

Université de Nantes

Unité de formation et de recherche – « Médecine et Techniques Médicales »
Année universitaire 2006/2007

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

présenté par ***Klervi VERMARD***

née le 05/07/1984

Expérience d'un atelier d'écriture en libéral auprès
d'adolescents souffrant de troubles du langage écrit

Président du jury : Madame Croll, Anne, Professeur

***Directeur de mémoire : Madame Colun, Hélène, Professeur et
orthophoniste***

Membre du jury : Madame Petitjean Isabelle, 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

Remerciements	2
Introduction générale.....	7
Partie théorique.....	10
<u>1.Qu'est-ce que l'écriture?</u>	<u>11</u>
1.1.Histoire de l'écriture.....	11
a)Deux principaux types d'écriture.....	12
b)Les supports et outils de l'écriture.....	15
1.2.Ecriture et apprentissage.....	16
a)Définition.....	16
b)Comment sensibiliser l'enfant au langage écrit?	17
c)Relations entre trace, dessin et écriture.....	20
d)Les modèles d'apprentissage du langage écrit.....	21
1.3.Ecriture et pathologie.....	26
a)La question de la fonctionnalité du langage écrit.....	26
b)Classification des troubles du langage écrit.....	27
c)Prise en charge orthophonique des troubles du langage écrit.....	30
<u>2.Les thérapies de groupe.....</u>	<u>36</u>
2.1.Les concepts théoriques.....	36
a)Le mouvement interactionniste.....	36
b)Le courant de la psychanalyse groupale.....	37
2.2.Les débuts de l'utilisation thérapeutique de groupe.....	39
2.3.Les spécificités de la situation de groupe en thérapie.....	40
a)Les indications	40
b)Le cadre.....	40
c)Les principes fondamentaux.....	42
d)Les organisateurs groupaux.....	43
e)L'illusion groupale.....	45
f)Les transferts.....	46
g)Les mécanismes de défense.....	47
h)Le groupe comme métaphore du corps.....	47
i)Analogie du groupe et du rêve.....	47

j) <i>Les groupes ouverts, semi-ouverts et fermés</i>	48
k) <i>Arrivée et départ d'un participant</i>	48
l) <i>Mono ou cothérapie?</i>	49
3. Les ateliers d'écriture	52
3.1. Invention des ateliers d'écriture	52
a) <i>Les origines des ateliers en France</i>	52
b) <i>Les premiers ateliers et principaux ateliers actuels</i>	53
3.2. Atelier d'écriture et orthophonie	57
a) <i>Les apports du travail en groupe dans le cadre d'une rééducation orthophonique</i>	57
b) <i>L'écriture : médiateur ou objet de la rééducation?</i>	59
c) <i>Trouble d'apprentissage du langage écrit et atelier d'écriture</i>	60
d) <i>Présentation de jeux d'écriture</i>	62
Problématique	70
Partie pratique	73
1. Présentation de l'atelier d'écriture d'Antrain	74
1.1. Objectifs de l'atelier	74
1.2. Particularité de cet atelier en libéral	74
1.3. Le cadre de l'atelier	75
a) <i>Le lieu</i>	75
b) <i>Le temps</i>	75
c) <i>Les participants</i>	76
d) <i>Les lois du groupe</i>	76
e) <i>Les supports</i>	78
f) <i>Le choix de l'activité</i>	78
1.4. Le rôle de l'orthophoniste	79
a) <i>L'orthophoniste comme garant du cadre</i>	79
b) <i>L'orthophoniste comme filtre</i>	79
c) <i>L'orthophoniste comme fonction d'étayage</i>	79
1.5. Le déroulement-type d'une séance	80
a) <i>Temps d'échange entre les participants</i>	80
b) <i>Introduction de la consigne</i>	80
c) <i>Temps d'écriture</i>	81
d) <i>Temps de lecture et d'écoute</i>	81

e) Temps de discussion sur les réactions, les résonances provoquées.....	82
1.6. La création de l'atelier et la mise en groupe.....	83
a) La création de l'atelier écriture.....	83
b) La composition du groupe.....	84
c) Le début du groupe.....	84
<u>2. Les activités menées lors de l'atelier.....</u>	<u>85</u>
2.1. Les types de jeux proposés.....	85
a) Les activités dont le point de départ est l'esthétique.....	85
b) Les jeux portant sur les sons des mots.....	87
c) Les jeux portant sur les mots.....	88
d) Les jeux portant sur la phrase et sur le texte.....	92
2.2. Le temps d'écriture.....	100
a) Un travail d'écriture collective.....	100
b) Un travail d'écriture plus personnel.....	101
2.3. La progression des types de jeux proposés au cours de l'atelier.....	101
<u>3. Présentation et évolution de chacun des jeunes participants à l'atelier.....</u>	<u>102</u>
1.1. Clément.....	102
a) Bilan, anamnèse et rééducation avant l'atelier écriture.....	102
b) Évolution de Clément lors de l'atelier d'écriture.....	105
1.2. Thomas.....	112
a) Bilan, anamnèse et rééducation avant l'atelier écriture.....	112
b) Évolution de Thomas lors de l'atelier d'écriture.....	117
1.3. Fabien.....	124
a) Bilan, anamnèse et rééducation avant l'atelier écriture.....	124
b) Évolution de Fabien lors de l'atelier d'écriture.....	125
1.4. Kévin.....	129
a) Bilan, anamnèse et rééducation avant l'atelier écriture.....	129
b) Évolution de Kévin lors de l'atelier d'écriture.....	133
<u>4. Évolution du groupe au cours de l'atelier d'écriture</u>	<u>137</u>
4.1. Le comportement des jeunes pendant l'atelier d'écriture.....	137
a) l'arrivée de Kévin dans l'atelier.....	137
b) La question du leader.....	138
4.2. Le ressenti des jeunes quant à leur vécu au sein de l'atelier.....	139

<i>a)Clément</i>	140
<i>b)Thomas</i>	141
<i>c)Fabien</i>	142
<i>d)Kévin</i>	144
Discussion	147
Conclusion	150
Bibliographie	153

Introduction générale

Tout au long de mes années d'étude et lors des stages que j'ai pu effectuer auprès d'orthophonistes, j'ai découvert diverses pathologies et techniques de rééducation.

Cependant, je n'avais pas rencontré d'orthophoniste pratiquant de rééducation de groupe avant ma dernière année de stage.

Je me suis alors demandée pourquoi ce type de rééducation était si peu pratiqué et je me suis renseignée sur les différents publics que l'on pouvait y rencontrer.

J'ai ainsi appris l'existence de différents types de groupes : les groupes contes, les groupes de parole pour personnes souffrant de troubles de type aphasiques, les groupes de psychodrame, les ateliers d'écriture...

Particulièrement attirée par la rééducation des troubles du langage écrit chez les jeunes, je me suis orientée vers la rééducation groupale de ces troubles afin de réaliser mon projet de mémoire de fin d'études.

Lors de mes démarches de recherche de stages, je n'ai rencontré que peu d'orthophonistes en libéral ayant créé un atelier d'écriture.

Je me suis donc questionnée sur ce fait et j'ai ainsi décidé d'orienter mon étude sur la pratique en orthophonie d'un atelier d'écriture en libéral.

Afin de comprendre la spécificité d'un tel atelier en libéral, j'ai pu rencontrer des personnes ayant mis en place des ateliers d'écriture dans des cadres très différents.

Ainsi, j'ai régulièrement pu m'entretenir avec :

-une femme pratiquant le théâtre et l'écriture qui anime un atelier d'écriture. Cet atelier accueille un public très varié dans le cadre de la sphère ludique.

-différentes orthophonistes qui ont créé des ateliers d'écriture au sein de leur cabinet ou de la structure où elles exercent.

J'ai donc pu rencontré une orthophoniste qui mène un atelier d'écriture en cothérapie avec une psychanalyste au sein d'un centre médico-psychologique (CMP), une orthophoniste ayant mis un atelier d'écriture en place dans une institut médico-éducatif et deux orthophonistes en libéral qui ont créé un atelier d'écriture.

En plus de ces différentes rencontres, j'ai aussi pu intégrer deux ateliers d'écriture tout au long de l'année : tantôt comme participante (lors de l' atelier mené dans la sphère ludique) et tantôt comme stagiaire orthophoniste (au sein d'un atelier d'écriture en libéral).

Ces diverses expériences d'atelier d'écriture m'ont permis de comprendre que, bien que tous ces ateliers se nomment “ateliers d'écriture”, il existe de grandes différences dans leurs fondements.

Que l'on considère la sphère ludique ou la rééducation orthophonique, tous les ateliers sont uniques. De plus, le fait d'écrire par moi-même, de lire mes textes devant un groupe, m'a permis de réaliser à quel point ce que l'on demande aux jeunes patients peut être difficile.

Tout au long des pages qui vont suivre, nous allons développer plusieurs thèmes afin de comprendre ce qu'est un atelier d'écriture et les spécificités que l'on peut rencontrer dans le cadre de leur pratique en orthophonie libérale auprès de jeunes souffrant de troubles du langage écrit.

Nous allons donc présenter succinctement l'histoire de l'écriture au cours des siècles et les différents types d'écriture existant. Par la suite, nous étudierons les différents troubles du langage écrit au travers certaines classifications existantes ainsi que les différentes techniques de rééducations existant en individuel.

Nous nous interrogerons aussi sur les phénomènes groupaux mis en jeu dans le cadre de ces rééducations.

Puis nous développerons différents courants de pensée sur les ateliers d'écriture, ainsi que les types de jeux d'écriture qui peuvent y être proposés.

Dans la partie pratique de ce mémoire, nous retranscrivons une expérience d'atelier d'écriture en orthophonie dans un cabinet libéral auprès de jeunes souffrant de troubles du langage écrit. Nous présenterons chacun des jeunes participants et les activités qui ont pu être proposées. Une représentation de l'évolution de chaque jeune depuis son entrée dans le groupe sera aussi proposée. Nous tenterons enfin de comprendre les phénomènes groupaux qui ont pu avoir lieu au cours du groupe.

Partie théorique

1. Qu'est-ce que l'écriture?

Introduction

Dans un premier temps, il paraît important de replacer l'écriture dans son histoire avant d'envisager l'apprentissage du langage écrit et les pathologies de celui-ci.

L'écriture, née très humblement pour des besoins de simple comptabilité est peu à peu devenue un aide-mémoire, puis une manière de garder des traces de la langue parlée et surtout une autre façon de communiquer et même de penser et de s'exprimer.

Malgré son important développement, l'écriture demeurera longtemps le domaine réservé d'une élite, à laquelle elle confère plus de pouvoir.

