

**Université de Nantes**

Unité de Formation et de Recherche - « Médecine et Techniques Médicales »  
Année Universitaire 2009-2010

**Mémoire**  
pour l'obtention du  
**Diplôme de Capacité d'Orthophoniste**

présenté par  
**Lucie GLOANEC**  
(née le 10/03/1983)

L'enjeu de l'écriture chez les adolescents  
déficients mentaux légers, étudié à travers la  
pratique d'un atelier d'écriture en I.M.E.

*Président du Jury:* Monsieur Quentel Jean-Claude, psychologue  
clinicien, professeur en psycholinguistique à  
l'Université de Rennes 2.

*Directeur du Mémoire:* Monsieur Leloup Jean-Pierre,  
psychomotricien et chargé de cours à  
l'école d'orthophonie de Nantes.

*Membre du Jury:* Madame Hemonic Sabrina, orthophoniste.

*«Par délibération du Conseil en date du 7 mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation ».*

# Sommaire

p.4 **introduction**

p.5 **I\_ partie théorique**

p.5 **I.1. Handicap et déficience mentale**

p.5 **I.1.1 Le handicap**

p.6 \*un historique

p.9 \*quelques constats

p.10 \*théorie du stigmat de E. Goffman, handicap et norme sociale

p.11 \*penser le handicap

p.11 A/ du côté des professionnels

p.12 B/ du côté des familles

p.14 C/ la personne en situation de handicap

p.15 **I.1.2 Intelligence et déficience mentale**

p.15 \*à propos de l'intelligence

p.15 A/ construction progressive d'un concept: de l'innéisme au développemental

p.16 B/ approche Piagétienne

p.17 C/ pensée et langage: approche socio-psychologique

p.19 D/ plusieurs intelligences?

p.19 E/ approche neuropsychologique, approche dominante actuelle

p.21 Conclusion partielle

p.22 \*déficience mentale/ intellectuelle:

p.22 A/ définition

p.23 B/ étiologies

p.25 C/ sémiologie

p.27 \* psychométrie et classifications

p.27 A/ idiot, imbécile, débile...

p.28 B/ quotient intellectuel et quotient d'âge

p.29 C/ profils harmoniques, profils dysharmoniques

p.30 D/ méthodologie clinique, diagnostique du raisonnement

p.31 \*point de vue de la psychanalyse

p.32 Conclusion

p.33 **I.2. l'Écriture**

p.33 Introduction

p.34 **I.2.1. Comment écrit-on? Les tenants...**

p.34 \*aspects linguistiques

p.35 A/ langage oral et langage écrit: deux objets distincts et autonomes?

p.35 B/ langage écrit: fonctionnement indépendant? Conditions matérielles et implications

p.36 \*aspects développementaux

p.36 A/ langage oral/ langage écrit: deux processus d'accès différents (Vygotsky)

p.37 B/ rapport développemental entre lecture et écriture

p.38 C/ le point de vue des sciences cognitives

p.39 \*les compétences et conditions en jeu

p.40 A/ trouble du langage écrit et de l'écriture: quelle spécificité?

p.42 B/ problèmes de nomenclature et de soins

p.43 \*apports de la psychomotricité

- p.43 A/ écriture et corps: le geste de l'écrit
- p.45 B/ apprentissage du graphisme: développements cognitif et psychomoteur
- p.45 C/ écriture, corps et psychisme: rejet du dualisme « corps-esprit »

p.46 **I.2.2. ...Et les aboutissants: pourquoi écrit-on?**

- p.46 \* l'exercice de la Raison Graphique (langage écrit et pensée)
- p.48 \* incidences sociolinguistiques:
  - p.48 A/ langage écrit et société (J. Goody)
  - p.49 B/ la fonctionnalité de l'écriture?
  - p.49 C/ langage écrit: critère d'exclusion sociale
  - p.50 D/ la scripturalisation
- p.51 \*Approche psychanalytique
  - p.51 A/ le sujet dans l'écriture
  - p.52 B/ écriture et séparation

p.54 **I. 2.3. Comment amener les autres à écrire?**

- p.55 \*désir et langage écrit
  - p.56 A/ quel rapport avec les troubles du langage écrit?
  - p.57 B/ inhibition intellectuelle
- p.58 \*la motivation à écrire
  - p.58 A/ quelques concepts de la psychosociologie
  - p.59 B/ motivation et pédagogie
  - p.60 C/ pédagogie et écriture: l'exemple de C. Freinet
  - p.61 D/ apports du travail de C. Chassagny: la Pédagogie Relationnelle du Langage
- p.63 \*Le travail en groupe
  - p.63 A/ notion de dynamique de groupe
  - p.64 B/ l'animation
  - p.65 C/ l'enveloppe groupale
  - p.65 D/ l'implication
  - p.66 E/ intérêt thérapeutique
- p.66 \*les ateliers d'écriture
- p.68 Conclusion

p.69 **II\_ Problématique**

p.69 **II. 1. Langage écrit et déficience mentale**

- p.69 \*les atteintes du langage dans le contexte de déficience mentale
- p.72 \*déficience intellectuelle et langage écrit
- p.73 \*déficience intellectuelle légère et inadaptation scolaire

p.73 **II. 2. handicap et autonomie**

- p.74 \*autonomie définition
- p.75 \*évaluation de l'autonomie
- p.75 \*autonomie, adaptation, et langage écrit

p.76 **II. 3. adolescence et déficience mentale**

- p.79 \*notion de maturité psycho-sociale

p.80 **II. 4. rôle de l'orthophoniste par rapport à ces différentes questions**

- p.80 \*orthophonie, langage et norme
- p.81 \*socialisation et construction du sujet
- p.82 \*orthophoniste ou thérapeute du langage?

p.86	<b>III_ <u>Partie pratique</u></b>
p.86	<b>III. 1. <u>Méthodologie</u></b>
p.86	*une observation clinique
p.87	*observation du déroulement des séances d'atelier d'écriture
p.87	*observation et analyse des productions
p.88	*l'idée des entretiens
p.91	*trame des entretiens et constats par rapport à la passation
p.93	<b>III. 2. <u>Le contexte de l'atelier d'écriture</u></b>
p.93	*l'association
p.94	*l'I.M.E.
p.96	*être orthophoniste en I.M.E.
p.97	*la création de l'atelier, le projet initial
p.99	*description du groupe
p.100	*déroulement des séances et propositions
p.103	<b>III. 3. <u>Études de cas</u></b>
p.103	<b>A.</b> 1. dossier administratif, social et pédagogique
p.104	2. comportement pendant les séances d'atelier d'écriture
p.106	3. travaux
p.107	4. entretien
p.109	<b>F.</b> 1. dossier administratif, social et pédagogique
p.110	2. comportement pendant les séances d'atelier d'écriture
p.111	3. travaux
p.113	4. entretien
p.114	<b>J.</b> 1. dossier administratif, social et pédagogique
p.115	2. comportement pendant les séances d'atelier d'écriture
p.115	3. travaux
p.117	4. entretien
p.118	<b>K.</b> 1. dossier administratif, social et pédagogique
p.119	2. comportement pendant les séances d'atelier d'écriture
p.120	3. travaux
p.121	4. entretien
p.122	<b>N.</b> 1. dossier administratif, social et pédagogique
p.123	2. comportement pendant les séances d'atelier d'écriture
p.125	3. travaux
p.126	4. entretien
p.127	<b>T.</b> 1. dossier administratif, social et pédagogique
p.128	2. comportement pendant les séances d'atelier d'écriture
p.130	3. travaux
p.131	4. entretien
p.132	<b>Synthèse des entretiens</b>
p.136	<b>III. 4. <u>Discussion</u></b>
p.142	<b><u>Conclusion</u></b>
p.143	<b><u>Bibliographie</u></b>
p.145	<b><u>Annexe</u></b>
	Quelques travaux des participants

## **Introduction**

Dans ce travail nous nous sommes intéressé à un atelier d'écriture en IME animé par une orthophoniste en co-intervention avec une enseignante spécialisée. Nous avons eu l'occasion, en tant que stagiaire orthophoniste de suivre cet atelier d'écriture hebdomadairement, de début octobre 2009 à fin juin 2010.

Le projet concerne les jeunes déficients mentaux légers qui ont le plus de compétences scolaires au sein de la structure; l'accès et l'utilisation du langage écrit peut représenter pour eux plus d'autonomie dans leur future vie d'adulte, une ouverture au niveau social, un support de communication avec leur entourage, un espace d'expression personnelle, un reflet d'eux même qui les valorise et les rapproche de la « norme » dont ils ont été écartés par leur orientation en établissement spécialisé. Nous avons beaucoup d'interrogations sur la problématique de la déficience mentale, et sur le rapport qu'entretiennent les jeunes déficients mentaux avec le langage écrit dans son versant expressif. En découvrant cette population nous avons constaté que malgré leurs compétences scripturales, et tout l'intérêt qu'ils peuvent en tirer, leur relation à l'écriture est pour le moins conflictuelle. Dans quelles modalités penser alors la mise en place d'un tel atelier ?

Pour comprendre les enjeux d'une telle pratique il nous a semblé primordial de chercher à mieux connaître les jeunes déficients mentaux légers. Pour cela nous avons analysé les notions de handicap, et plus précisément de déficience mentale. Nous nous sommes demandé à cette occasion ce que le terme « d'intelligence » pouvait recouvrir comme réalités. Puis nous avons approfondi le thème de l'écriture en tentant de prendre en compte autant de différentes facettes de cet « objet » que possible, évitant de nous limiter à ses aspects formels et procéduraux. Cela passait inévitablement par cette question: « comment faire écrire nos patients? ».

Au cours de l'évolution de notre travail, la question de l'autonomie s'est révélée centrale, en lien d'une part avec la notion de handicap, d'autre part avec le fait que les jeunes de l'atelier sont de grands adolescents et enfin avec l'essence même de l'écriture qui peut être en soi analysée comme un processus d'autonomisation.

La mission globale des professionnels auprès des personnes handicapées mentales est de les accompagner « afin de leur permettre de progresser vers le plus d'autonomie possible ». Est-ce que faire participer des adolescents déficients mentaux à un atelier d'écriture va dans le sens de cette « mission »?

Selon la Charte pour la dignité des personnes handicapées mentales:

*« Les Obligations de la Société envers la Personne Handicapée Mentale sont :*

*De lui donner les moyens adaptés à la nature et au degré de sa déficience, qui lui permettent d'exercer ses*

*Droits et d'accomplir ses Devoirs*

*De veiller à ce qu'elle soit connue et respectée*

*De lui apporter la Protection qui la mette à l'abri de toute exploitation »<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Charte pour la dignité des personnes handicapées mentales adoptés à Brest par le congrès de l'UNAPEI le 20  
mai 1989



# I\_ Partie théorique

## I.1. Handicap et déficience intellectuelle

### **I.1.1. Handicap**

Le handicap est complexe à définir, il désigne une palette de situations humaines infinie. C'est un terme qui a une histoire relativement récente et qui a des résonances sociales et politiques.

#### **\*le handicap dans l'histoire**

La notion de handicap, la reconnaissance du statut des personnes handicapées au niveau social et politique telle que nous la connaissons aujourd'hui, s'est construite essentiellement au cours du XX<sup>ème</sup> siècle. Elle est historiquement liée à l'industrialisation des pays occidentaux qui a engendré la multiplication des accidents du travail et les problèmes de responsabilités collectives, de réparations des dommages... ainsi qu'à la première guerre mondiale et à ses nombreux soldats revenus mutilés. Les sociétés modernes doivent assumer les conséquences de décisions politiques et trouver les solutions de compensations, réadaptations pour tous ses infirmes, par des aides financières mais également des soins, prothèses. Elles doivent également commencer à s'interroger sur les modalités de leur réintégration, sur le statut à donner à des individus qui ne peuvent plus vivre comme avant, lésés dans leur statut et dans leur individualité.

Un autre des grands facteurs de délimitation du concept de handicap, en particulier de handicap mental et d'inadaptation, est l'influence sur la société des lois Jules Ferry et de l'école gratuite et obligatoire pour tous. L'État doit apprendre à mettre des moyens en œuvre pour compenser l'écart à la norme causé par le handicap.

#### **\*Un historique et des définitions:**

*Au XVIII<sup>ème</sup> siècle: apparition du terme « handicap » dans le milieu hippique anglais (« hand in a cap »)*

**1881 et 1882:** enseignement primaire obligatoire, gratuit et laïque, instauré par les lois Jules Ferry.

« Article 4: L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus; (...) Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles. » *seule référence au handicap.*

1889 l'assistance publique

**loi du 9 avril 1898** création d'un régime spécial d'indemnisation des victimes d'accidents du travail

(indemnisation forfaitaire et sans avoir à prouver la faute de l'employeur)

**1904-1905** Élaboration du premier test d'intelligence d'Alfred Binet, dans le cadre de sa participation à la commission du ministère de l'éducation chargée d'étudier le problème des enfants « anormaux » (publie une échelle métrique de l'intelligence)

**1909** loi du 15 avril 1909 relative à la Création des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés.

1921 Parution du premier manuel de « l'American Association for Mental Retardation » (A.A.M.R., laquelle deviendra plus tard A.A.M.D). On y trouve une application de la définition de la Déficience Intellectuelle: Q.I. < 70, (soit deux écart-type sous la moyenne)

**1943** Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral, où est évoquée l'idée d'une classification médico-pédagogique entre enfants récupérables, semi-récupérables et non-récupérables, à la fin du régime de Vichy, le choix de l'appellation « enfance inadaptée » dans ce contexte historique particulier, faisait référence à la théorie de sélection naturelle des espèce de Darwin<sup>2</sup>...

**1945-46** création et mise en place de la sécurité sociale

**1946** création du secteur de l'enfance inadaptée , définition donnée par l'OMS:

« est inadapté un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de 21 ans que l'**insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère** mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune »

**1957:** première loi concernant le handicap loi du 23 novembre 1957 introduit la notion de travailleur handicapé.

**1960** premier établissement spécialisé pour enfants handicapés, développement de le fonction de psychologue scolaire et de l'enseignement spécialisé.

création de l'UNAPEI en avril 1960 (Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés, aujourd'hui Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis ) « *L'Unapei est la première fédération d'associations française de représentation et de défense des intérêts des personnes handicapées mentales et de leurs familles* »

**1967** rapport Bloch-Lainé « étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées »

**1975** loi d'orientation en faveur des personnes handicapées; apparition de la CDES, de la COTOREP

---

2 **Christian Rossignol**, « Quelques éléments pour l'histoire du "Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral" de 1943 », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne], Numéro 1 | 1998, mis en ligne le 20 juin 2007.

(Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel) reconnaissance du handicap et aide au reclassement professionnel et loi sur les institutions sociales et médico-sociales.

**9 décembre 1975** Adoption par l'Assemblée générale des Nations unies d'une déclaration des droits des personnes handicapées.

**1980** O.M.S. Classification internationale des handicaps: déficiences, incapacités et désavantages; manuel de clarification des conséquences des maladies. CIH-1 dite de Philippe Wood.

Trois définitions importantes:

« Dans le domaine de la santé, la **déficience** est appréciée par ses répercussions sur les **capacités fonctionnelles** et sur l'**autonomie dans la vie quotidienne**. Ces répercussions déterminent l'incapacité qui s'exprime en taux ».

« Dans le domaine de la santé, une **incapacité** correspond à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale, de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans des **limites considérées normale pour un être humain** »

« Dans le domaine de la santé, le **handicap** est un **désavantage social** pour un individu qui résulte de ses déficiences ou de son incapacité, et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un **rôle considéré comme normal** compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs sociaux culturels »

1980-1990 classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé

janvier 2000: CIH-2 (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé),, dont le but est de "proposer un langage uniformisé et normalisé pour la description des états de santé." Elle prend en compte les domaines de la santé mais également les domaines liés à la santé (les structures et fonctions organiques d'un côté, et les activités et la participation de l'autre).

**3 janvier 2005** loi 2005-102 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » et création des Commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) résultant de la fusion des anciennes COTOREP et CDES, qui ont pour rôle de décider de l'attribution des aides et des orientations institutionnelles.

la loi du 11 février 2005 :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

## **\*Quelques constats:**

Ce qui se dégage de cet historique, à travers les diverses lois et les définitions qui ont jalonné la construction du concept actuel de handicap (et de handicap mental):

\_il semble, entre autre juridiquement, que la société s'est attelée au problème du handicap physique (moteur et surtout sensoriel) avant de se pencher sur celui du handicap psychique et mental; si les « fous » et les « faibles d'esprit » ont toujours existé (plus ou moins marginalisés et mal traités selon les périodes de l'histoire et les cultures) leur visibilité est moindre :leur handicap est la plupart du temps invisible, même si les fous ont pu poser question à la société en tant que potentiellement dangereux. La cécité et la surdité ont intéressé les penseurs, pédagogues et philosophes des Lumières dès le 18 me siècle.

\_les premières institutions recueillant les « anormaux » sont religieuses (XVème, XVIème siècles) l' glise ayant le monopole de la charité; ils restent toujours marginalisés (ségrégation dans des établissements). Les Hôtels-Dieu datant du Haut Moyen Age recueillent les infirmes, les pauvres, tous les « gueux » sans distinction...

\_l'évolution du concept est en lien avec l'évolution du monde du travail: soigner l'infirmité pour permettre de continuer à travailler, compenser l'accident subi au travail...

\_Avant d'être reconnu par la société, le problème de l'intégration des jeunes handicapés, notamment mentaux, s'est posé à l' cole devenue gratuite, laique et obligatoire pour tous depuis les lois Jules Ferry; tous les enfants doivent apprendre à lire, à écrire et à compter, on s'aperçoit alors qu'une partie d'entre eux en est incapable...L' cole fait apparaître une dissociation entre enfants normaux et « anormaux » entre autre sur le critère de l'accès à l'écrit.

\_Les associations parentales ont joué un grand rôle dans la reconnaissance des divers handicaps par la société et dans la mise en place d'actions et de moyens matériels et financiers.

\_la définition du handicap est partie de ses causes étiologiques et d'une description symptomatologique, donc médicale, pour s'intéresser de plus en plus à ses conséquences sociales: notion de désavantage social, prise en compte de facteurs individuels, environnementaux, socio-culturels, familiaux...

Si on se limite   la question du handicap mental on voit que le concept va évoluer de celui d'anormalité, mesurée par échelle métrique et étalonnage, à celui d'inadaptation dans la suite de la seconde guerre mondiale, se définissant par une insuffisance des aptitudes ou des défauts de caractère, mettant « *en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune* ». Déjà ici apparaît l'idée d'un écart à la norme sociale attendue.

Les définitions de l'O.M.S. (1980) parlent d'autonomie, d'accomplissements de tâches dans les « *limites considérées normales pour un être humain* », de « *désavantage social* » ou encore de « *rôle considéré comme normal* ». A la lecture de ces définitions des questions se soulèvent: qu'est-ce qu'un désavantage social? Quel texte nous dit précisément ce qu'est un rôle normal, ce que sont les limites normales d'action d'un être humain? Sur quelle réalité nous basons-nous? Cette norme est partout mais on ne la voit pas, on la différencie de l'anormalité, mais où -et qui décide où- se situe la frontière?

### **\*théorie du stigmaté de E. Goffman, handicap et norme sociale**

Avec sa théorie du stigmaté E. Goffman ( sociologue et linguiste américain, 1922-1982) démontre l'existence d'une identité sociale virtuelle de la personne handicapée. . « *Le stigmaté ne réfère pas directement à un attribut objectif distinct, mais à une caractérisation attribuée par les normaux en fonction d'un stéréotype, lors d'une interaction* »<sup>3</sup>. Pour lui c'est la « non-conformité » entre le stéréotype de norme attendu et l'attribut particulier d'une personne, dans une interaction, qui fait le « stigmaté ». Si E. Goffman ne traite pas directement de la notion de handicap, le stigmaté en tant qu' « *écart négatif par rapport à une norme sociale prédéfinie* » peut correspondre à une définition du handicap éminemment sociale. L'attribut particulier se superpose à la déficience, qu'elle soit motrice, psychique, sensorielle ou intellectuelle.

Selon M. Winance (chargée de recherches à l'INSERM), dans les interactions avec les personnes « normales » se joue une normalisation de la personne « stigmatisée ». Que la déficience (le stigmaté) soit visible ou invisible, les interlocuteurs font « comme si » elle n'existait pas: soit l'individu stigmatisé cherche à le cacher pour paraître le plus « normal » possible, soit l'individu normal fait comme si le stigmaté n'existait pas. Paradoxalement, M. Winance explique que ce faux semblant de normalité fixe la différence et engendre la mise à l'écart de la personne handicapée. L'identité de cette personne est prise dans une « ambivalence » entre ce qu'elle sait être et ce qu'elle sait devoir être pour correspondre à la norme. Dans cette situation elle ne peut ni s'accepter telle qu'elle est, ni se considérer comme normale.

Pour M. Winance les conséquences politiques de ce rapport sont deux sortes de mise à l'écart: l'implicite et l'explicite, concrétisées par la création de droits, de commissions, d'établissements spécialisés... Dans la mise à l'écart implicite la personne stigmatisée est intégrée à la société et fait

---

3 M. WINANCE, *Handicap et normalisation, Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions*. In: Politix. Vol. 17, N°66. Deuxième trimestre 2004, pp. 201-227. ( issu du site « PERSEE »)

« comme si » elle était normale, en sachant qu'elle ne l'est ni ne le sera jamais. Pour obtenir des droits, elle doit faire reconnaître son statut de « personne handicapée » par une commission, ce qui lui permet d'intégrer le milieu ordinaire, mais en tant que telle et non comme personne normale parmi d'autres.

La mise à l'écart explicite correspond à une « ségrégation » de fait, géographique, de la personne stigmatisée, dans des établissements spécialisés, qui s'est organisée suite aux lois de 1975 concernant la politique du handicap en France. Comme M. Winance le souligne, la reconnaissance du statut des personnes handicapées et la création d'institutions spécialisées où elles ont pu travailler, comme les centres d'aide par le travail, ont toutefois participé à l'amélioration de leurs conditions de vie.

La création en 1981 de l'Organisation mondiale des personnes handicapées (Disabled People's International) et l'influence qu'elle aura sur les organisations internationales comme L'ONU ou le Conseil de l'Europe va permettre l'adoption de nouvelles déclarations et programmes d'action concernant leurs situations. Cela va également aboutir à une révision de la première classification de l'OMS. La cause du handicap n'est plus attribuée à la déficience de la personne mais à l'environnement qui ne permet pas son intégration pleine et entière. On ne parle plus de « personne handicapée » mais de « personne en situation de handicap ». Le handicap s'observe en situation d'interaction et n'existe plus isolément.

M. Winance démontre, à travers la théorie d'intersubjectivité de Garfinkel, que la normalisation peut aussi se faire par transformation de la norme. En situation d'interaction, le stigmaté est rendu visible lorsqu'il y a rupture dans l'action en cours; par exemple, on remarque qu'un homme n'a que son bras gauche quand on fait le geste de lui serrer la main. Mais si la différence est prise en compte, on se donne la possibilité de créer une nouvelle norme d'interaction qui rendra l'action « fluide » (en l'occurrence: tendre sa main gauche plutôt que sa main droite). Ici on voit que la normalisation passe par la reconnaissance de la différence, on ne fait plus « comme si » le handicap n'existait pas.

### **\*Penser le handicap**

#### A/ Du côté des professionnels...

Travailler auprès des personnes handicapées, c'est accompagner ceux qui sont mis en marge

de la société, qui fascinent et font souvent peur à ceux qui ne connaissent pas le handicap. La différence, dérange, déstabilise. Il faut souvent rentrer dans un mode de communication inhabituel, et quelque soit l'interaction, quelque soit le handicap, la relation met en exergue la différence entre normal et anormal, à la fois inacceptable et incontournable.

Le professionnel est régulièrement mis face à son impuissance, aux limites de ses compétences: quelque soit sa bonne volonté et son investissement, le handicap et les souffrances qui en découlent persisteront. On compense, on pallie, mais on ne guérit pas. La fonction de miroir agit, nous nous identifions, nous donnons du sens, automatiquement, à ce qui nous dépasse.

Auprès de la personne handicapée mentale il doit « *penser l'impensable* »<sup>4</sup>, ce qui est un défi. La tentation de se plonger dans l'action est forte, justement pour ne plus trop penser. Il est amené à se demander « comment aider l'enfant, l'adulte que j'ai en charge ou que j'accompagne, à construire son identité? ». S'agit-il de créer les situations de vie qui vont permettre cette construction?

L'enjeu auprès des familles est de trouver la bonne place, de revaloriser le rôle parental, « renarcissiser » la parentalité, sans être dans le collage affectif. On doit avoir un rôle complémentaire mais non substitutif, redonner une dynamique de projet à la famille, recréer du sens avec elle autour de cette situation impensable.

### B/ du côté des familles...

L'annonce du handicap de l'enfant brise un idéal dans lequel les parents se sont projetés et investis. Le diagnostique peut se faire de façon plus ou moins progressive, parfois très brutale. Quelque soit le moment, les parents disent qu'il y a un avant et un après, une situation qui fait trauma. Certains réagissent par le déni, d'autres passent par une phase de dépression, quand ils traversent le deuil de leur enfant idéal, et de repli,...Il va falloir reconstruire avec eux leur image parentale, redonner du sens à ce projet d'enfant mis à mal par le principe de réalité. La culpabilité d'avoir mis au monde un tel enfant peut se transformer en une idée de faute à expier, et passer par un surinvestissement auprès de lui. Il y a derrière cela parfois l'idée fantasmée que la sur-stimulation pourra compenser le handicap et permettre de « rattraper » la norme. Certains parents s'investissent entièrement dans une vie associative liée au handicap, ce qui leur fournit un réseau social, les aide certainement à mettre du sens dans l'histoire du handicap de leur enfant, mais peut aussi parfois être une fuite: l'hyperactivité évite d'avoir le temps de penser et se retrouver face à la réalité.

---

4 Gérard Zibir et Jean-Louis Chapellier (sous la direction de), *Penser le Handicap*, 2005, Editions de l'école Nationale de la Santé Publique, Rennes.

Il arrive aussi que la famille rejette cet enfant, ou encore la cellule familiale éclate, les couples plus « fragiles » ne résistant que rarement à cette épreuve, les divorces sont très fréquents. Les mères se retrouvent souvent seules, les pères ayant été soit mis à l'écart par celles qui s'enferment dans une relation symbiotique avec l'enfant pour retarder la perte de leur enfant idéal, soit s'étant retirés d'eux-mêmes, ne pouvant affronter cette réalité. L'absence du père a des conséquences secondaires dans la structuration de la personnalité de l'enfant, qui se surajoutent au handicap. Le handicap met à mal le lien de filiation, il y a rupture dans l'enchaînement des générations, et l'idée que cet enfant-là n'aura pas de descendance est fréquemment en arrière-plan. On constate souvent la fuite des proches à qui le handicap fait peur, ou qui se sentent impuissants. Les parents eux n'ont pas le choix, et doivent faire face à ce qui est pourtant insupportable. Ils se trouvent confrontés à l'isolement, à une vie sociale réduite, entraînés avec leur enfant dans la différence et la marginalisation.

Ainsi les parents sont fréquemment confrontés à une grande solitude et à une certaine incompréhension.

L'intégration en milieu scolaire ordinaire donne des espoirs, peut parfois retarder la réalisation et l'acceptation du handicap. Mettre l'enfant handicapé parmi les enfants « normaux » ne fait pas disparaître sa différence, et peut même la rendre plus visible. Cela a par contre d'autres avantages. L'acceptation de la différence dans la société commence par cette familiarisation dès le plus jeune âge au sein de l'école. Le fait d'être en établissement spécialisé coupe l'enfant et sa famille du milieu ordinaire et concrétise cette marginalisation. A cela s'ajoute le fait que les établissements sont souvent éloignés de leur lieu de vie.

Chez la fratrie de nombreuses réactions signalent l'existence d'une souffrance: hyperactivité, hyperadaptation, surinvestissement intellectuel pour compenser le handicap du frère ou de la sœur, et ne pas être un poids supplémentaire; parfois ils prennent le rôle de l'aide éducateur. Leur douleur peut prendre la forme du repli et de l'isolement comme chez les parents, de la culpabilité (« pourquoi lui et pas moi? »), jusqu'au conflit de loyauté quand ils peuvent dépasser les performances de l'autre (certains se l'interdisent).L'existence de non-dits familiaux autour du handicap engendrent anxiété, angoisse, colère, honte ou jalousie, sentiments d'injustices qui sont impossibles à dire et qui leur interdisent de s'exprimer; secondairement cela peut prendre la forme de difficultés relationnelles, de communication, d'une responsabilisation trop précoce les amenant à développer une maturité de façade...

## C/ du côté des personnes « en situation de handicap »

La souffrance majeure de la personne en situation de handicap réside en l'impossible compromis entre socialisation et individualisation qu'elle subit. Construire son identité c'est à la fois s'identifier, être un parmi ses semblables, et se différencier des autres.

Les personnes en situation de handicap ont besoin comme nous tous du regard de l'autre pour exister et construire leur identité, mais pas du regard de curiosité voyeuriste, générateur de souffrance et qui ne fait que les stigmatiser. Elles doivent être reconnues dans leur humanité, comme semblables aux autres, et dans leur unicité et différences, dont le handicap fait partie, mais pas seulement. On a tendance à réduire la spécificité des personnes handicapées en superposant leur identité à leur handicap, et à méconnaître tous les autres aspects de leur existence. Il est vital, primordial, que ces personnes puissent construire leur personnalité à travers d'autres identifications.

Dans cette question de la construction de l'identité, le problème de l'estime de soi joue un rôle important. Pour construire son individualité, le sujet a besoin de se « narcissiser », en ayant une image et une projection de soi positive, permettant l'élaboration de projets. Cela passe donc par un dépassement du handicap, mais aussi une reconnaissance de sa particularité. Quand l'entourage est dans le déni du handicap et fait comme si l'enfant était « normalisable » ce dernier se trouve mis en permanence face à ses limites, à sa différence. Le refus de l'accepter tel qu'il est peut mener à une sorte de maltraitance insidieuse. Il ne faut ni nier le handicap ni s'y limiter, mais le prendre en compte en construisant du sens autour, en créant une nouvelle histoire personnelle et familiale.

La surprotection des parents ou de l'entourage peut parfois empêcher les jeunes en situation de handicap de se structurer et de s'affirmer, et les enferme dans la dépendance aux autres. Cela peut aller jusqu'à faire d'eux des tyrans domestiques, rôle dans lequel, à travers la punition imposée à ceux qu'ils aiment et qui culpabilisent « à cause » d'eux, ils s'auto-punissent, dans un jeu de culpabilités réciproques. Pour certains, l'élaboration de la personnalité traversera un mode dépressif; d'autres adopteront le déni comme mécanisme de défense, souvent en réponse au déni parental et pour les protéger de la souffrance que leur causerait la prise de conscience du handicap de leur enfant. Comment devenir un adulte à part entière dans ces conditions? Comment se projeter vers l'avenir et avoir de l'appétence pour les savoirs et savoirs-faire, alors que ceux-ci les exposent à une autonomie parfois synonyme de risque d'abandon?

## I.1.2. l'intelligence et la déficience intellectuelle

Nous allons maintenant nous pencher plus précisément sur le problème de la déficience intellectuelle, appelée aussi retard mental, selon les classifications. Parler de déficience mentale ou intellectuelle nécessite de s'interroger d'abord sur la notion d'intelligence.

### \*A propos de l'intelligence

**intelligence**<sup>5</sup> I A 1 faculté de connaître, de comprendre (âme, esprit, pensée, raison) 2. sens strict: l'ensemble des **fonctions mentales** ayant pour objet la **connaissance conceptuelle et rationnelle** (opposé à sensation et intuition) (abstraction, conception, entendement, intellect) 3. didact. Aptitude d'un être vivant à **s'adapter à des situations nouvelles**, à découvrir des solutions aux difficultés qu'il rencontre 4. cour. Qualité de l'esprit qui comprend et s'adapte facilement; caractère d'une personne intelligente (capacité, discernement, jugement, perspicacité, réflexion)

B. être conscient doué de cette faculté 1. être spirituel (par opposition à la matière, aux corps) 2. être humain en tant qu'être pensant, capable de réflexion (...)

Le concept d'intelligence est difficile à délimiter, et peut être apprécié de diverses façons (philosophique, neurologique, psychologique, sociologique...). Il n'y a pas une seule intelligence, isolable, dissociable de ce qui fait l'humain dans sa globalité. . On peut dire que c'est un concept relatif, si l'on pense à toutes les sociétés, civilisations humaines et à leurs multiples façons d'apprécier ce que peut être l'intelligence. Elle se décrit à un moment donné, dans un lieu donné et dans une société donnée. Nous pouvons donc faciliter les choses en nous demandant ce qu'est l'intelligence aujourd'hui dans le monde occidental. Pour répondre à cette question nous souhaitons évoquer certaines étapes historiques dans la construction du concept, qui nous permettront d'en comprendre un peu mieux la définition actuelle.

### A/ Construction progressive d'un concept: de l'innéisme au développemental

Les scientifiques tentent depuis longtemps de situer le siège organique de l'intelligence et différentes conceptions s'opposent, entre les « globalistes » et les localisationnistes, les innéistes et ceux qui pensent que l'éducation, l'expérience participent au développement de l'intelligence. Tout comme pour le langage, on est amené à se demander si il existe une ou plusieurs intelligences<sup>6</sup>, si finalement il s'agit d'un concept bien délimitable ou si il y a autant d'intelligences que de points de vue

---

<sup>5</sup> *Le Nouveau Petit Robert*, 2002, Dictionnaires Le Robert, Paris.

<sup>6</sup> Racle Gabriel. *Une intelligence ou des intelligences ?*. In: Communication et langages. N°68, 2ème trimestre 1986.  
pp. 51-66.

pour l'analyser...

Du côté des innéistes « organicistes » et donc localisationnistes, les phrénologues (Gall et Spurzheim, début 19ème siècle) se sont employés à dessiner une cartographie des fonctions mentales en étudiant la configuration des bosses des crânes humains. La phrénologie a connu un grand succès au début du 19ème siècle mais a été ensuite chassée par d'autres conceptions: eugénisme (1883) de Galton, tristement rendu célèbre entre autre pendant la seconde guerre mondiale, crâniométrie avec Broca qui s'est attaché à faire le lien entre capacités intellectuelles et volume du cerveau, outre le fait qu'il ait localisé la zone cérébrale du « centre du langage ». Cette dernière théorie a beaucoup intéressé Alfred Binet (pédagogue et psychologue 1857-1911) qui a passé un certain temps à mesurer les tailles des crânes avant de reconnaître qu'il ne trouvait pas de corrélations entre celles-ci et le degré d'intelligence des sujets. Le ministère de l'éducation lui demandera ensuite d'élaborer un outil pour évaluer et détecter les enfants « anormaux » afin de les orienter vers une éducation adaptée.

Il construira donc les tests que nous décrirons ci-après, mais en précisant que pour lui la mesure de l'intelligence en soi est chose impossible. Toutefois ses tests seront repris et standardisés pour en faire les fameux Quotients d'Intelligence, avec toujours en arrière plan la conception d'une intelligence innée et héréditaire, et mesurable quantitativement.

## B/ Approche Piagétienne

Nous allons maintenant évoquer une différente manière d'aborder l'intelligence et son évaluation que l'on doit aux chercheurs de l'Ecole de Genève, dont les principaux acteurs sont Jean Piaget et Bärbel Inhelder. Leurs recherches s'inscrivent dans le champs de la psychologie génétique (étudiant la genèse et non les gènes, on parle aujourd'hui de psychologie du développement pour éviter la confusion) dont l'objectif épistémologique est de comprendre l'origine et le mode de construction de la pensée et de l'intelligence. La formation de biologiste de J. Piaget l'amène à se demander par quelles procédures cognitives l'homme s'adapte progressivement à son milieu.

Il va étudier l'intelligence comme une structure, c'est le structuralisme, théorie constructiviste car elle considère que l'intelligence se construit progressivement, et interactionniste parce que cette construction se base pour lui sur les interactions entre le sujet et les réactions d'un objet, par processus d'accommodations et d'assimilations, pour trouver un équilibre entre organisme et milieu. Piaget ne considère pas l'intelligence comme innée, il a montré que les capacités de raisonnement et les connaissances se développaient chez l'enfant au fur et à mesure de ses expériences.

Piaget différencie l'intelligence pratique ou sensori-motrice de l'intelligence intériorisée (verbale ou réfléchie). Son approche a l'intérêt de ne plus aborder la mesure de l'intelligence de façon quantitative mais qualitative. Il ne prend toutefois pas en compte dans son analyse les aspects culturels, sociaux ou affectifs qui peuvent entrer en jeu dans le développement intellectuel.

### C/ « Pensée et Langage » Approche socio-psychologique

Vygotsky, reprenant en partie les théories de Piaget sur une conception de l'intelligence psycho-développementale, va insister sur l'aspect social de la construction de l'individu et de son intelligence. Pour lui, la conscience est un « *contact social avec soi-même* », construite, médiatisée par des signes acquis dans la relation à l'entourage. Il va jusqu'à considérer que les fonctions mentales supérieures, propres à l'humain, se basent sur des signes qui sont eux-mêmes des constructions historiques et culturelles. Il parle d'une « *genèse sociale* » de l'individu. Les fonctions mentales chez l'enfant naissent d'abord au niveau social, puis passent au niveau individuel par un processus d'intériorisation.

La construction de la connaissance se fait en interaction pour Lev Vygotsky: cette interaction a pour médium principal le langage, même si le regard et les gestes (communication non verbale) rentrent également en jeu.

Lev Vygotsky reprendra le concept de langage égocentrique de J. Piaget mais en lui donnant un rôle bien plus important dans la construction de la pensée chez l'enfant. La pensée verbale est à la croisée de la pensée et du langage, qui ne sont ni dissociables, ni totalement superposables pour lui (il existe selon lui une intelligence technique et instrumentale qui ne passe pas par le langage). Ce langage égocentrique est à l'intermédiaire entre le langage intérieur des pensées intimes et le langage « social », destiné aux autres, à la communication. Il aide l'enfant à résoudre des problèmes et se perfectionne au fil des ans, devenant de plus en plus performant. Ayant un rôle « *dans la planification et la régulation de l'action propre* »<sup>7</sup>, le langage permet de guider et de planifier les actions.

« Le moment le plus significatif du développement intellectuel, d' « émergence » des formes les plus purement humaines de l'intelligence pratique et abstraite, intervient lorsque le langage et l'activité pratique, deux lignes de développement auparavant complètement indépendantes, convergent »

Ses théories donnent une définition de l'intelligence très sociale, puisque selon lui la

---

<sup>7</sup> Angel Rivière, *La psychologie de Vygotsky*, 1990, édition Mardaga, Liège.

construction de l'individu est nourrie par les interactions de tutelles, dans la relation entre l'adulte et l'enfant. Le cadre de cet apprentissage, de cette éducation offerte par l'adulte est ce que Vygotsky a appelé la « zone proximale de développement » (Z.P.D.). A l'inverse de Piaget qui pense que les apprentissages dépendent du stade de développement dans lequel se situe l'enfant, Vygotsky affirme que son développement est favorisé par l'éducation et les apprentissages auxquels on l'expose. La Z.P.D. correspond au potentiel d'apprentissage de l'enfant, la marge entre ce qu'il est capable d'effectuer seul et ses capacités de résolutions de problèmes dans le cadre d'une relation de tutelle.

Wallon parle lui de « *substitution du signe à la chose* » et explique que grâce au langage « *l'objet de la pensée cesse d'être exclusivement ce qui, par sa présence, s'impose à la perception. Il donne à la représentation des choses qui ne sont plus, ou qui pourraient être, le moyen d'être évoquées, d'être confrontées entre elles et avec ce qui est maintenant senti* »<sup>8</sup>. Wallon souligne également le fait que le langage organise la pensée d'une certaine manière, amène à catégoriser le réel, suivant une logique inhérente au langage qui diffère de celle de l'expérience concrète. La représentation se forme entre le mot et la chose et crée un nouveau système avec son propre fonctionnement.

Si pensée et langage sont donc liés dans leur évolution pour la plupart des psychologues, l'une et l'autre ne se superposent pas pour autant. Piaget, cité par Jérôme S. Bruner dans *Savoir Faire Savoir Dire* (1983) l'exprime ainsi: « *Le langage ne suffit pas à expliquer la pensée, parce que les structures qui caractérisent la pensée prennent naissance dans l'action et dans des mécanismes sensorimoteurs qui se situent à un niveau infra linguistique* »(1967). Il y a donc selon lui une intelligence avant le langage. Il existe de la pensée sans langage, dite informelle, mais quand il peut se développer, le langage devient un outil et un support primordial pour la pensée.

Dans ce rapport entre pensée et langage il semblerait que certains voient un continuum de progression où le langage écrit serait une sorte d'aboutissement, de point d'évolution extrême dans ce que l'intelligence peut atteindre. Sur le modèle d'une pensée de plus en plus « abstraite », donc permettant une réflexion de plus en plus libérée d'un contexte concret, et pouvant atteindre des sphères supérieures, le langage se « décontextualise » progressivement, son « *évolution est caractérisée par un affranchissement progressif (...) des circonstances d'émission et de réception (...)* » « *Le degré ultime d'affranchissement est atteint dans le langage écrit (ou imprimé) et lu* » (De Laguna).

---

8 Henri Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, 1941, Armand Colin, Paris, 2002. Chapitre 11 La connaissance, p150.

Le langage -et encore plus le langage écrit, apparu finalement récemment dans l'évolution de l'homme- est un mode de transmission de savoir qui a marqué notre évolution et modélisé notre rapport au monde. Il est très difficile de s'imaginer comment nous fonctionnerions mentalement sans.

#### D/ Plusieurs intelligences?

Howard Gardner, professeur de psychologie cognitive à Harvard s'intéressera de près aux théories de J. Piaget (entre autres) et s'appuyant sur ce qu'il identifie comme des points forts et des points faibles, il proposera sa propre approche. Considérant que le modèle de J. Piaget se limite trop à des critères « intellectuels » logiques et linguistiques (il ne s'intéresse par exemple pas du tout à la créativité) il va jusqu'à distinguer neuf formes différentes d'intelligences, en s'appuyant sur la clinique des atteintes cérébrales, dans son ouvrage *Les formes de l'intelligence* en 1983: logico-mathématique, linguistique, intrapersonnelle, interpersonnelle, visuo-spatiale, naturaliste (capacités à classer les objets, à les catégoriser), musicale, kinesthésique ou corporelle, existentialiste ou spirituelle. H. Gardner ne présente pas sa liste comme exhaustive.

Cette conception a le mérite de permettre la reconnaissance d'une variabilité entre individus avec chez chacun des capacités, des points forts et des « faiblesses ». Elle s'adapte également à différentes sociétés, selon lesquelles certaines formes d'intelligences seront plus valorisées socialement que d'autres, et elle reconnaît l'aspect contextuel et culturel de l'intelligence.

L'intérêt du travail de H. Gardner est son application possible au monde de l'éducation, multipliant les champs d'actions pédagogiques et considérant que développer certaines formes d'intelligences peut permettre d'en développer d'autres de façon indirecte: on peut imaginer par exemple que le travail corporel ou kinesthésique a des incidences sur ce qu'il appelle l'intelligence visuo-spatiale...

#### E/ Approche neuropsychologique: l'approche actuelle dominante

On donne à l'intelligence un siège organique: le cerveau et le système nerveux, les réseaux neuronaux qui lui fournissent les informations dont il a besoin. Ces réseaux connaissent une certaine plasticité et permettent une adaptation continue des comportements aux situations sans cesse renouvelées. Le cerveau et le corps fonctionnent ensemble: les informations concernant l'intérieur et l'extérieur sont reçues et analysées par le cerveau grâce au corps (par le biais du système nerveux sensoriel et les voies afférentes).

La neuropsychologie qui est « l'étude des troubles des fonctions supérieures (ou fonctions cognitives) et du comportement en lien avec des lésions ou dysfonctionnements du cerveau » apporte des éléments théoriques pour comprendre le fonctionnement mental et intellectuel de l'être humain. C'est une approche médicale et organiciste de la conception de l'intelligence puisqu'elle fonde son savoir sur l'étude des lésions cérébrales et leurs conséquences sur le fonctionnement cognitif humain. A partir de là, elle définit des modèles abstraits explicatifs, qui ont une visée diagnostique et permettent de construire des protocoles de rééducation spécifiques. Elle prend appui, au moins en partie, sur l'héritage théorique des organicistes du début du siècle.

Les fonctions cognitives décrites par la neuropsychologie « *permettent l'adaptation au monde extérieur et l'équilibre de notre monde intérieur* ». On différencie les fonctions instrumentales et les fonctions exécutives. Les fonctions instrumentales regroupent la mémoire, le langage, les fonctions visuo-spatiales, les praxies constructives et gestuelles, les perceptions ou gnosies (visuelle, auditive, sensitive, etc.), et le calcul. Les fonctions exécutives « *permettent d'élaborer une stratégie, résoudre un problème logique, tenir compte de ses erreurs* ». Rabbit en définit cinq: adaptation aux situation nouvelles, planification et mise en œuvre de stratégies nouvelles, contrôle et régulation de l'action, capacité à tenir compte de l'information en retour pour ajuster sa réponse, capacité à inhiber des informations non pertinentes pour la réalisation d'une tâche. Miyake définit lui trois fonctions exécutives spécifiques: flexibilité mentale, mise à jour et inhibition.

Toutes ces fonctions cognitives sont en jeu dans les apprentissages scolaires : lecture, écriture, calcul... Pour les neuropsychologues les troubles des apprentissages trouvent leur origine dans des troubles des fonctions cognitives, qui peuvent engendrer, selon leur origine, des difficultés d'attention, de mémorisation, de concentration, des difficultés praxiques, des dissociations automatico-volontaires, des problèmes de compréhension,... Dans les cas de déficience intellectuelle « homogène », on parle de troubles cognitifs globaux, en opposition aux troubles « électifs » qui n'atteignent qu'une fonction cognitive particulière. Dans ce cas on parle alors de troubles spécifiques des apprentissages (tous les troubles « dys... »).

Donc d'un point de vue neuropsychologique, les fonctions cognitives supérieures humaines qui permettent « *aux humains de mémoriser, d'apprendre, de raisonner, de communiquer, de décider, d'agir, de ressentir des émotions et d'en avoir conscience* »<sup>9</sup> sont finalement la définition de ce qu'on

---

<sup>9</sup> *Ecriture, approches en sciences cognitives*, sous la direction de Anne Piolat, 2004, publications de l'université de Provence.

appelle l'intelligence. Elle résulte de l'orchestration harmonieuse de toutes les différentes fonctions cognitives que nous avons évoquées. On remarque que dans cette approche l'interaction entre contexte socio-culturel et affectif d'une part et développement intellectuel d'autre part, et les éventuelles co-influences entre intelligence et construction de la personnalité de l'individu sont mises de côté, ce qui est justifié entre autre par un soucis affiché de clarté et de précision. On s'intéresse à la façon dont fonctionne le système émotionnel ou la communication mais avec un regard mécaniciste: tel stimulus entraîne telle réaction, par la voie de tels circuits nerveux....

