

MÉTACOMMUNIQUER POUR RÉÉCRIRE : UNE ACTIVITÉ ÉTAYANTE ?

Régine DELAMOTTE-LEGRAND
CNRS-URA1164 - Université de Rouen

Résumé : Cette contribution, qui utilise une recherche, qui n'en est qu'à ses débuts, vise, d'une part, à montrer que le discours de l'enseignant adressé à l'élève comporte en toutes circonstances une dimension "méta", d'autre part, à poser un questionnement autour de la notion d'étayage en relation avec cette dimension "méta". La situation langagière d'où sont tirés les exemples concerne des activités de réécriture qui feront l'objet d'interrogations de nature didactique. Cette contribution est aussi l'occasion de préciser les diverses notions qui prolifèrent dans le champ des études sur les pratiques métalangagières.

1. UN POINT DE DÉPART

Il ne sera donc question ici que du **discours de l'enseignant** en vue de souligner combien les pratiques "méta" travaillent sa prise de parole. Bien sûr, une telle approche devra par la suite être complétée par l'étude des effets sur la prise de parole des élèves et sur le développement de leurs capacités "méta". La situation choisie étant une situation de réécriture, il faudra par la suite aussi analyser les productions des élèves pour être en mesure d'évaluer l'efficacité des étayages "méta" et la nature des contre-étayages. Une dernière précision : je fais état, par moment, de prises de position des enseignants sur leur pratique. Celles-ci ne sont pas tirées d'une enquête, mais de discussions avec un public d'enseignants dans mes cours ou dans des stages.

Il s'agit donc bien dans cet article d'exposer le point de départ à une recherche. Ce point de départ s'appuie, d'abord, sur des constats généraux, ensuite, sur des enregistrements dans un atelier d'écriture d'une école primaire de la région rouennaise.

1.1 Un constat

Lorsqu'on examine la façon dont on croit devoir procéder dans l'enseignement de la langue maternelle, on remarque deux moments qui se voudraient distincts.

L'un qui relèverait de l'**ordre de l'action** et qui serait le moment où l'on **pratique** la langue, c'est-à-dire où l'on produit ou reçoit du langage oral ou écrit dans des situations diverses impliquant la mise en oeuvre de discours différents.

L'autre qui relèverait de l'**ordre de la réflexion** et qui serait celui où l'on **étudie** la langue, c'est-à-dire où l'on examine son fonctionnement à ses multiples niveaux de structuration et selon des contraintes diverses.

Dans les faits, cette supposée coupure (que traduit le discours dominant des enseignants) - entre un moment de la pratique où l'**implicite** est dominant et un moment de la théorie où l'**explicite** est la règle - est loin d'être aussi nette. On peut au contraire constater que, quelle que soit l'activité programmée par l'enseignant, l'échange didactique engendre toujours une **activité réflexive** sur la langue (métalinguistique), les textes (métatextuelle), les discours (métadiscursive) et les conditions de production (métapragmatique). Il y a donc peu de raisons que l'on réussisse à séparer clairement, d'un côté, des situations d'**acquisition naturelle** où l'on est inconscient de ce que l'on fait et, de l'autre, des situations d'**apprentissage guidé** où l'on en prend conscience.

Cependant, pour de nombreux enseignants, l'idée d'une coupure existe entre des moments d'expression libre (orale ou écrite) et des moments d'exercices sur la langue. Cette coupure traduit sans doute de façon confuse une opposition, qui a marqué en son temps l'innovation didactique, celle entre libération et structuration. En effet, ce sont les recherches autour du Plan de Renovation INRP qui ont conduit à cette opposition entre libération de la parole et structuration de la langue dont le principe a été largement dénaturé dans la pratique dominante des maîtres. On retrouve ainsi des traces de sa vulgarisation en une opposition entre expression spontanée et expression élaborée dans les discours des maîtres dont voici quelques exemples :

- *Quand ils écrivent ce qu'ils veulent ou quand ils racontent à leur façon, au moins je ne les embête pas avec des règles.*
- *Non, je n'utilise jamais des termes de grammaire quand ils écrivent, mais je repère sur quoi il va falloir en faire.*
- *Il faut bien des moments où ils s'expriment librement...libérés de quoi vous allez me dire, je ne sais pas...de réfléchir, d'avoir un modèle à reproduire.*
- *Ce sont des moments où j'espère qu'ils oublient un peu qu'ils sont en classe et où ils s'expriment spontanément.*
- *On les fait trop produire dans des situations artificielles, ça ne nous permet pas de savoir ce qu'ils sont capables de faire vraiment.*

1.2 Une situation de réécriture

Quelques indications maintenant sur la situation dont je vais me servir dans cet article. Elle concerne un atelier d'écriture dans une école primaire. Une institutrice y mène une activité décloisonnée d'écriture. Elle prend chaque jour, pendant une heure environ, une classe différente (du CP au CM2) pour une production d'écriture, conçue comme un moment privilégié, sans obligation particulière, sans notation.