1.1. Histoire de l'écriture

20 000 ans avant notre ère, des hommes tracent leurs premiers dessins que nous pouvons toujours admirer aux grottes de Lascaux. Il faudra attendre 17 000 ans pour que débute l'une des plus fabuleuses histoires humaines : l'écriture. « Alors que les hommes naissent et meurent depuis un million d'années, ils n'écrivent que depuis six milles ans. » ETIEMBLE ¹

Les premiers signes écrits ont probablement été inventés dans le but de garder trace de l'histoire des hommes, de leurs légendes... Depuis des dizaines de milliers d'années, il existait de nombreux moyens de transmettre des messages : dessins, signes, images, mais l'écriture constitue une avancée prodigieuse dans la conservation de la mémoire des hommes.

L'écriture est un procédé dont on se sert actuellement pour immobiliser, pour fixer le langage oral qui, lui, est fugitif. Cependant, l'écriture est plus qu'un instrument. L'écriture fixe la pensée d'un homme à un instant précis et la ressuscite à tout instant. On peut dire que l'histoire de l'humanité se divise en deux grandes ères : celle d'avant l'écriture et celle depuis l'écriture.

Pour qu'il y ait écriture il faut d'abord un ensemble de signes qui possède un sens établi à l'avance par une communauté sociale, ¹il faut ensuite que ces signes permettent d'enregistrer et de reproduire une phrase parlée.

¹ **Jean G.** : (1987); l'écriture mémoire des hommes ; Gallimard ; Italie

Le langage a d'abord été écrit au moyen d'images, simples illustrations mnémotechniques : c'est le stade pictographique. Puis certaines images simplifiées furent choisies pour représenter des syllabes c'est ce qui constitue le stade syllabique. Certains caractères furent ensuite pris pour représenter les sons fondamentaux du langage articulé : les bruits produits par la bouche ou la gorge (consonnes) ou les cordes vocales (voyelles), chaque signe correspondant à un son, c'est le stade alphabétique.

Nous allons à présent développer chacun de ces stades et tenter de comprendre ce qui a permis à l'écriture d'évoluer.

a) *Deux principaux types d'écriture*

- les écritures non alphabétiques :

Nous pouvons dire que l'écriture existe à partir du moment où se constitue un ensemble organisé de signes et de symboles, au moyen desquels les usagers peuvent matérialiser et fixer clairement tout ce qu'ils pensent, ressentent ou savent exprimer.

A ses débuts, l'écriture ne permettait pas de segmenter une phrase ni en unités de mots ni en unités phonétiques. Un signe ou un groupe de signes pouvaient suggérer toute une phrase. On peut parler, en ce sens, d'écriture synthétique. Toute écriture est dite synthétique dès qu'elle regroupe plusieurs termes d'une même phrase, ou même toute une phrase, sous un signe unique. Le problème majeur de ce type d'écriture tient dans le fait que le nombre de signes se trouve nécessairement limité, tandis que le nombre d'idées ne l'est pas.

Les premiers écrits que l'on a pu retrouver s'assimilent à des registres de compte. Ces écrits sont sous forme de pictogrammes dont chacun renvoie à un objet ou à un être désigné. Au fil du temps, on passera de la représentation d'images à la représentation de symboles. On passe d'une écriture de type pictographique à une écriture de type idéographique. Le terme idéographique signifie : « qui représente directement des idées par des signes propres à les suggérer »². Dans le système idéographique, le mot est représenté par un signe unique et étranger aux sons dont il se compose. Ce signe se rapporte à l'ensemble du mot, et par là, indirectement, à l'idée qu'il exprime.

Au fil des siècles, un progrès décisif va se produire : la phrase va se décomposer en mots. C'est alors ce qu'on peut appeler la « vraie » naissance de l'écriture. Chaque signe va désormais servir à noter un mot, et non plus un groupe de mots ou une phrase. Ce type d'écriture correspond aux écritures sumérienne, égyptienne et chinoise. Ces écritures sont les plus anciennes écritures dites

² Brin F, Courrier C, Lederlé E, Masy V : (2004) ; dictionnaire d'orthophonie ; ortho édition ; Isbergues

analytiques. Cependant, le stock des mots à représenter reste tout de même très important et nécessite de fait une importante mémoire visuelle.

-L'écriture sumérienne est une écriture cunéiforme, qui est le plus ancien des systèmes d'écriture que nous connaissons. Le terme cunéiforme signifie : en forme de "coin". Cette écriture est une écriture mi-analytique et mi-phonétique. Elle a connu une large diffusion dans tout l'ancien monde oriental.

-On date la naissance des hiéroglyphes égyptiens à 3200 ans avant notre ère. Cette écriture très élaborée et très artistique servait à l'ornementation des monuments et à la rédaction des inscriptions et des ouvrages funèbres. C'est une écriture de mots, restée très proche du dessin. Les signes, tout comme dans l'écriture sumérienne expriment tantôt un mot et tantôt un son. Le système hiéroglyphique n'a subi aucune transformation au cours des siècles et a donné naissance à deux autres formes d'écriture mieux adaptées aux supports fragiles de l'écriture. On assiste alors à la naissance de deux écritures cursives : l'écriture démotique principalement utilisée dans les documents religieux, l'écriture hiératique qui servait dans la vie quotidienne. L'écriture est considérée comme une parole de Dieu. Ces écritures se sont limitées à la langue et au pays égyptien et sont longtemps restées un mystère pour les chercheurs qui tentaient de les décrypter. D'emblée, les égyptiens, à la différence des sumériens conçoivent un système graphique qui peut tout exprimer. Cette écriture peut rendre compte tant de la langue parlée que des réalités abstraites.

-l'écriture chinoise est le type même des écritures de mots. C'est le seul de ces anciens systèmes d'écriture qui soit toujours en usage.

Les écritures idéographiques ont introduit une dimension phonétique par l'intermédiaire d'un mécanisme assimilable au rébus : un nouveau mot est exprimé à partir de termes homophones dont ne sont retenues que les valeurs phonétiques. De nombreuses écritures ont évolué d'une structure analytique à une structure syllabique, puis alphabétique. Avec le principe alphabétique, on note le son et de fait le stock de signes dessinés diminue de façon très importante.

- les écritures alphabétiques :

Une écriture dite alphabétique est une écriture qui vise à reproduire la suite des sons se succédant dans le mot. Ce type d'écriture constitue un apport majeur à l'écriture des hommes. Effectivement, le stock des mots dont l'individu doit se rappeler diminue de façon significative. On note une différenciation des consonnes et des voyelles pour la première fois. Il existe dès lors un signe pour chaque consonne et pour chaque voyelle. Ce système est l'ancêtre de tous les alphabets

véritables.

L'alphabet peut être défini comme un système de signes exprimant les sons élémentaires du langage. L'idée d'écrire les consonnes isolées était confusément apparue chez les Egyptiens. L'écriture n'a recours, malgré l'aspect de signes, à aucun système idéographique. On peut donc passer d'une écriture syllabique vers une écriture alphabétique. On possède désormais la possibilité d'écrire n'importe quel mot.

Différents alphabets se sont développés : phénicien, hébreu, grec...

-L'alphabet grec : cet alphabet a eu une importance primordiale dans l'histoire de notre écriture, tout comme dans l'histoire de notre civilisation. Ce sont les Grecs qui, en premier, ont eu l'idée de la notation systématique des voyelles. L'orientation se fait, après de multiples évolutions, de gauche à droite, tout comme dans notre alphabet actuel. On peut mettre en avant le fait que l'alphabet grec est l'ancêtre de tous les alphabets européens modernes.

Il existe aussi des alphabets dépourvus de voyelles. L'arabe et l'hébreu carré sont les seules écritures consonantiques encore en usage.

-L'écriture latine : avec cet alphabet se finit la première et longue phase de l'histoire de notre écriture : sa genèse et sa constitution. L'écriture latine a évolué au cours du temps, pour donner finalement deux types d'écriture :

- l'une dite "la nouvelle écriture commune" dans laquelle les courbes prédominent, les caractères sont inclinés vers la droite....
- l'autre appelée "l'onciale" qui est une graphie de luxe.

Pendant la période médiévale se développe l'écriture caroline qui est, dans toutes les écritures latines, celle qui a eu l'avenir le plus long, le plus stable et le plus universel. Ci-dessous est représenté l'alphabet de l'écriture caroline, qui, on peut le voir, est très proche de notre alphabet actuel :



Alphabet de l'écriture caroline :

a	b	c	d
e	f	g	h
i	l	m	n
o	p	q	r
s	t	u	
x	y	z	

Notre écriture actuelle est donc très visiblement une « variante » de cette écriture caroline, qui s'est développée et diversifiée.

La langue française est fondée sur le principe alphabétique qui fait correspondre un graphème à un phonème et vice-versa. Si ce principe alphabétique était strictement respecté, il permettrait une lecture et une écriture régulières et on pourrait accéder à tous les mots de la langue dès l'acquisition de ce principe alphabétique. Cependant, en français, il y a de nombreuses "imperfections" dans cette correspondance entre graphie et phonie. Effectivement, un graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes, et plusieurs phonèmes peuvent représenter un graphème unique. On parle d'inconsistance. En français, cette inconsistance est massive, et prédomine dans le sens de la production. Le système français s'éloigne de façon importante d'un système "idéal" où la correspondance entre graphie et phonie permettrait d'accéder à tous les mots de la langue sans équivoque. Les inconsistances massives présentes dans la langue ont des influences majeures quant à la vitesse de traitement et à l'exactitude de celui-ci. Pour un apprenti lecteur, il faut donc plus de temps pour lire des mots irréguliers. Pour une lecture plus rapide de ces mots il faut que le lecteur les ait au préalable stockés en mémoire, ce qui lui permet un accès direct à ces derniers. L'enfant se trouve confronté au problème de l'inconsistance de la langue française : le mot irrégulier peut correspondre à différentes possibilités de transcription, mais aussi à des règles morphologiques. Ces dernières induisent des lettres muettes comme le 'p' de 'corps' par exemple qui indique la racine latine du mot. Ces règles morphologiques concernent aussi les marqueurs syntaxiques comme le « nt » dans les verbes : « couchent », « volent »... La finale de ces mots se lit /e/ et non pas /en/. Ces nombreuses raisons font donc que la langue française ne peut pas se lire grâce à la seule correspondance entre les graphies et les phonies.

b) Les supports et outils de l'écriture

Au fil du temps, tant les supports que les outils utilisés dans l'écriture ont varié. On a recensé différents types de supports allant de la pierre au papyrus, au parchemin, aux peaux d'animaux jusqu'à la feuille de papier que nous connaissons aujourd'hui. On a également pu récupérer de nombreux outils différents qui étaient utilisés dans l'acte d'écrire : roseaux, stilet, encre, plume...