## Conclusion partielle

Pour conclure sur la notion d'intelligence, citons une tentative de définition de Sternberg:

« l'intelligence est un concept que nous avons inventé pour trouver une manière pratique d'évaluer, et éventuellement de classer, les personnes d'après leurs performances dans l'accomplissement de tâches ou dans des situations, qui sont valorisés par une culture ».

Elle a le mérite d'en souligner le caractère socio-culturel et de rappeler que l'idée que l'on se fait aujourd'hui de l'intelligence est une construction récente qui a une histoire, tout comme celle de handicap ou encore celle de langage.

Nous avons vu à travers l'histoire de la notion d'intelligence au 20ème siècle à quel point elle est complexe à définir, sous influences de différentes approches théoriques. Nous aurions pu encore évoquer d'autres formes d'intelligences telles que l'intelligence sociale et pragmatique, le sens de l'humour, et la capacité à se mettre à la place de l'autre (théorie de l'esprit<sup>10</sup>). Par rapport à la question du handicap et de l'autonomie il faut différencier intelligence au sens cognitif, adaptation et maturité. Un individu peut être « supérieurement » intelligent et inadapté pour diverses raisons. Il y aurait peut être une distinction à faire entre intelligence fonctionnelle et non-fonctionnelle, la fonctionnalité étant alors évaluée par des critères sociaux, en termes d'utilité et d'inutilité. On peut penser par exemple à certains autistes d'Asperger qui développent un pôle de compétences précis, mettant en jeu spécifiquement une fonction cognitive telle que la mémoire visuelle, par exemple, d'une façon très supérieure à la moyenne. Dans ce cas, le surdéveloppement de la fonction- qui fait parties des fonctions cognitives et entre donc dans les critères de définition de l'intelligence-, ne favorise en rien leur insertion sociale, ils peuvent par ailleurs avoir de grosses difficultés de communication et ne pas être autonomes pour leurs actes quotidiens.

---

10 En sciences cognitives, l'expression "théorie de l'esprit" désigne les processus cognitifs permettant à un individu d'expliquer ou de prédire ses propres actions et celles des autres agents intelligents. Les psychologues nomment « théorie de l'esprit » la capacité d'attribuer des intentions, des croyances, des désirs ou des représentations mentales à autrui

A travers la question de l'intelligence on voit qu'il y a différentes façons d'observer l'homme et de le « découper » (de l'analyser). On se rend compte que parler de l'intelligence humaine revient souvent à parler de ce qui fait le propre de l'humain, et que dans cette optique, être humain c'est être intelligent: être doué d'une conscience, d'une volonté, d'une mémoire, être capable d'organiser, de conceptualiser le monde réel qui nous entoure, d'agir sur lui en fonction de projets, être capable de communiquer...Les troubles et déficits mentaux et intellectuels questionnent cette définition de l'homme.

### **\*La déficience intellectuelle et/ou mentale**

#### A/ définition

**« la déficience correspond à toute perte de substance ou altération d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique »**

pour l'O.M.S.:

- déficiences psychiques et/ou intellectuelles:
  - troubles de l'identité et de l'image du corps
  - troubles psychomoteurs
  - perturbations du langage oral et/ou écrit portant sur la compréhension et/ou l'expression et entravant la communication
  - difficultés relationnelles et de comportement à apprécier en particulier dans les situations de jeux et d'apprentissages
  - existence d'une déficience intellectuelle (bilan psychométrique)

Dans la CIH-2 les fonctions mentales globales et spécifiques sont distinguées. Les fonctions mentales globales comprennent les fonctions de la conscience, d'orientation, intellectuelles, psychosociales, du tempérament et de la personnalité, etc... et les fonctions mentales spécifiques réunissent les fonctions de l'attention, de la mémoire, psychomotrices, émotionnelles, perceptuelles, de la pensée, les fonctions cognitives de niveau supérieur, les fonctions mentales du langage, de calcul, etc...

Nous avons choisi souvent ici le terme générique de déficience mentale qui a une acception plus large que celle de déficience intellectuelle (la première comprend la deuxième), mais abordant également le problème des atteintes des fonctions intellectuelles, nous avons été amené à employer

les deux appellations alternativement.

## B/ les étiologies

Il ne s'agira pas ici de composer une liste exhaustive de causes attribuables à la déficience mentale, mais de montrer la variété de situations médicales, psychiatriques, affectives et sociales cachées derrière cette notion. La plupart des déficiences mentales n'a pas une seule étiologie définie et bien délimitée mais se situe plutôt au centre d'un faisceau de conditions qui interagissent. Si la compréhension des causes du handicap de nos patients peut avoir une influence sur notre prise en charge c'est avant et surtout ses conséquences et les besoins d'une personne dans son projet de vie qui vont nous intéresser.

Nous allons présenter ici une synthèse de différentes classifications en tentant de retenir les points sur lesquels il y a consensus. Nous avons choisis de résumer les étiologies de déficiences mentales en trois grandes catégories. Nous nous sommes entre autre appuyés sur une classification de R. Lafont<sup>11</sup>.

### \_syndromes génétiques

- « par pénurie ou déficit quantitatif de gènes favorables »

-par gène mutant

\*perturbations congénitales du métabolisme des protides (ex. phénylcétonurie), lipides, hydrates de carbone

\*autres maladies génétiques (syndrome de Laurence-Moon-Bield-Bardet: dégénérescence cérébro-rétinienne; phakomatose, encéphalopathies chroniques avec malformations cranio-faciales ou malformations des membres)

-maladies « non nettement, mais partiellement, déterminées par les gènes (ex: hydrocéphalie, hypertélorisme...)

-anomalies chromosomiques ( Maladie de Down, S. de Klinefelter)

-iso-immunisation.

### \_séquelles pré, péri et postnatales

causes prénatales:

---

11 R. Lafont, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, 3<sup>e</sup> édition, P.U.F., 1973, pp.477 et 478, in *Les difficultés mentales chez l'enfant* (textes fondamentaux) sous la direction de Michel Mirabail, 1992, Toulouse, Privat.

\*infections (rubéole, syphilis, toxoplasmose...)

\*toxiques (médicaments, alcool...)

\*radiations

\*traumatisme

\*porencéphalie

causes périnatales (prématurité, traumatisme obstétrical, anoxie,...)

causes posnatales

\*infections (méningites, encéphalites, convulsions fébriles...)

\*intoxications exogènes ou endogènes (perturbations métaboliques, ex. : hypercalcémie)

\*traumatismes (crâniens)

\*lésions vasculaires (hémorragie cérébrale, hématome, tous les accidents vasculaires cérébraux...)

\*tumeurs intracrâniennes

\_carences éducatives, sociales, affectives

« insuffisances mentales à points de départ psycho-socio-génétique »

\*sous-culture (retard intellectuel)

\*carence affective

\*troubles affectifs

\*association à un trouble névrotique

\*association à un trouble psychotique (voire profils dysharmoniques)

-causes inconnues : environ 30% des cas...

Généralement il semble que plus la déficience est légère moins il est aisé de poser une étiologie précise (organique) au handicap, et plus les facteurs environnementaux sont en jeu (dont les facteurs psycho-sociaux): les conditions socioculturelles et économiques sont souvent impliquées ou un « climat affectif » défavorable. D'autre part, plus l'étiologie remonte tôt dans le développement du fœtus ou de l'enfant plus on peut penser que le handicap sera lourd, même si cela n'a rien de systématique. Dans le sens de ce constat, on sait que de nombreuses acquisitions se développent préférentiellement (si ce n'est uniquement) à des stades du développement donnés. Beaucoup de cas de déficiences mentales sont issus de plusieurs causes étiologiques dont on ne peut distinguer précisément les conséquences sur le développement de l'enfant. Cela peut aller jusqu'à ce qu'on appelle le polyhandicap dans les cas où à un syndrome génétique se surajoute par exemple un trouble envahissant du développement et une atteinte motrice. Il peut alors être difficile d'identifier les causes des différents déficits dont souffrent ces enfants.

En terme de dépistage, plus la déficience est marquée et organique, plus elle est repérée et prise en charge tôt. D'une part cela a des conséquences sur la façon dont les adaptations vont être mises en place, mais cela influe également sur les modalités d'annonce du handicap aux familles. En effet le moment de l'annonce, le fait qu'il survienne dès la grossesse et de façon brutale, ou qu'au contraire il se fasse progressivement au gré des premières années du développement de l'enfant va beaucoup jouer sur sa réception.

Enfin il semble intéressant de préciser que la déficience intellectuelle (ou retard mental) légère représente environ 85 % des cas, alors que les déficiences intellectuelles moyennes et profondes ou graves concernent respectivement 10 et 5 % des cas.

### C/ Sémiologie<sup>12</sup>

Un certain nombre de troubles variés peut apparaître dans les déficiences et retards mentaux. Étant donné la variabilité des étiologies et les possibilités de combinaisons de facteurs divers, on conçoit aisément qu'il n'existe pas de tableau sémiologique typique ou spécifique. Les différents troubles listés ci-dessous sont ceux qu'on observe le plus fréquemment, mais aucun d'entre eux n'est systématique, mis à part l'atteinte cognitive qui est la base du diagnostic d'une déficience mentale ou intellectuelle.

\_atteintes biologiques et physiologiques: elles ne sont pas systématiques, mais fréquentes dans les atteintes syndromiques (anomalies cardio-vasculaires, troubles sensoriels, anomalie de l'encéphale et des connexions neuronales, augmentation des anomalies électroencéphalographiques....)

\_fonctionnement cognitif (cf Dionne and coll. 1999): on constate une lenteur ou un retard de développement intellectuel, un ralentissement ou un arrêt prématuré du développement, une moindre efficacité du fonctionnement intellectuel, une base de connaissances pauvre et mal organisée, des difficultés de transfert et de généralisation.

\_fonctions neuropsychologiques:

\*le langage: son acquisition est souvent tardive, parfois absente; au niveau de l'expression verbale, le langage est immature et l'articulation est mauvaise; des troubles auditifs fréquents peuvent entrer en

---

12 Nous nous appuyons ici sur le travail de Landre Alexandra, dans son mémoire pour le certificat de capacité d'orthophonie: *Retard mental et Accès au sens de l'écrit: enjeux, possibilités et limites*, 2005, Université de Nantes, pp.62-68.

jeu.

Les phrases sont courtes, la syntaxe peu développée, le vocabulaire répétitif, l'utilisation des pronoms, des verbes et des prépositions est restreinte.

\*l'attention: la quantité d'informations possibles à traiter reste limitée; il existe un défaut d'attention sélective ( les personnes ne s'intéressent pas toujours au stimulus le plus pertinent)

\*la mémoire: la mémoire immédiate étendue est restreinte; la mémoire à long terme est très inférieure à la moyenne; la mémoire à court terme est proche de la norme.

\*fonctions perceptives: elles sont les mieux développées (sauf dans certains syndromes comme la trisomie 21)

\*fonctions praxiques: leur atteinte est fréquente (immaturité neuro-motrice)

\*fonctions exécutives: une immaturité neuro-développementale des structures frontales existe (grande rigidité cognitive et comportementale, défaut de planification, déficit des traitements volontaires en opposition avec la préservation relative des processus automatiques)

\_troubles affectifs et comportementaux: ils sont fréquents mais pas systématiques; on constate des comportements réactionnels à des atteintes extérieures, des troubles associés; une faible estime de soi, une relation à l'autre particulière, une faiblesse de jugement moral (estimer ce qui est normal? Connaître le code social) se retrouvent plus fréquemment, ainsi que des mécanismes de contrôle insuffisants (les personnes cherchent à obtenir une satisfaction rapide et immédiate et ont une mauvaise tolérance à la frustration... *ces troubles peuvent être mis en lien avec les éventuelles atteintes frontales...*)

A ce tableau sémiologique assez complet nous ajouterons l'atteinte sociale qui peut être à la fois cause et conséquence de la déficience. En effet d'une part, la déficience mentale ou intellectuelle limite considérablement l'intégration socio-professionnelle des individus, leurs possibilités d'interactions avec leur entourage, d'accès aux sources d'informations en terme de compréhension et d'accessibilité matérielle...D'autre part, elle peut exister en amont à travers un environnement socio-culturel et/ou socio-économique défavorisé (voir dans « les étiologies »: « insuffisances mentales à points de départ psycho-socio-génétique »). Si le contexte et l'environnement ne suffisent généralement pas à expliquer la déficience, ils auront toutefois une influence forte sur le développement de l'enfant. A déficience organique « égale », l'évolution ne sera pas la même. « *L'étude écologique de l'espace social de l'enfant a fait apparaître la relation étroite entre les troubles de l'enfance et les conditions de vie de la famille* »<sup>13</sup>. Ces conditions de vie comportent le lieu de vie, les dimensions du logement, l'hygiène, la situation économique, la profession des parents,

---

13 Mirabail Michel, *Les difficultés mentales chez l'enfant*, 1992, Privat, Toulouse.

leur niveau d'éducation,...On peut parler « d'hérédité psycho-sociale » (en opposition à l'hérédité biologique) quand ces aspects environnementaux, socio-économiques et familiaux ont des conséquences sur la génération en devenir.

### **\*psychométrie, classifications**

#### A/ idiot, imbécile, débile...

*« la définition par le « rendement »: l'idiot ne sait pas parler, l'imbécile communique par la parole mais pas par l'écriture, le débile parvient à l'écriture mais pas à un apprentissage complet... »*

Comment est-on catégorisé aujourd'hui « déficient mental », étiquette qui amène la reconnaissance d'un handicap et une prise en charge spécifique (orientation dans un Institut médico-éducatif)? Il existe de nombreuses classifications de la déficience mentale qui correspondent à des approches et à des idéologies variées.

La classification « traditionnelle » repose d'abord sur une analyse quantitative de l'intelligence; on peut l'attribuer principalement aux travaux de Binet et Simon. Ils sont d'autre part les fondateurs du concept de « débilité » . Dans le contexte de la récente obligation scolaire (les lois Jules Ferry datant de 1881-1882, remontent à 20 ans environ) se pose la question de l'accueil des enfants « anormaux ». Après une période d'indécision entre médicalisation et éducation spéciale se développe le champ de la psychologie expérimentale dont le rôle sera d'examiner et d'analyser ces « cas ». L'idée sera de tenter d'objectiver leurs troubles et de faciliter ainsi le choix d'une orientation adaptée. Jusque là, les diagnostics variaient avec les observateurs, et ces enfants pouvaient être qualifiés d'imbéciles, d'idiots, de dégénérés sans qu'il y ait réellement de consensus autour de ces termes...

Binet et Simon vont proposer une *Méthode nouvelle pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux* (1904), qui se base sur trois méthodes différentes: la méthode médicale, la méthode pédagogique, et la méthode psychologique. *« L'idée fondamentale de cette méthode est l'établissement de ce que nous appellerons une échelle métrique de l'intelligence [...] Cette échelle permet, non pas à proprement parler la mesure de l'intelligence (...), mais un classement, une hiérarchie entre des intelligences diverses »*. La mesure de l'intelligence est basée sur une échelle composée d'épreuves de difficultés croissantes (les tests sont eux-mêmes testés sur un grand nombre d'enfants « normaux et anormaux » avant d'arrêter un protocole jugé efficace). La passation est rapide (pas plus de 20mn...) pour éviter l'effet de la fatigabilité. Ils sont « hétérogènes (...) afin

d'embrasser rapidement un vaste champ d'observation » et enfin ils font la distinction entre « *l'intelligence naturelle et l'instruction* ». Autrement dit, l'intelligence est ici observée comme caractéristique innée de l'individu et doit être isolée de ce qui a été acquis dans un environnement socio-culturel, afin d'être quantifiée « objectivement ». La façon de mesurer un objet dépend de l'idée que l'on s'en fait...

Dans un premier temps cela va permettre une définition plus précise de la classification de Bourneville (idiots: niveau mental de l'enfant de 3 ans, imbéciles: niveau mental de l'enfant de 5 ans, débiles: le reste...) puis dans un deuxième temps va arriver la notion d'âge mental.

### B/ Le quotient intellectuel ou « quotient d'âge »

C'est un indice de développement calculé en divisant le nombre qui mesure l'âge de développement en mois (âge mental) par le nombre qui mesure l'âge chronologique en mois également. Ce calcul est attribué à W. Stern. Si l'appellation commune restée est celle de Q.I. (pour Quotient Intellectuel) cet indice donne un rapport d'âge plus qu'un niveau d'intelligence en tant que tel.

Le principe de mesurer l'intelligence par des tests a été (et est encore) fréquemment remis en cause par de nombreux psychologues et pédagogues. Il conviendrait avant de la mesurer de s'entendre sur une définition de l'intelligence. Le test effectuant un simple relevé de données à un moment précis ne peut prendre de valeur qu'en comparaison à un autre. Avec deux tests on peut éventuellement observer le sens et le rythme d'une évolution: « *ce sont les variations du Q.I. et non le Q.I., qui prennent valeur diagnostique* ».

D. Wechsler va s'atteler à la standardisation du quotient intellectuel. Le WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) est basé sur un système de moyenne à 100 et d'écart type de 15 qui doit éviter les effets de variabilités des premiers Q.I. Les différentes déficiences intellectuelles sont classées selon cette standardisation:

- la déficience mentale grave correspond à un Q.I. situé entre 30 et 50
- la déficience moyenne correspond à un Q.I. situé entre 45 et 60
- la déficience mentale légère correspond à un Q.I. situé entre 60 et 85 environ (la limite supérieure de la déficience est plus difficile à définir que la limite « inférieure »).

### C/ Profils harmoniques vs dysharmoniques

Nous allons maintenant présenter une deuxième classification issue des travaux de Vermeyleylen (1929) qui distingue les « débilés » harmoniques et les « débilés » dysharmoniques.

\_ le débile harmonique a un profil homogène, sans inadapation ni trouble du comportement, ses résultats aux tests psychométriques sont stables; globalement, il s'intègre facilement et est « éduicable »;

\_ le débile dysharmonique peut présenter des résultats aux tests hétérogènes; il présente des troubles du comportement qui rendent son intégration et son adaptation sociale plus difficile; il est moins bien accepté et « supporté » par son entourage (camarades de classes, professeurs) à cause de son instabilité.

Pour Vermeyleylen, plus la déficience est légère chez un individu plus les troubles du comportement sont fréquents, corollaires à une plus grande anxiété. On peut faire l'hypothèse d'une meilleure conscience chez ces personnes de leurs troubles, de leur différence et du regard des autres...

L'ouvrage d'Antoine et Jeanine Galland, *l'enfant handicapé mental* (1993), reprend cette classification, sans parler de « débile » mais de déficience de type harmonique ou dysharmonique<sup>14</sup>. La description de A. et J. Galland est appuyée sur les travaux du psychiatre Roger Misès.

Ils décrivent la personne déficiente intellectuelle de type harmonique comme ayant un retard intellectuel simple, sans « trouble caractériel » associé. Son comportement peut être ritualisé, « stéréotypé et rigide » dans ses relations aux autres. Ses difficultés d'adaptation sont liées à « *un manque de discernement et de difficultés d'abstraction* », cela nécessite un accompagnement spécifique et les rend dépendant aux autres.

Dans les cas de déficiences dysharmoniques, il y a « *existence avérée de troubles d'élaboration de la personnalité* ». Ce type de déficience a des origines diverses et interactives, donc plus complexes à décrire. Il est difficile d'y déceler ce qui relève de l'insuffisance intellectuelle, ce qui est lié au trouble de la relation, et ce qui correspond à d'éventuels troubles instrumentaux. Les « enfants dysharmoniques » présentent systématiquement des troubles du comportement (personnalité de type psychotique, anxiété névrotique, symptômes dépressifs...).

Le type dysharmonique correspond à une partie de la population d'enfants en Ime présentant des troubles envahissants du développement ou une déficience intellectuelle avec troubles associés.

---

14 [www.univ-nancy2.fr](http://www.univ-nancy2.fr) Mme Marie-Christine Cordebar 2005, Videoscop, Nancy 2 Territoire et prise en compte du handicap, Luno.

Ici il ne s'agit plus de classer quantitativement l'intelligence mais de la décrire qualitativement. Si Piaget et Inhelder se sont penchés sur le problème de la pensée chez les enfants déficients c'est sans doute pour mieux comprendre les structures de celle de l'enfant « normal ». Pour répondre à leurs interrogations ils ont étudié les stratégies cognitives adoptées dans des situations cliniques par leurs sujets. Ils ont déterminé ainsi des stades d'acquisition constants par classe d'âge (par exemple les stades d'acquisition de la notion de conservation des substances, poids et volumes), remarquant que les enfants acquièrent les concepts logiques progressivement, par étapes et qu'ils ne catégorisent pas comme les adultes.

B. Inhelder en comparant le développement intellectuel des enfants « normaux » et des enfants dits « débiles mentaux » à l'époque (1943), constate que tous passent par les mêmes étapes, en suivant le même ordre.

La méthode d'investigation clinique étudie la construction du raisonnement chez les sujets et ne prétend pas étudier la construction de leur personnalité (elle concerne leur développement logico-conceptuel et non leur développement psycho-affectif). Là encore on constate que la méthode employée pour évaluer l'intelligence dépend de l'idée que s'en font les observateurs. En effet, est-il réellement possible d'isoler le fonctionnement intellectuel d'un enfant de sa maturation psycho-affective ou de la construction de sa personnalité?

Si on se réfère aux stades définis par Piaget, l'aboutissement de l'évolution est l'entrée dans un mode de pensée formelle, permettant l'abstraction et un raisonnement hypothético-déductif (la pensée est complètement libérée du réel). Ce « stade » de développement intellectuel ne serait pas atteint dans la majorité des déficiences intellectuelles (même légères).

Pour qualifier le niveau de déficience d'un jeune on peut donc le situer, selon cette méthode, à un stade d'acquisition en fonction des concepts logiques qu'il maîtrise. C'est ce qui permet à B. Inhelder de faire cette classification<sup>16</sup>:

- l'idiot ne dépasse pas les compositions sensori-motrices (antérieures au langage)
- l'imbécile est capable de pensée intuitive (égocentrisme, irréversibilité, mais non pas opération)

---

15 Robert Neveu, *Les difficultés mentales chez l'enfant* (textes fondamentaux) sous la direction de Michel Mirabail, 1992, Toulouse, Privat. pp.169.

16 Bärbel Inhelder, *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, 3<sup>e</sup> édition, Delachaux et Niestlé, 1969.

- le débile est capable de construction opératoire mais inachevée, c'est à dire d'opérations concrètes par opposition aux opérations formelles
- enfin l'arriéré simple (l'enfant retardé) parvient aux opérations formelles et rattrape ainsi le normal.

La spécificité de l'enfant ou adolescent déficient intellectuel serait donc une « fixation à mi-chemin » qui empêche la pensée d'évoluer jusqu'à un « équilibre terminal ». Ainsi la construction intellectuelle de ces jeunes se caractérise par son inachèvement. L'autre caractéristique des réponses aux situations expérimentales de l'enfant déficient mental consiste en leur variabilité: « oscillations intellectuelles pathologiques »: ces sujets « hésitent entre deux systèmes encore coexistants de pensée » et peuvent se réfugier à tout moment dans un mode de pensée plus ancien dont ils sont plus sûrs.

### **\*Point de vue de la psychanalyse sur le développement intellectuel**

La psychanalyse s'intéresse plus à « la dynamique du désir » qu'aux « mécanismes du fonctionnement mental », les deuxièmes étant pour elle dépendants de la première. « la pensée n'est qu'un instrument au service d'une fin: le désir ». Les atteintes cognitives sont plutôt appréciées en terme d'inhibition intellectuelle. Celle-ci est liée, pour Freud, à la curiosité pour la sexualité interdite, se transformant parfois en un interdit de penser. La curiosité sexuelle quand elle est bien reçue et trouve des réponses simples de la part des adultes permet au contraire le développement d'une curiosité intellectuelle vers d'autres objets.

Tous les interdits liés à l'éducation, la religion... peuvent être mis en cause dans ce processus. « les enfants présentant un retard intellectuel souffrent en général, intensément, de leurs peurs archaïques » pour Anna Freud. Le développement intellectuel de l'enfant est abordé comme faisant partie du développement de sa personnalité entière. Quant à Maud Mannoni elle affirme dans *l'enfant arriéré et sa mère* (1964) que « ce qui compte c'est de chercher au-delà du déficient la parole qui le constitue comme sujet de son désir ». Suite à ces positions radicales certains psychiatres également psychanalystes modéreront leur point de vue en proposant plutôt une approche pluridisciplinaire de la question de la déficience mentale, reconnaissant à la fois l'importance des aspects affectifs, relationnels et environnementaux, et celle des aspects structurels et organiques. Roger Misès en fait partie, parlant lui de dynamique de la construction de la personnalité, « dans cette dynamique interfèrent tous les éléments biologiques, psychologiques et sociologiques dont le sujet est le point de

convergence »<sup>17</sup>. Il nuancera d'ailleurs sa distinction entre déficience harmonique et dysharmonique que nous avons déjà évoquée, en préférant appuyer sur l'importance de reconnaître l'originalité de chaque enfant, quelque soit son développement.

*« le débile apparaît en réalité, d'une originalité individuelle qui ne permet jamais de le réduire à la dimension déficitaire, quelles que soient la gravité, l'apparente « homogénéité » de l'insuffisance intellectuelle et la façon dont il nous offre seulement cette symptomatologie dans les structures familiales ou sociales où sa place est trop étroitement désignée. »<sup>18</sup>*

### **conclusion sur le handicap et la déficience mentale en particulier**

Aujourd'hui, pour la définition de la déficience intellectuelle et pour sa reconnaissance comme handicap c'est encore finalement la description chiffrée du Quotient Intellectuel qui est la plus facilement présentée (sur handicap.gouv: « *La déficience intellectuelle se définit par un Quotient intellectuel (QI) inférieur à 69* »). Mais la prise de décision en commission qui amène à orienter un enfant vers une scolarisation adaptée et/ ou des prises en charge spécialisées s'appuie sur les observations et la réflexion d'une équipe pluridisciplinaire en fonction de sa situation et de son histoire particulière, et ne se résume heureusement pas au simple relevé chiffré de son efficacité à un test.

Les possibilités d'intégration et les moyens déployés pour accompagner ces personnes vers « le maximum d'autonomie » (qu'elles puissent souhaiter et/ou qu'on puisse souhaiter pour elles) sont des questions sociales impliquant des choix économiques. Le regard de la société sur le handicap se retrouve en écho dans ses engagements concrets, humains et matériels . Ce qui est en jeu ce n'est pas seulement la déficience mentale ou intellectuelle mais le problème de l'avenir des jeunes touchés par ce handicap, qui est bien un problème de société à penser sur le long terme. Dans cette perspective, l'écrit qui est aussi un enjeu de société peut apporter pour certains des pistes de réponses.. L'intégration du « monde de l'écrit » ne peut être qu'un tremplin positif vers cet avenir. Quand on parle de handicap, on parle aussi d'autonomie du sujet, de maturité psycho-affective et de la place envisageable pour ces jeunes dans le monde « adulte ».

---

17 Teil Pierre, *Les difficultés mentales chez l'enfant*, sous la direction de M.Mirabail, 1979, Privat, Toulouse. p. 229.

18 R. Misès, *l'enfant déficient mental*, Le fil rouge, P.U.F., Paris, 1975, pp.281.

## **I.2. L'écriture**

### **introduction**

«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. [...] Écrire participe d'une construction identitaire : c'est revoir inlassablement des conceptions et compréhensions du réel et de soi. C'est *se transformer*. » (Vanhulle et Deum, 2006 : 7-8).

Quel est l'enjeu de faire écrire des adolescents déficients mentaux? L'écriture permet de faire émerger des avis, des goûts, des intérêts et de développer leur esprit critique, leur curiosité intellectuelle le plus possible. C'est primordial pour leur développement. En effet, on peut envisager grâce à elle un gain important d'autonomie et d'indépendance, un outil en plus à leur disposition pour s'épanouir à l'âge adulte et mieux s'adapter aux exigences normatives de la société.

La plupart des jeunes que nous avons rencontrés à l'IME évaluent difficilement l'intérêt que peut représenter la pratique de l'écriture dans un contexte groupal et ludique. On peut les entendre l'exprimer ainsi: « ça sert à rien », « ça nous apprend rien »... L'idée d'avoir une activité sans but concret scolaire ou ne visant pas un objectif évaluatif est plus difficile à accepter pour eux que pour les jeunes "tout-venant", qui ont souvent pu par eux-mêmes expérimenter des loisirs à visée purement esthétique ou ludique, favorisant plutôt l'épanouissement et le développement personnel. L'estime de soi et l'envie de se faire du bien, de créer quelque chose à soi sont extrêmement liées. Les jeunes ordinaires pressentent, sans forcément pouvoir l'expliquer, que la capacité de s'exprimer librement à l'écrit peut avoir une incidence sur leur future qualité de vie, leur avenir et leur intégration socio-professionnelle, fait partie de leur "bagage culturel et intellectuel", et tout simplement les aide à donner du sens à leur existence.

Les jeunes déficients mentaux légers se destinent pour la plupart à des professions manuelles, dans lesquelles leurs compétences scripturales ne seront pas sollicitées... En atelier d'écriture le projet est tenté de les faire accéder à un autre rapport au langage écrit, par des chemins détournés. Pour leur transmettre et leur faire expérimenter l'intérêt d'avoir une pratique scripturale, il est primordial que nous en ayons nous-même une idée à la fois large et précise, ce qui nécessite un recueil de données dans des champs théoriques variés, et une réflexion adaptée à leur problématique.

Dans l'atelier d'écriture que nous allons étudier plus précisément en partie pratique, la dimension de l'écriture stimulée est donc celle qui en fait un moyen d'expression personnelle où chacun peut trouver du plaisir et se reconnaître. Il s'agit de transformer des signes, un code imposé, étranger et normé, en quelque chose à soi par appropriation: en traçant de notre main les lettres et en leur donnant une forme unique qui nous appartient, en tordant, triturant les mots et la syntaxe, en jouant avec, en insufflant une part de notre monde intérieur pour lui donner naissance sur le papier, avec la possibilité de le lire donc de le partager. Ces dimensions de l'écrit mettent en jeu des aspects psycho-affectifs. Elles sont soumises au désir de chaque sujet et à son rapport intime à l'écrit. Elles sont aussi directement en lien avec des questions sociologiques et culturelles, le langage écrit étant un des vecteurs principaux de transmission de connaissances mais également un moyen de communication, avec ses caractéristiques et son fonctionnement propres. Enfin l'écriture est un savoir-faire respectant des règles techniques, basées sur des compétences et une forme de spécialisation humaine. Ce sont tous ces différents aspects de l'écriture que nous souhaitons aborder ici, afin de prendre la mesure de ce que peut représenter l'activité scripturale en général.

Nous posons donc ces questions: pourquoi et comment écrit-on? Quel est le rapport entre langage oral et langage écrit? Quelle est la spécificité de l'écriture dans son fonctionnement et son rôle? Nous pourrons ensuite utiliser nos réponses et les mettre en perspective en partie pratique à travers les parcours et les productions des jeunes que nous avons rencontrés en IME.

En tant que thérapeutes et rééducateurs du langage nous aborderons également les pistes de réflexions envisageables pour répondre à ces questions: comment amener les autres écrire? Quels outils théoriques et pratiques avons nous à notre disposition pour penser l'incitation à écrire? Nous évoquerons à cette occasion quelques pédagogies ayant ouvert des chemins nous semblant pertinents.

### **I.2.1.Comment écrit-on? Les tenants...**

#### **\*Aspects linguistiques**

Il nous faut, dans un premier temps, resituer la place du langage écrit par rapport au langage oral dans le champ linguistique, et bien délimiter l'enjeu spécifique de l'écriture par rapport à la lecture.

A/ Langage oral/ langage écrit: deux objets distincts et autonomes?

Au départ, pour les linguistes il a été difficile d'envisager que l'écrit ait un statut autonome. En tant qu'image graphique des mots, de plus arrivée chronologiquement après le langage oral dans l'histoire de l'humanité, le langage écrit a un statut secondaire. Pour Saussure « *langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts: l'unique raison du second est de représenter le premier* ». A cette époque (1916) l'unique objet de la linguistique est le langage parlé, avec sa face signifiante: les phonèmes, et sa face signifié: les sèmes. L'écriture n'est alors que le « *redoublement du signifiant phonétique* »<sup>19</sup>. Progressivement toutefois l'idée que l'écrit, en tant que procédé extérieur de conservation, puisse correspondre à des usages sociaux différents a commencé à émerger.

Jacques Derrida (philosophe, 1930-2004) est un des principaux acteurs dans la reconnaissance de l'écrit comme objet linguistique et scientifique à part entière (cf De la Grammatologie, 1967), contre le « phonocentrisme ». Saussure avait toutefois bien remarqué que l'écriture, « *procédé par lequel la langue est sans cesse figurée* » était impossible à ignorer: sans elle, pas de linguistique! C'est elle qui permet le retour réflexif sur la langue. Sans écrit pas d'analyse ni de théorie. L'écriture fixe un état d'un système linguistique à un moment donné, d'une certaine façon le dénature en lui enlevant son caractère souple et évolutif, mais sans ces traces du système pas de description précise et stable qui permet d'en comprendre le fonctionnement.

### B/ langage écrit: un fonctionnement indépendant? Conditions matérielles et implications

Les modalités physiques et physiologiques du langage écrit conditionnent concrètement son fonctionnement et le différencient « par nature » du langage oral. Le « canal naturel » (canal sensoriel) qu'il empreinte principalement est visuel, alors qu'il est auditif dans le langage oral. « L'objet » langage est dans un cas gestuel et phonique, dans l'autre il est trace graphique durable dans le temps. Le langage oral est plus spontané, accessible et adaptable, mais il est limité: le signe gestuel et le signe phonique sont éphémères: ils ne sont émis et reçus que dans l'ici et maintenant. Seule la trace matérielle et durable des productions langagières en permet le déplacement dans le temps et dans l'espace. Les possibilités très récentes, à l'échelle de l'histoire humaine, d'enregistrer, de filmer les productions verbales et de les écouter en différé changent les perspectives, mais dans son fonctionnement et dans sa genèse le langage a été conditionné par les limites matérielles de l'oralité.

Pour l'être humain, écrire, comme dessiner, produire des traces symboliques et signifiantes,

---

19 Frumholz Monique, *Ecriture et orthophonie*, 1997, Peter Lang, p. 158.

c'est donc un moyen de maîtriser l'espace et le temps, de faire circuler des informations, des savoirs dans de nouvelles dimensions. A ce sens on conçoit bien que l'homme en écrivant a marqué le début de son Histoire. Il s'est créé une extension de mémoire ayant la capacité de lui survivre, d'être encore là après sa fin, et qui a constitué progressivement son patrimoine. Jusque-là, on se transmettait des biens et des savoirs techniques comme la taille des silex, par modèles successifs, d'individu à individu. Ce qui est particulier aux traces écrites ou graphiques c'est qu'elles médiatisent la transmission d'humain à humain, par le biais d'un support (que ce soit une tablette d'argile, une feuille de papier ou un écran d'ordinateur) et d'un outil (stylet, stylo, clavier, ...) dont la maîtrise est incontournable mais n'est pas une fin en soi. Ce nouvel héritage n'est plus matériel ou technique mais culturel et conceptuel, qu'il passe par un système linguistique (graphèmes, idéogrammes...), par n'importe quel autre système codé: notes de musique, chiffres, mesures, pictogrammes,..., n'importe quelle représentation symbolique. Paradoxalement, c'est en donnant une forme matérielle et stable à ses productions langagières, culturelles et sociales que l'homme s'est donné la possibilité de faire circuler massivement des objets immatériels: des pensées, des concepts, des données chiffrées, qui sont voués à évoluer et à se transformer.

### **\*Aspects développementaux**

#### A/ Langage oral/ langage écrit: deux processus d'accès différents

Pour Vygotsky le langage écrit ne se résume également pas à une reproduction concrète et matérielle du langage oral. Il n'est pas « *la simple traduction du langage oral en signes graphiques et sa maîtrise n'est pas la simple assimilation de la technique de l'écriture* ». Son apprentissage nécessite la mise en jeu d'autres processus cognitifs, et il passe par une prise de conscience de la structure du langage dans toute sa complexité. Pour écrire il faut analyser et comprendre les rouages du système linguistique mis en pratique de façon inconsciente dans la parole spontanée. L'enfant pour écrire doit « *faire abstraction de l'aspect sensible du langage lui-même* », c'est à dire de sa forme sonore, pour « *passer au langage abstrait (...) qui utilise non les mots mais les représentations des mots* ». Cela nécessite une « symbolisation des symboles sonores » eux-mêmes (« symbolisation de second degré »).

De plus le langage écrit est abstrait de toute situation concrète d'énonciation, contexte d'interaction verbale dans lequel le langage oral est utilisé habituellement. Ici, « *celui à qui est adressé le discours soit est totalement absent, soit ne se trouve pas en contact avec celui qui écrit* ». Enfin le contexte d'apprentissage et d'utilisation du langage écrit ne demande pas la même

implication que l'accès au langage oral. « *Dans le cas du langage oral il n'y a pas à créer de motivation. C'est la situation dynamique qui en règle le cours. Pour le langage écrit nous sommes contraints de créer nous-mêmes la situation, plus exactement de nous la représenter par la pensée.* » Ainsi, le langage oral s'emploie dans des contextes d'interactions où son utilisation est nécessaire et devient rapidement spontanée. Nous n'avons pas besoin d'analyser les sons des mots et leur agencement pour parler. Autrement dit, à l'oral, nous utilisons un système que nous avons acquis de façon implicite, et que nous serions incapables de décrire précisément sans recours au langage écrit.

L'écrit « *requiert un rapport plus indépendant, plus volontaire, plus libre* », puisqu'il demande un investissement, une analyse précise, consciente de « la structure phonique » des mots, du découpage et de l'agencement des mots dans la syntaxe. Or, à l'âge où les enfants apprennent à écrire, le besoin d'écrire n'est pas encore ressenti, l'intérêt d'employer le langage écrit est mal identifié, l'investissement et la motivation ne peuvent qu'être limités.

« La différence essentielle, selon Wundt, entre le développement du langage et celui de l'écriture est seulement que ce dernier est presque dès le début gouverné par la conscience et l'intention »

Nous pensons ici aux perspectives envisageables avec les jeunes de l'atelier d'écriture: le fait même d'écrire met en forme ce processus d'autonomisation qui nécessite un engagement personnel et une conscientisation. Les amener à entrer dans cette démarche nous semble particulièrement adapté à leur problématique.

## B/ Rapport développemental entre lecture et écriture?

D'un point de vue développemental, quand on s'intéresse spécifiquement à l'écriture, on parle essentiellement de l'apprentissage du graphisme. Les modèles développementaux de l'écriture d'un point de vue psycho-cognitif sont symétriques à ceux de la lecture, finalement beaucoup plus axés sur le versant réceptif du langage écrit que sur son versant expressif.. Les bilans orthophoniques du langage écrit consistent à évaluer l'écriture dans des modalités bien précises et hélas limitatives, en tant que sous-catégorie du langage écrit: copie, dictée, compétences orthographiques. Ils négligent les aspects contextuels, socio-culturels et affectifs, qui font aussi le propre de l'écriture.

Nous ne reviendrons pas sur les différentes voies d'accès à la lecture (voie directe ou d'adressage et voie indirecte ou d'assemblage) ni sur les modèles de développement de la lecture et ses différents stades décrits entre autre par Uta Frith (stades logographiques, alphabétiques, orthographiques). Si ces différents stades sont également en jeu dans le développement de l'écriture,

ils ont déjà été décrits dans d'autres mémoires<sup>20</sup>. Nous décrivons toutefois les compétences et capacités en jeu dans la production du langage écrit, l'écriture nécessitant toutes les compétences en jeu dans la lecture, plus d'autres compétences liées au fait de maîtriser la production graphique, de communiquer par cette voie particulière, et d'être capable d'évoquer, de créer des énoncés à partir de ses propres savoirs lexicaux, sémantiques et syntaxiques, mais également conceptuels et logiques.

L'écriture est souvent présentée comme secondaire à la lecture dans le continuum développemental du langage écrit, mais cela peut être remis en question. Certaines pédagogies s'appuient sur l'apprentissage de l'écriture pour faire accéder les enfants à la lecture, et les deux sont bien souvent abordées simultanément: entrer dans le langage écrit relève d'une dynamique globale qui passe par l'appropriation et par l'expérimentation du système linguistique auquel l'enfant est soumis.

### C/ Le point de vue des sciences cognitives<sup>21</sup>

En ce qui concerne le développement de l'activité rédactionnelle, les sciences cognitives proposent ces concepts d'analyse: chez les rédacteurs experts, la rédaction mettrait en jeu plusieurs « composantes de traitement »: la planification (génération et organisation conceptuelle des contenus), la formulation (traduction linguistique des contenus planifiés et exécution graphique), la révision (autorisant via la lecture, l'évaluation et l'éventuelle modification de la trace écrite), la supervision (contrôle et gestion des trois précédents traitements). La question est de savoir comment ces compétences se développent chez l'enfant et/ou le rédacteur novice. La principale réponse se situerait du côté de l'augmentation de la mémoire de travail, ainsi que quelques autres fonctions cognitives (capacités de raisonnement et d'abstraction) et métacognitives (méta-représentation, modes de contrôles de l'activité).

L'apprentissage de l'écriture, dans cette optique, passe par la maîtrise des « critères habituels de lisibilité » (« clarté, cohérence, respect des normes orthographiques et syntaxiques, etc... ») qui nécessite un apprentissage long et coûteux et l'acquisition de connaissances variées (« linguistiques, métalinguistiques »...et?).

Martlew (1983) fait ce bilan « relativement exhaustif » des pré requis nécessaires à « la maîtrise de

---

20 Voir par exemple le mémoire d'orthophonie de Landré Alexandra *Retard Mental et Accès au sens de l'Écrit: Enjeux, possibilités et Limites*, Nantes 2004-2005.

21 Alamargot D. et Chanquoy L. *Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes*, pp. 125-146 in *Écriture, approches en sciences cognitives*, sous la direction de Piolat A., 2004, Publications de l'Université de Provence.

l'écrit et de la production de textes ». Trois « ensembles de connaissances » sont à la base des compétences rédactionnelles:

\_Apprentissage de la situation d'écriture: (gestion motrice et attentionnelle, utilisation des outils et des supports, différenciation dessin/ écriture, graphomotricité)

\_Apprentissage du code écrit: « au coeur du système de l'écriture » rédiger sous-entend savoir écrire mais écrire et rédiger sont deux activités différentes. Voici les connaissances et habiletés à maîtriser:

-unités graphiques ( segmentation de la trace en différentes unités; ...)

-correspondances graphèmes-phonèmes et « très grande diversité du système orthographique »

\_Apprentissage de la rédaction (rédiger un texte consiste « a minima », à « composer deux phrases en les enchaînant »): met en jeu des connaissances sémantiques, linguistiques, procédurales, pragmatiques, métalinguistiques

L'apprentissage de la rédaction peut s'appuyer en partie sur le transfert de connaissances relatives au langage oral « stratégie rédactionnelle économique », utiles mais elles se révèlent rapidement insuffisantes. « *Activité langagière à part entière, la rédaction de textes repose sur les conventions du code écrit et permet d'atteindre un but communicatif et pragmatique. En ce sens elle suppose l'apprentissage des caractéristiques à la fois formelles et fonctionnelles de la langue écrite.* » La fonctionnalité du langage écrit passe donc par la maîtrise de compétences sociolinguistiques et un développement psycho-affectif qui sortent du champ des sciences cognitives « pures ». L'approche cognitive a tendance une fois encore à ignorer les aspects contextuels ayant pourtant une grande influence sur ce qu'est l'écriture aujourd'hui dans son rôle et ses usages.

### **\*Les compétences et conditions impliquées dans l'apprentissage de l'écriture:**

La question du « comment on apprend à écrire » est complexe. On va voir que cette activité met en jeu tout un réseau de compétences et de conditions favorables. Nous allons essayer de faire le tour d'horizon de toutes les fonctions, domaines d'aptitudes/ compétences concernés, en ignorant le moins d'aspects possible:

\_capacités motrices et psychomotrices: praxies oculo-motrices (ou visuo-motrice), praxies fines des mains et des doigts, membres supérieurs, posture, tonus et contrôle..

\_aptitudes sensorielles et perceptives: vue, audition, toucher, gnosies efficaces, proprioception

\_capacités cognitives: attention, mémoire (sémantique, de travail, procédurale, visuelle...), concentration, capacité d'évocation...de représentations mentales

fonctions exécutives: flexibilité mentale, planification, dissociation automatico-volontaire, attention divisée, anticipation, adaptation, contrôle, apprentissage de règles, possibilités d'inhibition de comportement non-pertinents, capacités de symbolisation

\_compétences linguistiques elles-mêmes: capacité de signe (générativité et taxinomie), d'abstraction conceptuelle, stock lexical actif, lexique orthographique et sémantique, connaissances procédurales concernant les structures syntaxiques et la morphologie, conscience phonologique, métaphonologique

\_équilibre psycho-affectif (nécessaire à l'acceptation de la convention orthographique)

estime de soi, faculté à accepter la frustration, à affronter une certaine insécurité

maturité, disponibilité pour les apprentissages et pour leur utilisation, et également pour être en interaction.

\_compétences pragmatiques propres à la communication écrite: savoir utiliser les « normes scripturaires », qui correspondent comme on l'a vu à des situations d'énonciation bien particulières ayant leurs règles propres.

Le contexte socio-culturel et économique a aussi une grande importance: vivre dans une société d'écrit, suivre une scolarisation, avoir accès aux livres, (aux stylos, au papier!) être dans un projet de vie où l'écrit représente un intérêt social et/ou professionnel.

Certaines compétences sont en jeu dans le langage qu'il soit écrit ou oral (compétences linguistiques et pragmatiques générales), d'autres sont des compétences liées au langage écrit dans son ensemble (la majorité des aptitudes cognitives par exemple concernent la lecture et écriture), d'autres sont typiquement liées à l'activité scripturale. Mais ces compétences sont-elles spécifiques à l'écriture pour autant? Nous pouvons prendre l'exemple des aptitudes visuo-motrices ou des praxies fines manuelles: ne sont-elles pas également en jeu dans toute activité technique de précision?

#### A/ troubles du langage écrit et de l'écriture: quelle spécificité?

Y a-t'il une fonction cognitive humaine spécifique du langage écrit? troubles spécifiques/ non spécifiques? Que fait-on en orthophonie des troubles non-spécifiques? Ces interrogations sont liées à notre nomenclature et à l'acceptation des termes « troubles du langage écrit ». Quelle place a l'écriture dans le monde orthophonique?