Je cherche à observer, dans ces moments qui ne sont pas directement voués par l'enseignante à étudier la langue, l'apparition d'une métacommunication.

Le principe est le suivant : l'institutrice propose une motivation d'écriture quelconque (une lettre, une "pub", une recette, une histoire drôle...). Les enfants choisissent collectivement ce qui leur convient et commencent à écrire (ceux qui le veulent). Ils viennent ensuite (s'ils le désirent) s'asseoir près de l'institutrice pour lui montrer leur premier jet ou un état modifié de leur texte et lui demander de l'aide pour réécrire ou continuer à écrire. Celle-ci justifie la présence du magnétophone par l'intérêt de garder la trace de ce **brouillon oral** (Pouder, 1992) que constitue l'échange entre l'élève et elle.

Apparemment donc, tout est fait pour "naturaliser" la situation, au sens de la déconnecter, pour les élèves, des autres situations dont ils ont l'habitude dans leur école. Je n'ai pas l'intention de discuter des degrés de naturalité et d'artificialité de telles tâches proposées en classe. Je me rallierai sur ce point à ce qu'en dit F. François (1990) : "On ne traite pas ici de l'artificialité générale de la situation scolaire. La condamner globalement risque de renvoyer à l'évidence que la culture n'est pas naturelle. Le seul problème qui se pose est de savoir ce que peut bien signifier la tâche pour ceux qui doivent l'accomplir".

2. PRATIQUER/ANALYSER

Revenons à notre premier constat. De façon très générale, il semble que deux confusions sous-tendent cette coupure discutable entre pratiques langagières et analyse de la langue. Je les formulerai de la façon suivante :

2.1 Situations naturelles/situations artificielles

D'abord celle qui oppose des **situations naturelles** de production pour lesquelles il n'y aurait pas d'analyse et des **situations artificielles** où l'analyse serait visée.

En effet, on a tendance à isoler et à privilégier un mode naturel d'apprentissage, déconnecté de toute activité réflexive et sans l'aide d'une quelconque pédagogie (implicite ou explicite), comme si l'inconscience de ce qui se passe constituait la condition la plus propice à l'appropriation langagière. Ce mode, qui semble caractériser l'acquisition de la langue maternelle hors institution (voir Dabène, 1994), a pu servir de modèle à l'apprentissage des langues étrangères (apprentissage par "immersion" ne faisant que reproduire la métaphore, utilisée dans les études sur la langue maternelle, du "bain linguistique").

Cependant, on a ici affaire à une illusion : les analyses des interactions entre l'enfant et le milieu familial montrent l'importance des comportements de reprise, de reformulation, de définition, de correction, d'explicitation...des adultes qui ne sont pas si éloignés des démarches didactiques avec leurs effets de guidage et de productions "méta". Dans les échanges parents/enfants, la focalisation se fait, comme dans toute interaction, à la fois sur le contenu et la relation, mais aussi sur la langue et la mise en discours. Ce n'est donc pas l'absence d'activité réflexive qui distinguerait situations naturelles et situations dites artificielles, mais les objets sur lesquels porte cette activité et les outils employés pour la mener.

2.2 Réduction du "méta" à la grammaire

Ensuite celle qui oppose **grammaire** et **métalinguistique**.

Parler de grammaire reste aujourd'hui encore lié à des procédures de classification et de dénomination qui ne dépassent généralement pas le cadre de l'analyse de la phrase, même si l'on a osé à un moment avancer l'idée de grammaire de texte. Et ceci parce que les outils grammaticaux de la textualité sont encore très peu connus des enseignants. Parler de métalinguistique, par contre, élargit considérablement le champ de la réflexion : ce n'est plus la langue seule qui est mise à distance par l'analyse, mais le fonctionnement des textes et des discours. D'où la multiplication des objets de cette mise à distance et, par conséquent, la multiplication des désignations des comportements langagiers leur correspondant : métatextuel, métadiscursif, métapragmatique...

