

Emmanuelle LEDERLE
Orthophoniste
Laboratoire DYALANG
UMR CNRS 6065
1, place de la République
57100 THIONVILLE

RÉSUMÉ :

Cet article a été écrit à l'issue d'un travail de mémoire de DEA de Sciences du langage, réalisé sous la direction de Madame le Professeur Régine Delamotte-Legrand, dans le cadre du Laboratoire DYALANG (UMR CNRS 6065) et de l'Ecole doctorale "Savoirs, critique, expertise" de l'Université de Rouen.

En tant qu'orthophoniste, accueillant quotidiennement des enfants en difficultés avec la lecture, je me suis intéressée à ce qu'eux-mêmes pouvaient ou savaient me dire de leur mode de fonctionnement par rapport à l'écrit.

J'ai considéré cette situation de rééducation orthophonique comme une situation particulière d'interaction verbale, permettant de mettre en évidence, à travers les interventions des protagonistes, des stratégies : stratégies d'étayage (planifiées ou improvisées) du côté de l'adulte, stratégies cognitives, métacognitives, et socioaffectives du côté des enfants.

Les travaux de J. Piaget, de L.S. Vygotski, de J.S. Bruner, traitant du développement et de l'apprentissage chez l'enfant, menés dans différents domaines de recherche : psychologie du développement, psychologie sociale du développement cognitif, m'ont conduite à former l'hypothèse que les stratégies interlocutives employées par un "adulte-expert" pouvaient favoriser l'émergence et la mise en place, chez l'apprenant, de démarches cognitivo-langagières en vue d'une appropriation-réappropriation de l'écrit.

Dans un premier temps, cet article a d'abord pour objectif de présenter les aspects théoriques et méthodologiques de ma recherche. Ensuite mon propos concerne plus particulièrement les interventions langagières de l'orthophoniste, et interroge sur ce que ces interventions peuvent présenter de "spécificités", propres au métier, dans la rééducation de l'écrit. Les attitudes et/ou stratégies langagières des enfants ne seront pas abordées ici, mais ce travail pourrait être l'objet d'un autre article.

MOTS-CLÉS :

Étayage – Appropriation – Écrit – Rééducation – Métalangage – Métacognition – Interaction

ÉTAYAGE ET IMPROVISATION : QUELQUES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION DANS LA RÉÉDUCATION ORTHOPHONIQUE DE L'ÉCRIT par Emmanuelle Lederlé

SUMMARY : Scaffolding strategies and improvisation : an attempt to reflect upon the logopaedic treatment of written language.

This article follows the work I carried out for academic studies (DEA sciences du langage) in an essay written under the supervision of Madame le Professeur Régine Delamotte-Legrand, from the DYALANG Laboratory (UMR CNRS 6065) and the doctoral school "Savoirs, critique, expertise" (Knowledge, criticism, expertise) from the University of Rouen.

As a speech and language therapist working daily with children having difficulties in reading, I got interested in what they could or would themselves say about their way of operating with reading tasks.

I considered this therapeutic situation as a particular situation of verbal interaction. Strategies could therefore be enhanced throughout each person's intervention :

- on the adult side : planned or improvised scaffolding strategies,
- on the child's side : cognitive, metacognitive and socioemotional strategies

Work carried out by J. Piaget, L.S. Vygotski, J.S. Bruner, about the development and learning abilities in children in various research areas (psychology of development, social psychology of cognitive development) helped me defining the hypothesis that interactive strategies used by the « expert-adult » could help the birth and development, on the learner's side, of a cognitive and verbal methodology, leading to a better grasp of the written language.

I will firstly introduce the theoretical and methodological aspects of this research. Then I will focus on the speech and language therapist verbal interaction, and elaborate on what is more « specific » to our profession, in relation to the therapy of written language. Although I will not detail it in this article, childrens' strategies or verbal attitudes could be researched in a different project.

KEY WORDS :

Scaffolding strategies – Written language – Speech and language therapy – Metalanguage – Metacognition – Interaction.

INTRODUCTION

Dans un premier temps, j'invite le lecteur à prendre connaissance de ma démarche théorique et méthodologique en soumettant à sa réflexion les principaux points qui l'ont guidée :

- l'appropriation de l'écrit et les difficultés qui y sont liées,
- la notion d'"interaction",
- la notion d'"étayage" et ses liens avec le langage,
- le matériel utilisé,
- la constitution du corpus,
- le cadre de l'interaction: les entretiens-séances de rééducation orthophonique,

pour l'intéresser ensuite à l'analyse des conduites langagières et des activités discursives de l'adulte que je considère comme des formes de stratégies d'étayage :

- les reprises,
- les reformulations,
- les demandes,
- la redondance, l'insistance, les retours en arrière, les rétroactions,
- les acquiescements, les approbations, les félicitations, les encouragements.

LA DÉMARCHE

Dans la recherche que j'ai menée, j'ai adopté le point de vue d'une co-construction du sens et des activités dans des entretiens-échanges langagiers propres à l'interaction, en situation de séance de rééducation orthophonique.

Avec chaque enfant, je suis partie de l'idée d'essayer de lui faire dire ce qu'il savait au sujet de "lire-écrire", en le questionnant plus précisément sur ce qu'il savait faire et sur sa manière de procéder en la matière. Je ne l'ai donc pas interrogé sur ses difficultés sous la forme : " où as-tu des difficultés ? " ou " qu'est-ce que tu n'arrives pas à faire ? " ou encore : " qu'est-ce qui ne va pas quand tu essaies de lire ? ". Je lui ai plutôt demandé : " Comment fais-tu pour lire ? ", ce qui signifie :

- redonner une "face positive" (en termes goffmaniens) à l'enfant en difficulté,
- lui demander une participation, une aide à la mise en place de l'étayage adulte.

En m'appuyant sur les apports des sciences cognitives, j'ai tenté de recueillir leurs savoirs procéduraux à travers leurs mises en mots, leurs mises en discours métaprocédurales.

Bien sûr, il ne s'agit là que de ma propre pratique professionnelle, et il serait intéressant et enrichissant de travailler de la même manière en recueillant des interactions se déroulant avec d'autres orthophonistes échangeant avec des enfants, dans le cadre d'un travail de plus longue haleine sur le métier d'orthophoniste et ses spécificités. C'est ce que j'entreprends dans un travail de thèse au sein du laboratoire CNRS DYALANG.

Ayant donc "pensé" de cette manière ma pratique professionnelle, j'ai examiné dans une première recherche sous quelles formes l'étayage, bien présent dans ce type d'interaction asymétrique (adulte/enfant) et orientée (avec un objectif à atteindre : l'appropriation ou la ré-appropriation de l'écrit), pouvait se manifester.

DES POINTS DE VUE SUR L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT ET SUR LES DIFFICULTÉS QUI Y SONT LIÉES

Dans les recherches menées sur l'appropriation de la lecture-écriture, un des points de vue, dans le domaine de la psychologie cognitive, prône la nécessité de la mise en place de "mécanismes d'identification des mots écrits".

Ces "mécanismes" s'installeraient chez l'apprenant grâce au développement préalable ou associé de certaines composantes ou habiletés cognitivo-langagières antérieures et/ou associées :

- la compréhension du langage oral,
- l'importance du lexique,
- la capacité à segmenter la chaîne orale de la parole en syllabes, rimes, phonèmes,
- la connaissance du code phonographique,
- la mémoire phonologique de travail*

Dans cette optique, divers travaux de recherche ont permis l'élaboration de modèles théoriques développementaux du langage écrit.

Si ces modèles théoriques fournissent à la praticienne que je suis davantage de rigueur et de précision clinique dans l'évaluation des troubles affectant la reconnaissance (lecture) et la production (écriture) de mots écrits, j'observe cependant que cet angle particulier d'approche des difficultés de l'activité de lecture-écriture est, d'une part uniquement centré sur le code écrit (mécanismes dits de "bas niveau" concernant les procédures d'identification des mots écrits), d'autre part est exclusivement le fait d'adultes.

C'est notamment le cas de chercheurs dans le domaine des sciences cognitives* qui ont le mérite de s'interroger et d'émettre des hypothèses sur la manière dont peut se dérouler l'apprentissage du code écrit et sur les éventuelles difficultés rencontrées en la matière, ce que je considère comme un progrès très important eu égard à des travaux plus anciens qui se référaient principalement au modèle du lecteur-scripteur adulte compétent pour approcher les acquisitions de l'enfant et ses difficultés.

Ces travaux ont cependant omis de faire appel aux principaux intéressés par la question de l'apprentissage : les apprenants eux-mêmes, c'est-à-dire les enfants, et à leurs avis, opinions, peurs, attentes, croyances, etc.

Et c'est précisément parce que, dans le cadre de mon activité professionnelle, je me trouve quotidiennement en situation d'échanges langagiers avec des enfants qu'il m'a paru impossible d'aborder la compréhension de cet apprentissage (et des difficultés éventuelles qui l'accompagnaient) sans analyser la perception que les enfants eux-mêmes en avaient. S'intéresser davantage au mode de fonctionnement des opérations mentales que l'enfant utilise, et des représentations sociales de l'activité en cours, caractérise davantage la perspective constructiviste, de laquelle se rapproche peut-être davantage ma façon de procéder avec les enfants dans ma pratique professionnelle.

