

# Un type d'étayage en rééducation orthophonique: émergence et développement de stratégies d'appropriation ou de réappropriation de l'écrit

**Emmanuelle LEDERLE**

Laboratoire DYALANG, UMR CNRS 6065, Rouen, France

As a speech and language therapist dealing with children in difficulties with written language, I chose to reflect upon what children know or may tell about the way they operate in that matter.

Works carried out by J. Piaget, L.S. Vygotski, J.S. Bruner, about the development and learning in children in various areas of research (development psychology, social psychology of cognitive development) enabled me to build the following hypothesis: interactive strategies used by an «expert-adult» may allow the birth and implementation, with the learner, of cognitive and linguistic procedures. These procedures lead to appropriation or re-appropriation of the written language.

I consider speech and language therapy for written language disorders, as a particular verbal interaction situation, enabling the pointing out of strategies across individuals' interactions: scaffolding strategies (planned or improvised) on the adult side, cognitive, metacognitive and socioaffective strategies on the children side. In this article I will describe the children's «reactions».

## Introduction

Le thème de ce 7<sup>e</sup> colloque étant l'analyse des pratiques langagières des personnes qui consultent des orthophonistes/logopédistes, cet article concerne les réactions langagières d'enfants, âgés d'environ 8 ans, qui présentent des difficultés en lecture, aux interventions de l'orthophoniste qui les accueille en séances de rééducation (Lederlé, 2001).

Dans un premier temps, je vais exposer les raisons qui m'ont amenée à envisager les séances de rééducation orthophonique sous l'angle d'approche que je propose (ma démarche), ainsi que son cadre théorique (langage, interaction, étayage). Puis j'exposerai la méthodologie qui a conduit cette recherche (la procédure d'entretien, le matériel, le corpus). Enfin, je proposerai un mode d'analyse de ces données, en précisant les objectifs de

l'orthophoniste et en m'intéressant plus particulièrement aux interventions langagières des enfants.

## Ma démarche

En tant que professionnelle, orthophoniste, afin d'essayer de mieux comprendre le fonctionnement des enfants qui ont des difficultés pour lire, je me pose d'abord une première question: «qu'est-ce que lire?», pas seulement de mon point de vue d'adulte, mais aussi et surtout du point des enfants.

Les modèles développementaux, comme par exemple celui d'U. Frith présenté par B. Piérart (1994), concernant la lecture-écriture présentent des intérêts cliniques très importants – tant en matière d'évaluation que de rééducation – en fournissant des données précises quant aux «processus» ou «procédures» mis en jeu dans l'activité complexe qu'est la lecture. Cependant, je ne perds pas de vue, en même temps, qu'ils sont le produit de réflexions d'adultes en matière d'apprentissage/enseignement de la lecture et il me semble qu'ils ne prennent pas suffisamment en compte l'avis des principaux intéressés: les enfants eux-mêmes.

Aussi, notamment en référence au courant socio-cognitivist (Doise & Mugny, 1981), ai-je décidé de m'intéresser aux apprenants en recueillant leurs dires sur ce sujet: sur ce que c'est que lire, à quoi ça sert, et comment on s'y prend pour lire, la question étant de savoir de quelle manière les interroger.

Le fait de questionner les enfants en «on» sous la forme: «*A ton avis, comment on fait pour lire?*», me faisait courir le risque d'obtenir uniquement des formes de discours «déclaratif généralisant», c'est-à-dire de discours-témoins de ce qu'ils auraient entendu dire, de la part d'adultes (parents, enseignants, orthophoniste, etc.) ou de la part d'autres enfants, sans qu'il s'agisse de discours portant sur leur propre expérience, personnelle, vécue très individuellement.

Dans ma recherche, il m'a donc semblé nécessaire de passer par une phase intermédiaire, précédant le «on», et les questionnant chacun en «tu»: «*Comment tu t'y prends, toi, pour lire?*».

J'ai fait l'hypothèse que ce questionnement en «tu» les amènerait plus volontiers à des mises en mots en «je», et j'ai envisagé cette phase de «verbalisations métaprocédurales» comme un intermédiaire nécessaire entre des connaissances procédurales et des connaissances déclaratives.

Le choix d'approcher cette «activité» très complexe qu'est la lecture au moins sous un double aspect, socioculturel et langagier, m'a amenée à la faire exister sous l'éclairage d'une situation de communication verbale particulière.

Dans cette perspective, lire, ce n'est donc pas seulement pouvoir/savoir identifier et reconnaître des mots écrits (même si ce traitement de l'information

écrite sous l'aspect «mécanismes d'identification des mots écrits» est absolument nécessaire), mais c'est aussi pouvoir/savoir questionner un message verbal écrit, et être capable de reformuler une production langagière (de quoi ça parle? qui me parle? qui a écrit? pour me dire ou faire, savoir ou croire quoi?).