Mais l'invention la plus bouleversante est celle de l'imprimerie par Gutenberg (vers 1450 à Mayence en Allemagne). Cette invention est capitale du fait qu'elle fait naître la graphie mécanique permettant la reproduction quasi illimitée de lettres toujours identiques à elles-mêmes et elle fixe les caractères de telle sorte qu'ils n'ont pour ainsi dire pas changé depuis. Grâce à l'imprimerie, le monde de l'écrit va peu à peu pouvoir s'ouvrir au plus grand nombre, alors qu'auparavant il n'était l'apanage que d'une minorité (les moines copistes). De plus, l'utilisation de plus en plus courante de l'imprimerie va entraîner une multiplication des livres, ce qui va permettre une propagation

importante de la langue écrite et de la connaissance. Si l'imprimerie a annexé les livres et les journaux, il reste tout de même des territoires de l'écriture manuscrite : les correspondances par exemple.

1.2.Écriture et apprentissage

Le langage écrit peut se décomposer en deux versants : la lecture et l'écriture. Il convient dans un premier temps de définir ces deux actes distincts, mais cependant indispensables l'un à l'autre, que sont lire et écrire.

a) Définition

-Ecrire c'est : associer des signes auditifs à des signes visuels, c'est-à-dire établir la correspondance graphèmes-phonèmes; dessiner les formes respectives des lettres, les assembler, les ordonner sur un support; respecter un certain nombre de conventions (la ponctuation, la segmentation...); savoir transcrire des structures grammaticales et sémantiques et de fait se confronter au système de la langue; c'est aussi organiser sa pensée dans le but de se faire comprendre par les futurs lecteurs du texte. Il faut aussi accepter de se dévoiler. L'écriture est un objet d'apprentissage à part entière. Il faut mettre en mots, orthographier ces mots, relire, corriger, recopier sur le support approprié. On écrit pour être lu et de fait, on se doit de prendre en compte le futur lecteur.

-Lire c'est : accéder au(x) sens d'un texte écrit, ce qui implique d'être en capacité de déchiffrer l'écrit. Lire permet donc de déchiffrer un écrit, c'est un traitement linguistique de l'information écrite, mais l'acte de lire ne s'arrête pas là. Effectivement, l'enfant doit aussi être capable de traitement sémantique. L'enfant doit donc explorer et questionner les phrases écrites de gauche à droite, être capable de revenir en arrière pour mieux comprendre, vérifier, corriger. Il peut sauter des obstacles, des mots qu'il n'arrive pas à décoder, pour mieux y revenir ensuite, en se servant du contexte linguistique. Dans ce cas, l'enfant utilise une stratégie de « devinette linguistique ».

Il faut que l'enfant apprenne à faire interagir les deux activités, décoder et savoir explorer. Lors de l'apprentissage du langage écrit, les enfants développent des croyances, des attentes quant à l'écriture. Ils ont tendance à essayer de deviner ce qui peut être écrit, or pour trouver de manière plus sûre le mot écrit, il faut que les enfants inhibent cette tendance à la devinette pour appliquer le principe alphabétique. Il est parfois difficile pour l'enfant d'inhiber ce primat sur la recherche du

sens transitoirement. Il faut que l'enfant arrive à devenir un décodeur et non pas un checheur de sens.

Au niveau psychique, deux principaux courants se sont développés pour tenter d'apporter une réponse à la question qui se pose concernant ce qui est mis en jeu dans le langage écrit.

Selon Bourdieu et Chartier, l'apprentissage de la lecture s'appuie sur les interrogations liées à la compréhension du monde, à des questions existentielles quant à l'origine de la vie et à la problématique de la mort... La lecture, en permettant l'accès au fonctionnement du monde, va permettre d'apprendre et de gérer ces angoisses.

Selon Diatkine, c'est majoritairement la capacité à être seul, générant des angoisses, qui entre en jeu dans l'apprentissage ou non de la langue écrite par l'enfant. La question du détachement et de l'absence est omniprésente dans l'acte d'écrire.

Au niveau instrumental, la lecture tout comme l'écriture demande un certain nombre de capacités indispensables : une intelligence suffisamment bonne, une capacité de mémorisation et d'attention développée ainsi qu'une bonne maîtrise du langage oral qui est nécessaire pour l'acquisition de la conversion graphème-phonèmes... L'intégrité de la vision et de l'audition facilite de manière importante l'acquisition du langage écrit, de même que de bonnes aptitudes psychomotrices et spatio-temporelles.

b) Comment sensibiliser l'enfant au langage écrit?

Les premières expériences de l'écrit pour l'enfant ont lieu entre 3 et 6 ans. Cette tranche d'âge correspond à celle où les enfants accèdent au langage de type adulte. C'est une période sensible pour le langage oral mais aussi pour le langage écrit. Du point de vue institutionnel, c'est l'âge de l'entrée en maternelle.

L'écrit est une démarche très complexe du fait de la nécessité de distanciation et de son caractère abstrait. C'est pourquoi il faut éviter un apprentissage trop précoce du langage écrit. L'enfant doit auparavant être capable de se représenter son environnement, de dessiner et d'inventer une histoire à partir de ses dessins. Avec le dessin, l'enfant inscrit un récit. Il est alors capable d'imaginer, de se projeter.

Les débuts de l'apprentissage du langage écrit exigent une coopération avec un adulte lettré dont la perspective est éducative. Les enfants les moins favorisés culturellement sont ceux pour qui la médiation du maître est primordiale. Trois habitudes doivent être prises et/ou données, qui constituent de bons prédicteurs de la réussite au CP si ces pratiques sont fréquentes ou du moins

régulières :

-S'intéresser aux pratiques de l'écrit des adultes : entourage, maîtres, élèves du primaire, écrivains. Il faut habituer les enfants à interroger les adultes sur ce qu'ils écrivent, lisent, leurs motivations, les habituer à les observer.

-Imiter, faire semblant : en pratiquant l'écrit devant eux, les adultes incitent les enfants à les imiter et les initient aux lieux de l'écrit : lecture du journal, lecture des horaires et du règlement des jardins publics par exemple, écriture et lecture d'une liste de commission...

-Se faire lire des histoires dans des livres. C'est une entrée en littérature, même si elle a été initiée par la famille : lecture de notre patrimoine culturel (contes de Perrault, des frères Grimm...), de la littérature enfantine contemporaine. Sur le plan cognitif, c'est une étape obligatoire avant de lire soi-même. L'enfant n'est pas seulement auditeur, mais aussi co-lecteur. La lecture est partagée. Il regarde le livre et perçoit : le sens de l'écriture, le déroulement des paragraphes, la structure du récit, sa cohérence chronologique, organisationnelle, le rapport entre la chaîne orale et la chaîne écrite, le caractère indispensable des mots-outil. L'enfant participe activement de par le mouvement des yeux, du doigt, le choix du livre, le lien oral/écrit : « parler le livre », raconter l'histoire, parler autour de l'histoire.

La lecture enfantine joue donc un rôle primordial dans l'émergence du langage écrit chez l'enfant. Lire des histoires aux enfants permet de les familiariser au langage écrit, au support du livre, de vivre des expériences de distanciation indispensables pour l'accès au langage écrit... Selon E. Ferreiro, tous les enfants jeunes, manifestent une vive curiosité pour l'écrit. Celle-ci aura tendance à disparaître s'ils ne sont pas stimulés par leur entourage au langage écrit. Cependant, nombreux sont les enfants qui, sans avoir fréquenté de nombreux livres accèdent « normalement » au langage écrit. Le support du livre³ n'est donc pas indispensable en soi. Ce qui est le plus important, c'est que l'enfant soit sensibilisé à la langue du récit, avec ses tournures syntaxiques, son lexique... Qu'on lise ou qu'on raconte des histoires aux enfants, il est important d'employer le langage du récit, du conte, afin de sensibiliser l'enfant à celui-ci pour qu'il puisse le réemployer par la suite.

Raconter des histoires aux enfants permet aussi de développer l'imaginaire. Cette capacité à imaginer est indispensable tout au long de la vie.

Tout d'abord, il convient de remarquer que le concept d'imaginaire est polysémique. Comme nous pouvons le lire dans L'imaginaire de Wunengurger J-J³, on peut parler de l'imaginaire d'un

³ **Wunengurger J-J.** : (2003) ; l'imaginaire ; PUF ; Que sais-je? ; Paris

individu mais aussi d'un peuple. Les fantasmes, souvenirs, rêves, mythes, romans, fictions sont autant d'expressions de l'imaginaire d'un homme ou d'une culture.

L'imaginaire est vital pour tout être humain. Il lui permet de se détacher de l'immédiat, du réel, du présent et perçu. Il ouvre la porte à la sphère d'activités gratuites, désintéressées, dont le jeu, les arts... L'art atteste chez l'homme d'un besoin universel de fabriquer des images et de donner corps à un imaginaire visuel et textuel. En créant pour le plaisir une autre image du monde, l'homme modifie à la fois son monde intérieur et son monde extérieur. L'imaginaire peut aussi apparaître comme une voie permettant de penser là où le savoir est défaillant.

Nous conviendrons d'appeler imaginaire un ensemble de productions, mentales ou matérialisées dans les œuvres, à base d'images visuelles et langagières, formant des ensembles cohérents et qui relèvent d'une fonction symbolique.

L'imaginaire trouve sa voie la plus achevée dans la forme littéraire. Les mythes, poésies (...) doivent cette teneur imaginaire à la puissance des images utilisées et retranscrites. Le mythe, par sa transmission orale, ne constitue pas un ensemble d'histoires figées mais est appelé à une métamorphose permanente. Dans notre culture actuelle, beaucoup de ces matériaux ont cependant été littéralisés c'est-à-dire reconstruits dans le cadre du langage écrit, ce qui permet leur pérennisation. L'imaginaire est présent dans tous les récits littéraires. Il conserve un lien étroit avec la réalité du fait qu'il prend racine dans le réel du monde.

Dès le plus jeune âge, l'enfant a besoin de jeux avec l'imaginaire, « sans lesquels il ne saurait accéder au langage ni à la vie de l'esprit. ⁴ ». Ces jeux peuvent être des jeux routiniers comme le « coucou-caché », mais peuvent aussi concerner la langue écrite, les livres. « le contact ludique avec les textes n'a pas de visée d'acquisition immédiate. Il précède et accompagne pendant très longtemps le moment des apprentissages systématiques de la langue écrite. »⁵.

Petit à petit, l'enfant comprend que les livres ont des auteurs et que ces auteurs ne sont pas les personnages de l'histoire. Il passe par des mouvements d'appropriation et de distanciation grâce à l'intermédiaire de ces personnages-là, ce qui lui permet d'acquérir l'aptitude à raconter des histoires, éloignées de son vécu personnel.