Tout en reconnaissant donc aux perspectives constructiviste et psycho-cognitiviste l'intérêt d'une nécessaire complémentarité dans l'approche de l'appropriation de l'écrit par les enfants et des difficultés qui y sont liées, il me semble toutefois qu'elles restent centrées sur le mode de fonctionnement de l'individu, en omettant un élément essentiel concourant à son développement cognitif et langagier : son appartenance à un groupe social et culturel, à une communauté sociolinguistique donnée, selon laquelle, pour reprendre le propos célèbre de J.B. Marcellesi et de B. Gardin : "*Toute société humaine est langagière et toute pratique langagière est sociale*"*. C'est l'inscription d'activités qui ne peuvent se réaliser que dans ce vaste champ que semble mieux prendre en compte la perspective socio-cognitive pour ce qui concerne l'appropriation du langage écrit.

Aidée par les apports complémentaires de ces courants théoriques qui proposent, sous des angles différents, l'apprentissage de la lecture-écriture, et en prenant appui sur les théories de l'interactionnisme social* et du constructivisme**, je me suis plus particulièrement intéressée à deux notions que je considère comme essentielles aux tentatives de compréhension par l'adulte du développement de la pensée et du langage de l'enfant dans son appropriation de l'écrit : l'interaction et l'étayage, dans la mesure où, comme l'écrit Lorenza Mondada : "*De façon plus générale, l'interaction constitue un lieu et un moyen d'acquisition : dans la coordination et l'échange avec des individus plus compétents, au cours d'activités socialement situées, l'enfant, l'apprenant ou le novice sont en mesure de déployer des capacités et des connaissances allant au-delà de leurs possibilités individuelles. C'est ce que Lev Vygotski appelle la « zone proximale de développement » (voir aussi les travaux de Jérôme Bruner) ***".

* Rieben et Perfetti, 1989

* Rieben et Perfetti, 1989
Alegria, 1995
Content, Mousty, 1994
Fayol et coll. 1992
Casalis, 1995

* Marcellesi et Gardin, 1974

* L.S. Vygotski
** J. Piaget

* Houdé et coll., 1998

C'est en examinant les notions de langage, d'interaction verbale, d'étayage, qui, à mon sens, ont à voir de près avec ma pratique professionnelle, que j'ai situé le cadre théorique de mon travail de recherche.

INTERACTION

Si, être orthophoniste, c'est travailler avec, dans, par, et pour le langage, ce métier ne peut être et exister, dans une situation, dans un cadre et un lieu donnés, dans un temps donné, qu'avec des interlocuteurs, qu'avec des co-locuteurs, qu'avec des co-énonciateurs: l'orthophoniste d'une part, les personnes, enfants, adolescents et/ou adultes qui, en raison de leur histoire, sont amenés à le/la rencontrer, d'autre part.

Du fait même de sa profession, l'orthophoniste se trouve donc en permanence en situation de communication, en situation d'interaction avec des "Autres", en difficulté dans la communication, dans le langage, dans la voix.

Tenter d'apporter une aide, un soutien, des moyens, à cet "Autre" en face ou à côté de soi par le biais du langage, ne consiste pas seulement à s'intéresser à son langage, à sa manière de parler ou d'utiliser sa langue ou sa voix, mais bien davantage à apprendre à l'écouter, à l'entendre, dans ce qui fait sa personne toute entière dans ses relations aux autres et au monde.

Essayer d'être à l'écoute d'un enfant qui a du mal à apprendre à lire n'est pas chercher à avoir globalement accès au "sens des choses", mais plutôt essayer d'accéder au sens que chaque enfant attribue aux choses.

Je ne sais effectivement pas comment "pense" chaque enfant, je ne maîtrise pas les procès cognitivo-langagiers qui l'amènent à pouvoir et à savoir lire. Je n'ai accès qu'à deux moyens pour m'en faire une idée :

- la manière dont il lit (sa pratique, son "oralisation", que je peux écouter et observer),
- les mises en mots et en discours de ses "démarches" cognitives, ce qu'il veut bien m'en dire.

C'est par ce second aspect que j'ai tenté de m'en faire une représentation dans le but de mieux comprendre ses difficultés.

J'ai donc demandé aux enfants en difficulté leur aide afin de m'aider, moi, dans ma démarche de clinicienne, à mieux comprendre comment ils s'y prenaient pour lire. Je me suis ainsi située dans le cadre des théories énonciatives et interactionnelles: "*La psychologie de l'enfant héritée de Wallon, Piaget ou Bruner, n'hésite pas à faire de l'interaction entre l'enfant et son environnement l'un des moteurs de l'acquisition conjointe du langage, de la "pensée" et donc, de la personnalité*"*.

* Vion, 1992

Dans cette recherche centrée sur "*explique-moi comment tu fais*", le problème a aussi été de créer les conditions pour aider les enfants à verbaliser leur pratique, car il ne suffit pas de demander à un enfant de dire comment il fait, encore faut-il qu'il se sente autorisé à le faire et trouve les mots pour le dire. Il s'agissait donc déjà là d'une co-construction, pour que la mise en mots des savoir-faire de l'enfant puisse émerger.

UN RENVERSEMENT DE SITUATION ?

Mettant en présence un expert (un professionnel s'occupant de rééducation : l'orthophoniste) et un non-expert (la personne en difficulté qui demande de l'aide) et, dans le cas présent, un adulte et un enfant, dans le cadre d'une relation définie par la société comme "thérapeutique" (l'orthophoniste par son statut appartient aux professions dites "de santé"), les interactions, qui ont servi de base à ma recherche, peuvent être qualifiées d'interactions asymétriques et complémentaires, à la fois en raison du contexte socio-culturel et de la dualité qu'implique ce type de relation.

Au départ, la situation de rééducation orthophonique semble donc pouvoir être définie comme une interaction spécialisée, orientée, dans laquelle le rapport de forces est institutionnalisé : l'orthophoniste intervient en tant que "rééducateur(trice)", c'est-à-

* Vion, 1992

dire de sa position professionnelle, et l'enfant en difficulté avec le langage écrit se trouve, lui, convoqué dans la place corrélatrice de "rééducable". L'adulte spécialiste (détenteur d'un savoir/pouvoir) occupe donc la position "haute" et l'enfant la position "basse"* (a priori sans savoir ni pouvoir). Mais il est fort probable que cette interaction déterminée, apparemment spécialisée et orientée, se révèle plus complexe et plus hétérogène que cette première présentation ne le laisse supposer, même si le cadre interactif reste le même.

En effet, au cours de ces échanges langagiers autour de la lecture, le fait même, dans mon rôle d'orthophoniste, d'avoir demandé de l'aide aux enfants m'a placée d'emblée dans une situation pour le moins paradoxale, puisqu'elle m'a amenée à solliciter l'aide de ceux qui, justement, venaient me trouver pour être aidés de moi.

Pour faire référence à A. Van der Straten, si, dans ce type d'interaction, la "communication" reste "inégaie" du fait des différences d'âge, de personnalité, de statut, de moyens, des partenaires en présence, une des caractéristiques des interventions du partenaire en position haute est néanmoins d'essayer de faire se développer chez son colocuteur une "compétence à gérer une interaction avec autrui en fonction de ses inégalités"* et à inscrire les échanges langagiers - entre la consultation et l'entretien ? - dans une perspective d'étayage dialogique visant à l'acquisition de conduites langagières, métalangagières et métacognitives.

* Van Der Straten, 1990

Je fais donc l'hypothèse que ce "renversement" alternatif des rôles dans la situation de séances de rééducation orthophonique est nécessaire aux tentatives de compréhension réciproque (co-compréhension) devant permettre une co-construction des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-dire partagés au cours des échanges langagiers qui constituent alors de véritables "rencontres", rejoignant par là J. Bruner selon lequel : "Le développement des capacités cognitives de l'enfant est un processus d'assistance, de collaboration entre l'enfant et l'adulte"* et L. Porcher qui affirme que : "Personne n'apprend à la place de personne et seul un apprenant peut être responsable de son propre apprentissage"*.

* Bruner, 1983

* Porcher, 1997 in Delamotte, François, Porcher

Cependant, si l'intention d'instituer ce renversement est en théorie valable, tout le problème reste de savoir si l'enfant va l'accepter. Il peut être surpris, désorienté, et la représentation qu'il a pu se construire de ce qui allait se passer entre l'orthophoniste et lui va peut-être constituer un frein à la mise en place d'un rapport d'aide réciproque. La réciprocité n'est donc pas un donné, elle doit aussi se construire.

ÉTAYAGE, LANGAGE

Pour essayer d'approcher ces termes, je fais appel aux observations de L.S. Vygotski, selon lesquelles c'est essentiellement par le dialogue que s'engagent les démarches cognitives et à la notion de "verbalisation métaprocédurale". Pour L.S. Vygotski, le langage est à la fois instrument de pensée et instrument de communication, qui rend possibles les processus d'apprentissage assisté entre enfants ou entre enfants et adultes. En reprenant la traduction qu'en a fait F. Sève, la définition que L.S. Vygotski propose de la notion de "zone prochaine de développement" ou de "zone proximale du développement" est la suivante : "La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle"*.