En plus du «comment faire», il m'a paru tout autant nécessaire de prendre en compte le «pour quoi faire», c'est-à-dire les intentions du lecteur, ses buts, le(s) sens qu'il attribue à ce type d'activité, le problème étant de savoir, avec des enfants apprenants et en difficulté, s'ils sont en mesure de formuler comment ils s'y prennent et à quoi cette «activité» correspond pour eux.

L'aspect paradoxal des interactions présentées en partie dans ce travail réside dans le fait que c'est l'adulte (l'orthophoniste) qui, au départ sollicite l'aide de l'enfant, alors que c'est cet adulte qui, par sa profession et son statut, «devrait» aider l'enfant.

J'envisage cependant que ces échanges langagiers puissent constituer un aspect essentiel du travail de rééducation, puisque je fais l'hypothèse que c'est par leur biais que peut s'opérer, chez les enfants, la prise de conscience de la nature et des fonctions de la tâche incriminée (lecture) et des stratégies à mettre en place pour son développement, son acquisition et/ou sa réappropriation.

## **Le cadre théorique: langage, interaction, étayage**

C'est en examinant les notions de langage (Delamotte, 1997), d'interaction (François, 1990; Vion, 1992; Mondada, 1998), et d'étayage (Bruner, 1983), qui ont, à mon sens, à voir de près avec ma pratique professionnelle, que je me propose de situer le cadre théorique de ce travail de recherche.

## **Etre orthophoniste: un métier de langage? Un métier d'interaction?**

Du fait même de sa profession, l'orthophoniste se trouve en permanence 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 ces «Autres» en face ou à côté de soi par le biais du langage, ne consiste pas seulement à s'intéresser à leur langage, mais bien davantage à apprendre à les écouter, à les entendre dans ce qui fait leur personne tout entière dans leurs relations aux autres et au monde, ce dont témoigne la réflexion de Bakhtine (1977:136):

La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psychophysologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale,

réalisée à travers l'énonciation et les énonciations. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue.

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, en l'occurrence ici à ce que c'est que lire, ce qu'illustrent les remarques de J. Brès (1995:23):

On n'atteint jamais le sens des choses mais le sens donné aux choses.

et de J. Boutet (1995:13):

le sens d'un énoncé n'est pas réductible à celui des éléments qui le composent et il met en jeu les organisations syntaxiques; la production et l'interprétation des énoncés sont le résultat d'activités cognitives de sujets engagés dans les interactions; cette activité de construction du sens des énoncés est une activité sociale.

Je ne sais effectivement pas comment «pense» chaque enfant, je ne maîtrise pas les procédures «cognitivo-langagières» 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.

C'est en fonction de ce second aspect que je vais tenter de m'en faire une représentation dans le but de mieux comprendre ses difficultés.

Comment donc ce réel – qu'est l'activité de lecture pour l'enfant – est construit et mis en mots et en discours par l'enfant lui-même et par l'orthophoniste?

Portant sur l'analyse linguistique de situations d'échanges langagiers avec des enfants en difficultés d'appropriation de la lecture, ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre des théories énonciatives et interactionnelles (Vion, 1992).

### **Les caractéristiques de l'interaction: le renversement de situation comme procédure d'étayage**

La situation de rééducation orthophonique peut être a priori définie comme une interaction spécialisée, orientée, dans laquelle le rapport de forces est institutionnalisé: l'orthophoniste intervient en tant que «rééducateur(trice)» (c'est son statut professionnel), et l'enfant en difficulté avec le langage écrit se trouve, lui, convoqué dans la place corrélatrice de «rééducable». En me référant aux observations de R. Vion (1992:129):

Ce rapport de places inégalitaire fait apparaître une position «haute» corrélée à une position «basse»,

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 référence à A. Van der Straten (1990:13), dans ce type d'interaction, la «communication» reste «inégal» du fait des différences d'âge, de personnalité, de statut, de moyens, des partenaires en présence. Mais une des caractéristiques des interventions du partenaire en position haute est néanmoins d'essayer de faire se développer chez son co-locuteur une «compétence à gérer une interaction avec autrui en fonction de ses inégalités».

Pour l'enfant non-expert, les interventions de l'expert sont en effet source d'aide quand l'étayage permet de déclencher une 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 les échanges verbaux qui amènent l'enfant à une prise de conscience de sa propre activité (Lederlé, 2002) ou, pour reprendre les dires de J.S. Bruner (1983:283):

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.

Cette démarche aide à situer 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.

Je fais donc l'hypothèse que ce «renversement» alternatif des rôles dans la situation de séances de rééducation orthophonique – l'adulte-expert-aidant qui demande l'aide de celui qu'il doit théoriquement aider – 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».

