

Mémoire pour l'obtention du
Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

Présenté par

Catherine RIFFAULT-ARMANDI
née le 09/07/1967

**Relation entre l'étayage apporté par les
orthophonistes et leur conception du
développement du langage.**

Etude des interactions dans le cadre de séances avec des enfants
de moins de 6 ans suivis pour retard de langage

Présidente du jury : Madame **Nadège VERRIER**, Maître de conférence
en Psychologie, Université de Nantes

Directrice du Mémoire : Madame **Annick WEIL-BARAIS**,
Professeur de Psychologie, Université d'Angers

Membre du Jury : Madame **Sandrine BORIE**, Orthophoniste, Chargée
d'enseignement à l'école d'orthophonie de Nantes

« Par délibération du Conseil en date du 7 mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation. »

Sommaire :

Introduction	7
---------------------------	----------

Partie théorique :

1. Les cadres théoriques explicatifs du développement langagier chez l'enfant.....	10
1.1 Eléments théoriques pour repérer les représentations en actes dans les pratiques.....	10
1.1.1 Conception innéiste et modulaire : Chomsky.....	10
1.1.2 Rôle de l'environnement	12
1.1.2.1 Le behaviorisme.....	12
1.1.2.2 L'interactionnisme.....	14
1.1.2.3 Le constructivisme.....	16
1.1.3 Les théories de l'imitation	17
1.1.3.1 Théories du renforcement.....	17
1.1.3.2 Théorie de l'apprentissage social.....	17
1.1.4 Conception psychodynamique.....	18
1.2 Apport de ces théories à l'étude du développement des différentes composantes langagières	19
1.2.1 Les grandes étapes du développement langagier.....	20
1.2.2 Processus phonologique.....	21
1.2.3 Processus lexical	22
1.2.4 Développement syntaxique.....	25
1.2.5 Développement métalinguistique	28
1.3 Approche fonctionnelle du développement langagier.....	29
1.3.1 Les fonctions du langage	30
1.3.2 Les théories pragmatiques	30
2. Le retard de langage	32
2.1 Troubles du développement du langage (TDL) : terminologie	32
2.2 Retard de langage : définition et tableau clinique.....	34
2.3 Les limites de cette définition.....	35
3. L'analyse des pratiques orthophoniques	37
3.1 Etat des lieux : études réalisées, bilan et perspectives	38
3.2 Analyse des pratiques dans une perspective interactionnelle	43
3.2.1 Cadre général appliqué à différents types d'interactions professionnelles.....	43

3.2.2	Etudes réalisées dans une perspective interactionnelle	44
3.3	Analyse des représentations	46
3.3.1	Définition des termes : représentations explicites, implicites.....	47
3.3.2	Comment explorer les représentations sociales ?	48
 Problématique		52
 Partie pratique :		
1.	Méthodologie pour l'analyse des pratiques orthophoniques	55
1.1	Méthodologie relative à l'analyse de l'étayage apporté par les orthophonistes	55
1.1.1	Le contexte interactionnel	56
1.1.1.1	Les participants	56
1.1.1.2	Le cadre	62
1.1.1.3	La finalité de l'interaction	63
1.1.1.4	Les tâches	63
1.1.2	Méthode d'établissement du corpus	64
1.1.2.1	Enregistrement par moyens audiovisuels	64
1.1.2.2	Transcription	65
1.1.3	Analyse du corpus	67
1.2	Mode d'investigation des représentations des orthophonistes	68
1.2.1	Technique d'entretien	68
1.2.2	Guide d'entretien	69
1.2.3	Démarches d'analyse	70
1.2.3.1	Hypothèses interprétatives	70
1.2.3.2	Grille d'analyse du côté des actes professionnels	71
1.2.3.3	Grille d'analyse du côté des niveaux de langage	71
1.3	Déontologie de la recherche	72
1.4	Limites méthodologiques	73
1.4.1	Limites liées à la population	73
1.4.2	Limites liées à la technique d'entretien	74
1.4.3	Limites liées à l'interprétation des représentations	75
2.	Analyse du corpus des séances	76
2.1	Dyade O1/E1	77
2.1.1	Découpage en séquences	77
2.1.2	Justification du choix des extraits	79
2.1.2.1	Niveaux articulatoire et phonologique	79
2.1.2.2	Niveau lexical	81
2.1.2.3	Niveau morphosyntaxique	82

Bibliographie	130
Annexes	134

Introduction :

Nous avons choisi, dans le cadre de ce mémoire, de nous intéresser à l'analyse des pratiques orthophoniques. L'enjeu est de les décrire afin de mieux les connaître et les maîtriser.

Alors que de nombreuses recherches portent sur les dysfonctionnements langagiers des enfants et des adultes, les études visant à objectiver les pratiques orthophoniques semblent peu nombreuses : de Weck (2003) souligne que « les pratiques langagières réalisées en cours de traitement restent peu décrites, peu analysées ».

Le champ de compétences de l'orthophonie étant large, nous avons ciblé le retard de langage. En effet, c'est dans le domaine des pathologies du développement langagier que l'orthophoniste intervient souvent, et que les modèles théoriques, les méthodes utilisées, sont les plus divers. La définition, et surtout l'étiologie du retard de langage, font l'objet de controverses : « en fonction des époques, de l'affiliation idéologique des interlocuteurs ou de leur formation préalable, le système explicatif dominant sera de type sociologique, psychoaffectif ou neurophysiologique » (Khomsi, 1996). Cette pluralité de conceptions implique une variété de réponses thérapeutiques possibles.

C'est pourquoi nous avons tenté de rendre compte du système d'aide mis en place par les orthophonistes pour étayer le langage de l'enfant : comment s'inscrit-il dans les différentes théories du langage ? Les actes étant sous-tendus par des représentations sur le développement du langage et sur les facteurs intervenant dans ce développement, la diversité des pratiques serait-elle en lien avec la complexité des théories langagières ?

Pour répondre à ces questions, notre objectif est donc d'élucider le système de pensée qui légitime les pratiques.

Afin de repérer les représentations en actes dans les pratiques orthophoniques, nous avons inventorié, dans la partie théorique, les principaux modèles du développement langagier et

les données empiriques s'y rapportant. Puis nous avons défini le retard de langage dans ce contexte théorique.

Ensuite nous avons recherché les études disponibles concernant l'analyse des pratiques dans le champ de l'orthophonie. Nous nous sommes également intéressée à d'autres professions qui mettent en jeu des interactions adulte-enfant, de façon à cerner l'ensemble des méthodologies permettant d'objectiver les pratiques.

L'éclairage apporté par la partie théorique nous a permis de préciser la question initiale et la méthodologie.

La partie pratique revient en détail sur le dispositif choisi : dans une perspective interactionniste, nous avons analysé les représentations du développement du langage à l'oeuvre dans les interactions, à partir d'une situation écologique : des séances auprès d'enfants présentant un retard de langage. L'étude s'est déroulée en deux volets :

- 1) Observation et description de la pratique au moyen de l'enregistrement vidéo de 3 séances entre des orthophonistes et des enfants différents.
- 2) Rationalisation de la pratique, explicitation des représentations du praticien lors d'un entretien où il commente ses actes professionnels.

Dans une dernière étape d'analyse des résultats et de discussion, nous avons comparé l'étayage apporté par les trois orthophonistes, puis nous avons confronté cette description avec leurs commentaires lors de l'entretien, afin de dégager les théories légitimant chacune de ces pratiques.

Enfin, nous avons fait le point dans la discussion sur les intérêts que présente ce dispositif dans une approche réflexive de l'activité professionnelle.

PARTIE THEORIQUE

1 Les cadres théoriques explicatifs du développement langagier chez l'enfant

L'objectif de cette étude étant d'identifier les théories du développement du langage à l'œuvre dans les pratiques observées au cours de séances d'orthophonie, il est nécessaire de rappeler de façon synthétique quelles sont ces théories, afin de pouvoir les repérer dans les actes et les dires des professionnels. Ces modèles rendent compte des facteurs intervenant dans le développement du langage, sachant que seuls les facteurs exogènes sont susceptibles de justifier l'intervention des orthophonistes.

1.1 Eléments théoriques pour repérer les représentations en actes dans les pratiques orthophoniques.

Il existe deux grands courants : une conception nativiste de l'acquisition du langage, dans laquelle l'environnement n'est que le révélateur des facultés innées de l'enfant, et une conception qui défend le rôle moteur joué par le milieu, le conditionnement, le feed-back.

Certains auteurs (Karmiloff-Smith, 2003) réconcilient ces deux pôles en reconnaissant l'existence de prédispositions innées mais non spécialisées dans le traitement du langage, qui seraient remaniées au cours du développement pour aboutir à un module spécialisé dans le langage.

En premier lieu nous présenterons la théorie mentaliste de Chomsky, précurseur de la psycholinguistique, postulant une acquisition innée et modulaire du langage.

1.1.1 Conception innéiste et modulaire : Chomsky¹

1 Cette présentation s'appuie sur les ouvrages :

- Kail, M. Fayol, M. (Eds.) (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en émergence, de la naissance à trois ans.*
- Aimard, P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant.*

Les sciences cognitives, portées par la révolution informatique dans les années cinquante, étudient les processus mentaux à l'origine du langage et en proposent une modélisation, alors que les behavioristes s'attachent uniquement à l'étude des comportements. Chomsky, le premier, élabore une théorie selon laquelle le langage est le reflet des structures mentales du sujet, de ses représentations internes.

Selon lui, l'enfant est équipé de manière innée d'un module autonome de traitement du langage, isolé des autres compétences cognitives : le LAD (*Language Acquisition Device*). L'environnement n'est que le révélateur de cette faculté spécifique, en conduisant l'enfant à spécifier les Universaux Linguistiques dont il est doté en fonction des caractéristiques de sa langue maternelle. Ainsi « l'apprentissage de leur langue maternelle n'est pas quelque chose que les enfants font mais qui leur arrive ». Dans cette optique, ni l'enfant ni l'environnement n'ont de part active dans l'acquisition du langage.

Les arguments de Chomsky en faveur de l'innéité sont, d'une part, la créativité enfantine (l'enfant construit des énoncés qu'il n'a pas entendus auparavant), et l'absence de modèle formel correct dans le langage de son entourage (argument critiqué par la suite avec les études sur le langage adressé à l'enfant ou LAE). Diverses études menées dès la fin des années 70 (Brazelton) dans le domaine des compétences précoces du nourrisson vont dans le sens de l'innéité.

La théorie chomskienne rend compte de l'écart entre la structure profonde du langage, reflet de la compétence innée de l'enfant, et la structure de surface, reflet de la performance à un moment donné et dans certaines conditions. Comme le souligne Aimard, la performance « est l'usage réel que chacun fait de sa langue dans les situations courantes de communication. La compétence peut (encore) être comprise comme la possibilité illimitée que possède chacun de construire et de comprendre un nombre infini de phrases. » Elle fait référence à la Grammaire Générative chomskienne issue de règles universelles innées (les Universaux Linguistiques). L'ordre des mots, par exemple, serait un de ces universaux : on n'entend jamais un enfant dire : « me les lave je dents ». Un enfant qui produit « ils sontaient » n'est pas performant, mais par contre il est compétent dans la

mesure où il applique une règle de façon systématique (on parle alors de *surgénéralisation*).

Dans ce modèle modulaire, seules la dimension formelle, structurale, et la fonction représentative du langage sont abordées, sans que les aspects fonctionnels ni développementaux ne soient évoqués.

En orthophonie, le courant rééducatif se fonde sur cette école, privilégiant des exercices structuraux en relation avec des déficits identifiés sur un ou plusieurs niveaux langagiers (phonologie, syntaxe...).

Cette théorie s'oppose aux conceptions non modulaires, pour lesquelles le milieu exerce un rôle moteur, à la fois dans le développement du langage et celui des autres activités cognitives.

1.1.2 Rôle de l'environnement

Différents courants soumettent le développement langagier à des facteurs environnementaux : selon les behavioristes, l'enfant apprend le langage sous l'effet d'un conditionnement opérant ; les interactionnistes insistent sur le rôle moteur joué par les interactions précoces entre l'enfant et son entourage (en premier lieu la mère) dans le développement du code et de son usage ; Piaget subordonne le développement du langage à celui de l'intelligence, sous l'effet des interactions de l'enfant avec le milieu, et de l'adaptation.

Les interactions humaines étant à la base de la pratique des orthophonistes, il serait logique que ceux-ci s'appuient sur certaines de ces théories pour justifier leur intervention. Nous définirons successivement les conceptions behavioriste, interactionniste et constructiviste.

1.1.2.1 Le behaviorisme¹

1 Cette partie s'appuie sur les ouvrages :

- Skinner, B.F. (1974). *Pour une science du comportement : le behaviorisme*.
- Richelle, M. (1977). *B.F. Skinner ou le péril behavioriste*.

Le behaviorisme, né au début du 20^e siècle, a pour objet l'étude des comportements, par opposition au mentalisme chomskien. Sans nier l'existence d'évènements mentaux, Skinner propose une analyse causale ou fonctionnelle du comportement verbal, expliquant la façon dont l'enfant apprend à parler.

Sa théorie du comportement s'inscrit dans celles des psychologies de l'apprentissage. Selon lui, tous les apprentissages, y compris celui du langage, découlent d'un conditionnement opérant exercé par l'entourage, qui sélectionne certains comportements en les renforçant. Le sujet y joue un rôle actif, dans la mesure où le renforcement dépend de son comportement : « le comportement est contrôlé par ses conséquences. » Ainsi les comportements verbaux non adaptés sont progressivement éliminés par l'enfant, par une mise en adéquation avec les réponses de l'environnement, suivant un schéma simple stimulus / réponse / renforcement (positif ou négatif).

Dans le domaine langagier, les feed-backs parentaux constituent les principaux renforcements que reçoit l'enfant.

Le comportementalisme trouve ses limites dans une approche indifférenciée de tous les apprentissages, n'attribuant pas de statut particulier au langage.

Nelson (1996) a comparé deux types de traitements face à des troubles du langage, et montré les limites des interventions imitatives (exercices de répétition de mots, de phrases, dans un cadre behavioriste). La clinique a ainsi évolué vers des activités plus fonctionnelles, telles que le jeu (symbolique, à règles), le récit (autour de livres, d'histoires en images...), afin que l'enfant s'approprie l'ensemble des conduites langagières.

Comparés aux behavioristes, les interactionnistes ont accordé une part réellement active à l'enfant dans la construction de son langage, au travers de ses interactions sociales avec des experts (adultes ou pairs plus expérimentés).

• Florin, A. (2000). *Le développement du langage*.

1.1.2.2 L'interactionnisme¹

Dans ce courant, le développement du langage, loin de se réduire à des processus maturationnels, est de nature socio-historico-culturelle. D'après Vygotski, c'est dans une médiation entre expert et novice que l'enfant, considéré d'emblée comme un partenaire social, s'approprie la culture de la société dont il fait partie, en l'intériorisant progressivement. Le langage est une voie d'accès privilégiée aux processus de la pensée. Chaque fonction apparaît deux fois dans le développement culturel de l'enfant : d'abord à un niveau interpsychique (entre individus) puis à un niveau intrapsychique (dans l'espace mental du sujet). Le langage est d'abord social, utilisé par l'adulte comme médiation pour guider l'enfant dans ses activités. Puis il devient égocentrique quand l'enfant se l'approprie pour organiser sa pensée, ses tâches. Enfin le langage est internalisé, l'enfant n'ayant plus besoin d'accompagner son activité par des verbalisations. Ainsi, langage et pensée vont se rejoindre pour former la pensée verbale au fur et à mesure que l'enfant intériorise progressivement le langage.

Le concept général de « zone proximale de développement », créé par Vygotski, rend bien compte de ce passage de l'inter- à l'intrapsychique : la ZPD correspond à ce que l'enfant ne peut faire seul mais peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté, reflétant donc le potentiel d'évolution de l'enfant. Dans une deuxième étape, l'enfant pourra mener à bien la même tâche seul, s'autoréguler.

Bruner considère, dans la lignée de Vygotski, que l'apprentissage précède le développement. Cet auteur étudie le passage de la communication préverbale aux débuts du langage, en prenant particulièrement en compte l'intention communicative des locuteurs. Bruner enrichit les théories vygotkiennes par la notion de formats d'interaction,

1 Cette partie s'inspire de :

- Kail, M. Fayol, M. (Eds.) (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en émergence, de la naissance à trois ans*
- Marcos, H., Salazar Orvig, A., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C., Préneron, C. (2004). *Apprendre à parler : influence du mode de garde.*
- Rondal, J.A. et al. (1999). *Troubles du langage, Diagnostic et rééducation.*

qui sont des structures de base de l'échange entre l'adulte et l'enfant, stables mais flexibles, grâce auxquelles l'enfant peut interpréter les comportements de sa mère, anticiper l'action, s'y insérer progressivement et acquérir les règles d'usage du langage (notamment les tours de parole) avant de maîtriser le code. Partenaire actif, il devient à son tour initiateur de l'échange. En alternant une position d'agent et d'objet, il finit par projeter la structure de base de l'échange sur la structure linguistique (agent/action/objet). Veneziano (2000) note que « fonctionner dans un format libère l'enfant cognitivement, lui permet de se centrer plus sur ce que la mère dit et d'explorer (ainsi) des hypothèses linguistiques ».

Le format, répétitif, est également évolutif, de façon à s'enrichir d'éléments nouveaux et à s'intégrer dans des formats plus complexes, conduisant l'enfant à acquérir de nouvelles compétences.

Bruner présente l'adulte comme un tuteur, qui fournit à l'enfant l'étayage nécessaire à ses apprentissages, dans le cadre de formats. Ainsi, les feed-backs langagiers parentaux remplissent une fonction d'étayage.

De plus, les études effectuées à partir des années 70 sur le langage adressé par les adultes aux jeunes enfants (LAE) montrent que l'input linguistique est parfaitement grammatical. Il s'avère que les adultes, particulièrement la mère, adaptent leur langage sur un plan structurel aussi bien que contextuel, afin de fournir un modèle linguistique grammaticalement correct et correspondant au niveau de développement de l'enfant. Selon Bruner, les mères calibrent spontanément la ZPD de leur enfant.

Pour résumer, rappelons l'importance dans le courant interactionniste de processus sociaux comme l'attention conjointe, la construction de scripts, l'adéquation linguistique des partenaires aux capacités de l'enfant.

Le LAE n'est toutefois plus considéré aujourd'hui comme le seul modèle linguistique facilitant l'accès de l'enfant au langage. En effet, des recherches interculturelles montrent qu'il n'existe pas dans les cultures où les interactions sont de nature polyadique, et où le petit enfant n'est pas considéré comme un partenaire social. Veneziano (2000) propose un modèle des « voies multiples », dans lequel les processus d'acquisition du langage varieraient en fonction des caractéristiques du langage et des interactions dans le milieu où

évolue l'enfant. Pour elle, le mot-clé serait celui de redondance : « redondance des caractéristiques structurantes et facilitatrices des interactions, redondance des mécanismes d'acquisition chez l'enfant, redondance des voies d'accès aux savoir-faire. ».

F. Coquet (2004), pour sa part, dépeint l'orthophoniste qui se fonde sur le courant interactionniste : il « n'est pas un professeur qui enseigne mais un facilitateur qui manipule les aspects tangibles de l'environnement de l'enfant (objets, événements, formes linguistiques, interactions interpersonnelles) pour faciliter les inductions et développer l'utilisation du langage.(...) L'orthophoniste développe des interventions langagières naturalistes et utilise des procédés comme l'imitation différée, le modelage, l'induction, le questionnement, la reformulation. »

Le modèle constructiviste, s'il met aussi en avant le rôle actif joué par l'enfant dans l'appropriation du langage, l'explique par des facteurs endogènes.

1.1.2.3 Le constructivisme (Piaget)¹

Pour Piaget, l'évolution des structures cognitives forme un prérequis au développement du langage, considéré comme un outil sémiotique parmi d'autres pour représenter la pensée, et non pas comme un outil de communication. D'ailleurs, selon lui, le langage est d'abord égocentrique, avant de se socialiser avec l'apparition des capacités de décentration, de prise en compte du point de vue d'autrui chez l'enfant.

Le développement du langage serait donc subordonné à celui de l'intelligence.

L'approche piagétienne est remise en question par les nombreuses études qui mettent à jour à partir des années 70 les compétences communicationnelles du nourrisson : bien avant l'émergence du langage, celui-ci montre des intentions de communication vis-à-vis de son entourage, par un ensemble de comportements préverbaux, de gestes, d'imitations. D'emblée, l'enfant serait un être social.

En supposant que le langage se développe sous l'influence de l'environnement, l'analyse du rôle joué par l'imitation de modèles verbaux présente un intérêt pour la pratique

1 Cette partie s'appuie sur l'ouvrage : Aimard, P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant*

orthophonique. Dans les théories de l'apprentissage, deux grandes conceptions du modelage se côtoient.

1.1.3 Les théories de l'imitation

Du côté des behavioristes, le renforcement venant de l'adulte est nécessaire aux apprentissages, alors que, du côté de la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1980), les réponses imitatives ne doivent pas nécessairement être renforcées pour être apprises.

1.1.3.1 Théories du renforcement

Skinner (1974) soutient que « le comportement verbal de l'enfant évolue sous l'action sélective des contingences de renforcement. » Autrement dit, pour que l'enfant apprenne à parler, non seulement il doit imiter les modèles verbaux de son entourage, mais celui-ci doit lui fournir un feed-back correctif.

C'est la répétition de situations qui permet à l'enfant d'identifier le référent. Par exemple, c'est en lui montrant une grande quantité d'objets rouges et en renforçant ses réponses que l'adulte lui apprend le référent « rouge ».

1.1.3.2 Théorie de l'apprentissage social

Selon Bandura, « l'apprentissage par observation intervient dans un processus symbolique pendant l'exposition aux activités modèles avant qu'aucune réponse ne soit accomplie et il ne requiert pas nécessairement un renforcement intrinsèque. »

Cet auteur prête au renforcement uniquement un rôle d'information et de motivation, en tant qu'« influence antécédente » : c'est parce que l'enfant anticipe un renforcement qu'il portera plus d'attention à un modèle donné, mais ce n'est pas le seul facteur intervenant sur l'attention de l'enfant.

Bandura décrit trois systèmes de régulation, qu'il qualifie de « processus motivationnels » :

- le renforcement externe, immédiat, sur lequel se centrent les behavioristes comme Skinner.

- le renforcement vicariant : l'enfant apprend en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux.
- L'autorenforcement : l'individu s'approprie des standards de comportement sous l'influence de l'environnement, ce qui lui permet ensuite de s'autoréguler.

Dans le développement du langage, le modèle verbal seul suffit, à la condition d'être appairé avec un référent perceptuel. Par exemple, les enfants ne peuvent comprendre les étiquettes verbales du singulier et du pluriel que si elles sont appliquées à des objets seuls et multiples.

En conclusion, les théories de l'imitation, qu'elles supposent ou non que les réponses imitatives doivent être renforcées pour être apprises, réfutent l'argument des innéistes en faveur de la créativité infantile.

Nous n'avons envisagé jusqu'ici le développement langagier que sous un angle cognitif. D'autres théories, inspirées de la psychanalyse, prennent en compte la notion de maturité psychoaffective pour expliquer le développement du langage.

1.1.4 Conception psychodynamique¹

Nous ne citerons ici que deux des auteurs les plus reconnus, parmi tous ceux qui ont théorisé, dans ce courant de pensée, sur l'apparition du langage chez l'enfant.

Winnicott montre l'importance des expériences précoces du nourrisson pour l'acquisition du langage : quand le bébé a faim, il tète dans le vide, autrement dit il hallucine le sein, ce qui lui permet de supporter l'absence de la mère. Si l'objet (le sein) arrive au bon moment (*object presenting*) l'enfant aura l'illusion de l'avoir créé. Cette expérience précoce lui permet ensuite de se représenter un espace transitionnel, intermédiaire entre la réalité extérieure et son monde intérieur. C'est dans cet espace symbolique que peuvent s'insérer le jeu, le langage, les activités artistiques. Winnicott place d'ailleurs le langage parmi les principaux objets transitionnels.

1 Cette partie s'appuie sur l'ouvrage : Aimard, P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant*.

Spitz, dans ses études sur l'hospitalisme, fait le lien entre les carences précoces de soins maternels, de stimulation, d'affection et l'apparition de troubles du développement chez l'enfant, notamment sur le plan langagier.

Ces approches, complémentaires de la psychologie cognitive, abordent la question du langage sous un tout autre angle, en faisant le lien avec d'autres processus du développement de l'enfant. L'explication causale relève d'un modèle intrapsychique, psychanalytique, dans lequel les difficultés langagières de l'enfant sont des symptômes porteurs de sens.

C'est la relation transférentielle du patient avec l'orthophoniste (sachant qu'il n'appartient pas à ce dernier d'interpréter ce transfert), qui le conduit à investir positivement le langage, à accepter le code commun à tous.

Selon la *pédagogie relationnelle du langage* (C. Chassagny, 1977), « Si la rééducation a un impact psychothérapeutique, si prendre la parole et en assurer l'usage (...) sont une évolution de la personnalité de l'enfant qui touche non seulement aux supports du langage et aux mécanismes mentaux, mais aussi à la résolution de conflits, au désir de grandir ou de régresser, nous pensons alors que le rééducateur est réellement un thérapeute. »

Ce rapide panorama des théories du développement langagier illustre bien la complexité de ce champ d'étude, et la diversité des éclairages possibles, certaines thèses étant compatibles, d'autres en opposition. Toutes ces théories ont leur part de validité, comme l'attestent les données empiriques.

1.2 Apport de ces théories à l'étude du développement des différentes composantes langagières.

Jusque dans les années 80, les travaux menés dans un cadre psycholinguistique visaient à décrire les grandes étapes du développement du langage, dans leur traitement

phonologique, lexical, morphosyntaxique et sémantique (sur une catégorie ou une autre), sur les versants expressif et réceptif. Ce n'est que dans des études ultérieures que la pragmatique sera prise en compte. Nous avons choisi de garder ce découpage en niveaux langagiers, en y ajoutant un point sur le développement métalinguistique, englobant toutes les catégories. Nous pourrions ainsi repérer si les orthophonistes font référence aux conclusions de ces recherches empiriques plus volontiers qu'aux théories plus globales auxquelles elles sont liées.

1.2.1 Les grandes étapes du développement langagier

Cette chronologie constitue une référence pour le développement « normal » du langage et pour la définition du retard de langage.

Schématiquement, trois grandes étapes sont distinguées :

- une étape périnatale :

Les découvertes essentielles concernent l'équipement perceptif inné et les capacités de traitement de l'information sonore, et notamment de la parole humaine, chez le nourrisson, aptitudes nécessaires pour développer le langage (Boysson-Bardies, 2005). Elles forment des arguments de poids en faveur de l'innéité.

Les recherches de Sanders & Condon¹ rendent compte de la synchronie interactionnelle déclenchée chez le bébé par la parole humaine, qui donne à la mère le sentiment de recevoir une réponse. Cette aptitude du bébé à communiquer confirme son statut d'être social.

- une étape préverbale (première année) :

Dans cette période le bébé a des moyens de communication autres que verbaux : comportements, cris, gestes, vocalisations, grâce auxquels il exerce un effet sur l'adulte, qui n'est pas volontairement recherché au départ puis qui devient intentionnel dans la mesure où l'adulte lui attribue un statut de conversant potentiel (Bruner, 1983). Ce sont les *proto-conversations* entre le bébé et sa mère.

C'est dans cette période qu'apparaît, vers 8/9 mois, le *pointing*, geste de pointer de l'index, prérequis pour le développement du langage. Selon les théories, la fonction de ce geste est

1 Cités par B. Boysson-Bardies (2005)

soit référentielle, soit sociale, avec la mise en place de l'attention conjointe entre le bébé et sa mère.

- une étape verbale (à partir de un an environ) :

L'enfant produit ses premiers mots, qui font suite au babillage canonique et au babillage varié. Il s'agit d'holophrases, c'est-à-dire de mots uniques ayant valeur de phrases (par exemple « toto » pour « je veux ma voiture »).

Aux alentours de 18-24 mois émergent des énoncés constitués de deux mots (sous-étape des phrases-pivots). L'enfant peut produire « papa pa'ti ».

Enfin les premiers énoncés canoniques (sujet-verbe) apparaissent vers deux ans et demi, trois ans. Le système linguistique de l'enfant est alors en place.

Dans cette description linguistique de la production verbale, le développement se fait graduellement, par niveaux de plus en plus grands, de la syllabe au mot puis à la phrase.

Les données empiriques sur le développement des différentes composantes langagières précisent et interrogent ce modèle linéaire, universel, d'acquisition du langage. C'est pourquoi il est intéressant de les examiner.

Les études portant sur le niveau phonologique reviennent sur la part de l'inné et celle de l'input linguistique que reçoit l'enfant dans le développement.

1.2.2 Processus phonologique¹

Plusieurs modèles explicatifs de la production des sons de la parole coexistent :

- Chomsky s'est intéressé uniquement à la grammaire, sans aborder la question du développement phonologique. Par la suite le modèle innéiste du *bootstrapping* (effet passerelle) met en avant le système spécifique dont dispose le bébé pour traiter les indices d'ordre phonotactique (séquences de sons possibles ou non dans la langue), prosodique, statistique (probabilité d'apparition), et discriminer les phonèmes.

1 Cette partie s'inspire de l'ouvrage : Kail, M. Fayol, M. (Eds.) (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en émergence, de la naissance à trois ans.*

- Les modèles non innéistes de type induction (par exemple le modèle de la perception aimantée de Kuhl, 1993) mettent l'accent sur les relations dynamiques entre phonologie et lexique : L'augmentation du stock lexical vient réorganiser l'espace perceptif et faire émerger de nouveaux contrastes (les voisins phonologiques, par exemple pain/bain/sain, contraignent l'enfant à spécifier, à préciser ses représentations phonologiques). Comme le montre le modèle de restructuration lexicale (*Lexical Restructuring Model, LRM*) de Metasala et Walley (1998), l'enfant acquiert un premier lexique de nature holistique, caractérisé par des contours prosodiques et des traits sémantiques. Avec l'expansion du stock de mots, l'enfant restructure son lexique de manière plus segmentale et analytique. Selon Bassano : « l'acquisition lexicale est particulièrement déterminée par les capacités phonologiques de l'enfant et, à l'inverse, c'est à travers l'acquisition du lexique que s'élabore le système phonologique de la langue. »
- Le modèle épigénétique de Werker et Tees réconcilie ces conceptions divergentes en parlant de réorganisation, de modelage du niveau neural sous l'influence de la langue maternelle perçue. C'est pourquoi l'enfant, au départ équipé pour discriminer tous les phonèmes, se spécialise progressivement dans la perception des sons de sa langue maternelle.

Enfin, même si l'enfant a des prédispositions pour traiter les sons de la langue, c'est le développement du lexique qui permet au système phonologique de se préciser et de se spécifier.

1.2.3 Processus lexical¹

Les recherches sur le développement lexical abordent la dimension et la composition du répertoire, ainsi que les aspects sémantiques et les processus catégoriels.

¹ Cette partie s'inspire de :
Kail, M., Fayol, M. (Eds) (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en émergence de la naissance à trois ans.*

Le vocabulaire de l'enfant s'enrichit dans sa composition entre 16 et 30 mois (Bates et al., 1994), avec par ordre d'apparition et de fréquence : les termes à fonction référentielle (noms) puis à fonction prédicative (verbes, adjectifs), puis les mots fonctionnels (mots et morphèmes grammaticaux). C'est en partie ce qui explique le phénomène d'explosion du vocabulaire de production aux environs de 18-20 mois.

Bassano relève, dans les études en langue française, la part importante des éléments « sociopragmatiques » dans le lexique précoce : ce sont les mots ayant une fonction pragmatique, utilisés dans des situations de communication : « non », « au revoir », « allo », onomatopées... Bassano (1999) isole trois profils d'enfants, témoignant de la diversité d'organisation du lexique à vingt mois : un profil référentiel où les noms dominent, un profil paralexical avec une majorité d'éléments sociopragmatiques et un troisième profil plus équilibré avec également des prédicats. Cette variabilité interindividuelle dans la composition lexicale va à l'encontre de la notion de stades de développement universels.

Qu'est-ce qui conditionne l'expansion du lexique ? Il semble acquis aujourd'hui, dans une perspective socioconstructiviste, que le vocabulaire se développe au cours des interactions entre le jeune enfant et son entourage. Les premières acquisitions lexicales (notamment les termes sociopragmatiques) sont contextuelles, basées sur les routines quotidiennes entre la mère et l'enfant, telles que la toilette ou le repas (Nelson, 1993). A partir de la deuxième année, la décontextualisation des mots favorise l'explosion du vocabulaire. Le développement lexical s'appuie sur l'attention conjointe, dans des formats d'interaction entre la mère et l'enfant, tels que l'activité de dénomination dans la lecture d'un imagier, décrite par Bruner (1983). Dans les dyades qui s'engagent le plus souvent dans des épisodes d'attention conjointe, l'acquisition du vocabulaire est plus rapide, l'enfant intégrant mieux les énoncés de l'adulte qui portent sur le focus de son attention que ceux qui portent sur d'autres thèmes (Tomasello, 1988).

Selon Veneziano (1997), c'est dans la conversation que le langage s'acquiert : les premiers mots viennent s'insérer dans une situation communicative déjà en place, et remplissent des fonctions telles que la requête d'objet ou la requête d'attention partagée sur un objet ou un événement. Veneziano pointe l'effet des reprises imitatives et des interprétations par la

mère des productions de l'enfant sur les premières acquisitions lexicales. En effet, l'enfant reprend plus facilement un énoncé de la mère, si celui-ci est déjà une reprise de la production de l'enfant. En plus de l'attention conjointe sur le même élément lexical, la mère focalise souvent sur cet élément dans son énoncé (en le produisant de manière isolée, ou en marquant une pause dans l'énoncé afin d'insérer une frontière lexicale dans le flux continu de la parole).

Veneziano donne un exemple d'échange réciproque entre la mère et l'enfant :

L'enfant met une bouteille-jouet dans une boîte en plastique, pendant que la mère, assise sur le tapis à côté, regarde ce que fait l'enfant :

Enfant : dodo

Mère : elles font dodo les bouteilles

Enfant : dodo.

Ces échanges réciproques au sein du fonctionnement conversationnel marquent les débuts des significations langagières partagées, auxquelles contribuent aussi bien l'enfant que l'adulte.

D'autres auteurs, dans la lignée des théories nativistes, basent le développement sémantique sur des prédispositions de l'enfant. Clark (1993) émet l'hypothèse de principes lexicaux innés qui limitent le nombre d'interprétations que l'enfant peut donner de mots nouveaux : le principe de contraste (tout nouveau mot doit avoir une signification différente des mots déjà connus), et le principe de conventionnalité (chaque entité correspond à un mot). Markman (1994) évoque des contraintes telles que « l'objet entier » (un nom réfère à l'objet dans sa globalité plutôt qu'à une partie), « l'exclusivité mutuelle » (un objet ne peut avoir qu'un seul nom dans une langue donnée) et le « lien taxinomique » (l'enfant classe un nouvel objet dans une catégorie taxinomique particulière, par exemple le bus dans la catégorie des véhicules).

Des travaux issus du modèle classique de Piaget (1959) conditionnent au contraire l'acquisition des termes référentiels à des prérequis cognitifs tels que la capacité de catégorisation. Aider les enfants à catégoriser pourrait donc aussi les aider à développer

leur vocabulaire (Clavé, 1997)¹. Cette position peut être nuancée en invoquant une relation bidirectionnelle entre développement lexical et développement cognitif, selon laquelle « l'acquisition d'un mot nouveau précipite la formation d'un concept ou d'une catégorie nouvelle » (Bassano, 2000). Le langage va modifier les représentations liées à l'espace et au temps, par exemple, et certaines recherches montrent les différences de représentation de ces notions d'une langue à l'autre. Il n'existe donc pas de base cognitive universelle à l'acquisition du langage (Bowerman, 1985).

Le développement lexical, impliquant accroissement du stock (en quantité et en composition), processus sémantiques et catégoriels, apparaît dans sa complexité comme « un microcosme de l'acquisition du langage » (Bassano, 2000). Si le niveau lexical entretient un lien dynamique avec le niveau phonologique, nous allons voir qu'il existe aussi une forte corrélation entre développements lexical et syntaxique.

1.2.4 Développement syntaxique¹

Différentes études (Bates, 1995, Naigles, 1996) montrent le caractère bidirectionnel de la relation entre vocabulaire et grammaire. Bates distingue trois étapes dans le développement du lexique entre 16 et 30 mois, « reflétant un déplacement de l'accent de la référence vers la prédication puis vers la grammaire ». Les mots de fonction mettent en relation les mots de contenu et ne peuvent se développer que si ces derniers constituent un stock suffisant (notion de masse critique de vocabulaire à l'origine des premières combinaisons de mots). Il existe donc une relation de cause à effet entre l'accroissement du lexique et l'émergence de la grammaire.

Les travaux intralingues de Bates mettent l'accent sur la variabilité interindividuelle du rythme de développement, réfutant le schéma de développement linéaire et rendant l'écart plus flou entre le normal et le pathologique. L'un des modèles explicatifs de ces différences individuelles est celui de Bernstein² (1971), dans le champ de la

1 Cité par A. Florin (2000)

1 Cette partie s'inspire notamment de :

Kail, M., Fayol, M. (Eds) (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en émergence de la naissance à trois ans.*

2 Cité par P. Aimard (1996)

sociolinguistique. Il distingue différents modes de socialisation de l'enfant qui influencent sa maîtrise ultérieure de la langue : certaines mères parlent **à** leur enfant, dans un style directif peu stimulant lui, tandis que d'autres parlent **avec** lui, le valorisent en tant qu'interlocuteur actif, ce qui lui donne l'occasion d'expérimenter diverses situations discursives (récit, argumentation, dialogue) et de maîtriser progressivement le code linguistique et son usage.

