grande proximité avec l'enfant<sup>31</sup>. Un journal parental a également été tenu en complément du corpus vidéo. L'ensemble des données et la connaissance de l'enfant par les chercheuses permet de mieux appréhender les capacités de l'enfant en dehors de l'heure mensuelle de vidéo, qui même si elle peut être considérée comme représentative, est nécessairement parcellaire. L'enfant vit à une heure de Paris avec ses deux grands frères, ses parents et son chien dans une maison avec un jardin. Ses parents sont de classe moyenne-supérieure, sa mère étant chercheuse et linguiste et son père professeur d'anglais dans le secondaire. L'enfant a été gardée par une assistante maternelle puis est allée à l'école maternelle à trois ans. Son développement langagier est assez rapide par rapport à d'autres enfants qui ont été suivis dans le projet. Les enregistrements ont eu lieu environ une fois par mois et les parents ont donné leur consentement éclairé pour l'utilisation des données pour la recherche scientifique.

Nous avons annoté toutes les séquences contenant une situation de lecture d'album qui concernent 20 séances sur les 25 enregistrements que nous avons utilisés pour cette étude (entre un an quatre mois et quatre ans). Nous avons par ailleurs mené des analyses qualitatives afin de caractériser l'évolution des pratiques langagières et les traits définitoires du rituel de lecture au sein de la dyade mère-enfant.

Nous abordons nos suivis longitudinaux d'enfants en interaction avec les membres de leur famille avec une approche multimodale du langage<sup>32-33</sup>. Nous prenons en compte à la fois le contenu verbal des énoncés produits, leur intonation, les regards, les gestes, les postures, les mimiques pour capturer les intentions communicationnelles et les affects des enfants dont nous suivons le développement<sup>34-35</sup>. Les extraits choisis nous permettent d'analyser et d'illustrer comment se construit et fonctionne le script propre à la lecture conjointe. Nous mettrons l'accent sur la mise en place des compétences interactionnelles et narratives spécifiques à cette activité. Nous analyserons comment l'adulte crée des liens entre les mondes fictifs évoqués et le quotidien de l'enfant, développant ainsi la capacité à comparer, à se distancier et à généraliser, et comment se développe une compétence linguistique spécifique au genre du récit : l'utilisation des connecteurs et des temps grammaticaux.

### Mise en place du script

---

<sup>29</sup> P. Beaupoil-Hourdel, *Acquisition et expression multimodale de la négation. Etude d'un corpus vidéo et longitudinal de dyades mère-enfant francophone et anglophone*, Paris, Thèse de doctorat, Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2015.

<sup>30</sup> <http://modyco.inist.fr/data/colaje/>

<sup>31</sup> L'une des auteures est la mère d'Anaé. Plusieurs enfants du corpus CoLaJE font partie de la famille des chercheur.e.s du projet.

<sup>32</sup> C. Goodwin, *Co-Operative Action*, Cambridge MA, Cambridge University Press, 2017.

<sup>33</sup> A. Kendon, *Gesture: visible action as utterance*, Cambridge MA, Cambridge University Press, 2004.

<sup>34</sup> A. Morgenstern, « Children's multimodal language development », dans C. Fäcke (ed), *Manual of Language Acquisition*, Berlin-Boston, de Gruyter, 2014, 123-142.

<sup>35</sup> A. Morgenstern, C. Parisse, « The Paris Corpus », *Journal of French Language Studies*, (1), 22, 2012, 7-12.

C'est par la répétition de l'activité jour après jour que la lecture conjointe devient un rituel familial avec son script spécifique. Dans l'extrait suivant, Anaé est âgée d'un an et quatre mois. Elle et sa mère sont assises à une table. Un livre est posé devant elles.

[Exemple 1 - Anaé 1;04](#)<sup>36-37</sup>

- 1 *La mère ouvre le livre.*
- 2 ANAE : yyy<sup>38</sup>.
- 3 %pho: mamɛmamɛ̃
- 4 *Anaé regarde le livre.*
- 5 MERE : c'est qui ?
- 6 ANAE : maman.
- 7 **MERE : alors tu nous racontes !**
- 8 ANAE : oh !
- 9 *Anaé regarde le livre.*
- 10 ANAE : yy.
- 11 %pho: da
- 12 *En voulant tourner la page, celle-ci se referme.*
- 13 ANAE : yyy.
- 14 %pho: dibɔba
- 15 *Anaé regarde le livre.*
- 16 ANAE : yyy.
- 17 %pho: tabanamapɛ̃
- 18 *Anaé tourne la page et regarde le livre.*
- 19 ANAE : yyy.
- 20 %pho: tjaptjamã
- 21 *Anaé regarde le livre.*
- 22 ANAE : yyy.
- 23 %pho: tetəpama
- 24 *Anaé tourne la page et regarde le livre.*
- 25 ANAE : yyy.
- 26 %pho: etəmã
- 27 *Anaé regarde le livre.*
- 28 ANAE : yy.
- 29 %pho: ela:
- 30 *Anaé regarde le livre, tourne la dernière page du livre et tapote la couverture.*

En début de lecture, c'est la mère qui tourne la première page. Elle initie l'activité en s'exclamant « *oh !* » puis en proposant à l'enfant de raconter l'histoire « *alors tu nous racontes !* ». A 1 an et 4 mois (1;04), la longueur moyenne des énoncés d'Anaé est de 1,5 mots par énoncé et la mère sait que l'enfant ne va certainement pas pouvoir raconter toute l'histoire seule. Elle lui propose néanmoins de prendre le rôle du locuteur-lecteur, ce que l'enfant fait

---

<sup>36</sup> En cliquant sur Exemple 1, la vidéo peut être visionnée en ligne.

<sup>37</sup> Nous suivons la convention suivante XX;XX, utilisée dans le domaine de l'acquisition du langage pour renseigner l'âge de l'enfant. Le premier nombre correspond à l'âge de l'enfant en années et le second à l'âge en mois. Dans cet exemple, Anaé a un an et quatre mois (1;04).

