



HAL
open science

Interactions adultes-enfants à développement typique et atypique. Étude de l'étayage en contexte familial, clinique et éducatif

Caroline Masson

► To cite this version:

Caroline Masson. Interactions adultes-enfants à développement typique et atypique. Étude de l'étayage en contexte familial, clinique et éducatif. Linguistique. Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3), 2021. tel-03965939

HAL Id: tel-03965939

<https://hal.science/tel-03965939v1>

Submitted on 1 Mar 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

**UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE
CLESTHIA EA 7345**

HABILITATION A DIRIGER DES RECHERCHES

**Interactions adultes-enfants à
développement typique et atypique.
Étude de l'étayage en contexte familial,
clinique et éducatif**

Volume 1 : Document de synthèse

Présentée par Caroline Masson

Université Sorbonne Nouvelle & CLESTHIA EA 7345

JURY

Anne SALAZAR ORVIG

Emmanuelle CANUT

Geneviève DE WECK

Laurent FILLIETTAZ

Sophie KERN

Aliyah MORGENSTERN

Professeure, Université Sorbonne Nouvelle - *garante*

Professeure, Université de Lille

Professeure, Université de Neuchâtel

Professeur, Université de Genève - *rapporteur*

Chargée de recherche HDR, Laboratoire Dynamique du langage,
Université Lumière Lyon 2 - *rapporteuse*

Professeure, Université Sorbonne Nouvelle

15 NOVEMBRE 2021

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement Anne Salazar Orvig qui, la première (et avant moi !), a évoqué la possibilité que je me lance dans ce travail. Je la remercie d'avoir accepté d'être ma garante... et bien plus que cela. Nos discussions et ses retours précis (**très** précis !) ont indéniablement enrichi mes réflexions et contribué à l'amélioration de ce travail au fil des mois.

Je remercie également Sophie Kern et Laurent Filliettaz d'avoir accepté de réaliser les rapports et, tout comme Emmanuelle Canut, Geneviève de Weck et Aliyah Morgenstern à qui j'adresse mes remerciements, de faire partie de mon jury.

J'aimerais aussi remercier les collègues avec qui j'ai travaillé au fil des années et en premier lieu Marie Leroy-Collombel à qui je dois énormément. C'est elle qui m'a encouragée à m'inscrire en master puis en thèse. Ces années (et celles qui ont suivies) auraient été moins riches (et moins drôles) sans elle. Je la remercie aussi pour m'avoir entraînée avec elle dans le projet Léonard puis CoLaJE. Merci donc à Aliyah Morgenstern qui a un don pour associer les gens autour de projets communs (et cuisiner le *carrot cake*) !

Il est également certain que je n'aurais pas pu continuer dans la recherche sans le soutien, l'amitié et l'humour de Karine Martel. J'espère que nous allons poursuivre nos collaborations icaunaises avec autant d'enthousiasme !

J'adresse aussi mes remerciements à mes collègues du bâtiment B de Nancy, Stéphanie Lignon, Fiammetta Namer et Marie-Laurence Knittel : je garde d'excellents souvenirs de ces années passées avec vous et de nos échanges (plus ou moins formels !).

Un grand merci aussi aux collègues de l'ILPGA, particulièrement à Nicolas Audibert, Tiphonie Bertin, James Costa, Noémie Mariginier, Cécile Van Den Avenne et Naomi Yamaguchi sans qui les confinements et les cours à distance auraient été encore plus pénibles.

Je remercie aussi les docteurs, doctorantes et doctorant du secteur Acquisition avec qui j'ai toujours grand plaisir à échanger dans le cadre des recherches et des enseignements partagés.

Puisque la recherche est un processus collectif, j'aimerais aussi remercier les équipes auxquelles j'appartiens.

Je remercie en premier lieu la *team* EVALANG « On est larges » qui a un talent certain pour parcourir sans même s'en rendre compte le continuum allant de « demain c'est loin » à « c'était pour avant-hier » ;-). J'ai une pensée pour les trois membres, qui se reconnaîtront, qui m'ont encouragée à me lancer dans le processus d'HDR.

Je remercie tout particulièrement Marine Le Mené-Guigourès et Christine da Silva Genest qui sont à la fois amies, *coachs* et supportrices. Je ne saurais assez vous remercier de votre soutien au cours des derniers mois. Merci aussi pour votre disponibilité malgré nos emplois du temps et le décalage horaire.

Je remercie ensuite la *team* AsFoReL (autrement appelée « ça-va-pas-du-tout-j'ai-tout-refait ») avec qui j'ai le plaisir de travailler depuis 2013. A Nancy, Paris, Lille ou encore Istanbul, Budapest et Saint Riquier, collaborer prend tout son sens avec vous. Je remercie en particulier Emmanuelle Canut et Magali Husianycia, camarades de travail et de voyage, qui m'ont fait entrer dans la grande aventure de l'AsFoReL et bien plus !

Je remercie également la *team* RaProChe (qui est presque une PME à présent). C'est un grand plaisir de travailler avec vous sur des pistes prometteuses, parfois inexplorées. Un grand merci à Tiphonie Bertin avec qui j'ai plaisir à développer des réflexions sur la formation des professionnelles (et bravo pour l'acronyme du projet !).

Enfin, je remercie la *team* « T'inquiète-on-gère », composée de deux membres de 11 et 14 ans, qui, je dois le reconnaître, ne gère pas si mal...

J'adresse aussi mes remerciements à Catherine pour sa relecture biométrique qui ne laisse rien passer et pour l'attention qu'elle porte à mon travail depuis mes premiers pas...

Merci enfin à toutes celles et à tous ceux qui ont contribué à améliorer la qualité de ce travail en m'en détournant, parfois, pour reprendre mon souffle...

NOTE SUR LA PRESENTATION DU DOSSIER D'HDR

Le dossier présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches comprend cinq documents :

1. Un **document de synthèse** (Volume 1) qui présente, de manière thématique, mon parcours scientifique et revient sur mes activités d'enseignante.
2. Un **ouvrage de recherche original** (Volume 2) intitulé *Apprendre à parler en crèche. Polylogues, activités et étayage*.
3. Un **volume de travaux** (Volume 3) qui rassemble mes travaux publiés et en cours de publication, en reprenant l'organisation thématique du document de synthèse (Volume 1) et du document analytique (Volume 4).
4. Un **document analytique** (Volume 4) qui comporte deux parties : une **présentation analytique des travaux de recherche** rassemblés dans le volume de travaux (Volume 3) et une **note sur l'orientation de mes futures recherches**.
5. Un **curriculum vitae** (Volume 5).

Au cours de ce document de synthèse, je renverrai parfois les lecteurs et les lectrices au document analytique (Volume 4) et à mon *curriculum vitae* (Volume 5).

Les publications citées qui se trouvent dans le volume de travaux (Volume 3) sont indiquées par des astérisques dans le corps du texte.

*Le langage ça sert à demander ce que l'on veut. S'exprimer, dire merci, bonjour, s'il te plaît, bref la
politesse !*

*Si on ne pouvait pas parler, on ne pourrait pas raconter d'histoires aux enfants. On ne pourrait pas
apprendre des choses. On serait bête.*

*Si on ne savait pas parler, Maman n'aurait pas de métier. Ou elle serait peut-être : fée rangeuse de
maison, Madame Grasse Mat' ou encore Madame Fait Les Courses.*

*Mais comment on fait pour apprendre à parler ? Pour apprendre à parler, il nous faut : la famille,
un cerveau, une bouche, une langue et des cordes vocales.*

*Alors pour parler, tu peux t'aider de ta famille car eux ils savent déjà parler et du coup, ils disent
des choses. Bon, de temps en temps ce sont des gros mots mais bon ce n'est pas très très grave.*

Ça sert à quoi le langage ?, Nina D. (8 ans) (Ma correction orthographique)

TABLE DES MATIERES

Préambule	7
Apprendre à parler dans et par les interactions : perspectives théoriques et méthodologiques	10
Apprendre à parler dans les interactions : parler à et avec l'enfant	11
Apprendre à parler par les interactions : l'étayage	13
Analyser les interactions : usage des corpus oraux en acquisition	16
Analyser les pratiques langagières : pour une linguistique « de l'intervention »	18
Partie 1. Dynamique des interactions adultes-enfants : Accordage, étayage et co-construction du dialogue	21
Interactions parents-enfant autiste : à la recherche d'un ajustement réciproque	24
Description des conduites d'étayage dans le développement typique et atypique	29
I. Entre typique et atypique : une frontière parfois floue	29
II. Co-construction du discours : un processus interactionnel et dialogique	34
III. Étayage des professionnel·les dans l'accompagnement d'enfants à développements atypiques	40
Partie 2. Intervenir en contexte éducatif : Pour une linguistique de l'intervention	48
Décrire les postures langagières professionnelles	52
I. Pratiques langagières et conduites d'étayage en milieu scolaire	52
II. Pratiques langagières et conduites d'étayage des professionnelles de la petite enfance	57
Construire un pont entre la recherche et le terrain : informer, former ou co-agir ?	68
Partie 3. Constitution et exploration de corpus pour la recherche en acquisition du langage	73
Corpus d'interactions adultes-enfants pour l'étude du développement langagier	76
I. Corpus et description des interactions langagières adultes-enfants	76
II. Corpus et évaluation du langage des enfants	83
Corpus d'interactions adultes-enfants pour l'étude des pratiques langagières professionnelles	88
Enseignements et activités pédagogiques	94
Découverte de l'université : enseignements de 2004 à 2013	94
Acquisition, didactique et préprofessionnalisation : enseignements à l'Université de Lorraine	95
Enseignements de spécialité et transversaux : enseignements à l'Université Sorbonne Nouvelle	97
Conception et participation à des formations extérieures : enseignements dans d'autres établissements universitaires	100
Responsabilités pédagogiques et collectives	101
Encadrements	101
Conclusion	103
Références bibliographiques	106
Liste des illustrations	118

PREAMBULE

Le fil conducteur de mon document de synthèse sera celui de l'étude des interactions adultes-enfants et plus particulièrement de l'étayage. Je suis ce fil d'Ariane depuis mes premiers pas dans la recherche. C'est en découvrant l'autisme¹ en 2003 que je me suis intéressée au travail des chercheurs et des chercheuses en linguistique et en particulier en acquisition du langage. Alors étudiante en licence de sciences du langage à l'Université René Descartes (actuelle Université de Paris), j'ai participé à un projet de recherche dirigé par Laurent Danon-Boileau, Mary-Annick Morel et Marie Leroy-Collombel (Université de Paris) qui m'a conduite, pour mes mémoires de Maîtrise et de Master 2, à travailler sur les enfants ultérieurement diagnostiqués autistes et la recherche des signes précoces des TSA. Au contact de chercheur·ses² et de praticien·nes, j'ai poursuivi ma formation en acquisition du langage d'une part et en me focalisant sur l'étude des interactions adultes-enfants d'autre part.

Il est plus fréquent que l'entrée dans le vaste domaine de l'acquisition du langage se fasse par le développement typique qu'atypique. J'ai parcouru un chemin qui peut sembler contraire mais qui est en fait parallèle : j'ai appréhendé le développement langagier du jeune enfant en explorant ses perturbations, considérant que la pathologie éclaire le développement typique. Ce qui se met en place de façon harmonieuse chez l'enfant tout-venant, avec le soutien de l'adulte, relève en fait d'un processus complexe, soumis à un ensemble de (pré)dispositions dont le manque ou le dysfonctionnement précoce perturbe l'accès au langage et à la communication. Dans cette perspective, penser l'acquisition en partant de ses difficultés est une manière de comprendre ce qui se joue dans le processus « normal ».

En m'intéressant à un trouble qui perturbe considérablement la communication, j'ai placé les interactions sociales au centre de mes réflexions. L'une des questions qui a guidé mes premiers travaux était de savoir comment se met en place l'accordage (Stern, 1977) entre les adultes et les enfants autistes. En effet, l'accordage étant une conduite impliquant la réciprocité, comment l'adulte se positionne-t-il face à un enfant qui entre peu en interaction ? En me focalisant autant sur le comportement de l'enfant que sur celui de l'adulte, je cherche à mettre en évidence des phénomènes d'enchaînements, de ruptures et de changements entre les partenaires dans la dyade. L'observation des effets, immédiats ou différés, qu'ils produisent chez l'autre partenaire permettent

¹ Je parle d'une époque antérieure à la classification actuelle. On parlait d'autisme au singulier et la pathologie relevait de la catégorie des troubles envahissant du développement (TED). Depuis la 5^{ème} édition du DSM de 2013, la terminologie a évolué et l'on parle dorénavant de troubles du spectre de l'autisme/autistique (TSA), soulignant la diversité des profils. J'utiliserai cet acronyme et le terme d'autisme dans la suite du document de façon synonyme.

² J'utiliserai le point médian pour désigner des catégories de personnes regroupant à la fois des femmes et des hommes. Pour ne pas avoir recours trop souvent à ce signe graphique, les enfants, et parfois les adultes, seront désignés au masculin même si les mêmes remarques s'appliquent à ces groupes d'individus.

d'entrevoir l'étendue des compétences des enfants en interaction et les ajustements subtils de l'adulte à l'enfant.

J'ai travaillé plusieurs années, dans le cadre de ma thèse de doctorat et au-delà, sur « des enfants sans langage » (pour reprendre le titre de l'ouvrage de Laurent Danon-Boileau de 2002). L'expression ne correspond cependant pas tout à fait à la réalité, comme j'ai cherché à le montrer. Les enfants autistes ne sont pas dépourvus de langage mais ont recours à des formes et des usages qu'il faut réussir à saisir tant ils sont sporadiques et/ou s'écartent de ceux des enfants tout-venant. Au-delà de leurs descriptions, ce sont les conditions de leurs apparitions et l'articulation avec les interventions des adultes qui ont soutenu ma recherche. La suite de mon parcours s'inscrit donc dans l'étude des conduites d'étayage des adultes quand ils interagissent avec des enfants avec ou sans troubles. Plus précisément, ce sont les conduites des professionnel·les qui sous-tendent mes études sur l'étayage. En effet, avoir travaillé sur le développement atypique m'a conduit à m'intéresser aux modes d'intervention thérapeutique et éducatif auprès d'enfants en difficultés de langage. Si mes travaux s'orientent plus ces dernières années vers le développement typique, je continue à explorer le cadre professionnel, qu'il soit clinique ou éducatif, et toujours dans une perspective interactionniste.

Au fil des rencontres scientifiques et humaines que j'ai faites, j'ai découvert diverses approches et directions de recherche. Parmi les rencontres déterminantes de mon parcours, il y a celle avec les membres du projet ANR CoLaJE (*Communication Langagière chez le Jeune Enfant*, 2009-2013), dirigé par Aliyah Morgenstern (Université Sorbonne Nouvelle). A leurs contacts, j'ai fait l'expérience de l'énergie du travail collectif de chercheurs et chercheuses issues des différentes disciplines des sciences du langage, de l'orthophonie/logopédie, de la psychologie, réunies autour d'un même sujet de recherche : l'émergence du langage chez l'enfant. Je continue à travailler avec des membres de CoLaJE ou sollicite leurs expertises. Dans ce projet, j'ai aussi appris à utiliser des outils développés par des chercheur·ses pour des chercheur·ses, comme CLAN, qui ont changé ma façon de transcrire et d'analyser des données.

Une autre rencontre importante est celle d'Emmanuelle Canut (Université de Lille) et, dans son sillage, des membres de l'Association de Formation et de Recherche sur le Langage (AsFoReL). J'ai rejoint l'association en 2013 en tant que formatrice, initiée à cette fonction par Emmanuelle Canut, Tiphane Bertin (Université Sorbonne Nouvelle) et Magali Husianycia (AsFoReL) et soutenue par les membres du bureau (dont Martine Vertalier et Natacha Espinosa (Université Paris Nanterre)). Plus qu'une participation aux actions développées par l'AsFoReL, il s'agit d'un engagement associatif : je suis adhérente depuis 2014 et secrétaire générale de l'association depuis 2016. Mes années passées à l'Université de Lorraine (de 2013 à 2017) ont renforcé mon implication. J'ai ainsi participé à des formations pour développer des actions sur le territoire nancéien et j'ai collaboré aux réflexions scientifiques sur l'évaluation de ces dispositifs. Ce lien avec le terrain m'a permis de poursuivre et de m'engager pleinement dans une direction que j'avais commencé à prendre à l'issue

de ma thèse, celle de l'articulation entre recherche et formation des professionnel·les de l'enfance. J'ai en effet mené entre 2011 et 2012 un projet centré sur les questions de prévention et d'information sur le langage avec et pour les professionnel·les de la petite enfance et de l'éducation (Masson, 2014*). En m'engageant dans les actions de l'AsFoReL, j'ai continué à créer des ponts (et des allers-retours) entre recherche et pratique dans le but de nourrir mes réflexions mais aussi de mettre au service des praticien·nes une expertise (Canut & Masson, 2021*).

A partir de 2015, j'ai aussi débuté une collaboration avec Christine da Silva Genest (Université de Lorraine) sur l'évaluation du langage. En plus d'un travail conjoint sur les apports de la linguistique de corpus pour l'étude des situations cliniques (da Silva Genest & Masson, 2017*, 2019*), un groupe de recherche (EVALANG) réunissant des chercheurs et des chercheuses de différents domaines³ a été créé sous l'impulsion de Christine da Silva Genest. Nous traitons de questions qui s'inscrivent totalement dans mes travaux sur l'analyse de l'étayage et l'utilisation des corpus mais que je n'aurais sans doute pas autant exploré sans cette rencontre.

Quand j'ai rejoint l'Université Sorbonne Nouvelle en 2017, j'ai eu la chance d'intégrer une équipe de recherche en acquisition du langage avec des enseignantes-chercheuses, des masterantes et des doctorant·es travaillant dans une approche interactionniste du langage. Les séminaires, les enseignements, les discussions au sein de notre sous-équipe en acquisition et dans le réseau MELangE⁴ participent à l'enrichissement de mes réflexions sur l'acquisition du langage. Les projets de recherche comme PREMILA (dirigé par Tiphonie Bertin) et RaProChe (sous ma responsabilité) ont d'ailleurs pu voir le jour grâce et avec les membres de l'opération *Rôle de l'interaction dans l'acquisition du langage*, pilotée par Anne Salazar Orvig, Tiphonie Bertin et moi-même.

Ce préambule présente de manière chronologique quelques-unes des étapes et des rencontres de mon parcours. La suite du document ne conservera pas toujours ce format. Elle sera organisée en quatre parties dans lesquelles j'aborderai mes travaux de recherche et mes enseignements passés et actuels. Je commencerai par introduire le cadre théorique et les lignes directrices de mes travaux. Dans la première partie, je présenterai une synthèse de mes recherches sur la dynamique des interactions adultes-enfants. La deuxième partie sera focalisée sur l'intervention en contexte éducatif et la description des postures langagières professionnelles. Dans la troisième partie, je développerai mes travaux sur la constitution et l'exploitation des corpus oraux. Enfin, je présenterai mes activités d'enseignement et ma participation à la vie pédagogique et collective universitaire.

³ En plus de Christine da Silva Genest, Christophe Benzitoun (Université de Lorraine), Loïc Liégeois (Université de Paris), Marine Le Mené-Guigourès (UQAM) et Christophe Parisse (Université Paris Nanterre) font partie de l'équipe.

⁴ <http://www.univ-paris3.fr/melange-etudes-sur-le-langage-de-l-enfant-595785.kjsp?RH=1505727285324>

APPRENDRE A PARLER DANS ET PAR LES INTERACTIONS : PERSPECTIVES THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES

« Apprendre à parler et à comprendre, c'est apprendre bien autre chose que du lexique et des structures grammaticales : en gros, c'est apprendre les différents types d'enchaînement des énoncés sur le discours de l'autre ou sur son propre discours, c'est entrer dans différents jeux de langage tant par rapport à « la réalité » (parler pour de vrai ou pour de rire) qu'au discours de l'autre (répondre, questionner, ajouter, modifier...) ou au discours de moi (reformuler, expliciter...), c'est savoir alternativement répondre, raconter, argumenter, comparer... »

(François, Hudelot & Sabeau-Jouannet, 1984, p. 7)

Mes recherches ont pour cadre général les interactions adultes-enfants. Les adultes que j'observe sont parfois des parents (le plus souvent des mères) mais plus généralement des professionnel·les, de la petite enfance (auxiliaires de puériculture, éducatrices de jeunes enfants), de la santé (orthophonistes, thérapeutes) et de l'éducation (enseignement, animation, éducation spécialisée). Je m'intéresse principalement à l'acquisition du langage d'enfants de moins de six ans et présentant des développements typiques ou atypiques (troubles du spectre autistique, retards et troubles du développement du langage oral, déficiences intellectuelles). Cette diversité de profils constitue des perspectives intéressantes pour la recherche de variants et d'invariants dans les interactions (Masson et al., 2019), compte tenu de différents facteurs : les âges et les habiletés langagières des enfants, les statuts et les objectifs d'apprentissage des adultes. Ce sont les places dialogiques et les formes langagières et communicationnelles mobilisées dans les échanges qui sont au centre de mes recherches, l'interaction étant à la fois le cadre structurant et le moteur du processus d'acquisition (Canut et al., 2018). J'emprunte à la fois aux approches dialogiques de Frédéric François, Christian Hudelot, Anne Salazar Orvig ou Geneviève de Weck, et à celle de la linguistique de l'acquisition développée par Laurence Lentin, centrées sur les structures langagières. Je suis influencée par ces deux courants que je considère comme complémentaires et éclairants pour répondre à la question principale : qu'est-ce qui, dans l'interaction, permet aux enfants de se saisir des formes et des fonctions du langage ?

Cette question peut être traitée de différentes façons selon les approches. Pour rendre compte de mon ancrage théorique, je développerai dans la suite de cette partie celles qui se focalisent sur le rôle de l'adulte dans le processus d'acquisition.

Apprendre à parler dans les interactions : parler à et avec l'enfant

Si l'on écarte les positions qui considèrent comme négligeable l'influence du langage des adultes sur l'acquisition du langage (les approches innéistes), l'environnement langagier peut être envisagé comme constitué d'un ensemble de « ressources » que les enfants traitent pour en extraire les formes et les usages du langage (voir Salazar Orvig, 2019). Dans ce cadre, ce sont les effets de la fréquence de l'*input* qui sont analysés et qui peuvent expliquer l'émergence et la distribution de certains modèles dans le langage de l'enfant (Cameron-Faulkner et al., 2003). Si l'*input* représente l'ensemble des données linguistiques perçues par l'enfant, les études de ce domaine s'intéressent plus spécifiquement au langage adressé à l'enfant (LAE) qui s'en différencie sur les plans structurel et fonctionnel en raison de ses modifications, simplifications et modulations par rapport au registre adulte (voir Dodane et al., 2018 ; Fernald & Simon, 1984 ; Genovese et al., 2020 ; Newport et al., 1977 ; Soderstrom, 2007). Le LAE varie selon les cultures (Ochs & Schieffelin, 1995), les contextes d'interlocution (Oshima-Takane et al., 1996), les activités (Hoff-Ginsberg, 1991) et s'adapte à l'âge de l'enfant, son niveau langagier (Bellinger, 1980 ; Garnica, 1977) voire son genre (Leaper et al., 1998). Des différences apparaissent également quand on compare les discours de mères d'enfants tout-venant et d'enfants avec troubles du langage (de Weck & Salazar Orvig, 2010 pour les troubles du développement du langage), même très jeunes (Leroy-Collombel & Masson, 2010* ; Masson, 2008 dans le cas de l'autisme).

Le lien entre LAE et développement langagier est largement exploré mais ne fait pas consensus. Pourtant, considérer l'acquisition comme le résultat des interactions parent-enfant, dépendante du développement cognitif et prenant appui sur l'*input* parental (Snow, 1977) est partagé dans le champ de la recherche en acquisition. Puisque les modalités du LAE facilitent la perception et la compréhension du langage par l'enfant et s'adaptent à lui (Furrow et al., 1979 ; Van Dijk & Van Geert, 2011) alors ces comportements devraient avoir des effets directs et indirects sur le langage infantin. Or, la réponse n'est pas tranchée (voir Ambridge et al., 2015 pour une revue). Certaines études montrent que les caractéristiques du LAE ont un impact sur certains aspects du développement langagier comme l'augmentation de la longueur moyenne des énoncés et des diversités lexicale, morphologique et syntaxique (Huttenlocher et al., 1991, 2010 ; Rowe & Snow, 2020 ; Soderstrom et al., 2011 ; Yoder & Kaiser, 1989). D'autres, au contraire, considèrent que l'on ne peut pas totalement relier *input* de l'adulte et *output* de l'enfant en ce qui concerne les aspects morphosyntaxiques (Lieven & Pine, 1993). Les mesures de fréquence et de corrélation entre le langage de l'adulte et celui de l'enfant permettent de relier, ou non, des phénomènes entre eux mais explorent peu (voire pas) les relations entre LAE et langage de l'enfant en dialogue. Si parler à l'enfant est un moyen indéniable de transmettre des connaissances sur la langue et ses usages, ce n'est pas le facteur principal de développement (Hirsh-Pasek et al., 2015). Ainsi, engager l'enfant dans l'interaction compte autant (voire davantage selon l'importance accordée à l'interaction par les chercheurs et les chercheuses) pour le développement langagier. Cet engagement est présent

dès la naissance, un statut de partenaire de communication, puis de co-énonciateur, étant conféré à l'enfant dès la naissance (Bertin & Masson, 2021* ; H. Clark, 2014 ; de Pontonx et al., 2017* ; K. Nelson, 1996 ; Veneziano, 2014). Dans cette perspective, le rôle de l'adulte n'est pas seulement de proposer une quantité suffisante de langage mais de s'adapter aux capacités et aux besoins langagiers et communicationnels de l'enfant. Or, cet ajustement ne peut se réaliser que lorsqu'on parle avec l'enfant, et pas seulement à l'enfant, en lui attribuant une place active dans la conversation (H. Clark, 2014).

L'adulte cherche donc à interagir avec l'enfant dès sa naissance. Il ne s'agit pas d'un mouvement en sens unique : le bébé manifeste également son intérêt en occupant très vite une place active dans les échanges. Ainsi, dès deux mois, les bébés vocalisent en alternance avec leurs mères, avant l'émergence de capacités phonotactiques et langagières (Veneziano, 1987). C'est aussi dans la communication que l'enfant découvre les propriétés du langage. Elle est permise par l'adaptation de l'adulte, l'attention qu'il porte aux comportements de l'enfant et l'inscription des échanges dans des formats (Marcos, 2004). Ces routines sociales (Bruner, 1983/1987) permettent à l'enfant de faire l'expérience de formes et de fonctions langagières récurrentes et stables mais aussi de les expérimenter à son tour (Ninio & Bruner, 1978 ; Veneziano, 1997). A travers les formats/routines, l'enfant construit son expérience des modes d'échanges de sa culture et y développe sa lecture des intentions de l'autre (Tomasello, 1999), soutenue par l'attention conjointe. Par le biais de comportements communicatifs et/ou langagiers qui visent à attirer et partager l'attention de l'autre sur des objets dans le but de créer un échange (Carpenter et al., 1998 ; Charman, 2003), le jeune enfant peut participer aux situations et, plus tard, associer des mots à des référents (Tomasello & Farrar, 1986 ; Tomasello et al., 1996). L'implication de l'enfant dans ces scènes d'attention conjointe permet l'acquisition des formes langagières et le développement des fonctions sociales de la communication, grâce aux imitations des intentions de l'autre (Carpenter et al., 1998 ; Tomasello, 1999). Ce type d'imitation conduit à s'imprégner des usages de sa culture, à découvrir la réciprocité des conduites et, surtout, à collaborer avec son entourage en partageant des codes sociaux et des signes linguistiques (Carpenter et al., 2005 ; Tomasello, 2003). L'activité imitative de l'enfant est en outre une « imitation novatrice » (Wallon, 1942/1970) puisqu'il ne reproduit pas de manière identique ce qu'il entend⁵ et qu'il procède à des choix dans son imitation (Bloom et al., 1974 ; Canut, 2012).

Dans les interactions, enfant et adulte collaborent pour co-construire le dialogue (E. Clark, 2006 ; H. Clark, 2014). Cette dynamique est, au départ, initiée par l'adulte qui interprète, relance, modifie et enrichit les interventions et les actions des enfants au sein des échanges conversationnels (Veneziano, 2014). Il infère des habiletés de compréhension et de production et envisage donc les

⁵ Ce qui a constitué un argument des approches innéistes, les enfants ne pouvant pas apprendre leurs langues à partir de l'environnement puisque leurs productions ne sont jamais le calque d'un énoncé déjà entendu (Chomsky, 1964 ; Pinker, 1994).

potentialités discursives de l'enfant (H. Clark, 2014 ; de Pontonx et al., 2014). Mais le dialogue ne fonctionnant pas en sens unique, la participation de l'adulte est aussi reliée à celle de l'enfant et à son engagement dans la situation d'interlocution (Veneziano, 2005, 2014).

Il y a donc une relation de réciprocité, même si elle repose sur une asymétrie des places de l'adulte et de l'enfant (François, 1990). Ainsi, dans la dyade, les parents ont une place d'experts par rapport à l'enfant. Ceux-ci n'enseignent pas le langage au sens strict mais les ajustements représentent des modalités de transmission inscrits dans un *imaginaire didactique*, c'est-à-dire des moyens de soutenir les acquisitions dans une perspective que l'on peut qualifier de pédagogique (Hudelot & Vasseur, 1997). Ils visent à conduire un apprentissage, sans objectifs conscientisés toutefois (Vasseur, 1993). L'asymétrie entre l'adulte expert et l'enfant novice est le fondement du processus d'étayage.

Apprendre à parler par les interactions : l'étayage

Dans l'acception initiale de Wood, Bruner et Ross (1976/1983), l'étayage représente « les moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui » (Bruner, 1983/2002, p. 261). Il se décline en six fonctions qui caractérisent le rôle de l'adulte dans ce processus. Celui-ci peut enrôler l'enfant dans l'activité, en requérant sa participation. Il peut réduire la complexité d'une tâche en la segmentant, en guidant l'enfant dans la réalisation de certaines actions ou en prenant en charge ce que l'enfant ne peut/ne sait pas faire. Il maintient également l'orientation de l'enfant sur le but de l'activité, en le réorientant si l'enfant s'en détourne. Si l'enfant s'éloigne des objectifs de l'activité, l'adulte peut le lui signaler afin qu'il comprenne le décalage entre ses actions et l'activité. L'adulte gère aussi la frustration de l'enfant : son soutien conduit à une réalisation plus efficace et donc plus satisfaisante de la tâche. Enfin, l'adulte présente des modèles à l'enfant, de façon plus ou moins explicite, qu'il pourra réinvestir par la suite. Le processus d'étayage peut être résumé en reprenant en partie la proposition de Bruner (1983/1987) :

« Celui qui établit le jeu fournit un assemblage qui permet, soit de faire avec les insuffisances de l'enfant, soit de les corriger par une intervention appropriée, puis il enlève l'assemblage, pièce par pièce, quand la structure mise en place par les deux partenaires peut tenir par elle-même. »

(Bruner, 1983/1987, p. 54-55)

Dans le dialogue, l'adulte apporte à l'enfant non seulement un étayage linguistique mais également un étayage de la tâche pour la gestion ou la réalisation d'une activité (Bruner, 1983/1987 ; de Weck & Salazar Orvig, 2019). Quand il soutient l'enfant au niveau langagier, l'adulte peut intervenir sur différents niveaux, tant structurels (Clark, 2010 pour le lexique ; Veneziano & Parisse, 2010 pour la morphologie ; Canut, Bertin & Bocéréan, 2013 pour la syntaxe) que fonctionnels (de Weck et al., 2019 ; Salazar Orvig et al., 2021). C'est l'étayage linguistique qui constitue l'objet de mes recherches.

La communication intrinsèquement asymétrique entre l'adulte et l'enfant (François, 1990 ; Vygotski, 1985) ne bloque pas le processus mais permet au contraire l'établissement du dialogue et la mise en fonctionnement du langage chez l'enfant. L'étayage ne peut se réaliser que par l'asymétrie de compétences dans laquelle la collaboration entre l'adulte et l'enfant peut se construire, l'adulte guidant l'enfant et l'enfant acceptant cette aide. Ainsi, les conduites de l'un exercent une influence sur les conduites de l'autre, qui reprend, façonne, redirige ses propres discours et ceux de l'autre afin de produire des significations partagées (Bernicot et al., 2006 ; Bertin & Masson, 2021*). L'étayage s'inscrit dans la dynamique du langage à travers les mouvements opérés sur le discours de l'autre et sur le sien : reprises, ruptures, redirections, dans une redistribution permanente des rôles (Hudelot & Vasseur, 1997).

Le concept d'étayage s'inscrit dans une perspective socio-interactionniste du langage, issue des travaux en pédagogie et en psychologie de Lev Vygotski (1934/1997, 1978, 1985). Deux principes régissent cette approche : l'enfant intègre à la naissance un monde social organisé autour de pratiques culturelles médiatisées par le langage et ses apprentissages sont toujours réalisés en collaboration avec les autres et en particulier l'adulte (voir Salazar Orvig, 2019). Les acquisitions ne sont jamais menées sans assistance mais soutenues par l'adulte ou des pairs plus avancés (Bruner & Hickmann, 1983 ; Canut et al., 2018). L'apprentissage repose donc sur la médiation de l'adulte car « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire seul demain » (Vygotski, 1985, p. 109). En ce qui concerne l'acquisition du langage, cela signifie que l'adulte soutient l'enfant dans son analyse du langage pour qu'il puisse ensuite produire ses propres productions (Vasseur, 1993). L'adulte met donc en œuvre des adaptations et des conduites facilitantes, à travers les interactions de tutelle (Bruner, 1983/2002).

La notion d'étayage suppose également de considérer que le processus de mise en fonctionnement du langage ne se fait pas de façon purement autonome et spontanée. Autrement dit, il repose sur des apprentissages conduits par l'adulte et en coopération avec l'enfant, quels que soient le statut de l'adulte et le contexte. « Apprendre à parler » est donc une formule qui peut s'appliquer quand on envisage l'acquisition comme le résultat d'un processus guidé par l'adulte. Dans cette perspective, j'envisage l'apprentissage non comme le produit d'un enseignement explicite, comme peuvent le faire les enseignant·es, mais d'actions qui ont des visées éducatives plus ou moins conscientes, inscrites parfois dans une « pédagogie implicite » (Leroy-Collombel, 2009). Le rôle de l'adulte consiste donc à accompagner l'enfant vers la réalisation progressive et autonome de tâches langagières et sociales. Ainsi, le développement et l'apprentissage ne se réalisent pas au même moment (Vygotski, 1985). C'est l'apprentissage médiatisé par l'adulte qui précède et permet le développement de compétences dont une partie est (encore) inaccessible à l'enfant sans accompagnement :

« La plupart du temps [l'intervention] comprend une sorte de processus d'étaillage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. (...) Nous soutenons, cependant, que ce processus est capable de produire éventuellement des effets qui dépassent de beaucoup pour celui qui apprend l'accomplissement assisté de la tâche. Il peut, pour finir, produire un développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse de beaucoup celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'ils étaient restés sans aide. »

(Bruner, 1983/2002, p. 263)

L'étaillage produit des effets sur le développement de l'enfant s'il permet des apprentissages et s'il se situe dans la *zone proximale de développement* de l'enfant. Ce concept de Vygotski (1985), utilisé en pédagogie, désigne la distance entre ce que l'enfant est capable de réaliser seul (*niveau actuel*) et ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte ou en collaboration avec d'autres plus experts que lui (*niveau potentiel*). Appliqué au cadre des interactions adultes-enfants (en particulier entre professionnel·les et enfants), cela signifie que si les formes langagières de l'adulte sont adaptées à l'enfant, c'est-à-dire légèrement au-dessus de son niveau linguistique actuel, elles vont alors permettre une progression sur différents plans. Mais pour cela, il faut déterminer la zone proximale de développement langagier, ce qui ne peut se faire qu'en observant les conduites de chaque partenaire dans le dialogue et en s'interrogeant sur les potentialités langagières et communicationnelles offertes par l'adulte dans la situation. Ainsi, les analyses menées dans cette perspective cherchent à identifier les modalités interactionnelles des adultes qui ont des fonctions d'apprentissage (Canut & Masson, 2018), sachant qu'on ne peut conclure à l'impact de l'étaillage que s'il produit des effets sur les interventions de l'enfant, de façon immédiate ou à plus long terme (Hudelot, 1993 ; Vasseur, 1993). C'est le cas de certaines modalités, à savoir les reprises/reformulations des productions langagières et/ou gestuelles des enfants (par exemple Caët, 2014 ; Canut & Vertalier, 2014 ; Chouinard & Clark, 2003 ; Clark & Bernicot, 2008 ; Rabain-Jamin et al., 2006 ; Masson et al., 2017* ; Veneziano & Parrisé, 2010). Ces formes soutiennent le développement du langage des enfants par l'allongement et la complexification des productions par l'adulte en vue d'une appropriation langagière (Bertin & Masson, 2021*). Du côté de l'enfant, les reprises qui font suite à des énoncés de l'adulte, sous forme d'essais d'abord, sont des réinvestissements immédiats ou différés, identiques ou différents, du discours de l'adulte (Canut & Vertalier, 2014). Mais il ne peut y avoir reprise et appropriation que si l'adulte a proposé, dans ses reformulations des tâtonnements de l'enfant, des constructions que l'enfant pourra expérimenter selon ses possibilités et ses besoins.

Il n'y a donc pas un étaillage, un modèle fixe et reproductible que l'adulte appliquerait systématiquement et qui fonctionnerait avec tous les enfants, mais une diversité de formes d'étaillage qui dépendent des styles interactifs des adultes et des objectifs qu'ils se fixent (Berthoud & Py, 1993 ; Canut et al., 2018), le tout étant soumis aux aléas propres aux interactions car :

« les places ne sont ni homogènes ni fixées une fois pour toute ; l'adulte n'est pas un expert infailible qui guide l'enfant, mais un partenaire dialogique soumis aux cafouillages, aux débrayages ou aux impositions. »

(Hudelot, 1993, p. 222)

L'étayage peut donc parfois « manquer sa cible » ou prendre des formes « contre-étayantes » (François, 1993 ; Hudelot, 1985) réduisant l'efficacité des stratégies d'étayage et l'« efficacité dialogique » (da Silva Genest & Masson, 2017* ; François, 1982). Celles qui restreignent les possibilités d'interventions des enfants doivent donc être identifiées au même titre que celles qui ont un impact sur la progression langagière, tout particulièrement si l'on travaille sur les pratiques langagières professionnelles (da Silva Genest & Masson, 2017*) ou bien l'évaluation de dispositifs d'accompagnement des enfants et des professionnel·les sur le plan langagier (Canut & Masson, 2021* ; Desmottes et al., 2020).

Suivre l'ensemble de ces directions se fait par des méthodologies d'analyse du langage oral, produit en interaction et en situation écologique. Pour cela, il faut se doter de méthodes et d'outils qui permettent de caractériser et d'évaluer le langage dans ses composantes structurelles et fonctionnelles et dans un contexte de production non contrôlée.

