

RÉSUMÉ :

Ayant fait l'objet d'une communication en atelier lors du Colloque International organisé à Grenoble en octobre 2003 sur le thème du langage oral scolarisé, cet article s'intéresse aux manières d'intervenir, en rééducation orthophonique, auprès d'enfants scolarisés en élémentaire et présentant des difficultés avec le langage écrit.

Il suscite plusieurs interrogations et réflexions concernant :

- l'aspect trop souvent uniquement descriptif des troubles rencontrés,
- les conséquences douloureuses vécues par les enfants ou les personnes concernées par ces difficultés,
- les modes d'intervention possibles en matière de rééducation.

Son contenu concerne l'étape d'une recherche menée actuellement dans le cadre d'une thèse au sein du Laboratoire Dyalang (UMR CNRS 6065) de Rouen.

Cette recherche a pour objectif d'étudier - entre autres -, en matière de rééducation orthophonique des troubles du langage écrit, l'importance de la relation verbale particulière qui s'établit entre l'orthophoniste et l'enfant au cours des séances de rééducation. Elle invite à des changements de points de vue en la matière, en renvoyant à deux concepts fondamentaux : l'étagage et la prise de conscience.

MOTS-CLÉS :

Interaction - Écrit - Troubles - Rééducation - Enfant

DE QUELLE MANIÈRE INTERVENIR, EN RÉÉDUCATION ORTHOPHONIQUE, AUPRÈS D'ENFANTS PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS AVEC L'ÉCRIT ?

Par Emmanuelle LEDERLÉ

SUMMARY : How to deal in speech and language therapy with children with difficulties in the written language ?

This article sums up our contribution to a workshop during the international congress in Grenoble (France) in October 2003, about oral language at school.

It deals with the way speech and language therapists treat primary school children with difficulties in written language learning.

Several questions and reflections occurred :

- the way disorders are detailed in a very descriptive way,
- the resentful consequences felt by the children or the people involved with these difficulties,
- the various means of intervention/therapy.

This article deals with aspects being currently researched in a project (leading to a thesis) in the DYALANG laboratory (UMR CNRS 6065) in Rouen (France).

This research work, within the study of speech and language therapy for disorders of the written language, focuses on the importance of the specific verbal relationship being established between the therapist and the child throughout the sessions. It attempts to modify some viewpoints related to this relationship, thus relating to two fundamental concepts, i.e. the scaffolding and the consciousness aspects of it.

KEY-WORDS :

Interaction - Writing - Disorders - Therapy - Child

Emmanuelle LEDERLÉ
Orthophoniste
1, Place de la République
57100 Thionville
Doctorante en Sciences du langage,
Laboratoire DYALANG UMR
CNRS 6065 (Rouen)
emmanuelle.lederle@wanadoo.fr

Le propos de cet article concerne une étape des questionnements relatifs à la recherche que je mène actuellement sur des enfants en difficulté avec l'écrit, dans le cadre d'un travail de thèse, mené sous la direction du Professeur Régine Delamotte, au sein du Laboratoire Dyalang (Dynamiques Sociolangagières) de Rouen, UMR 6065.

Lors du Colloque : « *Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation* », l'intervention que j'ai proposée en atelier, suivie d'échanges et de discussions, était illustrée par des séquences vidéos, qui ne pourront, faute de support, documenter cette communication écrite qui se veut avant tout une amorce de réflexion sur le travail qui peut être envisagé et réalisé en rééducation orthophonique avec des enfants en difficulté avec l'écrit.

En effet, depuis maintenant plusieurs années, dans le cadre de mon activité professionnelle d'orthophoniste, j'accueille des enfants qui présentent des difficultés avec l'écrit, souvent nommées « *troubles dyslexiques* ».

Des observations recueillies au cours de séances de rééducation essaient d'approcher, à la fois au plan descriptif et interprétatif, ces "difficultés avec l'écrit" que les chercheurs de différentes sciences et/ou disciplines (sciences du langage, sciences de l'éducation, sciences cognitives, orthophonie, neuropsychologie, médecine,...) éprouvent bien des difficultés à circonscrire et à définir, en dépit de récentes données issues notamment de la psychologie cognitive.

Contrairement à ce que la description relativement "homogène" des difficultés pourrait laisser supposer, leurs conséquences sont très hétérogènes, tant pour ce qui concerne l'appropriation et/ou la "gestion" de l'écrit par les enfants affectés qu'en ce qui concerne leurs comportements cognitivo-langagiers.

Pour ce qui concerne les pratiques en matière de rééducation orthophonique, ce constat amène naturellement à s'interroger sur les attitudes professionnelles, et plus particulièrement les "attitudes langagières", à mettre en place pour aider au mieux les enfants ou les personnes concernés à gérer leurs difficultés, et à envisager d'éventuels changements de perspective à la fois sur le statut des partenaires en présence et sur les modes d'intervention de l'orthophoniste.

DES OBSERVATIONS, DES CONSTATS, SUR LA MANIFESTATION DES DIFFICULTÉS

Ce que j'observe de certaines de ces difficultés - en tout cas celles pour lesquelles j'accueille les enfants qui viennent me rencontrer - est qu'elles peuvent être, du point de vue de mes pratiques, recensées et décrites pareillement, quels que soient les enfants.

Par exemple, certains enfants ne font pas la différence entre certaines lettres dont les correspondants sonores (les phonèmes) sont proches et ne se distinguent que par le voisement :

- en cas de lecture à haute voix, ils disent alors "poire" à la place du mot écrit "boire",
- en cas de production écrite, ils écrivent "tordu" à la place de "tortue", "crotte" à la place de "grotte", "fendre" à la place de "vendre", etc.