Dans la lignée des théories de l'imitation, les chercheurs débattent du rôle de la modélisation et des feed-backs fournis par les adultes :

Le « modèle linguistique approprié », fourni par les adultes avec le LAE, est reconnu par Rondal (1997), mais l'auteur ne le considère comme opérant que s'il est accompagné de « feed-backs adéquats » sur la grammaticalité des énoncés produits par l'enfant, avec une correction éventuelle. Or différentes études transversales et longitudinales (Hirsh-Pasek et al., 1984 ; Rondal, 1988 notamment¹) montrent que les feed-backs parentaux explicites (approbation, désapprobation, correction) sont peu fréquents et portent davantage sur les aspects sémantiques et pragmatiques que grammaticaux, et que les feed-backs parentaux implicites (expansion des énoncés enfantins par l'adulte, répétition/non répétition, requête en clarification/poursuite) posent le « problème de correspondance » (Mc Kee, 1992²) : « comment l'enfant sait-il à quoi en particulier dans ses énoncés se rapportent les feedbacks adultes ? ». Rondal en conclut que la grammaticalité de l'input langagier suffit à l'enfant pour évaluer la grammaticalité de ses propres énoncés, sans qu'un feed-back ne soit nécessaire. Le modèle apporté par l'adulte serait donc un simple soutien aux prédispositions de l'enfant.

Une autre position présente, au contraire, les reformulations par les adultes des énoncés de l'enfant comme un moyen de vérifier leur interprétation de cet énoncé et de leur donner une forme grammaticale et conventionnelle, sans pour autant perturber le cours de la conversation qui peut se poursuivre normalement (Clark et Chouinard, 2000). Alors que certains auteurs (Brown et Hanlon, 1970³) pensent que l'enfant ne peut prendre en compte que des corrections explicites (« on ne dit pas....mais.... », « non, c'est pas.....,

1 Cités par J.A. Rondal (1997)

2 Cité par J.A. Rondal (1997)

3 Cités par E.V. Clark, M.M. Chouinard (2000)

c'est..... »), Clark affirme au contraire que le contraste entre les deux énoncés de l'enfant et de l'adulte juxtaposés suffit à attirer l'attention de l'enfant, qu'il réagisse par une acceptation tacite de la reformulation (il poursuit l'échange), ou par une acceptation ou un rejet explicite (il reprend tout ou partie de la reformulation de l'adulte ou il la rejette car elle ne correspond pas à ce qu'il voulait exprimer). Veneziano (2000) insiste aussi sur l'importance des interprétations par la mère des énoncés de l'enfant, qui la conduisent à des expansions, i.e. des reformulations grammaticalement correctes des énoncés. Plus ces expansions sont fréquentes, et plus l'enfant, par un comportement imitatif, s'approprie rapidement le langage dans des échanges réciproques.

Le fait que les enfants utilisent les corrections explicites ou implicites apportées par les adultes constitue donc un argument contre la thèse de l'innéité défendue par Rondal.

D'autres études réfutent la notion d'universaux linguistiques : Lieven, Pine et Tomasello¹ estiment que l'enfant ne découvre pas la grammaire, mais la construit progressivement à partir des exemples concrets qu'il entend (dans le langage qui lui est adressé ou bien dans des conversations entre tiers) : il apprend des modèles de base (« chien mord os » par exemple) qu'il généralise ensuite par analogie (pour former par exemple : « chat poursuit souris »), puis qu'il combine avec d'autres modèles. La grammaire se développe et se complexifie progressivement, pendant des années.

Les travaux interlangues menés dans les années 80, en s'appuyant sur la variabilité linguistique, fondent le développement du langage sur des universaux cognitifs, et proposent des modèles fonctionnels, dont le plus connu est le modèle de la compétition de Bates et MacWhinney (1982)², sur le versant réceptif. Selon ces auteurs « le savoir grammatical n'est pas la connaissance d'un ensemble de règles abstraites, de nature symbolique, mais une connaissance implicite de relations probabilistes entre des séquences d'éléments grammaticaux et des significations (...). » Il résulte donc d'un appariement entre formes et fonctions, permis par un traitement parallèle d'indices à différents niveaux langagiers (indices lexico-sémantiques tels que le caractère animé des noms, indices morphologiques, prosodiques, ordre des mots). C'est ainsi, par exemple, que l'enfant découvre la corrélation entre la position préverbale en anglais et la fonction syntaxique de

1 Cités par K. Karmiloff, A. Karmiloff-Smith (2003)

2 Cités par K. Karmiloff, A. Karmiloff-Smith (2003)

sujet. L'ordre d'émergence des indices au cours du développement est fonction de leur validité dans une langue donnée, les indices les plus valides étant ceux qui sont les plus disponibles et les plus fiables dans l'input fourni à l'enfant dans sa langue maternelle. Toutes ces données (notamment la corrélation très forte entre stock lexical et émergence de la grammaire) fournissent des explications causales à l'acquisition de la grammaire.

L'ensemble de ces recherches, sur les différentes composantes langagières, apporte des précisions sur les multiples facteurs susceptibles d'expliquer le développement du langage et la variabilité interindividuelle :

- Les prédispositions de l'enfant (cf théorie innéiste)
- La relation dynamique entre les niveaux phonologique, lexical, syntaxique.
- Le rôle des formats, de l'attention conjointe (théorie interactionniste)
- Le rôle de l'input linguistique, des feed-backs, des reprises réciproques.
- Les capacités cognitives (catégorisation, analogies)
- Les aspects sémantiques.

Il sera intéressant de vérifier à quels modèles et études les orthophonistes se réfèrent dans la rationalisation de leur pratique. En outre, il conviendra d'étudier les processus de contrôle par rapport au langage, mis en place par les professionnels et les enfants : c'est ce qui relève du développement métalinguistique.

1.2.5 Développement métalinguistique

La métacognition, selon Gombert et Colé¹, implique la conscience et le contrôle du sujet sur ses propres processus cognitifs, et résulterait d'apprentissages explicites, scolaires le plus souvent. L'activité métalinguistique consiste à porter attention au langage en tant qu'objet : au-delà de sa fonction de représentation du réel, le langage possède une propriété de réflexivité, une fonction de représentation de lui-même.

1 Cités par M. Kail, M. Fayol (Eds) (2000).

Dans une perspective piagétienne, Van Kleeck (1992)² attribue les conduites métalinguistiques au développement cognitif de l'enfant, plus particulièrement à l'apparition des capacités de décentration et de la réversibilité au stade opératoire.

Selon Clark (1978)¹ au contraire, le développement langagier serait tributaire de comportements métalinguistiques précoces de l'enfant, tels que la conscience de ses erreurs de langage. C. Bonnet et J. Tarmine-Gardes (1984) recensent chez l'enfant de moins de 6 ans les conduites témoignant d'une conscience linguistique : « corrections et autocorrections, commentaires sur son propre langage ou sur le langage d'autrui, pratique des sons ou des mots nouveaux, identification des unités linguistiques, construction de définitions, de jeux de mots ». Les demandes précoces de l'enfant, telles que « comment ça s'appelle, qu'est-ce que ça veut dire ? » révèlent cet intérêt spontané pour le langage.

Nous examinerons, dans la partie pratique, si les orthophonistes prennent en compte ces aspects métalinguistiques dans leurs interventions auprès de l'enfant.

L'inventaire des recherches portant sur les différentes composantes du langage montre les limites d'une approche structurale, linéaire et univoque du développement langagier. En effet, l'étude est limitée au code, au message même, en laissant de côté l'usage du langage, l'acte même de produire un énoncé.

Il convient donc d'apporter l'éclairage complémentaire des théories pragmatiques, qui abordent les aspects fonctionnels du langage.

1.3 Approche fonctionnelle du développement langagier

La prise en charge orthophonique s'effectue au moyen d'interactions langagières avec l'enfant, dans le contexte de la séance. Les caractéristiques de ces interactions varient en fonction des interlocuteurs, de l'activité choisie. Au-delà du code linguistique lui-même,

2 Cité par J.A. Rondal (1999)

1 Citée par J.A. Rondal (1999)

l'enfant doit acquérir l'usage du code en situation. On ne peut donc aborder le développement du langage sans évoquer les fonctions du langage et les théories pragmatiques.

1.3.1 Les fonctions du langage (Jakobson)

Nous reprenons ici la classification la plus retenue en linguistique, celle de Jakobson (1963). Au delà de la fonction référentielle, consistant à donner une information sur un contenu extra-linguistique, le langage remplit d'autres fonctions :

- la *fonction expressive*, centrée sur l'expression par le locuteur de ses émotions, de ses besoins. Aucun message n'est neutre.
- La *fonction phatique* : le but est cette fois de maintenir la communication, par exemple par l'usage de certaines formules de politesse (comment allez-vous ?) ou de termes comme « allô, tu vois, tu sais, hein... »
- La *fonction poétique* : le langage est utilisé à des fins artistiques, esthétiques...La forme peut prévaloir sur le sens.
- La *fonction métalinguistique* consiste à considérer le langage en tant qu'objet d'analyse, à expliciter le code.
- Enfin la *fonction conative* : le langage est un moyen d'agir sur autrui ; un message équivaut donc à un acte. Austin (1970), dans sa théorie des actes de langage, évoque la composante illocutoire, correspondant à l'intention du locuteur de produire un effet sur le destinataire du message.

Selon les théories pragmatiques, en essor depuis les années 80, ces fonctions précèdent les aspects formels du langage dans le développement.

1.3.2 Les théories pragmatiques

Dans ce modèle non linéaire du développement langagier, l'enfant acquiert une compétence communicative, pragmatique, dans un cadre essentiellement dialogique, avant d'apprendre

la structure du langage (F. François, 2005). Bernicot (1998, 2000) considère que le langage oral s'apprend de façon implicite, dans une co-construction entre deux interlocuteurs, avec une symétrie de compétences et un but partagé (se comprendre pour fonctionner), alors que les interactions de tutelle « supposent une asymétrie de compétences et une différence de buts. » « L'asymétrie entre les interlocuteurs explique le produit final : en fin d'apprentissage, l'enfant parle une langue similaire à celle de l'adulte. L'asymétrie n'explique pas le processus d'apprentissage. »

Les travaux de Bernicot sur l'évolution de la production des demandes, ou la compréhension des promesses, montrent que le contexte intervient à l'origine même du processus d'interprétation des énoncés. L'enfant, jusqu'à 5-6 ans, s'appuie d'abord sur la situation de communication pour ensuite prendre en compte la structure de l'énoncé si nécessaire. Plus généralement, entre 3 et 10 ans, l'auteur observe une décontextualisation progressive dans le développement des capacités langagières. Elle en conclut que « lors de l'apprentissage du langage le problème à résoudre n'est pas essentiellement celui de produire ou de comprendre des énoncés plus ou moins complexes mais consiste à mettre en rapport les caractéristiques d'une situation de communication avec celles d'un énoncé. »

Les capacités langagières d'un enfant s'actualisent plus ou moins bien selon la catégorie de discours produit (récit à partir d'expériences personnelles, à partir d'un conte entendu, dialogue...), d'où l'importance de relativiser l'évaluation langagière de l'enfant et de proposer en clinique des situations qui s'élaborent dans un cadre de polygestion favorisant l'étayage de l'adulte et la production de discours variés (narration, description, explications...), comme par exemple certains jeux symboliques (de Weck).

Monfort (2001) préconise en orthophonie des activités fonctionnelles : « le contenu explicite n'en est pas nécessairement programmé, ce que nous préparons, ce sont des situations réellement interactives (c'est-à-dire que le récepteur ne connaît pas, par avance, le contenu du message et qu'il y répond de façon opérative et non pas seulement par une marque d'approbation ou de désapprobation) dont les conditions rendent nécessaires l'utilisation de ce contenu. »

La pragmatique apporte donc un éclairage complémentaire de l'approche formelle, en abordant les aspects fonctionnels du langage. Nous traiterons ces deux aspects dans l'analyse des pratiques orthophoniques.

Après avoir décrit les différents modèles du développement langagier dit « normal », nous allons définir, dans le champ des troubles du développement du langage, le retard de langage, dont la prévalence est estimée à 5 % en France (*Rééducation orthophonique*, 2001).

2 Le retard de langage

La définition des troubles du développement du langage dépend du cadre de référence choisi, qu'il soit anglo-saxon ou francophone. Dans tous les cas le retard de langage, en tant que trouble fonctionnel, est opposé à la dysphasie, définie comme un trouble structurel ou spécifique.

2.1 Troubles du développement du langage (TDL) : terminologie

La classification suivante est issue de la synthèse de l'orthophoniste F. Coquet (2004), qui distingue le cadre de référence anglo-saxon, fondé sur une approche descriptive et étiologique des altérations langagières, du cadre francophone, basé sur une approche linguistique correspondant aux articulations de la langue.

Ainsi les anglo-saxons désignent par *Speech and/or Language Impairment* (trouble de la parole et/ou du langage) l'ensemble des altérations du langage de l'enfant, les classant selon l'hypothèse étiologique en troubles spécifiques (sans étiologie connue) ou en troubles secondaires (à un déficit sensoriel, à un trouble neurologique, cognitif, du comportement tel que les troubles envahissants du développement ou TED).

Le DSM IV (classification américaine) propose une typologie des troubles :

- troubles phonologiques : « incapacité à utiliser les phonèmes et leur agencement normalement acquis à chaque stade du développement compte tenu de l'âge et de la langue du sujet »
- troubles du langage expressif : décalage significatif entre scores obtenus aux tests standardisés d'évaluation du langage en expression et les capacités intellectuelles non verbales, sur le plan du vocabulaire et de la morphosyntaxe.
- Troubles du langage mixtes expressifs / réceptifs.

Dans tous les cas le DSM IV précise que « les difficultés interfèrent avec la réussite scolaire ou professionnelle ou avec la communication sociale », et exclut de la définition les troubles secondaires à un TED. De plus, « s'il existe un retard mental, un déficit moteur affectant la parole, un déficit sensoriel ou une carence de l'environnement, les difficultés de langage dépassent habituellement celles associées à ces conditions. »

L'approche française, basée sur des critères psycholinguistiques, effectue une hiérarchie entre

- les troubles d'articulation
- les retards / troubles de parole portant sur le choix et l'agencement des phonèmes dans la syllabe et le mot (élisions, substitutions, simplifications, inversions...)
- les retards / troubles de langage, classés par Ajuriaguerra dans les années cinquante, selon leur gravité, en retard de langage dans le cas d'une immaturité psycholinguistique, d'un trouble fonctionnel transitoire, dysphasie dans le cas d'un trouble structurel sévère et durable, et audimutité (expression remplacée aujourd'hui par le terme d'agnosie auditivo-verbale).

Selon la définition dite par exclusion du CIM 10 (à la différence du DSM IV), les troubles langagiers s'observent en l'absence d'un déficit auditif, de malformations des organes bucco-phonatoires, de troubles neurologiques acquis, d'un déficit dans le développement intellectuel ou encore de troubles émotionnels graves.

Dans les pays francophones aussi bien qu'anglo-saxons, les auteurs distinguent au sein des TDL les cas qui relèvent d'un décalage temporel (retard de langage, *language delay*) de ceux qui témoignent d'une organisation déviante du langage (dysphasie, *language disorder* ou *developmental dysphasia*).

Précisons maintenant la définition du retard de langage dans les pays francophones, basée sur une conception formelle du langage.

2.2 Retard de langage : définition et tableau clinique

Le dictionnaire d'orthophonie (Brin et al., 1997) définit le retard de langage comme « l'apparition retardée ou l'organisation perturbée de la fonction linguistique au niveau du vocabulaire, de la structuration syntaxique, de l'utilisation du langage dans la communication. Le langage peut être atteint dans ses modalités compréhension et expression. »

Il est admis que le retard de langage correspond à un rythme de développement plus lent ou à une immaturité linguistique et qu'il se résorbe progressivement vers 5-6 ans, alors que dans la dysphasie les troubles sont durables, sévères, correspondant à une organisation déviante du langage. On repère un décalage temporel de 12 à 18 mois au moins par rapport aux étapes d'un développement dit normal, avec une apparition tardive des premiers mots et de la combinatoire.

Le tableau clinique reflète une atteinte homogène des différents secteurs psycholinguistiques (contrairement à la dysphasie où des écarts de performances sont constatés), des compétences pragmatiques restreintes, une compréhension normale ou peu altérée (en tout cas meilleure que la production), une bonne communication non verbale (langage gestuel adéquat), un langage verbal caractérisé par des marqueurs de simplification (et non des marqueurs de déviance comme dans la dysphasie), des connaissances lexicales restreintes, des maladroites syntaxiques propres au répertoire enfantin, une immaturité sur le plan phonologique. (Coquet, 2004).

2.3 les limites de cette définition

- Certains auteurs (Chevrier Muller, 1998)¹ remettent en question la notion de récupération du niveau de développement normal aux alentours de 6 ou 7 ans. En effet, il semble que le développement langagier suive deux pics de croissance vers la troisième et la sixième année. Entre les deux se situe un palier, pendant lequel l'enfant avec retard de langage peut donner l'impression de rattraper le niveau langagier de ses pairs, mais cette récupération serait illusoire.
- De Weck et Rosat (2003) s'interrogent sur la pertinence de distinguer retard de langage et dysphasie, qui selon la définition d'Ajuriaguerra se situeraient sur un continuum en termes de gravité. Comment délimiter un retard de langage sévère d'une dysphasie légère avant six ans ? Ces auteurs doutent de la validité d'une telle typologie, dans la mesure où elle recouvre des dysfonctionnements langagiers très hétérogènes, et soulignent les résultats contradictoires de recherches menées sur la base d'orientations théoriques très différentes.
- Plutôt que sur une classification selon la gravité du trouble, certains auteurs comme M.-T. Lenormand (1999) proposent une segmentation plus fine selon les atteintes observées :
 - *retard de langage ou déficit de l'accès au lexique phonologique*, qui touche à la représentation phonologique des mots de la langue. Le lexique interne est organisé en fonction de critères comme la fréquence, la structure morphologique et la classe des mots, qui en facilitent l'accès. Le lexique phonologique de sortie est activé pour toute verbalisation.

¹ Cité par F. Coquet (2004)

- *Retard de langage ou déficit de la construction du lexique* : une étude de Leonard, Schwartz, Chapman, Rowan et al. (1982)² signale chez ces enfants un ralentissement dans l'émergence du langage, mais ils « évoluent au même rythme que des enfants normaux d'environ 2 ans plus jeunes qu'eux. ».
- *Retard ou déficit de la grammaire* : défini comme une « difficulté majeure, comparativement aux enfants normaux de LME (longueur moyenne des énoncés) similaire, à utiliser les compléments de nom, la conjugaison des verbes, ainsi que les auxiliaires ». M.-T. Lenormand précise toutefois que « les morphèmes grammaticaux sont acquis chez les enfants en retard selon une séquence identique à celle des enfants normaux plus jeunes. »
- La définition du retard de langage s'appuie sur des critères structuraux, au détriment de critères pragmatiques. Dans sa synthèse des relations entre compétence linguistique et compétence pragmatique, Hupet¹ rappelle différentes positions : la conception innéiste postule l'autonomie de la structure de la langue par rapport à son usage. Une autre thèse considère que la compétence pragmatique fonde le développement de la compétence linguistique, dans une continuité entre la période prélinguistique et la période linguistique. La validité de cette hypothèse aurait des conséquences sur le diagnostic et le traitement des troubles du langage.

Enfin, cette définition est uniquement descriptive mais ne précise pas l'étiologie du retard de langage. Les origines supposées varient suivant l'angle théorique adopté. Notre synthèse sur les théories du développement langagier, et sur les données empiriques s'y rapportant, montre à quel point ce domaine complexe suscite de controverses, d'où la difficulté d'expliquer le retard de langage de façon univoque. Nous avons ciblé dans notre étude le retard de langage tel qu'il est défini et décrit dans les pays francophones.

L'orthophoniste intervient dans la prise en charge du retard de langage, en tant que spécialiste du langage : selon le décret de compétences du 2 mai 2002 « l'orthophonie consiste à prévenir, à évaluer et à prendre en charge, aussi précocement que possible, par

2 Cités par M.-T. Lenormand (1999)

1 Cité par G. de Weck (1996)

des actes de **rééducation** constituant un traitement, les troubles de la voix, de l'articulation, de la parole, ainsi que les troubles associés à la compréhension du langage oral et écrit et à son expression. (...) »

Notons que le terme de « rééducation » est sous-tendu par une approche déficitaire de certains niveaux du langage, comme c'est le cas chez certains cérébro-lésés par exemple. L'intervention orthophonique consiste alors à entraîner de manière isolée et spécifique les composantes langagières touchées au moyen d'exercices ciblés.

Seule l'analyse des pratiques peut déterminer si la réalité de la profession correspond exclusivement aux termes du décret, ou si elle s'appuie sur d'autres représentations. Le prochain chapitre recense les études disponibles à ce jour dans le domaine de l'analyse des pratiques orthophoniques.

3 L'analyse des pratiques orthophoniques

L'orthophonie est une discipline relativement récente, puisqu'elle a été fondée en France par S. Borel-Maisonny en 1955 (première attestation d'études d'orthophonie), sur la base de compétences pluridisciplinaires (linguistique, psychologie, neurologie, ORL, sciences de l'éducation ...). Elle a évolué avec les avancées dans ces différents domaines, mais la question d'un retour réflexif sur la clinique est relativement récente.

L'analyse de la pratique sous un angle psychanalytique, à titre individuel, est répandue aujourd'hui sous le terme de « supervision ». Des temps de travail réflexif, de prise de recul existent également dans des groupes de type « Balint », où le professionnel travaille avec des pairs, dans des petits groupes de 6 à 10 personnes, sur des cas précis, souvent avec l'arbitrage d'un tiers (un psychologue en général). Là encore, l'analyse traite plus de la relation à l'enfant et à sa famille qu'au contenu même de la prise en charge.

Notre étude s'intéresse à une analyse des pratiques intégrant les différents ancrages théoriques autour du développement du langage (cf chapitre 1). Des orthophonistes, ainsi que des organismes officiels tels que l'Union Nationale pour le Développement de la Recherche et de l'Évaluation en Orthophonie (U.N.A.D.R.E.O.) et la Haute Autorité de Santé (H.A.S.), ont déjà dirigé des travaux visant à objectiver les pratiques, suivant différentes méthodologies.

3.1 Etat des lieux : études réalisées, bilan et perspectives

Un nombre croissant de professionnels et d'organismes argumente, depuis quelques années, en faveur d'une démarche d'objectivation, d'explicitation de la pratique orthophonique, à des fins d'analyse et d'évaluation :

G. de Weck, psychologue et logopédiste, professeur d'orthophonie à l'Université de Neuchâtel et de Genève, pense que « les interventions orthophoniques-logopédiques peuvent être approfondies et théorisées en référence à des recherches relevant de domaines scientifiques différents, telles que la psychologie (au sens large du terme) et les sciences du langage. ». (de Weck et Rosat, 2003)

Lors du 6^e congrès du CPLOL (Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes et Logopèdes de la Communauté Européenne), en septembre 2006, l'orthophoniste E. Lederlé insiste sur « la nécessité d'interroger et de tenter de formaliser les pratiques professionnelles dans le champ de l'orthophonie-logopédie. » Il s'agit de mettre à jour ces pratiques et de préciser les théories sur lesquelles elles s'ancrent. Cette démarche renvoie à des préoccupations actuelles, centrales en matière de santé publique en France, celles de l'analyse des pratiques professionnelles (APP) et de leur évaluation (EPP) :

- L'APP a pour objectif de formaliser une analyse collective des savoirs et des pratiques professionnelles, afin de permettre une reconnaissance de ces activités, question cruciale pour l'orthophonie dans le contexte actuel d'harmonisation européenne des cursus de formation.

- L'*EPP* cherche à mettre en regard les pratiques et les résultats obtenus, afin d'améliorer l'efficacité professionnelle. En France, le décret du 14 avril 2005 définit l'évaluation des pratiques professionnelles comme « l'analyse de la pratique professionnelle en référence à des recommandations et selon une méthode élaborée ou validée par la Haute Autorité de Santé (HAS) », avec « la mise en œuvre et le suivi d'actions d'amélioration des pratiques. »

Alors que l'analyse vise une explicitation des pratiques, l'évaluation introduit un jugement sur l'efficacité de ces pratiques en les confrontant avec les recommandations émises par l'ANAES et les résultats obtenus.

L'ANAES (Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé), instance officielle dépendant de la HAS, a en effet pour vocation d'élaborer des recommandations professionnelles définies comme « des propositions développées méthodiquement pour aider le praticien et le patient à rechercher les soins les plus appropriés dans des circonstances cliniques données. » Un groupe de travail, dans ses conclusions publiées en 1997 sur les « Indications de l'orthophonie dans les troubles du langage écrit chez l'enfant », estime qu'il est « nécessaire et urgent de développer en France la recherche et l'évaluation des pratiques professionnelles en orthophonie ».

Face à cette nécessité, des recherches variées sont entreprises, faisant appel à des méthodologies distinctes :

Les recherches menées sous l'égide de G. de Weck à l'Université de Neuchâtel (Suisse), pour avancer dans l'élaboration des pratiques et la formation, s'inscrivent dans une perspective interactionniste et discursive, en utilisant l'enregistrement et l'analyse des séances d'orthophonie. Alors que l'évaluation du langage oral s'appuie généralement sur des critères structuraux, le plus souvent le suivi privilégie une approche plus globale du langage, ce qui mérite d'être explicité. De Weck (2003) souligne que « bien que l'intérêt pour les interactions soit évident, rares sont les analyses d'interactions enfant-logopédiste, alors que les publications concernant les interactions parents-enfant dans le cadre d'interventions orthophoniques sont beaucoup plus nombreuses. »

En France, E. Lederlé (2004), orthophoniste, utilise l'enregistrement vidéo de ses séances concernant les troubles développementaux du langage écrit, pour mieux décrire et partager sa méthode. S'appuyant sur des conceptions interactionniste (notamment la notion de « zone proximale de développement ») et sociodiscursive (selon laquelle les activités humaines sont médiatisées par le langage et co-construites), elle amène l'enfant à une prise de conscience de ses savoirs et de ses savoir-faire grâce à un étayage langagier fait de demandes, de reformulations, de retours en arrière etc, ce qui fait émerger des verbalisations métaprocédurales.

E. Lederlé propose d'évaluer les pratiques en sollicitant la réflexion et la participation active des professionnels concernés. Elle cite deux mémoires d'orthophonie (Bot, 2003, Hittinger, 2004) ayant entrepris cette démarche, au travers d'une étude menée auprès d'orthophonistes libéraux en Lorraine, concernant l'évaluation initiale des troubles développementaux du langage écrit. Dans une première étape, les praticiens ont répondu à un questionnaire auto-administré ; dans un second temps, 31 entretiens semi-dirigés ont été réalisés, auprès de ceux qui ont accepté le principe d'une interview. Ces outils leur ont permis, d'après leurs dires, « un retour réflexif sur leurs pratiques, une prise de conscience de leurs modes de fonctionnement professionnels, une forme d'objectivation quant à ces pratiques ».

Cette approche réflexive sur la pratique est proposée également par l'orthophoniste F. Estienne (2004) au travers du concept de « méta-orthophonie », visant à « analyser et enrichir (la pratique) à travers une série d'outils capables de comprendre, d'analyser et de favoriser l'action thérapeutique pour la rendre efficace, de reproduire les règles de l'efficacité et de les transmettre de façon telle qu'elles soient assimilables par d'autres personnes et transposables dans tous les contextes de la thérapie orthophonique. ».

Pour elle, l'orthophonie relève aussi bien de la science (au confluent de plusieurs disciplines), que de l'art (dans la mesure où l'orthophoniste est tenu de « digérer » les différentes théories scientifiques afin de les mettre en œuvre de façon efficace dans les prises en charge).

En termes de méthodologie, F. Estienne a établi différents questionnaires-types susceptibles de guider l'orthophoniste dans son retour sur sa pratique. Voici quelques-unes des questions proposées :

- Qu'est-ce que je sais dans chaque domaine de l'orthophonie ?
- D'où me vient mon savoir ?
- Concrètement, qu'est-ce que je fais ?
- Quelles techniques j'applique ?
- Quel est le but que je poursuis ?
- Quelles sont les valeurs qui donnent un sens à ma façon d'être ?
- Est-ce que les objectifs ont été atteints ?
- Est-ce que je fais des liens entre la théorie et ma pratique ? ...

Ce questionnement permet de rationaliser l'action et d'en évaluer l'efficacité.

Poursuivant un objectif de professionnalisation et d'efficacité de l'orthophonie, les organismes officiels mènent des études quantitatives auprès des praticiens :

En ce qui concerne le langage oral, le service recommandations et références professionnelles de l'ANAES a édité en 2001 une synthèse intitulée « l'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de trois à six ans »¹, en associant la réalisation d'enquêtes, l'analyse de la littérature et les avis d'experts. L'ANAES reconnaît la nécessité d'une prise en charge orthophonique en cas de trouble grave du langage oral, mais doute de l'intérêt d'un suivi pour des enfants présentant un retard « habituel » (par exemple scores aux tests entre -1,5 et -1 DS).

L'UNADREO (Union Nationale pour le Développement de la Recherche et de l'Evaluation en Orthophonie) s'efforce de promouvoir la recherche en orthophonie, notamment dans le domaine de l'évaluation des pratiques. Un groupe de travail nommé par l'association a réalisé l'audit de la pratique clinique d'évaluation de la compréhension du langage écrit par l'enfant de 6^e². La méthodologie utilisée est celle de l'étude quantitative, au moyen d'un questionnaire (constitué de questions à choix multiples -QCM- et de questions ouvertes) adressé à tous les orthophonistes exerçant en France, afin de dégager leur méthode de diagnostic et d'identifier des besoins éventuels en outils cliniques ou en

1 *Rééducation orthophonique* (2001), vol. 40, 209

2 *Glossa* (2006), 96, 4-19

formation. Les 888 réponses récoltées garantissent la fiabilité et la représentativité des résultats. Afin d'éviter les biais, le questionnaire a été conçu, non pas sur la base d'une approche théorique spécifique (psycholinguistique, cognitiviste...), mais en partant de façon plus écologique de la démarche de bilan conforme aux textes conventionnels. L'audit met en évidence la diversité des tests choisis et de leur combinaison, explicable par l'adaptation des outils d'évaluation à chaque cas clinique (des éléments d'information étant recueillis au préalable lors de l'anamnèse).

Toutes ces démarches, récapitulées dans le tableau 1, sont à l'origine d'une réflexion des orthophonistes sur leur pratique. Toutefois, elles restent en général basées sur du déclaratif ou sur l'évocation des séances. Seules G. de Weck et E. Lederlé explorent des situations concrètes d'interactions avec le patient. Or les interactions humaines forment le cœur de cette profession.

De plus ces études sont souvent tournées vers l'évaluation des pratiques, ce qui n'est pas notre propos.

Ces constats nous ont conduite à rechercher quelles sont les méthodologies d'analyse des pratiques utilisées, dans une perspective interactionnelle, pour d'autres professions mettant en jeu, comme dans l'orthophonie, les relations humaines.

Tableau 1 : synthèse des études réalisées sur les pratiques orthophoniques

Nom / organisme	Type d'étude		Méthodologie	Domaine exploré	Objectif	
	Cas	quantitative			analyse	évaluation
G. de Weck	X		enregistrement des interactions	dysphasie	X	
E. Lederlé	X		autoconfrontation (vidéo des séances)	troubles langage écrit (LE)	X	
Bot, Hittinger		X	questionnaire auto-administré entretiens semi-dirigés	évaluation troubles du LE	X	
F. Estienne	X		approche réflexive	champ de l'orthophonie	X	X
ANAES	X	X	enquêtes, avis d'experts, analyse de la littérature	troubles du langage oral		X
UNADREO		X	questionnaire (QCM)	évaluation compréhension du LE en 6e		X

3.2 Analyse des pratiques dans une perspective interactionnelle

L'objectivation des pratiques, à partir de l'observation des interactions, trouve tout son intérêt pour les professions centrées sur les relations humaines, dans lesquelles l'incertitude, l'imprévu font partie intégrante de l'activité et nécessitent un ajustement permanent dans les interactions avec autrui pour progresser vers l'objectif visé. Vinatier et Numa-Bocage (2007) soulignent que « c'est la dynamique des échanges qui va redéfinir ce dont on parle et les buts poursuivis par chaque interlocuteur pour chaque épisode de l'interaction. Si la situation, telle qu'elle est définie a priori, détermine les échanges, les échanges, inversement, déterminent la situation. » On retrouve la notion de co-construction développée dans les théories pragmatiques, l'objet de la séance étant constamment négocié dans la dynamique des échanges et des ajustements réciproques.

C'est le cas notamment dans l'enseignement (qu'il s'agisse d'interactions polyadiques dans le cadre de la classe ou d'interactions dyadiques dans l'enseignement spécialisé), ou en psychologie avec l'entretien clinique. Nous nous sommes penchée sur les méthodologies utilisées pour analyser ce type d'interactions.

3.2.1 Cadre général appliqué à différents types d'interactions professionnelles.

Le cadre théorique des microgenèses situées a été présenté notamment par Balslev et Saada-Robert (2006), chercheurs à l'université de Genève : leur étude est spécifiée comme celle des « processus permettant d'expliquer les micro-transformations des connaissances qui prennent place en situation. ». Ces processus ne sont pas étudiés en laboratoire, mais dans des situations particulières, écologiques (par exemple, le cadre de la classe). L'analyse microgénétique participe d'une approche compréhensive-interprétative et inductive, au contraire des démarches hypothético-déductives de la recherche scientifique. Les phases d'élaboration permettant d'aboutir aux données d'analyse sont décrites : recueil des données brutes par enregistrement audiovisuel complet et sans interruption de la séance, transcription verbatim des enregistrements, découpage en séquences, repérage de la dynamique interlocutoire, du fonctionnement du savoir en jeu. Une seconde étape donne lieu à l'interprétation des données élaborées.

Cette méthode est pertinente pour mettre en évidence par des données empiriques les processus de transmission-appropriation des savoirs.

Suite à différentes recherches menées depuis les années 90, notamment au LIREST (Laboratoire Interuniversitaire de Recherche en Education Scientifique et Technique), au Laboratoire de Psychologie de l'université d'Angers et au sein d'un programme de recherche réunissant les universités des Pays de Loire (Ouforep – Outils pour la Formation, l'Evaluation et la Prévention), Weil-Barais et Resta-Schweitzer (2008) ont conçu un cadre général d'analyse de la médiation dans les pratiques éducatives, prenant en compte une diversité de modèles issus de disciplines différentes (épistémologie, pragmatique, psychologie cognitive). Afin de « rendre compte de manière objective de phénomènes intersubjectifs » (A. Danis, M.-L. Schubauer-Leoni, A. Weil-Barais, 2003), doivent être considérés :

- les caractéristiques épistémologiques des connaissances que les enfants doivent acquérir.
- les activités cognitives impliquées.
- les aides à apporter (médiation, tutelle)

- le contexte interactionnel, inspiré de l'analyse conversationnelle : il conduit à préciser le contrat de communication, les rapports de places, les caractéristiques des échanges.

Sur le terrain, différentes recherches, notamment en psychologie de l'éducation, s'appuient sur une analyse microgénétique.

3.2.2 Etudes réalisées dans une perspective interactionnelle

Vinatier et Altet (2008) présentent une analyse pluridisciplinaire du processus d'enseignement-apprentissage en classe, lors d'une séance particulière entre un enseignant et ses élèves, étudiée du point de vue de différents chercheurs : didacticiens, épistémologue, psychopédagogue, psychologue, sociologue, linguiste. Cette analyse qualitative en situation, menée à partir de traces objectives de la séance (vidéo), a pour objet de déterminer « comment, ensemble, les acteurs construisent une situation qui tient et fait apprendre. Comment s'ajustent-ils ? ». Il s'agit donc d'une approche inductive, interactionniste et écologique de la pratique, qui prend en compte la singularité de l'enseignant. Selon ces auteurs, « on peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle. » Au-delà de ce qui est observable (les actions), sont en jeu les conceptions de l'activité, conscientes ou implicites, qui guident les prises d'information et de décision.

L'analyse de l'activité en temps réel est très difficile. C'est pourquoi un entretien de co-explicitation mené a posteriori entre le chercheur et l'enseignant permet de déceler les processus sous-jacents à l'activité. L'enseignant, par ce retour réflexif sur sa pratique, lui donne sens, prend conscience de ses compétences, des principes organisateurs de son activité. C'est pourquoi Altet définit l'entretien de co-explicitation comme une « co-élaboration des savoirs inscrits dans l'expérience professionnelle en situation. »

Ce dispositif a été utilisé par Vinatier (2008) pour repérer les représentations à l'oeuvre chez des enseignants par rapport à des enfants présentant une déficience intellectuelle. Les

professionnels ont pu ainsi opérer une prise de conscience de conceptions susceptibles de constituer des obstacles pour ces enfants dans leur scolarisation.