Analyser les interactions : usage des corpus oraux en acquisition

Les méthodologies permettant d'appréhender les compétences langagières peuvent être placées sur un continuum dont l'une des extrémités représente les épreuves contrôlées, utilisées pour évaluer la compréhension et/ou la production d'un phénomène (Eisenbeiss, 2010 ; Kail, 2000 ; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2003). Elles cherchent à reproduire les conditions du réel ou, au contraire, à les réduire pour contrôler les variables en jeu (Canut & Vertalier, 2008). A l'autre extrémité se trouve le recueil de données en situation naturelle, c'est-à-dire la plus écologique possible (Boulton et al., 2013 ; da Silva Genest & Masson, 2019* ; Morgenstern & Parisse, 2007), qui vise à étudier les locuteur·rices dans leur cadre habituel et en faisant avec les contraintes et les modifications qu'induisent la présence de l'observateur·rice (Labov, 1972 ; Morgenstern, 2016). Ces approches sont différentes bien que complémentaires. Dans un cas, il s'agit d'évaluer la production, l'absence de production ou la production déviante d'un phénomène linguistique et de tester des hypothèses sur des phénomènes cognitifs ou d'apprentissage tandis que dans le second, l'objectif est d'apprécier la façon dont on mobilise toutes ses compétences compte tenu du contexte, des activités ou encore des genres de discours (Canut, 2014 ; Kern & Chenu, 2010 ; Salazar Orvig et al., 2018, 2021). Ce que l'une des méthodes ne peut faire apparaître, l'autre tentera de le mettre en évidence. Les données collectées forment alors des corpus, c'est-à-dire des « collections de données langagières que l'on peut interroger à l'aide de techniques et technologies dédiées, dont la taille peut varier du simple énoncé à un ensemble de discours » (Masson et al., 2021*, p. 16). Les corpus oraux en acquisition ne sont pas tous des échantillons de langage produit en situation naturelle mais je développerai essentiellement cet aspect dans la suite de ce document.

Pour étudier les interactions adultes-enfants, les chercheurs et les chercheuses doivent se doter de méthodes et d'outils permettant de rendre compte du processus tel qu'il se met en place en situation naturelle. Ainsi, la démarche commune (sans être dogmatique) est la suivante :

- Le *recueil* de données réelles, non fabriquées, dans des situations et des lieux familiers (ex. domicile, crèche, cabinet d'orthophonie). Pour cela, la réalisation d'enregistrements audio ou vidéo est indispensable, malgré toutes les contraintes qu'elle représente.
- Le recours à la *transcription* pour la réalisation d'analyses objectives. Elle constitue la première étape de l'analyse au sens où plus ce qui est transcrit est complet et proche des éléments produits, plus les chercheur·ses travaillent sur des données objectives qui conduisent à des résultats précis. Transcrire est une opération chronophage, en particulier quand cela concerne des productions de jeunes enfants ou de formes langagières atypiques. En effet, elles ne sont pas toujours orthographiables et il est très souvent nécessaire de recourir à la phonétique et à la dimension multimodale pour rendre les propos compréhensibles. La transcription peut être réalisée via des outils spécifiques (ex. Transcriber, CLAN, ELAN) dont les bénéfiques sont principalement l'alignement texte/média et la (semi)automatisation de mesures linguistiques.
- L'utilisation d'*outils d'analyse linguistique* sur différents plans : lexical (ex. nombre de mots, diversité lexicale), syntaxique (ex. longueur moyenne des énoncés, catégories d'énoncés), phonologique, co-verbal (ex. gestes, regards...).
- Le *codage* des aspects fonctionnels et structurels complémentaires, soumis aux objectifs de la recherche. Les catégories d'analyse dépendent du type d'étude envisagé : dynamique des interactions, étayage, organisation du discours, etc.

Le point de départ est donc la constitution de corpus à partir d'observations *in situ*, dans la lignée de travaux croisant linguistique de corpus et acquisition du langage (Debaisieux & Vernalier, 2014 ; Lieven et al., 2009 ; Parisse & Morgenstern, 2010 ; Tomasello & Stahl, 2004). Depuis la création de la base de données internationale et interlangues CHILDES (MacWhinney & Snow, 1985), l'accessibilité et la diffusion de données se sont considérablement développées, permettant aux chercheur·ses en acquisition de s'appuyer sur des corpus plus étendus, de langues différentes et d'enfants d'âges et de profils variés. En France, des corpus comme CoLaJE (Morgenstern & Parisse, 2012), Lyon (Demuth & Tremblay, 2008), ALIPE (Liégeois et al., 2014) ou encore TCOF (Canut & André, 2010) sont partagés au sein de la communauté scientifique à travers l'infrastructure Ortolang (Pierrel & Parisse, 2016) et offrent de nouvelles possibilités de recherches sur le langage des enfants et sur les interactions.

Si le partage de données, transcrites et annotées, a sans doute encouragé le travail sur corpus, je rejoins Aliyah Morgenstern (Morgenstern, 2016) sur la nécessité de recueillir au moins une fois ses propres données pour appréhender les apports et les contraintes méthodologiques et scientifiques de cette démarche. Par ailleurs, la diffusion de corpus reste modeste et nous sommes très loin de

disposer de suffisamment de données pour arrêter d'en recueillir et de les partager. Par exemple, les corpus en pathologie et ceux portant sur les enfants en cadre collectif (crèche ou école) sont rares et, surtout, très peu diffusés.

Les corpus offrent donc des possibilités variées pour l'étude et la description des conduites langagières des adultes et des enfants. Ce sont aussi des ressources précieuses pour le travail collaboratif avec les professionnel·les dans le cadre de recherches-actions-formations. Le recours aux données réelles constitue la base d'une observation des postures langagières professionnelles (Canut et al., 2013) et entretient donc dans le cadre de la linguistique impliquée ou « linguistique de l'intervention » (I. de Saint Georges, 2014).

Analyser les pratiques langagières : pour une linguistique « de l'intervention »

Intervenir, ne pas intervenir : telle est la question de la linguistique, non résolue. Il y a, contrairement à d'autres domaines des sciences humaines et sociales (comme la psychologie), une distance entre les linguistes et leurs objets d'étude (Léglise, 2000), considérée comme la condition pour assurer un caractère scientifique à l'objet étudié (Auroux, 1996). Mais ce choix de la non-intervention (sociale, éducative, politique, médiatique) interroge sur la place des linguistes pour éclairer les questions de langue et de langage (Benzitoun, 2021 ; Candea & Véron, 2019) car :

« si une prise de distance par rapport à nos pratiques de chercheurs semble inévitable pour mieux mesurer les retombées de la recherche, plus globalement c'est aussi la visibilité des sciences du langage par rapport aux autres disciplines (...) et face au grand public qui est en cause, avec une difficulté de diffusion des savoirs auprès des praticiens et professionnels de l'enfance et un manque de dialogue entre professionnels, chercheurs et institutions. »

(Léglise & Canut, 2009, p. 67)

Pour les linguistes qui s'engagent dans une démarche d'intervention, quelle qu'elle soit, les objectifs sont de transmettre des connaissances sur le langage, ses usages (plutôt que sur la norme) et ses modalités d'apprentissage. Une dimension supplémentaire peut être le développement d'actions permettant de faire se rejoindre recherche et pratique.

La recherche en acquisition, telle que je la conçois dans mes recherches avec Emmanuelle Canut, Tiphany Bertin, Magali Husianycia, Christine da Silva Genest ou encore Stéphanie Caët (Université de Lille), est empirique, sociale, interactionniste et collaborative et se nourrit des pratiques langagières effectives, quel que soit le milieu. En confrontant mes hypothèses au terrain, je cherche à transposer les « acquis de la recherche » (Bréauté & Rayna, 1997) aux terrains éducatif et clinique. Et réciproquement, le terrain m'aide à (re)penser mes conceptions sur la langue et sur l'apprentissage du langage par les échanges avec les parties concernées. Mes recherches sont donc ancrées dans ce que l'on peut désigner comme la « linguistique impliquée » (Burger, 2015 ; Canut et al., 2018), une science du langage qui tient compte de son impact social. La linguistique impliquée cherche à mettre au jour, par l'analyse des pratiques langagières des individus, les codes, les organisations et les rituels qui apparaissent dans le discours (Burger, 2015). Elle suppose que les

linguistes occupent une fonction active, médiatrice (Canut & Vertalier, 2009) et pas (seulement) observatrice (Berthoud & Burger, 2014 ; Léglise, 2000). Cela renvoie à l'idée que la recherche sur le terrain doit se faire « avec » et « pour » plutôt que « sur » les praticien·nes (Desgagné et al., 2001 ; Desgagné & Bednarz, 2005). C'est pourquoi, je rejoins Léglise (2000) et Léglise et Canut (2009) qui envisagent la linguistique impliquée comme une linguistique de l'intervention.

Dans cette perspective, science fondamentale et intervention ne sont pas dissociées, celle-ci étant au fondement même des sciences sociales :

« Si l'on considère que les savoirs, même savants, sont toujours discutables, que les processus de transmission sont complexes et problématiques, et que leurs enjeux sont en permanence à repenser à la lumière des évolutions réelles des sociétés, alors il y a place pour une science véritable, dont l'objet est constitué par les processus de médiation formative, tels qu'ils sont conçus, gérés et mis en place par les sociétés humaines. »

(Bronckart, 2001, p. 138)

L'intervention en sciences du langage peut émaner des chercheur·ses qui souhaitent explorer un terrain en particulier pour élaborer des réponses transposables à des cadres pratiques. Elle peut aussi venir d'une demande sociale et se fonde alors sur des principes de collaboration, d'accompagnement et de co-construction de la recherche (Canut & Léglise, 2009 ; Gasquet-Cyrus, 2015 ; I. de Saint Georges, 2014 ; Léglise, 2000). Dès lors, les enjeux de l'intervention sont de proposer les modalités de cette action, qui peut passer par la formation et/ou l'accompagnement des personnes concernées.

Les linguistes en acquisition qui s'impliquent dans des interventions se donnent pour objectifs de faire des ponts (et des allers-retours) entre la recherche fondamentale et les pratiques effectives dans différents contextes. D'un côté, les linguistes réalisent des travaux sur le développement langagier et la dynamique d'apprentissage dans un cadre donné qui vont constituer la base du travail conjoint sur les postures langagières des professionnel·les. De l'autre, les professionnel·les s'appuient sur ces connaissances pour développer une expertise, élaborée à partir de leurs propres savoirs, savoir-faire et expériences professionnels, dans le but de mesurer l'adéquation de leurs propres pratiques avec des objectifs langagiers visés. La prise de distance engendrée peut conduire à des modifications de pratiques ou à la validation de leur efficacité sur la base de données attestées (da Silva Genest & Masson, 2017*).

Dans cette démarche, les chercheur·ses adoptent une double posture : celle d'élaborer et de diffuser des connaissances sur les conduites langagières et celle d'accompagner la modification des pratiques professionnelles dans un objectif déterminé (Masson et al., 2019). Cela repose sur les principes de la linguistique fondamentale : observer, décrire et analyser le langage. Par exemple, le recours aux enregistrements audio ou vidéo comme traces de l'activité professionnelle est un moyen de favoriser le développement des capacités réflexives et analytiques des professionnel·les. L'intervention doit pouvoir les conduire vers l'identification de modalités plus efficaces pour le développement du langage, en particulier celles qui permettent la transformation d'un niveau de

développement langagier actuel vers un niveau potentiel (Canut et al., 2017*). Elle vise donc la conscientisation des pratiques professionnelles (Schön, 1994). Ces étapes permettent d'éviter l'écueil d'une application descendante, c'est-à-dire de la recherche à la pratique. Ainsi, les démarches proposées ne sont pas des procédures figées ou des « recettes » à appliquer mais un moyen d'éclairer les pratiques plus ou moins intuitives des professionnel·les (Léglise, 2000 ; Masson & Bertin, 2021*). Il existe donc dans l'intervention une visée formative qui doit pouvoir conduire à une activité réflexive des professionnel·les sur les changements opérés (Charlier, 2005). Dans ce cadre, la place des chercheur·es qui interviennent est « celle qui sera la plus proche de l'expérience des acteurs » (Dubet, 1994, p. 233).

Analyser les postures langagières professionnelles se fait au croisement des sciences du langage, des sciences de l'éducation, des sciences sociales et de la didactique professionnelle (Filliettaz & Zogmal, 2020) afin de prendre en compte le discours dans l'activité humaine (Filliettaz & Bronckart, 2005). Le terme de *posture* est employé pour souligner que les pratiques langagières sont empreintes de l'expérience des professionnel·les et de leur orientation vers des objectifs d'apprentissage (Canut & Masson, 2021*). Ce travail entre chercheur·ses et professionnel·les implique aussi que les deux parties co-construisent le cadre de la recherche, en définissent les modalités et les modifient selon les besoins et les demandes issus du terrain, dans une démarche de recherche collaborative (Vinatier & Morrissette, 2015). En effet, les chercheur·ses-intervenant·es s'engagent aussi dans une démarche réflexive visant à installer et pérenniser de nouvelles pratiques. Si des changements sont espérés par les chercheurs et les chercheuses, cela ne veut pas dire qu'ils ne se produisent que du côté des praticien·nes. L'intervention a nécessairement un effet sur les pratiques et les réflexions des chercheur·ses. Je reviendrai sur ces différents points à travers les présentations des recherches-actions-formations dans la Partie 2.

Cette introduction visait à définir le cadre de mes recherches, leur méthodologie et l'inscription de celles-ci sur le terrain. Je contextualiserai davantage mes travaux au cours de ce document et préciserai certains points qui sont seulement évoqués dans cette introduction. Je montrerai aussi comment je les intègre à mes activités d'enseignante. Les parties suivantes seront donc consacrées à la présentation des trois axes qui structurent ma recherche : les interactions adultes-enfants à développement typique et atypique (Partie 1), l'intervention (Partie 2) et la constitution et l'exploration de corpus oraux pour la recherche en acquisition et l'analyse des pratiques langagières (Partie 3).

**PARTIE 1.
DYNAMIQUE DES
INTERACTIONS ADULTES-
ENFANTS :
ACCORDAGE, ETAYAGE ET CO-
CONSTRUCTION DU DIALOGUE**



Les travaux présentés dans cette partie s'articulent autour de notions qui s'entremêlent : l'accordage, l'étayage et la co-construction du dialogue.

L'enfant naît avec une prédisposition à l'intersubjectivité qui le rend d'emblée réceptif aux émotions et à la communication avec autrui (Trevarthen & Aitken, 2003). Cette intersubjectivité se manifeste par des comportements imitatifs et (proto)communicatifs (ex. mouvements corporels, regards, sourires) qui sont produits de façon réciproque avec ceux de l'adulte. C'est ce que Stern (1977) a appelé l'*accordage affectif*. Quand l'adulte et l'enfant interagissent, chaque partenaire reproduit les états affectifs de l'autre sur un ou plusieurs canaux sensoriels. Un geste du bébé entraînera une vocalisation de la mère, un regard associé à une mimique de sa part déclenchera un sourire de l'enfant, etc. Il y a une synchronie (Gratier, 2001) entre les conduites de l'enfant et celle de la mère, un ajustement réciproque via les régulations mutuelles des partenaires. L'accordage se matérialise dans les échanges dyadiques et est un préalable à la mise en place de la communication (Leroy-Collombel & Masson, 2010*). Quand l'accordage se réalise difficilement, les échanges précoces parent-enfant se trouvent modifiés : la synchronie et l'ajustement mutuels perdent leurs caractères opérants pour la mise en place des conduites de communication précoce. Ainsi, observer les manifestations de l'accordage dans les interactions adulte-enfant autiste permet d'envisager un lien entre difficulté précoce d'attention mutuelle (dans les échanges en face à face notamment) et dysfonctionnements communicatifs ultérieurs.

Ce sont aussi les moyens mobilisés par l'adulte pour créer et maintenir cet accordage qui doivent être examinés, c'est-à-dire les formes d'étayage visant l'enrôlement de l'enfant, qu'il présente un développement typique ou atypique. Étant donné les difficultés de communication et/ou d'élaboration langagières des enfants atypiques, la conduite des échanges repose, encore plus qu'avec de jeunes enfants, sur l'adulte. La question est donc de savoir comment cette gestion de l'interaction se matérialise et si l'on observe des particularités au niveau des ajustements et des procédures d'étayage de l'adulte. En effet, l'inintelligibilité partielle ou totale des productions verbales et/ou le manque de participation de ces enfants à l'échange induisent des styles interactifs plus directifs de la part des adultes (Maillart et al., 2011 ; K.E. Nelson et al., 1995 ; Vinter, 1994) même s'ils semblent dépendre des types d'activités dans lesquels les partenaires sont engagés (Salazar Orvig & de Weck, 2008). Les usages et les formes du langage de l'adulte sont fortement dépendants de la participation de l'enfant (Canut et al., 2017*). Or, si l'enfant ne manifeste pas de signes évidents de coopération, l'adulte diminuera quantitativement son discours et développera davantage de stratégies linguistiques considérées comme moins étayantes (ex. injonctions, énoncés minimaux...) (Paul & Shiffer, 1991) voire « contre-étayantes » (François, 1993), alors même que ce sont ces enfants qui ont le plus besoin d'ajustements langagiers et interactionnels. Pour autant, ce qui se construit dans l'échange n'est jamais déterminé à l'avance ni figé. Même avec des habiletés langagières et communicationnelles moins avancées, les enfants élaborent et co-construisent des significations avec l'adulte qui vont nourrir le discours du premier. On peut donc s'intéresser à

cette co-élaboration du discours dans le développement typique autant qu'atypique pour déterminer les processus en jeu.

Étudier les dyades adultes-enfants permet par exemple de mener des comparaisons entre les deux types de développements ou d'observer la façon dont les adultes interviennent auprès des enfants présentant des difficultés ou des troubles du langage dans le but de conduire des acquisitions, adaptées à leurs niveaux et à leurs besoins. Il n'est dans ce cas plus seulement question de mettre en évidence les écarts et les manques par rapport au développement normal mais également de s'interroger sur les potentialités d'apprentissage des enfants, soutenues par les adultes.

Dans cette partie, j'articulerai entre elles plusieurs recherches menées sur le développement pathologique pour souligner les points de réflexion sur les notions d'ajustement, de co-construction et d'étayage. Ces travaux seront aussi rattachés à d'autres études qui portent sur le développement typique. J'insisterai ainsi sur les points de ressemblance et de divergence entre les conduites des adultes avec des enfants tout-venant et avec des enfants présentant des troubles, compte tenu des contextes de communication, des activités et du positionnement des adultes dans les interactions.

INTERACTIONS PARENTS-ENFANT AUTISTE : A LA RECHERCHE D'UN AJUSTEMENT RECIPROQUE

« Les situations d'échange avec les enfants autistes ont un caractère asymétrique extrême, du fait des anomalies spécifiques du comportement social (...), ce qui modifie profondément les conditions d'établissement de l'interaction, que ce soit pour l'enfant autiste ou le partenaire normal, qui se trouve déstabilisé par rapport à son répertoire habituel. »

(Tardif & Plumet, 2000, p. 45)

Ce premier axe s'inscrit dans le cadre de ma recherche doctorale (2005-2008). Je ne présenterai pas ici l'ensemble des résultats de ma thèse mais seulement ceux qui concernent les spécificités des interactions parents-enfant autiste et les conditions de l'ajustement réciproque entre un enfant autiste et ses parents (père et mère).

Depuis sa description en 1943 par le pédopsychiatre Leo Kanner, l'autisme a fait l'objet de quantité de recherches donnant lieu à des hypothèses qui ont considérablement évolué et conduit à des classifications de plus en plus précises. Néanmoins, les troubles du spectre autistique restent un champ encore méconnu, traversé par de nombreuses questions dont celles de leurs signes précoces. Les études effectuées sur des films familiaux (par exemple Brisson et al., 2014 ; Maestro & Muratori, 2002) ont permis d'identifier un certain nombre de signes avant-coureurs et spécifiques à la pathologie, en plus d'offrir l'avantage d'observer l'enfant dans son environnement naturel. L'intérêt est aussi de se situer sur une période antérieure au diagnostic, parfois les premiers mois de vie de l'enfant (Maestro et al., 2005 ; Teitelbaum et al., 1998), pour isoler des singularités précoces de l'autisme et analyser leurs caractéristiques. Ainsi, entre la naissance et deux ans (C. de Saint Georges et al., 2011 ; C. de Saint Georges et al., 2013), les principaux signes et troubles observés se situent principalement au niveau de la communication (absence de réaction, absence d'alternance vocale, déficit dans la production et la compréhension de gestes conventionnels et communicatifs), des comportements sociaux (isolement, absence de regard social, absence d'intérêt pour les personnes, absence de sourire ou d'expressions faciales), de l'intersubjectivité (déficit d'attention conjointe et du pointage proto-déclaratif) et des activités (restreintes). Toutefois, la question du diagnostic est problématique car de nombreux signes d'alerte liés à des difficultés de langage peuvent renvoyer à différentes pathologies neurodéveloppementales et à d'autres difficultés sur différents plans (moteur, socioaffectif, langagier).

Mon travail de doctorat s'inscrit dans la lignée de ces travaux et de ces méthodologies en se focalisant sur le développement de la communication et du langage d'un enfant TSA de l'âge de 8 à 26 mois. Il s'appuie sur des analyses qualitatives et rétrospectives d'enregistrements vidéo issus

de ses films familiaux. Bien que ce matériau s'avère parfois limité et contraignant, il fournit aussi des données d'une très grande richesse pour la recherche sur les modes d'interactions dans les troubles du spectre de l'autisme. L'objectif était de contribuer aux recherches sur l'identification de troubles précoces et spécifiques à la pathologie sur les plans de la communication et du langage.

Ce sont donc les dysfonctionnements langagiers et communicatifs de l'enfant autiste qui ont constitué le point de départ de la recherche. Cependant, les isoler et les décrire ne donnaient pas à voir l'hétérogénéité du comportement de l'enfant. On se représente souvent les enfants autistes comme repliés sur eux-mêmes, évitant tout engagement dans les interactions et déficitaires sur le plan langagier. C'est parfois le cas, y compris dans les premiers stades de développement de l'enfant (Carel, 2005). Cependant, pour cet enfant comme d'autres, les difficultés sont fluctuantes : il peut parfois se comporter dans les échanges comme un enfant d'âge comparable. Étudier le développement langagier et communicatif de l'enfant en relevant et décrivant les indices de la pathologie revenait à occulter l'ensemble de ses conduites en apparence « appropriées ». Une approche visant à caractériser les variations de comportements entre les situations analysées s'avérait plus adaptée et féconde pour la recherche sur l'autisme. Elle nécessitait donc d'étudier de façon reliée l'axe de la communication et celui du langage, indissociables si on envisage ce dernier comme la continuité du premier (Bruner, 1983/2002) et dans ses dimensions multidimensionnelle et multimodale⁶.

Avant ma recherche doctorale, j'avais réalisé deux études exploratoires dans le cadre de mes mémoires de Maîtrise et de Master 2 sur les interactions au cours de la première année entre les parents et le même enfant autiste, comparées aux mêmes parents avec leur second enfant (tout-venant). Ces travaux mettaient en évidence les difficultés de l'enfant autiste à entrer en contact avec l'adulte et à le maintenir (via le regard notamment) et les conséquences sur les formes du LAE : davantage de questions, d'interpellations et de recours à des phatiques en direction de l'enfant (Masson, 2004⁷). Dans les échanges adulte-enfant tout-venant, les conduites de l'enfant enrichissent le discours de l'adulte et *vice-versa*, dans un mouvement de réciprocité. Les formes du langage adressé se construisent donc dans l'interaction et en tenant compte des manifestations de la participation de l'enfant. Or, les échanges avec les enfants autistes sont d'une grande asymétrie, l'enfant étant peu réactif et le partenaire adulte ne retrouvant pas dans ces interactions les formes et les codes habituels de l'interaction ordinaire (Tardif & Plumet, 2000). Puisque les signes d'engagement sont

⁶ « Le langage, si on l'envisage dans sa dimension multimodale, à savoir comme la combinaison des dimensions segmentale, suprasegmentale et gestuelle, est une compétence complexe qui s'acquiert progressivement (...). Chacune de ces composantes est constituée de différents paramètres que l'enfant va devoir décoder dans l'input adulte et articuler les uns avec les autres. (...) Enfin, les différentes composantes du langage doivent se réaliser dans un contexte d'interaction, chaque interlocuteur étant amené à s'adapter à l'autre, à décoder ce qui vient de l'autre et à y réagir. Cette relation d'engrenage entre les différentes modalités constitutives du langage se met en place progressivement, sur la base de prérequis interactionnels (...) » (Leroy-Collombel & Masson, 2010, pp. 97-98).

⁷ On peut trouver un détail des résultats dans Danon-Boileau, L. (2007). Early signs related to posture and communication-the child's attitude and the mother's reaction. In S. Acquarone (Ed), *Signs of Autism in Infants: Recognition and Early Intervention*. London : Karnac Books, 63-79.

limités et peu transparents, le discours adulte devient plus sollicitant et se compose de prises de parole plus fréquentes, d'énoncés phatiques, de questions, de pauses plus réduites, d'autorépétitions et de relances pour tenter d'établir une interaction (Leroy-Collombel & Masson, 2010*). Ces éléments soulignent que les conduites de l'enfant modifient celles de l'adulte : le discours parental est tributaire de la participation de l'enfant et se modifie selon le degré d'accordage entre eux. En outre, dans le développement typique, quand l'enfant se rapproche des modèles langagiers adultes (par la production de mots identifiables par exemple), le LAE se modifie pour apporter des connaissances lexicales et syntaxiques à l'enfant (voir Garnica, 1977). Pour les enfants dont le processus ne se met pas en place de façon harmonieuse, la question est de savoir si les parents s'ajustent au niveau et au comportement de leur enfant ou s'ils développent des conduites spécifiques compte tenu des modes et des degrés de participation de l'enfant aux échanges.

Dans ma thèse, la description de la dynamique générale des interactions montre que les échanges parent-enfant autiste présentent dès la première année un déséquilibre, marqué par le manque de réponses et de réactions de l'enfant aux initiatives adultes. Cet enfant manifeste une faible attention aux sollicitations parentales, renforçant la production d'initiatives qui lui est adressée. En outre, on constate de fréquents chevauchements de parole dans les échanges qui semblent être le résultat d'une difficulté de l'enfant et de l'adulte à identifier les indices de cession du tour de parole de l'autre. Ils soulignent également un manque d'interchangeabilité des positions dialogiques entre les partenaires, l'enfant observé initiant les échanges mais répondant peu aux initiatives des adultes. Or, l'alternance des positions dialogiques, qui se réalise par l'imitation de l'enfant des intentions de l'adulte, permet aux enfants de s'engager dans des épisodes d'attention conjointe et d'expérimenter la communication (Tomasello, 2003). Dans les recherches sur l'autisme, il est plus fréquemment souligné le manque d'initiatives de la part de ces enfants que l'inverse (Muratori, 2012 ; Plumet, 2011), ce qui a attiré mon attention. En effet, il peut paraître paradoxal qu'un enfant qui initie majoritairement les échanges présente un trouble de la communication. Pourtant, adopter une position initiatrice n'est pas nécessairement le signe d'une maîtrise des usages du dialogue car, comme le souligne Anne Salazar Orvig :

« un fort taux d'initiatives ne serait pas un indice de maturité dialogique. Au contraire, ce que l'enfant apprend c'est à s'inscrire de plus en plus et de mieux en mieux dans le cadre d'un échange verbal en cours, que celui-ci ait été initié par son interlocuteur ou par lui-même. »

(Salazar Orvig, 2003, p. 12)

Maintenir l'initiative des échanges souligne le déséquilibre de la dynamique dialogique et les difficultés d'accès de l'enfant autiste aux usages de la conversation : répondre aux sollicitations, imiter ou encore suivre la direction de l'autre.

Plus l'enfant grandit, plus l'écart avec ce qui est attendu d'un enfant du même âge est saillant. L'évitement relationnel de l'enfant, qui se traduit notamment par l'absence de contacts visuels directs avec l'adulte, perturbe les échanges. Le regard sert en effet de régulateur (pour vérifier que

L'autre est attentif ou qu'il a fini de parler) et contribue à l'ajustement réciproque. Quand ces indices sont négligés, les échanges prennent la forme de monologues qui se superposent au détriment de véritables dialogues. Par ailleurs, quand l'adulte sollicite trop largement l'enfant autiste, celui-ci se détourne et se désengage de l'échange. Au contraire, il répond davantage aux échanges indirects (lorsque l'adulte ne s'adresse pas directement à lui ou lorsqu'il lui parle derrière l'objectif de la caméra) puisqu'il est alors « soulagé » des contraintes du face à face. Certains éléments semblent faciliter ou, au contraire, restreindre les possibilités de voir les interactions se mettre en place. Il ne s'agit pas uniquement d'une difficulté, propre à l'autisme, à gérer les situations en face à face (Danon-Boileau, 2007) mais d'un ensemble de conditions qui facilitent ou non la gestion des tâches sociales en dialogue.

L'analyse des interactions et des productions de l'enfant de façon longitudinale met à jour des variations intra-individuelles qui influencent les modes de communication des parents. Ainsi, les situations dans lesquelles l'enfant autiste participe le plus aux échanges sont celles où il est à l'initiative de la communication, où les objets d'attention sont limités et où il maintient un certain éloignement physique par rapport aux adultes présents. La gestion simultanée de plusieurs objets d'attention peut être considérée comme inhibante en raison du déficit d'attention conjointe dans les TSA (Franchini et al., 2019) et de la difficulté que représente le traitement de plusieurs tâches sensorielles et cognitives simultanées (Gepner, 2006). La multimodalité, inhérente au langage, pourrait ainsi constituer un obstacle à la communication pour l'enfant autiste en raison de dysfonctionnements au niveau de la combinaison des différents paramètres, en réception comme en production (Masson, 2010* ; Masson & Leroy, 2009 ; Masson & Leroy-Collombel, 2012). Les difficultés perceptives de la communication non verbale (via les gestes et les expressions faciales) se répercuteraient au niveau de la production. Ainsi, la multimodalité du langage rendrait le décodage difficile en raison d'une multiplicité d'informations concomitantes et d'une prise en compte du détail au détriment de la globalité. Chez cet enfant, comme chez d'autres (Meiss et al., 2015), la réduction des tâches et des objets d'attention simultanées « soulage » le traitement des stimuli par l'enfant. Il est donc plus réactif quand il n'a pas à gérer les situations de face à face avec l'adulte et quand il ne doit pas réaliser plusieurs actions en même temps comme interagir avec l'adulte au sujet d'un objet d'attention, le pointer et s'assurer du partage d'attention (Masson, 2013*).

Le point de départ de ma recherche doctorale était donc d'identifier les signes précoces des TSA par l'étude des interactions. Leur analyse m'a permis d'entrevoir d'autres moyens de rendre compte des conduites des enfants autistes dans les échanges mais aussi de réfléchir aux caractéristiques des interactions adultes-enfants tout-venant dont la condition de leur « réussite » est la co-construction du dialogue. J'ai donc orienté la suite de ma recherche sur l'étude des interactions en suivant plusieurs lignes directrices, à savoir :

- La dynamique des interactions entre les adultes et les enfants quand ils présentent des difficultés de langage.
- Les conditions soutenantes des adultes pour interagir avec ces enfants, les adultes mobilisant diverses ressources tant sur le plan langagier que non verbal pour communiquer avec eux et les guider vers des formes de communication et de langage plus efficaces.
- Leurs effets de ces conduites sur les interventions des enfants, notamment chez ceux qui ont peu de compétences langagières.

Ces mêmes directions s'appliquent à l'étude du développement typique, comme je le montrerai dans la suite du document.

DESCRIPTION DES CONDUITES D'ÉTAYAGE DANS LE DÉVELOPPEMENT TYPIQUE ET ATYPIQUE

Madeleine - mais eux i(ls) croivent que on monte à une corde pour se hisse.

Mère - ils croient.

(...)

Madeleine - et eux i(l)s croivent euh.

Mère - ils croient c'est pas ils croivent ils croient.

Madeleine - ils croient que on monte avec une corde.

(Extrait du Paris Corpus, MADELEINE-30-04_07_04)

Avant de poursuivre sur la question de l'étayage, je souhaite ouvrir une parenthèse pour éclairer un point qui traverse mes recherches, celui de la frontière entre typique et atypique, entre normal et pathologique. Si j'ai déjà souligné la complémentarité de ces deux pôles pour la recherche en acquisition, je n'ai pas évoqué comment explorer cette question ni comment essayer de la dépasser. Autrement dit, comment peut-on l'envisager sous un autre angle que celui de la recherche des aspects déficitaires évoquant un possible trouble ? Je n'aborderai pas ici les deux extrémités du continuum entre normal et pathologique mais le milieu de celui-ci, la zone dans laquelle il est complexe de déterminer si l'enfant évoluera vers un trouble ou rattrapera son retard d'acquisition. J'apporterai des éléments de réponse en présentant des travaux qui montrent que certaines conduites d'étayage ciblées des adultes permettent à des enfants dont le parcours développemental est considéré comme perturbé de progresser sur le plan langagier.

I. Entre typique et atypique : une frontière parfois floue⁸

La frontière entre ce qui relève de la pathologie et ce qui ne l'est pas n'est pas toujours facile à fixer. Les critères d'identification d'un dysfonctionnement ne sont ni absolus, ni entièrement généralisables et leur valeur prédictive reste à prouver (Kern & Fekete, 2019). Ils sont donc soumis à l'interprétation des professionnel·les autour de l'enfant (Masson, 2014*). L'un des premiers points d'achoppement concerne l'âge d'apparition d'un trouble ou de manifestation d'un retard. Si l'on s'appuie sur la littérature, un enfant est un locuteur tardif (*late talker*) s'il n'a pas atteint le stade des 50 mots produits à deux ans et s'il ne combine pas les mots entre eux (Rescorla, 1989 ; Rescorla et al., 2001). Ces enfants ont des parcours développementaux en décalage par rapport aux enfants de leur âge, sur le plan syntaxique (combinaisons de mots plus tardives, constructions syntaxiques

⁸ Le titre de cette section reprend celui d'une communication réalisée avec Marie Leroy-Collombel en 2016.

moins élaborées) et phonologique (Maillart, 2019). En revanche, leur évolution n'est pas nécessairement pathologique. Le retard de langage peut être la manifestation d'un trouble émergent mais n'est pas un signe clinique absolu. Parmi les enfants en retard de langage à deux ans, beaucoup rattrapent, plus ou moins vite, leurs pairs du même âge (70 à 80% selon Whitehouse et al. (2011) par exemple) tandis que d'autres, moins nombreux, continuent à éprouver des difficultés dans des tâches langagières avancées comme la narration, la compréhension de métaphores (Girolametto et al., 2001) ou la lecture (Rescorla, 2002) et ce, au-delà de l'enfance. Par ailleurs, il est complexe d'identifier si le retard de langage s'inscrit ou pas dans un trouble général du développement de l'enfant. Par exemple, à 18 mois, dans 70% des cas, les parents d'enfants ultérieurement diagnostiqués autistes consultent pour un retard de langage (De Giacomo & Fombonne, 1998), signe qu'une absence de langage est un indice plus fort ou mieux perçu que les particularités liées au syndrome (absence de jeu de faire-semblant et/ou de pointage, comportements stéréotypés, etc.).

La frontière entre pathologique/non pathologique fait émerger des questions sur quand et comment considérer qu'un enfant présente un dysfonctionnement langagier ou est à risque d'en développer un. Il est à noter qu'un retard de langage chez le jeune enfant se résorbe le plus souvent seul et ne conduit donc pas nécessairement à une intervention précoce : il ne faut en effet pas négliger l'importance des variations individuelles dans le rythme d'acquisition (Rice et al., 2008 ; Stoel-Gammon, 1989). Ainsi, il est le plus souvent recommandé pour l'enfant de deux ans une simple surveillance (*watch and see* ; Paul, 2000) qui pourra conduire à une prise en charge si le problème persiste. Le consensus international qui résulte du projet CATALISE sur l'identification des déficiences langagières chez l'enfant (Bishop et al., 2016) indique que les points d'observation entre deux et trois ans sont un développement insuffisant des interactions, des intentions communicatives, de la production de mots ou de réactions au langage adressé.

Même si ces indications ont, dans l'ensemble, un caractère rassurant, il n'en reste pas moins que certains enfants de trois ans et plus présentent des écarts de développement qui perdurent et se creusent au fil du temps. Ces enfants font l'objet d'inquiétude de la part des enseignant·es qui ne peuvent pas toujours déterminer s'il s'agit de variations interindividuelles, propres au développement typique, ou des prémices d'un trouble. En effet, après trois ans, il est recommandé que l'enfant qui produit majoritairement des énoncés constitués de deux mots, qui ne comprend pas les ordres simples ou qui n'est pas compris de son entourage proche soit évalué et fasse l'objet d'un accompagnement orthophonique voire pluridisciplinaire (Bishop et al., 2016). Mais pour les enfants qui se situent à des niveaux de langage légèrement plus élevés (ils combinent des mots mais leurs constructions sont limitées par exemple), des questions se posent toujours sur leur évolution : vont-ils rattraper leurs écarts puisqu'ils possèdent des compétences de base ou ont-ils atteint leur niveau langagier maximal ?

C'est pourquoi il ne peut y avoir d'opposition nette entre normal et pathologique (Canguilhem, 1966), la différenciation étant davantage d'ordre qualitatif que quantitatif. Au lieu d'opposer le typique au pathologique, on peut envisager un continuum entre les deux. Ainsi, dans le cadre du développement langagier, on distinguera (Canut et al., 2018) :

- le « typique », c'est-à-dire le processus « normal » d'acquisition du langage, où l'enfant suit un cheminement qui lui permet de passer de la communication au langage (décontextualisé et explicite) en expérimentant différentes variantes énonciatives (Lentin, 1998) et genres discursifs (de Weck, 1992 ; Dolz et al., 1993) ;
- la « différence », intra et interindividuelle, liée à des écarts de rythme dans le processus normal de développement du langage, que le français soit la langue première ou pas, et qui implique que l'enfant rattrape ses pairs à un moment donné ;
- la « difficulté », dépendante de variables internes et externes (environnement langagier, conditions d'apprentissage) qui peut être temporaire si des aides sont mises en œuvre autour de l'enfant ;
- le « retard », qui est la résultante d'une difficulté non résolue débouchant ou non vers un trouble ;
- le « trouble », diagnostiqué sur le plan médical. On circonscrit le trouble à sa spécificité, sa sévérité et sa persistance bien que les frontières ne soient pas étanches entre trouble et retard de langage (Schelstraete & Collette, 2012).

Il s'agit donc de déplacer le point de vue sur le développement langagier : plutôt que de le concevoir comme une norme, constitué d'étapes d'acquisition régulières et communes à tous les enfants, il peut être observé à travers les essais et les tâtonnements de l'enfant en lien avec la stimulation langagière qui lui est offerte. Ce ne sont pas seulement les productions de l'enfant à un âge donné qui sont évaluées, mais plutôt le processus d'apprentissage du langage dans sa dynamique dialogique (Masson et al., 2015). Ceci permet également de tenir compte de la variation entre les enfants et de penser les moyens de soutenir les acquisitions.

Pour les enfants présentant des différences et des difficultés, voire des retards, l'intervention orthophonique n'est pas recommandée de manière systématique (Maillart, 2019). Néanmoins, il est indispensable d'agir afin d'éviter l'enkystement des problèmes. C'est pourquoi des programmes d'intervention indirecte ont été créés, principalement en Amérique du Nord mais aussi de plus en plus en Europe (Kern & Fekete, 2019). Ces dispositifs de stimulation langagière s'adressent aux professionnel·les de la petite enfance (Girolametto et al., 2012 ; S. Leroy et al., 2017 ; Piasta et al., 2012) et/ou aux parents (comme dans le cadre du programme Hanen ; Girolametto et al., 1986) afin de les aider à développer des compétences en interaction ciblant l'amélioration de leur compréhension et de leur production verbale. Ces programmes s'appuient sur des procédures considérées comme facilitatrices pour l'acquisition du langage, c'est-à-dire celles qui impliquent l'enfant dans la conversation et la production langagière (Girolametto & Weitzman, 2002),

transmises aux parents ou aux éducateur·rices pour soutenir son développement⁹. Les bénéfices de ces programmes, même s'ils sont parfois modestes (Kern & Fekete, 2019 ; Walker et al., 2020), sont que certains enfants à risque ou considérés comme présentant un retard de langage sortent de schémas développementaux inquiétants. Ceci conduit à penser que les stratégies mises en œuvre par les adultes quand ils interagissent avec ces enfants ont des répercussions positives sur leurs acquisitions. Il est donc intéressant de se pencher sur le rôle de l'étayage comme moyen de surmonter des difficultés langagières. A cet égard, l'évolution des enfants ne saurait être considérée sans tenir compte des conduites langagières de l'adulte, y compris dans le cadre d'un développement atypique. Ce sont donc les formes étayantes et leurs effets sur les conduites de l'enfant qui sont à mettre en évidence, en particulier les reprises/reformulations en raison de leur rôle dans le réinvestissement par l'enfant de formes langagières.