Ces difficultés semblent concerner la qualité de perception et de représentation des sons de la parole, c'est-à-dire des phonèmes, et leur mise en correspondance rapide et automatisée avec leurs unités "équivalentes" à l'écrit, c'est-à-dire les graphèmes, et affectent le transcodage graphémo-phonologique et phonémo-graphémique. Ainsi que des recherches dans le domaine de la psychologie cognitive ont pu le mettre en évidence, trois habiletés sous-jacentes à la mise en place des mécanismes d'identification et de production des mots écrits constituent un préalable indispensable à l'acquisition et à la maî-

trise du code écrit*:

- les capacités d'analyse de la structure segmentale de la parole (permettant de décomposer les unités "mots" à l'oral en leurs unités constitutives, qu'il s'agisse des syllabes, des attaques et des rimes, des phonèmes) ou capacités « *métaphonologiques* »,
- les habiletés de perception de la parole (permettant de se construire des représentations stables et exactes des éléments de la chaîne parlée),
- la mémoire phonologique de travail (permettant le stockage en mémoire à court terme des unités de l'oral).

En séances de rééducation orthophonique pour troubles spécifiques du langage écrit (troubles dyslexiques), il est donc recommandé de faire pratiquer aux enfants des exercices d'entraînement des capacités d'analyse de la structure segmentale de la parole (des exercices de « *conscience phonologique* ») et de maintien de l'information phonologique en mémoire de travail*, en vue d'améliorer leurs procédures d'identification et de production de mots écrits.

*Lecocq, 1992

D'autres enfants semblent perplexes devant des lettres ou des groupes de lettres qui se ressemblent du point de vue de leur réalisation graphique : c'est le cas pour (b-d), (p-q), (m-n), (ou-on), etc, ce qui entraîne des confusions entre des mots écrits comme "mou" et "mon", "boit" et "doit" par exemple.

*Orton, 1937

L'origine de ces difficultés, historiquement attribuée, entre autres, à des troubles visuo-spatiaux relevant des troubles instrumentaux conçus comme à l'origine de la dyslexie*, a été contestée par Vellutino en 1979. Il a en effet infirmé l'hypothèse d'une faiblesse visuo-spatiale chez les personnes dyslexiques, et confirmé l'hypothèse d'un déficit verbal ou phonologique en montrant que les personnes testées présentant des troubles dyslexiques ne manifestaient une infériorité par rapport à des personnes "normolectrices" que lorsque les activités demandées requéraient un appariement visuo-verbal entre des lettres et des phonèmes.

D'autres enfants encore ont le plus grand mal avec des groupes de lettres successives, comme par exemple (gra)- (gar) et vont dire (ou lire ?) le mot "garde" à la place du mot "grade", le mot "frotte" à la place de "forte", etc.

*Vellutino, 1987

Là encore, parmi les hypothèses explicatives évoquées, sont mentionnées les difficultés à utiliser le langage pour coder certains types d'information*, c'est-à-dire les capacités de traitement séquentiel des unités de la parole (phonèmes) et leur mise en correspondance rapide et automatisée avec les graphèmes, et réciproquement.

Parfois les difficultés sont cumulées et entraînent l'oralisation d'autres mots que ceux qui sont écrits, exemples : "grave" pour "gaver", "fendre" pour "ventre", "coudre" pour "contre", "montre" pour "moudre", etc.

LES CONSÉQUENCES DES DIFFICULTÉS

Certains de ces enfants peinent visiblement lorsque leur est demandée une lecture oralisée. Ils me disent d'ailleurs souvent qu'ils n'aiment pas lire. N'étant pas, comme eux, gênée par ces difficultés, j'ai bien du mal à me les représenter et je ne sais pas comment ils s'y prennent lorsqu'ils sont amenés à lire.

En revanche, ce que je peux quotidiennement constater, c'est que tous les enfants manifestant les "mêmes" erreurs lorsqu'ils sont amenés à lire à haute voix des énoncés écrits, ne semblent pas présenter le même degré de difficulté dans leur appropriation et/ou leur "gestion" de l'écrit.

J'entends par là que certains d'entre eux semblent tellement découragés par ce que j'appelle des difficultés affectant le code écrit qu'ils n'arrivent pas à envisager que ce qu'ils ont tant de peine à reconnaître puisse leur "parler", leur "dire ou raconter quelque chose". De mon point de vue, c'est comme s'ils étaient en permanence en situation "d'exercice",

"d'entraînement" à quelque activité qui ne leur procure aucun plaisir puisqu'elle ne fait pas sens pour eux. Et pourtant, un grand nombre d'entre eux cherche à construire du sens, et ils produisent alors des mots qui font sens pour eux à la place de ceux qui leur sont proposés et qu'ils ne parviennent pas à identifier en dépit de leurs efforts réitérés et en raison des difficultés précédemment décrites. Ils ont alors besoin de reconstruire quelque chose qui fait sens pour eux.

D'autres enfin semblent dépasser leurs difficultés et parviennent à lire – en tout cas à haute voix – presque aussi aisément que des enfants qui pourraient être qualifiés de "normo lecteurs".