Pour délimiter les fonctions spécifiques, fonctions « cognitives » de l'être humain on se base en général sur la symptomatologie des atteintes neurologiques qui permet de nous faire découvrir, quand une des fonctions est atteinte ce qui continue de fonctionner sans elle. En isolant une fonction des autres, la pathologie permet de dissocier et donc d'identifier un fonctionnement. Ainsi en est-il de l'aphasiologie: l'existence d'une aire de langage, aire cérébrale spécialisée dans son traitement et sa production a été démontrée grâce à l'étude d'un patient souffrant d'un trouble du langage isolé et

correspondant à une atteinte cérébrale localisée.

La question est: y a-t'il des individus dont le langage écrit dysfonctionnerait indépendamment de toutes leurs autres compétences? En pathologie on parle communément de dyslexie /dysorthographe pour désigner les troubles spécifiques et structurels du langage écrit, ou de dysgraphie si l'on désigne le trouble spécifique du graphisme. Or, l'existence de ces troubles en tant que troubles spécifiques fait toujours débat. La lecture du rapport Ringard (2000) nous le confirme:

« des incertitudes existent toujours quand à l'étiologie, à la sémiologie et de la définition de la dyslexie et de la dysphasie »; « les polémiques perdurent concernant la dyslexie : est-ce un trouble ou est-ce une "mal-lecture" ? »

Sur le site de « Coridys » (Coordination des intervenants auprès des personnes souffrant de dysfonctionnement neuropsychologique) on peut lire ceci:

*« Les troubles du langage sont souvent en inter-relation : un trouble grave du langage oral est très fréquemment associé à une dyslexie ; une dyslexie est toujours associée à une dysorthographe »*

Si la dyslexie est toujours associée à une dysorthographe, peut on parler -pour l'une comme pour l'autre- de trouble spécifique? Y a-t'il une atteinte DE l'écriture ou DE la lecture ou une atteinte globale du langage écrit? Au-delà de cela, existe-t'il un trouble DU langage écrit ou est-ce une atteinte du langage qui se répercute de façon plus apparente dans son aspect scriptural, qui en demande une maîtrise plus experte? Il n'existe pas de réponse définitive faisant actuellement consensus. Délimiter les troubles du langage à une seule de ses modalités revient à nier son système logique: parler (au sens d'utiliser le système du langage) c'est faire fonctionner la dialectique du signe, en catégorisant et généralisant, en se servant de son impropriété. Les difficultés orthographiques relèvent plus d'un problème d'apprentissage du code, qui est technique, social, mais pas linguistique en propre. Des enfants sourds parlent avec des signes gestuels, des enfants IMC parlent à travers leur classeur de pictogrammes ou leur synthèse vocale. Ils font fonctionner l'aspect symbolique du langage qui donne la possibilité d'utiliser tel ou tel signe dans une infinité de contextes, mais grâce à d'autres supports. Dans cette optique, les difficultés de lecture ou d'écriture relèvent plus de difficultés techniques ou d'appropriation sociale que de la capacité d'utiliser des concepts abstraits et de parler en les combinant.

Et en ce qui concerne les adolescents déficients mentaux?

*« En France, la nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages, inspirée étroitement de la classification internationale des handicapés proposée par l'O.M.S. retient la*

*définition des déficiences du langage et de la parole comme une déficience du mode de communication lorsqu'elle n'est pas due à une déficience intellectuelle. » (Rapport Ringard)*

Il semble bien que leur « déficience du mode de communication » est secondaire à la déficience mentale (qu'elle soit d'origine cognitive ou psycho-affective ou les deux). Leurs difficultés à l'écrit ne sont pas des troubles spécifiques, elles font partie d'un tableau global de déficience.

#### B/ problème de nomenclature et de soins

Le ministère de la santé (et la société entière à travers lui) nous définit ainsi dans notre décret de compétences de 2002 :

« L'orthophonie consiste: à prévenir, à évaluer et à prendre en charge, aussi précocement que possible, par des actes de rééducation constituant un traitement, les troubles de la voix, de l'articulation, de la parole, ainsi que les troubles associés à la compréhension du langage oral et écrit et à son expression (...)

L'orthophoniste est habilité à accomplir les actes suivants:

Dans le domaine des anomalies de l'expression orale ou écrite: (...)

- la rééducation des troubles du langage écrit (dyslexie, dysorthographe, dysgraphie) et des dyscalculies;
- l'apprentissage des systèmes alternatifs ou augmentatifs de la communication.

Duquel des actes définit dans le décret du 2 mai 2002 la pratique d'un atelier d'écriture avec des adolescents déficients mentaux légers relève-t-elle? Dans cette acception de notre métier, « trouble » signifierait « trouble spécifique », et les troubles secondaires à une déficience mentale en sont donc exclus. Il semble également difficile de rattacher le développement des capacités scripturales à la catégorie « apprentissage de systèmes alternatifs ou augmentatifs de la communication », l'écriture n'étant pas un système alternatif mais un des principaux supports de communication dont disposent les humains. L'éducation/ rééducation du langage écrit dans les contextes de handicap où il est pourtant sérieusement et durablement atteint n'est donc pas évoquée dans notre décret de compétences. Dans la nomenclature des actes complète on trouve toutefois ces lignes:

\_Rééducation des pathologies du langage écrit: lecture et/ou orthographe;

\_ rééducation des troubles de l'écriture

\_éducation ou rééducation du langage dans les handicaps de l'enfant de type sensoriel, moteur, mental.

Il nous semble ici trouver l'intitulé pouvant correspondre à la pratique que nous abordons dans ce mémoire: éducation du langage dans les handicaps de type mental (sous-entendu: dont le langage écrit, dont son versant expressif).

## **\*Apports de la psychomotricité**

### A/ écriture et corps/ le geste de l'écrit

L'écriture intéresse la psychomotricité en tant « *qu'acte graphomoteur, geste graphique, mouvement qui laisse des traces conventionnelles sur un support* »<sup>22</sup>. Cette discipline s'interroge également sur les modalités de son apprentissage et sur ce qu'elle peut apporter à l'école en terme de pédagogie de l'écriture. Nous ne nous arrêtons pas ici sur la définition et la classification des troubles de l'écriture ni sur leur rééducation, puisque ce n'est pas le sujet de notre travail. En outre, si certains des jeunes de l'atelier d'écriture présentent un graphisme maladroit, on ne peut parler de trouble du graphisme. Leur légère maladresse psychomotrice touche l'ensemble de leurs actes et n'est donc pas spécifique. On sait que le développement psychomoteur des jeunes déficients mentaux est fréquemment atteint d'une façon globale: s'ils présentent un retard de langage, il est aussi souvent accompagné d'un retard à la marche, à l'acquisition des praxies fines... Si la raison principale de leur orientation est leur niveau intellectuel, ils souffrent aussi -de façon très variable- de difficultés praxiques. L'observation de ces jeunes nous aide à comprendre à quel point les expériences concrètes sur le monde environnant dès le plus jeune âge permettent d'accéder ou non au développement de certaines capacités intellectuelles et comment le développement de ces capacités va engendrer ou non de nouvelles expériences corporelles de plus en plus fines et complexes...

Arrivés à l'adolescence, ce sont des jeunes très souvent « mal dans leur peau », expression vraie au sens propre comme au sens figuré: leurs postures, l'imprécision et la « gaucherie » de leurs gestes dénotent un malaise lié à la fois à une estime de soi fragile et à une conscience et maîtrise approximative de leur propre corps. Leur écriture (au sens graphique du terme) est souvent immature, tremblée, incertaine, faite d'irrégularités....qui disent autant sur leur maîtrise du graphisme que sur leur état psycho-affectif. Quand elle est belle et régulière, c'est assez rare pour être indiqué dans les bilans de compétences scolaires.

La psychomotricité est prise comme l'orthophonie entre le domaine médical et le domaine pédagogique, donc entre éducation et rééducation. Elle apporte des outils théoriques pour penser l'apprentissage, et elle a un rôle rééducatif ou thérapeutique pour ceux qui échouent dans cet apprentissage.

Le premier élément qui amène l'enfant à découvrir le monde et à le connaître ce sont ses mouvements et ses expériences concrètes (sensori-motrices) sur son environnement. En même temps

---

22 Le Roux Yves, *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité*, 2005, Solal, Marseille. p. 13.

que l'enfant développe ses représentations du monde, il construit la représentation de son propre corps. Il existe une mémoire gestuelle qui mène à construire une forme mentale. Tout cela accompagne le développement intellectuel du jeune enfant, et constitue un pré-requis au développement du langage (les représentations mentales une fois intériorisées peuvent devenir des symbolisations).

Plus précisément, en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture, certaines étapes clés semblent incontournables. Pour Ajuriaguerra et Auzias: « *la nécessité des exercices préparatoires à l'écriture est une notion bien établie depuis un siècle* ». Ceux-ci peuvent prendre la forme d'une éducation sensori-motrice telle celle de la méthode Montessori, ou différents jeux éducatifs entraînant la perception des formes, la mémoire visuelle (Decroly), ou encore la « méthode naturelle d'écriture de Freinet ». Ils consistent globalement en des exercices moteurs et sensoriels d'un côté, et des exercices graphiques de l'autre. Cela passe par de la gymnastique, des ateliers manuels, des jeux, des temps de productions de tracés libres, décoratifs, réguliers... Il s'agit d'éduquer l'enfant à la fois sur les plans affectif, moteur et perceptif. Charmeux insiste un peu plus sur l'aspect ludique de ces exercices, et sur leur adaptation aux « découvertes spontanées des enfants », pensant d'ailleurs que l'éducation du geste graphique est inutile, à partir du moment où elle est imposée artificiellement. Dès le départ la psychomotricité envisage d'avoir des répercussions sur l'écriture, mais aussi sur le développement de l'enfant dans son ensemble. On sort ici des catégorisations habituelles qui voudraient faire de l'écriture un objet et une compétence isolée, coupée du reste du fonctionnement de l'être humain.

L'éducation de la motricité graphique consiste en l'éducation de la posture et des mouvements dans l'acte d'écrire, qui évoluent « *au gré de la maturation tonique, de l'apprentissage et de l'expérience des facteurs posturaux* » (tenue de l'instrument, position et inclinaison de la feuille, point d'appui de l'avant-bras gauche pour le droitier, afin de libérer le membre qui écrit du poids du tronc).

« un certain niveau de maturation du système nerveux est nécessaire pour que l'apprentissage de l'écriture puisse se faire. Mais la maturation seule ne suffit pas. Elle doit être complétée par l'exercice fonctionnel. »

## B/ apprentissage de l'écriture: développement psychomoteur et développement cognitif

« l'écriture est une activité motrice volontaire qui met en jeu les fibres rapides pyramidales, issues des cellules de Betz. Ces fibres sont le support de la motricité fine de la main et des doigts, motricité « étroitement

liée à la cognitivité » (Le Boulch J., 1995)

L'exercice non-dirigé de la motricité fine doit être favorisé à l'école maternelle à travers le jeu libre et le dessin libre. Il favorise la structuration perceptive qui « *implique une activité cérébrale qui confronte en permanence une image anticipatrice, modèle actuel de la réalité, et l'information sensorielle analysée au niveau des aires spécifiques du cortex qui enrichit le modèle initial* ».

« c'est l'intervention de l'hémisphère cérébral gauche qui va permettre de passer de l'activité graphique expressive du dessin libre à l'écriture ». (l'analyse perceptive nécessaire pour apprendre à écrire relève de cette hémisphère)

On voit bien à travers ces quelques données que le développement psychomoteur de l'écriture est en lien profond avec le développement cognitif de l'enfant. On comprend donc bien quelles incidences peut avoir l'existence d'une déficience mentale (psychique ou intellectuelle) sur l'écriture dans ses dimensions graphiques.

### C/ Ecriture, corps et psychisme la psychomotricité rejette le « dualisme corps-esprit »

« le trouble graphique accompagne un « malaise de la personnalité totale » (Ajuriaguerra)

Pour Jacques Deitte (psychomotricien et psychothérapeute), les troubles de l'écriture « peuvent aussi constituer à l'occasion le mode d'expression privilégié d'une souffrance non verbalisée, permettre l'émergence d'une angoisse non-dite (mais qui touche néanmoins les mots) et la manifestation apparente des conflits potentiels avec le collectif dont elle est l'outil de communication »

Les véritables dysgraphiques, au sens structurel et neurologique de l'appellation, sont aussi rares que les véritables dyslexiques, les autres étant « des dysgraphiques fabriqués par l'école ». La pédagogie scolaire, dans ses objectifs normatifs et ses méthodes standardisées ne peut prendre en compte les variations interindividuelles. Un certain nombre d'enfants « ratent le train » des apprentissages... Les situations d'évaluation créent des blocages et des angoisses supplémentaires chez les plus en difficulté, en les confrontant à des échecs répétés et à des notes et jugements qui les sanctionnent.

« tous les auteurs sont donc d'accord pour affirmer que les troubles de l'écriture s'intègrent dans l'ensemble de la personnalité et dans un contexte social, scolaire et pédagogique. »

Par notre façon de former les lettres et les mots, notre geste, notre manière d'utiliser l'espace de la page, de tenir notre outil, nous exprimons autre chose. Nous produisons un autre discours,

involontaire, par notre manière de nous approprier cette pratique partagée par tous. Il en est de même pour la personne qui bégaye et qui exprime au delà des mots dits quelque chose dans sa façon-même de les dire. Nous avons tous notre manière à nous de nous approprier par notre corps le langage écrit que nous avons tous pourtant appris à produire sur la base des mêmes modèles. La maîtrise de l'écrit (dans son aspect graphique) passe par une déformation du modèle canonique pour le faire nôtre. Comme les voix, les écritures sont diverses et uniques et nous donnent des informations implicites sur ceux qui les produisent, leur état émotionnel et leur personnalité.

Ainsi, même dans ses aspects les plus techniques et matériels, la maîtrise de l'écriture met en jeu bien d'autres processus que le simple contrôle praxique. L'apprentissage moteur « mécanique » de normes graphiques implique un état psycho-affectif équilibré, à partir du moment où avoir de bonnes compétences praxiques passe par un schéma corporel bien élaboré. On voit à quel point les différents champs d'approches que l'on cherche toujours à séparer se rejoignent inévitablement à un moment donné.

Séparer la question du « comment écrit-on » de celle du « pourquoi écrit-on » apparaît finalement relever de l'arbitraire théorique, facilitant notre exposé mais se heurtant au fait qu'expliquer comment l'homme écrit c'est aussi déjà dire pourquoi il écrit, et vice versa.

### **I.2.2... Et les aboutissants: pourquoi écrit-on?**

**\*L'exercice de la « raison graphique »** (expression de Jacques Goody, anthropologue):

On l'a vu, l'écriture permet de stocker les informations et les pensées. Au-delà de cela, elle les rend visibles et manipulables. Elle enregistre les données mais permet également de les organiser, de les transformer. C'est ce que J. Goody nomme l'exercice de la « raison graphique » qui permet un nouvel ordre du Réel. « *Écrire n'est donc pas mettre par écrit ce qui existe déjà par oral, écrire permet de formaliser ces formes orales et par là de les transformer en quelque chose de nouveau* »<sup>23</sup>. La décontextualisation du savoir, des données humaines, permet de les penser autrement, ouvre à une « *certaine maîtrise nouvelle de la « réalité* ». Elle modélise la production des futurs objets conceptuels et langagiers: l'écriture conditionne et nourrit la pensée. Elle a permis l'émergence de la pensée scientifique. L'accumulation des connaissances, notamment abstraites, devenant possible « le problème de la mémorisation cess(e) de dominer la vie intellectuelle ».

---

23 Idem, p.164

Pour David R. Olson (psychologue cognitiviste, travaillant dans la lignée de Jack Goody) la fonction de l'écrit dépasse celle de transcription de la parole; pour lui l'écriture fonctionne même comme « modèle » de la parole: elle a permis le développement d'une prise de conscience de ses structures et de son fonctionnement, de « *passer d'une pensée sur les choses à une pensée sur les représentations des choses, c'est à dire une pensée sur la pensée* »<sup>24</sup>. La diffusion des écrits a entraîné le développement d'une culture de l'interprétation, délimitation précise du sens des mots (sens littéral distingué du sens métaphorique ou figuré). Le langage écrit se distingue de l'oralité dans le fait que la situation d'énonciation (le contexte, l'interlocuteur, l'intention de l'énonciateur) est éliminée. Un travail interprétatif est à effectuer pour retrouver dans ce qui est dit ce que l'auteur-locuteur voulait dire. Généralement un écart entre le sens littéral d'un énoncé et ce qu'il veut dire en contexte existe, sauf dans les énoncés informatifs ou scientifiques, où la marge interprétative est limitée au maximum: définitions de dictionnaire, notices d'utilisation,... La « valeur d'illocution » des énoncés -le vouloir dire- étant supprimée à l'écrit, il est nécessaire « *d'assigner consciemment une valeur d'illocution appropriée à une expression ou à toute autre représentation* », et d'autre part d'élaborer des outils conceptuels d'analyse pour les interpréter en retour. Ces différentes démarches de réflexion sur le sens des énoncés ont amené les êtres humains à avoir une pensée métalinguistique et à développer une logique interne au langage (rhétorique, figures de style, connecteurs logiques...). Le fait de penser la pensée et l'art d'interpréter les écrits est devenu progressivement une discipline à part entière. Pour David R. Olson, la culture de l'écrit a entraîné un développement nouveau de la pensée en permettant de penser sur la pensée, ce qu'on appelle la métacognition. Cela va même au-delà dans une société de l'écrit comme la nôtre: nous ne pensons plus le monde ni les pensées, nous pensons les représentations de nos pensées par le langage.

Langage oral et langage écrit sont donc liés à des situations d'énonciation différentes, et passent par des supports physiques et physiologiques différents. Tout cela engage l'être humain à les aborder par des stratégies bien distinctes, à travers des normes particulières. On l'a déjà vu, le langage écrit correspond à des fins culturelles plus valorisées. Il permet le stockage des informations et certains traitements impossibles sans conservation: classement, tri, élaboration de champs théoriques et scientifiques.

À l'oral les informations proviennent du langage verbal mais aussi du lieu, temps, expressions, mimiques, gestes, postures offerts à notre perception. À l'écrit, elles proviennent du langage verbal, des signes tels que la ponctuation, et de l'organisation du texte. Pour compenser l'absence d'un tas d'informations fournies dans la situation d'énonciation à oral, l'utilisation de la

---

24 David R. Olson, *L'univers de l'écrit*, 1994, Retz.

langue se fait à un niveau plus riche et complexe, qui nécessite des compétences linguistiques et communicationnelles particulières.

Quelque soit la modalité, tout énoncé reste adressé: à l'écrit cela prend différentes formes selon qu'on écrive son journal intime, un poème, une lettre à un ami ou un texte voué à être publié (et auprès de quel public)...Pour M. Frumholz il s'agit d'une situation communicationnelle particulière « *écrire, c'est communiquer avec quelqu'un de physiquement absent et dont il va falloir éminemment tenir compte au point d'être capable de le faire exister dans son texte* ».

« l'autre n'est pas là, présent en chair et en os, face à son interlocuteur, sa présence n'en est pas moins grande et constante dans la dimension imaginaire et subjective de la représentation qui préside à sa reconstruction. »

### **\*Incidences sociales**

#### A/ Ecriture et développement socio-culturel de nos sociétés

Il y a un lien fort entre l'évolution des sociétés et le développement de l'écrit : d'une part l'écrit a transformé les sociétés, d'autre part les changements de la société ont engendré le développement de l'écrit. L'écriture est liée « dans sa genèse » a des institutions et des fonctions sociales : religion (dogme et rite fixe), structure politique (lois), échanges commerciaux, connaissance organisée (sciences: biologie, physique, mathématiques..). Jack Goody a étudié l'écriture comme marqueur exemplaire de différence entre les sociétés modernes et les sociétés traditionnelles ou « primitives ». Dans son analyse, il tend à montrer que l'écrit n'est pas une simple transcription « concrète » du langage oral, mais constitue une véritable transformation du langage, et que cela a des conséquences sur l'organisation même des sociétés humaines.

Tout d'abord l'écriture est un enjeu pour les grandes institutions d'une société (religion, politique, droit..) et elle est liée à son organisation hiérarchisée, au moins dans ses origines: au départ: c'est à la classe sociale des scribes que le travail d'écriture est réservé. J. Goody souligne également le lien entre religion et écriture: le Livre est le support de la croyance, il la pérennise et permet sa propagation à un grand nombre d'individus: les religions écrites se sont imposées culturellement sur celles de tradition orale. Dans les sociétés oralistes on parle plutôt de cultes, de rituels, mais pas de religion établie à proprement parler. L'écriture amène à ce qu'il appelle l'autonomie structurelle des grandes instances d'une société: religion, éducation, justice... prennent une forme établie, fixée par des règles, des textes sur lesquels on peut s'appuyer et que l'on peut

discuter. Contrairement aux sociétés « primitives » orales qui fonctionnent autour de coutumes, les sociétés basées sur l'écrit ont des règles et des normes sociales précises et « authentiques »: chacun peut s'y référer d'une manière sûre. Elles partagent également une Histoire qui sans l'existence de l'écrit serait une mythologie: il permet le stockage des informations, des documents, des événements, leur classement et leur datation. Enfin l'écrit, par son aspect diffusable, reproductible, permet une généralisation du savoir, l'alphabétisation des « masses » et donc l'accès à des connaissances, à un monde culturel, économique...L'écrit favorise donc le développement socio-culturel et insuffle une dynamique aux sociétés.

L'écriture a donc joué un rôle de socialisation important et a entraîné un bouleversement culturel et intellectuel, entre autre en démocratisant le savoir, même si cette démocratisation peut être relativisée. Le système éducatif « *transmet ce savoir représentant l'institution sociale* ». L'accès au savoir est aussi accès au pouvoir. L'éducation des masses est donc en grande partie fondée sur cette société de l'écrit. La maîtrise de l'écrit permet et engendre des « *usages sociaux particuliers qui jouissent d'une certaine reconnaissance* », en tant que pratique valorisée culturellement.

## B/ la fonctionnalité de l'écriture

« Les écrits fonctionnels: Il s'agit d'écrits que l'on trouve dans la vie quotidienne qu'il devient nécessaire de connaître, de maîtriser, de reproduire pour diverses raisons et obligations sociales : situations de la vie, apprentissages, besoins, échanges, communication... Quels genres d'écrits ? Des écrits qui donnent des renseignements, des informations, des écrits qui servent à communiquer, des écrits qui servent à faire »

Réfléchir à la fonctionnalité de l'écriture c'est finalement se demander à quoi sert l'écriture dans l'existence des individus à un niveau social: démarches administratives, travail, relations à l'entourage,... Tout ce qui permet d'agir sur le monde en tant qu'être parmi les autres. Cette fonctionnalité correspond à ce qu'on peut appeler des actes de langage<sup>25</sup> écrits: pratiques scripturales qui engagent et permettent une activité, une action sur le monde réel, agissant sur l'environnement ou sur les autres, et qui ont un but, une « intention communicative », ce qu'on appelle aussi des énoncés performatifs. Cette dimension du langage qu'elle soit écrite ou orale est sociolinguistique et relève du champ théorique de la pragmatique du langage.

## C/ maîtrise de l'écrit: critère d'exclusion sociale ?

Dans la loi de 1998 concernant la lutte contre les exclusions sociales:

---

25 Voir: Austin J.L. *Quand dire, c'est faire*. Première publication en anglais en 1962. Harvard University Press.

« Accès à des actions de lutte contre l'illettrisme dans le cadre de la formation professionnelle

Il sera désormais possible pour tout salarié de bénéficier d'actions de lutte contre l'illettrisme dans le cadre de la formation professionnelle, en particulier dans l'entreprise en application du plan de formation ou à l'occasion d'un congé individuel de formation »

L'illettrisme est donc reconnu par la société comme un cause d'exclusion sociale. D'une part les valeurs humanistes de la démocratie (liberté, égalité, fraternité) justifient des actions spécifiques pour lutter contre cette exclusion, d'autre part, l'exclusion sociale tend à fragiliser son fonctionnement, entre autre en rendant les failles du systèmes visibles... Les fondements de la société, les lois, la constitution, sont écrits. Pour être citoyens à part entière, avoir la possibilité de participer à cette société, il est primordial d'en maîtriser le code d'accès, qui est l'écrit.

Ce que la lecture permet en terme d'autonomie a été vu ailleurs<sup>26</sup>. L'écriture quant à elle permet d'être acteur d'une société. Elle permet de participer à l'histoire et à la vie publique en utilisant un médium qui est à la fois un héritage commun et un mode de communication particulier. Elle permet de créer avec le langage et de laisser une trace de soi unique, visible et diffusable de cette création: liberté infinie offerte à tous, une des plus simples pratiques libres dans les moyens matériels qu'elle nécessite. Elle permet de construire sa pensée, d'avoir un retour réflexif sur ses propres élaborations mentales. Elle est inhérente à de nombreuses professions qui sont donc inaccessibles sans elle (en faire la liste n'aurait pas de sens), elle permet d'échanger avec les autres dans une modalité particulière qui offre la possibilité de penser et de dire autrement ce qu'on a à dire: parce qu'elle permet de prendre son temps, de se corriger, se reprendre, se compléter, de penser les choses en l'absence de l'autre et en se mettant à sa place...

#### D/ la « scripturalisation »

Le concept de scripturalisation chez B. Lahire correspond à une analyse de la « mise en écriture » dans une double approche: cette pratique passe par la constitution d'un savoir explicite cohérent, ayant sa logique interne d'une part, et une « *objectivation des phases (...) des moyens, des matériaux (...) nécessaires à son apprentissage* »<sup>27</sup> d'autre part. D'un côté la linguistique, la grammaire (ou encore la littérature à un autre niveau: stylistique, intertextualité...) décrivent le langage écrit comme un objet concret matériel, manipulable. De l'autre côté l'écrit est considéré comme une procédure mentale, une fonction abstraite analysable à travers la question du

---

26 Voir le mémoire de Landré Alexandra (...)

27 Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, 1993, Presse Universitaires de Lyon, collection IUFM.

développement des compétences scripturales chez l'homme, et des pédagogies qui le favorisent.

B. Lahire parle de « *pédagogisation des relations sociales* », appliquée massivement par le biais de l'école, qui définit ce qu'il faut enseigner: une base commune de savoirs « *objectivés, délimités, codifiés* » grâce au support de l'écrit, et également comment il faut enseigner (du côté des maîtres) et comment il faut apprendre (du côté des élèves). Selon lui, l'école, « *comme institution dans laquelle se jouent des formes de relations sociales* » basée sur la transmission de savoirs objectivés et codés, est en même temps l'endroit où les élèves apprennent les « *formes d'exercice du pouvoir* ». Il ne s'agit plus pour l'enfant d'obéir à une personne particulière ayant l'ascendant sur lui, mais à des règles communes « *suprapersonnelles* » qui doivent être observées par tous, adultes et enfants, maîtres et élèves.

De ce point de vue, écrire, c'est donc entrer dans un nouveau système de règles et de rapports de pouvoir, notamment entre ceux qui savent les appliquer et ceux qui ne le savent pas. Pour B. Lahire cette question relève autant du domaine politique que du domaine cognitif. Le langage écrit et le problème de l'échec scolaire qui est pour lui avant tout un problème social, fait apparaître une distinction entre deux normes sociales entre lesquelles existe un rapport de dominant à dominé : « *formes sociales scripturales-scolaires* » et « *formes sociales orales* », qui correspondent à deux rapports au monde différents. Cette analyse offre de nouvelles clés pour comprendre le problème de l'échec scolaire (et en particulier de la maîtrise du langage écrit) qui nous semble très pertinentes d'un point de vue sociologique.

« L'échec scolaire touche prioritairement les enfants des classes populaires. Il y a une logique sociale qui conduit ces enfants à échouer. (ils) mettent en œuvre des conduites, des pratiques langagières à partir de ce qu'ils sont socialement, à partir d'un type particulier de rapport au langage et au monde ».

Or, le domaine du handicap et du déficit n'est jamais loin de celui de l'échec scolaire ni du problème du contexte socio-culturel. Il existe un lien, une sorte de continuum de causalité entre les difficultés scolaires, l'inadaptation scolaire et ou sociale, la déficience, et le handicap...

### **\*Approche psychanalytique**

#### A/ Le sujet dans l'écriture...

Par rapport à la question du sujet, et en particulier celle de l'enfant devenant sujet dans et par

l'écriture, les ouvrages de J. Clerget, *L'enfant et l'écriture*<sup>28</sup>, et de M.-F. Artaux, *Entre l'enfant et l'élève, l'écriture de soi*<sup>29</sup> ont été des sources considérables de réflexions. Ils considèrent l'écrit dans toutes ses dimensions. J. Clerget souligne intelligemment la polysémie du terme « lettre » qui recouvre bien ces différentes réalités. En effet la lettre peut être un signe graphique (a, b, c...), elle peut être également « une missive adressée », synonyme de courrier, enfin elle peut être entendue au sens psychanalytique du terme. Mais ce qui intéresse surtout nos auteurs c'est de réfléchir à comment l'enfant devient écrivain et quels sont les enjeux de l'écriture pour le sujet. Ils se sont aussi tous deux interrogés sur la pédagogie du langage écrit et nous verrons que la façon dont ils envisagent ce rapport à l'écriture remet en cause la façon dont on l'aborde généralement à l'école.

Pour écrire l'enfant doit être sujet, si l'on considère que tout texte est un discours et est donc assumé par un « je ». Cette position implique de se dégager de la simple définition de l'écrit comme transcription par signes graphiques du langage oral et d'observer tout ce qui fait la particularité de l'écriture.

#### B/ écriture et séparation

« Écrire signifie être séparé. Jamais le texte ne tiendra lieu de ce qu'il cherche à dire et qui le fonde » (Louis-Combet, *L'œil de bœuf*, n°16, octobre 1998, p. 15)

Par sa caractéristique de fixer le langage dans le temps, l'écriture est un « *outil permettant la matérialisation de notre mémoire* ». Les origines de l'écriture sont liées à des nécessités primaires de relevés agricoles, de comptages d'animaux, de terres ou de récoltes. Elle a permis à l'homme d'enregistrer des données de son « réel », de les « *classer en mettant de l'ordre dans les choses du monde visible* », de suppléer aux limites de sa mémoire. Comme tout langage elle permet d'évoquer un objet en son absence. Comme trace elle permet de plus une transmission à travers le temps et une réception en l'absence de son « auteur ». Elle peut donc fonctionner sous une double absence symbolique.

L'écriture est basée sur une séparation puisqu'elle ne peut exister sans distance. Elle nécessite une distance entre soi et la feuille, le support où on laisse une trace. Elle nécessite également la distance spatiale entre le scripteur et le lecteur, et une distance temporelle entre le temps d'écriture, l'émission, et le temps de lecture, la réception. Il y a aussi mise à distance de la pensée, du concept et

---

28 Joël Clerget (2006), *L'enfant et l'écriture*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

29 Marie-France Artaux (1999), *Entre l'enfant et l'élève, l'écriture de soi*, Presses universitaires de Nancy.

de sa représentation matérielle dans le mot écrit qui le symbolise. Elle contraint donc à un fonctionnement allant contre le mouvement spontané de la parole et l'immédiateté de nos pensées. Elle joue sur un différé. L'acceptation de cette séparation physique et symbolique entre soi et soi-même et entre soi et les autres, n'est possible que dans l'acceptation d'une séparation originelle dont les fondements sont la séparation d'avec la mère et la prise de distance par rapport à son « corps fantasmatique ». Si écrire permet d'être en lien avec les autres, cela en passe toujours par une étape de solitude à laquelle un enfant en fusion avec sa mère ne peut se confronter.

Pour écrire, comme pour prendre la parole, il est nécessaire de s'être séparé et d'être soi, un être indépendant, un sujet pouvant assumer de dire « je ». La solidité de ce « je » est mise à mal par ce système de mise à distance et de division de soi en jeu dans l'écrit. Il faut également pouvoir accepter de lâcher quelque chose de soi sans être envahi par l'angoisse d'être morcelé, et posséder une image de soi ainsi qu'une enveloppe psychique et corporelle suffisamment contenante. Enfin, il semble qu'écrire demande une capacité à se regarder en face, l'écriture fonctionnant souvent tel un miroir ou un révélateur. Il y a toujours une prise de risque en dévoilant sur le papier des pensées provenant de notre intériorité, qui nous est en bonne partie inconnue. L'idée d'en savoir plus sur soi-même, de découvrir au grand jour ce monde intérieur peut être particulièrement effrayant et dangereux pour certains.

Comme la trace, l'écriture signifie que quelque chose est passé qui n'est plus là, et qui reste à lire. Elle peut en cela être comparée à la griffure où à la cicatrice, à l'empreinte, au sceau...Il s'agit ensuite pour le lecteur de décrypter, d'interpréter, de diagnostiquer, ou enfin tout simplement de lire. en psychanalyse, les symptômes sont à lire « au pied de la lettre » et les rêves sont des rébus.

### *Conclusion partielle*

Il y a autant de facettes à cet objet complexe qu'est le langage que de domaines à s'y intéresser: les sociologues traiteront l'aspect social et contextuel, les psychanalystes la structuration du sujet et de son désir, les neurologues son fonctionnement neurologique organique, les neuropsychologues les fonctions cognitives en jeu... En ce qui nous concerne, nous pensons que toutes ces réponses sont des pistes de réflexions ouvertes, permettant d'enrichir notre analyse de la situation particulière de chaque patient. Aucune approche n'est à rejeter.

La décision de classification des troubles vers l'une ou l'autre de ces explications est plus un problème de pouvoir que de vérité...

### **1.2.3. Comment amener les autres à écrire?**

« on peut se demander si le travail demandé aux enfants, lors de leur entrée dans l'écrit, ne serait pas mieux compris si plutôt que d'y voir un processus essentiellement interne et individuel, on y voyait un processus de construction par lequel le jeune enfant s'efforce avec l'aide de son entourage de s'instituer dans de nouveaux espaces sociaux rendus possibles par les pratiques d'écrit. »<sup>30</sup>

« Le besoin de communiquer doit donc constituer la « motivation première indispensable d'où vont naître tous les moyens d'expression abstraits. Apprendre à écrire peut donc s'appuyer sur le désir de participation à la vie sociale, mais aussi sur le désir d'identification à l'adulte et sur le désir d'acquérir des connaissances et des compétences » (Lapierre et Aucouturier, 1974)

Il faut « plonger l'enfant le plus tôt possible dans « l'aventure scripturale » (Charmeux)<sup>31</sup>

Dans les prises en charge ayant trait au langage écrit, que leur approche soit éducative, rééducative ou thérapeutique, les orthophonistes se situent, plus que dans d'autres domaines, sur un terrain très proche de celui de la pédagogie. L'école ayant entre autre pour rôle de former des citoyens aptes à s'intégrer dans une société de l'écrit, le travail des orthophonistes auprès des enfants se trouve lié à une grande partie des objectifs scolaires. Le fait d'être des auxiliaires médicaux tend à nous pousser vers une médicalisation des difficultés de nos patients/ consultants en la matière, justifiant ainsi leur suivi dans nos cabinets. Mais dans les nombreux cas où les difficultés ne relèvent pas de troubles spécifiques (structurels et organiques), en nous définissant comme spécialistes du langage et de la communication nous avons toutefois un rôle important à remplir auprès des jeunes ou moins jeunes en souffrance avec leur langage écrit. On l'a vu déjà, l'accès au langage écrit, comme lecteur mais encore plus comme scripteur, donne des possibilités irremplaçables en terme de reconnaissance sociale, d'intégration, de communication, de construction de soi et de sa pensée. Nous devons nous servir des réflexions des sociologues, des pédagogues, des thérapeutes et des rééducateurs pour enrichir et donner du sens à notre pratique, et ainsi trouver notre place particulière à la croisée de ces différentes disciplines.

---

30 Brossard Michel, *Pratiques d'écrit, fonctionnements et développement cognitifs*, in *Outils et Signes, Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, sous la direction de C. Moro, B. Schneuwly, et M. Brossard, 1997, Peter Lang. p.111.

31 Voir note 22, p. 185.

## **\*Désir et langage écrit<sup>32</sup>**

A l'âge où les enfants apprennent à écrire nombre d'entre eux sont pris dans le désir des adultes qui les entourent et l'idée de satisfaire leurs attentes: l'enfant apprend entre autre pour satisfaire le désir des parents, pour les combler, leur faire plaisir, correspondre un peu à l'idéal qu'ils ont projeté sur lui. Ce désir qui le soutient et qu'il intériorise est un moteur primordial dans ses apprentissages et son développement global. La curiosité intellectuelle joue également un rôle important. On peut l'identifier à un désir de trouver des réponses par rapport à la sexualité, la vie, la mort, curiosité déplacée vers des objets plus valorisants. Notre capacité à contourner les interdits et les tabous par le travail de la censure nous amène à viser des connaissances acceptables d'un point de vue éthique. Cela nous permet d'assouvir partiellement, de manière indirecte, cette « pulsion » de savoir. L'objet réel de notre désir n'étant jamais complètement atteint, nous déplaçons notre intérêt continuellement vers de nouveaux objets, et ne nous lassons pas d'apprendre toute notre vie.

Or, le désir ne peut exister que face à un manque. La même dynamique est en jeu quand on parle et quand on écrit. La particularité du langage écrit, par rapport au langage oral, ou beaucoup d'autres compétences acquises « naturellement » par l'enfant durant son développement, est qu'il s'apprend, s'enseigne à l'école. Cet apprentissage, comme on l'a vu, est particulièrement social: il se passe dans un lieu de socialisations, suit des règles précises, et ne peut advenir sans interaction. Avant que le langage écrit lui soit plus ou moins imposé comme utile et nécessaire par le système scolaire, l'enfant ne ressent pas l'urgence et la nécessité d'accéder au langage écrit. Autrement dit, le fait de ne pas y avoir accès, ne constitue pas pour lui un manque.

« L'histoire du développement du langage oral nous a appris que le besoin de communication verbale (...) constitue l'une des prémices les plus importantes pour qu'apparaisse le premier mot pourvu de sens. Si ce besoin n'a pas mûri, on observe alors un retard dans le développement verbal. Mais au début de la scolarité le besoin d'un langage écrit n'est absolument pas développé. On peut même dire, sur la base des données de la recherche, que l'écolier qui aborde l'apprentissage de l'écriture non seulement ne ressent pas le besoin de cette nouvelle fonction verbale mais n'a encore qu'une idée extrêmement vague de sa nécessité en général ». (Vygotsky, *Pensée et Langage*)

Entrer dans un nouvel apprentissage peut être difficile pour lui: le désir de savoir, d'apprendre

---

<sup>32</sup> Nous nous appuyons ici entre autre sur la lecture du mémoire d'orthophonie de Marcereuil Emmanuelle, *Implication et langage écrit*, 2004-2005.

suppose d'accepter l'effort. L'écrit n'est pas un savoir immédiat spontanément acquis, cela demande de se confronter à des obstacles, de viser un but au départ inaccessible: on ne satisfait pas immédiatement son désir (le plaisir est différé). Supporter ces frustrations nécessite une certaine maturité psychologique. Cela nécessite également assez de sécurité psychique pour pouvoir se mettre en danger, faire des essais, échouer, accepter de réessayer...

Pour apprendre à écrire, il faut aussi avoir envie de grandir et d'accéder au monde adulte, de quitter la position sécurisante de l'enfant qui ne sait pas (ce sont les adultes qui savent et prennent les décisions pour lui, le protègent) si l'enfant apprend, il « risque » de ne plus avoir besoin de ce soutien parental, donc indirectement d'être abandonné. Apprendre peut donc mettre certains enfants en danger. L'enfant en accédant au savoir se risque également à découvrir des vérités déplaisantes.

Le désir, décrit par Lacan est à distinguer du besoin et de la demande:

« Le besoin vise un objet spécifique et s'en satisfait. La demande est formulée et s'adresse à autrui; si elle porte encore sur un objet, celui-ci est pour elle inessentiel, la demande articulée étant en son fond demande d'amour. Le désir naît de l'écart entre le besoin et la demande; il est irréductible au besoin, car il n'est pas dans son principe relation à un objet réel, indépendant du sujet, mais au fantasme; il est irréductible à la demande, en tant qu'il cherche à s'imposer sans tenir compte du langage et de l'inconscient de l'autre, et exige d'être reconnu absolument par lui »<sup>33</sup>

#### A/ Quelles conséquences et quel rapport avec les troubles du langage écrit?

L'impossibilité de développer le désir d'apprendre et en l'occurrence, d'écrire, peut aussi s'expliquer par les bénéfices secondaires tirés par l'enfant du trouble ou de la difficulté qu'il présente. Que la difficulté langagière fasse symptôme parce qu'elle cristallise une souffrance autre et vient à sa place, ou qu'elle ait une origine structurelle neurologique ou organique, elle peut dans tous les cas générer ces bénéfices secondaires dont l'enfant se détache parfois difficilement. Les enfants qui parlent et écrivent « mal » sont plus au centre des préoccupations: on commence à s'intéresser à eux, on entre dans une relation de soin, et l'enfant en perdant sa difficulté peut avoir peur de perdre l'intérêt dont il fait l'objet.

L'inhibition intellectuelle et en l'occurrence l'inhibition à écrire ou à entrer dans le langage écrit peut parfois être symptôme d'une souffrance ailleurs. En montrant qu'il n'est pas disponible pour ce nouvel apprentissage qui viendra le déséquilibrer, l'enfant nous montre qu'il a besoin de se

---

33 Idem, note20.

protéger contre ce danger impossible à affronter

## B/ l'inhibition intellectuelle

Dans les familles où l'ombre de tabous planent (histoires familiales du type relation incestueuse, deuil impossible sur lequel personne n'a mis de mots, sujets interdits dans le cercle familial) les silences suggèrent à l'enfant qu'il est dangereux de penser et d'apprendre, engendrent également beaucoup d'angoisse face aux temps de latence qui peuvent être l'occasion d'idées envahissantes déplaisantes. Certains sont typiquement en difficulté quand il s'agit de chercher des idées en soi, de faire appel à son imaginaire: si cet imaginaire déborde d'idées morbides, d'images interdites et inquiétantes, mieux vaut ne pas s'y confronter...Cela peut se repérer dans l'agitation permanente, la tendance à donner des réponses au hasard, le plus vite possible, pour mettre fin à la situation, ou tout autre comportement parasitant ou évitant la situation de réflexion personnelle.

L'impossibilité de se confronter à la norme peut être interprétée comme une angoisse de castration, d'amputation fantasmée; l'interdit est inconcevable pour les enfants dont les parents ont de grosses difficultés d'autorité. Cela est très insécurisant, puisque l'enfant a besoin de cet interdit, de normes à ne pas transgresser qu'il doit intégrer, fondements nécessaires au développement équilibré de sa personnalité. Se construire, grandir c'est aussi toujours perdre quelque chose (en liberté, protection...). Pour pouvoir accepter de revivre cette expérience, il faut la rendre acceptable en obtenant un gain secondaire grâce à elle. Ce plaisir généralement différé aide de plus l'enfant à s'ancrer dans une chronologie, à intégrer les notions d'effort, d'attente, indispensables à sa maturation psychique et intellectuelle.

L'inhibition intellectuelle peut également traduire un conflit de loyauté par rapport à un adulte ou un aîné adulé: l'enfant s'interdit de dépasser le savoir, la compétence de celui qu'il aime et admire, par peur de le blesser, de le remettre en question, par refus d'abîmer ce modèle qui le soutient surtout si cet adulte ou cet aîné représente un modèle identificatoire, un pilier structurant.... Ce problème existe en particulier dans les milieux socio-culturels défavorisés, dont sont issus une grande partie des jeunes en échec scolaire ou repérés comme déficients légers. En effet, nombre des parents ou frères et sœurs ont eux-mêmes un niveau de maîtrise de l'écrit très bas, et un rapport au système scolaire conflictuel.

Tout un tas d'autres explications peuvent être proposées, ce qu'on retrouve d'une situation à l'autre est un conflit inconscient qui ne peut se dire autrement qu'en un symptôme dans le langage.

## **\*la motivation à écrire?**

Écrire, un besoin?

La pyramide des besoins (1954) d'Abraham Maslow (psychologue, 1908-1970) les définit comme suit: besoins physiologiques, de sécurité, d'amour et d'appartenance, d'estime des autres, d'estime de soi, d'accomplissement personnel. Selon cette représentation des besoins humains la compétence scripturale peut intervenir à différents degrés de besoins: appartenance à un groupe social (intégration scolaire, professionnelle, capacités communicationnelles) qui a des conséquences sur les degrés supérieurs de besoins: estime des autres, estime de soi et accomplissement personnel. En pédagogie ces concepts sont mis en perspective dans la prise en compte de la motivation situationnelle, qui dépend de l'engagement de l'individu dans une situation de vie.

### A/ La motivation, quelques concepts de psychosociologie

La motivation dépend d'expériences vécues comme positives et de la volonté de les reproduire. Un des principaux objectifs de la prise en charge groupale est la création d'une situation de plaisir partagé où chacun peut à la fois ressentir la satisfaction de créer et la reconnaissance des autres en le partageant avec eux. La motivation « intrinsèque » est motivée par le plaisir et le sentiment d'autonomie. Une réussite qui ne répondrait qu'à une nécessité sociale, à une injonction éducative, sera dite « motivée extrinsèquement » Nous verrons en partie pratique que la participation des jeunes au groupe d'écriture semble répondre à une motivation essentiellement « extrinsèque »: autrement dit, ils n'ont pas réellement la sensation d'avoir le choix, et participent surtout pour répondre à des attentes pédagogiques. L'intérêt de ce travail ne serait-il pas finalement de développer chez eux la part de motivation « intrinsèque » qui correspond à cette recherche de plaisir et de sentiment d'autonomie?

L'autodétermination est le lien entre motivation et recherche de l'autonomie.

La théorie de l'autodétermination parle de « motivation autodéterminée » quand le besoin d'autonomie joue un rôle prioritaire ; elle y ajoute le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale ; trois besoins psychologiques formant selon elle la base de la motivation humaine. (Deci & Ryan, [1985](#), [1991](#)).

La motivation d'accomplissement quant à elle est « la motivation d'un individu dépend(ant) de l'attente de la réussite, ainsi que de la valeur qu'on accorde à cette réussite »: elle découle d'un

rapport entre besoin d'accomplissement et anxiété générée par la perspective d'échec . On pourrait faire l'hypothèse, pour un des jeunes en particulier, que l'anxiété générée par l'idée d'être en échec est très supérieure à sa motivation d'accomplissement pour la tâche sripturale (coût et risque trop élevé par rapport au gain envisagé...) et que c'est pour cette raison qu'il est si difficile pour lui d'écrire.

On peut penser que la situation d'atelier d'écriture permet une sorte de « désensibilisation »: on répète l'expérience, on constate qu'il n'y a pas d'échec, de jugements négatifs et on diminue progressivement l'anxiété liée au fait même d'écrire: la prise de risque doit pour cela être nulle: climat bienveillant, respect des participants entre eux, pas d'obligation à produire, valorisation du travail de chacun, pas de corrections, de stigmatisation des « fautes » éventuelles... On a déjà ici une idée de l'importance de la notion groupale d'enveloppe sécurisante (contre les agressions possibles).