Ainsi, pour de nombreux enseignants, les moments d'analyse, de retour sur la pratique (orale ou écrite) se réduiraient à faire de la grammaire, donc à expliciter et à verbaliser, à l'aide d'une terminologie particulière (qui de mon point de vue correspond à certains aspects de la métalangue) le fonctionnement de la langue. L'activité réflexive sur les discours (qui, de mon point de vue encore, entre dans les activités "méta" et produit d'autres aspects de la métalangue) ne semble pas être ressentie comme réflexive de la même façon. Ceci peut se comprendre si l'on se réfère à la genèse des conduites "méta" chez l'enfant. De la même façon qu'il entre dans la langue par la communication, les aspects d'analyse (je n'ose pas dire de conscience) les plus précoces que l'on a pu observer concernent les phénomènes de communication plutôt que ceux de codage (par exemple, le repérage des dysfonctionnements pragmatiques bien avant celui des incorrections morpho-syntaxiques).

2.3 Le discours "méta" dans les pratiques langagières

Cette discussion préalable m'amène à un nouveau constat : dans les moments où, en classe, l'objectif essentiel est la pratique langagière "en tant que telle", émerge toujours un **discours métalangagier** (portant sur divers aspects du comportement verbal) duquel n'est pas absente une **métalangue** (c'est-à-dire des moyens verbaux spécifiques à l'activité réflexive). La formulation "en tant que telle" (que j'emprunte à l'enseignante enregistrée pour cette recherche) signifie en fait que l'enjeu de la situation créée en classe vise un savoir-faire langagier et non la thématization de celui-ci dans le discours.

Voici deux illustrations de cette intervention "méta" dans des moments de communication considérée comme informelle.

D'abord quelques remarques de l'enseignante de nature métadiscursive et métalinguistique.

- *Quand on écoute quelqu'un, Sophie, on le regarde, c'est mieux pour comprendre ce qu'il dit !*
- *Parle plus fort, Frédéric, je suis la seule à t'entendre ; en classe, on s'adresse aussi à ses camarades !*

- *Est-ce que tu te rends compte que tu confonds "prendre" et "pendre" ? C'est quand même pas le même mot ! Tu n'entends pas les différences de sons ?*
- *"T'es que d'accord", c'est pas possible en français, tu peux dire "tu es toujours d'accord", et même "tu n'es jamais en désaccord", mais c'est tout.*

Ensuite quelques échanges d'un petit dialogue entre la maîtresse et Stéphanie qui essaie d'expliquer à ses camarades l'architecture d'une abbaye.

Stéphanie - *Quand on visite, l'église c'est la plus vieille de tout*

Maîtresse - *Tu veux dire que c'est le bâtiment le plus ancien de l'ensemble*

S - *Oh oui ! et après y'a le cloître qu'est plus jeune*

M - *Plus récent*

S - *Et puis, comme y'avait pas beaucoup de place, ils ont triché avec les chiffres*

M - *Tu peux expliquer*

S - ...

M - *"Tricher avec les chiffres" ça ne nous dit rien ; qu'est ce qu'ils ont fait ceux qui ont construit l'abbaye ?*

S - *Ben dans le cloître, c'est pas la bonne longueur, c'est pas la bonne largeur, la hauteur non plus c'est pas ça, mais ils ont serré les piliers et puis autre chose pour les voûtes, je ne sais plus, mais on voit pas la différence*

M - *Ah d'accord ! Ils ont modifié les proportions*

S - ...

M - *Vous comprenez ce que ça signifie "modifier les proportions" ? Vous connaissez cette expression ?*

3. RÉÉCRIRE/ENSEIGNER

3.1 Diversité des réécritures

On sait aujourd'hui que les manières de procéder dans l'écriture sont très diversifiées : autant de brouillons que de personnes ? Quand nous avons, comme d'autres, commencé à travailler sur la réécriture, nous avons été surpris de notre propre diversité dans la fabrication de nos textes. Dans sa typologie des stratégies des élèves de seconde faisant des brouillons, F. Darras (1989) illustre cette **diversité** en dégageant au moins dix catégories sans compter les variantes !

Cette diversité traduit la variété des pratiques et des représentations de l'écriture et de la réécriture. Elle traduit aussi le fait que le brouillon reste un lieu privé de production où non seulement se prennent tous les risques, mais où l'on est soi-même (Delamotte-Legrand, 1993). Dans un questionnaire rempli par des élèves de collège (MAFPEN et URA CNRS 1164, 1994), on trouve à la question : *on ramasse votre brouillon, qu'en pensez-vous ?* des réponses du type : *c'est secret, c'est à nous, c'est interdit de regarder comment je fais...* Si elles s'expriment, si elles arrivent à être verbalisées, ces pratiques, ces représentations peuvent être l'objet de **métadiscours** dont on remarquera qu'ils sont aussi divers et

complexes que les pratiques d'écriture et de réécriture elles-mêmes. On commence à en avoir de nombreux exemples avec la façon dont les écrivains analysent leur travail d'écriture, mais aussi avec ce que les élèves, les scripteurs ordinaires disent de leurs habitudes scripturales (CALAP n°9, 1992).