* Vygotski, 1997

Pour ce qui intéressait ma recherche, à partir de ce que les enfants savaient faire (lire, écrire), je me suis demandée comment l'orthophoniste s'y prenait pour les amener à dire, à formuler, à mettre en mots, la manière dont ils procédaient pour le faire ? Que se passait-il au cours de ces échanges langagiers autour de l'écrit ?

Il s'agissait donc en l'occurrence d'interroger le passage entre les savoirs "procéduraux" et les savoirs "déclaratifs", c'est-à-dire la manière dont s'opère le passage entre "savoir faire" et "savoir comment on fait pour", en m'intéressant plus particulièrement au stade intermédiaire de "savoir comment j'ai fait pour".

QUEL TYPE D'ÉTAYAGE ?

Dans cette situation interactive où les actions verbales et non verbales de chaque partenaire s'influencent réciproquement, j'ai donc étudié la place de l'"étayage" défini par J. Bruner, qui me semble en relation étroite avec la zone proximale de développement proposée par L.S. Vygotski.

C'est à la fois l'approche développée par F. François dans son analyse du langage de l'enfant en situation en tenant compte des interventions de l'interlocuteur* et les travaux de Hudelot et Vasseur portant sur l'appropriation des langues** qui m'ont amenée à m'intéresser plus particulièrement à certains des sens pouvant être donnés à l'étayage, c'est-à-dire l'étayage comme :

- réaction aux dires de l'autre : dans le cadre des interactions adulte-enfant, les dialogues présentent souvent une structuration où la dépendance aux dires de l'autre est forte et prévisible. Ce que J. Bruner illustre avec la notion de formats (routines, dialogues à propos d'images ou d'événements vécus)* et ce que F. François signale comme un étayage insistant lorsque l'adulte submerge l'enfant de questions pour obtenir de lui qu'il parle*,
- ressource pour le non-expert : les interventions de l'expert sont source d'aide pour le non-expert, qui prend appui sur les connaissances de l'expert assurant la poursuite et la cohérence du dialogue, ce qui se rapproche de l'étayage de type "parler de" ou "à l'occasion de", dans lequel l'adulte, par ses répétitions, ses maintiens de thèmes, induit une forte continuité thématique à laquelle l'enfant est soumis,
- déclencheur d'activité : l'étayage de l'expert permet au non-expert de faire avec lui ce qu'il n'aurait pas pu faire seul, en particulier par l'intervention du langage qui amène l'enfant à une prise de conscience de sa propre activité, ou, pour reprendre les dires de J. Bruner : "*Nous reviendrons à la notion de « zone proximale de développement » développée par Vygotsky et aux processus interactifs qui la constituent pour considérer le rôle d'un « outil » particulier dans l'apprentissage assisté : « la conscience ». Bien que les adultes assistent l'apprentissage des enfants de façon systématique, les enfants doivent pouvoir s'aider eux-mêmes, et, pour ce faire, doivent prendre conscience de leurs propres activités*"*.

C'est par conséquent en partant de l'émergence des procédures observables auxquelles les enfants avaient recours dans la lecture et en encourageant leurs discours métaprocéduraux (provoqués) en la matière que j'ai essayé d'approcher la question des difficultés en lecture, dans le cadre d'entretiens-séances de rééducation du langage écrit, sous la forme initiale d'un questionnement général sollicitant d'emblée la coopération et l'aide des enfants :

" Tu viens me voir parce que tu penses que tu as du mal pour lire et pour écrire, et je suis prête à t'aider. Mais je ne sais pas bien comment faire et j'aimerais que tu m'aides à comprendre comment tu fais pour lire ..."

LE MATÉRIEL

Ce travail de recherche a donc porté sur l'analyse de dialogues enfants-adultes, qui se construisaient à partir du moment de l'énonciation sur des référents présents partageables : il s'agissait de petits livres d'histoires en images avec des textes écrits élaborés par Laurence Lentin, dans la collection dirigée par Mijo Beccaria, rédactrice en chef de *Pomme d'Api*, illustrée par Noëlle Herrens Schmidt : *David et Marion*. Chaque livre compte huit pages dont chacune comporte une image et un court texte écrit d'environ trois lignes. Il existe une certaine cohérence entre l'image et le texte écrit, mais elle n'est cependant que partielle, la lecture du texte apportant davantage d'éléments nécessaires à la compréhension de l'histoire que les images seules.

J'ai choisi ce "matériel" (ces livres) afin de ne pas accentuer les difficultés des enfants en leur présentant uniquement du texte écrit, chaque enfant pouvant choisir, parmi l'ensemble des livres proposés, celui qui lui plaît le plus. En séances de rééducation du lan-

* François, 1990

** Hudelot, Vasseur, 1997

* Bruner, 1983

* François, 1990

* Bruner, 1983

gage écrit, il me semble en effet souvent plus judicieux de fournir aux enfants l'occasion de pouvoir dire ou raconter une histoire qui leur permet de s'appuyer au moins sur des images que nous partageons ensemble, et sur des thèmes et événements qui peuvent constituer déjà des éléments de leur vécu quotidien, ce que semble aussi penser F. François quand il parle du sens : *"le sens n'étant pas dans les mots, mais pour les interlocuteurs avec leur savoir extra-linguistique, ce sens varie en fonction de la situation ou du contexte"**.

* François, 1971

Et, même avec les référents partageables que sont ces images représentant des éléments et événements de la vie quotidienne, et qui peuvent donc être considérés comme un "moyen de facilitation" dans cette situation d'échange, il ne faut pourtant pas perdre de vue, comme le souligne J. Boutet que : *"Le sens des énoncés n'est pas un « déjà là » mais « il est le produit d'une activité cognitive des sujets engagés dans les interactions verbales. Comme linguiste, nous n'avons cependant pas accès à cette activité : nous ne recueillons que des énoncés et de la parole produite par cette activité"**, et que le sens que chaque partenaire de l'échange attribue aux choses, aux référents partagés, est construit aussi à partir des représentations antérieures des co-locuteurs.

* Boutet, 1995

En revanche, si, comme l'affirme R. Vion : *"toute activité entreprise dans le cadre d'une interaction, est, par « nature », une action conjointe"* dans laquelle *"chacun est placé dans une situation de construction conjointe du sens et de positionnement réciproque"**, alors les savoirs communs conjointement construits dans l'interaction doivent permettre des ajustements, des rapprochements, des comparaisons, des rectifications, des sens préalablement attribués aux référents par chacun des partenaires en fonction de son histoire personnelle.

* Vion, 1992

UNE SITUATION D'INTERACTION AVEC UNE PART D' "IMPROVISATION COLLECTIVE" ?

Grâce à l'interaction verbale entre les partenaires et aux mises en mots et en discours produites lors de l'interaction, les points de vue des enfants sur des objets, comme par exemple "ce que c'est que lire", "comment on fait pour lire", pouvaient donc, selon cette hypothèse :

- soit prendre naissance et se former en cas de manque partiel préalable de représentation,
- soit s'ils existaient antérieurement, devaient, par la confrontation à ceux de l' "Autre" de l'interaction, se clarifier, se modifier, se préciser.

Cette approche semble correspondre au point de vue que défend L. Mondada dans les propos suivants : *"l'apprentissage n'est pas réduit à un processus d'intériorisation de connaissances préexistantes, mais se réalise à travers des processus de production participative d'objets de savoir flexibles, contingents, nouveaux parce que liés au contexte singulier de la pratique. Ces processus se rapprochent donc davantage de l'improvisation collective que de l'enregistrement passif de connaissances de la part d'un sujet isolé"**.

* Houdé et coll., 1998

Selon cette hypothèse, la spécificité du travail de l'orthophoniste serait peut-être d'aider à la prise de conscience de cette activité par l'établissement de liens, de mises en relations, de formation de *"cartes cognitives"**, et cela, même si ces enfants en difficulté pour la lecture ne maîtrisent pas encore suffisamment cette activité pour pouvoir, comme le dit Vygotski, *"disposer de l' « espace mental » nécessaire pour la représenter"**.

* Bruner, 1983

* Vygotski, 1997

La prise de conscience de l'activité doit concerner non seulement l'aspect "pratique" et "fonctionnel" de la lecture (le code) mais aussi le niveau plus abstrait de la représentation, l'aspect socio-culturel du langage écrit (constitution et organisation des connaissances dans la pensée, des relations sociales, construction de la personne). Ainsi que le précise J. Bruner : *"Les règles qui régissent l'emploi des outils dans différents domaines d'action sont données à travers un code social qui constitue la pratique d'une culture, une espèce de « boîte à outils » de la culture"**.

* Bruner, 1983

Mais, pour retenir le syntagme d' "*improvisation collective*" et se questionner sur la pertinence de son adéquation à la situation particulière d'interaction envisagée, il ne suffit pas de ne prendre en considération que l'adaptation de l'enfant à l'adulte, mais il convient également de s'interroger sur la part d'improvisation incombant à l'adulte dans sa relation et son adaptation à l'enfant.