La résignation apprise correspond à une sorte d'«impuissance apprise ». Quand un individu apprend par l'expérience qu'il est incapable d'agir sur son environnement pour le transformer en sa faveur il devient incapable, physiologiquement, d'apprendre (Karli). Si la situation d'apprentissage créée est telle que l'élève quoi qu'il fasse, s'avère incapable de résoudre le problème posé, et si le système scolaire le rend directement responsable de cet échec, il peut apprendre qu'il est incapable d'apprendre. Pour C. GEORGE il importe surtout de ne pas installer l'élève dans cette spirale de l'échec, car il est très difficile d'en sortir.

Ces travaux peuvent être rapprochés de "l'effet Pygmalion": lorsque le professeur croit et fait croire à l'élève qu'il est bon, même s'il ne l'est pas réellement, l'élève s'améliore, en particulier lorsque la situation lui permet de s'attribuer le bénéfice des résultats obtenus. L'effet est d'autant plus marqué chez les élèves en difficultés qui évaluent moins bien que les autres leurs propres capacités, et qui sont donc plus sensibles aux influences. Ces concepts nous montrent à quel point la question de la motivation est en lien avec celle de l'estime de soi, l'auto évaluation et la conscience de ses propres facultés. Ils montrent également la nécessité pour chacun de se fixer des objectifs atteignables et vérifiables successivement. L'apprenant doit pouvoir constater par lui même sa progression, sur une base objectivable.

## B/ Motivation et pédagogie

Pour Yves Reuter, c'est au pédagogue de « construire la motivation » de ses apprenants (ici il s'agit de participants mais les principes nous semblent transposables). Cela passe par la prise en

compte de « l'existant », c'est à dire de ce que savent les participants, leurs connaissances et savoirs-faire, leurs pratiques à l'école et en dehors, le rapport qu'ils entretiennent avec ces pratiques, et les représentations qu'ils en ont. Ce tour d'horizon de la situation de départ permet d'une part de faire prendre conscience à chacun de là où il se situe et de ses pensées sur l'écriture, fait rentrer le groupe dans une « dimension réflexive ». D'autre part, pour l'animateur, pédagogue, cela évite de nier les connaissances du groupe, de créer des situations redondantes, de partir sur une base d'idées préconçues concernant les participants. La récolte des représentations sur l'écriture est particulièrement utile et riche en enseignements.

Une élaboration conceptuelle autour de l'utilité de l'écriture (ses fonctions, ses usages et son sens) est également nécessaire pour construire la motivation. Cela passe par la connaissance et la distinction des différentes sphères socio-institutionnelles (scolaire, privée, professionnelle). Cette élaboration de sens est très lente et progressive. Il faut beaucoup de temps pour créer une profonde prise de conscience chez les apprenants. Leur attitude et leurs représentations vis à vis de l'écrit dépendent en grande partie du milieu socio-culturel dans lequel ils ont grandi, ainsi que des pratiques usuelles de la famille et de l'entourage.

Enfin, Yves Reuter s'arrête sur la question du climat de la classe, que nous transposerons au climat dans l'activité groupale. Il s'agit de créer un climat favorable, où chacun se sent bien, en sécurité. Il délimite deux pôles: sécuriser et motiver, de façon explicite ou implicite.

- \_ donner le sentiment que chacun sera écouté et reconnu en tant qu'individu, et valorisé
- \_rassurer « quant à la non-agressivité du groupe et de l'enseignant à leur égard », autrement dit, personne ne leur veut de mal et ne profitera de leur éventuelle faiblesse pour les attaquer
- \_rassurer quant à leurs possibilités de progresser
- \_rassurer quant aux compétences du professionnel, à ses exigences, et à sa volonté de les amener à progresser
- \_rassurer quant aux objectifs scolaires visés et quant à l'utilité et à l'adéquation de ce qui est proposé

### C/ Pédagogie et écriture: l'exemple de Célestin Freinet

L'approche de Célestin Freinet a influencé nombre de pédagogues et rééducateurs. Au centre de sa démarche il y a une approche écologique des apprentissages: « c'est en écrivant qu'on apprend à écrire »,

« l'enfant apprend à parler en un temps record parce qu'il ne s'arrête pas de parler, et que sa maman

n'arrête pas non plus de l'écouter et de lui parler. L'enfant apprendrait de même à écrire à la perfection, sans aucun exercice systématique et sans règle spéciale, si les mêmes conditions indispensables étaient remplies; c'est à dire si l'enfant écrivait et lisait, non seulement quelques minutes par jour, mais pour ainsi dire en permanence »<sup>34</sup>

Ses « textes libres »<sup>35</sup> présentent cinq invariants intéressants:

\_le texte libre n'est pas isolé mais mis en relation avec d'autres pratiques d'expression libre (musique, dessin,...): l'écriture n'est pas le seul moyen d'expression à la disposition des élèves

\_il repose sur des outils spécifiques (de reproduction, de conservation...)

\_il est une pratique de communication « réelle » (avec son support, ses instruments...) avant d'être un moyen d'apprentissage de la langue (problèmes de syntaxe ou d'orthographe signalés mais pas sanctionnés)

\_il n'y a pas de notation, mais il peut être présenté à la classe et diffusé en fonction de l'intérêt suscité

\_il n'est qu'une pratique parmi de nombreuses autres pratiques scripturales.

Les points importants: « valorisation, écoute et respect de l'enfant-scripteur, rôle du groupe, rôle de l'écriture reconnue comme Praxis, primat accordé au pourquoi sur le comment ». Ici on trouve les notions de motivation d'accomplissement et de motivation intrinsèque: écrire doit être valorisant, doit être identifié comme une activité ayant une utilité réelle et permettant d'accéder à du plaisir. Les règles et le respect du code passent au second plan derrière l'intention, le projet et le sens accordés à la pratique.

#### D/ Apports du travail de Claude Chassagny: Pédagogie Relationnelle du Langage.

La pédagogie Relationnelle du Langage se base sur le principe que ce sont les messages émis par l'enfant qui construisent la séance et fondent la relation entre lui et l'adulte, et non plus le rééducateur qui fournit et inculque son savoir d'une position qui serait dans ce cas dominante. Le pédagogue-rééducateur doit adopter une « attitude d'accueil et de disponibilité à l'enfant et à ses manifestations, parfois inacceptables dans le milieu scolaire, mais qui témoignent de sa logique interne, de son originalité, fond sur lequel éventuellement il pourra consolider son langage dans la relation à l'autre ». Il s'agit de renvoyer à l'enfant ce qu'il offre, et de l'amener à se reconnaître dans ses productions. « Le travail PRL peut se repérer (...) à l'accès de l'enfant à son propre ressenti »: ce mouvement conduit l'enfant à prendre conscience de lui même et de son propre fonctionnement.

---

34 Freinet Célestin, *Méthode naturelle de lecture*, Oeuvres pédagogiques, 1994, Paris, Le seuil, p. 368-369.

35 Reuter Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, 1996 ESF éditeur, Paris.

L'adulte rééducateur « garantit la validité » de l'objet langage.

L'enfant ne doit pas « se sentir pris au piège de notre désir de réussite et d'efficacité » et doit être reconnu comme sujet désirant.

« C'est dans la recherche chez l'enfant de l'épanouissement du désir de recevoir le message des autres et de communiquer sa pensée, que se situe la mission essentielle du rééducateur de dyslexiques (...) la rééducation est une rencontre, la présence de deux personnes qui, en situation privilégiée, cherchent à échanger des idées (...) »<sup>36</sup>

Ici le terme dyslexie est employé au sens large de « troubles de l'usage des mots », et non dans son acception stricte d'atteinte structurelle du langage écrit.

Dans le face à face rééducateur-enfant il s'agit de deux sujets qui partagent un même objet, le langage (but et moyen de ce travail) « *la relation intersubjective que (l'enfant) vit là lui permet de réaliser les conditions de la communication, à savoir: qu'il reçoit du récepteur son propre message sous une forme inversée* », ce qui correspond au concept « d'inversion du sujet » de la P.R.L.

la technique des associations

Elle s'appelait avant le « technique des séries ». Elle s'est enrichie des connaissances issues de la psychopédagogie, de la linguistique, de la psychanalyse...Son inventeur, C. Chassagny était instituteur et « a toujours veillé à ce que cette technique reste inscrite dans le champ pédagogique ». La démarche proposée au patient est de faire apparaître par l'écrit quelque chose d'évocable dans son expérience personnelle qui est « le support de sa pensée ». Elle engage à une entrée dans une relation aux autres par la reconnaissance de leurs mots et en se les appropriant. Dans la description de cette pratique on insiste sur l'importance de l'association (d'où le nom de cet outil) entre le mot écrit et les représentations mentales qui y sont liées, et qui sont issues d'expériences dans le réel. C'est la fonction symbolique de l'écriture, sa « fonction essentielle » que l'on souhaite restaurer par cette technique. On s'appuie alors sur la « mise en conformité » du sens du mot et de sa forme pour assurer la stabilité et la sécurité de ce moyen d'échange. Les mots ne sont pas considérés comme des entités figées mais comme des symboles correspondants à des concepts dont les occurrences dans le monde réel sont infinies. Le rééducateur propose également des mots que des mots précédents lui ont évoqués, mais seul le patient écrit. En énonçant les mots, le rééducateur trace un petit trait à gauche de la feuille, « le pas », en allant de l'extérieur vers l'intérieur. Les mots sont écrits les uns en dessous

---

<sup>36</sup> *L'échec en écriture, Comment y répondre. Alliance d'une technique et d'une pédagogie relationnelle.* Coordonné par l'Institut Pédagogique d'Enseignement Rééducatif Spécialisé. Méthode Chassagny. 1999, l'Harmattan, Paris. p.13.

des autres, dans une colonne qui laisse vivre le blanc de la page sur le côté.

En pratique:

« -les pas ne peuvent se suivre (...) que si leur énonciation et leur transcription sont sous-tendues par un processus associatif, faute de quoi nous serions très vite ensevelis dans un cimetière de mots (...)

-tous les éléments lexicaux et syntaxiques sans hiérarchie entre les uns et les autres peuvent (y) trouver place

-les substantifs sont précédés d'un déterminant. Hors déterminant point de vie pour le mot, en tout cas de vie associative. Un sapin, le sapin, mon sapin, des sapins ne peuvent engendrer les mêmes évocations (diffèrent du « sapin » du dictionnaire: mot propre, abstrait.)

-dans ces groupements de pas (...) peuvent apparaître des concepts concrets et abstraits qui vont s'appuyer les uns sur les autres (...) et à terme nous permettre de penser (...) »<sup>37</sup>

### **\*Le travail en groupe/ l'atelier d'écriture<sup>38</sup>:**

Pourquoi travailler en groupe? Quel intérêt par rapport à une prise en charge individuelle? Pourquoi le proposer à ces patients en particulier? Ce chapitre va nous permettre d'évoquer des éléments théoriques concernant la façon de mettre en place et d'animer un groupe ayant des objectifs à la fois pédagogiques et thérapeutiques.

#### A/ la notion de « dynamique de groupe »

Nous devons la diffusion de cette notion de « dynamique de groupe » à Kurt Lewin. Roger Mucchielli a quant à lui précisé les caractéristiques psychologiques fondamentales qui caractérisent tout groupe selon lui:

-les interactions,

-l'existence de buts collectifs communs

-L'émergence de normes et de règles de conduites

-L'émergence d'une structure informelle de l'ordre de l'affectivité avec répartition de la sympathie et de l'antipathie, informelle car non officielle et souvent non consciente,

-L'existence d'émotions et de sentiments collectifs communs,

-L'existence d'un inconscient collectif,

-L'établissement d'un équilibre interne et d'un système de relations stables avec l'environnement.

---

37 Idem, p.39

38 Nous ne développons pas plus ce chapitre volontairement, la question des ateliers d'écritures ayant été développée dans d'autres mémoires d'orthophonie récents. Nous renvoyons le lecteur notamment vers ceux-ci: Vernard Klervi, *Expérience d'un atelier d'écriture en libéral auprès d'adolescents souffrant de troubles du langage écrit*, directeur: Mme Colun Hélène, année 2006-2007, Nantes. Et Lemoine/ Leport Marguerite, *Créer du neuf en atelier d'écriture*, directeur: M. Baumard Jean, année 2005-2006, Nantes.

Les groupes sont soumis à des « pressions de conformité » d'autant plus grandes que la solidarité est forte. Des règles informelles se créent entre les membres des groupes et tous s'y conforment, sans quoi ils risquent d'être exclus ou de devenir les souffre-douleurs. Roger Mucchielli parle de « sanctions groupales ». Cette sorte de règlement informel peut être en contradiction avec le règlement officiel.

définition du « **groupe de tâche** » (par opposition avec le groupe large):

« un groupe de tâche comprend un nombre restreint de personnes rassemblées pour réaliser un projet commun qui peut être la production d'objets, ou un échange d'idées ayant pour finalité la découverte d'un nouveau savoir (groupe de créativité, groupe-classe, etc.) ».

## B/ l'animation

En ce qui concerne l'animation du groupe, les encadrants ont un rôle précis à assumer: ils sont garants de la qualité des relations et des interactions en jeu. Ils rappellent le cadre à respecter, qui est le même pour tous. D'autre part, leurs comportements doivent inciter « l'implication personnelle » (ce que la relation de confiance mutuelle facilite), encourager les prises de risques et le dépassement de soi. Cette façon d'être « facilitatrice et incitatrices » est « l'expression d'une empathie », ainsi que d'une « bienveillance » et est « authentique » et « congruente ».

Il est nécessaire que l'animateur du groupe se montre impliqué: par sa propre implication il montre l'exemple aux participants, il insuffle un dynamisme. Cela peut passer par la participation aux activités groupales, mais pas nécessairement.

Pour Yves Reuter, il est important, encore plus lorsqu'on propose une activité d'écriture, de pratiquer soi-même l'activité qu'on propose, et de participer avec le groupe, et ce pour différentes raisons: cela permet d'expérimenter et de voir comment nous même nous nous y prenons dans cette tâche, et d'en tirer des savoirs sur l'acte-même. Cela permet de mieux comprendre les difficultés des participants, de pouvoir proposer sa propre solution parmi celles des autres, de montrer aux jeunes que les adultes écrivent aussi et y prennent du plaisir. Enfin le fait d'expérimenter permet de se rendre compte des adaptations nécessaires, soit en terme de difficultés, soit en terme de stimulation (quand la proposition est ennuyeuse...)

« il appartient au responsable de l'animation de veiller au bon déroulement des phases de production et des phases de régulation, en introduisant au moment opportun l'incitation au dépassement ou la régulation des tensions. L'animation présente finalement deux dimensions, l'une technique et l'autre psychologique. »

L'animation peut être efficace quand l'encadrant présente une certaine « façon d'être »

révélant aux participants sa disponibilité et sa volonté de participation. Elle doit agir comme force sécurisante. Il y a un juste milieu subtil à trouver entre intervention et silence, distance:

« (la) reconnaissance d'autrui en tant que personne libre a pour effet de supprimer le caractère contraignant de l'animation qui doit cependant rester une force d'incitation à l'engagement personnel »

### C/ l'enveloppe groupale

Le cadre doit être protecteur, et doit permettre de prendre des risques sans danger, sans peur d'être jugé, blessé. Le comportement des intervenants joue beaucoup dans la solidité de cette « enveloppe » où on peut adopter un état régressif, dans lequel on est aussi plus vulnérable.

Comme dans la société chaque participant est reconnu dans son individualité tout en faisant partie d'un tout et en participant à quelque chose avec les autres; chacun peut se comparer, trouver son originalité, mais aussi parfois se sentir moins capable que les autres (cf F), ce qui renvoie dans ce cas à d'autres expériences dévalorisantes.

L'atelier d'écriture doit au contraire les soutenir et les valoriser au maximum. C'est la notion de groupe comme « **enveloppe** » sécurisante qui est en jeu.

« le concept d'enveloppe groupale qualifie la fonction de contenance, de filtre et de pare excitation que les dispositifs de groupe doivent mettre en place pour assurer leur espace propre. « un groupe, écrit D. Anzieu (1995), est une enveloppe qui fait tenir ensemble des individus. Tant que cette enveloppe n'est pas constituée, il peut se trouver un agrégat humain, il n'y a pas de groupe. » L'enveloppe psychique groupale est ce « réseau quienser les pensées, les paroles, les actions, permet au groupe de se constituer un espace interne [...] et une temporalité propre »<sup>39</sup>.

### D/ l'implication

« Une **implication** génératrice de sens est finalement l'expression d'une maturité intellectuelle et affective ». Cette implication nécessite un sentiment d'estime de soi positif qui puisse permettre de se projeter. Il faut également se sentir compétent dans le domaine. Cela est vrai dans toutes nos activités et conditionne notre existence. Notre qualité de vie dépend beaucoup de notre aptitude à nous impliquer dans ce qui se présente à nous.

« Le moteur de l'implication est le désir d'échanger. Le désir d'échanger, de communiquer, est

---

39 René Kaës (1999), *Les théories psychanalytiques du groupe*, Que sais-je n°3458, Paris, PUF.

une réalité inhérente à l'homme. » En effet, sans plaisir dans le relation sociale, sans gain envisagé dans l'interaction, rien n'est possible.

« L'implication est l'expression de ce désir. « être soi » est inséparable de l' « être avec ». (...) L'implication est aussi l'expression d'un besoin social. Elle permet l'échange des signes et des valeurs. Sans elle, l'identification à autrui, à la communauté, est impossible, comme est aussi impossible la mise en œuvre de la participation aux créations collectives ».

#### E/ intérêt thérapeutique du travail en groupe?

Le groupe peut être utilisé comme instrument thérapeutique. Deux grands courants de pensée expliquent à leur manière quelles conditions doivent pour cela être remplies: le courant lewinien (qui traite du problème de la dépendance) et le courant freudien (problème du désir dans ses rapports avec l'interdit). Les méthodes d'intervention sont mises en œuvre par la façon d'être et d'agir de l'animateur.

Dans le groupe lewinien, « l'animateur , par son refus de conduire le groupe, place d'emblée les participants en face du délicat problème de la liberté ». Les participants peuvent réagir à leur inquiétude en fuyant, agressant ou en se repliant sur eux mêmes, puis progressivement, s'organisent pour prendre en compte le fonctionnement du groupe et son devenir (s'appuie sur la mobilisation des influences sociales)».

Dans le groupe freudien: « l'énoncé des règles faisant du conflit fondamental le support de la dynamique, les régressions individuelles qui s'obtiennent par ce procédé conduisent ensuite vers la restructuration de la personnalité (fonde sa dynamique sur la dialectique qui lie le désir à la réalité ou à l'interdit) »<sup>40</sup>

Nous ne sommes pas certains de pouvoir situer l'atelier d'écriture dans un de ces deux courants. Il nous semble que selon les séances, l'animation prenait plutôt la tendance de l'un ou de l'autre. Le fait que les deux « animatrices » aient des formations professionnelles différentes -l'une orthophoniste, l'autre enseignante spécialisée- a amené deux « façons d'être » et sensibilités différentes.

#### **\*les ateliers d'écriture:**

Ils existent depuis les années 30 aux Etats-Unis, depuis mai 68 en France. Le texte libre était

---

40 Raymond Chappuis, *La psychologie des relations humaines*, Que sais-je? N°2287.

toutefois déjà pratiqué par Célestin Freinet dans les années 1920. Le principe est qu'un animateur fasse écrire un groupe d'individus à lieu et temps réguliers. Les objectifs dépendent du public visé. Cela peut aller de visées esthétiques (créations poétiques) à celle d'épanouissement personnel, de lieu thérapeutique, d'objectifs pédagogiques, de lieu d'échange et de socialisation, d'atelier mémoire pour les personnes âgées...

Le concept d'atelier d'écriture véhicule l'idée d'une pratique libérée des contraintes scolaires et des interdits, favorisant la découverte par chacun de ses propres possibilités. Les contextes et règles proposées sont extrêmement variés. Il s'agit de créer des situations permettant de stimuler et d'inciter chacun à produire un écrit qui lui ressemble. Le fait d'écrire à plusieurs permet de prendre appui sur la dynamique groupale.

Ils mettent aussi en pratique certains concepts des pédagogies nouvelles au service de l'écriture et ils utilisent les connaissances socio-psychologiques concernant la motivation et l'implication; ce type de pédagogie se centre plus sur l'apprentissage (comment l'enfant ou l'élève s'approprie les savoirs), que sur l'enseignement lui-même (comment présenter les savoirs aux élèves, comment les leur transmettre). L'idée est de s'appuyer sur un projet nécessitant l'emploi ou l'acquisition de connaissances et savoirs-faire, de créer une situation où ceux-ci sont pertinents, plutôt que de les fournir en prévision du jour où ils pourraient être utiles. Ces mises en situation permettent aux apprenants de découvrir par eux-mêmes, expérimentalement (écologiquement), ces savoirs et l'intérêt qu'ils représentent. Pour ce qui est de l'écriture, de multiples situations/ projets peuvent être envisagés, sur du long, court ou moyen terme: journaux, compte-rendus de réunions, lettres de motivation, histoire co-inventée avec projet de publication... "les contenus ne sont pas programmés à l'avance mais appelés par la tâche et finalisés par elle"<sup>41</sup>

Odile Pimet et Claire Boniface, créatrices de l'Association Écritures (1990), ont regroupé cinq domaines de propositions d'écritures<sup>42</sup>; on peut bien sûr pratiquer tel ou tel type de proposition successivement avec le même groupe, dans l'ordre que l'on souhaite, n'en pratiquer qu'un seul, ou tous, selon ce qui semble pertinent et adapté au groupe avec lequel on travaille. Ces choix reviennent à l'animateur qui est qualifié pour en juger. Voici ces cinq domaines:

- propositions ludiques, gammes d'écritures, exercices de style
- propositions faisant appel à la mémoire, concernant l'identité et autobiographiques
- propositions centrées sur la création de fiction

---

41 Reuter Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, 1996, ESF éditeur, Paris, p.25.

42 Pimet O. , Boniface C. *Ateliers d'écritures, mode d'emploi. Guide pratique de l'animateur*. 1999, ESF Editeur, Paris.

- propositions stylistiques à partir d'un écrivain
- propositions incitant à la réécriture et à l'écriture plus longue

Les possibilités scripturales des membres du groupe d'atelier d'écriture de l'IME ont permis de pratiquer essentiellement les deux premiers domaines de propositions. Les propositions ludiques sont censées favoriser le déblocage, l'amusement, et les propositions autobiographiques aider à l'affirmation de soi, de sa singularité, permettre la différenciation des membres du groupe.

## **Conclusion**

Il est très difficile d'isoler ce qui relève du pur objet linguistique, de la technicité, de ce qui appartient en propre au social, ou au fait psycho-affectif, tant le langage, qu'il soit écrit ou oral, est pris entre ces différentes perspectives. Nous nous rendons compte qu'approfondir l'une ou l'autre des approches amène quasi-systématiquement à en rencontrer une autre. En ce qui concerne l'écrit, il est au centre de grands enjeux de sociétés et entraîne avec lui de nombreux débats et querelles de chapelle.

Une des principales idées qui se dégage pour nous de cet ensemble de données sur la motivation à écrire et ses tenants et aboutissants est l'importance primordiale d'une estime de soi solide, et de la mise en projet de l'activité: celle-ci doit avoir un sens. L'arbitrarité des situations d'apprentissages scolaires, et leurs objectifs évaluatifs, coupent souvent les enfants du sens et de l'intérêt de ce qu'ils apprennent. Il nous semble que les approches sociolinguistiques de l'écriture que nous avons abordées plus tôt apportent de nombreuses réponses à la question du sens de la pratique scripturale, et qu'elles seraient un moyen d'incitation très pertinent pour amener jeunes et moins jeunes à écrire.

## **II Problématique**

### **II 1. déficience intellectuelle et langage<sup>43</sup>?**

L'appréciation commune de l'intelligence d'un individu est très souvent basée sur sa maîtrise du langage (qu'il soit oral ou écrit) et sur sa réussite sociale: la capacité à s'exprimer clairement (maîtrise lexicale et syntaxique), la capacité à convaincre son auditoire (capacités rhétoriques, pragmatiques). Dans le monde professionnel la plus grande reconnaissance sociale revient à ceux qui s'expriment le plus aisément que ce soit dans leurs discours ou dans leurs écrits. Pendant longtemps on a assimilé les « sourds-muets » aux idiots, sans même imaginer que des individus ne parlant pas pouvaient être dotés de la moindre intelligence.

Force est de constater que la quasi totalité des tests cherchant à évaluer l'intelligence d'un individu a pour « médium » le langage oral ou écrit et que les aptitudes langagières/ linguistiques (tant sur le versant réceptif qu'expressif) sont mises en jeu dans différentes épreuves neuropsychologiques (compréhension des consignes, productions de réponses...). Les classifications les plus anciennes des déficiences mentales étaient basées sur les compétences langagières des individus: l'idiot ne sait pas parler, l'imbécile communique par la parole mais pas par l'écriture, le débile parvient à l'écriture mais pas à un apprentissage complet...

Au-delà de ces premières considérations, nous allons essayer de décrire les troubles du langage dans le contexte d'une déficience intellectuelle.

#### **\*Les atteintes du langage dans le contexte de déficience intellectuelle/mentale**

L'atteinte du langage dans les déficiences mentales n'est pas spécifique ni systématique mais secondaire à l'atteinte cognitive, sauf dans les cas où il s'agit d'un trouble structurel associé (dans ce cas il s'agit d'un handicap surajouté, ce qui peut arriver, entre autre dans les cas de déficiences conséquentes à un atteinte neurologique qui touche également les zones du langage, dans certains cas d'épilepsies par exemple, ou chez des traumatisés crâniens...)

L'atteinte du langage (fonctionnelle et non structurelle) chez l'enfant, l'adolescent ou même l'adulte déficient intellectuel peut ressembler au tableau sémiologique du retard de langage, avec

---

43 Magali Genet, *Le langage chez les enfants déficients intellectuels*, <http://www.siwadam.com>, handicap mental, chapitre « enfance »

pour particularité d'évoluer (sous l'effet d'une prise en charge) beaucoup plus lentement que celui de l'enfant d'un niveau intellectuel normal. Les causes généralement reconnues au retard de langage concernent d'ailleurs souvent les jeunes déficients intellectuels<sup>44</sup>:

\_manque ou absence de désir de communiquer (lié au domaine de l'affectivité et aux interactions avec l'environnement social et culturel)

\_difficulté à comprendre que l'organisation des sons de la parole transporte du sens (et donc à comprendre les mots en contexte situationnel)

\_difficultés à découper le monde en catégories d'objets et d'actions (catégories logiques et conceptuelles)

\_difficultés à développer des capacités d'articulation de plus en plus précises et fines (capacités motrices)

L'aspect environnemental rentre aussi évidemment en compte. La transmission du langage accompagne l'insertion de l'enfant dans une communauté sociale: les parents fournissent des modèles sociolinguistiques et culturels à leurs enfants. La qualité des interactions, l'importance accordée au langage, la reconnaissance de l'enfant comme interlocuteur, l'éveil et la sollicitation de sa participation au monde social entrent également en jeu dans la qualité de son développement langagier.

#### Sémiologie du retard de langage:

premiers indices: absence de langage ou de combinaisons verbales, production d'énoncés agrammaticaux, perturbations dans la construction de la syntaxe, stock lexical réduit (termes génériques++)

plus tard: difficultés dans la structuration des énoncés (articulation logique et coordination linguistique), dans l'emploi des mots « outils » (adverbes, prépositions, articles, pronoms...)

énonciations réduites, phrases mal structurées et avec peu d'expansions, compréhension généralement atteinte (à un degré moindre que l'expression)

parfois difficultés ultérieures dans l'appropriation du langage écrit.

Tout cela correspond bien à ce qu'on peut observer dans les déficiences intellectuelles mais rappelons que l'atteinte du langage, si elle est fréquente, n'est pas systématique. Les troubles, s'ils existent, sont extrêmement variables d'un individu à l'autre, et si nous nous sommes appuyé ici sur la description des retards de langage, cela ne constitue pas une description canonique de l'atteinte du langage dans la déficience intellectuelle.

L'existence d'un retard de langage peut être le mode de découverte d'une déficience intellectuelle (la déficience intellectuelle légère en particulier, qui n'aurait pas été détectée plus tôt, devient « visible » à l'âge où l'enfant devrait parler, et encore plus au moment de sa scolarisation et

---

44 Définition du « retard de langage », p.223 *Dictionnaire d'orthophonie*, 2004, ortho édition, Paris

au moment où il devrait entrer dans le langage écrit). Ce constat nous amène à nous demander quel est le niveau d'interaction entre la déficience intellectuelle et la difficulté langagière.

Le noeud du problème dans l'atteinte du langage chez la personne déficiente mentale est l'interaction entre troubles du langage et troubles « de la pensée »: si la déficience engendre la difficulté linguistique, la pauvreté linguistique empêche également le développement de la pensée... On peut parler de cercle vicieux entre des difficultés sociales, affectives ou intellectuelles qui engendrent des difficultés d'entrée dans le langage élaboré, qui elles-mêmes limitent le développement de l'enfant à tous niveaux (cognitif, affectif, social...)

D'une part la capacité à se représenter un objet symboliquement, en son absence, est nécessaire à l'émergence du langage, mais d'autre part, le langage en progressant, fait évoluer les capacités de représentations mentales, multiplie les possibilités d'évocations conceptuelles. Le langage permet de sortir de l'intuitif, de l'immédiat (des expériences concrètes de l'ici et maintenant) pour rentrer dans un monde de réflexivité, de mémorisation, de projections, de mise en perspectives de notions spatio-temporelles (idée d'un avant et d'un après)...

Compétence pragmatique et déficience intellectuelle?

Le trouble du langage peut parfois consister plus en une atteinte de la compétence pragmatique<sup>45</sup> que de la compétence linguistique en tant que telle. Que ce soit à l'écrit ou à l'oral, nous le verrons dans la partie pratique, les jeunes que nous avons rencontrés ont des compétences. Ce qui leur pose éventuellement problème, c'est de produire des réponses adaptées à un contexte donné, de prendre en compte le savoir ou la position de l'autre dans l'interaction. La déficience intellectuelle cause un handicap social, qui prend toute son ampleur dans les interactions avec l'entourage. La personne atteinte a généralement du mal à se mettre à la place de l'autre et à lui attribuer un supposé savoir implicite, que lui même ne possède pas.

Comme nous avons pu le voir dans notre chapitre concernant l'écriture et les conditions sociolinguistiques de sa production, les actes de langage écrit correspondent à des situations d'énonciation particulières, possédant des règles que nous apprenons très peu à connaître et maîtriser

---

45 « compétences qui permettent d'utiliser adéquatement le langage en tant qu'outil de communication en tenant compte du contexte de l'interaction (cf. Bates, 1976, Costermans & Hupet, 1987) : capacités à dire ce qu'il faut comme il le faut pour communiquer efficacement étant donné l'interlocuteur que l'on a en face de soi et la situation de communication. L'étude de ces compétences consiste notamment à s'intéresser non seulement aux raisons pour lesquelles un locuteur dit ce qu'il dit mais aussi pourquoi il le dit de cette manière. » (Article paru dans les Cahiers de la SBLU (2004), n°16, 25-31. M.A. Schelstraete Université catholique de Louvain)

de façon explicite. Ces compétences sont pour la plupart supposées -à tort- correspondre à des savoirs partagés par tous (tels que la pertinence, l'organisation textuelle, les enchaînements logiques, le choix d'un niveau de langue et le respect des normes d'usage, l'utilisation raisonnée des marqueurs déictiques et anaphoriques, la gestion de l'absence du locuteur,...) Ce sont ces compétences relevant plus du domaine pragmatique que du domaine scriptural en propre (contrairement au graphisme ou à l'orthographe) qui font le plus défaut aux jeunes déficients mentaux. Il nous semble donc justifié d'insister sur leur utilisation et leur sens dans les prises en charge concernant ce public.

### **\*Déficience intellectuelle et langage écrit**

Jean A. Rondal, dans son ouvrage *Langage et Communication chez les handicapés mentaux* (1985):

« Le langage dont nous nous occupons dans cet ouvrage est le langage oral. Les données sur le langage et la communication écrite chez les handicapés mentaux, modérés et sévères particulièrement, sont éparpillées et très limitées. Il est sans doute prématuré d'entreprendre d'en faire une synthèse à l'heure actuelle ».

Qu'en est-il aujourd'hui? L'auteur élude la question des déficients intellectuels légers, et les handicapés mentaux modérés et sévères ont rarement l'occasion de développer un langage et une communication écrite pour des raisons variées. Le développement du langage chez l'enfant déficient mental qu'il soit oral ou écrit n'est pas notre sujet. Nous nous intéressons ici à des jeunes adolescents sachant déjà parler et écrire de façon « fonctionnelle », même si limitée (à plus forte raison à l'écrit). Ce qui nous intéresse, c'est de replacer l'écriture dans leur problématique, la mettre en perspective par rapport à leur handicap. On l'a vu, l'écriture est un outil de socialisation. Les déficients intellectuels (surtout légers) souffrent particulièrement de l'aspect social de leur handicap. C'est en cela que la question de l'écriture prend du sens. Nous pensons qu'elle est au cœur de leur problématique et qu'elle cristallise et fait leur spécificité.

D'un point de vue linguistique pur, nous regarderons de plus près dans la partie pratique de notre travail leurs productions dans leurs aspects lexicaux, syntaxiques... Nous observerons une grande variabilité intra et interpersonnelle. Certes leurs écrits pour la plupart sont remarquables par la simplicité des constructions syntaxiques et la pauvreté de leur lexique, mais on constate qu'ils ont les capacités cognitives pour apprendre et utiliser à bon escient la plupart des règles orthographiques, morphologiques et syntaxiques.. Nous verrons que ce qui caractérise le plus leurs écrits est la récurrence de certains thèmes, la traduction d'états affectifs qui mettent en évidence leur immaturité psycho-sociale...

Il semble finalement que ce soit les théories sociales et psychologiques qui aient les réponses

les plus pertinentes à offrir à la question de la spécificité du langage écrit chez la personne déficiente mentale légère.

### **\*Le cas des jeunes déficients intellectuels légers**

Le repérage des déficients légers se superpose au problème de l'inadaptation scolaire : l'école devenue obligatoire pour tous a rendu visible l'existence d'une catégorie de jeunes dont les capacités ne suffisent pas à suivre une éducation ordinaire. Avant cela, seuls les enfants des catégories sociales « élevées » accédaient à l'éducation scolaire et ce type de déficience passait inaperçu, bien souvent lié au contexte psycho-social et économique dans lequel l'enfant évolue. Avec la perspective de la notion de handicap actuelle, on peut finalement se dire que le 20ème siècle a créé la déficience mentale légère.

Le rôle principal de l'école est de former les futurs adultes au langage écrit et favoriser ainsi leur future intégration dans une société fondée sur des bases historiques, culturelles et politiques en les initiant à une communauté de savoir qui fonde l'unité d'une Nation: langue, histoire, culture... L'inadaptation scolaire signe une marginalisation par rapport à cet idéal de citoyenneté. Le principal handicap des jeunes déficients légers réside dans le fait que leur participation à la vie de la société est amputée. Ce modèle « idéal », qui représente la norme, est entre autre mais en bonne partie, lié au fait de maîtriser le langage écrit, tant comme lecteur que comme scripteur. Avant l'existence de cette norme relativement récente, les déficients intellectuels légers n'existaient pas ..Il est logique que ces jeunes soient particulièrement réticents à pratiquer une activité qui est à l'origine de leur exclusion.

## **II 2. Handicap, autonomie et langage écrit.**

La reconnaissance du handicap et les droits de la personne handicapée qui en découlent, se basent aujourd'hui sur l'évaluation d'un taux d'incapacité qui est relatif à l'autonomie de la personne. Autrement dit, le handicap s'intrique aujourd'hui avec cette notion d'autonomie.

Mais qu'est-ce que signifie « être autonome » et comment gagne-t-on en autonomie? Tout le monde se pose ces questions « existentielles » à titre personnel au moment de faire des choix qui engagent dans une voie ou une autre à long terme, qui donnent un sens à nos vies.. Une personne en disposition de toutes ses capacités (physiques, psychiques et mentales) est en mesure de faire les meilleurs choix pour elle-même et de mettre tout en œuvre pour atteindre les objectifs qu'elle s'est

fixée. C'est ce qui nous donne la sensation d'être autonomes (libres et indépendants). Nous n'avons pas besoin des autres pour prendre les décisions qui concernent notre vie quotidienne (y compris la décision de se faire aider), nous sommes physiquement aptes à effectuer tous les actes de la vie courante nécessaires à notre indépendance. L'autonomie se base sur la liberté individuelle mais également sur la responsabilité de chacun dans ses actes, et la condition humaine dans sa globalité s'y trouve engagée.

Pourquoi est-ce intéressant, et même important de réfléchir à ces questions pour une orthophoniste? L'absence ou l'atteinte des compétences communicationnelles d'un individu touchent directement à son autonomie et représentent un handicap social. Ce que l'on vise en tant que spécialiste du langage va au-delà de la réparation fonctionnelle, l'objectif visé est avant tout, quelque soit la problématique et la pathologie en cause, une amélioration de la qualité de vie des patients. Derrière cela: une autonomie acquise, augmentée ou consolidée.

### **\*Autonomie, définition**

Le terme « autonome » est issu du grec *autonomos*, « qui se régit par ses propres lois ». La perte d'autonomie peut être fonctionnelle, dans les incapacités sensorielles ou motrices, ou concerner la faculté de prendre des décisions pour soi, dans les cas d'incapacités psychiques ou mentales. Ces différentes incapacités ont des conséquences très variables sur la qualité de vie des personnes.

La CNSA (Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie) dans son rapport de 2007 parle d'un « droit à une prestation universelle de compensation au maintien de l'autonomie et de la participation à la vie sociale ». Ce texte est dans l'esprit de la loi de février 2005 concernant « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Dans cette optique le handicap s'analyse comme situation de handicap dans un environnement, et non comme caractéristique individuelle, ce qui correspond à l'analyse de Garfinkel concernant la normalisation qui doit se faire en transformant l'environnement et non plus seulement en normalisant la personne ou en ignorant sa différence.

En corollaire à ces notions se sont développées celles de projet de vie, de projet individuel, qui font partie du suivi des jeunes au sein de l'IME. L'idée est que la personne en situation de handicap se situe au centre de son projet et les décisions qui sont prises (financières, institutionnelles...) dans cette optique, la considèrent comme sujet, et plus seulement comme objet de soins.

## **\*Evaluation de l'autonomie**

Dans la reconnaissance du handicap l'atteinte de l'autonomie de la personne est évaluée, afin de pouvoir lui attribuer un taux d'incapacité ouvrant à certaines aides et compensations ( définition de l'incapacité de l'OMS )

« Le champ de l'incapacité se situe au niveau de l'individu dans son ensemble. L'incapacité se manifeste dans la réalité des comportements quotidiens de la vie par un excès ou une diminution de certaines activités de l'individu. Elle peut être permanente ou temporaire, réversible ou non, progressive, stable ou régressive. »

Neuf domaines sont pris en compte pour l'évaluation de l'incapacité:

- comportement: conscience, relation, orientation spatio-temporelle, adaptation...
- communication: orale, écrite, visuelle, auditive, versants expression et compréhension...
- soins corporels: fonctions excrétrices, hygiène, habillage, nutrition...
- locomotion: marche, déplacement, franchissement d'obstacles,...
- utilisation: tâches domestiques, mouvements corps...
- maladresses: entretien de l'environnement, préhension, motricité fine ...
- incapacités situationnelles: résistance, intolérance à la température...
- aptitudes particulières: relatives aux occupations...
- autres.

« Le handicap se définit par les rôles essentiels à la vie sociale d'un individu, c'est-à-dire les dimensions de l'expérience pour lesquelles la compétence de l'individu est nécessaire. La CIDIH identifie sept catégories de handicaps: orientation, indépendance physique, mobilité, occupation sociale, indépendance économique, autres handicaps. »

## **\*Autonomie, adaptation, et langage écrit**

En quoi écrire permet d'être plus autonome (aujourd'hui et dans notre société)?

Grossman donne cette définition du comportement adaptatif: c'est la « capacité de l'individu à vivre de façon autonome en assurant la satisfaction de ses besoins et en exerçant la responsabilité sociale attendue par son groupe social sur la base de l'âge chronologique ». Il précise les comportements humains qui constituent pour lui ce comportement adaptatif: capacités sensori-motrices, capacités communicatives, socialisation, activités et savoir-faire journaliers, jugement et raisonnement concret, activités de groupe, relations interpersonnelles.

Il nous semble que la maîtrise du langage écrit dans son versant expression/ production est en jeu dans différents comportements adaptatifs si l'on se base sur cette définition: le langage écrit est un mode de communication utilisé tous les jours par nombre d'entre nous, il est à la base de certains

types de relations interpersonnelles (échanges épistolaires, discussions sur internet,...), il est également un support de reconnaissance sociale et professionnelle (donc un outil de socialisation). La capacité d'écrire ses pensées, réflexions personnelles permet d'élaborer et de construire des jugements. La maîtrise de l'écriture peut aussi être utile à certaines activités de groupe (dans la vie professionnelle, associative: participation à un journal, intervention sur des forums...). Cette question rejoint celle de la fonctionnalité du langage écrit déjà abordée. Tout cela justifie le fait qu'elle fasse partie de nos objectifs de travail avec les jeunes déficients mentaux.. En tant que spécialistes du langage, nous devons utiliser toutes nos compétences pour les accompagner vers leur accession à un maximum d'autonomie.

### **II 3.L'adolescence<sup>46</sup> et la déficience?**

Considérer le fait que les patients soient des adolescents nécessite une réflexion particulière par rapport à leur prise en charge. Les jeunes à cette période particulière de leur existence ont des besoins et des attentes que l'on se doit de prendre en compte en tant que rééducateur. Leur fonctionnement psychologique, la façon dont ils se perçoivent comme individus et dans la société, influent sur la manière dont ils investissent ou non les activités proposées par les adultes.

La psychanalyse décrit l'adolescence comme le temps de réactualisation des conflits œdipiens mis sous silence (refoulés) durant la période dite « de latence ». L'adolescent est pris dans des contradictions difficiles à résoudre: d'un côté il y a opposition et refus de l'autorité nécessaire à une individualisation et une affirmation de soi progressive, d'autre part, l'adolescent a besoin de modèles positifs et sécurisants pour se projeter vers le monde des adultes. Pour la psychanalyse, devenir adulte passe par le meurtre symbolique du père ou de la mère. On va classiquement au conflit, on montre aux parents qu'on se régit à présent par nos propres lois.

Dans cette quête de soi, la personne se construit socialement par différenciation avec certains, identification avec d'autres...Le besoin de se sentir appartenir à un groupe, d'exister parmi les autres se développe, mais également celui d'être un individu unique, avec ses particularités, avec tout ce qui fait qu'on est soi et pas un autre. Cela passe par l'habillement, la façon de s'exprimer, la gestuelle, les centres d'intérêts (musique, films, magazines, sport...).Tous ces comportements servent à la fois à se construire une identité bien à soi et à appartenir à un groupe auquel on souhaite s'identifier. Cela se retrouve dans le langage et les modes de communication adoptés. Les technologies modernes, avec

---

46 Michel Emmanuelli (2005), *L'adolescence*, Que sais-je? Paris, PUF.

lesquelles les jeunes générations ont grandi leur offrent de nouvelles opportunités pour se démarquer du monde adulte: l'utilisation des téléphones portables, des « sms », avec un langage codé bien à eux, le « tchat » sur internet, autant de contextes communicationnels où il s'agit d'aller vite, à l'essentiel, de se faire comprendre en négligeant les normes apprises et imposées à l'école...Ce saut au-dessus des contraintes orthographiques devient un véritable exercice de style, tout en leur permettant de défier l'autorité, l'ordre établi de la langue, et à travers cela, la société et le monde des adultes.

Les adolescents sont souvent à la fois narcissiques, centrés sur eux-mêmes, et très préoccupés par leur aspect et ce qu'en pensent les autres. C'est la période des « complexes » en langage courant: on s'étudie, on se compare, on a le souci de plaire et l'angoisse d'être différent... Pour des jeunes déficients mentaux légers, qui se sentent bien plus proches des jeunes « ordinaires » que de la plupart des jeunes qu'ils côtoient à l'IME, le désir d'être reconnu est le même, mais encore plus compliqué à satisfaire, étant déjà stigmatisés par leur échec scolaire et leur orientation. Pas ou peu marqués physiquement, rien ne les distingue des autres mis à part leur handicap mental (on rencontre ici la notion de handicap invisible). Mais leurs difficultés mentales ne les aident pas non plus à se construire une identité bien à eux ou à affirmer leur personnalité. C'est habituellement l'âge auquel on se découvre des passions, un intérêt particulier pour telle ou telle activité, où l'on commence à se projeter dans une orientation idéale et gratifiante. Pour ces jeunes les horizons sont restreints, et le besoin d'être accompagné pour développer leur curiosité beaucoup plus élevé. Ils ont tendance d'eux mêmes à aller vers des goûts plus conventionnels sans doute plus rassurants mais moins valorisants. De plus, les modèles parentaux auxquels ils sont exposés sont souvent défailants. Leur environnement socio-culturel est dans ces cas-là peu stimulant et ne les amènent que rarement à aller vers des centres d'intérêts favorisant une reconnaissance sociale.

L'adolescence enfin est le temps où l'on se prépare à la séparation . On se sépare du monde idéal de l'enfance et de la protection parentale. Pour cela il est nécessaire de s'être construit psychiquement assez solidement. Au bout de ce parcours, les adolescents vont vers un nouveau temps de leur existence marqué par l'accès à l'autonomie, où ils seront responsables d'eux -mêmes. Ici encore la situation des jeunes handicapés mentaux n'est pas celle des adolescents « ordinaires ». Ils vont vers plus d'autonomie, mais cette autonomie est relative, fait l'objet d'un accompagnement individualisé, réfléchi. D'autres adultes resteront leurs garants pour certaines de leurs actions légales, financières, toute leur vie... Ils restent dans le paradoxe de l'adolescent pris entre le besoin et l'incitation à être le plus responsable possible et l'impossibilité réelle d'atteindre cette autonomie totale.

Le fait qu'ils soient déficients mentaux légers ne les empêche pas de traverser les mêmes questionnements, les mêmes transformations physiques et psychologiques que tous les autres jeunes. Ils sont eux aussi dans une phase de transition délicate entre le monde de l'enfance et celui des adultes. Les réponses aux questions que tous se posent à cet âge sont encore moins évidentes pour eux que pour les autres: interrogations liées à leur avenir, à leur identité, à leur relations avec leur entourage. La question de la sexualité est encore plus taboue pour eux, car peut être plus difficile à aborder par les adultes qui ont tendance à les infantiliser (de fait ils sont moins matures que d'autres jeunes de leur âge), à cela s'ajoute le problème de la procréation, de plus en plus tardive pour tous, souvent inenvisagée pour eux, ce qui d'une certaine façon les enferme dans l'enfance...

