

De la conscientisation des postures langagières professionnelles à l'implémentation de pratiques et de dispositifs en milieux éducatif et clinique

Emmanuelle CANUT¹ & Caroline MASSON²

¹ Université de Lille & UMR 8163 STL

² Université Sorbonne Nouvelle & EA 7345 CLESTHIA

1. Des pratiques aux postures langagières professionnelles

Dans le cadre de la réflexion entreprise ici, les pratiques professionnelles se définissent comme un ensemble d'actions/réactions et de procédés de mise en œuvre de l'activité du professionnel dans une situation donnée:

La pratique professionnelle recouvre donc à la fois la manière de faire de chaque personne singulière, "le faire propre à cette personne" et "les procédés pour faire" qui correspondent à une fonction professionnelle (par exemple le "savoir-enseigner") telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts, d'objectifs et de choix autonomes. [Cette pratique] renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle. (Altet 2002: 86)

Les pratiques langagières orales des professionnels en situation éducative ou clinique font l'objet d'une attention variable. Ainsi, le langage des enseignants en contexte scolaire est davantage étudié que celui des orthophonistes¹ en contexte clinique (da Silva Genest 2017; da Silva Genest & Masson 2019) ou des professionnels de la petite enfance (Rhyner 2007; Salminen et al. 2021). Les études qui portent sur le discours des professionnels cherchent à caractériser le langage proposé et leurs modalités d'interaction avec les enfants et/ou les patients (adultes et enfants) pour évaluer leur degré de pertinence pour le développement cognitivo-langagier (Rowe & Snow 2020; Walker et al. 2020). Elles s'inscrivent de fait dans le champ épistémologique du socio-interactionnisme, en mettant en relation les productions des deux interlocuteurs, soit pour établir des corrélations, soit pour identifier le processus d'apprentissage en œuvre dans les échanges (Canut & Vertalier 2014; Tomasello 2003; Veneziano 2010, 2014). Dans ce dernier cas, l'objectif est de décrire les modalités d'étayage dans la co-construction du discours pour comprendre l'internalisation progressive du langage et de ses usages: les reprises/reformulations (sous formes d'extensions/expansions), les interprétations verbales et non-verbales, les précisions lexicales sur les

¹ Dans le numéro les termes d'orthophonie et logopédie seront utilisés de façon synonymes, en fonction des habitudes terminologiques des auteurs.

productions langagières et/ou gestuelles des enfants (Bernicot et al. 2006; Bocéréan et al. 2012; Canut 2013; de Weck & Salazar Orvig 2019; Masson & Canut 2019; Nelson et al. 1984) et des patients adultes (Wilkinson et al. 2011; Jenkins & Reuber 2014).

Ces travaux s'appuient sur une méthodologie de recueil et d'analyse des données qui s'inspirent à la fois de la linguistique de corpus et de la linguistique interactionnelle, relevant aussi bien de l'analyse quantitative, pour effectuer des relevés de fréquence, que qualitative, pour repérer les zones de développement dans lesquelles des phénomènes d'appropriation sont observables. Les observations se font *in situ*, dans des situations réelles de production et s'appuient sur des pratiques langagières effectives qui sont la source même de la réflexion théorique et méthodologique (da Silva Genest & Masson 2017; Masson et al. 2021).

Une partie de ces recherches sur les pratiques langagières professionnelles en milieu éducatif/clinique revendiquent leur relation à l'intervention, considérée comme l'essence même des processus d'apprentissage (Filliettaz & Zogmal 2020; Vinatier et al. 2018). Ceci fait écho à la position vygotkienne du lien étroit entre développement, apprentissage et enseignement (Vygotski 1935/1985) ou à celle de Halliday sur la mise en œuvre de compétences langagières au travers des expériences sociales et éducatives (Halliday 2007). Autrement dit, il n'y a pas de séparation entre science fondamentale et intervention, cette dernière étant le fondement même des sciences humaines et sociales, toute situation d'apprentissage s'appuyant sur le fonctionnement de l'activité langagière pour agir et interagir (Bronckart 2001). Dans ce cas, c'est plutôt le terme d'activité qui est privilégié: on n'analyse pas la pratique du professionnel mais son activité, celle qui s'actualise en situation réelle de travail. Cet intérêt pour l'étude de l'activité langagière s'inscrit dans un contexte de recherches, à la croisée des sciences du langage, des sciences de l'éducation, de la sociologie et de la psychologie, qui prend en compte le discours dans l'agir humain au travail et ses éventuelles implications pour la formation (Filliettaz & Bronckart 2005; Vinatier 2009).