<sup>38</sup> Nous utilisons la notation yyy quand l'énoncé peut être retranscrit en phonétique mais n'est pas interprétable et ne peut donc pas être orthographié et yy quand il s'agit uniquement d'un mot.



immédiatement en reprenant l'exclamation de sa mère « oh ! ». La proposition de la mère indique qu'elle sait que son enfant peut effectuer l'action < RACONTER UNE HISTOIRE > en ayant pour support un livre pour enfant. Les données illustrent le fait que Anaé à 1;04 a déjà été socialisée à la lecture partagée et que la mère considère que sa fille est capable d'adopter une posture de lectrice. Malgré son jeune âge, l'enfant semble en effet avoir intégré l'enveloppe du script de la lecture à haute voix comme l'indiquent ses actions (tenir le livre, tourner les pages, regarder les images) et ses productions vocales. Anaé opère une alternance très nette entre les moments de productions vocales avec des contours prosodiques montants/descendants et des temps de pauses longues (0,5 à 1,6 secondes, 1,1 seconde en moyenne) au cours desquelles elle tourne les pages. Nous comprenons ainsi qu'Anaé sait quand commenter le livre et quand elle doit tourner une page en silence. La tourne de page intervient toujours suite à un contour prosodique montant/descendant. Anaé a donc incorporé la synchronisation entre productions vocales et actions de manipulation de l'objet et la reproduit systématiquement, de manière ritualisée.

Le regard de l'enfant reste fixé sur l'objet-livre, ce qui souligne aussi son investissement dans l'activité et le projet de lecture. Cela étant, le fait qu'Anaé ne lève à aucun moment les yeux vers la mère ou la chercheuse qui la filme indique qu'elle ne marque pas un partage d'attention avec la mère. Du point de vue de la mère, il s'agit indéniablement d'une activité de lecture partagée car celle-ci utilise le pronom personnel « nous », mais dans l'attitude de l'enfant rien ne permet d'affirmer qu'elle est investie dans une relation multipartite<sup>39</sup>. Anaé semble rejouer mécaniquement un rituel auquel elle a participé à plusieurs reprises en s'appuyant sur un livre qu'elle connaît, en tournant les pages, en adaptant ses productions vocales à sa progression dans l'album et en marquant verbalement la fin de l'activité à l'aide de l'adverbe « voilà » associé à un geste de tapotement de la quatrième de couverture du livre, utilisés avec une fonction de marqueur de fin de discours, mais elle n'a pas encore investi le rituel dans toute sa complexité dialogique et dans sa dimension de partage avec l'interlocuteur.

Ainsi l'enveloppe du script est présente dans cet extrait et le scénario de l'histoire est en place sans le contenu. L'album est mis en voix, l'activité est mise en gestes. Cet exemple montre que raconter est une activité composée de gestes et d'intonations précis mais qui implique aussi la prise en considération par le locuteur-lecteur du ou des interlocuteurs, ce qui ne semble pas encore en place chez Anaé à 1;04.

Cet extrait illustre comment le rituel de la lecture partagée se déroule au sein d'une structure ritualisée composée d'actions successives. Nous faisons l'hypothèse que c'est une fois l'enveloppe du script investie par l'enfant que l'acquisition du langage et des structures propres à cette activité pourront se faire.

### **Développement des compétences interactionnelles et narratives**

---

<sup>39</sup> *We-relationship*, A. Schutz, *The Phenomenology of the Social World*, Evanston Illinois, Northwestern University Press, 1967.

Dans l'exemple 2, Anaé a déjà développé des compétences narratives grâce à sa pratique régulière de la lecture partagée et elle participe davantage à la narration de l'histoire grâce à l'enrichissement de sa mère<sup>40</sup>.

[Exemple 2 - « la petite bête qui monte » \(Anaé, 2;01\)](#)<sup>41</sup>

- 1 MERE : comment i(l) s'appelle celui-là ?
- 2 ANAE : c'est moi qui lis à maman.
- 3 *Anaé regarde sa mère.*
- 4 MERE : tu lis à maman ?
- 5 MERE : vas-y !
- 6 ANAE :lapin.
- 7 *Anaé montre le lapin puis regarde sa mère.*
- 8 MERE : oui (*elle sourit et hoche la tête*).
- 9 MERE : qu'est-ce-qu' i(l) fait le lapin ?
- 10 ANAE :i(l) monte [e] monte [e] monte.
- 11 *Anaé regarde le livre.*
- 12 *La mère sourit et hoche la tête.*
- 13 ANAE : le lapin yy monter monter monte.
- 14 *Anaé regarde la caméra.*
- 15 *La mère sourit.*
- 16 ANAE : et et ça ?
- 17 *Anaé tourne la page et montre le dessin, elle regarde le livre puis sa mère.*
- 18 MERE : qu' est-ce-que c'est ça ?
- 19 *Mère regarde Anaé en fronçant les sourcils.*
- 20 MERE : on en a vu plein en vacances c'est le ...?
- 21 *Mère regarde Anaé.*
- 22 MERE : le ...?
- 23 *Anaé regarde Mère.*
- 24 MERE : m...?
- 25 *Mère regarde Anaé.*
- 26 ANAE :mouton [ti] monte i(l) monte i(l) monte.
- 27 *Anaé regarde Mère.*
- 28 MERE : (*hoche la tête*) voilà (*elle sourit*).
- 29 *Mère et Anaé regardent le livre.*
- 30 ANAE :le cochon [ti] monte i(l) monte.
- 31 *Anaé regarde le livre puis Mère.*
- 32 MERE : hum hum (*elle sourit et hoche la tête*).
- 33 *Mère regarde le livre, Anaé puis le livre.*
- 34 *Anaé tourne la page.*
- 35 ANAE : et la chèvre [ti] monte i(l) monte (*elle sourit*).
- 36 *Anaé regarde le livre puis la caméra.*
- 37 ANAE : et l'écureuil [ti] monte i(l) monte.
- 38 *Anaé regarde le livre puis la caméra.*
- 39 MERE : et l'écureuil oui (*elle rit*).
- 40 *Mère regarde le livre puis Anaé.*

---

<sup>40</sup>M. Leroy-Collombel, « Développement des compétences narratives : analyse longitudinale des récits d'un enfant entre 2 et 4 ans », *ANAE Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 124, 2013, 247-253, *op. cit.*

<sup>41</sup> En cliquant sur Exemple 2, la vidéo peut être visionnée en ligne.