Une autre étude, conduite par Vinatier et Numa-Bocage (2007), a tenté d'identifier les organisateurs de l'activité d'un enseignant spécialisé (maître E en RASED) face à un élève en difficulté de lecture. A partir de l'enregistrement audio d'une séance ordinaire, non construite a priori, l'ensemble de la séance, découpée en épisodes, a fait l'objet d'une analyse croisée, d'un point de vue didactique (savoirs en jeu, buts de l'interaction) et intersubjectif (négociation de la relation entre l'enseignant et l'élève, gestion de la blessure narcissique de l'enfant). La tension entre les enjeux d'apprentissage et les enjeux de développement de l'enfant (au sens constructiviste, mais aussi en termes d'image de soi) s'avère être un organisateur fort de l'activité enseignante. Ainsi « les moments de ralentissement dans l'approche métacognitive semblent correspondre aux moments de maintien de la relation et semblent éviter la perte de confiance en soi de l'élève. »

Dans un autre champ professionnel, celui des entretiens cliniques entre un patient et son thérapeute, N. Proia (2003), psychologue clinicienne formée aux sciences du langage, adopte également une méthode d'analyse discursive, pragmatique et conversationnelle à partir des interactions patient-thérapeute lors d'un entretien clinique enregistré sur support vidéo, dans le but d'objectiver les pratiques des cliniciens et les fondements théoriques mis en actes.

Son analyse est enrichie par un entretien d'explicitation qui « consiste à placer le thérapeute en situation d'évocation devant le film vidéo réalisé, de lui permettre d'arrêter le défilement de l'image sur les moments jugés importants de l'interaction afin qu'il puisse décrire et expliciter le type d'action visé à ce moment. » Le chercheur compare ensuite les hypothèses verbalisées pendant l'entretien d'explicitation et les interventions durant la séance pour vérifier si elles sont congruentes. Cette méthodologie présente l'intérêt de faire émerger les représentations implicites des professionnels par rapport à leurs savoirs explicites.

Ces études, basées sur les interactions, sont articulées en deux étapes : une première étape d'objectivation de la pratique au moyen de l'analyse des interactions en situation, une deuxième étape d'explicitation des représentations sous-jacentes grâce à un entretien avec

le professionnel. En effet, toute action est sous-tendue par un système de représentations ou de croyances. C'est l'analyse des représentations qui permet de donner du sens à la pratique en mettant à jour les savoirs théoriques sur lesquels elle est fondée.

3.3 Analyse des représentations

L'analyse microgénétique permet de décrire et d'objectiver les pratiques dans leur réalité, mais ne donne pas d'indications sur le lien entre savoirs et pratiques. Or ce qui nous intéresse dans le cadre de cette étude, c'est d'accéder aux conceptions des orthophonistes sur le développement du langage chez l'enfant. Après avoir défini plus précisément le terme « représentations », nous aborderons les différents moyens mis en oeuvre pour les explorer.

3.3.1 Définition des termes : représentations explicites, implicites

Abric (2003) définit la représentation comme une « vision fonctionnelle du monde qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place. »

Chaque professionnel de l'enfant se construit ses propres représentations sociales, en fonction d'informations en provenance des médias, des experts, de la littérature, de sa formation, et de son expérience personnelle (Lacroix, 2007). Il existe donc un lien dynamique, réciproque entre pratiques et représentations sociales. Lacroix cite différentes études portant sur les représentations que les adultes – parents ou professionnels – ont du développement de l'enfant. Les auteurs assimilent d'ailleurs souvent le terme « représentations » à celui de « croyances », ou de « théories implicites ».

A titre d'illustration, l'étude de Martineaud-Thébaudin¹ (2004) décrit les représentations d'éducatrices de jeunes enfants concernant le développement langagier de l'enfant, notamment ce qu'elles estiment correspondre à un développement « normal ».

Deux types de représentations (implicites et explicites) guident les pratiques, sachant que les conceptions implicites (i.e. non conscientes) en forment la plus grande partie et ne se révèlent que dans l'action. Vermersch (1994) note qu'« il ne faut pas faire de confusion entre les savoirs formalisés déjà conceptualisés et les savoirs en actes qui restent à conscientiser, quelque soit le niveau d'expertise de la personne. »

Pour accéder aux représentations implicites, il faut, selon Vermersch, franchir deux obstacles :

- D'une part, « l'action est une connaissance autonome » (Piaget, 1974²), ce qui signifie qu'elle n'a pas besoin d'être conscientisée pour être menée à bien. Autrement dit, « le sujet pour réussir son action n'a pas besoin de savoir qu'il sait. » Il ne devra pas nécessairement passer par une conceptualisation des connaissances, des conceptions qui dirigent son action.
- D'autre part le sujet devra rappeler le vécu de l'action d'une situation passée pour permettre l'articulation avec les processus sous-jacents à cette action.

Il existe plusieurs méthodes pour mettre à jour les représentations.

3.3.2 Comment explorer les représentations sociales ?

Chaque méthode a son intérêt, d'autant plus que l'approche pluriméthodologique, i.e. le croisement de plusieurs méthodes, est recommandée (Lacroix, 2007).

Citons :

- le questionnaire : outil standardisé, rapide et facile d'utilisation, mais présentant l'inconvénient d'être basé uniquement sur du déclaratif. Plusieurs biais peuvent intervenir, tels que des réponses contraintes par le choix proposé, des réponses influencées par un souci de « désirabilité sociale, qui conduit les adultes à répondre

1 Citée par F. Lacroix (2007)

2 Cité par P. Vermersch (1994)

favorablement aux propositions valorisées. » (Lacroix 2007). Il s'avère donc que le déclaratif permet seulement un accès partiel aux représentations.

- L'analyse documentaire, à partir d'articles de presse, de films ...
- L'association libre, qui consiste par exemple à associer à un mot donné tous ceux qui viennent à l'esprit.
- L'entretien : il existe plusieurs formes d'entretiens que nous détaillerons plus loin.

Afin d'accéder aux représentations des assistantes maternelles à propos du développement phonologique chez l'enfant, Lacroix (2007) a mis au point un dispositif constitué d'un questionnaire standardisé (pour évaluer les croyances déclarées) et de tâches de jugement de pratiques d'autres assistantes maternelles, illustrées par des séquences filmées. En supposant que les sujets portent leur attention sur les pratiques qui leur semblent les plus importantes, leurs réactions doivent permettre d'atteindre leurs croyances implicites.

Cet outil méthodologique a pour but de rendre compte de l'influence respective des deux types de représentations (implicite et explicite) sur les pratiques, et de leur concordance. L'étude de Lacroix a montré que les croyances implicites des assistantes maternelles n'étaient pas conformes à leurs croyances explicites, ce qui prouve l'intérêt de ne pas se baser uniquement sur du déclaratif.

De plus, leurs jugements ne reflètent pas forcément leurs pratiques, donc cet outil ne s'avère pas pertinent pour rendre compte des pratiques effectives sans passer par l'étude des interactions en situation.

Revenons maintenant sur deux types d'entretiens d'investigation des représentations : l'entretien d'explicitation, mis au point par Vermersch (1994), et l'entretien de co-explicitation des savoirs de l'expérience, proposé par Vinatier et Altet (2008).

- *L'entretien d'explicitation :*

Vermersch, chargé de recherches au CNRS, psychologue et psychothérapeute de formation, a élaboré une technique d'entretien particulière, destinée à « repérer les savoirs

théoriques effectivement utilisés dans la pratique », à mettre à jour la part d'implicite dans la réalisation de l'action, au moyen de la verbalisation du vécu de l'action dans une situation précise.

Cette technique repose sur des travaux menés en psychologie du travail, et sur la théorie de la conscience de Piaget (1974). Le non-conscient de Piaget ne correspond pas à l'inconscient freudien. Il est constitué des connaissances préréfléchies, c'est-à-dire « des connaissances que le sujet possède déjà sous une forme non conceptualisée, non symbolisée, donc antérieure à la transformation qui caractérise la prise de conscience. »

L'entretien repose sur le processus d'abstraction réfléchissante, partant du référent, du concret pour aboutir à une représentation de l'action, première étape de la conceptualisation, puis inférer les savoirs théoriques en actes.

Les questions de l'ordre du pourquoi sont donc à proscrire, puisqu'elles orientent le sujet vers la verbalisation de ses savoirs théoriques (sans certitude que ces connaissances soient effectivement utilisées dans l'action).

Cette technique est appliquée dans différents domaines, notamment auprès d'enseignants et de formateurs, pour aider l'interviewé à prendre conscience de sa méthodologie de travail personnel.

Vermersch reprend certains concepts de la technique d'entretien non directif développée à partir des travaux de Carl Rogers ¹(1968), parmi lesquels l'attitude d'écoute, la gestion des silences (pour laisser à l'autre le temps de la mise en mots), les techniques de reformulation. Mais l'entretien non directif se centre sur la mise en mots de l'émotion, alors que l'entretien d'explicitation nécessite de canaliser l'interviewé vers la description du vécu de l'action dans sa dimension procédurale. Des questions du type « que faites-vous quand vous faites ça ? Comment le faites-vous ? » y contribuent.

Cette technique impose de mettre en place dès le début, puis de renouveler le cas échéant, un contrat de communication explicite avec l'interviewé, en lui demandant l'autorisation de le questionner.

1 Cité par P. Vermersch (1994)

- *L'entretien de co-explicitation* (décrit par Vinatier et Altet dans le cadre de l'analyse d'une séance en classe entre un enseignant et ses élèves)

Il s'appuie sur une auto-confrontation du sujet avec sa pratique, grâce au visionnement vidéo de la séance. De plus une analyse des interactions verbales de la séance, préalablement effectuée par le chercheur, est transmise à l'enseignant avant l'entretien.

Le terme « co-explicitation » indique que l'enseignant et le chercheur collaborent dans le dialogue pour comprendre le sens donné par le professionnel à sa pratique, découvrir « les théorèmes en actes qui organisent son activité et expliquent les règles d'action qu'il met en œuvre. » Les rapports de places sont symétriques, les deux acteurs participant dans l'interaction à l'interprétation de l'activité. Chacun peut intervenir dès qu'il repère au fil du déroulement de l'enregistrement un élément significatif.

Cette technique d'entretien, différente de celle de Vermersch, poursuit pourtant le même but : expliciter les pratiques, mettre à jour les représentations.

En bref, l'entretien, quand il s'appuie sur une auto-confrontation du sujet avec sa propre pratique, permet de comparer ses représentations avec la manière dont elles s'actualisent dans la réalité professionnelle, alors que les études basées sur du déclaratif donnent accès à des données indirectes, mais pas aux pratiques elles-mêmes.

Si certaines études effectuées à ce jour dans le champ de l'orthophonie ciblent les interactions orthophoniste-patient, aucune n'utilise ce support dans un entretien permettant d'atteindre les représentations du praticien. Ce type de dispositif, existant, comme nous l'avons vu, dans le domaine de l'enseignement, serait intéressant à appliquer auprès d'une population d'orthophonistes, dans le cadre d'une étude de cas.

Dans cette partie théorique, nous avons retracé les différentes théories du développement langagier et des moteurs de ce développement, ainsi que les données empiriques s'y référant. L'orthophonie s'intéressant aux pathologies langagières, nous avons ciblé l'une d'elles, le retard de langage, dont nous avons rappelé la définition.

Nous avons ensuite fait le point sur les études objectivant les pratiques des orthophonistes par rapport à ces données théoriques. Partant du constat que les approches centrées sur

l'analyse de situations professionnelles concrètes (c'est-à-dire des interactions orthophoniste-patient) sont rares, nous avons recherché ce type d'études dans le champ de l'enseignement. La méthode basée sur l'analyse des interactions adulte-enfant(s) (au moyen d'un enregistrement audio ou vidéo d'une séance qui est ensuite transcrite) et sur l'entretien d'explicitation nous a semblé pertinente pour accéder aux conceptions qui sous-tendent la pratique des orthophonistes.

L'éclairage apporté par la partie théorique nous a donc permis de préciser la question initiale et de définir la méthodologie de notre étude.

Problématique

Nous avons vu (cf chapitres 1 et 2) que les théories explicatives du développement langagier sont plurielles, parfois complémentaires, souvent contradictoires, et qu'elles influencent la définition que l'on peut donner des décalages à la norme tels que le retard de langage.

Ces théories répondent, au moins partiellement, à des questions telles que :

- Quels sont les facteurs à l'origine du développement langagier ?
- Quelle est la part liée à des processus maturationnels et la part liée à l'environnement ?
- Comment s'articulent à la fois l'acquisition, ou l'apprentissage, de la structure et de l'usage du langage ?

- Quelles sont les étapes du développement langagier ?
- Comment expliquer le retard par rapport à la norme, quels outils utiliser pour le combler ?

L'orthophoniste, dont le rôle est notamment de prendre en charge le retard de langage de l'enfant, acquiert, au fil de ses formations (initiale et continue), de ses lectures, de son expérience, une conception du développement du langage qui lui est propre. Ces représentations sont en partie explicites, en partie implicites, non conscientisées. Nous supposons qu'elles se traduisent en actes dans les pratiques.

L'enjeu de cette étude est donc d'identifier quelles sont les théories à l'œuvre dans les pratiques orthophoniques, en s'appuyant sur l'analyse des interactions en situation. Elle ne se situe pas sur un axe normatif : comme le stipule G. Vergnaud¹ : « l'analyse des pratiques doit rester modeste : non pas évaluer, mais décrire au plus près les enchaînements entre actions, prises d'information et contrôles, sans oublier les inférences en situation. »

L'observation des interactions lors de séances d'orthophonie doit remplir les objectifs suivants :

- Prendre en compte la dimension interactive de la séance, qui se joue dans un échange duel, exigeant un ajustement réciproque des partenaires, une négociation de l'objet de l'échange. Quel est le contrat de communication, comment l'orthophoniste s'ajuste-t-il, comment maintient-il la relation tout en poursuivant son objectif langagier ?
- Décrire et objectiver les pratiques : qu'est-ce que nous apprend l'étude des interactions du côté de la tutelle, de l'étayage langagier apporté par l'orthophoniste ?
- Rendre compte de la diversité des pratiques : d'un praticien à l'autre, quels sont les points communs et les spécificités ?

¹ Cité par I. Vinatier et M. Altet (2008)

Dans une seconde étape nous confronterons ces résultats avec les commentaires des professionnels destinés à justifier leurs pratiques, afin de répondre à ces questions :

- Comment se manifestent, dans les pratiques d'étayage de l'orthophoniste, ses représentations sur le langage et son développement ? Comment s'articulent savoirs et pratiques ? Autrement dit : qu'est-ce que nous apprend l'étude des interactions du côté des représentations en actes ?
- La diversité des pratiques est-elle liée avec la complexité des théories du langage ?

Le prochain chapitre décrit la méthodologie adoptée pour mener à bien notre recherche.

PARTIE PRATIQUE

1 Méthodologie pour l'analyse des pratiques orthophoniques

Notre étude comporte deux volets : d'une part une observation de la pratique, un descriptif du faire, d'autre part une rationalisation de la pratique avec la mise à jour des représentations des orthophonistes. Elle s'est donc déroulée en deux étapes séparées par un intervalle de deux à trois mois :

- dans un premier temps l'enregistrement vidéo, la transcription et l'analyse de trois séances conduites par différentes dyades orthophoniste-enfant avec retard de langage.
- dans un second temps, un entretien mené avec chaque orthophoniste, avec le support de l'enregistrement et de la transcription, visant à élucider le système de pensée qui légitime la pratique.

Nous détaillerons successivement la méthodologie employée pour chaque étape du dispositif.

1.1 Méthodologie relative à l'analyse de l'étayage apporté par les orthophonistes

Nous avons suivi le cadre général d'analyse de la médiation dans les pratiques éducatives, mis au point par Weil-Barais et Resta-Schweitzer (cf partie théorique, chapitre 3.2.1), qui repose sur plusieurs modèles théoriques :

- les caractéristiques épistémologiques des connaissances à acquérir : nous avons rappelé le référent d'un développement langagier « normal » (partie théorique, chapitre 1.2.1)
- les activités cognitives impliquées : nous nous sommes basée sur les différents modèles théoriques du développement langagier (partie théorique, chapitre 1.1).
- les aides à apporter (médiation, tutelle) : l'étayage fourni par l'orthophoniste fera l'objet de notre analyse des interactions.
- le contexte interactionnel

1.1.1 Le contexte interactionnel

Selon A. Danis, M.-L. Schubauer-Leoni et A. Weil-Barais (2003), toute interaction doit être située dans un contexte. Kerbrat-Orecchioni (1990) définit les différentes composantes de la situation :

- le cadre spatio-temporel (ou site), qui englobe le lieu où se déroule l'échange, ses caractéristiques, sa fonction sociale et institutionnelle, mais aussi la disposition des interlocuteurs (approche proxémique).
- Le but : « le but de l'interaction se localise quelque part entre le site (qui a une destination propre) et les participants (qui ont leurs propres objectifs). »
- Les participants : leur nombre et leur nature, leur histoire commune.

1.1.1.1 Les participants

Dans le choix de la population, l'objectif était d'avoir des orthophonistes très contrastés, afin de vérifier si la diversité des pratiques provenait de conceptions du développement langagier éloignées. Lors de la première prise de contact, nous avons prélevé des indices dans leur discours (lieu de la formation initiale, formations continues, explications sur les difficultés de l'enfant ciblé...), permettant de supposer des écarts dans leurs pratiques.

Afin de mener à bien cette étude, 34 orthophonistes exerçant en libéral dans le Maine et Loire et en région nantaise ont été contactées, par le biais d'un courrier qui reprenait les objectifs de l'étude et le dispositif choisi, et sollicitait leur participation (cf annexe 1). Parmi elles, 16 n'ont pas répondu, 9 ont répondu négativement, et 9 ont répondu positivement (dont une en émettant des réserves).

Les objections portaient principalement sur le principe de filmer une séance avec un enfant présentant un retard de langage : vis-à-vis de l'enfant, le risque était d'en faire un « sujet d'étude » à son corps défendant, d'autre part pour l'orthophoniste la crainte était de perdre le contrôle sur son image : quel droit de regard aurait-elle sur cette étude, à quelles personnes la vidéo serait-elle montrée, quelle diffusion en serait faite. Nous reviendrons sur ces points dans le chapitre « déontologie de l'étude » (1.3).

Une autre réserve portait sur le fait de filmer une seule séance : l'enfant risquait de ne pas être à l'aise devant la caméra, il lui faudrait un temps d'adaptation. De plus, analyser une seule séance pouvait conduire à des interprétations erronées. Se posait aussi le problème de la comparaison entre deux séances menées par des orthophonistes différentes avec des enfants différents : elle n'était possible que si l'on choisissait des enfants avec des troubles proches, observés dans une tâche identique. En réponse à cette remarque, précisons que l'étude de cas n'a pas vocation à être représentative : nous avons choisi de mettre à jour les représentations individuelles de quelques orthophonistes et la façon dont elles s'actualisent en situation, au cours d'une séance, avec un enfant suivi pour retard de langage. Les enfants retenus n'ont pas nécessairement un « profil linguistique » proche, dans la mesure où leur pathologie couvre des réalités disparates (cf partie théorique, chapitre 2). Cette

démarche présente justement l'intérêt de prendre en compte la subjectivité des participants à l'interaction.

Trois des orthophonistes ayant accepté de participer à l'étude ont été retenues, notamment pour leur réactivité et leur disponibilité. Leurs parcours individuels et leurs expériences bien différenciées laissent supposer que leurs représentations du développement langagier seraient contrastées, ce qui permettrait de vérifier dans quelle mesure leurs conceptions respectives influent sur leur pratique.

- O1 exerce en libéral, dans un cabinet de groupe avec deux autres orthophonistes. Elle a dix-huit ans d'expérience. L'objet de l'étude rejoint ses questionnements à l'égard de E1, un enfant qu'elle suit depuis deux ans pour retard de langage. Elle souhaiterait prendre du recul et avoir un regard critique sur son travail, pour trouver d'autres prises thérapeutiques et sortir de la « routine » dans laquelle elle déclare entrer avec lui.

O1 utilise déjà beaucoup la caméra dans ses prises en charge de bégaiement.

- O2 exerce également en libéral, dans un cabinet de groupe (avec trois orthophonistes et une psychologue), ainsi qu'en institution, dans le secteur de la pédopsychiatrie. Elle a six ans d'expérience.

Elle s'est familiarisée avec l'utilisation de la vidéo lors d'une formation portant sur l'accompagnement familial dans le cadre du programme Hanen.

Elle suit également la formation PRL (*pédagogie relationnelle du langage*). (cf partie théorique, chapitre 1.1.4).

- O3 est orthophoniste en libéral (en cabinet de groupe) et travaille en parallèle en I.M.E. (institut médico-éducatif) auprès d'adolescents déficients intellectuels. Elle a une expérience de deux ans. Outre la formation au programme Hanen de guidance parentale, elle suit une formation logico-mathématiques.

Il est important de noter que chacune de ces orthophonistes a effectué sa formation initiale dans une école différente.

Chacune d'entre elles a sélectionné un sujet répondant aux critères de l'étude, soit un enfant âgé de moins de six ans, pris en charge pour retard de langage. Les enfants de plus de six ans ont été exclus, de façon à respecter la définition stricte du retard de langage (cf partie théorique, chapitre 2).

Une demande d'autorisation parentale, pour filmer une séance et utiliser le cas échéant des extraits de l'enregistrement à des fins de formation et de communication scientifique (tout en respectant l'anonymat des enfants), a été signée par les parents (cf annexe 3). Les professionnelles n'ont eu aucune difficulté à obtenir leur accord, dans la mesure où elles entretiennent une relation de confiance avec eux dans le cadre du suivi de leur enfant.

Au regard des enfants, elles n'ont pas toutes adopté la même position : O1 a demandé l'accord de l'enfant (E1) pour filmer et lui a proposé par la suite, ainsi qu'à ses parents, de visionner le film. Elle l'indique d'ailleurs lors de l'entretien d'explicitation : « pour moi ça va de soi : si je filme quelqu'un je lui propose de le regarder s'il veut. »

O2, ayant obtenu l'aval des parents, a choisi de ne pas en parler à l'enfant (E2) : « je me suis dit si je leur dis, ils vont être sans cesse en train de la regarder, ça va fausser le truc. Comme elle était relativement discrète sur le pied, ici, on s'est installés, je n'en ai pas parlé. »

Quant à O3, elle s'est contentée de signaler que la séance serait filmée.

Il s'est avéré que les enfants n'ont été aucunement gênés par la présence de la caméra, et n'en ont pas tenu compte.

Les enfants ont les caractéristiques suivantes :

- E1 (né le 3 janvier 2003), âgé de 5 ans 9 mois au moment de l'enregistrement, a bénéficié d'un bilan orthophonique, concluant à un retard de langage, en juin 2006. Le suivi de O1 a débuté en septembre 2006 et se poursuit depuis deux ans, à raison d'une séance par semaine, alors que E1 est scolarisé en grande section. Au moment du bilan, E1 était inintelligible, avec un retard de langage et de parole massif, sur le versant expressif (répétition échouée, syntaxe réduite à des phrases simples), avec une bonne compréhension et un niveau lexical dans les normes (lexique en réception : centile 50 à l'ELO de Khomsi).

En parallèle, un suivi psychologique a été mis en place à l'initiative des parents, du fait des problèmes de comportement de E1, liés, semble-t-il, à ses difficultés langagières. Selon O1, « ses efforts de langage et de communication témoignent de sa volonté de progresser. »

Voici quelques extraits des productions de E1 (issus de la transcription des séances enregistrées avec O1) ; certaines propositions sont correctement construites mais difficilement intelligibles du fait du trouble de parole :

[lapalakavatéléfèBfF] (*la cravate elle est faite en feuilles*)

[wiémwamèmlétCdvéolétCdvéloHémwa] (*oui, et moi même j'ai plein de vélos chez moi*)

[pakeiltèpajolildapo] (*parce que il était pas joli le drapeau*)

[pUkaladènièfaJavèDkOHlisi] ? (*pourquoi la dernière fois y'avait un cochon ici ?*)

D'autres énoncés sont syntaxiquement erronés, au niveau de l'ordre des mots, des flexions verbales ou de genre, avec une absence de mots-outils, typique du retard de langage.

[atapeatape] (*au lieu de elle attrape des mouches*)

[ekaèvamBjélagOnU] ?] (*au lieu de qu'est-ce qu'elle va manger la grenouille?*)

le [zɛt] (*le jette*) (*au lieu de : je le jette*)

[lépakOtB] (*au lieu de : elle n'est pas contente*)

[IvwalepU] (*au lieu de : on ne le voit plus*)

Sur le plan lexical, on retrouve de nombreuses déformations phonologiques, par exemple :

<p>[u n f i] (une fille)</p> <p>[u n b ɔ k a H é v l] (une brosse à cheveux)</p> <p>[d è k i] (des skis)</p> <p>[d è v w a n a r F] (des voyageurs)</p> <p>[r U b B] (ruban)</p> <p>[d è a t i k o] (des asticots)</p> <p>[d E z l] [d l z l] (deux yeux)</p> <p>[l è z a r] (les arbres)</p>
--

- E2 (né le 16 août 2004), âgé de 4 ans 2 mois au moment de l'enregistrement, présente un retard de langage léger associé à un retard de parole (difficultés au début avec les fricatives, avec le /k/, substitué par le son /t/), avec une respiration buccale prononcée. C'est le deuxième enfant d'un couple d'ingénieurs, envoyé au cabinet de O2 par une amie

orthophoniste. Il est scolarisé en moyenne section. Les séances ont débuté en septembre 2008. O2 indique qu'il comprend tout, qu'il est très actif et s'approprie bien les modèles langagiers. Elle est confiante sur son évolution.

Quelques extraits de l'enregistrement illustrent les difficultés de E2 :

O2 : alors comment tu fais ?

E2 : ++ [zesèsèsèsèsèsà] (*agite le bras de haut en bas ; O2 : ouais*) [sènir]

O2 : pour te servir ?

E2 : oui

La gestuelle compense ses difficultés langagières.

[wiémasFrimèttusokola] (*pour* : oui, et ma soeur elle met du chocolat)
toujours met' ça !

[émètlèlunètplE] (*pour* : je lui mets les lunettes bleues)

Dans ces extraits, le verbe n'est pas fléchi et le sujet n'est pas systématiquement présent.

E2 est aussi capable de produire des énoncés bien construits :

[osimèparkItmwasemèlesikrItUsFl] (*aussi moi par contre moi je mets le citron tout seul*)

[sarisaféamFsJFpatat] (*j'arrive à faire les monsieur patate*)

Par contre le retard de parole le rend difficilement compréhensible par moments.

- E3 (née le 2 juin 2004), âgée de 4 ans 4 mois au moment de l'enregistrement, est suivie en orthophonie depuis juillet 2008 pour un retard de langage et de parole qui altère son intelligibilité. O3 décrit une petite fille très investie dans la communication au cours des séances d'orthophonie, mais avec des difficultés sur le plan de la topologie, de la production de phrases, de la compréhension des phrases longues, de la mise en forme de récits.

Ses productions pendant la séance présentent souvent une absence de flexions verbales, de genre et de nombre, un oubli ou un emploi inapproprié des mots-outils (articles, prépositions, conjonctions...), une difficulté dans l'utilisation des pronoms. A cela s'ajoutent des confusions, des substitutions et des omissions sur le plan phonologique :

[nIimézI]

paque Papa y conduire

là il est où pied ?

E3 : bah ! bah c'est gros pierre ça !

E3 : [irOgadHéDmFsJE]

O3 : il est gardé chez un monsieur ?

E3 : oui

Toutefois, elle est capable de formuler des énoncés syntaxiquement complets :

oh là là ! + là je regar' ça ? (*pointe le modèle*)

[nIzefètUtsFI]

[éaprèidIb]

j'ai un verre

on en prend d'aut' ?

Cette brève présentation témoigne bien de la définition assez large du retard de langage. Il faut noter l'écart d'âge entre ces enfants, des difficultés d'ordre syntaxique plus prégnantes chez E3 que chez E1, dont le retard de parole est au premier plan. Notre étude s'attachant à l'observation des pratiques orthophoniques, nous n'avons pas davantage approfondi le langage des enfants ni le bilan d'origine.

Outre les participants, le cadre, le but poursuivi et les tâches proposées sont des éléments qui influent sur les interactions.

1.1.1.2 Le cadre

Les enregistrements ont été effectués au cabinet de chaque orthophoniste, dans le cadre de sa séance hebdomadaire avec l'enfant, courant octobre 2008. Le cadre définit en lui-même la nature de l'interaction : il s'agit d'une interaction spécialisée, dans laquelle le rôle de l'orthophoniste est institutionnalisé. Vion (1992) définit la consultation comme « toute interaction complémentaire dans laquelle un des protagonistes dispose d'un savoir et/ou d'un pouvoir spécialisé socialement reconnu. » Dans ce type de cadre interactif complémentaire, le rapport de places est inégalitaire (« le spécialiste occupe la position haute et le patient la position basse »), ce qui n'empêche pas qu'il soit constamment

négocié entre les partenaires de la relation. Par exemple, le « spécialiste » peut ouvrir des séquences conversationnelles où le rapport de places sera symétrique.

L'organisation de l'espace varie peu au cours des séances :

- Pendant la séance du 13/10, E1 est installée à une table perpendiculairement à O1, lors de la séance du 20/10 ils sont assis face à face.
- O2 est installée au bureau face à E2. A deux reprises ils se lèvent tous les deux, pour aller chercher un jeu sur une étagère, puis pour le ranger et en prendre un deuxième.
- O3 et E3 sont d'abord assises au bureau, face à face, avant de s'installer, toujours face à face, à une petite table basse (sur des chaises d'enfant).

1.1.1.3 La finalité de l'interaction

La finalité est antérieure à l'interaction, il faut la situer au moment du contrat passé entre l'orthophoniste, les parents et l'enfant pour que s'instaure le suivi. L'objet de la séance est implicite, mais nous observerons s'il est explicité pendant le déroulement de l'échange.

1.1.1.4 Les tâches

- O1 prépare les activités proposées à E1 au préalable :
 - lecture d'un livre par O1 : « la grenouille à grande bouche »
 - Jeu de type loto : O1 et E1 doivent tirer des cartes à tour de rôle afin de compléter un tableau représentant des animaux. C'est un jeu à règles, nécessitant de la part de E1 de faire des inférences pour conserver ou rejeter la carte piochée.
 - Dans la deuxième séance, O1 donne des définitions à E1, qui doit désigner l'image correspondante sur une planche. L'enjeu de cette activité langagière conceptuelle n'est pas de gagner, mais de compléter la planche.
- Contrairement à O1, O2 laisse E2 maître du choix de l'activité, comme en témoigne l'encadré 1.

Encadré 1 : *Extrait des interactions de la dyade O2/E2*

1	O2 : qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ?
2	E2 : euh
3	O2 : qu'est-ce que t'as envie d'faire ? ++++ (<i>long silence</i>)
4	E2 : de la pâte à mod'ler

puis :

- | | |
|-----------|--|
| 15 | O2 : ouais ! (<i>présente les pots</i>) Alors + quelle couleur j'te donne ? |
| 16 | E2 : euh + bleu |
| 17 | O2 : du bleu ? (<i>prend le pot</i>) + qu'est-ce qu'on fait ? ++ |
| 18 | E2 : euh:++ une tarte |

Ce jeu symbolique ne nécessite ni l'utilisation du langage, ni la présence d'un partenaire. Contrairement à des tâches scolaires ou des jeux à règle, aucun objectif explicite n'est poursuivi.

- O3 choisit, en alternance avec E3 :
 - E3 opte d'abord pour un jeu de construction (château). O3 précise dans l'entretien : « le château, la première fois c'est moi qui l'ai proposé. » Cette activité est devenue une routine puisque E3 l'introduit depuis plusieurs semaines.
 - Puis E3 choisit un puzzle sur l'étagère de jeux. Il s'agit d'une deuxième activité individuelle, dans laquelle l'objectif est rempli lorsque l'objet est construit.
 - Pour finir, O3 sélectionne un jeu à règle permettant de jouer à deux et de travailler sur le lexique : le jeu de l'escargot, sorte de jeu de l'oie où le joueur doit dénommer l'image dessinée sur la case où il arrive.

Face à ces disparités dans le choix des tâches et dans la façon de les introduire, il sera intéressant d'étudier en quoi elles sont motivées par les représentations des orthophonistes autour des moteurs du développement langagier. En effet, on peut supposer que, même lorsque c'est l'enfant qui décide, il est limité par le matériel mis à sa disposition.

Afin de pouvoir analyser la médiation orthophonique dans les interactions, nous avons enregistré les séances en vidéo puis les avons transcrites. Le corpus obtenu a donné lieu à un découpage en séquences, puis à un repérage de l'étayage apporté par les professionnelles.

1.1.2 Méthode d'établissement du corpus

L'objectif était de filmer la situation la plus naturelle et écologique possible, dans le cadre habituel des participants, sans tâche ni but prédéfinis. L'utilisation de moyens audiovisuels visait à capter, outre le matériel verbal, les signes relevant de la kinésique, constitués, selon Kerbrat-Orecchioni (1990), des attitudes et postures ainsi que du jeu des regards, des mimiques et des gestes. En effet, le support de l'image pouvait apporter des indications supplémentaires sur l'étayage, sur l'attention conjointe et sur l'ajustement entre les partenaires.

1.1.2.1 Enregistrement par moyens audiovisuels

Une rencontre préalable a eu lieu avec les orthophonistes, afin de faire connaissance, de préciser l'objet de l'étude, et de définir la future installation de la caméra. Ensuite elles ont elles-mêmes filmé la séance, avec un cadrage fixe, grâce à une caméra montée sur trépied, placée et réglée au préalable. Ce dispositif a permis d'éviter la présence inhabituelle d'un tiers. Seules O3 et E3 ont changé de place (pour aller du bureau à une petite table), mais il a suffi à O3 de rectifier le cadrage.

O1 a choisi de filmer deux séances consécutives avec E1, qui ont été exploitées par la suite dans l'analyse.

Les séances, qui durent en moyenne 30 minutes, ont été enregistrées dans leur totalité par O2 et O3 (à noter toutefois qu'elles ne prennent en compte que les interactions se déroulant dans le cabinet, pas celles qui ont lieu dans la salle d'attente ou dans l'espace conduisant à la pièce où exerce l'orthophoniste : escalier, couloir.).

O1 a considéré que la séance à proprement parler concernait la réalisation d'une tâche donnée avec E1, mais n'incluait pas les dix premières minutes, où E1 rendait à O1 le livre qu'il avait emprunté et en choisissait un nouveau (le prêt de livres, destinés à être lus à la maison avec les parents, est un rituel instauré par O1 avec nombre de ses patients). O1 n'a donc pas filmé cette séquence. De même, elle a coupé la séquence de clôture après l'activité.

Le corpus recueilli a ensuite été transcrit.

1.1.2.2 Transcription

L'intégralité du corpus a été transcrit pour les séances de la dyade O1/E1 du 13/10 et du 20/10. Dans la mesure où tout n'a pas le même statut dans l'interaction, quelques passages

des séances des dyades O2/E2 et O3/E3 ont été écartés d'emblée, parce qu'ils ne donnaient pas d'information sur la pratique de l'orthophoniste.

Les conventions de transcription retenues sont indiquées dans le tableau 2. Le code de la personne qui parle est indiqué en gras (par exemple : **O1** ou **E3**). Les tours de parole sont numérotés.

Kerbrat-Orecchioni (1990) précise que les régulateurs verbaux (mhm, ouais...), généralement produits en chevauchement, ne constituent pas de véritables tours de parole. Nous les avons toutefois considérés comme tels quand ils ne sont pas produits en chevauchement, dans la mesure où ils incitent à poursuivre l'échange.

Les gestes conventionnels sont également pris en compte, en tant que tours de parole non verbaux. Ils peuvent aussi accompagner la verbalisation. Guidetti (1998) les définit comme l'ensemble des gestes porteurs d'une signification précise (par exemple pointer du doigt, refuser ou acquiescer de la tête, gestes de salutation...) et donc pouvant se substituer au langage. Une illustration en est présentée dans l'encadré 2.

Encadré 2 : *extrait des interactions de la dyade O3/E3*

217	O3 : et qu'est-ce qu'on voit sur ce puzzle ?
218	E3 : ça (<i>désigne une pochette contenant les pièces</i>)
219	O3 : qu'est-ce qu'on voit ?
220	E3 : (<i>hésite, récupère une des pièces et la montre à O3</i>) [.....]
221	O3 : oh je crois qu'y va dans celui-ci lui + (<i>tend la pochette à E3 qui y met la pièce</i>)
222	E3 : et on prend là ? (<i>désigne l'autre pochette</i>) [prBseVilOtilBnap] \

Les gestes non conventionnels, par contre, ne forment pas un tour de parole, mais sont signalés s'ils apportent un élément à la compréhension de l'échange, comme dans l'encadré 3.

Encadré 3 : *Extrait des interactions de la dyade O3/E3*

97	E3 : (<i>fait des essais</i>) comme ça::++ et + comme ça (<i>regarde O3</i>) c'est comme ça ?
98	O3 : pour l'instant oui j'suis d'accord
99	E3 : (<i>ajoute une pièce</i>) c'est comme ça + (<i>l'enlève</i>) oh non c'est ça y faut prend'
100	O3 : ça marche pas

Notons que les passages inaudibles sont fréquents chez ces enfants, du fait de leurs problèmes d'intelligibilité.

Chaque orthophoniste a reçu la transcription de sa séance, avec la liberté de supprimer les passages qu'elle ne souhaitait pas conserver. L'analyse du corpus transcrit a permis d'accéder directement aux pratiques, et non pas seulement à des données indirectes comme dans le déclaratif.

Tableau 2 : conventions de transcription

Symbole	Signification
/	Rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pose
\	Interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur
+, ++, +++	Pause très brève, brève, moyenne
OUI, BRAvo	Accentuation d'un mot, d'une syllabe, d'un phonème
oui: n:::on	Allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (le nombre de : est proportionnel à l'allongement)
cro-co-di-le	Mots segmentés en syllabes
A : il est malade tu crois ? B: ouais	Chevauchement de parole
[.....]	Séquence inaudible
[HOn C] (chemin)	Séquence transcrite en phonétique suivie de l'interprétation du transcrip-teur
(<i>pointe l'image</i>)	commentaires sur les aspects paraverbal et non verbal de l'échange

1.1.3 Analyse du corpus

Dans un premier temps, nous avons découpé le corpus issu de chaque enregistrement en séquences. Kerbrat-Orecchioni (1990) définit la séquence « comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et / ou pragmatique ».