3.2 Parler de l'écriture aux élèves et avec les élèves

Le problème qui se pose alors face à cette diversité est de savoir **comment parler avec les enfants de l'écriture dans une perspective didactique non normative**. Comment le faire surtout sans imposer une méthode (personnelle), un modèle (culturel), des normes (scolaires) ? Car nous pensons que donner la/les recette(s) de cette alchimie très particulière que constitue l'écriture ne peut qu'inhiber l'apprenti scripteur. Les élèves sont déjà tellement imprégnés des modèles du "rendu" et du "propre" qu'on a plutôt envie de leur faire retrouver un espace de jaillissement qui soit vraiment le leur ! Mais il s'agira bien aussi, à un moment ou à un autre, de leur faire découvrir qu'il existe des modèles culturels et des normes scolaires.

Deux questions apparaissent alors : Quand ils ne font pas de brouillons, comment le leur apprendre sans les introduire dans des modèles possibles, mais non obligatoires ?

Par exemple, Nathalie qui affirme : *quand j'écris, si c'est pas bien tout de suite, je sais que c'est pas la peine ; à moi, ça me sert à rien les brouillons !*

Quand ils en font, comment tenir compte, dans l'aide qu'on veut leur apporter, de leurs savoir-faire et de leurs idées sur la question ?

Par exemple, sur ces deux aspects :

Clémentine qui écoute patiemment qu'on lui montre comment faire un plan au brouillon en hiérarchisant les parties et qui finit par dire : *moi, je fais des colonnes sur toute la feuille, ça marche mieux pour mettre les idées*

Olivier qui, devant les paperolles de Proust, s'exclame : *ça, c'est pas un vrai brouillon !*

4. RÉÉCRIRE/MÉTACOMMUNIQUER

4.1 Une demande d'aide complexe

Revenons à la situation d'écriture en atelier que j'ai brièvement présentée plus haut. J'ai choisi de donner quelques exemples en CM2 pour trois raisons :

- les élèves sont tous capables d'un premier jet (avec ou sans modifications) ;
- ils ont tous des interrogations sur leur écriture ;
- ils ont tous envie de se faire aider par l'enseignante.

Il faut donc s'attendre à une métacommunication entre les enfants et l'adulte sur la tâche de réécriture.

Il faut en premier lieu remarquer que la demande d'aide est loin d'être simple : le discours qui l'accompagne devra porter sur des aspects très divers de l'écriture et de la réécriture.

Par exemple, la consigne de départ étant d'écrire à quelqu'un qu'on aime, voici quelques réponses des enfants pour justifier leur demande d'aide :

Institutrice - *Pourquoi viens-tu me voir ?*

Élèves :

- *Parce que c'est pas encore fini ; j'ai ajouté des choses, mais c'est pas encore fini*
- *Parce que je ne sais plus quoi mettre*
- *Je sais pas si ça va*
- *Je sais pas écrire tous les mots*
- *J'ai tout dans ma tête, mais je sais pas le dire*
- *J'ai déjà mis des choses et maintenant j'ai oublié la suite*
- *Je le recopie comme une lettre ou comme un devoir ?*
- *Si j'écris tout seul je fais des fautes*
- *Je préfère faire un dessin parce que c'est pour maman, est-ce que je peux ?*
- *Je sais pas à qui écrire : est-ce que je peux écrire à vous ?*

etc.

On voit tout de suite que le discours d'accompagnement aura à gérer du métalinguistique (niveau local de la faute, du mot), du métatextuel (niveau global de l'organisation : la suite, la fin), du métapragmatique (le récepteur), du méta-discursif (l'usage social : le dessin, la lettre ou le devoir).

4.2 Quelques aspects "méta" de l'aide

J'en ai extrait quelques exemples de la séquence d'écriture en CM2.

Le choix d'écriture a porté sur la rédaction d'une pub. Tous les entretiens entre l'enseignante et les élèves qui ont pour but la réécriture peuvent être qualifiés de métacommunications. Sont en effet mis à distance par l'échange plusieurs aspects de la pratique scripturale. Comme on le verra à la lecture du choix d'exemples qui suivent, les catégories se chevauchent amplement : la mise en texte a des répercussions sur l'enjeu, l'orthographe sur le discours, le choix des mots sur la construction du sens, la syntaxe sur la textualité etc...J'ai cependant choisi de ventiler les exemples dans quelques larges catégories pour que soient mises en valeur l'ampleur de l'échange "méta" et l'importance de la métalangue utilisée.