Le comportement des enfants, c'est-à-dire leurs réactions et leurs interventions, à travers leurs mises en mots et en discours, ont-ils des effets, des conséquences, sur les représentations que se fait l'orthophoniste sur l'activité de lecture à travers ce qu'elle-même peut en dire ?

Il me fallait en effet ne pas perdre de vue que cette recherche avait aussi pour objectif de faire évoluer ma pratique professionnelle, et de m'aider à "clarifier" mon propre point de vue sur les enfants en difficulté pour l'activité de lecture avec lesquels je travaille quotidiennement, dans le but, bien entendu, d'être en mesure de les aider plus efficacement et plus spécifiquement.

LA CONSTITUTION DU CORPUS : LES DONNÉES, ENTRE HOMOGÉNÉITÉ ET HÉTÉROGÉNÉITÉ

Afin de limiter les variables et en vue d'homogénéiser le corpus d'étude, j'ai choisi, parmi tous les enfants avec lesquels je travaillais déjà depuis quelques mois et, bien évidemment après avoir sollicité et obtenu leur accord de participation, six enfants dont trois filles et trois garçons : Victoria, Emeline, Blandine, Alexis, Dimitri et Marc, âgés respectivement de 8 ans 4 mois, 8 ans 3 mois, 8 ans 7 mois, 8 ans 2 mois, 7 ans 10 mois, 7 ans 8 mois, au moment de l'enregistrement des entretiens dont quelques courts extraits figurent plus loin en exemples.

La tranche d'âge concernant cette population très réduite s'étend donc de 7 ans 8 mois à 8 ans 7 mois, soit 11 mois d'écart entre l'enfant le plus jeune (Marc) et l'enfant la plus âgée (Blandine).

Il ne s'agissait pas d'enfants au tout début de l'apprentissage officiel de la lecture, mais d'enfants qui avaient déjà suivi un enseignement-apprentissage du langage écrit, dans le cadre d'une scolarité ordinaire dans des classes de Cours Élémentaire 1^{re} année (CE1), au sein de groupes scolaires publics de villes ou de villages sans classe unique avec cours de différents niveaux.

A ma connaissance, après avoir questionné leurs mères qui les accompagnaient lors du bilan orthophonique initial et au cours des séances qui lui ont succédé, aucun de ces enfants n'avait antérieurement été repéré ou signalé, ni par le médecin scolaire ni par les enseignants, comme présentant des difficultés graves d'acquisition du langage oral, encore qu'il faudrait s'entendre plus précisément sur ces termes. Parmi eux, une seule enfant avait rencontré au cours de sa scolarité des difficultés jugées assez importantes par l'enseignant pour qu'il lui fut proposé de recommencer un second Cours Préparatoire : il s'agit de Blandine, qui était la plus âgée des enfants participant aux interactions transcrites dans le corpus.

Aucun enfant ne présentait de handicap sensoriel ou intellectuel, pas plus que de trouble psychologique important, mais, en revanche, chacun d'entre eux se trouvait en difficulté à l'école pour lire et pour écrire, et pour chacun un bilan orthophonique avait été demandé par l'enseignant(e) et prescrit par le médecin généraliste traitant chaque famille.

Dans l'ensemble, il s'agissait donc d'enfants particuliers avec des difficultés pour l'écrit.

De ce point de vue, la population choisie pour ma recherche, bien qu'extrêmement réduite, était assez homogène : travaillant en effet sur l'appropriation/réappropriation de l'écrit et sur la façon dont certains enfants s'approprient l'écrit d'une manière qui pose problème, je me suis trouvée dans la nécessité de "calibrer" les difficultés, en évitant les pathologies développementales orales importantes telles que les troubles graves du développement du langage ou les dysphasies.

Mais, au-delà de ces choix d'homogénéisation, cette population est également hétérogène : ces enfants sont quand même tous différents les uns des autres, étant donné :

- qu'ils ont chacun une histoire de vie différente,
- qu'ils ont chacun construit dans leur famille et dans leur vie scolaire des relations différentes avec des interlocuteurs divers,
- qu'ils se sont certainement fabriqués chacun des représentations différentes du monde, de l'école, des savoirs qui y sont dispensés et reçus - entre autres, de ce que c'est que lire -.

Il y aurait certainement lieu de s'interroger alors sur les variables qui ont pu jouer, d'un enfant à l'autre, et même chez un même enfant, puisqu'il n'existe pas deux cas strictement identiques : histoire familiale, appartenance de la famille à un milieu socio-culturel donné, place dans la fratrie, importance accordée à l'école dans la famille, représentations et valeurs socio-culturelles attribuées par l'entourage à l'écrit et transmises aux enfants,...

LE CADRE DE L'INTERACTION : LES ENTRETIENS-SÉANCES

Lors des séances hebdomadaires de rééducation orthophonique, durant lesquelles je rencontre les enfants en difficulté pour la lecture-écriture, - sauf, bien sûr, lorsque ce sont les enfants eux-mêmes qui prennent d'emblée l'initiative du choix d'une activité :

- d'une part je leur propose des exercices spécifiques d'entraînement sur le code (analyse de la structure segmentale et suprasegmentale de la parole, mise en correspondance des phonèmes et des graphèmes et réciproquement, travail sur l'activité de déchiffrement, sur les procédures d'assemblage et d'adressage, travail sur le sens,...),
- d'autre part je les invite régulièrement à réfléchir et à donner leur avis sur la manière dont ils s'y prennent pour lire et pour écrire, sur ce que cela signifie et représente pour eux. Le contenu de chaque séance s'équilibre généralement entre ces deux types d'activités qui sont bien souvent intriquées.

Chaque séance de rééducation durant de trente à quarante cinq minutes, j'ai proposé individuellement aux six enfants présentés précédemment : Victoria, Emeline, Blandine, Alexis, Dimitri et Marc, lors d'une de leurs séances de rééducation, de prendre le temps de réfléchir et de discuter ensemble sur l'activité de lire-écrire, en sollicitant leur aide en la matière.

Le renversement de perspective, fondant l'hypothèse qu'une inversion des rôles en situation de rééducation, entre l'orthophoniste et les enfants, pourrait peut-être constituer un des éléments de réussite de la rééducation orthophonique, m'a conduit à formuler la question-guide centrale démarrant chaque entretien globalement de la manière suivante :

“ Tu viens me voir parce que tu penses que tu as du mal pour lire et pour écrire, et je suis prête à t'aider. Mais je ne sais pas bien comment faire et j'aimerais que tu m'aides à comprendre comment tu fais pour lire...”

Avant de procéder à l'enregistrement de chacune des séances-entretiens, j'ai préalablement expliqué à chacun des enfants que je souhaitais nous enregistrer pour un travail personnel, étant donné que moi aussi, je continuais à “apprendre” pour essayer, de mon côté, de mieux comprendre leurs difficultés dans le but de mieux réussir à les aider.

Dans cette recherche, il s'agissait, non pas de prendre comme point de départ une perspective modélisante - comme celle issue des modèles développementaux d'acquisition des mécanismes d'identification des mots et produite par des recherches d'adultes - mais au contraire d'aller à la rencontre de ce qui était produit et surtout de ceux qui produisaient, c'est-à-dire les apprenants eux-mêmes.

Il me semble en effet que cet angle d'approche, d'une part est valorisant pour les apprenants, d'autre part tient compte de la situation d'échange propre à toute situation de communication, même s'il s'agit d'une relation décrite comme “asymétrique” entre un adulte et un enfant, en tout cas dans un sens impliquant une réelle coopération entre

les partenaires, ainsi que l'exprime R. Delamotte-Legrand : "*Comprendre l'autre oblige à éclairer son sens à soi et à co-construire la signification*"*.

Je leur ai en outre précisé que leurs noms de famille n'apparaîtraient pas, et que personne, sauf eux et moi, ne pourrait savoir de qui il s'agissait précisément. J'ai sollicité l'accord de chaque enfant, qui a été immédiatement obtenu.

Dans le présent article ne figurent que des exemples extraits du corpus constitué de 6 transcriptions d'enregistrements audio d'entretiens en séances de rééducation orthophonique, dans lesquelles les enfants sont amenés par l'orthophoniste à parler de la manière dont ils procèdent pour lire et pour écrire, à partir d'une question générale de départ posée par l'orthophoniste. Il s'agit donc d'entretiens semi-dirigés.

Les enfants, habitués à ma personne et à ma manière de procéder, n'ont pas manifesté de gêne ni de réticence particulières. Exception faite de la demande préalable et homogène des enfants quant à leur désir de réécouter l'enregistrement, le magnétophone a été très vite oublié et l'effet de l'enregistrement audio a été quasi-inexistant.

LES CONDUITES LANGAGIÈRES ET LES ACTIVITÉS DISCURSIVES DE L'ADULTE : LES FORMES DE STRATÉGIES D'ÉTAYAGE

(reprises, reformulations, demandes, redondance-insistance, approbations, encouragements)

Généralement, dans les dialogues adulte/enfant, que ce soit en milieu "naturel" (familial) ou en milieu "guidé" (scolaire), et particulièrement dans ce type d'échange orthophoniste/enfant qui peut être qualifié de "relation d'aide", l'adulte est là pour guider l'enfant et pour le "corriger", et l'enfant le sait bien puisque c'est la raison même de sa présence chez l'orthophoniste.

