



<b>Présentation</b> .....	2
<b>Dossier</b>	
Sabine VANHULLE & Mélanie DEUM L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants: entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle .....	6
Marie-Claude PENLOUP Passage à l'écriture et rapport à l'écrire à l'adolescence .....	20
Dominique BUCHETON Les postures d'écriture et de lecture: la diversité des modes de penser-parler-apprendre .....	29
Joaquim DOLZ, Neus NOGUE, Jean-Paul MABILLARD & Catherine TOBOLA COUCHEPIN Variété des positions discursives en fonction des genres textuels: l'exemple de l'argumentation .....	40
Marie-France BISHOP Quelles postures d'écriture dans les écrits autobiographiques scolaires? ..	55
Madelon SAADA-ROBERT & Catherine MARTINET Une posture discursive à l'écrit est-elle possible chez le jeune élève en classe?	65
<b>Hiéroglyphes</b>	
Textes écrits par des enfants .....	76
<b>Inter-Actions</b>	
Annie MEIGE & Fabienne MIVELAZ Estime de soi et troubles dysorthographiques: une co-thérapie de groupe pour des pré-adolescents en difficulté d'apprentissage .....	81
<b>Notes de lecture</b> .....	92
<b>Memento</b>	
Colloques, formation permanente, mémoires .....	102



## I. Introduction

Malgré les tentatives de démocratisation du système scolaire, on constate qu'à chaque degré scolaire, certains élèves continuent de ne pas maîtriser des pratiques de lecture/écriture indispensables à la poursuite de leur scolarité et sont signalés aux logopédistes pour l'établissement d'un constat de langage qui débouche souvent sur la mise sur pied d'un traitement logopédique, voire de consultations logopédiques plus espacées dans le temps.

### 1. Un manque d'investissement de postures langagières

Un tel constat de langage permet certes d'observer que certains enfants/adolescents – présentant des capacités de dialoguer, de raconter, d'exposer, d'argumenter oralement, ajustées aux exigences de leur niveau scolaire – manifestent des difficultés particulières de traitement du code écrit. Mais, il permet aussi de remarquer que bien d'autres enfants/adolescents présentent des difficultés globales de maîtrise du langage au sens où, s'ils peuvent participer à des dialogues relevant de la vie quotidienne, ils manifestent des difficultés à prendre en charge et à planifier divers genres de discours monogérés (conte, récit historique, récit d'expériences personnelles, lettre, exposé, ...), que ces derniers relèvent de l'oral<sup>1</sup> ou de l'écrit. Ainsi, des dysfonctionnements se manifestent aux divers niveaux de fonctionnement des discours (élaboration

---

<sup>1</sup> Cf. DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

d'un contenu, planification, mécanismes de prise en charge énonciative et de textualisation)<sup>2</sup>. A l'oral et à l'écrit, de tels enfants manifestent des difficultés à endosser des rôles discursifs variés, et ont même souvent l'impression de ne pas avoir d'idées, de ne rien avoir à dire, ... De telles difficultés à actualiser des pratiques discursives supposant l'adoption de postures langagières contrastées - pour distraire/influencer/informer/faire agir un interlocuteur/destinataire, pour réfléchir sur un objet de connaissance, pour apprendre des savoirs (...) - peuvent être envisagées comme relevant de facteurs socio-culturels, interactionnels et intrapsychiques.

## 2. Vers l'adoption de postures d'écriture variées

Dans le cadre de recherches relevant d'une conception globalement socio-constructiviste des pratiques d'écriture, divers auteurs considèrent à la suite de Lahire (1993)<sup>3</sup> et de Bautier (1995; 1998)<sup>4</sup> que de telles difficultés à produire des discours monogérés oraux et écrits relèvent d'un rapport oral-pratique au langage. Ainsi, certains enfants/adolescents actualisent des pratiques d'écriture liées à des situations, des valeurs et des modes de pensée qui sont souvent la trace d'une affirmation identitaire. Ne traitant pas le langage comme un objet autonome décontextualisé, formel, ils ne prennent pas l'écriture comme objet de réflexion. Bien des travaux en didactique du français<sup>5</sup> mettent en évidence qu'il conviendrait: a) de tenir compte des tensions/contradictions entre les représentations et les pratiques d'écriture de ces enfants, les valeurs/attentes de leur milieu social, et leur rapport à l'école; b) d'amener ces enfants à découvrir que les pratiques d'écriture permettent de communiquer, de prévoir et d'organiser des activités, de réfléchir à leur propos. De telles interventions devraient favoriser la maîtrise de pratiques d'écriture qui permettent à chacun de se situer pleinement comme acteur socio-culturel (Barré de Miniac, 2000)<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> Cf. BRONCKART, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

<sup>3</sup> LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: PUL.

<sup>4</sup> BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris: L'Harmattan.

BAUTIER, E. (1998). «Maîtrise langagière et démocratisation». In: D.F.L.M.: *Quels savoirs pour quelles valeurs?* Actes du 7<sup>ème</sup> colloque, Bruxelles, septembre 1998, 15-22.

<sup>5</sup> Cf. AIRDF: Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français/www.airdf.com.

<sup>6</sup> BARRE-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, col. Didactiques.

## II. Organisation du numéro

L'objectif du numéro est de rassembler des articles issus de la didactique du français qui soulignent l'importance de favoriser l'implication d'enfants, d'adolescents et d'adultes en formation dans des démarches d'écriture par la mise sur pied de divers dispositifs susceptibles de susciter des postures d'écriture contrastées. En effet, à la suite de Frumholz (1997, p. 152)<sup>7</sup>, nous considérons que la caractérisation des interventions logopédiques nécessite non seulement une conceptualisation de la dynamique relationnelle entre le(s) patient(s) et le(s) logopédiste(s), mais aussi une théorisation des pratiques langagières actualisées en cours de consultation par le(s) patient(s) et le logopédiste et des modalités d'intervention logopédique relatives aux pratiques langagières en jeu. Nous nous proposons de convier les logopédistes à une réflexion sur les éventuelles possibilités de transpositions en logopédie de démarches d'observation et d'apprentissage de pratiques d'écriture proposées par des travaux en didactique du français.

Ainsi, considérant les pratiques d'écriture comme des instruments de construction de savoirs et de démarches réflexives mais constatant les réticences face à l'écriture scolaire et académique de futurs enseignants, Sabine VAN-HULLE & Mélanie DEUM suggèrent des dispositifs de socialisation des compétences d'écriture, favorisant l'adoption de postures réflexives et l'appropriation des spécificités organisationnelles de divers genres de textes.

S'interrogeant sur les modes de passage à des pratiques d'écriture personnelles à l'adolescence, Marie-Claude PENLOUP relève le goût pour les graphies, les supports, la recherche d'une esthétique de la page et l'importance de rituels visant à mettre en place des conditions matérielles favorables. Lors d'activités didactiques de production écrite, elle suggère de renforcer le rapport à l'écriture en faisant varier les dimensions matérielles de cette activité.

Constatant que les représentations des situations, des tâches et de leurs enjeux déterminent la qualité de l'engagement des élèves dans des pratiques d'écriture et de lecture, Dominique BUCHETON considère que de telles postures sont construites dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Mettant en évidence que les élèves de milieux favorisés disposent d'une plus

---

<sup>7</sup> FRUMHOLZ, M. (1997). *Ecriture et orthophonie*. Berne: Lang.

large gamme de postures d'écriture et de lecture que les autres, elle propose diverses modalités d'intervention didactiques susceptibles de favoriser une diversification des postures actualisées.

Rappelant que, dans le cadre d'un interactionisme socio-discursif, la gestion de divers genres de discours suppose l'adoption de positions discursives contrastées, Joaquim DOLZ et ses collaborateurs comparent des mécanismes de prise en charge énonciative dans deux genres de textes argumentatifs (une lettre et un débat oral) produits par des élèves de 10-11 ans (4P). Ils proposent quelques pistes didactiques qui pourraient être reprises lors d'interventions logopédiques.

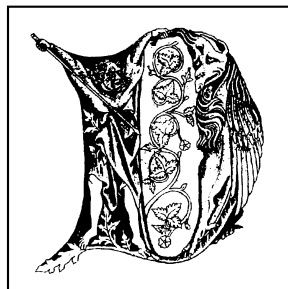
Marie-France BISHOP rappelle que les demandes d'écriture de textes autobiographiques sont fréquentes à l'école primaire, dans la mesure où elles restent souvent envisagées comme exigeant une simple transcription d'un événement vécu. Or, l'auteur souligne la complexité de telles tâches supposant l'actualisation d'un genre scolaire régi par des contraintes organisationnelles et linguistiques qu'il convient d'enseigner.

Madelon SAADA-ROBERT & Catherine MARTINET montrent que l'apprentissage de pratiques de lecture et d'écriture peut se réaliser, dès l'école enfantine, dans le cadre de situations supposant l'actualisation de pratiques discursives complexes. Elles illustrent leur démarche d'enseignement/apprentissage par le biais de deux situations, l'une d'écriture émergente, l'autre de dictée à l'adulte.

Dans la rubrique *Inter-Actions*, Annie MEIGE (logopédiste) & Fabienne MIVELAZ (psychologue) montrent que le cadre d'une co-thérapie de groupe peut permettre à des préadolescents – présentant d'importantes difficultés d'apprentissage du langage écrit et une mauvaise estime d'eux-mêmes liée notamment à une succession d'échecs scolaires – de se remobiliser et de faire davantage confiance en leurs capacités d'améliorer leurs pratiques d'écriture.

**Marie-Claude ROSAT**

Logopédiste indépendante à Genève, Dr. en Sciences de l'Éducation.



## **L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants: entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle**

---

Sabine Vanhulle & Mélanie Deum

### **Résumé**

*Les auteures envisagent l'écriture comme un instrument de construction de savoirs et de développement de la réflexivité chez les futurs professionnels de l'enseignement. Or, les données recueillies dans leurs recherches relèvent des réticences à écrire chez de nombreux étudiants. Il y a lieu de comprendre ces réticences avant d'élaborer des dispositifs visant dans un premier temps la réconciliation de ces étudiants avec l'écrit, pour qu'ils puissent ensuite y recourir pour élaborer leurs savoirs professionnels et opérer des liaisons entre la théorie et la pratique. Afin que de tels dispositifs ne profitent pas seulement à ceux qui possèdent déjà une bonne maîtrise du langage écrit, il importe de les intégrer dans des processus de socialisation et d'accompagnement tout en outillant la production de textes réflexifs.*

### **I. L'écriture: un support à l'appropriation de savoirs au service de l'agir**

Bien des formateurs se rejoignent pour émettre le constat suivant: nombreux sont les jeunes enseignants en formation initiale qui manifestent de solides réticences face à l'écriture. Ce constat ne cesse de nous frapper au fil de nos

propres travaux, à tous les niveaux de la formation à l'enseignement, pour le secondaire supérieur autant que pour le maternel et le primaire.

Cette situation est d'autant plus à prendre en compte si l'on souscrit à l'hypothèse que le rapport même d'un enseignant aux savoirs qu'il transmet influence les rapports des élèves à ces mêmes savoirs: comment soutiendra-t-il en l'occurrence l'entrée dans l'écrit et la production de textes ou l'usage plus général de l'écriture à des fins d'apprentissage chez ses élèves si lui-même entretient un rapport malaisé à l'écrit et à l'écriture?

L'appropriation des savoirs passe par l'écriture. Celle-ci constitue en effet un outil de développement et d'affinement de la pensée par son caractère éminemment (auto)réflexif: écrire ne sert pas seulement à conserver des traces ou à prouver la maîtrise d'acquis lors de moments d'évaluation certificative (textes de présentation de connaissances, mémoire, analyses de pratiques, etc.). Écrire permet surtout de revenir sur sa pensée pour la préciser dans des formulations toujours plus adéquates. Écrire permet d'entrer dans des démarches de jugement, d'analyse et de synthèse, de communiquer l'état d'une réflexion; une telle activité invite à s'engager dans un processus intense d'élaboration, de clarification et de transmission de la connaissance.

En outre, l'engagement dans ce processus offre des pistes à l'enseignant pour comprendre mieux ce qu'il implique en termes cognitifs et affectifs: le travail d'écriture n'est pas seulement intellectuel et relié à la maîtrise de composantes linguistiques. Il implique plus profondément toute la personne avec ses intentions expressives et communicationnelles, ses modes d'interprétation et de formulation, ses représentations et ses résistances. Un tel travail se situe dans une tension entre l'implication et la distanciation. En saisir les enjeux et les mécanismes peut aider l'enseignant à mieux mesurer son rôle de *médiateur* lorsqu'il veut aider ses élèves tant à développer des compétences scripturales qu'à se dire et à apprendre via l'écrit.

Pour conduire le futur enseignant vers cette prise de conscience, il importe d'abord de l'aider à prendre la mesure de ses représentations, atouts, difficultés, affinités et répulsions en la matière. Il s'agit de partir de ces rapports-là, toujours singuliers, pour faciliter au bout du compte un usage de l'écriture comme instrument véritable de connaissance. Écrire participe alors d'une construction identitaire: connaître c'est forger des concepts et des idées, c'est construire des significations à partir desquelles on peut se penser comme

acteur d'une profession. Co-naitre au contact des savoirs que l'on intègre, c'est chercher à déployer sa puissance d'agir. C'est revoir inlassablement des conceptions et compréhensions du réel et de soi. C'est *se* transformer. L'écriture constitue un support à ce principe d'appropriation des savoirs au service de l'agir potentiel.

## **II. Les rapports individuels à l'écriture comme intériorisation de critères sociaux anxiogènes**

Nous partons de quelques données empiriques issues de nos recherches:

- une analyse comparative des démarches réflexives menée par Deum (2003) sur deux groupes d'étudiants en formation d'instituteurs du maternel, soumis à deux types de supports: le journal de bord dans le premier groupe, un modèle d'analyse réflexive prédéfini dans le second groupe, dans le cadre d'une formation pédagogique générale;
- une analyse longitudinale menée par Vanhulle portant sur les formes d'appropriation de savoirs repérables dans les portfolios de textes réflexifs d'une cohorte de futurs instituteurs primaires au long de leur trois années de formation, accompagnés dans l'appropriation de savoirs sur l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture (Vanulle & Schillings, 2004; Vanhulle, 2002a; 2002b; 2004; 2005).

Dans les deux cas, le recours à l'écriture réflexive avait pour but le développement réflexif, respectivement dans un domaine général (les pratiques pédagogiques au préscolaire) et dans un domaine spécifique (la lecture-écriture). Tant la réflexion sur soi-même face à l'écriture que l'appropriation de savoirs théoriques et la réflexivité sur les pratiques de stages étaient sollicitées dans les deux recherches.

### **1. Des aprioris négatifs sur l'écriture scolaire et académique**

Nos analyses révèlent dans un premier temps des aprioris négatifs sur l'écriture scolaire et académique: des représentations coriaces empêchent nombre d'étudiants d'y recourir comme à un outil formateur en soi. Une telle forme d'écriture est conçue à partir de l'intériorisation très marquée de critères sociaux externes plutôt qu'internes, selon des indicateurs d'excellence et de don: comme signal d'intelligence ou de qualité littéraire, comme preuve de la capacité à restituer des contenus de cours, comme adoption d'une rhétorique artificielle mais nécessaire à l'évaluation certificative. Investie d'affects puissants, elle



est perçue comme un révélateur potentiel de la personnalité la plus intime. Cela est vrai pour beaucoup d'étudiants, y compris ceux qui entretiennent avec l'écrit un rapport émotionnel fort, voire esthétique. Autant dès lors s'arranger avec la rhétorique académique pour éviter tout engagement personnel et se protéger ainsi de l'intrusion d'un lecteur-évaluateur<sup>1</sup> - ce qui provoque le désinvestissement, notamment, de toute implication dans le système énonciatif au profit du «on» sans substance et des tournures impersonnelles. Pour le formateur, encourager l'émergence d'un «je» se posant comme auteur de son texte représente ainsi un véritable défi didactique. Entrons un peu plus avant dans le détail à propos des représentations de départ.

## 2. Une insécurité scripturale liée à l'intériorisation de critères d'excellence

La seconde recherche, longitudinale, dispose de données accumulées dans des portfolios durant trois ans. Parmi les données engrangées au premier trimestre de la formation, mentionnons:

- une «échelle de perception de soi en tant qu'auteur de textes» (adaptée de Bottomley, Henk & Melnick, 1998), instrument de type Likert qui propose des items d'autoévaluation des compétences d'écriture;
- une sélection de traces de son histoire scolaire et personnelle en matière de lecture et écriture, présentée par écrit dans le portfolio et oralement devant un groupe de pairs;
- sur la base de ces traces et échanges, un premier récit d'autobiographie intellectuelle (mon histoire de lecteur et auteur), transmis aux formatrices;
- à la suite de ce récit, les formatrices ont fourni un feedback écrit personnalisé aux étudiants, qui y ont réagi notamment en se fixant des objectifs à atteindre ou des questions à explorer.

Ce qui ressort, c'est pour le moins une composante d'*insécurité scripturale*, que l'on peut associer à l'intériorisation de critères d'excellence. L'écriture est le plus souvent vécue comme difficile, malaisée; un clivage peut même exister entre la façon dont on l'investit (états émotionnels positifs) et le sentiment de compétence effective, entre la manière de la vivre subjectivement et la manière dont on se sent évalué. Ceci offre une explication à la difficulté de se comparer à autrui: il n'est en quelque sorte pas socialement correct de se considérer comme un «auteur», et moins encore comme un «bon auteur» de textes.

---

<sup>1</sup> Ces aprioris ne sont pas l'apanage d'enseignants qui se destinent à la scolarité de base: nous les rencontrons également auprès d'étudiants en formation à l'enseignement secondaire (Deum & Vanhulle, en préparation).

Lorsqu'elles sont positives, les réflexions sur l'écriture – ainsi que, dans la deuxième recherche, sur la lecture – portent sur des aspects expressifs (l'attirance pour l'expression poétique par exemple), affectifs (se détendre, s'évader), plutôt qu'esthétiques et cognitifs.

### **3. Un sentiment de discontinuité entre les pratiques d'écriture**

Qu'en est-il dans ces conditions des objectifs d'amélioration possible de leurs compétences que les étudiants émettent (recherche 2)? Ils sont le plus souvent flous: «augmenter mon vocabulaire», «mieux maîtriser la concordance des temps», «écrire des lettres à mes amis», «lire des romans plus longs», «élargir mes centres d'intérêt en lecture», (etc.). Nous proposons sur ce plan deux pistes d'hypothèses. La première a trait à la connaissance de soi-même, à la saisie de sa trajectoire de lecteur-auteur, et la seconde à la connaissance du système du langage écrit.

#### **3.1. Une difficulté à saisir d'emblée sa trajectoire de lecteur-auteur**

Au départ viennent les anecdotes, les réminiscences – et des explications du type «si je n'aime pas lire c'est que l'école secondaire m'en a dégoûté» ou bien «j'aime lire parce que j'ai cela en moi, aussi loin que je remonte; cela n'est pas donné à tout le monde». Ce n'est que peu à peu que les explications des événements relatés s'inscrivent dans des contextes culturels, sociaux et psychologiques plus larges et dans des hypothèses dépassant l'anecdotique.

#### **3.2. Une connaissance fragile du système du langage écrit**

Parmi les objectifs énoncés, il est remarquable que l'amélioration de l'orthographe et du style l'emportent: il s'agit d'écrire de façon correcte et si possible joliment. Face à la perception du «bon» texte en tant qu'il devrait être «littéraire», beaucoup se sentent démunis: «je n'arrive pas à exprimer ma pensée, je manque d'imagination, je manque de vocabulaire, mes phrases sont plates ...» sont des propos extrêmement courants.

Il y a donc d'un côté l'écriture scolaire, et de l'autre l'écriture de la vie courante. La première est vécue, bien ou mal, comme une tâche avec ses propres règles dont le respect de l'orthographe, la recherche du vocabulaire, l'évitement des répétitions, la chasse aux lourdeurs et la clarté du style sont les maîtres mots. L'autre a à voir avec des situations de vie où écrire est une nécessité ou bien un choix personnel. Entre les deux, rares sont les étudiants qui perçoivent un continuum entre les différentes pratiques d'écriture possibles. La représentation est celle d'une rupture radicale entre les pratiques d'écriture

«ordinaire» et «d'exception» – culturelles, littéraires, scolaires. Enfin, une tension nette apparaît, entre l'écriture pour s'exprimer, pour soi-même, et l'exposition de ses textes à autrui (Dabène, 1987). Le texte suivant d'une étudiante illustre bien cette rupture:

«Tous les écrits doivent-ils s'organiser? Je n'arrive pas à répondre à cette question d'une manière tranchée. Un dossier, un travail scolaire (rédactions, dissertations,...) se structure, mais lorsqu'on écrit pour se libérer ou lorsqu'on adresse une lettre à quelqu'un faut-il organiser, structurer ou résumer les choses qu'on a envie de «dire»?».

«Quand j'écris pour moi, je ne me retiens pas, je fais de l'écriture «automatique», quand je relis, c'est un texte pauvre en vocabulaire et peu évolué au niveau de la syntaxe» (Sylviane).

Cette croyance est extrêmement fréquente chez les étudiants en début de formation. C'est sans doute que, pour eux, le langage sert avant tout à communiquer des affects; produit dans l'immédiateté du dire, il est transparent (Bautier, 1997). En somme la magie du langage, lorsqu'il est authentique – donc en-dehors de l'école puis de la formation supérieure – c'est d'exprimer ce que l'on pense vraiment. «Bouleverser les mots», dit Sylviane, «ce serait de la fiction et non plus mes sentiments»; ce serait perdre le sens profond. Écrire c'est se révéler à soi-même, connaître sa singularité: il faut alors bien s'en tenir à ses propres mots, à sa manière «automatique» d'écrire, pour exprimer une «pensée pure» - un peu à la manière des surréalistes (Barré-De Miniac, 2000).

Rien d'étonnant dès lors, si l'écriture scolaire et académique – avec ses normes de rigueur et d'exactitude, marquée par l'adage classique selon lequel il s'agit de d'abord bien concevoir pour ensuite énoncer clairement et dire aisément – est apparentée à une tâche ardue dans laquelle les étudiants déclarent avoir des difficultés à s'engager.

### **III. Un renversement de perspective: l'écriture comme outil de formation et d'apprentissage**

Ainsi, l'utilisation de l'écriture dans les études n'est que très rarement perçue comme un outil pour apprendre et réfléchir. L'utiliser pour entrer dans un processus d'autoformation et de développement ressemble à une hérésie – chargée de risques – face à des conceptions normalisées et sacralisées de l'écrit. Sans surprise donc, celui-ci apparaît peu comme un médium au service de la construction d'objets de savoir, encore moins comme un moyen de se développer, en tant

que personne et professionnel en devenir, dans le rapport même à ces objets qu'elle permettrait d'élaborer. Reprenons les hypothèses que nous avons évoquées plus haut:

– de manière générale, l'écriture, en formation, représente un outil puissant d'appropriation et de manipulation de connaissances scientifiques, de réflexivité, de prise de distance par rapport à la pratique et de construction identitaire.

– De manière spécifique, écrire sur son rapport propre à l'écrit et sur l'évolution de ce rapport en fonction d'activités formatives stimulantes, amène, par une sorte de principe homologique, à interroger son rôle d'enseignant dans les apprentissages langagiers des élèves.

## **1. Relations entre représentations des pratiques de l'écrit et conceptions des démarches d'enseignement/apprentissage**

La seconde hypothèse – sur laquelle s'est bâtie la recherche longitudinale en formation d'instituteurs du degré primaire – tend à mesurer si les représentations de l'écrit (de la lecture et de l'écriture) influencent les manières d'envisager son rôle d'enseignant dans les apprentissages des élèves dans ce domaine spécifique. Soit, «il ne faudra pas dégoûter les enfants comme on l'a soi-même été», et «on envisagera des activités de lecture-écriture ludiques et non contraignantes» – du reste, on n'obligera pas «ceux qui n'aiment pas lire et écrire» et qui sans doute «n'aimeront jamais» le faire. Soit, on s'évertuera à «transmettre sa propre passion de l'écrit aux élèves, en s'attachant d'abord aux aspects formels de la langue».

Entre des images d'enseignants «réparateurs» ou d'enseignants «modèles», entre des conceptions romantiques et des conceptions normatives, les rapports de ces futurs instituteurs à l'écrit et à l'écriture déterminent de toute évidence des modèles d'intervention éducative en la matière. C'est justement sur l'explicitation de tels rapports et des modèles qu'ils génèrent, puis sur leur transformation que les propositions d'écriture réflexive veulent agir. Mais avec quels dispositifs, outils, consignes, bâtis sur quels principes?

## **2. Des dispositifs de socialisation des compétences d'écriture**

Au niveau des principes (de l'ingénierie de formation), ces outils s'inscrivent dans des dispositifs d'interaction sociale, au sein desquels le fait d'écrire vient soutenir des activités collectives de construction de savoirs et de significations. Ils s'accompagnent de modalités d'évaluation régulatrice et formative. Ils naviguent entre des propositions ouvertes à une utilisation volontaire et des consignes plus structurées et seulement partiellement négociables. Au départ, ces outils visent à rassurer les étudiants quant à leurs rapports et compétences et à

leurs potentialités à les modifier; à dédramatiser les visions sacralisées et normatives socialement véhiculées; à encourager l'implication dans une réappropriation du langage pour apprendre et réfléchir.

Ces outils sont le journal de bord, les grilles réflexives structurées, ou encore le portfolio composé de rubriques définies. Dans sa recherche, Deum s'est fondée sur des pistes qui peuvent être complémentaires mais qui ont été clairement distinguées pour les besoins de la comparaison des effets de dispositifs spécifiques. Ainsi, un groupe se servait du journal de bord (Hüvös, 2000) tandis que l'autre groupe utilisait un modèle d'analyse réflexive prédéfini. Le journal de bord se présente comme personnel, laissant place à l'écriture libre et spontanée. Le modèle d'analyse réflexive prédéfini se compose de trois étapes interdépendantes: la description des faits, leur analyse et enfin la régulation. De manière logique, cette recherche montre que le journal de bord s'avère plus heuristique que la grille structurée, en raison même de l'investissement qu'il permet dans la continuité, de l'autonomie dans le choix du «sujet» des écrits et de la part de liberté qu'il offre d'en montrer ou non des parties aux formateurs.

Vanhulle & Schillings (2004) ont quant à elles eu recours au *portfolio de textes réflexifs*. Dans les grandes lignes, celui-ci comporte des rubriques fondées sur des formes de réflexivité différentes (Vanhulle, 2004), appliquées à des contenus de type personnel, conceptuel et professionnel: autobiographie, manipulation critique et créative de concepts théoriques, évaluation de sa progression en termes de compétences en lecture/écriture, évaluation et autoguidage du développement de compétences d'enseignant. En termes de genres de textes convoqués, ce sont entre autres des récits, des textes argumentaires, des rapports de stages, des bilans de compétences académiques et professionnelles selon des critères préétablis. Ces différents textes peuvent être repris, complétés, annotés après coup par l'étudiant. Ils peuvent être ôtés ou réorganisés dans le portfolio, dont le sommaire, commenté par l'étudiant en termes d'apports, de difficultés et de préférences, à chaque étape de la formation, est évolutif. Un récit final de la trajectoire de formation vient clôturer tout le processus. Le portfolio est ensuite présenté dans un entretien oral<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Tous ces principes ont été repris et réadaptés dans le cadre de nos formations d'enseignants du secondaire (Deum & Vanhulle, en préparation).

Tel que conçu dans cette recherche, le portfolio de textes réflexifs combine des aspects relatifs, dans l'autre recherche, au journal de bord (continuité et liberté de montrer ou non certains textes dans le cadre de l'évaluation) avec des supports plus structurés par des grilles d'aide à l'écriture pour certains textes.

#### **IV. Des positionnements contrastés à l'égard des savoirs cognitivo-langagiers**

Dans ces deux recherches, des analyses ont porté sur les processus réflexifs. Deum s'est intéressée aux types de positionnement des étudiants (quelles postures du «je» s'expriment?), aux types de savoirs construits (soit transposables, soit narratifs), aux types de situations relatées ou analysées. De son côté, Vanhulle s'est intéressée aux opérations cognitives (juger, délibérer, analyser, expliciter, apprécier, développer, questionner, etc.), aux formes discursives (modalisations des propos à travers les ressources offertes par la langue: système pronominal, usage d'adverbes, d'adjectifs, de tournures de phrases, indices du positionnement du «je» et indices de polyphonie discursive, etc.) utilisées par les étudiants dans leurs cheminements réflexifs et aux thématiques (topics) qu'ils privilégiaient.

Ce qui nous intéressera dans ce qui suit, ce sont les effets des dispositifs sur la réappropriation de l'outil-écriture, et le lien entre cette réappropriation et la construction des savoirs et de l'identité professionnelle.

##### **1. La réappropriation de l'outil-écriture**

D'une recherche à l'autre, des apports positifs de l'écriture de formation sont relevés par les étudiants (données issues de textes de leur cru, évaluant nos propositions, et d'entretiens). Dans les grandes lignes:

– L'entrée dans l'écrit est facilitée lorsque les étudiants en perçoivent directement l'utilité et qu'elle se révèle être un *vecteur d'apprentissage*. L'écriture doit avoir un impact «palpable», rapide, se traduisant par une compréhension plus fine et une amélioration des pratiques professionnelles. Elle devient dès lors l'outil d'une meilleure intelligibilité.

– Dans la même logique, les étudiants relèvent les *effets prospectifs* (régulation) de la pratique régulière de l'écriture, comme cela est le cas avec le journal de bord et avec le portfolio. Ils signalent également des *effets rétrospectifs*. L'écriture devient un soutien à la théorisation des pratiques, et permet d'opérer des liens entre les cours et les stages. L'écriture se fait ainsi l'outil d'une alternance «intégrative».

- Ensuite, un autre apport de l'écriture pour les étudiants est qu'elle permet de dédramatiser un vécu et de *prendre du recul*.
- Enfin, lorsque les étudiants se sont « lancés », comme ils disent, et que l'essai s'avère concluant, le bénéfice n'est plus uniquement d'ordre cognitif mais également affectif. L'écriture permet alors de *travailler l'estime de soi*, la confiance en soi et la motivation.

## **2. Le lien entre cette réappropriation et la construction des savoirs et de l'identité professionnelle**

L'analyse détaillée des opérations réflexives et langagières repérables dans les textes des portfolios a permis de distinguer des parcours réflexifs différenciés. Au fil du temps – et la durée s'avère bien un ingrédient essentiel pour de véritables progressions –, la majorité des étudiants entre progressivement dans l'utilisation des ressources du langage et du discours (les textes) pour questionner des concepts et des expériences pratiques, pour en comprendre le sens, les fondements et les implications.

Cette quête, avec des degrés divers de finesse, relève d'un travail « herméneutique » qui opère un va-et-vient entre une sorte d' « archéologie » des représentations et savoirs qui se sont forgés au fil du parcours de vie et de formation, et la transformation de ces représentations, la construction de nouveaux savoirs.

Les attitudes, dans ce questionnement, diffèrent selon les étudiants. Les uns s'efforcent d'incorporer des concepts ou pistes théoriques proposés par les cours dans un discours personnel et authentique. D'autres s'engagent activement dans un processus fait de retours en arrière, de déconstruction des significations. D'autres encore s'emparent de ces significations pour les traduire sous la forme de prescriptions à respecter dans leur pratique. D'autres enfin se fondent sur l'homologie: ce que j'ai vécu, compris, appris, je peux le transmettre aux enfants... On oscille ainsi entre la distance la plus critique et l'adhésion immédiate ou basée sur l'analyse, entre la démarche d'appropriation intellectuelle et le pragmatisme, (etc). Ces conduites réflexives se repèrent dans l'utilisation du discours et de la langue, dans la recherche des mots pour le dire, les flous, les retours sur soi, le questionnement, le positionnement, tôt ou tard, dans le système énonciatif et l'utilisation volontaire des ressources de la rhétorique. Peu important alors les « effets de style »: les étudiants finissent généralement par saisir cette fonction intensément instrumentale de la langue pour coucher sur le papier la pensée qui s'élabore dans toute sa singularité,

«faisant feu de tout bois»: une expérience, une discussion houleuse avec les pairs sur un évènement rencontré en stage, une théorie séduisante ou au contraire perturbante, des souvenirs personnels.