- 41 ANAE :le yy [ti] monte i(l) monte.  
 42 *Anaé regarde le livre.*  
 43 ANAE :la souris [ti] monte i(l) monte.  
 44 *Anaé regarde le livre puis Mère.*  
 45 MERE : hum hum (*elle sourit et hoche la tête*).  
 46 *Mère regarde Anaé.*  
 47 ANAE :et puis la bête [ti] monte i(l) monte.  
 48 *Anaé regarde le livre.*  
 49 *Mère sourit.*  
 50 MERE : han.  
 51 *Mère regarde Anaé.*  
 52 *Anaé rit et regarde la caméra.*  
 53 MERE : la grosse bête elle se réveille et ...?  
 54 *Mère regarde Anaé.*  
 55 ANAE :boum.  
 56 *Anaé regarde Mère.*  
 57 MERE : et boum (*elle rit*).  
 58 *Mère regarde Anaé.*  
 59 ANAE :boum.  
 60 *Anaé regarde le livre.*  
 61 MERE : oh ils lui font peur et elle tombe la grosse bête.  
 62 *Mère regarde le livre.*  
 63 MERE : et elle redescend.  
 64 *Mère regarde le livre puis Anaé.*

Dans cet extrait, Anaé, âgée de deux ans et un mois, commence par choisir elle-même un livre et se place dans le rôle de conteuse « c'est moi qui lis à maman » (l.2). Dès le début de la séquence, Anaé prend une posture de lectrice alors même qu'elle ne sait pas encore lire<sup>42</sup>. Elle connaît bien cet album, que sa mère lui a lu plusieurs fois. Il s'agit de la réécriture d'une comptine (la petite bête qui monte) que l'enfant connaît aussi par ailleurs. La structure clivée « c'est X qui monte qui monte qui monte » est répétée dans la comptine et dans l'album. Anaé a intégré cette construction. A chaque nouvelle double page, un nouveau sujet est introduit : il s'agit d'un animal qui est dessiné sur la page. L'enfant peut s'appuyer sur les dessins pour retrouver le référent du sujet de la clivée et construire le récit. La structure répétitive n'empêche cependant pas Anaé de se réapproprier le modèle. Elle ajoute notamment des coordinations qui sont absentes du texte du livre (« et », « et puis »). La progression dans l'histoire est également marquée par l'accélération du rythme<sup>43</sup>, avec une diminution des temps de pause et parfois, la production de la structure « qui monte, qui monte, qui monte » sans nommer le nouvel animal sujet (l.41).

Cela étant, les illustrations dans cet album sont un peu éloignées de la réalité des animaux. Les personnages sont stylisés et habillés, ce qui ne permet pas à Anaé de reconnaître rapidement le troisième animal, le mouton (l.16-26). Ce passage montre que, par l'observation d'albums, les enfants font aussi l'apprentissage de la symbolisation<sup>44</sup>. A cet instant, le récit s'arrête ; ne reconnaissant pas le mouton

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> *Ibid.*

sur la page, Anaé ne peut pas préciser quel animal monte. Sa mère intervient et le moment de lecture partagée devient explicitement propice à l'apprentissage. Anaé demande « et ça ? » (l.16) en pointant le mouton et en regardant sa mère. La mère répond « qu'est-ce que c'est ça ? » (l.18) puis fait référence à une expérience passée partagée (« on en a vu plein en vacances » (l.20)). La mère sort de l'histoire et de la sphère de l'ici et maintenant dans le but d'aider l'enfant à trouver le nom de l'animal. Face au silence d'Anaé (l.23), la mère prononce la première syllabe du mot pour solliciter la production du nom tout entier (l.24). Pendant cet échange, l'enfant et la mère se regardent et ne touchent plus le livre. Une fois le nom « mouton » identifié, Anaé l'introduit dans la structure répétitive du récit et les deux locutrices reprennent l'activité de lecture partagée, leurs regards revenant sur l'objet d'attention conjointe qu'est le livre.

L'activité de lecture est co-construite du début à la fin. Au début, les deux participantes s'entendent sur le livre à lire : après que la mère a proposé un autre album, Anaé prend le livre de la petite bête qui monte et dit qu'elle va le lire. La mère marque son adhésion au projet en disant « vas-y » (l.5). Elle accepte ainsi le choix de livre de l'enfant et la posture de récepteur de l'histoire, tout en étant investie dans l'activité en souriant régulièrement et en acquiesçant non-verbalement (hochement de tête (l.8-12-28-32-45)), et verbalement (« voilà » (l.28)) à la fin de chaque unité narrative qui se conclut par une tourne de page.

La co-construction de l'activité va de pair avec la co-construction du récit. Ainsi au début de la séquence, l'enfant pointe le personnage et le nomme « lapin » (l.6). La mère dit « oui » (l.8), marque une pause et ajoute « et qu'est-ce qu'il fait le lapin ? » (l.9). C'est à ce moment-là, après cette initiation de la mère, qu'Anaé reprend la structure et dit « i(l) monte i(l) monte i(l) monte » (l.10). Cet extrait illustre la notion d'action co-opérative (*co-operative action*) décrite par Goodwin<sup>45</sup> car les productions verbales et visuelles de la mère viennent enrichir les productions de l'enfant qui peut ensuite se réapproprier le résultat de cet échange pour construire un énoncé qui décrit le déplacement du personnage sur la double page.

Contrairement à l'exemple 1, nous observons une attention partagée : il s'agit davantage d'un moment de lecture partagé que d'un moment de lecture pour soi oralisée. On observe en effet des regards et des rires entre l'enfant et la mère. Anaé regarde aussi l'observatrice à plusieurs reprises. Elle a donc conscience qu'elle est en train de lire une histoire pour elle et pour les autres.

Anaé contribue à construire le récit parce qu'elle connaît l'histoire, sa structure répétitive, et qu'elle peut s'appuyer sur les dessins pour retrouver le sujet de chaque double page. Au moment de la chute de l'histoire, on observe une variation dans la structure narrative et c'est la mère qui reprend la lecture pendant qu'Anaé tourne les pages (l.53 et suivantes). L'enfant produit l'onomatopée « boum » (l.55) pour décrire la chute de l'animal et la mère s'appuie sur cette production langagière qui fait maintenant partie du *substrat public*<sup>46-47</sup> à disposition, pour l'enrichir et l'étayer en disant « ils lui font peur et elle tombe la grosse bête » (l.61). Cette intervention permet de mettre en mots un énoncé simple de l'enfant et de lui fournir des éléments linguistiques permettant la construction

<sup>45</sup> C. Goodwin, *Co-Operative Action*, Cambridge MA, Cambridge University Press, 2017, *op. cit.* 3.