A cela s'ajoute le fait que la symbolisation de ces transitions entre l'enfance et l'âge adulte n'existe plus ou pas dans nos sociétés occidentales (on ne pratique pas de rites initiatiques...). Tout l'implicite qui entoure ces questions les rendent encore plus complexes à aborder pour les jeunes déficients mentaux.

Le statut de l'adolescent est avant tout social, donc en lien avec un certain type de société, même s'il correspond à des modifications physiques et psychiques observables. Au centre de cette question se trouve celle de l'identité, de la personne en construction, et pour les adolescents déficients celle de l'autonomie. Les adolescents d'aujourd'hui sont soumis à de nombreux choix, à un manque de visibilité concernant leur avenir. Ayant tous les possibles à leur disposition, ils sont plus que jamais responsables de leur devenir. Cela provoque chez eux des angoisses, de la culpabilité, des déceptions... L'adolescence est l'entrée dans la responsabilité, mais paradoxalement encore sous la responsabilité d'un Autre... sorte de liberté conditionnelle... aller-retour permanent entre l'envie de faire seul, de faire ses choix, et celle de rester dans la situation protectrice de l'enfance.

Dans le contexte économique actuel, les difficultés d'insertions socio-professionnelles concernent aussi bien les personnes en situation de handicap que les valides et « normaux ». Quand l'avenir est incertain pour tous, comment la société peut-elle s'engager à défendre et protéger les plus fragiles et démunis?

### **\*Autonomie et maturité psycho-sociale?<sup>47</sup>**

Pour André Sirota (professeur de psychopathologie sociale), « la maturité à cinq dimensions: l'adaptation, l'autonomie, la force du moi, l'aptitude relationnelle (dont la sexualité), et la prise de

---

47 Sirota André, *situation pédagogique et éducation de la maturité*, 1969 (in Revue Française de Pédagogie, volume 9, n°1, 1969, pp.5-13)

conscience. »

Dans la pédagogie d'avant, il semble que l'éducation des enfants passait également par leur éducation morale. L'autonomie envisagée pour eux était donc une autonomie intellectuelle et morale qui considérait les enfants comme des individualités, dans leur globalité.

Pour lui, l'école a tendance aujourd'hui à diviser l'enfant en séparant différents plans de son éducation: globalement on s'intéresse beaucoup plus aux apprentissages et à l'éducation intellectuelle qu'à l'éducation sociale et morale, et cela participe à une « sorte d'anti-éducation ». La distorsion entre la « situation pédagogique » et la « situation sociale » a un effet déstructurant, en particulier sur les « jeunes-adultes » qui vivent déjà entre deux mondes, à l'âge auquel « on n'est pas encore intégré professionnellement, où toute l'angoisse de l'abandon définitif de l'enfance resurgit, où toute l'angoisse de l'entrée dans la vie adulte prend forme et s'amplifie. »

La maturation sociale se réalise à travers les « stades de changement social. » Elle passe par la prise de conscience du fonctionnement de la société et des différents rôles que l'on peut y endosser, de la place que l'on peut y trouver. La maturité psychosociale est basée sur l'appréciation de la relation à autrui et est « en rapport avec l'affectivité et les processus conatifs qui régulent comme frein ou facilitateur la maturation intellectuelle comme la maturation physique ».

Pour lui l'autonomie « *représente une forme d'équilibre volontaire entre l'acceptation d'une certaine dépendance à l'égard de l'autorité de la famille, du milieu environnant, de la société ou des pairs, d'une part, et la prise d'indépendance par rapport à ceux-ci d'autre part, attitude qui implique une interdépendance.*

« L'adolescent, particulièrement l'adolescent inadapté est souvent tourmenté par des sentiments d'infériorité, de dévalorisation » qui le font adopter des comportements de « timidité ou d'agressivité » masquant son malaise avec les adultes ou les autres jeunes. Selon A. Sirota l'adolescent est tiraillé entre son besoin d'affirmation qui l'amène à « se valoriser et à se faire confiance par différents moyens plus ou moins heureux », qui ne font parfois que le confronter à des échecs et sont alors source d'angoisse, d'autre part par « l'intériorisation des valeurs des adultes qui font pression sur lui ». Cette pression des adultes a tendance à l'empêcher de s'affirmer en le maintenant « à sa place » et en lui reprochant son manque d'expérience, ce qui est dévalorisant. Le tiraillement entre ces deux forces ne favorise pas l'acquisition des apprentissages attendus à cet âge, qui demandent une grande disponibilité mentale.

« la maturité s'accompagne généralement, selon nos hypothèses, d'un niveau de réflexion sur soi, et sur ce qui est hors de soi, d'un contrôle de soi, d'une distanciation par rapport à soi et au réel, et d'une libération d'une certaine forme d'esclavage par rapport aux pulsions intérieures et aux stimulations de l'entourage. La maturité s'accompagne d'un certain niveau qualitatif de prise de conscience »

L'autonomie et la maturité n'ont de sens que dans une projection vers l'avenir. Le problème de l'école est, selon A. Sirota, qu'elle ne met pas assez les apprentissages en perspective dans des projets. On revient ici à la question de la motivation de projet: pour s'impliquer dans une tâche il faut pouvoir lui attribuer du sens et de l'intérêt, envisager qu'elle nous procurera du plaisir. L'école a tendance à séparer les aspects relationnels, sociaux, économiques, affectifs de l'existence de ce qu'elle enseigne aux élèves et en les mettant de côté et les passant sous silence, elle véhicule implicitement une réprobation à leur encontre. La maturité psychosociale ne peut être favorisée qu'en prenant toutes ces dimensions humaines en compte.

#### **II.4. Rôle de l'orthophoniste par rapport à ces différentes questions?**

##### **\*orthophonie, langage et norme?**

L'orthophoniste « redresse » le langage, normalise ceux qui s'écartent du modèle dominant (le choix de ces termes délibérés: prendre la parole c'est aussi prendre le pouvoir: dans les colonisations, et les guerres, certaines nations imposent leur langue à d'autres qui doivent s'y soumettre, de gré ou de force, quand elles sont conquises). L'alphabétisation est une conquête sociale et culturelle.

Dans le langage écrit, la contrainte de la norme est encore plus marquée, élitiste, et contraignante que dans le langage oral auquel on accède de manière implicite (par la langue maternelle). L'accès au langage écrit nécessite un apprentissage explicite long et complexe, d'autant plus dans une langue remplie de références historiques et culturelles, d'exceptions orthographiques, de règles morphologiques difficiles à intégrer (cf conjugaisons...). Il permet au passage de faire la distinction et le tri entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas.

Le langage est un code, un instrument technique qui passe par la connaissance de l'enveloppe phonique des mots (mémoire auditivo-verbale), de leur aspect graphique et orthographique (formes des lettres, lexique orthographique), et de la syntaxe qui les assemble (connaissances procédurales sur l'organisation morpho-syntaxique de la langue).

Le langage est également un support d'adaptation sociale: on choisit le registre, le niveau de

langue conforme à des situations d'interactions ( les relations interpersonnelles influencent le choix: il y a des manières de dire (bonnes ou mauvaises): langage soutenu, argot, jargon professionnel...). Dans cette acception, on parle préférentiellement de langue. Les différentes façons de parler déterminent la classe d'individus à laquelle on appartient ou souhaite appartenir (cela peut varier selon les lieux, les interlocuteurs: on peut appartenir à plusieurs classes simultanément ou successivement); les accents, les idiomatismes, les variations lexicales régionales (exemple: une serpillère/ une wassingue) en sont des exemples. On peut comparer la langue, de ce point de vue, à tous les comportements sociaux humains: façons de se nourrir, de se vêtir, de meubler son habitat, d'appréhender la vie de famille, de se déplacer... La langue porte avec elle une histoire et une culture: l'étymologie est aussi un héritage, qui se constate au niveau orthographique mais aussi au niveau morphologique et syntaxique.

C'est enfin une façon de séparer le dicible et l'indicible: par le dit et le non-dit (tout ne peut pas se dire!) On est soumis dans la langue au contexte social mais aussi dans le discours aux tabous, barrières inconscientes qui séparent la norme de l'interdit (tout ne peut pas se faire non plus...).

L'orthophoniste a pour rôle de favoriser l'adaptation de ses patients à la norme linguistique et sociale (par entraînement spécifique, correction, compensation, création de supports alternatifs,...). Elle a donc intérêt à prendre en compte tous ces différents aspects du langage, et à ne pas se limiter, comme c'est souvent le cas, au premier des aspects que nous venons d'évoquer...

L'inadaptation ou l'adaptation ne s'observent que dans un contexte de norme attendue.

### **\*Socialisation et construction du sujet?**

Notre métier nous amène donc à réfléchir à la socialisation de nos patients, ainsi qu'à leur identité, à leur estime d'eux-mêmes. Nous ne pouvons nous permettre de nous limiter à un regard technique sur la fonctionnalité de leur parole et de leur langage, même si cet aspect est incontournable. Nous le soulignons ici car dans notre travail, les patients observés et pris en charge ne souffrent pas d'une atteinte structurelle et/ou spécifique de leur langage ou de leur parole. L'analyse de leur problématique nécessite des appuis théoriques sortant du champ même de l'orthophonie, des outils qui nous font d'ailleurs parfois défauts... relevant de la sociolinguistique, psycholinguistique, et même comme on a pu le voir des données historiques, politiques, psychanalytiques...

Plus on rencontre de patients, plus on se rend compte qu'un même symptôme, ou une même

atteinte chez des personnes ayant des vies différentes \_donc des besoins différents\_ n'a pas les mêmes répercussions ni le même sens. La plainte ne sera jamais tout à fait la même, selon le contexte de vie de l'individu, sa profession, ses centres d'intérêts, son environnement social et familial, ses ressorts psycho-affectifs. Juger de la perte d'autonomie d'un individu et réfléchir à des moyens pour compenser ou améliorer sa situation passe par l'observation et l'écoute, la considération de la personne autant dans ses facultés que dans ses limites, et dans son projet de vie, avec derrière souvent un idéal et des compromis à faire. Tout cela fait partie intégrante, pour nous, du métier d'orthophoniste.

La demande du patient se fonde sur un vécu de souffrance auquel il souhaite remédier, et pour lequel il pense avoir besoin de notre aide. Il y a différentes façons de répondre à cette demande. Quoiqu'il en soit remédier à une souffrance nécessite de s'interroger sur l'intérêt du gain envisagé dans la rééducation: il s'agit de moins souffrir, d'aller mieux, finalement de s'approcher un peu plus de l'idée du bonheur que l'on s'est créée. Cette idée du bonheur se fonde sur un réseau de représentations liées à des expériences, à des modèles parentaux ou environnementaux (c'est une forme d'héritage). Elle est aussi modélisée par des interdits conscients et inconscients, par un idéal de soi, un image projective de soi fantasmée, mais tous les jours confrontée à une réalité.

Nous faisons le postulat que dans le chemin vers une forme d'autonomie, l'écriture quand elle est accessible est un médium nécessaire, un outil social: d'une part elle est indispensable à l'accès à la culture, d'autre part c'est un support de communication qui permet d'autres pratiques que le langage oral seul. C'est aussi un moyen de se séparer symboliquement tout en apprivoisant la norme. Elle aide, selon nous, à se construire une personnalité, une individualité, à se forger des opinions, à avoir une pensée personnelle.

**\*orthophoniste ou thérapeute du langage?** abord thérapeutique versus abord rééducatif

Geneviève Dubois dans sa description du travail du thérapeute du langage<sup>48</sup> donne une place primordiale à l'espace relationnel en jeu dans la rééducation. Il s'agit d'abord de prendre le patient là où il en est, avec son trouble, sa difficulté de communication, et sa façon de vivre, de négocier avec elle. De part notre formation et la définition officielle de notre rôle de rééducateur, ce qui fait notre statut de professionnel et sa reconnaissance sociale, on serait tenté de projeter ce qui semble être l'idéal et de l'appliquer grâce à des méthodes rééducatives, cherchant à amener nos patients à atteindre des objectifs que nous leurs fixons (où que nous les invitons à se fixer) parce que nous

---

48 Dubois Geneviève, *L'enfant et son thérapeute du langage*, Masson, Paris, 1983-1987.

sommes censés savoir ce qui est bon pour eux. Geneviève Dubois parle, elle, de reconnaissance du symptôme des patients et de son sens. En choisissant ces termes et ce regard, elle choisit d'avoir un regard d'influence psychanalytique. Tout en étant dans ce respect et cette attention toute particulière, le thérapeute doit en face s'affirmer avec détermination, assumer sa position. Elle évoque le fait que le symptôme, tout organique qu'il soit, peut être interprété comme un discours du sujet, allant jusqu'à l'hypothèse que certains enfants existent dans et par leur symptôme. Chercher à éliminer le symptôme reviendrait dans ce cas à annihiler le sujet.

Monique Frumholz<sup>49</sup> met également en avant la fonction de thérapeute du langage en l'opposant à celle de rééducateur. Pour elle ces deux appellations correspondent à deux pratiques distinctes. Dans le cas d'une visée rééducative, il s'agit de « redresser, corriger » les erreurs, les difficultés de langage qui sont étiquetées comme les symptômes d'une pathologie à soigner. Le rééducateur, sorte de pédagogue-médecin, exclut par cette « pathologisation » l'individu pris en charge de ses propres apprentissages. La solution rééducative consiste à fournir les connaissances qui n'ont pas été acquises, à entraîner les processus en jeu, sur-stimuler les fonctions langagières pour compenser le retard...M. Frumholz met en exergue cette citation de A. Duval, G. Letourneur et P. Vayer (1987) pour nous faire comprendre le problème d'une telle position: « les connaissances relèvent du premier sens: faire sien. Ces connaissances, c'est l'enfant qui se les approprie et il n'y a que lui qui puisse le faire car le développement est essentiellement une auto-organisation. »

M. Frumholz propose donc comme G.Dubois de substituer au concept de rééducation celui de thérapie du langage. Cette position s'appuie sur différents constats liés au domaine de l'apprentissage. Il est primordial d'abord de prendre en compte les connaissances préalables de l'individu sur le domaine visé: « *le sujet, lorsqu'il est confronté à un apprentissage, ne se contente pas d'enregistrer passivement le contenu qui lui est transmis, au contraire, il élabore activement son propre savoir à partir de réorganisations de concepts déjà connus* ». Les recherches sur la genèse du développement intellectuel de J. Piaget ont mis en évidence cette appropriation des connaissances progressives par assimilation et accommodation.

« Tout apprentissage est donc une transformation du savoir antérieurement acquis et non la substitution à un savoir qui serait erroné d'un savoir « juste », comme le laissent supposer les approches rééducatives. »<sup>50</sup>

---

49 Frumholz Monique, *Ecriture et Orthophonie*, Edition Peter Lang Verlag, collection exploration, 1997.

50 Idem, p.126.

La position de thérapeute du langage amène donc pour M. Frumholz à tenir compte de différents facteurs face aux difficultés d'apprentissages afin de mieux les comprendre:

-les facteurs organiques (déficits sensoriels et moteurs),

-les facteurs environnementaux: milieu, environnement dans lequel évolue l'individu, insertion scolaire, intégration, idéologie culturelle familiale, groupe social: cela « *permet (...) de saisir le niveau de conscience et de participation dont le sujet et ses parents font preuve concernant leur place et leur rôle dans la société* »

-les facteurs psychologiques: « *problèmes que rencontre l'enfant dans la construction de son Moi* » (résistance face au fait de devenir adulte, tabou de la connaissance pour préserver certaines relations,...) les difficultés d'apprentissages sont alors des symptômes, « *compromis entre l'intention consciente et le refoulé* ».

« on rompt avec l'homogénéité du discours orthophonique qui englobe sous une même approche et dans une même terminologie médicale les déficits langagiers, qu'ils résultent ou non de lésions décelables au niveau anatomique » (cela est particulièrement marqué dans le problème de la lecture et de l'écriture qu'on tend à expliquer par « l'existence d'une pathologie spécifique appelée dyslexie/ dysorthographe (...) que l'on ne parvient pas, pourtant, à différencier du simple échec scolaire »).<sup>51</sup>

En thérapie du langage, le consultant « *loin d'être sujet passif d'une rééducation, est placé au centre du suivi orthophonique comme acteur de son apprentissage et des interrogations qu'il sera amené à formuler à son propos dans le cadre de ce suivi* ». Le lieu de cette thérapie est la relation de confiance dans laquelle il pourra se dire et penser ses difficultés. Pour nous, il s'agit dans cette optique beaucoup plus d'écouter et de guider que d'imposer un savoir.

On est alors en droit de se demander ce qui différencie dans le fond le rôle du thérapeute du langage de celui d'un psychologue voire même d'un psychanalyste. M. Frumholz cite d'ailleurs C. Chiland (1985): « *quelle que soit l'étiquette du professionnel, l'entretien clinique ne se déroule pas différemment quant à la position du clinicien* » (savoir écouter, gérer le transfert et contre-transfert, respecter les résistances...). Ce qui fait la différence c'est que le consultant fait sa demande auprès d'un thérapeute du langage et non auprès d'un psychothérapeute. « *c'est l'étiquette du professionnel qui va jouer incontestablement un rôle de révélateur* ». Cela fait écho à la manière que l'individu a d'envisager ses problèmes. La demande consiste alors en une « *réduction du symptôme* », et cette demande est à respecter dans un premier temps, pour lui permettre d'évoluer ensuite vers une autre démarche.

---

51 Idem, p.133.

Sur ce point une interrogation nous vient concernant les jeunes déficients mentaux. La majorité d'entre eux n'ont formulé aucune demande, qu'elle soit orthophonique ou psychothérapeutique. Quel travail peut-on élaborer auprès d'adolescents qui n'envisagent pas tirer bénéfice d'un tel suivi?

Il nous semble que notre rôle est de faire émerger la demande, sachant que tous ces jeunes considèrent avoir des difficultés avec le langage écrit, se sentent en échec par rapport aux savoirs-faire scolaires. Il s'agit d'abord de leur faire expérimenter des situations où ces savoirs faire ne sont pas spécifiquement scolaires et ont bien d'autres intérêts dans la vie, en dehors de l'école.

Cela peut s'accorder avec la position de « témoin bienveillant » que M. Frumholz propose d'adopter, consistant à se rendre « *disponible pour observer ce qui se joue dans telle ou telle situation tout en témoignant son intérêt pour ce qui est accompli devant lui et ce quel que soit le résultat atteint* » et éventuellement « *en faisant certains commentaires visant toujours à permettre au consultant de prendre du recul par rapport à la tâche réalisée et à son attitude* »<sup>52</sup>. Le travail consiste également pour elle à produire des « situations problèmes » et à les analyser. Il faut d'une part être capable d'analyser précisément les productions langagières orales ou écrites du patient pour soi-même, et d'autre part savoir proposer des situations adaptées qui mettent en jeu ses difficultés et lui donnent l'occasion de s'évaluer et de prendre conscience de ses propres représentations concernant ses productions.

---

52 Idem, p.149.

### **III Partie pratique**

#### **111. 1. Méthodologie**

Dans un stage de longue durée, qui a lieu en IME nous avons donc eu l'opportunité de suivre un atelier d'écriture naissant (début octobre 2009) et évoluant dans sa première année d'existence. Ce projet a été initié par une des orthophonistes de l'IME et une des enseignantes spécialisées. Le groupe a été formé à partir d'un des groupes classe suivis par cette enseignante, dans lequel tous les jeunes ont des aptitudes et des compétences en langage écrit, mais un potentiel peu exploité du fait du manque de confiance en eux en ce qui concerne le domaine de l'écrit, et sans doute du peu d'occasions d'écrire se présentant dans leur vie quotidienne, excepté durant les temps scolaires. L'orthophoniste avait quant à elle déjà pratiqué le travail en groupe, mais avec d'autres jeunes et d'autres objectifs thérapeutiques.

#### **\*Une observation clinique**

Notre méthodologie concernant la partie pratique de notre travail a été beaucoup plus dirigée vers une recherche de données qualitatives que quantitatives, donc plus clinique qu'évaluative. Si un mémoire de recherche doit dans l'idéal associer des données sur les deux plans, le sujet choisi se prêtait beaucoup plus selon nous à une observation clinique, permettant d'embrasser la problématique de la population observée dans sa complexité. Les objectifs thérapeutiques de l'atelier d'écriture eux-mêmes sont beaucoup plus qualitatifs que quantitatifs, même si cela dépend de l'angle de l'observateur et des outils choisis pour mesurer et apprécier les données du réel. Ici, il ne s'agissait pas d'atteindre des objectifs précis, de remplir des critères préétablis, ou de suivre une progression objectivement mesurable, même si encore une fois, la fabrication d'une grille quantitative d'évaluation des productions des participants aurait pu peut être faire apparaître ce type de données..

Pour nous, paradoxalement, ce qui fait la qualité d'un atelier d'écriture n'est pas réellement objectivable par un relevé de données externes. L'objectif d'un atelier d'écriture, ses effets désirés concernent beaucoup plus l'intériorité et les représentations des participants que ce qu'ils produisent matériellement au moins dans l'immédiat. L'effet thérapeutique pourrait par contre s'évaluer sur du long terme, avec des jeunes ayant suivi un tel atelier plusieurs années. Ce travail nécessiterait une étude longitudinale objectivant l'évolution de leurs productions, de leur fréquence, de leur fonctionnalité, pas seulement au sein de l'atelier mais dans leur vie quotidienne. L'évaluation de l'efficacité des prises en charge thérapeutiques et rééducatives sur le court terme n'a la plupart du

temps pas de sens.

Mais en ce qui nous concerne, nous avons dû nous “limiter” à l'observation d'un atelier en cours de construction, expérience également très riche d'enseignement, d'autant plus que nous serons prochainement nous-même en situation d'amorcer des projets avec nos patients. Pour apprécier l'enjeu et l'intérêt de cet atelier d'écriture, nous avons donc tenté, par immersion, de nous imprégner de ce qui s'y déroulait, en étant à l'écoute de chacun, attentif et discret, yeux et oreilles grands ouverts.

### **\*Observation du déroulement des séances d'atelier d'écriture**

Il nous a semblé intéressant de participer aux tâches proposées, afin d'expérimenter par nous même ce que les jeunes y vivaient, de faire face avec eux au doute, aux hésitations, à « l'angoisse de la page blanche », pour être plus apte à les comprendre et à donner du sens à leurs comportements. Notre participation n'a toutefois pas été systématique, afin de nous donner parfois plus de disponibilité pour l'observation, la prise en note des interactions, des attitudes, matériel précieux et important à relever. Par ailleurs, les règles du groupe avaient été définies sur la base de la participation de tous, jeunes et adultes. La présence d'une personne inconnue, ayant visiblement pour principal objectif de les observer, ne nous semblait pas souhaitable. Participer était aussi une façon de “se fondre dans le décor” et d'être accepté dans l'enveloppe groupale.

### **\*Observation et analyse des productions**

Le second pan de note analyse s'est appuyé sur l'observation et l'analyse des productions des participants. Car, si les effets thérapeutiques d'un atelier d'écriture ne s'évaluent pas seulement à travers ce qui y est fabriqué concrètement, les productions écrites nous donnent toutefois beaucoup d'informations sur la façon que les participants ont de s'approprier le travail proposé. On peut y voir, si l'on veut, une sorte de vitrine de l'atelier d'écriture, et de ce que chacun accepte d'y déposer. Les productions écrites, pour nous, sont des compromis entre le monde intérieur de chacun et le travail du code, de la norme, de ce qui peut être “lâché” après y avoir été soumis. Ces traces écrites individuelles qui restent, quand l'atelier est passé, ont une grande importance symbolique et ne peuvent qu'être riches en renseignements sur leurs auteurs.

## **\*L'idée des entretiens**

Approfondissant notre réflexion au cours de l'année et de notre travail, nous avons senti de plus en plus l'importance de nous intéresser à ce que les participants avaient à dire de leur rapport à l'écrit et de ce qui se passait à l'atelier. Nous nous sommes interrogés dans un premier temps sur la modalité à choisir afin de recueillir ces informations. Cela aurait pu faire l'objet d'une proposition de l'atelier. Mais la position de ces jeunes vis à vis de l'écrit faisait que cette idée n'était pas vraiment réalisable de notre point de vue. Parler de l'écrit c'est déjà avoir une réflexion « métalinguistique » personnelle, cela demande d'avoir déjà beaucoup construit de sens, et s'être projeté d'une part dans l'activité scripturale mais également dans l'avenir, deux choses très compliquées pour ces adolescents déficients mentaux.

Cela aurait pu prendre la forme d'un questionnaire écrit, avec des items adaptés à leur niveau de compréhension et les plus à même de les aider à évoquer, voire un questionnaire à choix multiples, où ils n'auraient eu qu'à cocher leurs réponses. D'une part le questionnaire écrit ouvert présentait les mêmes risques que la proposition d'atelier, c'est à dire les mettre face à leur incapacité à répondre à la demande, d'autre part le questionnaire fermé, à choix multiple perdait au passage le caractère unique des témoignages, le discours propre de l'individu, du sujet sur son vécu, ce qui au fond nous intéressait le plus.

Nous avons donc finalement opté pour l'entretien et l'enregistrement sonore. Nous avons élaboré un questionnaire qui allait plus servir de ligne directrice et de “pense-bête” que de grille à remplir. Ce qui nous intéressait réellement ici, c'était d'entendre ces adolescents s'exprimer à leur façon, parler d'eux-mêmes avec leurs mots à eux, et être le plus sincère qu'il est possible d'être avec une stagiaire orthophoniste croisée une fois par semaine...

Nous n'avons pas appris de méthodologie pour construire des questionnaires adaptés durant notre formation, mais nous avons toutefois eu de nombreuses informations concernant l'anamnèse et les premiers entretiens en séance d'orthophonie. Il nous semble que ces connaissances, ainsi que les quelques premiers rendez vous auxquels nous avons pu assister en tant que stagiaire pendant notre formation nous ont beaucoup aidé. Il s'agissait, dans l'attitude et la formulation des questions d'être le moins intrusif possible, tout en donnant le plus possible de chance à nos interlocuteurs de s'exprimer ouvertement. Il est important dans cette situation de garder à l'esprit combien il est difficile de parler de soi, de ses failles et de ses aspirations à un inconnu, dans un contexte toujours artificiel. D'autre part, cet entretien leur était “imposé”, même si ils étaient libres de l'accepter, même si leur

autorisation était demandée avant de les enregistrer, auraient-ils “osé” dire non? Le contexte est très différent quand un individu, en souffrance avec son langage ou sa parole fait une demande de soin et s'offre volontairement à l'observation d'un professionnel en qui il remet sa confiance. Toutefois, il nous semble que cet entretien pouvait avoir un intérêt pour eux: en leur donnant l'occasion de construire du sens, en les amenant à faire le point sur leur situation actuelle et leurs représentations, que ce soit sur leur orientation en IME, leur rapport à l'écriture, l'intérêt de cet atelier dans leur parcours. Bien qu'il est eu lieu en cours d'année et pas à la toute fin de ce cycle de séances, il était en quelque sorte l'occasion d'un premier bilan personnel autour de cette expérience.

La première étape pour construire cet entretien a été de nous demander ce que nous voulions savoir, de balayer le champ de notre exploration de la façon la plus large possible, et également de faire le point sur les représentations préalables que nous avions sur notre sujet:

Idées principales autour de la problématique des jeunes de l'atelier d'écriture:

\_ce sont des jeunes en marge de la norme scolaire et sociale (le langage écrit représente cette norme) du fait de leur handicap et de leur orientation en établissement spécialisé

\_investir une activité proposée dans l'IME, pendant leur temps scolaire, avec une enseignante...: c'est un peu accepter de s'insérer dans une micro-société et d'être soumis aux mêmes normes que les autres (la situation groupale est sécurisante parce que la marginalisation/ exclusion est impossible)

\_leur défiance vis à vis du monde adulte est liée à leur âge mais exacerbée par le contexte de la déficience

Ce jugement et cette catégorisation de « handicapé mental » est tombée du monde adulte

\_ce sont des jeunes avec une estime d'eux mêmes fragile

\_ils utilisent l'agressivité entre eux pour s'affirmer, se faire reconnaître, respecter (c'est compliqué de trouver d'autres façons de se construire); ils tentent de se construire une identité, une personnalité à eux (le manque d'estime de soi n'y aide pas)

\_ils ont des difficultés à grandir, mûrir, et paradoxalement ils doivent se projeter dans le monde professionnel, qui est le monde adulte, beaucoup plus tôt que beaucoup de jeunes sans handicap

\_ils souffrent d'une inhibition sociale et intellectuelle (interdit de penser? Peur d'apprendre? Conditionnement par les échecs répétés? Fatalisme et auto-dévalorisation)

\_qu'est-ce qu'écrire pour eux? À quoi ça sert? Dans quelles occasions pourront ils écrire plus tard?

(auront-ils besoin d'écrire dans leur travail, est-ce qu'ils créeront eux même les occasions: lettres,

productions personnelles... chat sur internet...

\_écrire sur soi, écrire quelque chose à soi, est difficile pour tous au delà de l'aspect technique du problème (cela oblige à regarder en soi et à prendre en compte des expériences douloureuses); le fait qu'on le leur demande peut être vécu comme une démarche intrusive.

\_aspect linguistique: quel niveau de langage, de complexité syntaxique, quelle richesse lexicale et au-delà quelles capacités conceptuelles et de représentations ont-ils à leur disposition?

\_le contexte socio-culturel familial a une influence forte sur leurs pratiques et représentations.

Il s'agissait de mieux connaître leur point de vue concernant:

\_Le parcours qui les a mené à l'IME, leurs activités à l'IME, leurs projets d'avenir (orientation à plus ou moins long terme)

\_leurs goûts, centres d'intérêts, passe-temps, ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas dans leurs activités...

\_leurs représentations sur l'écriture en général (leurs compétences, l'utilité, projection dans l'avenir, par rapport au monde professionnel...)

\_leur avis sur l'atelier d'écriture plus précisément (intérêt des propositions, auto évaluation de leurs productions, ...)

\_la place de l'écrit chez eux? Leurs habitudes de lecture et celles de la famille.

La rédaction des questions a été rapide, sachant qu'elles allaient être remaniées durant les entretiens, au gré de la conversation spontanée, l'idée étant d'être le plus disponible possible pour l'interaction, et de se dégager d'un support qui figerait le dialogue. C'est d'ailleurs également pour cette raison que nous avons choisi d'enregistrer les entretiens, et de les transcrire ultérieurement, ce qui nous a libéré complètement de l'obligation de prendre des notes. Il fallait penser à adapter nos questions, notre niveau de langage et les domaines explorés aux possibilités de compréhension, d'expression et de conceptualisation des adolescents du groupe. Les réponses nous ont montré qu'il existait à ce niveau une certaine variabilité interindividuelle.

La progression de l'entretien a été pensée dans l'idée de "mettre à l'aise" les jeunes, en commençant par poser une question qui ne leur demande pas d'exprimer un avis personnel, faisant plus appel à des données extérieures à eux (même si déjà, pour certains, le fait d'évoquer la date d'entrée à l'IME peut toucher un point sensible...). Nous avons ensuite voulu leur donner l'occasion de se présenter, afin de mieux les connaître. Puis ensuite seulement nous avons abordé le thème de l'écriture, par le biais du thème de l'atelier. Nous avons dans la plupart des cas interrogé les habitudes

de lecture de la famille en deuxième partie d'entretien, question qui peut être vécue comme intrusive et sur laquelle nous avons évité de trop nous attarder. Beaucoup de questions en appellent à leurs jugements, leur avis personnels et leur demandent de s'impliquer personnellement. Aucune question n'a de bonne ou mauvaise réponse, ce qui nous intéresse est ce qu'ils en pensent. Nous avons parfois senti la nécessité de le rappeler au cours l'entretien. Nous avons tenté d'avoir une attitude avenante, souriante et rassurante, et également d'émettre le moins possible d'avis personnels sur leurs propos (que ce soit par les mots, les mimiques ou les intonations) ou alors seulement dans le sens d'une valorisation de leur point de vue. Cependant, il était important d'insuffler une certaine dynamique dans le dialogue et un climat de confiance.

### **Trame des entretiens**

Depuis quand sont-ils à l'IME? Où étaient-ils avant?

Globalement comment se sentent-ils à l'IME?

Ce qu'ils aiment bien, ce qu'ils aiment moins dans leur emploi du temps ou dans l'établissement (si ont un point de vue: que pensent-ils de leur orientation?)

quel est leur projet pour l'année prochaine et/ ou à plus long terme?

Loisirs? Ce qu'ils aiment faire quand ils n'ont rien à faire..;

Leur avis global sur l'atelier d'écriture

intérêt pour eux?

Pour eux est-ce que écrire est une activité scolaire? Est-ce que ça peut être autre chose?

Est-ce qu'ils ont aimé écrire? Plutôt amusant? Plutôt ennuyeux, compliqué?

Les propositions étaient-elles faciles ou difficiles?

Sont-ils contents/satisfaits ou non de ce qu'ils ont écrit pendant l'atelier?

Est-ce qu'ils écrivent/ échangent par écrit dans la vie de tous les jours? (courriers, internet...)

est-ce qu'ils pensent être amenés à écrire plus tard dans leur travail/ leur vie?

Est-ce qu'il y a des livres à la maison (chez les parents ou famille d'accueil)?

Est-ce qu'ils lisent pour leur plaisir, par initiative personnelle?

Si on leur laissait le choix de continuer ou d'arrêter l'atelier d'écriture l'année prochaine que feraient-ils?

bilans personnels sur le travail de l'année: est-ce qu'ils en gardent une impression globalement positive ou négative

Nos entretiens, pour un ensemble de raisons, n'avaient rien de standardisé, et comprenaient sûrement de nombreux biais méthodologiques. Pourtant il nous semble avoir pu recueillir de nombreuses informations très importantes concernant les jeunes participants, et ce sans doute aussi grâce à la spontanéité des interactions. Nous avons fait notre maximum pour éviter qu'ils se sentent à cette occasion jugés, évalués, ou catégorisés.

### **Quelques constats et leçons tirées par rapport à notre façon de mener ces entretiens:**

N'ayant jamais mené d'entretiens avant, cette expérience a été l'occasion de quelques découvertes. Certains points ne nous étaient pas venus à l'esprit plus tôt et nous sont apparus en situation. Il fallait éviter les questions trop intrusives, la situation duelle pouvant déjà être vécue comme une intimité partagée menaçante, en particulier pour des garçons adolescents, seuls avec une jeune femme qui n'a pas de statut professionnel précis au sein de l'IME.

Nous avons également évité les questions qui risquaient de les confronter à leur "vide intérieur", en leur faisant prendre conscience qu'ils n'ont pas d'idée sur telle ou telle question. Pour certains le fait d'être mis face à cet inconnu est, d'une part, angoissant, d'autre part dévalorisant: leur estime d'eux-mêmes ne peut que se trouver fragilisée, quand la seule réponse possible est « je sais pas », avec tout le poids et la résonance que cette constatation peut avoir chez eux.

Nous avons senti la nécessité de formuler des questions assez précises pour cadrer la discussion, assez larges pour leur donner de la liberté dans leur réponses et ne pas induire leurs réactions. Mais d'une part on se rend compte en situation que certaines formulations induisent certaines réponses chez certains et pas chez d'autres, d'autres part, au-delà des questions « préparées », d'autres pièges non prévus se sont présentés au cours de la discussion spontanée. Il a souvent été nécessaire de donner des exemples de réponses possibles pour les aider à formuler leurs propres réponses, ce qui les a parfois influencés.

Ces entretiens se sont révélés être un très bon entraînement pour les futurs bilans, anamnèses et premières rencontres avec nos futurs patients; ces découvertes et les leçons que l'on peut en tirer sont transposables à n'importe quel public; cela ne nous empêchera pas d'une part de retomber dans des pièges déjà rencontrés, d'autres part d'en découvrir de nouveaux! Mais y être attentif ne peut qu'aider à avancer.

### **III. 2. Le contexte de l'atelier d'écriture:**

#### **L'association**

l'UNAPEI: Union Nationale des Associations de Parents et Amis de personnes handicapées Mentales.

L'UNAPEI se définit elle-même comme un « mouvement militant », née de « l'expérience parentale ». En effet cette association est née, comme toutes les associations travaillant au soutien, à l'accompagnement des personnes en situation de handicap, grâce au travail de parents de jeunes déficients mentaux. Le projet est, entre autre, de faire accéder les personnes handicapées mentales à un maximum d'autonomie. Dans le projet associatif de l'association adapei papillons blancs, on peut lire dans le paragraphe « Nos valeurs »:

« La dignité des personnes handicapées mentales, le respect de leur expression propre et de leur citoyenneté, sont des valeurs essentielles. »

au paragraphe « nos volontés »:

« Notre Association promet tout ce qui peut être fait pour que les personnes handicapées accèdent à l'autonomie, aux modes de vie qui leur conviennent. Elle développe des conditions propres à permettre la meilleure qualité de vie pour les personnes en situation de handicap mental, en particulier en garantissant l'émergence de projets personnalisés. »

Cette association travaille donc dans un esprit très humaniste et éthique. Le fait que la création d'une telle association soit une initiative parentale et un investissement humain en grande partie bénévole, donc engagé affectivement, n'est pas neutre. Cela pose question sur la place de ces structures dans la société: sans cette implication familiale où en serait la prise en charge et la reconnaissance du handicap? D'autre part, travailler auprès des enfants en situation de handicap mais sous le regard des parents est une situation particulière pour les professionnels. Les parents, comme nous avons pu l'évoquer en partie théorique portent le deuil de leur enfant idéal. Leur investissement militant peut être un mode de réparation, une fuite en avant, ou encore correspondre à un fantasme de compensation et de normalisation. Les parents, concernés malgré eux, sont les plus dynamiques dans les projets liés à la reconnaissance et la prise en charge du handicap dans la société, mais cette superposition des rôles, entre engagement affectif parental et engagement professionnel pose question...

au paragraphe “nos moyens”:

*L'association « s'appuie sur un réseau de bénévoles organisé et animé, sur des équipes de*

*professionnels, qui agissent en complémentarité avec les familles, pour concevoir, réaliser et mettre en œuvre les dispositifs, services et équipements nécessaires et s'assurer en permanence que leurs conditions de vie sont conformes à leurs besoins. Cette complémentarité constitue la valeur ajoutée essentielle de notre association familiale ».*

Au niveau local, l'Unapei est représenté par l'Adapei (association départementale) A Vitré. Elle y est rattachée et partage ses “valeurs familiales”

“L'association Adapei - Les papillons blancs d'Ille et Vilaine a été créée en 1961 par des parents d'enfants en situation de handicap mental unis autour de préoccupations communes “

“Elle revendique son identité de représentation des personnes en situation de handicap mental et de gestionnaires d'équipements et de services en tenant compte des réformes et des évolutions récentes du secteur médico-social et de la nécessité de préserver l'équilibre entre militance et gestion(...) elle engage des moyens conformément aux cadres réglementaires, et aux obligations légales, en veillant à ce que chacun puisse s'approprier les éléments de ces repères communs.”

## **L'I.M.E.**

Il se situe à Vitré, dans ses locaux actuels depuis octobre 1966. Les IME étaient à l'époque séparés en IMP (Instituts Médico-Pédagogiques) et IMPro (Instituts Médico-Professionnels). La Baratière était donc à l'origine un IMP. Les IME sont “des établissements médico-éducatifs qui accueillent les enfants et adolescents atteints de déficience intellectuelle. Ils sont agréés par la DDASS mais ils restent pour beaucoup d'entre eux “à gestion associative”. Les IME tentent de regrouper des enfants et adolescents présentant des troubles de même gravité, permettant l'élaboration de projets cohérents et adaptés à l'échelle de la structure. Mais dans les faits, il semble que ça ne soit pas si évident à appliquer. Les familles de leur côté font souvent le maximum pour que leur enfant soit pris en charge le plus près possible de chez eux, pour des raisons pratiques évidentes. Ils peuvent également souhaiter faire intégrer leur enfant dans une structure prenant en charge des enfants moins déficients que le leur, afin de l'exposer à un environnement leur semblant plus stimulant. Les problèmes de place existants dans la plupart des structures font que certains enfants ne peuvent pas être pris en charge à l'endroit qui semblerait le plus adapté à leur problématique...Il y a donc diverses raisons pour lesquelles les déficits observés en IME sont très variables. Des groupes de niveaux à l'intérieur des IME permettent de pallier partiellement à cette diversité de troubles et de besoins spécifiques.

Les prises en charge des enfants et adolescents sont réparties entre temps éducatifs, temps pédagogiques et temps thérapeutiques.

L'I.M.E. La Baratière prend en charge des enfants sans troubles moteurs mais aux parcours, aux troubles, et capacités très variés. Il regroupe une Section d'Éducation et d'Enseignement Spécialisés (SEES) pour les 3 à 13 ans, et une Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle (SIFP) pour les 13 à 20 ans. Un Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile est également rattaché à l'IME. Il y a au total 72 enfants pris en charge, entre les différents services.

« Les groupes sont constitués avec des enfants qui ont des objectifs éducatifs et pédagogiques communs. »

L'I.M.E. La Baratière est caractérisé par<sup>53</sup>

-l'accueil de jeunes enfants (3-6ans) présentant des déficiences associées (“multi handicap”) ne pouvant être admis ou maintenus en école maternelle en raison de l'importance cumulée de leurs déficiences

-accueil de jeunes présentant des troubles envahissant du développement

-accompagnement identifié à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16-20 ans, avec partenariat ouvert dans le secteur ordinaire et protégé

-internat éducatif

-partenariat réseau (pédagogique, social , pédopsychologique et psychiatrique, culturel, sportifs... cadre de prise en charge globale pluri et interdisciplinaire).

Les missions de l'institution se réfèrent à la loi 2002 22 du code de l'action sociale et des familles:

“La prise en charge tend à favoriser l'épanouissement, la réalisation de toutes les potentialités intellectuelles, affectives et corporelles, l'autonomie maximale quotidienne sociale et professionnelle.

Elle tend à assurer l'intégration dans les différents domaines de la vie, la formation générale et professionnelle.

La prise en charge peut concerner les enfants ou adolescents, selon leur niveau d'acquisitions aux stades de l'éducation précoce, de la formation pré élémentaire, élémentaire, secondaire et technique.

Elle comporte :(...) Les soins et les rééducations; L'enseignement et le soutien pour l'acquisition des connaissances et l'accès à un niveau culturel optimal ; Des actions tendant à développer la personnalité, la communication et la socialisation.”

La prise en charge des personnes en situation de handicap nécessite un regard pluri-disciplinaire. C'est la définition même du handicap qui est à cheval sur plusieurs domaines théoriques, et dans la pratique, des professionnels variés se côtoient dans les structures accueillant ce public: équipe éducative: éducateurs spécialisés, aides médico-psychologiques, éducateurs

---

53 Informations recueillies dans le projet d'établissement provisoire.

techniques spécialisés; équipe pédagogique: enseignants spécialisés; équipe thérapeutique et rééducative: infirmier, psychologues, médecin, psychomotricien, orthophoniste.

Le handicap mental décelé chez ces jeunes et qui justifie leur orientation en institution spécialisée se double d'un handicap social (assistance sociale également présente dans ce type d'établissement). En dehors de la mission d'accompagnement des jeunes dans leur projet d'intégration, de professionnalisation, vers leur vie d'adulte, l'assistant(e) social(e) joue un rôle important auprès des familles, qui sont pour un certain nombre d'entre elles dans des situations « à risque », fragiles, soit par l'éclatement de la cellule familiale, soit par une pathologie familiale (dépendance, handicap d'un des parents...), soit par la situation socio-économique dans laquelle elles se trouvent,... parfois par l'interaction de différents facteurs.

### **être orthophoniste en IME**

D'une part, en institut, l'orthophoniste peut être amené à travailler avec les enfants et adolescents sans passer par une indication médicale (même si l'orthophonie fait partie des prises en charge thérapeutiques assurées si nécessaire en I.M.E., et que l'équipe qui décide de l'orientation en I.M.E. est entre autre médicale). D'autre part, il n'y a pas d'entente préalable ou d'évaluation directe de son travail par la sécurité sociale (pour l'instant). L'orthophoniste travaille sous le regard de l'équipe et de sa direction, mais il est amené à prendre lui-même des initiatives quant aux rééducations/ prises en charge qu'il souhaite mettre en place, et les modalités qu'il choisit. Les enfants passent pour la plupart un bilan à leur arrivée dans l'établissement, et c'est l'orthophoniste qui décide de proposer ou non la prise en charge. Il soumet sa proposition à l'équipe qui avise avec lui de la pertinence de son choix. On informe ensuite aux parents la décision d'équipe, ce qui est envisagé pour leur enfant et pourquoi (avec quel objectif thérapeutique). L'établissement invite également la famille à prendre contacte avec l'orthophoniste et à le rencontrer afin de pouvoir échanger autour de la situation de leur enfant, leur donner la parole concernant ce nouveau soin dans son parcours. Cela est dans les faits, hélas, peu fréquents, du fait de leur manque de disponibilité et de la multiplicité des prise en charges. Les emplois du temps des professionnels (trois orthophonistes pour un temps plein) ne facilitent sans doute pas non plus la prise de rendez vous en dehors des séances.

D'autre part, pratiquer l'orthophonie en IME amène à remettre en question beaucoup des principes « rééducatifs » appris et observés ailleurs. Les enfants, premièrement, ne sont pas « rééducables », on peut et on doit les aider à mieux vivre avec leur handicap mais on ne le fera pas disparaître. Les progrès, s'ils peuvent suivre un cours proche de celui observé habituellement, sont

beaucoup plus lents. Il faut s'adapter au rythme de chaque enfant. On sort avec eux des attentes de la scolarité « normale » et normative; les objectifs sont plus généraux et les prises en charges décloisonnées.

Enfin dans ce type de structures, l'orthophoniste a l'opportunité de travailler avec d'autres corps de métiers: éducateurs, psychomotriciens, enseignants spécialisés, et de créer des projets pensés et réalisés à plusieurs. Cette pratique concerne particulièrement le travail en groupe dans lequel il est souvent nécessaire d'être au moins deux encadrants, et pour lesquels il est pertinent de croiser les idées et les expériences. Les formations des professionnels leur fournissent des outils d'analyse différents qui peuvent se compléter intelligemment. En IME les professionnels sont familiarisés avec un mode d'action souvent décloisonné. La situation des enfants et des adolescents oblige à les considérer dans la globalité de ce qu'ils sont au quotidien. Ils ne peuvent pas être regardé seulement comme de élèves ou des apprentis ou des patients, leur handicap ayant des répercussions sur tous les aspects de leur existence.