En fonction de ces attitudes réflexives et langagières, les liens opérés entre la théorie et la pratique varient entre la reprise intégrale des pistes théoriques, jugées directement utiles, qui donne lieu à l'émission de prescriptions pédagogiques et didactiques, et la déconstruction critique qui débouche sur une vision plus personnalisée de son rôle d'enseignant et des implications des modèles théoriques pour la pratique.

## **V. De la production d'écrits réflexifs à l'élaboration de pistes d'interventions didactiques**

Le constat qui précède pose question. L'écriture réflexive s'accompagne-t-elle d'un «effet Matthieu», ne prête-t-on décidément qu'aux riches? Car c'est clair: l'écriture réflexive génère des conceptualisations relatives au métier d'enseigner plus fines lorsque les étudiants opèrent une véritable «déconstruction», un travail critique, qui passe par le recours intense – et donc par une maîtrise – aux ressources mêmes du langage. Cela se signale notamment lorsqu'ils parviennent à dépasser des formes strictement narratives pour élaborer des savoirs transposables (Deum, 2004). Ainsi, les «récits de trajectoire de formation» manifestent de véritables différences qualitatives dans la construction de savoirs professionnels, lorsque l'étudiant «décolle» de l'anecdotique, de la chronologie stricte et de l'enlisement du «je» narrateur dans l'expérientiel immédiat, pour passer à la mise en perspective, à l'objectivation de l'expérience et à la distanciation.

Or, si le récit et les différentes formes textuelles ouvertes à l'expression de soi des émotions et des sentiments, à la jouissance de raconter l'évènementiel, sont des moyens de réassurance et de réconciliation avec l'écriture, il s'agit bien d'entrer dans un travail de décontextualisation. Ce n'est pas seulement une attitude intellectuelle qui est sollicitée alors, mais aussi, la capacité à manier des niveaux de discours différents. Un rapport plus esthétique et plus impliqué à l'écriture n'y suffit pas: il s'agit de mettre en branle et de connecter plusieurs niveaux de va-et-vient entre raconter et expliquer, décrire et interpréter, expliquer et incorporer, exemplifier et généraliser. Toutes les ressources des différents discours possibles (narratifs, explicatifs, argumentaires...) sont alors à intégrer dans la démarche réflexive.



Nous en concluons que l'invitation à écrire, même après avoir soigneusement élagué les sources d'inhibition (le formalisme académique, les normes fondées sur le seul produit final) ne suffit pas à enclencher un processus de professionnalisation. Il faut installer des conditions complémentaires.

Car le formateur se trouve pris entre deux nécessités: d'une part, laisser venir l'expression, l'encourager, éviter les dérives normatives qui l'inhibent; laisser dès lors aux étudiants la liberté de montrer leurs textes ou non. Et, d'autre part: guider l'écriture réflexive, donner des consignes structurées selon des critères de genre. Avoir un regard sur les écrits pour proposer des relances, des questions interpellantes, des avis divergents. Stimuler la rigueur. Et, finalement, soutenir la maîtrise des genres discursifs, enseigner ce qu'on peut appeler les formes d'un «genre réflexif».

Comment alors inventer la quadrature du cercle qui consiste tout à la fois à encourager la réappropriation de l'écriture, l'implication dans une réflexion en profondeur et la rigueur du développement conceptuel qui permet la construction de liens significatifs entre la théorie et la pratique?

Nous proposons les pistes suivantes: tout d'abord, il s'agit de *socialiser* les démarches d'écriture réflexive, en suscitant des échanges entre pairs autour de leurs textes ou avant la production de ceux-ci, en intégrant cette construction dans un dialogue entre formés et formateurs. Dès lors, *l'évaluation est avant tout formative*. Il s'agit de réagir aux écrits non pour en juger le contenu et la forme, mais pour les questionner, dans une communication où le formateur se montre vraiment interpellé par ce qui est écrit, relance, interroge, donne un point de vue, reformule, sollicite des précisions. Elle est ainsi *régulatrice*: ces relances peuvent être incorporées par l'étudiant dans ses attitudes réflexives préférentielles. L'usage du portfolio, du journal de bord s'inscrit dans un processus d'accompagnement, donc, dans une relation qui se caractérise par une recherche commune de sens. Dans cette logique, les écrits réflexifs avec les questions qu'ils soulèvent et les états de représentations qu'ils révèlent suggèrent des pistes aux formateurs pour penser leurs contenus de cours, leur programmation.

Ensuite, il s'agit d'outiller les étudiants, de pratiquer une didactique souple de l'écriture réflexive, en proposant des consignes ouvertes mais claires, en offrant des clés d'accès pour la maîtrise du discours et du langage: dans ce sens, les guides à l'écriture (d'un récit de trajectoire, d'un rapport, d'un texte de

conceptualisation, etc.) constituent des aides précieuses, qui donnent des critères concrets sur lesquels le dialogue formatif peut venir s'appuyer.

Vue dans cette perspective, l'ingénierie de formation consiste à concevoir le groupe - enseignants en devenir et formateur - comme un espace de parole outillée, de connaissance et de production collective de significations passées au crible des expériences respectives et d'une approche conceptuelle rigoureuse.

**Sabine VANHULLE** est professeur en Sciences de l'Éducation à l'université de Genève. Elle travaille sur les dispositifs et les processus d'alternance théorie/pratique en formation des enseignants. Elle est responsable du groupe de recherche TALEs (théories, actions, langage et savoirs).

**Mélanie DEUM** est assistante en Sciences de l'Éducation à l'université de Genève, dans le service de Sabine Vanhulle. Elle poursuit une thèse de doctorat sur les dimensions esthétiques de la réflexivité en formation initiale des enseignants.

## VI. Références

- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris: Presses universitaires du Septentrion. Coll. Didactiques, Savoirs mieux.
- BAUTIER, E. (1997), Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages, *La lettre de la DFLM*, 21, 10-13.
- BOTTOMLEY, D., HENK, W., MELNICK, S. (1998). Assessing children's views about themselves as writers using the Writer Self Perception Scale, *The Reading Teacher, Dec/Jan Vol. 51*, 4, Newark: Delaware, 286-296.
- CHABANNE, J.-C. et BUCHETON, D. (2002) (éds). *L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DABÈNE, M. (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck.
- DELAMOTTE, R., GIPPET, F., JORRO, A., PENLOUP, M.-C. (2000). *Passages à l'écriture*. Paris: Puf, Education et formation.
- DEUM, M. (2003). *Le journal de bord, un outil de professionnalisation et de construction de savoirs d'expérience*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation (inédit). Université de Liège.
- DEUM, M. (2004). *Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants au travers de la pratique du journal de bord: Analyse d'un dispositif belge de formation*. Actes du 9<sup>ème</sup> colloque AIRDF 2004, Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale?. Québec, Université Laval (<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca>).
- HÜVÖS, E. & L'ASSOCIATION AUTÓNOMIA (2000). *Process follow-up journal*. Budapest.
- VANHULLE, S. (2002a). La manipulation créative des connaissances par l'écriture, entre implication et distance, *Spirale*, 29, Lire-écrire dans le supérieur, 123-143.
- VANHULLE, S. (2002b). «Comprendre des parcours d'écriture réflexive: enjeux de formation et de recherche». In: J.C. Chabanne et D. Bucheton (dir.). *L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: Presses Universitaires de France, 228-246.
- VANHULLE, S. (2004). L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi, *Repères*, 30, 13-31.
- VANHULLE, S. (2005). Favoriser l'émergence du «je» en formation initiale, *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI, 1, 157-176.
- VANHULLE, S., SCHILLINGS, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture. Portfolio, interactions sociales et écriture réflexive*. Bruxelles: Éditions Labor.

# Passage à l'écriture et rapport à l'écrire à l'adolescence

---

Marie-Claude Penloup

## Résumé

*Dans les différentes recherches que nous menons depuis plusieurs années sur l'écriture à l'adolescence, un élément revient avec insistance: l'importance, dans le fait même de passer à l'écriture, de la dimension matérielle et corporelle de cette activité. Cet élément apparaît dans les discours sur la place de la graphie, des outils, des supports. Il apparaît encore comme l'un des enjeux assignés à la copie de textes et, enfin, dans les multiples rituels qui accompagnent l'écriture. En termes d'apprentissage et de remédiation, l'importance de cette dimension gagnerait à être mieux évaluée.*

## I. Introduction

Très largement ignoré il y a encore quelques années, le champ des pratiques d'écriture personnelles à l'adolescence est aujourd'hui mieux connu grâce aux travaux de quelques chercheurs<sup>1</sup>. Dans les différentes recherches que je mène, quant à moi, depuis plusieurs années, sur ce domaine et qui ont fait émerger leur ampleur, leur diversité (Penloup, 1999), mais aussi une indéniable attirance pour le littéraire (Penloup, 2000), un élément revient avec insistance: l'importance, dans le fait même de passer à l'écriture, de la dimension matérielle et corporelle de cette activité.

---

<sup>1</sup> Voir en particulier, en bibliographie, les références aux travaux de Christine Barré-de Miniac, Clairelise Bonnet & Joëlle Gardes-Tamine, Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, Olivier Donnat, Philippe Lejeune.

Manifestement, pour ceux qui écrivent, au sens de produire des textes, écrire ne peut être réduit à une activité d'ordre intellectuel. L'acte graphique – que j'appellerai ici «l'écrire» pour le différencier de «l'écriture» au sens de production d'écrits – suppose un outil, un support, un geste, un contexte et ces éléments s'avèrent souvent, on va le voir, fortement investis de manière positive.

Après avoir mis en exergue la place qu'occupe, pour ceux qui produisent volontiers de l'écrit (à titre scolaire ou personnel), la dimension matérielle du rapport à l'écriture, j'envisagerai quelques aspects d'une didactique de l'écriture prenant en compte cette dimension au lieu de l'ignorer.

## **II. Importance de la dimension matérielle de l'écriture chez les amateurs d'écriture**

Les marques de l'intérêt accordé au fait même d'écrire peuvent être regroupées en trois thématiques que j'évoquerai successivement.

### **1. L'affirmation d'un goût pour la graphie, la calligraphie, les outils, les supports...**

Souvent attribuée aux seuls écrivains, la jouissance que procure le fait même d'écrire est affirmée aussi par les amateurs d'écriture. Ainsi Amélie, étudiante, note-t-elle, au cours d'un atelier d'écriture:

«La main frôle le papier, caresse la feuille encore vierge. La tête se courbe, les yeux se plissent pour ne voir que le geste et les lettres qui apparaissent. Tous les sens sont appelés, le regard, l'oreille qui doit se concentrer pour entendre le frôlement de la plume contre le corps de la feuille, l'odeur de l'encre et le goût du papier. Et le bonheur d'avoir de l'encre sur les doigts qui dit que mes mains appartiennent à cet écrit!».

Sur support papier ou (et de plus en plus) sur écran, le goût pour la graphie est souvent articulé, c'est tout particulièrement vrai chez les adolescents, à un souci d'ordre esthétique. Le souci de la présentation, celui de la «belle» écriture, sont omniprésents dans les discours recueillis, comme en témoigne cet extrait d'entretien avec une collégienne:

C: J'aime bien écrire, c'est tout.

En: Qu'est-ce que ça veut dire quand tu dis: «j'aime bien écrire»? Qu'est-ce que tu aimes bien dans écrire?

C: La façon dont j'écris... «j'aime bien avoir une belle façon d'écrire.» (Christelle, collègue).

L'intérêt pour les supports à l'écriture s'avère tout aussi fréquent et le montage de ces quelques témoignages de collégiens peut donner une idée de leur inventivité dans ce domaine:

«J'écris sur un cahier. J'aime voir les lignes blanches qui se remplissent peu à peu (en bleu!) (avec une belle écriture)» (collégienne – 6<sup>ème</sup>).

«J'écrivais sur une planche de bois, avec un copain, sur les sentiments qu'on éprouvait pour des filles qu'on aime et on cachait la planche dans un mur» (collégien – 5<sup>ème</sup>).

«Quand mon père fait du plâtre et qu'il en reste, je l'étale, je le fais sécher et j'écris ce qui me passe par la tête» (collégien – 5<sup>ème</sup>).

«J'ai gravé une petite histoire drôle, dans une cabane souterraine, sur de la terre» (collégien – 5<sup>ème</sup>).

«J'ai écrit sur de vieilles chaussures une chanson de Kurt Cobain» (collégienne – 5<sup>ème</sup>).

«Le soir, après m'être lavé, j'écris des mots sur le miroir plein de buée» (collégienne – 4<sup>ème</sup>).

«Avec Carole, on écrivait à la craie, sur les trottoirs, pour se laisser des messages, ou sur les carreaux avec des marqueurs de tableau blanc» (collégienne – 3<sup>ème</sup>).

Certains discours mettent tellement en avant l'importance du plaisir manuel et corporel que provoque le fait d'écrire qu'ils justifient par là le passage à l'écriture et la production d'écrits. Ainsi dans ce texte, produit en atelier:

«J'ai souvent envie d'écrire sans savoir quoi écrire, juste pour le geste, le plaisir d'écrire. Le stylo et le support sont très importants aussi. Lorsqu'on a envie d'écrire, le stylo doit avoir une «belle écriture» et le support doit «savoir recevoir» l'écriture. Pour moi, l'écriture vient par les objets. J'entasse les cahiers, carnets, stylos et crayons. J'adore les crayons: j'en ai une trousse pleine. [...] Ce sont les objets qui m'attirent et qui m'invitent à l'écriture» (Emmanuelle, étudiante).

L'écrivain Régine Detambel ne dit pas autre chose pour cerner l'origine de sa démarche d'écrivain:

«[L'écriture est] depuis longtemps mon univers, depuis le jour où j'ai découvert les objets de papeterie (j'adore les papeteries, j'achète tout le temps des cahiers neufs dont je ne me sers pas, des feutres, des tas de babioles [...]). L'écriture n'est peut-être d'abord qu'une folie d'apprentie calligraphe» (Detambel, 1998, p. 11-12).

## 2. Le goût pour la copie

Les travaux menés sur l'écriture des collégiens ont fait apparaître un goût assez répandu pour la copie de textes ou de phrases. Cette pratique s'avère dotée par eux d'enjeux variés: s'approprier un texte qu'ils aiment pour mieux le goûter ou encore s'autoriser à écrire en commençant par se mettre dans les pas d'un auteur. Mais il apparaît aussi qu'ils<sup>2</sup> s'adonnent parfois à la copie sans se préoccuper du sens du texte copié, pour le seul plaisir du geste et de l'occupation de l'espace. On retrouve alors, dans les motivations qui poussent à copier, le plaisir

---

<sup>2</sup> On pourrait presque dire «elles» tant cette pratique s'avère féminine.

évoqué plus haut lié à la graphie et à la recherche d'une esthétique de la page, l'usage de couleurs, d'encadrements, de soulignements, se trouvant évoqué avec une forme de gourmandise:

«Souvent, ça m'arrive, j'écris une phrase en vert, en rose, en rouge, j'ai des crayons exprès pour moi [...] j'en ai peut-être une vingtaine, et je prends une couleur pour chacun [des mots], ça me fait plaisir [...] qu'ils soient en couleur». (Elodie, collège).

«Quand je recopie, je cherche toujours le stylo, pas n'importe quel stylo déjà [...] je recopie en changeant de couleurs». (Charlène, étudiante).

Ce court extrait d'un entretien mené avec une étudiante sur ses pratiques d'écriture dans l'enfance et l'adolescence montre très bien l'articulation entre le goût pour la graphie et celui de la copie:

C: je sais que très facilement / à partir de la sixième dès que j'étais très amie avec quelqu'un et que j'aimais beaucoup son écriture / je transformais mon écriture jusqu'à ce qu'elle lui ressemble / et e: / c'était important pour moi que ce soit une belle écriture et donc je la travaillais beaucoup [...].

En: et est-ce que vous aimiez graphier?

C: ah oui oui oui / ça je recopie beaucoup beaucoup de choses juste pour écrire en fait.

Envisagée ainsi, comme déconnectée du sens du texte copié, l'activité de copie peut alors avoir des effets assez semblables à ceux de la calligraphie sur les sages orientaux:

«Le soir ou alors quand je rentre de l'école, avant de faire mes devoirs, je copie un peu comme ça ça me distrait, enfin je suis plus libre après [...] et puis après je suis plus calme pour faire mes devoirs. Quand j'ai eu une journée longue comme aujourd'hui, eh bien le soir je copie un peu, n'importe quoi, ça me rend plus calme». (Soumira, collège).

### **3. L'importance des rituels de passage à l'écriture**

La dimension matérielle de l'écriture est fortement soulignée, par ailleurs, par l'abondance de rituels qui précèdent le passage à l'écriture et accompagnent la production textuelle (Delamotte, Gippet, Jorro, Penloup, 2000). La plupart des scripteurs font état, pour parvenir à écrire, de «petites manies», «petites habitudes», «petites ruses personnelles», «petits rituels», destinés à apprivoiser l'écriture et si intriqués dans le processus de production d'écrits que c'est souvent le dialogue avec l'enquêteur qui en fait prendre conscience:

«C'est impressionnant le nombre de manies que j'ai avant de rentrer dans l'écriture. Je n'y avais jamais réfléchi, car elles sont automatiques, mais je crois que sans elles, je perdrais tout repère et je me sentirais embarrassée pour commencer à écrire». (Laurence, étudiante).

Les rituels tentent de mettre en place les conditions idéales à l'écriture en décidant des moments appropriés, des supports, des outils utilisés:

«Puis je prépare mes outils comme un artisan. Je taille mon crayon à mine HB, c'est très important car la mine ne doit pas être trop sèche ni trop grasse». (Lilia, étudiante).

Ils portent de manière privilégiée sur le choix de l'espace organisé pour l'écriture, des bruits environnants, les scripteurs se répartissant en deux grands groupes: celui des «sociopètes» (le terme est emprunté à Hall, 1971), qui recherchent le bruit et le contact dans les cuisines, les salles bruyantes, les terrasses de café (etc.); celui des «sociofuges» qui ont besoin, au contraire, de s'abstraire du monde qui les entoure et organisent, pour écrire, un univers dépouillé ou au contraire si familier qu'ils peuvent l'oublier:

«Quand j'écris, je ne veux voir personne. Je me boucle dans ma chambre, à clé! C'est plus que de l'isolement, c'est presque une forme d'absence. Je n'y suis pour personne». (Claire, enseignante).

L'existence de ces «petites manies» qui ne sont nullement, on le voit, réservées aux écrivains, (pas plus que ne leur est réservé le privilège de goûter l'écriture avec tous leurs sens) souligne la difficulté d'un passage à l'écriture pour lequel elles jouent le rôle de ce que les ethnologues considèrent comme des rites de passage.

#### **4. Conclusion**

Manifestement, aux yeux de ceux qui la pratiquent volontiers (et ce quel que soit leur niveau d'expertise), l'écriture est une activité matérielle qui engage le corps et vaut aussi par le plaisir que cela procure. Mais les non-amateurs auraient-ils en commun, quant à eux, une méconnaissance du plaisir qu'ils pourraient trouver dans le geste d'écrire et le prolongement du corps sur un support? C'est une question qui mérite d'être éclaircie par de plus amples travaux et dont on conçoit volontiers les enjeux didactiques. On peut déjà, en l'état, au vu du type d'investissement dont l'écriture est l'objet, avancer quelques propositions d'ordre didactique.

### **III. Propositions didactiques**

Si l'on admet qu'un lien existe entre le rapport d'ordre matériel à la production d'un texte et l'appétence à le produire, il faut en tirer quelques conséquences en matière didactique.

On se contente assez globalement, aujourd'hui, de déplorer le caractère difficilement lisible d'une copie (et un même élève rencontrera sans doute ces remarques, récurrentes, tout au long de sa carrière scolaire) ou, si l'on est attentif, de s'affliger de la position torturée de tel ou tel pendant un devoir en classe. Seuls les cas les plus lourds de dysgraphie alertent les enseignants qui les orientent alors vers un thérapeute. Si l'on fait l'hypothèse que ces difficultés (même si elles ne sont



pas spectaculaires) pénalisent fortement, dans bien des cas, la production écrite et, au-delà, la carrière scolaire du scripteur, on admettra l'intérêt qu'il y a à ce que les intervenants auprès d'un élève soient davantage formés à les repérer et travaillent à les réduire, en développant des activités autour du geste d'écriture et du plaisir qu'il peut procurer. Car ce plaisir du geste apparaît moins comme la conséquence fortuite du plaisir de la production textuelle que comme la condition même de son existence. Les pages qui suivent esquissent quelques orientations d'une didactique de la production d'écrits qui ne ferait plus «malgré» le corps mais «avec» lui.

## **1. Étayer le passage à l'écriture**

L'objectivation de l'existence de fréquents rituels de passage à l'écriture et de tactiques multiples incite à réfléchir à la manière dont est étayé le passage à l'écriture dans des situations institutionnelles. On observe, de fait, qu'il ne l'est guère: un sujet est proposé et les élèves doivent écrire, comme si cela allait de soi, alors même que l'observation des scripteurs en dehors de l'école montre à quel point ils doivent ruser et se trouver des points d'appui pour passer effectivement à l'écriture.

En ce domaine, comme dans d'autres, les ateliers d'écriture manifestent un savoir-faire bien supérieur. On peut penser, à la lumière des constats faits sur la place des rituels individuels dans le passage à l'écriture, que la manière dont les ateliers provoquent presque inmanquablement l'écriture s'explique en partie par le fait qu'au lieu de considérer le passage à l'écriture comme évident, ils l'organisent selon un rituel collectif, le «dramatisent», au sens théâtral du terme, par la création d'un espace sécurisant, avec les tables placées en cercle, l'animateur étant au milieu des participants. Cette disposition n'a rien d'anodin: elle signale le rôle de passeur dévolu à l'animateur, soutient et accompagne le passage à l'écriture.

Dans les diverses circonstances où on est amené à faire écrire un enfant ou un adolescent, il est sans doute important d'envisager comme non triviaux et non anecdotiques les choix en matière d'organisation concrète de l'espace pour les activités d'écriture. L'introduction de variations dans ce domaine ne relève pas du gadget mais d'une réflexion nécessaire sur les modalités d'un étayage de la production d'écrits.

## **2. Faire verbaliser le rapport à l'écrire**

On admet volontiers, dans les recherches actuelles en didactique, l'intérêt d'introduire des situations invitant les apprenants à un retour réflexif sur l'écriture, la production du texte, les brouillons, (etc.). De la même manière,

il serait sans doute pertinent de développer des suggestions visant à faire écrire sur les outils pour écrire (sur le mode argumentatif – pour ou contre le traitement de texte? – ou narratif – je me souviens du jour où on m’a offert mon plus beau stylo), les moments privilégiés pour écrire (ou ceux que l’on considère comme particulièrement inappropriés), les sensations quand on écrit (tensions musculaires, bien-être, etc.) ou encore la perception que l’on a de sa propre graphie.

Dans le même registre, les propositions d’écriture sur les supports – thème de prédilection de nombreuses enquêtes auprès des écrivains – s’avèreront très fructueuses. Dans tous les cas, l’objectif n’est pas de fournir un modèle mais de comparer des stratégies, de prendre conscience de la dimension matérielle de l’écriture. Le support à ces activités de verbalisation peut être un corpus d’extraits mêlant volontairement témoignages d’écrivains, de chercheurs, de «non-experts» divers, de collégiens (par exemple ceux que l’on a cités plus haut sur les supports), (etc.).

### **3. Faire travailler le geste d’écriture**

L’hypothèse d’un lien entre acte graphique (le fait de graphier) et acte scriptural (la production d’écrit) incite à être attentif à ce que le premier ne pèse pas de manière négative sur le second. Deux directions de travail me paraissent pouvoir être empruntées pour délier le geste d’écriture.

On peut envisager, d’abord, de faire produire des textes en variant supports et outils. Toutes les observations menées sur l’écriture spontanée induisent une réflexion sur les supports en général. Le plaisir d’écrire semble lié, on l’a vu, à une certaine recherche esthétique formelle et matérielle: qualité du papier, couleurs et formats particuliers entraînent l’envie de (calli)graphier, de s’inscrire dans un certain ordre du monde, de s’adonner à une activité souvent lente, méditative, intense et paisible à la fois. Cet aspect est peu retenu à l’école et la standardisation des supports qui est effectuée ne correspond absolument pas à leur variété dans la vie courante et dans les choix personnels des élèves. On tirerait sans doute profit à les multiplier (du ticket de métro -pensons aux *Papiers collés* de Perros- à l’affiche, du papier recyclé au vélin d’Arche) de même qu’à multiplier les outils scripteurs: du crayon au stylo en passant par le pinceau, le feutre ou la plume, de l’encre de chine au pastel ou à la gouache, (etc.). L’incidence du choix de ces éléments sur la production du texte peut faire l’objet d’observations et de discussions intéressantes au sein d’une classe.

Les propositions visant à retrouver le dessin dans l'écriture peuvent permettre, elles aussi, de centrer l'apprenant sur la dimension matérielle de l'écriture. L'objectif est alors de prendre du recul avec la graphie jusqu'à en oublier volontairement et momentanément la signification pour ne plus y «lire» que le dessin. De très nombreux travaux sont possibles, en ce domaine, autour, par exemple, des *Calligrammes* d'Apollinaire, des tags, des grafs, des signatures, de la calligraphie et de la typographie. Ils ont, dans certains manuels récents de français ou certains articles, une place importante et justifiée, ainsi que dans des ouvrages destinés aux enseignants d'arts plastiques. On peut aussi, pour travailler ce domaine, aller voir ce qui se fait pour les enfants de maternelle (Druart, 1996) ou, encore, dans certaines formes de thérapie.

L'exercice le plus poussé, en ce sens, est la proposition d'une production en «illisible», dans laquelle seul subsiste le signifiant, tout signifié ayant été aboli. Les écrivains comme les peintres n'ont pas cessé d'être fascinés par ce travail sur la seule dimension plastique de l'écriture au terme duquel le sens du texte, brouillé, déconstruit, n'apparaît plus comme figé, mais ouvert sur de multiples possibles. L'écrivain Christian Dotremont, auteur de logogrammes dans lesquels il s'efforce de réconcilier forme et sens, commente ainsi cette entreprise dans une lettre adressée à Michel Butor:

«Je ne cherche pas la beauté, je «cherche» l'unité verbale-graphique directe. Il est vrai que l'invention graphique est plus intense dans ma logographie que dans l'écriture ordinaire, mais c'est précisément pour que la dialectique verbale-graphique joue plus intensément. [...] Je suis en tout cas surpris qu'à notre époque qui s'intéresse tant au langage, personne ou presque ne se soucie de l'écriture, de la matérialité constitutive, des débordements plastiques de l'écriture, de l'écriture première surtout, c'est à dire de l'écriture originale, créatrice» (Dotremont-Butor, 1986, p. 48).

Cet exercice est en général vécu assez différemment selon les élèves. Certains jubilent: débarrassés du souci de faire sens, ils se prennent au jeu, libèrent leur geste, cherchent une forme d'esthétique et produisent plusieurs lettres dans plusieurs alphabets différents en une seule séance; d'autres sont plus mal à l'aise, inquiets de cette rupture d'avec le sens ou paralysés par la maladresse graphique qui les caractérise. L'exercice n'a de sens que s'il est dédramatisé, bien sûr, et que s'il est prétexte, surtout, à une réflexion collective sur le geste mais aussi l'esthétique dans l'écriture. Il est susceptible de faire sortir de sa réserve et de son rejet de l'écrit tel ou tel des élèves d'une classe.

## IV. Conclusion

Au terme de cette réflexion, deux directions de recherche m'apparaissent: l'une est de mieux identifier le rapport à l'écrire des non-amateurs d'écriture; l'autre est d'évaluer, en formation, l'impact d'activités portant sur la dimension matérielle de l'écriture.

**Marie-Claude PENLOUP** est maître de conférences en Sciences du Langage à l'Université de Rouen et membre du laboratoire DYALANG FRE 2787.

## V. Références

- BARRE-DE MINIAC, C., CROS, F., RUIZ, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture*. Paris: ESF.
- BONNET, C., GARDES-TAMINE, J. (1990). *Les enfants et l'écrit – Récit, poésies, correspondances*, Paris: A. Colin.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.F. (1993). «Microsillons: l'enregistrement du présent: analyse de 7 journaux intimes d'adolescents des années 80». In: Lejeune P. (dir), *Le journal personnel*. Publications de l'Université Paris X, collection RITM, 23-38.
- DELAMOTTE, R., GIPPET F., JORRO, A., PENLOUP, M.C. (2000). *Passages à l'écriture*. Paris: PUF.
- DETAMBEL, R. (1988). *Les contes d'Apothicaire*. Paris: Gallimard.
- DONNAT, O. (1998). *Les pratiques culturelles des Français*. Paris: La Documentation française.
- DOTREMONT, C., BUTOR, M. (1986). *Cartes et lettres – Correspondance 1966-1979*, Paris: Galilée.
- DRUART, A., (1996). Arts plastiques, créativité et écriture à l'école élémentaire, *Pratiques*, 89, 89-124.
- HALL, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris: Seuil.
- LEJEUNE, P. (1989). *Cher cahier*. Paris: NRF-Gallimard, coll. «Témoins».
- LEJEUNE, P & BOGAERT, C. (2006). *Le journal intime, Histoire et anthologie* – éd. Textuel.
- PENLOUP, M.C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens*. Paris: ESF.
- PENLOUP, M.C. (2000). *La tentation du littéraire*. Paris: Didier.
- PENLOUP, M.C. (2002). La copie de loisir, *Lidil*, 25, Grenoble, Université Stendhal, 119-134.

# Les postures d'écriture et de lecture: la diversité des modes de penser-parler-apprendre

---

Dominique Bucheton

## Résumé

*Le concept de posture met en évidence la pluralité des schèmes d'actions ou de résolutions de problèmes qui pilotent l'activité langagière des élèves devant résoudre des tâches d'écriture ou de lecture. Les postures sont socialement et scolairement construites, inégalement partagées, inégalement convoquées. De nouveaux gestes professionnels peuvent permettre de développer ce répertoire de postures.*

## 1. Postures, langage, activité et «rapports à»

Cette courte introduction théorique veut insister sur deux idées didactiquement centrales. La première est qu'on ne peut étayer avec suffisamment d'efficacité l'activité langagière des élèves sans identifier avec précision, non seulement leurs savoirs (ce que toutes sortes de tests peuvent en partie révéler), mais aussi la nature de leurs rapports «déjà là» à la lecture et à l'écriture: la manière dont ils se représentent le travail demandé par le maître, ses attentes, la façon dont ils pensent qu'il faut ou qu'ils peuvent accomplir les tâches de lecture ou d'écriture données, la manière dont ils interprètent la situation scolaire particulière dans laquelle elles sont exigées (s'agit-il d'un premier jet? d'un exercice d'application? d'un contrôle, mais de quoi?). Ces représentations de la tâche, de

ses enjeux et de la situation pilotent la nature de *l'engagement* des élèves dans l'activité, la nature des postures qu'ils mettent en œuvre pour l'accomplir, les savoirs et compétences qu'ils convoquent ou non. Autrement dit, l'entrée dans les apprentissages n'est pas seulement une affaire de savoirs (identifiés par les tests d'évaluation). Nous désignons par le terme de postures ces représentations et stratégies d'ajustement aux situations par le recours à des conduites langagières et cognitives disponibles.

La deuxième idée est que les dimensions multiples du développement psycho-affectif, cognitif, socio-relationnel, langagier, identitaire et praxéologique des élèves sont d'une part inextricablement liées entre elles. Le langage en est, en classe, le pivot articulateur. Il noue l'ensemble de ces fils du développement au plan individuel comme au plan collectif... Les élèves sont en effet des sujets singuliers, porteurs d'une histoire singulière qui leur a déjà apporté tout un capital d'expériences scolaires, sociales et familiales, plus ou moins heureuses, autour de la lecture, de l'écriture et de la parole. Celles-ci les ont dotés de diverses manières de dire-penser-lire et écrire. Ce capital a contribué fortement à construire l'image qu'ils ont d'eux-mêmes comme élève. Il est constitutif aussi de leur rapport à la manière dont on doit et on peut apprendre. Ces images parfois douloureuses de soi comme sujet écrivant ou lisant filtrent, voire empêchent les apprentissages («Moi, je sais pas lire parce que j'ai un grain dans ma tête»: Eric, 8 ans). Elles sont d'autant plus puissantes qu'elles sont enracinées dans des expériences fortement chargées d'affects, souvent tissées dans des histoires familiales: («oh nous, dans la famille on fait pas de bonnes phrases») ou dans des stigmatisations scolaires collectives («nous on est la classe des nuls»).