L'aspect relationnel de la lecture est aussi important à prendre en compte. La lecture d'un livre à l'enfant par les parents au moment du coucher par exemple peut devenir un rituel. Ce moment instaure une relation privilégiée entre l'enfant et le parent lecteur. Lors de ce moment privilégié,

4 **Bonnafé M : (1994)** ; Les livres c'est bon pour les bébés ; Calmann-Lévy ; Paris

5 idem

l'attention est conjointement tournée vers l'objet livre, vers l'histoire. En ce sens, quand un enfant se raconte à lui-même l'histoire qui a déjà été lue dans ce cadre là, on peut y voir une tentative pour l'enfant de revivre cet instant où il se trouvait près du parent. L'objet livre prend alors le rôle d'objet transitionnel.

c) Relations entre trace, dessin et écriture

L'écriture prend racine dans les tout premiers tracés de l'enfant, dans ses dessins. Ce qui nous amène à nous interroger pour savoir si les enfants qui écrivent mal, rencontrent aussi des problèmes avec la trace qu'ils laissent lors de l'activité de dessin. Or, on remarque que nombre d'enfants ont des problèmes dans l'acte d'écriture mais n'en rencontrent pas lors du dessin. Dessiner et écrire sont donc deux activités bien distinctes l'une de l'autre. En effet, même si les lettres sont des formes, ces formes sont aussi des symboles langagiers. Dans le dessin, ce qui est figuré renvoie à la représentation de la chose elle-même, tandis que dans l'écriture, ce qui est signifié dans le trait, ce sont des symboles. De plus, les signes graphiques sont imposés, alors que la trace lors du dessin émane plus directement de l'enfant.

C'est seulement à partir du moment où la lettre ne signifie plus rien pour l'enfant en tant que dessin, que celui-ci va réellement entrer dans l'écriture. A ce moment précis, la lettre perd sa valeur de dessin pour devenir symbole de langage. Certains enfants ont du mal à dépasser ce stade et ne peuvent considérer la lettre comme autre chose que comme un dessin. On remarque cette phase de développement chez l'enfant en regardant la manière dont il trace la lettre. En effet, la lettre n'aura pris sa valeur symbolique qu'à partir du moment où elle est tracée d'un seul mouvement, en la réalisant comme un tout, une unité. L'enfant a désormais acquis la capacité de communiquer grâce à l'écrit. A présent, ce n'est plus la bouche uniquement qui parle, mais la main aussi. L'enfant ne commence vraiment à écrire que quand il est capable de tracer les lettres en silence en ne gardant que le souvenir auditif du mot.

Une question essentielle que nous devons nous poser est de savoir ce que représente l'acte d'écrire pour l'enfant. Au-delà de transmettre un message, c'est aussi "livrer un acte manuel dans l'inscription d'une trace, c'est livrer cette trace à tous les regards, et la permanence de cette trace qui demeure, séparée de soi et représentative de soi".⁶

L'écriture "affecte" toujours tant celui qui écrit que le lecteur. Dans cet acte qu'est l'écriture, le

⁶ **Bergès J** : (2003) ; *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas?* ; Erès ; Paris

regard est omniprésent car l'écriture s'appréhende par la vue. On voit une écriture avant de la lire. Celle-ci est toujours victime de jugements subjectifs la concernant : belle écriture ou non, maladresse du trait ou non... Mal écrire est donc un trouble que l'on se doit d'analyser, suivant le point de vue psychanalytique, non comme un phénomène instrumental, mais comme un phénomène psychique à part entière. L'écriture ne peut être considérée comme une chose extrinsèque à la psyché.

d) Les modèles d'apprentissage du langage écrit

- langage oral et écrit : les différences

Nous avons précédemment pointé le fait que pour que l'enfant accède au langage écrit, différentes capacités sont requises dont un bon niveau de langage oral. Avant de développer l'acquisition du langage écrit par l'enfant, nous allons passer en revue les différences qui existent entre le langage oral et le langage écrit, tant au niveau de son acquisition qu'au niveau de son utilisation et de ses applications.

Du point de vue de la psychologie cognitive, le langage écrit a de nombreuses différences avec l'oral, et s'acquiert de la façon qui suit. Le langage écrit s'apprend de manière explicite, à la différence du langage oral. Entre le langage écrit et le langage oral, nous pouvons noter de nombreuses différences dont, entre autre, la situation d'énonciation ou de réception. A l'écrit, il n'y a pas de possibilité de recourir à d'autres canaux comme le gestuel, le visuel... Ces autres canaux permettent, à l'oral, d'augmenter les possibilités de compréhension du message. Avec l'apprentissage de l'écriture, on ne propose pas à l'enfant d'acquérir un nouveau code mais une nouvelle situation d'énonciation et de réception de communication, d'informations.

Il faut aussi mettre en évidence le fait que la syntaxe et le lexique sont différents dans le langage oral et le langage écrit. Dans ce dernier, le lexique est plus précis et prend souvent des formes peu fréquentes. Au niveau de la syntaxe, elle est plus normée et moins évolutive à l'écrit. Il faut par exemple attendre plusieurs années pour que la production de narration atteignent le même niveau qu'on utilise le langage oral ou le langage écrit : cet écart s'amenuise lors de la classe de CE2. Une des caractéristiques inhérente au langage écrit est de permettre des retours en arrière, des relectures, des révisions et des réécritures.

- Acquisition du langage écrit :

Il paraît essentiel, avant de parler des troubles du langage écrit, de développer l'acquisition "normale" de celui-ci. Pour apprendre le langage écrit, l'enfant doit mettre en place plusieurs stratégies, doit acquérir différents savoirs.

Afin de répondre aux interrogations concernant l'acquisition du langage écrit chez l'enfant, différents modèles des processus mis en jeu dans la reconnaissance de mots écrits ont été développés au cours des dernières années.

- les modèles issus de la neurologie adulte :

Le modèle de Marshall et Newcombe (1973) ainsi que le modèle de Boder (1973) sont issus des données de la neurologie adulte, c'est-à-dire qu'ont été étudiés des cas de patients adultes présentant des troubles acquis de la lecture suite à un accident neurologique. Les données ainsi recueillies ont permis de développer des modèles théoriques reconstituant les processus en jeu dans l'apprentissage du langage écrit par l'enfant.

Ces modèles stipulent que la lecture d'un mot isolé repose sur la mise en jeu de deux voies de traitement distinctes :

- L'une des voies, la voie d'assemblage, permet un accès indirect. Il faut préalablement à l'accès au lexique transformer l'information visuelle en information phonologique par application des règles de correspondance entre graphie et phonie. C'est ce qu'on appelle aussi le principe alphabétique. Pour acquérir celui-ci, l'enfant doit être capable de ce qu'on appelle la conscience phonologique. Cette conscience phonologique est "la capacité d'analyse de la structure segmentale de la parole, aboutissant à la prise de conscience de l'existence de phonèmes et leur enchaînement de la chaîne parlée."⁷.

Cette capacité prédit fortement le bon apprentissage ou non de la lecture, tout comme la connaissance des lettres. Si le français était totalement une langue transparente (c'est-à-dire que la correspondance graphème-phonème pourrait à elle-seule permettre de déchiffrer tous les mots de la langue), le principe alphabétique pourrait suffire. Or, ce n'est pas le cas. Pour apprendre le langage écrit, l'enfant doit donc procéder à d'autres apprentissages. Cette voie est utilisée par le lecteur débutant, mais aussi chez le lecteur expert pour l'identification de mots moins familiers et pour la lecture de pseudo-mots. Mais, avec ce principe, nous ne pouvons accéder qu'à une écriture lente et

⁷ Brin F, Courrier C, Lederlé E, Masy V : (2004) ; dictionnaire d'orthophonie ; ortho édition ; Isbergues

difficile. La longueur des mots influence significativement la vitesse de lecture. Cette lecture est pertinente tant que la correspondance graphie-phonie reste régulière.

-L'autre voie, la voie d'adressage, permet un accès direct, sans utilisation des connaissances phonologiques. Il y a appariement direct de la configuration écrite du mot avec sa représentation visuelle en mémoire : on parle de lexique orthographique. La représentation doit être stockée au préalable dans la mémoire à long terme. L'impact de ce stockage des représentations des mots dans le lexique orthographique est encore mal connu à l'heure actuelle car sa découverte est relativement récente. Il constituerait un dictionnaire mental que l'enfant aurait en charge de se former. Cette procédure par adressage est inexistante chez le lecteur débutant, qui ne possède pas encore de représentation orthographique des mots. Elle serait utilisée chez le lecteur expert pour la reconnaissance de mots familiers, ainsi que pour les mots irréguliers.

- les modèles développementaux :

Il existe aussi d'autres modèles, plus récents, qui tentent de rendre compte du développement de la lecture chez l'enfant. Parmi ces modèles, nous pouvons citer celui de Utah Frith et celui de Valdois et Carbonnel.

En 1985, Utah Frith développe un modèle du développement de la lecture chez l'enfant. Son modèle est composé de trois stades : un stade logographique, un stade alphabétique et un stade orthographique. Chacun des stades se caractérise par la stratégie dominante qu'emploie l'apprenti lecteur pour identifier les mots écrits. Les stratégies deviennent de plus en plus élaborées. Le passage d'un stade à l'autre ne signifie pas pour autant l'arrêt immédiat d'une stratégie. Au contraire le lecteur accumule au fur et à mesure les différentes stratégies qui représentent autant de facilitation pour repérer les indices et accéder à la compréhension plus rapidement.

Nous allons à présent étudier chacun de ces stades et voir de quelle manière ils concourent à la mise en place de la lecture.

- le stade logographique : ce stade concerne l'enfant avant que celui-ci ne soit soumis aux apprentissages systématiques. Au cours de ce stade, les enfants utiliseraient une myriade d'indices pour leur permettre de « deviner » le mot écrit. Les indices peuvent être des indices présents dans l'environnement comme le logo publicitaire qui caractérise certaines marques, des indices visuels saillants pris dans le mot lui-même, certaines lettres ou configuration de lettres... Dans cette phase, les mots sont donc reconnus dans leur globalité sans pour autant que l'enfant puisse se servir des lettres du mot reconnu pour « déchiffrer » un autre mot. A ce stade, l'enfant est un pseudo-lecteur,

qui ne possède qu'une reconnaissance limitée d'une centaine de mots, qu'il ne reconnaît non pas grâce à un accès direct à son lexique interne, mais grâce à une analyse sémantique picturale du mot. L'enfant est dès lors capable, pour la centaine de mots reconnus, d'associer un mot oral à son image reconnue, tout ceci sans aucun traitement linguistique. L'information linguistique est donc traitée comme une image.

-le stade alphabétique : lors de ce stade, l'enfant procède à un apprentissage explicite du principe alphabétique, mais aussi à l'apprentissage de la langue écrite. Avec le travail sur les rimes et l'apprentissage de l'alphabet, l'enfant prend conscience des unités sublexicales des mots écrits et de leur relation systématique non arbitraire. Grâce au principe alphabétique, la correspondance graphie-phonie lui devient accessible et de fait l'enfant est capable de lire tous les mots réguliers. L'enfant développe alors sa conscience phonologique et se crée un lexique alphabétique. Cette étape est primordiale du fait qu'elle permet à l'enfant de faire ses propres apprentissages, et donc de diminuer sa dépendance aux lecteurs experts. En effet, à travers ce stade, l'enfant découvre le code qui va lui permettre de déchiffrer et de transcrire la plupart des mots du français. L'usage fréquent de cette stratégie la renforce et l'automatise. Elle deviendra la voie d'assemblage du lecteur expert. L'apprenti-lecteur accède ainsi petit à petit au sens des mots écrits en décodant leur forme phonologique. Cependant, pour devenir plus performant, il aura besoin d'augmenter sa vitesse de lecture.