Pour ce faire, je fais appel aux observations de L.S. Vygotski, concernant la «*zone proximale de développement*», 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 (1934/1997), 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 faite F. Sève, la définition que L. S. Vygotski (1997:353) propose de la notion 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.

A partir de ce que les enfants savent faire (lire), comment l'orthophoniste s'y prend-elle pour les amener à dire, à formuler, à mettre en mots, la manière dont ils s'y prennent pour le faire? Que se passe-t-il au cours de ces échanges langagiers autour de l'écrit? Il s'agit donc en l'occurrence de m'interroger sur le passage entre les savoirs «procéduraux» et les savoirs «déclaratifs» décrits en sciences cognitives (Houdé & al., 1998), c'est-à-dire sur 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 «comment j'ai fait pour».

Dans l'analyse linguistique des mises en mots et dans les discours des enfants, il s'agit d'examiner comment le «je» se trouve pris entre la pratique personnelle et le discours général en «on», en tenant compte des interventions de l'orthophoniste. Je fais donc l'hypothèse de deux discours du «faire»: un discours du «comment je fais pour» (ma pratique singulière) et un discours du «comment il faut/on doit faire pour» (l'énoncé d'une règle générale), qui se rapproche d'un discours déclaratif.

## Méthodologie

Ce travail de recherche porte sur l'analyse de dialogues enfants-adulte, qui se construisent à partir du moment de l'énonciation sur des référents présents partageables: il s'agit de petits livres d'histoires en images avec des textes écrits: *David et Marion* (Lentin, 1981)<sup>1</sup>. L'orthophoniste, qui reçoit individuellement les enfants en séances de rééducation, leur propose de choisir un livre.

## La procédure d'entretien

L'activité partagée (réfléchir ensemble sur l'acte de lire), qui va en fait faire alterner des moments de lecture, de récit, et de réflexion sur l'activité de lecture, est initiée par l'orthophoniste au moyen d'une demande d'aide à l'enfant, formulée de la manière suivante:

---

1 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.

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

J'ai choisi ces livres afin de ne pas accentuer les difficultés des enfants en leur présentant uniquement du texte écrit. En séances de rééducation, 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 (1971:22) quand il parle du sens:

le sens n'étant pas dans les mots, mais pour les interlocuteurs avec leur savoir extralinguistique, ce sens varie en fonction de la situation ou du contexte.

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 (1995:14) que:

le sens des énoncés n'est pas un «déjà là»,

mais qu'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.

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.

C'est là toute la difficulté de la co-construction du sens entre deux interlocuteurs en situation de dialogue qu'expriment très justement les remarques de R. Delamotte-Légrand (1997:65):

Qu'il s'agisse de dialogues entre adulte et enfant, entre adulte et adulte, entre enfant et enfant, une distance expérientielle, affective, culturelle...existe toujours et fait fuir le sens en langue et l'interprétation en discours. (...) ce qui est dit peut être partagé par les interlocuteurs sans dire exactement la même chose.

En revanche, si, comme l'affirme R. Vion (1992:76):

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 leur histoire personnelle.

## **La constitution du corpus**

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 en rééducation orthophonique pour des troubles développementaux spécifiques du langage écrit, 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 de 7 ans 8 mois (pour le plus jeune) à 8 ans 7 mois (pour la plus âgée).

Il ne s'agit pas d'enfants au tout début de l'apprentissage officiel de la lecture, mais d'enfants qui ont déjà suivi un enseignement-apprentissage du langage écrit, et qui se trouvent dans le cadre d'une scolarité ordinaire dans des classes de Cours Élémentaire 1<sup>re</sup> année (CE1) – 2<sup>e</sup> primaire –, au sein de groupes scolaires publics de villes ou de villages.

A ma connaissance, après avoir questionné leurs mères, 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 (notamment du langage oral). Parmi eux, une seule enfant a rencontré au cours de sa scolarité des difficultés jugées assez importantes par l'enseignant pour qu'il lui soit proposé de recommencer un second Cours Préparatoire: il s'agit de Blandine, qui est la plus âgée des enfants.

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

Dans l'ensemble, il s'agit donc d'enfants particuliers avec des difficultés pour l'écrit, et, de ce point de vue, la population choisie pour ma recherche, bien qu'extrêmement réduite, est assez homogène.

En partant de l'émergence des procédures observables auxquelles les enfants ont recours dans la lecture et en encourageant leurs discours métaprocéduraux (provoqués) en la matière, je propose donc 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.