Le degré et le type d'étayage de l'adulte peuvent expliquer l'évolution d'enfants présentant des difficultés langagières, notamment sur le plan syntaxique, quand ils bénéficient d'une stimulation langagière (par des interactions individualisées) adaptée à leurs niveaux et à leurs besoins (Canut et al., 2018 ; Leroy-Collombel & Masson, 2016 ; Masson et al., 2015). Dans ce cadre, les adultes mettent en œuvre des stratégies pour aider les enfants à mobiliser des compétences lexicales et syntaxiques, tout en fournissant des apports langagiers que ceux-ci pourront réinvestir. Les adultes qui interviennent auprès de ces enfants s'ajustent à eux tout en visant un niveau potentiel de développement.

Le lien entre la progression des enfants et les conduites d'étayage linguistique des adultes s'observe par le croisement d'indices marquant une évolution du côté de l'enfant (augmentation de la longueur moyenne des énoncés, de la complétude des énoncés et de la complexité syntaxique) et de modalités d'étayage des adultes considérées comme les plus efficaces (offres, reprises et reformulations des essais de l'enfant). Ainsi, les enfants qui progressent le plus sont ceux qui sont encadrés par les adultes qui proposent des stratégies d'étayage adaptées permettant aux enfants de s'approprier des formes et des fonctions linguistiques présentes dans le discours de l'adulte, à court et moyen termes.

⁹ Je reviendrai plus amplement sur ces programmes dans la Partie 2.

Exemple 1 : comparaison de narrations dialoguées avec un enfant en difficulté de langage à T1 et à T2 (extrait de Canut et al., 2018)

T1 (5 ans 6 mois)

- *ADU: oui Tonton David et Bastien sont dans la rue pour acheter des feutres.
*ENF: et là c'est chez eux.
*ADU: oui là c'est la porte de leur maison ils viennent juste de sortir de leur maison.
*ENF: Tonton [//] hum Bastien <i(l) voit pas> [/] <il voit pas> [/] il voit pas des hum euh des feut(res) c'est juste des légumes !
*ADU: oui tu as raison c'est ça !
*ADU: ils passent déjà devant le marchand de fruits et de légumes et chez le marchand de fruits et de légumes ils ne voient pas d(e) feutres.
*ENF: <hum Tonton David> [/] hum Tonton David i(l) voit que des bouts de pain et des fruits <et> [/] et des hum et des xxx et hum et des gâteaux.

T2 (6 ans)

- *ADU: alors maintenant c'est à toi de me raconter cette histoire.
*ENF: euh <Lé(o)> [/] Léo [///] la maman d(e) Léo euh elle prépare les valises pour al(ler) [//] pour partir en vacances.
*ADU: oui c'est ça regarde elle est en train d(e) ranger tous les vêtements dans la valise pour partir à la mer.
*ENF: elle prépare tous <les> [/] les valises pour aller en vacances.
*ADU: <hum hum> [/] hum hum et puis +...?
*ADU: qu'est-ce qu'i(l) fait Léo là ?
*ENF: euh il suit partout sa maman parce que (i)l a peur que on perd son [//] que on n'oublie pas son Popi.

Cet extrait montre qu'après six mois de stimulation langagière dans les ateliers, l'enfant produit des constructions variées (« pour » suivi d'un verbe à l'infinitif, un emboîtement de « parce que » et de la conjonction « que ») alors qu'il ne verbalisait dans un premier temps que des énoncés simples. Cette évolution peut être reliée aux modalités d'étayage que l'adulte choisit de proposer quand il interagit avec cet enfant, c'est-à-dire essentiellement des extensions et des expansions. On peut donc avancer que, pour cet enfant et pour ceux qui ont développé de nouvelles compétences langagières dans les ateliers de langage, la frontière s'est déplacée, les éloignant de la catégorie des retards et des troubles du langage. Ce n'est évidemment pas le seul fait de l'accompagnement de l'adulte. Mais une intervention ciblée permet aux enfants de progresser sur le plan langagier, ce qui a des répercussions positives sur les interactions en dehors des ateliers. En devenant plus intelligibles ou plus autonomes, ces enfants sont davantage intégrés au circuit de la communication et aux échanges avec leur entourage (Maillart et al., 2011).

Pour conclure cette parenthèse, réfléchir aux différences entre développements typique et atypique dans le cadre qui a été exposé engage aussi les chercheur·ses et les professionnel·les à (re)penser leurs méthodes et outils d'évaluation du langage. L'objectif n'est alors plus de déterminer le niveau de l'enfant pour le situer par rapport à une norme mais d'estimer ses marges de progression, compte tenu de son niveau actuel évalué dans des contextes et des genres discursifs différents (ex. conversation, narration, lors d'échanges libres, de jeux, de lectures, etc.). Je reviendrai

ultérieurement sur cette démarche qui concerne aussi l'enfant tout-venant. Elle doit constituer le point de départ de toute intervention professionnelle visant des conduites d'apprentissage (Canut et al., 2018).

La réflexion sur les modes d'étayage et leurs effets sur le langage de l'enfant peut être approfondie en portant un regard sur la co-construction du discours dans les dialogues adultes-enfants. La reconnaissance de l'enfant comme partenaire de conversation par l'adulte l'engage dans les échanges mais aussi « dans la langue » (Morgenstern, 2009), que l'enfant présente un développement typique ou atypique du langage. Ainsi, même si la circulation d'éléments entre les partenaires n'entraîne pas immédiatement un réinvestissement par l'enfant d'éléments structurels et fonctionnels, ils permettent l'élaboration de formes de langage et de pensée, soutenues par l'étayage de l'adulte, dans un processus dynamique et dialogique.

II. Co-construction du discours : un processus interactionnel et dialogique

Pour devenir un locuteur compétent, l'enfant doit pouvoir s'approprier les constructions langagières de son environnement, c'est-à-dire tout à la fois pouvoir les identifier, les traiter, apprendre à les utiliser en contexte afin de se rapprocher de la cible adulte (de Pontonx et al., 2014*). Ce processus résulte d'une co-construction du discours entre l'enfant et l'adulte, sur le plan des fonctions et des aspects structurels du langage. Dans cette logique, plutôt que d'envisager le niveau formel et le niveau fonctionnel comme relevant d'acquisitions dissociées, il est préférable de les appréhender ensemble pour rendre compte de la dynamique des processus interactionnels d'acquisition du langage (Bertin & Masson, 2021*).

En attribuant à l'enfant une place de co-énonciateur, l'adulte contribue au développement des capacités langagières de celui-ci. Elle se construit dans la collaboration qui se met en place au sein des interactions. D'interlocuteur « en construction », l'enfant devient ensuite « sujet parlant » en s'appropriant les usages du langage et les normes partagées de la langue, comme nous l'avons montré dans de Pontonx, Leroy-Collombel, Masson et Morgenstern (2017)* à travers des illustrations d'interactions entre adultes et enfants du corpus CoLaJE. La collaboration au niveau discursif s'entrevoit dans les échanges où l'enfant raconte, avec l'aide de l'adulte, une expérience personnelle (exemple 2).

**Exemple 2 : co-construction d'un récit d'expérience personnelle
(extrait de de Pontonx et al., 2017*)**

Madeleine 2;01,02	
MERE	tu racontes tout ce qu'i(l) t'est arrivé tous tes malheurs.
OBSERVATRICE	raconte-moi tout ça.
MERE	qu'est-ce qu'i(l) s'est p(assé) pour ton œil ?
OBSERVATRICE	tu es tombée ?
MADELEINE	là.
OBSERVATRICE	oui.
MERE	tu es tombée où ? tu es tombée où Madeleine ?
OBSERVATRICE	oh, ça va, ça va mieux hein quand même.
MADELEINE	dans l'e(s)calier.
MERE	dans l'escalier oui.
OBSERVATRICE	oh là là là là !
MERE	et puis après t(u) as eu un problème ... dans la bouche.
MERE	hein qu'est-ce qu'i(l) y avait dans la bouche ?
MADELEINE	a@fs bobo.
MERE	ho oui.
MERE	c'était embêtant hein ?
MADELEINE	c'est embêtant.
MERE	ça te faisait mal !
MERE	mais c'est fini ?
MADELEINE	oui.
MERE	c'est guéri ?
MADELEINE	oui.
MADELEINE	mon œil el@fs est p(r)e(s)que guéri.
	<i>act indique, de l'index (main droite), son œil droit</i>
MADELEINE	est p(r)esque guér(i).
MERE	presque.
MERE	presque guéri ton œil.

Dans cet échange, l'observatrice et la mère accueillent les interventions de Madeleine, réagissent aux événements de la situation et co-construisent le récit. La mère produit les enchaînements narratifs mais ne conduit pas seule la narration puisqu'elle implique Madeleine dans ce processus en l'invitant à intervenir (*raconte*), en posant des questions (*qu'est-ce qu'il s'est passé pour ton œil ?*, *tu es tombée où ?*), en introduisant l'évènement suivant (*et puis après tu as eu un problème dans la bouche*) et en commentant (*ça te faisait mal*). La mère de Madeleine la soutient dans l'élaboration de son discours par un guidage assez précis. Ainsi, la première question ouverte est suivie de questions partielles puis fermées qui restreignent la complexité de la tâche de verbalisation et permettent à l'enfant de raconter par ses propres moyens, nécessairement plus limités que ceux de la mère. En outre, la reprise rectificative de la mère (*presque guéri ton œil*) étaye les propos de l'enfant en présentant une forme plus élaborée, et plus conventionnelle, que celle de Madeleine. L'adulte aide aussi l'enfant à construire ses compétences narratives en lui montrant comment raconter une expérience passée.

En devenant sujet parlant, l'enfant apprend que des règles, plus ou moins évidentes et transparentes, régissent les formes et les usages du langage. Elles permettent notamment de

produire un langage partagé avec l'adulte. Là encore, l'interaction avec l'adulte est primordiale car quand une production de l'enfant est perçue comme non conforme par rapport à la forme cible, l'adulte peut être amené à intervenir sur cette production. Selon l'activité (Yont et al., 2003), le style parental (Morgenstern et al., 2013) ou le contexte (de Pontonx et al., 2014*), les parents peuvent réagir de différentes manières, soit en marquant explicitement l'inadéquation de la forme ou les imperfections du discours de l'enfant (*non, ce n'est pas.../on ne dit pas*) en vue de les corriger (*c'est.../on dit*), soit en proposant des modifications intégrées à leur propre discours ou bien en signalant l'écart. Le plus souvent, les adultes ne produisent pas ces interventions consciemment mais les rectifications sont toutefois des formes très fréquentes dans le discours parental (Chouinard & Clark, 2003).

Ces co-(re)constructions du discours, au sein des séquences de réparation, montrent la collaboration à l'œuvre entre les enfants et les adultes. Ceux-ci proposent des formes rectifiées mais requièrent aussi la participation des enfants à travers des demandes de clarification, de reformulation et des rectifications qui agissent sur leurs discours. Les mouvements de rectifications des parents opèrent sur des niveaux linguistiques différents, en fonction des stades de développement langagier et des âges, dans une recherche d'ajustement. Il y a donc mise en œuvre à la fois de compétences socio-pragmatiques (Forrester, 2008) et linguistiques dans la rectification. La co-élaboration du discours aide à la construction des habiletés linguistiques, interactionnelles et sociales de l'enfant.

En suivant de façon longitudinale les énoncés non standard enfantins (c'est-à-dire incomplets ou erronés sur un ou des niveaux linguistiques), on peut entrevoir les étapes et les processus d'acquisition chez l'enfant. Ainsi, non seulement les productions non standard diminuent avec l'âge mais en plus, elles sont de moins en moins traitées par le parent (de Pontonx et al., 2014). D'ailleurs, quel que soit l'âge de l'enfant, les stratégies parentales face à ces écarts sont majoritairement de ne pas intervenir pour privilégier la continuité dialogique. Les rectifications se font donc majoritairement de manière indirecte, c'est-à-dire en intégrant la correction dans un énoncé sans indiquer explicitement que l'énoncé de l'enfant est inexact ou sous la forme de signalements afin de souligner une incompréhension avec la forme standard (exemple 3).

Exemple 3 : rectification par initiation (extrait de de Pontonx et al., 2014*)

*MOT: ah et là qu'est-ce que c'est ?
*CHI: une moustique.
*MOT: tu crois ?
*CHI: hum.
*MOT: hum c'est un bourdon.
*CHI: un bourdon.
*MOT: +< c'est un peu comme une abeille.

Les parents mettent donc en place des procédures qui soutiennent le développement langagier de l'enfant au plus près de ses compétences, réelles ou supposées (Clark & Chouinard, 2000 ; Demetras et al., 1986 ; Forrester, 2008 ; Morgenstern & Sekali, 1999). Ces ajustements subtils permettent à l'enfant d'intégrer le fonctionnement de la langue et du dialogue. Ils se réalisent dans une sorte de « pédagogie implicite » (Leroy-Collombel, 2009) qui se matérialise par le travail de rectification maternelle mais aussi dans le cadre plus général des reprises et des reformulations.

Une manière parallèle d'étudier la co-construction du processus d'acquisition est de se focaliser sur les reprises et les reformulations dans les interactions adulte-enfant. Cela permet de déterminer leurs effets sur le plan lexico-sémantique, phonologique, morphosyntaxique et pragmatique-discursif et de saisir les phénomènes inter-discursifs en jeu (Bres, 2017). Cette double-focalisation est l'objet d'une réflexion menée dans le cadre d'analyses de dialogues adultes-enfants tout-venant et atypique (Bertin & Masson, 2021*) dans laquelle nous nous attachons à observer la circulation d'éléments entre les partenaires et le réinvestissement par l'enfant d'éléments lexicaux, morphologiques et syntaxiques.

Les analyses conjointes des productions de l'adulte et de l'enfant permettent d'illustrer les apports de l'étude du dialogue sur le langage de l'enfant. Les interactions portent l'empreinte des discours antérieurs car tout énoncé est relié à d'autres déjà produits ou entendus dans différents contextes. Dès lors, observer les phénomènes de reprises paraît opérant pour entrevoir les processus d'acquisition. Cela peut se faire par une analyse combinée des dimensions structurelle et fonctionnelle du langage.

Une partie de ces analyses a été menée sur des extraits d'un corpus d'interactions entre une thérapeute et un enfant présentant un retard de langage. Dans ce type d'interactions à visée thérapeutique, l'adulte est sensible à la parole de l'enfant. Elle cherche par exemple à reprendre le discours de l'enfant en s'adaptant à ses capacités supposées et en y ajoutant des éléments nouveaux. Ces reprises peuvent parfois conduire l'enfant à modifier son discours, par la circulation d'unités lexicales et/ou morphosyntaxiques, comme dans l'exemple 4.

**Exemple 4 : circulation d'un mot entre l'adulte et l'enfant et réinvestissement lexical
(extrait de Bertin & Masson, 2021*)**

- E1 - on <man(ge)> [>] ...
A1 - <mange> [<] (.) la soupe
A2 - alors (.) manger
A3 - mange
E2 - elle est là la soupe {place le pictogramme « soupe » à côté de celui de « manger »}
E3 - man(ge) ...
A4 - regarde (.) tu (.) soupe
E4 - tu (.) soupe
A5 - ça va pas ça il manque quelque chose là {pointe la phrase créée par E}
A6 - manger (.) manger avec la cuillère
{E prend le pictogramme « manger »}
A7 - oh ça va mieux (.) tu ...
E5 - tu ...
A8 - manges la <soupe> [<]
E6 - <man(ges)> [>] la (.) soupe (.) avec une cuillère pas avec les avec les doigts {montre ses doigts}
A9 - pas avec les doigts
E7 - avec les ...
A10 - on mange pas la soupe avec les doigts
(Plus loin dans l'échange)
A1 - c'est quoi ?
E1 - papa man(ge) ...
A2 - bah <papa> [>] ? {pointe le pictogramme « chien » sur la phrase créée par E}
E2 - <xxx> [<]
A3 - le chien ...
E3 - chien <man(ge)> [>] ...
A4 - <mange> [<] ...
E4 - man(ge) ...
A5 - de la soupe
E5 - soupe
A6 - ouais de la soupe
E6 - tiens ça c'est quoi ? {pointe un pictogramme}
A7 - ça ? {pointe le pictogramme « manger »}
E7 - oui
A8 - manger
E8 - man(g)er
A9 - manger tu vois avec <les doigts> [>] {montre le pictogramme « manger » et mime le geste de manger}
E9 - <man(g)er> [<]
A10 - manger {fait semblant de manger avec une cuillère}
E10 - [a] man(g)er avec la cuillère
A11 - oh ben oui on mange avec la cuillère t'as raison

En apportant des précisions sur la façon dont il convient de manger la soupe et en le faisant par le biais de constructions syntaxiques variées qui font sens, l'adulte permet à l'enfant de réinvestir de façon immédiate des éléments lexicaux et syntaxiques. Plus précisément, on voit comment l'enfant prend appui sur ces éléments pour construire un énoncé qui n'est pas tout à fait identique à ceux que l'adulte a produits précédemment. La réactivation du thème par l'adulte fait émerger une

nouvelle séquence discursive qui, à l'inverse de la première partie, est minimalement étayée par l'adulte. Il semble donc que ce n'est pas l'étayage dans le discours immédiat de l'adulte qui explique la reprise de l'enfant de la construction « manger avec la cuillère » mais la circulation antérieure dans le premier dialogue. Cet extrait illustre un réinvestissement différé qui peut émerger grâce au dialogue.

Les reprises par l'enfant des discours qui l'entourent montrent aussi l'élaboration de son langage et de sa pensée, soutenue par l'étayage de l'adulte (exemple 5).

**Exemple 5 : co-construction d'un récit d'expérience personnelle
(extrait de Bertin & Masson, 2021*)**

- E1 - c'est là l'eau.
A1 - c'est de l'eau tu as raison.
E2 - [a] l'eau. {pointe une image représentant une étendue d'eau}
A2 - écoute écoute c'est de l'eau (.) qui tombe du ciel.
A3 - regarde la fille elle a quoi là ?
A4 - elle a ... {pointe l'image}
E3 - bo(ttes).
A5 - elle a des bottes.
A6 - quand est-ce qu'on met les bottes ? {lève les paumes vers le ciel}
A7 - quand il ...
A8 - pleut il pleut très fort.
A9 - écoute oh la la i(l) pleut !
{E cherche l'image de la pluie parmi toutes}
A10 - là. {pointe l'image de la pluie}
A11 - c'est là alors celui-là il est t(rès) très très difficile tu vois elle a pris un parapluie.
A12 - maman des fois elle prend peut-être un parapluie. {insiste sur maman et parapluie}
E4 - <oui {hoche la tête} et papa> [>] non. {hoche la tête}
A13 - <hein quand i(l)> [<].
A14 - <et papa non> {hoche la tête} bah ouais c'est les mamans des fois qui ont des parapluies.
A15 - et les bottes qui met les bottes c'est toi hein ?
E5 - oui. {sourit}
A16 - oui je sais qu(e) t(u) as des bottes. {rit}
E6 - xxx bottes. {pointe ses pieds}
A17 - ah ouais ouais des bottes.
E7 - maman xxx à nous.
A18 - il pleut regarde il pleut.
E8 - et xxx. {pointe ses pieds}
A19 - et maman elle met les bottes voilà quand il pleut hein quand il fait mauvais il pleut.
E9 - et maman [e] met bottes.

La référence au parapluie semble faire sens pour l'enfant car elle lui permet de passer d'une situation générique à une expérience spécifique (François, 1989). Dans ce dialogue, l'enfant a pu construire des énoncés à partir d'éléments issus de son expérience personnelle. Cette inscription du dialogue dans l'histoire de l'enfant se fait par le biais de la narration (marquée par le recours de l'adulte à la

subordination en « quand ») alors même que l'enfant n'est pas en mesure de produire ce type de construction. C'est à la fois le genre de discours (récit d'expérience personnelle) et la représentation qu'a l'adulte des capacités supposées de l'enfant qui expliquerait la présence de ce type de construction syntaxique.

Envisager les reprises comme des éléments catalyseurs (K.E. Nelson, 2001) des conduites discursives et des aspects structurels permet de décrire les processus interactionnels d'acquisition du langage dans leur dualité dimensionnelle : fonctionnelle et formelle. C'est dans cette perspective que je poursuis mes descriptions du processus d'acquisition, en portant avant tout un éclairage sur les conduites de l'adulte. C'est aussi l'une des conditions qui permet de rendre compte des compétences des enfants présentant des profils développementaux atypiques.

III. Étayage des professionnel·les dans l'accompagnement d'enfants à développements atypiques

Alors que les parents ont des conduites d'étayage relativement intuitives dont ils ne mesurent pas nécessairement la portée, la réflexion est différente quand on s'intéresse aux comportements des professionnel·les avec des enfants présentant des difficultés. En effet, l'accompagnement de ces enfants suppose la mise en place d'un protocole constitué d'objectifs et d'évaluation de l'efficacité de la prise en charge et/ou de l'évolution de l'enfant (da Silva, 2014 ; da Silva Genest & Masson, 2017*). Dans cette démarche, les professionnel·les mettent en œuvre des stratégies qui relèvent à la fois de choix thérapeutiques (dans le cadre clinique) ou éducatifs (dans le cadre de l'enseignement ou de celui de l'éducation) et d'adaptations à l'enfant pris en charge.

Ce sont les conditions d'apparition de ces conduites au sein de cadres cliniques et éducatifs qui m'intéressent : comment les professionnel·les articulent étayage et protocole de soin ? Comment les stratégies d'étayage sont-elles intégrées à ce cadre ? Et quelle dynamique dialogique peut s'instaurer compte tenu des difficultés de l'enfant, des objectifs visés par les professionnel·les et du cadre de l'intervention ?

J'ai amorcé cette réflexion à partir de données que j'ai collectées dans le cadre de projets de recherche¹⁰ portant sur l'utilisation d'outils de communication augmentée et alternée (CAA) proposés à des enfants présentant des dysfonctionnements langagiers (Masson & Canut, 2016, 2019* ; Masson et al., 2016, 2017*). Ils visent à compléter ou remplacer le langage verbal quand celui-ci est absent ou insuffisant (pour une présentation de l'utilisation de ces outils avec différents publics, voir Jullien, 2020). Pour certains enfants, l'accès à la communication initiée par ces outils

¹⁰ Projets de recherche CORPECS et PALE-SITCOM, financés par le laboratoire ATILF CNRS – UMR 7118 et la Région Grand Est (2015-2017).

peut constituer un « tremplin » vers le langage, notamment le système MAKATON (Grove & Walker, 1990) qui combine langage verbal, répertoire de gestes (issus de la Langue des Signes Française) et pictogrammes. Pour cet outil et d'autres, comme le PECS (Bondy, 2001) qui consiste à communiquer par des échanges d'images, c'est surtout l'apprentissage de modes de communication plus efficaces qui est visé pour permettre aux enfants de réaliser des demandes et d'exprimer des besoins.

Ces systèmes impliquent la mise en œuvre de stratégies pour communiquer avec l'enfant et lui apprendre à s'en servir, conduites qui ne sont pas uniquement verbales mais le plus souvent multimodales par l'association de gestes à la parole. L'utilisation de ressources multimodales diverses et complémentaires (supports visuels, combinaison des gestes et du verbal) présente plusieurs avantages. D'une part, elle permet une modulation de la parole qui se manifeste par le ralentissement du débit, la segmentation plus nette des syllabes et l'accentuation des mots dans le flux langagier (Coquet, 2012). Elle met également en saillance les unités du langage : pointer un objet et le nommer fait que l'enfant réinvestira ultérieurement le mot étiqueté (Ninio & Bruner, 1978), d'autant plus s'il est mis en contexte (Goldin-Meadow & Wagner, 2005). D'autre part, l'emploi de ressources multimodales facilite l'intercompréhension entre l'enfant et l'adulte via le partage d'un code commun (gestuel et/ou visuel) (de Weck et al., 2010). Pour autant, les échanges qui se construisent dans le cadre de ces systèmes sont moins naturels en raison d'une transmission plus lente des messages (Beukelman & Mirenda, 1992) et de stratégies langagières plus directives. En effet, ces systèmes réduisent les échanges à deux types de direction : effectuer des demandes et répondre à celles-ci. Une très grande asymétrie entre l'adulte et l'enfant se constate également (Clarke & Wilkinson, 2007) car les interventions de ce dernier sont fortement dépendantes des initiatives de l'adulte. Ces formes dialogiques ont pour conséquence une certaine passivité de l'enfant dans l'interaction et cette « inégalité dialogique » restreint la dynamique des échanges adulte-enfant. On peut donc douter de leurs effets positifs sur le plan pragmatique (von Tetzchner & Grove, 2003). C'est pourquoi, on peut proposer simultanément plusieurs outils de CAA pour répondre aux besoins de communication des personnes concernées (Jullien, 2020).

Puisque ces systèmes sont médiatisés dans et par les interactions, observer la participation de l'enfant aux échanges et les modalités mobilisées (verbale, gestuelle, mixte) est fondamental. Même si l'adulte conduit majoritairement les échanges, l'implication et la coopération de l'enfant sont indispensables pour créer des conditions d'apprentissage efficaces. Cette directivité est d'ailleurs contrebalancée par les sollicitations de l'adulte en direction de l'enfant pour l'intégrer à l'interaction et à l'activité. Pour cela, les ressources multimodales sont des stratégies privilégiées par les adultes que nous avons observés. Les enfants s'appuient d'ailleurs sur la multimodalité de l'adulte puisque les interventions dans lesquelles il y a une combinaison du langage oral, de gestes et de regards entraînent souvent une participation de l'enfant (exemple 6).

**Exemple 6 : usage de ressources multimodales d'une orthophoniste dans le PECS
(extrait de Masson & Canut, 2019*)**

*ENF: oh !
%act: tend une grenouille en plastique à PRO et la regarde
*PRO: alors là tu te souviens ?
%act: ouvre le classeur de communication et regarde le classeur
*PRO: tu te souviens là ?
%act: pointe le pictogramme signifiant « aide-moi » et regarde le pictogramme
*PRO: 0.
%act: ouvre la paume de la main
*ENF: 0.
%act: se saisit du pictogramme et le donne à PRO
*PRO: voilà C¹¹ aide-moi !
%act: prend le pictogramme d'une main et la grenouille de l'autre et regarde la grenouille

Dans cet exemple, le geste d'ouverture de la main joue un rôle de déclencheur, en complétant le pointage et en désambiguïsant l'implicite de la question (*tu te souviens là ?*).

Toutefois, la multimodalité n'est pas une stratégie en soi et elle ne produit pas toujours les effets attendus par l'adulte. Dans l'exemple 7, on voit le décalage entre l'objectif de l'adulte (obtenir que l'enfant donne la bonne carte) et la réaction de l'enfant.

¹¹ Prénom de l'orthophoniste.

**Exemple 7 : emploi de ressources multimodales d'une éducatrice dans le PECS
(extrait de Masson & Canut, 2019*)**

%sit: PRO fait choisir son goûter à ENF à l'aide d'images représentant les éléments du goûter
*PRO: tu peux choisir la pomme +...
%act: pose l'image de la pomme puis la montre du doigt
*PRO: la compote +...
%act: pose l'image de la compote puis la montre du doigt
*PRO: la banane +...
%act: pose l'image de la banane puis la montre du doigt
*PRO: le gâteau.
%act: pose l'image du gâteau puis la montre du doigt
*PRO: qu'est-ce que tu prends ?
%act: éloigne d'ENF toutes les images
*ENF: 0.
%act: regarde les images
*PRO: bah donne-moi ce que.
%act: tend la main vers les images
*ENF: 0.
%act: regarde PRO
*ENF: 0.
%act: pointe l'image du gâteau
*PRO: demande-moi ce que tu veux.
*ENF: 0 [= ! crie].
%act: prend l'image du gâteau et regarde en l'air
*ENF: 0.
%act: tend l'image à PRO et regarde PRO

Dans l'autre système étudié, le MAKATON, les objectifs sont davantage centrés sur la production lexicale, par le biais de signes verbaux ou gestuels. Deux types de stratégies de l'adulte peuvent alors apparaître. Le premier type concerne des stratégies d'amorçage associées à des gestes représentatifs¹², comme dans l'exemple 8.

¹² Entre crochets et en majuscules sur la ligne %gpx.

Exemple 8 : stratégies d'amorces lexicales (extrait de Masson et al., 2017*)

*PRO: croi(ssant) + ...
%gpx: [CROISSANT]
*ENF: c(r)oi(ssant).
%pho: kwa
*PRO: (croi)ssant.
*ENF: c(r)oi(ssant).
%pho: kwo
*PRO: comment on fait ?
*PRO: croissant.
%com: détache les syllabes
%gpx: [CROISSANT]
*ENF: yyy.
%pho: kako
%com: détache les syllabes
*PRO: croissant.

Ce schéma d'étayage « geste + mot amorcé » est limité sur le plan langagier puisque l'enfant ne reprend pas le mot en entier et n'a pas de modèle sur lequel s'appuyer pour l'insérer dans un énoncé et le relier à un contexte de production.

Mais ce type d'échanges ne représente pas la seule stratégie de l'adulte. Une autre apparaît également : lorsque l'adulte s'appuie sur les productions de l'enfant pour apporter des informations supplémentaires et lui offrir des usages variés et des occasions de reprendre le mot (exemple 9¹³).

¹³ Je reprends ici en partie l'exemple 4 présenté dans la section « Co-construction du discours : un processus interactionnel et dialogique ».

Exemple 9 : évocation de l'expérience personnelle (extrait de Masson et al., 2017*)

*PRO: maman des fois elle prend peut-être un parapluie.
%gpx: [MAMAN]
*ENF: oui et papa non.
%pho: wi e papa nã
*PRO: et papa non bah ouais c'est les mamans des fois qui ont des parapluies.
%gpx: [MAMAN]
*PRO: et les bottes [//] qui met les bottes c'est toi hein ?
%act: pointe la photo de la pluie
*ENF: oui.
*PRO: oui je sais que tu as des bottes !
*ENF: bottes.
%pho: pət
%act: pointe ses pieds
*PRO: ah ouais des bottes !
*PRO: il pleut regarde il pleut.
%gpx: [PLEUVOIR] [PLEUVOIR]
*ENF: 0.
%gpx: [PLEUVOIR]
*ENF: yyy.
%pho: e ma
%act: pointe ses pieds
*PRO: et maman elle met les bottes voilà.
*PRO: quand il pleut hein quand il fait mauvais il pleut.
%gpx: [PLEUVOIR] [PLEUVOIR]
*ENF: yyy maman ε@fs met bottes.
%pho: e mamã ε me bøk

Comme le rapportent d'autres études qui portent sur le contexte thérapeutique (Caët et al., 2021 ; Rodi, 2011) et éducatif (Canut et al., 2018 ; Rezzonico et al., 2015), quand l'adulte fait appel aux caractéristiques d'un objet, à une situation de la vie quotidienne de l'enfant et/ou à des formes distancées (qui ne s'inscrivent pas dans l'ici et maintenant) alors les modèles proposés à l'enfant sont plus diversifiés que dans des contextes didactisés évoquant l'objet de manière décontextualisée (Labrell, 2005 ; Labrell et al., 2007). En effet, les apprentissages langagiers sont plus susceptibles d'être opérants si l'adulte inscrit son discours par rapport aux connaissances déjà acquises de l'enfant, à sa participation et à son intérêt. Dans cette perspective, la multimodalité constitue une aide supplémentaire pour l'enfant : elle permet une meilleure conceptualisation de l'élément à acquérir et entre donc dans le registre des stratégies efficaces, à condition que l'adulte conduise son étayage en fonction des capacités langagières, sociales et cognitives de l'enfant. La diversité des stratégies a plus de chances de répondre aux besoins des enfants et de favoriser l'apparition de conduites langagières ou communicatives plus élaborées que la multiplicité de formes identiques.

Les conduites d'éducatrices en contexte médico-éducatif peuvent aussi être étudiées en se penchant sur le lien entre les pratiques langagières des professionnelles et les supports éducatifs utilisés en séances individuelles (Canut et al., 2017*). En effet, le type de support exerce une influence sur les

façons d'interagir des enfants et des éducatrices et la structuration syntaxique des énoncés. Si certains supports aident sans aucun doute à une meilleure intercompréhension en étant commun à l'enfant et à l'adulte, ils ne sont pas les plus optimaux pour des verbalisations longues et diversifiées. C'est le support de l'album illustré, pour la possibilité qu'il offre de construire une narration dialoguée, qui permet la production d'énoncés plus étendus dans la situation immédiate. En outre, il produit des effets à moyen terme sur le langage des enfants au niveau de l'allongement de leurs énoncés et de l'augmentation des essais de constructions syntaxiques complexes, proposées initialement par l'adulte au cours de ses lectures et dans le dialogue. Les expériences réitérées de la narration et le type d'étayage fourni permettent une extension et une diversification des productions langagières de l'enfant. Pour autant, les autres activités soutiennent aussi les acquisitions des enfants, sur des plans différents. Avec le support pédagogique, l'adulte permet à l'enfant d'enrichir ses connaissances du monde et de la langue par des apports lexicaux. Avec la narration, il participe au développement syntaxique de l'enfant et à la production de formes langagières plus longues et plus distancées, comme dans l'exemple suivant (exemple 10).

Exemple 10 : tentatives de formes langagières plus élaborées chez un enfant en contexte médico-éducatif (extrait de Canut et al., 2017*)

- *PRO: vas-y à toi raconte-moi cette page (.) que fait Chouchou qu'est-ce qu'i(l) fait ?
 *ENF: elle veut consoler Léonard.
 *PRO: attends j'ai pas compris dis-moi parle plus fort parce que d'habitude je t'entends bien p(u)is là je t'entends pas dis-moi.
 *ENF: se consoler Léonard.
 *PRO: et il veut consoler Léonard exactement très bien parce que Léonard pleure et ensuite (.) ah attends moi aussi je tourne la page voilà.
 *ENF: i(l) fait un câlin à Léonard comme ça ça là.
 *PRO: comme euh sur la première page oui il fait un.
 *ENF: câlin.
 *PRO: bisou à Lé(onard) [/ /] à Chouchou Léonard fait un bisou à Chouchou parce qu'il a pas vraiment mal.
 *ENF: ah hum.
 *PRO: et pour finir ?
 *ENF: euh i(l) veut jou(er) <il est> [/ /] i(l) fait le copain.
 *PRO: ils sont <devenus> [/ /] redevenus copains ils jouent ensemble à sauter et à courir.

Les études présentées au fil de cette partie ont pour point commun de s'intéresser aux possibilités d'apprentissages langagiers d'enfants à développements atypiques à travers les conduites d'étayage de professionnel·les en contextes thérapeutique et éducatif. Dans ces contextes, l'adulte mobilise différents moyens, quel que soit son statut (éducateur·rice, orthophoniste). Ces manières de dire et de faire constituent un ensemble de pratiques langagières qui s'observent à travers les questions, les amorces et les reprises/reformulations produites. Le recours à des stratégies d'étayage dépend aussi largement des représentations que l'adulte a des habiletés langagières de l'enfant (Bocéréan et

al., 2012) et de son engagement dans les échanges (Brassart & Schelstraete, 2015). Un autre aspect concerne aussi la prise en compte des situations, des genres de discours et des supports (matériels éducatifs, outils d'intervention clinique) pour mettre en évidence les formes d'étayage qui contribuent à une meilleure efficacité dialogique (da Silva Genest & Masson, 2017* ; François, 1982).

Il s'agit aussi d'examiner l'évolution des compétences langagières et communicationnelles de ces enfants, celle-ci ne pouvant être considérée sans tenir compte des comportements communicatifs et langagiers de l'adulte. En effet, certaines modalités d'interaction apparaissent comme plus efficaces que d'autres pour la mise en fonctionnement du langage, la création de conduites d'attention conjointe ou encore la saisie de formes linguistiques. L'objectif sous-jacent est d'identifier les différents procédés d'étayage et d'ajustement de l'adulte qui favorisent l'émergence du langage ou d'un mode de communication plus efficace pour les enfants présentant un développement atypique.

En déplaçant le cadre de mes recherches des interactions à la maison aux interactions en situation clinique et éducative, l'étude de l'étayage a pris une autre dimension dans mes travaux. En effet, les professionnel·les ont des objectifs, plutôt conscientisés, et une certaine expertise sur le langage (Canut & Masson, 2021*). Les thérapeutes et éducateur·rices suivi·es mettent donc en œuvre des formes d'étayage qui relèvent de stratégies. Même si nous avons utilisé ce terme dans de Pontonx et al. (2014*) pour qualifier les procédures de rectifications maternelles, il s'applique davantage au cadre professionnel car il rend compte des perspectives et des aspirations des adultes qui interviennent auprès d'enfants en difficulté¹⁴. Du côté des familles, les modalités d'échanges avec les enfants comportent une plus grande part d'intuition et les parents ne doivent pas être considérés comme des spécialistes au même titre que les professionnel·les. L'analyse des pratiques langagières « à la maison » est complémentaire à celle des situations cliniques et éducatives, les mêmes conduites d'étayage étant partagées par les trois milieux. En revanche, il est utile pour les professionnel·les d'avoir accès à leur description, à leurs modes de fonctionnement et à leurs effets sur les comportements des enfants dans le but de les comprendre et de les utiliser en fonction des contextes de communication et des perspectives d'acquisition envisagées pour chaque enfant.

La Partie 2 abordera la question de l'observation des conduites d'étayage dans la perspective de l'intervention en contexte éducatif.

¹⁴ Le même constat s'applique aux professionnel·les de l'éducation avec des enfants tout-venant, comme nous le monterons dans la Partie 2.

PARTIE 2. INTERVENIR EN CONTEXTE EDUCATIF : POUR UNE LINGUISTIQUE DE L'INTERVENTION



La description des pratiques langagières des professionnel·les se situe à l'interface de la recherche en linguistique et de l'analyse des pratiques professionnelles (Canut & Masson, 2021* ; Filliettaz et al., 2012). Selon la perspective adoptée (acquisition du langage ou didactique professionnelle), les choix d'analyses seront différents. S'il s'agit de rendre compte des conduites d'étayage des adultes, ils seront centrés sur les effets qu'elles produisent sur l'enfant. Dans les deux cas, il est toujours nécessaire pour les chercheurs et les chercheuses de s'appuyer sur des pratiques langagières effectives.

L'une des perspectives de la linguistique de l'intervention, telle que je l'entends, est de concevoir et co-construire, avec et pour les praticien·nes, des recherches-actions-formations ou des dispositifs d'accompagnement visant l'efficacité de leurs modalités d'échanges. Parmi ses objectifs, il y a celle de produire des savoirs afin de les faire connaître aux professionnel·les. Cette finalité s'accompagne d'une dimension réflexive sur les modalités de leur transmission et les moyens d'installer des conduites pérennes dans leurs pratiques.

Le repérage et l'analyse des modalités d'interactions et des formes linguistiques par les professionnel·les, pour cerner celles qui sont efficaces, impliquent une formation sur la durée (Markussen-Brown et al., 2017) dont les effets sont plus importants quand elle combine l'apport de connaissances théoriques, des observations sur le terrain (avec ou sans enregistrements) et des retours aux équipes (visites sur site et/ou analyse des enregistrements). La formation doit aborder le langage dans une dimension générale pour permettre aux personnes formées de comprendre les caractéristiques des échanges adultes-enfants, c'est-à-dire :

- le rôle du langage dans le développement de l'enfant ;
- les caractéristiques du langage oral, pour abandonner les (fausses) représentations par rapport au « bon usage » (Blanche-Benveniste, 1997 ; Canut, 2019) ;
- les modalités d'apprentissage du langage, qui se distingue d'un simple processus de mémorisation-répétition et dépend du type de médiation langagière proposée par les adultes ;
- l'influence des activités et des supports (livre, jeu) sur la mise en fonctionnement du langage, comme cadres généraux pour soutenir la production progressive de formes langagières autonomes.