- le stade orthographique : ce stade est celui qui va permettre à l'enfant de devenir un lecteur expert. Les mots sont analysés en unités orthographiques sans nécessairement avoir recours à la conversion graphie-phonie. L'enfant identifie, classe et stocke les mots sous la forme d'unités stables orthographiquement. Il va ainsi pouvoir former son lexique orthographique. Il retrouve alors, grâce à l'adressage, la forme phonologique des mots connus par activation des représentations lexicales stockées en mémoire à long terme dans son lexique orthographique. Cette stratégie deviendra la voie d'adressage du lecteur expert et va permettre à l'enfant d'accéder à la lecture de mots irréguliers.

Alors qu'au stade logographique l'enfant reconnaît des mots par des procédures de reconnaissance visuelle non spécifiques au traitement d'un matériel verbal, au stade orthographique, c'est par une analyse linguistique que le système de traitement de l'information accède directement au mot. Cette étape aboutit à l'automatisation des stratégies de lecture et à l'accès à une lecture courante. Un lecteur confirmé possède à la fois la conversion graphie-phonie, c'est-à-dire les procédures alphabétiques, mais aussi les procédures orthographiques. Tandis que les deux derniers stades vont pouvoir cohabiter chez le lecteur expert, le premier est voué à disparaître car il faut que l'enfant soit

capable d'inhiber sa tendance à la « devinette » des mots pour rentrer dans la lecture à proprement parler.

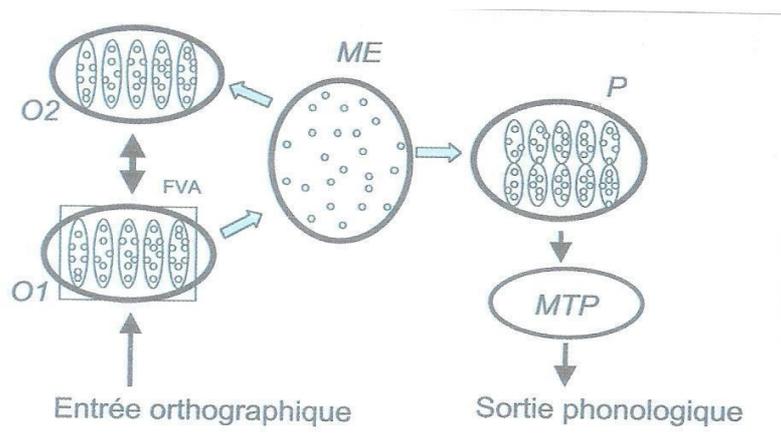
Le modèle de Utah Frith s'accorde en tous points avec les modèles à deux voies de l'accès au lexique chez le lecteur. Le stade logographique caractérise la période où aucune des deux voies n'est encore disponible. Le stade alphabétique correspond à la période d'installation de la voie indirecte qui permet la lecture par conversion graphème-phonème de la suite de lettres en suite de sons. Le stade orthographique est celui de la mise en fonctionnement de la voie directe qui permet de reconnaître les mots sur une base d'analyse linguistique visuelle.

Valdois et Carbonnel (1998) développent un modèle dit connexionniste. Ce modèle est basé sur une théorie visuo-attentionnelle. Quand un mot ou un pseudo-mot est présenté, une fenêtre visuo-attentionnelle est ouverte (O1)... On note une activation de toutes les unités du mot puis une transmission à la mémoire épisodique et à O2 qui contient les représentations orthographiques connues. Les deux représentations O1 et O2 sont alors comparées.

Si $O1=O2$, le mot est produit par le module phonologique qui reconstruit toutes les unités et les transmet à la mémoire temporaire phonologique. C'est la lecture par adressage.

Si $O2 \neq O1$, dans le cas de mots nouveaux, la fenêtre attentionnelle va être rétrécie à la syllabe. C'est la stratégie analytique qui correspond à la lecture par assemblage. Tout est stocké dans la mémoire épisodique et envoyé au module phonologique. Si ce mot nouveau a un sens, il est stocké en O2 pour la prochaine fois.

Ci-dessous, un schéma représentant ce modèle : ⁸



⁸ Valdois S, Colé P, David D : (2004) ; apprentissage de la lecture et dyslexies développementales. De la théorie à la pratique orthophonique et pédagogique ; Solal ; Marseille. Pages 171 à 198.

Il faut donc que l'enfant acquière différentes capacités pour apprendre le langage écrit, tant dans le versant production que dans le versant expression : le principe alphabétique, la morphologie dérivationnelle, la morphologie du genre et du nombre, le lexique orthographique... L'effet de fréquence de présentation du mot et l'effet d'analogie entre les mots jouent un rôle important. Cependant, nous sommes loin de tout maîtriser dans ces processus d'acquisition.

Tout comme nous l'avons énoncé précédemment, nous savons que les capacités attentionnelles sont importantes dans cet apprentissage du langage écrit. Les tâches demandées à l'enfant nécessitent une part importante d'attention de sa part. Celui-ci, selon son niveau, peut ne pas être en capacité de traiter dans un même temps les différentes tâches, du fait de la charge d'attention importante qui lui est demandée. Ceci peut expliquer certaines des erreurs faites par l'enfant. Celui-ci va privilégier un des axes. Par exemple, si en lecture, il privilégie l'acte de l'analyse du code, ce pourrait être au dépens de la compréhension.

Quand l'enfant améliore sa lecture et devient lecteur expert, l'attention nécessaire pour le décodage va pouvoir se recentrer sur la recherche du sens. La compréhension du langage écrit est alors privilégiée.

1.3. Ecriture et pathologie

Nous avons donc précédemment défini ce qu'était lire et écrire, ce que ces actes requéraient et impliquaient ainsi que les modèles suivant lesquels un enfant acquerrait ces capacités.

Nous pouvons à présent poser la question de la pathologie dans le langage écrit. Ainsi, nous allons pouvoir développer les différentes pathologies du langage écrit répertoriées qui rendent celui-ci peu ou pas fonctionnel.

a) La question de la fonctionnalité du langage écrit

Pour être considéré comme fonctionnel, le langage écrit doit posséder : une écriture qui doit être suffisamment lisible et sensée et une lecture suffisamment rapide. C'est donc l'aspect communicationnel qui est pris en compte pour décider ou non de la fonctionnalité du langage écrit. Une écriture serait donc pathologique si elle ne permet pas la communication, de même que la lecture deviendrait pathologique à partir du moment où elle ne peut pas être comprise par autrui.

Marie-Alice Du Pasquier et Michèle Schnaidt posent la problématique suivante : “Pourquoi certains enfants, intelligents, parlant très bien, lisant très bien, adroits, sensibles et de bon contact, autrement dit qui semblent bien adaptés, sont-ils capables de ne fournir sur leurs cahiers qu'une écriture illisible, brouillonne, sale, ou encore beaucoup trop lente, une écriture aussi peu fonctionnelle que peu convenable (....)? ”.⁹

b) Classification des troubles du langage écrit

Différents troubles du langage écrit peuvent rendre une écriture non fonctionnelle et donc pathologique. Plusieurs classifications de ces troubles ont été créées ces dernières années. Nous allons maintenant présenter celles qui sont fondamentales dans notre pratique.

Selon l'ANAES (Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé), nous retenons la classification du DSMIV (Diagnostic and Statistic Manual – Revision 4).

Le DSM IV est une nosographie américaine créée en 1996. Dans le DSM IV, les troubles du langage écrit sont répertoriés dans la catégorie des troubles des apprentissages auparavant baptisée troubles des acquisitions scolaires. On y trouve les troubles du calcul, de la lecture, de l'expression écrite et le trouble des apprentissages non spécifié. Cette classification inclut les désordres mentaux.

Le DSMIV fait la distinction entre les troubles spécifiques et les troubles non spécifiques du langage écrit :

- les troubles spécifiques :

les troubles spécifiques correspondent à un déficit du langage écrit qui est :

- durable, c'est-à-dire que l'enfant présente un retard qu'il ne parvient pas à résorber au cours du temps, même en suivant une rééducation orthophonique...On ne peut donc pas diagnostiquer un trouble spécifique de type dyslexique par exemple dès le CP, il faut attendre de voir si le trouble perdure. Pour poser un tel diagnostic, il faut prendre en compte le critère de persistance du trouble.
- significatif : les performances doivent être nettement en-dessous du niveau escompté, par rapport à son âge, à son niveau scolaire et à son niveau intellectuel. Les difficultés doivent se caractériser par une déviance standard de deux écarts-type entre quotient intellectuel et performance. De plus, les difficultés doivent ne concerner que le domaine en question.

⁹ **Bergès J** : (2003) ; Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas? ; Erès ; Paris

- inexplicable par une cause évidente. Le troubles du langage écrit ne doit pas être lié directement à des anomalies neurologiques ou anatomiques de l'organe phonatoire, à une déficience auditive grave, à un retard mental ou à un trouble sévère du comportement et de la communication.

Ces troubles sont considérés comme primaires, c'est-à-dire que leur origine est supposée développementale. Cette définition est une définition par exclusion, qui n'exclut pas l'association d'autres troubles. On retrouve souvent des troubles associés à ces troubles spécifiques comme des difficultés d'adaptation, démoralisation... Les troubles spécifiques sont la dyslexie et la dysorthographe. Nous allons à présent décrire ces deux types troubles :

La dyslexie : ce terme recouvre les troubles de l'acquisition et de maîtrise de la lecture. Il existe différents types de dyslexie selon la voie d'acquisition du langage écrit qui est atteinte. L'atteinte peut concerner la voie d'adressage ou la voie d'assemblage ou les deux voies en même temps.

- si la voie d'assemblage est atteinte, on parle de dyslexie phonologique. Elle met en évidence des difficultés à opérer les correspondances graphème-phonème et phonème-graphème. Le sujet a des difficultés à lire et écrire des pseudo-mots. Il dispose d'un faible vocabulaire visuel de reconnaissance immédiate des mots. C'est la forme de dyslexie la plus fréquente. De par les troubles cités, le temps de lecture est allongé. Le sujet commet de nombreuses erreurs phonémiques ou de lexicalisation.

- si la voie d'adressage est touchée, c'est une dyslexie de surface. Le sujet rencontre des difficultés pour élaborer une image visuelle stable des mots. Il a recours à la voie d'assemblage, ce qui entraîne une certaine lenteur. Il commet des erreurs en confondant des lettres proches ou régularise les mots irréguliers. Les difficultés sont plus marquées en lecture de mots irréguliers qu'en lecture de mots réguliers ou pseudo-mots.