<sup>46</sup> *Public substrate*, C. Goodwin, *Co-Operative Action*, *op. cit.*

<sup>47</sup> C. Goodwin., « The co-operative, transformative organization of human action and knowledge », *Journal of Pragmatics*, (1), 46, 2013, 8-23.

d'un énoncé plus complexe qu'une simple onomatopée. Enfin, parce que la mère comme l'enfant se regardent et réutilisent les énoncés produits précédemment, on observe une synchronisation entre le discours de la mère et les actions de l'enfant. Ainsi, grâce à un phénomène d'alignement intersubjectif et d'accumulation des différentes ressources sémiotiques<sup>48</sup>, la mère et l'enfant co-construisent le récit et l'activité de lecture partagée.

Cette séquence est riche d'un point de vue sémiotique, interactionnel et linguistique. A 2;01, le script de lecture partagée est acquis et maîtrisé par l'enfant. Cette stabilité lui permet de développer une suite d'événements qui constituent le récit avec une présentation des personnages et de leurs actions et une chute. Anaé et sa mère développent un schéma narratif en s'appuyant sur des structures linguistiques simples et répétitives et les illustrations du livre. L'interaction avec la mère permet l'acquisition du rituel de lecture mais aussi de compétences narratives et linguistiques qui se déploient au-delà de l'objet du livre et du texte qu'il contient. Du point de vue de la langue, cette activité de lecture partagée permet à l'enfant de développer la capacité à se représenter le monde et à le catégoriser (symbolisation)<sup>49-50</sup> et à nommer les choses du monde (référence) en enrichissant les contextes de production de certains items lexicaux. Du point de vue de l'interaction, l'activité de lecture semble propice à l'acquisition des tours de parole en permettant à l'enfant de co-construire du sens avec le parent.

La structure simple et répétitive du schéma narratif de cet ouvrage destiné à de très jeunes enfants facilite grandement son appropriation par ces derniers et constitue ici pour Anaé une étape dans son processus d'acquisition des compétences narratives.

### **Lien entre la fiction et la vie réelle**

L'une des particularités des moments de lecture partagée est de faciliter le lien entre l'histoire racontée et la vie de l'enfant. La mère amène l'enfant à comparer sa propre histoire de vie à celle des héros des albums et à parler de soi passant ainsi du récit au discours et de la troisième à la première personne.

#### [Exemple 3a - Emma et le bain à la banane, Anaé 2;11](#)<sup>51</sup>

- 1 MERE : Emma adore se mettre des crèmes en pinçant des tubes ou en versant
- 2 des pommades parfumées sur tout le corps (*elle lit l'histoire*).
- 3 *Mère regarde le livre.*
- 4 *Elle pointe les images avec l'index.*
- 5 MERE : tiens tiens ça m(e) rappelle quelqu'un ça.
- 6 *Mère regarde Anaé.*
- 7 *Anaé se tait et regarde Mère.*
- 8 MERE : t(u) aimes bien toi aussi te mettre des pommades partout.
- 9 *Mère pointe sur le livre avec l'index.*
- 10 *Elle regarde le livre puis Anaé.*
- 11 MERE : et des crèmes.

---

<sup>48</sup> C. Goodwin, *Co-Operative Action*, op. cit.

<sup>49</sup> J. Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, Alcan, 1926.

<sup>50</sup> J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1945.

<sup>51</sup> En cliquant sur « Exemple 3 », le visionnage de la vidéo en ligne est possible.

- 12 MERE : non t(u) aimes pas me piquer mes crèmes ?  
 13 *Mère regarde Anaé et lui caresse le cou et la joue*  
 14 ANAE : non.  
 15 *Anaé regarde Mère*  
 16 MERE : non (*elle fait le signe non de la tête*) ?  
 17 *Mère regarde Anaé*  
 18 *Anaé fait le signe non de la tête, regarde Mère puis le livre.*  
 19 MERE : jamais jamais jamais ?  
 20 *Mère regarde Anaé.*  
 21 ANAE :non jamais jamais jamais.  
 22 *Anaé regarde le livre.*

Dans l'exemple 3a, la lecture est explicitement associée à la routine de la vie quotidienne de l'enfant et de sa mère. Le lien entre la fiction et la vie réelle est établi linguistiquement par la mère avec le passage de la narration au discours adressé marqué par la substitution du pronom « tu » au pronom « elle ». Ce passage de la fiction au réel est courant dans les activités de lecture entre parent et enfant car les parents utilisent les livres pour enfants comme un prétexte à l'interaction. Ainsi par ce va et vient entre le récit et la vie quotidienne, la lecture partagée devient un moment privilégié pour parler de soi et des autres<sup>52</sup>. C'est parce que cette activité est fréquente et qu'elle se déploie au sein de la même structure d'actions et de paroles constituant ainsi des règles implicites à suivre, tout en permettant des liens dans l'extra-narratif, que nous considérons qu'il s'agit de la construction d'un rituel.

Le passage du récit à la vie quotidienne et du personnage à l'enfant se fait aussi de manière non-verbale et par la prosodie. Le regard de la mère sort du livre et se pose sur l'enfant (l.6). Il indexe ainsi le changement de référence. Dans cet extrait précis, on observe également une différence prosodique entre les deux genres de discours : les contours prosodiques des productions de la mère pendant la lecture (fig. 1) suivent une courbe montante tandis que ceux correspondant au langage adressé (fig. 2) sont descendants.

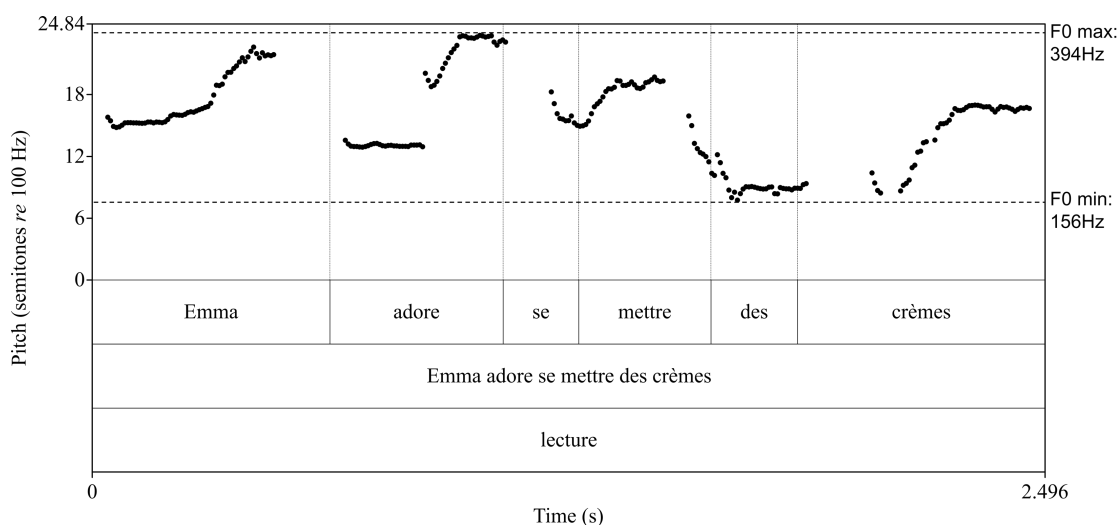


Fig. 1. Contours prosodiques pour un énoncé lu (montants)