Mais, pour en avoir plusieurs fois parlé avec eux, quelle énergie, quels efforts dispensent-ils pour cela... Je leur fais part d'ailleurs chaque fois de mon admiration. Et pourtant leurs efforts ne font pas souvent l'objet d'une reconnaissance, ni par leur entourage familial ni dans leur vie scolaire. Combien d'entre eux ont été – et sont encore parfois – considérés comme "démunis" voire "limités" face à l'appropriation de l'écrit, ou bien encore comme "immatures" ou "paresseux"...

Et pourtant, le rapport de J.-C. Ringard et l'ordonnance Kouchner-Lang-Gillot sur la dysphasie et la dyslexie font bien état d'une reconnaissance officielle institutionnelle conjointe des ministères de la santé et de l'éducation pour ces troubles spécifiques du langage oral et écrit, en proposant un plan d'action* (cf. C. n° 2002-024 du 31.01.02, NOR : MENB0 200 17 4C, RLR : 514-5) mettant « à la disposition des parents, des enseignants et du corps médical toute une série de mesures permettant de répondre aux besoins d'enfants d'âge scolaire atteints de dysphasie ou de dyslexie. »*

*J. Lang, B. Kouchner, D. Gillot

*Ph. Roy, Le Quotidien du Médecin, mars 2001

LES APPORTS DE TRAVAUX DE RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE

Depuis plus d'un siècle maintenant, des chercheurs dans différentes sciences et/ou disciplines (psychologie, pédagogie, orthophonie, médecine,...) se sont intéressés et continuent à s'intéresser à ces enfants en difficulté avec l'écrit. Les hypothèses qu'ils ont formulées quant aux "mécanismes" de production de ces difficultés et quant à leurs possibles origines, sont évidemment étroitement liées à leur(s) conception(s) de la lecture ou de l'acte de lire. En effet, les tentatives de définition de la lecture conduisent à des tentatives de définition des difficultés : elles sont encore aujourd'hui un chantier ouvert et bien souvent conflictuel...

L'éclairage assez récent de travaux dans les sciences dites cognitives, notamment en psychologie cognitive, a permis de mettre en évidence des "secteurs" ou des zones de déficience.

1. Les hypothèses en matière de code écrit, de « mécanismes d'identification des mots écrits »

C'est ainsi qu'avec le développement, dans les années quatre-vingts du siècle dernier, des modèles génétiques de la lecture*, et plus particulièrement du modèle développemental d'Utah Frith (modèle du développement normal des aptitudes lexiques*), a été formulée la notion de "mécanismes d'identification des mots écrits" (avec deux procédures ou voies d'assemblage et d'adressage) permettant de rendre compte du fonctionnement du code en matière d'écrit, fonctionnement concernant des mécanismes dits de "bas niveau"*. Ce point de vue, ne prétendant en aucun cas rendre compte de l'activité complexe qu'est la lecture, est très intéressant, puisqu'il s'intéresse aux origines possibles des difficultés ou troubles précédemment décrits.

L'hypothèse centrale étant que, dans une langue dite "alphabétique" comme le français, les mots écrits sont un codage des mots dits, les difficultés observées peuvent être expliquées par des difficultés d'analyse de la structure segmentale de la parole. De manière

*Coltheart, 1978; Morton et Patterson, 1980
*Sprenger-Charolles, 1992

*Ellis, 1984

re simplifiée, lorsqu'un enfant éprouve des difficultés à segmenter un mot proposé oralement en unités phonémiques (en "sons"), il ne parvient pas à appliquer à chacun des phonèmes constitutifs du mot les graphèmes (lettres ou groupes de lettres) leur correspondant.

Par exemple, un enfant en cours d'appropriation de l'écrit écrit "vlo" et oralise "vélo". Cette difficulté peut être analysée de la manière suivante :

- il entend trois sons dans le mot dit : [vé], [l], [o],
- parce que cela lui a été transmis, il a construit, au plan de ses représentations, que la lettre (v) permet d'écrire le son [vé], la lettre (l) le son [l], la lettre (o) le son [o], et produit donc à l'écrit "vlo".

Le problème est qu'il met en relation une syllabe orale avec le nom d'une lettre de l'alphabet et qu'il ne décompose pas cette syllabe orale en ses deux phonèmes constitutifs [v] et [é] correspondant à chacune des lettres (v) et (é) composant la syllabe écrite, sa production est alors considérée comme erronée.

Parallèlement, lorsqu'un enfant ne parvient pas à segmenter un mot écrit en ses graphèmes constitutifs ni à les mettre rapidement en liaison avec les phonèmes correspondants, il ne peut oraliser le mot écrit.

Par exemple, face à la phrase écrite "la poule file sous le lit", l'enfant qui ne distingue pas les lettres (p) et (b) peut dire le mot "boule" à la place du mot "poule", et se trouver en difficulté s'il doit désigner un dessin représentant la courte histoire lue. Ici, la difficulté peut être analysée en termes de difficultés de discrimination des sons de la parole : ne faisant pas de différence entre les sons [p] et [b], leur correspondance stable avec les lettres (p) et (b) n'a pu être établie lors de l'appropriation du code écrit, et conduit à l'identification de mots pour d'autres.

2. Mais encore... les manques, les insuffisances

Ces exemples illustrent ce que les travaux sur les déficiences dans les mécanismes d'identification et de production des mots écrits (et leur mise en relation avec leurs origines possibles) permettent en termes d'analyse des difficultés.