En quoi les interventions de l'orthophoniste peuvent-elles être définies comme des stratégies interactives d'étayage ?

Ces différentes formes d'activités langagières contribuent au fonctionnement de la communication en participant à :

- la construction conjointe de la signification, dans sa "*dimension idéelle*" pour reprendre les termes employés par R. Vion,
- la construction de la relation, dans sa "*dimension inter-énonciative*", à travers les rapports de place, les phénomènes d'autocorrection, l'auto-implication des locuteurs permettant le positionnement réciproque,
- la gestion et la co-construction des discours correspondant à la "*dimension discursive*", ainsi que la définit R. Vion : "*Le propre des activités langagières est, même dans le cas de tâches discursives relativement spécifiques, qu'elles nécessitent un travail conjoint d'émergence*"* dans lesquels apparaissent : apartés, commentaires, descriptions, moments argumentatifs, activités métadiscursives.

Chaque tour de parole de l'orthophoniste n'est que rarement constitué d'une forme unique (de nombreux tours de parole mêlent ou enchaînent deux ou plusieurs de ces formes).

Certaines interventions peuvent être interprétées et classées différemment, en terme soit de reprise, soit de reformulation, ou encore de demande, etc.

Cependant, pour chaque forme de stratégie employée, je propose des exemples avec tout ou partie des enfants de la population concernée.

LE CADRE

Les reprises-répétitions ou reprises "conformes"

Elles sont la répétition stricte d'une intervention antérieure, sans aucune modification linguistique, et peuvent être considérées comme étayantes puisqu'elles ont pour fonction de :

- s'assurer que l'adulte a bien compris les propos de l'enfant (dimension "*idéelle*"),

* Delamotte-Legrand, 1997

* Vion, 1992

- vérifier qu'il y a commun accord entre eux sur le référent,
- manifester la présence du co-énonciateur dans l'interaction (dimension "interénonciative").

Exemple 1 :

Orthophoniste : - *bravo, tu m'as montré tous les mots, ... avec quoi c'est fabriqué les mots ?*

Marc : - *avec euh des stylos*

Orthophoniste : - *avec des stylos, tu as tout à fait raison, on fabrique les mots avec des stylos hm hm, toi tu sais en fabriquer des mots ?*

Exemple 2 :

Orthophoniste : - *bravo Dimitri, tu as lu, tu as lu quoi ?*

Dimitri : - *une histoire*

Orthophoniste : - *une histoire, qu'est-ce qu'elle raconte cette histoire ?*

En fait, les reprises strictement conformes, qui apparaissent comme des tours de parole isolés (c'est-à-dire sans aucune autre forme dans le tour de parole) sont très rares dans le corpus. Elles interviennent au niveau de la relation (elles manifestent la présence attentive du co-énonciateur dans l'interaction) et peuvent être interprétées comme des demandes indirectes d'incitation à poursuivre (l'orthophoniste maintient et "relance" l'échange, un peu sous la forme : "et si tu m'en disais davantage ...")

Les reprises (modifiées lexicalement)-reformulations

Exemple 1 :

Orthophoniste : - *ils s'amuse^{nt} où ?*

Marc : - *dans l'eau*

Orthophoniste : - *ils s'amuse^{nt} dans l'eau* (auto-reprise de l'orthophoniste du tour de parole antérieur et reprise du tour de parole précédent de l'enfant)

Exemple 2 :

Orthophoniste : - *là, ... dans l'image ... , tu vois papa*

Dimitri : - *qui la prend*

Orthophoniste : - *qui prend Cécile* (modification lexicale : "la" / "Cécile" en vue de préciser le sens)

Exemple 3 :

Orthophoniste : - *je vais donc cacher l'histoire, et tu vas me raconter ce que tu apprends grâce à la première image*

Emeline : - *eh ben je vois une petite fille ... à ... qui porte un seau, et puis euh elle rigole*

Orthophoniste : - *est-ce que l'image c'est suffisant, d'après toi, pour comprendre l'histoire ?*

Emeline : *oui*

Orthophoniste : - *donc je peux tourner la page, tu n'as pas besoin de lire ?*

Emeline : - *non*

Orthophoniste : - *ça te suffisait de regarder l'image ?*

Emeline : - *oui*

Orthophoniste : - *d'accord* (je tourne la page du livre en maintenant le texte caché)

Emeline : - *je vois euh, c'est un petit garçon ?*

Orthophoniste : - *ah, tu as changé, ce n'est plus une petite fille ? c'est donc un petit garçon* (modification lexicale par ajout du "donc" interprétable comme réponse fournie à l'enfant)

En fait, comme il n'existe que rarement de critère pertinent pour distinguer reprises modifiées lexicalement et reformulations, mieux vaut faire l'hypothèse d'un continuum entre les reprises modifiées lexicalement et les reformulations, dans l'optique de la négociation conjointe du sens et de l'échange, continuum allant de la reprise modifiée "confirmation-interprétation du sens" à la reformulation "confirmation-interprétation" qui permet de dire "autrement" ce qui vient d'être dit..

Les reprises "dubitatives"

Les reprises totales par l'adulte - mais avec une intonation incitative ou interrogative - des propos de l'enfant peuvent, elles, avoir pour fonction de :

- demander à l'enfant une confirmation de ce qu'il vient de dire,
- constituer une sorte de commentaire de ce que l'enfant vient de dire, une sorte de "métadiscours" dont, d'après R. Delamotte-Legrand : "*l'implicite peut être mis en mots de diverses manières, toutes disponibles à l'interprétation du récepteur, ce qui ne veut pas dire qu'elles soient à tout coup dans l'intentionnalité de l'émetteur*"*, (dimension "inter-énonciative" et métadiscursive), c'est-à-dire signifier que l'adulte n'a pas la possibilité de compléter : "*j'accepte de t'écouter, de te répondre, mais je ne peux pas cogérer ton discours ; je ne peux ni le résumer, ni le modifier, ni le développer*"* ou encore signifier que l'adulte ne sait pas faire comme l'enfant : "*je ne sais pas expliquer ce qui se passe dans ta tête, je sais seulement dire ce qui se passe dans la mienne, dis-moi ce que tu "réfléchis" et, enfin,*
- présenter l'avantage de ne pas imposer à l'enfant une solution mais de l'amener à poursuivre en explicitant ses dires.

* Delamotte-Legrand, 1997

* 1997

Exemple 1 :

Alexis : - *hm, là il y a trois enfants avec le papi, et puis ils ont retrouvé le chat*

Orthophoniste : - *ils ont retrouvé le chat ?*

Exemple 2 :

Victoria : - *le sac euh c'est euh parce que moi euh, le sac j'ai cru qu'il y avait euh un jouet dedans, ou ou carrément des sous*

Orthophoniste : - *des sous ? et y a-t-il des sous ?*

Les reprises dubitatives, au sens précis de la tentative de définition précédemment fournie, sont peu nombreuses, car les interventions de l'orthophoniste sont plus fréquemment formulées sous la forme de demandes un peu plus explicites, débordant le cadre strict des reprises "seulement" dubitatives et marquant par-là une proposition d'interprétation par l'adulte, comme dans le second exemple fourni ci-dessus: *des sous ? et y a-t-il des sous ?*

LES REFORMULATIONS PROPREMENT DITES

Elles correspondent à des reprises accompagnées de modification(s) plus importantes que précédemment des propos tenus par l'enfant, afin d'en améliorer la forme (par des corrections et/ou des précisions lexicales et syntaxiques) et/ou d'en faire préciser la signification.

Elles représentent une activité langagière complexe dans la mesure où elles engagent des **activités linguistiques** complexes de :

- **référenciation** (avec Emeline : *ah, tu as changé, ce n'est plus une petite fille ? c'est donc un petit garçon* (implication de l'interlocuteur : "tu", demande de confirmation, co-construction du sens)),
- **catégorisation des référents** (avec Marc : *v c'est un mot ? est-ce que toi tu crois que v c'est un mot ?* (énonciation, emploi du "tu", demande d'opinion et d'explicitation)), et des **activités métalinguistiques, métadiscursives et métacommunicatives** :
- commentaires (avec Alexis : *d'accord, il faut que tu déchiffres* (énonciation, emploi du "tu")),
- **explicitations** (avec Dimitri : *on sait pas si ce qui est dessiné sur l'image, ça suffit pour comprendre l'histoire* (co-énonciatif : "on" ?, reformulation interprétative sémantique)),
- **définitions** (avec Emeline : *les coins de quoi ?* (demande d'explicitation)),
- **argumentations** (avec Dimitri : *quand tu regardes seulement l'image, toi tu dis qu'ils ont de la fièvre, qu'ils ont mal à la tête et qu'elle dort ; comment on peut faire pour savoir vraiment ce qui se passe dans l'histoire ?* (implication de l'interlocuteur: "tu", "co-énonciatif": "on", demande de réflexion méta sur la nécessité de lire)).