En partant des observations et des enregistrements de situations habituelles ou expérimentées par les professionnel·les, le rôle des formateur·rices est de proposer des retours réflexifs. Ceux-ci permettent non seulement de déterminer leurs représentations sur le langage oral et son apprentissage mais aussi de mesurer les écarts entre les objectifs fixés et la réalité des pratiques langagières mises en œuvre. Les points de décalage peuvent concerner l'adressage, les modalités d'intervention ou encore les stratégies d'étayage : par exemple, les professionnel·les peuvent déclarer parler à tous les enfants, dans les mêmes proportions, adopter des conduites langagières

stimulant leurs prises de parole et se rendre compte, via les analyses, que leurs pratiques s'écartent de leurs objectifs déclarés (Desmottes et al., 2020). Les propositions de l'adulte ne se situent pas toujours dans des zones proches du développement langagier de l'enfant. Il arrive qu'elles soient en deçà ou identiques à ce que l'enfant est déjà en capacité de produire et non à un niveau supérieur de potentialité. Tant que l'on n'a pas fait l'expérience de s'écouter et de le faire dans un cadre réflexif, en se détachant des aspects qui parasitent l'accès au contenu et à la forme des énoncés (ex. jugement sur sa voix ou son physique), on ne peut avoir une représentation claire de ce que l'on dit et dans quel(s) but(s) (Canut et al., 2018). Ceci suppose un « savoir analyser » qui ne peut se construire que dans une observation objective, par l'analyse d'enregistrements, de ses propres conduites. Cette démarche ne concerne pas seulement les professionnel·les. Quand on s'inscrit dans une linguistique de l'intervention, on a au préalable ou en parallèle expérimenté soi-même ces étapes et estimé les écueils possibles.

Au cours du suivi, les formateur·rices guident les professionnel·les dans l'identification des fonctionnements langagiers maîtrisés par les enfants et ceux en cours de développement. L'objectif est de pouvoir repérer leurs tâtonnements et proposer des conduites d'étayage qui vont favoriser le réinvestissement de formes langagières. Reste ensuite à repérer à quel moment ils reprendront dans leur propre fonctionnement les éléments linguistiques fournis par l'adulte, ce qui se fait rarement dans l'instant, la répétition immédiate et identique n'étant qu'une phase de l'apprentissage et non sa finalité.

La formation proposée aux professionnel·les va donc dans le sens d'une démarche visant une posture réflexive, conscientisée. Cette posture peut s'inscrire dans ce que la clinique nomme les *evidence-based practices* (EBP), c'est-à-dire la prise de décision orientée par les apports de la recherche dans le domaine considéré, l'expérience professionnelle et les préférences des sujets (Maillart & Durieux, 2014). Ces principes peuvent être transposés au milieu éducatif mais ils ne produiront pas nécessairement d'effets s'ils ne s'accompagnent pas d'un appui à la mise en place de nouvelles pratiques professionnelles et une collaboration entre professionnel·les et chercheur·ses pour le déploiement, l'évaluation et la consolidation des postures (Bryk, 2017). Il s'agit donc plus d'un travail conjoint entre les deux parties qu'une action descendante, de la recherche vers le terrain. Ceci est à construire : nous-mêmes, dans nos actions, sommes encore trop proches de la posture de sachant·es qui transmettent un savoir. Nous devons aussi repenser nos postures quand nous travaillons avec les professionnel·les pour ne pas imposer nos visions de l'acquisition et pour accepter de partager nos places d'expert·es. Ces réflexions ont motivé la création du groupe APPEL (*Analyses des Pratiques Professionnelles sur les Échanges Langagiers*) de l'Université de Lille qui

réunit chercheurs et chercheuses en sciences du langage, professeur·es des écoles et (futurs) orthophonistes et avec qui j'ai l'occasion de collaborer¹⁵.

Les actions que je présenterai dans la suite de cette partie émanent de travaux antérieurs réalisés par les chercheuses et praticiennes-chercheuses de l'AsFoReL (Canut et al. 2018 ; Lentin, 1987). J'aborderai les différentes recherches et/ou actions et/ou formations menées avec les professionnel·les de l'éducation et de la petite enfance sur la description et la conscientisation de leurs pratiques langagières. Je présenterai les méthodologies de recueil et d'analyse des données développées sur le terrain, les interprétations et généralisations possibles pour enrichir les modes de transmissions de connaissances et d'interventions auprès des professionnel·les et les implications qui en découlent pour la constitution d'outils d'expertise. Les principaux résultats d'études réalisées sur ce sujet seront d'abord présentés puis je reviendrai sur les modalités de mise en œuvre d'actions avec et pour les professionnel·les. Je montrerai également comment ce type de projets peut éclairer la recherche en acquisition.

¹⁵ Stéphanie Caët, Emmanuelle Canut et Mai Tran coordonnent les séminaires du groupe. Les impulsions et les premiers travaux du groupe sont présentés dans le numéro 74 de la revue TRANEL de juin 2021, coordonné par Emmanuelle Canut et moi-même.

DECRIRE LES POSTURES LANGAGIERES PROFESSIONNELLES

« *Moi je t'invite à aller jouer plus loin, nous nous sommes encore au goûter, nous n'avons pas fini.* »

(Une professionnelle à un enfant ; extrait du corpus RaProChe)

I. Pratiques langagières et conduites d'étayage en milieu scolaire

Dans cet axe, l'observation des postures langagières est conduite dans une démarche d'évaluation d'un dispositif de stimulation langagière évoqué dans la Partie 1, *Coup de Pouce Langage* (développé par l'AsFoReL pour des enfants de maternelle et déployé sur le territoire français)¹⁶. Les données analysées sont des narrations co-produites par des adultes et des enfants. Une séance dure entre 10 et 20 minutes et a lieu deux fois par semaine, neuf mois de l'année. Elle se décline de la façon suivante : un adulte, nommé *facilitateur de langage*¹⁷, dialogue avec un enfant avec le support de livres illustrés conçus pour ce type d'entraînement au langage. L'adulte lit d'abord l'histoire choisie, propose à l'enfant de la raconter et l'aide dans l'élaboration de sa narration.

En s'engageant dans le dispositif, les *facilitateurs* doivent suivre une formation initiale de six heures abordant des aspects théoriques et pratiques sur le langage et le rôle des interactions dans sa mise en fonctionnement. Ils bénéficient aussi d'un suivi toute l'année par les chercheuses-formatrices qui échangent individuellement avec eux lors d'observations *in situ* et de réunions collectives. Ces temps de discussion s'appuient notamment sur les enregistrements audio que chaque adulte doit réaliser deux fois dans l'année (à T1, en décembre, et à T2, en mai). Ces enregistrements permettent aux formatrices d'effectuer un guidage dans l'ajustement des modalités d'étayage, compte tenu de l'analyse du langage de l'enfant et des points d'évolution potentiels (ex. émergence de constructions simples, essais d'énoncés complexes). Tout au long de l'accompagnement des *facilitateurs*, les formatrices insistent sur deux aspects, en lien avec les critères identifiés comme efficaces pour le développement du langage : la production d'offres pour enrichir les niveaux lexical et syntaxique des enfants et de reprises/reformulations des énoncés de l'enfant pour stimuler leurs réinvestissements. A cette fin, la formation dispensée inclut donc non seulement des connaissances théoriques, mais aussi, et surtout, une démarche de réflexion et des procédures d'action qui s'appuient sur des pratiques langagières efficaces. L'objectif est que les adultes puissent développer

¹⁶ <https://www.asforel.fr/dispositifs/coup-de-pouce-langage/>

¹⁷ Ces adultes peuvent être des enseignant·es, des animateur·rices, des personnels encadrants de l'Éducation nationale (par exemple AESH), des étudiant·es, des bénévoles, des retraité·es...

une expertise professionnelle sur la façon d’accompagner les enfants dans leur apprentissage (Canut et al., 2018 ; Canut, Husianycia & Masson, 2021*).

Le dispositif *Coup de Pouce Langage* a déjà fait l’objet d’évaluations quantitatives et qualitatives sur la base de questionnaires remplis par les enseignant·es et d’analyses d’enregistrements (voir Canut, Bertin & Bocéréan, 2013). Elles attestent d’une efficacité de l’action sur la progression langagière des enfants mais ne disent rien, en revanche, de la façon dont les *facilitateurs* investissent la formation et mettent en œuvre les principes de celle-ci. Dès lors, il est fondamental, pour comprendre ce qui fait progresser les enfants, de s’intéresser aussi aux postures des intervenant·es. L’objectif n’est donc plus seulement de mesurer la progression des enfants suivis mais de déterminer si la démarche proposée dans ce dispositif permet un transfert d’expertise et a, en parallèle, un effet sur le langage des enfants (Canut, Husianycia & Masson, 2021*). Cette perspective a émergé dans des travaux antérieurs (Canut & Masson, 2018 ; Masson & Canut, 2018) et repose sur une méthodologie d’analyse linguistique des productions de l’enfant en lien avec celles de l’adulte.

La démarche est de s’appuyer sur les enregistrements réalisés par les *facilitateurs* au début et à la fin de l’année de suivi des enfants. J’illustrerai la méthodologie d’analyse des données à travers l’exemple de Diego, âgé de 5 ans et demi au début de sa participation au *Coup de Pouce Langage*. Son évolution ainsi que celle de l’adulte sont présentées dans la Figure 1 ci-dessous.

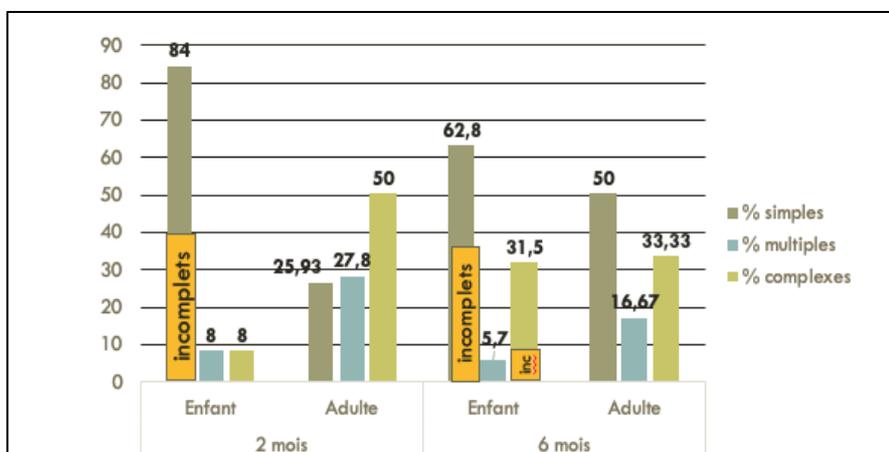


Figure 1 : Évolution des types de constructions syntaxiques de Diego et de l’adulte facilitateur après deux et six mois d’accompagnement (extrait de Canut & Masson, 2018 et Masson & Canut, 2018)

Diego est un enfant qui produit des constructions simples (mots isolés, phatiques et énoncés avec une seule proposition) et quelques constructions complexes (complétives, circonstancielles et relatives) à T1. A T2, les constructions simples ont baissé et l’on remarque une augmentation d’énoncés complexes. Du côté de l’adulte, on constate une évolution inverse : il propose dans son discours adressé à l’enfant des constructions simples et multiples (plusieurs propositions

juxtaposées ou coordonnées) et des constructions complexes en T1 qui diminuent au profit des constructions simples à T2.

Les distributions des catégories sont complétées par des analyses qualitatives des constructions linguistiques permettant d'appréhender ce qui se joue dans l'évolution de l'enfant. Par exemple, dans le corpus de Diego, nous pouvons observer la façon dont émerge et se développe le discours indirect (exemple 11).

**Exemple 11 : reprise différée du discours indirect à T1
(extrait de Canut & Masson, 2018 et Masson & Canut, 2018)**

A – (*lit*) Bastien voudrait la grande boîte de douze feutres mais Tonton David dit que la grande boîte coûte trop cher

(...)

A – alors on voit la tata de Grégoire et Grégoire qu'est-ce qu'elle fait sa tata ?

E – elle dit qu'il a les cheveux tout sales

Nous ne pouvons évidemment pas savoir si l'enfant a produit ou non des formes de discours indirect avant cet extrait. Nous ne cherchons d'ailleurs pas à établir ce point. Notre but est de suivre l'évolution d'une forme émergente. Ainsi, à T1, nous remarquons que le discours indirect apparaît dans la lecture de l'adulte sous la forme « dire que » mais qu'elle n'est reprise ni par l'adulte ni par l'enfant. Plus loin dans l'interaction, le discours indirect est produit par l'enfant dans une construction en « dire que », dans un autre cotexte et sans qu'il soit induite par la question précédente de l'adulte.

Puisque cette forme apparaît à T1, nous nous interrogeons sur son évolution. Or, on remarque que Diego essaie de produire des formes de discours indirect, avec l'aide de l'adulte à T2 (exemple 12).

Exemple 12 : essais de discours indirect à T2
(extrait de Canut & Masson, 2018 et Masson & Canut, 2018)

- A – *(lit)* Sophie regarde son genou qui saigne un peu elle dit à Jérôme « garde mon pneu je vais me faire soigner ».
- (...)
- E – et après euh il dit à le garçon que qu'il garçon que le qu'il tient à elle son pneu.
- A – alors elle demande à Jérôme si elle peut s'il peut garder son pneu très bien.
- A – *(lit)* Sophie a un peu peur elle demande « ça va piquer » ?
- (...)
- E – et après elle demande que le médicament qui si il pique.
- A – donc elle va rejoindre madame Lise pour se faire soigner et elle a un peu peur donc elle demande si le produit ne va pas piquer très bien et qu'est-ce qu'elle dit madame Lise ?
- E – ça pique pas.
- A – donc elle la rassure en lui disant que le médicament ne pique pas.
- E – et après elle dit que c'est elle dit que elle dit que la fille que que c'est un petit peu froid.
- (...)
- E – Sophie elle dit que ça ça que ça que c'est froid un petit peu.

Au cours de l'enregistrement, Diego tente plusieurs fois de produire du discours indirect. Ses occurrences relèvent d'essais qui font suite au discours direct introduit par l'adulte dans la lecture du texte (*elle dit à Jérôme... ; elle demande...*). Les tentatives de production de cette forme par l'enfant sont suivies de reprises de l'adulte qui réorganisent et modifient légèrement les énoncés de l'enfant (*elle demande à Jérôme si ; en lui disant que*).

La comparaison des deux enregistrements est pertinente pour mettre en évidence une augmentation de la complexité syntaxique du langage de l'enfant mais pas uniquement. Elle montre aussi :

- une diversification des relations énonciatives (dire à quelqu'un quelque chose : *elle dit au garçon qu'il tienne son pneu ; interrogative indirecte : demander si*) même si elles ne sont pas tout à fait maîtrisées ;
- une plus grande autonomie de l'enfant dans le discours marquée par une multiplication des essais à T2. Cette évolution pourrait expliquer que l'adulte propose moins souvent de constructions complexes à la fin qu'au début.

Il n'est pas question ici de conclure que l'évolution du discours indirect, et d'autres compétences langagières d'ailleurs, est le seul fait du livre et des interactions avec le *facilitateur*. On peut en revanche raisonnablement penser que le fait de l'entendre et d'avoir la possibilité de l'expérimenter lui-même dans un contexte et un cotexte récurrents encourage son développement. Dans les interactions « ordinaires », certaines constructions syntaxiques n'apparaissent pas toujours ou peu souvent, comme c'est le cas du discours indirect. Les échanges dans le cadre du dispositif

permettent justement de cibler certaines constructions et de les faire émerger dans le langage des enfants. L'enrichissement langagier de l'enfant a, sans aucun doute, des répercussions sur la qualité de ses interactions avec son entourage qui stimule davantage l'enfant en retour. C'est dans cette perspective que les *facilitateurs* agissent en direction des enfants.

Dans notre réflexion actuelle, nous nous intéressons aux interventions des adultes dans ce dispositif pour déterminer le degré de corrélation entre leurs modalités linguistiques (types de constructions syntaxiques proposées) et pragmatiques (offres, types de questions, types de reprises) et l'évolution des enfants au niveau syntaxique (émergence et/ou augmentation de constructions simples, simples multiples et complexes). Nous cherchons également à évaluer si la formation proposée a un impact sur les postures langagières des adultes, c'est-à-dire si l'on peut attester d'une modification des pratiques langagières des professionnel·les entre T1 et T2 qui serait reliée aux progrès des enfants. Une autre question concerne l'impact de facteurs qui ne sont pas liés à la formation en elle-même mais au statut professionnel des adultes (enseignant·es ou non) et à leur expérience au sein du dispositif (nombre d'années de participation).

Parmi toutes ces interrogations, nous pouvons avancer quelques éléments de réponses. Il y a ainsi des corrélations entre le développement des adultes et celui des enfants sur le plan syntaxique. En particulier, quand on observe une baisse significative de la production de constructions simples au profit d'un accroissement des constructions complexes chez les adultes, les enfants présentent de leur côté une augmentation de constructions simples multiples et de constructions complexes. Cette évolution parallèle correspond aux objectifs du dispositif sur lesquels les formatrices insistent lors des temps d'échanges à mi-parcours, à savoir allonger et complexifier les énoncés de l'enfant dans les interactions. Concernant les facteurs externes, l'évolution du *facilitateur* est indépendante de son statut et de la durée de sa participation au dispositif. Ce sont donc les modalités des interventions qui ont un impact sur les évolutions des enfants mais pas toutes : l'augmentation des reformulations dans le langage des adultes entre T1 et T2 n'est pas corrélée au développement langagier des enfants. Seules les questions fermées/semi-fermées ont un impact : elles entraînent une plus grande proportion de constructions simples donc ne sont pas des leviers favorables pour la progression syntaxique. Si ce point est connu, les questions (semi)fermées limitant les possibilités de réponses étendues, l'absence de lien entre les offres et les reprises/reformulations et le langage des enfants va, en revanche, à l'encontre d'une partie des recherches sur les échanges adultes-enfants.

Le dispositif montre donc un effet positif sur la progression syntaxique des enfants. La question est donc de savoir si elle peut s'expliquer par les modalités de la formation dispensée. La démarche proposée aux intervenant·es s'appuie principalement sur le levier de la pratique réflexive et non sur l'application de principes figés mais elle dépend aussi de la capacité des formatrices à s'ajuster aux compétences, aux connaissances antérieures et aux représentations des intervenant·es. Ces deux versants font qu'il y a des disparités dans l'évolution des *facilitateurs*. Certaines personnes

investissent plus facilement et plus rapidement que d'autres de nouvelles postures donc s'interrogent, remettent en question voire abandonnent des pratiques quand elles constatent, par le biais de la collaboration avec les formatrices, qu'elles ne vont pas dans le sens d'une progression de l'enfant. Accéder à une expertise sur ses propres postures relève de procédures partagées entre les formatrices et les *facilitateurs* dont les modalités sont à préciser. En effet, même quand il y a un souhait exprimé de repenser sa pratique, il peut y avoir un décalage entre la connaissance théorique des « bonnes pratiques » et l'effectivité de celles-ci (Canut & Masson, 2021*). C'est pourquoi le principe des recherches-actions-formations est un cadre plus propice qu'une recherche ou une formation seule car elles soutiennent davantage, et sur la durée, les postures des intervenant·es.

Ces remarques sont aussi prégnantes sur un autre terrain que nous explorons depuis presque dix ans : celui de la petite enfance.

II. Pratiques langagières et conduites d'étayage des professionnelles de la petite enfance

Si les professionnelles¹⁸ de la petite enfance ne sont pas des enseignant·es et ne sont donc pas soumises à un programme avec des objectifs précis et communs à tous les enfants, elles conduisent toutefois des apprentissages pour accompagner les enfants dans leur acquisition du langage. Dans la lignée de nos actions et travaux sur le milieu éducatif, nous avons donc, à l'initiative d'Emmanuelle Canut et de Tiphonie Bertin, développé des projets de recherches-actions-formations avec les structures de la petite enfance (crèches, multi-accueils, halte-garderies).

De plus en plus d'études ont émergé ces dernières décennies sur les échanges entre professionnelles de la petite enfance en établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) et les enfants mais davantage dans des pays anglo-saxons comme le Canada, les États-Unis ou l'Australie qu'en France (par exemple Degotardi, 2010 ; Degotardi et al., 2016 ; Girolametto et al., 2000 ; Melhuish, 2001). Pourtant, l'accueil collectif français est relativement bien documenté en ce qui concerne les enjeux des métiers de la petite enfance (Garnier et al., 2016 ; Garnier & Rayna, 2019). A notre connaissance, l'étude de Marcos et al. (2004) est la recherche française qui a le plus exploré les effets indirects des interactions en crèche, à travers une comparaison entre trois modes de garde : par les mères, chez une assistante maternelle et en crèche. Les analyses ont été menées sur trois groupes d'enfants, filmés lors de goûters, dans la perspective d'observer l'influence des milieux d'accueil sur les aspects structurels et fonctionnels du langage des enfants. Elles ont montré que les enfants accueillis en crèche ont une longueur moyenne des énoncés plus longue et une plus grande

¹⁸ Nous féminisons le terme « professionnel » pour parler du milieu de la petite enfance car 97% des personnes travaillant dans ces structures sont des femmes : [http://cpnef.com/images/stories/maquette/observatoire/CPNEF Dépliant mixite et egalite VERSION FINAL E.PDF](http://cpnef.com/images/stories/maquette/observatoire/CPNEF_Dépliant_mixite_et_egalite_VERSION_FINAL_E.PDF).

proportion de tours de parole et d'énoncés par tour de parole que les enfants gardés à domicile par leurs mères et que ceux gardés par des assistantes maternelles. Les enfants fréquentant la crèche produisent donc plus de langage et sont aussi très actifs dans le dialogue. Ces deux observations peuvent s'expliquer, d'une part, par la quantité de langage entendu et, d'autre part, par leur plus grande appétence à s'engager et à rester dans la conversation, en raison des cadres diversifiés d'échanges, de la variété et du nombre de partenaires avec qui dialoguer (Bernicot et al., 2004).

Les expériences sociales des enfants gardés collectivement ont des répercussions positives sur leurs compétences sociales, cognitives, affectives et langagières quand l'accueil est de qualité (Degotardi, 2010 ; Maltais, 2005 ; Sales Cordeiro et al., 2020). Ainsi, plus le nombre d'enfants encadrés par les adultes est faible, plus les professionnelles ont des comportements stimulants du point de vue de la communication. En outre, plus leur expertise sur leurs professions est importante, plus l'accueil est de qualité et produit des effets sur le développement général de l'enfant. Pour les enfants issus de milieux défavorisés, fréquenter un mode d'accueil extérieur et de qualité tend à réduire les inégalités sociales (NICHD/ECCRN, 2005). Ces enfants semblent tirer profit des interactions en crèche car ils sont exposés à des formes plus variées de langage et à des conduites d'étayage plus soutenantes que chez eux (Vernon-Feagans et al., 2013). Les bénéfices peuvent aussi s'expliquer par les postures langagières des professionnelles lors des interactions avec les enfants même si les caractéristiques de celles-ci et leurs effets sont à affiner (de Chaisemartin et al., 2021 ; Desmottes et al., 2020).

L'enjeu de l'accueil en crèche est double : les professionnelles doivent prendre soin des enfants et également construire les bases de leur développement sensorimoteur et langagier à travers les activités et les temps d'échanges. Toute action envers l'enfant contribue à son développement et ce, dans toutes les activités. Ainsi, sans que cela soit toujours conscientisé chez les professionnelles (Masson & Bertin, 2021*), elles ont des objectifs d'apprentissage sur différents plans : cognitif, social, affectif, moteur et, évidemment, langagier. Concernant ce dernier, il fait l'objet d'une attention particulière. Il est en effet admis que le langage est le pivot des acquisitions scolaires et de l'intégration sociale des individus (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Lahire, 2019). Il occupe une place centrale à l'école maternelle et aussi, de plus en plus, en amont de la scolarité, comme en attestent les plans et rapports nationaux autour de la petite enfance¹⁹. Tous soulignent l'importance de fournir à l'enfant des modèles de communication et de langage dans chaque situation de la vie quotidienne. Les professionnelles sont fortement impliquées dans cette démarche, et invitées à l'être (Giampino, 2016), pour offrir au jeune enfant des conditions favorables d'élaboration de ses capacités mentales et langagières, adaptées aux exigences de la société (Canut, Husianyia, Jourdain & Cappele, 2021).

¹⁹ Par exemple, le plan de stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté de 2018 ou le rapport de la Commission des 1000 premiers jours de l'enfant de 2020.

Puisqu'une grande partie des enfants, en France comme dans d'autres pays, est gardée en dehors de la famille, et qui plus est en crèche, il est nécessaire de mieux décrire, afin de mieux les comprendre, les modes de transmission du langage dans ce cadre. L'observation *in situ* des interactions professionnelles-enfants est donc pertinent pour mener à bien ces analyses et répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les caractéristiques des interactions professionnelles-enfants ?
- Quelles sont les modalités d'étayage des professionnelles afin de soutenir le développement langagier des enfants ?
- Quels sont les effets d'une conscientisation des pratiques des professionnelles (Canut, Espinosa & Vertalier, 2013) sur leurs interactions avec les enfants ?
- A partir des observations menées sur le terrain, quels sont les besoins et les demandes des professionnelles sur cette problématique ?

Par rapport au cadre familial, les configurations d'interlocution en milieu collectif sont plus diversifiées. Les enfants peuvent être impliqués dans des situations dyadiques et polyadiques, avec des tailles de groupes variés ou encore entre pairs (d'âges similaires ou non). Ils peuvent aussi recevoir un langage qui leur est directement adressé ou non. Ils sont donc plongés dans un bain de langage (Giampino, 2016) dans lequel ils peuvent (parfois mais pas toujours) interagir aussi bien avec des adultes qu'avec des enfants. Différents points d'analyse sont donc possibles, comme je le montre dans le Volume 2 et le Volume 4 de ce dossier. Je me focaliserai seulement sur le travail conjoint entre chercheur·ses et professionnelles dans cette partie.

Le point de départ de cet axe est une action-formation menée de 2011 à 2013, pilotée par l'AsFoReL et en collaboration avec la Protection maternelle infantile (PMI) de Meurthe-et-Moselle et les acteurs et actrices de la petite enfance du Grand Nancy. Cette action (*Facilitateurs de langage : des interactions éducatives pour mieux apprendre à parler*) avait pour objectifs de répondre à une demande de formation sur l'accompagnement langagier des professionnelles en EAJE et d'établir une continuité entre ces structures et l'école (Bertin & Masson, 2013, 2019).

Partant du souhait des professionnelles de mieux accompagner les enfants dans leur apprentissage du langage, nous avons construit un projet avec et pour elles, pour les aider à développer leurs réflexions sur le sujet. En effet, dans la formation initiale de ces professionnelles, qu'elles soient éducatrices jeunes enfants, puéricultrices ou accompagnantes éducatives petite enfance²⁰, peu d'enseignements sont consacrés à l'acquisition du langage. Leurs formations se concentrent principalement sur les grandes étapes du développement de l'enfant et sur les soins à lui prodiguer. La mise en place du langage est ainsi traitée dans le cadre plus général du développement psychoaffectif, social, cognitif et sensoriel. D'ailleurs, dans les transmissions aux parents en fin de

²⁰ Cette catégorie désigne les personnes titulaires d'un CAP « Accompagnant éducatif petite enfance » (ex CAP « Petite enfance »).

journée, elles parlent d'hygiène et de santé, voire du comportement de l'enfant, mais rarement des compétences communicatives ou langagières observées chez ce dernier au cours de la journée.

La première étape a donc été d'observer de quelle façon l'accompagnement langagier était mis en œuvre dans les différentes situations de la journée et surtout, dans quelles mesures il était conscientisé. La seconde a été d'inscrire cette réflexion dans les pratiques habituelles des professionnelles. Ainsi, il n'était pas question de mettre en place des modalités spécifiques apportées par les chercheuses : le but de l'action était de réfléchir à la façon dont les pratiques quotidiennes déjà en place soutenaient le développement langagier donc de mettre en évidence les pratiques les plus étayantes, déjà conscientisées ou non.

L'action-formation s'est organisée de la façon suivante : une conférence introductive sur l'acquisition du langage, des temps d'observations sur site et la réalisation de vidéos dans les structures concernées, servant de base aux retours sur pratiques. Le projet s'est clôturé par un bilan de l'action et la création d'un document de synthèse à partir des exemples commentés (repris dans Canut et al., 2018). Nous avons filmé diverses situations dans lesquelles étaient impliquées les professionnelles et les enfants, des plus informelles (jeu libre, motricité, accueil, change/habillage, repas/goûters) aux plus cadrées (lectures, repas, jeux pédagogiques, coloriage) et ce, dans toutes les sections. Pour ce projet, nous nous sommes focalisées sur les situations de communication verbale.

A partir des transcriptions réalisées sur les données vidéo, nos axes de discussion avec les professionnelles, selon le type de situations/activités, ont porté sur :

- les interventions des enfants ;
- les modalités d'étayage des adultes, en amont de l'échange (ex. types de questions, sollicitations) ou en aval (ex. reprises/reformulations, corrections) ;
- leurs effets sur les conduites des enfants afin d'identifier les moments où les enfants s'approprient les formes présentées par l'adulte.

Nous n'avons traité qu'une partie des 13h recueillies et choisi de travailler avec les professionnelles sur deux types de situations d'échanges : celles où elles s'adressent aux enfants afin de réguler leurs comportements ou l'activité et celles où elles dialoguent avec eux, dans le cadre d'activités variées, structurées ou non. Ces analyses avaient pour but de montrer les conduites et les apports langagiers des professionnelles dans ces deux situations générales.

Quand les enfants réalisent une action, appropriée ou non, les pratiques langagières des professionnelles avaient tendance à s'inscrire dans le genre de la régulation. Les professionnelles pouvaient alors rappeler les règles (exemple 13) et/ou expliquer comment conduire l'action (exemple 14).

Exemple 13 : interdiction d'une professionnelle
(extrait de Bertin & Masson, 2018, 2019)

{l'enfant jette de la semoule sur une roue pour la faire tourner}

*PRO: non non oh non non pas ça pas ça Nassimissa comme ça regarde comme ça allez à toi

{E réalise l'action}

En présentant ce type d'exemple, nous avons montré aux professionnelles que la conduite explicative est implicite et directive. Elle n'empêche pas la réalisation de l'action par l'enfant mais l'apport langagier est minimal.

Nous avons également souligné que ce n'est pas l'activité ou un style langagier propre à la personne qui entraînent ce type de productions car, dans la même situation et chez la même professionnelle, nous avons observé des conduites explicatives plus élaborées avec un autre enfant.

Exemple 14 : interdiction et explication d'une professionnelle
(extrait de Bertin & Masson, 2018, 2019)

*PRO: non Justin qu'est-ce que je viens de dire ce n'est pas possible de lancer d'accord tu prends un récipient et tu mets dedans

{A remplit un récipient et verse le contenu sur la roue}

Dans cette séquence, la professionnelle a recours à une explication plus explicite : elle utilise des éléments langagiers que l'enfant peut associer à la situation en train de se vivre pour clarifier l'interdit et expliquer la façon de réaliser l'action.

Une autre demande formulée par les professionnelles dans cette action-formation a aussi été de savoir comment faire parler les enfants. Sur cette question, le constat des professionnelles et des chercheuses se rejoignait : les enfants observés parlaient peu²¹. Il s'agissait d'une problématique importante pour les professionnelles, souhaitant que les enfants prennent plus la parole pour leur permettre d'entrer à l'école avec des compétences en production plus avancées. Les observations et les analyses des enregistrements vidéo montraient que les situations où l'adulte sollicite la production langagière de l'enfant étaient moins nombreuses que celles visant la compréhension ou la régulation. En outre, les enfants parlaient généralement peu en groupe. Pour permettre aux professionnelles de comprendre comment favoriser les prises de parole collectives, nous avons schématisé les échanges entre une même professionnelle et deux groupes d'enfants dans deux situations, une séance de coloriage et une séance de jeu avec de la semoule. Nous souhaitions

²¹ Ce constat se retrouve aussi dans les études portant sur les interactions en crèche (par exemple, Durden & Dangel, 2008 et Girolametto et al., 2000).

réfléchir avec elles sur deux points : offrent-elles à tous les enfants des occasions de produire du langage et parlent-elles avec tous les enfants présents ?

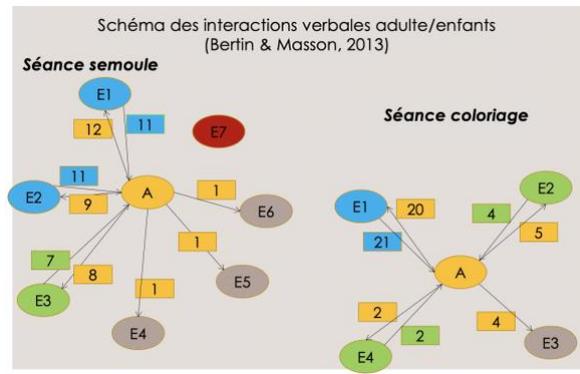


Figure 2 : Schéma des interactions verbales entre une professionnelle et deux groupes d'enfants (extrait de Bertin & Masson, 2013 et repris dans Canut et al., 2018)

Si l'on observe la figure 2 qui représente le nombre d'échanges entre la professionnelle et les enfants au cours de deux activités différentes, on remarque que l'adulte s'adresse individuellement aux enfants présents mais qu'elle ne parle pas autant à/avec chaque enfant. Du côté des enfants, certains parlent très peu de fois, voire pas du tout. Ce type de schémas ne montre pas les modalités des échanges mais permet d'entrevoir les inégalités de répartition de la parole. On peut évidemment justifier ces écarts par des raisons interindividuelles : certains enfants sont discrets ou sollicitent très peu l'adulte tandis que d'autres demandent une attention parfois constante. L'adulte répond alors davantage aux enfants qui la sollicitent le plus et a donc moins d'occasions d'échanger avec les plus en retrait. Toutefois, mettre en évidence ces variations permet de prendre conscience du fait qu'en groupe, les échanges sont rarement équilibrés et que ces écarts de prises de parole le sont au détriment de la progression linguistique des enfants qui parlent le moins.

La façon d'amener les enfants à occuper leur place de co-énonciateur n'était pas toujours conscientisée chez les professionnelles, comme l'échange à partir de l'extrait suivant l'a montré (exemple 15).

Exemple 15 : dialogue entre une professionnelle et un enfant de la section des moyens (extrait de Masson & Bertin, 2019)

{PRO est en train de changer ENF avant le repas. ENF est allongé sur la table à langer et regarde dehors. PRO alterne entre regards sur l'enfant et regards sur l'extérieur}

*PRO: qu'est-ce que tu vois ? Il y a des oiseaux là-bas dans l'arbre

*ENF: dans l'arb(re)

*PRO: tu vois les oiseaux

*ENF: au revoir

*PRO: au revoir les oiseaux ils sont partis là tu vois il y en a pas ils sont peut-être en train de manger ils sont partis manger comme toi les oiseaux

*ENF: [e] oiseaux partis

*PRO: ils sont partis manger des graines chercher des graines pour manger

[...]

*ENF: [akuta] [mam] [mam] *{en pointant vers la fenêtre}*

*PRO: ils sont partis manger oui les oiseaux

*ENF: oiseaux manger

*PRO: pas miam miam manger ils sont partis manger

*ENF: sont partis manger

*PRO: ils sont partis manger voilà c'est bien

Afin d'amorcer le dialogue avec l'enfant, la professionnelle s'appuie sur ce qu'il est en train de regarder. Cela permet de verbaliser un élément du contexte et de créer une situation d'attention partagée. Alors que la professionnelle décrit ce qu'elle voit dehors, l'enfant reprend une partie de l'énoncé proposé, ce qui instaure un dialogue à propos des éléments présents. A plusieurs reprises, la professionnelle reformule les essais de production de l'enfant, en les insérant dans des énoncés plus longs qui enrichissent la conversation. L'enfant semble se saisir de ces éléments et progresse alors dans l'élaboration de son énoncé en complexifiant son syntagme verbal.

Lors du retour en formation, la professionnelle a indiqué ne pas s'être rendue compte de l'apport langagier qu'elle avait fourni à l'enfant à ce moment-là. Il est ainsi intéressant de noter qu'un certain nombre de pratiques étayantes étaient déjà utilisées par les professionnelles mais sans forcément que celles-ci en aient conscience, notamment dans les situations de soins où elles sont focalisées sur leurs gestes professionnels. Ce sont ces pratiques que nous avons mises en valeur auprès des professionnelles. Il était également important de montrer que l'étayage a lieu dans toutes les situations et pas uniquement dans des activités dédiées.

Plusieurs comparaisons d'exemples de ce type ont permis aux professionnelles de s'interroger sur les situations de communication qui soutiennent les acquisitions. Montrer la diversité des conduites, plutôt que pointer uniquement celles qui sont moins efficaces, instaure aussi une relation de confiance entre les équipes et les linguistes. En effet, l'intervention de personnes extérieures peut être assimilée à une surveillance, notamment parce que nous collectons des données, et mal accueillie. Certaines professionnelles n'ont d'ailleurs pas voulu être filmées. En revanche, toutes les équipes ont reconnu que ce travail leur avait permis de s'interroger sur leurs

pratiques et que le recours à de véritables données, analysées conjointement, avait été l'un des leviers de leurs réflexions (Bertin & Masson, 2019).

Pour conclure sur les apports de cette action, les effets des différentes modalités interactionnelles sur le langage de l'enfant et surtout l'utilisation des modalités les plus favorables n'étaient pas clairement conscientisés chez les professionnelles. Il y avait parfois des décalages entre ce qu'elles souhaitaient apporter aux enfants et les aspects effectivement produits. Certaines équipes envisageaient l'accompagnement du langage comme un travail didactique, proche des activités de l'école. Nos observations ont montré que ces activités « pédagogiques » n'étaient pas toujours celles qui conduisaient le plus les enfants à prendre la parole et de façon diversifiée de surcroît. Les situations informelles (comme le change) ont donc été valorisées pour la transmission du langage.

Cette action s'est ensuite développée et enrichie dans le dispositif « Parler ça s'apprend ! »²². Elle nous a aussi permis de saisir les apports et les limites de notre approche méthodologique. Si le travail sur des données attestées est indispensable et doit être conservé, l'adaptation constante de la formation aux demandes des professionnelles, qui se précisent au fur et à mesure des retours, et la mise en œuvre d'un suivi longitudinal (non présent dans le projet nancéien) étaient à introduire. Nous avons donc élaboré un projet enrichi d'un volet recherche pour conduire une recherche-action-formation sur les caractéristiques des interactions professionnelles-enfants et sur les besoins et des demandes des professionnelles sur l'acquisition du langage : le projet RaProChe (Masson, 2021 ; Masson & Bertin, 2021*).

Le projet RaProChe²³ (*Recherche-action Professionnel·les-Chercheur·es*) a débuté en 2019 et réunit enseignantes-chercheuses et doctorant·es en sciences du langage²⁴. Il s'inscrit dans la lignée de recherches antérieures en acquisition du langage, plus spécifiquement de recherches socio-interactionnistes et impliquées (Canut & Masson, 2021*). Le projet se déploie dans cinq établissements d'accueil collectif, trois crèches et deux multi-accueils municipaux parisiens.

En alliant recherche et action de formation, le projet se focalise, d'une part, sur les caractéristiques des interactions professionnelles-enfants et, d'autre part, sur la construction d'une expertise des

²² <https://www.asforel.fr/dispositifs/onglet-parler-ca-sapprend/>

²³ Le projet bénéficie du soutien de la Commission de la recherche de la Sorbonne Nouvelle, de l'appui de la Direction des familles et de la petite enfance (DFPE) de la ville de Paris, qui nous a notamment mis en relation avec les structures d'accueil sur lesquelles portent l'étude, du patronage français de l'UNESCO au titre d'action en faveur de l'éducation et du partenariat avec l'Association de formation et de recherche sur le langage (AsFoReL). Il a reçu un avis favorable du Comité d'éthique et de la recherche de l'Université de la Sorbonne Nouvelle.