Les conduites langagières des élèves expriment ainsi autant leurs compétences que leur manière de vivre et de comprendre le monde de l'école, de s'y situer, d'y être acteur ou patient (au sens latin de *patior: je souffre*). Il est donc nécessaire de rendre visible la diversité de ces *conduites langagières*, qui se traduisent par des «faire» langagiers différents, qualifiés de postures. En voici quelques exemples, extraits d'une situation d'écriture à partir de deux lanceurs: «pour moi, écrire c'est» et «j'aime ou je n'aime pas écrire parce que». Ils donnent une idée des différences de rapport à l'écriture dans une même classe de 6<sup>ème</sup> (11 à 12 ans).

– **Vincent** (texte complet de 30 mots):

«Pour moi écrire c'est bien, c'est écrire bien, une belle écriture et si j'écris mon professeur sera content, pourra lire et puis c'est bien d'écrire d'abord».

– **Benoit**: (70 mots dont je transcris volontairement l'orthographe qui se dégrade au fur et à mesure qu'il écrit):

«Pour moi écrire c'est un oiseau qui vole, c'est un stylo qui bouge c'est quelque chose extraordinaire qui se transmet de professeur en élèves.

ce qui vel peuve, moi j'aime écrire des poèmes pour mes amies, mes faire des dictée je n'aime pas ça Mes des rédaction oui mais pas a teme ce qui sorte de notre imagination ces oui».

– **Jennifer** (extraits d' un texte de 350 mots):

«Pour moi écrire c'est me mettre dans une bulle d'imagination pleine de couleurs une bulle de rêve où tout est possible.(...) si je devais arrêter d'écrire et me confesser à la feuille (même si je la jette ensuite) ce serait quelque chose d'extrêmement difficile car après avoir dévoilé nos secrets ou nos désespoirs, on se sent vraiment mieux; (...).».

On observe chez certains des corrélations nettes entre les contenus, le traitement linguistique et les gestes calligraphiques (dimension corporelle, matérielle de l'écriture). Une élève qui parle de sa passion pour l'écriture écrit plusieurs pages, s'identifie comme sujet écrivant, analyse ce qui se passe dans sa tête quand elle écrit, les émotions que cela lui donne: «écrire cette année ça m'a apporté (...), plein d'idées fantastiques, d'émotion, de tristesse», un autre élève analyse les pouvoirs que cela lui confère. Pour Xavier qui écrit: «c'est bien d'écrire, il faut former des belles lettres, occuper toute la page», le dire et le faire correspondent. Sa calligraphie est parfaite et il s'arrête quand sa page est remplie. Il est enfermé dans une seule posture, très scolaire qui ne l'aide ni à penser l'écriture, ni à se penser comme sujet écrivant.

Après 6 ans de travaux d'écriture, ces élèves de fin de 6<sup>ème</sup> n'ont pas construit les mêmes représentations, ni les mêmes pratiques de ce qu'est le travail de l'écriture, pas les mêmes représentations non plus de ce qu'est l'usage scolaire de l'écriture, distinct des usages sociaux ou privés. Ils n'en ont de toute évidence pas les mêmes pratiques personnelles et privées. Les formes de pensée inter et intradiscursives (que révèlent ces textes) sont différentes. Certains élèves, on le voit, profitent de la consigne pour engager avec le professeur un vrai dialogue sur l'activité d'écriture de la classe, l'évaluant en quelque sorte.

Les résultats de recherche qui seront présentés maintenant renvoient à plusieurs études qui se sont développées sur plusieurs années et ont porté sur des tâches d'écriture et de commentaire de lecture à l'école primaire, au collège, au lycée et à l'université (Bucheton, 1997; 1999). Au travers de ces multiples études, des configurations stables se sont dessinées.

## 2. Postures: définition

Une posture est un schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet, ce qui en rend la saisie difficile et nous interdit tout «étiquetage» des sujets.

Les postures de lecture et d'écriture sont des modes de lire et d'écrire, intégrés, intériorisés, peu conscients. Elles sont convoquées en fonction de la tâche précise de lecture ou d'écriture, du contexte et de ses enjeux, de la spécificité du texte à produire. Pour ces raisons, les postures de lecture mises en oeuvre pendant le déroulement d'une situation d'écriture peuvent être, chez un même élève, uniques (cas très rare), multiples, successives ou co-occurentes.

## 3. Typologie générale des postures de lecture - écriture identifiées

Les résultats que nous présentons portent sur des tâches différentes dans le domaine de l'écriture et de la lecture littéraire. Pour ce dernier domaine, nous avons pu établir des comparaisons de postures entre des élèves issus de milieux aisés (classe A) et de milieux relativement défavorisés (classe B). Nous avons réduit à quatre grands ensembles les catégorisations de postures. A chaque fois, nous tenterons de montrer quelle position de sujet écrivant l'élève occupe, quel type de réflexivité telle posture développe.

### 3.1. Les postures scolaires

L'élève *fait* pour être en règle. Il remplit sa feuille, se conforme à ce qu'il croit être les attentes du maître. Dans le meilleur des cas, il développe une certaine technicité qui peut faire illusion: il recopie, répète une forme, des fragments de discours entendus. Le travail a pour lui un sens purement scolaire. La correction, quand il y en a une, reste technique: le texte sur le plan des contenus de pensée ne bouge pas. Le sujet-élève semble absent, non concerné identitairement, il est en extériorité. Les objets de travail et de pensée que l'élève se donne sont inséparables de la tâche et se confondent avec elle. En écriture comme en lecture, cette posture est soit malheureuse, soit stratégiquement très réussie.



Au plan de l'écriture, cela se traduit par une *posture scolaire de conformité à des normes*: une certaine représentation du nombre de lignes attendues, de l'organisation graphique, syntaxique et orthographique du texte. Tous les efforts d'écriture de l'élève sont tendus vers le souci de respecter ces règles et exigences, dont il s'est construit une représentation. Il est vrai que l'évaluation (qu'il a subi depuis ses premiers pas dans l'écrit) a essentiellement focalisé son attention sur cette dimension-là (Bucheton & Chabanne, 2002).

Dans le commentaire d'un texte littéraire, on observe en primaire comme au collège, ou au lycée, deux formes opposées d'extériorité dans l'implication des élèves:

– soit *une posture scolaire «en aveugle»*: l'élève ne comprend pas les raisons d'être scolaires de la tâche de lecture demandée. Il remplit sa feuille, il fait des remarques en listes ou recopie des phrases pour ne pas avoir de problème. Il ne lit d'ailleurs pas le texte complètement ou fait des contre-sens grossiers (cette posture caractérise 20% des élèves de la classe B contre 3% dans l'autre classe A de milieu favorisé). La tâche demandée semble n'avoir aucune relation avec sa personne (refus? désintérêt? sentiment d'insécurité?);

– soit *une posture du technicien de surface du texte*: l'élève stratège et expert, colle parfaitement aux attentes de l'institution, qu'il a bien décodées. Il adopte la posture lettrée (Bourdieu, 1997). Il emploie les métalangages attendus pour «montrer qu'il sait». Le texte lu ne le concerne pas (il n'a pas de point de vue, pas d'interprétation, pas d'émotions et s'en défend). Le texte est un objet à décrire et à analyser, que l'on domine froidement (0% d'élèves dans la classe B et 18% dans l'autre classe). La tâche se résume à l'application d'une bonne stratégie et d'une bonne technique. Il arrive que, la semaine suivante, l'élève ne se souvienne même plus du texte qu'il a commenté. Il est vrai là aussi que le technicisme des questions de lecture (qu'il a subies pendant de longues années) l'a formaté à ce type de posture scolaire.

### 3.2. Les postures premières

Ces postures traduisent des formes d'implication réelle des élèves dans les tâches, souvent beaucoup de plaisir à être en classe, à lire, à écrire. Dès qu'ils ont compris qu'écrire ou lire pouvait ne pas être une corvée, les élèves peuvent devenir des scripteurs prolixes ou des dévoreurs de livres par séries. Ces postures sont importantes, car elles sont une façon d'ouvrir la porte pour entrer dans le monde du savoir. Elles sont le lieu où se manifestent les affects, qui servent d'intuition, de système d'accrochage pour la mise en activité, de première forme de compréhension (Wallon, 1941). Par elles, s'opèrent des passages entre l'expérience privée

et le monde des textes de l'école. On s'aperçoit, d'ailleurs, que l'élève a besoin de répéter en résumant ou paraphrasant à sa façon le texte pour le faire sien, avant de pouvoir entrer dans un processus d'élaboration de significations secondes, faites d'images symboliques et de questions abstraites.

Ce type d'implication première développe la subjectivité au niveau du sentiment de soi (le désir et le besoin de se sentir exister en inventant des histoires, de se faire pleurer en lisant des histoires tristes). Ce type de rapport à soi-même ne se nourrit pas ou peu du regard des autres. Il se transforme peu<sup>1</sup>, ne débouche pas sur des questions sur soi, sur le monde, encore moins sur les tâches et les savoirs travaillés.

Au plan de l'écriture, ce type de posture première se traduit souvent par une absence assez spectaculaire d'opérations de contrôle du texte (au plan orthographique, syntaxique, mais aussi sémantique). Les élèves sont alors dans une sorte d'*écriture du «vrai»*. On assiste à la mise en mots directe, sans distance, de l'expérience de soi, sorte de transcription au plus près d'un vécu-perçu-imaginé-pensé, trace brute d'une pensée qui émerge. Cette posture se retrouve souvent dans les premiers jets des brouillons et ressemble souvent à des formes de la pensée intérieure. Mais elle peut aussi prendre une autre forme, empruntée: *l'écriture avec les mots des autres*. Le jeune élève, l'adolescent, mais aussi l'étudiant ne s'autorise pas à penser par lui-même avec ses propres mots, mais il pense et écrit avec les mots des autres. Il répète des discours entendus, disponibles. Il reprend tels quels des stéréotypes. Cela va de la copie pure à la longue citation, au plagiat conscient ou inconscient. Cette posture peut conduire jusqu'à l'inhibition de la pensée et de la créativité. On la rencontre fréquemment chez les étudiants abordant des sujets qu'ils ne dominent pas.

On retrouve ce même rapport premier en lecture. L'élève vit et s'engage affectivement, idéologiquement dans l'histoire racontée. Il est *en action avec le texte*. Il prend partie. Les personnages sont jugés comme s'ils étaient vrais au travers du filtre des valeurs familiales et sociales, de l'expérience déjà là. Mais, en même temps, faisant l'écho à une expérience personnelle, le texte peut très vite devenir une *médiation* première permettant un processus d'objectivation des affects («le lecteur est lu par le texte» dirait Picard (1986)).

---

<sup>1</sup> Certains élèves, comme certains adultes en atelier d'écriture ne cessent de répéter le même texte sans pratiquement de variantes. Ils en sont très satisfaits. Ils ne progressent absolument pas.

Cette posture première de lecture, enracinée dans les affects et l'expérience se retrouve dans 95 % des textes de la classe faible et dans 82 % de ceux de la bonne classe. Cette lecture peut jouer parfois le rôle d'une thérapie et permettre à l'élève de penser avec les mots et symboles des auteurs ses propres douleurs ou violences.

### 3.3. Les postures secondes

Ce sont des postures plus réflexives (Bucheton & Chabanne, 2002) qui permettent au sujet de se penser, se construire et d'avancer dans sa réflexion. En lecture, l'élève cherche les significations symboliques, questionne les valeurs «derrière» l'histoire racontée. Il peut le faire dès la maternelle sur de bons albums. L'implication dans la tâche est plus distanciée. L'élève cherche à donner du sens à la fable, non à comprendre la chronologie de l'histoire racontée. Les objets de savoir travaillés sont replacés dans leur contexte épistémologique. Il sait en CP par exemple qu'il apprend à lire des syllabes, non pour apprendre des syllabes et «bien les répéter» pour le maître, mais parce que «ça va lui servir pour comprendre des mots nouveaux» (entretien avec un élève de CP). Ce décentrement permet de dépasser les émotions. Ce n'est pas directement son expérience sociale, privée qui est en question et qui lui sert d'instrument psychologique mais la culture, le texte déjà écrit, les savoirs déjà là qui sont convoqués, réinterrogés, discutés et mis en relation. Le fait de se tromper, d'hésiter, de refaire, d'être questionné par les autres, ne l'atteint pas sur le plan identitaire, ne le déconstruit pas, au contraire.

Les traces de cette secondarisation (Jaubert, Rebière & Bernié, 2003) sont multiples dans l'écriture. Les reprises et modifications énonciatives, lexicales, le développement de passages, les références à des exemples ou au contraire à des démarches de généralisation montrent que le sujet devient auteur de sa pensée. Cette posture d'écriture – où on observe *une mise à distance du moi* – correspond à une prise de conscience du pouvoir réflexif que l'écriture donne (texte de Jennifer). Le JE de l'énonciation ne se confond pas avec le «je» de l'expérience<sup>2</sup>. L'écriture fait exister ce «je» et réélabore la subjectivité comme conscience de soi. La réflexivité poussée plus loin conduit par moment le sujet à une posture de *pur mouvement de la pensée*: il ne cherche pas à marquer sa présence dans l'énonciation. Le «JE» disparaît, ce qui l'intéresse c'est de penser, d'avancer dans la réflexion.

---

<sup>2</sup> Je renvoie ici aux différentes instances de JE analysées dans les récits des *Allumettes*, Bucheton, 1995: 145-151.

Dans ce type de postures secondes, la relation au texte littéraire fait vraiment entrer l'élève dans l'interprétation, dans des postures de réception qu'on peut qualifier d'herméneutique et d'esthétique. La lecture du texte génère une pensée singulière qui peut être mise en discussion par divers «retours au texte» permettant d'argumenter. Elle peut même être prétexte à poser des questions d'ordre philosophique. Le texte est alors *rencontre*, non avec des personnages, mais avec des idées, des symboles, le point de vue d'un auteur. On trouve cette posture qu'on a appelé *le texte métaphore* chez 30% des élèves de la classe de 3<sup>ème</sup> faible, contre 62 % dans la «bonne» classe. Elle existe dès l'école maternelle.

### **3.4. Les postures créatives et ludiques: «le stylo qui vole...»**

L'élève devient auteur non seulement de sa pensée mais des formes choisies de son texte: un objet à penser, à vivre et à élaborer. Ces postures peuvent être difficiles à évaluer. L'élève s'échappe des normes, des contraintes, joue sur le langage, détourne volontairement les tâches. Ces postures créatives permettent parfois aux élèves de sauvegarder leur identité, la permanence du moi quand il est mis en danger par la situation. Elles sont aussi parfois des formes de refus ou d'inadaptation. «Donnez moi les rédactions que vous voulez moi je sais bien que je me débrouillerai pour raconter une histoire d'araignée ou d'insectes!» écrit Frédéric, en 6<sup>ème</sup>. Ces postures sont fantasques, inconvenantes, peu rationnelles. Elles n'empêchent pas de penser bien au contraire. Mais elles peuvent être aussi des systèmes permanents pour fuir la tâche, se fuir et refuser de changer (crispation identitaire). Elles peuvent se cristalliser par une *focalisation sur des formes*: c'est alors le travail de la mise en mots de la langue (jeu des sonorités, des mots, des formes graphiques, de la couleur de l'encre, de l'espace de la page) qui intéresse l'élève, mais pas le sens. Mais on peut aussi dans ce genre de postures créatives *rencontrer une forte focalisation sur quelques thèmes favoris*, repris à satiété, et qui sans doute traduisent une quête parfois obsessionnelle (un bestaire, des personnages emblématiques).

## **4. Deux conclusions**

### **4.1. La réussite scolaire: une question de diversité des postures**

Les résultats de ces diverses études ne sont pas dans la seule catégorisation des différentes postures. Celles-ci peuvent aider les enseignants à identifier un certain nombre de résistances des élèves. L'important est ailleurs. L'étude comparative des postures de lecture des deux classes de 3<sup>ème</sup>, opposées socialement et scolairement différenciées (dans la classe faible, très peu d'élèves ont accédé au lycée à l'issue de leur année scolaire en 3<sup>ème</sup>) montre deux résultats:

- a) dans la «bonne» classe, ils sont 40% à circuler dans trois postures différentes, contre 10% dans l'autre.
- b) Ils sont une minorité de 10% seulement dans la classe en réussite à être «figés» dans un seul mode de lire-écrire-penser contre 50% dans la classe faible!

Les résultats des deux classes sont socialement quasi symétriques et opposés. La *distinction* entre les élèves en matière de rapport à la lecture littéraire scolaire se fait donc sur une question de souplesse des modes d'enchaînement des postures de lecture. On observe en étudiant les copies que certains élèves, plus que d'autres changent de posture au cours du commentaire. Ayant épuisé les ressources qu'offre une posture, ils en adoptent une autre et explorent le texte d'une autre façon. Il apparaît donc clairement que les élèves de milieux favorisés disposent plus fréquemment de cette palette large de postures tant du point de vue de l'écriture que de la lecture.

Ce n'est pas l'école qui la leur a fait acquérir, mais apparemment le milieu social, les rencontres qu'ils ont pu faire ailleurs. Arrivés en seconde, les écarts dans les postures d'écriture et de lecture sont considérables. L'école ne les a pas fait diminuer, au contraire. Elle n'a pas su ouvrir les stratégies possibles pour lire et écrire. Elle a laissé certains élèves dans des représentations figées et souvent fausses des attentes de l'école. Elle n'a pas su lever pour eux ces malentendus, ni les entraîner à la souplesse intellectuelle et langagière nécessaire pour la réussite scolaire.

#### **4.2. Des gestes professionnels précis peuvent permettre le développement de postures multiples**

Ces études montrent l'importance de plusieurs gestes professionnels pour étayer mieux le développement scriptural des élèves en difficultés. Selon nous, quatre préoccupations centrales opèrent conjointement et s'actualisent dans des gestes d'ajustement spécifiques (Bucheton, Brunet & Liria, 2005).

– Ce sont d'abord des gestes que nous appelons «*d'atmosphère*». Ils permettent à l'élève de trouver l'espace de dialogue, d'écoute bienveillante et d'échange avec les autres et avec le maître sur ses écrits et ses lectures lui offrant un espace de sécurité pour penser et parler. C'est dans ces échanges que s'opère l'évaluation diagnostique par le maître de l'empan des postures des élèves. C'est aussi dans une certaine qualité de l'ethos collectif que s'ouvrent des espaces de créativité ou que se libèrent des douleurs.

– Une seconde famille de gestes relève de ce que nous appelons les gestes de «tissage»: ce sont des formes de reliance explicites entre l'expérience privée et l'expérience scolaire, entre l'exercice et la leçon, entre l'unité 1 et l'unité 2 de la leçon, (etc.).

– Une troisième série de gestes *d'étayage spécifiques*, soit des consignes précises d'écriture, de réécriture, de reverbalisation font déplacer les postures, amènent l'élève à faire un «pas» de plus, et secondarisent l'activité première.

– Enfin, la prise en compte des *dimensions temporelles* joue un rôle didactique de première importance. L'élève a besoin de temps pour incorporer, faire siennes de nouvelles formes de pensée. Les retours différés sur les mêmes tâches, nourries entre-temps d'apports culturels ou de consignes variées, permettent cette incorporation de postures et de savoirs nouveaux.

Ce sont des gestes didactiques spécifiques, complexes qui exigent une grande professionnalité.

**Dominique BUCHETON** est Professeure en Sciences du Langage et Sciences de l'Education, à IUFM de Montpellier. Elle dirige le laboratoire du Lirdef. Elle a publié trois ouvrages sur la didactique de l'écriture et s'intéresse aujourd'hui aux gestes professionnels et didactiques des enseignants.

## 5. Références

- BOURDIEU, P (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil.
- BUCHETON, D. (1995). *Ecriture, réécritures, récit d'adolescents*. Berne: Peter Lang.
- BUCHETON, D. (dir). (1997). *Conduites d'écriture*. Versailles: CRDP.
- BUCHETON, D., CHABANNE, J.C. (dir.) ( 2002). *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris: Delagrave.
- BUCHETON, D. (1999). «Les postures du lecteur»; In: P. Demougins, J.F. Massol (ed). *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*. CRDP Grenoble, p. 137-150.
- BUCHETON, D. BRUNET, L.M., LIRIA A. (2005). «L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels», Colloque Nantes (CD-Rom) *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*.
- CHABANNE, J.C., BUCHETON, D. (dir.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris: PUF.
- JAUBERT, M., REBIERE, M., BERNIE, J.P. (ed) (2003). *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. Actes du colloque pluridisciplinaire international de Bordeaux, 3-5 avril 2003, Bordeaux, Cdrom.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit.
- WALLON, H. (1941/1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Colin.

# Variété des positions discursives en fonction des genres textuels: l'exemple de l'argumentation

---

Joaquim Dolz, Neus Nogué, Jean-Paul Mabillard  
& Catherine Tobola Couchepin

## Résumé

*Dans cette contribution, nous analysons la construction des positions discursives et les mécanismes de prise en charge énonciative chez des élèves de 10-11 ans (4P) lors de la production de textes argumentatifs oraux (débat) et écrits (lettres ouvertes argumentatives). La manière dont les élèves s'engagent dans les textes et impliquent d'autres acteurs (destinataires du texte, co-participants au débat, etc.) est mise en relation avec les stratégies argumentatives mises en place par des jeunes élèves pour défendre leurs opinions et essayer de convaincre dans des situations de communication particulières. Les résultats de l'analyse fournissent des données sur les capacités initiales des élèves de cet âge et débouchent sur la présentation de quelques pistes didactiques.*

## I. Introduction

La psycholinguistique a mis en évidence l'usage précoce des déictiques personnels (*moi, je, nous, tu, vous*, etc.) chez l'enfant. Il est par contre plus difficile de préciser comment l'enfant adopte et construit sa position discursive en fonction des situations de communication dans lesquelles il est placé. A la suite de Benveniste (1974), de nombreux linguistes, psycholinguistes et didacticiens des langues considèrent que c'est dans l'énonciation – c'est-à-dire dans la mise



en fonctionnement de la langue par un acte individuel ou collectif d'utilisation – que se construisent les déterminations du langage humain. L'opposition entre *discours* et *histoire* – souvent exprimée en termes de *discours* et de *récit* – a été, de ce point de vue, la source d'une première discussion relative à la distinction entre deux positions énonciatives, rassemblant des marques linguistiques récurrentes de caractère distinct (voir l'appareil formel de l'énonciation chez Benveniste, 1966). Cette opposition sera reprise et complexifiée par Bronckart (1996) en termes de création d'un *monde discursif conjoint* (exposer) ou *disjoint* (raconter) ainsi qu'en termes d'*implication* (discours et récit interactif) ou d'*autonomie* (discours théorique et narration) par rapport à la situation de production. Dans ce cadre, les positions discursives sont considérées comme plurielles.

Dans l'usage du langage, le locuteur met en scène des énonciateurs ou des «êtres discursifs» qui présentent et représentent divers points de vue. Les textes oraux et écrits que nous produisons portent les traces de leur énonciation (notamment par les *déictiques personnels*, mais aussi par des *adjectifs axiologiques* et par des *modalisations*). Ces traces sont révélatrices de la *polyphonie* et du *dialogisme*<sup>1</sup> constitutifs des textes (Bakhtine, 1929; Ducrot, 1984; Roulet, Fillietaz & Grobet, 2001). Dans ce courant, la *polyphonie* concerne ce jeu de rapports multiples entre positions énonciatives du locuteur («moi en tant qu'enfant, moi en tant que Genevois, moi en tant que fils de...»), voix anonymes (on dit que...), citations introduisant un *discours rapporté* («ceux qui sont contre le McDonald's disent que...»; «vous m'aviez promis que...»<sup>2</sup>). Dans cette perspective, le choix et le développement d'une position discursive chez l'enfant ainsi que la prise en considération du point de vue d'autrui et la négociation de références intersubjectives en fonction de différents contextes de communication méritent d'être étudiés.

Dans le cadre des travaux réalisés par Bronckart et ses collaborateurs (1996), l'usage des unités linguistiques et plus particulièrement les stratégies linguistiques des apprenants sont systématiquement analysées en fonction des contraintes des situations de communication. Selon le but communicatif, la thématique traitée, les situations d'interaction sociale et les conditions matérielles

---

<sup>1</sup> Nous définissons la *polyphonie* comme l'expression de différents points de vue et des voix qui s'entremêlent dans les textes et le *dialogisme* comme le jeu d'interaction et de dialogue entre ces voix qui représentent des participants réels ou fabriqués par l'auteur.

<sup>2</sup> Ces exemples sont tirés de notre corpus.

de production et de réception, les producteurs (parlant ou scripteurs) sélectionnent les ressources de la langue qui leur semblent les plus adéquates et les plus efficaces pour réussir leur projet communicatif.

Chaque langue, chaque culture dispose d'un éventail de rituels d'interaction dans lesquels s'inscrivent les activités langagières. Celles-ci, malgré leur évolution constante, cristallisent des dimensions historiques et institutionnelles. Du point de vue linguistique et discursif (Dolz & Schneuwly, 1998; Schneuwly et Dolz, 2004), ce procès se concrétise en un ensemble de *genres textuels*, relativement stables, orientés par un acte de communication, caractérisés par la nature des *contenus développés* et «dicibles», par une *organisation communicative et sémiotique* (les régularités compositionnelles), et par une *configuration d'unités linguistiques* (la textualité), qui nous permet de les reconnaître.

Lors d'une production textuelle, nous sélectionnons, dans le répertoire de genres à notre disposition, celui qui nous semble le plus pertinent et le mieux adapté aux paramètres de la situation de communication dans laquelle nous nous trouvons. Nous faisons ainsi un calcul qui anticipe l'efficacité de l'activité langagière à réaliser. En tant que produits socioculturels, les genres écrits et oraux (*conte, fait divers, entretien, exposé oral, recette de cuisine, blague, débat*, etc.) sont nommés, reconnus et font partie du répertoire des membres d'une communauté linguistique. Ainsi, un citoyen d'un niveau culturel moyen sait généralement reconnaître une *conversation informelle*, une *lettre de demande*, une *annonce publicitaire*, une *nouvelle*, un *pamphlet politique* ou une *homélie*, par exemple. Par ailleurs, le terme *genre* a été utilisé traditionnellement pour repérer et classer les textes littéraires. Aujourd'hui, il prend un sens plus large et s'applique à toute production textuelle, aussi bien littéraire que non littéraire.

L'ensemble des composantes extralinguistiques associées à chaque genre exerce une influence sur ses caractéristiques structurelles et discursives. Les mécanismes de *prise en charge énonciative* (Bronckart, 1996) contribuent ainsi à établir la cohérence pragmatique des textes. Ils rendent explicite le rapport entre les points de vue et les opinions exprimées, la personne qui les émet et les sources de ces opinions. Le degré d'adhésion des participants à leur propos, c'est-à-dire le degré auquel l'énonciateur s'engage lui-même et engage ses partenaires dans son discours, mérite une attention particulière. Enfin, comme nous l'avons signalé précédemment, les dimensions dialogiques et polyphoniques

contribuent à créer des relations particulières entre l'énonciateur, le destinataire du texte et d'autres voix sociales mobilisées directement ou indirectement dans l'évènement communicatif.

Les narratologues distinguent ainsi le *narrateur* (personne ou personnage qui semble raconter l'histoire) et le *narrataire* (personne ou personnage qui représentent celui qui écoute ou lit le récit). Dans un *récit autobiographique*, la voix narrative est actualisée par un narrateur qui est à la fois l'auteur et le personnage du récit. Dans un *conte merveilleux* à la troisième personne, la perspective narrative est plus difficile à cerner. Les manifestations textuelles de cette dernière sont indirectes. A l'intérieur des genres narratifs, ceux qui représentent une fiction (*science-fiction, roman noir, etc.*) ou ceux qui essaient de restituer des événements du passé (*récit historique, biographie, etc.*) ou de l'actualité (*fait divers, récit d'expérience vécue, etc.*) présentent des particularités évidentes. Si la narration (de fiction ou non) est à la première personne, le narrateur peut être le héros de l'histoire (comme dans le récit autobiographique) ou un simple témoin. Ces distinctions constituent une aide pour comprendre l'éventail de positions discursives possibles dans le récit.

La production de genres textuels destinés à réguler des comportements (*textes injonctifs, prescriptifs, recettes, bricolages, descriptions d'itinéraires dialogués, etc.*) permet également d'adopter des positions discursives (ou énonciatives) multiples. En lien avec les positions discursives possibles, voici des exemples tirés de recettes de cuisine: position neutre: «découper..., mélanger... et cuire...»; position d'implication de l'énonciateur dans l'action: «je découpe..., je mélange... et je cuis...»; position d'implication d'un destinataire multiple: «vous découpez...»; positionnement dans la place de celui qui réalise la recette: «tu découpes...»; de dépersonnalisation et de généralisation de l'action «On découpe...». Les genres textuels pour transmettre et construire des savoirs (*explication, exposé, essai, etc.*) peuvent également alterner des fragments présentant des constats à la troisième personne et des fragments argumentatifs à la première personne où l'auteur du texte se positionne dans la discussion et l'interprétation. Enfin, les genres argumentatifs, qui seront étudiés dans cette contribution, présentent des possibilités diverses puisqu'il s'agit de textes qui portent sur des valeurs et des opinions. Le positionnement discursif, notamment lié au rôle social adopté par les intervenants, et la prise en charge énonciative de ces opinions sont relativement complexes. Ce positionnement discursif se fait par ailleurs dans un dialogue particulier avec la pensée de l'autre (les participants à l'interaction, les destinataires du texte, mais aussi les instances sociales multiples ayant un rapport avec le thème controversé abordé).

## II. Une recherche sur deux genres argumentatifs: la lettre ouverte au courrier de lecteurs et le débat oral

Dans cette contribution, nous analysons un corpus de lettres argumentatives, rédigées par des enfants de 10-11 ans (4P) en situation scolaire. Cette analyse a deux objectifs principaux:

- identifier les capacités argumentatives des élèves, notamment celles en rapport au positionnement et à la prise en charge énonciative (usage de stratégies linguistiques relatives à la référence personnelle dans le texte);
- fournir des orientations didactiques pour aider les apprenants à dépasser leurs difficultés dans la production de ce genre textuel et qui pourraient constituer des aides à la conception d'activités pour le traitement logopédique.

Pour mettre en évidence les traits caractéristiques de la lettre argumentative dont le thème est le choix d'un cadeau d'anniversaire, nous la contrasterons avec un corpus de débats oraux en classe «pour ou contre le McDonald's».

Les lettres argumentatives ont été produites en réponse à la consigne suivante: une maman a envoyé une lettre dans la rubrique «*Courrier du lecteur*» d'un journal pour enfants. Dans cette lettre, elle demande l'opinion des lecteurs sur le cadeau à choisir pour l'anniversaire de son fils de dix ans. Celui-ci souhaiterait une console de jeu vidéo alors que la maman favorise l'achat d'une planche à roulettes. En ce qui concerne le débat oral, quatre élèves participent à une discussion collective en classe coordonnée par un modérateur sur les restaurants McDonald's.

Du point de vue de la situation de communication, ces deux genres textuels partagent deux caractéristiques: la finalité est clairement argumentative, il s'agit de défendre une opinion en vue de convaincre les autres à partir d'une question polémique (le choix d'un cadeau; pour ou contre le McDonald's); la question polémique à l'origine du débat est proche du quotidien des élèves. En revanche, quatre dimensions sont clairement distinctes:

1) La lettre argumentative est un *texte monologal écrit* alors que le débat est un *texte dialogué oral*. Dans le premier cas, l'élève est placé dans une situation de scripteur où il peut prendre de la distance, revenir sur ce qu'il a écrit, relire et réviser le texte. Dans le deuxième cas, l'élève participant au débat doit construire les positions et les arguments *on line* en fonction des interventions lors des échanges conversationnels avec le modérateur et les autres participants.

2) La lettre argumentative mobilise le *rédacteur*, l'élève qui prend une position; son *destinataire direct*, Anne, la maman d'un autre enfant; et un *destinataire*

*multiple non interpellé explicitement*, les enfants lecteurs du journal, puisque le genre textuel est une *lettre ouverte* à paraître dans un journal pour enfants. Le débat, pour sa part, mobilise plusieurs participants dans une situation de dialogue direct: le *modérateur* qui gère l'évènement communicatif, les participants au débat qui discutent et s'interpellent entre eux et le *public*, incluant les gens présents dans la salle qui, dans la partie finale du débat, peuvent devenir énonciateurs, et les téléspectateurs du débat retransmis par la télévision scolaire pour laquelle le débat a été réalisé.