Pour ce qui est de notre atelier d'écriture, il fonctionne en co-intervention avec une enseignante spécialisée. Les objectifs des professionnels, s'ils ne se superposent pas, peuvent se rejoindre . Sans quoi il serait difficile, voire impossible de travailler ensemble. Les regards et les bases théoriques diffèrent. L'interaction des deux pratiques nous semble pertinente par rapport à la population concernée. Mettre en place un atelier d'écriture au sein d'une institution passe par faire reconnaître l'intérêt éducatif et thérapeutique d'une telle pratique. Au niveau des « objectifs » orthophoniques, cela permet d'améliorer la communication des jeunes, de les réconcilier avec un support langagier qui pourra enrichir leur vie quotidienne, tout en les aidant à s'épanouir dans et par le langage écrit. Cette amélioration de leur pratique de l'écrit a aussi des répercussions au niveau des objectifs pédagogiques de l'enseignante.

### **La création de l'atelier, le projet initial**

En atelier d'écriture l'investissement personnel des participants est sollicité, par l'invitation au plaisir et un champ de liberté d'expression cadré, offert. Le plaisir d'utiliser le langage est à la fois la condition pour que l'atelier fonctionne et l'objectif visé avec les jeunes du groupe. Une grande part du travail des encadrants consiste d'ailleurs à le leur démontrer. La plupart d'entre eux considère que le langage écrit est en soi une contrainte et que tout ce qui en relève appartient au « scolaire ». Il est très rare qu'ils aient des occasions d'écrire en dehors de ce contexte souvent associé à une attente formelle stigmatisant leurs difficultés. Si à la fin de l'année quelques uns s'ouvrent à cette nouvelle

perspective du langage, gardent avec eux la sensation d'avoir été capable de donner une forme écrite à leurs pensées, et d'y avoir pris plaisir, l'objectif principal sera atteint.

Le projet initial est entre autre inspiré de celui de Nadine Garnier, orthophoniste en IME, qui mène des ateliers d'écriture depuis 1993. Nadine Garnier, forte de son expérience, participe maintenant à des formations autour de la prise en charge groupale. En partageant avec les autres professionnels les fruits de son travail, elle nous aide à penser l'accompagnement des adolescents déficients mentaux sur le chemin de l'écriture<sup>54</sup>.

Le point de départ a été pour elle une demande d'une des enseignante de l'IME « démunie » face à un groupe d'adolescents de 16-17 ans. « Tous accusaient un important retard scolaire, notamment dans le domaine de l'écrit. En tous était ancré un sentiment d'échec face aux apprentissages et même par rapport à leur propre pensée ». N. Garnier évoque également qu'aucun de ces jeunes ne voulaient reprendre un suivi individuel en orthophonie. En effet, arrivé à cet âge, presque tous ont connu une expérience plus ou moins longue de prise en charge éducative ou « rééducative », associée à de plus ou moins bons souvenirs, mais surtout généralement à l'impression d'être arrivés au bout de ce qui était possible.

Elle réfléchit avec l'enseignante à adapter la technique des associations en groupe. Le but de l'atelier (il est toujours le même aujourd'hui) est: « de tenter de déconditionner l'adolescent de ce sentiment d'échec en lui proposant d'aborder l'écriture autrement que sous un angle scolaire, d'essayer de faire émerger le plaisir d'écrire et de redonner à l'écriture une place comme acte de communication ». Ce point départ fait complètement écho pour nous à celui de l'atelier d'écriture que nous avons suivi cette année à Vitré. Le public est le même, leurs difficultés et problématiques sont les mêmes. Le projet a donc pu se nourrir de l'expérience de N. Garnier pour se construire. Elle a réfléchi et décidé de quelques points importants dans le « dispositif », qui ont été repris tels quels dans notre cas:

- \_les adultes écrivent aussi,
- \_il n'y a pas de « programme ni de progression préétablie » ( « animation non directive »)
- \_on ne se préoccupe pas de l'orthographe ni de la syntaxe.

Comme l'atelier d'écriture de la Baratière, l'atelier de N. Garnier est co-animé avec une enseignante, mais il n'est ni pédagogique (se joue en dehors du champ du programme scolaire), ni

---

54 Garnier Nadine, *Et si on écrivait ensemble*, Enfances et Psy n°19, 2002/3, « travailler avec les groupes » pp. 77-86, édition Erès.

réellement thérapeutique puisqu'il n'y a pas d'indication médicale.

Autre point commun, le groupe de jeunes correspond à un des groupes-classes. C'est à dire que les six jeunes sont également ensemble pour leurs deux temps scolaires hebdomadaires, et ce avec la même enseignante que celle qui co-anime l'atelier. Il s'agit donc d'un groupe fermé. Il faut préciser toutefois que les jeunes, pour certains en voie de professionnalisation, étaient parfois amenés à s'absenter plusieurs semaines pour assister à des stages (en particulier deux d'entre eux).

L'atelier se passe chaque semaine dans le même lieu et au même moment, à la fin d'un des temps scolaires.. Notons que le choix définitif du lieu, pour des raisons d'infrastructures n'a pas été évident au départ, mais nous avons pu finalement trouver une salle suffisamment grande et systématiquement disponible, qui a l'avantage de permettre à chacun s'il le souhaite de se mettre légèrement à l'écart pour écrire. La participation est obligatoire, mais comme le dit bien N. Garnier « le fonctionnement est suffisamment souple et adaptable pour que chacun y trouve son compte ».

En effet:

- \_ si tout le monde écrit (y compris les animateurs), l'adulte peut se faire « scribe » pour un jeune qui serait en difficulté, et la « non-envie d'écrire » est respectée,
- \_ tout peut s'écrire: « il n'y a pas de mots ou de sujets défendus », et on ne s'occupe pas de la forme,
- \_ « la lecture à haute voix est facultative », l'adulte ou un autre jeune peut « prêter sa voix » aux mots d'un adolescent,
- \_ « chacun peut faire retour et s'exprimer en résonance sur ce qui vient d'être écrit ou vécu ».
- \_ « tout ce qui est écrit ou vécu dans l'atelier est confidentiel »

## **description du groupe**

Ces jeunes sont presque tous issus de SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) et la majorité d'entre eux a déjà validé son CFG (Certificat de Formation Générale). Ils se sont trouvés en difficulté et en retrait en SEGPA (où l'on oriente des jeunes en grande difficulté scolaire) mais par rapport à la population globale de l'IME, ils ont de bonnes capacités. Ils savent lire et écrire, ils maîtrisent certaines opérations (addition, soustraction, parfois multiplication) et ils savent utiliser une calculatrice. Ils comprennent globalement le monde qui les environne et peuvent développer de très bonnes aptitudes manuelles dans un domaine qui leur plait. Par ailleurs ils sont très sensibles à l'image qu'ils projettent. Après un parcours qui les a souvent mis en échec et pour certains un contexte socio-familial qui les rend également fragiles, ils ont une mauvaise estime d'eux-mêmes. Différentes attitudes qu'ils adoptent le montrent: inhibition, auto-dénigrement, agressivité, recherche du regard et de la reconnaissance des autres...

Aucun des jeunes n'a de suivi individuel cette année. L'orthophoniste les a tous rencontrés un à un au début de l'année dans son bureau pour faire leur connaissance, leur présenter le projet d'atelier d'écriture, échanger avec eux sur ce qu'ils pouvaient en attendre, et faire le point sur leur niveau de maîtrise de l'écrit...

Le projet de groupe part du constat que si tous les jeunes ont des compétences à l'écrit (l'aspect technique n'est pas problématique) leurs textes (s'il y a...) ne sont « pas toujours cohérents ». D'autre part, « ils ont beaucoup de mal à émettre une impression ou une opinion par rapport à un message ». On voit ici que ce qui est principalement en jeu dans leurs difficultés est la maîtrise du sens et la capacité à construire un jugement, à l'assumer, et l'exprimer.

### **Déroulement des séances et propositions**

La population constituant ce groupe -6 garçons adolescents catégorisés déficients mentaux légers ou souffrant de troubles cognitifs et/ou psychiques- est un facteur important à prendre en compte dans le type d'activités permettant d'engager leur adhésion. Si ils ont une obligation de présence, ils sont toujours libres de participer activement ou non, de suivre la proposition ou non, ils peuvent la suivre en partie et suivre d'autres inspirations en cours de séance...

Le cadre est à la fois assez présent pour leur donner un rail, de la matière -trop de liberté les déconcerte ou les inhibe: cela les oblige à solliciter des ressources personnelles dont ils se sentent dépourvus, liées à leur imaginaire, leurs projets et projections, leurs sentiments intimes...- et une base assez impersonnelle pour ne pas être intrusive. Cet élément est important en écriture, en particulier avec des adolescents, car on y laisse toujours quelque chose à soi, et l'intimité si sensible à cet âge s'y trouve dévoilée... La demande est toutefois assez large pour que chacun puisse se l'approprier et en faire quelque chose à soi: la fierté de se relire est liée à la sensation d'avoir créé quelque chose d'unique qui nous ressemble... Chose qui ne peut advenir qu'avec un engagement, investissement personnel.

Lors des premières séances certains produisaient les mêmes phrases sans se concerter: être conventionnel, chez les adolescents surtout, est une démarche pour être reconnu et accepté par les autres. Certains optent pour la solution inverse ensuite: se font remarquer en se démarquant, mais tous en passant par des productions très prévisibles au départ (mis à part un jeune qui se postera volontairement toujours à l'écart, en marge du groupe). Les relations sociales qui se jouent entre eux à l'occasion de cet atelier d'écriture, autant dans les échanges oraux que dans leurs productions

écrites, sont une matière riche et pertinente à analyser. Des alliances se sont créées, certains se sont affirmés plus que d'autres, l'un d'entre eux a choisi délibérément de se situer en marge du groupe, tout en participant, donc sans s'en extraire pour autant.

A chaque séance, après un temps d'installation de durée variable, une activité précise est proposée au groupe. Elle a fait d'abord l'objet d'une concertation entre l'orthophoniste et l'enseignante. Parfois l'idée est trouvée à deux au gré de la discussion, parfois cela part d'un thème qui a été abordé en classe, d'un commentaire d'un des participants qui a résonné, parfois c'est l'orthophoniste ou l'enseignante qui ont entendu parlé, lu quelque chose à l'extérieur qui a fait écho avec leur projet et qui amène avec elles l'idée. Il n'y a pas de plan préétabli sur l'année, le processus d'évolution est très souple et s'adapte progressivement à ce qui semble susceptible d'intéresser les jeunes et à ce qu'ils semblent aptes à « aborder ». En fonction de ce qu'ils amènent avec eux, de leur humeur, un événement extérieur qui est relaté, ce qui est vécu avant, le contexte joue sur le comportement en séance et la manière de se saisir de ces propositions...Généralement, les idées émergent durant le temps de concertation entre l'enseignante et l'orthophoniste qui suit chaque séance d'atelier d'écriture.

Les propositions sont basées sur la technique des associations créée par Claude Chassagny. Elles passent par les jeux relationnels d'écriture. Elles sont plus ou moins formelles, plus ou moins ludiques, font plus ou moins appel à la créativité de chacun, à l'évocation des pensées personnelles plus ou moins intimes ou d'expériences autobiographiques, selon les semaines.

8 octobre 2009

« j'aime... mais je n'aime pas... »

15 octobre 2009

« j'ai envie de... »

22 octobre 2009:

les cadavres exquis: Si j'étais..., Je serais..., et je ferais...

5 novembre 2009:

travail en commun à partir du mot « voiture » (écriture « en soleil »)

12 novembre 2009:

« ce qui est comique... » ou marrant ou drôle ou amusant ou rigolo, en intégrant un animal, un personnage imaginaire réel, un métier, un objet (à partir de la lecture du poème de Maurice Carême)

19 novembre 2009

sur le modèle de Jacques Charpentreau (L'arbre) « le soleil tout seul, à quoi sert-il? » Doivent choisir

quatre choses et dire selon eux à quoi elles servent

26 novembre 2009

les acrostiches (avec leur prénom)

3 décembre 2009

choix d'une image ensemble: l'ours blanc qui se regarde dans l'eau « Je vois... (hypothèse sur ce qu'il fait), son prénom? Sa famille? Que va-t'il faire ensuite? D'où vient-il?

10 décembre 2009

la liste au père au Noël : un véhicule, un pouvoir, un jeu, un repas, une qualité, quelque chose pour quelqu'un qu'on aime, un voyage

14 janvier 2010

rimes rigolotes sur le mode « poil de... » « Dans ma famille il y a... poil de... » ou « j'ai un copain...poil de... » ou toute autre rime avec des prénoms (exemple: Vanessa aime le chocolat).

21 janvier 2010

« roule ma voiture... pour aller à... » « roule mon vélo, ma moto,... pour aller à... » avec idée de jouer sur les rimes, et de chercher des noms de lieux grâce à un dictionnaire ou un atlas (proposition volontairement très « cadrée », dans laquelle il y a peu d'invention, besoin ressenti dans le groupe de ne pas être lâché dans le vide... propositions moins engageantes personnellement, plus sécurisantes (formelles, moins personnelles)

28 janvier 2010

écrire à partir du thème: « ce qui me blesse... »

4 février 2010

l'écriture codée: invention du code (l'idée est partie du fait qu'un des participants écrit à l'envers depuis quelques semaines...)

4 mars 2010

reprise: création d'un message, codé selon le code choisi par chacun, puis affichage dans un lieu de passage de l'IME: idée de lancer un jeu: un paquet de bonbons à gagner pour le premier qui décodera tous les messages

11 mars 2010

jeu du pendu avec des phrases (doivent inventer une phrase qui parle d'un atelier technique)

25 mars 2010

qu'est-ce que c'est « être moche »?

1er avril 2010

écrire à propos d'une image choisie parmi des photos en noir et blanc (cartes postales) pourquoi on l'a choisie, qu'est-ce qu'elle nous évoque?

6 mai 2010

les calligrammes 1ère partie: dessin et texte séparé, le texte ayant un rapport avec le dessin

20 mai 2010

les calligrammes 2ème partie : association de l'écriture et du dessin

### **III. 3. Etudes de cas**

Nous devons en préambule préciser que toutes les informations administratives, sociales, médicales, scolaires sont issues des dossiers des jeunes, consultés pour notre travail sur place, à l'IME. Nous avons repris les termes que les enseignants, éducateurs, thérapeutes, et autres professionnels, avaient choisis pour les décrire, mais nous n'engageons en rien notre propre opinion sur eux. Les termes nous ont semblé parfois rudes, mais ils reflètent certainement le vécu des professionnels et la relation qu'ils ont pu entretenir avec eux de leur place à eux.

Nous les avons présenté selon ce plan:

- 1-dossier administratif, pédagogique: parcours, données familiales, médicales, scolaires...
- 2-comportement pendant les séances d'atelier d'écriture (interactions, intégration...)
- 3-productions (quelques travaux représentatifs de l'année)
- 4-entretien

En complément, nous avons joint en annexe quelques uns des travaux des jeunes dont l'aspect visuel, graphique, nous semblait intéressant à partager.

A.

#### **1.dossier administratif, social et pédagogique**

Il est né en août 1991 (18 ans),et est entré à l'IME en 2003 (y est suivi depuis 6 ans). Il est semi-interne, les parents vivent en Mayenne et sont agriculteurs (le père a repris la petite exploitation laitière de son père quand il est décédé) ce sont des gens simples, aux moyens économiques très limités. La petite sœur (née en 1994) est également à l'IME.Un mot de la maman dans le dossier permet de constater qu'elle a une maîtrise approximative des conventions de l'écrit (mot sur un petit papier déchiré, présentation très simple, graphisme maladroit, fautes grammaticales...).

A est cette année en section SIPFP (chez les "sortants") mais ses projets concernant l'année prochaine restent flous, son autonomie pose encore problème et il est d'ailleurs question de l'internat pour mettre en place un suivi éducatif spécifique à ce niveau (hygiène, habillage...) A est un jeune qui

ne prend pas beaucoup soin de lui.

A a participé à un groupe langage en 2004 animé par un éducateur et une orthophoniste.

2000: psychomotricité, orthophonie, suivi éducatif

1999 sessad et CLIS

Attribution d'une allocation d'éducation spéciale depuis 1999 avec Taux d'incapacité Permanente 50-75 %. orientation CLIS et sessad

en 2003 suivi à l'hôpital de Jour la Clairière tous les après-midis. Il va à l'école le matin.

Décembre 2008, dossier pédagogique: "compétences transversales": A se laisse parasiter par les autres; veut tout savoir, prend le rôle de l'enseignant(e);il résiste à l'autorité, c'est difficile pour lui d'accepter les contraintes, remarques et conseils. "n'en fait qu'à sa tête!"

en français: il est bon lecteur, accède aux sens; répond à des questions concernant les informations explicites du texte, pas celles qui sont implicites. A baisse facilement les bras quand il ne sait pas.

A connaît l'orthographe des mots courants, mais pas l'orthographe grammaticale (qui fait plus appel à des procédures et à un raisonnement logique sur la langue...) Il peut écrire quelques phrases, mais l'organisation reste difficile, et il refuse d'écrire plus de 2 ou 3 lignes. A ne peut prendre position et argumenter. A ne sait pas remettre en cause ses production pour les améliorer. A a "tendance à penser qu'il sait tout faire, et à ne pas tenir compte des remarques; pas de motivation pour le scolaire, n'exprime pas le désir d'apprendre".

En 2008 le CFG a été une étape très éprouvante, mais il l'a obtenu.

Sa situation:

A présente des troubles des fonctions cognitives; il a des problèmes de dos (ne peut plus faire de sport, à part la natation). Nous ajoutons qu'A a une voix très particulière qui le stigmatise (aigüe et éraillée, avec des changement de registres brutaux, pas maîtrisés). A était épileptique plus jeune. En 2004 on lui attribue un trouble envahissant de la personnalité

en 1999 "la mère dit qu'il parle mieux qu'eux" (eux qui? Les parents?)

Les objectifs éducatifs à l'IME pour lui: réussir à s'affirmer, à se défendre; travail sur le comportement, la relation à l'autre.

Description de la situation en 1999: troubles psychomoteurs, enfant ne manquant pas d'intelligence, grand prématuré qui n'a pas réussi à combler son retard, fatigable tantôt hypernerveux tantôt amorphe, il présente des troubles de l'attention, du dynamisme, il est désordonné, ne tire pas leçon de ses erreurs, manque totalement d'autonomie. Des problèmes de cohérence des discours, de

graphisme, de compréhension des consignes sont constatés.

## **2.Comportement pendant les séances d'atelier d'écriture**

A s'est très rapidement mis volontairement à l'écart du groupe, au moins physiquement, parfois aussi dans sa façon de se comporter. Il s'est installé à un bureau de maître dans un coin de la salle, alors que tous les autres travaillaient autour d'une même grande table haute. Si il y avait suffisamment de place pour tous, nous devons indiquer qu'il manquait souvent des sièges et qu'il est possible que A, en raison de ses problèmes de dos, ait préféré s'assurer une place assise, même si cela le mettait à l'écart. Toutefois, le fait qu'il est choisi la place du maître n'est pas anodin, étant donné ses rapports particuliers à l'autorité... A. s'est souvent montré en retrait, replié, la tête sous sa capuche, et ostensiblement silencieux, il intervenait parfois de façon très étonnante, et il n'était pas toujours facile de distinguer dans ses propos ce qui relevait de l'humour ou du non sens. Sa participation était variable et ne suivait souvent qu'approximativement les consignes: A a affirmé son envie de faire "ce qu'il veut", il a beaucoup attaqué verbalement les lieux et les personnages de l'établissement représentant l'autorité. Le chef de service et la directrice sont cités et dénigrés dans une grande partie de ses travaux, caricaturés...La question du respect du cadre et le fait de se plier à une obligation commune s'est révélée problématique pour lui. Voici quelques interactions et notes qui l'illustre bien.

Le 12 novembre il se met à l'écart du groupe s'installe au bureau

"Ils sont dans la consigne mais les éducateurs n'y sont pas (...) moi j'suis directeur et j'ai un adjoint!"

Le 11 mars A veut partir parce qu'il est midi

N hé c'est pas toi le patron!

A c'est moi le patron de la Baratière, quand je suis grognon, j'suis grognon!"

A(a l'enseignante) t'as dit qu'il fallait écrire sur un atelier? Ben c'est pas ça. J'écris c'que j'veux, c'que j'ai envie!

I c'est la consigne!

A la consigne, la consigne...

Son malêtre psychique et physique est perceptible dans beaucoup de ses comportements, par son attitude physique, par sa voix, par ce besoin de se démarquer permanent qui mobilise son énergie et l'enferme dans un rôle peu valorisant. A veut être le chef et obéir à sa propre loi. C'est certainement aussi sa manière à lui de s'affirmer et de vivre son adolescence. Il a souvent joué (verbalement) le rôle du petit chef tyrannique et il était parfois difficile de savoir où était la frontière entre le personnage et sa véritable personnalité.

22 octobre

A. imite enseignante

A" j'aime bien embêter les animateurs"

21 janvier A a tapé F en classe, tape sur la table quand nous entrons dans la pièce

refuse de lire et n'a rien dit de toute la séance

1er avril A. est silencieux, penché sur sa table, casquette et capuche sur la tête, casque de musique sur les oreilles: repli?

26 novembre A "bon ben moi c'est non de dieu" (annonce son acrostiche)

### **3.Travaux**

8 octobre 2009 (*ce que j'aime/ ce que je n'aime pas*)

*a écrit en vert ce qu'il aime et en rouge ce qu'il n'aime pas*

*en rouge:*

le chef de service

la directrice

les profs et ensignantt tout les personnes des bureaux

les gogle et les (capé mantale+couillion: barré) inbesille

*en vert:*

(faire le con et l'andouille: *barré*)

lulu kéké dada nounours raph N fab max(*noms de ses copains*)

la console

le foot

faire l'imbesille

les femmes nu

19 novembre 2009

Le pot c'est pour poluer

l'école c'est pour décoller

le bureau c'est pour pelotter

le lit c'est du riz

le culs c'est tout nu

les prof c'est le bouton off

1er Avril 2010 (*choix d'une image et description...*)

i son en rang

Ses élève avec la prof (isa t) a la gare

et il vont au missipie plonger jusque a 2150 metre de profondeur

(*l'image montre un famille nombreuse rangée du plus petit au plus grand, parents compris*)

Plusieurs de ses travaux sont surprenants, parfois par leur absurdité, mais aussi par leur inventivité. On sent un certain plaisir chez lui à jouer avec les mots et à les assembler à sa manière bien à lui:

20 janvier 2010

roule ma pelle toute belle pour aller a sel sur le gel

roule ma poule de liverpool tout soule et coule

Dans l'ensemble, l'orthographe et le lexique à la disposition de A semblent limités. Le fait de fournir un modèle de construction syntaxique l'a aidé à rédiger (par exemple: « roule, ma... pour aller à.... ») Certaines de ses productions (que nous avons préféré ne pas présenter) étaient remplies de grossièretés, investissant l'atelier d'écriture comme un lieu permissif de défoulement. A. a bien compris que rien n'est interdit puisque tout est confidentiel. La limite est de ne blesser personne et de

rester respectueux envers les autres. Ici les individus visés sont extérieurs à l'atelier, et les attaques touchent beaucoup plus les statuts que les personnes...

Encore plus ou moins conventionnels au début de l'année scolaire, ses travaux ont pris de plus en plus de distance avec la norme et les consignes en cours d'année. A. a pris le parti d'utiliser la liberté à sa disposition, et le fait que ce soit le langage écrit qui lui ai donné cette possibilité n'est pas anodin. Il a pu être irrévérencieux en détournant le code imposé par l'autorité, et en l'utilisant contre l'autorité elle-même... A. a été jusqu'à rendre son écriture illisible en inversant toutes les lettres à l'intérieur des mots et en choisissant un graphisme qui changeait la structures des lettres (cf annexe p. )

25 mars 2010 « être moche »

RIOVA NU DEIP PLUS TITEP EUQ ERTAU'L(.=avoir un pied plus petit que l'autre).

RIOVA SELSTNEDLAMEMROF(=Avoir les dents malformé.)

AVOIR UN ELROBEM..(???)

... Hélène qui est moche

signé JEAN Dujardin ET ALEXENDRA LAMY

Visuellement, ses travaux ont souvent un aspect peu soigné, brouillon, présentant de nombreuses ratures...L'impression globale qu'ils dégagent correspondrait à un sentiment de colère ou de malêtre.

#### **4. l'entretien**

A a été agréable et communicant pendant l'entretien, se livrant facilement, se montrant même affable, lui qui est habituellement sur la réserve avec les adultes, selon l'enseignante. Elle a d'ailleurs été étonnée du temps passé à l'entretien. A a utilisé cette interaction comme un lieu d'échange libre, où il a pu être lui même sans peur d'être jugé. Ce n'est pas une absence de retenue générale puisqu'il peut se montrer dans d'autres occasions extrêmement timide. Toutefois il nous a semblé par moment que A monologuait plus qu'il ne dialoguait. Il suivait le fil de ses idées, sans s'inquiéter du fait que ses propos aient un rapport avec la question de départ, ou soient susceptibles de nous intéresser. Nous pouvons penser qu'il est difficile pour A de se décentrer et de se mettre à la place de son interlocuteur, de lui attribuer des intentions. Notre entretien a peut être aussi coïncidé avec un moment où A ressentait le besoin d'être considéré et écouté.

A dit bien aimer les espaces verts, la menuiserie, le sport, l'horticulture et le scolaire, dit ne pas aimer du tout la cuisine ni l'artisanat. A. a donc développé des goûts, des intérêts spécifiques pour certains domaines. A. voudrait faire du foot, il adore ça, mais ne peut pas du fait de ses problèmes de

dos. Il fait face visiblement à une certaine frustration. À cela s'ajoute le fait que ses problèmes physiques le stigmatisent encore plus, au sein même de l'IME, facteur d'exclusion supplémentaire. A digresse sur le fait qu'il va à la piscine, qu'il a participé à un match de waterpolo... Il en profite pour évoquer la victoire écrasante de son équipe (A se met alors en valeur, ce qui nous semble positif, même si cela prouve son besoin de réassurance). A pense qu'il est bien à l'IME et que cette orientation lui convient. Il ne sait pas ce qu'il fera l'année prochaine et n'a pas arrêté son choix sur un domaine professionnel précis. L'avenir est encore très flou pour lui.

Quand A a du temps libre il dit bien aimer "s'amuser dehors, faire du foot... ou regarder la télé... si ya des matchs de foot à la télé, j'les regarde, ... sinon, ici des fois quand j'suis tout seul le midi en temps de pause j'vais jouer à la playstation... mais sinon... ya qu'ça" A la question "ça t'arrive de prendre un bouquin, de lire tout seul, comme ça?" il répond "oui mais comme j'suis grand lecteur, je lis", nous lui demandons alors ce qu'il lit: "ben, des bds, comme Boule et Bill". Il collectionne les tintins. "et sinon j'lis des livres de foot" ; "des magazines ou des livres?" \_ « ouais des livres et des magazines ». A en se qualifiant de « grand lecteur » nous montre qu'il s'auto-évalue en s'appuyant sur des éléments de comparaison qui ne représentent pas la « norme ». A est le plus grand lecteur au sein de son environnement social et familial et n'a pas conscience que d'autres jeunes de son âge lisent beaucoup plus que lui. Aller sur internet pour échanger avec des amis ne fait pas partie de ses habitudes.

À la question "est-ce que dans la vie de tous les jours ça t'arrive d'écrire?" Il répond: "Non, mais heu... ça m'arrive". Il pense qu'il aura l'occasion d'écrire plus tard, mais ne sait pas encore pourquoi. A dit qu'il trouve l'atelier d'écriture ennuyeux. Il pratiquait déjà l'écriture dans un autre atelier l'année dernière, avec la même orthophoniste mais dans un autre groupe. Il explique que l'atelier d'écriture c'est "bien, mais c'est ennuyeux", parce que "c'est embêtant d'écrire". Nous lui demandons si il y a une séance qu'il a préféré aux autres, il nous parle des séances sur les codes. Il a bien aimé le principe du concours, du décodage... Quand nous lui demandons si l'écrit est une activité scolaire ou si ça peut être "autre chose" il répond: "ben ça peut faire les deux", il arrive alors à nous dire qu'écrire "ça peut servir à... ben j'sais pas si tu veux écrire à, des lettres ou écrire quand tu fais ta comptabilité des trucs comme ça". Il a donc quelques représentations concernant la fonctionnalité de l'écrit, même si elles sont limitées.

Ses parents ont selon lui "plein" de livres. Je lui demande si il s'agit de roman, de magazines... il me répond "ben ya souvent, on reçoit, tous les vendredis ou samedis on reçoit deux magazines, c'est sur l'agriculture (...)" ; A aime bien lire ces magazines, surtout regarder les pages

présentant les machines. A. fait de longues digressions sur ses habitudes de lecture, un élément l'amène à un autre...Nous remarquons à ce moment là que son comportement n'est pas complètement adapté, se livrant un peu trop par rapport au contexte. Nous pouvons supposer aussi que le face à face lui a rappelé des situations d'entretiens thérapeutiques (du type séance chez le psychologue) aux cours desquels il a eu l'habitude de s'exprimer sur tout librement. A a donc tendance à quitter notre sujet. Cela a toutefois été riche d'enseignements sur lui, et nous étions plutôt heureux d'obtenir sa confiance, mais il ne fallait pas donner l'illusion d'offrir un faux espace thérapeutique.

Si on lui laissait le choix, A préfèrerait arrêter l'atelier d'écriture. Pourtant il a pu prendre du plaisir à écrire: "ben j'étais content de ce que je faisais, j'écrivais ce que je pensais, et pis, selon le thème qui était donné, j'écrivais mes idées un peu farfelues parce que, comme l'atelier d'écriture c'était pas trop mon truc, j'me disais que j'écrivais c'que j'avais." Finalement, tout l'enjeu de l'atelier d'écriture se situait là pour lui. A s'est approprié les propositions et les a transformées, à sa manière pour y inscrire sa personnalité.

Dans l'ensemble de ses interventions orales nous remarquons que A. est un des plus enclins à faire diverger le cours de la conversation. Il est dans l'interaction mais souvent d'une façon légèrement décalée qui nous montre qu'il a un rapport à la réalité et aux autres particulier.

**F.**

### **1. Dossier administratif, social, pédagogique**

Il est né en janvier 1993 (17 ans), il est à l'IME depuis la rentrée 2009. Il est Semi-interne.

Il a suivi son cursus du collège en segpa (avec N.)

Il a fait une année en Classe d'Adaptation (CLAD) entre le CE1 et le CE2.

Situation

F. est déficient intellectuel léger, présente un retard de langage et une inhibition. Il a eu son CFG. Il est isolé, présente une "inhibition totale" en segpa. La situation s'est améliorée à l'IME, même si cela reste difficile de prendre la parole en groupe. F. souffre d'une très grande timidité. Il se présente lui même comme bègue. Il est particulièrement difficile pour lui de s'impliquer, de donner son avis. Il a aussi du mal à travailler par lui même (problème d'autonomie).

F. a une écriture lisible mais peu soignée. Il est discret et influençable. Il a cherché cette année des repères et des limites qui le canalisent, certainement parce qu'il est en train de construire sa

personnalité. Il sait s'intégrer en atelier technique, a des compétences et montre de la motivation.

La famille le trouve beaucoup plus détendu depuis qu'il est à l'IME.

Sa mère est sans profession, son père ouvrier. Sa sœur née en 1989 fait une formation dans l'agro-alimentaire. Les parents sont "très conscients des difficultés de leur fils et soucieux de son devenir".

Il a commencé à être en très grande difficulté scolaire en segpa à partir de la 5ème, et il s'est progressivement effacé de plus en plus. Il a été suivi en orthophonie durant toute son école primaire mais a gardé de grandes difficultés de langage. En stage, il s'intègre mal, manque d'autonomie et de dynamisme. Il comprend mal les consignes données. Il est décrit en bilan de compétences et d'attitudes scolaires comme fuyant le travail, se faisant oublier afin de communiquer le moins possible. Il est très fatigable, abandonne vite, ne demande pas d'aide (cela risquerait de créer une interaction!) La nouveauté est une difficulté. Il est beaucoup trop timide pour prendre des initiatives. Au niveau émotionnel, il se bloque facilement et peut pleurer en cas de stress. Au niveau de son comportement il est décrit comme ne faisant "aucun bruit".

En bilan psychologique une hétérogénéité entre raisonnement perceptif et compréhension verbale a été démontrée. Il a des capacités en mémoire à court terme, attention et concentration, et pensée catégorielle, mais il est toujours plus à l'aise quand il n'est pas nécessaire de verbaliser. Il présente également des difficultés en motricité fine. Il présente un grand manque de confiance en lui lié à ses difficultés praxiques et verbales.

## **2. Comportement pendant l'atelier d'écriture**

F. était dès le départ très discret, quoi que pouvant faire du parasitage sous l'influence de meneurs, et il nous semble que son inhibition n'a pas diminué en cours d'année. Il produisait des textes d'une façon à peu près autonome au départ, et cela est devenu progressivement de plus en plus difficile, peut être parce qu'il a senti progressivement qu'il n'y avait pas de demande et d'attente extérieure qui l'y obligeait. A l'annonce des propositions, nous l'entendions souffler, le voyions se recroqueviller physiquement. Ce repli visible de l'extérieur devait certainement avoir lieu également dans son esprit: F se mettait en situation de ne pas pouvoir penser, évoquer et créer. Il nous semble que F a élevé au fur et à mesure de l'année des barrières autour de lui pour se protéger de la situation d'écriture. Il a fallu de plus en plus l'inciter, le pousser, et plus les adultes le sollicitaient, moins cela semblait fonctionner. Pourtant le laisser tranquille n'avait pas plus d'effet, si ce n'est qu'il semblait se détendre quand personne ne lui demandait rien. Ses prises de paroles étaient rares, peu audibles ni intelligibles, et adressées à un seul camarade en aparté, jamais à l'ensemble du groupe, comme

pouvaient le faire les autres. Son regard était fuyant. F est dans l'ensemble un garçon très sensible aux pressions extérieures, craignant visiblement qu'on le sollicite, comme quelqu'un qui aurait vécu trop de situations douloureuses par le passé et qui adopte maintenant une position de retrait défensif, évitant toute prise de risque. F se protège à sa façon contre les éventuels échecs, devenus insupportables. Il semble également que son comportement a pu varier selon la composition du groupe: étant donné les nombreux stages que les jeunes étaient amenés à effectuer, il arrivait parfois qu'il ne reste que trois participants. Moins ils étaient nombreux, plus chacun était sollicité et visible, plus F paraissait inhibé et tendu.

Le 28 janvier

I "ben alors t'as pas d'idée?"...

se met à écrire une ligne, puis retourne sa feuille comme si il avait honte et marmonne "j'sais pas pourquoi j'écris ça..."

Le 11 mars

F P "oh qu'est-ce que j'pourrais bien écrire..." air très embarrassé, tête entre les bras, balancement: mal être général

n'écrit pas malgré les encouragements divers, incitations, il est déconcentré par les discussions des voisins

S et I lui proposent de s'isoler: "ça sert à rien, ça changera rien".; I évoque situation où il a été en réussite ce matin. F se lance, écrit très vite, et retourne sa feuille immédiatement. "ça c'est bon": s'est débarrassé de sa corvée)

Tête posée sur la main, pousse de temps en temps des petits soupirs. Regarde ce que font les autres. Regarde sa feuille mais semble incapable de rechercher les ressources, les idées en lui (situation douloureuse?), finalement puisque personne ne s'occupe plus de lui, semble lui aussi passer à d'autre chose (a décidé qu'il ne ferait rien?)

F semble paralysé, regarde les autres écrire comme s'il était fasciné. Il se compare certainement aux autres et se laisse impressionner par leur créativité, semble se répéter en permanence qu'il ne sait pas quoi faire, ce qui l'obnubile complètement.

### **3. Travaux**

*feuille dans le sens de la longueur, stylo noir*

ce qui est comique c'est chien qui joue au rugby

ce qui est marrant c'est un cuisinier se coupe les pieds

ce qui est rigolo c'est un prof qui est po la

ce qui est drôle c'est quand ya pa de de scolaire

ce qui est amusant (c'est les cour: barré)

F 12/11/09

*feutre noir*

Le scolaire c'est pour rien faire

Le ballon c'est pour jouer

Les voiture c'est pour rouler

Les desserts c'est pour tou (barré)

Le lit c'est pour dormir

17/11/09 F. (prénom et nom de famille)

*(au feutre bleu foncé, en occupant bien toute la page)*

Roule, roule ma voiture grise

Pour aller à venise

Roule, roule ma voiture blanc  
Pour aller en IRAN  
Roule, roule ma voiture marron  
Pour aller a Lyon  
Roule, roule ma voiture bordeau  
Pour aller a Bordeaux  
Roule, roule ma voiture violet  
Aller aller dans le nord pas calais  
*au feutre bleu clair* F 21/01/10

Ce qui me blesse (*orange*)  
C'est quand une personne de notre famille sois décèder (*vert*)  
F 28/01/10 (*bleu*)  
1er avril  
Il sont dans un camping  
C'est le Matin  
Elle Elle se parle ensemble  
(*la photo choisie représente deux femmes assises devant leur tente, visiblement en vacances dans un camping, prenant leur petit déjeuner*)

F est visiblement limité dans ses possibilités de construction syntaxique: « *C'est quand une personne de notre famille sois décèder* », « *c'est un cuisinier se coupe les pieds* ». Raconter ou décrire une scène le met particulièrement en difficulté (sujet du 1er avril): il faut élaborer son texte, évoquer, avoir un lexique assez riche à sa disposition. Inventer une suite et créer un récit semble hors de portée pour F. Construire une chronologie et y situer des personnages, leur imaginer une existence avant et après la scène représentée sur l'image nécessite une bonne appréhension du temps, de l'espace ainsi que de bonnes capacités d'évocation et de projection.

Pourtant, quand il arrive à se lancer, F. produit des textes relativement élaborés par rapport à ce qu'écrit le groupe dans l'ensemble. Ses textes ont du sens, si quelques mots manquent “c'est chien qui joue”, il est capable de construire des structures de phrases complexe: “ce qui est drôle c'est quand ya pas de scolaire”. Nous devons préciser que la structure « ce qui est drôle (ou marrant, ou rigolo...) c'est... » était fournie dans la consigne. Il est relativement conventionnel en général: il n'a pas été possible pour F. de donner place à son univers personnel dans ses écrits, trop préoccupé par les attentes extérieures et l'idée de répondre à la demande, de “bien faire”. Plus les sujets laissaient de place au libre arbitre et à la créativité, plus F se trouvait en difficulté. Les sujets très formels (type jeux d'écriture avec structures de phrases déjà fournies) lui convenait beaucoup mieux: la prise de risque pour lui était dans ces cas-là réduite.

Moins on a confiance en soi, plus la liberté devient une contrainte. La retenue globale de son comportement et son inhibition à écrire nous font penser que F est dans une maîtrise absolue de ses productions, très exigeant avec lui même. Ne supportant pas de produire quelque chose d'à peu près

satisfaisant, il a préféré souvent ne rien produire du tout. Cela a été impossible pour lui de produire spontanément, en contrôlant peu la forme, en laissant place à son imaginaire. Est-ce parce que le contrôle est trop fort, ou parce que l'imaginaire est trop pauvre? Son comportement dans l'ensemble et son léger bégaiement nous laisse penser que le contrôle joue un grand rôle dans son inhibition.

Nous pourrions également envisager l'existence d'un réel trouble de langage durable (qui n'a d'ailleurs pas évolué avec les prises en charge), qui se surajouterait à sa déficience ou qui pourrait même en être la cause... La complexité de la situation, la multiplicité des facteurs en cause rend le problème difficile à élucider.

#### **4. L'entretien**

F s'est montré relativement inhibé mais toutefois coopérant. Il a pu se détendre légèrement pendant l'entretien. Nous avons constaté qu'il avait quelques "accidents de paroles", bégayages légers au début de ses énoncés, mais apparemment sans grande tension. Dans l'ensemble ses interventions sont très courtes, il se limite le plus souvent à des réponses fermées, oui et non, ou à des réponses d'un seul mot quand la question est ouverte. Sa voix est instable, très grave mais parfois cassée (semble en train de muer), ce qui ne le rend pas toujours très audible. Quand nous lui demandons d'expliquer pourquoi il n'aime pas telle ou telle activité, il se justifie par « j'aime pas trop » (menuiserie, écrire, ...). Il est donc apparemment difficile pour lui d'argumenter ses points de vue, d'élaborer un jugement construit. Cela peut être lié à ses difficultés de parole ou à ses capacités d'expression réduites, mais peut aussi être mis sur le compte de sa très grande timidité (soulignée à reprise dans son dossier) qui l'empêche de se livrer à nous.

F. est attiré professionnellement par la cuisine et n'aime pas la menuiserie. A propos de l'atelier d'écriture, quand nous lui demandons si il est content d'y participer il répond "bof, ça va bof". Quand nous lui demandons comment il trouve ça : intéressant, embêtant, rigolo, amusant, ennuyeux... il répond "un peu intéressant", et il trouve les propositions faciles. Quand on lui demande d'approfondir un peu sa réflexion, de donner une opinion plus poussée il se réfugie derrière "j'aime pas trop écrire". Il pense qu'il aura un peu l'occasion d'écrire plus tard dans son travail "c'est pour écrire des, c'est pour écrire des menus." Il semble satisfait de ce qu'il a pu écrire durant l'atelier "oui ça va". On sent de l'ambivalence dans les réponses de F. : d'une part il est satisfait de ce qu'il a écrit, il admet qu'écrire peut être amusant, et son bilan sur ce qu'il a pu faire en atelier est positif. D'autre part, il affirme ne pas aimer écrire et ne pas vouloir continuer l'atelier si on lui laisse le choix. F. n'envisage "pas trop" d'écrire pour communiquer avec des amis. Faut-il penser que F. nie son

insatisfaction quant à ses productions? Dit-il ne pas aimer écrire pour éviter qu'on le sollicite à nouveau pour participer à l'atelier? Il est difficile de se faire une opinion précise.

F. nous donne parfois l'impression de répondre ce qu'il pense que l'adulte attend de lui. Il a alors tendance à fournir des réponses lisses et convenues, n'osant pas émettre une opinion pour laquelle il aurait à s'impliquer et développer ses propos. On voit à quel point la timidité et l'inhibition intellectuelle peuvent agir ensemble et empêcher l'épanouissement de cet adolescent, dans la construction de son identité et de sa personnalité. Ses comportements limitent son affirmation de soi: se renforçant dans la position de celui qui n'a rien à dire, ne sait pas, il projette une image de lui très dévalorisée (pour lui-même et pour les autres).

**J.**

### **1. Dossier administratif, social et pédagogique**

Il est né en janvier 1992: il a 18 ans. Il est entré à l'IME à la rentrée 2009. Un frère né en 1989 est décédé à 9 mois. La mère est conductrice de ligne, nous n'avons pas d'information sur la situation du père. Un mot adressé à l'IME rédigé par la maman nous permet de voir qu'elle a une maîtrise approximative des conventions scripturales et orthographiques. “la MDPH m'a dit que ses vous en occupé que vous avez vos TAXI. Merci de vous en occupé”, graphisme, présentation, syntaxe montrent que la mère n'écrit pas souvent.

son parcours: de 2004 à 2008 en segpa, année 2008 -09 CAP SMR en Lycée professionnel.

Suivi en CMP par psychologue en 6ème; suivi sessad

sa situation: déficience intellectuelle légère et grande immaturité.

Dossier pédagogique

J participe à 2 demi-journées de scolarisation par semaine.

Il a été très malmené au lycée par les autres élèves. Son passage en LP a été très difficile. Mis au bout de ses capacités, il demande lui-même à quitter le LP où il se sent trop en difficulté. F est considéré autonome dans son travail mais a tendance à “bâcler”: va trop vite, et doit ensuite recommencer: ne planifie pas bien son travail. J émet beaucoup d'appels à l'enseignante en début d'année mais la tendance s'est inversée depuis.

J peut prendre facilement la parole en groupe, raconter un évènement, mais ne sait pas donner son avis ni changer de point de vue (rigidité mentale ?). Son écriture n'est pas toujours lisible (il peut omettre des lettres) il peut produire deux ou trois lignes. Il connaît l'orthographe d'usage et quelques accords.

Il est décrit comme un jeune très vulnérable, ayant des difficultés d'insertion, ne réfléchissant pas à ce qu'il fait. Il se dirige vers les plus jeunes, se laisse manipuler. Il est très immature. En atelier il est discret, a des compétences techniques, mais travaille plus pour faire plaisir aux adultes que par réelle motivation.

## **2. Comportement durant l'atelier d'écriture**

En séances, J est un garçon agréable, positif, bien que parfois “râleur”, souvent dynamique, mais qui s'implique de façon “brouillonne”, écrivant sans trop réfléchir, sans planifier ses productions. Il semble généralement amusé, aborde les propositions d'une façon très ludique. Son immaturité se voit à travers ses réactions. Il est très spontané et semble en confiance avec les adultes et les jeunes du groupe. Si il est parfois excité et s'exprime dans ces cas-là d'une voix forte qui peut éventuellement gêner le groupe, il ne s'impose pas (sans être effacé), respecte les adultes et est très conciliant. J fait partie des jeunes qui donnent une dynamique positive à l'atelier, toujours partant, participant, et d'un naturel gai.

Il peut intervenir quand un jeune empêche un autre de s'exprimer ou n'écoute pas celui qui lit son travail, ce qui prouve qu'il est capable de se décentrer et de se montrer attentif aux autres et à leur bien-être .

10 décembre J une qualité: être un bébé !

N lui avec son nounours il fait son gogol

J « ça j'avais barrer c'est qu'des conneries! » il barre: “noel c'est pour rire, pour blaguer, pour chanter, POUR DANSER” et “être bébé”

20 mai J C est excité, parle fort, râle, tout en plaisantant, s'exclame, fait des remarques aux autres

I dit qu'il est toujours comme ça (avec le sourire)

J veut dessiner un serpent , se lance dans le dessin, et une fois terminé (le fait très rapidement) constate que ça ne va pas, qu'il n'aura pas la place d'écrire dessus: “oh non j'fais ça trop petit moi!”

quand I lui donne un conseil “oh elle fait que grogner celle là!” (très familier)

“j'avais faire des pattes au serpent

S lui rappelle qu'il faut écrire sur le dessin

“hein t'as déjà vu un serpent qui parle toi?”

J se lance sans brouillon,écrit directement. Finalement, avec les incitations externes, J. va écrire beaucoup sur son dessin et faire un travail à la fois très intéressant et très spontané. Il prend un plaisir visible à créer, et nous fait partager son plaisir.

## **3. Ses travaux:**

j'aime bien les filles – j'aine la musique

j'aime bien écrire

j'aime pas quand on crie de trop

J'aime pa être déranger

J'aime pas charter (chanter?)