Selon le modèle de Valdois et Carbonnel que nous avons développé auparavant, dans la dyslexie de surface, la fenêtre visuo-attentionnelle est trop petite. Les mots longs ne peuvent être pris dans la globalité, qu'ils soient irréguliers ou non. Il n'y a pas de lexique orthographique qui peut se former, on est donc dans une stratégie de lecture par assemblage. On est dans l'incapacité d'avoir une lecture par adressage.

-si les deux voies sont déficitaires, la dyslexie est dite mixte et combine les deux formes citées auparavant. C'est donc la forme de dyslexie la plus handicapante pour l'enfant qui se voit en difficulté sur différents domaines à la fois. L'enfant peut même être quasi-alexique.

La dysorthographe : ce terme recouvre les troubles de l'acquisition et de la maîtrise de l'orthographe. Les erreurs peuvent être imputées à un manque de maîtrise : du système de correspondance entre graphèmes et phonèmes, des règles de l'orthographe d'usage et/ou de l'orthographe grammaticale, à des confusions dites auditivoperceptives (confusion entre sourdes et sonores par exemple), à des confusions dites visuoperceptives (c'est-à-dire entre des lettres dont les formes graphiques se ressemblent mais qui diffèrent par certaines caractéristiques), à des erreurs de reconnaissance de sons complexes, à des omissions ou des ajouts de phonèmes ou de sons, à des erreurs de segmentation. On peut aussi observer des erreurs de lexicalisation, de régularisation... En ce qui concerne la dysorthographe, on peut noter deux sortes de dysorthographies différentes :

- la dysorthographie phonologique où l'orthographe d'usage des mots familiers est préservée, mais des difficultés existent lors de dictées de mots longs et peu fréquents ou de pseudo-mots. Les erreurs sont alors la plupart du temps non phonologiquement plausibles.

- la dysorthographie de surface où les erreurs concernent l'écriture de mots irréguliers. La séquence écrite respecte la forme phonologie du mot mais pas son orthographe. Les erreurs sont le plus souvent phonologiquement plausibles.

- Les troubles non spécifiques :

Les troubles secondaires, ou non spécifiques, quant à eux correspondent à des difficultés scolaires dues à l'absence des conditions nécessaires de travail, à un mauvais enseignement ou à des facteurs culturels, à des troubles de la vision ou de l'audition, à un retard mental, à un trouble envahissant du développement, à un trouble de la communication. Ils constituent des signes d'alerte et témoignent de troubles d'apprentissage.

Les troubles non spécifiques du langage écrit peuvent apparaître en cas de retards de parole et de langage liés à une immaturité ou à une carence affective, de surdité transitoire ou chronique, de scolarisation irrégulière ou inadaptée, de troubles visuels non corrigés. Ces troubles peuvent aussi être liés à un manque d'envie d'apprendre à lire ou à une incompréhension des mécanismes et des buts de la lecture. L'immaturité intellectuelle et affective, les troubles psychologiques ou psychiatriques et la déficience intellectuelle sont aussi des causes possibles de ces difficultés. La particularité de ces troubles est qu'ils peuvent se résorber, on parle de retard d'acquisition du langage écrit.

Des troubles d'attention, de mémoire de travail, de mémoire verbale, d'évocation et de dénomination, de repérage spatio-temporel (...) ne sont pas non plus à exclure comme causes de

troubles du langage écrit. Alors que dans les troubles spécifiques comme la dyslexie, ils sont inhérents à celui-ci, ils peuvent aussi entraîner des troubles du langage écrit dits non spécifiques.

Il existe aussi d'autres classifications : la CIM 10 (Classification Internationale des Maladies), la CFTMEA (Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent). Ces deux classifications font elles aussi la distinction entre les troubles primaires et les troubles secondaires.

c) Prise en charge orthophonique des troubles du langage écrit

Différents courants ont développé des rééducations qui peuvent être mises en place pour rééduquer les troubles spécifiques du langage écrit. Plutôt que de décrire chacune des techniques de rééducations, nous allons développer les spécificités de chacune d'elles. Cependant, il semble important de mettre en avant ce que nous disent Van Hout et Estienne en 1994 : « la multiplicité et la diversité des approches ne signifie pas forcément richesse ni efficacité. Chacun privilégie une dimension particulière en ignorant ou en rejetant les autres (...) ». ¹⁰

Le but de la rééducation est de donner à l'enfant des moyens de compensation qui lui permettront de pallier une partie de ses difficultés et ainsi de lui offrir une occasion de bonne insertion sociale. Pour ce faire, l'orthophoniste doit se fixer deux objectifs : mobiliser chez l'enfant un potentiel d'apprentissage, trouver du plaisir dans la lecture et revaloriser le jeune d'une part, et d'autre part lui donner des outils pour rendre sa lecture fonctionnelle.

Nous allons procéder à un « classement » des plus importantes techniques employées dans la rééducation des troubles du langage écrit, ce classement n'est ni unique, ni exhaustif.

- Approche linguistique de type phonétique

Dans ce type d'approche, le déficit est considéré comme fonctionnel. Ces approches sont souvent considérées comme pédagogiques ou ultra-pédagogiques du fait qu'elles reprennent tout l'apprentissage du langage écrit depuis le départ et en fonctionnant par étapes. Elles cherchent à renforcer le lien entre les graphèmes et les phonèmes en associant une image externe à chaque graphème et phonème.

Quatre méthodes utilisent ce principe : la méthode Borel-Maisonny, la méthode de Maistre, la méthode Bourcier, la méthode Brunfaut. Chacune de ces méthodes a ses propres spécificités, mais

¹⁰ **Rousseau T.** : (2004) ; les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 2 : prise en charge orthophonique des troubles du langage écrit ; ortho édition ; Isbergues

elles fonctionnent toutes selon le même principe qui consiste à identifier toutes les lettres et à apprendre l'association entre graphème, geste et phonème. Puis on doit associer les graphèmes et phonèmes suivant un ordre précis (consonne-voyelle, puis syllabe, puis consonne-voyelle-consonne...). Certaines de ces méthodes vont en plus utiliser le dessin, mettre l'accent sur la discrimination auditive, la structuration spatiale... Toutes ces étapes dans le but ultime de permettre à l'enfant d'accéder à la grammaire et à l'orthographe. Il est intéressant de noter que, dans la méthode Borel-Maisonny, un étayage important est effectué grâce au canal sensoriel et kinesthésique, les gestes aident à la différenciation et à la mémorisation.

- Approche à orientation psychothérapeutique

Dans ce type de méthode, il ne s'agit pas en premier lieu de résoudre le symptôme, mais plus d'établir la relation avec l'enfant en acceptant tous les moyens de communication qu'il propose. On va chercher à faire en sorte qu'il réinvestisse le langage de façon positive. Les points de départ de la rééducation peuvent être des suggestions de l'enfant ou du rééducateur à forte résonance affective. C'est une approche psycho-affective des troubles du langage écrit. C'est le transfert et la valeur identificatrice du personnage du rééducateur qui va permettre à l'enfant de progresser. L'outil langage écrit va s'installer de lui-même et l'enfant, du fait de la valeur affective mobilisée, va de suite y mettre un sens. On adopte une attitude d'accompagnement incitatif et respectueux.

Dans cette lignée de rééducation, on peut trouver les techniques de Cahn et Mouton, la méthode des associations de Chassagny, la technique du troisième père de Tajan, la technique de Mucchielli-Bourcier. Chacune de ces rééducations a des procédés propres mais elles fonctionnent toutes sur une base psycho-affective comme nous l'avons développé précédemment. Dans ces méthodes, on ne traite pas directement le symptôme mais on essaie de comprendre ce qu'il nous révèle du fonctionnement du patient, sa façon d'appréhender le langage, la relation, la vie...

- Approche à prépondérance nettement psychothérapeutique

Le point de départ dans ces approches est le vécu personnel de l'enfant. On ne s'occupe pas du symptôme dans un premier temps. La PRL (Pédagogie Relationnelle du Langage) fait partie de cette lignée de rééducation. Le rééducateur y a une place d'observateur neutre et silencieux. L'enfant est libre d'exprimer ses pulsions par les moyens qu'il choisit. On peut être totalement dans le jeu avec l'enfant. Puis, petit à petit, l'enfant va demander l'intervention technique de l'adulte pour lire et écrire par exemple. Le but étant que l'enfant devienne peu à peu autonome dans le

langage écrit. Dans la même lignée, nous allons pouvoir relever les techniques de rééducation de Lobrot, Mery, Dubois.

- Orientation psycho cognitive

C'est la technique de la gestion mentale appliquée à la lecture. L'apprenant, par introjection va découvrir les modalités de sa pensée en travaillant, il évalue sa pertinence et va s'y adapter pour promouvoir une démarche mentale efficace. Dans ce type de rééducation, nous allons rencontrer la notion de profil pédagogique. L'enfant va prendre très tôt des habitudes mentales qui vont conditionner ses aptitudes et ses échecs. L'enfant va devoir devenir acteur de son fonctionnement mental. On l'amène à découvrir les conditions dans lesquelles il réussit, à explorer la façon dont il prend les informations à son compte... Pour apprendre à évoquer, les informations vont devoir être prises sous la forme d'un discours intérieur ou d'images mentales, afin de pouvoir les garder « en soi ». La rééducation va dans un premier temps consister à apprendre à évoquer. Puis l'enfant va devoir apprendre à connaître la nature, les caractéristiques, le contenu de ses évocations.

L'ensemble de la rééducation est un itinéraire totalement personnalisé qui dépend du profil de l'enfant. L'un des points essentiels de ce type de rééducation est de faire découvrir à l'enfant s'il est plus « visuel » ou plus « auditif ». Si l'enfant retient mieux les informations quand il peut les voir plutôt que quand il les entend, il va plus facilement pouvoir mémoriser le graphisme d'un mot, dans le cas contraire il va mieux mémoriser les représentations sonores.

Le but du rééducateur est de parvenir à faire attacher une représentation sonore à une évocation visuelle pour les enfants dits « visuels », et à partir de la capacité des enfants dits « auditifs » à évoquer des sons pour y associer la graphie correspondante.

- Approche auditivo-verbale

On parle de sémiophonie. Selon certaines études, on retrouverait des traces multiples organo-psychiques de défaillances langagières archaïques conservées par le sujet, les fondations du langage seraient donc défaillantes : le lien entre les perceptions auditives et les représentations psychiques serait mal assuré depuis la petite enfance. La défaillance n'aurait pas gêné l'acquisition du langage oral grâce à de multiples compensations de l'enfant. Ce type de rééducation consiste à rétablir les distinctions phonématiques et les automatismes d'association entre perception auditive et représentation psychique.