Dans la lignée de ces travaux, nous cherchons à explorer les postures langagières de différents professionnels en situations éducative et clinique, c'est-à-dire la dynamique de fonctionnement de l'activité cognitive et discursive du professionnel. Pour Lameul (2016), la posture, en tant que manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental, assure le passage "d'une intériorité à une extériorité qui s'exprime dans et par le geste professionnel" (p.2). Ce mouvement interne-externe renvoie à la notion d'*habitus* chez Bourdieu (1986), système de dispositions durables intériorisées par les individus, qui fonctionnent comme schèmes inconscients d'action, de perception et de réflexion. Selon Starck (2016), se référant aux travaux de Clot (2007) en psychologie sociale, la posture (au sens de position) rend compte d'un rapport simultanément aux situations, aux autres et à soi-même. Elle s'apparente à la notion d'expérience plutôt qu'à

celle de compétence, cette dernière témoignant de connaissances en actes et non de comportements en développement. De façon plus générale, à l'instar de ce que proposent Mayen & Mayeux (2003), c'est la question centrale de son propre apprentissage qui est sous-jacente à la notion de posture: qu'est-ce qu'apprendre pour un professionnel ?

Nous utilisons le terme de posture non seulement pour montrer l'ancrage des pratiques issues de l'expérience mais également pour mesurer leur impact sur l'apprentissage du langage oral et/ou sur une appropriation différente de celui-ci (en contexte clinique). Les situations professionnelles analysées ici sont spécifiques en ce sens que, dans l'intervention des enseignants, des orthophonistes ou des éducateurs de jeunes enfants, il y a toujours un objectif d'aide au développement, au maintien ou à la mise en œuvre de nouvelles compétences langagières. Etudier la posture langagière de ces professionnels implique donc de considérer que leur parole est toujours orientée vers des changements dans le langage de l'enfant ou du patient qui sont dépendants des caractéristiques langagières et du type d'étayage mis en œuvre. Le terme de posture englobe également ici une autre dimension, celle de la réflexivité qui sous-tend le travail du praticien, qui permet de mesurer les marges de progression et les transformations possibles des pratiques langagières (les siennes ou celles de ses collègues).

Ainsi, nous distinguons ce qui relève de l'agir du professionnel en activité sur son lieu de travail (des pratiques observables sur lesquelles peut s'opérer une réflexion non accompagnée et que le chercheur peut utiliser de façon *ad hoc* pour décrire des fonctionnements), et la réflexivité que le professionnel peut déployer sur ces mêmes pratiques, par exemple dans une démarche de recherche collaborative, où le formateur/chercheur travaille *avec* plutôt que *sur* les praticiens (Desgagné et al. 2001). Dans cette logique, le formateur/chercheur et le praticien co-construisent le cadre de la recherche, en définissent les modalités et les modifient selon les besoins et les demandes issus du terrain. Les recherches collaboratives impliquent donc une "symétrie des positions et une réciprocité des relations" (Vinatier & Morrissette 2015: 144).

Les contributions à ce numéro prennent majoritairement appui sur des réflexions conduites conjointement par des professionnels et des chercheurs dans le cadre du groupe APPEL (Analyses des Pratiques Professionnelles sur les Échanges Langagiers) de l'Université de Lille. Ces réflexions émanent pour une part de travaux antérieurs réalisés par des chercheurs et praticiens-chercheurs de l'AsFoReL (Association de Formation et de Recherche sur le Langage) (Canut et al. 2018; Lentin 1987). L'objectif est d'étudier ensemble l'efficacité des modalités d'échanges des professionnels du groupe (praticiens en activité ou étudiants en formation), dans différentes situations éducatives, avec des visées pédagogiques/didactiques ou de remédiation, en vue de générer des connaissances et de les diffuser aux (futurs) professionnels, mais aussi de réfléchir aux modalités de leur transmission en formation pour opérer

des transformations durables dans les pratiques. Ce travail collaboratif trouve son originalité dans le regroupement de ces différentes catégories professionnelles (enseignants, orthophonistes, chercheurs): en effet, si les enseignants peuvent être amenés régulièrement à réfléchir à leurs pratiques dans le cadre de la formation continue de l'éducation nationale, il est cependant plus rare que les orthophonistes s'inscrivent dans cette démarche introspective sur leurs propres postures langagières en interaction. Ils adoptent plus souvent la posture de formateur, éventuellement celle de co-intervenant, du fait de leur expertise sur le langage (par exemple auprès des acteurs de la petite enfance ou des enseignants ; Bergeron-Morin et al. 2020; Desmottes et al. 2020).