<sup>52</sup> P. Beaupoil-Hourdel, « Expressing abstract notions in adult-child story-reading interactions », *Cycnos*, (1), 33, 2017, 55-70, *op. cit.*

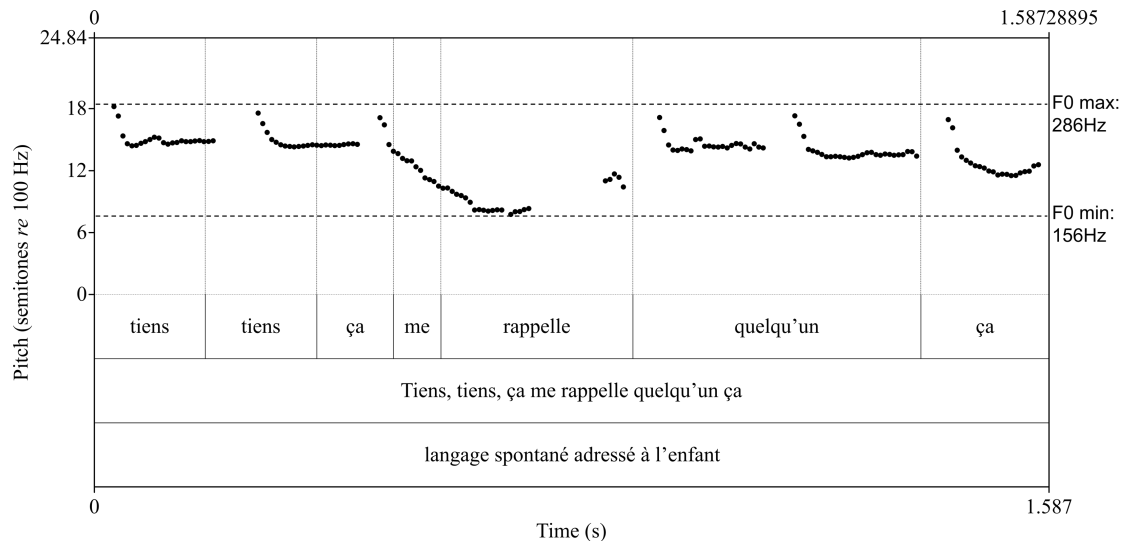


Fig. 2. Contours prosodiques pour du langage adressé à l'enfant (descendants)

Les valeurs de la hauteur de voix illustrent le passage de la lecture à l'interaction. Pendant l'énoncé lu « Emma adore se mettre des crèmes en pinçant des tubes ou en versant des pommades parfumées sur tout le corps », la fréquence fondamentale<sup>53</sup> (F0) minimale mesurée s'élève à 127Hz tandis que la fréquence fondamentale maximale est de 394Hz, pour une amplitude correspondant à environ dix tons. Ainsi pendant cet énoncé lu, la hauteur de voix de la mère se propage sur un peu plus d'une octave et demie. Pendant l'énoncé adressé à l'enfant, la hauteur de voix est plus basse : la valeur minimum est proche de celle de la lecture (156Hz) mais la voix monte moins haut (286Hz) pour une amplitude maximale de cinq tons environ. On a donc mesuré une amplitude deux fois plus grande pendant le moment de lecture.

L'analyse du corpus nous a permis d'observer qu'à partir de l'âge de quatre ans, Anaé faisait elle aussi cette distinction prosodique entre narration et discours spontané.

L'exemple suivant illustre comment Anaé, à quatre ans, a acquis les compétences nécessaires pour faire elle-même des productions narratives à partir d'un album et effectuer un va et vient entre récit et commentaires personnels.

[Exemple 3b – récit et discours spontané, Anaé, 4:00.](#)<sup>54</sup>

- 1 **ANAE : et après quand Dora \*ouvra son armoire les souris \*mettra les**
- 2 **chaussures de elle .**
- 3 [...]
- 4 ANAE : et ça c'est déchiré alors on l(e) voit tout de suite !
- 5 *Anaé pointe sur le livre avec l'index*
- 6 MERE : hum
- 7 ANAE : c'est à cause de moi quand quand j'étais bébé !
- 8 *Anaé tourne la page*
- 9 MERE : c'est toi qui l'as déchiré ?
- 10 ANAE : quand j'étais bébé !

<sup>53</sup> La fréquence fondamentale de la voix correspond au registre médium de la voix d'une personne. Il s'agit des fréquences moyennes de la voix d'une personne.

<sup>54</sup> En cliquant sur Exemple 3b, le visionnage de la vidéo en ligne est possible.

- 11 MERE : d'accord  
 12 **ANAE : et là toute la ferme de Dora !**  
 13 *Anaé montre le livre à Mère*  
 14 **ANAE : mais la vache mange pas, mange pas de pizza !**  
 15 *Mère rit*  
 16 **ANAE : mange de la paille !**

Dans l'exemple 3b les productions d'Anaé correspondant à de la narration sont en gras et les productions de discours spontané sont soulignées. Les contours prosodiques pendant la narration suivent une courbe montante-descendante avec une amplitude d'une octave en moyenne (F0 min 199Hz / F0 max 493Hz). Les énoncés dans lesquels Anaé commente l'histoire sont marqués par des contours prosodiques plats et une amplitude de voix d'environ quatre tons (F0 min = 233Hz, F0 max = 386Hz). Les passages de la narration au discours dans les productions d'Anaé après 4;00 suivent donc le modèle de la mère lorsqu'elle passe du fictif au réel.