Elles participent à la fois à la **négociation** et à la **co-construction du sens** (construction conjointe de la signification, avec Marc : *tu ne sais pas, tu ne vois pas du tout ?* (inter-énonciatif, demande d'opinion, de construction du sens), avec Blandine : *d'accord, tu as appris que c'était un garçon* (implication de l'interlocuteur et formulation de son activité cognitive : "*tu as appris*") et à la construction de la relation par la **co-adaptation** de chaque partenaire au discours de l'autre, à travers :

- les **rappports de place** (le marquage de la position énonciative de chaque locuteur par l'emploi du "je", du "tu" : avec Marc : *tu m'as dit non* (inter-énonciatif, reformulation syntaxique), avec Alexis : *tu penses qu'ils s'aiment tous les deux ?* (inter-énonciatif, demande d'opinion), avec Emeline : *tu as raison, on pourrait penser que c'est une fille* (accord sur le sens, "co-énonciation": "*on*")),
- les **phénomènes de correction** (avec Alexis : *Bilou* (correction phonologique par rapport à "*Milou*") produit par Alexis, peut-être en liaison avec les histoires de "*Tintin*" d'Hergé), avec Dimitri : *hop là* (correction lexicale et sémantique par rapport au "*au là*" oralisé par l'enfant)),
- l'**implication de l'interlocuteur** (avec Marc : *tu as d'abord écrit v* (inter-énonciatif, "*tu*", reformulation syntaxique), avec Victoria : *oui quoi ? oui, ça suffit ? ou tu veux lire les mots écrits ?* (demande de confirmation, inter-énonciatif : "*tu*")),
- l'**auto-implication du locuteur** (avec Victoria : *oui, moi aussi* (auto-implication et opinion partagée) et
- la **co-implication des locuteurs** permettant le positionnement réciproque des activités réflexives (avec Marc : "*est-ce que toi tu crois que*"; avec Alexis : "*tu penses*"; avec Dimitri : "*toi tu dis*", "*comment on peut faire*", et : "*on ne sait pas*"; avec Emeline : "*on pourrait penser*").

LES DEMANDES

Les questions posées ou les demandes faites aux enfants par l'orthophoniste représentent, quantitativement, une partie importante de ses interventions langagières et, qualitativement une forme de stratégie d'étayage dominante dans son discours.

Tous les questionnements de l'adulte n'apparaissent pas forcément sous l'aspect de questions, de même que toutes les interventions de l'adulte apparaissant sous forme de questions ne sont pas uniquement des questions. Cette remarque renvoie à l'approche de la question comme acte de langage, l'énoncé interrogatif étant décrit comme "ambigu" quant à ses valeurs illocutoires, ainsi que l'a étudié J. Richard-Zappella dans son approche énonciative de la question*, pouvant être tour à tour :

- demande d'information,
- demande de confirmation,
- sollicitation de faire,
- sollicitation d'énoncé (de dire),
- assertion,
- suggestion, induction.

Tout en gardant à l'esprit l'importance de leurs valeurs illocutoires, quels sont donc les fonctions et les objectifs des questionnements de l'orthophoniste ?

Dans l'optique de ce travail, et en s'intéressant d'un peu plus près aux interventions langagières de l'adulte, il ne faut pas perdre de vue les objectifs professionnels (dits "cliniques" ou "thérapeutiques") de l'orthophoniste elle-même, qui cherche en effet à aider l'enfant à surmonter ses difficultés en suscitant chez lui des processus de réflexion. Ceux-ci portent à la fois sur les opérations qu'il met en œuvre pour l'activité de lecture (processus métacognitifs) et sur les moyens qui permettent l'émergence de la prise de conscience de ces opérations (activités langagières et métalangagières) par la mise en mots et en discours de ses représentations, ainsi que par leur confrontation à celle d'autrui (métapragmatique).

L'intérêt supposé de cette interaction est qu'elle doit permettre l'émergence de ce travail réflexif chez l'enfant dans une situation de communication, par le langage et sur le langage.

* Richard-Zappella, 1991

Selon L.S. Vygotski, c'est, comme on l'a vu, par le dialogue que s'engagent les démarches cognitives et, dans la dynamique du développement de l'enfant, le passage d'un niveau à l'autre du développement s'effectue d'abord dans la coopération avec un autrui plus "expert" que lui, pour parvenir ensuite à agir seul.

Quels sont les différents types de demandes adressées aux enfants ?

Des demandes de dire

La toute première demande de l'orthophoniste à chaque enfant est une demande d'aide, formulée non pas sous la forme d'une question directe, mais "atténuée" par l'emploi d'un modalisateur : "j'aimerais que", que j'analyse ici à la fois comme une marque de respect de l'adulte vis-à-vis de son interlocuteur (immédiatement positionné en tant que "tu" dans la relation, et comme "tu" sur un pied d'égalité, puisque accrédité comme potentiellement fournisseur d'aide à l'adulte) et comme une marque professionnelle de "prudence", l'orthophoniste ne souhaitant pas mettre d'emblée l'enfant en difficulté dès le départ du dialogue (avec Marc : "j'aimerais que tu m'aides à comprendre", avec Alexis : "Alexis, j'aimerais que tu m'aides à comprendre comment tu fais pour lire").

Les réactions des enfants à cette demande d'aide initiale - ils semblent d'ailleurs bien tous la recevoir et la comprendre en tant que telle - montrent d'ailleurs des positionnements différents : Alexis et Blandine répondent par des dire sur leur manière de procéder, Dimitri par un acte (il lit le début de l'histoire), Marc n'attend pas la fin de l'intervention de l'orthophoniste (il la coupe par un "hm", témoignant de son inquiétude de ne pas savoir répondre ?), Victoria anticipe d'emblée la situation (elle connaît et aime les histoires de *David et Marion*), Emeline enfin présente une intervention tout à fait intéressante puisqu'elle retourne la situation en questionnant l'orthophoniste.

D'autres demandes de dire, contrairement à ce que leur formulation pourrait laisser entendre, ne portent pas sur la possibilité, la capacité ou la volonté de l'enfant à répondre par oui ou non, mais ont une visée réflexive, métacognitive et métalangagière : elles cherchent à obtenir de l'enfant **qu'il mette en mots ses fonctionnements "cognitifs"**, qu'il opère une distanciation par rapport au langage par des demandes de définition, d'explicitation, d'argumentation, et suscitent aussi **sa réflexion sur les fonctions sociales de l'écrit**.

Ces demandes de dire de l'orthophoniste sont des énoncés métalangagiers qui comportent très fréquemment des termes introducteurs du questionnement (exemples avec Marc : "est-ce que", "comment", "qu'est-ce que", "si c'est pas ... c'est quoi ?" ; avec Alexis, Emeline, et avec Victoria : "ça veut dire ..."), destinés à conduire l'enfant à un type de discours commun, partagé, dans l'interaction.

Certaines interventions langagières sont parfois "inductrices":

- avec Marc : *qu'est-ce qui s'est passé ?(..) c'est quelque chose que tu as inventé dans ta tête ?*,

- avec Alexis : *qu'est-ce que tu peux dire en voyant cette image ?*,

- avec Emeline : *qu'est-ce que tu as appris ?*,

- avec Victoria : *ça te suffit pour comprendre ou tu veux lire les mots écrits ?*

témoignant de l'attitude de l'adulte qui "oriente", "guide" par sa mise en mots le fonctionnement de l'enfant par rapport à l'écrit.

Les demandes sont parfois directes, parfois indirectes, souvent modalisées et/ou thématiques :

- avec Blandine : *ça te suffit pour comprendre ou tu veux lire les mots écrits ?*,

- avec Emeline : *à ton avis, est-ce que tu peux le savoir ?*,

mais toutes néanmoins sollicitent l'avis, le point de vue de l'enfant en l'impliquant au plan interénonciatif en tant que co-locuteur avec une subjectivité reconnue.

Par leur lexicalisation, les demandes font souvent intervenir des termes appartenant au champ de la cognition/métacognition et du langage/métalangage : "expliquer", "lire", "dire", "vouloir dire", "inventer", "comprendre", "apprendre", "savoir", "réfléchir",

“connaître”, “penser”, “déchiffrer”, “regarder”, “mot”, “lettres”, “histoire”, “images”, “écrit”, et cette **attitude d’étayage** : l’aide de l’adulte à la formulation des buts propres à une activité (lire), à la “finalisation” de l’action, m’apparaît bien comme partie intégrante du travail d’appropriation/ré-appropriation de l’écrit, dans le cadre des séances de rééducation orthophonique réalisées en cas de troubles du langage écrit.

Concernant la part de spécificité (supposée) de cette intervention en milieu “guidé” : la rééducation orthophonique pour troubles du langage écrit, j’établis un parallélisme avec la situation de “**construction langagière**” qui s’opère dans les activités conjointes de récit, observées, décrites et analysées par R. Delamotte-Legrand : “*Raconter signifie donc, dans les lignes qui suivent, « construire le récit à deux »*”*

* Delamotte-Legrand, 1997

En effet, la situation d’échanges langagiers et d’interaction décrite dans ce travail de recherche porte sur l’activité partagée par un adulte et un enfant autour d’une histoire en images avec un texte écrit. Cette activité faisant alterner moments de lecture, moments de récit, moments de réflexion sur la lecture et sur le récit de l’histoire choisie me semble donc bien contribuer à une co-construction cognitive et langagière, dans la “co-construction du récit et de la lecture à deux”.