On fait entendre à l'enfant un bruit paramétrique, c'est-à-dire un bruit blanc continu et qui est construit selon les modulations et les rythmes de la voix. Le bruit a à voir avec le langage mais n'a aucun sens. Il n'y a que la prosodie qui évoque le langage. Le principe est de réussir à déconditionner l'enfant par rapport à son symptôme. L'enfant va focaliser son attention sur les paramètres du son et non sur le sens. Progressivement, on va faire écouter à l'enfant des bruits, des musiques ou des mots à répéter accompagnés du bruit paramétrique. Puis, on reviendra petit à petit à un travail de lecture. Cette méthode est peu pratiquée du fait qu'elle demande un matériel très spécifique et coûteux.

- Approche langagière

Cette approche a été développée par Dejong-Estienne. Elle est basée sur le principe que c'est par la manipulation et les jeux de langage qu'on amène l'enfant à découvrir les ressources de sa langue. Il faut ici soustraire aux yeux du lecteur les éléments à lire au moment où il les lit pour l'habituer à saisir d'un seul coup d'œil un ensemble. De plus, cette technique le force à structurer mentalement cet ensemble. Il faut que l'enfant ait déjà acquis le transcodage pour parvenir à cette étape. On utilise du matériel significatif et du matériel non significatif. Le matériel non significatif sera surtout utilisé lors du début de la rééducation pour s'amenuiser au fur et à mesure. Tous les exercices sont proposés selon un ordre progressif et se complètent. C'est une technique où on aborde directement le symptôme. Il faut que l'enfant soit prêt à l'affronter. Pour cette méthode, on parle souvent de méthode d'apprentissage.

- Approche cognitive et neuropsychologique

Habib (2004)¹¹ a développé différentes études qui montrent qu'il existe un effet significatif d'un entraînement temporo-phonologique sur les compétences phonologiques, sur le langage oral et écrit chez les enfants ayant une dyslexie phonologique. Certains auteurs comme Tallal pensent que ces enfants ne sont pas capables de traiter l'information auditive brève et en succession rapide. Elle propose comme rééducation d'étirer les éléments rapides, c'est-à-dire ralentir la parole pour que l'enfant puisse percevoir ce qu'il n'a jamais perçu. Petit à petit on augmentera la vitesse donc on tendra vers une parole plus rapide.

Dans le cas des dyslexies de surface, l'accent dans la rééducation est mis sur le travail des

11 **Habib M et al** : (2004) ; effet d'un entraînement phonologique utilisant la parole, in Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales , Valdois S , Colé P, David D. ; Solal , Marseille

capacités visuo-attentionnelles et sur les connaissances lexicales. Pour ce faire, on proposera à l'enfant des exercices ou des jeux faisant intervenir les capacités de repérage visuel, de traitements des séquences. On essaiera aussi d'enrichir les connaissances orthographiques spécifiques et de rendre explicite l'orthographe c'est-à-dire qu'on amène l'enfant à connaître la fréquence d'association entre des unités.

Quelque soit le trouble de l'enfant, il est important, de bien l'identifier et de cerner les domaines où il se trouve en difficulté. Selon le ou les niveaux atteints, la remédiation sera différente. On va chercher à rendre l'enfant le plus autonome possible, il doit être acteur de sa prise en charge et donc avoir pris conscience de ses difficultés. On va aider le jeune à trouver des stratégies de compensation efficaces et si besoin , une adaptation scolaire pourra être envisagée.

En ce qui concerne plus spécifiquement la dysorthographe, selon une perspective globale d'inspiration cognitive, il va falloir travailler avec l'enfant, sur les classifications c'est-à-dire sur la notion de pareil et de différent. Un travail à perspective fonctionnelle sur les différents niveaux cités précédemment devra aussi être effectué, ainsi qu'un travail sur la notion de transformation (conjugaison, forme passive...). On peut aussi lui offrir des méthodes de facilitation pour le stockage des mots avec la méthode visuo-sémantique par exemple.

Mais avant tout, que le trouble soit spécifique ou non, il faut fournir à l'enfant un matériel qui va induire chez lui de la pensée, qui va l'amener à se poser des questions. Il ne faut pas perdre de vue que l'écrit est un moyen d'expression, c'est pour quoi il faut réserver une large part de la rééducation à aider l'enfant à retrouver ou à trouver du plaisir dans l'acte d'écriture. La notion de plaisir est fondamentale dans ce type de rééducation.

Conclusion

Les écritures qui existent ou ont existé au cours des siècles montrent des caractéristiques très différentes, on peut cependant distinguer deux grands types d'écriture : les écritures non alphabétiques et les écritures alphabétiques. Le français fait partie de cette seconde catégorie.

En ce qui concerne l'acquisition du langage écrit, plusieurs compétences sont nécessaires à l'enfant, tant au niveau instrumental qu'au niveau psychique. Cependant la motivation, la curiosité par rapport à l'écrit, la maturité affective, le plaisir sont aussi des facteurs nécessaires à l'acquisition du langage écrit. Nous pouvons affirmer que même si lire et écrire sont deux actes différents, ils requièrent des activités communes en vue de buts similaires : communiquer et s'insérer socialement, ce qui implique aussi la notion de plaisir.

Différents modèles ont tenté de représenter la façon dont le langage écrit se met en place chez le jeune enfant, mais tous ces modèles demeurent expérimentaux et encore bien des modalités quant à l'acquisition du langage écrit par l'enfant restent à découvrir. Cependant, les troubles du langage écrit ont pu être répertoriés en deux grandes classes: les troubles spécifiques et les troubles non spécifiques. Des aménagements scolaires peuvent être mis en place pour les enfants ayant des troubles du langage écrit. Si le trouble est reconnu comme étant un handicap réel pour l'enfant, la scolarité de celui-ci peut être aménagée. Différents types d'aménagements sont possibles : la lecture à voix haute des consignes par le maître à l'enfant, des dictées à trous à la place de textes entiers à écrire, du temps supplémentaires lors des examens...

Les prises en charge orthophonique de ces troubles peuvent être très différentes suivant le courant de pensée auquel le rééducateur adhère. Nous avons développé auparavant différentes rééducations orthophoniques du langage écrit pratiquées en rééducation individuelle qui visent à accompagner l'enfant pour qu'il s'approprie la parole, sa parole, il faut le mettre dans une position de Sujet parlant, Ecrivain.

Mais il existe aussi des rééducations de type groupale que nous allons à présent développer.

2. Les thérapies de groupe

Introduction

Les langues anciennes, comme le latin et le grec, ne possèdent pas, dans leur vocabulaire, de terme intermédiaire entre « individu » et « société » pour désigner une association de personnes en nombre restreint, poursuivant des buts communs. Cette absence de terme pour signifier « groupe restreint » indique qu'à cette époque ce concept n'existe pas, même si beaucoup d'activités de la vie quotidienne se déroulent en petit comité. Le terme « groupe » est récent dans la langue française, il date du XVIIème siècle. Son origine est à chercher dans le milieu des beaux-arts italien où « gruppo » désigne un sujet composé de plusieurs individus. « gruppo » dérive lui-même de « groppo » signifiant noeud. L'italien a emprunté ces termes au german occidental « kruppa » signifiant masse arrondie. Le mot français « croupe » partage avec « groupe » cette origine et l'idée de rond. Dès l'étymologie se dégagent donc deux aspects du groupe :

- le noeud (cohésion, assemblage),
- le rond (réunion, cercle de personnes).

En français, le terme « groupe » passe rapidement du domaine technique artistique au vocabulaire courant pour désigner un assemblage d'éléments, une catégorie d'êtres ou d'objets (sans tenir compte de la réunion en un même lieu). Ce n'est qu'au milieu du XVIIème siècle que « groupe » prend, dans le vocabulaire courant, son autre sens de réunion de personnes.

Depuis ces trois sens sont toujours en usage, même si les utilisations du mot « groupe » se sont étendues à de nombreux autres domaines. En effet, à partir du XIXème siècle, le terme groupe subit une extension prodigieuse, on va parler de groupe électrogène, de groupe scolaire... Nous nous limiterons à l'usage du terme groupe dans le sens « groupe de personnes ».

2.1. Les concepts théoriques

a) Le mouvement interactionniste

K. Lewin est un des premiers psychologues à avoir travaillé sur le groupe, dès les années 1930. Selon Lewin, ce qui définit le groupe, c'est l'interdépendance entre les individus qui le compose et entre les variables qui interviennent dans le fonctionnement du groupe. Un groupe est un tout dont

les propriétés diffèrent des propriétés de la somme de ses différentes parties. Il constitue un système de forces en équilibre. Quand le système de forces se trouve déséquilibré, il y a tension chez l'individu, qui va tendre à rétablir cet équilibre.

D'autres auteurs s'inscrivent dans ce courant de pensée avec des points de vue plus ou moins différents sur ce qui caractérise le groupe. Jacob-Lévi Moreno, psychiatre, s'est passionné pour le problème du rejet social. Pour lui, ce sont la présence et la nature des liens socio-affectifs, ou affinités, entre les individus qui forment le groupe. Homans et Bales mettent l'accent sur la communication comme définissant le groupe. Ainsi, pour ce courant, c'est l'interaction entre individus qui prime pour définir le groupe.

b) Le courant de la psychanalyse groupale

Le courant de la psychanalyse groupale est un courant contemporain dont D. Anzieu est le chef de file. Selon D. Anzieu, un groupe est une enveloppe qui fait tenir ensemble des individus. Cette enveloppe, tout comme la peau, pourrait être dite vivante et constituée de deux faces : l'une externe et l'autre interne. La face externe est tournée vers l'extérieur et notamment vers d'autres groupes, elle a pour rôle de servir de protection, de filtre. L'autre face, tournée vers la réalité intérieure, permet l'établissement d'un état psychique transindividuel que D. Anzieu appelle le « Soi de groupe »¹². Celui-ci fonde la réalité imaginaire des groupes. Il est le contenant à l'intérieur duquel une circulation fantasmatique et identificatoire va s'activer entre les personnes. L'enveloppe groupale se constitue à partir des projections de fantasmes, d'imagos de l'ensemble des membres du groupe. Cette enveloppe permet donc au groupe de se constituer un espace interne, une temporalité propre.

L'intégration positive de l'expérience groupale peut participer à la restauration des enveloppes individuelles défaillantes. Nous pouvons avancer que la démarche en groupe serait, grâce à un dispositif adapté, de donner aux participants la possibilité de créer tous ensemble une enveloppe pare-excitante pour permettre à chacun de l'introjecter.

Un ensemble de personnes n'est groupe que s'il est constitué d'une enveloppe, mais aussi d'un système de règles implicites ou explicites.

Cette idée d'état psychique transindividuel est présente chez différents auteurs, ainsi R. Kaës a élaboré la notion d'appareil psychique groupal. Pour ce faire il a emprunté à S. Freud la notion d'appareil psychique. Cette figuration formalise le lieu du déroulement des processus inconscients. L'application de cette notion au groupe complexifie le concept. En effet, l'appareil psychique

¹² Anzieu D. : (1984) ; le groupe et l'inconscient ; Dunod ; Paris

groupal possède un fonctionnement propre. C'est un appareil non réductible à la somme des appareils psychiques individuels. Il accomplit un travail spécifique : produire et traiter la réalité psychique de et dans le groupe. Ainsi, pour ce courant, c'est non seulement une mise en commun qui définit le groupe, mais surtout le fait qu'elle crée un état psychique transindividuel.