Cela étant, à 2;11 Anaé semble déjà faire le lien entre la variation de la hauteur de voix associée aux actions de sa mère et le signal du passage de la lecture à l'interaction. Dans l'exemple 3a, le regard d'Anaé vers sa mère (l.8) montre qu'elle perçoit, grâce à la prosodie et au regard de cette dernière, que l'énoncé « tiens tiens, ça me rappelle quelqu'un ça » (l.5) ne fait pas partie du récit et permet de la replacer au centre de l'interaction. Les mains de la mère et le regard de l'enfant restent cependant en contact avec le livre, illustrant ainsi que les interactions sur la vie quotidienne font irruption dans la narration mais ne mettent pas fin à l'activité de lecture partagée. Du point de vue de l'organisation générale de l'activité, le maintien du contact physique avec l'objet-livre illustre que l'objet lui-même est central et soutient le passage du récit au dialogue. Il permet de maintenir le lien entre ces deux activités langagières même si, du point de vue de l'adulte, l'enfant est au centre de l'attention. L'objet est support mais, au lieu de regarder le livre, on regarde l'interlocuteur et l'interaction prime sur la lecture. On observe donc un passage de l'attention conjointe sur le livre à l'attention sur l'autre, un passage du monologue (la narration lue) à la sollicitation de dialogue. La mère pointe les crèmes sur le livre, utilise le pronom « tu » mais Anaé regarde le livre et ne semble pas réagir. Face à ce silence, la mère établit un nouveau lien en caressant la joue de sa fille et en disant « non ? T'aimes pas me piquer mes crèmes ? » (l.11). Elle tisse ainsi des liens linguistiques, pragmatiques et affectifs avec sa fille pendant ce moment de lecture pour illustrer la comparaison entre l'habitude du personnage et celle d'Anaé. Le passage du narratif à l'affect est soutenu par les gestes de la mère qui recycle un geste de pointage déictique localisé sur la page du livre au moment où elle dit « des pommades et des crèmes » pour caresser le cou et la joue de l'enfant, endroits du corps où Anaé étale sans doute les crèmes de sa mère. Ainsi la mère produit d'abord un pointage déictique, puis affectif et enfin iconique.

L'histoire du livre est tissée avec l'histoire d'Anaé par les mots, les regards et le toucher. Ce va et vient ne fait pas que proposer des points de contacts entre les deux récits de vie mais il permet également de nouer les deux histoires ensemble en les intégrant au sein d'une structure linguistique et affective.

Ce type d'album jeunesse qui repose sur la vie quotidienne des enfants facilite ces mouvements entre fictif et réel. En créant des liens entre la vie des



personnages et les expériences passées de l'enfant, la mère permet à sa fille de s'identifier au personnage. Cette identification qui passe par la médiation de la mère, pourra être intériorisée par l'enfant par la suite et favoriser sa propre production de récits autobiographiques puis de récits fictifs plus complexes impliquant davantage d'autonomie et de planification<sup>55</sup>.

### Les ingrédients du récit autonome

Les séquences de lecture partagée permettent à l'enfant de s'approprier à la fois la posture de lecture pour l'autre et les marqueurs linguistiques dont les temps du récit et les connecteurs, la prosodie, les mimiques et les gestes comme l'illustre l'extrait suivant.

#### [Exemple 4 - Anaé 4:00](#).<sup>56</sup>

*Anaé sourit et retourne le livre afin que Mère voie l'image.*

MERE : très beau.

ANAE :et maintenant la maman de Petit\_Lapin e(lle) e(lle) e(lle) rentre.

*Anaé tourne la page, désigne l'image et regarde Mère.*

*Elle pointe sur l'image avec ses deux index.*

MERE : elle revient le chercher ?

ANAE :oui !

ANAE :et et et après euh ma(man) la maman de le petit lapin e(lle) elle a dit tu voudrais une autre fois tu voud(rais) tu tu tu voudrais que que que que toi tu l'invites que que toi tu inviterais Petit\_Chien.

*Anaé regarde le livre en se frottant un moment le nez puis désigne l'image avec son index.*

MERE : d'accord !

ANAE :alors il a dit oui (*elle sourit*).

*Anaé regarde Mère.*

*Mère rit.*

ANAE :et alors i(ls) sont tous les deux dans la maison alors i(l) choisit une couleur.

*Anaé regarde le livre.*

ANAE :violet vert jaune vert vert.

*Anaé semble désigner les couleurs dans le livre en les pointant du pouce avec lequel elle maintient le livre ouvert.*

ANAE :jaune jaune vert.

*Elle pointe sur le livre avec l'index et sourit en regardant Mère.*

MERE : hum hum.

ANAE :et voilà comment c'est la fête.

*Anaé retourne le livre afin que Mère voie l'image.*

MERE : d'accord !

MERE : super !

*Anaé remet le livre correctement devant elle.*

ANAE :et voili voilou.

*Anaé ferme le livre.*

*Mère rit.*

---

<sup>55</sup> G. De Weck, « L'appropriation des discours par les jeunes enfants », dans B. Piérart (ed), *Le langage de l'enfant, comme l'évaluer ?*, Bruxelles, de Boeck, 2005, 179-193.

<sup>56</sup> En cliquant sur Exemple 4, la visualisation de la vidéo en ligne est possible.

[...]  
 ANAE :petit sol(eil) Pe(tit) Lapin aime le soleil.  
*Anaé pose le livre par terre et en prend un autre, puis le tourne vers sa mère en la regardant afin qu'elle voie la couverture du livre.*  
 ANAE :alors.  
*Anaé ouvre le livre.*  
 ANAE :aujourd'hui ma(man) maman yy yy yyy e(lle) portait Petit Lapin dans ses bras.  
*Anaé regarde le livre.*  
 ANAE :et et et voyait le yy le soleil \*riller.  
 [...]  
 ANAE :et et quand le lapin \*s'assiya par terre à l'envers...  
 ANAE :Petit\_Soleil \*s'endorma !  
 ANAE :et quand i(l) quand le soleil \*metta un chapeau pour pas qu'il a trop chaud  
*Anaé tourne la page, place le livre au niveau de ses yeux et le tourne pour que Mère voie l'image.*  
 [...]  
 ANAE :et tout un moment que c'était la nuit.  
 %int: tout/↗/-un/↘/-moment/↗/  
*Anaé lève le livre au niveau de ses yeux.*  
 ANAE :Petit Soleil \*dorma à coté de Petit Lapin.  
 ANAE :et quand c'était encore la nuit.  
*Anaé tourne la page et regarde le livre de plus près.*  
 ANAE :Petit Soleil Petit Soleil se réveilla.  
 ANAE :et petit soleil roula !  
*Anaé jette un coup d'oeil par dessus le livre à Mère et prend un air étonné.*  
 ANAE :et tout attention Petit\_Lapin se lève \*ouvra ses yeux et Petit\_Soleil hop !  
*Anaé tourne la page.*

Dans cette séquence, Anaé, 4;00, est assise sur le sol de sa chambre, devant sa bibliothèque. Elle manipule des livres et raconte des histoires à sa mère. Dans la première partie de la séquence, Anaé recrée une histoire à partir du livre du petit lapin. Dans le récit original, le petit lapin va dormir chez son ami César mais Anaé choisit de décrire les images du livre. Dans son histoire, la maman du petit lapin propose d'inviter un ami (l.8-12). Le lapin convie son ami le chien et ensemble ils choisissent des couleurs pour décorer la maison (l.17-19) et font une fête (l.26). Les couleurs dont parle Anaé sont des carrés de couleur qui décorent la dernière double page du livre et ne font pas partie de la narration (Fig. 3).