2. Du praticien réflexif à la recherche impliquée

La transformation des pratiques professionnelles, articulée à la question de la réflexivité du praticien et des modalités de sa mise en œuvre, est un processus qui a été bien décrit dans le champ de la didactique. Partant du principe que la compétence ne se réduit pas à la seule maîtrise de savoirs disciplinaires, il faut que le professionnel puisse adopter une posture d'analyse de ses pratiques pour identifier, à partir de cas concrets, les points d'ancrage et d'achoppement et les ressorts conceptuels sous-jacents, afin de ne pas appliquer mécaniquement des recettes extérieures et préétablies et reproduire un *habitus* lié à une fossilisation de ses conceptions (Perrenoud 2001). A condition toutefois que le professionnel soit prêt à accepter de transformer ses pratiques, à dépasser les résistances qui relèvent de la préservation de son image et de son identité ainsi que du maintien d'une cohérence avec ses pratiques antérieures (Altet et al. 2013).

Comme le souligne Ardoino (2000), il existe une forte relation entre posture et implication: le praticien qui construit de nouveaux savoirs à partir de ses acquis et de l'expérience s'engage dans un processus de distanciation avec son rôle professionnel, celui du praticien réflexif (Schön 1994). Celui-ci prend conscience de la façon dont il agit en interprétant et en conceptualisant l'expérience vécue par sa mise en discours. En passant des formes décontextualisées du savoir aux formes contextualisées et inversement (Barbier 1996), le professionnel élargit sa capacité d'agir et de penser, d'abstraire des schèmes², c'est-à-dire une organisation interne de l'action qui permet de comprendre comment elle peut être "efficace, reproductible, adaptable et intelligible" (Pastré 2011: 156).

² La notion de schèmes d'action n'est pas sans rappeler celle de schèmes d'expérience en sociologie phénoménologique (Schütz, 1966), qui renvoie à l'ancrage historique et social des processus de construction et de transmission des savoirs, mus par l'intentionnalité des sujets (Cefaï 1994).

Cependant, le processus de développement qui s'opère chez le professionnel, allant de la conceptualisation à la transposition des schèmes d'action dans les pratiques, n'est pas automatique: il suppose la mise en œuvre de stratégies cognitives tributaires de la démarche d'accompagnement proposée par le formateur. Et cette démarche ne peut se limiter à la seule analyse de pratiques. Que le formateur ait ou non le statut de chercheur³, il est lui aussi dans une démarche réflexive qui doit favoriser et co-construire l'installation de schèmes réflexifs chez les professionnels pour stabiliser et transformer des pratiques. Comment s'y prend-t-il ? Tout l'art du chercheur-formateur "est de solliciter les praticiens dans leur zone proche de développement, de trouver une 'déstabilisation optimale' qui les mette en mouvement sans les mettre en crise" (Perrenoud 2001: 27). Ainsi, à partir des traces objectives de l'activité du professionnel (comme les enregistrements audio ou vidéo), il joue un rôle de médiateur pour favoriser le passage de l'interpsychique vers l'intrapsychique et viser le développement des capacités réflexives et analytiques: explicitation/élucidation des démarches observées et problématisation au regard des savoirs issus de la recherche (Vinatier 2009).

Dans ce contexte, le praticien change de posture: il adopte de façon irréversible cette posture de chercheur "ouverte et féconde", "sait trouver les voies et les moyens de pratiquer les démarches voulues auprès des apprenants" (Lentin 1984: 82). A condition toutefois que l'influence réciproque des postures du chercheur-formateur et du professionnel conduise à une recherche-action-formation opérationnelle, productive et respectueuse d'une éthique de la recherche et de la formation professionnelle (Blanc & Rivière 2019).

Pour le chercheur-formateur, le passage d'une logique de recherche à une logique de formation n'est pas chose aisée. Cela suppose de choisir et de rendre intelligibles certains résultats de recherche considérés comme pertinents pour le développement professionnel (Kervyn 2020). En ce sens, il s'engage dans une recherche impliquée, voire engagée, en visant à faire connaître les retombées de sa recherche pour le terrain et à transformer des pratiques identifiées, ce qui va au-delà de la seule application sur un terrain donné (Burger 2015; Légise & Canut 2009; de Saint Georges 2012).

C'est dans cette perspective d'une linguistique impliquée que ce numéro trouve son ancrage. Il présente des démarches issues d'expériences sur les terrains éducatif et clinique, menées par et avec des chercheurs qui adoptent une double posture: élaborer et diffuser des connaissances sur les conduites langagières et accompagner la modification des représentations et des pratiques des professionnels dans un objectif d'efficacité pour le

³ Pour la spécificité du rôle du chercheur par rapport à d'autres catégories d'intervenant (expert, consultant), voir Ardoino (2000): si tous contribuent à l'élaboration des repères nécessaires à l'intelligibilité des pratiques, seul le chercheur produit des connaissances nouvelles et adopte une démarche scientifique d'explicitation (et non pas d'explication), d'élucidation et d'interprétation des données.

développement langagier et communicationnel. Observer, décrire et analyser le langage dans les situations de production réelle présentent un intérêt principal, celui de passer d'une approche déductive à une approche empirique, évitant l'écueil d'une application descendante et contribuant de fait à une meilleure connaissance des développements langagiers typique et atypique. Réciproquement, les professionnels se nourrissent des apports de cette analyse pour comprendre leurs pratiques et les faire évoluer. L'intervention des chercheurs-formateurs tend à une conscientisation des pratiques langagières et à une identification des modalités les plus pertinentes pour le développement du langage, en particulier celles qui permettent la transformation d'un niveau de développement langagier actuel vers un niveau potentiel, pour la mise en œuvre de modalités d'interactions éducatives ciblées (Canut et al. 2013, 2017).