C'est donc, soit le critère thématique, soit «l'objet transactionnel », i.e. « un seul but, ou une seule et même tâche » (exemple des séquences démarcatives, à fonction d'ouverture ou de clôture), qui délimite les séquences.

Dans la catégorie des séquences en tant qu'unités fonctionnelles, Vion (1992) cite la séquence latérale, qui consiste en une interruption du déroulement « normal » d'une interaction, afin de permettre aux sujets de résoudre un problème particulier (sorte de parenthèse), ou de gérer des malentendus et des incompréhensions.

Dans un second temps, l'objectif était de repérer les séquences prototypiques de la pratique de l'orthophoniste, afin de sélectionner de façon pertinente des extraits destinés à être présentés aux professionnelles dans le deuxième volet de l'étude.

La grille d'analyse retenue correspond à une approche structurale du langage, en lien avec la partie théorique (chapitre 1) : pour chaque extrait, l'intervention de l'orthophoniste a été classée selon qu'elle portait sur le niveau phonologique, lexical ou syntaxique. Pour compléter, nous avons étudié ces extraits sous un angle fonctionnel, en référence aux théories pragmatiques.

Les extraits sélectionnés ont ensuite été soumis aux orthophonistes lors de l'entretien d'explicitation, qui avait pour but d'explorer leurs conceptions théoriques.

1.2 Mode d'investigation des représentations des orthophonistes

Le dispositif retenu consiste à confronter l'orthophoniste avec sa propre pratique, grâce à un entretien d'autoconfrontation. Il s'agit d'inférer ses représentations sur le développement langagier, à partir de la description, de la justification, et de la rationalisation de ses actes

professionnels. Cette démarche basée sur le vécu de l'expérience s'appuie sur la transcription d'extraits de la séance et sur le visionnage de ces extraits lors de l'entretien.

1.2.1 Technique d'entretien

L'étude a pour objet un retour réflexif sur la pratique et non une perspective de formation, elle ne justifie donc pas d'avoir un regard croisé entre l'orthophoniste et l'intervieweur.

Celui-ci, au contraire, doit veiller à ne rien induire par ses commentaires, à proscrire tout jugement. Pour mener à bien l'entretien, nous nous sommes inspirée de la technique de l'entretien d'explicitation de Vermersch (cf partie théorique, chapitre 3), en essayant de guider l'orthophoniste vers la verbalisation de l'action vécue, et en évitant de dévier sur du déclaratif (savoirs théoriques explicites) ou sur le contexte. Il peut être intéressant de recueillir des éléments contextuels (par exemple une présentation de l'enfant et de ses difficultés), mais ceux-ci ne disent rien de l'action en soi. « La verbalisation du contexte évite l'implication personnelle à l'interviewé » (Vermersch). Ce sont le descriptif et la justification des séquences qu'il considère comme importantes, qui doivent nous mener à ses représentations.

L'interviewé a reçu avant l'entretien la transcription verbatim de la séance. Lors de l'entretien il a pu réagir par rapport à deux types d'extraits (cf annexe 4) :

- 1) un extrait assez long, prototypique de chaque séquence, afin qu'il puisse donner son point de vue, sans être influencé, sur les passages qui lui semblaient importants.
- 2) Des séquences particulières transcrites (présentées au chapitre 2), pour soumettre nos propositions à son avis.

L'objectif était d'observer comment il conceptualisait sa pratique professionnelle à partir d'éléments factuels.

1.2.2 Guide d'entretien

Le guide d'entretien établit le plan prévisionnel du déroulement de l'entretien. En voici les grandes lignes :

- ⇒ Mise en place en introduction d'un contrat de communication pour préciser l'objet de l'entretien et vérifier l'accord du sujet.

Il était formulé ainsi : « je vous propose de revenir sur votre vécu de cette séance précise, de décrire vos actions pendant cette séance. Il s'agit de mettre à jour votre pratique, votre façon de faire dans l'action. Est-ce que vous êtes d'accord pour que je vous pose des questions sur ce que vous faites pendant cette séance ? Aucune réponse n'est obligatoire, tout refus sera respecté. »

- ⇒ Accord de l'interviewé pour enregistrer l'entretien
- ⇒ Retour avec l'interviewé sur la transcription de la séance et sur les passages qu'il a jugés intéressants.
- ⇒ Visionnage des extraits de chaque activité, après avoir précisé : « On va d'abord regarder un extrait de la première activité, et vous m'arrêterez quand vous le souhaitez pour commenter les passages que vous jugez intéressants, décrire ce que vous y faites. »
- ⇒ Visionnage des séquences particulières sélectionnées au préalable, avec l'indication suivante : « Je vous propose de reprendre des extraits du film et de la transcription que j'ai trouvés intéressants. J'aimerais que vous les commentiez, si vous êtes d'accord. »

Des relances étaient prévues pour orienter l'interviewé vers une approche réflexive de sa pratique :

- Moi j'ai trouvé cet extrait intéressant. Et vous ?
- Qu'est-ce que vous faites à ce moment-là ?
- Comment faites-vous ?
- Quelles sont les raisons que vous avez de faire comme ça ?
- Sur quoi travaillez-vous à ce moment là ?
- Que faites-vous dans votre tête ?

L'entretien a été enregistré, transcrit (O1, O2 et O3 étant les codes pour désigner les orthophonistes, C pour désigner l'intervieweur), puis il a été interprété afin de dégager le système de pensée du praticien.

1.2.3 Modes d'analyse

1.2.3.1 Hypothèses interprétatives

Nous avons tenté en premier lieu de partir d'une hypothèse interprétative, c'est-à-dire d'isoler le modèle qui sous-tend les propos de chacune des orthophonistes, puis de le justifier en piochant dans le corpus d'entretien. Nous avons également cherché les propos qui infirment ce modèle, afin d'évaluer si le système de pensée de l'orthophoniste était un système stable ou instable. Nous avons utilisé un schéma de classement des propos en fonction de ce dont parle l'orthophoniste : sa pratique, l'enfant, l'activité.

Cette classification beaucoup trop large a été abandonnée, parce qu'il était très difficile d'isoler ce qui était spécifique à un modèle théorique : certains extraits pouvaient relever de différentes théories.

Citons par exemple les propos de O1 : « Ce sont ses interventions qui m'intéressent, j'ai un intérêt pour ce qu'il me dit. Donc dans la mesure où lui il se sent écouté, il écoute aussi ».

On pourrait les classer du côté d'une approche psychodynamique (importance de l'intersubjectivité, de l'empathie), ou du côté d'une approche interactionnelle (attention conjointe).

De même, quand O2 dit : « je crois que inconsciemment on s'adapte à l'enfant que l'on a en face et aux difficultés, aux capacités qu'il a », cela peut relever d'un modèle psychodynamique (partir d'où il en est sur le plan de sa maturité affective), comme d'un modèle vygotkien (se situer dans la zone proximale de développement de l'enfant).

Devant la difficulté de vérifier nos interprétations dans le corpus d'entretien, nous avons adopté une autre méthode d'analyse, qui part des actes professionnels pour inférer les modèles utilisés.

1.2.3.2 Grille d'analyse du côté des actes professionnels

Nous avons tout d'abord écarté dans le corpus d'entretien tout ce qui n'était pas en rapport direct avec l'objet de l'étude, comme les interventions portant sur l'enfant, sur le cadre, de façon à exploiter uniquement ce qui réfère à la pratique professionnelle.

Puis nous avons distingué dans cette sélection ce qui relève :

- ⇒ des actes professionnels : descriptif de la pratique, déroulement des actions
- ⇒ des intentions : buts, finalités ; ce sont les propos du type : « aider l'enfant à »

⇒ de la rationalisation : justification de l'action, par exemple : « la priorité, c'est d'être dans l'échange »

Ce classement permet de mettre en évidence quel sens l'orthophoniste donne à sa pratique, à partir de situations concrètes issues de ses interactions avec l'enfant. Ensuite, nous avons comparé ses dires avec la réalité du faire lors de la séance.

1.2.3.3 Grille d'analyse du côté des niveaux de langage

Sachant que les extraits présentés à l'orthophoniste ont été classés par rapport aux catégories de langage étayées (phonologique, lexicale...), nous avons comparé ses commentaires avec cette grille d'analyse et étudié si elle identifiait ou non le niveau de langage traité dans l'extrait, de quoi elle parlait, à quel niveau elle se plaçait : articulation, pragmatique...

Nous supposons en effet que, selon le modèle auquel l'orthophoniste s'adosse, elle appréhende le langage sous un angle particulier : par exemple, l'éclairage psychodynamique exclut un découpage en composantes langagières.

Face au caractère intrusif de l'outil vidéo, souligné par certaines des professionnelles que nous avons jointes, il était indispensable de respecter la déontologie de la recherche.

1.3 Déontologie de la recherche

Pour notre investigation des pratiques professionnelles, nous avons choisi une méthodologie naturaliste, mais à caractère intrusif. Les interactions humaines étant à la base de la pratique orthophonique, il nous a paru intéressant d'en rendre compte. Toutefois, dans la mesure où la séance, en tant que soin, rentre dans le cadre du secret professionnel, nous avons pris toutes les précautions pour le préserver : un contrat d'engagement dans l'étude, signé par les orthophonistes participantes, précisait clairement les conditions d'enregistrement de la séance et l'utilisation qui en serait faite (cf annexe 2) :

- L'enregistrement serait réalisé par une caméra fixe, sans présence d'un observateur extérieur à la séance.
- La transcription serait soumise à l'orthophoniste, qui aurait la possibilité d'indiquer les passages qu'elle ne souhaitait pas voir mentionnés.
- L'anonymat des participants serait respecté dans tout document présentant les résultats de cette recherche.

L'enregistrement vidéo (ou des extraits) ne serait présenté que sur accord de l'orthophoniste, et serait détruit à l'issue de l'étude si elle le demandait.

L'objectif n'était pas d'évaluer, mais d'objectiver les pratiques et d'accéder aux représentations. L'entretien mené avec les professionnelles a produit chez elles une réflexivité, avec des effets bénéfiques : loin d'être instrumentées, elles ont livré leur propre analyse, leurs propres conceptions, en s'appuyant sur les extraits de la séance. Cette étude se démarque donc de l'aspect normatif de l'évaluation, en adoptant une posture compréhensive, interprétative. Le professionnel donne du sens à sa pratique en analysant lui-même « les écarts entre ce qu'il pense faire (ce qu'il repère de sa pratique), ce qu'il souhaite faire (théorie de référence) et ce qu'il met en oeuvre effectivement » (Numa-Bocage, 2008). Il ne s'agit pas de définir ou de vérifier les critères attestant d'une bonne pratique, mais de donner au sujet les outils lui permettant une prise de conscience de ses compétences, de ses savoirs et de ses savoir-faire, une meilleure compréhension de son activité, notamment à des fins de professionnalisation, de transmission, de formation.

1.4 Limites méthodologiques

La mise en oeuvre de la recherche a fait apparaître certaines limites méthodologiques qu'il convient de signaler :

1.4.1 Limites liées à la population

Nous avons effectué une analyse descriptive d'un petit nombre de cas, qui ne sont pas représentatifs de l'ensemble des orthophonistes. Au contraire, notre démarche était de rendre compte de la singularité de ces trois professionnelles et de leurs conceptions du développement langagier. Toutefois, étant donné le nombre limité de modèles théoriques, on peut supposer qu'il serait possible de dresser une typologie des orthophonistes.

En ce qui concerne les caractéristiques des enfants, elles reflètent la définition assez large de la pathologie, avec des cas cliniques divers au niveau du tableau, de la gravité, de la durée des troubles. Il aurait été préférable, pour comparer les actes des orthophonistes, qu'ils se rapportent à des enfants similaires. En effet, les différences notées dans les pratiques pourraient s'expliquer, au moins en partie, par l'ajustement du praticien aux particularités de l'enfant suivi.

1.4.2 Limites liées à la technique d'entretien

La technique d'entretien choisie nécessitait d'orienter les orthophonistes vers la description de leur pratique, sans pour autant induire quoi que ce soit. Or Vermersch précise que « la maîtrise d'une technique d'entretien est un savoir-faire », et que « dans la mesure où ce savoir-faire doit être mis en jeu en situation, dans le tempo même de l'échange, il demande de beaucoup s'exercer pour être maîtrisé de façon experte. »

Nous avons tenté d'appliquer quelques principes issus de sa technique de l'entretien d'explicitation :

- Mise en place d'un contrat de communication explicite avec l'interviewé
- Questions descriptives du type « que faites-vous quand vous faites ça ? Comment le faites-vous », destinées à canaliser l'interviewé vers le vécu de l'action.
- Reformulations
- Ne pas induire de commentaires

Or il se trouve qu'avec O3 nous avons induit plusieurs fois en introduisant des points de vue personnels. Par exemple, au lieu de dire : « elle dit souvent quoi. Comment vous interprétez ça ? Est-ce que vous voyez ça comme un trouble de la compréhension ou

comme une façon de... », il aurait été préférable de se limiter à : « elle dit souvent quoi ; est-ce que vous l'avez remarqué ? ».

Le parti-pris de neutralité était d'autant plus difficile à tenir que l'intervieweur partageait des présupposés avec les orthophonistes, par son statut de future orthophoniste, et aussi parce que nous nous étions déjà rencontrés pour organiser l'enregistrement de la séance. Ainsi O2 avait déjà présenté le cas et donné des indications sur sa pratique lors de cette première rencontre, si bien qu'il existait un accord tacite préalable à l'entretien, créant une symbiose et dispensant O2 de tout expliciter, comme l'illustre l'extrait qui suit :

10 O2 : Il y a beaucoup d'enfants avec un retard de langage comme ça qu'on pourrait laisser manipuler tout seuls, cela ne leur pose pas de problème. Mais la différence de venir jouer avec nous c'est justement **ça**.

11 C : oui.

Aucune précision n'est demandée sur ce que recouvre le terme « ça ».

En outre, les propos de l'intervieweur, comme ceux des orthophonistes, se centrent souvent sur le comportement, le langage de l'enfant. C'est sans doute dû à la posture d'écoute du clinicien vis-à-vis du patient et de ses réactions, pour adapter la prise en charge à ses difficultés. Ces interventions donnent plus d'informations sur la façon dont l'orthophoniste considère ou explique le retard de langage que sur ses actes professionnels. Dans une optique d'explicitation de l'activité, il aurait donc été préférable que ce ne soit pas la même personne qui prenne contact au départ et qui mène l'entretien, et que l'intervieweur n'exerce pas dans le champ de l'orthophonie.

Enfin, l'entretien ayant donné lieu à des justifications des orthophonistes sur le faire, celles-ci sont restées du côté de la rationalité, donc des représentations explicites. Par contre nous n'avons pu atteindre leurs représentations implicites. Même si notre démarche était descriptive et non pas évaluative, il aurait sans doute été moins impliquant pour elles de commenter la pratique d'autres orthophonistes, et peut-être que leurs dires nous auraient alors donné accès à la part implicite de leurs conceptions. Mais cette approche particulièrement intrusive était difficile à proposer.

1.4.3 Limites liées à l'interprétation des représentations

L'analyse menée à partir de la transcription des entretiens, pour élucider les représentations en actes, laisse une part à l'interprétation : en effet, il était parfois discutable d'attribuer une théorie spécifique à certains propos.

De plus, le fait de baser notre analyse sur des données ponctuelles (l'enregistrement d'une ou deux séances, parfois tronquées) est contradictoire avec le long terme du développement du langage. Certaines informations relatives à la variété des interventions du praticien, à son ajustement, dans la durée, à l'évolution de l'enfant, à la mise en place de routines, à la pratique vis-à-vis des parents, n'ont pu être obtenues. Par exemple, dans les séances enregistrées par O1, c'est elle qui choisit des activités langagières formelles. Or elle signale que lors d'autres séances elle suit la proposition de E1 de jouer à des jeux de règles (le Monopoly). Ce que nous avons observé ne reflète donc qu'une partie de sa pratique.

Ces limites méthodologiques posées, il n'en reste pas moins que notre dispositif s'est avéré pertinent pour répondre à notre question de recherche. L'étude a débouché sur deux séries de résultats :

- l'analyse de l'étayage fourni par le praticien lors de la séance.
- la mise à jour de ses représentations sur le développement du langage.

La relation entre l'analyse de la pratique et l'analyse des commentaires est étudiée et discutée au **chapitre 4** (synthèse des résultats, discussion et perspectives) : retrouve-t-on les conceptions de l'orthophoniste dans ses actes ?

En outre, les résultats relatifs aux différentes orthophonistes ont été comparés : sur quels aspects se concrétisent les écarts attendus ? Ces différences s'expliquent-elles par la variété des conceptions sur le langage ?

2 Analyse du corpus des séances

Nous avons découpé chaque séance en séquences, dont nous avons sélectionné des extraits, de façon à restituer le déroulement de la séance à l'orthophoniste lors de l'entretien

d'explicitation. De plus, certaines interventions, qui nous semblaient représentatives de l'aide langagière apportée à l'enfant, lui ont été soumises.

Les résultats de notre analyse sont présentés pour chaque dyade.

2.1 Dyade O1/E1

2.1.1 Découpage en séquences

Les séances de la dyade O1/E1 sont marquées par de nombreuses ruptures de thème à l'initiative de E1, comme l'illustrent les tableaux 3 et 4. O1 cherche à maintenir l'attention conjointe sur l'activité. Lorsqu'elle initie un nouveau thème, c'est souvent pour mettre l'accent sur la répétition de certains mots (« tigre », « mouche », « trois », et le son [E] : « deux yeux »). Lors de la deuxième activité (jeu de cartes), elle évoque à deux reprises l'activité précédente (lecture de « la grenouille à grande bouche »)

Tableau 3 : découpage de la séance du 13/10 (dyade O1/E1)

<u>1^{ère} séquence</u> :	ouverture	1 à 4 (0' à 0'08'')
<u>Séquence 2</u> :	présentation de l'activité	5 à 8 (0'08'' à 0'17'')
<u>Séquence 3</u> :	lecture du livre / répétition par E1	9 à 222 (0'17'' à 9'43'')
Sous-séquences :	1 : lecture (9 à 23)	
	2 : changement de thème par E1 (fourmis) (24)	
	3 : lecture (25 à 116)	
	4 : changement de thème par E1 (lapin malin)(117 à 132)	
	5 : reprise de la lecture (132 à 154)	
	6 : séquence latérale : répétition « tigre » (155 à 160)	
	7 : reprise de la lecture (160 à 168)	
	8 : changement de thème par E1 (169)	

	9 :	suite et fin du livre (170 à 202)
	10 :	thème : que mange la grenouille ? (203 à 216)
	11 :	répétition du mot « mouche » (216 à 222)
<u>Séquence 4 :</u>	jeu de cartes :	222 à 454 (9'43 à 19'33)
	Sous-séquences	1 : présentation du jeu (222 à 226)
		2 : changement de thème par E1 (227 à 228)
		3 : dénomination des animaux (228 à 246)
		4 : changement de thème par E1 (247 à 250)
		5 : dénomination des animaux (250 à 260)
		6 : règle du jeu (261 à 272)
		7 : démarrage du jeu (272 à 306)
		8 : aparté sur la grenouille à grande bouche (306 à 310)
		9 : changement de thème par E1 (311 à 313)
		10 : retour au jeu (314 à 316)
		11 : changement de thème par E1 (317 à 319)
		12 : retour au jeu (320 à 338)
		13 : changement de thème par E1 (339 à 346)
		14 : retour au jeu (347 à 364)
		15 : changement de thème par E1 (vache)(365 à 380)
		16 : retour au jeu (380 à 445)
		17 : E1 compte ses animaux (446 à 454)
<u>Séquence 5 :</u>	répétition de mots, de sons	454 à 463 (19'33'')
<u>Séquence 6 :</u>	rappel sur le livre	464 à 476 (20'07'')
<u>Séquence 7 :</u>	changement de thème par E1 (pull)	477 à 478 (20'10'')
<u>Séquence 8 :</u>	Clôture	478 à 491 (21'03'')

E1 change souvent de thème également dans la séance suivante (du 20/10, cf tableau 4). O1 introduit des séquences latérales autour de mots évoqués dans le jeu (cheveux, canard, ballon, cravate). Elle sollicite E1 en lui posant des questions, sans doute pour l'amener à s'inscrire dans un échange verbal et à produire des énoncés (l'activité consistant à désigner des images, elle n'implique pas de verbalisations de la part de E1), et pour rompre l'aspect répétitif du jeu.

Tableau 4 : découpage de la séance du 20/10 (dyade O1/E1)

<u>1^{ère} séquence :</u>	ouverture	1 (0' à 0'03)
<u>Séquence 2 :</u>	présentation de l'activité	1 à 3 (0'03' à 0'22)
<u>Séquence 3 :</u>	déroulement du jeu	3 à 465 (0'22 à 23'26)
	Sous-séquences :	
	1 :	devinettes (3 à 46)
	2 :	séquence latérale (O1) thème des cheveux (47 à 49)
	3 :	devinettes (49 à 57)
	4 :	changement de thème par E1 (58 à 63)
	5 :	reprise des devinettes (63 à 71)

6 :	changement de thème par O1 : répétition (73 à 77)
7 :	reprise des devinettes (77 à 83)
8 :	séquence latérale (E1) sur la lune (84 à 89)
9 :	suite des devinettes (89 à 139)
10 :	changement de thème par E1 (140 à 145)
11 :	suite des devinettes (145 à 147)
12 :	changement de thème par E1 (chemin)(148 à 167)
13 :	rupture de thème par E1 (garçon) (168 à 171)
14 :	répétition du « ch » (171 à 174)
15 :	suite des devinettes (174 à 183)
16 :	thème du canard par O1 (183 à 189)
17 :	rupture de thème par E1 (190 à 191)
18 :	suite des devinettes (191 à 197)
19 :	séquence latérale (son « eu »)(198 à 209)
20 :	suite des devinettes (209 à 233)
21 :	séquence latérale par E1 (cassé le bateau) (234 à 251)
22 :	suite des devinettes (251 à 359)
23 :	séquence latérale par O1 (ballon) (359 à 366)
24 :	suite des devinettes (367 à 373)
25 :	séquence latérale (cravate) (373 à 419)
26 :	suite des devinettes (419 à 425)
27 :	séquence latérale par E1 (426 à 427)
28 :	suite des devinettes (427 à 465)
<u>Séquence 4</u> :	clôture 465 à 471 (23'37)

Un extrait du déroulement de chaque activité (séquences 3 et 4 de la séance du 13/10, et séquence 3 de la séance du 20/10) a été soumis aux commentaires de O1, complété par des interactions caractéristiques de sa pratique.

2.1.2 Justification du choix des extraits

En fonction de la grille d'analyse retenue, qui s'appuie principalement sur une approche formelle du langage, nous avons sélectionné les échanges représentatifs de la pratique de l'orthophoniste.

2.1.2.1 Niveaux articulatoire et phonologique

Une grande part de l'étayage de O1 porte sur ce niveau, sous différentes formes (cf encadré 4).

Encadré 4 : *extraits des interactions de la dyade O1/E1 : étayage phonologique*

Séance du 13/10 :

Modèle, répétition, absence de feed-back :

- 11 O1 : alors là tu vas pouvoir dire avec moi : QU'EST-CE-QUE (*met ses mains sur ses hanches, regarde E1 en lui faisant un signe de tête signifiant : à toi*) + vas-y
12 E1 : [tətəkHkI]
13 O1 : je pourrais bien GOUTER
14 E1 : [.....dCgute] (*regarde O1*)
15 O1 : QU'EST-CE-QUE ++ (*regarde E1, signe de tête signifiant à toi*)
16 E1 : [kəkəkə] (*regarde O1, O1 articule en silence en même temps*)
17 O1 : je pourrais
18 E1 : je pourrais (*regarde O1, O1 articule en silence en même temps*)
19 O1 : bien MAN-GER
20 E1 : [dC] man-ger

Conceptualisation (passage par le sémantique pour produire le son /H/ par analogie avec un mot connu et bien réalisé : chat.

- 210 O1 : elle va recommencer à manger c'qu'elle mangeait au début + (*ouvre le livre*) qu'est-c'qu'elle mangeait au début ? (*tourne les pages*)
211 E1 : euh, [dəmu]
212 O1 : des MOU-CHES + vas-y
213 E1 : [dəmutF]
216 O1 : t'arrives à dire le che comme ça E1 regarde
217 E1 (*se retourne et fait un signe de dénégation de la tête*) NON
218 O1 : (*le touche*) si regarde t'avais réussi l'aut' fois (*E1 se tourne et regarde O1*) ben le CHAT ! Vas-y
219 E1 : le CHAT
220 O1 : MOU-CHE
221 E1 : (*se tourne à nouveau*) MOU-CHE
222 O1 : et ben bravo E1

Articulation : indices articulatoires visuels

- 462 O1 : alors tu sais avec le / comme ça E1 regarde ma bouche + EU ::RO
463 E1 : (*regarde O1, arrondit sa bouche*) [Oro]
464 O1 : Bravo ! Ca progresse

discrimination, feed-back correctif, reprise correcte de E1, renforcement positif

- 406 O1 : un POU ou une POU-LE ?
407 E1 : une pou
408 O1 : une POU-LE
409 E1 : une pou-le
410 O1 : oui !

Séance du 20/10 :

Métaphonologie : découpage syllabique + travail sur les rimes

- 94 E1 : [DnUra]

95	O1 : le NU-A-GE (<i>pose sa carte</i>) ça finit comme ROU-GE
96	E1 : ROU-GE
97	O1 : nu-a-GE
98	E1 : [nUaje]
99	O1 : bravo E1

- On note deux séquences behavioristes avec un feed-back positif de la part de O1.
- O1 fait un travail articulatoire avec E1 : elle modélise en surarticulant, puis lui demande de répéter, sans fournir de renforcement dans la plupart des cas.
- Elle apporte également un étayage au plan phonologique, en s'appuyant sur les analogies, la discrimination, le découpage syllabique, la rime.
Elle verbalise ainsi des processus de contrôle susceptibles d'être ensuite intériorisés par E1 et de développer sa conscience métaphonologique.

2.1.2.2. Niveau lexical

- L'exercice de dénomination proposé par O1 (cf encadré 5) montre bien le lien dynamique entre le lexique et la phonologie : des difficultés sur le plan phonologique se répercutent sur la précision du lexique interne. A deux reprises (pour les mots « vache » et « poule »), la reprise corrective formulée par O1 est suivie d'une reprise réciproque de E1, ce qui corrobore les recherches menées par Veneziano sur le développement du langage chez l'enfant (cf partie théorique, chapitre 1).

Encadré 5 : extrait des interactions de la dyade O1/E1 (séance du 13/10)

228	O1 : alors d'abord on va r'garder c'qu'il y a qu'est-c'qu'il y a comme animaux dans ce jeu ?
229	E1 : un cochon
230	O1 : un cochon (<i>pose une 2^e carte</i>)
231	E1 : un chat
232	O1 : (<i>pose une 3^e carte</i>)
233	E1 : une [gOnU]
234	O1 : une GREnouILLE (<i>pose une carte</i>)
235	E1 : une va
236	O1 : u-ne VA-CHE

237 E1 : une VA-CHE
 238 O1 : (*pose une carte*)
 239 E1 : un [HC]
 240 O1 : un chien (*pose une carte*)
 241 E1 : une pou
 242 O1 : u-ne POU-LE
 243 E1 : une POU-LE

- Au travers du jeu de devinettes, O1 sollicite chez E1 un effort conceptuel sur son lexique interne (cf encadré 6).

Encadré 6 : *extrait des interactions de la dyade O1/E1 (séance du 20/10)*

121 O1 : oui exactement + des patins à roulettes (*prend une carte*) + ah cette fois-ci on les met aux pieds et on gli-sse sur la nei-ge + alors qu'est-ce qu'on peut mettre sous les pieds pour glisser sur la nei-ge ?
 122 E1 : ++ (*désigne*)
 123 O1 : ça c'est pour glisser sur la glace + et pour glisser sur la nei ::ge++
 124 E1 : + (*désigne*)
 125 O1 : oui E1 !
 126 E1 : [azétImesitIpédEunfa]
 127 O1 : tu t'es trompé une fois mais là-dessus aussi / avec les patins à glace on glisse aussi + ça ce sont des S:KIS

- Enfin O1 favorise une approche métalinguistique du lexique (cf encadré 7)

Encadré 7 : *extrait des interactions de la dyade O1/E1*

Séance du 13/10

Définition du mot « foin »

374 O1 : oh qu'est-ce qu'elles mangent les vaches ?
 375 E1 : du lait
 380 O1 : de l'herbe elles mangent de l'herbe + et du foin (*tire une carte*) + le foin c'est de l'herbe sèche

Séance du 20/10

Définition du mot « voyageur » à la demande de E1

425 O1 : un buS + il transporte des VOYageurs (*pose sa carte et en prend une autre*)
 426 E1 : [kesèdèvwanarF] ?
 427 O1 : des voyageurs c'est quand on voyage + si tu prends le car eh ben tu es un passager ou un voyageur on dit + voilà

Travail implicite sur morphologie dérivationnelle (patins/patinoire/patiner)

455 O1 : (*pose sa carte et en tire une*) + ça ce sont des patins à glace pour gli/glisser sur la glace peut-être que quand tu s'ras tu/plus grand E1 + tu iras à la PATinoire pour patiner sur la glaCe

2.1.2.3. Niveau morphosyntaxique

Les extraits suivants (encadré 8) ont été choisis pour l'étayage apporté par O1 sur le plan morphosyntaxique.

Encadré 8 : *extrait des interactions de la dyade O1/E1*

Séance du 13/10

Flexions de genre : modélisation

276 O1 : alors qu'est-ce que c'est ?

277 E1 : [DHCèDHC] (un chien, c'est un chien)

278 O1 : donc tu le gardes ?

279 E1 : oui

280 O1 : tu dis je le garde et tu le mets à côté

281 E1 : je le gade

282 O1 : GAR-DE + (*tire une carte*) une tortue (*montre à E1*) + j'en ai besoin je LA garde

Reformulation propositionnelle

364 O1 : u-ne VA-CHE

365 E1 : [eosirəga...tətə]

366 O1 : elle a plein d'mouches autour de sa tête regarde

367 E1 : oui oh [lépakOtB]

368 O1 : non elle n'est pas contente (*sourit à E1*) + ça l'embête

369 E1 : oui, aussi y fait (*fronce les sourcils*)

370 O1 : oh oui+ elle voudrait bien qu'les mouches s'aillent (*sourit*)

371 E1 : [...lumāge]

372 O1 : ou les manger ?

373 E1 : oui

Séance du 20/10

Flexion de genre (versant compréhension)

25 O1 : elle est habillée de bleu et elle a des bo-ttes rouGes +++ elle est habillée de bleu\

26 E1 : (*désigne un garçon*)

27 O1 : est-ce que c'est un garçon ou une fille ça ?

Afin de prendre en compte la pragmatique (cf partie théorique, chapitre 1.3), nous avons complété cette analyse formelle en recherchant les interventions de O1 portant sur les aspects fonctionnels du langage.

2.1.2.4. Analyse fonctionnelle

◆ Entre une approche fonctionnelle privilégiant le langage comme lieu de circulation du sens, et une prise en compte plus formelle induite par le cadre de la séance d'orthophonie, peut se poser la question du contrat de communication et du rapport de places : l'orthophoniste est-elle un tuteur ou un partenaire conversationnel ?

François¹ soutient que toute prise de parole peut être considérée, soit du point de vue de sa justesse pragmatico-sémantique, soit en raison de sa correction formelle, et qu'une intervention de l'adulte sur le second niveau peut avoir des répercussions sur le premier.

Les extraits de l'encadré 9, sur l'activité de lecture, interrogent sur l'ajustement réciproque des partenaires de l'échange, et sur la finalité du discours de chacun.

Encadré 9 : extrait des interactions de la dyade O1/E1- séance du 13/10

- | | |
|----|---|
| 21 | O1 : elle n'en a pas la moindre idée (<i>signe négatif avec la main</i>) +++ alors on fait la grande bouche et on dit + ALORS ::: |
| 22 | E1 : [alo] (alors) |
| 23 | O1 : (<i>tourne la page</i>) |
| 24 | E1 : des [fulmi] (fourmis) (<i>pointe</i>) |
| 25 | O1 : et là elle saute et elle fait + OPI (<i>geste du saut</i>) |
| 26 | E1 : [op] |
| 27 | O1 : vas-y (<i>penche la tête à droite</i>) OPI |
| 62 | O1 : t'es QUI :: ? (<i>regarde E1</i>) |
| 63 | E1 : [lɛki] |
| 64 | O1 : TOI :: (<i>regarde E1</i>) |
| 65 | E1 : ta |
| 66 | O1 : je suis (<i>touche E1</i>) ++vas-y |
| 67 | E1 : [lazira] (girafe) |
| 68 | O1 : je suis u-ne GI-RA-FE + vas-y |
| 69 | E1 : suis une zira + [zɛdezadisa] (j'ai déjà dit ça) |
| 70 | O1 : GI-RA-FE |
| 71 | E1 : [ziraHe] |

1 Cité par C. Hudelot (1999)

- ◆ Dans les extraits de l'encadré 10, O1 est dans l'interactivité, transmet des règles de communication : le langage a notamment une fonction informative (se faire comprendre pour donner des informations à l'autre). En reformulant les propos de E1 jusqu'à accéder au sens, elle tient compte de son intervention et le renforce dans son rôle d'interlocuteur.

Encadré 10 : *extrait des interactions de la dyade O1/E1*

Séance du 13/10

Reprise en écho (sous forme interrogative)

- 203 E1 : [ekaèvamBjélagOnU] ?
 204 O1 : est-ce qu'elle va s'faire manger ?
 205 E1 : non ! [kaèvamBjélagOnU] ?
 206 O1 : quand est-ce qu'il va la manger ?
 207 E1 : non !
 208 O1 : QU'EST-ce qu'elle va manger ?
 209 E1 : oui

Séance du 20/10

Demande de clarification

- 150 E1 : (*déplace son pion sur la planche*) [egailafèDgo.....femC]*
 151 O1 : j'ai pas compris E1 excuse-moi
 152 E1 : (*montre le pion*) [.....apè.....femC]
 153 O1 : après ::::::s
 154 E1 : (*touche le pion*) [fèDgo.....femC]
 155 O1 : (*le regarde puis sourit et chuchote*)+++++j'ai pas compris+++j'ai pas compris + excuse-moi
 156 E1 : (*ouvre et ferme sa bouche en articulant silencieusement*)
 157 O1 : (*imite E1*) après::::s + après quoi ? tu vas en mettre plein ? non je sais pas vas-y essaie de me / faut qu'je comprenne E1 j'vais faire un effort vas-y ++ (*se penche vers lui*)
 158 E1 : [JiC]
 159 O1 : Rien ?
 160 E1 : (*rit*)
 161 O1 : mais je veux bien essayer de comprendre E1
 162 E1 : [lédiJC] (*les doigts dans la bouche*)
 163 O1 : Rien ? c'est dommage hein E1 essaie de me redire si tu veux
 164 E1 : (*prend sa respiration, tousse*) [atèsevafèbokUdeHOMC]
 165 O1 : ça va faire beaucoup de CHEmins +
 166 E1 : (*acquiesce*)
 167 O1 : (*acquiesce*) d'accord tu vois E1 j'ai compris

Pour résumer, la médiation de O1 est surtout axée sur la phonologie (sans doute en lien avec les difficultés de E1), sous forme de modélisation, de demandes de répétition et parfois de renforcement. Nous compléterons cette description des pratiques observées durant les séances par une analyse et une synthèse des résultats au chapitre 4.

Le même classement a été appliqué aux interventions de O2.

2.2 Dyade O2/E2

2.2.1 Découpage en séquences

La séance de la dyade O2/E2 s'articule autour de deux activités : la pâte à modeler et « Monsieur Patate » (tableau 5). Ces tâches pouvant s'effectuer en dehors de toute verbalisation, les interventions de O2 visent à établir l'attention conjointe et à provoquer l'interactivité avec E2, par des questions et commentaires portant sur l'activité. E2 occupe sa place de partenaire de l'échange en initiant lui aussi des thèmes liés à l'action. A deux reprises toutefois, il digresse en évoquant sa maman.

Tableau 5 : découpage de la séance de la dyade O2/E2

1) <u>Séquence d'ouverture</u> (0 à 1'00)
2) <u>Première activité : pâte à modeler</u> (1'01 à 12'57)
Sous-séquences :
1 : Choix et préparation de l'activité (1'01 à 2'15)
2 : anticipation et démarrage de l'activité (2'16 à 3'02)
3 : thème (O2) : on met quoi sur les crêpes ? (3'03 à 5'40)
4 : thème (O2) : pour qui ? (5'41 à 6'16)
5 : thème (E2) : couper la crêpe (6'17 à 6'49)
6 : O2 commente l'activité de E2 (6'50 à 9')
7 : thème (O2) ingrédients pour les crêpes (9' à 9'49)
8 : commentaires sur l'activité (9'50 à 11'22)
9 : rangement (11'23 à 12'57)
3) <u>2^e activité : Monsieur Patate</u> (12'58 à 30'30)
Sous-séquences :
1 : Choix et installation (12'58 à 13'47)
2 : commentaires sur l'activité (13'48 à 14'13))
3 : thème (O2) : les moustaches (14'14 à 14'42)
4 : commentaires sur l'activité (14'43 à 18'42)

- 5 : thème (O2) : les moustaches (18'43 à 20'08)
- 6 : E2 range les éléments (20'09 à 20'48)
- 7 : thème (E2) : la tectonique (20'49 à 21'50)
- 8 : E2 remplit M. Patate (21'51 à 22'21)
- 9 : thème (O2) : la pêche aux moules (22'22 à 22'48)
- 10 : commentaires sur l'activité (22'49 à 25'34)
- 11 : thème (O2) : cils / sourcils (25'35 à 26'17)
- 12 : commentaires sur l'activité (26'18 à 27'37)
- 13 : thème (E2) : sa maman (27'38 à 28'13)
- 14 : rangement (28'14 à 30'30)

2.2.2 Justification du choix des extraits

2.2.2.1 Niveau phonologique

A la différence de O1, O2 modélise sans demander de répétition à E2, ni donner de renforcement sur le plan phonologique (cf théories de l'imitation, partie théorique, chapitre 1.1.3). - encadré 11.