Fig. 3. Image de la double page intérieure du livre  
 "Petit Lapin Blanc dort chez César"

Anaé les intègre dans son récit après les avoir pointés et continue sa description (l.20 & 23). Cette action de pointer et de décrire est une activité qui se situe en dehors de la construction de l'histoire mais qui est néanmoins courante dans les interactions en situation de lecture partagée. Ainsi, dans l'exemple 4, Anaé rejoue un rituel bien incorporé tout en se le réappropriant et en l'intégrant à l'activité de lecture et de construction du récit. L'enfant est capable de se détacher du support et d'une histoire a priori connue pour construire son propre récit. Ce faisant, elle s'autonomise ainsi à la fois du support et de l'adulte.

Par ailleurs, Anaé se positionne pleinement comme lectrice et s'assure que son interlocutrice est investie et attentive. Après avoir fermé le livre, elle prend un autre album et le présente à sa mère en le lui montrant (l. 35-37, Fig. 4) :



Fig. 4. Anaé montre le livre à sa mère

L'action de montrer le livre n'est pas fréquente dans ce corpus car généralement la mère et l'enfant sont suffisamment proches pour pouvoir observer le livre en même temps. Cela étant, l'organisation des corps dans cette séance diffère des exemples précédents car c'est la mère qui filme. Elle est donc séparée de sa fille par une caméra. Il n'y a plus la proximité physique que nous avons pu observer dans les exemples précédents. Par ailleurs Anaé a quatre ans et va à l'école maternelle. Elle a ainsi été socialisée à de nouvelles pratiques de lecture partagée et notamment à la pratique communément utilisée par les enseignants du premier degré qui consiste à asseoir tous les enfants d'un même groupe-classe et à se placer devant eux pour leur lire une histoire. Généralement dans cette activité de mise en voix d'album, les enseignants montrent les pages du livre aux enfants. Ici Anaé prend cette posture (fig. 4).

Du point de vue linguistique, nous notons qu'Anaé fait usage des temps du récit avec des formes d'imparfait (« maman e(lle) portait Petit\_Lapin » (l.40)) et de passé simple non standard créatives sur le modèle des verbes du premier groupe qui sont les plus fréquents pour ce temps grammatical dans son bain de langage (« s'assiya » (l.45); « s'endorma » (l.46); « metta » (l.47)) qui font partie du script linguistique du récit. Elle reconstruit l'histoire seule en produisant des formes déviantes mais proches d'un point de vue morphologique des formes attendues, et en faisant usage de connecteurs et de formules propres à la narration (« et tout un moment que c'était la nuit » (l.51), « et tout attention Petit Lapin se lève » (l.60)).

Ces productions linguistiques et les actions de l'enfant dans cette situation montrent qu'Anaé a compris que certaines actions, certaines formes linguistiques et morphosyntaxiques sont propres à des activités spécifiques. Elle déploie des formes verbales et non-verbales qui font partie du script de la lecture partagée. Ces formes, bien que créatives pour la morphologie verbale, n'ont pu être acquises que par une socialisation à cette activité de lecture partagée et à une répétition ritualisée de cette activité, c'est à dire à une acculturation à l'écrit dès le plus jeune âge.

Dans cet extrait, Anaé fait également usage d'une coordination complexe entre actions et productions langagières en proposant une lecture expressive de l'histoire tout en créant des temps d'attente et en dilatant ainsi la structure temporelle des événements décrits. Ce temps d'attente est matérialisé par des allongements de syllabes (« que c'était la nuit ::: ») et l'utilisation de formules propres à la narration bien que non conventionnelles (« et tout un moment »). L'expressivité de la lecture est véhiculée par des montées mélodiques, des contours prosodiques montants descendants (« et tout ↗ un ↘ moment ↗ ») qui sont associés à des mimiques faciales comme les haussements de sourcils et la mimique de surprise exprimée par la bouche en forme de O quand elle dit « et petit soleil roula ! » (1.58, Fig. 5).



Fig. 5. Lecture expressive

Anaé a franchi une étape supplémentaire et est capable de faire un récit autonome avec support en utilisant des marques spécifiques de la narration : les temps verbaux (encore en cours d'acquisition), les connecteurs, la prosodie, la théâtralisation. Ce passage a été favorisé par son expérience scolaire quotidienne avec une maîtresse experte dans la mise en scène des albums.

## Conclusion

L'analyse des séquences choisies nous a permis de montrer que le rituel de lecture initié par l'adulte dès le plus jeune âge de l'enfant permet à l'enfant de se l'approprier progressivement. On peut constater plusieurs étapes dans la construction du script partagé. Dans un premier temps ce script est acquis comme une séquence d'actions que l'enfant ne met pas encore en mots. Les actions coordonnées aux productions vocales constituent l'armature générale. Dans un

deuxième temps, l'enfant entre dans la verbalisation grâce au modèle structuré et structurant du cadre préétabli par les structures répétitives des livres pour enfants dans la co-construction avec l'adulte. A travers le va et vient avec la vie réelle, par effet de contraste, la mère fournit à l'enfant des indices posturo-mimo-gestuels, prosodiques et linguistiques qui marquent le passage d'un genre de discours à un autre. L'enfant apprend à repérer ces indices dans les productions de sa mère, puis à les manier elle-même un an plus tard, à quatre ans. C'est l'âge auquel elle s'est totalement approprié les codes du récit autonome. Même si les marqueurs spécifiques, connecteurs, personnes, temps verbaux ne sont pas encore totalement maîtrisés, ils sont manipulés pour construire le genre narratif.