Ces interventions du chercheur-formateur, qui émanent généralement d'une demande sociale, professionnelle, institutionnelle ou politique, peuvent prendre la forme de recherches-actions-formations⁴ en milieux écologiques (écoles, unités de soin, structures d'accueil du jeune enfant...). Dans certains cas, les décideurs et les professionnels peuvent attendre du chercheur-formateur que son intervention apporte des réponses précises quant à l'efficacité de leurs postures langagières, voire qu'il propose des dispositifs d'actions adaptés au profil de la population considérée. Reste à savoir si la recherche-action-formation proposée a bien permis de réajuster les connaissances antérieures, d'activer une réflexion sur les changements opérés et à opérer, et que des schèmes ont pu être intégrés au fonctionnement cognitivo-langagier du professionnel pour un réinvestissement pérenne.

3. Pratiques fondées sur des données probantes (*Evidence-Based Practice*) et mise en œuvre des dispositifs (*design-based implementation*)

Dans le contexte scolaire, les politiques ont pris la mesure de l'importance de la posture réflexive de l'enseignant, en l'inscrivant par exemple dans le référentiel de compétences de l'enseignement primaire français (2006), étayé en cela par les recherches en Sciences de l'éducation et en didactique. Dans le domaine de la santé (en particulier en médecine), c'est par le biais de la pratique fondée sur des données probantes (EBP: *Evidence-Based Practice*) que la question de la posture du professionnel a été abordée (Sackett et al. 2000). Partant du principe qu'il faut pouvoir offrir aux patients une prise en charge de qualité, les cliniciens se doivent d'intégrer de façon conscientisée et explicite les résultats les plus pertinents et les plus efficaces de la recherche dans leurs décisions. Ainsi, face aux incertitudes quant aux choix thérapeutiques à prendre par le praticien, l'EBP constitue une démarche d'appui intégrant la recherche, l'expérience clinique et le consentement éclairé du patient quant à ses

⁴

Au sens qu'en donnent les contributions de Charlier (2005), Donnay (2001) et Kervyn (2011).

préférences thérapeutiques (Dollaghan 2007). Toutefois, cette approche, incontournable dans les pays anglosaxons, est encore peu développée dans les pays francophones (Delage & Pont 2018; Maillart & Durieux 2012; Patrucco-Nanchen & Delage 2020).

Les principes de l'EBP ont également été transposés dans le domaine de l'éducation, en particulier dans le milieu scolaire, afin que les enseignants puissent identifier des pratiques qui fonctionnent dans la classe/l'école, ce qui a été particulièrement le cas pour l'apprentissage de la lecture-écriture (Hempenstall 2006)⁵. Cependant, l'EBP à elle seule ne permet pas de générer des changements dans les structures et le système éducatif: disposer d'une connaissance des "bonnes pratiques" ne signifie pas connaître le fonctionnement ni savoir l'appliquer de manière efficiente sur des contextes et des populations variés, ainsi que sur sa situation de classe en particulier. La transformation et l'enracinement durable de pratiques professionnelles relèvent d'une longue implémentation (Bryk et al. 2015), qui peut être néanmoins plus aisée si l'on adopte une approche collaborative de type *reason-based* (Archibald 2017).

Pour soutenir l'EBP, et s'assurer que les programmes ou pratiques mis en place produisent les effets attendus et se maintiennent, des propositions ont été faites pour leur implémentation (Fishman et al. 2013; Fixsen et al. 2005). Partant du constat mitigé de l'opérationnalité des dispositifs/programmes, l'objectif de ces propositions est d'identifier ce qui entrave ou favorise l'EBP et d'adopter des stratégies spécifiques de mise en œuvre, dans un processus qui peut prendre plusieurs années. Cette orientation d'une recherche fondée sur l'implémentation de dispositifs (*design-based implementation research*)⁶ est relativement récente en éducation (Class & Schneider 2013; Dolle et al. 2014; Lyon et al. 2018; Moir 2018). Dans ce cadre, Bryk (2017) propose, au regard de la complexité du système éducatif et de la variabilité des performances, de s'appuyer sur les connaissances issues de la recherche en les validant par l'expérience et les pratiques des enseignants, en vue de la réalisation d'EBP décrivant de façon détaillée des pratiques d'enseignement efficaces à des niveaux spécifiques de la scolarité. Cette recherche pour l'amélioration en réseau (*Network Improvement Community*) constitue une activité d'apprentissage continue des enseignants: ils sont engagés pleinement avec les chercheurs et d'autres