3) La nature des relations entre les participants sont distantes dans la lettre ouverte argumentative. Elles deviennent plus étroites dans le débat où tous les participants se connaissent.

4) Les conditions matérielles de production et de réception des deux genres discursifs: dans la lettre, l'espace et le temps de production et de réception sont différés ou non partagés par les interactants, alors que le débat se développe en face à face, dans l'espace de la classe.

La caractérisation de ces paramètres dans la lettre argumentative, contrastés avec ceux du débat, permettra d'évaluer les particularités des productions et les difficultés des élèves. Dans l'espace limité de cette contribution, nous nous arrêterons surtout sur les formes de prise en charge énonciative et les difficultés particulières repérées, illustrées au travers d'exemples d'extraits de productions. Ces analyses nous conduiront à présenter des propositions d'activités d'apprentissage et d'outils didactiques conçus en vue d'améliorer les stratégies de prise en charge énonciative des élèves dans la production de genres argumentatifs oraux et écrits.

### III. Analyse des productions

Voici à titre d'illustration une lettre argumentative produite par un élève (nous avons corrigé l'orthographe des élèves dans tous les exemples cités):

Chère Anne, j'ai lu votre lettre je choisirai la console plutôt que la planche à roulettes.  
Premièrement, on apprend grâce à certains jeux.  
Ensuite, on peut lire les bulles.  
Enfin, on rencontre des aventures palpitantes.  
En conclusion la console c'est bien, mais il ne faut pas trop en abuser comme la télévision.  
Salutations,  
A.

La lettre ci-dessus montre que l'élève a compris la situation de communication. Il s'adresse à la maman par son prénom, Anne, en la vouvoyant (votre lettre). Il prend une position argumentative contraire à celle de la maman et en faveur de son fils, c'est-à-dire en défense de la console de jeux. Les deux seuls «je» sont ceux du premier paragraphe qui introduit la lettre. Ils permettent à l'élève de prendre d'emblée en charge son point de vue «j'ai lu votre lettre je choisirai la console». Trois arguments sont avancés en défense de son choix «on apprend...», «on peut lire...» et «on rencontre des aventures palpitantes». Les deux premiers évoquent des activités scolaires (apprendre et lire), démontrant l'effort d'adaptation de l'élève en vue de convaincre la maman ainsi que la représentation qu'il se fait de la pensée de cette dernière. Le troisième argument, qui fait référence aux aventures que l'on peut vivre grâce à la console, concerne plutôt le registre du plaisir et de la persuasion. L'usage du «on» montre un positionnement discursif qui identifie l'auteur de la lettre avec le récepteur du cadeau. Le «on» est inclusif et généralisateur: il fait référence aux enfants du même âge, généralisant ainsi les arguments au-delà de l'auteur du texte et du fils d'Anne qui sont inclus dans la catégorie. Enfin, dans la conclusion, rédigée à la troisième personne, l'élève garde sa position initiale «la console c'est bien», tout en faisant une concession au point de vue supposé de la maman «mais il ne faut pas trop en abuser comme la télévision».

Malgré la diversité des textes et des stratégies d'utilisation des prises en charge énonciative, tous les élèves qui ont participé à cette expérience réussissent à rédiger une lettre argumentative relativement complète présentant le choix d'une position et des arguments pour la défendre. Nous analyserons ici l'ensemble des textes produits par les élèves, en nous focalisant sur l'emploi des déictiques personnels (renvoyant à l'énonciateur et aux participants) et des marques formelles d'implication du destinataire.

## **1. La présence de l'énonciateur**

Par le biais des déictiques de première personne, l'énonciateur s'inscrit dans le texte et le met en rapport avec sa propre expérience et sa propre pensée. Dans les lettres ouvertes analysées, les énonciateurs ont laissé leur trace dans deux types d'énoncés: les *énoncés métapragmatiques* qui précisent les références à l'activité de communication qui est en train de se produire et les *énoncés argumentatifs*.

### **1.1. Le «je» dans les énoncés métapragmatiques**

Au début du texte, dans certaines lettres argumentatives, on trouve souvent des énoncés métapragmatiques où l'enfant se présente. Il s'inscrit comme énonciateur du texte qu'il est en train de rédiger: «Anne, je m'appelle X», «Bonjour

Anne, *je m'appelle X et j'habite à Y*». En revanche, dans le débat, c'est le modérateur qui produit ce type d'énoncés de présentation des débatteurs au public: «*je voudrais vous présenter les débatteurs: • Alors il y a Vic et Nat qui sont contre • / et / Cé et Ed qui sont pour//*».

Au début de la lettre, nous observons d'autres énoncés métapragmatiques où l'élève – par le biais de déictiques de première («*j' ai lu*») et de deuxième personne («*ta lettre*», «*votre lettre*»), et d'un verbe métadiscursif (*lire*) – relie sa propre lettre à celle de la mère, Anne: «*Bonjour Anne, J'ai bien lu ta lettre au courrier des lecteurs*». Ces énoncés ont donc une fonction cohésive *intertextuelle*. Par ce biais, l'élève se met en dialogue avec le texte source (la lettre de la maman) et introduit la réponse.

Le troisième type d'énoncés métapragmatiques (moins fréquent que les deux précédents) a une fonction cohésive *intratextuelle*. Dans la lettre argumentative, il contribue au maintien de l'unité du texte par des reprises anaphoriques: «*je pense que tu devrais écouter mon conseil et lui acheter une console de jeu vidéo*». Dans le débat, la présence d'énoncés visant le maintien de la gestion interne du texte par des reprises anaphoriques est très fréquente: «*je pense la même chose*».

Enfin, l'élève utilise souvent des déictiques personnels dans des formules de clôture de la lettre: d'une part, pour prendre en charge une position finale lors de la conclusion; d'autre part, pour prendre congé. Ces énoncés contribuent clairement à la cohésion intratextuelle en précédant la signature finale: «*mes meilleures salutations*», «*toutes mes salutations*». Dans le débat, par contre, le modérateur utilise une formule de clôture performative, un peu trop brusque, pour conclure, ce qui indique que l'enfant ne connaît pas bien les ressources conventionnalisées pour le faire: «*ben je crois qu'on a assez parlé et pis / je décide que le sujet est clos*».

## 1.2. Le «je» dans les énoncés argumentatifs

Les énoncés argumentatifs de la lettre présentant des déictiques personnels peuvent accomplir deux fonctions:

- présenter les arguments en tant que tels en renforçant par la présence du «je» son accord ou son désaccord avec le destinataire;
- développer des arguments directement associés avec sa propre expérience de vie.

Les premiers énoncés peuvent exprimer différents degrés d'emphase. Les expressions *selon moi, à mon avis, personnellement...*, renforcent le pronom *je* et le verbe d'opinion dans sa fonction de présenter les arguments ou la conclusion. La combinaison de plusieurs de ces expressions intensifie cette fonction: «*je trouve que tu as raison*», «*à mon avis, tu devrais lui acheter une chose ou il pourrait jouer dedans et*

dehors comme un ballon», *«personnellement, je suis d'accord avec toi»*, *«selon moi, tu as raison»*, *«enfin, moi personnellement, je trouve que les consoles de jeu vidéo, c'est nul»*. C'est dans ce type d'énoncés que l'on trouve les ressemblances les plus grandes entre la lettre ouverte argumentative et le débat. En raison de son caractère oral et fortement interactif, le débat comporte souvent des énoncés avec un pronom de première personne du singulier renforcé (*«moi je»*), qui a aussi souvent une fonction contrastive, comme dans le dernier exemple: *«je suis pour»*, *«moi je suis pour»*, *«je suis pas vraiment d'accord»*, *«moi je suis pas d'accord avec toi»*.

Dans la lettre, les énoncés de la conclusion utilisent souvent le mode conditionnel ajouté à la première personne du singulier. Cet usage du conditionnel sert à atténuer la recommandation: *«pour conclure, moi je finirai par lui acheter une planche à roulettes»*, *«donc c'est pourquoi je te dirais de ne pas acheter un jeu vidéo pour ton fils»*, *«moi si je serai vous je lui achèterai une console de jeu vidéo et un jeu dedans pour lui faire plaisir»*. Ainsi, l'enfant modifie son *je* et se met à la place de la mère pour lui recommander de se dégager des arguments précédents.

Les arguments associés à l'expérience de vie de l'élève impliquent systématiquement le recours à des déictiques de première personne: *«vous ne savez pas quoi lui offrir pour ses 10 ans. Je suis entre les deux parce qu'un enfant de 10 ans a le droit, et moi je joue encore a la play-station»*, *«moi j'ai une Play-station et je n'ai le droit de jouer que le jour où il fait mauvais temps»*, *«par exemple, moi, je ne pourrais pas rester dedans quand il fait beau»*. Et on retrouve cet usage dans le débat: *«moi une fois j'ai mangé et pis ça m'est resté pour toute la journée»*, *«moi je mange quatre hamburgers si je vais là-bas»*. Parfois, l'élève est capable d'aller au-delà de sa propre expérience et de présenter des arguments plus généraux sans présence de déictiques pour renforcer son opinion: *«c'est très mal pour les yeux de regarder pendant toute une journée la télévision»*, *«ça coûte très cher»*, *«la console de jeu ça rend fou»*, *«les jeux peuvent être dangereux»*. Les élèves utilisent également une stratégie intermédiaire entre l'implication directe et la généralisation par l'usage du pronom *on*. L'élève implique ainsi les autres dans son expérience – parfois en combinant *on* et *nous* – et réussit en même temps à la généraliser: *«tout d'abord, la planche à roulettes on peut la transporter dehors, par contre la console de jeu vidéo on peut pas la transporter parce qu'il faut enlever toutes les prises. Ensuite, quand on fait de la planche à roulettes, on fait du sport. Enfin, avec la planche à roulettes on prend l'air parce que nous sommes dehors»*.

## 2. La présence du destinataire direct

L'énonciateur inscrit le destinataire direct dans son texte par le moyen des déictiques de deuxième personne (*tu/vous*), le vocatif y inclus (*«Salut Anne!»*). C'est ainsi que le discours adopte un caractère fortement dialogique et



interactif. Cette stratégie d'interpellation est très fréquente dans les lettres argumentatives rédigées par les élèves.

### **2.1. Le «tu/vous» dans les énoncés métadiscursifs**

La lettre est l'un des genres écrits où la présence du destinataire direct se fait la plus évidente du point de vue linguistique et structurel. Le vocatif, en même temps qu'il facilite la formule de salutation, implique le destinataire pour l'ensemble du texte. L'absence du vocatif initial dans certaines lettres ouvertes argumentatives montre une faible connaissance des conventions de la correspondance.

Dans la formule de salutation initiale, le vocatif prend des formes assez variées: «Anne», «Salut Anne», «Bonjour Anne», «Chère Anne», «Bonjour madame», «Mes cordiales salutations, madame Anne», (etc.). Dans ces exemples, on peut percevoir une gradation dans les formules de politesse par le choix du tutoiement ou du vouvoiement. Cette décision métadiscursive, qui concerne l'ensemble du texte, se prend généralement avant de commencer à écrire. Elle implique l'explicitation du type de relation sociale que l'on veut établir avec le destinataire direct, plus ou moins distante, plus ou moins cordiale. La lettre ouverte argumentative est un genre formel et public, c'est pourquoi le vouvoiement est la formule de politesse qui convient le mieux. Mais, le fait qu'il y a autant d'élèves qui utilisent le tutoiement que d'élèves qui utilisent le vouvoiement, reflète clairement qu'à dix ans, les enfants n'ont pas tous encore acquis la norme sociale qui établit l'usage du vouvoiement dans une lettre formelle.

En outre, au début de leur texte, quelques élèves utilisent des possessifs à la deuxième personne du singulier avec une fonction cohésive intertextuelle: «Anne, j'ai lu *ta lettre* au courrier des lecteurs», «Anne, je m'appelle X, et j'ai lu *votre lettre*». Dans le débat, en revanche, la deuxième personne du singulier est une stratégie utilisée directement pour gérer l'évènement communicatif: «*tu commences euh / c'est à toi la parole*», «*tu pourrais me dire*». Mais, elle a aussi une fonction cohésive interne, de référence à d'autres parties du discours: «parce que: comme *tu dis*», «*t'as dit qu'y a*».

### **2.2. Le «tu/vous» dans les énoncés argumentatifs**

Les énoncés argumentatifs de la lettre accomplissent trois fonctions communicatives:

1) montrer l'accord ou le désaccord avec l'interlocuteur: «*tu as raison*», «*vous avez tort*», «je suis d'accord avec *toi*»;

2) argumenter contre sa position: «si tu lui achètes une planche à roulettes ton fils risque de tomber et se faire mal», «s’il joue trop *vous n’avez qu’* à la lui enlever»;

3) faire des recommandations, souvent modalisées par le conditionnel ou des auxiliaires de mode: «par conséquent *offre-lui* une planche à roulettes», «enfin si ça ne coûte pas trop cher, *vous pourriez lui acheter* les deux», «donc, à mon avis vous devriez lui acheter sa console de jeu vidéo», «à mon avis *vous devriez lui acheter* sa console de jeu vidéo. Mais j’ai bien dit mon avis *faites comme vous voulez*», «maintenant, *c’est à vous de choisir*».

Dans le débat, les élèves interpellent les partenaires avec des déictiques personnels de la deuxième personne surtout pour exprimer leur désaccord ou réfuter leurs propos: «moi je suis pas d’accord *avec toi*», «moi je trouve que *t’as tort*»; ils le font également quelques fois, pour argumenter et répliquer d’une façon fortement interactive: «E1: mais c’est normal parce que *toi t’as un petit estomac* [...] E2: [...] alors je crois que j’ai un plus gros estomac que *toi*».

### 3. La présence du destinataire non interpellé

Le destinataire non interpellé explicitement est celui qui n’est pas désigné directement par le texte ou l’énoncé, mais qui participe aussi à l’évènement. Dans le débat, certains destinataires des énoncés ne sont pas interpellés explicitement: le public qui y prend part. Les formes linguistiques utilisées pour s’y référer sont toujours des formes de troisième personne, qu’il s’agisse de pronoms ou de noms, et on les trouve dans des énoncés métadiscursifs qui permettent de gérer ou de rendre cohérent l’évènement: «et je voudrais donner la parole à *Vic*», «et ben *XX C’est ce qu’elle a dit* / moi je suis un petit peu d’accord», «euh ouais comme *il a dit Ed* c’est pratique». La lettre, par son caractère *ouvert*, a comme destinataires non interpellés les lecteurs du journal. La reprise de la question posée par Anne et la façon de se référer à son fils sont deux aspects qui permettent d’évaluer la prise en considération du contexte et des destinataires lors de l’écriture ainsi que l’utilisation de moyens linguistiques pour le faire.

#### 3.1. La reprise de la question posée

Dans quelques cas, l’enfant, parfois par le moyen du discours rapporté indirect, résume la demande d’Anne avant de commencer à exprimer sa propre opinion sur le sujet: «bonjour Anne, j’ai lu ta lettre dans le Courrier des lecteurs. *Ta lettre dit que tu ne sais pas quel cadeau faire à ton fils*. Je pense que tu as tort en voulant lui offrir une planche à roulettes», «Bonjour Anne. J’ai lu votre lettre au courrier des lecteurs. *Tu disais que pour son anniversaire ton garçon veut une console de jeu vidéo, mais toi, tu aimerais lui acheter une planche à roulettes, parce que tu ne veux pas qu’il passe ses journées devant la télévision*». A noter dans ce dernier exemple, l’absence de cohérence entre le vouvoiement et le tutoiement.

La reprise de la question posée par Anne est un indice très important de la capacité de l'enfant à prendre en compte tous les aspects de la situation communicative proposée. L'évocation condensée des enjeux de la situation rend le texte sémantiquement autonome et permet aux lecteurs du journal de comprendre la situation et la controverse source de la lettre argumentative. Cette question ne se pose pas de la même manière pour le débat, où la controverse est présentée explicitement par le modérateur au début et se développe tout au long de l'évènement.

### 3.2. La reprise de la référence au sujet de la question polémique

Dans la lettre ouverte argumentative, en dehors des participants (énonciateur, destinataire direct et destinataires non interpellés explicitement), le fils d'Anne (le destinataire non de la lettre mais du cadeau polémique) est un protagoniste à prendre en considération. Pour se référer à ce protagoniste qui ne prend pas part directement à l'évènement communicatif, les élèves utilisent systématiquement la troisième personne.

Comment les élèves évoquent-ils ce protagoniste au début du texte? Si l'élève prend en considération les lecteurs du journal, il utilise: *ton garçon, ton fils, votre fils*, la deuxième personne faisant ici référence à Anne. Cette entrée est la source d'une chaîne anaphorique contribuant à la cohésion générale du texte, comme dans l'exemple suivant:

Salut Anne,  
Tu dis que *ton fils* va avoir 10 ans et qu'il voudrait avoir une console de jeu vidéo. Mais toi tu préfères *lui* offrir une planche à roulettes pour qu'il joue plus dehors.

Mais, si un enfant utilise un pronom (*il, lui*) la première fois qu'il parle du fils d'Anne, le lecteur du journal aura des difficultés à savoir qui est le référent. Il devra faire un effort de *désambiguïsation*. On peut supposer que l'élève s'adresse exclusivement au destinataire direct de la lettre, Anne, qui, dans le contexte, sera capable d'identifier le référent du pronom.

Bonjour Anne  
Je m'appelle X.  
Tu ne veux pas *lui* acheter une console de jeu vidéo pour *son* anniversaire.  
Selon moi, tu as raison.  
En premier, *il* pourrait découvrir la nature.  
En deuxième, *il* pourrait jouer avec des amis ou des amies.  
En troisième, *il* pourrait jouer avec des animaux.

#### **IV. En conclusion: quelques pistes didactiques destinées aux interventions logopédiques**

Tout au long de cette contribution, nous avons essayé de montrer la complexité de l'adoption d'une position discursive. Dans l'usage du langage, le locuteur met en scène des «êtres discursifs» qui représentent différents points de vue. Le répertoire de genres textuels à notre disposition et les situations de communication exercent des contraintes sur le positionnement discursif et le marquage linguistique des prises en charge énonciatives. Du point de vue du développement du langage oral et écrit, ces éléments nous semblent fondamentaux dans la mesure où ils apportent des outils sémiotiques qui contribuent au développement de la subjectivité. Comment travailler ces éléments avec les élèves? Nous défendons ici trois lignes de force fondamentales:

1. Pour aider les élèves à construire des positions discursives adaptées aux situations de communication, il nous semble important de travailler sur les aspects conventionnels de la communication tels qu'ils se présentent dans les genres oraux et écrits. Les «jeux de langage» et les «jeux de simulation» fréquents dans les classes et dans les séances de logopédie nous semblent parfaitement convenir pour lancer des activités de production et de compréhension textuelle. Dans ces activités de jeu collectif, il s'agit surtout de diversifier les rôles à prendre de manière à contribuer à construire des positions par rapport à autrui. Le jeu de rôles dans une situation comme celle du débat sur le McDonald's permet à l'apprenant de représenter des positions sociales différentes (père de famille, représentant de la chaîne commerciale, enfant, etc.) dans le cadre d'un projet communicatif particulier (convaincre les auditeurs d'une TV). Dans le cas de la lettre argumentative, l'élève doit prendre une position personnelle par rapport à la maman d'un élève de son âge, pour cet élève ainsi que pour le public d'un journal scolaire. Le jeu des variations, l'écoute des productions des pairs ainsi que la discussion des productions orales et écrites des autres est une première étape du travail. Il ne s'agit pas seulement de travailler la position discursive de l'élève, mais la variation de ces positions. Il ne s'agit pas non plus d'un travail individualisé, mais de la création de situations de collaboration et de transaction permettant l'intériorisation progressive de positions du monde extérieur par l'interaction avec autrui et grâce à des stratégies d'étaiyage.

2. Travailler les positions discursives dans diverses situations de communication n'est pas suffisant pour apprendre. Le travail plus pointu de prise de distance, de réflexion sur l'usage des unités linguistiques (prises en charge énonciatives par les déictiques personnels, adjectifs axiologiques et modalisations) est donc

nécessaire. Les activités à ce niveau peuvent être des exercices intégrés dans des pratiques communicatives plus larges. Chacun des aspects linguistiques évoqués dans cette contribution, les formes de présence de l'énonciateur dans le texte et les formes d'implication du destinataire, peut être simplifié, mis en perspective et travaillé avec les élèves. Dans le cadre concret de l'écriture d'une lettre argumentative, cela peut être réalisé de diverses manières: en questionnant la production initiale de l'apprenant, en comparant cette production avec d'autres, en incitant l'apprenant à introduire des changements, en lui demandant d'adopter un nouveau point de vue, en fournissant des exemples et des techniques pour impliquer l'autre dans son texte, (etc.).

3. L'élaboration de séquences didactiques sur divers genres oraux et écrits nous semble être une voie prometteuse pour le développement du positionnement discursif. Et cela, pour trois raisons: la première concerne la nécessité d'adaptation aux difficultés initiales des apprenants; la deuxième se réfère à la possibilité d'intégrer un travail sur les divers niveaux de production textuelle de manière intégrée, ce qui est une condition fondamentale pour donner du sens au travail réalisé avec les apprenants; la troisième fait appel à des techniques de régulation et de révision des apprentissages des élèves avec des outils linguistiques adéquats.

Si nous soutenons la nécessité de travailler à partir de l'analyse des capacités initiales des apprenants dans la construction d'une position discursive, grâce à un travail structuré et conventionnel sur les genres textuels qui prend en considération les formes particulières de textualisation en français (l'usage des déictiques personnels), il n'y a pas de doute que ce travail est particulièrement important pour des élèves en difficulté et en traitement logopédique, pour lesquels des pratiques courantes de communication ne suffisent pas au développement du langage.

**Joaquim DOLZ** est professeur de didactique des langues et chargé de la formation des enseignants de l'Université de Genève. Il réalise actuellement des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de genres oraux et écrits, notamment sur l'apprentissage précoce de l'argumentation orale et écrite.

**Neus NOGUE** est Docteur en philologie catalane et professeur de linguistique catalane à l'Université de Barcelone. Elle est responsable de cours en linguistique appliquée, pragmatique, syntaxe et rédaction. Son domaine actuel de recherche porte sur les déictiques, le langage des médias et la didactique de la ponctuation.

**Jean-Paul MABILLARD** est formateur d'enseignants de la Haute Ecole Pédagogique du Valais, chargé de la formation en didactique du français et chercheur associé au Groupe de Recherches sur le Français Enseigné (GRAFE).

**Catherine TOBOLA COUCHEPIN** est formatrice d'enseignants de la Haute Ecole Pédagogique du Valais en didactique du français, responsable des modules de formation sur l'apprentissage de la lecture.

## V. Références

BAKHTINE, M. (1929). *La Poétique de Dostoïevski*, trad fr. Paris: Seuil.

BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, vol 1. Paris: Gallimard.  
(1974), *Problèmes de linguistique générale*, vol. 2. Paris: Gallimard.

BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels publics*. Paris: ESF.

DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.

ROULET, E., FILLIETTAZ, L. & GROBET, O. A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

## Quelles postures d'écriture dans les écrits autobiographiques scolaires ?

---

Marie-France Bishop

### Résumé

*A partir de l'analyse de quelques productions d'élèves, on envisage d'observer les postures que les jeunes scripteurs de l'école primaire adoptent lorsqu'ils rédigent un écrit de type autobiographique. On s'aperçoit que leurs attitudes sont diverses, allant du refus total à l'élaboration d'un texte construit. Dans tous les cas, ces écritures mettent en jeu, de manière plus ou moins consciente, un ensemble de savoirs qui reposent sur les contraintes propres à ce qu'il est nécessaire de considérer comme un genre scolaire, qui ne peut être confondu avec les écrits ordinaires ou les productions littéraires.*

Les écrits de type autobiographique sont utilisés à l'école primaire, sous des formes variées, sans que leur statut et leur fonction soient interrogés de manière précise. On demande aux élèves de raconter un voyage ou une sortie, de rendre compte d'un événement passé, les mettant ainsi en demeure d'utiliser des éléments de leur vécu ou de leur expérience. Ces incitations autobiographiques conduisent les jeunes scripteurs à prendre en compte, de manière plus ou moins intentionnelle, différentes fonctions du sujet, à la fois auteur et objet de son texte. C'est pour tenter de rendre compte de la complexité de cette tâche et de la diversité des manières de l'aborder que nous souhaitons poser ici la question des postures d'écriture adoptées par les élèves dans les écrits autobiographiques.

Cette analyse prend appui sur l'étude d'un corpus d'une centaine de travaux d'élèves de cycle 3, produits entre 2001 et 2004, dans la banlieue parisienne et que nous avons plus longuement exploités par ailleurs (Bishop, 2004).

### 1. Caractéristiques du récit de souvenir vécu

L'objectif n'étant pas de dresser un panorama des différents types d'écrits autobiographiques pratiqués à l'école, nous nous arrêterons plus particulièrement sur les récits de souvenir vécu, qui appartiennent à la vaste catégorie générique des écritures de soi scolaires (Bishop, 2004).

Voici, à titre d'exemple, deux textes produits par des élèves de CM2, en 2002 et 2003, dans deux villes différentes de la banlieue parisienne. Il leur avait été demandé de raconter un bon ou un mauvais souvenir, sans aucun travail préalable particulier:

min.9

Un bon souvenir

L'un de mes meilleurs souvenirs c'est quand, pour l'anniversaire de mes 10 ans toute ma famille s'était réunie dans ma salle à manger et m'avait acheté un nouveau vélo que tout le monde avait payé un petit peu. J'ai été très content, j'ai remercié tout le monde et puis je suis parti tout de suite faire un tour de vélo j'ai bien aimé.

«Un bon souvenir. L'un de mes meilleurs souvenirs c'est quand, pour l'anniversaire de mes 10 ans toute la famille s'était réunie dans ma salle à manger et m'avait acheté un nouveau vélo que tout le monde avait payé un petit peu. J'ai été très content, j'ai remercié tout le monde et puis je suis parti tout de suite faire un tour de vélo j'ai bien aimé».



Mehdi

Expression écrite

Je vais vous raconter mon plus mauvais souvenir

La c'est passé en Algérie j'étais en vacances chez ma tante et je jouet avec mon cousin dans sa terrasse tout en haut de la villa on était en-train de jouet au foot et je n'arrêter pas de marquet et il s'est. Il m'a dit un gros mot quand je l'ai entendu je les tappé il avait 18 ans. Il ma' prit par les pied et m'a suspendu dans le vide et au dernier maumant il m'a rattrapé.

«Je vais vous raconté mon plus mauvais souvenir

Ca c'est passé en Algérie j'étais en vacance cher ma tante et je jouet avec mon cousin dans sa terrasse tout en haut de la villa on était en-train de jouet au foot et je n'arrêter pas de marquet et il s'est. Il m'a dit un gros mot quand je l'ai entendu je les tappé il avait 18 ans. Il ma prit par les pied et m'a suspendu dans le vide et au dernier maumant il m'a rattrapé».

Ces deux textes relèvent du genre autobiographique puisque, selon la définition qu'en propose Philippe Lejeune (Lejeune, 1975), il y a identité de l'auteur, du narrateur et du personnage. Ces trois instances sont réunies et confondues dans le nom indiqué à gauche, dans la marge. Le contrat référentiel est clairement posé par la consigne, établissant une distinction de principe avec les productions fictionnelles. L'analyse du corpus a fait apparaître certaines caractéristiques stables qui se retrouvent dans les récits de souvenir et que nous pouvons retrouver à la lecture de ces deux exemples.

Le récit de souvenir est généralement centré sur un événement principal autour duquel la narration s'organise. C'est un texte assez bref qui peut être introduit par une annonce du contenu, comme dans le premier exemple: «L'un de mes meilleurs souvenirs c'est quand...». La temporalité de l'amorce peut être le présent, ce qui rend explicite la référence au moment de la narration, ainsi qu'au travail d'écriture comme dans le second texte: «Je vais vous raconter mon plus mauvais souvenir». Les amorces apportent quelques informations sur les circonstances de l'événement rapporté. Elles peuvent également se réduire et n'être qu'une formule: «Un jour...». Elles servent également à répondre directement à la consigne dont elles peuvent reprendre les termes, comme c'est le cas dans le premier exemple où la phrase initiale reprend le titre qui lui-même répète la consigne.

Une autre caractéristique de ces récits est la présence d'énoncés évaluatifs ou explicatifs qui contribuent à en justifier l'intérêt et à donner un avis

ou exprimer un sentiment en lien avec les événements narrés, comme ici: «J'ai été très content (...) j'ai bien aimé». Ces énoncés évaluatifs, qui peuvent ponctuer le texte, sous forme de termes modalisateurs, sont le plus souvent placés dans les dernières lignes et servent alors de conclusion. Ils rendent compte de manière plus ou moins manifeste de l'implication du narrateur dans son récit.

La présence systématique de ces éléments caractéristiques permet de penser que les élèves, confrontés à la même demande, ont adopté des mises en texte similaires. On peut supposer que, face à des problèmes identiques, ils ont adopté des stratégies équivalentes. Les choix effectués correspondent à la notion de posture telle qu'elle a été définie par Bautier & Bucheton (1995) à propos de textes d'élèves: *«ces postures peuvent être considérées comme le résultat de la négociation le plus souvent non consciente pour l'élève, entre ce qu'il sait faire, ce qu'il a envie de faire, ce qu'il a compris devoir faire, ce qu'il «faut» normativement faire en classe en français»*. La question est de savoir comment les élèves se «débrouillent» avec ce qui leur est demandé, avec ce qu'ils pensent devoir faire et avec ce qu'ils anticipent du «comment» faire. Les choix qu'ils effectuent peuvent apparaître comme le résultat d'une négociation dont les aspects sont: la compréhension des indications fournies par la consigne qui définit de manière plus ou moins précise les enjeux, les destinataires et le but de l'écriture; les connaissances linguistiques et textuelles qui influencent le calcul sur le choix des textes servant de référence, et la plus ou moins grande flexibilité énonciative; les connaissances dans le champ disciplinaire du français. A ces différents éléments, il est possible d'ajouter le concept «d'éthos» comme image de soi-même que le scripteur cherche à construire à travers son récit (Amossy, 1999). En effet, les élèves, comme tous les locuteurs, tentent d'élaborer une image d'eux-mêmes, qui dépend totalement de leur capacité à organiser un système énonciatif et à prendre de la distance avec leur propre récit.

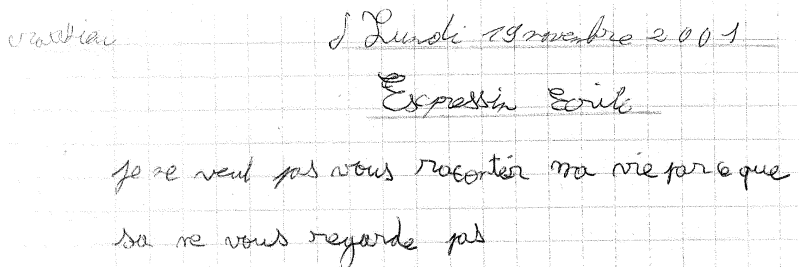
## **2. Compréhension de la consigne**

L'acceptation de la consigne se manifeste tout d'abord par la reprise de l'énoncé au sein du texte de l'élève, comme nous l'avons vu dans les deux exemples cités. Mais si cette consigne pose un contrat scolaire explicite, celui de l'écrit autobiographique, ce contrat ne peut être assimilé à celui qui lie l'écrivain autobiographe à son lecteur. Dans le contexte littéraire, le «pacte autobiographique» (Lejeune, 1975), repose sur la libre détermination de l'auteur qui s'engage, par le genre dans lequel il s'inscrit, à tenir un discours de vérité, ou supposé tel. Ce qui est le propre de cet engagement est moins sa réalisation effective que l'engagement en lui-même qui constitue le fondement du pacte de lecture

autobiographique: «Une autobiographie ce n'est pas quelqu'un qui dit la vérité sur lui-même, mais quelqu'un qui dit qu'il la dit» (Lejeune, 1998: 125).