Cette étude montre que lire des livres avec un enfant non-lecteur permet à l'enfant d'apprendre à distinguer les genres de discours et de s'approprier les codes de chacun d'eux. De surcroît, le rituel de lecture offre la possibilité à l'enfant non-lectrice de se familiariser avec la langue écrite, qui est notamment transmise par la mise en voix et l'incarnation corporelle d'Anaé et sa mère dans les situations de lecture partagée. Cette acculturation à l'écrit avant même d'être lecteur dans des rituels familiaux du quotidien permettra à Anaé d'être déjà socialisée à la lecture au moment de sa scolarisation et d'en connaître les codes, facilitant ainsi son apprentissage à l'école élémentaire.

Cette étude, tout en illustrant les bénéfices du rituel de lecture partagée sur l'acquisition du langage et notamment des compétences narratives, a permis, grâce à ses dimensions développementale (suivi d'un même enfant entre un et quatre ans) et multimodale (prise en compte de la dynamique interactionnelle dans toute sa complexité, avec les aspects linguistiques, posturo-mimo-gestuels et prosodiques) de mettre l'accent sur les différentes étapes de ce processus. Le rôle de la médiation de l'adulte apparaît comme fondamental dans la transmission des codes de la communication et du langage à l'enfant, dans l'interaction et par l'interaction, au cours d'activités ritualisées.

Cette étude sur le développement d'une routine de lecture partagée chez le jeune enfant non-lecteur permet de souligner les étapes de la construction du rituel de lecture. La perspective linguistique et interactionniste adoptée a permis de présenter le rituel de lecture comme une activité plurisémiotique au cours de laquelle la prosodie, le regard et les gestes jouent un rôle crucial dans l'organisation des tours de parole et la distinction entre les genres de discours.

A.C.C.E.S., *Cahiers* n° 4 : « Hommage à René Diatkine », 1999.

M. G. W. Bamberg, *The Acquisition of Narratives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1987.

P. Beaupoil-Hourdel, « Expressing abstract notions in adult-child story-reading interactions », *Cycnos*, (1), 33, 2017, 55-70.

P. Beaupoil-Hourdel, *Acquisition et expression multimodale de la négation. Etude d'un corpus vidéo et longitudinal de dyades mère-enfant francophone et anglophone*, Paris, Thèse de doctorat, Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2015.

K. E., Bojczyk, A. E. Davis, V. Rana, « Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read », *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 2016, 404-414.

J.S. Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, Presses Universitaires de France, 1983.

A.G. Bus, M.H. van IJzendoorn, A.D. Pellegrini, « Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy », *Review of Educational Research*, (1), 65, 1995, 1-21.

- T. Cameron-Faulkner, C. Noble, « A comparison of book text and Child Directed Speech », *First Language*, (3), 33, 2013, 268-279.
- G. De Weck, « L'appropriation des discours par les jeunes enfants », dans B. Piérart (ed), *Le langage de l'enfant, comme l'évaluer ?*, Bruxelles, de Boeck, 2005, 179-193.
- R. Delamotte, « Une évolution dans la narration enfantine : le dit, le redit et le non-redit », dans Ana Dias-Chiaruttini & Cora Cohen-Azia (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture*, Lille, Septentrion, 2017, 79-94
- D. K. Dickinson, J. M. De Temple, J. A. Hirschler, M. W. Smith, « Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school », *Early Childhood Research Quarterly*, (3), 7, 1992, 323-346.
- L.A. French, J. Lucariello, S. Seidman, K. Nelson, « The influence of discourse content and context on preschoolers' use of language », dans : L. Galda, A. D. Pellegrini (dir.), *Play, Language, and stories: The development of children's literate behavior*, Norwood New Jersey, Ablex Norwood, 1985, 1-28.
- C. Frier, *Passeurs de lecture, lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris: Retz, 2006.
- S. B., Heath, A. Branscombe, « The Book as Narrative Prop in Language Acquisition », dans : B. B. Schieffelin, P. Gilmore (ed.), *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*, (21), Norwood NJ, Ablex, 1986, 16-34.
- C. Goodwin, *Co-Operative Action*, Cambridge MA, Cambridge University Press, 2017.
- C. Goodwin., « The co-operative, transformative organization of human action and knowledge », *Journal of Pragmatics*, (1), 46, 2013, 8-23.
- E. Hoff-Ginsberg, « How should frequency in input be measured? », *First Language*. (36), 12, 1992, 233-244.
- A. Kendon, *Gesture: visible action as utterance*, Cambridge MA, Cambridge University Press, 2004.
- M. A. Magee, B. Sutton-Smith, « The Art of Storytelling: How Do Children Learn It? », *Young Children*, (4), 38, 1983, 4-12.
- M. Leroy-Collombel, « Développement des compétences narratives : analyse longitudinale des récits d'un enfant entre 2 et 4 ans », *ANAE Approche Neuropsychologiques des Apprentissages chez l'Enfant*, 124, 2013, 247-253.
- R. Lever, M. Sénéchal, « Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction », *Journal of Experimental Child Psychology*, (1), 108, 2011, 1-24.
- B. MacWhinney, *The CHILDES Project: Toools for Analyzing Talk. Volume 1: Transcription format and programs. Volume 2: The Database*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates Edition, 2000.
- C. Noble, T. Cameron-Faulkner, E. Lieven, « Keeping it simple: the grammatical properties of shared book reading », *Journal of Child Language*, (3), 45, 2018, 753-766.
- A. Morgenstern, « Children's multimodal language development », dans C. Fäcke (ed), *Manual of Language Acquisition*, Berlin-Boston, de Gruyter, 2014, 123-142.
- A. Morgenstern, C. Parisse, « The Paris Corpus », *Journal of French Language Studies*, (1), 22, 2012, 7-12.
- A.C. Payne, G.J. Whitehurst, A.L. Angell, « The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families », *Early Child. Res. Q.*, (3-4), 9, 1994, 427-440.
- A. Schutz, *The Phenomenology of the Social World*, Evanston Illinois, Northwestern University Press, 1967.
- R.C. Shank, R.P. Abelson, *Plans, scripts, goals and understanding*, New Jersey, Hillsdale, 1977.
- C.E. Snow, A. Arlman-Rupp, Y. Hassing, J. Jobse, J. Joosten, J. Vorster, « Mothers' speech in three social classes », *Journal of Psycholinguistic Research*, (1), 5, 1976, 1-20.
- C.E. Snow, B.A. Goldfield, « Turn the page please: situation-specific language acquisition », *Journal of Child Language*, (3), 10, 1983, 551-569.