Encadré 11 : *extraits des interactions de la dyade O2/E2*

Demande de clarification, reprise corrective avec focalisation

- 40 E2 : [tusikrI]
- 41 O2 : du sucre ?
- 42 E2 : [nItusikrIavèktusut]
- 43 O2 : du sirop avec du sucre ?
- 44 E2 : [dusikrI]
- 45 O2 : du CITRON:: ! j'avais pas compris ! du CITRON::: ! + du citron avec du sucre
mm:: ça va êt'bon ça du citron avec du sucre + c'est c'que tu mets sur tes crêpes à la maison ?

Modélisation, reprise réciproque par O2

- 61 O2 : c'est le fruit qu'il faut presser ou c'est dans une petite bouteille ? (*montre la taille de la bouteille avec le pouce et l'index*).
- 62 E2 : ++ [tBuntipUtèJ]
- 63 O2 : d'accord c'est du citron dans une petite bouteille

2.2.2.2 Niveau lexical

L'encadré 12 montre que O2 s'appuie sur l'activité (déictique) pour préciser et enrichir le répertoire de E2 en lui apportant de nouveaux modèles lexicaux (différenciation

mains/bras, casquette/casque, moustaches/barbe, cils/sourcils). O2 répète le mot de nombreuses fois dans la conversation, focalise quelquefois (MOUS-TACHES), produisant un apprentissage implicite par modelage. Là encore elle ne demande pas de répétition : soit E2 ne reprend pas l'item, soit il le reprend immédiatement, soit il le reprend en différé, plus loin dans l'activité.

Les reprises réciproques venant de O2 et de E2 confirment l'approche de Veneziano (cf partie théorique, chapitre 1.2.3), selon laquelle le langage s'apprend dans la conversation.

L'étayage langagier apporté par O2 s'appuie sur différentes facilitations :

- geste indice (pose la moustache sur son nez)
- contextualisation (« comment ça s'appelle là c'qu'ils ont les monsieurs ? »)
- ébauche orale (« ça s'appelle des M:::: »)
- phrase porteuse (« c'est quoi regarde (*place la moustache sous son nez*) + E2 + c'est une »)

Encadré 12 : extraits des interactions de la dyade O2/E2

1)	<u>Modélisation (bras)</u>
191	O2 : eh oui il lui manque les <u>oreilles</u>
192	E2 : <u>les mains</u> ! (<i>prend un bras blanc</i>)
193	O2 : les bras aussi ouais + un bras
194	E2 : Oh l'aut' il est pas pareil (<i>prend un bras jaune</i>)
195	O2 : ah bah t'es pas obligé d'met'pareil comme tu veux ++
2)	<u>Modélisation (casque de chantier), reprise de E2, reprise réciproque de O2</u>
218	O2 : on enlève celle-là ? + la casquette verte ? et tu lui mets la casquette jaune ?
219	E2 : ++ [nIunkastètsèlla]
220	O2 : ça c'est un casque
221	E2 : ah ?
222	O2 : un casque de chantier
223	E2 : (<i>installe la casquette jaune puis l'enlève et met le casque</i>) [semèlekastesBtJé]
224	O2 : tu veux lui mettre le cas-que d'chantier ?
3)	<u>Modélisation</u> (moustaches)
175	O2 : oh c'est quoi ça ? regarde regarde (<i>place les moustaches sous son nez</i>) + c'est quoi ça ?
176	E2 : [Fzesépa]
177	O2 : comment ça s'appelle là c'qu'ils ont les monsieurs ? (<i>montre sous son nez</i>) là là ++

- 178 E2 : [sesépa]
 179 O2 : Papa il en a pas là ? sous son nez
 180 E2 : [sèlaparp]
 181 O2 : alors la barbe c'est ici là (*montre son menton*) sur le menton ici (*touche le menton de E2*) et ici là (*touche au-dessous du nez de E2*) quand ça pousse là ça s'appelle des M:::OUS-TACHES
 182 E2 : [séeJadelabarppapa] (*touche son menton*)
 183 O2 : Papa il a d'la barbe + et il a pas d'moustaches
 184 E2 : (*montre un objet*) [Haséwa] ?
 185 O2 : c'est la langue

Dénomination : reprise différée par E2 du mot « moustache »

- 225 E2 : [Oséwa] ? (*prend une moustache*)
 226 O2 : c'est quoi regarde (*place la moustache sous son nez*) + E2 + c'est une
 227 E2 : [mUstaHtOmsa]
 228 O2 : voilà ! c'est une moustache

Modèle, reprise de E2, reprise réciproque de O2

- 238 O2 : eh oui il a les moustaches
 239 E2 : [lépapailadémUtasélèmamBOsitèfwa]
 240 O2 : les mamans ê z'ont des moustaches des fois ? ouais ? (*rit*)

2.2.2.3 Niveau morphosyntaxique

O2 pose des questions ouvertes, qui amènent E2 à construire des énoncés propositionnels, qu'elle reformule en y ajoutant des expansions (cf encadré 13).

G. de Weck (2000), qui a beaucoup étudié les enfants présentant des troubles du langage, insiste sur leurs difficultés de textualisation, avec des énoncés courts et incomplets, voire d'un seul mot (par exemple : « ça »). Selon elle, la reformulation syntaxique fournit « un modèle où thème et commentaire sont articulés dans un énoncé comprenant plusieurs syntagmes. »

Encadré 13 : *extraits des interactions de la dyade O2/E2*

Reformulation avec demande d'information

- 55 O2 : c'est toi qui mets l' citron tout seul ?
 56 E2 : oui
 57 O2 : alors comment tu fais ?
 58 E2 : ++ [zesèzesèsèsèsa] (*agite le bras de haut en bas* ; O2 : ouais) [sènir]
 59 O2 : pour te servir ?
 60 E2 : oui

61 O2 : d'accord tu fais ça pour te servir mais c'est du citron / (*fait le geste de presser*) c'est le fruit qu'il faut presser ou c'est dans une petite bouteille ? (*montre la taille de la bouteille avec le pouce et l'index*).

62 E2 : ++ [tBuntitpUtèJ]

Reprise en écho, expansion propositionnelle

156 E2 : [zarizaféamFsJFpatat]

157 O2 : t'arrives à faire un monsieur patate

158 E2 : [wizèm]

159 O2 : t'aimes ça faire monsieur patate ?

Reformulation avec expansion propositionnelle (ajout d'une relative)

260 O2 : tu m'montres un peu mets-toi debout et montre-moi comment tu dances la tektonik moi je sais pas faire +++(*se lèvent tous les deux, E2 lui montre*) Wa::::+ qui c'est qui t'a appris ? (*s'asseoient*)

261 E2 : [séFalaamImaJajdezimiénonoFséapriaszéaprisa] (*fait les gestes de danse*) [sésélidi]

262 O2 : c'est Lydie qui t'a appris à danser la tektonik + au mariage ? + c'est ça ? (*E2 opine*) + c'est Lydie qui t'a appris à danser la tektonik + dis donc ! + c'est super !

2.2.2.4 Approche fonctionnelle

O2 bannit tout dirigisme : elle demande à E2 de choisir l'activité, ou elle lui en propose une (Monsieur Patate), en le laissant décider. Au cours du jeu, O2 lui demande ce qu'elle doit faire, le laisse agir librement en commentant en parallèle. Enfin, quand E2 exprime le souhait d'arrêter la pâte à modeler, O2 donne son accord.

Ces tâches ne relèvent ni d'activités langagières formelles, ni d'activités fonctionnelles : elles ne provoquent pas de situation interactive dans la mesure où elles ne nécessitent pas l'utilisation du langage. Toutefois, elles sont prétexte à l'interaction pour O2, qui suscite l'échange par de nombreuses questions. Ce sont en général des questions visant à s'informer, et non des questions-épreuves auxquelles O2 connaîtrait la réponse.

Elle effectue beaucoup de reprises par usage (« par lesquelles le locuteur intègre à sa propre intervention un extrait d'une intervention de l'interlocuteur »- de Weck, 2000), accusant réception de l'intervention de E2 et l'encourageant à continuer. De plus elle respecte le thème initié par E2 (la tektonik), ce qui le conforte du côté de la fonction illocutoire du langage (agir sur l'autre).

De ce fait le rapport de places est symétrique ; O2 se met même par moments en position basse (260 : « moi je sais pas faire »), jouant un rôle de partenaire plutôt que de tuteur :

l'étayage langagier ne constitue pas la finalité de l'activité mais reste périphérique à l'activité en cours (Hudelot, 1999). D'ailleurs, quand O2 ne parvient pas à obtenir l'attention conjointe sur un thème langagier formel qu'elle essaie d'introduire (par exemple, tours de parole 124 à 128, cf encadré 14), elle n'insiste pas.

Encadré 14 : extraits des interactions de la dyade O2/E2

- 15 O2 : ouais ! (*présente les pots*) Alors + quelle couleur j'te donne ?
 16 E2 : euh + bleu
 17 O2 : du bleu ? (*prend le pot*) + qu'est-ce qu'on fait ? ++
 18 E2 : euh:++ une tarte
 19 O2 : une tarte ? Wouaou ! tiens + une tarte à quoi ?
 20 E2 : euh:: ++ au bleu
 21 O2 : une tarte au bleu ?
 22 E2 : oui
 23 O2 : au bleu c'est quoi le bleu ?
 24 E2 : c'est ça (*montre la pâte à modeler*)
 25 O2 : c'est ça + d'accord + une tarte au bleu mm:::est-ce que ça va êt' bon ? (E2 coupe la pâte) + et moi qu'est-c'que j' fais ?
 26 E2 : euh:: + [tèkrèp]
 27 O2 : Ah faut qu'j' fasse des crêpes ? d'accord (*prend un pot*) alors
 28 E2 : (*lui tend le rouleau*) avec le rouleau
 29 O2 : avec le rouleau ? d'accord j'vais m'servir du rouleau pour faire les crêpes
 ++++ (*long silence : sont absorbés par leur activité*) tu coupes quoi ?
 30 E2 : + la pizza
 31 O2 : la pizza ! d'accord ++ une crêpe +++ qu'est-ce que tu veux met' sur ta crêpe ?
 32 E2 : +++ du sirop
 33 O2 : du sirop d'érable ?
- 124 O2 : qu'est-ce qu'on met pour faire des crêpes de quoi on a besoin + est-ce que tu sais ? + qu'est-ce qu'on mélange pour faire des crêpes ? +++ (E2 continue son activité, la regarde) qu'est ce qu'on mélange pour faire des crêpes ?
 125 E2 : [Fsesèpa]
 126 O2 : tu sais pas ? bah d'la farine + tu sais c'que c'est d'la farine ?
 127 E2 : non (*en continuant de façonner sa crêpe*)
 128 O2 : oh ! tu sais pas c'que c'est qu'la farine E2 ? ++ pour faire des gâteaux + t'utilises jamais la farine à la maison ? +++ (*long silence, E2 continue son activité*) t'es très concentré sur ton découpage de crêpe hein
- 254 O2 : Hop là !
 255 E2 : [sèifèlatètonit]
 256 O2 : il fait d'la tektonik monsieur Patate ? c'est quoi ça la tektonik ?
 257 E2 : ++ ké + ça (*fait les mouvements de danse*)
 258 O2 : wouou ! tu sais toi danser la tektonic ?
 259 E2 : oui

260 O2 : tu m'montres un peu mets-toi debout et montre-moi comment tu dances la tektonic moi je sais pas faire +++(*se lèvent tous les deux, E2 lui montre*) Wa:::

Enfin, nous avons relevé à deux reprises des échanges à propos de l'objet de la séance, que nous avons soumis à O2 lors de l'entretien. (encadré 15).

Encadré 15 : *extraits des interactions de la dyade O2/E2*

131 E2 : [leJapatOmamamBmè] +

132 O2 : Ah non y'a pas encore ta maman la séance elle est pas finie + on vient tout juste de commencer la séance E2 + c'est pas fini pour aujourd'hui + on a encore du temps à passer ensemble + alors qu'est-ce qu'on fait ?

302 E2 : [zesèpasilèlamamamB]

303 O2 : tu sais pas si elle est là maman ? + ben c'est pas grave on n'a pas fini la séance encore + je sais qu't'es TRES content d'aller la r'trouver maman mais tu sais qu'on a un temps à passer ensemble pour travailler

304 E2 : (*place la casquette sur le bras du bonhomme*) [mOregadmètisiCisi]

305 O2 : hein E2 + on a un temps où on s'retrouve tous les deux + mm ? + ouais ! t'entends c'que j'dis tu comprends bien c'que j'te dis

306 E2 : non

307 O2 : (*rit*) tu m'dis non qu'tu m'comprends pas mais moi je sais qu'tu comprends

En conclusion, O2 met l'accent essentiellement sur les aspects sémantiques et fonctionnels du langage (fonction informative).

2.3 Dyade O3/E3

2.3.1 Découpage en séquences

Quatre temps s'enchaînent dans la séance de la dyade O3/E3 : un temps de conversation au bureau de O3 ouvre la séance, avant la réalisation de tâches à la petite table. E3 choisit les deux premiers jeux, mais O3 impose le troisième, sans doute dans une logique d'équilibre entre le maintien de la relation avec l'enfant et la finalité de la séance. Un extrait de chacune de ces séquences sera présenté à O3 lors de l'entretien.

Tableau 6 : découpage de la séance de la dyade O3/E3)

- 1) Séquence d'ouverture (1'13 à 3'10)
(commencée dans l'escalier, se poursuit dans le bureau) Conversation
- 2) Première activité : construction de châteaux (3'10 à 11'23) à la petite table
 - sous séquences : 1 : choix d'une activité (E3) et installation (3'10 à 4'17)
 - 2 : E3 réalise un 1^e château (4'18 à 6'30)
 - 3 : E3 réalise un 2^e château (6'31 à 10'31)
 - 4 : Rangement (E1) (10'32 à 11'23)
- 2) deuxième activité : puzzle (11'23 à 26'59)
 - sous-séquences : 1 : Choix d'un autre jeu (E3) (11'23 à 12'23)
 - 2 : Réalisation du puzzle (12'24 à 24'10)
 - 3 : Thème (E3) : sa maman (24'11 à 24'17)
 - 4 : Fin du puzzle (24'18 à 24'40)
 - 5 : récit de la scène (24'41 à 25'30)
 - 6 : rangement du puzzle (25'31 à 26'59)
- 3) 3^e activité : jeu de règles (26'59 à 35'10)
 - sous-séquences : 1 : choix d'une activité (O3) (26'59 à 28'55)
 - 2 : explication de la règle (28'56 à 29'41)
 - 3 : déroulement du jeu (29'42 à 35'10)
- 4) séquence de clôture (35'10 à 36')

2.3.2 Justification du choix des extraits

2.3.2.1. Niveau phonologique

Alors qu'elles forment l'essentiel de l'étayage apporté par O1, nous avons peu repéré dans la séance entre O3 et E3 de séquences portant spécifiquement sur le plan phonologique (focalisation, découpage syllabique...). O3 apporte simplement un feed-back correctif à certaines productions de E3 (encadré 16).

Encadré 16 : Extrait des interactions de la dyade O3/E3

- | | |
|------------|---|
| 360 | O3 : à quoi ça ressemble E3 ? ici regarde (<i>désigne</i>) on dirait un quoi ? |
| 361 | E3 : ++ [lat] |
| 362 | O3 : on dirait qu'c'est l'arbre |

2.3.2.2. Niveau lexical

Le jeu de l'escargot consiste à dénommer des images. Si l'item n'appartient pas au lexique de E3, O3 propose un modèle. Dans un des exemples transcrits, (tours de parole 569-572,

cf encadré 17) E3 répète spontanément le modèle, puis O3 focalise, dans une reprise réciproque, sur le mot « ver », dans un but de correction phonologique.

Encadré 17 : *Extraits des interactions de la dyade O3/E3*

436	E3 : y manque trois ?
437	O3 : il en RESTE trois
438	E3 : (<i>range une pièce dans la pochette</i>) y manque deux
439	O3 : il en reste deux
440	E3 : (<i>range une autre pièce</i>) manquer un
441	O3 : et il en reste un
442	E3 : l'en reste d'aut' ?
569	E3 : c'est serpent
570	O3 : c'est un VER de TERRE même !
571	E3 : [sèvèdOtèr]
572	O3 : un VER de terre oui (<i>prend le dé</i>)
638	O3 : c'est quelle couleur ça E3 est-c' que tu la connais cette couleur-là ?
639	E3 : non
640	O3 : ++ il est quelle couleur ce pion-là ? (<i>lui montre un pion</i>)
641	E3 : vert
642	O3 : il est vert + tout à fait !

2.3.2.3. Niveau morphosyntaxique

O3 produit énormément de reformulations syntaxiques. La forme interrogative, dont elle use souvent (tours de parole 36, 68, cf encadré 18), a plusieurs fonctions possibles : manifester un doute quant à la signification de l'énoncé de l'interlocuteur, ou servir de régulateur verbal à fonction de relance (Cosnier et Kerbrat-Orecchioni, 1987).

Ses questions, du type « qu'est-ce qu'il fait ? », incitent E3 à produire des énoncés propositionnels, voire un récit. (tour 259).

Encadré 18 : *Extraits des interactions de la dyade O3/E3*

28	O3 : il est où ? dans la voiture ?
29	E3 : [nliimézi]
30	O3 : oh non il est resté à la maison Ja/Shadow
31	E3 : <u>oui</u> ++
32	O3 : y prend trop d'place dans la voiture
33	E3 : non
34	O3 : non ? ++
35	E3 : non y manque un / y manque un / un seul / y manque un / y manque un place

36	O3 : y manque une place ?
37	E3 : oui
38	O3 : bah oui
39	E3 : paque Papa y conduire
40	O3 : Papa il a conduit::: +
62	O3 : y reste à la maison ?
63	E3 : oui tout seul Shadow
64	O3 : il est tout seul ?
65	E3 : oui
66	O3 : il a pas d'copains tout seul ?
67	E3 : non ++(O3 fait un signe négatif de la tête) [irOgadHéDmFsJE]
68	O3 : il est gardé chez un monsieur ?
69	E3 : oui (O3 hoche la tête) [iléHéséDHJC] +
70	O3 : oui oui c'est un chien Shadow je sais
71	E3 : et ses / et ses copains chiens
72	O3 : et son copain + le chien
73	E3 : oui
74	O3 : d'accord ++
152	E3 : non c'est pas ça ++ ce sens
153	O3 : c'est dans l'autre sens ?
154	E3 : oui + non ! ce sens + ce sens
155	O3 : c'est DANS ce sens
156	E3 : là y'est l'aut'sens là + DANS ce sens
258	E3 : ++ bah ! t'as vu ça (<i>prend une pièce</i>) + y dort + (<i>prend une autre pièce</i>) réveillé + ça
259	O3 : lui il est réveillé + et qu'est-ce qu'il est en train d'faire ?
260	E3 : y coupe
261	O3 : y coupe quoi ? ++ qu'est-ce qu'il est en train de couper ? (<i>montre le modèle</i>)
262	E3 : ciseaux !
263	O3 : avec les ciseaux oui

2.3.2.4. Approche fonctionnelle

- L'encadré 19 montre comment O3 guide E3 dans la production d'un récit, à partir de la scène imagée du puzzle : elle pose des questions pour amener E3 à décrire la scène, à faire des inférences. Les énoncés de O3 favorisent une progression de l'activité verbale, conduisant l'enfant à produire un discours élaboré (suite d'enchaînements du récit).

408	O3 : (<i>désigne</i>) qu'est-ce qu'il est en train d'dire lui ?
409	E3 : euh ah ! c'est comme ça (<i>désigne autre chose</i>)
410	O3 : il est en train d'sourire ?
411	E3 : oui
412	O3 : il est en train d'dire : hé les copains v'nez voir ! ++ qu'est-ce qui va s'passer ?
413	E3 : y dire
414	O3 : il est en train d'dire : v'nez voir + il va:::
415	E3 : dormir
416	O3 : il va dormir il est en train d'dormir il va Tomber !
417	E3 : oui
418	O3 : oui
419	E3 : l'aut' y casse (<i>désigne un autre personnage</i>)
420	O3 : + il a coupé
421	E3 : oui + y prend ziseaux
422	O3 : il a pris des ciseaux pour Couper la corde
423	E3 : et après y'a pu
424	O3 : ah y'a pu d'quoi après ?
425	E3 : des cordes
426	O3 : y'a pu d'corde après

- O3 favorise l'interactivité, l'échange verbal en posant des questions, en laissant des temps de latence qui permettent à E3 de s'insérer dans les pauses (par exemple tour 34, cf encadré 18). Ainsi E3 est actrice dans l'interaction.
- O3 utilise fréquemment des régulateurs verbaux, qui encouragent E1 à continuer et la renforcent dans son statut de locuteur. (« oui », « d'accord » : cf tours 38, 74, encadré 18)

A la différence de O1 et O2, O3 cible d'autres fonctions cognitives au travers des jeux de construction, qui sont des activités individuelles, dans lesquelles le langage est une médiation mais ne constitue pas la finalité.

2.3.2.5 Approche cognitive globale

O3 ne se centre pas sur le langage, mais travaille également, grâce à ces activités de construction, le développement de différents processus cognitifs chez E3 : anticipation, planification, pensée rétroactive. Elle adopte une position d'observatrice plutôt que de

tutrice (cf encadré 20) : ses interventions sont sous forme de questions plutôt que d'injonctions ou de consignes, ce qui donne à E3 une autonomie de pensée.

Par exemple O3 lui demande ce qu'elle voit (morceau du coussin : tours 237-241) pour l'inciter à retrouver et assembler les autres morceaux semblables. C'est une indication implicite qui amène E3 à faire des inférences.

Face aux demandes de validation de E3 (du type « c'est comme ça ? »), O3 ne lui donne pas toujours de réponse et la laisse expérimenter par elle-même (cf tours 123-124)

Encadré 20 : Extraits des interactions de la dyade O3/E3

- | | |
|-----|--|
| 120 | O3 : oh ! tu crois qu'ça rentre ici le gros ? |
| 121 | E3 : non ! |
| 122 | O3 : bah non ! |
| 123 | E3 : là ? |
| 124 | O3 : peut-être |
| 125 | E3 : bah ! y'a pas / bah y va sortir là ! |
| 126 | O3 : ça passe pas |
| 132 | O3 : Ah ! et le petit ! est-ce que ça rentre ? |
| 133 | E3 : + oui ! |
| 134 | O3 : c'est pareil ? (<i>regarde le modèle</i>) |
| 135 | E3 : (<i>regarde sa construction</i>) oui |
| 136 | O3 : oui + super ! |
| 357 | E3 : [.....] (<i>prend une pièce</i>) oh ! bah ! c'est quoi ça ? |
| 358 | O3 : + à quoi ça ressemble ? |
| 359 | E3 : quoi ? |
| 360 | O3 : à quoi ça ressemble E3 ? ici regarde (<i>désigne</i>) on dirait un quoi ? |
| 237 | O3 : qu'est-ce qu'on voit ici regarde (<i>désigne une pièce, E3 regarde</i>) + qu'est-ce que c'est ? ++ là ? |
| 238 | E3 : coussin |
| 239 | O3 : Le coussin ! + où est-ce qu'y a les bouts d'coussin ? |
| 240 | E3 : là |
| 241 | O3 : mm |
| 289 | O3 : ah y'a encore du coussin là ! où est-ce qu'on pourrait l'mettre ? |
| 290 | E3 : (<i>le place en haut</i>) peut-êt' comme ça |
| 291 | O3 : peut-être en haut::peut-être en bas |
| 292 | E3 : (<i>le place en bas</i>) peut-êt' / c'est dans bas |
| 293 | O3 : peut-être que c'est en bas |

294	E3 : ++ non
295	O3 : non c'est pas en bas ? (<i>E3 fait un signe de négation et le place ailleurs</i>) ++ ah !

En résumé, O3 centre son intervention sur le développement cognitif global de l'enfant, ainsi que sur le sens, l'informativité du langage.

Ce descriptif des interventions des praticiens, basé sur les aspects structurels et fonctionnels du langage, permet de vérifier que, au-delà des différences individuelles, on retrouve des pratiques communes, qui forment peut-être les invariants de la profession : la modélisation, le feed-back correctif à visée phonologique, lexicale ou syntaxique. Les trois professionnelles utilisent des reformulations syntaxiques avec expansion propositionnelle.

Ce feed-back n'est pas systématique, notamment quand l'enfant a déjà tenté, mais sans succès, d'imiter une reprise corrective de l'orthophoniste.

L'orthophoniste oscille entre deux positions : un statut de tuteur visant à transmettre à l'enfant les aspects formels du langage, et une position de partenaire de l'échange destinée à maintenir l'interlocution et à renforcer l'enfant dans son statut de locuteur, actif dans l'interaction. Le contrat de communication se négocie en permanence avec l'enfant. Cette mise en tension entre deux objectifs, l'un touchant plutôt aux aspects formels, structuraux du langage, l'autre à sa dimension fonctionnelle, semble constituer un des organisateurs de la profession.

Par rapport au chapitre concernant le développement métalinguistique (partie théorique, 1.2.5), notons que, dans les cas étudiés, les orthophonistes favorisent peu les processus de contrôle langagier chez l'enfant. O1 le fait sur le plan lexical (définition de mots : foin, voyageurs) et sur le plan articulatoire et phonologique (travail sur les rimes, conscience des mouvements articulatoires, analogie entre le [H] de « chat » et de « mouche »), sous forme d'une injonction de contrôle mais pas dans une réelle interlocution qui permettrait de vérifier si l'enfant s'approprie ces processus. O2 et O3 donnent la priorité au sémantique, notamment par la définition de mots.

L'analyse a, par ailleurs, mis en évidence des écarts entre les pratiques respectives de ces trois orthophonistes :

- O1 travaille beaucoup sur le plan articulatoire et phonologique avec E1, en l'enjoignant à répéter le modèle, en développant sa conscience phonologique. O2 modélise également, mais ne demande pas de répétition.
- Sur le plan lexical, O1 a plutôt une approche conceptuelle, d'évocation et de définition de mots, alors que O2 comme O3 dénomment les objets ou les images présents dans l'activité. Cette différence peut s'expliquer notamment par l'écart d'âge entre E1 (presque 6 ans) et E2 ou E3 (4 ans).
- C'est sur le plan fonctionnel que les différences sont notables, en lien avec la tâche choisie : soit c'est une activité formelle, visant à travailler tel ou tel aspect du langage (le jeu de loto, les devinettes chez O1), soit c'est une activité n'impliquant pas le langage, mais sur laquelle une interaction à caractère fonctionnel va venir se greffer (pâte à modeler et M. Patate chez O2, construction du château et puzzle chez O3).
- En outre, O3 est la seule à travailler sur un plan cognitif plus global au travers du jeu de construction et du puzzle.

Ces résultats seront développés et discutés dans la partie « synthèse des résultats et discussion » (chapitre 4). Il seront aussi mis en regard avec les résultats issus des entretiens en autoconfrontation conduits avec les orthophonistes. Devant les écarts observés dans leurs pratiques, des différences du côté de la justification de leurs actes professionnels sont attendues.

3 Analyse des représentations des orthophonistes

Chacune des orthophonistes a pu réfléchir au contenu de la séance, avant l'entretien, sur la base de la transcription. Comme elle avait elle-même réalisé son film, O1 a pu également le visionner seule auparavant (elle reconnaît d'ailleurs l'avoir regardé plusieurs fois), alors que O2 et O3 ont découvert la vidéo au moment de l'entretien.

Tout d'abord, des extraits assez longs de chaque séquence (2 à 3 minutes en général, jusqu'à 7 minutes pour O2) ont été passés, les orthophonistes ayant la liberté de les commenter librement pendant leur déroulement, de les interrompre aux moments qui leur paraissaient importants, ou d'intervenir seulement à la fin. Ensuite elles ont pu réagir par rapport aux courts extraits décrits au chapitre précédent. Nous avons remarqué qu'il leur était souvent plus facile de justifier des actes précis que d'effectuer une sélection préalable dans le corpus de la séance, d'où l'intérêt de se baser sur des points concrets et ciblés. L'objectif de l'entretien étant la rationalisation de leur pratique par les professionnelles, nous avons toutefois veillé à ne pas induire nos propres représentations. Le prochain chapitre, à partir des grilles d'analyse présentées dans la partie méthodologique (chapitre 1.2.3), donne une interprétation des conceptions de chaque orthophoniste.

3.1 Résultats concernant O1

Les commentaires de O1 sur le contexte (le bilan, les premiers contacts avec les parents et le démarrage de la prise en charge) ont été écartés de l'analyse pour ne retenir que les dires portant sur le faire.

3.1.1. Classement en actes / intentions / rationalisation

Les tableaux 7 et 8 présentent le classement des propos de O1 selon les critères définis. Les actes sont motivés par des intentions et une rationalité, donc le tableau se lit de gauche à droite, ligne par ligne. Les extraits (issus de la transcription de l'entretien) sont précédés à chaque fois du numéro du tour de parole.

Tableau 7 : classement des propos issus de l'entretien entre C et O1

Actes professionnels	Intentions	Rationalisation
<p>A</p> <p>(169) je l'invite à le répéter plus ou moins d'une manière implicite, mais surtout je l'énonce très haut, et je l'article</p> <p>(68) je ne lui demande rien mais, comme il me dit le mot erroné, je le reprends, avec mes intonations, et E1, de lui-même, il répète.(...)</p> <p>B</p> <p>(94)très souvent moi je lui dis : regarde ma bouche.</p> <p>(96) parfois je positionne</p> <p>(98)sur les phonèmes (...) il part avec un ou deux mots qu'il doit travailler à la maison.</p> <p>(163) là c'est effectivement la répétition de la formule.</p> <p>(165) il va l'entendre plusieurs fois, il est invité à le dire plein de fois. (<i>je le garde, je le jette</i>)</p> <p>(248) un pou. Voilà, donner un autre mot (<i>pou/poule</i>)</p> <p>(191) je suis partie de quelque chose qu'il savait(..) le chat</p> <p>Il me dit ben j'arrive pas, la « moute », ben si tu sais puisque tu dis le chat</p> <p>(138) je lui dis que mon travail c'est de l'aider à dire les mots. Je l'encourage. Quand je lui fais répéter – parce que je lui demande, quand même, de répéter</p> <p>(142) je lui dis au début : « on va pouvoir dire tous les deux »</p>	<p>(169) pour qu'il l'entende, pour que son oreille s'imprègne.</p> <p>(88) cette histoire elle invite E1 à articuler(...)</p> <p>(92) avec la grenouille à grande bouche (<i>surarticule</i>) parce que ça s'y prête vraiment très bien.</p> <p>(248) pour que l'enfant voie l'intérêt, aussi, de terminer ses mots.</p> <p>(46) On joue pour pouvoir parler, mais moi il faut que je fasse mon travail.</p>	<p>(169)je sais bien que « garde » c'est compliqué : il n'y a pas la fin de mot, il y a les deux consonnes qui se suivent</p> <p>(124) il n'est pas dans la contrainte de l'articulation, il est dans le jeu, et c'est complètement différent.(...)</p> <p>(212) Là je modélise</p> <p>(94)c'est par mimétisme que les enfants positionnent</p> <p>(165) parce que la répétition facilite l'acquisition, l'intégration.</p> <p>(167) c'est l'utilisation du pronom complément, ça lui permet de le comprendre, de l'entendre</p> <p>(250) en grande section il commence à travailler sur les syllabes, ça devient opportun aussi de lui proposer un peu ce genre d'exercices.</p> <p>(191) j'ai modélisé et puis effectivement il a reproduit.</p> <p>(199) ce n'est pas préparé (...)(201) L'enfant lui-même donne des opportunités pour pouvoir travailler.</p> <p>(132) je fais de l'articulation parce que c'est bien sûr nécessaire mais au travers de l'activité(...)</p>
<p>C</p> <p>(148) moi j'explique dès le départ aux parents à notre réunion : communiquer, ça veut dire se faire comprendre par les autres, et écouter les autres.</p> <p>(288) j'ai attendu, j'ai repris à haute voix, ce qu'il voulait dire ça a été dit</p> <p>(158) je vais dire à l'enfant : je dois faire mon travail – (292) à un moment donné il me dit de laisser tomber, et puis je dis : bah non, je vais essayer de comprendre.</p>	<p>(148) E1 le sait que je suis là, et pour le comprendre, et pour l'aider à se faire comprendre.</p> <p>(160) Actuellement c'est l'abandon quand il ne se fait pas comprendre qui est notable. Et ça il ne faut pas que je l'oublie.</p> <p>(238) Moi je suis là justement pour l'aider à communiquer</p> <p>(369) c'est à moi de donner le langage à l'enfant, c'est à moi de faire des efforts pour le comprendre, et c'est à moi de rectifier le tir si l'enfant ne manifeste pas, justement, une envie de redire, de préciser son langage,</p>	<p>(110) je travaille en priorité dans une relation de communication</p> <p>(148) on écoute, et l'enfant apprend en écoutant(...)la priorité, c'est d'être dans l'échange.</p> <p>(238) parce qu'il a des choses à dire. Ce n'est pas moi qui ai des choses à lui dire.</p> <p>(288) c'est ce qui était important (...) (288) C'est rester dans la communication.(...)(290) il n'a pas abandonné.</p> <p>(361) je pense que c'est parce que moi j'ai dit : je vais faire un effort, pour te comprendre, qu'il a bien voulu répéter</p>

Tableau 8 : classement des propos issus de l'entretien entre C et O1

Actes professionnels	Intentions	Rationalisation
<p>D</p> <p>(220) je pars de ce qu'il me dit lui, pour aller lui plaquer mes exercices en quelque sorte.</p> <p>(222) si E1 me demande ce qu'elle mange la grenouille, je vais lui répondre, je vais en profiter pour terminer le mot et faire une correction sur ce qu'il m'a dit, l'inviter à le faire.</p> <p>E</p> <p>(426) je peux mettre, par exemple, dans mes conclusions : corrélé à une certaine immaturité</p> <p>(436) il y a des mamans qui sont effectivement plus qu'envahissantes, donc effectivement moi je vais les inviter à des séances</p> <p>F</p> <p>(110) Quand l'enfant dit « c'est un aïon » je dis pas non, je dis « oui, c'est un camion », et si c'est un avion je dis « oui, c'est un avion. » Si je n'ai pas le contexte, je lui demande de préciser..(112) mais je ne renvoie pas de négatif.</p> <p>(348) par exemple il dit : « des kis », je dis oui</p>	<p>(428) pour le travailler ce serait aider la maman à se décoller, permettre à son enfant de se décoller.</p> <p>(430) il faut l'aider à dire « je »</p> <p>(436) pour leur faire des petites remarques et petit à petit les mettre dans la salle d'attente pour qu'elles acceptent - (436) aider la maman à accepter aussi que cette relation s'établisse avec un tiers</p>	<p>(218) La formation dans le bégaiement m'a beaucoup aidée à préciser tout cela par rapport à l'objet communicationnel, l'OREV, quelque chose de spécifique entre les deux interlocuteurs, pour qu'il y ait un intérêt commun.</p> <p>(230) j'ai un intérêt pour ce qu'il me dit. Donc dans la mesure où lui il se sent écouté, il écoute aussi.</p> <p>(422) nous orthophonistes on ne doit pas être dans l'interprétation psy de quoi que ce soit</p> <p>(430) dire « je », ça veut dire déjà arrêter de dire Maman elle va le faire, il faut dire « je », quand on fait.</p> <p>(432) ce n'est pas de l'ordre de l'interprétation, ça. C'est pragmatique, c'est comportemental.</p> <p>(436) permettre à l'enfant d'avoir cet espace où lui va pouvoir évoluer dans son langage, sans être collé, sans que ce soit avec le lien affectif parental, on travaille justement sur ça</p> <p>(112) J'explique aux parents que si on dit trop « non » à l'enfant, l'enfant croit ne rien savoir.</p> <p>(348) parce que le mot il l'a...(350) il ne m'a pas dit une balançoire.</p> <p>(354) là il a percuté quelque chose, de toute façon, donc cette démarche là, pour moi elle est positive pour lui.</p>
<p>G</p> <p>(490) Là je viens de commencer une formation de gestion mentale.</p> <p>(483) C : vous partez de patin, tu lui amènes patinoire, patiner</p> <p>(453) c'est intéressant : il pose la question : c'est quoi, des « voyareurs » ?</p> <p>(465) j'ai utilisé le terme « voyager »...(475) j'ai utilisé en plus le mot « passagers ».</p>	<p>(492) Notre travail c'est vraiment d'aider l'enfant à développer ses propres processus de pensée</p> <p>(496) se rendre compte de ses propres processus mentaux à soi, et puis après nous, pouvoir nous servir de cette connaissance théorique pour, en pratique, pouvoir aider l'enfant à développer sa propre pensée.</p>	<p>(294) c'est à nous de donner. C'est fondamental. Ensuite l'enfant, parce qu'il va avoir les mots, parce qu'il va avoir des modèles, il va pouvoir lui mettre en place ses propres processus de pensée grâce au langage.</p> <p>(486) O1 : tu fais du dérivatif spontanément, tu mets les mots dans des catégories.</p> <p>(492) pour se souvenir d'un mot, pour mieux le comprendre, pour mieux le visualiser, enfin tout ça, ça participe de cela</p> <p>(455) Ca veut bien dire qu'il a bien compris que j'étais là pour lui donner du langage. Mon explication sur le foin, c'est de l'herbe sèche</p> <p>(475) C'est ça que je pourrais me reprocher, c'est que je lui donne déjà un mot, il ne sait pas ce que c'est (voyager), et je lui en colle un autre qui a priori ne fait pas partie de son registre non plus (passagers).</p>

3.1.2. Analyse au regard des théories du développement langagier

◆ **Partie A** (tableau 7) :

L'approche de O1 rejoint par moments, au sein des théories de l'imitation, celle de Bandura : l'imitation immédiate du modèle n'est pas nécessaire à l'apprentissage, le modèle seul suffit.