⁵ L'EBP en éducation se distingue de deux autres approches qui lui sont complémentaires: la gestion de la performance (*Performance Management Thinking*) et les communautés professionnelles d'apprentissage. La première renvoie à des objectifs de performance mesurables vers lesquels les enseignants doivent tendre. Elle permet de rendre les enseignants attentifs à certains aspects de l'enseignement mais elle ne dit cependant pas comment ils doivent les atteindre. La deuxième concerne des communautés de pratiques en interconnexion qui cherchent à résoudre de façon collaborative des problèmes quotidiens concrets au sein des établissements scolaires (Bryk 2017).

⁶ Terme difficilement traduisible de façon transparente en français: recherche orientée par la conception et la mise en œuvre.

acteurs de l'éducation, "dans le développement, l'évaluation et l'amélioration du travail clinique de l'enseignement scolaire" (Bryk 2017: 22). En déployant la résolution collective de problèmes, ils peuvent collaborer "au développement et à l'évaluation systématique des changements, et [contribuer] à produire et synthétiser des preuves fondées sur la pratique" (p.23).

Cette *design-based research* s'éloigne à la fois des démarches consistant à transposer des connaissances théoriques au terrain et des recherches-actions ciblées sur une problématique et un cadre particulier, ne permettant pas d'extraire des résultats généralisables à un ensemble de situations (Goigoux 2017). Elle implique une profonde modification des rapports entre décideurs, chercheurs et praticiens, qui n'est pas encore de mise, en raison d'une faible prise en compte de l'engagement des acteurs de terrain dans les projets innovants. Mais elle est amenée à se développer dans le cadre de recherches intégrées à la pratique (PEER: *Practice Embedded Educational Research*) (Goigoux 2017) ou de recherches collaboratives (Canut et al. 2021; Maillart 2020), en particulier pour concevoir et évaluer la robustesse des ressources et des outils d'ingénierie (Kervyn 2020). Elle pourrait plus globalement s'inscrire dans une démarche de didactique professionnelle (Pastré 2013; Vinatier 2013). Les contributions de ce numéro s'inscrivent dans ces perspectives, innovantes et collaboratives, en explorant le travail conjoint du chercheur et du professionnel autour des postures langagières.

4. Les postures langagières en milieu éducatif et clinique: contributions au numéro

A la lumière du contexte scientifique que nous venons d'exposer, les sept articles proposés traitent de différentes facettes de l'analyse des postures langagières en situation professionnelle éducative et clinique, mais toutes font des allers-retours entre recherche fondamentale et pratiques langagières au travail afin:

- de décrire et d'analyser les productions langagières *in situ* des professionnels et la dynamique d'apprentissage/appropriation du langage qui en découle, pour mieux identifier les caractéristiques des échanges avec les enfants et les patients;
- d'exposer des démarches de recherches-actions-formations ou de recherches collaboratives dont l'objectif est, d'une part, un plus haut degré de connaissance de l'étayage conversationnel et de son efficacité pour le développement, et d'autre part, une capacité des professionnels à mesurer l'adéquation des pratiques avec les objectifs langagiers visés et à opérer des transformations;
- de s'interroger sur les éventuels décalages entre les pratiques effectivement observées sur le terrain et l'état des recherches actuelles, donc de se questionner sur l'ancrage des représentations qui tendent à fossiliser des

pratiques, et proposer la mise en œuvre de postures nouvelles ou différentes via un processus de formation.

Ainsi, bien que s'appuyant sur des méthodologies d'analyse hétérogènes, un même objet d'étude réunit les différents articles: ce que les professionnels font avec le langage, pourquoi et avec quels effets sur les enfants et les patients. Ils s'articulent autour des thématiques suivantes:

- Les réflexions collaboratives sur les pratiques langagières des professionnels en structures d'accueil de la petite enfance, d'une part, et d'orthophonistes avec des enfants et des adultes, d'autre part.
- L'analyse de données pour l'apport de connaissances de phénomènes langagiers et son implication pour des modes d'interventions spécifiques en orthophonie.
- Les pratiques observées ou déclarées en lien avec la robustesse des acquis des professionnels, et les types de réinvestissement et de transposition sur le terrain de ces acquis (issus de l'expérience ou de la formation initiale et continue), que ce soit dans le contexte de l'enseignement primaire ou de l'orthophonie/logopédie.