## Les objectifs et l'analyse

D'une part, je vais m'intéresser à l'objectif de l'orthophoniste: favoriser chez les enfants l'émergence d'une réflexion sur l'activité de lecture, et au moyen utilisé: l'étayage. D'autre part, je vais examiner, à travers leurs productions verbales, les réactions des enfants aux interventions de l'adulte, et voir si elles permettent chez les apprenants l'émergence et la mise en place de stratégies<sup>2</sup> cognitivo-langagières. En m'appuyant sur les travaux d'O'Malley et al., concernant les stratégies d'apprentissage des apprenants, mentionnés par C. Cornaire (1998) au sujet de ses études sur la compréhension orale en didactique des langues étrangères, je vais étudier l'émergence ou la «trace» langagière des:

- ◆ stratégies cognitives, qui concernent l'interaction entre l'apprenant (la personne) et le matériel d'apprentissage (le langage écrit): les savoir-faire sur le code, sur les buts et les fonctions de l'écrit, sur les usages sociaux qui y sont liés, les inférences faites par les enfants,
- ◆ stratégies métacognitives (leur réflexion sur l'activité qu'eux-mêmes mettent en place: la lecture) et métalangagières (leur réflexion sur le médium et le «constituant» de l'activité: le langage, oral et écrit)
- ◆ stratégies socioaffectives (l'interaction avec la/les personne(s) qui aide(nt) à l'apprentissage).

## Les objectifs de l'adulte: l'étayage

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 aider l'enfant, pour le guider et pour le «corriger», et l'enfant le sait bien puisque c'est la raison même de sa présence chez l'orthophoniste.

Dans cette situation d'entretiens-séances, 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

---

2 A propos de l'emploi du terme «stratégie», j'apporte quelques réserves dans la mesure où le terme «stratégie» employé ici réfère aux actions entreprises et aux résultats atteints par chacun des partenaires de l'interaction dans des processus permanents de co-adaptation à l'autre, et ne fait pas référence à la mise en œuvre consciente et systématique de projets préconçus.

activités elles-mêmes. Les enfants qui ont des difficultés pour lire ou apprendre à lire ne savent en effet par 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».

Il s'agit donc de susciter chez les enfants des processus de réflexion, portant à la fois sur les opérations qu'ils mettent en œuvre pour l'activité de lecture (processus métacognitifs), sur les moyens qui permettent l'émergence de la prise de conscience de ces opérations (activités langagières et métalangagières), ainsi que par leur confrontation à celle d'autrui (méta pragmatique).

L'intérêt supposé de ces interactions, fondées sur un «renversement» de situation, est qu'elle doivent permettre l'émergence de ce travail réflexif chez les enfants dans une situation d'échanges, par le langage et sur le langage, ou, pour reprendre les propos de B. Schneuwly, concernant la théorie de L.S. Vygotsky:

La genèse des systèmes cognitifs complexes suit toujours la même direction: elle va de l'extérieur vers l'intérieur; du contrôle matériel par des signes extérieurs vers un contrôle intérieur automatisé. Plus précisément: pour chaque individu, la possibilité d'agir sur l'autre et celle de l'autre d'agir sur lui sont le modèle et l'origine de la transformation de sa propre activité.

et:

Outil de communication, d'action sur l'autre, le langage extérieur et social devient de plus en plus aussi un outil pour agir sur soi-même, pour mieux contrôler ses propres processus de résolution de problème, pour mieux structurer une situation problématique. (Schneuwly, 1985: 171, 172)

## **L'analyse des interventions langagières des enfants**

Selon G. de Weck (1997:13):

Les activités langagières doivent être réfléchies en termes de genres de discours à produire et donc de types de capacités qui doivent être actualisées.

## **Les stratégies cognitives et métacognitives**

Les interventions des enfants (tours de parole), très souvent réactives aux interventions langagières de l'orthophoniste (qui «cadre» et «guide» l'échange autour de l'écrit), témoignent de leurs savoirs, de leurs savoir-faire, et de leurs savoir-dire divers:

- ◆ sur le code écrit,
- ◆ sur les fonctions et usages de l'écrit,
- ◆ sur le fonctionnement de l'activité de lecture.

## 1. Les savoir-faire

Aux demandes de faire et de faire-penser-dire de l'orthophoniste (O), certains enfants répondent immédiatement par des savoirs procéduraux: ils lisent le texte proposé, exemples: Marc (M), Dimitri (D)<sup>3</sup>:

- O.1: alors tu vas m(e) montrer d'abord / comment tu fais pour lire // p(u)is après on va essayer d(e) réfléchir ensemble / à comment tu fais // d'accord? / vas-y /
- M.2: maron / alors / a / ppelle / papa / <râchement de gorge> / on / s'est / mouillé / la tête / hm // elle / crie / viens / vite / hm /
- O.1: j'aim(e)rais que tu m'aides / à comprendre / comment tu fais pour lire // alors j(e) te propose / de choisir une histoire / parmi celles-ci // tu vas me montrer celle qui te plaît le plus ///
- D.2: c'est / dimanche / qui / fa\_fappe // à la porte / c'est / David / Marion / et / Cé\_Céline /