Plus fréquemment (**partie B**), O1 met l'accent sur l'importance de l'imitation du modèle par l'enfant, à qui elle demande explicitement de répéter, « parce que la répétition facilite l'acquisition, l'intégration ». Il ne s'agit pas strictement de conditionnement opérant, dans la mesure où le renforcement n'est pas présent de façon systématique.

O1 pointe deux fois seulement le feed-back qu'elle fournit :

72 O1 : Quand il se trompe, je redis le mot.

222 O1 : Si E1 me demande ce qu'elle mange la grenouille, je vais lui répondre, je vais en profiter pour terminer le mot et faire une correction sur ce qu'il m'a dit, l'inviter à le faire.

Il arrive qu'un feed-back positif, accompagné d'une correction implicite, suive une production erronée de l'enfant (partie F, tableau 8).

110 O1 : Quand l'enfant dit « c'est un aïon », je dis pas non, je dis « oui, c'est un camion ».

◆ **Partie B** (tableau 7) :

Ici O1 se situe plutôt dans une démarche rééducative. Lors de l'entretien, elle livre sa vision des difficultés de l'enfant :

272 O1 : son retard de langage il est lié à une difficulté d'agencement des phonèmes, d'ordonnement des phonèmes, et cette difficulté-là, elle est, quoi.

Le retard de langage est donc identifié ici comme un déficit sur le plan phonologique, ce qui amène O1 à proposer des exercices formels d'articulation (positionnement des phonèmes), de répétition, de discrimination ...

Elle aborde également des notions morphosyntaxiques au travers d'une activité choisie (le jeu de loto), où elle demande à l'enfant de formuler la proposition « je le/la garde » ou « je le/la jette », en effectuant la flexion de genre.

Cette conception trouve son origine dans les théories psycholinguistiques, modulaires, du langage, initiées par Chomsky.

Toutefois, O1 tempère sa position en soulignant à plusieurs reprises qu'elle ne programme pas ce type d'interventions, mais saisit plutôt les opportunités apportées par le jeu ou par les initiatives de E1 pour les intégrer à la séance :

144 O1 : donc c'est quand même un exercice d'articulation, mais au sein de quelque chose qui en même temps l'intéresse. Ce n'est pas dans le vide, ce n'est pas un mot pris...

201 O1 : L'enfant lui-même donne des opportunités pour pouvoir travailler.

124 O1 : il n'est pas dans la contrainte de l'articulation, il est dans le jeu, et c'est complètement différent.

108 O1 : mon objectif il est le langage dans toutes ses dimensions mais au cours des séances ça s'improvise.

Ce qui guide O1 dans sa pratique, c'est donc aussi la motivation, le plaisir de l'enfant, ainsi que la prise en compte des aspects fonctionnels du langage. Toutefois elle exprime la contradiction existant entre objectifs formels et fonctionnels :

222 O1 : si E1 me demande ce qu'elle mange la grenouille, je vais lui répondre, je vais en profiter pour terminer le mot et faire une correction sur ce qu'il m'a dit, l'inviter à le faire. Il sait que c'est mon travail, E1 il le sait que c'est mon travail de faire ça, donc il l'accepte, même si ça le gâve. Parce que ça l'interrompt, ça l'interrompt.

◆ **Partie C** (tableau 7) :

O1 situe sa pratique dans une perspective interactionnelle, qu'elle rappelle d'ailleurs aux parents et à l'enfant au début et au cours de la prise en charge. Elle souligne l'importance de considérer E1 comme un interlocuteur actif et de respecter les thèmes qu'il initie, pour encourager son désir d'investir le langage en tant qu'outil de communication.

Point de vue fonctionnel et psychoaffectif sont intriqués, comme l'illustrent plusieurs interventions de O1 :

36 O1 : mon but c'était aussi d'expliquer aux parents que le problème de langage du fils faisait que lui, ne pouvant se faire comprendre par son langage, adoptait d'autres comportements. Il y avait une spirale.

116 O1 : E1 il dit « ben non rien », tant pis, on passe, et ça montre bien qu'il est habitué à ne pas se faire comprendre.

236 O1 : Un enfant qui parle de quelque chose qui lui est arrivé, il dit quelque chose, et si on ne manifeste pas d'intérêt, on fait oui oui, et puis que en fait c'était non, enfin je ne sais pas, parfois ça arrive parce que les enfants qui viennent avec de tels retards parfois on ne les comprend pas. Donc on va passer à autre chose parce qu'ils ont interrompu, et puis là on ne va pas rebondir. Donc je trouve que pour l'enfant c'est navrant. Il a dit quelque chose, et ne pas en tenir compte, qu'est-ce que ça fait ? Parce que nous mêmes adultes on dit quelque chose , « qu'est-ce que tu dis ? oh rien... ». Ce n'est pas grave, mais si ça arrive sans arrêt, c'est grave.

◆ **Partie D** (tableau 8)

Les propos de O1 dénotent la nécessité pour elle d'obtenir l'attention conjointe préalablement à toute activité langagière, ce en quoi elle rejoint les théories interactionnistes.

◆ **Partie E** (tableau 8):

O1 admet le lien entre les difficultés langagières de l'enfant et des facteurs d'ordre psychoaffectif tels que l'immaturité, la difficulté de séparation-individuation avec la mère. La référence au modèle psychanalytique est instable puisqu'elle précise aussi :

422 O1 : Nous orthophonistes on ne doit pas être dans l'interprétation psy de quoi que ce soit.

◆ **Partie F** (tableau 8)

Si O1 apporte parfois un renforcement positif à une réponse erronée de l'enfant, c'est pour ne pas lui renvoyer une image dévalorisante de lui-même.

Cette volonté de manifester de l'empathie, de donner confiance à l'enfant en validant ses énoncés, signe une prise en compte des aspects conatifs relatifs au langage, même s'ils peuvent être contradictoires avec un objectif langagier formel.

◆ **Partie G** (tableau 8)

Ces extraits abordent la question des rapports entre pensée et langage : O1 s'efforce d'apporter à l'enfant un étayage langagier qui s'accorde à son niveau de développement, afin que celui-ci développe ses propres processus mentaux et s'autorégule grâce au langage qu'il aura progressivement internalisé. Dans le champ des théories interactionnistes, Vygostki décrit bien ce passage d'un statut de *other's regulation* à un statut de *self regulation*, en expliquant que les fonctions mentales supérieures se développent d'abord sur un plan interpsychique avant d'apparaître sur le plan intrapsychique.

Partir des actes professionnels de O1 a permis de faire émerger les représentations à l'oeuvre dans son action. Il en ressort une pluralité de conceptions qui se complètent ou s'opposent. O1 privilégie la conception béhavioriste, mais fait preuve d'une grande flexibilité en convoquant d'autres modèles en fonction de ses objectifs et des interventions de E3.

3.1.3. Commentaires de O1 sur les extraits classés selon le niveau de langage

Les propos de O1 (tableau 9), par rapport aux extraits qui lui sont présentés, confirment son abord structural du langage : elle repère bien le découpage en catégories, en mettant surtout l'accent sur l'articulation et la phonologie, qu'elle considère comme étant les plus touchés chez E1.

Tableau 9 : commentaires de O1 à partir d'extraits des séances.

n° tour de parole	Justification du choix de l'extrait	niveau de langage ciblé	Commentaire de O1
séance du 13/10			
9 – 11	Feed-back correctif	articulation et syntaxe	articuler et écouter l'articulation
11 – 20	modèle et répétition	articulation	<i>pas de commentaire</i>
66 – 72	focalisation	articulation	<i>pas de commentaire</i>
460 – 470	contrat de communication	fonctionnel	<i>pas de commentaire</i>
	indices articulatoires visuels	articulation	Modélisation articulation cohérence entre interlocuteurs (écoute mutuelle)
210 – 222	Conceptualisation /Ha/ discrimination	phonologie	Modélisation et reproduction
405 – 410		phonologie	Travail sur les syllabes : discriminer, émettre dans les mots.
116 – 125	accès au lexique	lexique	difficulté d'agencement des phonèmes rester dans la communication
228-243	dénomination	lexique	<i>pas de commentaire</i>
270 – 306	modélisation, flexions de genre	morphosyntaxe inférences	répétition pour acquisition, intégration de l'articulation utilisation du pronom complément « le » et « la »
364 – 373	reformulation	syntaxe fonctionnel et syntaxique	donner des mots, du vocabulaire, des modèles
203 – 210	reformulation		modélisation articulation
21 – 25	attention conjointe	fonctionnel	Priorité : l'échange
séance du 20/10			
73-77	répéter modèle	articulation	écouter l'articulation : contraignant
198-209	répétition	articulation	impulsivité de E1; pas d'interprétation psy par l'ortho
94-99	découpage syllabes, rimes	métaphonologie	<i>pas de commentaire</i>
121-130	accès au lexique	lexique	il a le mot « skis », même avec une articulation imprécise
426-427	définition mot « voyageurs »	lexique	« il sait que je suis là pour lui donner du langage »
451-455	morphologie dérivationnelle	lexique	aider l'enfant à développer ses processus de pensée (ex : faire du dérivationnel).
25-31	flexions de genre	morphosyntaxe	<i>pas de commentaire</i>
148-183	Mots-outils (dans, sur) règles de communication	syntaxe fonctionnel	<i>pas de commentaire</i> « je fais un effort pour le comprendre »

3.2 Résultats concernant O2

De nombreux propos de O2 portant sur l'enfant, nous n'avons exploité que ceux qui réfèrent directement à sa pratique. En effet, le but était qu'elle parte de ses actes professionnels pour les justifier, d'où l'intérêt de classer ses commentaires en actes, intentions et rationalisation.

3.2.1. Classement en actes / intentions / rationalisation

Tableau 10 : classement des propos issus de l'entretien entre C et O2

Actes professionnels	Intentions	Rationalisation
<p>A</p> <p>(6) Je sollicite</p> <p>(206) Moi j'aime bien tout ce qu'ils apportent comme ça et du coup je m'en saisis vraiment.</p> <p>(216) parfois je fais la bécasse, celle qui ne comprend pas</p> <p>(53) c'est assez nouveau dans ma pratique (...) je me rends compte de plus en plus que je laisse davantage de silences</p>	<p>(27) être dans sa construction, pouvoir se saisir de ce qu'il donne pour élaborer : alors voilà on est en train de construire des crêpes, mais qu'est-ce qu'on va en faire après ?</p> <p>(216) Bon ils le sentent bien, quand je joue ça, mais je fais aussi de façon à ce qu'ils le sentent, le but n'est pas de les tromper.</p>	<p>(6) parce que E2 est un enfant qui parle volontiers mais si je le laisse manipuler avec la pâte à modeler il peut manipuler tout seul et pas trop m'en dire grand-chose</p> <p>(8) l'objectif c'est quand même d'être dans le jeu et dans le langage (...) au fil du temps ça se modifie en fonction de ce qu'il amène</p> <p>(27) Je n'ai pas en tête d'objectif particulier, langagier. Je me sers de ce qu'il donne pour pouvoir reformuler, approfondir, questionner.</p> <p>(208) Je crois qu'ils sont ravis de nous expliquer, qu'il y ait des choses que nous on ne sache pas faire</p> <p>(216) j'aime bien moi parce que d'abord ça les oblige à verbaliser : m'expliquer ce que je dois faire, comment je dois le faire donc ils sont obligés d'approfondir leur façon de penser</p> <p>(51) (...) je crois que c'est important à ces moments-là aussi de pouvoir laisser du silence pour que ça fasse question chez lui. Parce que si moi je remplis l'espace finalement il n'a plus d'interrogation à avoir et il n'a plus rien à en dire.</p> <p>(53) (...) et puis voilà : on est l'un en face de l'autre mais il ne se passe rien au niveau de l'échange.</p>
<p>B</p> <p>(115) là il y a un peu de technique. Il dit cikron, je vais le répéter, du citron. En même temps ce n'est pas forcément technique non plus, puisque moi je ne dis pas cikron naturellement, donc je lui redonne, il continue à dire cikron parce qu'il n'a pas les moyens de faire autrement, voilà</p> <p>(115) c'est « moustache », qui ne passe pas la première fois, et qui passe après</p> <p>(130) je lui redonne, mais comme on ferait avec n'importe quel enfant.</p>	<p>(115) Justement, là je ne vais pas insister</p>	<p>(97) si on insiste là, on renforce cette résistance qu'ils ont à grandir aussi, à se séparer de maman, ... et on ne fait qu'appuyer sur le symptôme.</p> <p>(115) Comme quoi, voilà, la technique, ça n'est pas du bourrage de crâne en disant vas-y répète après moi !</p> <p>(130) dès qu'il y a un mot qui n'est pas prononcé correctement on le redonne, mais moi je reste persuadée que ce n'est pas dans la répétition que le langage s'installe.</p>

Actes professionnels	Intentions	Rationalisation
<p>C</p> <p>(162) là je reformule beaucoup beaucoup</p> <p>(16) Je me sers du geste aussi.</p> <p>(189) au départ il ne sait pas ce que c'est... le casque, puis le casque de chantier, et puis il reprend tout</p>	<p>(139) mettre des mots sur ce qui se passe</p> <p>(141) en tant qu'ortho, ce rôle là, pouvoir dire : allez-y, donnez-lui du langage, ce n'est pas parce que vous n'avez pas de réponse tout de suite que ce n'est pas important ; cela porte ses fruits plus tard.</p> <p>(189) Avec X, si je faisais cette activité là, je pense que je ne dirais même pas « casque de chantier ». Je vais dire casque, et encore.</p>	<p>(137) je me dis qu'il l'entend, après s'il ne le reprend pas c'est qu'il n'en est pas là. Mais je pense qu'il y a vraiment, pour pouvoir développer son langage, toute une phase d'écoute aussi, et finalement on reçoit souvent des enfants que l'on n'écoute pas parce qu'ils n'ont pas de langage. Du coup le fait que moi je reformule, j'ai le sentiment que leur pensée se structure</p> <p>(137) C'est vraiment un jeu de construction réciproque l'un avec l'autre</p> <p>(141) c'est tout le travail qu'on a d'accompagnement familial, en guidance, chez les tout-petits qui ont des handicaps (trisomie...)</p> <p>(18) En support à sa compréhension</p> <p>(191) je crois que inconsciemment on s'adapte à l'enfant que l'on a en face et aux difficultés, aux capacités qu'il a.</p> <p>(195) (...) je ne crois pas m'être dit : bon, il est capable de, je le dis.</p>
<p>D</p> <p>(93) souvent à la première séance je reprends les objectifs en les adaptant à leur compréhension, en leur disant ce qu'on va faire</p> <p>(93) et puis de temps en temps, quand par exemple j'ai un enfant très opposant, ou qui ne veut rien faire de ce que moi j'ai envie qu'on fasse, je lui dis : rappelle-moi pourquoi tu viens.</p> <p>(218) « on est là, tu sais qu'on a du temps à passer ensemble, Maman t'a amené, elle va venir te chercher. »</p> <p>(107) on est souvent rattachés au pédagogique, au scolaire, et moi je m'en détache de plus en plus (...) .s'il y a des orthos qui veulent aller travailler à l'école c'est bien, mais moi je n'irai pas, ça c'est clair.</p> <p>(212) je dis souvent : vous savez, je ne vais rien lui apprendre du tout. On va partir de là où il en est, et puis ensemble faire un bout de chemin. Je n'ai pas la prétention d'en savoir plus que lui</p> <p>(85) j'ai fait la formation PRL ces deux dernières années donc ça influence beaucoup beaucoup ma pratique.</p> <p>(85) j'ai des étagères de jeux et je ne m'en sers pratiquement plus. Je me sers essentiellement de la pâte à modeler et des jeux sur le tapis.</p>	<p>(75) j'aurais pu dire : une tarte au bleu ça ne veut rien dire, ça n'existe pas. Mais on a aussi une place avec lui à avoir : une tarte au bleu c'est une tarte au bleu, point barre.</p>	<p>(41) J'ai en tête que, de toute façon, si cet enfant ne se sépare pas un peu de sa maman, le langage ça ne sert à rien de...</p> <p>(39) L'objectif pour le retard de langage c'est vraiment qu'on accède au stade supérieur, qu'il grandisse en se rendant compte que ce n'est pas dangereux, que pour autant il ne perd pas maman mais qu'il l'a d'une autre façon.</p> <p>(218) Je passe beaucoup de temps avec E2 à rassurer, et en même temps c'est le cadre aussi...(232) un cadre de temps, un cadre de personnes, parce que c'est toujours avec moi.</p> <p>(111) c'est difficile d'avoir une position de soignante au sein de l'éducation nationale</p> <p>(210) on n'est pas dans une situation d'apprentissage où moi je sais, toi tu ne sais pas et puis je vais t'apprendre et tu vas savoir.</p> <p>(75) On n'est pas obligé d'avoir quelque chose qui soit dans le réel. Justement la pâte à modeler c'est fait aussi pour décoller du réel.</p> <p>(81) c'est plus facile (...) si on le suit, que de vouloir l'amener là où on veut l'amener nous...(83) Si c'est lui qui mène la barque je pense que ce sera nettement plus rapide.</p> <p>(95) sans être dans une attitude rééducative à 100 %, les choses elles bougent quand même, voire même plus vite qu'en faisant du forcing</p>

3.2.2. Analyse au regard des théories du développement langagier

◆ En ce qui concerne O2, il était plus difficile de partir des actes professionnels : en effet, elle décrit peu sa pratique, dans la mesure où elle donne des explications causales du côté de l'enfant, en référence à un modèle intrapsychique du développement langagier.

226 O2 : Dans les problématiques de retard de langage on est vraiment dans des problématiques de séparation.

Le langage est envisagé comme un reflet du psychisme, tout en étant un outil pour penser et communiquer.

Ses propos (**partie D** du tableau 10) mettent en avant des difficultés de séparation avec la mère, et remettent en cause l'attitude rééducative, qui ne tient pas compte du désir de l'enfant. Selon elle, se focaliser sur des exercices langagiers formels risque même de bloquer l'évolution de l'enfant :

41 O2 : jusqu'à présent il résistait à tout ce qui pouvait être praxies, jeux où il fallait formuler des phrases... Rapidement il dit « j'ai pas envie ». On sent que ça ne l'intéresse pas, donc ça sert à rien.

97 O2 : ils se rendent bien compte qu'il y a des choses difficiles pour eux parfois, et du coup si on insiste là, on renforce cette résistance qu'ils ont à grandir aussi, à se séparer de maman, ...et on ne fait qu'appuyer sur le symptôme.

101 O2 : quand ça ne bouge pas en étant dans le langage spontané, même si on fait des trucs technico-techniques ça ne bouge pas non plus. C'est bien ailleurs que ça se joue.

Ce modèle n'est toutefois pas complètement stable ; O2 évoque des situations où elle propose une remédiation basée sur des exercices structuraux (liste des ingrédients de la recette des crêpes, praxies), mais en y renonçant si E2 n'adhère pas :

63 O2 : C'est mettre du langage pour mettre du langage effectivement mais il n'accroche pas donc on passe à autre chose.

95 O2 : Et puis après évidemment si il y a une praxie qui coince, on va se mettre devant le miroir, mais comme l'enfant sait que l'on est dans une attitude spontanée, naturelle, il vient devant le miroir, tant mieux, il ne vient pas tant pis.

Dans le choix des activités, elle tient compte aussi du désir de l'enfant. Sa conception du jeu (ici la pâte à modeler) rejoint la notion d'espace transitionnel défini par Winnicott (i.e. que le jeu se situe dans un espace intermédiaire entre réel et imaginaire).

◆ **Partie A** (tableau 10) : O2 remarque que la pâte à modeler n'est pas une activité fonctionnelle, au sens où elle ne nécessite pas de régulation langagière. Elle fait en sorte de créer des situations de communication, par différents moyens :

- être dans l'interactivité : « reformuler, approfondir, questionner »
- émettre des demandes de clarification (« parfois je fais la bécasse, celle qui ne comprend pas »)
- Laisser des silences pour vérifier que l'enfant est bien dans l'attention conjointe, et lui permettre de s'insérer dans l'échange, sans quoi il peut poursuivre son activité tandis que O2 commente en parallèle.

Le langage est donc intégré dans la séance en tant qu'outil de communication.

◆ **Partie B** (tableau 10) : Selon O2, le langage ne s'apprend pas par répétition, mais grâce à la modélisation (cf théorie de l'apprentissage social de Bandura) et aux feed-backs fournis par l'orthophoniste, qui ne correspondent pas à des corrections explicites mais plutôt à des reformulations, au sens où l'entend Clark (cf partie théorique, chapitre 1).

◆ **Partie C** (tableau 10) : Enfin, la pratique de O2 est influencée par les théories interactionnistes : le rôle de l'orthophoniste, comme de l'entourage familial, est de donner à l'enfant un étayage langagier calibré en fonction de son niveau de développement. Cet étayage a une fonction de support de la pensée de l'enfant, et se réduit au fur et à mesure qu'il intériorise le langage.

O2 précise (tour 137) : « E2 est tout à fait capable de dire quand je reformule si c'est ça ou si ça n'est pas ça, il y en a qui n'en sont pas capables et qui vont se saisir de ma reformulation et qui vont penser comme ça, qui vont articuler cette pensée avec une autre. C'est vraiment un jeu de construction réciproque l'un avec l'autre. C'est sûr qu'avec des

enfants qui n'amènent pas grand-chose on est beaucoup plus sollicités et on influence forcément parce qu'on perçoit les choses avec notre façon de penser et notre langage. »

Enfin, même si les représentations de O2 en matière de développement langagier sont largement issues d'un modèle psychodynamique, psychanalytique, elles reposent également sur d'autres théories. O2 module son approche en fonction de son expérience clinique auprès de chaque enfant.

145 O2 : je trouve ça très intéressant d'aller picorer à droite, à gauche, et puis après il faut se faire sa propre tambouille, même si on ne sait jamais si on est dans le bon ou dans le mauvais. La réponse c'est quand l'enfant progresse. (...) Il y a des moments où je sens qu'il faut plus aller de ce côté-là ou de ce côté-là.

3.2.3 Commentaires de O2 sur les extraits classés selon le niveau de langage

Tableau 11 : classement des commentaires de O2 à partir d'extraits des séances.

n° tour de parole	Extrait choisi	niveau de langage	Commentaire de O2
36-45	reprise corrective, focalisation	phonologie	« je redonne »
124-128	représentation, évocation	lexique	« c'est mettre du langage pour mettre du langage, mais il n'accroche pas alors on passe à autre chose. »
189-200	distinction bras-mains	lexique	<i>pas de commentaire</i>
175-184	Modèle « moustache »	lexique	redonne le mot, ne demande pas de répéter
225-228	dénomination		
238-239	Reprise + reprise réciproque		
218-224	reprise réciproque « casque »	lexique	« le casque, puis le casque de chantier, il reprend tout. »
17-31	questions, reformulations	lexique, syntaxe	« on n'est pas obligé d'avoir quelque chose qui soit dans le réel » - « si c'est lui qui mène la barque je pense que ce sera nettement plus rapide »
1 – 123	initiative, rapport de places questions, expansions	fonctionnel syntaxe	reformuler, approfondir, questionner travail de la séparation
51-64	reformulation avec expansion	syntaxe	Autonomie : « le citron, je le mets tout seul »
156-162	Reprise + expansion	syntaxe	reformulation, « si les choses s'installent comme ça, c'est qu'elles sont là, elles sont sous-jacentes. »
254-262	Reformulation + expansion E2 initie le thème	morphosyntaxe fonctionnel	O2 se saisit de ce que l'enfant apporte

Le tableau 11 confirme l'apport des théories psychodynamiques chez O2 : si elle prend en compte l'aspect structural du langage (notamment au niveau phonologique et lexical), elle donne surtout des explications centrées sur l'évolution psychique de l'enfant.

3.3 Résultats concernant O3

Dans l'entretien, O3 s'est orientée d'emblée vers une description de sa pratique et l'expression de ses intentions.

3.3.1 Classement en actes / intentions / rationalisation

Tableau 12 : classement des propos issus de l'entretien entre C et O3

Actes professionnels	Intentions	Rationalisation
A		
(28) avec E3 je suis beaucoup dans la reformulation, beaucoup à redire tout ce qu'elle dit	(34) c'est pour être sûre d'avoir bien compris ce qu'elle dit, pour être sur la même longueur d'ondes, un minimum.	(99) du coup cela va l'aider à formuler autrement avec ça. Mais si je lui dis : « est-ce que tu peux répéter », elle va me redire exactement pareil et je ne vais pas avancer.
(77) Je reprends souvent ce qu'elle dit	(77) pour ne pas amener de nouvelle idée (...)c'est aussi montrer que je suis là et que je l'écoute bien	(79) Je suis là pour l'encourager à continuer à s'exprimer (...) (83) elle est tellement dans l'échange que je n'ai pas envie qu'elle perde ça (85) C'est peut-être le fil conducteur des séances avec E3 : maintenir la communication.
(51) J'aime bien sur les débuts de séance revenir sur ce qu'ils ont fait au week-end etc...Donc là je laisse E3 venir complètement	(57) c'est vraiment de faire du lien avec ce qui se passe en dehors de la séance, et d'aller sur une expression : c'est elle qui a amené le sujet.	(51) c'est difficile parce qu'il n'y a pas de support et qu'elle n'est pas toujours compréhensible. Mais elle est tellement, malgré ses difficultés de langage, dans la communication, elle a plein de choses à raconter.
(66) C : j'ai remarqué aussi que vous laissez un blanc après la reformulation. (67) O3 : je la laisse venir. Vraiment. je lui laisse le temps de redire	(67)c'est vraiment pour lui laisser l'initiative. Alors s'il y a un trop gros blanc je vais l'aider à repartir	
(73) je dis oui !	(75) quand c'est interrogatif, c'est pour la relancer dans ce qu'elle peut dire.	
(102) souvent, quand je ne comprends pas, je vais dire d'accord	(102) pour qu'elle continue ou reparte sur autre chose, qui va peut-être m'aider à comprendre ce qu'elle voulait dire avant.	
(123) si on fait plusieurs activités, elle va choisir la première et je vais choisir après	(123) pour lui laisser le choix et essayer de faire autre chose aussi.	(123) avec n'importe quel support avec E3 c'est le langage plutôt spontané sur ce qu'elle fait vu qu'elle discute tout le temps

Actes professionnels	Intentions	Rationalisation
<p>B</p> <p>(123) Le château, la première fois c'est moi qui l'ai proposé.</p> <p>(127) au début je regarde comment elle fait, comment elle procède, si elle regarde souvent le modèle, ce qu'elle va essayer. (...) (137) Au début j'ai dû pas mal la guider verbalement (...) Maintenant je ne lui dis quasiment rien quand elle le fait. Je repars sur ce qu'elle va faire comme remarques (...)</p> <p>(156) C : ne pas lui apporter la réponse. (157) O3 : non. Je le fais beaucoup (...) (159) je commence à le faire spontanément, je me rends compte.</p> <p>(167) Je le dis la première fois qu'on se voit : « si tu es bloqué tu me le dis et on voit ensemble comment on peut faire. ». Et souvent je ne les aide pas à ce moment là : je dis « comment tu veux que je fasse : est-ce que tu veux que j'enlève les morceaux qui ne vont pas, est-ce que tu veux que ... »</p> <p>(175) je fais avec eux au début, et ils gardent ensuite le « comment on a fait » sur les premiers.</p> <p>(252) j'avance en vérifiant qu'elle suit bien ce que je fais (...) Et puis je l'accompagne. (...) (254) je passe par la manipulation.</p> <p>(179) je ne fais rarement que le langage. J'utilise beaucoup justement tout ce qui est puzzle...</p>	<p>(256) C'est pour ça que je reformule beaucoup, c'est pour qu'elle l'entende, qu'elle fasse, lui donner des moyens sans lui apprendre.</p> <p>(183) le puzzle ça lui permet aussi de voir comment elle anticipe des choses</p>	<p>(123) C'est bien parce qu'au niveau topologique pour E3 c'est encore un peu compliqué. Ça lui permet aussi d'observer.</p> <p>(145) au départ c'est plus de l'observation (...) mais quand elle est bloquée, qu'il faut qu'elle change, qu'elle recommence, là je vais plus intervenir, mais par rapport à ce qu'elle va dire.</p> <p>(151) c'est la formation logico-maths je pense. Je pense que c'est ça : c'est laisser l'enfant construire lui-même sa pensée et son raisonnement, le laisser induire.</p> <p>(169) très souvent ils ne veulent pas que je leur donne la solution. Ils veulent trouver eux-mêmes. Mais il faut un petit coup de pouce pour repartir.</p> <p>(173) quand je vois qu'ils ne vont pas y arriver, je leur donne une stratégie au départ.</p> <p>(252) pour qu'elle s'approprie par analogie, par imitation (...) (258) en logico-maths on fait beaucoup ça (...) je ne vais pas d'emblée lui expliquer.</p> <p>(183) c'est un peu le cas au niveau du langage : il faut anticiper ce qu'on va dire (...) (je pense qu'il y a d'autres choses à mettre en place en parallèle du langage, pour aider le langage à se structurer. (206) je n'ai pas envie d'être rééducatrice. Ce n'est pas mon objectif de n'être que sur le langage et de mettre le doigt là où ça fait mal. (...) (208) Pour la rééducation du langage écrit je vais très très souvent sur les prérequis. Cela évite de pointer là où c'est difficile pour revaloriser ce qui marche.</p>
<p>C</p> <p>(216) Là il y a plus de langage.</p> <p>(234) là c'est purement du langage (...) (236) c'est moi qui l'ai choisi (<i>jeu de l'escargot</i>)</p> <p>(269) Si ce n'est pas un vocabulaire qu'elle a, je ne vais pas insister. Par contre je vais lui répéter à chaque fois.</p>	<p>(216) Alors là c'est plus de la faire valider sur ce qu'elle voit, pour amener du langage, mais aussi dans le but de recherche d'indices.</p> <p>(246) Pour amener des mots, ou des phrases. (...) Et puis des jeux à règle.</p> <p>(273) Quand il y a des choses comme ça souvent je le note pour le replacer dans une situation</p> <p>(293) c'est pour raconter des choses sur un support.</p>	<p>(232) elle va verbaliser, on fait un peu de langage quand même, c'est un peu pour ça qu'elle vient quand même</p> <p>(246) C'est compliqué pour E3 (...). Le tour de rôle ne fonctionne pas toujours.</p> <p>(271) parce que, si elle en était là, je pense qu'elle l'aurait répété</p> <p>(280) là c'est sur l'anticipation des actions, sur les émotions : si on tombe, qu'est-ce qui va se passer ?</p>

3.3.2 Analyse au regard des théories du développement langagier

◆ Le tableau 12 (**partie A**) reflète l'influence d'une conception fonctionnelle du langage : celui-ci s'apprend dans la conversation. C'est pourquoi O3 renforce la position énonciative de E3, en lui laissant l'initiative du thème, en laissant des temps de latence (des « blancs ») dans lesquels E3 peut s'inscrire. O3 insiste sur la fonction phatique de ses interventions : elles ont pour but de maintenir l'échange, en validant les énoncés de E3 par l'emploi de nombreux régulateurs, qu'elle cite (oui, d'accord, reprises, reformulations). O3 est donc ici partenaire de l'enfant dans son élaboration discursive.

◆ Les propos de O3 (**partie B**) mettent à jour un autre modèle stable sur lequel elle fonde ses actes professionnels : le modèle constructiviste, que l'on doit à Piaget (cf partie théorique, chapitre 1). Selon ce modèle, l'apprentissage du langage est dépendant du développement des autres structures cognitives. L'enfant apprend par le levier de l'action, qu'il conduit de façon autonome.

◆ O3 introduit au cours de la séance des activités plus centrées sur le langage (**partie C**). Seul le jeu de l'escargot constitue une activité formelle, ciblée sur le lexique, puisqu'il oriente E3 vers la dénomination d'images. Mais O3 poursuit un objectif plus large, celui de travailler également avec E3 les jeux à règle (i.e. la compréhension et le respect des règles) et le tour de rôle.

A part le lexique, c'est surtout le récit qui est sollicité, avec le support imagé du puzzle. Là encore, d'autres compétences que le langage proprement dit sont nécessaires : les relations de causalité (pour assurer la cohérence du récit), les inductions.

Comme O2, O3 n'est pas dans un schéma d'apprentissage par répétition. Elle considère que le modèle suffit (cf théories de l'imitation).

La séance de O3 est donc découpée en plusieurs séquences, au sein desquelles l'activité choisie s'adosse sur un modèle théorique spécifique :

- | | | |
|--|---|------------------------|
| 1) Séquence d'ouverture : conversation | ▶ | Modèle fonctionnel |
| 2) Construction du château, puzzle | ▶ | Modèle constructiviste |
| 3) Jeu de l'escargot | ▶ | Modèle modulaire |

3.3.3 Commentaires de O3 sur les extraits classés selon le niveau de langage

Tableau 13 : classement des commentaires de O3 à partir d'extraits des séances.

n° tour de parole	Extrait choisi	niveau de langage	Commentaire de O3
436-442 638-642	reformulation Dénomination par E3	lexique lexique	Répétition du modèle en situation par O3 Essaie de lui faire trouver le mot (par analogie)
28-40 62-74	reformulation syntaxique + modalité interrogative Feed-back correctif	morphosyntaxe morphosyntaxe phonologie	reformulation à visée explicative reformulation à visée explicative <i>pas de commentaire</i>
152-156 258-259	Reformulation + reprise par E3 Questions + expansions	morphosyntaxe morphosyntaxe	<i>pas de commentaire</i> anticipation des émotions, des actions
408-426	construction d'un récit	fonctionnel	raconter avec l'appui d'un support

Le tableau 13 montre bien que O3 est plus sensible à une approche fonctionnelle du langage qu'à sa dimension structurale : hormis le niveau lexical qu'elle pointe (du fait notamment de l'exercice de dénomination dans le jeu de l'escargot), elle ne fait pas de lien entre sa pratique et les niveaux phonologique et syntaxique du langage, insistant plutôt sur son objectif de maintenir l'interactivité dans la séance.

Ses reformulations n'ont pas pour finalité principale d'améliorer la forme phonologique ou syntaxique des énoncés de E3, mais plutôt d'en préciser le sens. Selon de Weck (2000), « la reformulation à visée explicative suppose un travail actif de reconstruction de signification ».

A l'issue de cet essai d'objectivation, à la fois des pratiques de chacune des orthophonistes (à partir de l'analyse des séances transcrites), et de leurs représentations en actes (à partir des entretiens), nous allons tenter de répondre à la question de recherche, en confrontant l'analyse de la pratique à celle des commentaires. Puis nous discuterons des perspectives offertes par ce type de dispositif.

4 Synthèse des résultats, discussion et perspectives

L'objectif de ce mémoire était d'expliquer la diversité des pratiques des orthophonistes, par rapport à une pathologie ciblée : le retard de langage, en fonction des théories du développement langagier investies dans ces pratiques. Nous avons formulé la question de recherche suivante : « Quelle est la relation entre la pratique et les représentations des orthophonistes par rapport au développement du langage et au retard de langage ? ».

Afin de répondre à cette question, nous avons conjugué l'observation de la pratique de trois orthophonistes avec l'analyse de leurs commentaires sur leurs actes professionnels. Le premier apport de cette recherche est la mise en place d'un dispositif, original dans le champ de l'orthophonie, qui s'articule en deux volets : l'enregistrement vidéo d'une séance, puis un entretien d'analyse de la pratique avec le support des transcriptions et des séances filmées.

Les données recueillies confirment l'existence d'un lien entre les dires des professionnelles vis-à-vis de leur pratique, et leur pratique elle-même. Leurs actes professionnels sont bien sous-tendus par leurs conceptions sous-jacentes.

L'analyse des séances nous a donné des informations sur la pratique propre à chaque orthophoniste, ainsi que sur les similitudes et les écarts entre ces pratiques (cf partie pratique, conclusions du chapitre 2).