Dans le cadre scolaire, ce pacte ne peut exister. L'élève ne s'engage pas à tenir un discours de vérité, il tente de répondre à une consigne qui lui impose de tenir ce discours. Il cherche surtout à se rapprocher le plus possible de ce qu'il sait ou croit être attendu de l'enseignant. Certes, il y a concordance entre le personnage, le narrateur et l'auteur, la signature représentée par le nom de l'élève en haut de la feuille étant scolairement incontournable, mais ce point est le seul qui soit identique entre le contrat scolaire et le pacte autobiographique littéraire. Car, à l'école, l'écriture est d'abord scolaire avant d'être autobiographique, c'est-à-dire qu'elle vise autre chose que le récit véridique sur soi et l'affirmation de son identité. Ce qui est cause d'un malentendu: on adresse à l'enfant une demande explicite qui s'appuie sur son vécu propre, mais les attendus implicites, concernent essentiellement l'élève dans ses apprentissages linguistiques (Halté, 1988). La demande autobiographique scolaire en cache une autre, on ne peut la «prendre au pied de la lettre». Elle se produit dans une situation de production particulière qui a des répercussions profondes sur le positionnement du sujet dans son écrit et sur le texte obtenu. Le contrat scolaire repose sur une répartition des fonctions dans laquelle le lecteur est également un évaluateur. Ce qui conduit le jeune scripteur à effectuer des calculs ou négociations complexes: en cherchant à anticiper le résultat de l'évaluation il tente de s'y conformer. Cette situation peut sembler paradoxale dans le cas des écritures autobiographiques scolaires, car la demande d'écriture d'un événement vécu est doublée d'une autre attente implicite que tous les élèves ne parviennent pas à décoder (Bishop, 2004).

La difficulté à interpréter cette demande ambiguë peut conduire certains élèves à refuser la consigne. Dans ce cas, le contrat scolaire est dénoncé de manière globale, comme dans cet exemple provenant d'une classe de CM1, d'une école de l'Oise:



Lundi 19 novembre 2001  
Expressin Ecrite  
Je ne veut pas vous raconter ma vie parce que  
sa ne vous regarde pas

En voici la retranscription: «Je ne veut pas vous raconter ma vie parce que sa ne vous regarde pas».

Ce refus pose la question de la distance entre le scripteur et son texte. En effet, si le langage est conçu dans sa transparence, si l'écrit sert à dire le vrai des choses (Bautier, 1998), raconter un souvenir fait courir le risque d'un dévoilement important. Dans ce cas, la consigne est prise dans son sens littéral, comme une réelle injonction autobiographique. Au contraire, ceux qui acceptent la consigne vont utiliser ce qu'ils connaissent de la langue et de son fonctionnement, pour mettre plus ou moins de distance entre le souvenir vécu et le récit qu'ils en font.

### **3. Les choix linguistiques**

La mise en texte du récit autobiographique se caractérise par son feuilletage temporel et énonciatif puisqu'il s'agit d'une narration rétrospective caractérisée par la coïncidence des instances narratives. Le pronom JE y occupe différentes fonctions, liées d'une part à la complexité temporelle de la remémoration, d'autre part à l'organisation narrative du texte. Le narrateur y est à la fois personnage et principale instance narrative (Genette, 1972). Mais ces deux figures ne sont pas conjointes puisqu'une durée d'importance variable les sépare: le personnage se situant dans un passé plus ou moins récent et le narrateur se trouvant dans le présent de l'écriture. Il s'agit là encore de comprendre la manière dont les élèves vont aborder cette spécificité. On peut supposer qu'ils tentent d'utiliser ce qu'ils connaissent de la langue et des textes, de manière plus ou moins consciente, pour s'inscrire dans ce qu'ils perçoivent de la spécificité de l'écriture autobiographique.

Le décalage entre le présent de l'énonciation et le passé de l'évocation est assez fréquemment rendu par l'utilisation d'un présent à valeur déictique dans les amorces qui ouvrent le récit, comme dans l'incipit du second exemple: «Je vais vous raconter mon plus mauvais souvenir...». Ce cas n'est pas isolé et de nombreux écrits du corpus évoqué précédemment commencent par des formules manifestant le même positionnement énonciatif: «je me souviens... Je peux vous raconter...». Cet ancrage dans «l'ici et maintenant» de l'écriture peut être renforcé par la présence d'un lecteur convoqué par l'emploi du pronom «Vous». Face à cet emploi déictique du présent, l'événement passé est très majoritairement rapporté au passé composé, avec quelques verbes conjugués au passé simple, comme c'est le cas dans la copie qui suit. Cette juxtaposition des deux temps peut laisser supposer que cet emploi du passé composé ne correspond pas à la différenciation du récit et du discours, mais plutôt à la volonté d'établir un lien entre le passé et le moment de l'énonciation. (Revaz, 1996; Bishop, 2004).

A l'emploi de ces deux niveaux temporels correspond l'emploi des différentes fonctions de la première personne. Il semble que les élèves aient tenté de rendre compte des différentes valeurs du JE qui se dédouble en personnage de l'histoire situé dans le passé évoqué et en narrateur placé dans le présent de l'écriture. Certains tentent de rendre compte de ces différentes valeurs, comme dans ce début de récit: «Je me souviens encore, comme si c'était hier, j'étais chez mon ton-ton...» où les deux entités figurent dans leur contexte temporel respectif. La troisième fonction de la première personne est l'évaluation qui est l'une des principales composantes de l'écriture autobiographique. Les élèves contrairement aux écrivains autobiographes ne se livrent pas à un travail d'analyse rétrospective, mais ils émettent une appréciation sur leur souvenir, exprimant, de manière argumentée, l'importance qu'ils lui accordent: «J'ai aimé cette sortie parce que je me suis bien amusé avec les copains et je n'ai pas travaillé».

Ainsi, en faisant varier les marques temporelles et énonciatives, les élèves manifestent leur compréhension de la structure autobiographique. Ce feuilletage, quand il existe, apparaît comme le résultat d'une négociation entre les connaissances que les élèves ont de la langue et leur perception de la tâche. Leur intuition du lien entre passé et présent, lien qui s'articule autour des valeurs du pronom personnel, les conduit à jouer de la flexibilité du système temporel pour en exprimer la complexité. Mais cette négociation peut également être marquée par une difficulté à rendre visibles ces strates temporelles et narratives, comme dans cet écrit d'un élève de CM1, où les différentes époques ne sont pas différenciées:

Lecture	Expression écrite
	Raconte, comme tu le souhaites, un bon ou un mauvais souvenir.
n° 1	Quand j'avais vert les deux ans ma maman comença à être en sainte alors
	j'étais content et puis quelque mois plus tard mon petit frère est sortie du ventre
	de ma Maman. Et par la suite ma maman l'appela Jonathan et puis je le
	taquinait.

«Raconte, comme tu le souhaites, un bon ou un mauvais souvenir.

Quand j'avais vert les deux ans ma maman comença à être en sainte alors j'étais content et puis quelque mois plus tard mon petit frère est sortie du ventre de ma Maman. Et ma maman l'appela Jonathan et puis je le taquinait».

#### 4. Construction de l'image de soi

Comme toute écriture autobiographique, les récits de souvenir vécu constituent un lieu où l'élève-auteur donne une certaine image de soi en auto-construisant son personnage dans et par le récit. Cette représentation de soi-même, cet «éthos» qui s'élabore dans le cadre narratif repose sur la capacité à se mettre en texte et, dans le cas du récit autobiographique, à se mettre en scène. C'est, en effet, par cette possibilité de jouer avec le texte et avec les formes traditionnelles du récit que va s'élaborer la construction d'une image de soi.

Cette capacité repose sur les deux conditions préalables qui viennent d'être développées: la compréhension de la consigne, qui doit être lue comme une demande scolaire et non comme une véritable sollicitation autobiographique, et la possibilité de jouer sur les variations temporelles, énonciatives et narratives, propres au genre. Le récit peut être le lieu où se réécrit l'histoire qui a été vécue, non plus dans la force du ressenti, mais dans le souci d'une reconstruction. Comme c'est le cas dans ce devoir d'élève de CM2, rédigé en 2002:

Un bon souvenir

Il est neuf heures et demi c'était un mercredi matin, ma grand mère me recueille pour me garder.  
Comme le mercredi, c'est Staman qui me garde.  
Il lui demande:  
«Quand Staman n'est pas là ?»  
Et ma grand me répond:  
«Stamam n'est pas là, elle est en train d'accoucher»  
J'étais vraiment très content et je criais dans toute la maison.  
«Mon petit frère est né yach»  
Il est midi, pour ça, mamie m'emmène manger dans le restaurant près de la clinique Étude Bernard (c'est là que mon petit frère est né).  
Il est trois heures trente, j'ai fini de manger puis je file à la clinique et là je le vois, Alexis c'est son nom.  
Il est trop mimi avec ses petits bras et ses yeux marron.  
Il est dix-neuf heures quinze, je rentre chez moi et j'appelle tous mes copains pour annoncer la bonne nouvelle et enfin deux semaines plus tard ma mère rentre à la maison et tout le monde est content papa, maman, Éléine, Alexis et moi.

F I N

Dans cet exemple, l'élève a re-construit son souvenir, en notant de manière anaphorique des indications de temps, qui en soulignent les moments

forts. La structure apparaît comme un élément essentiel, proche de la théâtralisation, où les dialogues apportent les informations nécessaires. A travers cette présentation, c'est également l'auteur-narrateur qui se met en scène et donne une image construite de lui-même. Image de soi comme personnage, dépeint à travers ses activités, et image de soi comme narrateur qui organise son texte avec une pointe d'humour destinée au lecteur.

Cette capacité à réécrire l'événement et à se mettre en scène ne peut se produire que si l'élève a pris une certaine distance avec l'événement évoqué et avec le langage. Double phénomène de mise à distance qu'analyse Lahire: «*en transformant dans le même temps son rapport aux événements, situations, actions qu'il peut avoir vécus, ou imaginés, son rapport à l'auditoire (le lecteur) qui n'est pas réellement présent au moment de l'écriture mais qu'il doit avoir intériorisé sous la forme d'un destinataire imaginaire, et son rapport au langage, l'élève est conduit à faire du monde reçu, un monde produit consciemment, intentionnellement par l'intention discursive*» (Lahire, 1993, p. 257). L'intention discursive qu'évoque Lahire se manifeste par la prise en compte du destinataire, par l'élaboration textuelle et par la capacité à utiliser le langage pour construire une image de soi.

La demande scolaire autobiographique est soumise à des tensions spécifiques. Alors qu'elle se présente comme simple transcription de l'événement, facilitant le passage à l'écrit, on s'aperçoit, en analysant les productions des élèves, qu'elle mobilise un ensemble de savoirs élaborés. En effet, comprise dans son sens littéral elle peut faire croire que le langage est l'expression immédiate du vécu, alors que, *a contrario*, l'écriture autobiographique scolaire contraint l'élève à adopter des postures d'écriture complexes. A l'école, la relation entre le récit et le vécu doit être abordée dans son contexte institutionnel et les élèves qui parviennent le mieux à construire leur texte comme un système autonome sont ceux qui en ont accepté et compris l'ambiguïté fondamentale. L'écriture des récits de souvenirs, comme celle des autres textes autobiographiques nécessiterait d'être enseignée, plutôt que d'être utilisée comme authentique et spontanée. C'est en concevant ces écritures comme un genre scolaire particulier, régi par des contraintes structurelles, qu'il serait possible d'en faciliter l'écriture

**Marie-France BISHOP** est enseignant chercheur en didactique du français à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Lille, et membre du laboratoire Théodile (Théories – Didactique de la lecture-écriture) de l'Université Lille3. Ses recherches ont pour objet la didactique de l'écrit à l'école primaire, tant dans les pratiques actuelles que dans une perspective historique.

## 5. Références:

- AMOSSY, R. (1999). *Images de soi dans le discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- BAUTIER, E. (1998). Je ou Moi: apprentissage ou expression?, *Les Cahiers pédagogiques*, 363, 12-14.
- BAUTIER, E. & BUCHETON, D. (1995). L'écriture: qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là?, *Le Français Aujourd'hui*, 111, 26-35.
- BISHOP, M.F. (2004). «La place des écritures à la première personne dans l'acquisition de la langue nationale, de 1850 à 1960». In: C. Vargas (éd.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de Marseille, 4-6 juin 2003, Aix en Provence: Publications de l'Université de Provence, pp. 217-226.
- BISHOP, M.F. (2004). *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004*, Thèse de doctorat, Lille 3.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- HALTE, J.F. (1988). «Les conditions de production de l'écrit scolaire». In: J.L. Chiss & al. *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles: De Boeck Université.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- LEJEUNE, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.
- LEJEUNE, P. (1998). *Les Brouillons de soi.*, Paris: Seuil.
- REVAZ, F. (1996). Passé simple et passé composé: entre langue et discours, *Etudes de linguistique appliquée*, 102, 175-198.



# Une posture discursive à l'écrit est-elle possible chez le jeune élève en classe?

---

Madelon Saada-Robert & Catherine Martinet

## Résumé

*Ancrée dans l'acquisition de la langue écrite en début de scolarité, cette contribution débute par un exposé de différentes recherches en psycholinguistique qui portent sur les relations entre lecture et production d'écrits, sur la contrainte des systèmes alphabétiques et orthographiques en regard de la compréhension de textes et sur la prise en compte de la dimension discursive de l'écrit. En prolongement de ces recherches, deux exemples de situations didactiques pour l'Entrée dans l'écrit sont ensuite analysés, ainsi que les apprentissages construits dans ces situations. Il est montré que la dimension discursive en production d'écrits peut constituer un objet d'enseignement aussi précoce que les dimensions logographique et alphabétique.*

## I. Introduction

Notre propos se place dans une logique scolaire de curriculum progressif, dont les prémices s'élaborent dès le cycle élémentaire de l'école. Si ce dernier est généralement consacré à une entrée dans la culture de l'écrit par les jeunes élèves entre 4 et 8 ans, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui s'y déroulent sont très diverses. Quant à eux, les moyens d'enseignement consacrés à la lecture/écriture se présentent le plus souvent sous forme de méthodes, avec des fiches d'exercices pensées dans une progression identique pour tous les élèves, à partir de 5 ans. Les unités langagières qui y sont traitées sont essentiellement – et parfois de manière disjointe – les mots, les lettres et les

sons. Or, ces dernières – les unités les plus petites du langage oral et écrit – n’en sont pas moins les unités les plus abstraites à acquérir, alors que leur fonction dans le discours et la communication est rarement rendue explicite. Par ailleurs, les autres unités langagières, comme le texte, sont considérées sous l’angle de la *lecture* récréative, parfois littéraire, et en fin du cycle élémentaire seulement sous l’angle de *l’écriture* de phrases, éventuellement reliées sous forme d’un texte bref. La dimension discursive du texte est le plus souvent absente. Nous tentons de montrer ici que la *production d’écrits* peut s’enseigner et s’apprendre dès 4 ans, avec un double bénéfice: celui d’intégrer très tôt la posture discursive du scripteur et en même temps celui de découvrir la fonction du système alphabétique.

Notre contribution se déroule en trois points. L’acquisition de la lecture/écriture sera tout d’abord appréhendée du point de vue psycholinguistique; des situations d’enseignement-apprentissage pour l’entrée dans l’écrit seront ensuite décrites ainsi que les apprentissages des jeunes enfants de 4-5 ans qui émergent au cours de celles-ci.

## **II. L’acquisition de la lecture/écriture du point de vue psycholinguistique**

La compréhension de la langue écrite comporte deux composantes. La première est *l’identification-production des mots*, qui consiste à décoder ou coder un message écrit, la seconde – la *compréhension* – peut globalement être définie comme la capacité à donner du sens à une information lexicale, à des phrases ou à un discours (Gough & Tunmer, 1986). Même si aucune de ces deux composantes n’est suffisante à elle seule pour maîtriser la langue écrite, nous les aborderons cependant séparément du point de vue des modèles psycholinguistiques.

### **1. L’identification/production des mots**

De nombreux auteurs (Ehri, 1998; Frith, 1985; Seymour, 1997) ont fait état de trois procédures de lecture/écriture; la première, de type «logographique»<sup>1</sup>, permettrait à l’enfant de lire et d’écrire quelques mots familiers sans les analyser, mais en utilisant des indices liés à leurs formes globales ou à des indices saillants (ex: «l’oiseau» pour le V de Valentin) ou à leurs contextes

---

<sup>1</sup> Pour certains auteurs, l’existence de cette stratégie primitive est contestée (Sprenger-Charolles & Bonnet, 1996).

d'apparition (ex: Coca-Cola sur une bouteille de soda). La deuxième, nommée «alphabétique», porte sur des unités sublexicales tant au niveau des mots parlés (i.e., phonèmes,) que des mots écrits (i.e., graphèmes) et de leurs relations. L'apprenti lecteur/scripteur peut ainsi lire et orthographier «phonologiquement» tous les mots. Il traite correctement les mots réguliers mais produit des erreurs sur les items irréguliers (ex: «femme» lu /fɛm/ ou écrit «fame»). C'est cette inefficacité qui pousserait l'enfant à acquérir la procédure lexicale «orthographique» se caractérisant par la prise en compte d'unités de taille supérieure au phonème, généralement les mots entiers ou les morphèmes. Ces connaissances lexicales orthographiques mémorisées seront ensuite utilisées en lecture et en écriture (Frith, 1985; Ehri, 1998; Perfetti, 1997). Identification et production du langage écrit sont donc intimement liées car elles font appel à des connaissances communes.

Le modèle à étapes d'acquisition de la langue écrite de Frith (1985) présente l'intérêt particulier de considérer le développement de la lecture et de l'écriture comme des acquisitions qui s'influenceraient mutuellement. L'adoption et l'utilisation d'une procédure dans un domaine pourraient servir de base pour le développement de cette même procédure dans l'autre domaine. Ainsi, la procédure alphabétique se développerait d'abord en écriture, et ne serait utilisée qu'ultérieurement en lecture, alors que la procédure orthographique se verrait d'abord adoptée en lecture. Ehri (1998) quant à elle, ne précise pas les liens et les transferts de procédures qui pourraient exister entre la lecture et l'écriture. Selon elle, les stades existent simultanément dans les deux domaines.

Pour ces deux auteures, l'ordre d'acquisition est considéré comme strict et c'est la découverte du principe alphabétique qui semble constituer «le véritable moteur de l'identification des mots» (Bentolila, 2006, p. 15). L'approche pédagogique qui en résulterait serait de nature «phonique» avec un accent fort sur les relations entre les sons et les lettres.

Cependant, d'autres auteurs (Martinet, Bosse, Valdois & Tainturier, 1999; Rieben, Saada-Robert & Moro, 1997) remettent en cause cette séquentialité et font l'hypothèse d'un développement simultané des deux procédures principales de lecture/écriture (i.e, alphabétique et orthographique). Ces dernières se développeraient en parallèle et coexisteraient très précocement, et ce, dès trois mois d'apprentissage formel (Martinet, Valdois & Fayol, 2004). Ainsi, au niveau de l'enseignement, ces enjeux théoriques «...pourraient avoir des répercussions sur l'enseignement de la lecture et de l'orthographe, en privilégiant des méthodes

qui familiarisent l'enfant à un large éventail de mots tout en lui conférant de solides aptitudes d'analyse sublexicale et de mise en correspondance des unités phonologiques et orthographiques» (Martinet & al., 1999, p. 72).

Lire/écrire ne se réduit cependant pas à identifier/orthographier les mots. C'est aussi être capable d'extraire la signification qui correspond à ces derniers et le sens du texte qui les intègre (Bentolila, 2006; Rieben, 2006).

## **2. La compréhension de textes**

Le texte est un objet langagier qui peut avoir des formes très diverses; c'est une «unité de langage en usage» (Coirier, Gaonac'h & Passerault, 1996) qui implique des processus liés à la cohésion et à la cohérence du discours et qui nécessite d'articuler ce discours à son contexte.

Comprendre ou produire un texte suppose d'être capable de manipuler simultanément de nombreux concepts, d'être capable d'organiser des informations pertinentes, de respecter un modèle discursif, de savoir à qui l'on s'adresse, dans quel but, etc. Coirier & al. (1996) distinguent quatre types de «déterminations»: les premières sont liées aux caractéristiques du système de la langue (ex: connecteurs), les deuxièmes au traitement du domaine de référence (ex: schémas cognitifs propres), les troisièmes au contexte de la tâche (ex: ses objectifs) et les dernières aux structures cognitives mises en jeu en cours de compréhension/production de texte (ex: fonctionnement de la mémoire).

On considère que la mémoire de travail est fortement impliquée dans la compréhension et la production discursives, ces dernières nécessitant un effort important pour coordonner les différents types d'informations et les intégrer en une représentation cohérente. Ainsi, «moins les processus d'identification des mots sont laborieux [...] plus le lecteur pourra consacrer les ressources de sa mémoire de travail au traitement du sens» (Rieben, 2006). Fayol & Morais (2004) postulent que les enfants qui sont en train d'apprendre le code peuvent très difficilement conduire une activité de compréhension au cours même de la lecture, leur attention étant dirigée sur le traitement des mots. Dans cette optique, un apprentissage de la compréhension devrait suivre celui de l'identification des mots.

L'apprentissage de la compréhension peut cependant être amorcé avant même l'entrée à l'école et poursuivi tout au long de l'enseignement primaire (Rieben, 2006). Bentolila (2006) insiste sur l'importance d'une sensibilisation à la «culture de l'écrit» avant même de s'engager dans un apprentissage systématique. Un

objectif complémentaire de l'apprentissage de la lecture/écriture est donc la prise en compte des situations discursives, des connecteurs logiques et chronologiques qui donnent aux textes leur cohérence, des indicateurs grammaticaux qui assurent la construction des phrases, (etc.).

On pourrait ainsi sensibiliser les enfants très tôt – ou en tout cas dès l'entrée à l'école (4 ans) – aux règles conventionnelles qui régissent le code écrit et le discours. Cependant, Bentolila (2006) ne préconise pas le même support pour pointer le fonctionnement alphabétique d'une part et ses enjeux avec leur dimension discursive d'autre part. Deux supports différents durant les premiers mois d'apprentissage devraient donc être utilisés.

En contraste avec cette position, des travaux s'inscrivant dans le courant dit de littéracie émergente postulent que l'apprentissage des composantes propres à la lecture/écriture (ex: lettres, phonologie, morphologie, syntaxe, dimension communicative des textes) peut être réalisé, non pas uniquement dans des activités spécifiques, mais bien dans des situations complexes en utilisant principalement les ouvrages de littérature enfantine comme support.

### **III. L'élaboration de situations d'enseignement/apprentissage pour l'entrée dans l'écrit**

Quelles situations d'enseignement/apprentissage sont-elles à même de «didactiser» les résultats pré-cités, c'est-à-dire de les reconstruire à destination des classes? Parmi les quatre situations qui composent la démarche d'Entrée dans l'écrit<sup>2</sup> (Auvergne, Balslev, Mazurczak & Saada-Robert, 2005), deux sont mentionnées ici: la Lecture/écriture émergente et la Dictée à l'adulte. Dans la première, il s'agit pour l'enfant, dans un premier temps, de «lire» (i.e., raconter) un livre à un camarade plus âgé, dans un deuxième temps, de faire un dessin de son passage préféré de l'histoire et ensuite d'écrire «comme il sait, comme il pense» un commentaire à son dessin. Cette situation se pratique dès le début de la première année scolaire (4 ans). L'activité d'écriture émergente se déroule selon cinq phases: 1) Présentation et discussion sur l'activité, son but, son destinataire et son déroulement (*ancrage pragmatique*); 2) Dessin d'un épisode du récit (*expression picturale d'un contenu sémantique*); 3) Énonciation orale du projet d'écriture (*planification de*

---

<sup>2</sup> Démarche élaborée à la Maison des Petits, école publique du canton de Genève, rattachée à l'université. Nous remercions vivement les enfants et leurs enseignantes de leur engagement dans la recherche.

*l'expression graphique*); 4) Production graphique avec explications métagraphiques (*expression graphique du contenu sémantique*); 5) Mise en valeur de la production. Cette situation permet à l'apprenant de *s'investir du rôle de lecteur et de scripteur* en «lisant» et en «écrivant». Il va ainsi différencier *l'oral et l'écrit*, comprendre la fonction *communicative de l'écrit*, différencier le signe graphique du symbole pictural et finalement réaliser la *nécessité de connaître les lettres pour écrire* lire.

La situation de Dictée à l'adulte par contre, pratiquée dès 4 ans et continuée plus tard, amène l'enfant à approfondir les différences entre l'oral et l'écrit, à énoncer un «oral écrivable» et à repérer la *nature segmentale de l'écrit* (segmentation lexicale). La *dimension textuelle* est plus investie et surtout l'élève est mis en présence de *l'orthographe conventionnelle*. La situation se déroule comme suit: 1) présentation et discussion sur l'activité, son but, son destinataire et son déroulement; 2) énonciation du projet d'écriture (*planification discursive textuelle*); 3) énonciation d'un oral «écrivable» (*planification morpho-syntaxique*); 4) mise en mots écrits (*segmentation lexicale*), écriture par l'enseignant et relectures pour avancer; 5) lecture interactive finale (*retour au contexte énonciatif, repérage de mots et validation*).

Dans ces deux situations, plusieurs constantes apparaissent en accord avec les résultats de la recherche psycholinguistique susmentionnée. La production précoce d'écrits se fait de pair avec les débuts de la lecture, les dimensions textuelles et scripturales du langage écrit sont abordées en relation les unes avec les autres, et finalement la posture discursive dirige la production d'écrits tout en canalisant chez l'enfant une prise de conscience de la nécessité alphabétique. Mais au delà des «possibles» offerts par ces deux situations, quels apprentissages permettent-elles de construire?

#### **IV. Les apprentissages des jeunes élèves de 4 et 5 ans qui émergent de ces situations**

Pour la situation d'écriture émergente (Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurczak & Veuthey, 2003), plusieurs stratégies d'écriture ont été relevées (cf. Figure 1). Les plus élémentaires sont la production de traces par imitation picturale ou du geste graphique (IMP) et celle de traces graphiques discontinues (GRA), où un ensemble de pseudo-lettres, quelques lettres connues, issues du prénom ou de mots familiers, et de chiffres est dispersé sur la feuille. La production de lettres s'effectue ensuite par des stratégies qui prennent en compte la variété et le nombre de lettres (VNO), sans analyse du son; c'est l'application

du principe selon lequel il faut des lettres pour écrire, des lettres différentes pour des mots différents, et un nombre minimal de lettres pour faire un mot (lettres issues du répertoire de l'enfant, combinées différemment). Le projet d'écriture est le plus souvent «perdu» pendant que l'enfant écrit. Dans la stratégie logographique (LOG), les lettres, issues de l'ensemble du répertoire logographique de l'enfant, sont reliées au projet d'écriture, sans correspondance phonologique. Les stratégies reposant sur un début de traitement alphabétique des mots sont d'abord syllabiques (SYL) puis alphabétiques (ALP). Il apparaît que quelques mots fréquents et réguliers (ex: Popi), lus dans la phase précédente à celle de l'écriture, soient écrits en référence au lexique constitué (LEX).

**Stratégie IMP**

Nao

Projet: Léo et Popi marchent sur l'herbe.



And

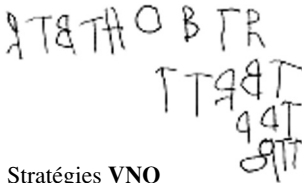
Projet: Popi descend sur le toboggan.



**Stratégie GRA**

Ale

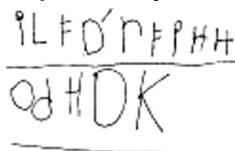
Projet: C'est quand il sortait les peluches. Il sort ses poupées et ses peluches.



**Stratégies VNO**

Jen

Projet: Léo est perdu dans le château.



**et LOG**

Ali

Projet: Le docteur pèse Léo, mesure Léo.



**Stratégies SYL**

The

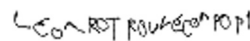
Projet: Léo part à la maison avec son papa.



**et ALP**

Pie

Projet: Léo a retrouvé son Popi.



**Figure 1:** Exemples de stratégies d'écriture utilisées par les enfants de 4-5 ans lors de séances d'écriture émergente.

Au fil d'une année d'enseignement/apprentissage ponctuée de quatre temps d'observations en situation (T1 à T4), les stratégies se répartissent comme suit (cf. tableau I) chez 18 élèves<sup>3</sup> de 1<sup>ère</sup> année du cycle élémentaire (4 ans).

Stratégies	T1		T2		T3		T4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
IMP	3	18.8	2	7.4	2	6.1	3	7
GRA	9	56.2	12	44.4	4	12.1	3	7
VNO	-	-	5	18.5	8	24.2	10	23.3
LOG	4	25	5	18.5	10	30.3	10	23.3
SYL	-	-	-	-	2	6.1	5	11.6
ALP	-	-	1	3.7	4	12.1	8	18.6
LEX	-	-	2	7.4	3	9.1	4	9.3
<b>TOTAL</b>	16	100	25	100	33	100	43	100

**Tableau I:** Stratégies d'écriture émergente aux quatre temps d'observation

Ces résultats indiquent une diversité des stratégies d'écriture mises en œuvre à chaque temps, à la fois élémentaires et plus complexes. On constate néanmoins une progression vers ces dernières. A T4, les enfants produisent de plus en plus de lettres en référence ou non à leur projet d'écriture (VNO et LOG, 46.6% des stratégies), voire des lettres en correspondance phonétique (SYL et ALP, 30.2 %), alors qu'à T1, les stratégies sont en dominance basées sur les traces graphiques non encore définissables comme lettres (GRA, 56.3%). Par ailleurs, les stratégies dominantes d'écriture se diversifient au fil de l'évolution (VNO, LOG, SYL et ALP à T4).

La situation d'écriture émergente a donc bien permis aux jeunes enfants de prendre conscience de la nécessité de faire usage des lettres pour écrire un commentaire à leur dessin; leurs productions, picturale et textuelle, seront ensuite intégrées dans un album pour des élèves plus âgés. Ainsi, leur posture énonciative autant que la dimension alphabétique de la langue écrite peuvent être envisagés de pair dans une situation d'enseignement/apprentissage.

La dimension discursive est approfondie dans la situation de Dictée à l'adulte, qui a aussi l'avantage de confronter l'enfant à la convention orthographique.

<sup>3</sup> Dont deux étaient absents à T1.



L'exemple des échanges entre une enseignante (E) et un élève de 5 ans, (D), illustre la présence conjointe de ces composantes de la langue écrite dans une même séance (cf. tableau II). Il s'agit d'écrire *un texte informant les parents du déroulement d'une visite à une exposition en plein air*.

E: Tu vas essayer de te rappeler quelque chose / tu vois j'ai mis l'affiche là (pointe l'affiche). [...]. Alors tu te rappelles notre pique-nique / notre visite / alors tu vas choisir un moment que tu as bien aimé et puis nous expliquer / ben quel jeu c'était que t'as bien aimé / et puis comment c'était tout ça. T'as envie de parler de quoi? D: j'ai aimé le jeu de // de la boule qui gonflait. E: Ah/ la boule qui se gonflait / oui / alors explique un peu parce que n'oublie pas que ça c'est c'est / ça va aller dans ton cahier d'histoires pour tes parents ou tes amis / Il faut que t'expliques un peu mieux parce que eux / ils n'étaient pas là! Tu comprends? D: (fait oui de la tête). E: Alors / comment tu vas raconter ça? D: Pour mon frère aussi? E: Ben ton frère aussi exactement/ il n'était pas là non plus / donc il faut que tu lui expliques un petit peu comment c'était / cette boule qui gonflait et puis ce que tu as aimé / Et puis après je vais écrire ce que tu vas dire / Alors essaye de me raconter! D: Y avait des boules dedans et pis ça [...]. E: Bon ben vas-y j't'écoute. [...]. Qu'est-ce que j'écris? D: La boule / elle a gonflé. E: // Ouais / mais tu peux pas commencer comme ça! Il faut que tu expliques pourquoi tu / tu parles de la boule! D: Parce que // dans la boule y a / y avait y avait des boules dedans. E: Mm. D: Et pis ça / après ça quand ça tapait dans les murs / on on allait se coucher/ pis après... E: Tout ça j'ai bien compris / mais comment je commence? Parce que je peux pas commencer juste comme ça! Alors / dis tu peux dire comme tu m'as dit avant que tu as bien aimé ça! On peut commencer comme ça! D: J'ai... E: Alors vas-y! D: J'ai bien aimé. E: Alors «J'ai» (elle commence à écrire). D attend que E termine d'écrire: bien. E écrit «bien». D (n'attend pas qu'elle termine): aimé. E écrit «aimé». *J'ai bien aimé* (lit en pointant chaque mot). D: Aimé // la la boule qui avait des... E: Qu'est-ce que tu as bien aimé? D'abord / il faut que tu expliques! *J'ai bien aimé*. D: La. E écrit «la». D attend que E termine: Boule. E écrit «boule».