L'intérêt développé par ce type d'approche ne doit cependant pas faire oublier que l'analyse est faite uniquement par l'observateur de l'enfant en difficulté. Il ne s'agit donc que d'hypothèses fabriquées par l'observateur, qui rendent certes bien compte du mode de production de certaines difficultés et de leurs origines, mais qui malheureusement ne renseignent pas toujours suffisamment sur d'autres difficultés ni sur la manière d'y remédier.

Et même lorsqu'il s'agit de tenter de remédier à ces difficultés, en tout cas pour ce qui me concerne – je ne peux en effet pas parler à la place d'autres collègues orthophonistes – dans ma pratique professionnelle, combien de fois me suis-je trouvée confrontée à ce que j'appelle mes insuffisances...

En effet, en proposant, à des enfants différents manifestant les mêmes difficultés, des activités (par exemple sur l'analyse de la structure segmentale de la parole, sur le traitement séquentiel de la parole), j'ai pu constater que les conséquences du travail effectué en commun n'étaient pas du même ordre pour chacun(e). En effet, pour certains enfants, des exercices d'entraînement, passant généralement par l'imitation, semblent bien « fonctionner », et ceux-ci paraissent s'approprier la ou les compétences leur faisant défaut. Hélas, pour d'autres enfants, ce n'est pas le cas.

Ce constat répété m'a naturellement conduit à m'interroger sur mes façons d'intervenir auprès des enfants en difficulté.

C'est pourquoi, depuis plusieurs années, ai-je décidé de porter un autre regard sur la situation de séance de rééducation orthophonique avec des enfants en difficulté avec l'écrit, ce qui m'a conduit à des changements de perspective dans le regard et l'écoute que je pouvais porter à ces enfants et à des changements dans mes attitudes et mes modes d'intervention professionnels.

DE LA NÉCESSITÉ D'ENVISAGER DES CHANGEMENTS DE PERSPECTIVE

1. Changement de perspective sur le statut des partenaires de la 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"), 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-dire de sa position professionnelle, et l'enfant en difficulté avec le langage écrit se trouve, lui, convoqué dans la place corrélative de "rééducable". Selon les mots de R. Vion : "*Ce rapport de places inégales fait apparaître une position "haute" corrélée à une position "basse".*"*

*Vion, 1992

Mais contrairement à ce que la situation institutionnelle de séance de rééducation peut impliquer en termes de rapports au savoir : le savoir étant communément attribué à l'expert, c'est-à-dire à l'adulte, et le non-savoir au non-expert, c'est-à-dire à l'enfant en difficulté, je fais l'hypothèse que les deux protagonistes de la situation ont chacun des savoirs, certainement pas les mêmes en raison de leurs statuts réciproques, de leur âge, de leur histoire, et qu'une grande partie du travail de rééducation va consister à faire émerger ces savoirs et les faire se rencontrer, dans le but d'approcher autrement les difficultés.

Le problème pour moi est donc de faire émerger ces savoirs, ce qui implique dans un premier temps de me rendre compte s'ils sont disponibles et dicibles, c'est-à-dire de chercher à savoir si mes colocuteurs sont conscients de leurs savoirs ou pas, et s'il sont en mesure de les formuler.

Comment m'y prendre pour avoir accès à ce que chaque enfant ou personne sait de ce qu'elle sait faire en matière d'écrit ? Je ne peux y accéder que par deux moyens :

- par l'observation de ce que la personne fait,
- par le recueil de ce qu'elle dit de ce qu'elle fait.

Mais les personnes (enfants ou adultes) en difficulté sont-elles en mesure de dire, de mettre en mots, de formuler leur manière de procéder en matière de langage écrit ?

2. Changement de perspective sur le mode d'intervention de l'adulte

En constatant que les propositions d'exercices – dont j'étais, moi l'adulte, à l'origine de la modélisation et du mode de fonctionnement, n'entraînaient pas les mêmes effets positifs en matière de traitement de l'information écrite chez tous les enfants que j'accueillais, je me suis tout naturellement questionnée sur mes modes d'intervention, sur mes attitudes – notamment langagières – vis à vis de ceux qui semblaient progresser nettement moins efficacement que d'autres.

Je me suis donc intéressée à la notion d'« imitation », puisqu'il me semblait que certains enfants, par imitation de ce que je pouvais proposer, s'approprièrent assez rapidement des connaissances et des modes de fonctionnement en matière d'écrit, alors que d'autres très peu, voire pas du tout.

Je me suis alors inspirée des écrits de L.S. Vygotski dans le remarquable ouvrage *Pensée et Langage*, consacré à la notion de développement, Vygotski pour qui le processus d'imitation chez l'être humain n'est pas une activité purement mécanique : « *l'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles.* »*, Vygotski qui ajoute par ailleurs que : « *Pour imiter, il faut que j'aie une certaine possibilité de passer de ce que je sais faire à ce que je ne sais pas faire.* »*

*Vygotski, 1934/1997

*Vygotski

Et comment passer de l'état de « *je ne sais pas faire* » à celui de « *je sais faire* » ?

*Vygotski

Vygotski propose comme mode d'approche la notion de « zone prochaine de développement » ou de « zone proximale du développement », en entendant par là que c'est par la collaboration avec un autre qu'un enfant peut faire plus que ce qu'il parvenait à faire seul, tout en précisant : « pas infiniment plus, mais seulement dans certaines limites, étroitement définies par l'état de son développement et de ses possibilités intellectuelles ».*

Mais de quelle(s) façon(s), sous quelle(s) forme(s) envisager cette "collaboration" entre l'adulte et l'enfant ? En établissant un relation verbale particulière (des entretiens-échanges langagiers) donnant à l'enfant la possibilité de réfléchir à sa manière de procéder en matière d'écrit.