²⁴ Les membres du projet sont Pauline Beaupoil-Hourdel (Sorbonne Université), Corrado Bellifemine (Sorbonne Nouvelle), Tiphany Bertin (Sorbonne Nouvelle), Stéphanie Caët (Université de Lille), Eloïse Chartier (Sorbonne Nouvelle), Christine da Silva Genest (Université de Lorraine), Camille Dupret (Sorbonne Nouvelle), Marine Le Mené (UQAM), Karine Martel (INSHEA), Sarah Teveny (Sorbonne Nouvelle) et Naomi Yamaguchi (Sorbonne Nouvelle). Trois expertes scientifiques supervisent le projet : Emmanuelle Canut (Université de Lille), Aliyah Morgenstern (Sorbonne Nouvelle) et Anne Salazar Orvig (Sorbonne Nouvelle). Voir la page du projet pour une présentation détaillée : <http://www.univ-paris3.fr/raproche-recherche-action-professionnel-les-chercheur-es-2020-2022--628222.kjsp?RH=1505727285324>.

professionnelles sur l'acquisition du langage. Le projet implique environ 200 enfants de moins de trois ans et demi et 70 professionnelles, éducatrices de jeunes enfants (EJE), auxiliaires de puériculture et agent·es techniques de la petite enfance (ATEPE).

Le projet est constitué de quatre volets (Figure 3) et repose sur des temps d'observations et de recueil de données (deux à quatre demi-journées par structure et par période) via des enregistrements vidéo qui sont suivis de temps d'échanges avec les équipes, à partir des données traitées.

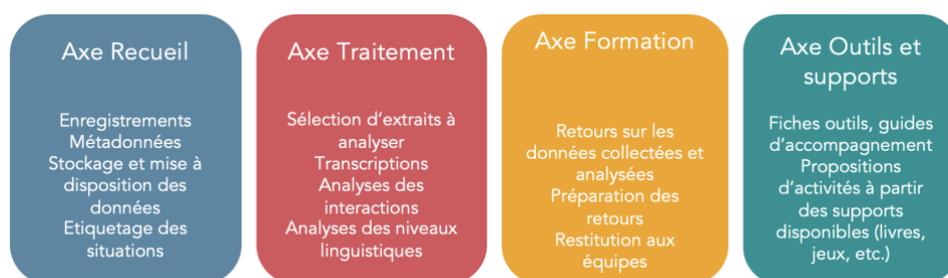


Figure 3 : Axes du projet RaProChe

Le dispositif d'enregistrement est assez minimal pour être le moins intrusif possible : une seule personne, avec une petite caméra, suit les professionnelles et les enfants d'une section pendant une journée ou une demi-journée. Un temps d'observation, sans caméra, a lieu avant le début des enregistrements pour prendre connaissance du fonctionnement de chaque EAJE et répondre aux questions des professionnelles et des parents. Le recueil des données est précédé d'une présentation du projet à toutes les parties concernées pour préciser la méthodologie et la façon dont les données seront utilisées et conservées. Les interactions adultes-enfants captées le sont dans le cadre d'activités quotidiennes et représentent donc des productions (verbales et/ou non verbales) spontanées et recueillies en situation écologique. Le détail du corpus est présenté dans la Partie 3 du document.

La démarche de RaProChe s'inscrit dans le cadre de l'analyse des pratiques interactionnelles des professionnelles (Filliettaz & Zogmal, 2020) et de la linguistique impliquée/de l'intervention (Canut & Masson, 2021*). Elle consiste à utiliser les données collectées et traitées par les chercheur·ses dans un objectif de formation des professionnelles lors de temps d'échanges collectifs²⁵. Ces objectifs peuvent être la prise de conscience de pratiques langagières et de leurs effets sur les conduites des enfants ou l'identification de capacités langagières et non verbales des enfants afin

²⁵ Le projet ayant démarré fin 2019, nous avons connu une mise à l'arrêt forcée par le contexte sanitaire. Des retours n'ont pas pu avoir lieu mais la démarche présentée est celle qui était initialement prévue et que nous sommes en train de reprendre dans quelques EAJE. Des données ont ainsi été collectées en mars et mai 2021 et un retour a pu avoir lieu en juin de cette année.

de proposer des formes d'étayage adaptées. Le cadre général varie selon les modalités fixées par et avec les équipes concernées : données anonymisées ou non, recours à la transcription seule, à l'enregistrement seul ou en complément du support transcrit. Si ce sont les chercheur·ses qui constituent en amont l'échantillon présenté, les professionnelles, en exprimant des besoins et des souhaits sur les problématiques qu'elles souhaitent aborder, orientent la sélection. Celles-ci apportent un éclairage sur les conduites des enfants dans l'enregistrement et sur leurs objectifs en situation. En outre, lors des échanges, les chercheur·ses soumettent leurs analyses après celles des professionnelles en rebondissant, focalisant ou déplaçant leur attention sur d'autres éléments. Ceci permet de partir de leurs réflexions pour, potentiellement, en construire de nouvelles.

L'exploitation du corpus constitué permet aussi de décrire les interactions entre les professionnelles et les enfants, aussi bien aux niveaux non-verbal que verbal, et de mettre en évidence les conduites d'étayage des adultes (Masson & Bertin, 2021*). Ces résultats enrichissent autant le volet recherche du projet que le volet formation. Ils montrent que les professionnelles adoptent des postures langagières que nous pouvons classer en trois catégories : celles qui visent à décrire le monde et les actions autour de l'enfant, celles qui ciblent la compréhension de l'enfant (expliquer, transmettre une consigne) et celles qui sont orientées vers la production en invitant l'enfant à poursuivre une conversation, en reprenant ses essais et en allongeant ses énoncés. Ces postures sont visibles à travers les stratégies verbales et non verbales que les professionnelles mettent en place dans leurs échanges, en s'adaptant à la situation et aux enfants (cf. Volume 2). Par exemple, nous avons constaté une grande attention portée au fait de décrire et d'annoncer les actions lors du change et du repas. Certaines professionnelles ont aussi des formules non injonctives, clairement conscientisées, pour donner des ordres (par exemple, « je te propose ton biberon », « je t'invite à venir ranger les jouets »). Ainsi, certaines pratiques font déjà partie de leur répertoire de gestes professionnels tandis que d'autres, celles visant la production de langage en particulier, sont présentes mais de façon moins régulières et plus intuitives. Or, à l'instar du projet précédemment présenté, la question de comment amener les enfants à (davantage) parler est exprimée par toutes les équipes. Dès lors, il s'agit d'accompagner les professionnelles vers l'identification de procédés pour soutenir la production, comme par exemple les reprises des tâtonnements langagiers de l'enfant. Cela implique de déterminer le(s) possible(s) objectif(s) de leurs échanges afin de repenser leurs modalités d'interaction. Le but est de parvenir à une utilisation plus fréquente de ce type de pratiques et de les intégrer comme gestes professionnels dans leurs activités quotidiennes.

Les échanges entre les professionnelles et les chercheur·ses mettent en lumière l'effet de certaines stratégies sur le processus d'acquisition du langage, comme dans l'exemple 16.

Exemple 16 : reprises phonologiques d'une professionnelle avec un enfant de 1 an 7 mois (extrait de Masson & Bertin, 2021*)

*ENF: [apaj]
%act: pointe vers une maison des formes
*PRO: tu veux fermer la porte ?
*ENF: [apaj]
%act: pointe une porte de la maison
*PRO: tu veux fermer ?
*ENF: [apaj]
*PRO: la porte c'est ça que tu me dis tu veux fermer la porte ?
%act: prend une maison et ferme la porte
*PRO: on ferme la porte ?
%act: ferme la porte avec le trousseau de clefs
*PRO: comme ça ?
%act: ENF tend la main vers la porte de la maison
*PRO: non tu veux ouvrir ?
*ENF: [la pu]
*PRO: ouvrir la porte la porte.
%act: ouvre la porte
*ENF: [la pat]
*PRO: la porte.

Dans cet extrait, la professionnelle répond aux productions verbales et non-verbales de l'enfant en lui proposant, à partir du contexte, des reformulations possibles de ses tentatives. Elle produit ainsi plusieurs fois le mot « porte » sous sa forme phonologique appropriée, dans différents énoncés correspondant aux interprétations des actions et des intentions de l'enfant. L'enfant reprend à plusieurs reprises ce que l'adulte lui propose, ce qui a pour effet de faire évoluer sa production vers la forme cible.

L'analyse conjointe de cette séquence, et d'autres, par les équipes de professionnelles et les chercheurs permet une prise de conscience de l'apport de ces reprises pour le développement langagier de l'enfant. Reste que les effets des reprises sont plus facilement repérables par les professionnelles sur les dimensions phonologiques et lexicales que sur les aspects morphosyntaxiques qui nécessitent d'écouter attentivement et d'avoir des compétences d'analyse déjà en place (Canut et al., 2018 ; da Silva Genest & Masson, 2017*).

Les interventions auprès des professionnelles de l'éducation et de la petite enfance conduisent à réfléchir aux modalités de mise en place des actions ainsi que du transfert et du partage d'expertise sur l'acquisition du langage dans ce type de formation. Je présenterai dans la suite de cette partie les interrogations et, parfois, les réponses que les expériences de terrain m'ont permis de formuler.

CONSTRUIRE UN PONT ENTRE LA RECHERCHE ET LE TERRAIN : INFORMER, FORMER OU CO-AGIR ?

« Le défi collaboratif ne se définira pas en fonction d'une participation des praticiens aux tâches de recherche, mais dans la mesure où les deux logiques se croisent dans le déroulement de l'activité réflexive. On fera en sorte que la pratique explorée ait une pertinence pour les praticiens qui entreprennent leur « questionnement pratique », comme pour les chercheurs qui en font l'occasion d'une « investigation formelle » (...). On fera en sorte que la démarche de réflexion proprement dite puisse se définir tout autant en termes d'une approche de développement professionnel pour les praticiens que comme un dispositif de collecte de données pour les chercheurs (...). Enfin, on fera en sorte que les produits de la démarche et leur diffusion aient des retombées tout autant pour la communauté de pratique que pour la communauté de recherche (...). »

(Desgagné et al., 2001, p. 40)

La question formulée dans le titre évoque des interrogations auxquelles sont confronté·es les linguistes « de l'intervention ». Autrement dit, quand on cherche à transmettre les acquis de la recherche (Bréauté & Rayna, 1997), comment parvenir à faire se rejoindre les problématiques de la recherche et celles du terrain ?

Les interventions des chercheurs et chercheuses sur le terrain proviennent généralement d'une demande sociale, professionnelle, institutionnelle ou politique. Bien entendu, quand elles émanent des professionnel·les plutôt que des instances, la collaboration a plus de chances de fonctionner. D'autres fois, ce sont les chercheur·ses qui proposent une collaboration après avoir identifié en quoi elle pourrait répondre à des besoins (comme dans le cas du projet RaProChe). Les chercheur·ses mettent alors leur expertise au service des professionnel·les. Ceci peut se faire de différentes façons, de la plus directe à la plus indirecte, comme la transmission d'informations générales sur l'acquisition du langage via la construction d'outils et de supports adaptés au public visé.

J'ai expérimenté cette démarche dans le cadre d'une action de prévention menée en 2011-2012 dans un CAMSP (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce, structure de soins destinée aux enfants de moins de six ans) (Masson, 2014*). Le projet est parti du constat que les connaissances à posséder pour repérer un développement atypique sont difficiles à acquérir par ses propres moyens. En outre, les informations sont souvent trop floues, trop nombreuses, trop anxiogènes ou bien trop techniques, en somme, peu adaptées aux professionnel·les et aux familles. Il a donc été envisagé l'élaboration et la diffusion de supports destinés à informer les professionnel·les sur l'acquisition et les troubles du langage.

Il s'agissait tout d'abord de rendre accessibles les savoirs de la recherche aux personnels des milieux éducatifs (de la petite enfance et de l'enseignement général et spécialisé) pour apporter des connaissances actualisées sur le développement langagier normal et pathologique. Cette transmission, qui correspond à la première étape des *evidence-based practices* (Maillart & Durieux, 2012), avait pour objectif de renforcer les rôles d'acteur·rices de la prévention et de médiateur·rices de la construction du langage des jeunes enfants des professionnel·les. Elle s'est matérialisée par des temps d'échanges et des réunions collectives (en tenant compte des statuts professionnels et des besoins de chaque groupe) au cours desquelles ont été présentés les étapes du développement entre zéro et six ans, les signes d'appel des dysfonctionnements et le rôle de l'adulte au processus d'acquisition du langage. La plupart des professionnel·les ont exprimé leurs difficultés à déterminer ce qui doit déclencher des démarches diagnostiques. Les informations données, qui combinaient aspects théoriques et cliniques, ont permis de mieux déterminer cette frontière mais aussi de revoir leurs représentations (dépassées ou non fondées sur des faits scientifiques) sur le langage en général et l'acquisition du langage en particulier.

En parallèle, un support destiné aux professionnel·les au niveau local a été réalisé, sous la forme d'un livret illustré. Son déploiement sur un rayon restreint (une partie du département de l'Yonne) relevait d'une volonté de renforcer les partenariats avec les professionnel·les à proximité. Le document contient :

- des repères développementaux de la naissance à cinq ans avec, à chaque âge, un encadré intitulé « ce qui doit vous alerter » ;
- une description en quelques points des principaux dysfonctionnements langagiers avec leurs descriptions ;
- les démarches à entreprendre en cas de doutes, en détaillant le rôle de chaque professionnel·le.

Cette plaquette est complétée par une affiche destinée aux parents qui reprend, sous la forme d'une fresque chronologique, les étapes importantes de l'acquisition du langage. La diffusion de ces deux outils a eu lieu durant l'année 2013. La plaquette a ensuite été intégrée aux supports de communication de la PMI de l'Yonne.

Ce projet s'inscrit dans la lignée d'actions de prévention sur le repérage et l'accompagnement des troubles du développement langagier pour mieux repérer et intervenir plus rapidement. Le fait qu'il s'agisse d'une action locale permet en outre de (re)tisser des liens avec les acteur·rices de la santé, de la petite enfance et de l'éducation en développant un réseau de savoir-faire et de connaissances partagées. Dans ce travail de prévention sur le terrain, les linguistes peuvent aussi favoriser le travail de réflexion des équipes autour de l'enfant.

Cependant, cet exercice présente des limites et n'est pas sans poser problème aux chercheur·ses : il n'est pas si simple de simplifier le complexe ! L'acquisition n'est pas un processus linéaire, les

variations sont nombreuses et les signes d'alerte difficiles à cerner. Produire des recommandations, sur un support court, est un défi. Il faut actualiser régulièrement ces supports, les accompagner de formations et les rendre compréhensibles à plusieurs types de publics. Le lexique et les constructions choisis pour transmettre des informations supposent une réflexion importante en amont (voir Canut et al., 2020 pour ces questions d'adaptation des supports à des publics peu lettrés et/ou allophones). En outre, il est difficile de contourner les formules injonctives qu'appelle ce type de supports (ex. *parlez à l'enfant dans toutes les situations*) et qui peuvent donner l'impression qu'on prescrit des règles aux professionnel·les et aux parents sur comment soutenir le processus d'acquisition²⁶. Par ailleurs, la transmission de connaissances par ce biais et/ou par des temps de formations a une portée difficile à estimer. L'accès à de nouveaux savoirs n'implique pas nécessairement un développement ultérieur et une mise en application immédiate. Tout comme l'enfant est guidé dans ses apprentissages, les professionnel·les ont besoin d'être accompagnés pour passer d'un niveau actuel de compétences pratiques à un niveau potentiel (Canut & Masson, 2021*). Dès lors, ce sont de nouvelles questions qui se posent sur les modalités de mise en œuvre des changements qu'un support écrit, seul ou accompagné d'une formation théorique, ne permet pas.

Dans une perspective d'intervention plus directe, on peut décider d'accompagner les professionnel·les dans le développement de savoir-faire sur les aspects linguistiques²⁷ (notamment sur le lexique, la syntaxe ou encore la conscience phonologique ; Dickinson & Caswell, 2007) et conversationnels (Justice et al., 2018 ; S. Leroy et al., 2017). Ces formations ont des structurations variées qui dépendent de choix méthodologiques et/ou des objectifs visés. Ils se présentent sous la forme de sessions d'enseignement, d'ateliers et/ou d'entraînements. Le suivi des professionnel·les se fait ensuite par des observations *in situ*, un second temps de formation ou encore des enregistrements réalisés et analysés par les professionnel·les à l'attention des formateur·rices, comme base d'analyse des pratiques.

Il semble que l'efficacité de ces programmes dépende des modalités de leur application sur le terrain. Ainsi, l'intensité et la durée de la formation, la façon de transmettre des connaissances et des pratiques (enseignement et/ou *coaching*) et le type de public visé ne rendent pas homogènes les conclusions ni les gains à long terme (Markussen-Brown, 2017 ; Walker et al., 2020). En outre, ils fonctionnent mieux quand les professionnel·les ont, en amont de la formation, de solides connaissances sur le développement du langage oral et de la littératie (Neuman & Cunningham, 2009). Ces limites rejoignent d'autres critiques au sujet de ces dispositifs : des sessions limitées dans

²⁶ A mon sens, il y a un parallèle à faire avec les « recommandations » (qui prennent en fait la forme d'injonctions) sur ce que les locuteur·rices doivent dire ou ne pas dire. Ces points font l'objet de discussions régulières avec les membres de l'AsFoReL et de l'équipe EVALANG.

²⁷ Désigné sous le terme de *professional development* (Piasta et al., 2012 ; Justice et al., 2018), ce champ de recherche appliquée/impliquée vise à implémenter, évaluer et reproduire des programmes à destination des enseignant·es et des éducateur·rices portant sur la mise en œuvre de nouvelles stratégies pour accompagner le développement langagier.

le temps, ne permettant pas d'installer des pratiques pérennes, et centrées sur les échanges collectifs qui ne mesurent pas les évolutions individuelles (Flowers et al., 2007 ; Sales Cordeiro et al., 2020). Un point positif semble toutefois émerger : le suivi a un impact plus important sur le développement de nouvelles pratiques que la seule présentation de celles-ci. Ceci va dans le sens de la démarche adoptée dans les études auxquelles je participe : aider les professionnel·les à observer leurs pratiques et à opérer des changements et apporter des réponses adaptées à leurs besoins. Les chercheurs et les chercheuses se font donc « interprète de l'agir du professionnel » (Desgagné & Bednarz, 2005, p. 248) et leurs interventions doivent pouvoir mener à un changement réflexif.

Toutefois, ce n'est pas parce qu'on accompagne les professionnel·les dans ce processus que le développement va opérer. Cela suppose que les chercheur·ses trouvent les ressources efficaces pour stimuler les capacités réflexives et analytiques des professionnel·les (Vinatier, 2009). L'un de ces moyens est le recours aux traces de l'agir professionnel, soit les enregistrements réalisés en situation naturelle. L'enregistrement (audio ou vidéo) n'est jamais neutre, qu'il soit réalisé par les professionnel·les (comme dans les actions *Coup de Pouce Langage* ou *Parler, ça s'apprend !*) ou par les chercheur·ses (comme dans RaProChe). Un dispositif d'enregistrement modifie nécessairement une situation et sa présence n'est jamais totalement oubliée par les individus observés (da Silva Genest & Masson, 2017*) ce qui nécessite de déterminer le degré de modification induite (Morgenstern, 2016). Il faut donc tenter de recueillir une « réalité » mais sans chercher à nier les effets que peut constituer la présence d'un tiers observateur ou d'un mode d'enregistrement.

Dans nos actions, faire accepter les enregistrements, voire amener les professionnel·les à s'enregistrer (Canut, Espinosa & Vertalier, 2013 ; Filliettaz & Zogmal, 2021), fait partie de la démarche de formation. Les premières étapes sont parfois difficiles : accepter de se voir, de s'entendre et porter un regard critique sur ses pratiques ne peuvent pas se réaliser en une seule fois. Le recours à la transcription seule au début permet de contourner ces obstacles, le temps de construire une relation entre chercheur·ses et professionnel·les. Mais même quand nous introduisons la présentation de la vidéo et/ou de l'audio, nous conservons le support transcrit qui est objectivable et distancié et qui permet de ne pas se focaliser uniquement sur le langage de l'enfant (Masson & Bertin, 2021*). Dans le dispositif *Parler, ça s'apprend !*, s'enregistrer est une condition *sine qua non* de l'action et peut conduire à des procédures plus avancées si les professionnel·les souhaitent accéder à un plus haut niveau d'expertise. Dans ce cas, nous les accompagnons dans la réalisation de transcriptions de leurs interactions avec les enfants et dans les analyses ultérieures.

Néanmoins, le temps de la recherche et celui de la pratique étant différents, il est nécessaire d'adapter les techniques en adoptant quelques principes généraux, en lien avec les objectifs et les besoins des personnes (da Silva Genest & Masson, 2017*). L'enregistrement sera dans ce cas peut-être plus court ou partiellement transcrit. La transcription pourra aussi ne contenir que les aspects

qui intéressent les professionnel·les et qui manqueraient aux chercheur·ses pour appréhender l'ensemble des systèmes des adultes et des enfants. Mais il leur appartient de ne pas confondre leurs objectifs avec ceux des professionnel·les : le but n'est pas de les transformer en linguistes mais de les accompagner vers une « attitude ouverte et féconde » pour « trouver les voies et les moyens de pratiquer les démarches voulues auprès des apprenants » (Lentin, 1984, p. 82).

Un autre point concerne les modalités du transfert d'expertise. Il y a un équilibre à construire entre l'insertion de la recherche-action-formation dans les zones d'apprentissage des professionnel·les et leur capacité à investir de nouvelles postures, c'est-à-dire à s'interroger et à remettre en question des représentations et des pratiques ancrées (Altet et al., 2013 ; Canut, Husianyia & Masson, 2021*). Le transfert d'expertise n'est pas un processus exempt de difficultés, tâtonnements et problématiques à résoudre, du côté des professionnel·les comme des chercheur·ses. Cela peut être l'hétérogénéité des connaissances du public, les postures des chercheur·ses lors des échanges ou le réinvestissement des savoirs et savoir-faire conscientisés dans les pratiques quotidiennes. C'est pourquoi le choix d'une recherche-action fonctionne mieux qu'un travail de formation descendant (Perrenoud, 2012) car il permet de mieux connaître les aspects du terrain étudié pour mieux intervenir. Dans cette perspective, un projet comme RaProChe a fait le choix d'intervenir auprès des équipes pour les aider à s'observer elles-mêmes, considérant que c'est l'observation de ses propres pratiques qui permet le développement de nouvelles compétences et d'une expertise.

Chacun des projets exposés précédemment a pour ambition finale que l'expertise sur les pratiques langagières se poursuive au-delà des recherches-actions-formations car le travail des chercheur·ses-formateur·rices est une « préparation à continuer sans chercheur ce que les sujets réalisent d'abord avec et en collaboration avec le chercheur » (Clot, 2005, p. 46).

Les points abordés ne sont pas déconnectés de la recherche fondamentale en acquisition du langage. Au contraire, ils ne sont opérants que si les chercheur·ses s'appuient sur les résultats de la recherche. Il est aussi important que les recherches de terrain puissent contribuer à vérifier la pertinence de résultats issus de recherches fondamentales. Dans cette logique, travailler sur des données attestées et analysées avec les outils de la linguistique y contribuent. Dans la troisième partie de ce document, je m'attacherai à montrer comment la constitution et le traitement de données en situation écologique peuvent à la fois soutenir les recherches sur l'acquisition du langage et l'étude des pratiques langagières pour le travail avec les professionnel·les.

PARTIE 3.

CONSTITUTION ET EXPLORATION DE CORPUS POUR LA RECHERCHE EN ACQUISITION DU LANGAGE



Le recueil de données orales pour l'étude du développement langagier typique constitue un cadre théorique et méthodologique pertinent pour la recherche grâce, notamment, à la constitution de grands corpus d'interactions adultes-enfants (pour le français, voir notamment CoLaJE et TCOF). Les études sur corpus permettent de contribuer au développement des connaissances sur les phénomènes langagiers par une approche complémentaire aux approches expérimentales (Eisenbeiss, 2010). Le recueil de données en situation naturelle est un moyen de rendre compte non pas des compétences des enfants sur une tâche standardisée mais des processus acquisitionnels, typiques ou atypiques. Les corpus ainsi constitués ouvrent des perspectives pour la recherche sur le développement langagier et les interactions adulte-enfant et vers d'autres centres d'intérêt comme l'étude des pratiques langagières professionnelles.

Dans Masson et al. (2021)*, Emmanuelle Canut, Christine da Silva Genest, Stéphanie Caët et moi-même avons cherché à établir un panorama de l'utilisation des corpus oraux français en acquisition et à dresser un inventaire actuel des ressources disponibles. En parcourant les études récentes qui s'appuient sur des corpus oraux, nous avons distingué les différents usages des corpus pour la recherche en acquisition. Selon les objectifs poursuivis, les corpus peuvent être utilisés pour étudier les étapes de développement, les caractéristiques de l'*input* et la description des processus interactionnels.

Se servir des corpus oraux pour étudier les processus développementaux (typiques ou atypiques) peut se faire à partir de données issues de corpus longitudinaux ou transversaux et en situations de production non contrôlée (comme les interactions familiales collectées dans le cadre de CoLaJE), semi-contrôlée (ex. interventions orthophoniques, recherches portant sur des activités langagières spécifiques comme EVALANG ; da Silva Genest, 2018) ou induite (cadres expérimentaux). On recueille des données spontanées ou semi-spontanées quand on souhaite étudier les compétences linguistiques des enfants dans des activités et des contextes de communication différenciés. Cela peut aussi se faire dans le but d'établir des mesures du développement langagier et de développer ou adapter des mesures existantes d'évaluation du langage spontané des enfants (par exemple, Chabanal et al., 2015 ; Le Normand, 2007 ; Parisse & Maillart, 2010).

Les corpus oraux d'interactions adultes-enfants offrent, quant à eux, des moyens d'étudier l'*input*. Généralement collectés au domicile de l'enfant, dans le cadre de situations quotidiennes, ces corpus peuvent aussi être constitués d'échanges semi-spontanés (comme le corpus TCOF dont la partie « enfants » comporte de nombreux échanges de narrations dialoguées avec un support ; André & Canut, 2010). Ce type d'étude nécessite des données longitudinales, ce qui rend complexe la réalisation de ces études. En effet, recueillir un grand volume de données suppose de trouver des familles prêtes à participer pleinement et sur la durée à un projet de recherche. Dans le cas de CoLaJE, les enfants du projet ont été filmés une fois par mois jusqu'aux trois ans des enfants puis tous les trois mois jusqu'à six ou sept ans. Pour le corpus dense de Thomas (Lieven et al., 2009), disponible sur CHILDES, les enregistrements ont été réalisés une heure par jour, cinq fois par

semaine, pendant plus d'un an (de 2 ans à 2 ans 3 mois) puis réduits à cinq heures d'enregistrement jusqu'à 3 ans et demi environ. Les corpus denses, à l'instar de celui-ci, impliquent donc un recueil de données massives pour pouvoir travailler sur des effets de fréquence et accéder à des phénomènes rares (Parisse, 2014). Les corpus français en acquisition sont de plus en plus riches et commencent à représenter un volume important de données qui peuvent conduire à des études, certaines corrélatives, des productions de l'adulte et de l'enfant (par exemple Jourdain & Lahousse, 2020 sur le corpus TCOF ; da Silva Genest et al., 2020* sur l'agrégat des corpus CoLaJE, Lyon et ALIPE).

Les corpus peuvent aussi servir à étudier les processus d'acquisition en interaction par des analyses qualitatives dans un premier temps mais destinées à établir des généralisations sur de plus larges données (voir Canut, 2012 sur le corpus TCOF). L'extraction de données, à l'aide de concordanciers comme TXM (Heiden et al., 2010), permet d'explorer des phénomènes qui concourent au développement des capacités cognitivo-langagières des enfants comme les reprises/reformulations, les offres de l'adulte et les réinvestissements des enfants. Les analyses sont menées de façon longitudinale et en tenant compte de la variabilité individuelle dans le processus d'acquisition et des ajustements de l'adulte. Elles permettent notamment de déterminer le rôle de l'adulte dans le processus (voir Partie 1).

Dans la suite de cette partie, je présenterai des projets auxquels je participe sur la constitution et l'exploitation de corpus d'interactions adultes-enfants. Ils visent notamment à conduire des recherches sur les moyens de réaliser des évaluations du développement langagier. Je focaliserai mes réflexions sur les apports des corpus pour la recherche en acquisition et pour la linguistique clinique et impliquée.

CORPUS D'INTERACTIONS ADULTES- ENFANTS POUR L'ETUDE DU DEVELOPPEMENT LANGAGIER

« J'aime pas aller au théâtre parce que ça fait mal aux mains. »

(Inès, 4 ans)

I. Corpus et description des interactions langagières adultes-enfants

La constitution de corpus est un principe méthodologique fondamental pour la description des conduites langagières. Le recours aux productions réelles des enfants et des adultes est le moyen le plus efficient pour rendre compte des processus d'acquisition, contribuer au développement de connaissances sur les développements typique et atypique et mettre à disposition des ressources partagées à des fins d'analyses linguistiques et descriptives. La constitution de données authentiques, l'élaboration d'une méthodologie et la création d'outils d'analyses spécifiques sont essentielles pour enrichir les connaissances du domaine (da Silva Genest & Masson, 2017* ; Morgenstern, 2016).

La linguistique de corpus est centrée sur la description de faits linguistiques attestés. Pour ce faire, elle se dote d'outils permettant le repérage, automatique ou semi-automatique, de phénomènes langagiers saillants à partir de données authentiques. Ainsi, le recours à des données tant observables que vérifiables et la recherche d'outils lui assurant une rigueur scientifique (Leech, 1992 ; Lejeune, 2010) sont l'essence de la linguistique de corpus. Dans le cadre des recherches en acquisition du langage, comme dans celles de la description de la langue parlée (Blanche-Benveniste, 2007), l'intuition des chercheurs ne peut suffire pour décrire l'ensemble des formes langagières, les différences socioculturelles, les variantes langagières des sujets, c'est-à-dire leurs compétences réelles (da Silva Genest et al., 2020*).

Comme nous l'avons montré avec Christine da Silva Genest (da Silva Genest & Masson, 2017*), la démarche de recueil et d'analyse de données orales suppose de bien définir son cadre théorique et les principes qui le gouvernent. Il convient donc de déterminer avec précision son cadre d'étude et les conditions de recueil de ses données afin de s'assurer que les données recueillies permettront de répondre à ses questions de recherche. Par exemple, le choix de l'activité observée (récit d'expérience personnelle, conversation ordinaire ou thématifiée, description d'images, jeux libres, etc.) déterminera les formes et les usages qui constitueront le corpus. De même, il est important de

se doter des moyens techniques les plus adaptés à son étude (ex. audio et/ou vidéo) en fonction de ses objectifs. Enfin, les chercheur·ses doivent s'interroger en amont sur la notion de données réelles. Désignées aussi comme données écologiques, naturelles ou spontanées, il peut être utile de les différencier. L'expression « données écologiques », qui est souvent utilisée comme synonyme de « données naturelles », ne se réduit pas aux situations informelles et aux productions « spontanées » des personnes. Le cadre clinique est aussi un contexte naturel alors que les formes langagières sont très souvent orientées par les praticien·nes. Elles peuvent être qualifiées de semi-spontanées car elles ne sont pas totalement induites ni provoquées, les interlocuteur·rices conservant une certaine liberté de production (de Weck, 2003). Toutefois, les pratiques langagières des individus sont toujours « ancrées dans des situations d'interactions socialement déterminées » (de Weck, 2003, p. 26) donc sont influencées par divers paramètres internes et externes : lieu, temps, rôles des participant·es, degré de connivence et de connaissances partagées, etc. (Bronckart, 1996 ; de Weck & Marro, 2010 ; Vion, 1992). En revanche, certains contextes de production sont plus susceptibles que d'autres d'induire certains comportements langagiers. C'est le cas, par exemple, des situations de tests de langage. Dans ce cas, les chercheur·ses peuvent décider de combiner différentes situations pour avoir un aperçu plus complet des compétences des enfants. C'est le choix qui a été fait dans le cadre des recherches EVALANG et PREMILA (*Rôle des interactions langagières précoces dans le développement communicatif et langagier des enfants prématurés*), dirigée par Tiphany Bertin et à laquelle je participe.

La recherche PREMILA a pour objectif de décrire l'évolution d'enfants prématurés à travers l'étude de leurs compétences sociales et communicatives précoces. La question centrale est de savoir si le décalage développemental constaté chez ces enfants concerne autant le développement communicatif que le développement langagier, compte tenu de la continuité entre la période prélinguistique et linguistique. Dans cette perspective, un recueil longitudinal est fondamental pour appréhender l'ensemble du processus. Dans l'étude, sept enfants nés grands prématurés (entre 26 et 32 semaines d'aménorrhées) sont donc suivis pendant plus de deux ans par la responsable du projet, à raison d'une séance d'enregistrements tous les trois mois, à domicile. Afin d'évaluer les compétences communicatives et langagières de ces enfants, deux types de situations constituent la méthodologie du projet : une situation de passation de test (*Échelle de la Communication Sociale Précoce – ECSP* ; Guidetti & Tourrette, 2009) et une situation d'échanges libres entre les mères et les enfants lors de changes, de jeux, de conversations ou de narrations. La première situation vise à provoquer l'apparition de certains comportements interactionnels qui pourraient ne pas se manifester au cours de l'interaction spontanée filmée. Elle permet en outre d'évaluer les capacités d'attention conjointe, d'interaction sociale et de régulation du comportement des enfants. Dans la deuxième situation, il s'agit de saisir des compétences qui n'apparaissent pas, ou furtivement, dans le cadre de situations construites. Elles présentent également l'intérêt d'observer l'étayage maternel

et les réactions de l'enfant à ces conduites, illustrant ainsi les compétences interactionnelles et dialogiques des dyades étudiées.

La complémentarité de ces situations est visible quand on se penche sur les données de quelques enfants suivis, en particulier quand ils sont encore très jeunes. Nous avons ainsi comparé, pour quelques enfants suivis, leurs comportements dans l'ECSP et dans l'interaction dyadique (Bertin et al., 2019). Pour l'un des enfants observés, à neuf mois d'âge réel (soit six mois d'âge corrigé), la situation de test montre qu'il commence à suivre l'attention de l'adulte mais n'est pas encore tout à fait compétent sur ce plan : quand la chercheuse pointe un objet du doigt, l'enfant regarde le doigt et pas la direction indiquée par le doigt. Ce type de comportements interactionnels n'apparaît pas dans les interactions spontanées filmées, en raison du contexte situationnel informel. Il est raisonnable de penser que les capacités d'attention conjointe étant émergentes et non stabilisées encore, la mère n'aura pas nécessairement recours à ce type de conduites de façon spontanée. L'ECSP permet donc d'évaluer la présence ou non de certaines compétences communicatives et langagières particulières chez l'enfant, que l'on ne pourrait pas saisir dans les interactions libres ou seulement de façon fortuite. A raison d'un enregistrement tous les trois mois pendant une quinzaine de minutes, la possibilité de rencontrer ce phénomène est assez faible si on ne cherche pas à le provoquer intentionnellement. Mais pour autant, l'interaction spontanée éclaire d'autres aspects du comportement, chez cet enfant comme chez d'autres, tels que l'alternance des tours de parole, les vocalisations intentionnelles et les ajustements réciproques qu'une situation provoquée et contrôlée ne favorise pas.

La complémentarité des données recueillies se constate donc dans les spécificités de chacune des situations qui impliquent des comportements interactionnels et mobilisent des compétences langagières différentes de la part des locuteur·rices. Elles permettent également de comparer l'enfant par rapport à lui-même, à des âges différents et dans des situations identiques ou variées. C'est aussi l'un des objectifs des corpus constitués en contexte clinique.

J'ai recueilli deux « petits » corpus pour mes recherches sur le développement pathologique. Le premier a été filmé dans un cadre thérapeutique pendant 18 mois (de novembre 2012 à juin 2014). Il s'agissait de suivre un enfant présentant un retard sévère de langage. Les enregistrements à intervalles réguliers des séances ont permis de recueillir environ 4h d'interactions thérapeute-enfant. Le volume entier du corpus a été transcrit et plusieurs types d'analyses ont pu être menés, comme nous l'avons montré dans la Partie 1 : étude de la multimodalité, de l'étayage et des effets des reprises sur le discours (Bertin & Masson, 2021* ; Masson, Moisson, Laverdure & Calderaro-Viel, 2016 ; Masson et al., 2017*). Le suivi longitudinal a aussi permis de mettre en évidence l'évolution de l'enfant au fil des séances, les compétences mobilisées en fonction du type d'activité et l'ajustement progressif de l'adulte. Ces résultats peuvent être établis grâce à des corpus longitudinaux et de tailles suffisantes car il est alors possible d'établir des mesures du

développement langagier (longueur moyenne des énoncés, diversité lexicale) et des caractéristiques de l'évolution de l'enfant et de l'adulte.

Le second corpus a été constitué dans la continuité du premier. Il est formé d'enregistrements vidéo en situations individuelles et en situations collectives (petits groupes d'enfants de 3 à 8 ans) recueillis en contexte médico-éducatif pendant six mois (janvier à juillet 2015). Parmi le groupe d'enfants, deux le sont de façon ciblée car suivis dans le cadre de leurs prises en charge individuelles en orthophonie. Tous présentent des troubles affectant le développement langagier (troubles du spectre autistique, syndrome de Down, déficiences intellectuelles résultant de troubles développementaux). Le corpus complet représente 9h30 de données, réparties entre les deux contextes. Les situations individuelles sont des interactions orthophoniste-enfant tandis que les collectives représentent des interactions éducatrices-enfants lors des temps d'accueil du matin, des jeux libres et des goûters. Nous avons exploité ces données pour étudier la multimodalité et caractériser les différences d'étayage entre les deux types de professionnel·les (Masson & Canut, 2016, 2019*). Ce corpus permet de mener des analyses comparatives des pratiques langagières et des situations, donc d'observer les conduites en situation des enfants. Il peut être envisagé comme complémentaire au premier corpus si l'on souhaite travailler sur les interactions en contextes clinique et éducatif.

Ces données ne sont pas accessibles par la communauté malgré l'ambition initiale. Les nouvelles réglementations sur la protection des données personnelles (RGPD) ont rendu les formulaires de consentement initiaux caducs. Toutefois, leur exploitation n'est pas terminée et, comme je l'ai montré, ils peuvent servir à une meilleure connaissance des développements pathologiques et des contextes cliniques.

Dans le cadre éducatif, un corpus plus volumineux que ceux précédemment présentés est en train d'être constitué : celui du projet RaProChe (voir Partie 2). Le volume du corpus est d'environ 70h d'enregistrements pour l'ensemble des structures observées. Plus précisément, nous disposons d'enregistrements dans toutes les sections (petits, moyens et grands, parfois mixtes), répartis de la façon suivante (Figure 4).

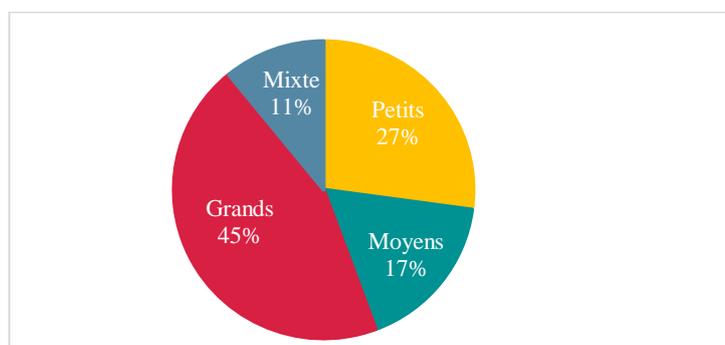


Figure 4 : Répartition des temps d'enregistrements par sections

Nos données ne sont évidemment pas exhaustives mais permettent d’entrevoir des modes de fonctionnement en crèche comme le fait que les enfants sont davantage impliqués dans des interactions multipartites que dyadiques (Figure 5).