*Texte écrit: J'ai bien aimé la boule. Dedans, il y avait des boules. Quand on tapait dans les mains, ça a gonflé. On s'est couché sur la boule et on s'est balancé.*

[...]. E: Tu veux relire? D: Oui. E: Ou tu veux ajouter quelque chose encore? D: Non. E: Mais relire / t'es bien d'accord? D: Oui. (rires) E: Alors / essaye de te rappeler! Qu'est-ce qu'on a marqué là (pointe «j'ai»)? D: *J'ai*. E: *J'ai* (pointe «j'ai» puis «bien»). D: *Bien*. E: *J'ai bien* (pointe chaque mot puis «aimé»). D: *Aimé*. E pointe toujours aimé: *Aimé*. D: *Aimé la boule* (E pointe chaque mot). [...] D: *gonflé, ça / c'est quoi ça?* (pointe la cédille du ç). E: Alors ça c'est un petit crochet (pointe la cédille) que j'ai mis au c parce que si je le mets pas tu vois / ça fait /k/ comme à calcul / Et pour que ça fasse lsla (accentue le son/s/) / j'ai mis le petit q / comme un petit 5 / mais sans la sans la partie du haut / Ca s'appelle une cédille / Petit crochet! D: Mm. [...]. Eh bien D? Bravo!

**Tableau II:** Extraits d'un protocole de Dictée à l'adulte (durée: 14'27) <sup>4</sup>

<sup>4</sup> Les «/», «//» et «///» correspondent à des silences de une, deux ou plus de trois secondes, les énoncés en italique à des mots ou phrases lus.

Du point de vue des objets langagiers contenus dans cet échange, le premier paragraphe est entièrement consacré à une clarification de la posture discursive: qui écrit, dans quel but et pour qui. Le deuxième paragraphe montre le travail de la segmentation lexicale et l'attention que l'enfant porte au rythme d'écriture de l'enseignante. Lors de la relecture finale en fin d'extrait, l'enfant «lit», plutôt de mémoire, les mots pointés et s'intéresse à une particularité alphabétique du système de l'écrit, le ç.

## V. Conclusion

Comme nous venons de le montrer, les unités textuelles, lexicales et alphabétiques voire orthographiques peuvent être manipulées, aussi bien en production qu'en compréhension, et organisées autour d'un axe central, celui du discours oral et écrit. Les situations d'Écriture émergente et de Dictée à l'adulte montrent qu'un même support, le texte, est effectivement approprié pour l'enseignement et l'apprentissage de chacune des dimensions constitutives de la langue écrite et ceci dès l'entrée dans l'écrit.

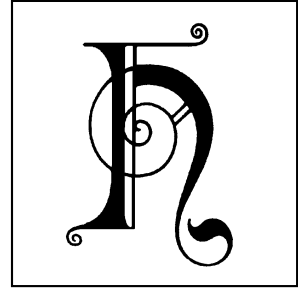
**Madelon SAADA-ROBERT** est professeure en Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève; elle dirige des recherches sur l'entrée scolaire dans la langue écrite.

**Catherine MARTINET** est docteure en psychologie cognitive et actuellement assistante d'enseignement et de recherche en Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève; elle s'intéresse à l'enseignement-apprentissage de la langue écrite.

## VI. Références

- AUVERGNE, M., BALSLEV, K., MAZURCZAK, K. & SAADA-ROBERT, M. (2005). *Une démarche d'entrée dans la culture de l'écrit*. Document interne, FPSE, Université de Genève.
- BENTOLILA, A. (2006). «Maîtrise de la langue et destin social». In: J. Weiss (Ed), *Savoir lire, un défi permanent: Actes du séminaire 2005 de l'A.I.D.E.P.*, novembre 2005. Neuchâtel: I.R.D.P., (pp. 9-18).
- COIRIER, P., GAONAC'H, D. & PASSERAULT, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle*. Paris: Armand Colin/Masson.

- EHRI, L. C. (1998). Word reading by sight and by analogy in beginning readers. In: C. Hulme & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorders*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 87-112).
- FAYOL M. & MORAIS, J. (2004). «L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis 10 ans». In: ONL (Eds), *Actes de la journée nationale de l'observatoire national de la lecture*, (pp 1-27). Paris: Odile Jacob.
- FRITH, U. (1985). «Beneath the surface of developmental dyslexia». In: K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum associates publishers, (pp. 301-330).
- GOUGH, P.B. & TUNMER, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.
- MARTINET, C., BOSSE, M.-L., VALDOIS, S., & TAINTURIER, M.-J. (1999). Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage, *Langue Française*, 124, 58-73.
- MARTINET, C., VALDOIS, S. & FAYOL, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition, *Cognition*, 91, B11-B22.
- PERFETTI, C. A. (1997). «Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture». In: L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds.). *Des orthographes et leur acquisition*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, (pp. 37-56).
- RIEBEN, L. (2006). «Le 21<sup>ème</sup> siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture?» In: J. Weiss (Ed), *Savoir lire, un défi permanent: Actes du séminaire 2005 de l'A.I.D.E.P.*, novembre 2005. Neuchâtel: I.R.D.P., (pp 19-26).
- RIEBEN, L., SAADA-ROBERT, M. & MORO, C. (1997). Word-search strategies and stages of word recognition, *Learning and Instruction*, 7, 137-159.
- SAADA-ROBERT, M., AUVERGNE, M., BALSLEV, K., CLARET-GIRARD, V., MAZURCZAK K. & VEUTHEY, C. (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. (Vol. 100). Genève: FPSE, Cahiers de la section des Sciences de l'Education.
- SEYMOUR, P. H. K. (1997). «Les fondations du développement orthographique et morphographique». In: L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, (pp. 385-403).
- SPRENGER-CHAROLLES, L., & BONNET, P. (1996). New doubts on the importance of the logographic stage: a longitudinal study of French children, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 15(2), 173-208.



## Textes écrits par des enfants

---

*Cette rubrique rassemble différents genres<sup>1</sup> de textes écrits par des enfants en traitement logopédique.*

### 1. Contes

Il etait une fois le 10 avril 1912 a 12h le titanic et parti pour la norvège. Pour livrer la coupe de feu du roi grosse baffe. Mais le monstre du lochnése. Le monstre du lochnése etais un monstre redoutable. Il pouvait produire des tsünamis. Il voulais surtout avoir la coupe de feu pour la livrer a messieu grang nez. Le monstre du lochnesse ataga le bateau il prit la coupe de feu. Et la livra a meussieu gran nez et il remonta le temps et a conceri le monde.

tout le monde sauf esargot 3000. escargot 3000 tua le monstre du lochnes avec son raillon plasma 3000 et prit la coupe de feu et la donna au roi grosse baffe. Et le roi grosse baffe donna plein de salades 3000. Et meussieu grand nez etais enfermer dans le cachot 3000.

Loïc<sup>2</sup> (9;9 ans)

---

<sup>1</sup> Cf. notamment Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

<sup>2</sup> Tous les prénoms sont fictifs.

Il été une fouoi un petit astronaute qui voulai caserdes pier. mais il nari-  
vet pas a caser des pier de pluton. il repartet sen rien mémepa une miéette.

Jean (11 ans)

## 2. Récit historique

### Christophe Colomb

Christophe Colomb et né en 1451 à Gènes. Il avoit de frères un qui s'appelle  
Diego et lotre Bartholomé.

Ses parents vou les qui soit tisserand, mais Christophe révé de faire le toure du  
monde. 6 ans plus tard il croyait être à faire le tour du monde. Et après il voulait  
prendre un rendez-vous avec la reine Isabelle et le roi Ferdinand, et il était pas  
d'acore. Mais la reine Isabelle a donné au roi les bijouxes et ils sont écri une letre  
a Christophe. Le roi a donné trois bateaux qui s'appelé la Nina, la Pinta et la  
Santa Maria et avec des équipages. Et Christophe Colomb et parti avec troi  
bateau. Dans le bateau il y avait 30 marint. Les marin ils avaient peur par-ce que  
ils y avaient des animeaux méchants. Christophe Colomb écrivait des journaux  
de bord, un pour ce qui ses pasé dans le bateau et lotre pour les marins. Et ils ont  
vu une ville et ils ont cru cet étai l'Asie, mais cet étai l'amérique!

Omer (11;11 ans)

## 3. Faits divers

Les joueur de martigny avait un ma de oke met il sont perdu il il sont parti pour  
rentre a la maison surt lotorout il sont perdu des sac ou il y avait les habi de oke.  
Plusieurs sac on été dechire est els habit de oke sont parter et il y a u des enbou-  
teag makre tout il y a aps u de blese et la gendarmri à untevenu est tout rentre  
dans lordr.

Mirdon (18;10 ans)

## 4. Résumé

### Max est racketé

Un jour max se fait racketté il lui demande son vélo et il lui donne. Après il  
lui demend 100fr Il renttre cher lui il ésseie de prendre 100fr dans le porte  
feuille de sa mère mais sa mère et très inçète alors elle lenmenae cher psy-  
chologue et il lui di tout alors les policier von ou il se fait Racketté et il se font  
enbarqer.

Rafael (10;8 ans)

## 5. Récits d'expériences personnelles

### Les vacances

Le mardi matin 9:15 on a parti en Espagne et on a pris 7 heure de voyage pour allées en Barcelone. Quand nous sommes arrivées nous sommes allées à la plage est on c'est prommené ,quand il a commencer à faire nuit on est partis chez nous. Et après ma mère a fait a manger.

Le lendemain, on est partis en sud de l' Espagne, on est venu à 5:30 du matin . A 12:00 j'ai commencé mes devoirs et après j'ai aidée ma mère et en suite je jouait avec mon oncle. Ma tante elle est venue à la maison de mon grand-père. Et jouait avec les amies de ma cousine défois je sortait avec mes amies manger deux glace parce –que il faisait chaud .Et on a passer 3 jours a mangé au bar d'une amie. 1 semaine plus tard, on est partis en Barcelone pendant 2 jours est après on a partis en Suisse.

Emilia (11; 8 ans)

### Le meilleur souvenir

Moi et mon coussin on était a la piscine de linion. Un messieur me la demandé se tarive a faire la pirouete j'ai dis non. Appès vers 7 minute je l'ai raiusi a faire la pirouete appe j'ai t'ai conten.

Mustapha (11; 7 ans)

Alor pour comenser j'ai aimer la semaine que j'ai passer en cams parseque j'ai ter avec mes ami et quon a fais des truc ensembles. On a margé avec des rakete on a fai de la luge sa sai bien paser au debu mai aprè il a u un probleme avec ma meiller ami qui a fai une jute.

Ons et aller au cateu-cruiller le dernier soir aven de partir on a fai une bonm

Magali (13 ans)

## 6. Lettre

### Demande de stage de mécanique

### Garage mercedese

Monsieur bonjour, je vous écris parce que je souhaite faire un stage de mécanique. Je souhaite faire le stage de mécanique pandent les vacances de Pâques et aussi j'ai envie d'apprendre à changer les roues, la carrosserie, le moteur tec...

Je voudrais travaillé de huit heures jusqu à 17h et je voudrai travaillé dedans. Je ne sais si vous allez me payé pandent se stage? J'aimerai être bien payer.

Veuillez agréé les meilleurs salutations

Nikola (14;6 ans)

## 7. Courrier des lecteurs

### Faut-il regarder la télévision?

Non, il ne faut pas regarder la télé car ça besser l'inteligense des petits.  
Faux, ça ne besser pas l'inteligense des petits parce que il y a des chaines qui informe comme c'est pas sorcier, des chaines animalier, ect...

Victor (12 ans)

### Que penses-tu de la qualité des restaurants fast food?

Bonjour je suis fanne des bigmac et je vais vous dire pourquoi:  
parce que la nourriture est bonne et sais bien pour fêtait un événement, par exemple un anniversaire etc.

Je vais aussi te donner mon avi contre le fasse foud: pour atirer les clients ils donnent des joues cadeaux. Et je trouve que dans le mcd il devrait il avoir aussi quelque legume mélanger pour donner des vitamines et pour la santé et pour être en plein forme. Les personnes qui sort du mcd son contente de manger dans un restaurant mais leur santé? et sait pas parce que il y a une marque ou beaucoup de persone qui faut il y aller aussi souvent et ambiance pas male mais je te donne un conseil: mange quelque fois au fasse-foude et après pense a ta santé mange souvent mais le plus souvent des légume ou des plat avec des légumes.

Bey bey

Elena (11;6 ans)

## 8. Portrait

### Le frère du cygne

Il est rectangle il a une tête pointu. Il est genti. Il aide les gens a recuperé les afer que les gens on veler

Il agit bien.

Il abite un peu partou.

Il arete les velers.

Marco (8;2 ans)

## 9. Définition

Consigne: invente une définition possible à ce mot (mot inconnu à l'enfant)

Désincarner: c'est quellque chose qui c'est fait écraser et quand voit les os.

C'est quand un animal s'est fait écraser et quand on voit les os.

Arthur (8 ans)

## 10. Devinettes

- C'est fait en bois, ça tient les maisons et des fois c'est faux.
- On met des habits dedans et aussi on s'en sert quand on part en vacances.

Pierre (11 ans)

## 11. Instructions:

Merci de ne pas bouger les meubles.

SVP

Jusqu'à mardi

Jules (11 ans)

### Annonce publicitaire

Texte rédigé par une enfant «tout venant»:

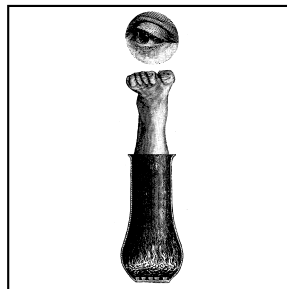
#### Les lunettes girls

- Toc, toc, toc
  - Qui est là?
  - Les nanas girls!
  - Entrer les nanas girls!
  - Trouvez-moi un opticien!
  - Moins cher que lunette girl
  - Impossible! Attendez j'ai peut-être quelque chose pour vous!
- Et le détective a donné deux lunettes les filles disent
- Oh, elles sont super

Lunettes girls lunette girls super qualité super qualité 2x impeccable!

Fanny (10 ans)





## **Estime de soi et troubles dysorthographiques: une co-thérapie de groupe pour des pré-adolescents en difficulté d'apprentissage**

---

Annie Meige & Fabienne Mivelaz

### **Résumé**

*L'importance d'une bonne estime de soi est déterminante dans l'épanouissement personnel de chaque être humain et par conséquent, est aussi un facteur primordial pour sa réussite scolaire, puis professionnelle. Ainsi, l'article vise à relater une expérience de co-animation (entre une psychologue et une logopédiste) d'un groupe de quatre pré-adolescents présentant des difficultés majeures en langage écrit et ayant une image fortement dévalorisée d'eux-mêmes. Il nous a paru intéressant de proposer des activités qui alliaient des pratiques d'écritures diverses à une réflexion accompagnée sur un développement positif de l'estime de soi. Notre travail a permis de susciter chez les quatre jeunes une prise de conscience de leurs valeurs intrinsèques et de leurs compétences en perpétuel devenir.*

Depuis de nombreuses années, les membres de notre petite équipe<sup>1</sup> de spécialistes ont exploré et même privilégié le travail en collectif. Fortes de diverses expériences enrichissantes, nous avons eu envie de les mettre au

---

<sup>1</sup> Service de psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire à Epalinges (Canton de Vaud).

bénéfice d'une nouvelle problématique: chercher à améliorer l'estime de soi et la maîtrise du langage écrit de quatre préadolescents de 12-14 ans dans le cadre d'un setting de groupe animé par une logopédiste et une psychologue durant une année et demie, à raison d'une séance par semaine.

## **I. Apprentissage du langage écrit et estime de soi**

### **1. La dysorthographe**

Les notions de dyslexie et de dysorthographe sont utilisées pour désigner l'existence de certaines difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite. A de rares exceptions près, les difficultés d'apprentissage de la lecture «détournent» sur l'apprentissage de l'orthographe. Chez l'enfant présentant des troubles dysorthographiques, on relève en général, un décalage entre les résultats obtenus en orthographe et ceux obtenus dans les autres matières. C'est le cas pour les adolescents faisant partie de notre groupe. Leurs difficultés orthographiques ont fini par péjorer tout leur travail scolaire et leurs notes dans toutes les matières du programme en ont pâti, même si leurs enseignants tiennent compte de leurs troubles langagiers. Les signes cliniques que ces préadolescents présentent en orthographe sont tenaces, persistants et fluctuants. On note la présence d'erreurs (confusions et inversions de sons, découpage arbitraire des mots, fautes d'accord liées au non usage d'une règle connue, etc.) qui apparaissent tant en langage dicté ou spontané qu'en copie.

### **2. L'estime de soi**

La notion d'«estime de soi» est communément utilisée. Ainsi, ce terme mérite d'être précisé. On mentionne le plus souvent «un sentiment de respect de soi, de confiance et d'identité, accompagné d'une vision réaliste des buts à atteindre dans la vie». Sur la base de cette définition, Coopersmith & al. (cités par Reasoner, 1995) ont mis en évidence certaines caractéristiques qui différencient les individus ayant une haute estime de soi de ceux ayant un manque à ce niveau.

Les premiers s'acceptent eux-mêmes et acceptent les autres aisément, ils se sentent en sécurité dans leur environnement relationnel. Par conséquent, ils développent une bonne capacité d'adaptation sociale et émotionnelle. Munis de ces forces, ils sont armés pour faire face aux défis les plus divers, ce qui leur permet d'en ressortir grandis. Les seconds sont constamment préoccupés par le regard que leur porte autrui, ils ne prennent pas de risque par peur d'échouer et ne

peuvent donc pas affronter les demandes de l'extérieur. De tels sentiments peuvent être envahissants et ne font que renforcer négativement leur estime de soi.

Il va sans dire que l'estime de soi est l'un des éléments déterminants de la réussite scolaire. Mais, les élèves en disposent d'un potentiel variable lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés à l'école. Fort d'un facteur de protection, l'élève dépassera les obstacles, même imprévisibles; alors que vulnérable, il manquera de créativité et fera preuve de peu d'initiative. Ce manque d'estime de soi peut se manifester de manières très diverses. En effet, chaque élève trouvera sa façon personnelle de réagir et donc de se défendre face à ce sentiment désagréable.

L'estime de soi n'étant pas pré-programmée, elle doit se construire progressivement. Selon Coopersmith & al. (ibid.), cette construction se fait par des étapes successives et étroitement liées entre elles:

- le développement d'un *sentiment de sécurité*: il s'agit d'un préalable à l'estime de soi, composé de la sécurité physique et psychologique. Cette dernière naît de l'établissement par l'adulte d'un cadre de vie clair, cohérent, constant et stable dans le temps. Ainsi, l'assimilation de cette sécurité extérieure permet à l'enfant d'être disponible aux apprentissages, d'adopter une attitude de confiance face à autrui et d'être «en paix» intérieurement.

- le développement d'un *sentiment d'identité*: c'est en faisant le bilan de ses forces, de ses habiletés, de ses qualités, de ses difficultés et de ses limites personnelles que l'enfant pourra avoir de lui-même un jugement positif et réaliste. Il est communément avancé qu'il faut d'abord bien se connaître (identité) avant de se reconnaître (estime de soi). Il est fondamental que l'enfant puisse découvrir qu'il y a des aspects de lui qui le relient aux autres et d'autres qui lui confèrent un caractère unique.

- le développement d'un *sentiment d'appartenance*: il est essentiel dans la vie de chaque individu de se sentir rattaché à un réseau relationnel auquel il peut s'identifier, dans lequel il est intégré et porteur de responsabilités.

- le développement d'un *sentiment de détermination*: les rêves sont un puissant moteur pour donner sens à la vie et générer un mouvement vers l'avenir sans cesse réalimenté. Néanmoins, si ces projets deviennent trop «insensés», ils conduiront l'individu à subir des échecs répétés. Il est donc nécessaire de trouver un juste équilibre entre projets illusoire et réalisables.

- le développement d'un *sentiment de compétence*: le vécu de toutes les expériences mentionnées ci-dessus amène l'enfant à développer graduellement un sentiment de compétence personnelle. Il apprend que ses réussites (et ses échecs) ne relèvent pas de la magie. Pour vivre des situations de succès, il doit être confronté à de nombreuses activités, à des apprentissages répétitifs et à des défis stimulants mais qui doivent impérativement rester à sa mesure.

Ces différentes phases du processus de développement de l'estime de soi nous permettent de mettre en évidence qu'il s'agit non seulement d'une manière réaliste de se percevoir soi-même et de se situer face à autrui, mais que ce processus résulte également d'un vécu qui se situe à un niveau affectif. En effet, le développement de l'estime de soi ne se fait pas uniquement par une prise de conscience intellectuelle, mais doit absolument passer par un ressenti émotionnel différent, positif et ainsi générateur de changement. L'enfant qui baigne dans un milieu qui ne lui permet pas de développer ce sentiment de manière harmonieuse, devra être soutenu afin de combler au mieux ce «handicap».

## **II. L'élaboration de notre expérience**

### **1. Pourquoi mettre en relation l'estime de soi et la dysorthographe**

Ayant constaté chez les quatre préadolescents des difficultés majeures dans l'apprentissage du langage écrit, il aurait pu sembler judicieux de proposer un traitement logopédique. Toutefois, une telle intervention n'aurait probablement eu que des bénéfices limités, compte tenu de la forte dévalorisation de soi manifestée par ces enfants. Combiner une prise en charge logopédique et psychologique semblait le meilleur choix, avec un double avantage: permettre d'aborder le symptôme langagier tout en travaillant l'estime de soi.

### **2. Pourquoi un groupe?**

La constitution d'un groupe d'adolescents présentant des difficultés analogues et de niveaux scolaires semblables permet de dynamiser l'intervention et de susciter une entraide sans jugement entre les participants. Cela peut rassurer l'enfant de se rendre compte qu'il n'est pas seul à souffrir de certaines difficultés. Le sentiment d'appartenir à un groupe enrichit la valeur que les participants s'attribuent mutuellement, puisque l'estime de soi passe par le reflet que nous renvoie autrui et par un sentiment d'appartenance. A ce titre, le setting groupal prend le pas sur une relation duelle thérapeute-enfant.

### **3. Pourquoi la co-animation?**

La co-animation entre spécialistes de professions différentes présente divers avantages:

- pour la logopédiste, les parents et les enfants, le symptôme langagier peut être recadré et relativisé, perdant ainsi la place essentielle qu'il tenait jusqu'alors;
- pour la psychologue, les activités centrées sur l'écrit permettent d'ancrer le développement de l'estime de soi dans le cadre du développement de compétences dont les progrès sont davantage évaluables.

### **4. Présentation des quatre adolescents**

Diego, Thomas et Patrick<sup>2</sup> étaient tous trois âgés de 12 ans, lorsque le groupe a commencé. Fabien avait une année de plus. Ils étaient alors en 6<sup>ème</sup> année primaire. Le groupe s'est terminé à la fin de l'année scolaire, lorsqu'ils étaient en 7<sup>ème</sup> année. Fréquentant le même bâtiment scolaire, voire la même classe, ces quatre garçons avaient l'habitude de se côtoyer avant que le groupe ne soit créé.

#### **4.1. Leur maîtrise du langage écrit**

Les quatre adolescents présentaient tous des difficultés assez graves en lecture et en orthographe, du type dyslexie-dysorthographe. Au niveau des stratégies d'apprentissage, ils n'avaient pas conscience de leurs évocations mentales. Il leur était donc impossible de reproduire des gestes mentaux<sup>3</sup> qui étaient efficaces dans un domaine de réussite, même extra-scolaire, où ils étaient moins performants.

#### **4.2. Leur estime de soi**

Ayant été confrontés à l'échec depuis le début de leur scolarité, ces enfants avaient une estime de soi fragile. De plus, même si nous n'avons pas investigué cet aspect de manière très rigoureuse (le focus était mis sur le travail groupal et non sur les entretiens de famille), les contextes familiaux dans lesquels ont grandi et évolué ces adolescents avaient tendance à entretenir ce manque d'estime de soi, que ce soit par une comparaison avec un aîné doué, par une surprotection ayant pour conséquence un manque d'autonomie, par l'homéostasie du couple, par une fusion maman-fils, ou encore par une méconnaissance des difficultés réelles de l'enfant qui était jugé comme paresseux.

---

<sup>2</sup> Prénoms fictifs

<sup>3</sup> cf. La Gestion Mentale d'A. de la Garanderie.

Socialement, ces quatre adolescents étaient bien intégrés, à savoir qu'ils faisaient partie de cercles de copains plus ou moins élargis. Cela n'exclut pas la possibilité qu'ils aient été exposés à des moqueries occasionnelles par rapport à leurs difficultés scolaires et à leurs notes peu brillantes. Face à ces attaques, ajoutées à une estime de soi déjà bien ébranlée, Diego, Thomas, Patrick et Fabien avaient mis en place des *stratégies de défense* massives et efficaces, du moins dans un premier temps:

- *Diego* cherchait les réponses chez son voisin, attendait même que celui-ci réponde ou agisse à sa place. D'abord mise en place dans sa famille et adoptée par Diego, cette stratégie était perpétuée dans le cadre du groupe (et donc sûrement avec les camarades de la classe, voire avec les enseignants): les trois autres participants ne lui donnaient pas le temps de prendre des initiatives et le devançaient, dans le but probablement de le protéger. Diego ne se confrontait donc jamais à l'échec.

- Quant à *Thomas*, il partait «perdu d'avance» et évitait ainsi toute déception en cas d'échec. Par ailleurs, il ne pouvait ni accepter ni croire aucun compliment de la part de l'adulte ou d'un camarade. Par conséquent, il se confortait dans son sentiment de nullité et échappait à tout éventuel espoir déçu.

- La stratégie de défense de *Patrick* consistait à surévaluer constamment ses capacités et à n'accepter aucune aide de l'adulte ou de ses pairs. Il en résultait que Patrick ne travaillait pas, ne révisait pas et déclarait cependant tout maîtriser. L'échec était ainsi évacué.

- *Fabien*, quant à lui, adoptait un comportement d'évitement. Il tentait de gagner du temps quand on l'interrogeait, en utilisant des interjections variées comme «hein? comment? c'est à moi que vous parlez?». De plus, il créait un «flou artistique» autour de lui en oubliant ses affaires, en ne réalisant pas, ou à moitié, les tâches proposées, etc. Ce comportement lui procurait les excuses nécessaires pour expliquer sa non-réussite.

## **5. Les activités du groupe**

Nous avons pris pour fil conducteur des séances les cinq étapes du développement de l'estime de soi exposées ci-dessus. Ces étapes se succédant et étant interdépendantes, il était impératif d'ancrer chaque sentiment de manière chronologique et durable. Concrètement, nous avons élaboré des activités pour chaque étape du processus, soit en nous inspirant du manuel de Reasoner (1995), soit en les créant nous-mêmes.

Notons également que nous avons veillé à trouver un équilibre entre les activités langagières écrites et les aspects psychologiques. Avec ces quatre adolescents dysorthographiques, le réinvestissement positif du langage écrit tant du point de vue psychologique que social était le but à atteindre. Le soutien logopédique a donc été axé sur le plaisir de s'exprimer et de dialoguer, de créer, et de réussir et non sur les lacunes orthographiques. Le symptôme langagier n'était pas mis de côté, car des exercices orthographiques spécifiques ont été proposés sur des thèmes réclamés par les enfants. Ces tâches spécifiques et leurs objectifs étaient choisis d'un commun accord. Voici quelques exemples d'activités:

- **l'établissement des règles du groupe** par les adolescents et les adultes. Celles-ci ont été transcrites sur un panneau visible à chaque séance. Comme nous l'avons vu précédemment, la présence d'un cadre défini augmente le sentiment de sécurité;

- **des échanges entre pré-adolescents de leurs représentations** relatives à leurs forces, leurs habiletés, leurs qualités, leurs difficultés et leurs limites personnelles respectives pour favoriser chez chacun le développement d'un sentiment d'identité. Des traces écrites de cette réflexion ont été stockées dans une boîte individuelle que Diego, Patrick, Thomas et Fabien ont décorée avec soin, selon leur goût et leurs envies. Le contenu pouvait être partagé partiellement ou totalement avec le groupe ou rester dans la sphère intime. Tout au long de la prise en charge, les préadolescents pouvaient à tout instant le modifier. A la fin de l'intervention, Diego, Patrick, Fabien et Thomas ont désiré trier les écrits et surtout les partager avec les autres participants. Ils ont parfois été étonnés de revoir ce qu'ils avaient exprimé et combien cela avait pu évoluer dans un sens positif;

- **la création d'un logo du groupe** pour favoriser un sentiment d'appartenance. Il s'agissait de choisir un logo représentant le mieux possible le groupe selon les pré-adolescents. Ces derniers se sont mis d'accord sur un trèfle à quatre feuilles (les quatre parties d'un tout solidairement liées), accompagné par le drapeau national de chacun (suisse, grec, portugais et guatémaltèque).

- **le choix d'un projet individuel à réaliser** pour favoriser le développement d'un sentiment de détermination: les jeunes ont été amenés à réfléchir sur leurs projets à long terme, dans tous les domaines de leur vie d'adolescent.

Ils ont laissé libre cours aux rêves les plus fous, qu'ils souhaiteraient voir se réaliser au cours des dix prochaines années. Puis, nous leur avons demandé de ramener ces extravagances à des désirs plus réalistes, pour finir par imaginer un but très concret auquel arriver dans l'année qui suivait. Ils ont pu ensuite réfléchir à la façon d'atteindre cet objectif pas à pas. L'idée est donc de rendre les pré-adolescents capables de se représenter et d'évaluer chaque étape intermédiaire d'un parcours nécessaire à la réalisation d'un projet (exemples de projets: avoir un permis de vélomoteur, perdre du poids).

**- l'évaluation en groupe de la pertinence de chaque étape des projets individuels** pour susciter le développement d'un sentiment de compétence: les diverses étapes de réalisation de chaque projet ont été analysées et évaluées ensemble. Diego, Fabien, Patrick et Thomas sont ainsi devenus conscients du pouvoir personnel qu'ils avaient sur leurs succès (et échecs). Nous avons constaté qu'une réussite les encourageait à franchir le pas suivant.

En fin de prise en charge, l'envie du groupe était de pouvoir expérimenter le bagage acquis dans un milieu extérieur mais encore suffisamment protégé pour ne pas se mettre trop en danger. Pour ce faire, nous avons sollicité la collaboration d'une enseignante et de ses élèves de troisième année primaire. Les quatre jeunes ont choisi de leur présenter un spectacle de magie. La réalisation d'un tel objectif a permis aux pré-adolescents de réaliser:

- qu'ils sont capables d'effectuer des apprentissages avec aisance et de les transmettre ensuite à d'autres;
- qu'ils peuvent intéresser une audience de pairs et être reconnus comme experts;
- qu'ils sont capables de se prendre en charge de manière autonome et solidaire, de s'organiser et de s'enthousiasmer pour aboutir au but convoité.

Outre le travail explicité ci-dessus, nous avons également mis en place des activités transversales qui recouvraient plusieurs étapes du processus en cours. D'une part, chaque moment fort des séances a été illustré par une photo, afin de pouvoir suivre l'évolution du groupe au fil du temps. D'autre part, nous avons instauré, en collaboration avec les jeunes, un système dans lequel ils étaient amenés à se motiver les uns les autres pour la réalisation de «devoirs». Finalement, nous avons régulièrement décerné des «diplômes» qui valorisaient toutes sortes de compétences.



### III. Commentaires concernant l'efficacité de la thérapie de groupe

Tout d'abord, synthétisons les remarques très spontanées des quatre participants au groupe: globalement c'est le sentiment de plaisir de venir aux séances qui dominait, alors même que cela ajoutait une heure hebdomadaire à leur horaire scolaire. Ce seul point nous donne envie de croire que le pari est «réussi» (n'oublions pas qu'il s'agit d'enfants dits peu scolaires et qui évitent autant que faire se peut tout travail)!

Au niveau purement scolaire, il n'y a pas eu de changement spectaculaire. Toutefois, les préadolescents ont tous témoigné du fait qu'ils abordent l'écrit avec plus de plaisir et moins de réticences. De notre côté, nous avons observé de manière générale une aisance accrue dans l'utilisation de l'écrit, comme par exemple la rédaction de petits textes informatifs.