- O1 cible les différents niveaux du langage dans le choix de l'activité et dans l'étayage langagier qu'elle apporte à E1, qui table sur la modélisation, la focalisation et la répétition par l'enfant de mots et de propositions. Elle n'omet pas pour autant de considérer l'aspect fonctionnel, en donnant à E1 une place d'interlocuteur actif et en lui transmettant des règles de communication.
- O2, quant à elle, utilise le contexte (l'activité choisie par l'enfant) pour fournir de nouveaux modèles langagiers à E2 (vocabulaire, propositions avec expansions), et

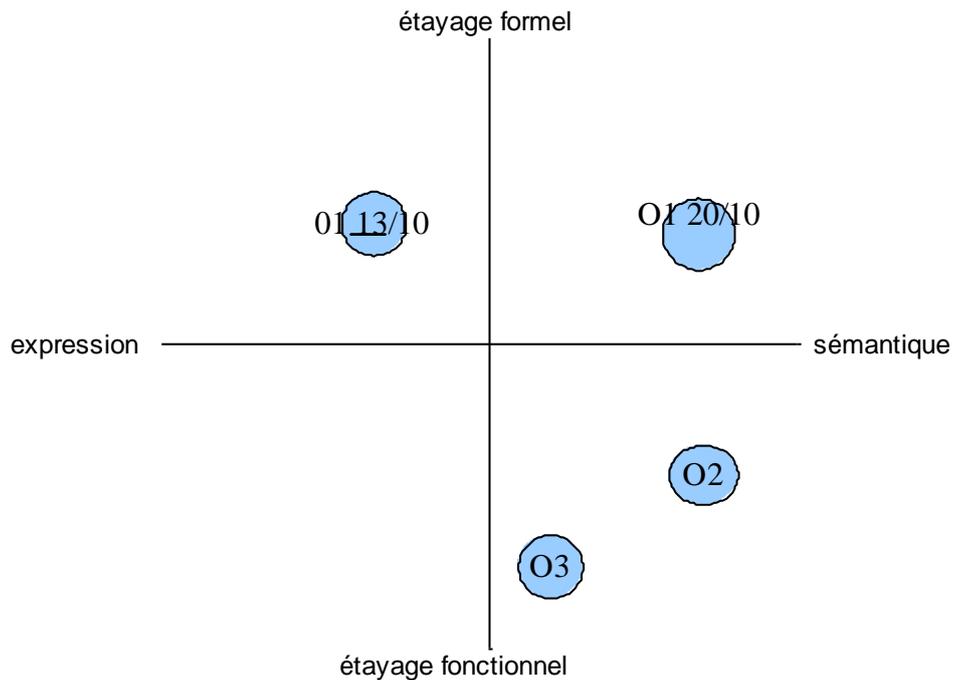
reformuler, apportant ainsi une amélioration sur les plans phonologique, lexical et syntaxique.

Comme l'activité de pâte à modeler n'implique pas forcément l'usage du langage, O2 incite E2 à devenir partenaire de la conversation par de nombreuses questions, et un respect des thèmes qu'il initie.

- O3 se situe dans une approche discursive, guidant E3 dans la production d'un récit (dans la séquence conversationnelle d'ouverture, et à partir d'un support imagé). Comme chez O1 et O2, elle a recours à la modélisation et à la reformulation ; à l'instar de O2, elle ne demande pas à l'enfant de répéter mais provoque plutôt un apprentissage implicite. En outre, elle sollicite au cours de la séance différents processus cognitifs chez E3 : l'anticipation, l'analogie, les inférences.

Le schéma 1 résume les spécificités de O1, O2 et O3 : O1 (particulièrement dans la séance du 13/10) apporte surtout une correction formelle aux productions de E1, sans négliger pour autant le sens. O2 privilégie le partage de significations avec E2. O3 s'attache à développer l'informativité du discours de E3.

Schéma 1 : types d'étayages apportés par O1, O2 et O3



Ces écarts s'expliquent-ils par la variété des théories sur le langage et son développement ? Si ces résultats nous permettent d'émettre des hypothèses sur les conceptions théoriques à l'origine des actes professionnels de ces orthophonistes, seule une explicitation de ces conceptions peut les valider.

L'entretien a amené chacune à décrire ses actions, et à les justifier, donnant accès à ses représentations explicites. Il a été possible ensuite d'inférer, pour une bonne part, les théories du développement langagier fondant ces représentations :

◆ Dans le retard de langage de E1, O1 place au premier plan ses difficultés au niveau phonologique. Cette explication d'ordre psycholinguistique, modulaire, va de pair avec des activités langagières formelles destinées à ramener les niveaux perturbés dans une norme développementale.

Outre ce modèle, O1 base sa pratique sur une pluralité de conceptions, qui se trouvent parfois en tension, comme nous l'avons souligné, mais qui montrent aussi sa grande flexibilité.

◆ O2 se situe clairement sur un axe psychodynamique d'inspiration psychanalytique, aussi bien dans son hypothèse étiologique du retard de langage que dans sa relation avec l'enfant, considéré comme sujet : elle met à sa disposition du matériel et des modèles langagiers, sans lui imposer d'activité ou d'exercice particulier. L'enfant s'en saisit quand il est prêt.

Toutefois O2 reconnaît, en fonction des situations cliniques qu'elle rencontre, convoquer d'autres modèles susceptibles d'apporter des résultats intéressants. Deux systèmes de représentations, psychodynamique et langagier, se complètent.

◆ La pratique de O3 est marquée par le modèle constructiviste piagétien : le développement du langage étant subordonné au développement cognitif global, il faut stimuler les processus cognitifs chez l'enfant. Les activités de construction du château et du puzzle vont dans ce sens. O3 s'appuie également sur un modèle fonctionnel, conversationnel et discursif du langage, n'abordant qu'en fin de séance une activité structurelle sur le lexique.

Cette investigation confirme l'existence d'un système de représentations propre à chaque professionnelle. Les écarts constatés dans les pratiques se retrouvent dans leurs commentaires. On note surtout une cohérence très forte entre l'activité choisie, le type de feed-back proposé, et le modèle envisagé, comme l'illustre le tableau 14.

Tableau 14 : liens entre activités, feed-back, et modèles théoriques

	Activités			Feed-back	
	type	choix	modèle	type	modèle
O1	Langagières formelles	O1	<i>psycholinguistique</i>	répétition avec ou sans feed-back correctif	<i>Behavioriste</i>
O2	jeux symboliques	E2	<i>psychodynamique</i>	modélisations, reformulations	<i>Bandura, interactionniste</i>
O3	conversation jeux de construction jeu sur le lexique	O3/E3 E3 O3	<i>fonctionnel</i> <i>constructiviste</i> <i>psycholinguistique</i>	reformulations à visée explicative, ou de relance	<i>fonctionnel</i>

Les théories explicatives de leur pratique n'ont pas été citées par les orthophonistes, - ni par l'intervieweur, mis à part une référence à Piaget approuvée par O3- mais inférées à partir de leurs commentaires. En effet, afin d'éviter un inventaire de leurs savoirs théoriques sans lien évident avec la pratique, l'entretien les a orientées vers la description et la justification de leurs actes.

De plus, au décours de l'entretien, les orthophonistes prennent conscience de certains aspects de leurs pratiques :

Exemple 1 :

453 O1 : c'est intéressant : il pose la question : c'est quoi, des « voyareurs » ? Voilà, il a entendu le mot et il demande ce que c'est.

454 C : oui, ça vient de lui.

455 O1 : c'est spontané. Ca veut bien dire qu'il a bien compris que j'étais là pour lui donner du langage. Mon explication sur le foin, c'est de l'herbe sèche, je trouve que cela renvoie positivement à mon commentaire de tout à l'heure. E1 spontanément va me demander ce que c'est.

456 C : donc toi tu fais le lien entre les deux, c'est-à-dire qu'il te demande ce que c'est aussi parce que toi tu lui as amené des choses avant ?

457 O1 : Bah **je fais le lien, là, parce que nous sommes en train de parler**, et je pense qu'effectivement il y a un lien.

O1 repère comment E1 s'approprie une conduite métalinguistique qu'elle a initiée auparavant en donnant la définition d'un mot.

Exemple 2 :

483 C : moi simplement ce que j'avais relevé, c'était que tu lui amènes des mots, là vous partez de patin, tu lui amènes patinoire, patiner, tu enrichis. Après toi, je ne sais pas si tu avais ça en tête en le faisant.

484 O1 : oui. C'est spontané ça. Je pense que ça c'est aussi une question de, avec la pratique il y a des choses qui reviennent spontanément, sans forcément de réflexion.

485 C : tu n'en es pas forcément consciente ?

486 O1 : non, tu fais du dérivationnel spontanément, tu mets les mots dans des catégories.

Ici c'est le croisement des regards entre l'intervieweur et O1 qui permet d'objectiver une pratique.

Exemple 3 :

53 O2 : (...) C'était difficile pour moi au départ d'être en silence avec un enfant, de ne pas être toujours dans du remplissage. Parce qu'on a l'impression qu'on est là pour ça : donner du langage, donner du langage, donner du langage, et du coup je me rends compte de plus en plus que je laisse davantage de silences (...) c'est vrai qu'il y a ce moment de silence, où ...à la limite si je continue à parler toute seule, lui continue à faire sa pâte à modeler tout seul et puis voilà : on est l'un en face de l'autre mais il ne se passe rien au niveau de l'échange. Je pense que le silence permet à un moment : il a un regard, comme je suis silencieuse il vérifie quand même que je suis toujours bien là. Ca veut dire que bon, il ...**Même si là je l'analyse en le voyant mais sur le coup pas du tout.**

O2 objective que son silence à ce moment précis favorise l'attention conjointe. Ce qu'elle pressentait se vérifie concrètement dans les faits, ce qui valide l'évolution de sa pratique.

Exemple 4 :

115 O2 : (...) je crois que c'est plus loin, c'est « moustache », qui ne passe pas la première fois, et qui passe après, je crois. **Quand j'ai lu dans la transcription j'ai fait : ah ça c'est chouette !** Comme quoi, voilà, la technique, ça n'est pas du bourrage de crâne en disant vas-y répète après moi !

116 C : je vais vous le passer, justement, « moustache », à chaque fois que ça revient.

117 O2 : mais ça fait du bien, ça, parce que finalement on est toujours en doute !
(...)

Là aussi O2 vérifie a posteriori la validité de sa conception de l'étayage langagier : sans que l'enfant n'ait répété le modèle, il le reprend à distance.

Exemple 5 :

151 O3 : (...) là c'est la formation logico-maths je pense. Je pense que c'est ça : c'est laisser l'enfant construire lui-même sa pensée et son raisonnement, le laisser induire (...)

158 C : Ca se traduit comment ? vous l'avez en tête ou vous le faites spontanément ?

159 O3 : je commence à le faire spontanément, **je me rends compte.**

160 C : là par exemple.

161 O3 : Là c'est spontané, je ne me dis pas : « il ne faut pas que je lui donne la réponse. »

O3 n'avait pas conscience d'appliquer le modèle logico-mathématiques spontanément en séance.

Ces exemples abordent la question du transfert du savoir théorique dans la réalisation pratique : outre ce qui est contrôlé par le professionnel, il existe ce que Vermersch (1994) nomme la « dimension implicite et pré-réfléchie de l'action », que sa technique de l'entretien d'explicitation permet de mettre à jour.

A quoi tiennent les écarts entre les conceptions, et donc les pratiques, de chacune ?

Leurs sessions respectives de formation continue pourraient être un facteur important, d'autant plus qu'elles en parlent toutes au cours de l'entretien :

✓ O1 fait référence à l'OREV (objet référentiel de l'échange verbal), proposé par Sylvie le Huche (1991) dans le cadre d'une formation sur le bégaiement. Cette approche se fonde sur la Théorie de l'esprit : le locuteur a un objet cognitif (le thème), qui n'est pas forcément celui de l'interlocuteur. Or la communication, c'est partager (Jakobson, 1963).

O1 suit aussi une formation de gestion mentale (inspirée d'Antoine de la Garanderie). La théorie de la gestion mentale prend appui sur des travaux antérieurs de Charcot et Binet : le

sujet prend conscience par introspection des processus mentaux à l'oeuvre quand il accomplit une tâche.

✓ O2 cite deux programmes de formation continue :

– la *Pédagogie Relationnelle du Langage* (PRL) (cf partie théorique, chapitre 1), fondée sur la psychanalyse.

– Le programme Hanen (Martin, 2000), un programme de guidance parentale d'origine canadienne, sous-tendu par les théories interactionnistes, destiné à donner aux parents et aux professionnels des moyens pour s'adapter à la communication d'enfants en difficulté (i.e. présentant un retard simple de langage ou un trouble plus sévère : dysphasie, surdité...). Les orthophonistes interviennent à domicile pour filmer les interactions parents / enfants, qui sont ensuite analysées. Le but est de partir d'une situation écologique de communication, pour renforcer les actions jugées positives et inhiber celles qui le sont moins.

✓ O3, elle, aborde assez tôt dans l'entretien sa formation logico-mathématiques, qui s'appuie, entre autres, sur les théories piagésiennes : l'évolution de l'enfant suit des stades de développement, formés de paliers caractérisés par une structure logico-mathématique nouvelle.

Lors de la rencontre avec O3 préalable à l'étude, elle avait également signalé qu'elle avait suivi le programme Hanen.

Un autre facteur susceptible d'influencer les conceptions des orthophonistes peut être leur activité salariée : ainsi O2 fonde sa pratique en libéral principalement sur le modèle psychanalytique, comme c'est le cas dans son exercice au sein de l'institution pédopsychiatrique.

La question subsiste de savoir si l'activité salariée, aussi bien que la formation continue, sont à l'origine des représentations des orthophonistes, ou si elles ne font que concorder avec des représentations déjà existantes en amont.

L'examen des représentations en actes montre des différences, mais aussi des similitudes entre ces trois professionnelles : elles ne s'appuient pas sur un modèle complètement

stable, mais en convoquent plusieurs, de façon souple. Ces théories sont tantôt complémentaires, comme par exemple les théories psychodynamique et interactionniste, tantôt plus difficilement compatibles, comme les modèles modulaire et fonctionnel. O1 exprime à plusieurs reprises au cours de l'entretien les contradictions qu'une pluralité de références théoriques peut générer (encadré 21).

Encadré 21 : extraits de l'entretien entre C et O1

108 O1 : mon objectif il est le langage dans toutes ses dimensions mais au cours des séances ça s'improvise. Enfin c'est programmé dans ma tête, mais pas A, B, C, D, je fais de l'articulation, je fais de la communication, je l'aide à grandir...

156 O1 : je suis obligée de redire aux enfants : mon travail c'est de t'aider à dire les mots difficiles, donc on joue pour pouvoir parler, mais moi il faut que je fasse mon travail. Mais je ne dis pas à l'enfant : tu dois travailler.

346 O1 : C'est quand-même un travail qui leur est demandé, c'est quand-même difficile pour eux. Donc ce n'est pas une activité trompeuse, mais quand-même, qui va leur demander un gros effort.

220 O1 : Je pars de ce qu'il me dit, lui, pour aller lui plaquer mes exercices en quelque sorte

Ces extraits témoignent de la difficulté à concilier dans les actes, à la fois des objectifs formels par rapport aux différentes composantes langagières, et une approche conversationnelle et pragmatique où l'usage prévaut sur la forme.

On constate que le statut de l'orthophoniste oscille entre celui de tuteur, de partenaire conversationnel, et de rééducateur parfois. Le rapport de places ainsi que le contrat de communication se négocient tout au long de l'interaction, nécessitant un ajustement permanent entre les partenaires, pour maintenir un équilibre entre la relation et la finalité langagière de la séance.

Dans cette profession qui met en scène les interactions humaines, le praticien s'ajuste en permanence à l'interlocuteur. De nombreux propos de O1, O2 et O3 le rappellent (encadré 22).

Encadré 22 : extraits des entretiens avec O1, O2 et O3

- 55** **O2** : C'est vrai qu'il est un peu dans l'opposition passive. C'est-à-dire (pas du tout de façon agressive) que t'as envie de me faire parler, t'as envie que je dise des trucs, tu veux m'amener dans un endroit où je n'ai pas envie d'aller, bah tu vas voir je peux résister. Finalement il y vient, mais il marque un peu son terrain comme ça et c'est tout à fait lui ça. Je veux bien mais. Il y a des conditions. Du coup, il nous fait ramer en face parce qu'il faut alimenter.
- 63** **O2** : C'est mettre du langage pour mettre du langage effectivement mais il n'accroche pas donc on passe à autre chose.
- 242** **O1** : bien souvent il les choisit, E1 (*les jeux*). Mais des fois je dis non, je dis : « non, aujourd'hui je voulais te proposer ça. » « non, on l'a déjà fait. » « oui mais c'est bien, justement, de le refaire ».
- 123** **O3** : si on fait plusieurs activités, elle va choisir la première et je vais choisir après, pour lui laisser le choix et essayer de faire autre chose aussi. E3 ne va pas forcément spontanément vers des jeux qu'elle ne connaît pas. Donc on reste beaucoup autour de la même chose. Le château, la première fois c'est moi qui l'ai proposé. Ce n'est pas un vrai château parce qu'il y a des châteaux qui ne ressemblent pas à des châteaux, il y a des tours qui ne sont pas dans le bon sens, qui sont sur le côté. « C'est pas des vrais châteaux, c'est nul ». Et là d'emblée depuis quelques séances elle allait le chercher, ça lui plaisait bien.
- 293** **O3** : c'est difficile pour E3 ça, et elle s'en fiche un peu : « j'ai pas envie, là, ce que tu me demandes, ça ne m'intéresse pas. » Mais c'est pour raconter des choses sur un support.

Chacune des théories a son domaine de validité, ce qui place le professionnel face à un choix de pratiques possibles. Quels indices prélève-t-il, en situation auprès de l'enfant, avant d'opter pour telle ou telle intervention ? Dans le corpus d'entretien, la fonction d'ajustement du praticien se manifeste diversement :

- O1 établit des objectifs à partir des observations qu'elle a faites sur E1 dans les séances :
- 272** **O1** : bah son retard de langage il est lié à une difficulté d'agencement des phonèmes, d'ordonnement des phonèmes, (...). Alors là on va dire que ça va être prédicteur de troubles du langage écrit, ça peut l'être, par exemple. Là je pense qu'il faut, jusqu'à fin juin...(…) axer vraiment un travail sur la phonologie, plus spécifique, avec les syllabes...

- 160** O1 : Actuellement c'est l'abandon quand il ne se fait pas comprendre qui est notable. Et ça il ne faut pas que je l'oublie.
- 292** O1 : (...) à un moment donné il me dit de laisser tomber, et puis je dis : bah non, je vais essayer de comprendre.
- O2 ajuste son intervention, à la fois à l'évolution psychique de l'enfant, et à ses progrès langagiers.
- 101** O2 : En l'occurrence E2 ça bouge, là donc c'est clair que j'ai ma réponse. (...) quand on sent que l'enfant décolle, c'est bon, on sait qu'on est sur la bonne voie.
- 218** O2 : J'aurais pu dire : non, ce n'est pas fini, et point barre, on revient à la pâte à modeler, mais non : « on est là, tu sais qu'on a du temps à passer ensemble, Maman t'a amené, elle va venir te chercher ». Je passe beaucoup de temps avec E2 à rassurer, et en même temps c'est le cadre aussi. A la limite je pourrais dire au bout de dix minutes : il a réclamé sa maman, on s'arrête. Il y en a pour qui c'est insupportable, mais E2 ce n'est pas ça. Il va chercher l'ajustement : est-ce qu'on va me tenir jusqu'au bout ?
- O3 adapte son degré d'étayage au niveau de développement cognitif et langagier de l'enfant, estimé d'après des indices pris au fil des séances.
- 79** O3 : E3 raconte plein de choses d'elle-même. Avec d'autres enfants je vais peut-être plus aider pour qu'ils creusent un petit peu, qu'ils rajoutent autre chose, aider à élaborer. Mais E3 n'a pas besoin de ça. Je suis là pour l'encourager à continuer à s'exprimer.
- 137** O3 : Au début, la première fois que je lui ai proposé, au niveau de l'orientation des pièces et de la taille, il n'y avait rien du tout : elle reconnaissait à peine les couleurs, les tours. Elle les mettait mais pas dans le bon sens, pas forcément dans le bon ordre. Et puis finalement, petit à petit –on l'a fait plusieurs fois- c'est venu tout seul je crois. Au début j'ai dû pas mal la guider verbalement : « regarde bien, qu'est-ce qu'il y a ici, tu ne l'as pas mis au bon endroit, et puis après le deuxième, regarde la tourelle on la met là... », pour arriver à... Maintenant je ne lui dis quasiment rien quand elle le fait. (...)

On remarque que l'estimation des difficultés de l'enfant par les professionnelles dépend de leur adhésion personnelle à un cadre théorique. Il est probable qu'un même enfant ne donnerait pas lieu à la même prise d'indices chez chacune d'entre elles, ni par conséquent à des objectifs de même nature.

Un des apports de l'étude a été de prendre en compte les interactions, donc d'intégrer à l'analyse de la pratique les interventions des enfants en situation, ce qui a conduit notamment O1 à y prêter encore plus attention :

524 O1 : Et de plus écouter ses productions, spontanées, je crois que je vais réécouter certaines choses, cet après-midi (*jour de la séance avec E1*), et depuis que l'on s'est filmés je suis plus attentive à ce que dit E1 et la façon dont il le dit, pour essayer de percevoir là où il en est aujourd'hui et savoir comment organiser la suite des séances.

A titre personnel, cette recherche m'a donné un regard plus souple sur la pratique : il me semble qu'il n'appartient pas à l'orthophoniste de faire un choix parmi la diversité des théories du développement langagier ; il faut plutôt les considérer comme un éventail d'outils dans lesquels piocher pour adapter sa pratique à la problématique d'origine de chaque enfant et à son évolution au fil des séances. Comme nous l'avons vu, le retard de langage et ses causes ne sont pas définis de manière univoque. Face à la diversité des cas cliniques, la pluralité des approches théoriques permet d'affiner et d'enrichir le diagnostic et la prise en charge orthophoniques.

Le dispositif initié dans cette étude ouvre d'autres perspectives : les données recueillies, c'est-à-dire la confrontation de trois pratiques, pourraient servir de support à une réflexion dans le cadre du développement professionnel, en étant analysées et commentées par d'autres orthophonistes. Ce dispositif peut aussi constituer, avec certains aménagements (cf limites méthodologiques, chapitre 1.4 de la partie pratique), un outil pertinent d'analyse de la pratique, permettant à l'individu d'opérer un retour réflexif sur des situations professionnelles effectivement vécues, dans le but « de mieux s'approprier les vécus professionnels, de les comprendre (...) afin de se réguler dans l'accomplissement de son métier, de se perfectionner (...), et d'acquérir et d'approfondir son identité professionnelle » (Vermersch et Maurel, 1997).

Conclusion

Notre étude a exploré un domaine très peu abordé à ce jour en orthophonie, celui de l'analyse de la pratique et des représentations des professionnels, sur une pathologie ciblée : le retard de langage. L'analyse descriptive des interactions de trois dyades d'orthophonistes et d'enfants, suivie d'un retour réflexif des professionnelles sur leur pratique, nous a permis d'élucider leurs représentations en actes, la pluralité des théories langagières expliquant la diversité des pratiques. En étant associées à cette activité d'analyse, les orthophonistes concernées ont développé leurs compétences, en formalisant leurs savoirs professionnels, dans un croisement entre discours théorique et réflexion sur leurs modes d'intervention auprès de l'enfant. Cet autocontrôle des pratiques relève du modèle du praticien réflexif.

Toutefois, nous n'avons eu accès qu'à leurs représentations explicites ; or, selon Vermersch (1994), ce sont principalement les représentations implicites qui guident les pratiques. Il serait donc intéressant de les débusquer, afin que les praticiens donnent sens à leurs actes et prennent conscience de leurs compétences, dans un but de professionnalisation et de transmission. L'enregistrement et l'analyse des interactions en situation, présentés dans cette étude, semblent former un outil pertinent pour y parvenir, à condition de l'articuler avec un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) ou de co-explicitation (Vinatier et Altet, 2008) avec le professionnel, ou de l'utiliser comme support aux commentaires et au jugement d'autres orthophonistes. Tout un champ reste donc à explorer et à approfondir pour avancer dans l'élaboration des pratiques en orthophonie, et proposer aux acteurs des outils de formation qui leur permettent de mieux réguler leur pratique.

Bibliographie :

Abric, J. C. (2003). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Dunod.

Aimard, P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant*. Paris : Dunod.

Ajuriaguerra, J. et al. (1970). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris : Masson.

Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.

Balslev, K., Saada-Robert, M. (2006). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive-déductive. *Recherches qualitatives, Vol. 26 (2)*, 85-109.

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.

Bernicot, J., Marcos, H., Day, C., Guidetti, M., Laval, V., Rabain-Jamin, J. & Babelot, G. (Eds.) (1998). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris : Armand Colin Editeur.

Bonnet, C., Tamine-Gardes, J. (1984). *Quand l'enfant parle du langage*. Bruxelles : Mardaga

Boysson-Bardies, B. (2005). *Comment la parole vient aux enfants ?* Paris : Odile Jacob.

Brin, F., Courier, C., Lederlé, E., Masy, V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie* (pp. 223-224). Isbergues : Ortho Editions.

Bruner, J. (1983). *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Chassagny, C. (1977). *Pédagogie relationnelle du langage*. Paris : PUF

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

Coquet, F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent*. Isbergues : Ortho-éditions.

Cosnier, J., Gelas, N. & Kerbrat-Orecchioni, C. (eds.) (1987). *Décrire la conversation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Danis, A., Schubauer-Leoni, M.-L., Weil-Barais, A. (Eds.) (2002). Interactions, Acquisition de connaissances et Développement. *Bulletin de Psychologie*, 56 (4).

De Weck, G. (1996). *Troubles du développement du langage, perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

De Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages*, 140, 38-67.

De Weck, G., Rosat, M.C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris : Masson.

Estienne, F. (2004). *Orthophonie et efficacité, les fondements d'une pratique*. Marseille : Solal Editeurs.

Florin, A. (2000). *Le développement du langage*. Paris : Dunod, coll. « Les Topos ».

François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. ENS Editions.

Glossa (2006). 96, 4-19.

Hudelot, C. (1999). Etayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève. In M. Gilly, J.-P. Roux, A. Trognon, *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. (pp. 219-240). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Jakobson, R (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : les Editions de Minuit.

Kail, M., Fayol, M. (Eds.) (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en émergence, de la naissance à trois ans*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kail, M., Fayol, M. (Eds.) (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris : Presses Universitaires de France.

Karmiloff, K., Karmiloff-Smith, A. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, Tome I*. Paris : A. Colin.

Lacroix, F. (2007). *Le rôle des assistantes maternelles dans l'émergence des habiletés phonologiques des jeunes enfants de 2-3 ans*. Thèse de doctorat : psychologie, université d'Angers.

Lederlé, E. (2004). Des modes d'intervention et des pratiques rééducatives en matière de troubles développementaux spécifiques du langage écrit ou dyslexies. In Rousseau, T. (Dir.), *Les approches thérapeutiques en orthophonie, Tome 2*. (pp. 9-62). Isbergue : Ortho-Edition.

Le Huche, S. (1991). *Dix conditions de l'OREV. Bégaiement*. Paris : A.D.V.R.

Lenormand, M.-T. (1999). Retards de langage et dysphasies. In J.A. Rondal et al. *Troubles du langage, Diagnostic et rééducation* (pp. 726-747). Bruxelles : Mardaga.

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.

Martin, S. (2000). *Rééducation orthophonique n° 203*.

Monfort, M., Juarez-Sanchez, A. (2001). Un modèle interactif d'intervention langagière. *Ortho magazine*, 36, 26-29.

Numa-Bocage, L., Larere, C. (2008). Analyse de la médiation didactique comme dimension particulière de l'activité enseignante. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 161-176.

Piaget, Jean (1959). *La genèse des structures logiques élémentaires*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Proia, N. (dir.) (2003). Etudes d'explications, Analyse des processus langagiers dans les entretiens cliniques. *Psychologie de l'interaction*, 15-16. Paris : L'Harmattan.

Rééducation orthophonique (2001). Vol. 40, 209.

Richelle, M. (1977). *B.F. Skinner ou le péril behavioriste*. Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur.

Rondal, J.A. (1983). Quel rôle peut jouer l'imitation verbale dans l'acquisition du langage par l'enfant ? *Rééducation orthophonique*, 133, 393-407.

Rondal, J.A. (1997). Interactions verbales adulte-enfant et construction du langage : le problème de l'information en retour. In J. Bernicot, J. Caron-Pargue, A. Trognon (Eds.). *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. (pp. 91-123). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Rondal, J.A. et al. (1999). *Troubles du langage, Diagnostic et rééducation*. Bruxelles : Mardaga.

Skinner, B.F. (1974). *Pour une science du comportement : le behaviorisme*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Vermersch, P., Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Vinatier, I., Altet, M. (Eds.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Vinatier, I., Numa-Bocage, L. (2007). Prise en charge d'un enfant en difficulté de lecture par un maître spécialisé. *Revue française de pédagogie*, 158, 85-101.

Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Weil-Barais, A., Resta-Schweitzer, M. (2008). Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 83-96.

Annexes

Liste des annexes :

- **Annexe 1** : courrier adressé aux orthophonistes pour présenter l'objet de l'étude et solliciter une rencontre
- **Annexe 2** : contrat d'engagement dans l'étude signé par les orthophonistes participantes.
- **Annexe 3** : demande d'autorisation de filmer remise par les orthophonistes aux parents
- **Annexe 4** : extraits présentés aux orthophonistes
- **Annexe 5** : extraits des transcriptions des séances
- **Annexe 6** : extraits des transcriptions des entretiens avec les orthophonistes

Annexe 1 : Courrier adressé aux orthophonistes pour présenter l'objet de l'étude et solliciter une rencontre

Actuellement en 4^e année d'orthophonie, j'ai choisi pour mon mémoire d'observer les échanges orthophoniste-enfant dans le cadre d'un suivi pour retard de langage. Je souhaite analyser la façon dont les interactions sont gérées par les deux interlocuteurs : leur comportement verbal et non verbal, l'ajustement mutuel, l'étayage fourni par l'orthophoniste pour favoriser le développement du langage de l'enfant.

Beaucoup d'études portent sur les échanges mère-enfant ou enseignant-enfant, mais peu sur les interventions des cliniciens. Or il me semble utile au travers d'études de cas de tenter d'analyser, d'explicitier nos pratiques, afin d'en dégager les spécificités mais aussi la diversité. En effet chaque séance constitue une rencontre singulière entre un enfant et un(e) orthophoniste.

Pour mener à bien cette recherche, je souhaiterais échanger avec vous sur la possibilité d'enregistrer une de vos séances avec un enfant présentant un retard de langage, avec l'accord des parents et dans le respect de la confidentialité des soins : cet enregistrement ne serait utilisé que dans le cadre de mon mémoire et des extraits présentés uniquement à ma directrice de mémoire et éventuellement au jury de l'école d'orthophonie. Dans tout document rendant compte de cette recherche, l'anonymat des participants sera bien entendu respecté.

Je souhaiterais également, si vous êtes intéressée, revenir avec vous sur l'enregistrement et l'analyse que j'en aurai faite afin de recueillir votre point de vue, vos propres observations.

Espérant avoir retenu votre attention, je me tiens à votre disposition pour vous présenter plus précisément ma démarche, par téléphone ou lors d'une rencontre.

Dans cette attente,

Veillez agréer, Madame, l'expression de mes sincères salutations.

Annexe 2 : contrat d'engagement dans l'étude signé par les orthophonistes participantes

Contrat d'engagement dans une étude

Etudiante en 4^e année d'orthophonie à l'école de Nantes, mon travail de mémoire porte sur l'étayage apporté par l'orthophoniste à l'enfant, dans une situation de retard de langage.

Mon étude consiste, dans un premier temps, à analyser les interactions entre orthophoniste et enfant lors d'une séance laissée au choix de l'orthophoniste, à partir d'un enregistrement vidéo réalisé au moyen d'une caméra fixe, sans présence de ma part.

Je m'engage à soumettre la transcription des séances aux orthophonistes qui auront la possibilité d'indiquer les passages qu'elles (ils) ne souhaitent pas voir mentionnés, même de manière anonyme.

Dans un deuxième temps, un entretien sera conduit, à partir de l'enregistrement et de la transcription, dans la perspective de comprendre les raisons et les représentations qui sous-tendent les modes d'interventions.

Toutes les analyses conduites à partir des enregistrements et des transcriptions seront soumises aux orthophonistes concerné(e)s de façon à pouvoir croiser les regards sur ce qui se déroule en séance.

L'enregistrement ne peut bien sûr pas se faire sans l'autorisation des parents ni l'accord de l'enfant concerné. C'est pourquoi une demande d'autorisation qui leur est destinée accompagne ce courrier.

Je tiens également à préciser que dans tout document rendant compte de cette recherche, l'anonymat des participants sera bien entendu respecté.

Si vous êtes intéressée, je vous remercie de bien vouloir remplir le coupon ci-dessous.

Je vous remercie de l'attention portée à ma demande et vous adresse mes sincères salutations.

Catherine Armandi

Je soussignée, Madame -----, orthophoniste, autorise Catherine Armandi à me filmer avec l'enfant ----- dans le cadre d'une séance d'orthophonie à mon cabinet en libéral, afin de l'aider dans la réalisation de son étude.

Cochez votre choix

- Je demande que l'enregistrement réalisé soit détruit à l'issue de l'étude
- J'accepte que des extraits de l'enregistrement puissent être utilisés à des fins de formation et de communication scientifique à l'issue de l'étude, à condition que soit préservés l'anonymat des personnes

Le
Signature

Annexe 3 : Demande d'autorisation de filmer remise par les orthophonistes aux parents.

Demande d'autorisation parentale

Madame Catherine Armandi, étudiante en orthophonie, réalise actuellement des enregistrements de séances d'orthophonie afin d'analyser quels sont les moyens mis en œuvre par les professionnels pour aider les enfants dans le développement de leur langage.

Dans le cadre de cette étude, elle a besoin de votre accord afin de pouvoir filmer une séance avec votre enfant au cabinet de Madame.....

Si vous êtes intéressé(e), je vous remercie de bien vouloir compléter le coupon ci-dessous.

Je soussigné(e), -----, autorise Catherine Armandi à filmer mon

enfant ----- lors d'une séance d'orthophonie.

Cochez votre choix

- Je demande que l'enregistrement réalisé soit détruit à l'issue de l'étude
- J'accepte que des extraits de l'enregistrement puissent être utilisés à des fins de formation et de communication scientifique à l'issue de l'étude, à condition que soit préservé l'anonymat des personnes

Le :

Signature :

Annexe 4 : extraits présentés aux orthophonistes

O1 E1 – séance du 13/10. durée : 8'64

- **activité de lecture du livre : 0'20 à 3'30 (9-80)**
 - 0'35 à 0'43 (9-11) : reprise correctrice (proposition complète)
 - 0'55 à 1'20 (11-20) : modèle, répétition, pas de feed-back.
 - 1'25 (21-25) : changement de thème par E1 (fourmis)
 - 3' à 3'18 (66-72) : E1 ne répète pas (j'ai déjà dit ça) – focalisation sur girafe
Analyse de l'ajustement, attention conjointe, initiative de l'échange.
- **extrait du jeu : 11'26 à 13'19 (270-306)**

travail sur la syntaxe (modèle S+V+O) et la morphologie (je LE garde, je LA garde) => modèle, question QQF, correction, répétition.
Dénomination d'images, inférences
- **phonologie**
- **8'37 à 9'19 (203-220)**
 - De 8'37 à 8'52 (203 à 210) O1 reformule jusqu'à trouver le sens des propos de E1
 - 8'49 à 9'19 (210 à 222) Conceptualisation (analogie avec des sons présents dans des mots connus et bien réalisés, ex : « chat » pour produire « mouche »), passage par le sémantique pour travailler la phonologie.
- **19'23 à 20'07 (460-476)**
 - De 19'23 à 19'54 (460 à 470) : méta => indices articulatoires visuels (regarde ma bouche)
 - De 19'54 à 20'07 (472 à 476) évocation du livre (fonction symbolique, représentation)
- **De 16'43 à 16'52 (405 à 410) : discrimination (pou ou poule), puis feed-back correctif de O1, reprise correcte de E1, renforcement positif de O1.**
- **lexique**
- **De 4'56 à 5'27 (116 à 125) : difficulté d'accès au lexique. Stimulation de O1**
- **De 9'51 à 10'30 (228 à 255) : dénomination d'images par E1, reprise réciproque par E1 (vache, poule)**
- **morphosyntaxe**

De 15'19 à 15'40 (364 à 373) : échange avec formation de phrases par E1 et reprise correctrice par O1.

Remarque : De 20'13 à 20'31 (479 à 486) : parlent du film => a-t-elle réellement montré le film à l'enfant ? Perçoit-elle un intérêt pour E1 ?

Extraits présentés (O1 E1 – séance du 20/10) durée : 6'11

extrait du jeu de devinettes : 0 à 2'11 (1-39) : travail conceptuel pour E1 : O1 le sollicite sur un langage intérieur (lexique)

Rou-ge : focalisation, reprise par E1, feed-back positif

1'22 à 1'42 (25-31) : flexions de genre.

3'36 à 3'49 (73-77) : phonologie – refus de répéter modèle correct (à 4 reprises dans la séance).

4'26 à 4'53 (91-99) : découpage syllabique + travail sur les rimes (analogie nuage-rouge)

5'28 à 5'34 (110-113) : O1 valorise E1 (bravo) => 13 messages de félicitations dans la séance.

5'45 à 6'33 (121-130) :

- problème d'accès au lexique interne, aide de O1

- o précision du lexique + reprise erronée et feed-back positif (encourager l'enfant ?)

7'34 à 9'25 (148-183) :

- O1 est dans l'interactivité : transmet règles de communication. (méta)

- o mots-outils (dans / sur)

10'12 à 10'40 (198-209) : évocation séance précédente.

20'31 à 20'41 (426-427) : demande de E1 – définition du mot « voyageur » (méta)

22'03 à 22'40 (451-455) : travail implicite sur morphologie dérivationnelle (racine commune : patins, patinoire, patiner).