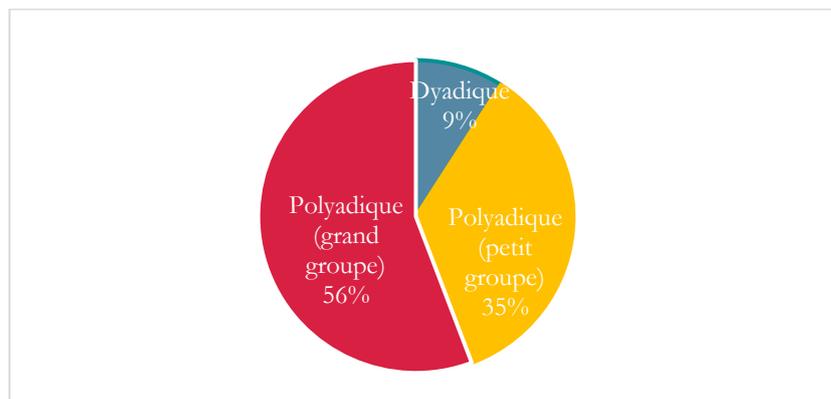


Figure 5 : Répartition entre situations dyadiques et polyadiques (petit et grand groupe)

Quand les enfants sont en groupe, ils le sont plus en grand groupe (plus de cinq enfants) qu’en petit groupe (moins de cinq enfants).

Concernant les activités filmées, elles se distribuent de la manière suivante (Figure 6).

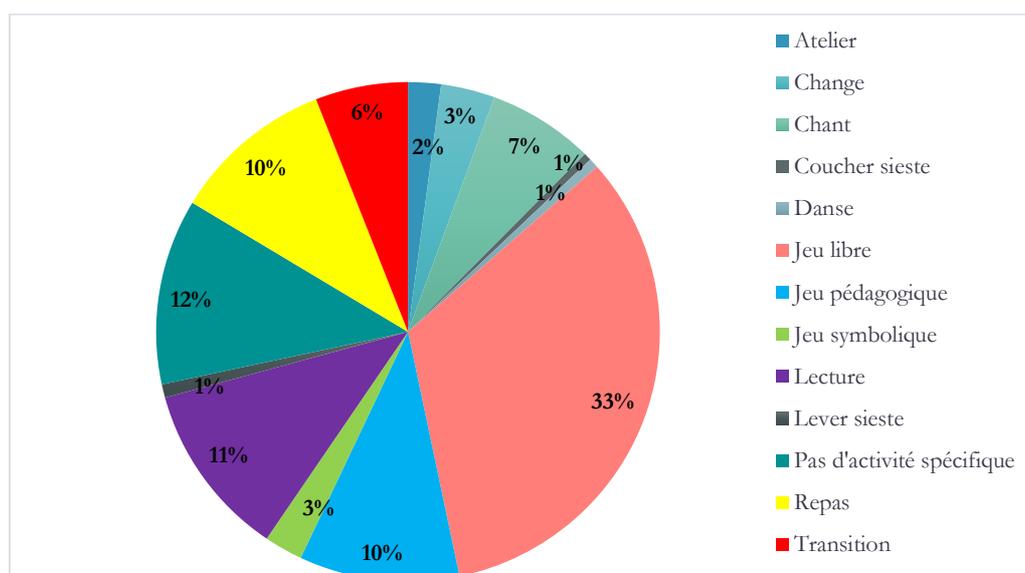


Figure 6 : Répartition des activités filmées

Les jeux sont les activités les plus filmées, suivies des lectures et des repas puis des temps dans lesquels il n'y a pas d'activités spécifiques. Certaines situations routinières en EAJE ne sont pas présentes dans le corpus, comme les temps d'accueil et de départ pour des raisons d'autorisation d'enregistrements. En effet, seules les professionnelles et les enfants remplissent les formulaires d'engagement ce qui implique de ne pas filmer les parents. De même, nous nous sommes conformés aux souhaits et directives des établissements quant aux lieux et aux temps filmables. Par exemple, les soins d'hygiène sont sous-représentés.

Les données collectées sont progressivement transcrites, à l'aide du logiciel CLAN (MacWhinney, 2000). Il permet de réaliser des transcriptions uniformisées et des analyses de manière automatique (longueur moyenne des énoncés, calcul de fréquences, indice de diversité lexicale, etc.). Les transcriptions font également apparaître la dimension mimo-gestuelle nécessaire pour évaluer le degré d'engagement des enfants (notamment des plus jeunes) et les modalités de l'accordage adulte-enfant. Nous disposons actuellement d'un volume de transcriptions vérifiées de 8h.

Nos analyses portent autant sur les interventions des enfants, sur tous les niveaux linguistiques et interactionnels (engagement, prise de parole ou absence de participation, modes de participation à l'échange) que sur celles des adultes. Nous repérons également leurs mouvements d'étayage sur les productions des enfants et, à l'inverse, ce qui n'entraîne pas d'étayage de la part des professionnelles. Les effets sur les conduites des enfants sont aussi examinés pour observer les réinvestissements/appropriations des enfants des formes présentées par l'adulte et/ou leur participation aux interactions. Les types d'analyses dépendent des âges et des niveaux des enfants, des activités et des cadres d'interlocution (à deux ou en groupe). Les effets sur les enfants sont envisagés dans le contexte immédiat de l'interaction et à plus long terme, toujours au regard de la variation interindividuelle et des différentes situations observées. La combinaison du transversal et du longitudinal offre par ailleurs des possibilités de procéder à la fois à des analyses comparatives (sur des activités, des situations, des types d'échanges) et à des suivis longitudinaux d'enfants et d'adultes présents tout au long du projet.

Le corpus RaProChe permet donc d'étudier les caractéristiques de l'expérience communicative (Salazar Orvig, 2019) des enfants gardés en crèche qui sont, plus que les enfants gardés à domicile, exposés à des variétés de configurations d'interlocution (Marcos et al., 2004). S'ils sont régulièrement engagés dans des interactions dyadiques, leurs interactions sont toutefois davantage polyadiques (Figure 5). Le temps passé en groupe (quelle que soit sa taille) offre l'occasion aux enfants de découvrir une variété de formes et d'usages du dialogue : avec plusieurs adultes, avec plusieurs enfants, dans des groupes d'âges hétérogènes, dans des situations de langage adressé ou, au contraire, non adressé (Marcos et al., 2004).

Les situations dyadiques sont plus fréquentes dans la section des bébés. Par exemple, les repas sont des situations individuelles dans la section des bébés : l'adulte peut ainsi parler à/avec un seul enfant à la fois et suivre son intérêt (exemple 17).

Exemple 17 : Échange dyadique entre une professionnelle et un bébé

%sit: ENF boit son biberon, tenu par PRO. On entend un bruit de tondeuse en fond.
 ENF arrête de boire pour regarder vers l'extérieur
 *PRO: ils sont en train de couper l'herbe à côté ça fait un bruit t'inquiète pas tu peux boire tranquillement.
 *PRO: doucement doucement.
 %act: redonne le biberon. ENF boit et regarde autour d'elle
 *PRO: c'est bon pour toi.
 %act: ENF regarde dehors et arrête de boire
 *PRO: hum c'est dehors c'est pas à l'intérieur hum.
 %act: redonne le biberon, ENF regarde à nouveau à l'extérieur
 *PRO: ça va ?
 %act: ENF lève la tête pour regarder vers l'extérieur. PRO regarde dans la même direction

Il est possible de mettre en parallèle et en contraste ces interactions dyadiques avec celles qui ont lieu en groupe, comme celle de l'exemple 18.

Exemple 18 : Échange entre une professionnelle et un groupe d'enfants pendant le repas

%act: ENF1 pointe du doigt un plat sur le chariot de repas
 *PRO: je t'en ai donné hein ENF1 dans ton assiette hein je t'en ai donné là regarde c'est là.
 %act: ENF1 pointe autre chose sur le chariot
 *PRO: qu'est-ce que tu veux du pain ?
 *PRO: c'est celui de ENF2 si jamais il en veut tout à l'heure alors je lui laisse de côté d'accord ?
 *ENF1: <un pain> [/] un pain.
 *PRO: y a plus c'est le dernier morceau qu'il y a c'est pour ENF2 si jamais il en veut tout à l'heure
 %act: ENF3 pointe du doigt la boîte avec la nourriture
 *PRO: ah c'est du boulgour avec de la ratatouille.
 *ENF3: [a] chaud.
 *PRO: oui c'est un peu chaud ouais c'est un peu chaud.

Cet exemple montre comment les professionnelles régulent les comportements des enfants en groupe et comment l'espace discursif se partage entre elles et les enfants. Le corpus ainsi constitué permet de travailler sur davantage de situations discursives qu'un corpus d'interactions dyadiques. En revanche, son traitement est plus complexe, notamment quand on cherche à analyser des séquences de grands groupes et/ou d'enfants très jeunes (voir Volume 2).

Les données recueillies dans le cadre du projet RaProChe ne seront pas mises librement à disposition pour nous conformer aux choix des participant·es. Nous souhaitons toutefois pouvoir en rendre une partie disponible (quand nous disposons de l'ensemble des autorisations) et construire des collaborations avec d'autres chercheurs et chercheuses travaillant sur des thématiques communes. Nous comptons aussi nous appuyer sur les données pour élaborer des outils de formation adaptés aux demandes et besoins des professionnelles de la petite enfance en ce qui concerne le développement langagier, l'analyse des interactions ou l'utilisation de supports présents en crèche (jeux, livres...).

Ces corpus de données naturelles et (semi)spontanées permettent donc de meilleures connaissances du fonctionnement langagier et peuvent aussi impulser une réflexion sur l'adaptation et la création d'outils d'évaluation au plus près des compétences réelles des locuteur·rices.

II. Corpus et évaluation du langage des enfants

Cet axe est l'objectif général du projet EVALANG (*Évaluation des compétences langagières d'enfants à développement typique et atypique en situations spontanées*), dirigé par Christine da Silva Genest, et ses sous-groupes de travail sur le lexique et la morphosyntaxe. Je participe à la fois aux deux sous-projets et j'ai aussi eu l'occasion de collaborer au recueil des données et à la vérification de transcriptions.

Le projet prend racine dans des réflexions générales sur les modes d'évaluation du langage des enfants. Le plus souvent, leurs compétences linguistiques sont évaluées à l'aide de tests ancrés dans des situations non naturelles. L'évaluation des compétences verbales s'appuie sur la connaissance de ce qui peut être attendu (en termes de ressources et de compétences) dans une situation particulière à un âge donné. Les outils d'évaluation utilisés actuellement par les orthophonistes sont le plus souvent des batteries de tests de langage proposant des situations de productions fortement induites qui ne sont pas suffisantes pour établir un profil langagier complet, notamment en ce qui concerne les compétences pragmatico-discursives et communicationnelles (da Silva, 2015 ; de Weck & Rodi, 2005) alors que les productions linguistiques des individus ne peuvent pas être considérées indépendamment de leur ancrage discursif (voir Salazar Orvig et al., 2021). Les compétences langagières sont mobilisées différemment selon les activités en cours et les genres de discours qui leur sont associés (Kern & Chenu, 2010 ; Salazar Orvig et al., 2018). Les outils à développer doivent donc considérer la diversité des situations langagières et la façon dont les enfants s'adaptent à ces situations.

En outre, les recherches portant sur le développement langagier, la description et l'évolution des conduites linguistiques d'enfants entre cinq et sept ans (tranche d'âge retenue dans EVALANG) en situations naturelles restent relativement rares et peu exploitées, les premières étapes développementales étant davantage documentées. Nous cherchons donc à identifier les

compétences mobilisées par les enfants de 5, 6 et 7 ans en fonction de deux situations (jeu symbolique et récit d'expérience personnelle) et les critères les plus pertinents à considérer d'un point de vue développemental.

A terme, le projet se donne pour ambition de créer un outil d'évaluation, fiable et objectif, des productions verbales d'enfants à développement typique ou atypique de cinq ans et plus. Cet outil ne peut être élaboré qu'en tenant compte des productions réelles. Dans cette perspective, la constitution d'une base de données de productions enfantines en situations naturelles apparaît comme une étape préalable fondamentale.

Le projet implique une collecte de données de productions langagières d'enfants avec et sans troubles développementaux du langage, leur traitement à différents niveaux linguistiques, la mise à disposition des résultats et la création de l'outil d'évaluation.

Le recueil de données de productions langagières d'enfants à développement typique et atypique se fait dans le but de mieux appréhender les compétences langagières de ces enfants et de comparer les groupes ainsi que les enfants d'un même groupe entre eux. Pour cela, nous observons les enfants dans trois situations :

- une situation de productions induites via un test de langage (N-EEL ; Chevrie-Muller & Plaza, 2001) qui est réalisée par la personne qui conduit le recueil ;
- un jeu symbolique avec la mère de l'enfant enregistré. Il s'agit de jouer, sans consignes, pendant environ 20 minutes avec une maison Playmobil® apportée par l'observateur·rice. Chaque dyade dispose donc du même matériel mais est libre de jouer et d'interagir comme elle le souhaite ;
- deux récits d'expériences personnelles. L'observateur·rice demande à l'enfant de raconter sa journée de la veille ou un souvenir mais n'interagit pas avec lui. Il s'agit d'obtenir des productions autonomes (même si elles peuvent être très courtes) afin d'évaluer réellement les compétences des enfants d'une tranche d'âge donnée.

Ces situations présentent l'intérêt de posséder des caractéristiques différentes (productions dialogales dans le jeu symbolique et, dans une certaine mesure, le test de langage ; productions monologales dans la situation de récit d'expériences personnelles) ainsi que des objectifs différents. En effet, dans la situation de jeu symbolique et de récit, l'enfant peut guider les échanges et donner à voir l'étendue de ses compétences alors qu'en situation de test de langage, il doit montrer son degré de connaissance sur la langue en répondant aux questions de l'adulte. Dans le cadre de ces activités, l'enfant mobilise des compétences linguistiques et langagières complémentaires qui témoignent de sa capacité d'adaptation aux spécificités des activités et aux connaissances partagées de ses interlocuteur·rices.

L'augmentation du corpus se fait progressivement, notamment en ce qui concerne les dyades mères-enfants avec troubles du langage pour lesquelles nous disposons actuellement d'un nombre

plus réduit d'enregistrements. En outre, l'exploitation des premiers enregistrements montre une forte hétérogénéité des profils qui ne peut que nous inciter à poursuivre la collecte (da Silva Genest & Le Mené-Guigourès, 2018).

A terme, nous souhaitons que les résultats du projet puissent être consultés via une interface et un module de requêtes facilement manipulables, en particulier par des orthophonistes, pour obtenir des informations sur les profils développementaux des enfants avec et sans pathologie et dans des situations d'interactions encore peu étudiées et peu présentes dans le cadre des interventions orthophoniques.

Un autre aspect du projet concerne l'évaluation du langage. Nous avons entamé une réflexion sur ce point en partant des questions suivantes : qu'évalue-t-on et comment ? Si tout acte diagnostic est effectué à partir d'une méthode d'évaluation, elle ne cible pas systématiquement le même objet selon celle qui est choisie. Par exemple, les tests de langage évaluent les difficultés linguistiques des sujets et leurs connaissances sur la langue, tandis que les méthodes d'observation de situations spontanées ou semi-spontanées évaluent leurs compétences langagières et communicationnelles (de Weck & Marro, 2010). Au-delà de la pertinence des modes d'évaluation, c'est celle du contenu des épreuves des tests proposées pour apprécier un niveau de compétences langagières dans chacun des domaines linguistiques (phonologie, lexique, morphosyntaxe, etc.) que nous interrogeons. Les tests de langage que les professionnels utilisent le plus fréquemment pour évaluer le langage et poser un diagnostic sont rarement questionnés (Hébrard, 1975 ; Rondal, 2003). Par exemple, pour évaluer les compétences lexico-sémantiques, il y a le plus souvent une épreuve de dénomination mais très peu d'informations sur les caractéristiques des items et la façon dont ils ont été choisis sont données dans les manuels d'utilisation des tests (da Silva Genest et al., 2020* ; Thibaut et al., 2001). On peut donc s'interroger sur leur représentativité et leur pertinence : en quoi peuvent-ils être considérés comme suffisants pour évaluer un niveau de compétences lexico-sémantiques à un âge donné ?

Cette interrogation guide les réflexions du groupe Reflex (projet EVALANG). En partant du constat que certains items présents dans les tests de langage ne semblent pas très fréquents dans le lexique des enfants (ex. rabet, sécateur, téléphérique), nous nous interrogeons sur l'intérêt de les proposer si l'on veut justement établir les capacités lexicales d'un enfant. Pour répondre à cette question, les corpus en situations naturelles peuvent apporter un éclairage sur la pertinence des choix lexicaux. A partir des formes produites et entendues par les enfants, issues d'une sélection de corpus oraux agrégés (Parisse et al., 2017)²⁸ (CoLaJE, Lyon et ALIPE soit environ 2,5 millions de mots), des listes de fréquence peuvent être établies et comparées aux items lexicaux des tests. Il y a en effet une divergence entre ce qui est proposé dans les épreuves de dénomination des tests

²⁸ Nous avons déjà utilisé un agrégat des corpus de CoLaJE et TCOF pour la réalisation d'une étude sur l'emploi des adjectifs chez l'enfant (Benzitoun & Masson, 2017).

de langage et la fréquence des formes produites ou entendues par les enfants. Même si les données retenues ne sont pas exhaustives, elles sont toutefois représentatives des usages des enfants car elles s'inscrivent dans des activités routinières ou relativement connues des enfants. Un nombre important d'items lexicaux relevés dans les épreuves observées (ex. harpe, louche, saxophone) ne font pas partie des productions des enfants et des adultes des corpus. Dès lors, on peut considérer que s'appuyer sur des corpus de données effectives a un intérêt pour affiner l'évaluation des compétences lexico-sémantiques des enfants. Construire des bases lexicales à partir de productions spontanées permet de pallier les problèmes de fréquence et de décontextualisation des choix lexicaux (loin du quotidien des enfants) en appréciant par exemple la diversité lexicale et en cherchant à se rapprocher d'un lexique commun à l'ensemble des jeunes enfants observés en situations naturelles plutôt qu'en les évaluant sur des items rares et peu connus.

Le lexique, à l'instar des autres niveaux langagiers, ne saurait être considéré comme détaché des usages en contexte et de variables socioculturelles, les choix sémantiques étant pragmatiquement situés. C'est pourquoi, nous estimons que les outils et méthodes d'évaluation doivent être utilisés en complément de l'analyse du langage « spontané » (da Silva Genest & Masson, 2019* ; de Weck & Marro, 2010). Cependant, cela ne peut être mis en place qu'avec des outils adaptés, conçus à partir des apports des corpus en situations naturelles mais dont les applications sont encore à penser et à construire en raison de l'hétérogénéité des bases de données actuelles (Groupe Reflex, 2019). Enfin, c'est en tenant compte des besoins et des contraintes des orthophonistes que ces outils pourront être pris en main et se déployer (da Silva Genest & Masson, 2017*).

Ce dernier point fait l'objet d'un autre sous-groupe de travail d'EVALANG qui s'intéresse aux caractéristiques morphosyntaxiques des productions des enfants âgés entre 4;7 et 7;5 ans en situations naturelles. Sur la base des mêmes corpus que ceux utilisés pour le lexique, auxquels sont ajoutées la partie enfant de TCOF et les données d'EVALANG, l'objectif est de relever des indices permettant de différencier les enfants selon leur âge et leur développement (typique ou atypique) en vue de créer un outil d'évaluation de la morphosyntaxe pour le langage « spontané » (da Silva Genest et al., 2019).

Nos interrogations portent sur les mesures de l'élaboration du discours en situations naturelles et d'évolution du langage des enfants. Pour cela, nous examinons des marqueurs morphosyntaxiques qui font partie des acquisitions plus tardives chez les enfants (au-delà de trois ans) tels que :

- la longueur des énoncés ;
- le futur simple, le conditionnel, le subjonctif (audible à l'oral) ou l'imparfait ;
- les constructions syntaxiques complexes (discours indirect, comparatives, gérondif, etc.) ;
- les marqueurs d'organisation syntaxique (pronom relatif, conjonction de subordination, discours indirect) ;
- les modificateurs nominaux (place de l'adjectif, complément du nom).

Nous réalisons des comparaisons entre les groupes d'âges (5, 6 et 7 ans) pour déterminer si la présence et/ou la fréquence d'un marqueur constitue une différence significative entre les âges des enfants et leurs profils (typique vs. atypique). Le but est de dégager des points communs au sein d'un même groupe, dans la lignée de travaux sur l'acquisition de la syntaxe du français, en particulier ceux qui s'intéressent à la complexité syntaxique (par exemple Canut, 2012, 2014 ; Hudelot, 1980 ; Martinot, 2010).

Les corpus actuellement accessibles fournissent donc des données, mutualisées et uniformisées, que l'on peut utiliser pour contribuer aux connaissances sur le développement langagier. Ainsi, l'agrégat de corpus sur lequel repose l'étude de fréquence lexicale d'EVALANG est aussi en cours d'exploitation dans le cadre du projet ANR Demonext (*Dérivation en extension*), dirigé par Fiammetta Namer. Il vise à construire une base de données morphologiques du français qui décrit les propriétés dérivationnelles des mots construits. Ma contribution, dans l'un des lots du projet, porte sur l'utilisation de cette base dans le cadre scolaire. Afin de mener cette tâche, une première étape est d'enrichir les informations dont on dispose sur l'émergence et la fréquence des mots construits dans le langage des enfants. A nouveau, les corpus peuvent fournir des réponses à ces questions. Même si nos données resteront une vision parcellaire de l'exposition réelle des enfants aux formes langagières, elles permettent de se pencher sur des aspects comme la fréquence des mots construits dans le discours des enfants et dans celui des adultes qui interagissent avec eux, l'âge d'apparition des mots, le nombre d'enfants produisant un item donné, l'âge où la fréquence est la plus importante, le nombre d'enfants concernés, etc. (Macchi et al., 2019). Les informations ainsi générées et ajoutées à la base permettront, à terme, de créer des exercices d'application : par exemple, si un item est fréquent (en production et/ou en réception) et/ou s'il apparaît dans la tranche d'âge concerné dans le développement langagier de l'enfant alors il peut être proposé dans des exercices car il a plus de chances d'être connu. Le travail consécutif mené sur la famille morphologique de l'item est ainsi facilité par le fait que l'on prend appui sur les connaissances déjà acquises de l'enfant (voir Partie 1 sur ce point). Les items moins fréquents et plus tardifs peuvent être proposés dans des exercices plus avancés dans une sorte de gradation des compétences visées pour cibler des apprentissages en lien avec les capacités des élèves.

Les perspectives présentées dans cette section, que ce soient celles visant la description du langage enfantin ou celles qui cherchent à l'évaluer, sont étroitement liées aux problématiques de l'étude des pratiques langagières professionnelles que j'ai développée dans la Partie 2. J'expliquerai pourquoi et comment l'utilisation des corpus éclaire cet axe de recherche.

CORPUS D'INTERACTIONS ADULTES- ENFANTS POUR L'ETUDE DES PRATIQUES LANGAGIERES PROFESSIONNELLES

Adulte – c'est un arbre

Enfant – [nɑʁbʁ]

Adulte – c'est un arbre

(Extrait d'un échange entre une enseignante et un enfant recueilli en classe)

Dans la partie précédente, j'ai mis en évidence l'intérêt de travailler sur des données non fabriquées, voire spontanées, pour étudier le processus d'acquisition du langage. Ces mêmes données peuvent aussi soutenir la réflexion sur l'analyse des pratiques langagières professionnelles.

Les corpus oraux construits dans le cadre de recherches sur les développements typique et atypique combinés à la mise en œuvre d'actions éducatives sont des ressources pour aider les professionnel·les à orienter leurs pratiques (da Silva Genest & Masson, 2017*). En premier lieu, les corpus permettent de mieux appréhender les caractéristiques du langage oral, largement méconnues et souvent dévalorisées par rapport à la norme de l'écrit (Canut, Husianycia, Jourdain & Cappele, 2021 ; Masson et al., 2021*). Cette référence (non consciente) à la norme s'entrevoit dans certaines interactions adultes-enfants recueillies dans le cadre d'actions éducatives, comme dans l'exemple suivant (exemple 19).

Exemple 19 : renvoi à la norme écrite
(extrait de Canut et al., 2012 ; Canut et al., 2018 et repris dans Benzitoun, 2020)

A- Édouard couche Nounours répète
E- Édouard il couche Nounours
A- Édouard couche Nounours
E- Édouard il couche Nounours
A- non pas il couche Édouard couche Nounours
E- Édouard couche Nounours
A- voilà
E- Édouard il bâille

L'adulte cherche ici à ce que l'enfant produise un énoncé qu'il considère comme étant celui à enseigner, c'est-à-dire construit sur la norme de l'écrit (un certain type d'écrit). Travailler sur ces représentations avec les professionnel·les, en leur montrant que la variation est inhérente à la langue

(française, comme d'autres), est un point de départ pour réfléchir au fonctionnement de la langue, à ses variantes énonciatives (Lentin, 1998) et, en conséquence, à ses modalités d'apprentissage. On voit ici que l'adulte échoue dans sa volonté de faire comprendre à l'enfant la différence (peu opérante par ailleurs) entre « Édouard couche Nounours » et « Édouard il couche Nounours ».

En s'appuyant sur des enregistrements transcrits d'interactions qui, de surcroît, ont été produites par les professionnel·les qui s'engagent dans les formations, il est possible de les guider vers des conduites langagières au plus près des zones proches de développement de l'enfant et de les aider à repérer une évolution dans le langage de chaque enfant, en lien avec leurs propres productions (Canut et al., 2018). Les professionnel·les prennent ainsi de la distance par rapport à leurs représentations et à ce qu'ils ou elles pensent avoir produit pour tenter de comprendre ce qui se joue dans les échanges avec les enfants et pour y apporter des modifications.

Dans le contexte éducatif, considérer les possibilités d'évolution de l'enfant en lien avec le discours de l'adulte peut se faire via des analyses de corpus (Canut & Masson, 2018 ; Masson & Canut, 2018). L'évaluation ne porte alors plus uniquement sur ce que l'enfant est en mesure de produire seul mais aussi sur ses potentialités d'évolution, soutenues par l'étayage de l'adulte. Ainsi, dans la perspective que nous proposons, le processus d'évaluation ne concerne pas le résultat d'une acquisition (qui a son utilité par ailleurs) mais le processus lui-même, qui suppose de tenir compte des différents paramètres en jeu : l'enfant, avec ses capacités cognitives et langagières, et les productions langagières des adultes. Autrement dit, il s'agit de rendre compte de la dynamique des interactions et des effets à court, moyen et long termes sur le langage des enfants. Ceci passe d'abord par la réalisation d'enregistrements longitudinaux et l'analyse linguistique des données. Les professionnel·les peuvent ainsi repérer la progression linguistique des enfants, d'une part, et les formes de leurs propres discours, d'autre part, comme facteur de développement des enfants. Ainsi, l'évaluation effectuée par le biais d'analyses linguistiques fines est une ressource intéressante pour identifier l'efficacité des modalités d'étayage permettant d'activer des processus. Même si elles sont coûteuses en temps, elles présentent un intérêt non seulement pour la formation des futur·es professionnel·les mais aussi pour l'analyse de pratiques ultérieures. Cela suppose toutefois une formation à la conduite de ces analyses ou une progression dans ses compétences de savoir-analyser grâce aux outils de la linguistique.

Dans le cadre des interventions orthophoniques, le recueil de données en situation réelle peut présenter un intérêt sur deux plans : la description des situations cliniques et celle des gestes professionnels (da Silva Genest & Masson, 2018). En effet, l'intervention orthophonique est un lieu d'échanges entre orthophonistes et patient·es et un lieu de relation d'expert·es à novices (surtout dans le cadre des interventions avec des enfants). Le but de l'orthophoniste est de donner aux enfants les moyens de s'approprier les aspects langagiers dont ils ont besoin pour s'exprimer et leur permettre de s'inscrire dans la communication. Ainsi, c'est à la fois un espace de communication et un espace de travail sur le langage : on peut donc y trouver des séquences

discursives focalisées sur le métalangage et d'autres ciblant les aspects conversationnels (da Silva Genest, 2019). Mais, dans tous les cas, l'orthophoniste est engagé·e dans une démarche de soins avec des objectifs. Le recours aux enregistrements constitue donc un moyen de mesurer l'adéquation des pratiques avec les objectifs visés et d'apprécier la dynamique des interactions si des outils d'analyse et un développement de « savoir-analyser » sont proposés. Pour les professionnel·les qui veulent évaluer l'efficacité de leurs interventions, la linguistique outillée peut leur fournir des moyens de la mesurer via des analyses de l'occupation de l'espace discursif, de la dynamique des échanges ou encore des actes de langage (da Silva Genest & Masson, 2017*).

Dans la lignée de nos réflexions sur les orthophonistes, Christine da Silva Genest et moi-même nous sommes intéressées à une autre catégorie de professionnel·les de santé qui font usage du langage comme outil médiateur : les médecins (da Silva Genest & Masson, 2017 ; Masson & da Silva Genest, 2018). En effet, c'est par le langage, et à travers la médiation langagière, que la relation thérapeutique se met en place (Vion, 1992). Étudiées davantage dans le cadre de l'analyse conversationnelle (par exemple Mondada, 2006), les situations médicales le sont rarement du point de vue de l'activité professionnelle ou des postures langagières des soignant·es en interaction avec leurs patient·es²⁹. Pourtant, ces données sont très précieuses pour appréhender les procédures interactionnelles des médecins et rendre compte des effets de leurs discours sur la parole et la prise en charge des patient·es.

Mais de quelle façon la linguistique, et plus particulièrement la linguistique de corpus, permet-elle de décrire leurs gestes professionnels et leur degré d'efficacité ? La relation médecins-patient·es est, à l'inverse d'autres situations de la vie courante, relativement asymétrique. En effet, les médecins occupent une place d'expert·es (position haute) et les patient·es, celle de profanes (position basse) (Vion, 1996). Cette asymétrie est un critère définitoire de la situation, en lien avec la possession d'un savoir médical que les patient·es détiennent moins. Elle se traduit notamment par une proportion plus élevée de prises de parole des médecins par rapport aux patient·es, de chevauchements de parole, d'injonctions ou encore d'absences de réponses aux questions (Guerra, 2010 ; Lacoste, 1993 ; Skelton & Hobbs, 1999 ; Vergely et al., 2009). Les patient·es, de leur côté, répondent plus aux questions, manifestent leur accordage, coupent moins la parole et formulent des requêtes (Lacoste, 1993 ; Saint Dizier de Almeida, 2013).

Partant de ces descriptions, notre démarche consiste à montrer, d'une part, la nécessité de travailler sur des données authentiques et d'élaborer une méthodologie adaptée aux situations cliniques, et d'autre part, la façon dont on peut les rendre exploitables pour de nouveaux objectifs de recherche.

²⁹ Il existe toutefois un projet français, DECLICS, qui mène un travail de collaboration entre linguistes et médecins et s'intéresse à l'exploitation d'extraits de discours de médecins pour la formation des soignant·es (Auria-Slusarczyk & Delsart, 2021).

Ces données écologiques et leurs analyses à l'aide d'outils issus de la linguistique de corpus sont fondamentales pour caractériser les situations cliniques et rendre compte des pratiques professionnelles.

Les pratiques langagières des médecins et des patient·es peuvent donc être analysées avec les outils de la linguistique et en particulier les mesures réalisées grâce à ceux de la linguistique de corpus. Ces critères permettraient d'analyser les effets d'une intervention clinique sur les discours des patient·es et la relation thérapeutique en appréciant l'impact du positionnement professionnel et la construction de significations dans les dialogues. C'est ce que l'on peut le voir dans l'exemple 20, extrait d'un dialogue entre un médecin pédiatre (M) et un père (P) au sujet de son enfant.

**Exemple 20 : extrait d'un échange au cours d'une consultation pédiatrique – corpus
TCOF (pedi_gras_06)
(extrait de da Silva Genest & Masson, 2018 et Masson & da Silva Genest, 2017)**

- M- y a pas des dents qui sortent <là> [>] en ce moment ?
P- <non> [<].
M- y a rien qui <dérange> [>] ?
P- <non> [<].
M- y a rien eu de changé dans le ben ou dans le mode de garde ou ... ?
P- non rien du tout <mais au bout> [>] de cinq dix minutes qu'on le prend avec nous il se rendort.
M- <rien du tout> [<].
M- oui et et il retourne dans son lit après il reste dans son <lit> [>] y a pas de souci de ...
P- <oui> [>] (*à l'enfant*) attends attends attends attends attends on enlève le manteau.
M- et y a pas vous vous constatez pas d'angoisses ou de choses particulières dans la journée il est gardé comment ?
P- en nourrice.
M- oui <et il y a p(as) y a pas eu de changements> [>] ?
P- <y a un autre enfant du même âge euh> [<] ...
M- <oui> [>] y a pas de nouveaux enfants <y a pas> [>].
P- <non rien du tout> [<].
M- <rien> [>] rien n'a changé apparemment.

On peut observer que les questions du médecin (fermées et partielles) entraînent des réponses courtes du père et que les nombreux chevauchements de parole (marquées par [>] et [<]) déséquilibrent le partage de l'espace discursif et risquent d'entraver l'intercompréhension.

Réfléchir à la question de l'efficacité peut se faire à partir de critères linguistiques précis et objectifs comme les formes des questions et leurs effets, les marqueurs du discours ou encore le choix du lexique. Plus généralement, la mesure de l'efficacité se fait par l'observation de l'adaptation du discours des médecins au patient·es, sachant que l'intercompréhension est fondamentale et qu'elle se réalise par la circulation de l'expertise et le partage des savoirs.

L'asymétrie de la relation entre médecins et patient·es repose principalement sur une asymétrie des connaissances. Néanmoins, l'espace interactif se construit *in situ* par les places occupées par chaque participant·e de l'échange et ces places peuvent aussi se déplacer au cours de la consultation : une symétrie peut apparaître quand les deux partenaires échangent sur des sujets sur lesquels les patient·es ont aussi une expertise comme c'est le cas pour les maladies chroniques. La consultation médicale peut donc être vue comme un espace interactif complémentaire où les places des individus se construisent au fur et à mesure des échanges. Par conséquent, chacun·e peut changer de places et la relation peut alors alterner entre relation d'expertise conjointe ou d'expertise asymétrique.

Cette question de l'efficacité est en lien avec la formation des médecins pour développer en plus d'un savoir-faire, un savoir dire. Certaines catégories de professionnel·les de santé sont formées à ces questions ou le font via des analyses de pratiques (orthophonistes, psychologues...) car le langage est au cœur de leurs métiers. Porter ce regard sur les pratiques des médecins paraît complémentaire à l'approche développée sur les postures langagières et permet aussi de poursuivre notre réflexion sur l'apport de la linguistique de corpus à l'étude des contextes éducatifs et cliniques.

Pour revenir sur le cadre des recherches-actions-formations présentées dans la Partie 2, l'enregistrement et la transcription par les professionnel·les sont prônées car elles constituent la base d'une possible transformation des pratiques, par la mesure des écarts entre les objectifs visés et les pratiques langagières effectivement réalisées (Canut, Espinosa & Vertalier, 2013 ; Masson et al., 2021*). Les outils de la linguistique de corpus sont une plus-value grâce aux analyses (semi-)automatiques générées. La diffusion de résultats issus d'études utilisant des corpus pour évaluer le langage d'individus (enfants ou adultes) avec et sans pathologies permettent de plus en plus de comparer ses propres données et interprétations à celles d'autres populations. Dans le cadre d'un suivi longitudinal, il est également envisageable d'observer les conduites langagières d'une même personne, dans une même activité, à plusieurs moments distincts.

La constitution de bases de données accessibles aux chercheur·ses et aux praticien·nes est donc indispensable à développer. Nous voulons y contribuer en sensibilisant les participant·es de nos études à la nécessité du partage de (nouvelles) connaissances de la recherche. Il nous appartient de lever les inquiétudes sur l'exploitation des données, leur circulation et les objectifs des recherches. Nous espérons que les réglementations actuelles et futures, loin de restreindre le déploiement de recherches de terrain, proposeront des cadres sécurisants pour les personnes (parents, enfants, professionnel·les) impliquées dans nos actions.

Je compléterai la présentation de mes activités de recherche par celle de mes activités d'enseignante pour souligner l'articulation entre ces deux pôles.

PARTIE 4. ENSEIGNEMENTS, ENCADREMENTS ET RESPONSABILITES COLLECTIVES



ENSEIGNEMENTS ET ACTIVITES PEDAGOGIQUES

Je présenterai dans cette partie les enseignements que j'ai dispensés et que je dispense actuellement au sein de différentes universités et départements. Je commencerai par une description rapide de mon parcours avant mon intégration dans le corps des maîtres de conférences, à l'Université de Lorraine dans un premier temps puis à l'Université Sorbonne Nouvelle. J'exposerai plus en détail mes enseignements de 2013 à aujourd'hui et je mettrai en évidence leurs liens avec mes activités de recherche³⁰. Enfin, je décrirai ma participation à la vie universitaire et mes encadrements de recherche.

Découverte de l'université : enseignements de 2004 à 2013

Ces premières années marquent ma découverte à la fois de l'université « de l'autre côté de l'estrade » mais aussi de l'enseignement en général car je n'avais jamais enseigné avant ma première expérience en 2004-2005. Alors étudiante en M2, j'ai été recrutée comme chargée de cours à l'Université Paris III – Sorbonne Nouvelle dans l'UFR de Langues Étrangères Appliquées (LEA) pour assurer un enseignement d'*Introduction à l'analyse* linguistique en première année de DEUG. L'année d'après, et pendant trois ans (2005-2008), j'ai poursuivi ma découverte de l'enseignement à l'université en devenant monitrice en plus de ma fonction d'allocataire de recherche. Ce statut impliquait de réaliser 64 heures d'enseignements annuelles que j'ai effectuées au sein du département de Sciences du langage de l'Université Paris V - René/Paris Descartes. En plus d'enseignements généraux de *Culture générale* et de *Méthodologie du travail universitaire* pour les étudiant·es de première année de licence, j'ai assuré des enseignements de spécialité en licence : en L2, j'ai dispensé les TD d'*Acquisition du langage* et j'ai donné une année un cours d'*Acquisition et pathologies développementales* de 3^{ème} année.

De 2009 à 2013, j'ai poursuivi mes activités d'enseignement au sein de l'Université Paris Descartes. J'ai été chargée de cours de 2009 à 2011 puis ATER jusqu'en 2013. Durant ces deux années, en plus des TD d'*Acquisition du langage*, j'ai dispensé un enseignement de *Méthodologie de la discipline* et un autre sur les *Acquisitions tardives chez l'enfant de 4 à 10 ans*, dans le cadre du parcours Professorat des écoles. Ce cours a été l'occasion de me pencher sur le langage au-delà de la petite enfance et dans le cadre scolaire. En outre, j'ai fait participer les étudiant·es inscrit·es dans cet enseignement à la collecte de données du projet de recherche de Marie Kugler-Lambert et Christiane Préneron

³⁰ La nature (CM, TD, séminaires) et le nombre d'heures de chaque enseignement sont présentés dans le Volume 5 (*Curriculum vitae*).

(CNRS & Université Paris Nanterre) sur les récits d'enfants de six à onze ans, *Subjela* (corpus Narracom³¹ ; Kugler-Lambert & Préneron, 2013). J'ai ainsi pu les initier à l'analyse des capacités narratives d'enfants d'âge scolaire dont le développement fait partie des programmes scolaires.