## 2. Les savoirs et savoir-dire

A la demande de l'orthophoniste: «*j'aimerais que tu m'aides à comprendre comment tu fais pour lire*», d'autres enfants ne répondent pas d'emblée en lisant mais en produisant des discours sur leur activité, exemples Alexis (A), Emeline (E), Blandine (B):

- A.2: ben / des fois / quand mon papa euh // i(l) y a des mots qui\_ que je sais pas // i(l) m(e) dit faut qu(e) j(e) déchiffre / euh // deux lettres par lettres comme ça /
- O.3: d'accord / i(l) faut que tu déchiffres? /
- A.4: hm //
- O.5: ça veut dire quoi? ///
- A.6: euh // pa(r)c(e) que à chaqu(e) fois quand j\_j(e) sais pas l(e) mot / je déchiffre / euh // tu vois j(e) prends deux mots / et j'essaie de dire euh // si ça commence

---

### 3 Proposition de conventions de transcription:

- / (espace avant et après): indique une pause brève non terminale et la fin d'un tour de parole
- // (espace avant et après): indique une pause moyenne terminale ou non
- /// (espace avant et après): indique une pause longue terminale ou non
- \_ (collé au mot) marque une interruption lexicale
- (il) (l) (e) (r) (u) indique que ces éléments ne sont pas articulés
- [ marque le début d'un chevauchement, traité comme un tour de parole distinct
- < rires > indique un comportement du locuteur ou un commentaire du transcrip-  
teur
- tours de parole pairs (initiales des prénoms des enfants), impairs (O: l'orthophoniste)

par un l et un a / j(e) dis la / dans ma tête / et après si c'est le / euh // un e et p(u)is un t / j(e) dis et / comme ça / tu vois? /

E.2: euh /// qu'est-c(e) que j(e) dois répondre? /

O.3: je n(e) sais pas // c(e) que tu penses? /

E.4: d'accord // et ben je lis / les mots par syllabes / et c'est comme ça que je comprends le mot /

B.2: j(e) coupe les mots / j(e) coupe les mots //

O.3: oui /

B.4: j(e) coupe les mots en deux /

D'autres exemples montrent des savoirs et des savoir-dire sur le «matériel» nécessaire pour lire, sur le code écrit, sur les fonctions de l'écrit, qui impliquent tout à la fois des connaissances métalinguistiques, métacognitives et métalangagières, exemples avec Blandine (B), Marc (M), Dimitri (D):

O.13: et puis // tu vas r(e)garder cette histoire [

B.14: hm hm /

O.15: et tu vas m(e) dire / de quoi tu as besoin [

B.16: je sais /

O.17: oui? /

B.18: des yeux /

O.19: tu as besoin d(e) tes yeux / bien / et de quoi encore? /

B.20: ben d(e) la bouche /

O.21: oui // des yeux pour faire quoi? /

B.22: ben pour voir / les lettres /

O.23: oui // d(e) la bouche pour faire quoi? /

B.24: ben pour entendre euh / pour euh / pour savoir c(e) que j(e) dis quand même /

O.71: hm hm / et v c(e) n'est pas un mot? /// qu'est-c(e) qu'i(l) faut faire pour que ça devienne un mot? /

M.72: mett(r)e des aut(r)es lett(r)es /

O.11: et tu fais comment? / quand tu essaies de lire? /

D.12: ben j'épelle les lettres /

O.13: tu regardes les lettres? /

D.14: et après j\_et je lis dans ma tête pour comment ça fait / et p(u)is j(e) les lis /

O.115: alors maint(e)nant / est-c(e) que tu peux m(e) dire / un peu plus / comment tu fais pour lire? /

D.116: ben /// eh ben // je r(e)garde\_je r(e)garde d'abord / Ma / un r et un i et un on / ça fait Marion /

Le questionnement étayant de l'orthophoniste a pour objectif – par le biais même de l'interaction verbale sur le thème du lire – de faire prendre conscience aux enfants de ce qui se passe, de ce qui se produit, de ce qu'ils font, au moment où ils lisent.

Piaget (1924/1993) a justement écrit:

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.

Les interventions langagières de l'adulte (reformulations, questionnements, demandes de faire-penser-dire) ont pour but d'amener l'enfant à réfléchir et à mettre en mots la manière dont il procède pour lire, et essaient de faire naître et/ou se développer chez eux des attitudes métacognitives et métalangagières.