Extraits présentés (02 E2): (durée 14'41)

- 1'01 à 8'22 (tours 1 à 123) commentaire libre
- 2'19 à 3'26 (17 à 31) : symbolisation (tarte au bleu) / reprises d'usage : à tonalité interrogative = demande de confirmation, + accusé réception et encouragement à continuer. / questions ouvertes + reformulations correctes.
- 3'35 à 4' (36 à 45) : demande de clarification / reprise corrective avec focalisation sur le mot citron (langage modulé)
- 4'16 à 4'55 (51 à 64) : fonction informative du langage, reprise corrective + reformulation avec demande d'information.
- 9'17 à 9'59 (124 à 128) : évocation, représentation, pas d'attention conjointe.
- 13'00 à 13'21 (156-162) : expansion, reprise réciproque.
- 13'46 à 14'11 (167 à 173) : médiation de O2 / commente l'activité
15'09 à 16' (189 à 200) : E2 commente son activité (imitation de O2), lexique (bras, mains)
- 14'14 à 14'44 (175-184) : lexique : moustache
18'43 à 18'53 (225 – 228)
19'49 à 19'57 (248 à 251)
- 17'18 à 17'41 (218 à 224) : reprise réciproque (casque)
- 20'50 à 21'54 (254 à 262)
 - E2 initie le thème
 - Activité méta : définir la tektonik
 - Reformulation correcte d'un point de vue morphosyntaxique
 - Expansion propositionnelle dans la ZPD : ajout d'une relative.
- 11'24 à 11'51 (131-132) : échange sur l'objet de la séance.
27'38 à 28'13 (302-309)

Extraits présentés (O3 E3) durée 11'41

Les activités :

- conversation (1'55 à 3'20)
 - reprises morphosyntaxiques
 - pauses => E3 s'insère dedans
 - nombreux régulateurs (reformulations, oui, d'accord)
- activités de construction d'un château (97-136, 4'45 à 6'46)
- puzzle (227-257, 13'01 à 14'18)
- Jeu de l'escargot : 29'53 à 31'44 (496-543)
(E3 ne répond pas avant un temps de latence : 510-511, 526-527)

Sélection :

- 9'24 à 9'56 (152-159)
 - reprise réciproque de E3 (dans ce sens)
 - pas de réponse de O3 (E3 active dans sa pensée)
- 14'22 à 14'55 (258-269) : questions QQF pour production de récit, expansions propositionnelles, inférences.
25'04 à 25'46 (408-426) : compréhension ? (récit du puzzle)
- 15'43 à 16'27 (282-295) : puzzle-interaction de tutelle, réduction des degrés de liberté.
- 20'53 à 21'20 (355-362) : reprise d'une question de E3 par O3 (l'arbre)
- 27'28 à 28'17 (457-483) : compréhension ? (où est maman ?) (surcharge cognitive liée à un problème de compréhension du langage ou difficulté cognitive plus globale ?)
- 26'57 à 27'11 (434-443) : reprise lexicale (pas reprise par E3) « il en reste ... »
32'23 à 32'32 (568-572) : reprise lexicale avec reprise réciproque de E3 (ver de terre)
- 34'23 à 34'43 (638-647) : accès au mot vert généralisation par analogie.

Annexe 5 : extraits des transcriptions des séances

1) O1/E1 : séance du 13/10

O1 : donc euh bonjour E1 (*en allant s'asseoir*)

E1 : bonjour E1 (*regarde la caméra*)

O1 : comment tu vas ? (*regarde E1*) +++ est-ce que tu es prêt pour faire la séance ?
(*regarde la caméra, puis E1*)

E1 : oui

O1 : alors aujourd'hui je vais te raconter la GREnouille à GRAN-DE bouche (*pose le livre devant E1*)

E1 : oui: (*regarde le livre*)

O1 : et puis toi tu feras les animaux avec moi tu veux bien ?

E1 : (*fait oui de la tête et regarde la caméra*)

O1 : la GRE-NOUILLE A GRAN-DE BOUCHE (*ouvre le livre à la première page ; mouvements articulatoires très visibles : surarticule*) GO-BE des mouches avec sa GRAN-DE BOUCHE ++ el-le vit dans u-ne mare sur un NENUPHAR qui lui sert de PLONGEOIR (*pointe*) ++ avec sa GRANde LANGue qu'est-ce qu'elle fait ? (*pointe puis regarde E1*)

E1 : (*regarde le livre et pointe*) [atapeatape] (attraper attraper)

O1 : elle ATTRape les mouches pour les manger +++(*tourne la page*) mais voilà qu'un soir elle en a marre + des mouches au pe-tit dé-jeu-ner, des mouches au dîner, des mouches TOU-TE la journée + alors là tu vas pouvoir dire avec moi : QU'EST-CE-QUE (*met ses mains sur ses hanches, regarde E1 en lui faisant un signe de tête signifiant : à toi*) + vas-y

E1 : [tətəkHkI] (qu'est-ce que)

O1 : je pourrais bien GOUTER

E1 : [...dCgute] (... bien goûter) (*regarde O1*)

O1 : QU'EST-CE-QUE ++ (*regarde E1, signe de tête signifiant à toi*)

E1 : [kəkəkə] (qu'est-ce-que) (*regarde O1, O1 articule en silence en même temps*)

O1 : je pourrais

E1 : je pourrais (*regarde O1, O1 articule en silence en même temps*)

O1 : bien MAN-GER

E1 : [dC] man-ger (*ne regarde plus O1*)

O1 : elle n'en a pas la moindre idée (*signe négatif avec la main*) +++ alors on fait la grande bouche et on dit + ALORS :::

E1 : [alo] (alors)

O1 : (*tourne la page*)

E1 : des [fulmi] (fourmi) (*pointe*)

O1 : et là elle saute et elle fait + OPI (*geste du saut*)

E1 : [op]

O1 : vas-y (*penche la tête à droite*) OPI

E1 : [upi] (opi)

O1 : OPA (*penche la tête à gauche*)

E1 : [upa] opa

O1 : la voi-là qui s'en va

E1 : [lalalisāva] (la voilà qui s'en va)

O1 : au pre-mier tournant

E1 : oh ! (*pointe sur le livre*)
O1 : elle rencontre un RUBan ::: (*suit du doigt le ruban sur le livre*)
E1 : [kəse...kəkerubā] (qu'est-ce que c'est ce ruban) (*regarde le livre*)
O1 : qu'est-ce que c'est que ce ruban ? (*tourne la page*)
E1 : Ah [əse] (je sais)
O1 : c'était quoi ?
E1 : [.....]
O1 : Regarde (*pointe*)++ c'est la langue d'un animal ::alors là c'est là qu'on fait la grenouille tous les deux (*touche E1 qui regarde le livre*) on ouvre une GRANde bouche comme la grenouille à grande bouche + elle lui dit comme ça (*ouvre la bouche en grand*) t'es COLLANT TOI + vas-y
E1 : t'es collant ta (*met le doigt dans la bouche*)
O1 : alors faut faire la grande bouche faut pas mettre le doigt + et elle lui dit (*ouvre grand la bouche*) t'es QUI, TOI ?
E1 : t'es qui, ta ? (*le doigt dans la bouche*)
O1 : Je suis le TAManoiR :
E1 : [lətamada] (*le doigt dans la bouche, regarde le livre, pendant que O1 articule silencieusement*)
O1 : et tu manges quoi, toi ?
E1 : tu manges ka, ta (*le doigt dans la bouche*)
O1 : des fourmis
E1 : des [fumi] (*le doigt dans la bouche, regarde le livre*)
O1 : et la grenouille è fait + regarde + POUAH :: (*bouche grande ouverte*) +++
E1 : [...]
O1 : elle fait POUAH :: la grenouille + elle n'a pas envie de manger des fourmis +++
(*fait un signe de dénégation avec la tête, tourne la page*) OPI + vas-y
E1 : opa
O1 : la voilà ++qui s'en va
E1 : [.....]
E1 : s'en va
O1 : d'un bond gui-lle-ret elle traverse u-ne FO-RET.
E1 : forêt
O1 : (*tourne la page*) AH ::::T'es GRAN::DE TOI !
E1 : [tərāɖta] (t'es grande toi) (*regarde le livre puis la caméra*)
O1 : t'es QUI :: ? (*regarde E1*)
E1 : [ləki]
O1 : TOI :: (*regarde E1*)
E1 : ta
O1 : je suis (*touche E1*) ++vas-y
E1 : [lazira] (girafe)
O1 : je suis u-ne GI-RA-FE + vas-y
E1 : suis une zira + [zədəzadisa] (j'ai déjà dit ça)
O1 : GI-RA-FE
E1 : [ziraHe]
O1 : et tu manges QUOI ?
E1 : [tymāka] (tu manges quoi)
O1 : TOI :::
E1 : ta :: (*regarde O1*)

2) O1/E1 : séance du 20/10

O1 : Bonjour E1 + alors je te propose aujourd'hui le jeu des devinettes de lecture et comme toi pour l'instant tu es en grande section c'est MOI qui pose les devinettes et toi tu cherches les réponses + tu veux bien E1 ?

E1 : (*regarde la planche, fait oui de la tête*)

O1 : (*tire une carte*) donc je lis une carte + et puis toi tu dis des fois avec moi ce qui est / c'est qui est écrit + alors la devinette cette fois-ci c'est + il vole ++ il a deux ailes + et il chante +++ alors qu'est-ce que ça peut être ? + il vole + il a deux ailes et il chante

E1 : (*désigne une image sur la planche*)

O1 : qu'est-ce que c'est E1 ?

E1 : [Dnazo]

O1 : un Oiseau tu peux mettre un pion dessus quand tu trouves

E1 : (*rit, pose un pion sur la case*) j'ai gagné !

O1 : tu as gagné bravo ! Tu veux dire avec moi ? Il VO-LE + vas-y

E1 : non (*fait non de la tête*)

O1 : pas cette fois-ci (*pose la carte et en tire une autre*) une autre devinette ? + tu écoutes ?

E1 : (*signe d'acquiescement*)

O1 : il jongle avec des BA-ll:es

E1 : +++ (*désigne*) [èDkUn] (*tend la main vers les jetons*)

O1 : oui: celui-ci est-ce qu'il jongle avec des balles ?

E1 : euh non

O1 : là il jongle avec des QUILL :es il faut en trouver un autre

E1 : (*désigne*) là !

O1 : tu as trouvé ! + vas-y tu poses un pion E1

E1 : (*pose un pion*) [zesifOr]

O1 : tu es foR::t + tu redis avec moi le CLOWN

E1 : [lekUn]

O1 : très bien une autre devinette ? (*tire une carte*)

E1 : (*signe d'acquiescement*)

O1 : elle est habillée de bleu et elle a des bo-ttes rouGes +++ elle est habillée de bleu\

E1 : (*désigne*)

O1 : est-ce que c'est un garçon ou une fille ça ?

E1 : + euh [unfi]

O1 : je crois qu'il c'est un garçon + il faut chercher u-ne fILLe avec u-ne Robe bleue

E1 : (*désigne*)

O1 : oui ! E1 + alors qu'est-ce que tu fais ? (*E1 pose un pion*) ++ tu mets un pion + de quelle couleur elles sont ses bottes ?

E1 : [rU]

O1 : ROU-GE vas-y avec moi E1 ROU-GE (*pose sa carte et en tire une autre*)++ vas-y E1

E1 : ROU

O1 : ROU-GE

E1 : [jaipa] ((*j'y arrive pas*))

O1 : si regarde + (*E1 la regarde*) ROU-GE (*ponctue avec la tête*)

E1 : ROU-GE

O1 : bravo ! ++ alors une autre devinette E1 tu es prêt ? elle sert à se brosser les cheveux

3) O2/E2 :

O2 : qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ?

E2 : euh

O2 : qu'est-ce que t'as envie d'faire ? ++++ (*long silence*)

E2 : de la pâte à mod'ler

O2 : de la pâte à mod'ler ? Allez ! J'vais la chercher ? (*se lève*) + tu viens m'aider ?

E2 : oui (*se lève*)

O2 : tiens + est-ce que tu peux installer ça sur l'bureau ?

E2 : d'accord (*revient avec un plastique de protection*)

O2 : J'vais ram'ner les pots moi + d'pate à mod'ler +++ (*revient avec les pots*) Là:: (*repart*) +++ voilà:: (*apporte d'autres pots et repart*) + et puis on va sortir les couteaux et puis le rouleau +

E2 : et pa oui

O2 : ouais ! bah alors

E2 : et les couteaux !

O2 : le couteau:++ et le rouleau ! ++ (*revient au bureau*) Voilà ! le couteau et le rouleau (*repart*)+ pour pouvoir faire de la pâte à mod'ler (*revient et s'assoit*) ++alors + tu t'assieds tiens correctement sur la chaise + sinon tu vas tomber + voilà ! c'est mieux comme ça ?

E2 : (*chuchote*) oui

O2 : ouais ! (*présente les pots*) Alors + quelle couleur j'te donne ?

E2 : euh + bleu

O2 : du bleu ? (*prend le pot*) + qu'est-ce qu'on fait ? ++

E2 : euh:++ une tarte

O2 : une tarte ? Wouaou ! tiens + une tarte à quoi ?

E2 : euh:: ++ au bleu

O2 : une tarte au bleu ?

E2 : oui

O2 : au bleu c'est quoi le bleu ?

E2 : c'est ça (*montre la pâte à modeler*)

O2 : c'est ça + d'accord + une tarte au bleu mm:::est-ce que ça va êt' bon ? (*E2 coupe la pâte*) + et moi qu'est-c'que j'fais ?

E2 : euh:: + [tèkrèp]

O2 : Ah faut qu'j'fasse des crêpes ? d'accord (*prend un pot*) alors

E2 : (*lui tend le rouleau*) avec le rouleau

O2 : avec le rouleau ? d'accord j'vais m'servir du rouleau pour faire les crêpes ++++ (*long silence : sont absorbés par leur activité*) tu coupes quoi ?

E2 : + la pizza

O2 : la pizza ! d'accord ++ une crêpe +++ qu'est-ce que tu veux met' sur ta crêpe ?

E2 : +++ du sirop

O2 : du sirop d'érable ?

E2 : ++ (*signe « non » de la tête*)

O2 : non + du sucre ?

E2 : [wiaèktusiro]
O2 : du sirop c'est c'que tu veux boire avec ta crêpe ça le sirop ?
E2 : non !
O2 : non ?
E2 : [tusikrI]
O2 : du sucre ?
E2 : [nItusikrIavèktusut]
O2 : du sirop avec du sucre ?
E2 : [dusikrI]
O2 : du CITRON:: ! j'avais pas compris ! du CITRON::: ! + du citron avec du sucre
mm:: ça va êt'bon ça du citron avec du sucre + c'est c'que tu mets sur tes crêpes
à la maison ?
E2 : oui (*O2 : mm*) toujours met' ça !
O2 : toujours met'ça ?
E2 : [wiémasFrimèttusokola]
O2 : ta sœur ê prend du chocolat sur ses crêpes ?
E2 : (*fait oui de la tête*)
O2 : et toi tu prends du citron + avec du sucre + mm:: qui c'est qui t'prépare les crêpes
à la maison ?
E2 : maman
O2 : maman ?
E2 : [osimèparkItmwasemèlesikrItUsFl]
O2 : c'est toi qui mets l'citron tout seul ?
E2 : oui
O2 : alors comment tu fais ?
E2 : ++ [zesèzesèsèsèsa] (*agite le bras de haut en bas ; O2 : ouais*) [sènir]
O2 : pour te servir ?
E2 : oui
O2 : d'accord tu fais ça pour te servir mais c'est du citron / (*fait le geste de presser*)
c'est le fruit qu'il faut presser ou c'est dans une petite bouteille ? (*montre la*
taille de la bouteille avec le pouce et l'index).
E2 : ++ [tBuntitpUtèJ]
O2 : d'accord c'est du citron dans une petite bouteille + et t'appuies et comme ça le jus
d'citron y sort
E2 : + oui
O2 : c'est ça ? mm::
E2 : oui
O2 : j'ai jamais essayé moi d'met'du citron avec du sucre j'essaierai ça la prochaine
fois sur mes crêpes ++ hein ?
E2 : + [mwasésésèmipUtImwa]
O2 : t'en mets beaucoup ?
E2 : oui
O2 : ah ouais mais ça pique le citron !
E2 : [...] non
O2 : non ? ça pique pas ? quand euh y'a ++ \
E2 : non
O2 : ++ y'en a pas / t'en mets pas trop ? ++ tu mets jamais d'chocolat toi tu fais jamais
comme Eléa ?

E2 : (*signe que non*)
O2 : non + et Papa et Maman ?
E2 : [téfwasemètusotola]
O2 : des fois tu mets du chocolat ?
E2 : oui
O2 : mais t'aimes pas trop ça ?
E2 : + si
O2 : si ! c'est bon aussi hein et Papa et Maman y mettent quoi sur leurs crêpes ?
E2 : [esèpa]
O2 : tu sais pas ++ alors + j'en fais combien d'crêpes ?
E2 : + euh + euh +++ [sC] (*montre cinq doigts*)

4) O3/E3

E3 : [alOrèladipapaki]
O3 : Papa il a dit quoi ?
E3 : [.....ladipapa]
O3 : ++ il a dit qu'il fallait faire quoi Papa ?
E3 : [.....]
O3 : Qu'il fallait qu'tu dessines ?
E3 : oui
O3 : ou qu'on aille chez O3 ?
E3 : O3
O3 : on va chez O3 ?
E3 : oui !
O3 : oui ! Papa c'est la première fois qu'y vient dans le / avec toi ?
E3 : oui
O3 : oui
E3 : et Céline aussi
O3 : oh non Céline je l'ai déjà vue
E3 : ++ et Maman
O3 : mais là y'avait tout l'monde
E3 : oui
O3 : Papa Maman et Céline !
E3 : oui + et E3
O3 : oh bah oui ! Forcément y'a E3 + d'accord +
E3 : et Shadow aussi
O3 : le \
E3 : et Shadow ++
O3 : Shadow il est venu ?
E3 : oui +
O3 : il est où ? dans la voiture ?
E3 : [nliimézI]
O3 : oh non il est resté à la maison Ja/Shadow
E3 : oui ++
O3 : y prend trop d'place dans la voiture
E3 : non

O3 : non ? ++
E3 : non y manque un / y manque un / un seul / y manque un / y manque un place
O3 : y manque une place ?
E3 : oui
O3 : bah oui
E3 : paque Papa y conduire
O3 : Papa il a conduit::: +
E3 : [ifiJidèJèr]

O3 : toutes les filles derrière ?
E3 : oui
O3 : Maman aussi ?
E3 : + non
O3 : non
E3 : y devant
O3 : Maman ell'tait devant à côté d'Papa
E3 : oui +
O3 : et puis E3 + et Céline (*E3 : oui*) + derrière (*E3 : oui*) + et Shadow y va où dans la
voiture ? + quand il vient dans la voiture ?
E3 : [isala] [isIla]
O3 : y va dans l'coffre ?
E3 : non y s/ y garage
O3 : dans l'garage !
E3 : oui
O3 : oui mais est-ce que des fois y va dans la voiture Shadow ?
E3 : non
O3 : jamais ?
E3 : non
O3 : d'accord
E3 : [isala]
O3 : y reste à la maison ?
E3 : oui tout seul Shadow
O3 : il est tout seul ?
E3 : oui
O3 : il a pas d'copains tout seul ?
E3 : non ++(*O3 fait un signe négatif de la tête*) [irOgadHéDmFsJE]
O3 : il est gardé chez un monsieur ?
E3 : oui (*O3 hoche la tête*) [iléHéséDHJC] +
O3 : oui oui c'est un chien Shadow je sais
E3 : et ses / et ses copains chiens
O3 : et son copain + le chien
E3 : oui
O3 : d'accord ++
E3 : alors on fait un jeu ?
O3 : on fait un jeu si tu veux qu'est-ce que tu veux faire ?
E3 : euh +
O3 : est-ce que t'as une idée ?
E3 : oui
O3 : oui + tu vas l'choisir ? ++ (*E3 hoche la tête*) oui ? est-ce que \

E3 : (*montre la table*) [tittabl]

O3 : sur la p'tite table ?

E3 : oui

O3 : d'accord ! + (*se lèvent toutes les deux*) tu choisis le jeu E3 ?

E3 : oui + un château + veux faire un château moi

O3 : tu veux faire un château ?

E3 : oui

O3 : d'accord !

4'35 à 7'30

E3 : (*a les pièces du château et le modèle devant elle*) alors:::

O3 : alors +

E3 : Ah oui ! y'a pas vert

O3 : y'a pas d'vert (*tend sa main*)

E3 : alors je donne

O3 : tu m'le donnes ?

E3 : oui

O3 : merci ! + (*regarde E3*)

E3 : (*fait des essais*) comme ça::++ et + comme ça (*regarde O3*) c'est comme ça ?

O3 : pour l'instant oui j'suis d'accord

E3 : (*ajoute une pièce*) c'est comme ça + (*l'enlève*) oh non c'est ça y faut prend'

O3 : ça marche pas

E3 : comme ça ++ comme ça comme ça ++ l'est coincé

O3 : c'est coincé ! + ca passe pas p'têt'qu'il est trop grand

E3 : (*continue ses essais*) là on passe là + là l'est pas passé ! là y + l'est pas passé là

O3 : et ben non y passe pas + mince alors comment on peut faire ?

E3 : on / ah le petit !

O3 : le petit ?

E3 : oui + Ah non l'est coincé l'petit + là + après + là +

O3 : ah !

E3 : c'est coincé !

O3 : c'est trop grand !

E3 : (*hésite*) ++ bon alors + c'est quand qu'on n'est pas coincé ? + là il est coincé
(*s'arrête*)

O3 : peut-être qu'y faut essayer autre chose +++ peut-être qu'y faut en mettre un autre

E3 : ++ Ah ce sens ! (*tourne une pièce*)

O3 : c'est pas dans l'bon sens ?

E3 : non + ce sens

O3 : c'est dans ce sens

E3 : oui + euh + le petit là + le gros là

O3 : le moyen là

E3 : et après (*place une pièce et regarde O3*)

O3 : oh ! tu crois qu'ça rentre ici le gros ?

E3 : non !

O3 : bah non !

E3 : là ?

O3 : peut-être

E3 : bah ! y'a pas / bah y va sortir là !

O3 : ça passe pas

Annexe 6 : extraits des transcriptions des entretiens avec les orthophonistes

Avec O1 :

C : là sur cet extrait-là je ne sais pas s'il y a quelque chose que tu...

O1 : bah non, là je modélise, je l'invite à regarder : « regarde ma bouche », je fais souvent ça. Je sais que j'ai une petite bouche moi par exemple, et dans mon travail j'articule beaucoup, enfin c'est quelque chose qui s'est mis en place au fil des ans, je m'efforce d'être entendue, et par les adultes et par les enfants, que ce soit quelque chose... qui soit en réception.

C : oui, tu veux dire que par la façon que tu as de t'exprimer, que tu sois bien comprise.

O1 : oui voilà

C : au niveau de l'articulation

O1 : oui. Et puis aussi qu'il y ait une cohérence entre les deux interlocuteurs

C : une cohérence ?

O1 : par exemple dans le bégaiement. La formation dans le bégaiement m'a beaucoup aidée à préciser tout cela par rapport à l'objet communicationnel, l'OREV, quelque chose de spécifique entre les deux interlocuteurs, pour qu'il y ait un intérêt commun.

C : alors comment tu crées ça, comment ça se passe concrètement ? par exemple là

O1 : bah tu vois avec un enfant comme E1, je pars de ce qu'il me dit lui, pour aller lui plaquer mes exercices en quelque sorte.

C : donc en fait, quand tu parles de cohérence ou d'intérêt commun...

O1 : si E1 me demande ce qu'elle mange la grenouille, je vais lui répondre, je vais en profiter pour terminer le mot et faire une correction sur ce qu'il m'a dit, l'inviter à le faire. Il sait que c'est mon travail, E1 il le sait que c'est mon travail de faire ça, donc il l'accepte, même si ça le gave. Parce que ça l'interrompt, ça l'interrompt. Mais je trouve qu'il obtempère magnifiquement quand même.

C : donc ce que tu veux dire en fait, c'est que s'il a une question, s'il a une intervention, tu réponds à ce qu'il apporte en faisant ton travail.

O1 : oui

C : c'est ça que tu veux dire par « cohérence »

O1 : oui

C : d'accord

O1 : c'est-à-dire que pour lui, il s'y retrouve, parce que je n'ai pas oublié non plus ce qu'il m'a dit, j'ai répondu à ce qu'il m'a dit.

C : oui

O1 : ce n'est pas que moi, c'est lui aussi. Ce sont ses interventions qui m'intéressent, j'ai un intérêt pour ce qu'il me dit. Donc dans la mesure où lui il se sent écouté, il écoute aussi.

C : d'accord

O1 : tu vois c'est l'écoute mutuelle et c'est... quelqu'un qui ne t'écoute pas tu ne l'écoutes pas non plus.

C : là encore c'est un peu du mimétisme alors ?

O1 : pas dans la communication, non. Pas de l'ordre du mimétisme, là.

C : ce n'est pas le bon terme. Mais c'est quand tu dis : si je ne l'écoutais pas il ne m'écouterait pas...et comme je l'écoute il m'écoute.

O1 : oui, je pense que c'est en ça que... Un enfant qui parle de quelque chose qui lui est arrivé, il dit quelque chose, et si on ne manifeste pas d'intérêt, on fait oui oui, et puis que en fait c'était non, enfin je ne sais pas, parfois ça arrive parce que les enfants qui viennent avec de tels retards parfois on ne les comprend pas. Donc on va passer à autre chose parce qu'ils ont interrompu, et puis là on ne va pas rebondir. Donc je trouve que pour l'enfant c'est navrant. Il a dit quelque chose, et ne pas en tenir compte, qu'est-ce que ça fait ? Parce que nous même adultes on dit quelque chose, « qu'est-ce que tu dis ? oh rien... ». Ce n'est pas grave, mais si ça arrive sans arrêt, c'est grave.

C : oui, je comprends ce que tu veux dire par cohérence.

O1 : je veux dire que ce n'est pas que moi qui lui parle. Moi je suis là justement pour l'aider à communiquer, parce qu'il a des choses à dire. Ce n'est pas moi qui ai des choses à lui dire.

C : ce n'est pas unilatéral.

O1 : non, moi je n'ai pas de choses spécifiques à lui raconter, par contre E1 lui il a mille choses à raconter, il a envie d'apprendre, il demande, il est...

C : d'accord. Alors un autre extrait... Mais alors dans le choix des activités, tu en parlais tout à l'heure, ce que tu privilégies c'est que tu proposes des jeux, ce n'est pas lui qui propose.

O1 : bien souvent il les choisit, E1. Mais des fois je dis non, je dis : « non, aujourd'hui je voulais te proposer ça. » « non, on l'a déjà fait. » « oui mais c'est bien, justement, de le refaire ».

C : et en général il est partant ?

O1 : pas toujours, non plus, des fois j'obtempère, pourquoi pas le monopoly, après tout moi ça m'est égal, c'est un support de langage que je trouve très bien, on peut effectivement être dans la répétition de certaines formules qui aident l'acquisition, il y a du jeu, il y a l'intérêt maintenu. Parce que E1 maintenant il peut tenir une demi-heure entière sur le même jeu.

C : oui, on le voit là d'ailleurs, qu'il se concentre bien sur l'activité.

O1 : oui, pour un enfant qui allait dans tous les sens... C'est pour ça que je crois que j'ai toujours été rassurée, parce que moi j'ai vu E1 être capable de se poser et d'apprendre, et de comprendre, il est intéressé.

C : oui, on le voit dans la séance, c'est sûr.

Avec O2 :

O2 : (111) E2 il est très là-dedans aussi : quand je dis tout casser, tout reconstruire, il est un peu là-dedans, c'est-à-dire qu'il peut montrer qu'il est en train de construire son langage et puis, quand sa maman est là par exemple, il va montrer qu'il est capable de tout détruire ce qu'il a acquis, de se remettre à nouveau à parler bébé. On sent qu'il est tiraillé entre les deux : est-ce que j'avance, est-ce que je recule ? Selon à qui je m'adresse... Quand la maman est là c'est assez flagrant, et même le décalage entre ce qu'il fait dans le bureau et dans la salle d'attente.

C : d'accord. Même encore maintenant ?

O2 : moins, mais... (115) voilà c'est ça, E2 il a toujours une ouverture buccale et puis la langue du petit. Je ne sais pas où il en est, s'il n'a pas la suce ou les doigts lui, mais ça m'étonnerait pas parce que c'est vraiment...

C : oui. Et qu'est-ce que vous en faites, justement : le fait qu'il soit différent dans différentes circonstances ?

O2 : c'est vraiment le travail de la séparation. Quand il aura compris qu'il a tout à gagner à évoluer et à arrêter ses aller-retour entre « je construis mon langage, je déconstruis parce que j'ai peur de grandir »... Il est vraiment dans cette crainte du « qu'est-ce que j'ai à perdre quand je grandis ? ». C'est le petit dernier... Même s'il a des parents qui lui disent, mais je pense que ça se joue ailleurs pour lui, que ce n'est vraiment pas conscient.

C : et vous avez ça en tête pendant la séance ?

O2 : (hésite) oui. Enfin là quand il fait les constructions et qu'il déconstruit juste derrière c'est vraiment ça : 2 pas en avant, 3 pas en arrière. E2 avec son langage c'est ça mais avec son attitude aussi : il va pouvoir dire « je mets du citron tout seul » et puis sa maman arrive et il va se lover dans ses bras comme un tout petit. On sent que les deux sont encore nécessaires. L'objectif pour le retard de langage c'est vraiment qu'on accède au stade supérieur, qu'il grandisse en se rendant compte que ce n'est pas dangereux, que pour autant il ne perd pas maman mais qu'il l'a d'une autre façon. Je pense que E2 est accroché à son statut de petit dernier, de tout-petit, et il commence à le lâcher un peu en mettant des nouveaux sons en place, des structures de phrases en place, en ayant une séparation un petit moins difficile. Il y a un petit peu moins de « maman » dans les séances. D'ailleurs c'est son Papa qui l'accompagne depuis quelques séances. La séparation n'a jamais été difficile en tant que telle, c'est-à-dire qu'il est toujours venu volontiers dans le bureau, par contre quand c'est maman qui l'accompagne il y a beaucoup : « Maman elle est revenue ? Maman elle va venir me chercher ? » Papa, pas du tout. Les fois où son Papa l'accompagne, je n'ai pas du tout ça. Il n'y a aucune question sur la présence ou l'absence du Papa dans la salle d'attente quand il va sortir, ...alors que le questionnement pourrait être le même. Mais ce n'est vraiment pas apparent de la même façon, en tout cas.

C : donc vous dans vos séances, vous travaillez là-dessus aussi ?

O2 : J'ai en tête que, de toute façon, si cet enfant ne se sépare pas un peu de sa maman, le langage ça ne sert à rien de... Et en plus comme il mûrit un petit peu, c'est vrai que de plus en plus... Parce que jusqu'à présent il résistait à tout ce qui pouvait être praxies, jeux où il fallait formuler des phrases... Rapidement il dit « j'ai pas envie ». On sent que ça ne l'intéresse pas, donc ça sert à rien. Il en était pas là. Peut-être davantage maintenant.

C : sur des choses techniques un peu

O2 : voilà ! Mais moi ce n'est pas trop ma tasse de thé non plus, donc je n'appuie pas. Et en plus E2 c'était un enfant qui pouvait fuir : « bah non, moi j'veux pas ça j'veux ça » et puis on sentait bien que si on insistait, c'était vraiment l'obliger à grandir alors qu'il n'était pas prêt à ça, donc ça ne servait à rien.

C : d'accord. Ca rejoint...on va voir un extrait où je me suis posé la question : « est-ce que c'est parce qu'il ne comprend pas ? » Je me demandais le pourquoi de son attitude.

O2 : A la fin, quand je dis : « tu réponds pas mais tu comprends bien ce que je te dis ? » par rapport à la maman ?

C : oui par exemple

O2 : il percute tout, mais il dit non. Voilà : « tu entends ce que je dis, tu comprends bien ce que je te dis. » Et là il dit non, et moi je rigole parce que je sais qu'il comprend. Il est très là-dedans, E2.

Avec O3 :

C : donc voilà. Là c'est le début.

O3 : Oui. J'aime bien sur les débuts de séance revenir sur ce qu'ils ont fait au week-end etc... Donc là je laisse E3 venir complètement, mais c'est difficile parce qu'il n'y a pas de support et qu'elle n'est pas toujours compréhensible. Mais elle est tellement, malgré ses difficultés de langage, dans la communication, elle a plein de choses à raconter. Après, cela ne dure pas : « on fait un jeu ! »

C : d'ailleurs ça m'a étonnée qu'elle arrête d'un coup et qu'elle passe à autre chose.

O3 : oui, elle fait souvent ça.

C : est-ce que c'est un rituel entre vous ? est-ce que c'est à chaque séance comme ça ?

O3 : à chaque séance on discute un peu avant, oui. Des fois elle dessine et on discute en même temps. Notamment avec le langage oral où ils sont sur la petite table après, j'aime bien ce temps de bureau avant qui permet qu'ils se posent, plutôt que de tout de suite aller vers l'étagère de jeux et choisir quelque chose. Qu'ils se posent avant, pour faire un peu du lien avec ce qui se passe avant...

C : Oui. Et là, dans cet échange, qu'est-ce que vous avez en tête ? Est-ce que vous êtes vraiment dans l'échange, est-ce que vous avez des choses en arrière-pensée, par rapport à la séance ?

O3 : Par rapport à la séance pas forcément, c'est vraiment de faire du lien avec ce qui se passe en dehors de la séance, et d'aller sur une expression : c'est elle qui a amené le sujet.

C : donc rebondir sur ce qu'elle apporte.

O3 : oui, complètement. Elle a beaucoup envie de parler, donc c'est aussi ne pas rompre ça.

C : alors c'est vrai que vous faites beaucoup de reformulations.

O3 : oui, c'est un peu le but aussi de l'échange du départ : comme on ne part pas sur quelque chose de formaté... c'est vraiment aussi pour que moi je comprenne. Parce qu'elle me dit que Shadow est dans la voiture et après elle me dit qu'il est resté à la maison, donc au final je ne sais pas. Je pense qu'il est resté à la maison, je ne pense pas qu'il est dans la voiture, mais... Au départ elle me dit qu'elle est venue avec Shadow et en fait à la fin elle me dit : il est dans le garage.

C : il est dans le garage à la maison, oui.

O3 : Et puis Coline, sa sœur, n'était pas là ce jour-là. Elle me dit les filles sont dans la voiture. Donc je pense que c'était une généralité. Elle a généralisé sur le jour où elle est venue.

C : d'accord.

O3 : Donc là je reformule pour essayer de bien comprendre la situation.

C : j'ai remarqué aussi que vous laissez un blanc après la reformulation.

O3 : je la laisse venir. Vraiment. Là c'est vraiment pour lui laisser l'initiative. Alors s'il y a un trop gros blanc je vais l'aider à repartir mais généralement elle n'en a pas E3.

C : donc c'est volontaire ?

O3 : le blanc, oui c'est volontaire. C'est vraiment pour lui laisser l'initiative du sujet...

C : en fait c'est vrai qu'elle repart, à chaque fois elle rebondit.

O3 : et elle garde le fil. Elle ne part pas dans autre chose.

C : oui. Alors vous reformulez, et très souvent aussi vous validez.

O3 : oui, je dis oui !

C : vous redites oui, par exemple :

Papa, c'est la première fois qu'il vient avec toi ?

Oui

oui

il prend trop de place dans la voiture ?

non

non ?

alors soit avec une modalité interrogative, ou pas.

O3 : quand c'est interrogatif, c'est pour la relancer dans ce qu'elle peut dire.

C : oui. Et quand c'est

O3 : là c'est plus : « oui, tu as raison ». Ce n'est pas de la réassurance, c'est, je ne sais pas comment le dire. Je reprends souvent ce qu'elle dit pour ne pas amener de nouvelle idée, pour vraiment la laisser... je pourrais ne rien dire, mais c'est aussi montrer que je suis là et que je l'écoute bien. Mais si j'en disais plus c'est soit pour l'amener à creuser, soit pour repartir sur autre chose et ce n'est pas ce dont j'ai envie.

C : Oui, vous n'avez pas envie de la diriger.

O3 : mais vraiment pas du tout, parce que E3 raconte plein de choses d'elle-même. Avec d'autres enfants je vais peut-être plus aider pour qu'ils creusent un petit peu, qu'ils rajoutent autre chose, aider à élaborer. Mais E3 n'a pas besoin de ça. Je suis là pour l'encourager à continuer à s'exprimer.

Résumé :

Ce mémoire s'intéresse à l'analyse des pratiques orthophoniques, sur une pathologie ciblée : le retard de langage. Nous supposons que la diversité des pratiques serait en lien avec la pluralité des théories explicatives du développement du langage. L'objectif était donc d'élucider les représentations en actes des orthophonistes. La méthodologie de cette étude s'inspire de celle utilisée pour d'autres professions mettant en jeu des interactions adulte-enfant, principalement celle d'enseignant. Elle comprend deux volets : d'abord l'analyse des interactions de trois dyades orthophoniste-enfant avec retard de langage, à partir de l'enregistrement vidéo de séances, afin d'objectiver le système d'étayage mis en place par le praticien ; ensuite la rationalisation, l'explicitation de ses conceptions lors d'un entretien où il commente ses actes professionnels sur la base de la transcription et de l'enregistrement de la séance. La confrontation des pratiques et des commentaires des trois orthophonistes a permis de confirmer que les écarts dans leurs actes professionnels s'expliquaient bien par des représentations différentes. Ce retour réflexif sur la pratique favorise la formalisation des savoirs professionnels. Cette élaboration des pratiques en orthophonie doit être poursuivie, afin de proposer aux acteurs des outils de formation et d'autorégulation de leur pratique.

Mots-clés :

Analyse des pratiques en orthophonie – retard de langage – théories du développement du langage – représentations - interactions – étayage langagier – praticien réflexif – entretien d'explicitation.