La construction du sens

- *Je ne comprends pas la signification de ce passage*
- *En tant que lecteur on ne peut pas comprendre*
- *Il doit manquer une ponctuation pour qu'on comprenne*
- *Dis moi ce que tu as voulu dire : quand tu mets "achetez-les 400 frs", ça veut dire que les bateaux coûtent 400 frs ? / Non, c'est pas ça / Alors, tu t'es mal exprimé*
- *Alors là, il faut que tu me traduises, je ne comprends pas*

L'enjeu du texte

- Ça, encore ça, trois fois dans le texte, c'est très lourd, surtout pour une publicité, tu peux peut-être remplacer
- Au lieu de mettre toujours "c'est super", on ne voit pas pourquoi, il vaudrait mieux que tu dises en un ou deux mots ce qu'il permet le produit, donne plus de détails, ajoute quelque chose si tu veux convaincre
- Ça, c'est l'envers d'une publicité, ça ne donne pas envie d'acheter, il faut tout revoir
- Tu me retires tout ce baratin, tu risques de décourager les acheteurs !

La structure textuelle

- Ce qui me gêne, c'est "nouveau" placé ici tout seul, voyons comment t'as construit ton texte : "vous avez une tache à votre moquette, prenez tritri pas cher un franc nouveau mais efficace !", attends, il faut revoir le tout et organiser tes arguments autrement
- Ne dis pas tout de suite ce que les gens doivent faire pour avoir de beaux cheveux / comment je fais ? / déplace le début de ton texte après les questions
- N'écris pas tout de la même façon, il y a des parties de ton texte qui doivent frapper l'oeil : ça, par exemple, tu le mets en lettres d'imprimerie puisque c'est le nom du produit
- On va pas mettre tout ça, il faut en enlever, les gens ne vont pas te lire, garde seulement deux ou trois petits paragraphes
- La présentation de ton produit n'explique pas ce que tu vends, ton texte est vraiment trop court
- Ça, tu le mets entre parenthèses, ce sont des renseignements qui en général se mettent entre parenthèses dans un texte
- Mais enfin, tu as déjà vu une publicité qui se terminerait par "voilà, c'est fini" ! A l'écrit en plus ! / Ben, c'est parce que je voulais une rime ! / Ah, d'accord ! Tu as fait une pub en vers et pas en prose, excuse moi, si j'avais lu à haute voix, j'aurais tout de suite compris, mais alors trouve autre chose pour la fin

La structure syntaxique

- "En livraison, le prix est" ? C'est pas possible, ta phrase est bancale, tu peux écrire "livré, le prix est" ou "le prix à la livraison est"
- Lis moi ce que tu as écrit, je ne comprends pas ta phrase : "à" cette merveille, "de" cette merveille, non tu dois dire "pour" cette merveille, enfin je ne sais pas, revois ta phrase un peu mieux
- Je te prie de me changer "votre" et l'accord du verbe, sinon ta phrase est incorrecte
- Tu ne peux pas dans la même phrase mélanger deux idées différentes comme ça : 90% d'alcool, c'est la composition du parfum, et 80% des femmes, c'est un sondage, alors au lieu de mettre la coordination "et", fais deux phrases différentes

Le choix des mots

- "Hyper", "super", cherchez moi d'autres adjectifs, c'est pas ce qui manque ! Qu'est-ce que tu proposes ? / Génial ! / Si tu veux, mais j'ai l'impression de ne pas changer de registre
- "Nègres" ? C'est quand même un mot péjoratif
- Quand tu mets "pic-poc ça décoiffe !", tu crois que ça évite la répétition du même mot ?
- Comment ça "tout neuf" ? Heureusement qu'il est tout neuf quand les gens l'achètent ton produit ! Tu as voulu dire autre chose / Oui... / Je sais moi ce que tu as voulu dire : tout nouveau, c'est ça ? / Ben oui / alors raye le et remplace
- C'est ce "ça" qui ne va pas du tout, il vaut mieux l'éviter quand on écrit, c'est plutôt du langage parlé, tu vois c'est une formule où on met tout dedans en vrac et puis on ne comprend plus rien
- Qu'est-ce que tu veux dire au juste ? / C'est toutes les musiques qui ont frappé l'année 93 / C'est une compilation ? / Oui, c'est ça

L'orthographe

- Pourquoi tu mets "elle", c'est du masculin "el"
- Tu crois que c'est ce "o" là dans "odeur"
- "Ez" pas "er", c'est l'impératif, corrige s'il te plaît
- Regarde-moi ça ! On est "alèze" ! C'est pas l'alèze qu'on met dans le lit, on est "à l'aise" !
- "Acheter", c'est pas un ordre, il faut "ez", là tu donnes bien un ordre en quelque sorte ? / Non, je demande aux gens qu'ils essaient / De toute façon, tu n'as pas le choix, il faut mettre "ez"