C'est ce dont témoignent les exemples suivants, avec Marc(M), Dimitri (D), Alexis (A), Emeline (E):

O.123: mais oui / et comment on l(e) sait qu'elle s'appelle Marion? /// est-c(e) qu'on l(e) voit sur le dessin qu'elle s'appelle Marion? /

M.124: non / il est dans l(e) texte /

Marc prend conscience qu'il sait quelque chose, non par l'image seule (ce n'est pas le dessin lui-même qui permet de savoir le prénom de la fillette représentée), mais par le texte qu'il a lu et qui lui fournit cette information.

O.19: quand tu regardes / seul(e)ment l'image / toi tu dis / qu'i(l)s ont d(e) la fièvre / qu'i(l)s ont mal à la tête / et qu'elle dort // comment on peut faire / pour savoir vraiment / ce qui se passe dans l'histoire? /

D.20: ben faut r(e)garder en d(e)ssous /

O.57: est-c(e) que tu sais c(e) qu'ils se disent? /

A.58: non /

O.59: comment on peut l(e) savoir? /

A.60: en lire / on lit /

O.61: est-c(e) que tu penses toujours // après avoir lu la p(e)tite histoire [

E.62: oui /

O.63: qui est écrite en d(e)ssous de l'image / que c'était suffisant de dire / une petite fille avec un seau? /// ou est-c(e) que l'histoire écrite / t'apprend / plus de choses? /

E.64: l'\_histoire écrite / m'apprend plus de choses pa(r)c(e) que // la pe / David va remplir la\_\_le seau d\_d\_de mûres //

O.65: alors qu'est-c(e) qui a changé / entre tout à l'heure // quand tu racontais en regardant [

E.66: hm [

O.67: seul(e)ment l'image / et maint(e)nant / que tu as lu l'histoire? /

E.68: eh ben / on voit\_on n(e) voit pas / de mûres / dans le seau /

Comme Marc et Alexis, Emeline prend conscience de la nécessité de lire pour comprendre l'histoire, mieux que les dessins seuls ne peuvent y contribuer.

Dans cet accès supposé à l'utilité de l'écrit, ce n'est plus le «je» qui est employé, mais un «on» (équivalent d'un nous désignant les interlocuteurs présents dans la situation de communication ou témoin d'un passage à un discours déclaratif?), et plus loin, à nouveau Alexis (A) et Blandine (B):

- O.273: oui /// oui /// est-c(e) que tu penses que c'est / intéressant / de savoir lire [  
 A.274: ouais /  
 O.275: les mots écrits? / oui / pourquoi? /  
 A.276: (par)c(e) que comme ça si jamais euh // on a des liv(r)es de b\_de euh // à la  
 maison / on peut les lire à not(r)e sœur et p(u)is ça fera encore bien lire /
- O.27: oui / et savoir lire / ça sert à quoi? /  
 B.28: ben // ben c'est très important pour euh // pa(r)c(e) que ben ///  
 O.29: tu n(e) sais pas dire pourquoi c'est très important? //  
 B.30: euh / si / pa(r)c(e) que si on envoie les lettres / on sait vraiment c(e) qu'on dit //  
 O.31: oui // si tu reçois une lettre de quelqu'un / tu pourras savoir / ce que te dit la  
 personne qui t'a écrit? /  
 B.32: ouais /

Les deux enfants sont amenés à s'interroger et font part, avec un discours en «on» (connaissance déclarative?), de leur réflexion sur les fonctions sociales de la lecture. Alexis réfléchit en outre sur sa manière personnelle de s'entraîner à cette activité qui lui fait rencontrer parfois des difficultés.

Ce type d'interactions verbales, en situation de séances de rééducation orthophonique autour de l'écrit, semble donc bien contribuer à l'émergence ou au développement d'attitudes métacognitives et métalangagières, avec des activités de:

◆ jugement, exemples avec Alexis (A):

- O.141: qu'est-c(e) qu'il a Monsieur Leroux? /  
 A.142: Roux //  
 O.143: il s'appelle [  
 A.144: c'est un drôle de nom /  
 O.145: Monsieur Leroux /  
 A.146: <rires>
- O.167: il a l'air très inquiet /  
 A.168: il est inquiété //  
 O.169: ça veut dire quoi? /  
 A.170: euh // c'est c(e) que j'étais en train d(e) me d(e)mander / <rires>

◆ définition, exemples avec Alexis (A) et Victoria (V):

- O.149: et un voisin? // tu sais c(e) que c'est / un voisin? /  
 A.150: euh // oui / il est just(e) à côté /
- O.121: ça veut dire quoi / elle hurle? /  
 V.122: ben ça veut dire qu'elle crie très fort / très très fort /

◆ explication-argumentation, exemples avec Emeline (E) et Victoria (V):

- O.171: qu'est-c(e) que ça veut dire / d'après toi / David n'a pas envie d'en faire  
 autant? /  
 E.172: ça veut dire qu'i(l) n'a pas envie d(e) sauter comme ça / il a pas envie d(e)  
 sauter /