Dans le premier article, Marianne Zogmal et Laurent Filliettaz exposent une méthodologie de formation, basée sur les principes de la co-analyse des interactions, pour la mise en œuvre du programme *Parle avec moi* (PAM) dans le canton de Genève. Les auteurs montrent la diversité des représentations des professionnels de la petite enfance sur le langage et comment s'opèrent leurs transformations au cours de la formation. Dans un cadre proche, le deuxième article de Caroline Masson et Tiphany Bertin s'appuie sur la description d'interactions adulte-enfant au cours d'activités quotidiennes pour mettre en évidence, dans la recherche-action-formation mise en œuvre, les modalités du transfert et du partage d'expertise sur l'acquisition du langage auprès des professionnels de la petite enfance.

Dans un contexte clinique, le troisième article de Stéphanie Caët, Christine da Silva Genest, Ingrid Gibaru, Lucie Macchi, Cédric Patin et Isabelle Dumoulin décrit la mise en place collaborative entre chercheurs et orthophonistes d'un protocole d'analyse de pratiques ayant conduit à la modification des modalités d'échanges du professionnel et qui a eu en retour un impact sur les productions des enfants. Sybille Lucas, Marie-Laure Simon et Mai Tran s'intéressent pour leur part à la pratique orthophonique avec des patients adultes: l'analyse de corpus réalisée conjointement par le chercheur et le professionnel met en évidence des modalités d'échanges qui intègrent peu les productions du patient, ce qui interroge sur le rôle et les objectifs du praticien et ouvre des pistes de réflexion sur les pratiques en situation de soin. Dans une démarche similaire d'analyse de corpus d'interaction, Cédric Patin et Lucie Macchi se sont penchés sur une dimension connue en contexte de prise en charge thérapeutique mais rarement étudiée dans le langage de l'orthophoniste: la prosodie. Ils montrent qu'il s'agit d'une modalité à laquelle le professionnel fait appel de manière non

consciente alors que sa récurrence dans certaines phases de l'activité langagière et sa sous-exploitation à d'autres moments pourrait faire l'objet d'une étude plus systématique et être intégrée dans la formation des futurs orthophonistes.

À partir d'une enquête par questionnaire des pratiques déclarées de 172 enseignants d'école maternelle, Emmanuelle Canut, Magali Husianycia, Morgane Jourdain et Karen Cappelletti tentent d'identifier les compétences sous-jacentes des enseignants en matière d'apprentissage/enseignement du langage oral et la transposition du traitement de cette question avec les familles. Elles montrent que si les enseignants ont des formations, leur représentation sur le langage n'en est pas moins fossilisée et génère des postures différentes dans la classe et avec les parents, ce qui interroge en retour le contenu et la mise en œuvre des formations. C'est également de ces écarts entre recherche et pratique que discutent Marylène Dionne, Julie McIntyre, Tiziana Bignasca et Stefano Rezzonico. Bien que l'on manque d'informations sur les pratiques efficaces pour les enfants atteints de troubles du développement du langage, les cliniciens ont développé des stratégies, des ressources pour soutenir et faciliter le développement de certaines compétences pragmatiques. Les auteurs proposent d'interroger les fondements théoriques de ces pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (2002): Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet M., Desjardins J., Etienne R., Paquay L., Perrenoud P. (éds.) (2013): *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles (De Boeck).
- Archibald, L. M. (2017): SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-17.
- Ardoino, J. (2000): Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. In J. Ardoino (éd.), *Les Avatars de l'éducation: Problématiques et notions en devenir*. Paris (PUF), 70-91.
- Barbier, J.M. (éd.) (1996): *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris (PUF).
- Bergeron-Morin, L., Hamel, C. & Bouchard, C. (2020): Perspectives et défis de la mise en œuvre d'une modalité de co-intervention orthophoniste/éducatrice en service de garde éducatif. *ANAE*, 164, 33-42.
- Bernicot, J., Salazar-Orvig, A. & Veneziano, E. (2006): Les reprises: dialogue, formes, fonctions et ontogenèse, *La linguistique*, 42(2), 29-49.
- Blanc, N. & Rivière, V. (2019): Observer la multimodalité pour (trans)former les regards et reconnaître l'activité sémiotique en éducation. In V. Rivière & N. Blanc (éds.), *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation*. Lyon (ENS Éditions), 9-19.
- 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 psycholinguistic research*, 41(2), 83-103.
- Bourdieu, P. (1986): Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64(1), 40-44.