LES ENTRETIENS-ÉCHANGES LANGAGIERS

Ces lectures et relectures m'ont amenée à essayer d'utiliser et d'appliquer ces concepts de « zone proximale de développement » conjointement à la notion d'« étayage » développée par J.-S. Bruner dans son ouvrage : *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*.

Je situe donc mon travail de recherche dans une perspective interactionniste et socio-discursive :

- dans la continuité de la perspective vygotkienne de l'interactionnisme social, selon laquelle l'être humain présente la spécificité d'une activité consciente et réfléchie et pour laquelle les activités et les apprentissages humains sont sous-tendus par des processus d'appropriation/intériorisation/autonomisation,
- dans la continuité de la perspective sociodiscursive dans laquelle les activités humaines sont considérées comme des activités et des situations sociales co-construites par des acteurs qui réfléchissent le monde, négocient entre eux, ces activités étant médiatisées par le langage.*

*Schneuwly et Bronckart, 1985

Mais comment approcher cette « zone proximale de développement » ?

En essayant, tout d'abord, de faire le point, avec la collaboration de l'enfant, sur ce qu'il **sait** et sur ce qu'il **sait faire**.

Mais comment avoir accès à ce que sait et sait faire l'enfant ?

- par un recueil de dire : en écoutant ce qu'il est en mesure de dire de ses savoirs et de ses modes de fonctionnement en matière d'écrit*,
- par un recueil de faire : en lui donnant la place et le temps de faire émerger et faire se développer ses savoir-faire.

*Lederlé, 2003

C'est, de mon point de vue, l'un des aspects essentiels du travail de rééducation orthophonique qui, conjointement aux aspects plus techniques et instrumentaux relevant eux des savoirs institutionnalisés dispensés lors de la formation initiale des professionnels, permet d'appréhender ce métier sous la forme d'une relation verbale d'aide spécialisée, dans laquelle l'étayage "langagier" a une place fondamentale.

1. L'étayage : une démarche cognitivo-langagière

La première étape de cet étayage consiste, me semble-t-il, à essayer de faire le point, avec l'enfant, sur ce qu'il sait et sait faire.

Envisager ainsi la relation entre l'adulte et l'enfant sous la forme d'une collaboration, dans laquelle chaque partenaire construit grâce à l'autre des savoirs et des savoir-faire, s'inscrit dans les perspectives piagétienne et vygotkienne pour lesquelles ce ne sont pas les manques, les lacunes, les insuffisances, qui caractérisent la pensée enfantine mais au contraire ses potentialités de développement.

En me référant donc aux travaux de Piaget et de Vygotski, selon lesquels c'est de l'activité de l'enfant qu'il faut partir pour expliquer sa pensée et c'est essentiellement par le dialogue que s'engagent les démarches cognitives, et en prenant en compte les observations relatives aux travaux de J. Tamine-Gardes et de C. Bonnet sur la connaissance et

la conscience du langage chez l'enfant*, c'est par le dialogue avec des enfants âgés au moins d'environ 7-8 ans que je cherche à initier des démarches cognitivo-langagières, sous la forme d'entretiens-échanges langagiers, à partir de ce qu'ils font.

En effet, pour J. Piaget: « *L'instinct social ne se développe que tard sous des formes nettes* »*, et pour L.S. Vygotski: « *Selon les observations que Piaget a faites sur la vie sociale à la Maison des Petits de Genève, c'est seulement à 7-8 ans qu'apparaît chez les enfants le besoin de travailler en commun.* »*

J'envisage donc l'étayage comme un processus déclencheur d'activité: l'étayage de l'adulte permet à l'enfant 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, en essayant en premier lieu de favoriser cette prise de conscience.

2. La prise de conscience

Selon Piaget, la prise de conscience suit l'action et n'apparaît que lorsque l'adaptation automatique et instinctive se heurte à des difficultés. L'exécution d'un acte automatique ne pose à notre esprit aucun problème. S'il n'y a pas de difficulté, il n'y a donc pas de besoin, et par conséquent pas de conscience.

C'est donc par la confrontation à des difficultés dans une activité donnée que s'opère chez l'enfant la prise de conscience de cette activité et sa mise en mots, ou, comme le précise Vygotski mentionnant deux thèses piagétienne: « *La première loi est la loi de prise de conscience dont la formulation appartient à Claparède: les difficultés et les perturbations qui surgissent dans une activité se déroulant automatiquement amènent à une prise de conscience de cette activité* » et « *l'apparition du langage témoigne toujours de ce processus de prise de conscience.* »*

Pour Piaget, la prise de conscience d'une activité (d'une « opération ») s'opère par le passage du plan de l'action au plan du langage: c'est donc la pensée et sa mise en mots qui permettent de prendre de la distance par rapport à l'action ou à l'activité elle-même. Piaget qualifie le premier langage de l'enfant de « *langage égocentrique* »*. Ce langage égocentrique serait la manifestation directe de l'égoïsme de sa pensée. Puis au cours de son évolution l'enfant abandonnerait progressivement ce langage égocentrique, vers 7-8 ans, pour avoir recours au langage socialisé.