8/99/20610

j'ai envie d'être se soir et de jouer au foot, regarder la télé et aller au cinoche avec des copains  
J'ai pas envie (d'aller) d'être demain soir  
JC 15/10/2009

les lunettes c'est pour écouter  
isabelle pour crier  
l'ordi c'est pour jouer  
(VC cé pour pisser)  
le ballon c'est pour se triper  
l'avion c'est pour lever les yeux  
(la dynamite? C'est pour jouer)  
la dynamite pour jouer  
le balai pour emprunter  
le réveil pour écouter  
le lit pour danser

17/11/09

10/12.2009

Liste au père Noël:

Noël c'est pour rire pour blaguer pour chanter POUR DANSER  
ET AVOIR UN SCOOTER FLUO RECENT+BIG FOOT  
ALLER SUR LA LUNE  
UN(E) BIBERON EN PLASTIQUE  
RESTORENT CHINOIS DES NEMS ET CUISSE DE POULETS  
MOIN DE COURS DE MATH  
(ETRE BEBE)  
UN PORTABLE  
CHINOC

Plusieurs de ses productions ont la particularité d'avoir un contenu hétéroclite, autant dans le fond que dans la forme. Il peut adopter différents graphismes à l'intérieur d'une même phrase (cf annexe p. ) et dans ses petits récits, les informations sont juxtaposées les unes aux autres sans lien logique apparent. D'autre part, son immaturité se perçoit dans l'expression d'un univers intérieur très enfantin: dans sa liste au père Noël, il demande spontanément comme qualité d' "être bébé". J'a sans doute vécu cette phase de régression que l'enveloppe groupale favorise. Il nous semble toutefois que cette année a été l'occasion pour J d'évoluer et de grandir. Il a participé à des stages, à élaboré son projet professionnel, a eu une histoire amoureuse... Le changement de personnalité de J a pu s'observer dans l'évolution de ses travaux. Si il est resté très spontané, un peu impulsif, le fond de ce qu'il exprimait a changé:

le 20 mai

*(acrostiches) J dessine un serpent, qui devient un serpent à lunettes, à cheveux et à moustache "qui tâche", qui s'avère finalement être un autoportrait*

CHEVEUX PETARD POINTU COLLANT POILLUS TROP GRAS PLEIN DE POUX-PUCE  
IL A Manger UNE BICHE ET IL VOMIT TOUT CES AFREUX  
BREF CES MOI

J.... Le serpent alunette qui va ganbader après la femelle et qui pleure car elle et pu la  
(au dos) ETAT GRINCHEUX 20/2010

J. a pu se montrer créatif et y prendre du plaisir, ne portant pas de regard auto-critique sur son travail, il ne s'est pas censuré. Si son orthographe pose problème, on constate que J sait construire des phrases syntaxiquement correctes par lui même (en dehors des structures de phrases fournies par les adultes). Il sait faire fonctionner le système du langage, même si il ne maîtrise qu'approximativement le code (les conventions orthographiques de la langue). Son immaturité ne l'a pas empêché de se montrer humoristique et original dans ses écrits, surtout à la fin de l'année.

#### **4. Entretien:**

J. est toujours très positif dans ses réponses pour tout ce qui concerne sa vie actuelle: tout semble aller pour le mieux dans le meilleur des mondes, ses réponses sont “lisses” (il veut sans doute faire plaisir aux autres). Par contre il arrive à décrire la situation d'avant comme difficile: il en a une appréciation personnelle, et des souvenirs bien ancrés. A la segpa ça se passait “mal”, c'était “trop dur”, “et pis j'ai fait un an de lycée normal et pis là ça a été beaucoup trop dur”

“normalement 2012 j'suis plus là”: J se projette dans l'avenir malgré son immaturité: “j'vais travailler... dans deux ans”.

J n'a pas d'idée sur ce que peut lui apporter l'atelier d'écriture, et ne sait pas dire pourquoi on le lui a proposé, mais il trouve ça bien, dit que c'est “amusant, ben on (rire) on rigole bien”

Il dit aimer tout dans ses activités à l'IME. J ne sait pas si il sera amené à écrire plus tard dans son travail. “...à voir...” Il n'a pas l'occasion d'écrire en stage.

Quand J a du temps libre il joue: “oh moi je joue beaucoup” (il aime jouer “au ballon”, sauter) “je suis jamais à écrire, c'est pas mon truc”. J dis dans un premier temps ne pas aller souvent sur internet. Il écrit parfois des lettres, des cartes postales. J. dis qu'il y a des livres à la maison, et qu'il lit “de tout” et plus précisément ensuite “les romans policiers” Nous lui disons qu'il pourrait peut être écrire une histoire policière (en pensant à l'atelier) et notre dialogue prend un nouveau cours: J. déclare soudain “l'autre jour j'ai mis quatre jours pour l'écrire” Il nous explique alors qu'il écrit un roman policier en alternance avec sa maman, qu'il écrit le samedi soir après avoir été sur « msn ». Nous lui demandons si il veut nous le montrer à l'atelier, il est d'accord. (nous ne l'avons jamais vu) “ça parle d'un policier qui arrête des voleurs, et les voleurs ils veulent pas se laisser faire alors ils partent”.

Quand nous lui demandons s'il a préféré une des propositions, s'il a envie d'aborder un thème particulier “non, tout m'intéresse!” A quoi ça peut servir d'écrire? “ben... pour les études pour heu... le travail “ Cela reste une activité scolaire pour lui, même si il “reconnait” que c'est aussi un plaisir...

C'est difficile pour lui d'exprimer un avis, de l'argumenter.

Il est difficile de distinguer ce qui relève du fantasme ou de la réalité dans le discours de J. concernant ce roman écrit avec la maman. La maman ne semble elle même pas très à l'aise avec l'écrit, et l'ensemble des réponses de J. concernant ses pratiques d'écritures n'est pas cohérent (il commence par dire qu'il n'écrit pas, puis nous révèle qu'il est en pleine rédaction d'un roman). Dans l'ensemble, J. semble très peu mature, encore en grande partie dans le monde de l'enfance. Il semble avoir besoin de satisfaire les attentes et désirs des adultes qui l'entourent, jamais opposant, très consensuel, voire complaisant, dans ses réponses. C'est peut être une façon pour lui de s'assurer qu'il ne sera pas dérangé ou brusqué. Cela peut le rendre très influençable voire manipulable, et ne l'aide pas à affirmer sa propre personnalité. Se construire c'est aussi, comme on l'a déjà dit, se différencier et s'opposer.

## **K**

### **1.dossier administratif, social, pédagogique**

K est né en décembre 1992 (17 ans) et est entré à l'IME à la rentrée 2008. Il vit en famille d'accueil depuis 2005 et rentre chez sa mère un week-end sur deux. Celle-ci vit avec un nouveau compagnon qui n'accepte pas K et a pu se montrer humiliant et maltraitant à son égard. Le père interdit à K. de voir son père naturel qui est présenté comme dangereux (il est sous curatelle). K a souffert de carences éducatives et affectives. La mère est sans emploi, le beau-père ouvrier. Le contexte social de la famille est défavorisé.

Son parcours: 1997-2000: suivi sessad à Vitré

1999-2000: scolarisation en CLAD

2000-2004: ITEP Les Rochers (Chateaubourg)

2004-2008: scolarisation en segpa et suivi sessad (Vitré)

2008 admission à l'IME la Baratière et projet de CAP en apprentissage.

K présente une déficience intellectuelle légère et une fragilité narcissique importante. Son trouble de l'estime de soi fait de K un garçon fragile psychologiquement, "ayant besoin d'être accompagné et soutenu". Il est prend actuellement de la distance vis à vis des problématiques familiales et commence à investir des projets qui l'aident à se construire. Il a "la notion de travail" et a un projet professionnel précis: il veut devenir agent polyvalent de restauration. K. se projette donc vers le milieu ordinaire et l'indépendance.

K a trois petites sœurs toutes nées de l'union de sa mère et de son beau-père. La première est également à l'IME et vit entre l'internat et le domicile familial, la deuxième est en ITEP (internat et domicile), la plus jeune (7 ans) est suivie par le Sessad de Vitré et vit au domicile.

Si K est immature et peut avoir un comportement inadapté dans ses relations aux autres (son besoin de reconnaissance l'amène à tout faire pour être remarqué, ou au contraire, le met en position d'être rejeté), des capacités de conceptualisation ont été mises en évidence, ainsi que son désir d'apprendre. Il progresse constamment dans ses acquisitions. Il est "restauré dans son statut d'adolescent agréable".

Ses relations aux autres évoluent aussi dans le bon sens, ne se positionnant plus seulement comme victime. Ses difficultés d'intégration étaient causées entre autre par une encoprésie, objet de moqueries, qui n'existe plus (a priori).

## **2. Comportement durant les séances de l'atelier d'écriture**

K a dès le départ endossé un rôle de "meneur perturbateur" avec N. Il dévalorisait la tâche proposée par les adultes, en se mettant en avant et se rendant visible pour le groupe. Son "assurance", son aisance à prendre la parole en groupe, et la défiance affichée envers les adultes a fait de lui l'objet de l'admiration de F et de N en particulier. Globalement, à la limite de l'insolence avec les adultes, K présente le comportement classique de l'adolescent qui s'affirme, se montre insolent pour se faire reconnaître par le groupe.

22 octobre sur un ton ironique "ah lala c'est passionnant d'écrire" dénigre activité

12 novembre

"moi j'écris que des conneries moi!"

K a plein d'idées S "c'est bien!" K "c'est moi qui fout le bordel et c'est moi qui ai plein d'idées!"

N "heureusement qu'il existe! Si yaurait pas K. yaurait pas d'ambiance!"

"K et N, qu'est-ce qui vous empêche de participer? C'est la consigne qui vous gêne? "ouais elle est pourrie la consigne!"

K a aussi mis à mal le cadre du groupe, l'enveloppe groupale, pour tester les limites et se sentir sécurisé. Certes une liberté existait, mais elle était contenue par le respect mutuel des uns et des autres, et ce pacte implicite de non-agressivité. Après avoir été recadré en début d'année, il a pu se montrer agréable et participatif. K a investi de façon variable les propositions d'écriture. Dans l'ensemble il s'est senti en réussite, capable de faire fonctionner son imaginaire, et relativement à l'aise avec l'écrit dans sa maîtrise du code. Certaines séances ont particulièrement été l'occasion pour lui de se valoriser.

26 novembre K "ben dis donc j'essaye d'inventer moi" (d'autres utilisent le dictionnaire et pas lui) est valorisé  
"ben moi j'ai des idées même pour mon nom de famille"  
"j'ai trouvé des trucs!"  
"j'adore mes idées, j'sais pas pourquoi, ça m'fait marrer, il faut être balaise, hein?"  
content de lire, rit de son travail.

K a été absent pendant plusieurs semaines, puisqu'il effectuait ses stages. Il semble que K est le jeune du groupe qui se projette le plus dans l'avenir de façon positive. Son projet est précis et réalisable, de plus lui remet pied dans le milieu "ordinaire".

K l'année prochaine quand j'serai plus là, j'aurai ptet plus d'idées (veut aller en CAP)

### **3.travaux**

15/11/2009

j'ai envie de partir  
j'ai envie de jouer à la console  
j'ai envie de baisser la p...te de la republique  
j'ai envie de grimper sur les toits  
j'ai envie de fumer  
j'ai envie de faire du scooter  
j'ai pas envie d'aller avec la veille  
j'ai envie de écouter de la musique  
j'ai envie de manger  
j'ai pas envie d'allez au rendez-vous  
j'ai envie d'allez chez moi  
j'ai envie d'allez sur l'ordi chez moi  
j'ai envie de dire susuzizikiki

19/11/09

Soleil  
Le scolaire (ça sert: barré) c'est pour a travailler  
La cuisine c'est pour être plusperforment  
scoot c'est pout rouler loin  
Sarkozy c'est pour nous énervez  
La lune c'est pour nous regardez  
Le Soleil c'est pour nous réchauffez  
chanter c'est pour moin souffrir  
Les oiseaux c'est pour chanter  
Aller sur l'ordi c'est pour se détendre  
L'école c'est pour apprendre  
manger c'est pour être en plein forme  
*K(prénom et nom de famille)+date*

Je voix un ours BLANC qui boie de l'eau au bord d'un port ou se regardé dans l'eau dans un village ou entrein de dormir

ours blanc

il fait sa prier au bord de l'eau il veux manger un poiss-on dans (flèche) l'eau c'est pour qui regarde au bord de l'eau

*au dos: (grande signature )*

*K(prénom)3/12/2009nom de famille*

Dans la forme, K. semble avoir un niveau de maîtrise de la langue proche de ses camarades. Il a des compétences orthographiques, même si il fait des erreurs, et il est capable de construire des phrases syntaxiques de lui-même « *je vois un ours blanc qui boie de l'eau au bord d'un port (...)* ». Dans le fond, il nous semble que l'univers de K correspond plus que chez d'autres à celui d'un adolescent « ordinaire », désireux de prendre son indépendance et d'expérimenter sa liberté: il évoque le scooter, les filles, la musique...

#### **4. Entretien**

K a été comme les autres très agréable et adapté pendant l'entretien, bien que plus sur la réserve que ce que nous attendions. K est un jeune, il nous semble, plus à l'aise en groupe et parmi ses pairs qu'en individuel avec l'adulte, contrairement à un jeune comme A, qui s'est révélé beaucoup plus loquace dans le face à face. K identifie clairement ses centres d'intérêt à l'IME: la cuisine et “le scolaire”, ainsi que son projet: “l'année prochaine j'vais à Laval passer mon CAP”. Il souhaite travailler en alternance. Ce projet l'amène à utiliser l'écrit comme outil de communication incontournable: “chuis en train d'faire une lettre de motivation et mon CV”. Si il y a des activités qui lui plaisent moins, il sait que “ça sert quand même”. Il projette ses apprentissages dans sa vie future (“ça sert” revient à dire que ce qu'il apprend lui rendra service dans l'avenir).

Il “n'a pas trop aimé” le fait de participer à un atelier d'écriture. “là j'pense que c'était plus s'amuser ça a rien à voir avec le scolaire”. Ce qui semble gêner K dans l'atelier d'écriture c'est justement cette absence d'objectif pédagogique identifié, qui lui donne l'impression que ce qu'on leur propose est inutile. Pourtant il peut dire qu'il est satisfait de ce qu'il a produit et constate qu'il a eu des idées.

K ne pense pas être amené à écrire plus tard dans la vie de tous les jours, ou alors “p'tet en maths, comme c'est en cuisine, écrire les recettes”. K n“aime pas trop lire”. Il ne semble pas y avoir beaucoup de livre au domicile familial (“c'est plutôt des trucs de foot...”). Dans l'ensemble de l'entretien, on constate que K a peu développé ses points de vue et ne s'est pas beaucoup engagé, en partie sûrement parce que c'est difficile pour lui de mettre des mots sur ses ressentis, mais sans doute aussi à cause de sa timidité et de son manque de confiance en soi.

N.

### **1. dossier administratif, social et pédagogique**

N est né en novembre 1993 (16 ans), et entré à l'IME à la rentrée 2009. N. était suivi en ITEP (Institut Educatif, Thérapeutique et Pédagogique) à partir de 2006, et il a fait ses quatre années de collège en SEGPA à Vitré. Il a des troubles cognitifs. On peut signaler le fait que son père est né en 1942 et a donc soixante-huit ans (sa mère est née en 1952), que les frères et sœurs de N. sont nés entre 1973 et 1984 (il a vingt ans d'écart d'âge avec son plus grand frère) et qu'une de ses sœurs née en 1977 est décédée en 1990, trois ans avant sa naissance.

Il est semi-interne à l'IME, à temps complet depuis la rentrée. L'autre orientation envisagée pour lui si il n'avait pas obtenu de place en IME était l'EREA (Établissement Régional d'Enseignement Adapté) dont la "mission est de prendre en charge des adolescents en grande difficulté scolaire et sociale, ou présentant un handicap" (site du ministère de l'éducation nationale).

Un bilan fait en segpa en mars 2009 précise que les relations aux parents sont bonnes, que ceux si sont conscients des difficultés de leur enfant. N. ne fait l'objet d'aucune prise en charge extérieure (il n'a pas de suivi thérapeutique ou médical).

Son comportement scolaire: N. a des difficultés à soutenir ses efforts, à comprendre les consignes. Il abandonne rapidement face aux obstacles. L'adaptation aux nouvelles situations lui pose également problème. Il ne sait pas mettre en place de nouvelles stratégies, ni prendre d'initiative. Il n'identifie pas ses erreurs, ne se corrige pas, ne mobilise pas ses connaissances et ne s'engage pas personnellement dans ses apprentissages. Il n'utilise pas de raisonnement logique et rigoureux. Il s'adapte toutefois bien aux rythmes, maîtrise ses émotions, accepte les propositions des adultes et les contraintes. Il respecte ses camarades et les règles de la vie commune. Son intégration en classe est malgré tout difficile, il a du mal à s'impliquer.

Ses difficultés cognitives se remarquent à travers une mémoire à long terme chutée, des difficultés d'orientation temporo-spatiales. Sa compréhension est limitée, ne faisant pas beaucoup de lien entre les informations.

En Segpa N. ne s'exprimait pas en classe. Il était l'élève le plus en échec. Son écriture est pourtant soignée et il a des compétences en orthographe (c'est plus difficile en grammaire et conjugaison). Il peut écrire un texte cohérent d'au moins cinq lignes.

A l'IME, N. s'investit selon l'intérêt porté pour la tâche. Il se concentre le moins possible. Il est fatigable, ne se confronte pas aux difficultés. Il peut être "boudeur". Il parle beaucoup et pas

toujours pertinemment. Son vocabulaire est restreint, et le niveau de langage parfois inadapté (peut être grossier). Il a une très belle écriture.

N. manque de confiance en lui et s'en remet souvent aux camarades. Il pense plus à s'amuser qu'à travailler. Il est pourtant capable d'une certaine autonomie. Pas meneur, il est fragile et émotif face aux éventuelles remontrances.

## **2. Comportement pendant les séances d'atelier d'écriture**

N. a été le jeune de l'atelier le plus présent par ses interventions orales. Cela a même été souvent jusqu'à l'envahissement de l'espace sonore du groupe. N. semblait avoir besoin d'occuper l'espace, et ne pas supporter le silence dans lequel a lieu habituellement le travail d'écriture.

4 mars "le n... il est pénible aujourd'hui, il arrête pas de parler... non mais j'parle tout seul, j'suis à moitié zarbi!" presque une logorrhée, ne supporte apparemment pas le silence.

L'effet a été souvent un certain parasitage, avec le soutien d'un autre camarade (K), allant jusqu'à empêcher un troisième plus influençable (F) de s'investir dans les propositions. Il a d'ailleurs été nécessaire de revoir N et K, son acolyte, en individuel pour une mise au point, dès début novembre (un peu plus d'un mois après la première séance). L'orthophoniste a échangé avec eux pour évoquer leur comportement, en comprendre le sens, rappeler les règles du groupe et l'intérêt que peut représenter pour eux l'atelier d'écriture. Suite à cela, il nous semble que le groupe a mieux fonctionné, et qu'ils se sont plus impliqués. Ils avaient testé le cadre et trouvé les limites.

N. a beaucoup déposé de son vécu extérieur dans le cadre de l'atelier, mais pas toujours de façon adaptée, abordant des thèmes parallèles, imposant ses centres d'intérêts à l'ensemble du groupe (la moto en particulier). Il a souvent été insolent avec les adultes (il allait aux limites de ce qui pouvait être dit et accepté) il a remis beaucoup en question l'intérêt de l'atelier et des propositions, testé le cadre et l'implication des adultes autour de lui. Il pouvait être très grossier dans ses interventions, sans être insultant envers une personne en particulier. Il s'adressait à tout le monde et personne à la fois, parlant à la cantonade. Était-ce une façon pour lui de dire "regardez, j'existe!"? Paradoxalement il pouvait facilement se sentir persécuté ou se plaindre d'être au centre de l'attention des adultes (c'était peut être une façon supplémentaire d'être remarqué).

le 26 novembre: insistance autour de N pour qu'il lise son texte, qui refuse catégoriquement, même que quelqu'un lise à sa place

"j'dis pas si vous avez l'c...bouché!"

"moi j'lis jamais c'est pas ici que j'vais lire"

tiens je vais écrire à l'envers!

Le 10 décembre

N mais c'est du rêve tout ça! (en parlant de la liste au père noël)

S mais oui c'est ça le principe!

Le 14 janvier

Qd S leur souhaite bonne année, bonne santé, annonce que sa grand mère est morte

N écrit à l'envers, lit son travail quand personne ne le lui demande et refuse qd c'est le moment "j'ai déjà lu!" "les oreilles c'est comme le c...ça se débouche!"

au moment de mettre sa feuille dans son dossier "hop, au feu!" S si tu estime que ça doit aller au feu... c'est pas ce que vous avez écrit qui compte, c'est que vous écriviez" N "ça sert à rien, c'est pas ça qui va me faire avancer dans la vie..."

le 6 mai S à N comment ça va?

N: Impec! Ça va très bien ça s'rait encore mieux si yaurait pas ça! J'ai pas besoin de ça pour m'aider dans la vie moi!" N. pense que faire de la calligraphie serait plus intéressante (plus utile??)

L'ensemble du comportement de N. nous montre son anxiété latente, son estime de soi très faible et le besoin permanent d'être rassuré et de faire sa place. N. a besoin d'être au centre de l'attention pour exister et a donc du mal à se confronter à la solitude inhérente à la situation scripturale.

Le 28 janvier S à N; N, super fort! Jamais blessé! "si, toujours blessé, mais j'garde ça pour moi..."

"j'peux aussi faire ch... le monde!"

T "tu peux aussi me faire marrer comme mardi!"

le 1er avril

Parle d'un médecin qui lui donne la sensation de mépriser sa famille, trop familière selon lui: "salut les B" ne trouvent pas ça respectueux

Sa mauvaise estime de soi se remarque également dans sa tendance à dévaloriser les autres pour se faire valoir. L'orientation en IME reste pour lui une expérience humiliante et stigmatisante. Il met ceux qu'il juge plus déficients à distance, se prouvant ainsi qu'il n'est pas comme eux.

N est agressif avec les autres, se moque des plus déficients L'enseignante le décrit comme "intolérant et méchant"

veut aller en milieu ordinaire

à propos de la voix de A "pu... la voix de singe qu'il a!"

N a propos d'un jeune qui fait son clown dehors pour faire rire le groupe "moitié bai... de la tête lui!"

Il nous semble qu'au fur et à mesure de l'année, rassuré sur l'idée qu'il avait un espace d'expression libre, que chacun avait sa place et devait être écouté et respecté, N. a su mieux s'approprier le travail d'écriture pour en faire un autre espace d'expression. Il a notamment démarqué son écriture en choisissant à partir d'un certain moment d'écrire tout à l'envers. Il est maintenant capable de travailler en silence, et de s'impliquer, de se concentrer, quand il travaille sur son thème de prédilection. Physiquement cela s'observe aussi dans l'évolution de ses déplacements dans la salle, au départ nombreux, maintenant plus rares.

Nous avons constaté une évolution positive de son comportement, en corollaire à une plus grande implication de sa part dans la tâche proposée. N. en fin d'année a choisi une place à l'écart (au

bureau, profitant de l'absence de A. qui effectuait des stages), n'a plus eu besoin d'occuper l'attention du groupe ni d'écrire à l'envers, et il a commencé à avoir des exigences formelles sur son travail, jetant ce qui était « raté », recommençant, pouvant interpeler l'adulte pour demander l'orthographe d'un mot...

### **3.Travaux**

12 octobre

J'envie de jouer a la plays

J'envie de partir

J'envie de faire de la moto dans l'IME

J'envie de faire avec mes potes une bataille de peintures

je n'ai pas envie de voir isabelle

F... rale tout le temps (*souligné*)

N 15/10/2009

24 heures du mans Motos

03/12/2009

*au feutre orange, feuille dans le sens de la longueur*

un ours qui boit et se regarde dans le miroir il faut que je me maquille. Pour que trouve un amand au bord d'un lac geler près de sa grotte elle a trouvé un ours. 4 ans après elle fait 17 petits en 4 h. des tueurs ont Parents ( « tués ses » rajouté au crayon par adulte)

Fin

(signature) N

*à l'envers* 21/01/2010

roule roule ma baniole toute rouge Basouge

MA MOTO Bordeaux vais aStGouëno

Yamaha a manga va a skilanka

01/10/02

*signature à l'envers*

le 6 mai (*texte en vue de la création d'un calligramme, le dessin est une moto*)

J'adore les Suzuki (hayabouza) (750) (650)

Je suis un passionné des motos

J'adore les honda

J'adore les Yamaha

J'adore ls Kawaki

ça fait une sensation de peur

sert a pendre de vitesse

(qua: barré) dans les virage on se panche

les 24 heures du mans (les courses)

Jugement day 2 “totale domination” (cascade) (film)

pour gagné titre de chapionnat

J' adore Ducatti

Aprilla

*Cette fois N n'a pas éprouvé le besoin d'écrire à l'envers...*

Là encore, on constate des compétences scripturales, bien que les conventions orthographiques ne soient maîtrisées qu'en partie. N. construit des phrases; il est toutefois difficile

pour lui d'élaborer un texte cohérent, même pour son thème de prédilection (la moto). Il juxtapose les idées sans les lier ni les organiser (il n'y a pas de construction logique). L'effort de concentration et d'attention que lui demande l'acte d'écrire en lui-même l'amène à oublier parfois des mots, malgré son application. N. fait son possible pour produire des textes agréables à regarder. Son écriture est soignée, on sent en tous cas qu'il fait des efforts dans ce sens.

#### **4. Entretien**

Pendant l'entretien, N. a un comportement adapté, quelque peu sur la réserve, mais capable de donner son opinion librement. Il est agréable, poli et attentif aux questions. N. peut parler de la différence entre la segpa et l'IME: la segpa "c'est beaucoup plus dur que l'IME comme quand j'étais au collège ben j'ai fait mes jours d'observation et ben ça m'a fait tout drôle c'que c'était pas pareil quoi". A travers cette réflexion on sent que l'orientation en IME a été difficile à accepter: il l'a vécu comme une expérience dévalorisante, très conscient de l'écart de niveau entre les deux établissements. Il était très en échec en segpa, et en souffrait certainement, mais ce n'est pas pour autant que ce changement est facile à vivre. Au début il trouvait ça "facile et pis après ben maintenant chui habitué". On sent un certain fatalisme dans son expression (s'il a fallu s'habituer au fait que ce soit « facile », c'est bien parce que c'était difficile à accepter).

Il n'aime pas trop le scolaire parce que il n'est "pas très bon en scolaire, c'est les multiplications et tout ça". Il ajoute "chui pas Einstein". N., à travers ce commentaire qui pourrait sembler anodin, montre qu'il se dévalorise.

Dans ses temps de loisirs, il aime jouer au foot, et chez lui: "ben j'joue à la play (station) ou j'regarde la télé". Il n'a pas accès à internet chez lui. I dit lire "des fois". Ses parents lisent apparemment peu: "ben t'as mon père il lit pas tellement à part quand il achète (...)des fois le journal". N. est abonné à "un magazine de moto". Il ne lit pas de romans, ni rien d'autre, ou il "faut vraiment qu'(il) ait envie de le lire".

Il pense l'année prochaine faire plus de stages en cuisine, c'est un domaine qui l'intéresse. Il sera encore à l'IME. Il pense avoir l'occasion d'écrire quand il travaillera en cuisine, il pourra par exemple écrire "les recettes", "ou les dépenses, ça dépend!" (jeu de mot involontaire!) Il n'écrit pas beaucoup "à part à (sa) sœur ou à (sa) copine mais c'est tout", et des textos (par téléphone portable).

A la question: "qu'est-ce que tu penses du fait d'avoir participé à l'atelier d'écriture cette année" il répond: "ben ça m'a comment, ça m'a donné un p'tit peu envie d'écrire". Au début il trouvait ça "ennuyeux", "et puis après ben (il a) bien aimé". Il est content de ce qu'il a pu écrire, surtout « à

l'envers ». Si il pense avoir plus tard l'occasion d'écrire, c'est encore difficile pour lui de dire dans quel contexte (les réponses qu'il donne lui ont été suggérées). L'atelier d'écriture peut être utile puisque « si après ben on sait pas écrire ben on pourra pas écrire des lettres, des trucs comme ça ».

Il y a, à un moment donné, rupture de sens dans le dialogue, N. répond « à côté » car il a mal compris la question, la question porte sur les ateliers (sous entendu ateliers d'écriture) et N. croit qu'on l'interroge sur les ateliers techniques éducatifs. On peut constater que le lien logique qui nous semblait évident était pour lui implicite puisqu'il lui a échappé.

Malgré l'intérêt perçu dans l'activité scripturale et le plaisir ressenti progressivement, N. ne voudrait pas continuer l'atelier, si il avait le choix. A la question: « c'est quelque chose que tu n'as pas aimé? » il répond: « ben si ya des séquences j'ai bien aimé mais des séquences que voilà, j'ai pas trop aimé », comme par exemple « le truc des poèmes ou j'sais pas trop quoi ». « Les poèmes c'est pas trop (son) truc » ou alors « encore si on parlait des... comment, un poème de moto, là d'accord! », nous lui suggérons qu'il pourrait écrire un poème sur la moto, « mmmh, ouais, j'vais ptet faire ça! ». Au début, « la première séance ça (l')a gêné tout le temps d'écrire mais (il) était habitué après ». On sent encore ce fatalisme dans cette réponse où N. fait comprendre qu'il a du accepter une situation au départ subie. Mais « maintenant (il) aime bien écrire ».

N. est capable d'émettre une demande quant aux propositions en atelier d'écriture, il aimerait d'une part faire une activité qu'il a vu pratiquer au collège et qui lui avait plu: écrire en faisant un dessin (ce qui sera fait quelques semaines plus tard). D'autre part il aimerait « qu'on parle plus de moto, mais ça après c'est... la moto ou le tuning, c'est tout ». Contrairement à d'autres jeunes du groupes qui peuvent avoir un rapport à la réalité particulier, N. (comme K. qui était d'ailleurs son camarade plus proche) nous semble très « pragmatique ». Son estime de soi est très fragile, justement parce qu'il connaît ses limites, et qu'il est relativement conscient des exigences du monde extérieur. Comme pour K. l'idée d'avoir des activités « qui font avancer dans la vie », qui auront des répercussions dans la réalité concrète est très importante pour lui. Toutefois il nous semble qu'il a réussi à s'approprier cette occasion de construire son identité de façon moins « objectivable » mais tout aussi utile pour grandir, expérimentant une certaine individualisation grâce à l'écriture.

**T.**

### **1. dossier administratif, social, pédagogique.**

Il est né le 1er juillet 1992 (17 ans) et est entré à l'IME à la rentrée 2008. Ses parents se sont séparés en 1998 et T est resté vivre avec son père qui est lui même fragile et a traversé des épisodes

dépressifs. Ils se soutiennent mutuellement et ont une relation fusionnelle. T s'identifie beaucoup à son père. Le père de son côté anticipe ses besoins et le protège d'éventuelles prises de risques, ce qui ne l'aide pas à construire son identité et à devenir autonome. Le père est administrateur de site internet dans une structure hospitalière parisienne et a été longtemps arrêté à cause de ses problèmes psychiques.

T a été suivi en cmpp (centre médico-psycho-pédagogique) du CP au CM1. Après avoir suivi une scolarité ordinaire jusqu'en 5ème, T a dû être hospitalisé à l'unité Antarès (unité d'accueil et de soins intensifs) du Centre du Bois Perrin, pour des troubles psychiatriques, en 2005. Il a ensuite été pris en charge par le CASSAJA (Centre d'accueil et de Soins Spécialisés pour Jeunes Adultes) et à l'école du Bois Perrin (centre hospitalier) quatre demies journées par semaine. Son entrée à l'IME a été progressive, d'abord à temps partiel, avec un nombre de demies journées qui a augmenté progressivement. Aujourd'hui T est presque à temps plein à l'IME.

T est "peu en phase avec les réalités et exigences de la vie quotidienne". Il est en attente que les adultes fassent et pensent pour lui. Il se sent en décalage avec les adolescents de son âge et se sent plus à l'aise en petit groupe et avec les adultes qui sont plus "prévisibles". Il a un univers virtuel très développé et reste beaucoup "dans sa bulle". Il est fragile, mais il n'y a pas de déficience intellectuelle avérée. Il s'exprime bien mais est très solitaire restrictif dans ses relations. Il a de bons repères espaces-temps ce qui lui donne une certaine autonomie (notamment dans ses déplacements: T commence à prendre le train seul pour venir à l'IME).

Il a de gros problèmes de concentration et de mémorisation, certainement liés à son angoisse et à son monde imaginaire très développé. Il peut se montrer très routinier et conforme, il en a besoin au quotidien pour s'organiser. Il est bloqué face à certains apprentissages scolaires; il effectue les tâches sous sollicitation extérieure. Ses difficultés concernent essentiellement les compétences transversales. T est un garçon très poli, calme, respectueux, que les comportements souvent brusques des autres adolescents perturbent et agressent. Il déteste l'imprévu, l'inattendu, d'une manière générale la surprise le déstabilise, étant très fragile psychiquement. Il se sécurise en cadrant son environnement, en se forgeant des repères stables qui le contiennent.

## **2. Comportement pendant les séances de l'atelier d'écriture**

Globalement, on peut décrire T comme un garçon discret, poli, et dans sa bulle. Il se démarque du groupe par son comportement, sa façon de s'exprimer, son style vestimentaire... De

prime abord T semble tout à fait ordinaire, mais on se rend rapidement compte que T a une relation au monde réel particulière. Il ne s'est pas isolé dans un espace en retrait de l'agitation du groupe mais a choisi une place à côté de l'enseignante, place qui a été difficile voire impossible ensuite à quitter. T était déstabilisé quand l'un d'entre nous prenait « sa place ». T a une gestuelle, une attitude très conformiste, routinière.

Sa participation sur l'ensemble des séances était de bonne qualité, il s'est montré impliqué, soucieux de bien faire, s'impliquant pour trouver des idées, et arrivant presque systématiquement à être un des plus productifs. Il a assez rapidement adopté un style bien à lui dans ses productions, les agrémentant de dessins et de couleurs, ce qui leur donnait de l'originalité, mais toujours en suivant la même « charte » visuelle: des petits personnages expressifs stylisés (rappelant les signes utilisés pour symboliser des expressions sur internet) et les couleurs de l'arc-en-ciel.

T. à la fin de chaque séance s'attardait apparemment pour se retrouver seul avec les adultes. Nous restions sur place pour avoir un temps d'échange à propos de la séance venant de se dérouler et réfléchir à la séance de la semaine suivante. Il fallait « chasser » T (oralement!) pour le faire partir, à l'heure du repas où tous les autres ont hâte d'aller manger! Il était le seul jeune du groupe à nous serrer systématiquement la main au début et à la fin de chaque séance.

T a été parfois dérangé par le vocabulaire grossier des autres, en particulier dans les cas de productions communes. L'idée que la grossièreté « contamine » son propre travail semblait l'inquiéter. Ses écrits, contrairement à ceux de tous les autres adolescents sont restés toujours très convenus. On peut interpréter cette réaction comme la preuve que la censure qu'il exerce sur lui-même est très forte. Ce contrôle permanent se retrouve dans l'ensemble de ses comportements et lui semble nécessaire pour se contenir, réussir à se maintenir et être parmi les autres.

T a un surnom avec lequel il signe tous ses écrits. C'est aussi son pseudonyme sur internet. Il nous faut préciser qu'un autre jeune avait le même prénom que lui dans le groupe et que c'était peut être aussi une façon de s'en distinguer. Cette identité « virtuelle » est une sorte de double fantaisiste grâce auquel il peut exprimer son monde intérieur parfois loufoque. T a donc réussi à trouver des façons de négocier avec son intériorité et les exigences du monde extérieur. Cet équilibre reste toutefois fragile et lui coûte certainement beaucoup aux niveaux cognitifs et psychiques, ce qui ne le rend que peu disponible pour faire de nouveaux apprentissages.

28 janvier

T propose l'idée de faire un concours où le but serait de décoder des messages qu'ils écriraient à l'atelier

le 4 mars il passe un long moment enfermé dans les toilettes; c'est régulier en ce moment

le 6 mai S à T: tu sais ce que tu vas faire?

T: Mon oiseau/ S: qu'est-ce que c'est comme oiseau?/ T: un inséparable/ S: un? Il est tout seul?/ T: mais en fait moi je suis son autre inséparable (!)

Part dans son dessin, commence à le colorier

I "ah mais qu'est-ce que tu fais? Faut pas colorier! Tu vas pas pouvoir écrire après!

-non... mais j'avais écrit en dessous en fait!

S et I. C'est pas ce qu'on a décidé de faire aujourd'hui: aujourd'hui on fait un calligramme

T: mais j'arrive pas trop à faire des calligrammes...

S et oui, c'est vrai c'est pas facile.

Le 20 mai Pour T problématique de suivre la consigne, et d'associer son dessin et son texte avait évité à la séance précédente de suivre la consigne.

Il essaye, mais d'un coup fait une boule avec sa feuille, est gêné par le fait de devoir écrire petit.

T a une autre idée: un arc en ciel, qu'il dessine à la règle et au compas

T est imperturbable;,, laissent les réflexions couler

I. remarque qu'il a colorié son dessin malgré "l'avertissement", "mais je vais faire à ma façon! Vous inquiétez pas!..."

### **3. Travaux**

*sur sa pochette:*

« toto 3556 ALIAS TOTO LA RIFLETTE ET ROI DE LA BIDOUILLE ET ROI DE LA FENEANTISE XD »

#### Jeudi 1er Avril 2010

*(description et idées à partir d'une photo choisie)*

Travaux de haute altitude:

Cet image me fait peur car les ouvriers sont assis sur une poutre suspendue dans le vide.

En même temps ils sont très courageux car ils sont à l'aise tout en prenant leur casse-croute.

Mais en ce qui me concerne j'ai peur qu'à un moment la poutre s'effondre

VIVE TOTO 3556 ALIAS TOTO LA RIFLETTE

LE ROI DE LA BIDOUILLE

#### Jeudi 25 Mars 2010

Etre moche:

C'est être habillé bizarrement

C'est être un vrai cochon à table

C'est ressembler à un intello

C'est ressembler à Sarko

#### le 3/12/09

*photo de l'ours blanc qui se regarde dans l'eau*

Je vit l'ours robert en train d'admirer son reflet dans l'eau en se disant à quel point il est beau ce matin.

En parlant de lui il vit dans un petit zoo au nord de la Belgique, il y habite depuis plus de cinq ans

Avant il était au pôle sud avec sa famille mais avant d'arriver au zoo il avait quitté ses parents pour aller vivre seul jusqu'au jour où il a été recueilli par une équipe d'animalier en expédition

Depuis il se la coule douce au zoo magrivoche dans la ville de moche les grands clapiers.

Ecrit le 3/12/09 TOTO 3556

#### Jeudi 8 Octobre 2209

Ce que j'aime: les jeux vidéos, les voitures de collections, en particulier la Delorean, Faire du vélo, Me balader la nuit, Faire des vidéos sur des sujets étonnants, Faire de l'avion, Faire du bateau, Ma voiture électrique faite maison, Ma maison écologique dans le 22, les trucs chelou

Ce que j'aime pas: Le président de l'arrêt public, la violence, le racisme, l'homophobie, être pris pour un imbécile. Les menteurs les voitures à essences, les gendarmes

le 20 mai

*calligramme en forme d'arc-en-ciel (chaque ligne est écrite d'une des couleurs de l'arc-en-ciel)*

*(rouge)* J'aime les arc-en-ciel car ils me font penser à la joie, au bonheur et à la bonne humeur

*(orange)* Et la joie pour moi c'est être heureux comme par exemple recevoir une surprise de quelqu'un qu'on aime

*(jaune)* Le bonheur c'est pour moi faire par exemple faire une balade en voiture de collection unique

*(vert)* La bonne humeur c'est pour moi avoir envie de faire le fufou comme Jim Carrey sur msn avec mes copains

*(bleu)* Le bleu me fait penser au ciel là où naissent les arcs en ciel qui annoncent le beau temps

Dans l'ensemble de ces travaux, on constate que T n'a pas de difficulté à s'exprimer à l'écrit, si quelques erreurs orthographiques (d'usage ou grammaticales) subsistent, sa syntaxe est correcte, il a une écriture régulière, fonctionnelle. On remarque l'utilisation d'un lexique beaucoup plus large que chez ses camarades, ce qui lui donne d'avantage de possibilités d'évocation. La particularité de ses productions encore une fois tient plus au fond qu'à la forme (même si visuellement le style adopté est très enfantin). T est dans son monde, il a ses passions, ce qui l'aide à se construire, mais il est difficile pour lui de s'en abstraire pour se tourner vers d'autres objets.

#### **4. L'entretien**

T, a un comportement adapté, à l'aise dans l'interaction, s'exprimant clairement. Pourtant, dans le détail de ses interventions T. semble avoir tendance à confondre (en partie) ses rêves et la réalité.

C'est sa deuxième année à l'IME et il est satisfait de cette orientation. T est apparemment très conscient de ses besoins: "on est bien ici quoi, on a un cadre, bon protégé, quoi (...) on peut aller à notre rythme". Ce qui l'a « accroché » pendant sa semaine d'observation ce sont les machines de l'atelier technique espaces verts. T est un passionné des machines et tracteurs. Il souhaite d'ailleurs s'orienter professionnellement vers le travail en espaces verts. Il semble se projeter relativement concrètement dans l'avenir: "je sais qu'il y a plein de possibilités là dedans, ya vraiment plein de débouchés"; "ya de l'avenir là dedans en fait dans les espaces verts".

T explique qu'il ne lit pas beaucoup et que "c'est pas trop (son) top, la lecture". Son principal loisir est le vélo (il dit pouvoir faire 100 km le soir après sa journée à l'IME, ce qui nous semble difficile à croire...). Il passe aussi beaucoup de temps sur l'ordinateur, ou "en train de bricoler" avec son père. Il "travaille sur (son) blog", met des vidéos en ligne. Il s'intéresse au thème de l'écologie. Il profite de l'entretien pour nous donner les adresses de ses blogs et nous "invite même à laisser des commentaires". L'écrit est un outil de communication quotidien pour T. L'écrit lui "sert dans la vie de tous les jours". Si T dit ne pas lire beaucoup, il y a "des tonnes de livres" chez son père, et il s'y intéresse, peut les "feuilleter, et puis lire la préface, voir de quoi ça parle, le résumé, et puis et si

vraiment ça (l)'intéresse (il) lit". On sent que l'objet livre lui est effectivement familier. Il s'intéresse en particulier à la science fiction.

T a trouvé l'atelier d'écriture intéressant et amusant. Il n'a pas d'idée sur la raison pour laquelle on leur a proposé une telle activité: "j'ai pas trop compris au début mais, j'ai dit après tout... ça fait, j'découvre...". T aime bien écrire: "j'aime bien comme j'ai plein d'idées dans ma tête".

Il profite de ce moment de l'entretien pour introduire un sujet qui n'a rien à voir avec l'atelier d'écriture. La discussion pendant quelques minutes sera menée par lui autour de son projet de "voiture électrique" qu'il fabrique avec son père. Encore une fois nous ne savons pas dans quelles mesures ce qu'il raconte est réaliste ou relève du fantasme. Il est toutefois capable de fournir de nombreux détails techniques, de raconter les étapes de la construction, ce qui nous fait penser qu'il relate des faits réels.

Après l'avoir laissé nous parler de ce projet lui tenant visiblement à cœur, nous « reprenons les rênes » de l'entretien et ramenons le sujet de l'atelier d'écriture au centre de la conversation. Il semble que T a bien cerné l'intérêt de l'atelier d'écriture pour lui: "c'était bien quoi, ça m'suffisait, quoi, ça me permettait de laisser libre cours à mon imagination tout en restant dans le thème proposé". T a à la fois besoin d'un espace où exprimer sa fantaisie, et d'un cadre sécurisé qui canalise ce monde imaginaire débordant. Il a donc pu tirer un grand bénéfice de cet atelier. Il semblait contenu, à son aise dans cet espace de liberté cadrée, valorisé car en réussite dans ses productions écrites. Les compétences scripturales de T lui donnent la possibilité d'exprimer son monde intérieur, et lui renvoient une image positive de lui même. T exprime clairement le fait que l'atelier d'écriture lui fait du bien, est thérapeutique pour lui. Quand nous lui demandons si cela a pu parfois être gênant ou stressant d'écrire il nous répond: "au contraire, j'écrivais vraiment... tout ce que j'avais en moi". L'année prochaine il serait tout à fait prêt à continuer.

### **Synthèse des entretiens**

Ces jeunes présentent tous des signes d'une immaturité psycho-affective et d'une déficience mentale (psychique ou intellectuelle) légère qui se constatent dans leur façon de s'exprimer que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Aucun d'entre eux ne présente de trouble spécifique -quoi que les troubles de parole et de langage de F peuvent poser question. Le retard de langage déjà perceptible à l'oral chez la plupart d'entre eux -en lien avec leur déficience- devient évident à l'écrit. Presque tous construisent des énoncés erronés syntaxiquement, ont un stock orthographique et un lexique très limité par rapport à leur classe d'âge.

Ils sont deux sur six à affirmer être content de participer à l'atelier d'écriture et à avoir envie de continuer l'année prochaine. Parmi les quatre restant, trois sont contents de ce qu'ils ont écrit et deux expriment finalement à leur façon avoir pris du plaisir à écrire: « *ben j'étais content de ce que je faisais, j'écrivais ce que je pensais, et pis, selon le thème qui était donné, j'écrivais mes idées un peu farfelues parce que, comme l'atelier d'écriture c'était pas trop mon truc, j'me disais que j'écrivais c'que j'voulais* »(A.) « *ça m'a comment, ça m'a donné un p'tit peu envie d'écrire* »(N);

A quoi ça sert d'écrire pour eux?

A «*ça peut servir à... ben j'sais pas si tu veux écrire à, des lettres ou écrire quand tu fais ta comptabilité des trucs comme ça*»

F «*c'est pour écrire des, c'est pour écrire des menus.*»

J «*ben.... pour les études pour heu... le travail*»

K «*p'tet en maths, comme c'est en cuisine, écrire les recettes*».

N «*les recettes*», «*ou les dépenses, ça dépend!*»

T «*sert dans la vie de tous les jours*»

Ces quelques citations nous montrent des représentations limitées à des usages contextuels très précis mais qui semblent complètement coupés de leur propre expérience. Le seul des jeunes exprimant le fait que l'écrit est un outil commun, quotidien, est celui d'entre eux qui en a réellement l'usage (T). C'est aussi le seul à être familiarisé avec l'univers scriptural et à avoir eu un contexte éducatif et social culturellement favorisé (même si affectivement plutôt défavorisé).

Pour les autres, l'idée d'écrire pour écrire, ou d'écrire pour échanger avec ses proches, ne vient pas spontanément. Leur représentation de l'écrit est très utilitaire. Cette difficulté de conceptualiser la fonction de l'écrit au-delà de quelques situations bien délimitées peut être mise en lien avec une difficulté de généralisation causée par leur déficience mentale. Il semble d'ailleurs que l'ensemble de leurs activités doivent être utiles, liées à des contextes bien identifiés et concrets, pour avoir du sens et leur donner envie de s'y impliquer. On peut y voir le reflet de leur difficulté à se projeter dans le temps et à envisager d'autres situations de vie donc d'autres besoins dans l'avenir.