- O.173: qui a parlé? /  
 V.174: Marion /  
 O.175: à qui a-t-elle parlé? /  
 V.176: David /  
 O.177: que lui a-t-elle dit? /  
 V.178: euh // que lui i(l) laissait toutes ses affaires par terre / alors que Marion / elle / elle les ramasse / elle lui dit / comme ça /  
 O. 179: alors tu penses toujours qu'elle lui a volé / volontairement / sa bille? /  
 V.180: non /  
 O.181: qu'a-t-elle fait? /  
 V.182: elle\_euh // elle l'a trouvée par terre et elle l'a pris(e) /  
 O.183: est-c(e) que c'est du vol? /  
 V.184: non /

En dépit de toutes ces marques de réflexion cognitivo-langagières, il est nécessaire de rappeler que certains de ces enfants, en difficulté pour la lecture, signifient souvent leur désarroi, leur inquiétude, leur incapacité à ne pas parvenir à faire ou à dire ce que leur demande l'orthophoniste par des «*hm*» (dubitatives? demandes d'incitation à poursuivre par l'adulte?), des «*ouais*» ou des «*oui*», des «*je sais pas*», des «*non*», (éléments qui, par ailleurs, peuvent aussi être interprétés comme témoignant de la possibilité qui leur est donnée dans cette situation d'échanges de dire qu'ils ne savent pas ou ne peuvent pas répondre).

C'est pourquoi, en vue de rassurer ces enfants, de «remobiliser» leur énergie face à l'activité de lecture qui leur semble si difficile, me paraît-il essentiel de faire émerger ou favoriser des stratégies socioaffectives.

## Les stratégies socioaffectives

Au sein de l'interaction, ces stratégies montrent le sens que l'enfant donne à l'apprentissage de l'écrit dans sa relation à un autre plus expert que lui (qui est là pour l'aider, en faisant appel à ses connaissances pragmatiques personnelles et sociales).

Donner ainsi à chaque enfant, au cœur de l'échange langagier sur le fonctionnement de la lecture, la possibilité d'exprimer les liens que cet apprentissage tisse avec son vécu quotidien (en particulier familial et social), me semble fondamental pour ces enfants, sinon «fâchés», tout au moins «inquiets» à l'égard de l'écrit. C'est aussi la manière de voir de N. Niederberger (2000:30):

Donner une valeur aux conceptions de l'enfant sans aucun jugement renforce bien sûr l'auto-estime de celui-ci et l'incite aussi à poursuivre sa réflexion.

Quelques «réactions» langagières d'enfants (Dimitri (D), Alexis (A), Emeline (E), orthophoniste (O)):

- O.53: est-c(e) que tu sais son\_son prénom? /  
 D.54: euh // oui / non / attends //

La demande impérative de Dimitri: «*attends*» peut être envisagée comme rendant compte du statut de co-locuteur à part entière qu'il s'octroie dans ce type d'activité-échange partagé (et qui lui est proposée).

- O.1: Alexis / j'aimerais que tu m'aides / à comprendre / comment tu fais / pour lire ///
- A.2: ben / des fois / quand mon papa euh // i(l) y a des mots qui\_ que je sais pas // i(l) m(e) dit faut qu(e) j(e) déchiffre / euh // deux lettres par lettres comme ça /

Alexis établit vraisemblablement un lien avec ce que son père lui a expliqué à la maison au moment des devoirs.

- O.5: ça veut dire quoi? ///
- A.6: euh // pa(r)c(e) que à chaqu(e) fois quand j\_ j(e) sais pas l(e) mot / je déchiffre / euh // tu vois j(e) prends deux mots / et j'essaie de dire euh // si ça commence par un l et un a / j(e) dis la / dans ma tête / et après si c'est le / euh // un e et p(u)is un t / j(e) dis et / comme ça / tu vois? /

Alexis prend l'autre à témoin dans l'échange: «*tu vois?*» dans le sens de «*moi aussi je t'explique, tu comprends?*» en adéquation avec le renversement de perspective initié par l'orthophoniste.

- O.275: les mots écrits? / oui / pourquoi? /
- A.276: (par)c(e) que comme ça si jamais euh // on a des liv(r)es de b\_de euh // à la maison / on peut les lire à not(r)e sœur et p(u)is ça fera encore bien lire /

Les «*on*» et «*ça*» employés par Alexis témoignent-ils d'une connaissance déclarative sur une fonction sociale et communautaire de la lecture: lire une histoire à quelqu'un d'autre qui ne sait pas encore lire?