Dans ses interrogations multiples sur les rapports entre enseignement, apprentissage et développement chez l'enfant, Vygotski met en avant les dimensions cognitives et subjectives des apprentissages. Il soulève le problème des rapports entre les "concepts quotidiens" ou "spontanés" (c'est-à-dire les formes de pensée chez l'enfant qui se développent par ses activités pratiques et ses expériences de vie quotidienne, influencées par les interactions avec son entourage et son milieu familial, sous forme de "significations de mots"*) et les "concepts scientifiques" (qui se forment dans le processus d'assimilation d'un système de connaissances apporté à l'enfant par l'enseignement), et pense que "c'est à l'âge scolaire que nous devons élucider ce qui caractérise les concepts quotidiens de l'enfant",* c'est-à-dire pas avant 7-8 ans.

Enfin, les observations de C. Bonnet et de J. Tamine-Gardes, relatives au développement langagier et métalangagier des enfants, montrent que ce n'est qu'à partir de 7 ans que certains enfants mentionnent qu'un mot a la propriété de signifier: "L'enfant de ce stade, qui peut interroger explicitement sur le sens des signes, utilise un lexique métalinguistique et un lexique de termes de modalité mieux organisés et plus précis. Dans la mesure où le champ lexical des verbes de parole, des termes grammaticaux, des auxiliaires modaux s'organise, où chaque terme se définit par les relations d'opposition ou d'inclusion qu'il entretient avec un ou plusieurs autres termes, ils tendent à devenir de véritables concepts."*

*Bonnet et Tamine-Gardes, 1984

*Piaget, 1923

*Vygotski

*Vygotski

*Piaget, 1947

*1997

*1997

*Bonnet et Tamine-Gardes, 1984

En tenant compte des arguments fournis par ces auteurs qui se sont tous intéressés au développement cognitif et langagier des enfants, mais aussi en fonction des observations recueillies au cours de ma pratique professionnelle, j'ai donc décidé d'échanger au sujet de la lecture avec des enfants âgés d'au moins 7-8 ans et scolarisés dans des classes élémentaires ordinaires.

Je fais l'hypothèse que ces enfants, bien qu'en difficulté avec l'appropriation de l'écrit, manifestent des niveaux de conscience de l'activité linguistique et de connaissance du langage déjà suffisants pour leur permettre une mise en mots de leurs modes de fonctionnement pour l'écrit.

3. Un exemple d'échanges langagiers autour de l'écrit et une ébauche de démarche rééducative

Dans cette recherche, il s'agit donc pour l'adulte, à partir des dires de l'enfant, de le questionner sur ses faire afin d'aider à l'émergence et au développement de savoir-faire conscientisés et mis en mots.

L'étayage langagier de l'orthophoniste mêle reprises, reformulations, demandes (de dire et de faire), redondance, insistance, retours en arrière, acquiescements, encouragements et félicitations. Ce mode particulier d'étayage en rééducation orthophonique des troubles du langage écrit ayant déjà fait l'objet d'une analyse dans un numéro de la revue GLOSSA*, je m'intéresserai plus précisément ici à l'objectif que visent les stratégies discursives de l'adulte : l'émergence chez les enfants des verbalisations métaprocédurales, c'est-à-dire des mises en mots et en discours de leurs propres fonctionnements en matière d'écrit, à travers la restitution, sous forme de transcription orthographique, d'une partie des séquences vidéos proposées au cours de l'atelier.

La présentation qui suit rend compte d'un entretien-échange langagier avec une enfant : Céline, âgée de 7 ans 1/2 et scolarisée en Cours Élémentaire 1ère année, que j'accueille de manière hebdomadaire en séance de rééducation, en raison de ses difficultés à l'écrit, et ne constitue, étant donné l'état de la recherche, qu'une proposition d'ébauche de démarche rééducative en matière de troubles du langage écrit.

Contrairement aux (souvent habituelles) transcriptions orthographiques, dont les conventions mentionnent - entre autres - les numéros des tours de parole, la durée des pauses dans et entre les tours de parole, les interruptions lexicales, la présente transcription orthographique a été choisie de manière volontairement "simplifiée":

- les lettres A et E indiquent respectivement les interventions langagières de l'adulte et de l'enfant,
 - le crochet [marque un chevauchement dans la parole,
 - les parenthèses () indiquent que certains éléments ne sont pas articulés,
 - les caractères spéciaux < > précisent un comportement d'un des locuteurs,
- ce afin d'en faciliter la lecture en faisant se centrer le lecteur sur le contenu des échanges.

Cet entretien-échange langagier est ouvert par l'orthophoniste (l'adulte A) qui cherche à se renseigner sur le niveau de prise de conscience par l'enfant (E) de ses difficultés :

- A. *Alors Céline, j'aimerais que nous nous intéressions un peu toutes les deux aujourd'hui [*
E. *oui [*
A. *à deux lettres qui t'embêtent un peu*
E. *oui*
A. *est-ce que tu pourrais me dire de quelles lettres i (l) s'agit ?*
E. *de b et de d et de p et de q*
A. *d'accord, si tu veux bien, nous allons commencer par b et d ?*
E. *oui*

Tentant d'amener l'enfant à "réfléchir" sur ses savoirs et ses savoir-faire, l'étayage langagier de l'adulte démarre avec une suggestion : l'orthophoniste propose à Céline de faire, c'est-à-dire d'écrire les lettres dont il est question et qui posent problème, car le procé-

*Lederlé, 2002

dural (ce que l'enfant fait et sait faire, mais dont il n'est pas forcément conscient) permet déjà, à condition de leur en donner la place, de faire émerger des questionnements de l'enfant sur son faire :

- A. *est-ce que tu aurais la gentillesse de les écrire ?*
- E. *oui... < au moment où Céline va s'exécuter, elle formule une demande > en lettres attachées ou...*
- A. *alors... comme tu veux toi...*