De plus, à un niveau plus personnel, nous avons remarqué que les quatre adolescents acceptent davantage leurs difficultés scolaires et autres par rapport à eux-mêmes et vis-à-vis des autres participants du groupe et qu'ils ont moins ce sentiment de honte qui les faisait éviter toute situation de mise en danger. Ce travail a également été favorisé par la possibilité de verbaliser les diverses stratégies d'évitement de l'échec citées ci-dessus. Un premier pas vers un changement durable, nous l'espérons, a été ainsi amorcé. Nos observations concordent avec celles relevées par les parents qui se montrent de façon générale très positifs face à cette «aventure».

En résumé, nous constatons une évolution globalement favorable dans tous les domaines abordés lors du traitement. Le spectacle de magie final représente certainement le point culminant de notre prise en charge. Il a été le révélateur des progrès, en concrétisant le travail parfois peu quantifiable et saisissable réalisé au sein du groupe. Par ailleurs, il a clôturé le soutien groupal par une réussite exemplaire et partagée par tous. Il est certain que l'évolution personnelle des préadolescents n'est pas seulement le reflet du travail accompli en setting de groupe, mais qu'elle provient également de la maturation physique et psychique des quatre jeunes et d'éventuels autres facteurs qui nous échappent.

Par cette intervention, nous avons voulu transmettre aux quatre adolescents qu'ils possédaient des valeurs intrinsèques et des compétences en perpétuel devenir, sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour aborder avec un regard positif

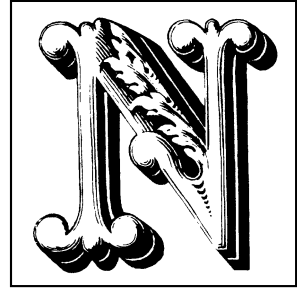
leur vie future. Les résultats sont prometteurs, mais restent pour l'instant uniquement à un stade empirique. Cette pratique d'intervention en groupe, combinant des aspects logopédiques et psychologiques, est partiellement le résultat de nos propres conceptions thérapeutiques, théoriques et cliniques. Nous avons aussi fait appel à notre créativité. Ainsi, bien d'autres approches pourraient être envisagées pour traiter de cette thématique.

**Annie MEIGE** est logopédiste diplômée. Elle travaille depuis de nombreuses années au Service de Psychologie, Psychomotricité et Logopédie en milieu scolaire à Epalinges (Vaud). Elle s'est spécialisée en Gestion Mentale (Antoine de La Garanderie) et est formatrice occasionnelle dans ce domaine.

**Fabienne MIVELAZ** est psychologue FSP. Elle travaille notamment au Service de Psychologie, Psychomotricité et Logopédie en milieu scolaire à Epalinges (Vaud). Elle est formée à la thérapie familiale et à l'approche systémique.

#### **IV. Références**

- DUCLOS, G., LAPORTE, D. & ROSS, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Montréal: Editions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- LA GARANDERIE, A. (1998). *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris: Editions Le Centurion – Paidoguides.
- LAPORTE, D. & SEVIGNY, L. (2002). *L'estime de soi des 6-12 ans*. Montréal: Editions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- MEIGE, A. (1997). Communiquer avec son corps et sa parole: le «groupe mixte», *Bulletin de l'Union Professionnelle des Logopèdes Francophones*.
- MEIGE, A. (1998). Intervention logopédique collective auprès de pré-adolescents de 11 à 13 ans en difficulté d'apprentissage, *Bulletin de l'Union Professionnelle des Logopèdes Francophones*.
- REASONER, R. W. (1995). *Comment développer l'estime de soi*. Edmonton, Alberta: Psychometrics Canada Ltd.



## **Autisme, Troubles envahissants du développement**

---

**A. LAZARTIGUES, E. LEMONNIER**, *Les troubles autistiques, du repérage précoce à la prise en charge*, Paris, Edition Ellipses.

Ouvrage court, clair et ... inspiré! Il a le mérite d'aborder de nombreuses problématiques que connaissent bien ceux qui travaillent avec les enfants autistes et de les «résumer» - sans trop de détails - de façon admirable. Préconisant le travail de partenariat entre tous les intervenants, favorisant le fait que les parents disposent de moyens pour aider leur enfant au quotidien, cet ouvrage est déjà un outil pour le lecteur puisqu'il permet de clarifier de nombreuses notions dont les proches des enfants autistes entendront parler par la suite.

Ce recueil se compose de sept chapitres traitant successivement de l'histoire, de la symptomatologie, des troubles autistiques selon l'âge, des aspects épidémiologiques / diagnostiques

et du développement précoce. Les causes et les mécanismes en jeu sont également abordés dans un langage accessible (même lorsqu'on parle de génétique!). La prise en charge fait l'objet du sixième chapitre de l'ouvrage (et demeure relativement spécifique à la France; bien que certaines constatations générales soient valables pour notre pays). M. Hérault - président de la fédération Sésame Autisme - a rédigé le dernier chapitre consacré à la famille. Tous les intervenants demeurent démunis face à l'autisme puisque, dans ce domaine, il existe si peu de certitudes! Le partenariat est donc indispensable à l'avancée des problématiques et il est aujourd'hui impossible d'en faire l'économie.

En conclusion, cet ouvrage peut être conseillé tant aux personnes qui côtoient les enfants autistes qu'aux professionnels «novices» qui désirent avoir une représentation de l'état des lieux actuel de cette question.

**SESAME AUTISME**, *Comment vivre avec une personne autiste*, Paris, Ed. J. Lyon, 2005.

Un ouvrage qui se lit comme un roman. Il est le résultat d'un travail collectif. Les sujets de fond qui sont abordés sont ponctués de témoignages qui tantôt nous émeuvent, tantôt nous font sourire. Le langage est simple mais efficace et clair! Les réalités de la vie des familles sont au centre de ce livre qui, de fait, devient un ouvrage hors de la «théorie», dans lequel on ne peut que prendre position. Il est vrai cependant que la situation des enfants et adultes en France est parfois différente de celle de notre pays bien que certaines analogies puissent facilement être faites! Vif intérêt pour ce livre qui nous fait découvrir des émotions nouvelles autour de ce handicap si souvent au centre de polémiques.

**V. TANQUEREY & al.**, *L'Evolution psychiatrique*, n°4, 2004.

Ce numéro, consacré à l'enfance, fait le point sur les différentes perspectives théoriques et cliniques liées à la prise en charge de l'autisme. Approches comportementalistes d'une part, psychanalytiques de l'autre sont présentes dans cette revue. Plusieurs autres articles abordent différents thèmes liés à l'enfance. Citons l'article de B. Rogé qui a particulièrement attiré notre attention et qui a le mérite de souligner six points centraux qui se dégagent des recherches actuelles dans le domaine de l'autisme: l'intervention doit être précoce et intensive, les parents impliqués (etc.). Un numéro qu'il vaut la peine de se procurer pour ceux qui s'intéressent au domaine.

## **Bégaïement**

---

**J. COUESNON**, *Comment j'ai quitté mon bégaïement*, Paris, publibook.com.

Intéressant et sincère témoignage du combat mené par l'auteur contre son bégaïement. En fin d'ouvrage, on trouve un recueil de conseils pour développer la conscience corporelle

(exercices de respiration et de relaxation faciles à appliquer). Les aspects physiques et psychologiques du bégaïement sont ainsi abordés. Pour des logopédistes et les patients adultes.

## **Langage écrit**

---

**D. CHAUVEL, I. LAGOUEYTE**, *Du graphisme à l'écriture à l'école maternelle*, Bordas Pédagogie, 2005.

Cet ouvrage s'adresse aux enseignants des trois sections françaises d'école maternelle (petite, moyenne et grande section). Il se divise en trois parties:

1) «La construction du geste moteur»: habileté manuelle, contrôle oculaire, latéralisation, posture, jeux de détente.

2) «De la trace au graphisme»: traces et empreintes, découverte des éléments graphiques, enrichissement de l'activité graphique.

3) «L'écriture»: en majuscules d'imprimerie, en cursive, signature, histoire de l'écriture.

Chaque partie est introduite par une brève présentation des possibilités de l'enfant et de son évolution dans les domaines cités ci-dessus. Suivent des fiches détaillées pour les activités proposées (niveau de classe, organisation et objectif de l'activité, matériel nécessaire et déroulement de l'activité). Des dessins illustrent les résultats de quelques ateliers.

A la fin, une fiche évaluative de tous les exercices et une bibliographie complètent l'ouvrage.

Pour être mise en application, cette méthode nécessite à mon avis un matériel et un investissement de temps importants; par ailleurs, certains exercices se révèlent être un peu répétitifs.

Cette méthode serait sans doute intéressante dans un contexte tel qu'un atelier d'écriture mais semble difficile d'utilisation dans une pratique orthophonique «classique»; en effet, les activités sont présentées selon une continuité qu'il paraît difficile de tronquer.

**R.-L. COMTOIS**, *Lecture rapide et stratégique* (Mythes et réalité), Ed. Quebecor, 2004.

Cet ouvrage est une méthode destinée à l'adulte désireux de parfaire son niveau de lecture en améliorant sa vitesse de décodage.

Le programme proposé s'étend sur une durée de cinq à six semaines, chacune comptant des sessions d'entraînement de quinze à trente minutes par jour durant cinq jours.

Un test de vitesse nous permet au départ de connaître notre vitesse de lecture en mots déchiffrés par minute. Le but de ce programme est d'améliorer cette vitesse de 50 à 150% et d'atteindre ainsi la limite de la subvocalisation (400 mots/minutes), vitesse à partir de laquelle l'auteur considère le lecteur comme compétent. Pour information, seuls les 2% de la population atteindraient cette limite! Vient ensuite la marche à suivre du programme d'entraînement: cinq semaines (sixième semaine optionnelle), durant lesquelles on lit des séquences de romans en suivant le rythme d'un métronome, puis en se chronométrant afin de voir si le même rythme est maintenu. En fin de semaine, un test de lecture accompagné d'un questionnaire nous permet d'évaluer notre vitesse de décodage et notre niveau de compréhension. Des exercices visuels sont proposés, ainsi que les différentes stratégies de lecture: repérage, écrémage, survol, lecture intégrale.

Au niveau théorique, l'auteur présente un historique de la lecture rapide et des principales écoles de pensée, un aperçu du fonctionnement du cerveau et de l'œil, ainsi que des mécanismes de la mémoire.

Ce programme est assez facile et agréable à suivre si l'on est motivé, car il ne prend que peu de temps par jour... j'ai testé pour vous, et suis passée d'un rythme de 360 à 403 mots/minute!

**Revue de l'Association Française des Enseignants de Français N°149**, *La littérature de jeunesse: repères, enjeux et pratiques*, Armand Colin, 2005, 128 p.

Ce numéro est entièrement consacré à la littérature pour la jeunesse. Les premiers articles parlent de l'évolution de cette littérature ainsi

que des particularités des lecteurs d'aujourd'hui et de demain. Sont ensuite présentés quelques pratiques pédagogiques répondant aux directives des nouveaux programmes de l'école élémentaire française (ces programmes demandent aux enseignants d'enseigner avec les ouvrages de littérature de jeunesse puisqu'ils constituent la base culturelle sans laquelle parler, lire et écrire ne seraient que des mécanismes sans signification).

Ce recueil d'articles apporte des éléments de réponse à ceux qui tentent de savoir où en est, aujourd'hui, l'enseignement de la littérature jeunesse dans les classes françaises après quelques années d'une politique d'incitation à une meilleure prise en compte des ressources proposées par cette littérature.

## Langage oral

---

**J.-P. BRONCKART, E. BULEA, M. POU-LIOT**, *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*, Presses Universitaires du Septentrion, Education et didactiques, 2005.

Cet ouvrage est, en réalité, un recueil d'articles élaborés autour du terme «compétences». La plupart des auteurs sont des chercheurs universitaires suisses tels que – outre les auteurs cités ci-dessus – M. Matthey, S. Pekarek, S. Erard, B. Schneuwly... Les références faites au système scolaire et son évolution concernent donc directement les orthophonistes travaillant avec une population enfantine scolarisée!

On tend depuis quelques années – en pédagogie – à remplacer les objectifs à atteindre par des «compétences». Les didacticiens ci-dessus s'efforcent d'amener leur position – parfois très engagée – sur les apports de cette notion. Pour simplifier, certains sont d'avis que ce changement de terme (et de centration parallèle) amène des modifications positives et force le renouvellement, alors que d'autres se montrent beaucoup plus réservés.

Les articles abordent successivement différentes composantes des programmes scolaires. Afin d'être plus explicite, citons par exemple:

«le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et d'interprétation des textes» ou «la place des ressources grammaticales dans l'organisation sociale des moyens langagiers». Le terme même de «compétence» est sans cesse redéfini et recouvre de nombreuses notions. Dans un article final, J.-P. Bronckart et E. Bulea soulignent la nécessité de se donner une définition «délimitée et cohérente» des compétences dans une perspective dynamique.

Cet ouvrage – finalement articulé autour d'un seul terme – aborde des aspects extrêmement larges tels que l'enseignement de l'oral à l'école obligatoire. Il semble indispensable aux orthophonistes travaillant avec des enfants fréquentant un milieu scolaire d'être informés de ce genre de réflexions, afin de parfois mieux comprendre les programmes auxquels les enfants participent. Un ouvrage théorique lié à la pratique! D'autre part, la notion de compétence n'est-elle pas utilisée également dans notre profession parfois de façon peu claire?

**J.-M. COLLETTA**, *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans; corps, langage et cognition*, Mardaga, 2004.

Cet ouvrage, composé de huit chapitres, s'adresse avant tout à un public initié aux notions de linguistiques, de pragmatique.

Après un rappel des différents courants théoriques et de leurs concepts de base, l'auteur se situe clairement dans une approche interactionniste des conduites langagières. L'originalité de cet ouvrage est de réserver une place importante au non verbal et au «langage du corps». Ainsi, dans son cinquième chapitre, l'auteur aborde l'unité d'analyse qu'est le kynème! L'usage des ressources corporelles est-il semblable chez l'enfant et chez l'adulte? L'auteur vise deux buts dans cet ouvrage: améliorer les connaissances du développement tardif de la parole et des aspects monogérés du langage chez l'enfant et fournir des descriptions multimodales afin d'évaluer la part des ressources corporelles dans les conduites langagières enfantines. Si le premier aspect nous

est coutumier, le second l'est beaucoup moins et mérite certainement un plus grand intérêt de la part des thérapeutes de la communication. Cet ouvrage nous fournit de belles pistes d'analyse, ainsi que des points de repère importants.

**J.-M. GILLIG**, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Dunod, 2005.

Cet ouvrage a pour but de permettre aux professionnels de concevoir et d'utiliser le conte comme un outil facilitant l'accès au désir et au plaisir de lire. Il est divisé en trois parties.

La première analyse le conte d'un point de vue théorique (l'origine et la structure du conte ainsi que les fonctions du merveilleux et du symbolique). L'auteur attire notre attention sur le fait que les pratiques autour du conte, qu'elles soient pédagogiques ou rééducatives nécessitent toutes deux d'être éclairées autant par la psychologie de l'enfant que par la dimension culturelle qui les fonde.

La deuxième partie, aborde plus particulièrement l'emploi du conte en pédagogie. Elle expose les points auxquels il faut être attentif si on veut être un bon conteur, et fournit quelques pistes à suivre pour éveiller l'intérêt des enfants «mal-lisants». De nombreuses activités sont proposées (analyse de contes, création de contes, fabrication de jeux, exposition-animation en bibliothèque). Ces activités sont décrites avec précision sous forme de fiches pédagogiques et accompagnées d'une riche bibliographie.

Dans la dernière partie, il est question de l'usage du conte en rééducation. Le conte étant le même, c'est l'espace dans lequel il est utilisé, la formation de l'intervenant, ses objectifs, sa neutralité bienveillante qui permettent de différencier pédagogie et rééducation. Il est également exposé pourquoi et comment le rééducateur utilise le conte en tant que médiateur dans la prise en charge de l'enfant en situation d'échec scolaire.

Le livre se termine sur la présentation d'une expérience de rééducation conduite avec un groupe de 4 élèves de CE1 présentant des difficultés persistantes en lecture.

**M. MONFORT, A. JUAREZ & I. MONFORT JUAREZ**, *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Madrid, Entha, 2005.

Cet ouvrage très pratique est absolument incontournable dans le domaine des troubles pragmatiques de l'enfant. Les auteurs donnent tout d'abord une définition de la pragmatique et mettent en évidence les différents comportements et habiletés concernés dans le développement langagier de l'enfant puis ils présentent une nomenclature ordonnée des altérations pragmatiques en s'appuyant sur les travaux déjà entrepris jusqu'ici. Dans une deuxième partie, ils passent en revue les différents syndromes pragmatiques et ce qui les différencie. Ils fournissent des critères de diagnostic et nous proposent des questions à nous poser lors de l'évaluation de ces troubles, afin de mieux cibler leur nature. Cette présentation est claire et ponctuée d'exemples, ce qui rend sa lecture facile et très agréable. Pour finir, les auteurs proposent une démarche d'intervention et une série d'aspects pratiques à aborder avec les enfants et leur famille. Les activités présentées sont toujours très explicites et fournissent de nombreuses pistes de travail très précieuses dans la prise en charge de ces enfants. Ouvrage indispensable!

**B. PIERART** (Ed.), *Le langage de l'enfant, comment l'évaluer?*, Bruxelles, de Boeck, 2005.

Cet ouvrage, préfacé par C. Chevrie-Müller, est articulé en trois parties distinctes. La première concerne l'évaluation des composantes formelles du langage / les évaluations classiques. Phonologie, métaphonologie, lexique et syntaxe mais également les aspects psychométriques de la construction d'épreuves font l'objet de différents articles. Dans la deuxième partie, l'évaluation du langage en situation naturelle est abordée sous le titre «pragmatique

et discours». Dans une dernière section enfin, l'adaptation des épreuves de langage en langue étrangère est au centre des réflexions.

Cet ouvrage liste de nombreux tests disponibles et présente également des outils actualisés. Ainsi par exemple, au niveau pragmatique, le logiciel d'étude des capacités pragmatiques en compréhension est détaillé. Les auteurs reviennent également à plusieurs reprises sur la batterie d'évaluation Isadyle. Des nombreux chercheurs ont contribué à cet ouvrage, ce qui le rend fort varié. Passés les quelques aspects techniques liés à la constitution des tests et autres, de nombreux paragraphes intéresseront directement les cliniciens.

## **Neuropsychologie**

---

**C.-L. GERARD & V. BRUN** (dir.), *Les dyspraxies de l'enfant*, Paris, 2005, Masson.

Ce livre est constitué de toute une série d'articles très intéressants portant sur le thème de la dyspraxie de l'enfant. Certains de ces articles nous présentent des aspects plus théoriques et conceptuels de la dyspraxie, d'autres nous parlent du point de vue des différents intervenants lors d'une dyspraxie, que ce soit l'enseignant, l'ergothérapeute, le psychomotricien, le médecin ou l'orthophoniste. Toutes ces informations contenues dans ces différents articles me semblent extrêmement intéressantes pour nous, orthophonistes, car elles nous permettent de mettre différemment en lumière certains comportements d'enfants que nous pourrions observer en traitement et nous donnent d'autres pistes de réflexion. En effet, la dyspraxie est une pathologie parfois peu visible et elle peut potentiellement avoir des répercussions sur bien des domaines, en particulier ceux qui nous concernent: le langage tant oral qu'écrit et les compétences logico-mathématiques.



## Psychologie

---

**I. CAUSSE-MERGUI**, *A chaque enfant ses talents: vaincre l'échec scolaire*, Le Pommier, 2005.

Une orthophoniste nous livre, à travers le récit de séances avec ses jeunes patients, une foule de pistes de réflexion, notamment dans la prise en charge de troubles logico-mathématiques.

Elle replace l'enfant dans sa globalité et partage avec le lecteur des «tranches de séances», constituées de moments de doutes et de victoires.

Chaque chapitre expose d'abord un cas pratique, suivi de conseils avisés aux parents; l'auteur va ensuite plus loin en nous exposant les outils et pistes de réflexion auxquels elle a eu recours. Différentes ouvertures et des liens théoriques sont ensuite proposés: bilan orthophonique, affect et intellect en psychopédagogie, gestion mentale, stades d'évolution selon Piaget, utilité du jeu, etc.

En fin d'ouvrage, l'écrivain laisse une place privilégiée aux parents en livrant quelques réponses à des questions que ceux-ci se posent et lui exposent souvent.

Un livre très agréable et enrichissant, encourageant les professionnels à avoir sur l'enfant en échec scolaire un regard positif et recelant de bons conseils à donner à certains parents découragés.

**J.-M. DELASSUS**, *Psychanalyse de la naissance*, Dunod, 2005.

A l'origine même de l'ouvrage, la pensée que la naissance est trop souvent confondue avec l'accouchement! La naissance n'est pas repérée, elle est vérité – monde originel dans toute la signification que peut prendre ce terme. Cet ouvrage, écrit par celui qui a créé le premier service de maternologie en France, remet en cause notre conception de la naissance. «Avoir été né (...) il y eut un lieu et un moment, que la réflexion, la recherche, la déduction permettent de situer, et qui étaient avant que je sois, mais où j'étais ce que je suis vraiment, absolument». La rupture est terrifiante, pour tous...

De nombreux moments autour de la naissance sont abordés à partir de cette position originale. Une dernière partie est consacrée à la psychopathologie de la naissance. Finalement, l'auteur aborde un concept original qu'est la spéciation humaine. Selon lui, on a tendance à croire, à partir du modèle animal, que la maternité humaine est «innée» et qu'elle coule de source. L'auteur généralise cette dernière à la parentalité. L'homme – au sens large – amène à la spéciation le relais nécessaire pour passer du stade fœtal au stade postnatal...

Une manière originale et – comme le mentionne le titre – psychanalytique d'envisager la naissance et les moments d'intenses bouleversements émotionnels qui touchent les parents durant cette période sensible. Pour lecteurs motivés.

**A.-M. GARNIER, F. MOSCA**, *Génogrammes, mille et un contes de familles*, Erès (Relations), 2005.

Douze auteurs (psychiatres, psychologues cliniciens, psychothérapeutes et thérapeutes familiaux) se sont réunis, afin d'écrire cet ouvrage traitant du génogramme et de ses utilisations en thérapie. L'élaboration et la construction de cet outil sont brièvement explicitées en début d'ouvrage, pour faire place ensuite à l'exposé de ses divers champs d'application, à savoir avec des patients adultes (thérapies de couple ou thérapies brèves), avec des enfants (consultation thérapeutique familiale, thérapies avec enfants handicapés), ou dans un contexte de formation ou de supervision (génogramme imaginaire).

Tout au long de l'ouvrage, on est amené à rencontrer divers patients et à partager un peu de leur histoire; la façon dont leurs problématiques sont traitées à travers la mise en place de leur génogramme (réel ou imaginaire) amène un aspect clinique qui rend ce livre vivant et intéressant. On remarque que l'utilisation d'un génogramme est loin d'être anodine et nécessite une formation pointue et approfondie dans le domaine.

A la fin du livre, un génogramme mythologique traitant du cas «Dyonisos» vient clore le sujet agréablement et avec humour.

**M. GHAZAL**, *Mange ta soupe et... tais-toi: une autre approche des conflits parents-enfants*, Paris, Seuil.

Recueil d'explications et de conseils éducatifs pour gérer les conflits parents-enfants. Ghazal décrit l'art d'être un parent négociateur ou un parent médiateur lors de conflits entre frères et sœurs. L'ouvrage est illustré de nombreux exemples. Le ton peut agacer... La résolution des conflits semble si simple, trop simple? A ne pas ouvrir pendant la crise, mais avant ou après! Peut être conseillé à des parents demandeurs.

**A. GOPNIK, A. MELTZOFF & P. KUHL**, *Comment pensent les bébés?*, Paris, Le Pommier, 2005.

Les auteurs de ce best-seller aux Etats-Unis sont trois pionniers de la psychologie du développement. Leur livre s'adresse au grand public et a été conçu pour aider à mieux accompagner les bébés dans leur découverte du monde et des autres. Les bébés ne sont pas des «adultes déficients» ni des pages vierges, mais sont bel et bien capables de penser, observer et raisonner. Cet ouvrage est un résumé passionnant de trente années de recherche sur les mécanismes d'apprentissage des bébés et des jeunes enfants. Comment se fait-il qu'ils apprennent autant si rapidement? Les enfants disposent d'un savoir inné, d'une énorme capacité à apprendre et de l'enseignement implicite donné par les adultes. Ce livre se lit comme un roman, tout en nous rappelant les grandes théories des chercheurs dans ce domaine et en nous montrant comment s'organise ce grand ordinateur qu'est notre cerveau. Très plaisant!

**F. HATCHUEL**, *Savoir, apprendre, transmettre: une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte.

F. Hatchuel est maître de conférence en sciences de l'éducation à Paris. Elle propose une réflexion sur les moteurs et les freins inconscients qui nous guident dans nos

apprentissages. Comment comprendre les désirs, les blocages? Que représente le savoir pour chacun de nous? La perspective est ici psychanalytique et anthropologique. Passionnant!

---

## Surdité

---

**G. FAIN**, *Comment entendons-nous?*, Paris, Le Pommier. 2005.

Un petit bouquin, rapide et agréable à lire, écrit par un oto-rhino-laryngologue spécialisé dans la voix et l'audition: il apprend ou rappelle au lecteur les connaissances «techniques» de base dans différents domaines tels que celui du son, de la phonologie, de la voix parlée ou chantée, et surtout de l'audition et de ses pathologies les plus fréquentes.

Les informations importantes sont mises en gras et donc facilement repérables, et de petits schémas viennent enrichir les explications.

Un bon recueil d'informations pour des parents s'intéressant à l'ouïe et au langage d'un point de vue physiologique... et un bon aide-mémoire pour les orthophonistes!

---

## Voix

---

**B. CONDE**, *100 questions sur la voix*, Toulon, Presses du midi.

Une première partie descriptive donne quelques informations anatomiques et physiologiques sur la respiration et l'appareil vocal. Ensuite, un aperçu de la voix dans son ensemble est donné sous la forme de questions – réponses. A l'origine, l'idée de l'auteure était de répondre aux interrogations de base des élèves en chant. Cet ouvrage s'adresse également aux adultes qui découvriraient la rééducation vocale.

**G. CORNUT (coord.),** *Moyens d'investigation et pédagogie de la voix chantée*, Lyon, Symétrie Edition, 2002.

Bien des livres traitent de ce sujet! Or, aspect fort appréciable, celui-ci nous parle, dans sa première partie, des notions théoriques de manière très claire et illustrée! En effet, un cd-rom l'accompagne et nous permet de voir en film par exemple le mouvement du diaphragme lorsqu'une chanteuse émet des sons piqués, ou alors le mouvement des cordes vocales lorsque l'on passe du mécanisme lourd au mécanisme léger. La deuxième partie – la pédagogie de la voix chantée – aborde des sujets variés, tels que la voix et la mue des enfants, les techniques vocales différentes de celles que nous connaissons culturellement, comme celles utilisées en Afrique centrale, ou alors le chant dyphonique des populations de Haute-Asie... et bien d'autres choses encore. La présentation est aussi très agréable, avec illustrations sonores à l'appui. Et n'oublions pas Marianne James, qui, par une de ses belles envolées lyriques dont elle a le secret, clôt cet ouvrage de manière magistrale!

## Matériel

---

**C. ALVES, I. GIBARU, J. POJE-CRETIEN,** *O.T.E.E.S.*, Orthoédition.

L'O.T.E.E.S est, comme nous le disent ses initiales, un outil transversal d'évaluation et d'élaboration du sens. Il utilise une histoire en image que l'enfant doit, en premier, tout simplement raconter; en deuxième partie, l'adulte raconte à l'enfant un conte (basé sur l'histoire en image) et l'enfant doit la raconter à nouveau.

Les feuilles de protocole prévoient que ce test soit passé à la fréquence que nous désirons.

L'analyse se fait ensuite en prenant en compte le niveau de conduite du récit et également au moyen d'une analyse lexico-syntaxique et en regardant les indicateurs morphologiques. Un bon rappel théorique des différentes conduites

du récit est à disposition dans la brochure de présentation du test.

Un projet d'aide est alors envisagé, en fonction de trois critères, dont un, la stratégie, découlerait de deux autres: la coopération et l'autonomie. Ces trois critères sont évalués en fonction du comportement de l'enfant durant la passation de l'épreuve.

Ce test est à mon avis assez compliqué à utiliser, non pas en raison de la nature-même du matériel, qui, lui, est on ne peut plus simple et pratique, mais en raison d'une part de la longueur du conte à raconter aux enfants... dont l'attention décroche facilement, d'autre part en raison des grilles d'analyse proposées qui sont relativement complexes. Il est par ailleurs quasiment obligatoire de filmer la passation ou de collaborer avec une tierce personne qui fasse les observations concernant le comportement-même de l'enfant durant l'épreuve. Par contre, le listing des attitudes énonciatives, métacognitives et métadiscursives nous rend positivement attentifs à certains comportements qui passeraient sans cela sans doute inaperçus. Le fait de prévoir plusieurs passations aux intervalles que nous souhaitons, en reprenant les mêmes critères d'analyse est sans aucun doute un aspect très intéressant de ce test.

**A. DAULY,** *Le Circulit 2*, Isbergues, Ortho-Editions.

Comme la version précédente, le circulit attire même les plus récalcitrants! Lire devient un jeu ou plutôt un enjeu. Les cartes permettant aux joueurs de progresser sur le plateau de jeu sont classées en trois niveaux. Le premier niveau concerne les lecteurs débutants (phrases courtes, graphies simples...). Au deuxième niveau, les textes s'allongent et les graphies complexes sont présentes. Enfin, dans le troisième niveau, la compréhension de situations / problèmes est travaillée.

Déchiffrer, donner du sens mais surtout avancer et ... arriver en premier! Ce matériel est ludique et réveille l'intérêt des lecteurs. Comme sa version précédente, celle-ci ne peut qu'enthousiasmer ceux qui se la procurent. A ajouter à la liste des achats!

**C. BOUTARD**, *La course à l'apprentissage*, Isbergues, Ortho-Editions.

Quatre jeux en un ou plutôt trois domaines différents abordés au travers de ce support novateur. Evoquer et apprendre un maximum de mots appartenant à 6 listes de 3 à 6 mots (classés selon les critères ci-dessous), tel est le but visé par cette activité:

- les aspects sémantiques sont travaillés avec des cartes correspondant à deux niveaux (niveau 1: trois images; niveau 2: six images).
- Les objectifs métaphonologiques sont pris en compte dans une seconde série de cartes.
- L'orthographe d'usage constitue le troisième critère d'apprentissage.

Le thérapeute choisit le domaine approprié au patient et sélectionne ainsi les cartes qui correspondent. Capacités d'évocation, mémorisation et attention sont nécessaires pour être un concurrent redoutable! Le support est simple, les illustrations sont très attractives et le thérapeute a la possibilité de «choisir» la durée du jeu. Autant d'atouts pour ce jeu qui nous paraît avoir sa place au sein de tous les cabinets d'orthophonie. Peut être utilisé avec les enfants de tous âges jusqu'à une population adulte.

≠

**C. DURAND**, *Logikevok*, Isbergues, Ortho-Editions.

Ce jeu est composé d'un tableau aimanté sur lequel se trouvent dix lignes et dix colonnes, de petits carrés aimantés représentant neuf fois les vingt-six lettres de l'alphabet en écriture scripte et de deux feutres effaçables.

Elaboré par une orthophoniste, il est destiné à des patients présentant des troubles cognitifs dus à des pathologies cérébrales telles qu'aphasie, traumatismes crâniens ou démences.

Il est présenté comme un outil pouvant aider le patient dans différentes tâches de recherche de mots, selon une catégorie sémantique, grammaticale, ou autre. Ce jeu rappelle un peu le «Pendule», le but étant de retrouver un mot choisi par son partenaire de jeu. Quant à son utilisation, elle se rapproche de celle du jeu

«Master Mind»; en effet, après lui avoir indiqué la catégorie du mot recherché, celui qui a choisi le mot indique à l'autre joueur, à l'aide de points rouges ou verts, si chaque lettre choisie est correcte et éventuellement bien placée dans la grille.

Sobre d'un point de vue esthétique, il est plutôt destiné à l'adulte ou à l'adolescent qu'à l'enfant et ne permet pas beaucoup de variantes d'utilisation.