4.3 La métalangue utilisée

Au coeur de cette activité réflexive, qui porte à la fois sur les conditions de ce type de discours, sur ses effets, sur les contraintes de la mise en texte comme sur celles de la langue, émergent des éléments que je range dans la métalangue. Désignation d'actions langagières particulières (*comprendre, vouloir dire, corriger, s'exprimer bien/mal, traduire, donner des détails, construire son texte, convaincre, expliquer, organiser les arguments, mettre entre parenthèses*) dont certaines se rapportent directement à la réécriture (*remplacer, ajouter, retirer, enlever, changer, revoir, rayer, déplacer*). Terminologie spécifique à l'analyse du langage et de la langue (*ordre, impératif, texte, mot, paragraphe, passages/parties d'un texte, langage parlé/écrit, ponctuation, signification, lettres d'imprimerie, rime, vers/prose, accord du verbe, phrase incorrecte, coordination, formule, adjectifs, registre, répétition, mot péjoratif, masculin/féminin*).

Ce rapide tour d'horizon ne porte que sur les quelques exemples cités et justifie, me semble-t-il, le repérage de ce type de production comme "méta".

Mais pour que la démonstration soit complète, il aurait fallu analyser les échanges dans leur totalité, en particulier les interventions des élèves et leur inscription "méta". Il est évident que l'extraction d'exemples pour illustrer mon propos a dénaturé la réalité des échanges entre l'enseignante et les élèves. Chaque exemple aurait dû être replacé et analysé au sein du dialogue lui-même. J'ai ainsi pris le risque de donner l'impression que l'enseignante ne fait qu'imposer

ses solutions, que son discours d'accompagnement n'est qu'un métalangage de la norme scolaire, ce qui est en partie vrai, mais qu'en partie. Qu'on me pardonne ce charcutage lié aux limites de cet article et qu'on m'autorise ce court extrait sans commentaires qui rend mieux compte des réalités.

Maîtresse - *"La colle hu-hu c'est hiper-hiper collant" ? Tu n'as jamais vu ce mot-là, hyper, écrit ? Hypermarché, par exemple, ça s'écrit comment hypermarché ?*

François - *Je ne sais pas, moi je vais à Intermarché ! (rires)*

M - *Je me demande si tu ne me fais pas marcher (rires et chuchotements), oui je vois, tu me fais hypermarcher ! D'accord, les jeux de mots ça va pour tout le monde, l'orthographe, c'est autre chose !*

F - *C'est parce qu'on fait des pubs*

M - *Ah tu crois ça ! Dis-moi plutôt pourquoi tu as mis "hyper-hyper collant", on dirait qu'on va s'en mettre plein les doigts (bruitages divers et rires parmi les élèves), je ne pense pas que ça donne envie de l'acheter ta colle !*

F - *Mais non, c'est pour dire que ça colle tout*

M - *Alors sois plus précis, reformule ton idée autrement*

F - *Il en faut peu pour coller beaucoup : je peux mettre ça à la place ?*

M - *C'est pas mal l'opposition des mots "peu" et "beaucoup", essaie de réécrire ton texte, on verra après.*

5. ENSEIGNER/ÉTAYER

5.1 La notion d'étayage

Se pose maintenant le problème de la **nature étayante** ou non de cette communication "méta". Dans quelles conditions en effet le discours d'accompagnement devient partie intégrante du soutien langagier de l'adulte, repérable dans toute relation éducative, qu'elle se réalise dans un cadre institutionnel ou non. En ce qui concerne l'écriture, dans quelles conditions les interventions de l'enseignant seront étayantes et pourront constituer, sinon un enseignement de l'écriture, du moins un moyen de sa découverte.

Je rappelle rapidement la notion maintenant bien connue d'étayage, tirée des travaux de L.S. Vygotski et de ceux de J. Bruner. Je n'en donne que l'essentiel et le nécessaire à mon propos.

Pour Vygotski, le passage d'un niveau à l'autre du développement s'effectue d'abord dans la coopération avec autrui, puis tout seul. La possibilité d'apprendre se construit sur ce décalage : position qui constitue le rejet d'une conception fixiste du niveau atteint par un enfant, conçu comme sa capacité à résoudre seul certains problèmes à un moment donné. Ainsi, l'état du développement ne se mesure jamais aux seuls éléments venus à maturité : la possibilité qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul (l'actuel) à ce qu'il sait faire avec quelqu'un (le potentiel) est le symptôme le plus notable de la dynamique de son développement ; ce qu'il sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.