Céline écrit les lettres b et d en cursives, sur la feuille devant elle, et l'adulte poursuit son questionnement étayant :

- A. *lorsqu'elles sont écrites comme ça, est-ce que tu les mélanges ?*
- E. *euh... oui... euh, non*
- A. *d'accord, et puis c'est surtout quand tu les reconnais dans des livres - c'est ce que tu m'avais expliqué la dernière fois - que tu les mélanges ?*
- E. *oui*
- A. *et elles sont écrites comment quand elles sont écrites dans les livres ? tu pourrais m(e) montrer ?*
- E. *c'est quand e (lles) sont écrites comme ça < à côté des lettres b et d précédemment écrites par elle en lettres cursives, Céline écrit les lettres d et b en script >*
- A. *bien... c'est quand elles sont écrites comme ça*

Par ses reformulations et ses demandes de confirmation sur sa propre manière de procéder, l'adulte amène l'enfant à réfléchir sur ce qu'il fait et initie la mise en mots par l'enfant sur sa façon de faire.

- A. *si j(e) comprends bien, quand elles sont écrites comme ça, tu ne les mélanges pas ? < l'adulte montre avec son index les lettres b et d écrites par Céline en cursives >*
- E. *non*
- A. *et quand elles sont écrites comme ça, tu les mélanges ? < l'adulte montre avec son index les lettres d et b écrites par Céline en script >*
- E. *oui*
- A. *est-ce que tu pourrais m(e) dire comment tu fais pour arriver à faire la différence entre ces deux-là l'adulte désigne du doigt les lettres d et b en script*
- E. *ben parce que euh... ben le b euh il a un ventre qui est devant et p (u)is euh le d il est derrière*
- A. *d'accord*

L'orthophoniste revient sur les dires de l'enfant (déclaratif), en essayant de lui faire retrouver la situation, le moment, les circonstances, d'où ils sont issus. Ce faisant, l'adulte initie une ébauche d'entretien d'explicitation, avec une mise en évocation* :

- A. *est-ce que tu t(e) souviens si quelqu'un t'a expliqué ça, cette histoire du ventre ?*
- E. *oui, c'est la maîtresse...*
- A. *d'accord... la maîtresse vous a parlé d'une histoire de ventre... avec les lettres b [*
- E. *et d [*
- A. *et d*
- E. *ouais, elle les a écrits sur une feuille alors*
- A. *d'accord... est-ce que tu t(e) rappelles comment elle a fait... la maîtresse... quand elle les a écrits sur une feuille ?*
- E. *laquelle feuille ?*
- A. *alors je n(e) sais pas... ça s'est passé en classe ?*
- E. *mais c'est quoi déjà une feuille ? ... j(e) sais p (l)us...*
- A. *c'est toi qui m'as dit c'est quand elle les avait écrits sur une feuille...*
- E. *oui...*
- A. *oui... est-ce qu'elle avait une façon particulière, la maîtresse, de les écrire quand elle les a écrits sur une feuille ?*
- E. *ben quand elle les a écrits sur une feuille ben euh ben e (lle) elle mettait euh...*

*Vermersch, 1994

elle écrivait euh... Céline montre les d et b écrits en script

- A. *tu peux m(e) montrer comment elle faisait ?*
E. *< Céline écrit la lettre d en script > elle montrait en attaché ça s'écrivait comme ça... Céline écrit la lettre d en cursive juste en dessous du d script qu'elle vient d'écrire*
A. *hm hm...*
E. *le d le b ben i (l) s'écrivaient comme ça < Céline réitère les gestes d'écriture avec la lettre b d'abord en script puis en cursive >*
A. *hm hm*
E. *pour pas s'mé pour pas qu'on se confonde que euh que ça c'est un b et ça c'est un d < Céline désigne successivement les lettres b et d en script avec son feutre >*
A. *d'accord*

L'adulte reconnaît et met en mots (formule et reformule) le savoir-faire de l'enfant et lui demande ensuite de le mettre en œuvre à travers un exercice qu'il propose :

- A. *ça veut dire... que le moyen... que tu as trouvé... pour faire la différence... entre le b et le d... < l'orthophoniste montre les lettres en script > c'est d(e) les écrire... en d(e)ssous en attaché c'est ça ?*
E. *oui*
A. *ben ça m(e) paraît une excellente idée*
E. *ouais*
A. *est-ce qu'on pourrait essayer euh d'appliquer euh cette tactique...*
E. *cette tactique de quoi ?*
A. *c'est une tactique de Céline ça hein ? grand sourire et mine épanouie de l'enfant cette tactique... à des syllabes... écrites dans des livres... des syllabes en [b] et des syllabes en [d]... donc avec des b et avec des d ?*
E. *Céline acquiesce par un mouvement de tête*
A. *est-c(e) que tu veux bien qu'on essaie ?*
E. *oui*
A. *d'accord*

Après chaque désignation par l'adulte d'une syllabe écrite en script contenant un b ou un d et après chaque oralisation proposée par l'enfant, l'orthophoniste lui demande systématiquement confirmation de ce qu'il vient de dire, sous la forme : « *tu en es sûre ?* », ce qui a pour but de contribuer au temps d'appropriation des savoir-faire conscientisés de l'enfant.