Cette “co-construction” - devant permettre à l’enfant, dans l’activité considérée (ici, la lecture), de passer, avec l’aide d’un adulte, d’un niveau de développement à un autre en vue d’une appropriation/ré-appropriation -, me semble bien s’inscrire dans les perspectives de “*zone proximale de développement*” et d’“étayage” respectivement proposées par L.S. Vygotski et J. Bruner.

Des demandes de faire-penser-dire : des démarches vers la “verbalisation métaprocédurale” ?

Dans cette situation d’entretiens-séances avec des enfants qui sont là en raison de leurs difficultés en lecture, un des objectifs prioritaires de l’orthophoniste est de permettre cette appropriation/ré-appropriation de l’écrit. Cela passe tout d’abord par la construction de la relation entre les deux partenaires (enfant/adulte) de la situation d’interaction, par des mises en mots et en discours des représentations des activités engagées, mais aussi par les activités elles-mêmes.

Les enfants qui ont des difficultés pour lire ou apprendre à lire ne savent en effet pas toujours comment s’y prendre. Le rôle de l’orthophoniste est bien entendu de faire émerger ces “activités” ou “fonctionnements” ou “procédures” par des demandes de “faire”, mais aussi par des demandes de dire sur la manière de les “penser”.

L’objectif visé est donc double, faire émerger :

- les savoir-faire (lire) et
- les savoir-penser et les savoir-dire (savoir ce que c’est que lire et être en capacité de l’exprimer),

avec des va-et-vient entre ces deux pôles intriqués, c’est-à-dire entre les savoirs “*procéduraux*” (savoirs implicites) et les savoirs “*déclaratifs*” (explicites puisque mis en mots : savoir ce que c’est que, savoir comment on fait pour) décrits en sciences cognitives.

En psychologie, l’apprentissage, selon O. Houdé, peut être défini comme : “*une modification de la capacité à réaliser une tâche sous l’effet d’une interaction avec l’environnement*”*

* Houdé et coll., 1998

Un des éléments fondamentaux de l’apprentissage, permettant un retour sur les savoirs déjà acquis et leur faisant franchir une étape supplémentaire dans la compréhension et la construction, est la “*prise de conscience*” décrite à la fois par J. Piaget : “*Prendre conscience d’une opération, c’est en effet la faire passer du plan de l’action sur celui du langage, c’est donc la réinventer en imagination pour pouvoir l’exprimer en mots*”* et par L.S. Vygotski chez l’enfant “*d’âge scolaire*” : “*c’est justement à cet âge, comme le montrent les recherches, qu’apparaissent au centre du développement les fonctions psychiques supérieures, dont les traits distinctifs fondamentaux sont précisément l’intellectualisation et la maîtrise, c’est-à-dire la prise de conscience et l’intervention de la volonté*”*.

* Piaget, 1924, 1993

* Vygotski, 1997

Il s'agit donc, pour l'adulte-praticien, tout à la fois de **susciter l'émergence de procédures** (si elles ne se manifestent pas) ou de **partir de l'émergence des procédures** qui se manifestent, en vue de faire produire des connaissances déclaratives : "*comment on fait pour*" (en passant notamment par des verbalisations métaprocédurales : "*comment j'ai fait pour*"), et de faire en sorte que les connaissances déclaratives acquièrent une valeur procédurale. C'est la raison pour laquelle, dans les tours de parole de l'orthophoniste, les demandes de faire sont souvent mêlées aux demandes de dire.

Sous quelles formes apparaissent les demandes de faire-penser-dire ?

Les exemples relevés dans le corpus réuni sont très fréquemment des formes interrogatives : des questions directes : "*qui, à qui, que*" et indirectes : "*est-ce que*", mais aussi des suggestions, des incitations à poursuivre, des sollicitations d'opinion : "*tu penses que*", des sollicitations d'explication, d'argumentation, de définition (faisant intervenir des termes métalinguistiques : "*ça veut dire que*", "*tu sais ce que c'est un*", "*ça veut dire quoi ?*"), des ordres (dont l'aspect impératif est généralement atténué ou orienté par des modalisations, des thématisations "*à ton avis*", "*tu veux que*", "*si tu le souhaites*", "*on va essayer*", "*on peut essayer*", "*si tu veux*", "*quand j'ai lu les mots écrits*"), impliquant l'enfant seul (emploi du "*tu*") ou les deux partenaires dans une activité conjointe (emploi du "*on*").

Quelques exemples de demandes de faire-penser-dire

Avec Marc :

- *si on essaie d'y réfléchir tous les deux ? comment tu te débrouilles pour lire ? à quoi ça sert de lire ? ça sert à quoi la lecture ?* (demande de penser en "*on*", demande de penser-dire en "*tu*", demande sur les fonctions sociales de la lecture)
- *qu'est-ce que j'ai fait moi ?* (p.2) (demande de dire concernant le fonctionnement de l'autre, auto-implication).

Avec Alexis :

- *qu'est-ce que tu peux dire en voyant cette image ?* (demande de dire en "*tu*" avec thématisation étayante de l'adulte)
- *comment on peut le savoir ?* (demande de penser-dire en "*on*" sur le fonctionnement conjoint)
- *et un voisin ? tu sais ce que c'est un voisin ?* (sollicitation métalinguistique d'explication, de définition)
- *et puis* (p.16) (incitation à poursuivre).

Avec Dimitri :

- *qu'est-ce qu'il faut faire pour savoir son prénom ?* (demande de faire-dire sur la nécessité de lire le texte)
- *ah, faut regarder le texte, d'accord, je te laisse regarder le texte* (sollicitation de faire : lire)
- *très bien, est-ce que cette histoire raconte exactement pareil que ce que tu m'avais dit tout à l'heure en regardant seulement l'image ?* (formulation des activités successivement menées par l'enfant et par l'adulte (raconter l'image, lire le texte) pour amener à une prise de conscience des activités).

Avec Emeline :

- *à ton avis, est-ce que tu peux le savoir ?* (demande de penser-dire modalisée)
- *tu en es sûre ?* (demande de confirmation)
- *je t'écoute* (incitation à poursuivre)
- *qu'est-ce que ça veut dire, d'après toi, David n'a pas envie d'en faire autant ?* (demande modalisée d'activité métalangagière d'explication).

Avec Victoria :

- *peut-être que les mots écrits vont nous aider à savoir mieux de quoi il s'agit, j'écoute* (demande thématisée de faire : lire, avec mise en mots par l'adulte du fonctionnement de l'activité commune et partagée en "*nous*": verbalisation métaprocédurale)
- *il y a quelque chose qui t'embête ?* (demande de réflexion métacognitive sur l'activité)

- *est-ce que tu sais ce que ça veut dire, dans une histoire écrite, les tirets comme ça ?* (demande de réflexion-explicitation en "tu", métacognitive et métalangagière, négociation du sens)
- *ça veut dire que quelqu'un parle, oui ? tu te rappelles ?* (retour en arrière par l'adulte sur le fonctionnement de l'activité, et demande de confirmation en vue de consolider les savoirs déclaratifs de l'enfant)
- *on continue ?* (incitation à poursuivre en "on", pointant le partage de l'activité).

Avec Blandine :

- *de quoi tu as besoin pour lire ?* (demande de penser-dire en "tu" sur le fonctionnement de l'activité de lecture)
- *oui, et savoir lire, ça sert à quoi ?* (demande de penser-dire générale en "ça" sur les finalités de l'activité de lecture)
- *une tarte, tu sais ce que c'est ? c'est quoi ?*
- *tu as besoin d'aide ?*
- *veux-tu que je t'aide à dire ce que c'est qu'une tarte ?*

Ces trois dernières séquences, demandes métalangagières (demande de définition) et métacognitives (réflexion sur la manière de procéder), témoignent de "l'auto-positionnement" de l'adulte dans son rôle de tutelle : dépassent-elles le cadre de l'étayage dans la mesure où elles "enferment" le discours de l'enfant dans celui de l'adulte ?

LA REDONDANCE, L'INSISTANCE, LES RETOURS EN ARRIÈRE, LES RETROACTIONS

Si la prise de conscience d'une activité ou d'un mode de fonctionnement passe par sa mise en mots et en discours, l'étayage cognitivo-langagier ne peut conduire - pour l'adulte - à la certitude de l'établissement de cette prise de conscience - par l'enfant - que par des retours en arrière sur l'activité, au moyen de redondance et d'insistance.

Sous quelle forme se manifeste la redondance-insistance de l'orthophoniste ? Comment s'y prend-elle pour susciter la "volonté" des enfants ?

Comme les quelques exemples cités ci-après peuvent en témoigner, il s'agit principalement de demandes, de questions récurrentes qui visent à faire s'opérer chez les enfants des retours en arrière sur ce qu'ils ont déjà fait et/ou dit, tout en les incitant à poursuivre leur travail de réflexion et de formulation.