Sur cette même période, j'ai aussi dispensé des enseignements dans d'autres formations et d'autres universités. A l'Université Paris Descartes, je suis intervenue plusieurs années dans le Diplôme Universitaire (DU) *Troubles du langage et de la communication* (Resp : Laurent Danon-Boileau) ouvert à un public d'éducateur·rices, d'enseignant·es et de psychologues. Lors de mes interventions, j'ai apporté un éclairage sur les TSA et présenté les résultats de ma thèse. En parallèle, je suis intervenue en 2012 dans le cadre d'un enseignement de 2^{ème} année sur le développement autistique au Département d'orthophonie de l'Université Lille 2.

Au cours de ces années, j'ai aussi assuré plus de cinquante heures de formation à destination de professionnel·les de l'éducation et de la petite enfance. Se confronter à d'autres publics que celui de l'université est une expérience très formatrice pour réfléchir à ses modalités de transmission de connaissances. Si je continue à assurer des formations, c'est aussi pour la remise en question permanente de mes pratiques pédagogiques.

Acquisition, didactique et préprofessionnalisation : enseignements à l'Université de Lorraine

J'ai été recrutée en septembre 2013 en tant que maître de conférences à l'Université de Lorraine au sein du Département de Sciences du langage. Mon arrivée est venue combler les besoins d'enseignements en acquisition, assurés jusqu'alors par Emmanuelle Canut. Les heures se répartissaient entre la licence et les deux masters de Sciences du langage (Langues, Textes, Discours et Didactique des langues). Mes enseignements étaient donc orientés à la fois vers l'acquisition et les pathologies du langage et la didactique du français langue maternelle, en licence comme en master.

J'ai ainsi assuré des enseignements centrés sur le développement du langage qui visaient à présenter un panorama des courants de recherche en acquisition du langage (en licence), à aborder les aspects cognitifs et développementaux de l'acquisition (en licence), à initier les étudiant·es à la recherche en acquisition par l'analyse de corpus d'interactions adultes-enfants avec le logiciel CLAN (en licence et master LTD) et à faire découvrir les pathologies du langage oral et écrit chez l'enfant (en master LTD).

D'autres enseignements avaient une perspective davantage orientée vers la didactique du français langue maternelle. Dans ce cadre, j'ai assuré des enseignements qui portaient sur l'étude des interactions adulte-enfant en situation scolaire et sur la conception collaborative d'une séquence

³¹ <https://ressources.modyco.fr/narracom/>

didactique centrée sur l'apprentissage du langage (en licence), sur l'appropriation du français langue première en lien avec les modalités d'interaction adultes-enfants et les contextes (maison, école, périscolaire...) (en master didactique), sur les difficultés d'apprentissage des enfants à l'école et les moyens d'y remédier (en master didactique) et sur les démarches et les outils d'évaluation du langage (enseignement assuré avec Emmanuelle Canut, en master didactique).

Ces enseignements, plus éloignés de mes domaines de recherche initiaux, ont contribué à mon orientation vers l'acquisition/apprentissage du langage dans des milieux éducatifs. Mes activités d'enseignements et de recherche se sont donc progressivement rejointes car les perspectives en didactique du français langue maternelle ont éclairé certaines de mes réflexions sur l'apprentissage du langage en milieu institutionnel.

J'ai aussi coordonné les parcours préprofessionnalisants en L2 et L3. Initiés avant mon arrivée par Emmanuelle Canut, ces modules avaient pour ambition de présenter aux étudiant·es les métiers de la formation et de l'orthophonie en les faisant participer à des actions et en les faisant réfléchir aux perspectives de professions après une formation en sciences du langage³².

Le parcours *Formateur en langage oral et écrit* s'adressait à celles et ceux qui souhaitaient travailler dans le domaine de la formation professionnelle (lutte contre l'illettrisme, alphabétisation, ingénierie pédagogique...) ou se préparer aux métiers de l'enseignement. Le contenu de la formation était ciblé sur l'apprentissage du langage oral et écrit de la naissance à l'âge adulte et le réapprentissage de l'écrit en lien avec leur mise en pratique sur le terrain. Bien plus qu'une découverte des applications de la linguistique, il s'agissait de montrer les réalités des terrains en faisant intervenir des professionnel·les (enseignant·es, formateur·rices, animateur·rices, etc.) et en couplant les enseignements avec des stages courts au sein d'actions consistant à aider les enfants en difficulté dans leur apprentissage du langage oral et écrit (animation d'ateliers de langage dans le cadre périscolaire comme *Coup de Pouce Langage*), à les accompagner dans leur parcours scolaire ou encore à observer et/ou participer à des séances de formation auprès d'adultes en situation d'illettrisme.

Le parcours *Métier de l'orthophonie* s'adressait quant à lui aux étudiants et étudiantes souhaitant se présenter au concours d'accès aux études d'orthophonie ou aux métiers de l'enseignement. Partant du principe que l'orthophoniste possède une terminologie et une démarche clinique spécifiques mais tisse des liens étroits avec les sciences du langage, le parcours tenait à faire découvrir et à construire une conception réelle de cette profession sans chercher à préparer au concours d'entrée. Il s'agissait donc de présenter la profession et la formation d'orthophoniste, les grands domaines d'intervention ainsi que la recherche et les actions menées dans ce domaine. La majorité des enseignements était assurée par des orthophonistes combinant exercice et recherche (comme

³² Ces deux parcours ont fusionné en 2015 pour n'en former plus qu'un. Il aborde les dimensions cliniques, éducatives et scolaires de la maîtrise du langage oral et écrit. Je remercie Samantha Ruvoletto, Christine da Silva Genest et Christophe Benzitoun d'avoir accepté de prendre le relai après moi.

Frédérique Brin-Henry, Marie-Madeleine Duteil ou Emmanuelle Lederlé). Le parcours s'appuyait également sur les autres enseignements de sciences du langage pour pouvoir guider les étudiant·es dans leurs réflexions sur l'identification des troubles du langage, leur évaluation et les modes d'intervention orthophonique.

La coordination de ces parcours représentait un travail conséquent : d'organisation des interventions, de mise en relation des étudiant·es avec les professionnel·les de terrain et de suivi sur site. Néanmoins, c'était un espace privilégié pour aborder la linguistique dans sa dimension impliquée et pour tisser des liens avec les milieux clinique, éducatif et scolaire.

Au sein de l'Université de Lorraine, je suis aussi intervenue au Département d'orthophonie de Nancy entre 2014 et 2017 dans deux UE de linguistique de L2 : *Connaissances fondamentales en sciences du langage appliquées à l'orthophonie* et *Développement du langage et psycholinguistique*. Mes interventions ont porté sur le développement pragmatique du langage, le rôle des interactions, l'étayage langagier et les aspects sociolinguistiques de l'apprentissage. J'ai essayé d'apporter des démarches et des réflexions complémentaires à celles abordées par les orthophonistes de la formation pour que ces futur·es professionnel·les puissent prendre en considération le rôle des interactions et de l'étayage dans leurs pratiques.

J'ai quitté l'Université de Lorraine en 2017 pour rejoindre l'ILPGA (Institut de Linguistique et de Phonétique Générales et Appliquées), Département de l'Université Sorbonne Nouvelle. Mes enseignements sont essentiellement dispensés dans la licence et le master de linguistique mais pas uniquement, comme je vais le présenter.

Enseignements de spécialité et transversaux : enseignements à l'Université Sorbonne Nouvelle

J'enseigne à la fois à l'ILPGA et au BET (Bureau des Enseignements Transversaux), département en charge des enseignements ouverts à plusieurs formations. J'assure donc des enseignements de spécialité ainsi que des UE libres et préprofessionnalisantes.

Une grande partie de mon service a lieu en licence de Sciences du langage. Mes enseignements s'inscrivent dans le champ de l'acquisition du langage en abordant les acquisitions au-delà de 3 ans (*Acquisition 2*), le rôle de l'interaction dans le processus d'acquisition du langage (*Interaction et acquisition du langage*) et les pathologies du langage (*Pathologies de l'acquisition du langage*).

Certains de mes enseignements sont aussi plus spécifiquement destinés à de futur·es professeur·es des écoles, à savoir :

- *Carrières de l'enseignement* (L1, 2017-2019), qui visait à présenter aux étudiant·es inscrit·es dans la mineure Professorat des écoles (PE) un aperçu de la situation éducative en France et une réflexion sur les questions et les changements qui traversent l'enseignement.

- *Acquisition de la lecture et de l'écriture* (L3, parcours PE). Cet enseignement repose sur une présentation des mécanismes d'apprentissage de la lecture/écriture et du développement métalinguistique des élèves en se focalisant sur l'apprentissage et enseignement de la grammaire à l'école.

Dans chacun de ces enseignements, j'utilise des données issues de corpus, à la fois pour illustrer les apports théoriques et pour initier mes groupes au travail sur corpus. Dans l'enseignement d'*Interaction et acquisition du langage*, je demande aux étudiant·es de réaliser des présentations de textes scientifiques et de les illustrer par un extrait de corpus issu des bases de données existantes. La création récente de VaLangE³³, qui met à disposition des extraits des corpus de CoLaJE, est une aide pédagogique précieuse dans ce cadre.

J'essaie aussi de proposer des modalités d'évaluation qui permettent aux personnes inscrites de mettre en application les connaissances théoriques. Par exemple, dans le cours sur la lecture et l'écriture, les étudiant·es, en groupe, doivent créer et présenter une séquence de grammaire en cycle 2. Les autres personnes du cours peuvent prendre le rôle d'élèves ou d'expert·es. La séquence doit être l'occasion de porter un regard réflexif et critique sur les conditions d'enseignement de la grammaire à l'école et de formuler des propositions pédagogiques et linguistiques.

Dans le cadre du BET, j'apporte mon expertise en acquisition et pathologies du langage à des étudiant·es d'autres formations que les sciences du langage. J'ai ainsi créé un enseignement d'initiation aux pathologies du langage chez l'enfant (*Présentation des pathologies du langage oral et écrit chez l'enfant*). Il s'agit à la fois de présenter un panorama des pathologies du langage oral et écrit en explorant les différentes hypothèses et critères d'identification et de réfléchir aux actions de prévention et de remédiation des difficultés de langage. Je participe aussi à deux enseignements qui existaient avant mon arrivée à la Sorbonne Nouvelle :

- *Le langage à l'école* qui aborde la place du langage dans le cadre scolaire, de la maternelle au cycle 3, des compétences langagières orales à développer en maternelle à la maîtrise de l'écrit. Une attention particulière est portée au passage de l'oral à l'écrit.
- *Acquisition du langage chez l'enfant/Initiation à la recherche sur le langage de l'enfant* (assuré conjointement par Aliyah Morgenstern, Marie Leroy-Collombel, Naomi Yamaguchi et/ou moi-même entre 2017 et 2020). Il s'agit d'un enseignement appliqué dans lequel les étudiant·es explorent les façons de conduire des recherches en acquisition à visée interactionniste. L'objectif final de l'UE est de préparer un événement scientifique sur le langage de l'enfant à partir des affiches créées par Christelle Dodane (Université Paul Valéry – Montpellier 3) et Alessandra Del Ré (Université de São Paulo) pour l'exposition « L'enfant dans la langue »³⁴. Les étudiant·es entrevoient comment explorer un sujet

³³ <https://ct3.ortolang.fr/valange/dist/fr/valange.html>

³⁴ <http://ccu.univ-montp3.fr/evenement/2019-2020/expo-l-enfant-dans-la-langue-pas-a-pas>

d'étude, des recherches bibliographiques à la présentation des résultats en passant par l'analyse de données.

Enseigner à des publics non spécialistes n'est pas sans rappeler les contraintes et les perspectives qui se jouent dans les formations destinées aux professionnel·les. Les objectifs ne sont pas de former de futur·es linguistes mais de fournir des apports à leur domaine de spécialité principal ou de leur faire découvrir la linguistique. Il faut donc trouver un équilibre entre ce qui doit être enseigné ou non et ce qui trouvera un écho avec leurs autres connaissances et ambitions professionnelles.

Concernant mes enseignements dans le master Sciences du langage, je propose une formation de 6h à CLAN et deux séminaires en alternance :

- *Analyse des modalités d'interaction adulte-enfant : descriptions et réflexions sur les pratiques professionnelles* (M1 & M2 en présentiel et à distance), qui vise à explorer les interactions entre professionnel·les (de l'enfance et de la santé) et enfants. Les objectifs sont d'une part, de décrire ces modalités à l'aide d'outils linguistiques, et d'autre part, d'atteindre une expertise sur les degrés d'efficacité de celles-ci. Ce cours s'inscrit dans les perspectives développées dans la Partie 2 de ce document.
- *Développement multimodal et acquisition du langage* (M1 & M2 en présentiel) dans lequel sont examinées les conditions et les étapes de la mise en place de la communication gestuelle chez l'enfant tout-venant. Une réflexion sur la façon dont la multimodalité est mise en place chez l'enfant à développement atypique et sur l'aide qu'elle peut représenter pour la mise en fonctionnement de la communication et/ou du langage est aussi conduite.

Dans ces séminaires, les étudiant·es sont invité·es à réfléchir autant à la dimension recherche fondamentale de ces sujets qu'à la dimension recherche appliquée. Autrement dit, nous travaillons ensemble sur les perspectives que représentent les points abordés dans ces séminaires pour la formation professionnelle. Par exemple, dans le cadre du séminaire sur les modalités d'interaction, une partie de l'UE est validée par un exercice qui consiste à créer une séance de formation destinée à des professionnel·les. A partir d'un extrait de corpus recueilli en situation éducative, les étudiants et les étudiantes doivent conduire une analyse des interactions et trouver les moyens de transmettre les résultats obtenus comme si le public était composé de non spécialistes. Cet exercice vise à les faire réfléchir à l'intervention des linguistes dans le champ du social.

Parallèlement à mes enseignements au sein de l'Université Sorbonne Nouvelle, je dispense aussi des heures dans d'autres établissements.

Conception et participation à des formations extérieures : enseignements dans d'autres établissements universitaires

Depuis 2020, j'interviens dans la formation en orthophonie de Sorbonne Université pour une initiation à CLAN en L2. Plus qu'une présentation formelle de l'outil, je leur montre l'intérêt et les possibilités du travail sur corpus pour l'évaluation du langage (voir Partie 3).

Je participe aussi depuis 2019 au Module de formation d'initiative nationale (MFIN) *De la petite enfance vers la maternelle* de l'INSHEA (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et l'enseignement adapté), piloté par Karine Martel. Ce module est destiné à des enseignant·es souhaitant approfondir leurs connaissances sur le développement typique et atypique et les façons d'intervenir auprès des élèves de maternelle en difficulté. Mon intervention porte sur le rôle des interactions adulte-enfant dans l'apprentissage du langage. En plus d'apporter des connaissances théoriques, je leur fais explorer des corpus pour repérer des mouvements d'étayage et leurs effets sur le langage des enfants. Je présente aussi des grilles d'analyse pour les encourager à explorer d'autres outils d'observation du langage des enfants.

Depuis 2019 également, je participe au Diplôme Universitaire (DU à distance) *Enseigner en milieu plurilingue au cycle 1* de l'Université de Lille, sous le pilotage d'Emmanuelle Canut et en partenariat avec la Mission laïque française³⁵. Cette formation s'adresse à des professionnel·les de l'éducation, à l'étranger, qui souhaitent acquérir des compétences sur le plurilinguisme. Avec Magali Husianycia et Natacha Espinosa, nous proposons quatre modules de formation mêlant linguistique et didactique et visant le développement de nouvelles connaissances et compétences pour accompagner les élèves plurilingues de 3 à 6 ans dans leur maîtrise du langage. L'accent est mis sur la démarche que j'ai présentée dans la Partie 2 : analyser ses pratiques, observer les effets sur le langage des enfants et mettre en œuvre de nouvelles approches pédagogiques et langagières à l'issue de la formation. Ma contribution porte sur le rôle de la médiation langagière de l'adulte à partir d'apports scientifiques et d'analyses de corpus recueillis en situation naturelle. Des exemples d'« entraînement au langage » et des outils d'évaluation des élèves en lien avec les conduites d'étayage de l'adulte sont présentés pour que les stagiaires du DU puissent réaliser une analyse linguistique d'un enregistrement recueilli en situation d'apprentissage du langage, dans leurs classes, en vue d'une mise en application ultérieure des compétences acquises.

La mise en place de cette formation a entraîné de nombreuses difficultés. Les stagiaires se trouvent dans divers pays, certains disposant d'infrastructures numériques insuffisantes. Toutes n'ont pas le même niveau informatique ou académique. La formation étant intégralement à distance, le plus souvent en asynchrone (à cause des décalages horaires), nous sommes obligées de réfléchir en

³⁵ Les enseignant·es qui s'inscrivent dans le DU font partie du réseau MLF, c'est-à-dire que leurs postes sont rattachés à des établissements créés par l'association.

permanence à l'adéquation de nos objectifs, de nos supports et de nos explications à leurs compétences. Nous avons aussi dû faire face à la crise sanitaire qui a frappé certains pays plus tôt que la France et qui a entraîné des fermetures prolongées des écoles rendant complexes le travail des stagiaires avec leurs élèves. Malgré cela, cette formation est d'une grande richesse par les échanges que nous avons avec les stagiaires au sujet de leurs réflexions, leurs évolutions et la mise en place de nouvelles pratiques.

Responsabilités pédagogiques et collectives

J'ai assuré et j'assume encore plusieurs responsabilités pédagogiques depuis 2015, en plus de celles liées à mes UE.

A l'Université de Lorraine, j'ai été co-responsable de la licence avec Fiammetta Namer pendant deux ans. J'ai repris cette responsabilité à l'ILPGA avec Tiphonie Bertin à la rentrée 2020.

Je suis également référente handicap pour l'ILPGA auprès de la Mission handicap de l'Université Sorbonne Nouvelle. J'assume la transmission des informations entre la Mission handicap, les étudiant·es en situation de handicap et les collègues de l'ILPGA. Je suis aussi référente à l'ILPGA pour le BET et je fais partie de la commission pédagogique de ce service. Enfin, j'ai repris en 2019 la responsabilité des stages de Master 1. En plus d'être référente pour la signature des conventions, je suis en charge de la validation de leurs rapports de stage. Je les évalue avec un·e collègue spécialiste et transmets une évaluation détaillée aux stagiaires pour les guider dans leurs futurs stages de M2.

Au niveau de l'université, je suis membre élue au conseil de département de l'ILPGA et du collège de spécialistes de la 7^{ème} section.

Encadrements

Depuis 2013, j'ai dirigé quinze mémoires de Master 1 et Master 2 en sciences du langage sur l'acquisition typique et atypique du langage, dans le cadre familial, scolaire, éducatif ou clinique, seule ou en co-direction. Je privilégie le co-encadrement non seulement pour les étudiant·es qui peuvent bénéficier de points de vue complémentaires mais aussi pour moi-même. Tout comme je trouve enrichissant de co-enseigner, j'apprécie la collaboration sur un sujet de recherche et le partage des points de vue.

Au sein de la licence de Sciences du langage de l'ILPGA, les étudiant·es de L3 suivent également une UE d'initiation à la recherche qui implique un encadrement par un·e enseignant·e du département. J'encadre donc depuis 2019 une dizaine de projets de recherche en L3 par an sur des sujets que les étudiant·es proposent directement ou que je leur soumetts. Plusieurs ont, par exemple, collaboré au projet RaProChe en recueillant et en analysant des extraits.

J'accueille aussi en stage de sensibilisation à la recherche des étudiants et des étudiantes en orthophonie de 4^{ème} année. Ces stages sont l'occasion de prendre du recul sur ses propres travaux de recherche, en particulier sur les apports qu'ils constituent pour un domaine comme l'orthophonie. Les stagiaires que j'ai accueilli·es ont travaillé avec moi sur l'étayage en situation clinique, sur les données de RaProChe et d'EVALANG, sur les échanges médecins-patient·es ou encore la morphologie dérivationnelle. J'essaie à chaque fois de leur faire découvrir d'autres approches que celles rencontrées dans leur formation ou de les initier à des nouveaux outils d'analyse (comme CLAN).

Enfin, je suis aussi engagée dans deux encadrements de thèse, en co-direction. La première est celle de Roxane Perrin-Hennebelle³⁶ (2020-2023, Université Sorbonne Nouvelle) qui porte sur l'accompagnement des professionnel·les dans leurs interactions avec des enfants présentant des Troubles du spectre autistique, sous la direction d'Anne Salazar Orvig et de Christophe Parisse. Depuis la rentrée 2021, je co-encadre également la recherche doctorale de Capucine Saulpic, en co-direction avec Emmanuelle Canut à l'Université de Lille, sur l'effet d'un accompagnement linguistique pour la structuration langagière chez des enfants en difficultés de langage. Toutes deux bénéficient de contrats doctoraux pour réaliser leurs thèses³⁷.

A présent que j'ai retracé l'ensemble de mon parcours, je vais conclure ce document en reliant les différents aspects présentés et en mettant en avant l'évolution de mes réflexions.

³⁶ Il s'agit d'un accompagnement, la co-direction n'étant pas officielle pour le moment.

³⁷ Cf. Volume 4 pour plus de précisions.

CONCLUSION

J'ai annoncé dans le préambule de ce document que le fil conducteur serait l'étayage en tant que ligne directrice de mes travaux et de mes centres d'intérêt. Que ce soit dans le cadre de mes recherches ou dans les formations que j'assure (les deux ne pouvant être totalement séparées, comme je l'ai montré), je m'intéresse toujours à ce que l'adulte dit ou fait avec et pour l'enfant.

Dans la première partie de ce document, j'ai montré que l'étude de l'étayage pouvait être menée dans différents cadres et profils développementaux. Que l'enfant présente un développement typique ou atypique du langage, que l'adulte soit parent ou professionnel, la dynamique des interactions, la recherche de conditions soutenant et les effets de l'étayage sur les enfants sont les axes que j'explore dans différents contextes (familial, clinique, éducatif). Ainsi, ce que les études « en famille » et celles en milieu institutionnel m'ont donné à voir, c'est l'étendue des conduites d'étayage des adultes compte tenu de leur statut et du niveau de développement de l'enfant. Si les parents n'ont pas (nécessairement) une expertise sur le langage et le niveau de leur enfant³⁸, ils s'adaptent toutefois intuitivement à celui-ci. Même chez les parents de l'enfant autiste que j'ai étudié dans le cadre de ma thèse, malgré la plus grande directivité de leurs interventions, on remarque que leurs conduites visent avant tout à établir un contact et à construire un ajustement réciproque. En revanche, ce que j'ai appris de l'analyse des conduites d'étayage des parents c'est qu'elles ne sont pas tout à fait transposables au contexte thérapeutique ou clinique. D'une part, en raison de la part d'intuitions dont font preuve les parents et qui s'explique en partie par le degré de connivence qu'ils entretiennent avec leurs enfants. Cette base commune est plus faible entre les professionnelles et les enfants mais c'est aussi ce qui peut favoriser le recours à des formes distancées de langage (Canut, Husianycia, Jourdain & Cappele, 2021). D'autre part, les objectifs des professionnel·les, inhérents à leurs statuts, impliquent un répertoire de stratégies intégrées à des dispositifs de soin ou d'éducation. Si les parents partagent certaines stratégies avec les professionnel·les, elles ne visent pas les mêmes buts.

Ce sont ces stratégies, ce qu'elles impliquent et comment aider les professionnelles à les développer que j'ai présentées dans la Partie 2. Dans cette perspective, je participe à la création, la formation et l'évaluation d'actions visant le développement langagier. Avec des outils d'analyse quantitatifs et qualitatifs, je cherche à montrer les effets d'un étayage ciblé pour des enfants dont le langage se met en place difficilement ou est en cours d'émergence. Bien plus qu'une observation ou une description du travail des professionnel·les, je réfléchis aux modalités d'une collaboration entre la recherche et la pratique considérant, à l'instar de chercheurs et de chercheuses qui travaillent sur ces enjeux (Clot, 2007 ; Desgagné et al., 2001 ; Filiettaz & Zogmal, 2020) qu'elles doivent être

³⁸ Cette remarque s'applique moins à la mère d'Anaé qui est linguiste et qui a donc une expertise sur le langage.

explorées par les chercheur·ses. Si j'ai d'abord envisagé mon rôle sur le terrain comme celui de médiatrice qui diffuse des connaissances aux professionnel·les, je le conçois à présent comme ancré dans l'intervention, collaboratif, réflexif et dans un mouvement de réciprocité entre recherche fondamentale et recherche impliquée. J'ai appris de mes diverses expériences que le transfert d'expertise n'est pas unilatéral. Le travail collaboratif a enrichi plusieurs plans de mon travail de recherche, du recueil à la transmission des résultats. Je poursuis ce changement de posture par les échanges avec des collègue·es impliquée·es dans ce domaine et les professionnel·les qui souhaitent se former à l'analyse de leurs pratiques langagières.

Mon travail de recherche s'inscrit donc dans une perspective socio-interactionniste qui cherche à rendre compte des pratiques langagières effectives des individus. Pour cela, j'ai montré comment la linguistique de corpus pouvait soutenir les recherches en acquisition du langage. Si j'ai toujours travaillé sur la base de corpus, je les ai tout d'abord explorés dans la perspective qu'ils offriraient d'avoir accès à des données réelles. Je les utilise à présent dans une double orientation : celle d'enrichir les connaissances sur le langage des enfants en interaction et celle de servir la dimension impliquée de mes recherches. Les corpus fournissent des ressources encore trop peu exploitées pour travailler avec les professionnel·les. Pourtant, l'analyse de l'étayage ne peut se faire qu'avec des données réelles et contextualisées afin de mener des analyses conjointes des productions de l'adulte et de celles de l'enfant. Les utiliser en formation est une perspective que nous développons et que nous allons poursuivre dans les prochaines années (Canut & Masson, 2021*).

Enfin, j'ai montré l'articulation entre mes travaux de recherche et mes activités d'enseignements en soulignant la réciprocité de ces deux pôles. En étant amenée à assurer des enseignements sur des domaines ne relevant pas au départ de mes centres d'intérêt directs, j'ai pu développer mes connaissances et enrichir mes travaux de recherche. Cela m'a aussi permis d'explorer d'autres perspectives comme celle de l'apprentissage en milieu scolaire. L'accompagnement des étudiant·es sur le terrain éducatif (en plus de ma participation aux actions de l'AsFoReL) m'a permis de découvrir ses spécificités et ses modes de fonctionnement. Mes enseignements sont également enrichis par mon activité de chercheuse. Par exemple, les apports du projet RaProChe me permettent de présenter et d'illustrer les thématiques de l'influence de la socialisation langagière et du polyadique sur le développement langagier qui représentent des perspectives moins abordées dans le champ de l'acquisition et dans le cadre des enseignements en sciences du langage (voir Volume 2 et Volume 4).

Mon parcours universitaire est donc constitué de lignes de continuité et de (petites) ruptures. Comme je l'ai souligné, la fin de mon travail doctoral a constitué un premier changement dans ma façon d'observer les interactions adultes-enfants car je n'ai plus seulement regardé l'enfant mais aussi, et surtout, le positionnement de l'adulte par rapport à l'enfant. En outre, passer de l'étude d'enfants sans langage à celle d'enfants à développement typique a modifié ma manière de traiter mes données et de concevoir le rôle de l'adulte dans l'apprentissage du langage et non plus

seulement dans la relation d'accordage. Avec l'enfant autiste, mon attention était portée sur la façon dont un mouvement de l'adulte allait être reçu par l'enfant. Mais les échanges réciproques (Veneziano, 1997) étaient limités. En travaillant sur le développement typique, j'ai commencé à analyser des échanges plus longs, des séquences, afin de mesurer leurs effets sur les aspects structurels et fonctionnels du langage des enfants. Sur ce point, le double apport de l'approche dialogique et de l'approche de la linguistique de l'acquisition me paraît fondamental. Ma méthodologie de travail est autant tournée vers la dimension pragmatico-discursive que structurelle (Bertin & Masson, 2021*). Le fait de travailler avec des collègues s'inscrivant dans des approches interactionnistes diverses (dialogisme, fonctionnalisme, linguistique de l'acquisition) favorise des échanges stimulants pour mes réflexions théoriques et méthodologiques. Plutôt que de les opposer ou de les cloisonner, j'essaie de les faire dialoguer.

Un autre tournant significatif est celui de la prise en compte de l'influence des activités, des genres de discours et des supports sur les pratiques langagières des individus. Dans le cadre de ma thèse, j'ai cherché des facteurs d'influence du côté des situations mais je n'ai pas exploré les activités en tant qu'espaces dans lesquels les individus occupent des rôles sociaux et langagiers adaptés et soumis à des contraintes structurelles. En collaborant avec Emmanuelle Canut, j'ai commencé à tenir compte des genres de discours et des types de supports pour analyser les pratiques langagières des professionnelles et des enfants (voir Canut et al., 2017*). Puis, dans le cadre du projet EVALANG et du projet RaProChe, la prise en compte des activités est devenue un point important de mes travaux. Elle apparaît même comme un facteur de poids expliquant la différence de conduites des enfants et des adultes en crèche (voir Volume 2). J'envisage donc de focaliser une partie de mes prochains travaux sur ce point pour en déterminer l'influence dans les données de RaProChe (pour une présentation de cette perspective, voir Volume 4).

Ce travail de synthèse est un moyen efficient (pour en revenir à l'étayage) de comprendre de manière rétrospective les choix faits au cours de sa carrière. A l'instar du développement langagier, un parcours de recherche n'est pas un processus linéaire et autonome. Il se construit au fil des rencontres scientifiques et amicales (car la recherche se fait aussi entre ami·es et dans d'autres cadres que dans la salle de réunion ou de conférence). Il se construit en dehors de la recherche, par les échanges hors université avec des parents et des proches qui s'interrogent sur les mystères de l'acquisition (où, quand, comment, pourquoi on apprend à parler ?). Il se construit avec les participant·es des études et des formations qui obligent à se remettre en question et à repenser sa posture d'experte. Enfin, il se construit avec les étudiant·es auprès de qui on essaie de rendre compte le plus et le mieux possible de la richesse du processus d'acquisition. Mes choix sont donc la conséquence de ces collaborations, directes et indirectes. De nombreuses perspectives sont encore à découvrir, à discuter, à confronter, avec les collègues chercheur·ses et les professionnel·les qui souhaitent travailler avec moi dans ces directions.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Ambridge, B., Kidd, E., Rowland, C.F. & Theakston, A.L. (2015). The ubiquity of frequency effects in first language acquisition. *Journal of Child Language*, 42(2), 239-273.
- André, V. & Canut, E. (2010). Mise à disposition de corpus oraux interactifs : le projet TCOF (Traitement des Corpus Oraux en Français). *Pratiques*, 147-148, 35-51.
- Auriac-Slusarczyk, E. & Delsart, A. (2021). Des discours authentiques singuliers aux scénarios de formation pour les médecins : quelle méthode d'exploitation pragmatique du corpus DECLICS2016 ? *CORPUS*, 22, <https://doi.org/10.4000/corpus.5960>.
- Bellinger, D. (1980). Consistency in the pattern of change in mothers' speech: Some discriminant analyses. *Journal of Child Language*, 7(3), 469-487.
- Benzitoun, C. (2020). Pour un français parlé de référence à partir de corpus. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 198(2), 137-147.
- Benzitoun, C. (2021). Qui veut la peau du français ? Paris : Le Robert.
- Benzitoun, C. & Masson, C. (2017). L'acquisition des adjectifs en français parlé dans des corpus d'enfants francophones. *Colloque international « L'adjectivité »*, Paris, 7-9 septembre 2017.
- Bernicot, J., Guidetti, M. & Marcos, H. (2004). Aspects structurels et fonctionnels du fonctionnement du langage. In H. Marcos, A. Salazar Orvig, J. Bernicot, M. Guidetti, C. Hudelot & C. Préneron (Eds), *Apprendre à parler : influence du mode de garde*. Paris : L'Harmattan, 127-150.
- Bernicot, J., Salazar Orvig, A. & Veneziano, E. (2006). Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La linguistique*, 42, 30-50.
- Berthoud, A.C. & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Berne : Peter Lang.
- Berthoud, A.C. & Burger, M. (2014). Pratiques langagières et espaces sociaux en tension : vers une linguistique impliquée. In Berthoud, A.C & Bruger, M. (Eds), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*, Louvain-La-Neuve : De Boeck, 7-16.
- Bertin, T. & Masson, C. (2013). Observations des pratiques langagières des professionnels de la petite enfance : Quels écarts entre les objectifs et les pratiques langagières en situation ? *Journée d'étude « Développement langagier et différences interindividuelles : quels accompagnements et quelles actions ? »*, IRTS de Lorraine, 21 février 2013.
- Bertin, T. & Masson, C. (2018). Rôle de l'environnement langagier des enfants en structure d'accueil collectif : quel accompagnement de la mise en fonctionnement du langage ? *11^{ème} colloque RIPSYDEV*, Lille, 31 mai-1^{er} juin 2018.
- Bertin, T. & Masson, C. (2019). Effets des pratiques langagières en structures d'accueil collectif : réflexion collaborative professionnel·les-chercheur·es autour de l'accompagnement langagier. *Symposium « Postures langagières professionnelles en milieux éducatif, social et clinique : modalités d'apprentissage du langage et implications pour la formation » - Colloque international PRELA*, Lyon, 24-26 juin 2019.
- Bertin, T. & Masson, C. (2021). The Role of Dialogue and Discourse Co-construction in the Acquisition of Morpho-syntax: an Interactional and Dialogical Process. *Bakhtiniana*, 16(1), 88-113.
- Bertin, T., Masson, C. & Le Mené, M. (2019). Constituer un corpus d'interactions spontanées et induites : quels apports pour l'étude du développement langagier des enfants prématurés ? *10^{èmes} Journées Internationales de la Linguistique de Corpus*, Grenoble, 26-28 novembre 2019.
- Beukelman, D. & Mirenda, P. (1992). *Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bishop, D.V., Snowling, M.J., Thompson, P.A. & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS One*, 11(7).
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (2007). Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue. *Langage et société*, 3, 129-141.
- Bloom, L., Hood, L. & Lightbown, P. (1974). Imitation in language development: If, when, and why. *Cognitive psychology*, 6(3), 380-420.

- Bocéréan, C., Canut, E. & Musiol, M. (2012). How do adults use repetition ? A comparison of conversations with young children and with multiply-handicapped adolescents. *Journal of Psycholinguistics Research*, 41(2), 83-103.
- Bondy, A. (2001). PECS: Potential benefits and risks. *The Behavior Analyst Today*, 2(2), 127.
- Boulton, A., Canut, E., Guerin, E., Parris, C. & Tyne, H. (2013). Corpus et appropriation de L1 et L2. *Linx*, 68-69, 9-32.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Brassart, E. & Schelstraete, M.A. (2015). Enhancing the communication abilities of preschoolers at risk for behavior problems. *Infants & Young Children*, 28(4), 337-354.
- Bréauté, M. & Rayna, S. (1997). Diffusion des acquis de la recherche : une recherche-action avec des praticiens de la petite enfance. *Revue française de pédagogie*, 119, 5-14.
- Bres, J. (2017). Dialogisme : éléments pour l'analyse. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 14(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1842>.
- Brisson, J., Martel, K., Serres, J., Sirois, S. & Adrien, J.L. (2014). Acoustic analysis of oral productions of infants later diagnosed with autism and their mother. *Infant Mental Health Journal*, 35(3), 285-295.
- Bronckart, J.P. (1996). L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif. *Le français dans le monde*, 55-64.
- Bronckart, J.P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.M. Baudoin & J. Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 133-153.
- Bruner, J.S. (1983/1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Bruner, J.S. (1983/2002). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner J.S. & Hickmann M. (1983). La conscience, la parole et la « zone proximale » : réflexions sur la théorie de Vygotski. In J.S. Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 280-292.
- Bryk, A.S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(2), 11-29.
- Burger, M. (2015). Pour une linguistique impliquée. In X. Gradoux, J. Jacquin & G. Merminod (Eds), *Agir dans la diversité des langues : Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 73-86.
- Caët, S. (2014). Quand un père emprunte les gestes de sa fille : fonctions discursive et intersubjective de la reprise gestuelle. *TRANEL*, 60, 47-56.
- Caët, S., da Silva Genest, C., Macchi, I., Patin, C., Gibaru, I. & Dumoulin, I. (2021). Co-analyse des modes d'intervention orthophoniques : mise en place d'une collaboration orthophonistes- linguistes. *TRANEL*, 74, 47-65.
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. & Tomasello, M. (2003). A construction-based analysis of child-directed speech. *Cognitive Science*, 27, 843-873.
- Candea, M. & Véron, L. (2019). *Le français est à nous ! : petit manuel d'émancipation linguistique*. Paris : La Découverte.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Canut, E. (2012). *L'acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant. Un processus interactionnel*. Habilitation à Diriger des Recherches (non publiée), Université Stendhal - Grenoble 3.
- Canut, E. (2014). Acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant français entre 2 et 6 ans. *SHS Web of Conferences, Vol. 8*, EDP Sciences, Institut de Linguistique française, 1437-1452.
- Canut, E. (2019). De l'impact d'un dispositif d'« entraînement au langage » sur l'apprendre à parler des enfants de maternelle allophones. *Éducation didactique*, 13(2), 105-118.
- Canut, E., Bertin, T. & Bocéréan, C. (2013). Des interactions éducatives pour soutenir l'apprentissage du langage des enfants d'école maternelle. Une exploration de la *Zone Proximale de Développement* en linguistique de l'acquisition. In J.P. Bernié & M. Brossard (Eds), *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 171-188.
- Canut, E., Espinosa, N. & Vertalier, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *LINX*, 68-69, 69-93.
- Canut, E., Husianycia, M. & Masson, C. (2021). Une linguistique impliquée en acquisition du langage ? De la question du transfert de l'expertise du chercheur au professionnel de l'éducation. *Ela. Études de Linguistique Appliquée*, 202, 141-153.