Les mises en mots étayantes de l'adulte ont pour objectif de favoriser l'émergence de verbalisations métaprocédurales de la part de l'enfant et la découverte de sa propre manière de procéder ainsi que sa capacité à la formuler :

- A. *pas sûre... comment tu peux faire pour en être sûre ?... est-c(e) que toi tu peux l'écrire ?*
E. *euh... oui*
A. *montre-moi...*
E. *Céline écrit la lettre b en script co (mme) ça...*
A. *en entier...*

A ce moment précis, l'orthophoniste s'attend à ce que Céline écrive la lettre a à côté du b pour former la syllabe (ba) dont l'identification par l'enfant n'était pas certaine. Mais Céline écrit la lettre b en cursive à côté du b en script. Comme l'a fait remarquer Jean Piaget : « *Comment voulez-vous avec notre esprit d'adulte savoir ce qui sera intéressant ? Tandis que si on suit l'enfant partout où il vous répond d'une manière imprévue, au lieu de le guider avec des questions prévues d'avance, alors on trouve du neuf...* »*, il est souvent très intéressant d'accepter la grande part d'improvisation qui caractérise les situations d'entretien avec des enfants.

- A. *d'accord... donc pour être sûre... qu'il s'agit bien... de la syllabe*
E. *[b] ba*
A. *(ba)... qu'est-ce que tu as fait... toi ?*

*Bringuier, 1977

E. *eh ben moi j'ai...*

A. *sur ta feuille...*

E. *ben moi j'ai écrit d'abord euh...c(e) qui avait écrit en lettres euh...script et après j'ai écrit en attaché*

A. *d'accord...merci beaucoup Céline...tu m'as bien aidée*

CONCLUSION

Le contenu de cet article se veut avant tout une amorce de réflexion sur une pratique particulière en situation de rééducation orthophonique auprès d'enfants en difficulté avec l'écrit, pratique professionnelle qui prend appui sur deux concepts bien connus en psychologie du développement : l'étayage et la prise de conscience, qu'il me semble très intéressant "d'essayer" en situation de rééducation.

Cette pratique professionnelle se situe résolument du côté de l'interaction, de la relation verbale qui s'établit entre des individus ayant déjà chacun des savoirs et des savoir-faire, et que leur rencontre amène à modifier, à reconstruire et à co-construire, car, pour reprendre les paroles de Régine Delamotte-Légrand : « *La personne apprenante n'étant pas seule au monde, mais en relation permanente avec les autres, ce sont ces relations qui forgent la conscience, les savoirs, l'autonomie et la liberté de chacun.* » et « *comprendre l'autre oblige à éclairer son sens à soi.* »*

*Delamotte-Légrand, 1997 : 112

BIBLIOGRAPHIE

- ALEGRIA, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture dans Rieben L. et Perfetti C. (Dir.), *L'apprenti lecteur*. Neuchâtel-Paris ; Delachaux et Niestlé, 173-196.
- BONNET, C., TAMINE-GARDES, J. (1984). *Quand l'enfant parle du langage. Connaissance et conscience du langage chez l'enfant*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- BRINGUIER, J. (1977). *Conversations libres avec Jean Piaget*. Paris ; Robert Laffont, 45-46.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*. Paris ; PUF, 313 pages.
- COLTHEART, M. (1978). « Lexical access in simple reading tasks ». In G. Underwood (Ed), *Strategies of information processing*, London : Academic Press.
- CONTENT, A. (1984). L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture dans *L'année psychologique* 84, 555-572.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1997). Langage, socialisation et construction de la personne dans Delamotte-Légrand R., François F., Porcher L. (Dir.), *Langage – éthique – éducation : perspectives croisées*, PUR, Rouen, 63-117.
- ELLIS, A.W. (1984). *Lecture, écriture et dyslexie*, traduction : M. Hupet (1989), Neuchâtel-Paris ; Delachaux et Niestlé.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.-E., LECOCQ, P., SPRENGER-CHAROLLES, L., ZAGAR, D. (Dir.) (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, Paris, 288 pages.
- LECOCQ, P. (Dir) (1992). *La lecture : processus, apprentissage, troubles*. Lille ; Presses Universitaires de Lille.
- LEDERLE, E. (2002). Etayage et improvisation : quelques éléments de réflexion dans la rééducation orthophonique de l'écrit », *Glossa* 82, 36-57.
- LEDERLE, E. (2003). Un type d'étayage en rééducation orthophonique : émergence et développement de stratégies d'appropriation ou de réappropriation de l'écrit, *TRANEL* 38/39, 199-216.
- MORTON, J., PATTERSON, K.E. (1980). « A new attempt at an interpretation, or, an attempt at a new interpretation ». In M. Coltheart, K.E. Patterson, J.C. Marshall (Eds), *Deep Dyslexia*, London : Rutledge and keagan Paul.
- ORTON, S.T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. New-York : Norton.
- PIAGET, J. (1924, 1993). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris ; Delachaux et Niestlé, 204 pages.
- SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris ; Delachaux et Niestlé, 237 pages.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1992). L'évolution des mécanismes d'identification des mots. Dans FAYOL, M. et coll., *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, Paris.
- VELLUTINO, F.R. (1987). La dyslexie. *Pour la science*, 26-33.
- VERMERSCH, P. (1994-2000). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux ; ESF.
- VION, R. (1992). *La Communication verbale : Analyse des Interactions*. Paris ; Hachette, 301 pages.
- VYGOTSKI, L.S. (1934-1997). *Pensée et Langage*, (traduction française de Françoise Sève). Paris ; La Dispute, SNEDIT, 537 pages.