- Bronckart, J.P. (2001): S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.M. Baudoin & J. Friedrich (éds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles (De Boeck), 133-153.
- Bryk, A. S. (2017): Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(2), 11-29.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. & LeMahieu, P. G. (2015): *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge (Harvard Education Press).
- Burger, M. (2015): Pour une linguistique impliquée. In X. Gradoux, J. Jacquin & G. Merminod (éds.), *Agir dans la diversité des langues: Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud*. Louvain-la-Neuve (De Boeck), 73-86.
- Canut, E. (2013): Reprises et fonctionnement syntaxique: les fondements d'une compétence narrative chez l'enfant entre 3 et 6 ans. *ANAE*, 124, 254-260.
- 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 (éds), *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. & Vertalier, M. (2014): Les schèmes sémantico-syntaxiques dans le processus interactionnel d'acquisition. In N. Espinosa, M. Vertalier et E. Canut (éds), *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.
- Canut, E, Masson, C. & Leroy-Collombel, M. (2017): Efficience de l'étayage dans les pratiques professionnelles: effets sur le développement du langage d'enfants atteints de déficience intellectuelle. *Langage et 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., 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, *Études de linguistique appliquée*.
- Céfaï, D. (1994): Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique. *Raisons pratiques: épistémologie, sociologie, théorie sociale*, 5, 105-128.
- Charlier, B. (2005): Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272.
- Class, B. & Schneider, D. (2013): La Recherche Design en éducation: vers une nouvelle approche?. *Frantice.net*, 7, 5-16.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.
- da Silva Genest, C. (2017): Influence des activités sur les pratiques langagières en orthophonie/logopédie. *TRANEL*, 66, 157-173.
- da Silva Genest, C. & Masson, C. (2017): L'apport de la linguistique de corpus à l'étude des situations cliniques: L'utilisation de ressources écologiques. *Studii de Lingvistica*, 7, 89-112.
- 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. Disponible: <https://journals.openedition.org/corpus/4374> (18 août 2020).
- Delage, H. & Pont, C. (2018): Evidence-Based Practice: intégration dans le cursus universitaire des orthophonistes/logopédistes. *Rééducation orthophonique*, 276, 163-183.

- de Saint-Georges, I. (2012): Analyse des pratiques langagières et retombées pratiques pour le terrain: se situer et construire un projet "impliqué" ou "engagé". In F. Pugnière-Saavedra, F. Sitri, & M. Veniard (éds.), *L'analyse du discours dans la société. Engagement du chercheur et demande sociale*. Paris (Honoré Champion), 119-140.
- 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., Leroy, S. & 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 (Soutenir et observer le langage en classe de deuxième maternelle). *ANAE*, 164, 43-55.
- de Weck, G. & Salazar Orvig, A. (2019): L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage. *CORPUS*, 19. Disponible: <http://journals.openedition.org/corpus/4173> (8 septembre 2019).
- Dollaghan, C. A. (2007): *The handbook for evidence-based practice in communication disorders*. Baltimore (Brookes Publishing).
- Dolle, J.R., Gomez, L.M., Russell, J.L. & Bryk, A.S. (2014): More than a network: Building professional communities for educational improvement. In B.J. Fishman & W.R. Penuel (éds.), *Design-based implementation research: Theories, methods, and exemplars*. New York (Teachers College Record), 443-463.
- Donnay, J. (2001): Chercheur, praticien: même terrain?. *Recherches qualitatives*, 22, 34-43.
- Filliettaz, L. & Bronckart J. P. (éds.) (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).
- Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A. R., Cheng, B. H. & Sabelli, N. (2013): Design-based implementation research: An emerging model for transforming the relationship of research and practice. In B. J. Fishman & W. R. Penuel (éds.), *National Society for the Study of Education*. New York (Teachers College Record), 136-156.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005): *Implementation Research: a synthesis of the literature*. Florida (University of South Florida).
- Goigoux, R. (2017): Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142.
- Halliday, M. A. K. (2007): *Language and Education*. London/New York (Continuum).
- Hempenstall, K. (2006): What does evidence-based practice in education mean?. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 11(2), 83-92.
- Jenkins, L. & Reuber, M. (2014). A conversation analytic intervention to help neurologists identify diagnostically relevant linguistic features in seizure patients' talk. *Research on language and social interaction*, 47(3), 266-279.
- Kervyn, B. (2011): Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français. In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (éds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur (Presses Universitaires de Namur), 219-250.
- Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Disponible: <http://journals.openedition.org/rdlc/7339> (27 avril 2020).
- Lameul, G. (2016): Postures et activité du sujet en formation: de l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Disponible: <http://journals.openedition.org/ripes/1160> (24 février 2020).