Avec Marc :

- *est-ce que ce que toi tu as écrit là c'est un mot ?*

Avec Alexis :

- *hm, pourquoi tu as besoin de regarder l'histoire ?*

Avec Dimitri :

- *oui, et puis, est-ce qu'on savait autant de choses sur l'histoire quand on avait regardé seulement les images ? ou est-ce qu'on a appris plus de choses lorsque j'ai lu les mots écrits ?*

Avec Emeline :

- *est-ce qu'au début de l'histoire tu savais qui était Lise ?*

Avec Victoria :

- *Où quoi ? oui ça suffit ? ou tu veux lire les mots écrits ?*

Avec Blandine :

- *de quoi tu as besoin pour savoir mieux ce qui se passe ?*

LES ACQUIESCEMENTS, LES APPROBATIONS, LES FÉLICITATIONS, LES ENCOURAGEMENTS

Si l'étayage a pour but d'aider l'enfant à ce qu'il parvienne à faire seul ce qu'il n'arrivait pas à faire lui-même auparavant, tout en passant par une phase ou période nécessaire préalable de "faire avec un plus expert que lui", encore faut-il que l'enfant soit prêt et disposé à faire avec ce "plus expert" qu'est l'orthophoniste. Se sentir prêt à faire avec quelqu'un implique de faire confiance à ce quelqu'un, et d'apprendre à se faire confiance à soi-même dans cette relation.

Or les enfants qui ont des difficultés pour lire et pour écrire savent bien qu'ils ne "réussissent" pas bien (ou même pas du tout) ce qui leur est demandé à l'école, et que d'autres (leurs parents, leurs copains, leurs enseignants) le savent aussi et adoptent des comportements divers face à ces difficultés : compréhension, compassion, mais aussi réprobation, moquerie, mise à l'écart, ignorance, stigmatisation. Peu à peu, certains enfants ne se sentent plus "capables", perdent leur confiance en eux, et non pas seulement pour l'activité incriminée, mais de manière beaucoup plus "globale", ce qui, bien évidemment est très préjudiciable à leur développement et à leur bien-être.

Ce qui se joue dans cette situation particulière d'interaction ne concerne pas seulement, par le travail, la "réparation" de l'activité considérée comme "déficiente", mais au moins tout autant la **restauration de la personne parlante et pensante de l'enfant**. La toute première attitude de l'orthophoniste est donc de situer l'enfant comme interlocuteur à part entière, à la fois au plan énonciatif (dans le cadre de la "dimension inter-énonciative" décrite par R. Vion) et au plan thérapeutique (pour tenter de restaurer la confiance en soi nécessaire à la construction de la personne).

Si les remarques d'E. Bautier-Castaing, à propos de la situation d'entretiens en face à face entre adultes : "*les entretiens en face à face sont caractérisés par les rapports de force et les consensus provisoires*"*, décrivant la communication comme "inégaie", peuvent aussi s'appliquer à la situation d'entretiens en face à face entre un adulte et un enfant, dans la situation présente (décrite comme "thérapeutique"), l'orthophoniste doit tout mettre en œuvre pour faciliter et construire la relation avec l'enfant.

C'est pourquoi peuvent être relevées, en abondance, dans les interventions de l'orthophoniste, des marques :

- phatiques: "hm" "oui", qui ont un rôle pragmatique de maintien du fonctionnement de la communication, servant à éviter la rupture, à assurer et maintenir le contact avec l'interlocuteur (mais peut-être aussi parfois à masquer l'incompréhension ?),

- de gratification : acquiescements, approbations, félicitations, encouragements, ayant pour finalité d'apporter ou de restaurer chez l'enfant l'estime de soi qui bien souvent lui manque ou a été diminuée par les difficultés rencontrées qu'il n'a pas toujours pu ou su résoudre seul : "d'accord", "c'est drôlement bien dis-donc", "bravo", "très bien", "bien", "c'est très bien", "oui", "tu as très bien su raconter", "oui, c'est vrai", "tu as raison", "bon", "exact", "très bien, continue", "merci", "tu as très bien lu cette histoire et tu l'as aussi très bien racontée", "tu sais très bien", "je te félicite", "bien sûr", "absolument", "mais oui", "c'est vrai", "ça marche, continue", "tu as le droit de dire si tu ne sais pas".

* Bautier, Castaing, 1990

CONCLUSION

Pour terminer, j'aimerais faire deux remarques sur les limites de ce que je viens d'exposer.

D'abord, la transcription de l'enregistrement exclusivement audio ne permet pas de mettre en évidence un aspect particulièrement important de cette situation d'interaction à visée "thérapeutique": le "non verbal" mimo-gestuel et intonatif. Dans un enregistrement audio-visuel, les attitudes, les gestes, les mimiques, les regards, les intonations montreraient tout l'impact de ces marques de gratification sur la personne de chaque enfant. Cet aspect sera étudié en thèse.

Ensuite, dans les limites de cet article, je n'ai pu que procéder à l'analyse des stratégies langagières d'étayage de l'adulte professionnelle, sans pouvoir analyser les interventions langagières des enfants, notamment à travers leurs réactions aux interventions de l'orthophoniste. Cet aspect est nécessaire pour essayer ensuite de dégager les caractéristiques de la part d' "improvisation collective" qui caractérise aussi cette situation.

Il me semble néanmoins que l'analyse de cette situation d'échanges en rééducation orthophonique au caractère un peu particulier - à la fois situation d'interaction et relation thérapeutique -, aura peut-être pu donner une idée des spécificités de ce métier et de quelques questions qui se posent à lui.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALEGRIA J. (1995). Evaluation, remédiation et théorie : le cas de la lecture. *Glossa*, 46 et 47, 52-62.
- BAUTIER-CASTAING E. (1990). Un aspect de la compétence du locuteur : la gestion de l'inégalité dans la communication entre adultes. In François F. (Ed) : *la communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp 261-272). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- BOUTET J. (1995). La qualification professionnelle entre langue et discours. In *Langages*, 117, 9-22.
- BRUNER J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*. Paris: PUF, 313 p.
- CASALIS S. (1995). *Lecture et dyslexies de l'enfant*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 243 p.
- DELAMOTTE R., FRANÇOIS F., PORCHER L. (1997). *Langage, Ethique, Education : perspectives croisées*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen 231, 182 p.
- DELAMOTTE-LEGRAND R. (1997). Langage, socialisation et construction de la personne. In Delamotte-Légrand R., François F., Porcher L. : *Langage, Ethique, Education: perspectives croisées* (pp. 63-117). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- DELAMOTTE-LEGRAND R. (1997). Reprises, impositions, résistances, et autres inventions : enfants de quatre ans et adultes face au récit. In *Calap (Cahiers d'Acquisition du Langage et de Pathologie du Langage)* (pp. 59-79). Paris : Université René Descartes-CNRS.
- FAYOL M., GOMBERT J.-E., LECOCQ P., SPRENGER-CHAROLLES L., ZAGARD. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF, 288 p.
- FRANÇOIS F. (1971). Du sens des énoncés contradictoires. In François F. (Ed): *La linguistique* (pp. 21-33). Paris : PUF.
- FRANÇOIS F. (1990) (Ed). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 276 p.
- FRANÇOIS F. (1990). Heurs et malheurs, retours et ouvertures. In F. François (Ed) : *la communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 273-276). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- GRÉGOIRE J., PIERART B. (Dir.) (1994). *Evaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université, Questions de personne, 272 p.
- HOUDE O., KAYSER D., KOENIG O., PROUST J., RASTIER F. (1998). *Vocabulaire de Sciences Cognitives*. Paris : PUF, 417 p.
- HUDELLOT C., VASSEUR M.-T. (1997). Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2 ? in *CALAP 15* (pp. 109-135). Paris : Université René Descartes.
- LENTIN L. (1981). *David et Marion en vacances : la tarte aux mûres*. Paris : ISTR A (93, rue Jeanne d'Arc, 75013 Paris), collection dirigée par Mijo Beccaria, rédactrice en chef de Pomme d'Api, illustrations de Noëlle Herrenschmidt, 8 p.
- LENTIN L. (1981). *David et Marion et leurs amis : le chat perdu*. Paris : ISTR A, 8 p.
- LENTIN L. (1981). *David et Marion et leurs parents : on se lave la tête*. Paris: ISTR A, 8 p.
- LENTIN L. (1981). *David et Marion s'amuse : le sac à trésors*. Paris: ISTR A, 8 p.
- MARCELLES J.-B., GARDIN B. (1974). *Introduction à la sociolinguistique; la linguistique sociale*. Paris : Larousse, 242 p.
- MOUSTY P., LEYBAERT J., ALEGRIA A., CONTENT A., MORAIS J. (1994). BELEC. In Grégoire J., Piérart B. (Dir) : *Evaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (pp. 127-146). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

- PIAGET J. (1924, 1993). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 204 p.
- RICHARD-ZAPPELLA J. (1991). La mise en mots du référent dans la construction de l'opinion publique. In *Langage et Société*, 55, 41-59.
- RIEBEN L., PERFETH C. (1989). *L'appreni lecteur : recherches empiriques et implications pratiques*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 359 p.
- VAN DER STRATEN A. (1990). Heurs et Heurts de la communication précoce. In François F., (Ed) : *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 13-31). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- VION R. (1992). *La Communication verbale : Analyse des Interactions*. Paris : Hachette, 301 p.
- VYGOTSKIL.S. (1997,1934). *Pensée et Langage* (traduction française de Françoise Sève). Paris : La Dispute, SNEDIT, 537 p.