**M. FRAVAL LYE, C. BOUTARD**, *Textzados*, Isbergues, Ortho-Editions, 2004.

Ce recueil de textes (au nombre de 26, dont la longueur va de 14 à 42 lignes et dont la difficulté lexicale et syntaxique est variable) s'adresse à une population d'adolescents ou d'adultes; les thèmes, variés et intéressants, (au contenu narratif ou informatif) sont bien appréciés des patients de cette catégorie d'âge. Ils abordent des sujets tels que: «l'acceptation des différences», «la collocation»... Le but des conceptrices est de nous donner à travers ces textes des moyens de renforcer les macroprocessus de la compréhension écrite. Les textes sont chacun accompagnés d'une série d'exercices travaillant certains le repérage d'information, d'autres la compréhension globale, le jugement d'importance, le lexique,... C'est à mon avis un bon outil de travail, offrant enfin des textes dignes d'intérêt pour une population en difficulté relativement âgée!

**P. GATIGNOL**, *Croisons*, Isbergues, Ortho-Editions, 2004.

Mots croisés en fiches détachables (cédérom joint) regroupés en trois parties: catégories sémantiques, homophones et graphèmes. Différents moyens de facilitation sont proposés comme la place de certaines lettres dans le mot, un phonème commun ou une fiche neutre pour placer les items. Le corrigé est au verso et permet une confrontation ou une vérification rapide.

**I. LEBLANC**, *Rééducos*, Isbergues, Ortho-Editions, 2004.

Les troubles de la compréhension de phrases sont visés au travers de ce matériel. L'auteur propose au thérapeute de présenter soit les phrases par écrit, soit par oral en fonction de la modalité à travailler. Le patient devra ensuite choisir parmi 4 images (ou moins si la contrainte est trop haute) celle qui correspond à la phrase lue / entendue. Les structures syntaxiques s'échelonnent du plus simple au plus complexe, autrement dit de la phrase simple (sujet / complément) aux propositions relatives introduites par un dérivé de «lequel».

Le matériel est bien construit et permet de cibler de façon adéquate les objectifs à travailler. On nous propose d'utiliser un dé pour rendre l'activité plus ludique, ce qui paraît bien léger comme artifice! Il s'agit bel et bien de travailler ici et c'est peut-être le reproche qu'on peut faire à ce support. S'adressant à un public large, s'il peut convenir à des adultes, des enfants s'en détournent très vite... De plus, les aspects fonctionnels sont un peu oubliés! Un bon matériel pour faire suite à la passation de l'ECOSSE – par exemple – et tester d'autres notions de façon approfondie.

**A. MOULINIER**, *Des mots pour des enfants*, Isbergues, Ortho-Editions, 2004.

Matériel de rééducation en lecture-orthographe. Se présente sous forme d'exercices qui peuvent être imprimés à partir du cédérom joint. Tâches de décodage et de recodage (codes par dessins, lettres manquantes, etc...). On regrette que ce ne soit pas plus attractif et fonctionnel.

**P. PIERDAIT, M. VAN WAEYENBERGHE**, *Images et langage*: Ed. du Papyrus.

Cet ouvrage contient 29 planches sans texte de format A4, illustrées suivant sept thèmes différents, à savoir: la vie chez soi, la vie dehors, les événements de la vie, les fêtes, les loisirs, les vacances et les voyages.

L'objectif de cet ouvrage est d'offrir un support à la rééducation du langage oral et écrit, notamment lors de tâches telles qu'évocation libre, élaboration de dialogues, etc...

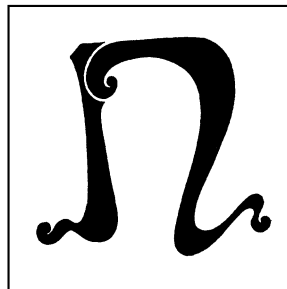
Les planches sont présentées sous différentes formes: soit une seule grande image, soit différents objets répartis sur la planche, soit une histoire en images de type BD.

Malheureusement, malgré des contextes variés, les illustrations ainsi que leur teinte monochrome dans les «gris-bruns» n'en font pas un matériel attrayant.

Bien qu'on le dise être destiné à l'adulte et à l'enfant, les scènes présentées font essentiellement référence au monde adulte. Sur une même planche, le lien entre les différentes illustrations n'est pas toujours évident.

Bref, une bonne idée de contenu au départ, qu'une forme peu esthétique est malheureusement venue «gâcher».

Les notes de lecture ont été rédigées par le groupe de lecture composé de: Natacha Avanthey-Granges, Anne-Marie Horak, Caroline Huguenin, Françoise Jaccard, Angélique Rossier, Céline Stæbener et Martine Völlmy.



## **Colloques**

---

**8<sup>ème</sup> Congrès International ALA**  
*Plurilinguisme et conscience linguistique:  
quelles articulations?*

Le Mans – Université du Maine  
2-5 juillet 2006  
<http://ala-edilic.univ-lemans.fr/>

**1<sup>er</sup> Congrès International EDILIC**  
*L'éveil aux langues: un outil pour  
le développement du plurilinguisme*

Le Mans - Université du Maine  
5-7 juillet 2006  
<http://ala-edilic.univ-lemans.fr/>

**Colloque organisé par le DILTEC**  
**Groupe «Langues en contacts  
et appropriations»**

*Recherches en acquisition et en didactique  
des langues étrangères et secondes*

Paris – Université Paris III  
6-8 septembre 2006  
[colloque@groupelca.org](mailto:colloque@groupelca.org)  
[www.groupelca.org](http://www.groupelca.org)

**Colloque organisé par**  
**Laboratoire de Recherche sur le Langage**  
**Université Blaise Pascal**  
*TICE et didactique des langues étrangères  
et maternelles: la problématique des aides  
à l'apprentissage*

Clermont-Ferrand  
14-15 septembre 2006  
[http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/  
colloques/tdlem2006/index.thm](http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/colloques/tdlem2006/index.thm)

**6<sup>ème</sup> congrès européen du CPLOL**  
*Une Europe multilingue et multiculturelle*  
*Un défi pour les orthophonistes*

Berlin  
15-17 septembre 2006  
[www.cplol2006.de/fr/](http://www.cplol2006.de/fr/)

**10<sup>ème</sup> Colloque EARLI WRITING**

Université d'Anvers  
20-22 septembre 2006  
[www.ua.ac.be./sigwriting2006](http://www.ua.ac.be./sigwriting2006)

**Colloque d'orthophonie-logopédie**  
*Jeu, langage et thérapies*

Neuchâtel - Université  
21-22 septembre 2006  
[www.unine.ch/orthophonie](http://www.unine.ch/orthophonie)  
+41 (0)32 718 18 29 (le matin)  
email: [sylvie.baillod-aulet@unine.ch](mailto:sylvie.baillod-aulet@unine.ch)

### **Colloque international**

#### ***Interaction et pensée: perspectives dialogiques***

Université de Lausanne  
12-14 octobre 2006  
www.unil.ch/ippd06  
ippd06@unil.ch  
+ 41 21 692 32 60

### **Congrès européen des sociétés de neuropsychologie**

Toulouse - Centre de congrès Pierre Baudis  
18-20 octobre 2006  
www.esn2006.com

### **Journée organisée par l' Association pour la Recherche sur les Troubles d'Apprentissage *Les troubles de l'orthographe chez l'enfant***

Paris  
25 septembre 2006  
www.orthophonie.fr/arta.php  
marie-agnes.bainson-bertrand@bct.ap-hop-  
paris.fr  
Tél: 01 45 21 24 89 – Fax: 01 45 21 21 61

### **Colloque International**

#### ***Approche cognitive de l'apprentissage de la langue écrite***

Université de Rennes 2  
19-20 octobre 2006  
www.uhb.fr/sc\_humaines/crpcc/lpde/col-  
loque.html

### **Festival audiovisuel en orthophonie**

Nancy  
11-12 novembre 2006  
Tél: 03.83.54.13.49  
festivalnancy.2006@wanadoo.fr  
www.orthophonistes.fr/Theme.php?Num  
Theme=178

### **Colloque organisé par**

**DIDIREM – Université Paris 7**

**IUFM Nord-Pas de Calais**

**IUFM Versailles**

**Equipe THEODILE – Univ. Lille 3**

***Méthodes de recherche en didactique***

Villeneuve d'Ascq – Université Lille 3

17 novembre 2006

www.Lille.iufm.fr/methodo2006.htm

### **Colloque organisé par**

**TRIGONE et MEGADIPE**

**Université Lille 1**

**THEODILE – Lille 3**

***L'évaluation: regards croisés en didactique***

edith.delamarre@univ-lille3.fr

### **1<sup>er</sup> Colloque International**

**de Macrosyntaxe**

***La parataxe***

Université de Neuchâtel

12-15 février 2007

mathieu.avanzi@unine.ch

### **20 ans du Centre de Recherche Familiale et Systémique (CERFASY)**

**Symposium**

8-10 mars 2007

Lieu: Neuchâtel

www.cerfasy.ch

### **27th World Congress of the International Association of Logopedics and Phoniatrics**

5-9 août 2007

Lieu: Copenhague

www.ialp2007.ics.dk

### **Formation permanente**

---

#### **Formations des ateliers Claude Chassagny**

Programme de l'année 2006 sur

www.acachassagny.org

## Mémoires

Mémoires de diplôme

Juin 2005 - octobre 2005

Institut d'orthophonie

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Université de Neuchâtel

---

**BAUMANN Lucas & BERNASCHINA Ariane**

*Comment des enfants avec et sans difficultés d'apprentissage de l'orthographe résolvent-ils le problème des consonnes muettes finales?*

**Directeur: G. de Weck**

Ce mémoire traite de l'éventuel recours, par des enfants de 5P avec et sans difficultés d'apprentissage de l'orthographe, à des indices morphologiques pour résoudre le problème des consonnes muettes à la fin de certains mots. Suite à la passation de deux tâches, l'une de production de mots et l'autre de reconnaissance de mots, nous avons récolté de nombreuses données nous permettant, après une analyse quantitative et qualitative, de mettre en évidence différentes stratégies mises en œuvre par les enfants pour orthographier les items-cibles. Nous avons, par la suite, soumis les enfants de ces deux groupes à un entretien métagraphique ayant pour but de venir confirmer ou infirmer les résultats obtenus lors des deux premières tâches.

**BERNASCONI Michela**

*La personne sourde face à l'implant cochléaire: guide pratique*

**Directeur: D. Vibert**

L'implant cochléaire multi-électrodes est une technique qui existe depuis une trentaine d'années. Sommairement, on peut dire qu'elle permet de transformer le signal acoustique en signal électrique, afin de pallier les déficiences de la cochlée.

Par le biais de ce travail, nous avons essayé de fournir une documentation la plus accessible et complète possible sur l'implant cochléaire. Nous y décrivons son fonctionnement, et le parcours qui précède et qui suit l'implantation.

La partie pratique, développée au moyen de questionnaires destinés aux parents d'enfants implantés et aux adultes implantés, est une tentative pour cerner les besoins réels au niveau de l'information, de façon à pouvoir les intégrer dans notre partie théorique, et ce, afin d'essayer de la rendre la plus complète et fonctionnelle possible.

**BOURDIN Marie-Laure & MABBOUX Florence**

*Réflexion sur le rôle et la pertinence des classes de langage*

**Directeur: P. Marro**

Notre recherche traite du rôle et de la pertinence des classes de langage. Cette thématique s'inscrit dans le champ de la psychologie sociale et des représentations sociales de la différence. Pour donner des éléments de réponse à cette question, nous avons ouvert la discussion autour des prises en charge les plus adaptées aux besoins des enfants en difficulté et plus spécifiquement souffrant de troubles du langage.

La scolarisation des enfants différents fait l'objet d'un débat toujours d'actualité entre un enseignement ordinaire avec mesures d'aide et un enseignement spécialisé.

La prise en charge des enfants rencontrant des troubles du langage se situe au centre de ce débat. Une des solutions que nous avons plus précisément étudiée est l'intégration en classe de langage. A travers l'étude du fonctionnement de Flos Carmeli, et principalement des classes de langage, nous cherchons à déterminer si l'objectif de réintégration est atteint et si cette réorientation transitoire vers l'enseignement spécialisé est bénéfique pour le développement langagier et l'épanouissement de l'enfant.



**BUTTY Jeanine*****Habitudes, conceptions familiales de jeu et situation de jeu symbolique mère-enfant*****Directeur: G. de Weck**

Ce mémoire s'inscrit dans une recherche plus large sur l'évaluation des compétences de communication mobilisées dans une interaction mère-enfant. Des entretiens effectués avec quatre mères au sujet des conceptions et habitudes familiales de jeu ont permis de définir des profils de mères et d'enfants plus ou moins «joueurs». Une analyse des interactions de ces mères avec leur enfant dans une situation de jeu symbolique a montré des différences selon les dyades dans le contenu des échanges, notamment au niveau de l'importance du «faire semblant», et dans les types d'énoncés. Les variations sont en partie expliquées par l'âge des enfants, et discutées en fonction des profils de jeu, dont certains éléments peuvent être retenus pour nuancer l'observation d'une telle interaction.

**CHAVAILLAZ Eugénie & MÉNÉTREY Sophie*****Compétences communicationnelles de l'enfant trisomique*****Directeur: G. Gremaud**

Notre travail traite des compétences communicationnelles des enfants porteurs de trisomie 21, au-delà de leurs différences physiques, de leur déficience intellectuelle et des conséquences de celles-ci sur le langage.

Ainsi, quatre enfants, appartenant à deux tranches d'âge distinctes (4 ans et 7 ans), composent la population de notre étude. Placés dans des situations expérimentales, ils ont eu la possibilité d'actualiser certaines de leurs compétences. Nos observations permettront de classer les comportements, de leur attribuer une fonction et d'émettre des hypothèses plus générales sur le lien entre langage et communication dans ce domaine spécifique de la trisomie.

**DÉNÉRÉAZ Nadine*****Le choix des déterminants chez les personnes bilingues*****Directeur: M. Laganaro**

Nous avons soumis des sujets bilingues sains et des sujets bilingues aphasiques (français/italien; français/espagnol), dans chaque langue, à deux épreuves expérimentales: une tâche de décision de genre et une tâche de dénomination (déterminant + nom) afin de savoir comment se fait le choix des déterminants chez les personnes bilingues.

Dans le groupe de sujets sains, nous avons séparé les «bilingues précoces» (ayant appris L2 avant 6-7 ans) des «bilingues tardifs» (ayant appris L2 après 6-7 ans). Les résultats obtenus ont montré que les deux groupes de sujets étaient moins performants lors de la passation des épreuves dans la deuxième langue (L2) que dans la première (L1). Les résultats ont également montré que les deux groupes de sujets sains étaient sensibles à l'intrusion de la langue première, lorsque la deuxième langue était testée, mais que seul le groupe de sujets «bilingues tardifs» était sensible à l'intrusion de la deuxième langue, lorsque la première était testée.

Dans le groupe de sujets bilingues aphasiques, qui étaient tous des «bilingues tardifs», certains étaient, tout comme le groupe de sujets sains, moins performants dans la première langue que dans la seconde, prouvant de ce fait que l'aphasie peut être responsable d'une perte des fonctions grammaticales plus importante, tantôt dans la première langue, tantôt dans la deuxième.

Néanmoins, les résultats obtenus par le groupe de sujets aphasiques bilingues, ne permettent pas d'établir une corrélation entre les lésions des sujets et leurs différences de performance entre la première langue et la seconde.

**ECKARD-MURISSET Anouk*****Les effets des contraceptifs oraux sur la voix*****Directeur: V. Schweizer**

Pendant longtemps, la pilule contraceptive a eu mauvaise presse chez les professionnels de la voix, accusée d'avoir des effets négatifs sur la qualité vocale. Aujourd'hui, elle a évolué et ses effets négatifs ont disparu. Pourrait-elle empêcher la voix d'être affectée lors de la période pré-menstruelle? C'est ce que j'ai tenté de savoir en comparant deux groupes: 4 femmes prenant la pilule, 4 femmes ne la prenant pas. Elles se sont enregistrées quotidiennement et ces enregistrements ont été analysés. Les résultats vont à l'encontre des mes hypothèses: la pilule ne rend pas la voix plus stable chez les femmes qui la prennent. Bien au contraire, celles-ci semblent souffrir d'un syndrome vocal «d'arrêt de pilule», c'est-à-dire que leur voix subit des changements durant les quelques jours suivant l'arrêt de la pilule, chaque mois.

**ESCHMANN Gabrielle*****De quelles façons le bégaiement est-il une entrave à l'insertion professionnelle ou sociale?*****Directeur: P. Marro**

Après une première partie théorique dédiée au bégaiement (définition, étiologies, symptômes, interventions), la seconde partie est consacrée à la vie sociale et professionnelle. Elle comprend des chapitres sur les enjeux psychosociaux du travail, des handicapés au travail et finalement des personnes bègues. Par des questionnaires et des entretiens avec des adultes bègues, j'ai pu mieux cerner les difficultés de ceux-ci dans leur vie sociale et professionnelle. Un de mes objectifs consistait à rechercher les stratégies d'évitement mises en place par certains sujets bègues. Celles-ci sont généralement inconscientes mais conditionnent complètement la vie relationnelle de ces personnes en souffrance.

**GERBER Doris*****Représentations de la lecture chez des enfants avec et sans difficultés d'apprentissage*****Directeur: G. de Weck**

Ce travail de mémoire a pour but de comparer une population d'enfants avec et sans difficultés d'apprentissage de la lecture par rapport aux représentations sous-jacentes à cet apprentissage. Pour ce faire, nous avons interrogé trois groupes d'élèves en début de deuxième année primaire: le premier était issu d'une classe de première année primaire ordinaire, le deuxième avait effectué sa première année en classe de transition et un troisième groupe était composé d'enfants suivis en orthophonie pour des difficultés d'apprentissage de la lecture. En premier lieu, chaque enfant a passé un test de lecture, afin de nous donner un point de repère sur son niveau de compétence. Deuxièmement, dans le but de chercher à définir quelles étaient leurs connaissances conceptuelles et culturelles, leur projet de lecteur et leur rapport affectif et social par rapport à la lecture, nous avons eu un entretien individuel avec chacun de nos sujets. Notre analyse a eu pour objectif de mettre en relation ces différents domaines de représentations avec le niveau de compétence en lecture, afin de voir quel type de lien les unit.

**GUEX-JORIS Cécile & VEHIER Florence*****Effet de l'étayage sur la production discursive chez les enfants avec et sans trouble du développement du langage*****Directeurs: G. de Weck & P. Marro**

Ce mémoire traite de l'effet de l'étayage sur les productions discursives d'enfants sans troubles du développement du langage (4 à 11 ans) et d'enfants dysphasiques (6 à 11 ans). Dans la partie théorique sont abordés les thèmes suivants: les discours (narration, description d'actions), les

troubles du développement du langage et l'étayage. Dans la partie pratique, nous nous sommes intéressées au genre de texte produit en fonction des procédés de connexion et de cohésion verbale dans une situation de récit à partir d'une histoire en images. Nous avons comparé les productions des enfants sans trouble du développement du langage et dysphasiques. Nous avons également observé leur évolution.

### **GURTNER Meret**

*La pratique orthophonique avec des enfants bilingues français / suisse-allemand*

**Directeur: F. Grosjean**

Ce mémoire traite de la prise en charge orthophonique des enfants bilingues et plus particulièrement des enfants bilingues français / suisse-allemand. Dans la partie théorique nous présentons un bref survol des données théoriques sur le bilinguisme, les enfants bilingues et le bilinguisme en orthophonie. La partie pratique quant à elle, est destinée à la présentation de notre enquête réalisée auprès d'orthophonistes bilingues et monolingues des cantons de Berne, Fribourg et du Jura que nous avons questionnées sur leur pratique avec des enfants bilingues, français / suisse-allemand avant tout. Notre but était de voir si d'éventuelles différences existaient entre les deux groupes d'orthophonistes dans leur pratique orthophonique avec les enfants bilingues.

### **JEANNOTAT Loïse**

*Liens entre TDAH et troubles du langage écrit au niveau du tableau clinique de la dyslexie et de son traitement*

**Directeur: P. Marro**

Mon travail de mémoire traite des liens entre le TDAH et la dyslexie. En effet, une comorbidité existe entre ces troubles et concerne environ 15 à 45% des enfants d'âge scolaire. Mon étude développe ces deux troubles, ainsi que leurs liens dont la nature et la direction ne sont pas encore connues.

Pour mieux saisir cette comorbidité et comprendre le fonctionnement des enfants TDAH souffrant également de troubles du langage écrit (enfants comorbides), j'ai choisi trois méthodologies, à savoir les entretiens, les tests et les analyses de cas. L'objectif est de savoir si le tableau clinique de la dyslexie diffère entre les enfants comorbides et les enfants dyslexiques purs et si des divergences émergent dans le traitement logopédique.

Plusieurs conclusions ont pu être apportées, mais peu de différences apparaissent entre les deux groupes, tant au niveau du tableau clinique que de la prise en charge orthophonique.

### **KRÄHENBÜHL Stéphanie**

*Démarche diagnostique dans le cadre de troubles langagiers dégénératifs. Etude de cas.*

**Directeur: E. Mayer**

Ce travail consiste en une étude de cas. SJ est une femme de 67 ans qui présente des troubles langagiers progressifs (caractérisés en particulier par un manque du mot et des troubles de la compréhension lexicale). La problématique de ce mémoire s'insère essentiellement autour de la difficulté à poser un diagnostic valable, face à une symptomatologie dégénérative rare. Plus précisément, l'évaluation de la patiente est centrée sur la distinction délicate entre une démence sémantique (atteinte centrale de la mémoire sémantique) et une aphasia progressive primaire fluente (trouble linguistique d'accès à ce système).

**LERCH Angélique*****La compréhension orale en temps réel chez les patients cérébrolésés droits*****Directeurs: J. Buttet Sovilla & F. Grosjean**

L'objet de ce mémoire est l'évaluation de la compréhension orale chez des patients cérébrolésés droits. Notre objectif est de découvrir si la batterie d'évaluation en temps réel de Neuchâtel permet de mettre en évidence des difficultés chez ces patients. Le mémoire contient une description des niveaux de traitement de la compréhension orale, une présentation des patients cérébrolésés droits, et un aperçu des différents moyens d'évaluation de la compréhension. Une seconde partie présente la méthode utilisée et les résultats obtenus par groupe et par patient. Les résultats démontrent que les patients réussissent aussi bien les tests que les sujets contrôles, mais des différences sont observables en ce qui concerne les temps et la variabilité des réponses.

**MIEVILLE Christelle*****Investigation des capacités de dénomination dans une population d'adultes âgées souffrant de dépression*****Directeur: M. Laganaro**

L'objectif du présent mémoire est de caractériser les capacités de dénomination de personnes âgées souffrant de dépression. Dans ce but, 10 personnes âgées présentant un épisode dépressif majeur et 20 adultes âgés tout venant se sont vus administrer une épreuve de dénomination de 202 dessins au trait noir/blanc. Plusieurs analyses ont ensuite été réalisées: quantitative, qualitative et psychométrique. Elles ont mis en évidence que les capacités de dénomination des personnes âgées déprimées diffèrent de celles de personnes âgées «contrôle»; les premières produisent moins de réponses correctes et tendent à prendre plus de temps pour émettre leur réponse. En outre, plus fréquemment que les personnes âgées tout-venant, les adultes âgés déprimés ne produisent aucune «réponse» à la présentation d'un item à dénommer.

Il semble que lesdites performances en dénomination chez la personne âgée déprimée puissent être mises en lien avec la présence de troubles du fonctionnement cognitif, d'une baisse des ressources cognitives, qui affecterait le processus de production des mots.

**MÜLLER Michèle*****Analyse des facteurs influençant la participation sociale de deux personnes aphasiques*****Directeurs: P. Marro & M. Laganaro**

L'objet de ce travail est l'analyse de la participation sociale de deux personnes aphasiques depuis plus de 5 ans, suite à un accident vasculaire cérébral (AVC).

Dans la partie théorique, l'aphasie est d'abord définie du point de vue de ses symptômes linguistiques et de ses causes neurologiques. Ensuite, la perspective pragmatique, permettant de mettre les capacités communicationnelles en évidence, est présentée. Finalement les conséquences psychosociales d'un AVC, dont la réduction de la participation sociale fait partie, sont discutées.

Dans la partie pratique, j'analyse les troubles, le milieu de vie et la participation sociale de deux sujets. Je dégage les éléments facilitateurs et ceux qui sont des obstacles à leur intégration dans la société.

**NKASHAMA-TSHIBANDA Odile**

*Evaluation du langage. Multiculturalité et bilinguisme. Reflets de pratiques logopédiques.*

**Directeur: G. de Weck**

Ce mémoire s'interroge sur les pratiques d'évaluation du langage qu'adoptent les logopédistes suisses romands à l'égard des enfants bilingues migrants. La première partie théorique aborde différents thèmes comme la migration, le biculturalisme, le bilinguisme, l'acquisition du langage, l'évaluation du langage dans différentes perspectives. La deuxième partie empirique traite des résultats obtenus grâce à l'élaboration d'un questionnaire. Le constat est que les logopédistes interrogés éprouvent des difficultés lors de l'évaluation du langage et lors de la mise en évidence des troubles des enfants bilingues migrants. Les problèmes rencontrés sont d'une part, des difficultés à évaluer la langue d'origine et /ou la langue d'accueil, à communiquer avec les familles migrantes et à distinguer la normalité de la pathologie et d'autre part, le manque d'outils adaptés à cette population. Enfin, une conclusion générale termine ce travail de mémoire.

**PERRIN Carine**

*La compréhension syntaxique chez des enfants IMC privés de l'usage normal de la parole*

**Directeur: G. Gremaud**

L'objectif de ce mémoire est de chercher à savoir si les enfants privés de l'usage normal de la parole présentent des difficultés particulières dans le domaine de la compréhension et de la conscience syntaxique et, si c'est le cas, de savoir si l'on peut établir un lien entre celles-ci et l'utilisation d'aides à la communication par ces enfants. Nous avons soumis six sujets IMC à un test de compréhension syntactico-sémantique ainsi qu'à une épreuve de jugement syntaxique. Les résultats démontrent qu'il semble exister des difficultés spécifiques aux sujets IMC, aussi bien dans le domaine de la compréhension que dans celui des capacités métasyntactiques. Nous postulons que ces difficultés sont liées, en partie du moins, à l'utilisation des téléthèses.

**PIAGET-SCHNETZ Hélène**

*Bilinguisme, capacités métalinguistiques et lecture: quels liens?*

**Directeur: M. Matthey**

Ce mémoire s'intéresse à l'enfant bilingue dans une perspective interculturelle. Il vise à mettre en évidence des capacités que ce dernier développerait de manière précoce par rapport à l'enfant monolingue. Pour ce faire, je me suis intéressée aux capacités métalinguistiques et plus particulièrement aux capacités métaphonologiques et métasémantiques. Dans un deuxième temps, j'ai cherché à voir s'il existait un lien entre ces capacités et les performances en lecture. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre monolingues et bilingues au niveau des capacités métalinguistiques, sauf pour les capacités de segmentation syllabique (où les monolingues ont un avantage). Les résultats confirment également un lien fort entre capacités métalinguistiques et lecture.

**RACHMUTH Ioana**

*Latéralisation hémisphérique du langage évaluée par trois épreuves psychométriques*

**Directeur: E. Mayer**

Ce travail s'inscrit dans une perspective neuropsychologique. Il cherche à évaluer l'efficacité de trois épreuves psychométriques dans la mise en évidence de la latéralisation hémisphérique des fonctions du langage: nouvelle épreuve d'écoute dichotique, nouvelle épreuve d'écoute diotique DIT et épreuve de shadowing combinée à un tapping manuel. Les tests en

question peuvent s'avérer utiles comme alternative à d'autres méthodes, plus invasives et coûteuses, pour déterminer, par exemple dans le cas de personnes atteintes d'épilepsie, la spécialisation des aires cérébrales.

Nous avons soumis aux tests une population de vingt hommes droitiers sans lésion cérébrale et cherché à vérifier la concordance des résultats avec les données connues, à savoir que 95% des sujets droitiers présentent une dominance hémisphérique gauche pour le langage. Les résultats sont globalement probants et laissent espérer l'utilisation clinique de ces épreuves.

### **SANDOZ Michèle**

#### ***Stratégies d'étayage d'adultes en interaction avec un enfant***

**Directeur: G. de Weck**

Ce mémoire s'intéresse aux stratégies d'étayage mises en place par trois adultes (logopédiste, mère et éducatrice) en interaction avec un enfant présentant une atteinte génétique (achondroplasie) ainsi qu'un trouble envahissant du développement. Ce travail s'inscrit dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif.

L'analyse porte sur la transcription de séances de Guidance Interactive ainsi que de séances de Thérapies d'Echange et de Développement (TED). Certains critères d'analyse sont issus d'autres recherches (notamment de Weck, 2001) et d'autres ont été élaborés au cours de la présente recherche.

### **VUAGNIAUX Céline**

#### ***Contexte socio-professionnel et représentation de l'orthophonie / logopédie***

**Directeur: P. Marro**

Ce mémoire s'inscrit dans le courant de la psychologie sociale. Il a pour but de proposer une réflexion autour de l'influence du contexte socio-professionnel sur les représentations de la profession d'orthophoniste/logopédiste. Ce travail comporte une partie théorique qui définit la relation thérapeutique d'un point de vue psychosocial et qui présente la profession d'orthophoniste/logopédiste. A partir de ces différents concepts théoriques, nous nous sommes demandés si l'on peut observer une influence du contexte socio-professionnel sur les représentations des orthophonistes/logopédistes et de leurs collaborateurs.

### **ZONGO-HOFER Déborah**

#### ***Les enfants avec nodules: que sont-ils devenus à l'âge adulte?***

**Directeur: V. Schweizer**

La présente recherche vise à déterminer comment des enfants dysphoniques (tous porteurs de nodules sur leurs cordes vocales), devenus adultes, vivent avec leur voix actuelle. Sont-ils toujours gênés par leur voix? De quelle qualité est-elle? Ont-ils tiré profit de la thérapie vocale suivie dans leur enfance? Comment sont leurs cordes vocales aujourd'hui? Ont-elles encore des lésions? Comment vibrent-elles? Cette étude tente d'y répondre.

Les conclusions ne permettent pas de faire un lien direct entre l'efficacité du traitement entrepris dans le passé et le devenir de leur voix à l'âge adulte. Une minorité des sujets étudiés a retrouvé une voix normale. Cette étude montre qu'il est nécessaire de se questionner sur le type de thérapie à pratiquer chez des enfants dysphoniques; elle propose en outre de considérer quelques perspectives d'avenir en matière de thérapie vocale.

Les mémoires peuvent être empruntés auprès de [stéphane.jullien@unine.ch](mailto:stéphane.jullien@unine.ch).

**BULLETIN D'ABONNEMENT**  
à  
**Langage & pratiques**

Nom: .....

Prénom: .....

Profession: .....

Adresse: .....

Ville: ..... Code postal: .....

**Tarifs**

– abonnement annuel pour la Suisse: Frs. 28.–

– abonnement annuel pour l'étranger: Frs. 35.– (port inclus)

Le bulletin d'abonnement est à envoyer à:

**Langage & pratiques**

**ARLD**

**Case postale 23**

**CH-1033 Cheseaux**

## **DERNIERS NUMEROS PARUS**

Écritures narratives (no 21, juillet 1998) *épuisé*

Orthographe: savoirs et savoirs faire (no 22, décembre 1998) *épuisé*

Être sourd et entrer dans le monde de l'écrit: questionnements (no 23) *épuisé*

Logopédie et systémique: mises en relation (no 24, décembre 1999)

Pratiques de lecture (no 25, juillet 2000)

Traitements logopédiques en groupe (no 26, décembre 2000)

Langage oral: aspects développementaux (no 27, juillet 2001)

Plurilinguismes, pluriculturalités (no 28, décembre 2001)

Les bégaiements (no 29, juin 2002) *épuisé*

Hétérogénéité des pratiques de lecture-écriture des adolescents (no 30, décembre 02)

Comprendre des textes (no 31, juin 2003)

Guidance interactive en logopédie (no 32, décembre 2003) *épuisé*

Former des stagiaires en logopédie (no 33, juin 2004)

Désirs et peurs d'apprendre (no 34, décembre 2004)

Jeux symboliques (no 35, juin 2005)

Autisme et langage (no 36, décembre 2005)