Pour Bruner, ce qui distingue l'homme comme espèce ce n'est pas seulement la capacité d'apprendre, mais aussi celle d'enseigner. Ainsi est-il important d'étudier la nature du processus de tutelle, c'est-à-dire les moyens par lesquels un adulte (ou un spécialiste) vient en aide à quelqu'un de plus jeune (ou de moins spécialisé) pour accomplir une tâche. Caractéristiques des interactions adulte/enfant, les interactions de tutelle montrent comment le tuteur produit des **interventions d'étayage** permettant à l'enfant de réaliser grâce à cette aide ce qu'il ne pourrait accomplir sans elle. Mais pour qu'une telle assistance soit bénéfique, il faut être en mesure de ne se situer ni en deçà, ni au-delà des possibilités de l'enfant. Il faut, en particulier, que la **compréhension de la solution précède sa production**.

5.2 Vers un étayage didactique

Quand nous disons que les élèves ne savent pas écrire ou qu'ils ne savent pas faire des brouillons, nous ne faisons que constater, la plupart du temps, qu'ils ne savent pas le faire seuls. Qu'en serait-il à plusieurs ou avec l'aide de l'adulte ? Qu'advient-il, vis-à-vis de l'écriture et pour un enfant donné, de cette **zone de développement** où l'autonomie n'est pas encore là, mais où la compréhension des solutions est déjà possible ? En se situant dans cette zone proximale de potentialités en voie d'actualisation, ne pourrait-on pas enseigner l'écriture, la réécriture, sans imposer des procédures trop contraignantes (il faut faire un plan) et souvent contradictoires (il faut commencer par l'introduction, l'introduction ça se fait à la fin), en invitant tout simplement les élèves à faire appel à l'enseignant pour les aider ?

On va d'abord commencer par trouver le problème difficile de délimitation de la zone où l'étayage a toutes les chances de pouvoir fonctionner efficacement.

On peut, sur ce point, faire quelques constats et donner quelques exemples.

Si l'adulte est **en deçà** des possibilités de l'enfant, il vient se mêler de ce que l'enfant sait faire seul ; dans le cas présent, l'enfant sait réécrire lui-même, mais l'adulte lui impose son modèle.

Par exemple, Bertrand écrit un texte, le modifie lui-même à deux reprises et le montre à l'enseignant qui lui propose sa réécriture :

Enseignant - *Et comme ça, est-ce que ça va mieux ?*

Bertrand - *Je sais pas, je savais ce que je voulais dire **avant, maintenant je sais plus***

Valérie même scénario :

Enseignant - *On peut ajouter ça, par exemple, est-ce que ça te plaît ?*

Valérie - *Comme ça oui, ça fait bien, mais ce n'est pas **mon idée***

Si l'adulte est **au-delà** des possibilités de l'enfant, il cherche à lui imposer ce qu'il ne peut intégrer (accepter). Par exemple, Anne qui apporte un texte très court sans modifications aucunes :

Anne - *Voilà j'ai fini*

Maîtresse - (après avoir lu) *C'est bien, mais tu n'expliques pas assez ce qui se passe*

A - ...

M - *Si tu veux, on lit ensemble*

A - ...

M - *Regarde, tu devrais peut-être expliquer pourquoi la dame est triste*

A - *Non, c'est fini comme ça*

M - *Et si je te propose qu'on écrive une phrase en plus*

A - *Non, c'est fini, je veux plus rien écrire*

Il faudra ensuite ne pas négliger le fait que, dans la zone de développement, les cas de figure sont très nombreux et la demande hautement hétérogène.

6. ÉTAYER/RÉÉCRIRE

6.1 Quatre attitudes des élèves à l'égard de la réécriture

Ainsi, dans une telle situation de demande d'aide, on observe schématiquement quatre catégories d'élèves : ceux qui font des brouillons seuls et apportent à l'enseignant une version considérée par eux comme finale ; ceux qui font des modifications seuls et viennent voir l'enseignant avec un texte pour eux encore provisoire ; ceux qui ne réécrivent pas seuls et viennent voir l'enseignant avec un premier jet en vue de modifier (améliorer pensent-ils) leur texte et qui réécrivent ensuite ; ceux qui ne font pas de brouillon, ne modifient rien, même lorsque l'enseignant le leur suggère, et apportent leur premier jet comme une version pour eux définitive.

On peut ainsi dire, schématiquement toujours, qu'il y a : pour les premiers, autonomie de la réécriture, pour les deuxièmes et les troisièmes, coopération dans la réécriture, pour les derniers, non accès à la réécriture.