- O.1: Emeline / j'aim(e)rais que tu m'aides / à comprendre / comment tu fais / pour lire ///
- E.2: euh /// qu'est-c(e) que j(e) dois répondre? /

Par le renversement des rôles opéré (c'est Emeline qui pose une question à l'orthophoniste), cette intervention peut rendre compte des représentations que se fait l'enfant de la «conduite à tenir» en face d'un adulte, et elle témoigne en tout cas d'une évidente capacité de décentration de l'enfant dans la situation d'interaction (métacommunicationnelle?), puisque Emeline se demande ce que son interlocuteur attend d'elle.

Les exemples proposés ci-dessus, illustrant quelques stratégies socioaffectives développées par les enfants, me conduisent à former l'hypothèse que ce type d'interaction adulte/enfant (caractérisée par des stratégies d'étayage diverses mises en place par l'adulte) contribue au développement chez l'enfant d'une plus grande autonomie à la fois discursive, métacognitive, et métalangagière. En effet, dans les échanges (globalement cadrés par l'orthophoniste), les enfants ne répondent plus seulement aux questions de l'adulte mais aussi en posent à leur tour, tiennent compte de ses interventions, notamment de ses types d'activités discursives pour se les approprier, font des commentaires personnels, des comparaisons, sollicitent l'avis de l'adulte et sa participation à l'activité.

## Conclusion

Les réactions langagières des enfants paraissent donc bien montrer l'intériorisation de compétences particulières (de stratégies socio-cognitivo-langagières) qui semblent se mettre en place au cours des interactions sociales autour des activités partagées avec l'adulte expert.

En recueillant, sur une ou deux années de séances de rééducation orthophonique hebdomadaires, les productions verbales d'enfants en difficultés avec le langage écrit, en situation d'échange avec un(e) orthophoniste, un travail de recherche plus long permettrait d'étudier les stratégies discursives, métacognitives, métalangagières, employées de part et d'autre dans ce type particulier d'interaction, et d'examiner si l'émergence, la mise en place et l'utilisation de telles stratégies permettent de travailler l'appropriation-réappropriation de l'écrit .

## Bibliographie

- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Editions de Minuit.
- Boutet, J. (1995). La qualification professionnelle entre langue et discours. *Langages*, 117, 9-22.
- Brès, J. (1995). Praxis, production de sens/d'identité, récit. *Langages*, 117, 23-36.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*. Paris: PUF.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: Clé International.
- Delamotte, R. (1997). Langage, socialisation et construction de la personne. In R. Delamotte, F. François & L. Porcher (dir.), *Langage, Ethique, Education: perspectives croisées*. (pp. 63-117). Rouen: PUR 231.
- Delamotte-Legrand, R. (1997). Reprises, impositions, résistances, et autres inventions: enfants de quatre ans et adultes face au récit. *CALAP*, 14, 59-79.
- de Weck, G. (1997). Interaction et discours dans l'évaluation des capacités langagières. *Langage et Pratiques*, 20, 10-15.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.
- François, F. (1971). Du sens des énoncés contradictoires. In F. François (Ed.), *La linguistique* (pp. 21-33). Paris: PUF.
- (éd.). (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Houde, O., Kayser, D., Koenig, O., Proust, J. & Rastier F. (dir.). (1998). *Vocabulaire de Sciences Cognitives*. Paris: PUF.
- Lederlé, E. (2001). *Etayage et improvisation: rééducation orthophonique du langage écrit*. Mémoire de DEA en sciences du langage, Ecole Doctorale «Savoirs, critique, expertise», Laboratoire DYALANG UMR CNRS, Université de Rouen.
- (2002). Etayage et improvisation: quelques éléments de réflexion dans la rééducation orthophonique de l'écrit. *Glossa*, 82, 36-57.

- Lentin, L. (1981). *David et Marion en vacances: la tarte aux mûres, David et Marion et leurs amis: le chat perdu, David et Marion et leurs parents: on se lave la tête, David et Marion s'amuse: le sac à trésors*. Paris: ISTR.
- Mondada, L. (1998). Interaction. In O. Houde, D. Kayser, O. Koenig, J. Proust, & F. Rastier (Dir.). *Vocabulaire de Sciences Cognitives*. (pp. 214-217). Paris: PUF.
- Niederberger, N. (2000). Troubles du langage écrit chez l'enfant: vers une perspective intégrative. *TRANEL*, 33, 11-33.
- Piaget, J. (1924/1993). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Piérart, B. (1994). Les modèles génétiques et les dyslexies. In A. Van Hout & F. Estienne (éd.), *Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter*. (pp. 31-36). Paris: Masson.
- Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*. (pp. 169-201). Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Van der Straten, A. (1990). Heurs et heurts de la communication précoce. In F. François (éd.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. (pp. 13-31). Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Vion, R. (1992). *La Communication verbale. Analyse des Interactions*. Paris: Hachette université.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et Langage* (traduction française de Françoise Sève). Paris: La Dispute, SNEDIT.