- Léglise, I. & Canut, E. (2009): Applications/implications: des réflexions et des pratiques différentes en fonction des (sous)disciplines?. In I. Pierozak & J. M. Eloy (éds.), *Intervenir: s'impliquer, s'appliquer?*. Paris (L'Harmattan), 63-72.
- 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).
- Lyon, A. R., Cook, C. R., Brown, E. C., Locke, J., Davis, C., Ehrhart, M. & Aarons, G. A. (2018): Assessing organizational implementation context in the education sector: confirmatory factor analysis of measures of implementation leadership, climate, and citizenship. *Implementation Science*, 13(5). <https://implementationscience.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s13012-017-0705-6> (18 août 2020).
- Maillart, C. & Durieux, N. (2012): Une initiation à la méthodologie "Evidence-Based Practice": Illustration à partir d'un cas clinique. In C. Maillart & M. A. Schelstraete (éds.), *Les dysphasies: De l'évaluation à la rééducation*. Issy-les-Moulineaux (Elsevier-Masson).
- Maillart, C. (éd.) (2020): Prévenir les troubles de développement du langage en collaborant dans les milieux éducatifs: l'orthophonie en petite enfance et en milieu (pré)scolaire. *ANAE*, 164.
- Masson, C. & Canut, E. (2019): Usage d'un outil multimodal en contexte médico-éducatif: stratégies d'étayage et postures langagières de professionnels. In V. Rivière & N. Blanc (éds.), *Observer la multimodalité en situations éducatives: circulations entre recherche et formation*. Lyon (ENS Éditions), 51-72.
- Masson, C., da Silva Genest, C., Canut, E. & Caët, S. (2021): Usages de corpus oraux pour l'étude de l'acquisition du français langue maternelle. In C. Benzitoun & M. Rebuschi (éds.), *Les corpus en sciences humaines et sociales*. Nancy (Collection MSHL), 15-48.
- Mayen, P. & Mayeux C. (2003): Expérience et formation. *Savoirs*, 1(1), 13-53.
- Moir, T. (2018): Why Is Implementation Science Important for Intervention Design and Evaluation Within Educational Settings?. *Frontiers in Education*, 3. Disponible: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00061/full> (18 août 2020).
- Nelson, K. E., Kaplan, B. J., Denninger, S., Bonvillian, J. D. & Baker, N. D. (1984): Maternal Input Adjustments as Related to Children's Linguistic Advances and to Language Acquisition Theories. In A. Pelligrini & T. Yawkey (éds.), *The Development of Oral and Written Language in Social Contexts*, Vol XIII. Norwood, New Jersey (Ablex), 31-56.
- Pastré, P. (2011): *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*. Paris (PUF).
- Pastré, P. (2013): Le travail de l'expérience. In L. Albarello, J. M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (éds.), *Expérience, activité, apprentissage*. Paris (PUF), 93-110.
- Patrucco-Nanchen, T. & Delage, H. (2020): Prise en charge collaborative entre logopédistes/orthophonistes et éducateurs de la petite enfance: étude d'un cas clinique. *ANAE*, 164, 21-32.
- Perrenoud, P. (2001): *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris (ESF).
- Rhyner, P. M. (2007): An analysis of child-caregivers language during book sharing with toddler-age children. *Communication Disorders Quarterly*, 28(3), 167-178.
- Rowe, M. L. & Snow, C. E. (2020): Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47, 5-21.
- Sackett, D. L., Straus, S. E., Richardson, W. S., Rosenberg, W. & Haynes, R. B. (2000): *Evidence-based medicine: how to practice and teach EBM*. Edinburgh (Churchill Livingstone).
- Salminen, J., Muhonen, H., Cadima, J., Pagani, V. & Lerkkanen, M. K. (2021): Scaffolding patterns of dialogic exchange in toddler classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100489.
- Schön, D. (1994): *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal (Éditions Logiques).

- Schütz, A. (1966): *Some Structures of the Life-World*. In A. Gurwitsch (éd.), A. Schutz, *Collected Papers III*. The Hague (Nijhoff).
- Starck, S. (2016): *La posture professionnelle: entre corps propre et corps sociaux*. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Disponible: <http://journals.openedition.org/ripes/1124> (24 février 2020).
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge (Harvard University Press).
- Veneziano, E. (2010): *Conversation in language development and use: An Introduction*. *First Language*, 30(3-4), 241-249.
- Veneziano, E. (2014): *Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage*. *Contraste*, 39, 31-49.
- Vinatier, I. (2009): *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes (Presses Universitaires de Rennes).
- Vinatier, I. (2013): *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles (De Boeck).
- Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015): *Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives*. *Carrefours de l'Éducation*, 39, 137-170.
- Vinatier, I., Filliettaz, L. & Laforest, M. (2018): *L'analyse des interactions dans le travail; Outil de formation professionnelle et de recherche*. Dijon (Éditions Raison et Passions).
- Vygotski, L. S. (1935/1985): *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (éds.), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel (Delachaux & Niestlé), 95-117.
- Walker, D., Sepulveda, S. J., Hoff, E., Rowe, M. L., Schwartz, I. S., Dale, P. S et al. (2020): *Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature*. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 68-85.
- Wilkinson, R., Lock, S., Bryan, K., & Sage, K. (2011): *Interaction-focused intervention for acquired language disorders: Facilitating mutual adaptation in couples where one partner has aphasia*. *International journal of speech-language pathology*, 13(1), 74-87.