6.2 Réécriture et contre-étayage

Dans les deux cas intermédiaires, le contre-étayage semble pouvoir être évité plus facilement que dans les cas extrêmes. Cependant, et les exemples donnés plus haut en sont la démonstration, l'enseignant n'est pas à l'abri d'attitudes normatives profondes, même s'il pense avoir créé toutes les conditions pour ne pas gêner la demande d'aide de l'élève. Les limites de l'étayage et la production de contre-étayages tiennent à deux attitudes de l'enseignante.

En premier lieu, il y a contre-étayage chaque fois que celle-ci impose sans discussion ses idées, surtout lorsque qu'elles s'appuient sur des critères subjectifs (*c'est trop lourd*) ou scolairement normatifs (censure du *ça*). En second lieu, le même échec se produit lorsque les élèves ne sont pas en mesure d'évaluer la modification qu'on leur suggère, que ne leur ont pas été donnés les moyens d'identifier les problèmes qui se posent. On peut comparer les deux exemples suivants. Dans le premier, le contre-étayage vient de l'imposition d'un choix (*tu me choisis*) sans discussion et sans que l'enfant ait compris le problème d'écriture (il continue d'ailleurs à penser que sa solution est bonne). Dans le second cas (qui est la suite d'un échange donné plus haut), l'étayage vient de ce que rien n'est proposé à l'enfant tant qu'il n'a pas expliqué lui-même la nature de l'obstacle qu'il veut vaincre.

Maîtresse - *Un village, quoi ? Du temps ? Qu'est-ce que tu veux dire, je ne comprends pas.*

Élève - *Un village du temps, c'est-à-dire comme dans le temps*

M - *Ah oui, je vois, mais tu confonds deux expressions : d'antan et du temps jadis ; alors tu me choisis l'un ou l'autre*

E - *Je sais pas comment l'écrire (sans doute d'antan) et puis, moi, j'aimais mieux du temps*

Maîtresse - *Qu'est-ce qui te gêne ?*

Élève - *"La colle hu-hu : avec peu vous faites beaucoup", c'est pas mieux que "hyper-hyper collant"*

M - *Tu as raison, mais faut savoir pourquoi. Qu'est-ce que t'en penses toi ?*

E - *On se demande qu'est qu'on fait avec*

M - *Oui, le verbe faire n'est pas assez précis*

E - *Si j'enlève "vous", c'est embêtant ?*

M - *Pas forcément, mais c'est très employé dans les pubs de s'adresser comme ça aux gens*

E - *Et si je dis "votre colle hu-hu"*

M - *C'est astucieux ton déplacement*

E - *Alors on peut mettre "votre colle hu-hu, il en faut peu, elle sert beaucoup !"*

M - *Tu peux même garder "faire", c'est peut-être mieux à l'oreille*

E - *Votre colle hu-hu, il en faut peu, elle fait beaucoup !". Oui, ça me va !*

Je voudrais conclure en partie de manière interrogative et programmatique. En premier lieu, on peut désigner comme zone de l'étayage didactique celle d'une intervention de l'enseignant qui ne soit pas une correction de l'écriture en fonction de normes, mais un échange qui aide l'enfant à réaliser ce qui est à sa mesure sans empiéter sur son autonomie. En deuxième lieu, on peut aussi dire que les discours de cet échange présentent inévitablement des aspects métalangagiers dont il faudra arriver à déterminer les effets. Procurent-ils à l'enfant une métalangue de la réécriture, des moyens de mieux verbaliser ses propres besoins langagiers ? Reste enfin à savoir quelle action mettre en place pour les enfants qui restent au-delà de cette zone, comment les amener à devenir demandeurs d'étayage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BRUNER, J. (1989) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage. (1992) : "Réécriture et interactivité en situation scolaire". Paris, CNRS/URA 1031, Université René Descartes, n° 9.

DABÈNE, L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.

DARRAS, F. (1989) : "Ce qu'ils font et ce qu'ils en disent". *Recherches*. Lille, AFEF, n° 11.

- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1993) : "Les brouillons : indices d'acquisition et objets d'apprentissage". *Écritures, écritures*. Rouen, CNRS/URA 1164, Université de Rouen.
- FRANÇOIS, F. (1990) : "Expliquer des relations spaciales en maternelle". *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*. Paris, CNRS/URA 1031, Université René Descartes, n° 7/8.
- M.A.F.P.E.N. (1993) : *La rature n'est pas un raté : plaidoyer pour le brouillon*. Académie de Rouen/CNRS/URA 1164, Université de Rouen.
- POUDER, M.C. (1992) : "Produire un récit à deux sur ordinateur". *CALAP*, n° 9.
- VYGOTSKI, L. (1978) : *Mind and Society*. Cambridge, Harvard University Press.