T qui a eu un suivi psychiatrique pendant quelques années a appris à mettre des mots sur ses ressentis, à se connaître, et à identifier ce qui peut lui faire du bien. Il reconnaît en lui l'existence d'un monde intérieur et sait que cette intériorité importe tout autant que le monde réel qui l'entoure. Il aurait d'ailleurs parfois tendance à laisser le monde imaginaire interne prendre le dessus. Il apprend à le canaliser grâce à des médiations telles que l'écriture, qui lui redonnent pied dans des échanges

socialisés et structurants. T semble être le seul à avoir pris conscience que ces pratiques réflexives l'aident à se construire: « *ça me permettait de laisser libre cours à mon imagination tout en restant dans le thème proposé* »

Pour J qui a pris un plaisir affiché à écrire et qui nous a raconté être actuellement en pleine rédaction d'un roman policier, l'atelier d'écriture est « *amusant, ben on (rire) on rigole bien* ». Écrire lui fait du bien, mais son immaturité psycho-affective ne lui permet pas d'identifier pourquoi. Grâce à sa spontanéité enfantine il peut laisser libre cours à son imagination, ce qu'il vit comme une expérience ludique. Nous pensons pourtant que J ne se limite pas à s'amuser quand il transforme un calligramme en autoportrait en « *serpent à lunettes* » (précisons que J porte des lunettes), y racontant qu'il « *va gambader après la femelle* ». Il symbolise à sa façon un vécu qui le tourmente. Grâce à l'écriture il l'expulse hors de lui, y met du sens et crée un objet dans lequel il peut se reconnaître et éventuellement se sentir valorisé. Cela lui permet également de transformer un vécu interne isolé en une expérience partagée avec ses pairs par la médiatisation du langage écrit.

K nous fait comprendre à sa manière qu'il a l'impression de perdre son temps à l'atelier d'écriture: « *là j'pense que c'était plus s'amuser ça a rien à voir avec le scolaire* ». Nous rappelons que K est en train de construire son projet d'avenir, et s'implique fortement pour atteindre son objectif. Il met en valeur ce qui est utile, sert ce projet. « *Le scolaire (ça sert: barré) c'est pour a travailler* », « *La cuisine c'est pour être plusperformant* ». C'est sa façon à lui de se construire, en allant de l'avant. Il est motivé par ce qui va lui permettre d'obtenir des résultats, de passer des examens, prendre son indépendance... et ne ressent peut être pas le besoin de mettre actuellement de l'ordre dans ses pensées. Pourtant nous nous souvenons de lui soudain gratifié en s'étonnant lui-même d'avoir autant d'idées à exprimer:

« ben moi j'ai des idées même pour mon nom de famille »

“j'ai trouvé des trucs!”

“j'adore mes idées, j'sais pas pourquoi, ça m'fait marrer, il faut être balaise, hein?”

Il nous semble que K n'avait pas même conscience d'avoir des idées avant qu'on lui donne l'occasion de les écrire. Il est fort probable que K ne pratique jamais l'introspection. Il agit, avance, mais en totale méconnaissance de lui-même. Avec les quelques informations dont nous disposons sur le passé de K., on peut voir dans ce mouvement un sorte de fuite en avant, lui évitant d'avoir le temps de s'écouter, et peut être de se remémorer des moments difficiles. Pour lui l'écriture représente une prise de risque. Ce monde intérieur pourrait s'avérer trop encombrant et l'empêcher de grandir, il le met donc de côté. Nous pensons toutefois que l'atelier d'écriture lui a permis cette année de se sentir valorisé et lui a donné l'opportunité de reconnaître en lui-même une intériorité, ce qui n'est pas

négligeable.

N. quant à lui a réussi à dépasser le stade de mise à mal de l'enveloppe groupale pour enfin être disponible pour le travail d'écriture qui lui était proposé. Une fois totalement rassuré sur les intentions des adultes et sur la sécurité du groupe, il a pu s'impliquer, investir du temps, prendre le risque d'échouer, de ré-essayer. Il a eu ses propres exigences sur son travail, et a pu ainsi apprécier par lui-même le résultat d'efforts qu'il a été le seul à s'imposer. A travers son investissement dans l'écriture, il nous semble que N a pu quitter (au moins en partie) les attitudes de prestance qui l'encombraient pour se construire sur le plan personnel de façon plus authentique et durable.

En ce qui concerne A et F il nous semble plus difficile de dégager de façon précise ce que l'atelier d'écriture leur a apporté. A est resté aux marges du groupe et n'a que peu bénéficié de la cohésion d'ensemble et du jeu de projections, élaborations communes permises par ce contexte. Si A s'est approprié l'écriture et en a fait souvent un espace « défouloir » nous nous demandons si cette expérience isolée et marginale peut l'aider à prendre de l'autonomie et à construire son individualité. Finalement pour devenir soi il semble nécessaire d'être d'abord parmi les autres, et de pouvoir se définir par rapport à eux. Symboliquement, accepter les règles communes et utiliser le code partagé par tous permet de faire partie de ce tout pour ensuite y tracer sa propre voie. A s'est-il confronté à la première étape nécessaire, ou l'a-t'il le plus souvent évitée? Ses provocations récurrentes vis à vis de toutes les instances représentant l'autorité corroboreraient le fait que A n'accepte pas cette loi à laquelle nous sommes tous soumis, et qui nous aide à nous construire...

Dans l'ensemble, la grande inhibition de F et son malêtre visible lors des séances de groupe nous font penser que ce type de prise en charge n'est pas ce qui lui convient le mieux. L'orthophoniste pense qu'il bénéficierait mieux d'une prise en charge individuelle. Le groupe peut représenter une certaine agression pour lui, et le fait d'écrire en la présence des autres et sous leur regard semble intrusif... Le fait d'accumuler les expériences où les autres arrivent à produire et pas lui ne peut que renforcer son sentiment d'infériorité. Pourtant, il nous semble que si F arrivait à dépasser ses blocages et prenait conscience de ses possibilités d'imaginer et de créer, il pourrait faire de l'écriture un véritable appui pour se construire et prendre confiance en lui, car il a des compétences dans ce domaine à exploiter.

### **III. 4. Discussion**

La variété des expériences et des comportements des participants à l'atelier d'écriture nous montre que chaque situation est unique et est prise dans une histoire particulière. Faire écrire des adolescents amène à les considérer comme des êtres en construction, portant avec eux un passé, et se dirigeant vers un avenir et des projets. Toutes les perspectives de leur individualité s'y trouvent mises en jeu. Avant de penser à comment leur transmettre les conventions orthographiques et syntaxiques, nous devons nous demander quel sens et quel intérêt peut avoir l'écrit dans leur existence. Comment leur demander de s'impliquer dans l'apprentissage d'un code linguistique si long et coûteux alors qu'il ne semble même pas leur être destiné? Comment penser qu'écrire à un intérêt quand on ne sait même pas qu'on a en soi des pensées méritant d'être exprimées?

Les entretiens pratiqués avec les jeunes de l'atelier d'écriture ont mis en évidence d'une part leur difficulté à exprimer clairement une opinion personnelle oralement, à parler de leur propres goûts et encore plus à les justifier, d'autre part à s'auto-évaluer, à se situer par rapports aux normes et aux attentes de la société dont ils se sentent exclus. Il semble que ce qui fait le plus défaut à ces jeunes est une forme de pensée réflexive, métacognition, qui leur permettrait d'élaborer un système de représentations d'une part sur leur propre fonctionnement, et d'autre part, par projection, sur le monde qui les environne.

Ils ont une connaissance très limitée de ce à quoi peut servir l'écriture, et savent encore moins dire ce qu'elle peut leur apporter sur le plan personnel. Leur environnement familial ne leur donne que peu de repères sur la place de l'écrit dans le monde actuel et dans les activités humaines. Il est donc logique qu'il soit aussi difficile pour eux d'en avoir des représentations opérantes. L'idée que l'écrit puisse les aider à se construire personnellement reste éloignée d'eux. D'ailleurs ont-ils l'idée qu'ils puissent avoir une personnalité, une identité bien à eux qui mérite d'être cultivée, soignée?

**Les questions qui se sont posées, sans toujours trouver de réponses...**

Faut-il que la participation soit obligatoire?

A cette question nous avons une piste de réponse suggérée par Nadine Garnier: le fait d'imposer la participation (dans le sens de présence aux séances et non de production obligatoire) a permis fréquemment de créer l'amorce, d'ouvrir une porte, un chemin, ce qui ne serait pas advenu sans ces prémices contraignantes. Cela est sans doute encore plus nécessaire avec un public

d'adolescents souvent dans l'opposition de principe. S'il faut respecter cette opposition qui les amène à se construire, il est dommage qu'elle les pénalise. Les opportunités de suivre un atelier groupal thérapeutique qui se présentent en IME ne se reproduisent pas aussi facilement quand ils en sortent. Si les jeunes sont tenus d'être présents pendant le temps de l'atelier -comme c'est le cas pour tous les autres temps de leur prise en charge- personne ne les contraint à écrire ni ne les sanctionne s'ils décident de ne rien faire. Ce temps reste un temps thérapeutique qui ne peut fonctionner sans leur adhésion. On a d'ailleurs insisté plus tôt sur l'importance de l'implication dans la tâche, qui implique un sentiment d'autodétermination, donc de libre arbitre. D'une manière générale, on ne peut faire du bien aux patients contre leur gré. On peut par contre leur donner l'occasion de découvrir des façons de se faire du bien par eux-mêmes, en créant des situations contextuelles qui les y encouragent.

### Que penser du travail en co-intervention avec une enseignante: travail pédagogique et thérapeutique peuvent-ils fonctionner ensemble?

Nous n'avons pas de réponse définitive à cette question. Nous avons pu parfois remarquer que les manières d'aborder le travail d'écriture, de le transmettre ou de le solliciter pouvait aller jusqu'à s'opposer dans les deux « façons d'être » liées aux statuts professionnels et aux personnes, même si cela est resté complètement invisible pour les participants. L'enseignante avait tendance à corriger les fautes spontanément -comme elle le fait habituellement- à donner des idées à ceux qui n'en avaient pas (« tu n'as qu'à mettre ... ») pour les inciter à produire à tout prix; l'orthophoniste ne reprenait jamais l'aspect orthographique des écrits, sauf à la demande des jeunes, et n'induisait jamais de « réponse » toute faite. Ce qui compte dans ce travail, ce n'est pas, à notre sens, le résultat formel mais le travail psychique, mental, l'élaboration de la pensée personnelle qui advient grâce à lui. Si les productions finales ont un intérêt c'est seulement en tant que miroirs valorisants, objets gratifiants pour leurs auteurs, comme traces symboliques: ce qui importe est que les jeunes soient contents, fiers de ce qu'ils ont produit, qu'ils puissent s'identifier et se construire à travers les mises en mots de leurs pensées.

### Quelle place et quelle reconnaissance pour l'atelier d'écriture au sein de l'institution?

Pour transmettre ce mouvement vers la construction de soi et l'autonomie, la démarche du professionnel se doit d'être elle-même dans une dynamique d'affirmation. Cela passe par une relation de confiance et une certaine reconnaissance au sein de l'institution, demande de la visibilité et une bonne communication entre professionnels. Dans ce type de structure, les écarts de possibilités entre les enfants représentent des fossés énormes, souvent infranchissables, ce qui engendre aussi des

projets et des pratiques professionnelles variées (les écarts sont non seulement inter-professionnels, mais aussi intra-professionnels puisque des individus ayant la même étiquette sont amenés à travailler avec des jeunes aux capacités très différentes et exercent finalement des métiers différents). Cet état de fait complique l'élaboration d'une cohérence globale où chacun se sent reconnu dans son rôle. L'institution est elle-même exposée à des changements de populations, qui nécessitent des adaptations. Repenser le fonctionnement d'un tel établissement, redéfinir les rôles, les missions, prend du temps, et accentue parfois le fait que chacun se sente isolé dans sa pratique.

Le « handicap » est un terme générique beaucoup trop large pour les professionnels de terrain, à moins de penser les choses de façon plus globale qu'en termes de compétences ou de performances. Travaillant dans ces structures nous sommes confrontés à cette immense variabilité, nous avons à nous adapter à chaque séance à un type de relation particulier, à un mode de communication allant de la quasi-normalité à la plus grande marginalité (absence de langage, voire de toute interaction dans certains cas). Faire reconnaître l'intérêt de son travail prend du temps; être soi-même sécurisé et contenu en tant que professionnel par la structure et l'équipe est nécessaire pour être soi-même sécurisant, contenant, pour le groupe.

#### Ce travail doit-il se faire en collaboration avec les familles?

Nous avons constaté en ce qui concerne les jeunes à l'atelier d'écriture que si les parents avaient été informés du fait qu'ils entamaient une nouvelle activité, aucun d'entre eux ne s'était manifesté pour avoir plus d'information sur le contenu de cette prise en charge ou pour connaître l'évolution du travail de leur enfant durant l'année. Il semble globalement que dans ce type d'établissement beaucoup de parents se sentent désinvestis (ou dépossédés) de leur fonction parentale. On peut aussi supposer que certains d'entre eux n'osent pas solliciter les professionnels, ne s'estimant pas à la hauteur, ou considérant que les professionnels savent ce qu'ils ont à faire et qu'ils n'ont pas à « empiéter » sur leur terrain.

Toutefois ici il s'agit de grands adolescents, et s'il est primordial que les parents soient informés et puissent exprimer ce qu'ils pensent du suivi proposé à leur enfant, les impliquer dans la prise en charge ne semble pas aussi important qu'avec des enfants en bas âge. On est obligé de penser le développement des petits dans leur contexte socio-affectif familial, et le travail auprès d'eux doit être accompli en collaboration avec les parents. Mais les adolescents ne sont pas dans la même problématique. Ils se construisent maintenant à travers les échanges avec leurs pairs, et des identifications variées. S'ils sont encore sous la responsabilité parentale, ils doivent s'impliquer par

eux mêmes et faire leurs propres choix pour se construire et gagner en autonomie. Il nous semble donc finalement important que la demande de soin et l'adhésion à la prise en charge leur appartiennent.

### Faut-il corriger, remettre en forme les productions?

Là encore, la réponse est relative. Il nous semble que cela dépend des attentes des participants et de ce que l'on souhaite travailler avec eux. Chacun peut avoir des besoins différents, qui peuvent aussi varier dans le temps. Certains tireront bénéfice du fait de voir leur travail corrigé, mis en valeur (par exemple en étant tapé à l'ordinateur et imprimé). Le fait de voir leur production sous une forme conventionnelle sera valorisant et les motivera. D'autres ne pourront supporter le fait qu'un autre intervienne pour modifier leur travail et en éliminer ce qui en fait un objet unique et personnel. Il est souvent difficile pour eux de se rendre compte de leurs propres difficultés et de remettre en question leurs savoirs. Mais nous avons pu constater que quand les jeunes s'investissaient dans l'écrit, ils sollicitaient d'eux-mêmes les adultes pour s'assurer de l'orthographe de tel ou tel mot. Plus ils constatent qu'ils ont des compétences, plus il devient possible pour eux de douter (ils acceptent aussi de ne pas savoir) et de demander de l'aide. Cela les amène d'ailleurs à construire une relation de confiance en l'autre qui les sécurise, à expérimenter le fait que les adultes leur apportent le soutien dont ils ont besoin pour avancer. Selon nous il serait donc sans doute préférable de laisser émerger chez les jeunes l'envie de connaître le « bonne » forme des mots, et de ne leur fournir des corrections qu'à leur demande. Ceci dit, il peut être nécessaire de le leur proposer au départ (en leur laissant le choix), pour leur faire prendre conscience qu'ils ont la possibilité d'améliorer formellement leurs écrits, et qu'ils en développent l'envie.

### **Finalement, quels intérêts thérapeutiques et quelles modalités pour l'atelier d'écriture avec les adolescents déficients mentaux légers?**

Sur le plan social, entrer dans le monde de l'écrit, c'est changer son rapport aux autres, à la société, c'est s'inscrire dans le temps et l'espace, pouvoir entrer dans des interactions scripturales qui donnent de l'autonomie. Le fait de travailler en groupe est également très porteur socialement. Le groupe reconstitue une micro-société où chacun à sa place. Les interactions sont favorisées, la relation aux adultes se fait dans une modalité où l'autorité n'a plus sa place. Les intervenants sont plutôt des garants de la sécurité et du bien-être de chaque participant. Chacun trouve une occasion de construire son individualité en se singularisant. L'atelier d'écriture crée une situation où chaque

jeune est unique mais fait partie d'un tout, d'une communauté, grâce au support du langage.

Sur le plan linguistique, on ne peut améliorer ses compétences scripturales qu'en s'y confrontant régulièrement; le fait de créer des situations ludiques, des contextes « désintoxiqués » des exigences scolaires et dans lesquels les jeunes peuvent se sentir en réussite est pour nous indispensable. Cela les amène à écrire plus librement, à prendre confiance en leur capacité et à oser ensuite écrire des énoncés plus complexes. Il est important, au moins pour certains participants de fixer des objectifs et de les amener à constater une évolution concrète de leur travail afin de les restaurer sur le plan narcissique, en leur faisant reconnaître leurs propres possibilités d'acquérir de nouveaux savoirs. Intellectuellement, le fait d'écrire régulièrement stimule les capacités d'évocation et de conceptualisation. Le travail de mise en mots amène à construire et à organiser sa pensée.

Sur le plan psychique le contexte groupal nous semble adapté à la majorité des adolescents en difficulté avec le langage écrit. L'illusion groupale permet de favoriser des projections; chaque membre devenant, le temps du groupe, une partie d'un tout se sent ainsi protégé dans cette enveloppe contenante. Une fois entièrement rassurés sur la sécurité de cette enveloppe, les participants peuvent prendre des risques qui étaient impossibles à envisager avant.

Écrire aide à se construire, à se forger une personnalité, donc à grandir. Le fait de se découvrir un imaginaire et une créativité favorise l'amélioration de l'estime de soi, et le « sentiment d'être soi ».

La pratique de l'écrit doit à notre avis être pensée dans le projet de vie des jeunes. La grande majorité de ces adolescents en IME portent avec eux un long passé d'échecs et ont automatisé des réactions de blocages face aux apprentissages. L'intérêt qu'ils attribuent à la pratique scripturale est très limité. Pour les faire écrire il nous semble important de savoir où en sont leurs représentations sur l'écrit, et de leur en faire prendre conscience. Il faut également définir avec eux ce qu'ils peuvent envisager comme bénéfiques dans l'avenir en participant à un atelier d'écriture. Il nous semblerait par exemple intéressant de commencer un atelier en les faisant évoquer oralement sur le thème de « à quoi ça sert d'écrire » (en allant de la liste de courses à la recette de cuisine, en passant par la lettre d'amour, la punition, le règlement intérieur, la définition de dictionnaire...), et éventuellement ensuite leur présenter des documents écrits, filmiques, etc... adaptés à leur niveau de compréhension et qui enrichissent leurs représentations, puis pourquoi pas enfin les amener à faire une liste par écrit de tout ce qui peut s'écrire selon eux, et leur faire prendre conscience finalement que cette liste est infinie.

## Conclusion

Si les jeunes déficients mentaux légers sont exclus et différents, s'ils sont en situation de handicap, c'est aussi et surtout parce qu'il sont exclus du monde de l'écrit. La meilleure façon de les réintégrer à ce monde de l'écrit est de les faire écrire. Se limiter au problème de la lecture quand on aborde la question du langage écrit chez les personnes souffrant d'un handicap mental, revient pour nous à les maintenir en position de spectateurs, sur le bord de la rive. Il nous semble important de les encourager à devenir également acteur, en les familiarisant avec les pratiques scripturales et en donnant une valeur et un sens à l'écriture dans leurs existences.

Mettre en place un atelier d'écriture avec ces jeunes représente pour nous un choix éthique, pour le respect et l'accompagnement de la personne et contre les exigences normatives ou le fatalisme consistant à ne développer chez ces jeunes que ce qui semble « utile » matériellement à leur intégration dans la société. Ici le développement de l'autonomie n'est pas seulement observé d'un point de vue pratique et matériel (par exemple pour leur permettre de travailler et d'être indépendant dans la majorité de leurs activités quotidiennes). L'atelier d'écriture favorise leur épanouissement personnel, la construction de leur individualité, de leur autonomie en tant que sujets pensant. C'est un véritable outil de socialisation et de maturation psycho-sociale pour les individus.

Le langage écrit par son fonctionnement entraîne et nécessite une implication personnelle. Contrairement au langage oral qui est employé spontanément en contexte « naturel », écrire est une activité intentionnelle, volontaire et consciente. Dans cette perspective, nous pensons qu'être incité à écrire c'est aussi d'une façon globale être incité à s'engager personnellement et à donner du sens à ses actes. Le cheminement des jeunes vers leur autonomie nécessite la mise en jeu des mêmes processus. Cette évolution ne peut advenir sans leur engagement volontaire et délibéré. Autrement dit, pour grandir et devenir adulte, il faut le vouloir.

« la maturité s'accompagne généralement, selon nos hypothèses, d'un niveau de réflexion sur soi, et sur ce qui est hors de soi, d'un contrôle de soi, d'une distanciation par rapport à soi et au réel, et d'une libération d'une certaine forme d'esclavage par rapport aux pulsions intérieures et aux stimulations de l'entourage. La maturité s'accompagne d'un certain niveau qualitatif de prise de conscience »<sup>55</sup>

Il nous semble que l'activité scripturale aide à construire, par son pouvoir réflexif, cette prise

---

55 Sirota André, *situation pédagogique et éducation de la maturité*, 1969 (in Revue Française de Pédagogie, volume 9, n°1, 1969, pp.5-13)

de conscience de soi et de son rapport au monde. En faisant écrire les jeunes déficients mentaux qui en ont la possibilité, on leur donne également la possibilité de construire leur histoire, en prenant en compte leur passé et en envisageant avec eux un avenir. Écrire est d'ailleurs selon nous un moyen de s'inscrire dans le temps, en utilisant des mots qui nous ont précédés et qui nous survivront, en laissant une trace de soi qui va témoigner d'un moment particulier de notre existence.

Il ne s'agit pas ici seulement de penser leur écriture en terme d'adaptation, amélioration ou compensation. En corrigeant et redressant systématiquement leurs productions écrites on leur montre que leur participation à ce monde se caractérise par son anormalité et on risque de nier leur identité. Les faire écrire naturellement, spontanément, en appréciant leurs productions avec leurs maladresses, leurs particularités, c'est les accepter à bras ouverts dans le monde de l'écrit tels qu'ils sont, leur reconnaître une place à eux entière et réelle. Ce qui est finalement au cœur de ce travail en groupe n'est pas l'écrit en lui même mais la capacité à penser sur soi, sur le monde, sur les outils à notre disposition pour interagir avec les autres et ainsi vivre au mieux dans ce monde. Malgré ses éventuels obstacles et limites, cet objectif doit rester central dans nos prise en charge, qui que soit notre patient, quelque soit son trouble ou son symptôme.

Tout au long de ce travail nous avons eu la volonté de décroiser notre regard en nous appuyant sur différents champs disciplinaires. La possibilité de se situer à la croisée de nombreuses théories et manières d'aborder l'être humain fait pour nous toute la richesse de notre profession. Comme d'autres professionnels « rééducateurs » nous avons autant à faire à l'être humain organique, social, que psychique. Nous avons autant à nous interroger sur son développement que sur son maintien et son adaptation dans la société, autant sur son fonctionnement interne que sur son environnement et son contexte de vie. Sans cesse amenés à nous redéfinir dans notre rôle et nos objectifs, cette instabilité qui peut nous rendre parfois vulnérables nous empêche de nous enfermer dans le confort d'une unique vérité et nous donne cette capacité à évoluer et à apprendre chaque jour grâce à chaque nouveau patient.

## **Bibliographie**

### **dictionnaires**

*Le Nouveau Petit Robert*, 2002, Dictionnaires Le Robert, Paris.  
*Dictionnaire d'orthophonie*, 2004, ortho édition, Paris

### **concernant le handicap et la déficience mentale**

#### **ouvrages**

Inhelder Bärbel, *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, 3<sup>è</sup> édition, Delachaux et Niestlé, 1969.  
Landre Alexandra, mémoire pour le certificat de capacité d'orthophonie: *Retard mental et Accès au sens de l'écrit: enjeux, possibilités et limites*, 2005, directeur: M. Leloup J.-P. Université de Nantes, pp.62-68.  
Mirabail Michel, *Les difficultés mentales chez l'enfant*, 1992, Privat, Toulouse.  
Misès R. , *l'enfant déficient mental*, Le fil rouge, P.U.F., Paris, 1975, p.281.  
Rivière.Angel, *La psychologie de Vygotsky*, 1990, édition Mardaga, Liège.  
Rondal Jean A., *Langage et communication chez les handicapés mentaux*, 1985, Pierre Mardaga éditeur, Bruxelles  
Wallon Henri , *L'évolution psychologique de l'enfant*, 1941, Armand Colin, Paris, 2002. Chapitre 11 La connaissance, p.150.  
Zibir Gérard et Chapellier Jean-Louis (sous la direction de), *Penser le Handicap*, 2005, Editions de l'école Nationale de la Santé Publique, Rennes.

#### **articles**

Charte pour la dignité des personnes handicapées mentales adoptés à Brest par le congrès de l'UNAPEI le 20 mai 1989

Cordebar M.-C. 2005, *Videoscop, Nancy 2 Territoire et prise en compte du handicap*, Luno.

Genet M., *Le langage chez les enfants déficients intellectuels*, <http://www.siwadam.com>, handicap mental, chapitre « enfance »

Lafont R., *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, 3<sup>è</sup> édition, P.U.F., 1973, pp.477 et 478, in *Les difficultés mentales chez l'enfant* (textes fondamentaux) sous la direction de Michel Mirabail, 1992, Toulouse, Privat.

Neveu R., *Les difficultés mentales chez l'enfant* (textes fondamentaux) sous la direction de Michel Mirabail, 1992, Toulouse, Privat. pp.169

Racle Gabriel. *Une intelligence ou des intelligences ?*. In: Communication et langages. N°68, 2<sup>ème</sup> trimestre 1986. pp. 51-66.

Rossignol C., « *Quelques éléments pour l'histoire du "Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral" de 1943* », Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière » [En ligne], Numéro 1 | 1998, mis en ligne le 20 juin 2007, Consulté le 06 mars 2010. URL : <http://rhei.revues.org/index>

Teil Pierre, *Les difficultés mentales chez l'enfant*, sous la direction de M.Mirabail, 1979, Privat, Toulouse. p. 229.

Winance M., *Handicap et normalisation, Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions*. In: Politix. Vol. 17, N°66. Deuxième trimestre 2004, pp. 201-227. ( issu du site « PERSEE »)

## Concernant l'écriture

### ouvrages

- Artaux Marie-France (1999), *Entre l'enfant et l'élève, l'écriture de soi*, Presses universitaires de Nancy.
- Austin J.L. *Quand dire, c'est faire*. Première publication en anglais en 1962. Harvard University Press.
- Clerget Joël (2006), *L'enfant et l'écriture*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Freinet Célestin, *Méthode naturelle de lecture*, Oeuvres pédagogiques, 1994, Paris, Le seuil, p. 368-369.
- Frumholz Monique, *Ecriture et orthophonie*, 1997, Peter Lang, p. 158.
- Fenouillet F. et Lieury A., *Motivation et réussite scolaire*, 2006 (2ème édition), Dunod collection psycho Sup.
- Institut Pédagogique d'Enseignement Rééducatif Spécialisé (Coordonné par). *L'échec en écriture, Comment y répondre. Alliance d'une technique et d'une pédagogie relationnelle*. Méthode Chassagny. 1999, l'Harmattan, Paris.
- Kaës René (1999), *Les théories psychanalytiques du groupe*, Que sais-je n°3458, Paris, PUF.
- Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, 1993, Presse Universitaires de Lyon, collection IUFM.
- Lemoine/ Leport Marguerite, *Créer du neuf en atelier d'écriture*, directeur: M. Baumard Jean, année 2005-2006, Nantes.
- Le Roux Yves, *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité*, 2005, Solal, Marseille. p. 13.
- Marcereuil Emmanuelle, *Implication et langage écrit*, directeur: M. Jean-Claude Quantel. 2004-2005. mémoire d'orthophonie, Nantes.
- Olson David R., *L'univers de l'écrit*, 1994, Retz.
- Pimet O. , Boniface C. *Ateliers d'écritures, mode d'emploi. Guide pratique de l'animateur*. 1999, ESF Editeur, Paris.
- Piolat Anne (sous la direction de), *Ecriture, approches en sciences cognitives*, 2004, publications de l'université de Provence.
- Reuter Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, 1996 ESF éditeur, Paris.
- Vermard Klervi, *Expérience d'un atelier d'écriture en libéral auprès d'adolescents souffrant de troubles du langage écrit*, directeur: Mme Colun Hélène, année 2006-2007, mémoire d'orthophonie, Nantes.

### articles

- Alamargot D. et Chanquoy L. *Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes*, pp. 125-146 in *Ecriture, approches en sciences cognitives*, sous la direction de Piolat A., 2004, Publications de l'Université de Provence.
- Brossard Michel, *Pratiques d'écrit, fonctionnements et développement cognitifs*, in *Outils et Signes, Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, sous la direction de C. Moro, B. Schneuwly, et M. Brossard, 1997, Peter Lang. p.111.

### thèmes connexes

#### ouvrages

- Chappuis Raymond , *La psychologie des relations humaines*, Que sais-je? N°2287.
- Dubois Geneviève, *L'enfant et son thérapeute du langage*, Masson, Paris, 1983-1987.
- Emmanuel Michel (2005), *L'adolescence*, Que sais-je? Paris, PUF.

#### articles

- Sirota André, *situation pédagogique et éducation de la maturité*, 1969 (in Revue Française de Pédagogie, volume 9, n°1, 1969, pp.5-13)
- Garnier Nadine, *Et si on écrivait ensemble*, Enfances et Psy n°19, 2002/3, « travailler avec les groupes » pp. 77-86, édition Erès.

## Annexe

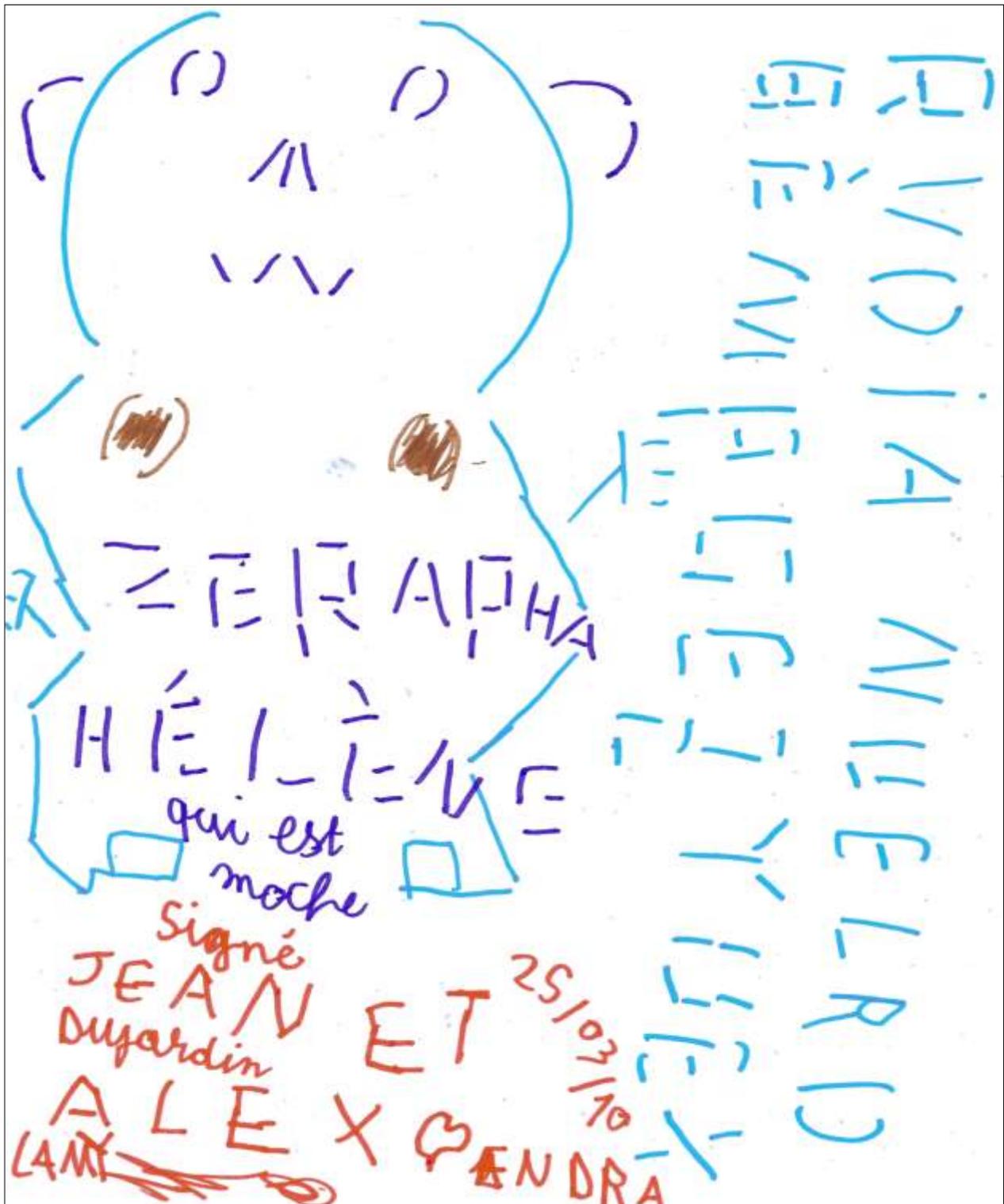
### Travaux de A



le 15 octobre 2009

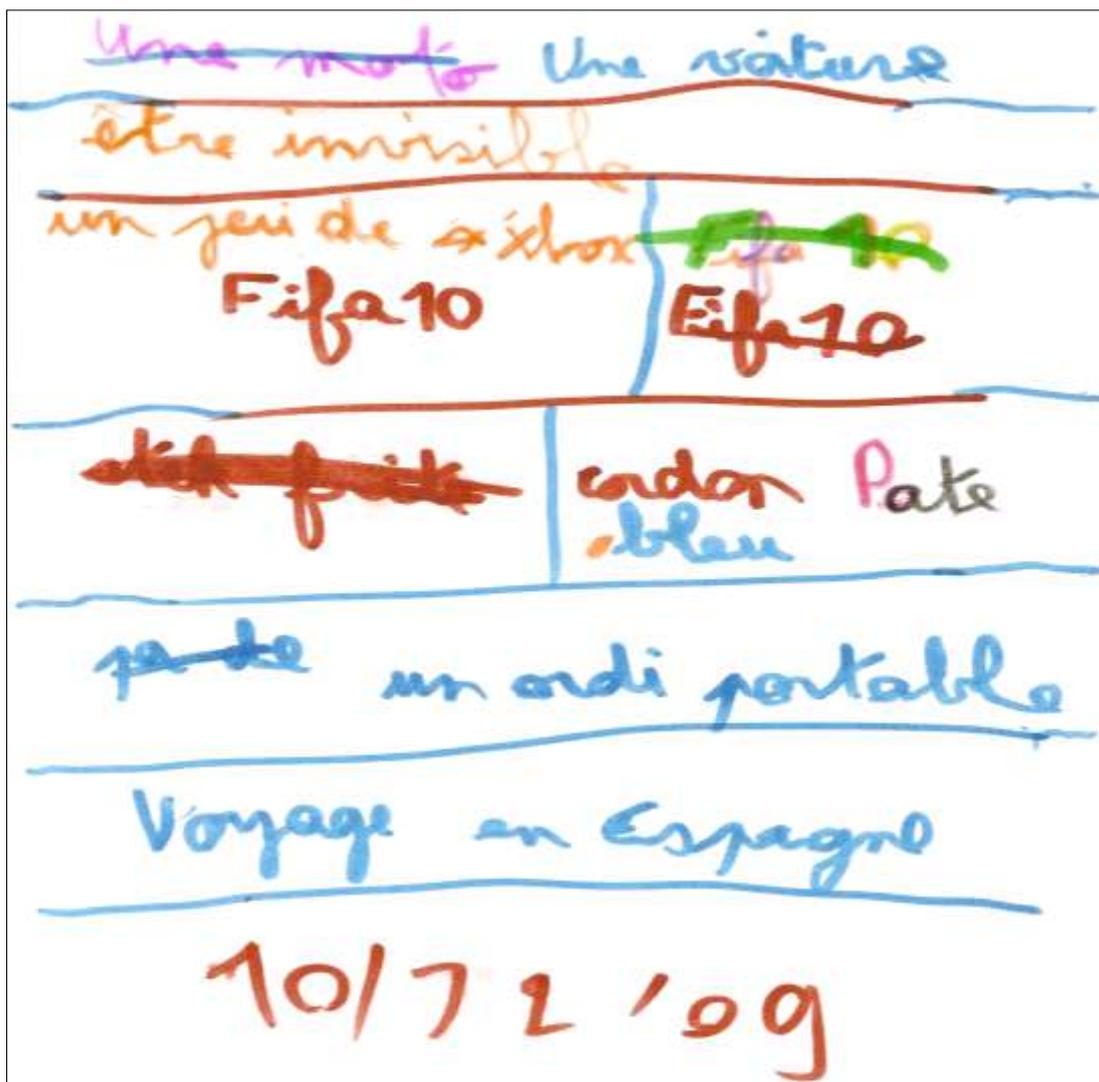
« j'ai envie de... », “je n'ai pas envie de...”

25 mars 2010



qu'est-ce que c'est « être moche »?

Travaux de F.



la liste au père Noël: un moyen de transport, une qualité, un objet, un repas, un cadeau pour quelqu'un qu'on aime, un voyage.



Le 12 novembre 2009: "ce qui est comique c'est..."

Travaux de J.

JE VOIS un ours qui se reflète  
DANS L'EAU

FABIEN PEUDONNIER  
ISABELLE T  
PATRICK

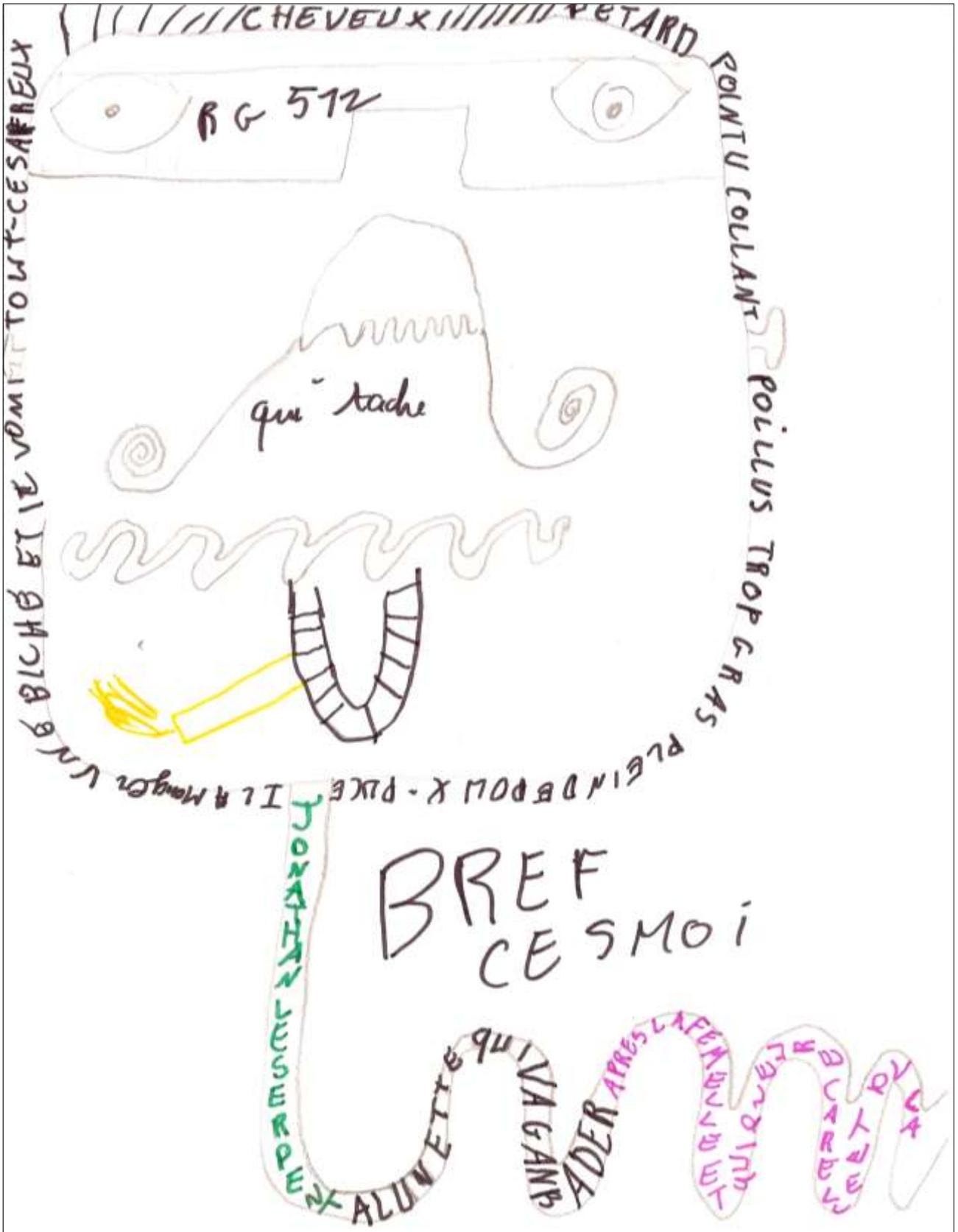
IL VA PLONGER  
IL VA SAUTER SUR LE DOS D'ISABELLE  
qui fait l'eau l'étang plein d'eau  
et l'ours a perdu ses lunettes et a perdu son petit  
et il rattrape ses lunettes et d'un coup il badille dans  
l'eau et ses lunettes reviennent et son petit revient



et se protège son petit et alla se promener

Le 3 décembre 2009

Description et évocation à partir d'une photo (sur l'image: un ours blanc penché au bord de l'eau).



Le 20 mai 2010, les calligrammes, thème libre.

Travaux de K.

j'ai envie de partir  
 j'ai envie de jouer à la console  
 j'ai envie de baisser la pute de la république  
 j'ai envie de grimper sur les toits  
 j'ai envie de fumer  
 j'ai envie de faire du Scooter  
 j'ai pas envie d'aller avec la vieille  
 j'ai envie de écouter de la musique  
 j'ai envie de manger  
 j'ai pas envie d'aller au rendez-vous  
 j'ai envie d'aller chez moi  
 j'ai envie d'aller sur l'ordi de chez moi  
 j'ai envie de dire susuzizikiki

15 octobre 2009 "j'ai envie de...", "je n'ai pas envie de..."

Je vois UN OURS BLANC qui boit  
 de l'eau au bord d'un port  
 ou se regardé dans l'eau  
 dans un village ou entrein de dormir  
ours blanc  
 Il fait sa prière au bord de l'eau  
 Il veut manger un foie  
 on dans c'est pour qui  
 regarde l'eau de l'eau  
 au bord

3 décembre 2009 (photo en noir et blanc de l'ours polaire au bord de l'eau)

Travaux de N.

CI ND: pui se broette le zizi  
Andie: elle a la cartouche comme une 202uki  
Lu: bois quca  
Isabelle: elle ressemble a une jeune femme  
Fa pie: il ressemble a des lapins  
Bravo: l'ibio  
Voices: fait crocodile  
Parol: se croie charote

13011  
 14/01/10

14 janvier 2010, les rimes avec les prénoms.



20 mai 2010, le calligramme, sur un thème libre.

N. a commencé par faire séparément le dessin et le texte, puis à la séance suivante, il a assemblé les deux, sous les conseils de l'orthophoniste et de l'enseignante.

**Travaux de T.**

Jeudi 1er Avril 2010

Travaux de haute altitude:



Cet image me fait peur car les ouvriers sont assis sur une poutre suspendue dans le vide.



En même temps ils sont très courageux car ils sont à l'aise tout en prenant leur casse-croûte.

mais en ce qui me concerne j'ai qui à un moment la poutre s'effondre



VIVE

TOTO

3556

ALIAS

TOTO

LA

RIFLETTE

M

O

L



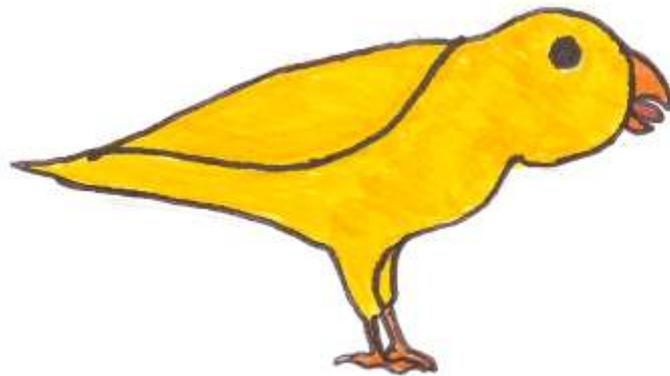
LE ROI DE LA

BIDOUILLE

1er Avril 2010, description et évocation à partir d'une image choisie parmi une dizaine de photos.

Lundi 6 Mai 2010

Mon Titi :



Mon Titoument est le plus sympa  
des fiats car il est unique et qu'il me  
comprends il aime faire des calins car  
il s'imagine que je suis un inséparable  
comme lui

Le 6 mai 2010, calligramme. T. n'a pas suivi la consigne proposée.

## Résumé

Comment penser le développement des compétences scripturales des adolescents déficients mentaux légers? Le rôle de l'orthophoniste en I.M.E. l'amène, en tant que thérapeute du langage, à s'interroger sur le place de l'écriture dans leur projet de vie.

Certains de ces jeunes souffrent d'une atteinte psychique, d'autres ont grandi dans un contexte socio-culturel peu favorisant, tous ont des difficultés cognitives qui les empêchent d'entrer normalement dans le monde de l'écrit. Ils approchent tous de l'âge adulte et leur maîtrise limitée des normes scripturales met en question leur future autonomie. Au cours de notre travail nous nous sommes demandé ce que l'écriture pouvait apporter dans le processus d'autonomisation de ces adolescents. L'atelier d'écriture nous semble être un support très pertinent pour les aider à redonner du sens à l'écrit, en leur faisant expérimenter le fait qu'écrire est d'une part un outil pour s'intégrer à la société, et d'autre part un moyen de construire son individualité. Dans cette optique, stimuler leur désir d'écrire c'est aussi les aider à grandir et à s'épanouir.

### Mots clés:

adolescence  
autonomie  
déficience mentale  
écriture  
handicap  
travail en groupe