- Canut, E., Husianycia, M., Jourdain, M. & Cappele, K. (2021). Compétence des enseignants de maternelle sur le langage de l'enfant et partenariat avec les familles : des postures et une formation à réinterroger. *TRANEL*, 74, 97-110.
- Canut, E. & Masson, C. (2018). Rôle de l'étayage dans l'apprentissage du langage : mise en regard des notions de « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs » et de « zone proximale de développement ». *SIV 2018 – 7^{ème} Séminaire Vygotski*, Genève, 20-22 juin 2018.
- Canut, E. & Masson, C. (2021). Postures langagières professionnelles en milieux éducatif, social et clinique : modalités d'apprentissage du langage et implications pour la formation. *TRANEL*, 74, 1-14.
- Canut, E., Masson, C. & Leroy-Collombel, M. (2017). Efficacité de l'étayage dans les pratiques professionnelles : effets sur le développement du langage d'enfants atteints de déficience intellectuelle. *Langage & Pratiques*, 59, 69-86.
- Canut, E., Masson, C. & Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage. De la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*. Paris : Hachette Éducation.
- Canut, E. & Vercalier, M. (2008). Des données représentatives... De quoi en acquisition du langage ? Constitution de données à observer et objectifs d'analyse. *Verbum*, 30(4), 299-312.
- Canut, E. & Vercalier, M. (2009). *L'apprentissage du langage : une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain. Mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*. Paris : L'Harmattan.
- Canut, E. & Vercalier, M. (2014). Les schèmes sémantico-syntaxiques dans le processus interactionnel d'acquisition. In N. Espinosa, M. Vercalier & E. Canut (Eds), *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit. Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles*. Paris : L'Harmattan, 85-116.
- Carel, A. (2005). Les signes précoces de l'autisme et de l'évitement relationnel du nourrisson. In P. Delion (Ed), *Les bébés à risque autistique*. Toulouse : Erès, 27-46.
- Carpenter, M., Akhtar, N. & Tomasello, M. (1998). Fourteen-through 18-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant behavior and development*, 21(2), 315-330.
- Carpenter, M., Tomasello, M. & Striano, T. (2005). Role reversal imitation and language in typically developing infants and children with autism. *Infancy*, 8(3), 253-278.
- Chabanal, D., Liégeois, L. & Chanier, T. (2015). Acquisition de la variation phonologique et recueil de corpus d'interactions naturelles parents-enfants : nouvelle méthode, nouveaux enjeux. *Lidil*, 51, 65-88.
- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism?. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1430), 315-324.
- Chevrie-Muller, C. & Plaza, M. (2001). *N-EEL : Nouvelles épreuves pour l'examen du langage*. Paris : Les Éditions du Centre de psychologie appliquée.
- Chomsky, N. (1964). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29(1), 35-42.
- Chouinard, M. & Clark, E.V. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language*, 30(3), 637-669.
- Clark, E.V. (2006). La répétition et l'acquisition du langage. *La linguistique*, 42(2), 67-80.
- Clark, E.V. (2010). Adult offer, word-class, and child uptake in early lexical acquisition. *First Language*, 30(3-4), 250-269.
- Clark, E.V. & Bernicot, J. (2008). Repetition as ratification: how parents and children place information in common ground. *Journal of Child Language*, 35, 349-371.
- Clark, E.V. & Chouinard, M. (2000). Énoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage. *Langages*, 140, 9-23.
- Clark, H. (2014). How to talk with children. *Language in Interaction. Studies in honor of Eve V. Clark*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 333-352.
- Clarke, M. & Wilkinson, R. (2007). Interaction between children with cerebral palsy and their peers 1. Organizing and understanding VOCA use. *Augmentative And Alternative Communication*, 23(4), 336-348.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filliettaz & J.P. Bronckart (Eds), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : Peeters, 37-55.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.
- Coquet, F. (2012). Multicanalité de l'expression. *Les Entretiens de Bichat 2012*. En ligne : http://www.associationcharge.fr/IMG/pdf/orthophonie_97_114_wmk.pdf.
- da Silva, C. (2015). Compétences pragmatique-discursives des enfants dysphasiques en situation de jeu

- symbolique : évaluation et évolution. *Colloque « Narration et interaction »*, Paris, 10-12 juin 2015.
- da Silva Genest, C. (2014). Reformulations en situation de rééducation orthophonique. *TRANEL*, 60, 137-148.
- da Silva Genest, C. (2019). « Il faut dire, on dit, ça veut dire... » : étude des formes et fonctions des interventions métalangagières en situation d'intervention orthophonique. *Studii de lingvistică*, 9(2), 153-176.
- da Silva Genest, C., Liégeois, L., Masson C., Benzitoun, C. & Le Mené, M. (2020). *Rabot, sécateur, téléphérique* : interroger la pertinence des choix lexicaux dans les outils d'évaluation du langage en orthophonie. *LIDIL*, 62, <https://doi.org/10.4000/lidil.8422>.
- da Silva Genest, C. & Le Mené-Guigourès, M. (2018). Analyser un discours semi-spontané en vue d'évaluer les compétences morphosyntaxiques et discursives d'enfants à développement typique et atypique : étude exploratoire autour des récits d'expériences personnelles. *Journée d'étude « Évaluation des pratiques langagières : des contextes familiaux aux contextes cliniques »*, Nancy, 18 octobre 2018.
- da Silva Genest, C. & Masson, C. (2017). Apport de la linguistique de corpus à l'étude des situations cliniques : utilisation de ressources écologiques pour évaluer les pratiques professionnelles. *Studii de lingvistică*, 7, 89-112.
- da Silva Genest, C. & Masson, C. (2018). Analyse des pratiques langagières en situations cliniques : apport d'une approche écologique pour développer une démarche réflexive des professionnels de santé. *Colloque « 50 ans de linguistique sur corpus : apport à l'étude de la variation »*, Orléans, 15-17 novembre 2018.
- da Silva Genest, C. & Masson, C. (2019). Corpus et pathologies du langage : du recueil à l'analyse de données pour une linguistique clinique et appliquée. *CORPUS*, 19. <https://doi.org/10.4000/corpus.4374>
- da Silva Genest, C., Masson, C. & Le Mené, M. (2019). Utiliser des données issues de situations dites spontanées pour évaluer le langage oral d'enfants à développement typique et atypique âgés entre 5 et 8 ans. *1^{er} Congrès Inter-universitaire CCFUO*, Nice, 5-6 avril 2019.
- Danon-Boileau, L. (2007). *La parole est un jeu d'enfant fragile*. Paris : Odile Jacob.
- de Chaisemartin, C., Daviot, Q., Gurgand, M. & Kern, S. (2021). Lutter contre les inégalités dès la petite enfance : évaluation à grande échelle du programme Parler Bambin. *Note IPP n°72*.
- de Pontonx, S., Leroy-Collombel, M., Masson, C. & Morgenstern, A. (2017). Transmission et élaboration du langage dans le dialogue. In A. Morgenstern & C. Parisse (Eds), *Le langage de l'enfant : de l'éclosion à l'explosion*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 27-40.
- de Pontonx, S., Masson, C., Leroy-Collombel, M. & Morgenstern, A. (2014). « Ça s'appelle comment le docteur des animaux ? ». Co-(re)construction des productions non-standard de l'enfant. *4^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française*, SHS Web of Conferences, Vol. 8, EDP Sciences, Institut de Linguistique française, Paris, 1453-1467.
- de Saint-Georges, C., Chetouani, M., Cassel, R., Apicella, F., Mahdhaoui, A., Muratori, F... & Cohen, D. (2013). Motherese in interaction: at the cross-road of emotion and cognition? (A systematic review). *PLoS One*, 8(10), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078103>.
- de Saint-Georges, C., Mahdhaoui, A., Chetouani, M., Cassel, R. S., Laznik, M.C., Apicella, F... & Cohen, D. (2011). Do parents recognize autistic deviant behavior long before diagnosis? Taking into account interaction using computational methods. *PLoS One*, 6(7), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0022393>.
- de Saint-Georges, I. (2014). Pratiques langagières et mondes du travail : d'une linguistique appliquée à une linguistique de l'intervention ?. *Espaces sociaux, pratiques langagières et mise(s) en scène du travail*. In M. Dispagne (Ed), *Espaces sociaux de travail, pratiques langagières et mise(s) en scène du travail*. Paris : Publibook.
- de Weck, G. (1992). *La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- de Weck, G. (2003). Pratiques langagières, contextes d'interaction et genres de discours en logopédie/orthophonie. *TRANEL*, 38-39, 25-48.
- de Weck, G. & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- de Weck, G. & Rodi, M. (2005). Évaluation des capacités pragmatiques et discursives. In B. Piérart (dir), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- de Weck, G. & Salazar Orvig, A. (2010). Les interactions mère-enfant dysphasique : qu'y a-t-il encore à comprendre ?. *Langage & Pratiques*, 46, 7-16.
- de Weck, G. & Salazar Orvig, A. (2019). L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage. *CORPUS*,

- 19, <https://doi.org/10.4000/corpus.4173>.
- de Weck, G., Salazar Orvig, A., Corlateanu, C., da Silva, C., Rezzonico, S. & Bignasca, T. (2010). Interactions mère-enfant typique et dysphasique : comment utiliser les gestes pour formuler une devinette ?. *Lidil*, 42, 159-180.
- de Weck, G., Salazar Orvig, A., Rezzonico, S., Vinel, E. & Bernasconi, M. (2019). The impact of the interactional setting on the choice of referring expressions in narratives. *First Language*, 39(3), 298-318.
- Debaisieux, J.M. & Vertalier, M. (2014). Apports de la linguistique de corpus à l'étude de la langue parlée et du langage adressé à l'enfant : syntaxe et rapport oral-écrit. In N. Espinosa, M. Vertalier & E. Canut (Eds), *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit. Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles*. Paris : L'Harmattan, 51-84.
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: relationship with early childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27-41.
- De Giacomo, A. & Fombonne, E. (1998). Parental recognition of developmental abnormalities in autism. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 131-136.
- Degotardi, S., Torr, J. & Nguyen, N. T. (2016). Infant-toddler Educators' Language Support Practices during Snack-time. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(4), 52-62.
- Demetras, M.J., Post, K.N. & Snow, C.E. (1986). Feedback to first language learners: the role of repetitions and clarification questions. *Journal of Child Language*, 13, 275-292.
- Demuth, K. & Tremblay, A. (2008). Prosodically-Conditioned Variability in Children's Production of French Determiners. *Journal of Child Language*, 35, 99-127.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Desmottes, L. & Maillart, C. (2020). Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves ? Étude de l'efficacité de différents dispositifs d'implémentation de SOLEM. *ANAE*, 164, 43-55.
- Dickinson, D.K. & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260.
- Dodane, C., Martel, K. & Vasconcelos, A.N.D. (2018). La prosodie du langage adressé à l'enfant comparée à celle du langage adressé à l'adulte : analyse d'un corpus en français, anglais et japonais. *Cahiers de praxématique*, 70, <https://doi.org/10.4000/praxématique.4820>.
- Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Durden, T. & Dangel, J.R. (2008). Teacher-involved conversations with young children during small group activity. *Early Years*, 28(3), 251-266.
- Eisenbeiss, S. (2010). Production methods in language acquisition research. In E. Blom & S. Unsworth (Eds), *Experimental methods in language acquisition research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 11-34.
- Fernald, A. & Simon, T. (1984). Expanded intonation contours in mothers' speech to newborns. *Developmental Psychology*, 20(1), 104-113.
- Filliettaz, L. & Bronckart, J.P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Filliettaz, L. & Zogmal, M. (2020). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Éditions Octarès.
- Filliettaz, L. & Zogmal, M. (2021). « Vraiment c'était un moment très riche » : Apprendre à analyser des interactions langagières en contexte de travail et de formation. *TRANEL*, 74, 15-30.
- Filliettaz, L., Trébert, D. & Rémerly, V. (2012). Relation tutorale et configuration de participation à l'interaction : le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance, *2^{ème} colloque international de didactique professionnelle, apprentissage et développement professionnel*.
- Flowers, H., Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2007). Promoting early literacy skills: Effects

- of inservice education for early childhood educators. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 31, 6-18.
- Forrester, M. (2008). The Emergence of Self-Repair: A Case Study of One Child During the Early Preschool Years. *Research on Language & Social Interaction*, 41(1), 99-128.
- Franchini, M., Hamodat, T., Armstrong, V.L., Sacrey, L.R., Brian, J., Bryson, S.E., Garon, N., Roberts, W., Zwaigenbaum, L. & Smith, I.M. (2019). Infants at Risk for Autism Spectrum Disorder: Frequency, Quality, and Variety of Joint Attention Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(5), 907-920.
- François, F. (1982). Ébauches d'une dialogique. *Connexions*, 38, 61-87.
- François, F. (1990). Dialogue, jeux de langage et espace discursif. In François, F. *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 33-112.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan.
- François, F., Hudelot, C. & Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- Furrow, D., Nelson, K. & Benedict, H. (1979). Mother's speech to children and syntactic development: Some simple relationships. *Journal of Child Language*, 6(3), 423-442.
- Garcia, S. & Fillietz, L. (2020). Compétences interactionnelles et relations des éducatrices-teurs de l'enfance avec les parents : la formation comme ressource pour la recherche. *Phronesis*, 9(2), 123-138.
- Garnica, O. K. (1977). Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. In C.E. Snow & C.A. Ferguson (Eds), *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garnier, P., Brougère, G., Rayna, S. & Rupin, P. (2016). *A 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*. Toulouse : Erès.
- Garnier, P. & Rayna, S. (2019). Crèche, jardin maternel, classe passerelle, école maternelle : diversité des rapports parents-professionnelles. *Carrefours de l'éducation*, 1, 159-173.
- Gasquet-Cyrus, M. (2015). « Je vais et je viens entre terrains ». Réflexions sur le terrain dans la théorisation sociolinguistique. *Langage et société*, 4, 17-32.
- Genovese, G., Spinelli, M., Lauro, L.J.R., Aureli, T., Castelletti, G. & Fasolo, M. (2020). Infant-directed speech as a simplified but not simple register: a longitudinal study of lexical and syntactic features. *Journal of Child Language*, 47(1), 22-44.
- Gepner, B. (2006). Le monde va trop vite pour les personnes autistes ! Hypothèses neurophysiopsychopathogéniques et implications rééducatives. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 54(6-7), 371-374.
- Giampino, S. (2016). *Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels*. Rapport au Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes.
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 268-281.
- Girolametto, L., Greenberg, J. & Manolson, H.A. (1986). Developing dialogue skills: The Hanen early language parent program. *Seminars in Speech and Language*, 7(4), 367-382.
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2012). Facilitating emergent literacy: Efficacy of a model that partners speech-language pathologists and educators. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21, 47-63.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lieshout, R.V. & Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1101-1114.
- Girolametto, L., Wiigs, M., Smyth, R., Weitzman, E. & Pearce, P.S. (2001). Children with a history of expressive language delay: Outcomes at 5 years of age. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(4), 358-369.
- Goldin-Meadow, S. & Wagner, S. (2005). How our hands help us learn. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 234-241.
- Gratier M. (2001). Harmonies entre mère et bébé : accordage et contretemps. *Enfances et Psy*, 13, 9-15.
- Grove, N. & Walker, M. (1990). The Makaton Vocabulary: Using manual signs and graphic symbols to develop interpersonal communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 6(1), 15-28.
- Guerra, G. (2010). La place de la subjectivité dans le champ de la médecine. *Cliniques méditerranéennes*, 2, 73-85.
- Guidetti, M. & Tourrette, C. (2009). Échelle de communication sociale précoce. *Euro-tests Edition*.
- Hébrard, J. (1975). Problèmes posés par l'investigation du langage en voie d'acquisition : examen critique de quelques tests de langage. *Langue française*, 27, 65-94.

- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L.B., Bakeman, R., Owen, M.T., Golinkoff, R.M., Pace, A., ... & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science*, 26(7), 1071-1083.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- Hudelot, C. (1980). Qu'est-ce que la complexité syntaxique ? L'exemple de la relative. *La linguistique*, 16(2), 5-41.
- Hudelot, C. (1985). A la poursuite du dialogue : étayages langagiers dans des dialogues d'enfants de 5 ans. *Repères*, 65(1), 59-72.
- Hudelot C. (1993). Quand l'adulte aide l'enfant à parler. Quelques aspects de l'étayage langagier. In H. Löffler, C. Grolimund & M. Gyger (Eds), *Dialogue Analysis IV*. Max Niemeyer Verlag: Basel, 215-222.
- Hudelot, C. & Vasseur, M.T. (1997). Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 ? *Calap*, 15, 109-135.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. (1991). Early Vocabulary Growth: Relation to Language Input and Gender. *Developmental Psychology*, 27, 236-248.
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J. & Hedges, L.V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(3), 43-365.
- Jourdain, M. & Lahousse, K. (2020). Les sujets disloqués et non-disloqués chez l'enfant français. *Scolia*, 34, 13-31.
- Jullien, S. (2020). Le choix des moyens de Communication Alternative et Améliorée (CAA). Le cas des communicateurs émergents. *TRANEL*, 73, 27-47.
- Justice, L.M., Jiang, H. & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth?. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92.
- Kail, M. (2000). Perspectives sur l'acquisition du langage. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds), *L'acquisition du langage. Volume I*. Paris : PUF.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Karmiloff, A. & Karmiloff-Smith, K. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.
- Kern, S. & Chenu, F. (2010). Contextes de production et LAE en français : caractéristiques pragmatiques et syntaxiques. In Neveu F., Muni Toke V., Durand J., Klingler T., Mondada L., Prévost S. (Eds), *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010 978-2-7598-0534-1*, Paris.
- Kern, S. & Fekete, G. (2019). De l'évaluation à l'intervention. In S. Kern (Ed), *Le développement du langage chez le jeune enfant. Théorie, clinique, pratique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 233-267.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labrell, F. (2005). Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ?. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 17-28.
- Labrell, F., Maintier, C. & Olivier, M. (2007). Distanciation et mémorisation des noms à 5 ans : une recherche action en ZEP. *Revue Française de Pédagogie*, 160, 87-101.
- Lacoste, M. (1993). Langage et interaction : le cas de la consultation médicale. In J. Cosnier, M. Grosjean, & M. Lacoste (dir), *Soins et communication, approches interactionnistes des relations de soins*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 33-61.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
- Le Normand, M.T. (2007). Évaluation de la production spontanée du langage oral et de l'activité sémantique du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Rééducation Orthophonique*, 231, 53-72.
- Leeper, C., Anderson, K.J. & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental psychology*, 34(1), 3-27.
- Leech, G. (1992). Corpora and theories of linguistic performance. In J. Svartvik (Ed), *Directions in corpus linguistics: proceedings of Nobel symposium 82*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 125-148.
- Léglise, I. (2000). Quand les linguistes interviennent : écueils et enjeux. *Revue française de Linguistique Appliquée*, 4, 5-13.
- Léglise, I. & Canut, E. (2009). Applications/implications : des réflexions et des pratiques différentes en fonction des (sous)disciplines ?. In I. Pierozak & J.M. Eloy (Eds), *Intervenir : s'impliquer, s'appliquer ?*. Paris : L'Harmattan, 63-72.
- Lejeune, C. (2010). Montrer, calculer, explorer, analyser. Ce que l'informatique fait (faire) à l'analyse qualitative. *Recherches Qualitatives*, 9, 15-32.

- Lentin, L. (1984). Le formateur est un chercheur. *Raison présente*, 71(1), 79-85.
- Lentin, L. (1987). *Recherches sur l'acquisition du langage, Vol.1*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire, Acquisition du langage oral et écrit*. Paris : ESF.
- Leroy-Collombel, M. (2009). La reformulation dans les interactions adulte-enfant : une analyse longitudinale de 1;06 à 2;08 ans. *Cahiers de praxématique*, 52, 59-80.
- Leroy-Collombel, M. & Masson, C. (2010). Dysfonctionnements langagiers chez l'enfant autiste : une étude de cas entre un et trois ans. In T. Rousseau & F. Valette-Fruhinsholz (Eds), *Le langage oral : données actuelles et perspectives en orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition, 85-106.
- Leroy-Collombel, M. & Masson, C. (2016). Entre typique et atypique : une frontière parfois floue. *Journée d'étude « Le langage de l'enfant entre 3 et 6 ans : enjeux de l'intervention éducative, pédagogique et clinique »*, Lille, 11 mai 2016.
- Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., Bouchard, C. & Maillart, C. (2017). Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant.e/enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans : une étude exploratoire. *TRANEL*, 66, 67-85.
- Liégeois, L., Chanier, T. & Chabanal, D. (2014). *Corpus globaux ALIPE : Interactions parents-enfant annotées pour l'étude de la liaison*. Nancy : Ortolang.
- Lieven, E. & Pine, J. (1993). Exposition et appropriation dans l'acquisition de la langue maternelle. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2, 143-171.
- Lieven, E., Salomo, D. & Tomasello, M. (2009). Two-year-old children's production of multiword utterances: A usage-based analysis. *Cognitive Linguistics*, 20(3), 481-507.
- Macchi, L., Tran, M., Brin-Henry, F., Caët, S., da Silva Genest, C. & Masson, C. (2019). Intérêt orthophonique d'une base de données morphologiques : présentation du projet DEMONETTE. *1^{er} Congrès Inter-universitaire CCFUO*, Nice, 5-6 avril 2019.
- MacWhinney, B. & Snow, C. E. (1985). The Child Language Data Exchange System. *Journal of Child Language*, 12(2), 271-295.
- Maestro, S. & Muratori, F. (2002). Les films familiaux. *Le Carnet Psy*, 7, 35-36.
- Maestro, S., Muratori, F., Cesari, A., Cavallaro, M.C., Paziente, A., Pecini, C., ... & Sommarino, C. (2005). Course of autism signs in the first year of life. *Psychopathology*, 38(1), 26-31.
- Maillart, C., & Durieux, N. (2014). L'evidence-based practice à portée des orthophonistes : intérêt des recommandations pour la pratique clinique. *Rééducation orthophonique*, 257, 71-82.
- Maillart, C., Leroy, S., Quintin, E., Ranc, L., Derouaux, F., D'Harcour, E., Al Mounajjed, M., Caet, S., Leroy-Collombel, M. & Morgenstern, A. (2011). Des interactions enrichies qui soutiennent le développement du langage : effets à court et moyen terme (6 mois) d'une guidance parentale logopédique. *ANAE*, 112-113, 223-230.
- Maltais, C. (2005). Relation entre les types de services de garde et le développement du langage chez les enfants du préscolaire. *Éducation et francophonie*, 33(2), 207-223.
- Marcos, H. (2004). Apports de l'adulte à l'acquisition du langage. In H. Marcos, A. Salazar Orvig, J. Bernicot, M. Guidetti, C. Hudelot & C. Préneron (Eds), *Apprendre à parler : influence du mode de garde*. Paris : L'Harmattan, 79-101.
- Marcos, H., Salazar Orvig, A., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C & Préneron, C. (2004). *Apprendre à parler : influence du mode de garde*. Paris : L'Harmattan.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C.B., Piasta, S.B., Bleses, D., Højen, A. & Justice, L.M. (2017). The effects of language and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115.
- Martinot, C. (2010). Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. *Travaux de linguistique*, 2, 63-96.
- Masson, C. (2008). *Langage et communication d'une enfant autiste entre 8 et 26 mois : analyses quantitatives et qualitatives de films familiaux*. Université Paris Descartes : Thèse de Doctorat (non publiée).
- Masson, C. (2010). Les dysfonctionnements de la multimodalité dans l'autisme : une étude de cas entre 1 et 3 ans. *Actes du colloque AcquisiLyon 09*, 130-133.
- Masson, C. (2013). Observer et décrire l'apparition du geste de pointage chez l'enfant ultérieurement diagnostiqué autiste : une étude de cas. In J.B. Andrieu, D. Crunelle, A. Lorendeau & O. Masson (Eds), *TEC-TED. Diagnostics différentiels et démarches d'accompagnement*, Isbergues : Ortho Edition, 83-94.
- Masson, C. (2014). Repérage précoce des dysfonctionnements langagiers : enjeux et élaboration d'une action de prévention des troubles du langage au sein d'un Centre d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP).

- Enfance*, 2, 171-187.
- Masson, C. (2021). Le projet RaProChe : état des lieux et perspectives. *Journée d'étude « Acquisition du langage en milieu collectif : Interactions adultes-enfants et pratiques langagières professionnelles »*, à distance, 10 avril 2021.
- Masson, C. & Bertin, T. (2021). Accompagner le développement langagier du très jeune enfant : Une recherche-action-formation dans les structures de petite enfance. *TRANEL*, 74, 31-45.
- Masson, C. & Canut, E. (2016). Apports de la multimodalité en contexte rééducatif. *Colloque international OPEEN&ReForm*, Nantes, 9-10 juin 2016.
- Masson, C. & Canut, E. (2018). Évaluer les pratiques professionnelles pour comprendre les facteurs d'évolution du langage de l'enfant. *Journée d'étude « Évaluation des pratiques langagières : des contextes familiaux aux contextes cliniques »*, Nancy, 18 octobre 2018.
- Masson, C. & Canut, E. (2019). Usage d'un outil multimodal en contexte médico-éducatif : stratégies d'étagage et postures langagières de professionnels. In V. Rivière & N. Blanc (Eds), *Observer l'activité multimodale en situations éducatives : circulations entre recherche et formation*, Lyon : Éditions de l'ENS, 51-72.
- Masson, C., Canut, E., Caët, S., da Silva Genest, C., Macchi, L., Bertin, T., Husianycia, M. & Gibaru, I. (2019). Postures langagières professionnelles en milieux éducatif, social et clinique : modalités d'apprentissage du langage et implications pour la formation. *Symposium PRELA 2019*, Lyon, 24 juin 2019.
- Masson, C., Canut, E. & Leroy-Collombel, M. (2015). Différences, difficultés, retards, troubles langagiers : Quelles modalités d'interactions éducatives pour déplacer les frontières ? *Atylang - Atypies langagières : mais de quoi parle-t-on vraiment ?*, Nanterre, 27-28 novembre 2015.
- Masson, C. & da Silva Genest, C. (2017). Que peut apporter la linguistique à l'analyse des échanges médecin-patient ? *Colloque national du Collège des Humanités médicales (CoSHSeM 2017)*. Strasbourg, 22-24 juin 2017.
- Masson, C., da Silva Genest, C., Canut, E. & Caët, S. (2021). Usages des corpus oraux pour l'étude de l'acquisition du français langue maternelle. In C. Benzitoun & M. Rebuschi (Eds), *Les corpus en sciences humaines et sociales*, Nancy : Éditions Universitaires de Lorraine, 15-48.
- Masson, C., Laverdure, S. & Calderaro-Viel, C. (2017). Étagage de l'adulte et multimodalité : étude exploratoire des modalités d'interaction dans le cadre d'une prise en charge d'un enfant avec retard de langage. *TRANEL*, 66, 143-156.
- Masson, C. & Leroy, M. (2009). Acquérir le langage dans sa dimension multimodale : verbal, intonation et posturo-mimo-gestualité dans le développement normal et le développement autistique. *Congrès international Multimod*, Toulouse, 9-11 juillet 2009.
- Masson, C. & Leroy-Collombel, M. (2012). La multimodalité : un obstacle à l'acquisition du langage pour l'enfant autiste ? Étude comparative d'un enfant ultérieurement diagnostiqué autiste et d'enfants tout-venant entre 12 et 18 mois. *JET AFLICO 2012*, Paris, 23-24 mars 2012.
- Masson, C., Moisson, J.M., Laverdure, S. & Calderaro-Viel, C. (2016). Étagage de l'adulte et multimodalité : étude exploratoire des modalités d'interaction dans le cadre d'une prise en charge d'un enfant avec retard sévère de langage. *13^{ème} Colloque de Logopédie - De l'interagir à l'intervenir : quelles clés ?*, Neuchâtel, 7-8 novembre 2016.
- Meiss, E., Tardif, C., Arciszewski, T., Dauvier, B. & Gepner, B. (2015). Effets positifs d'une exposition à des séquences vidéo ralenties sur l'attention, la communication sociale et les troubles du comportement chez quatre enfants autistes sévères : une étude transrationnelle pilote. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63, 302-309.
- Melhuish, E. C. (2001). The quest for quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, 25(1), 1-6.
- Mondada, L. (2006). Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(2), 5-16.
- Morgenstern, A. (2009). *L'enfant dans la langue*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Morgenstern, A. (2016). Pratiques langagières et comportements du patient en milieu familial : apport des méthodes ethnographiques multimodales pour la recherche en médecine. *Ethics, Medicine and Public Health*, 2, 641-649.
- Morgenstern, A. & Parrisé, C. (2007). Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. *CORPUS*, 6, 55-78.
- Morgenstern, A. & Parrisé, C. (2012). The Paris corpus. *Journal of French Language Studies*, 22(1), 7-12.
- Morgenstern, A. & Sekali, M. (1999). I m'énève paque i m'énève : spécificité de l'explication verbale chez l'enfant entre 2 et 3 ans : une articulation modale. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig & E. Veneziano (Eds),

- L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels*, Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Morgenstern, A., Leroy-Collombel, M., & Caët, S. (2013). Self- and other-repairs in child–adult interaction at the intersection of pragmatic abilities and language acquisition. *Journal of Pragmatics*, 56, 151-167.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). Early child care and children's development in the primary grades. *American Educational Research Journal*, 43, 537-570.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K.E., Welsh, J., Camarata, S.M., Butkovsky, L. & Camarata, M. (1995). Available input for language-impaired children and younger children of matched language levels. *First Language*, 15(43), 1-17.
- Neuman, S.B. & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American educational research journal*, 46(2), 532-566.
- Newport, E.L., Gleitman, H. & Gleitman, L.R. (1977). Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. In C.E. Snow & C.A. Ferguson (Eds), *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 701-708.
- Ninio, A. & Bruner, J.S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1-15.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds), *The handbook of child language*, Oxford: Blackwell, 73-94.
- Oshima-Takane, Y., Goodz, E. & Derevensky, J.L. (1996). Birth order effects on early language development: Do second born children learn from overheard speech?. *Child Development*, 67(2), 621-634.
- Parisse, C. (2014). Événements langagiers rares et acquisition du langage. *4^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française*, SHS Web of Conferences, Vol. 8, EDP Sciences, Institut de Linguistique française, Paris, 1551-1562.
- Parisse, C., Benzitoun, C., Etienne, C. & Liégeois, L. (2017). Agrégation automatisée de corpus de français parlé. *Actes des 9^{èmes} Journées Internationales de la Linguistique de corpus*, 27-30.
- Parisse, C. & Maillart, C. (2010). Nouvelles propositions pour la recherche et l'évaluation du langage chez les enfants dysphasiques. *Autour du mot : pratiques et compétences*, Paris : Lambert Lucas, 201-222.
- Parisse, C. & Morgenstern, M. (2010). Transcrire et analyser les corpus d'interactions adulte-enfant. In E. Veneziano, A. Salazar Orvig & J. Bernicot (Eds), *Acquisition du langage et interaction*. Paris : L'Harmattan, 201-222.
- Paul, R. (2000). Predicting outcomes of early expressive language delay: ethical implications. In D.V.M. Bishop & L.B. Leonard (Eds), *Speech and language impairments in children*. Hove: Psychology Press, 195-210.
- Paul, R. & Shiffer, M.E. (1991) Communicative initiations in normal and late-talking toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 12(4), 419-431.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Piasta, S.B., Justice, L.M., Cabell, S.Q., Wiggins, A.K., Pence Turnbull, K. & Curenton, S.M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 387-400.
- Pierrel, J.M. & Parisse, C. (2016). ORTOLANG: a French infrastructure for Open Resources and TOols for LANGUAGE. In *5th CLARIN Annual Conference*.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct: How the Mind Creates*. New York: Harper Collins.
- Rabain-Jamin, J., Marcos, H. & Bernicot, J. (2006). Recasts of Adult and Socialization of the Wolof Child (Senegal). *La linguistique*, 42(2), 81-98.
- Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing disorders*, 54(4), 587-599.
- Rescorla, L. (2002). Language and Reading Outcomes to Age 9 in Late-Talking Toddlers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 360-371.
- Rescorla, L., Alley, A. & Christine, J.B. (2001). Word frequencies in toddlers' lexicons. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 598-609.
- Rezzonico, S., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. & Girolametto, L. (2015). Improving preschool educators' interactive shared book reading: effects of coaching in professional development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(4), 717-732.
- Rice, M., Taylor, C. & Zubrick, S. (2008). Language outcomes of 7-year-old children with or without a history of late language emergence at 24 months. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51, 394-

- Rodi, M. (2011). Interactions logopédiste-enfant : Comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels dans une situation de jeu symbolique ? *Glossa*, 110, 49-68.
- Rondal, J.A. (2003). *L'évaluation du langage*. Sprimont : Mardaga.
- Rowe, M.L. & Snow, C.E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47, 5-21.
- Saint-Dizier de Almeida, V. (2013). Comment améliorer la compréhension de l'entretien d'annonce de diagnostics médicaux sérieux. *Activités*, 10(10-2). <https://doi.org/10.4000/activites.740>
- Salazar Orvig, A. (2003). L'inscription dialogique du jeune enfant : évolution, diversité et hétérogénéité. *TRANEL*, 38-39, 7-24.
- Salazar Orvig, A. (2019). Approches théoriques actuelles de l'acquisition du langage. In S. Kern (Ed), *Le développement du langage chez le jeune enfant*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 13-51.
- Salazar Orvig, A. & de Weck, G. (2008). Profils dialogiques de dyades mère-enfant avec et sans troubles du langage. *TRANEL*, 49, 45-67.
- Salazar Orvig, A., de Weck, G., Hassan, R. & Rialland, A. (2021). *The Acquisition of Referring Expressions: A Dialogical Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Salazar Orvig, A., Marcos, H., Heurdier, J. & da Silva, C. (2018). Referential features, speech genres and activity types. In M. Hickmann, E. Veneziano & H. Jisa (Eds). *Sources of variation in first language acquisition: Languages, contexts, and learners*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 219-242.
- Sales Cordeiro, G., Zogmal, M., Franck, J., Alaria, L., Filliettaz, L., Gentaz, E. & Garcia, S. (2020). Projet CapLang : soutenir les capacités langagières et littéraciques des enfants à travers le développement professionnel des éducatrices et éducateurs de l'enfance. Forum-lecture.ch Plate-forme en ligne pour la littératie, 1/2020. En ligne : www.forumlecture.ch>archive.
- Schelstraete, M.A & Collette, E. (2012). Retard de langage et dysphasies : questions de diagnostic. *Langage & pratiques*, 50, 48-68.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Skelton, J.R. & Hobbs, F.D.R. (1999). Concordancing: use of language-based research in medical communication. *The Lancet*, 353(9147), 108-111.
- Snow, C.E. (1977). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, 1-22.
- Soderstrom, M., Ko, E.S. & Nevzorova, U. (2011). It's a question? Infants attend differently to yes/no questions and declaratives, *Infant Behavior and Development*, 34(1), 107-110.
- Soderstrom, M. (2007). Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants. *Developmental Review*, 27, 501-532.
- Stern, D. (1977). *Mère-enfant. Les premières relations*. Liège : Mardaga.
- Stoel-Gammon, C. (1989). Prespeech and early speech development of two late talkers. *First Language*, 9, 207-224.
- Tardif, C. & Plumet, M.H. (2000). Détection des répertoires d'interaction sociale propres à chaque enfant autiste : enjeux pour la recherche et la clinique. In V. Gerardin-Collet & C. Riboni (Eds), *Autisme : perspectives actuelles*, Paris : L'Harmattan, 45-60.
- Teitelbaum, P., Teitelbaum, O., Nye, J., Fryman, J. & Maurer, R.G. (1998). Movement analysis in infancy may be useful for early diagnosis of autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95, 13982-13987.
- Thibaut, J.P., Grégoire, J. & Lion, P. (2001). Sur les difficultés de l'évaluation du lexique : une perspective développementale. *Glossa*, 76, 52-60.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. & Farrar, M. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), 1454-1463.
- Tomasello, M. & Stahl, D. (2004). Sampling children's spontaneous speech: how much is enough?. *Journal of Child Language*, 31(1), 101-121.
- Tomasello, M., Strosberg, R. & Akhtar, N. (1996). Eighteen-month-old children learn words in non-ostensive contexts. *Journal of Child Language*, 23(1), 157-176.
- Trevarthen, C. & Aitken, K.J. (2003). Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique. *Devenir*, 15(4), 309-428.

- van Dijk, M. & van Geert, P. (2011). Exploring patterns of adaptation in child-directed speech during the process of early grammaticalization in child language. *Language, Interaction and Acquisition*, 2(1), 61-81.
- Vasseur, M.T. (1993). Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2, 25-59.
- Veneziano, E. (1987). Les débuts de la communication langagière. In J. Gérard-Naef (Ed), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 59-94.
- Veneziano, E. (1997). Échanges conversationnels et acquisition première du langage. In J. Bernicot, A. Trognon & J. Caron-Pargue (Eds), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 91-123.
- Veneziano, E. (2005). Effects of conversational functioning on early language acquisition: When both caregivers and children matter. In B. Bokus (Ed), *Studies in the psychology of child language. Essays in honor of Grace Whales Shugar*, Warsaw: Matrix, 47-69.
- Veneziano, E. (2014). Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage. *Contraste*, 39, 31-49.
- Veneziano, E. & Parris, C. (2010). The acquisition of early verbs in French: assessing the role of conversation and of child-directed speech. *First Language*, 30(3-4), 287-311.
- Vergely, P., Condamines, A., Fabre, C., Josselin-Leray, A., Rebeyrolle, J. & Tanguy, L. (2009). Analyse des interactions patient/médecin. In C. Felix & J. Tardif (Eds.), *Actes éducatifs et de soins : entre éthique et gouvernance*, Nice, 4-5 juin 2009.
- Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M.E. & Family Life Project Key Investigators. (2013). Caregiver-child verbal interactions in child care: A buffer against poor language outcomes when maternal language input is less. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 858-873.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 1, 137-170.
- Vinter, S. (1994). Les ajustements de la prosodie maternelle et leur rôle dans le développement du langage : le cas de l'enfant sourd. *CALaP*, 11, 185-200.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 19-32.
- von Tetzchner, S. & Grove, N. (2003). The development of alternative language forms. In S. von Tetzchner & N. Grove (Eds), *Augmentative and alternative communication*. London: Whurr, 1-27.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Eds), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 95-117.
- Walker, D., Sepulveda, S.J., Hoff, E., Rowe, M.L., Schwartz, I.S., Dale, P.S., ... & Bigelow, K.M. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 68-85.
- Wallon, H. (1942/1970). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.
- Whitehouse, A., Robinson, M. & Zubrick, S.R. (2011). Late talking and the risk for psychosocial problems during childhood and adolescence. *Pediatrics*, 128, 324-332.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976/1983). Le rôle de l'interaction de tutelle. In J.S. Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF : Paris, 260-280.
- Yoder, P.J. & Kaiser, A.P. (1989). Alternative explanations of the relationship between maternal verbal interaction style and child language development. *Journal of Child Language*, 16, 141-160.
- Yont, K.M., Snow, C.E. & Vernon-Feagans, L. (2003). The role of context in mother-child interactions: An analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics*, 35(3), 435-454.

LISTE DES ILLUSTRATIONS

Exemple 1 : comparaison de narrations dialoguées avec un enfant en difficulté de langage à T1 et à T2 (extrait de Canut et al., 2018)	33
Exemple 2 : co-construction d'un récit d'expérience personnelle (extrait de de Pontonx et al., 2017*)	35
Exemple 3 : rectification par initiation (extrait de de Pontonx et al., 2014*)	36
Exemple 4 : circulation d'un mot entre l'adulte et l'enfant et réinvestissement lexical (extrait de Bertin & Masson, 2021*)	38
Exemple 5 : co-construction d'un récit d'expérience personnelle (extrait de Bertin & Masson, 2021*)	39
Exemple 6 : usage de ressources multimodales d'une orthophoniste dans le PECS (extrait de Masson & Canut, 2019*)	42
Exemple 7 : emploi de ressources multimodales d'une éducatrice dans le PECS (extrait de Masson & Canut, 2019*)	43
Exemple 8 : stratégies d'amorces lexicales (extrait de Masson et al., 2017*)	44
Exemple 9 : évocation de l'expérience personnelle (extrait de Masson et al., 2017*)	45
Exemple 10 : tentatives de formes langagières plus élaborées chez un enfant en contexte médico-éducatif (extrait de Canut et al., 2017*)	46
Exemple 11 : reprise différée du discours indirect à T1 (extrait de Canut & Masson, 2018 et Masson & Canut, 2018)	54
Exemple 12 : essais de discours indirect à T2 (extrait de Canut & Masson, 2018 et Masson & Canut, 2018)	55
Exemple 13 : interdiction d'une professionnelle (extrait de Bertin & Masson, 2018, 2019)	61
Exemple 14 : interdiction et explication d'une professionnelle (extrait de Bertin & Masson, 2018, 2019)	61
Exemple 15 : dialogue entre une professionnelle et un enfant de la section des moyens (extrait de Masson & Bertin, 2019)	63
Exemple 16 : reprises phonologiques d'une professionnelle avec un enfant de 1 an 7 mois (extrait de Masson & Bertin, 2021*)	67
Exemple 17 : Échange dyadique entre une professionnelle et un bébé	82
Exemple 18 : Échange entre une professionnelle et un groupe d'enfants pendant le repas	82
Exemple 19 : renvoi à la norme écrite (extrait de Canut et al., 2012 ; Canut et al., 2018 et repris dans Benzitoun, 2020)	88
Exemple 20 : extrait d'un échange au cours d'une consultation pédiatrique – corpus TCOF (pedi_gras_06) (extrait de da Silva Genest & Masson, 2018 et Masson & da Silva Genest, 2017)	91
Figure 1 : Évolution des types de constructions syntaxiques de Diego et de l'adulte facilitateur après deux et six mois d'accompagnement (extrait de Canut & Masson, 2018 et Masson & Canut, 2018)	53
Figure 2 : Schéma des interactions verbales entre une professionnelle et deux groupes d'enfants (extrait de Bertin & Masson, 2013 et repris dans Canut et al., 2018)	62
Figure 3 : Axes du projet RaProChe	65
Figure 4 : Répartition des temps d'enregistrements par sections	79
Figure 5 : Répartition entre situations dyadiques et polyadiques (petit et grand groupe)	80
Figure 6 : Répartition des activités filmées	80