D.Anzieu et J.Y.Martin dans leur ouvrage ont adopté une autre approche pour définir le groupe en posant la question suivante : « A partir de quel moment s'agit-il d'un groupe? ». Selon eux, « il faut deux individus pour faire un couple et au moins trois pour faire un groupe. (...) Le groupe commence avec la présence d'un tiers dans une paire et avec les phénomènes consécutifs de coalition, de rejet, de majorité, de minorité. »¹³

D.Anzieu et J.Y.Martin¹⁴ ont établi une classification de différents groupes, nous nous intéresserons à ce qu'ils ont nommé les groupes restreints, car c'est le cas de figure qui nous concerne. Le groupe restreint est caractérisé par :

-un nombre limité de membres, ce qui permet à chacun de percevoir individuellement les autres membres du groupe et permet les échanges,

-les membres du groupe ont des buts en commun, qu'ils poursuivent de façon active,

-il peut exister des relations affectives entre les membres jusqu'à constituer des sous-groupes,

-il existe un sentiment de solidarité entre les membres, même en dehors des activités communes,

-les rôles de chacun sont différenciés,

-il se constitue éventuellement des normes, croyances, rites propres au groupe.

Toutes ces caractéristiques sont possibles mais non obligatoires. Le groupe restreint s'appelle aussi groupe primaire, par différenciation des groupes secondaires. Le groupe secondaire, aussi appelé "organisation" est un système social très structuré qui fonctionne selon des institutions. Le nombre de ses membres peut être très élevé, leur rapport entre eux sont le plus souvent impersonnels car fonctionnels et régis par une hiérarchie. La durée du groupe peut dépasser la décennie, les actions communes sont planifiées.

13 Anzieu D, J-Y Martin : (2004) ; la dynamique des groupes ; PUF ; Paris

14 idem

2.2. Les débuts de l'utilisation thérapeutique de groupe

La deuxième guerre mondiale a été une période de désorganisation sociale et culturelle. On sait que de telles périodes se caractérisent par la défaillance des garants métasociaux et métapsychiques. Le groupe est instauré dans le but de restaurer les fonctions métapsychiques sur lesquelles reposent les interdits structurants, les repères identificatoires, les croyances et les représentations partagées.

Selon René Kaës, un des objectifs de la psychanalyse est de montrer en quoi et dans quelles conditions le groupe est à la fois :

- « un ensemble de liens qui forment la matrice de la psyché et qui constituent le passage obligé vers l'édification de la civilisation »¹⁵,

« un lieu de régression vers la « horde sauvage », dispositif d'aliénation et de captation de l'imaginaire »¹⁶.

Dans les années 40 à Londres, deux psychanalystes mettent en œuvre un dispositif de groupe : Foulkes et Bion. Pour Foulkes, le groupe, qui est une entité, n'est pas la somme de ses parties. Pour lui, dans les groupes il faut prendre le parti d'écouter, de comprendre et d'interpréter le groupe en tant que totalité dans l'ici et maintenant,

Au milieu des années 60 en France, les hypothèses psychanalytiques peuvent se résumer selon trois propositions principales : celle de Pontalis qui restitue au groupe sa valeur psychique pour les sujets, celle de D.Anzieu qui considère le groupe comme réalisation des désirs inconscients et celle de Kaës qui reformule l'hypothèse selon laquelle le groupe est le lieu d'une réalisation psychique propre.

2.3. Les spécificités de la situation de groupe en thérapie

a) Les indications

En ce qui concerne les indications de tels groupes, on note qu'ils sont indiqués pour des patients qui ont besoin d'établir ou de rétablir les conditions d'un contenant psychique pluri subjectif. Il faut que petit à petit se construise une enveloppe psychique groupale pour, dans un second temps, permettre l'émergence d'un sujet propre. Les groupes sont multiples et diversifiés. On ne peut donc parler d'indication unique : chaque groupe ne visera pas le même type de patients, la même pathologie...

15 **Kaës R.** : (1999) ; les théories psychanalytiques de groupe ; PUF ; Que sais-je? ; Paris

16 idem

b) Le cadre

La pratique des thérapies groupales ne cesse de se diversifier : on assiste à un réel foisonnement de ces thérapies. Dans la clinique, on peut remarquer une extrême diversité des cadres et des dispositifs utilisés. Tous les facteurs varient : le nombre de thérapeutes, avec ou sans observateurs, la spécialité (psychiatre, psychologue, orthophoniste, psychomotricien, infirmier, éducateur...), le nombre de patients, la composition (homogène ou hétérogène en pathologie, en âge...), le temps, la fréquence, le lieu, les groupes ouverts ou fermés ou semi-ouverts. Quant au matériel il est possible de tout imaginer.

Le cadre est donc l'ensemble des conditions matérielles et psychiques dans lesquelles se déroule le groupe thérapeutique. Par conditions matérielles, nous entendons : un lieu, une date et une durée déterminée, des participants au nombre et au rôle définis. Ce sont des conventions qui, normalement, n'ont pas à être modifiées au cours de l'année. Par conditions psychiques, il faut comprendre : les dispositions d'esprit dans lesquelles les participants sont pris en charge par les soignants avec un objectif commun, un respect mutuel, une confiance réciproque.

Dans tout cadre, on doit trouver :

- une unité de temps c'est-à-dire que les séances commencent et finissent à l'heure fixée, elles sont d'une durée régulière, elles requièrent l'assiduité.
- une unité de lieu, c'est-à-dire que les séances se déroulent dans la salle qui leur est affectée. Personne n'est propriétaire d'aucune place et le moniteur donne lui-même l'exemple en changeant de place d'une séance à l'autre.
- une unité d'action c'est-à-dire qu'une tâche précise est attribuée aux participants pour chaque type de groupe. Cette tâche est leur unique activité pendant les séances.

Le cadre est constitué de cet ensemble d'invariants, préfixés, qui doivent permettre au cadre d'advenir. Chaque élément du cadre doit pouvoir être justifiable, fournir des raisons logiques de son existence, en cohérence avec les raisons affirmées du travail thérapeutique. C'est sur les bases de ces « raisons » du cadre que peut s'établir une convention acceptable, que des règles de travail peuvent former leur acceptabilité.

Le cadre, d'un point de vue psychanalytique, est avant tout un cadre psychique, constitué par deux règles fondamentales, comme l'a souligné D. Anzieu :

-l'une qui s'impose au patient, la règle de libre association, de non- omission, dire ce qui vient à l'esprit comme cela vient. Cette invitation à la libre parole, à une liberté illimitée ravive dans

l'inconscient de chacun à la fois les désirs refoulés et l'angoisse de transgresser l'interdit en les formulant. Cette règle, qui est aussi une règle d'obligation de parler (et non pas à faire autre chose qu'à le dire), comporte aussi l'opportunité pour les membres du groupe, de faire part en séance des échanges qui ont pu avoir lieu en dehors, quand ces échanges concernent le groupe dans son ensemble.

-l'autre qui s'impose à l'analyste, la règle d'abstinence, qui fait obligation à l'analyste de ne pas donner satisfaction au désir transférentiel du patient. Cette règle implique l'absence de rapports personnels entre le moniteur et les participants au cours et en dehors des séances pendant toute la durée du groupe. De leur côté, les participants sont invités à observer la discrétion en ce qui concerne le contenu des séances auprès des personnes étrangères au groupe.

Le cadre présente aussi de nombreuses propriétés que nous allons à présent développer :

-le cadre est un contenant : Bion a défini le cadre comme contenant du fait qu'il correspond à un lieu psychique, actualisé dans l'espace-temps de l'institution, où les angoisses et les conflits peuvent être entendus et pensés. A l'intérieur de cette matrice, les participants pourront déverser leurs pulsions, désirs, craintes, projections. Cette fonction contenante du cadre permet au groupe thérapeutique dans son ensemble, d'être investi positivement. Il représente ainsi une bonne image maternelle.

-le cadre est une bordure limitative : le cadre délimite un espace de liberté régi par un ensemble de règles. Sans limite, tout environnement prend l'allure d'un chaos. L'existence et l'expression de ces frontières est vital car structurant. Cette bordure limitative est d'ailleurs très souvent testée par les participants, à la recherche de leurs propres limites. Par cet aspect, le cadre symbolise l'interdit et le participant pourra intégrer la loi. Ici, le cadre réfère davantage à une imago paternelle.

La mise à l'épreuve de la fonction contenante du cadre, dans sa capacité à capter, à retenir et à limiter, en évitant les débordements, porte ouverte à l'irreprésentable, a lieu dans les groupes à un moment ou à un autre. Par son cadre fixe, le groupe thérapeutique est un univers stable et prévisible, de ce fait il génère peu d'angoisse chez les enfants. Il offre donc aux enfants la possibilité d'une élaboration intérieure.

La contenance et la bordure limitative du cadre assurent aussi la fonction de délimiter des notions contrastées : dedans/dehors, réel/imaginaire, autorisé/interdit... préalables à la différenciation soi/non-soi. Le cadre est une condition nécessaire mais non suffisante à la vie psychique du groupe.

Que le cadre soit dit psychanalytique ou non, il offre aux participants un lieu protégé. Il est

évident que le cadre n'est pas le même si le projet tend à la socialisation ou s'il recherche l'interprétation des conflits intrapsychiques inconscients dans le transfert.

c) Les principes fondamentaux

Dans les groupes, on peut mettre en évidence sept principes fondamentaux organisés en couples complémentaires et antagonistes :

-le principe de plaisir/déplaisir : le groupe se constitue et se maintient en fournissant à ses membres l'évitement du déplaisir (les blessures narcissiques, l'angoisse d'être abandonné...), il leur fournit aussi des expériences de plaisir c'est-à-dire la satisfaction des besoins et des pulsions (le plaisir d'être en groupe, de former un tout...).

-le principe d'indifférenciation/différenciation : le groupe se forme sur un fond d'indifférence des psychés et petit à petit se met en place une différenciation pour laisser place au développement de la vie psychique de l'ensemble et des individus.

-le principe de délimitation dedans/dehors : le groupe se forme en créant une frontière entre le dedans et le dehors.

-le principe d'autosuffisance/interdépendance : le pôle de l'autosuffisance s'appuie sur l'illusion groupale, le pôle de l'interdépendance est organisé par les effets de distinction sexuelle et générationnelle du complexe d'Œdipe.

-le principe de constance/transformation : il organise un antagonisme et une complémentarité entre la tendance du groupe à maintenir une tension minimale dans les excitations et les conflits intra-groupe et la tendance à provoquer la réalisation de ces composantes dans les autres groupes.

-le principe de répétition/sublimation : étroitement associé à l'hypothèse de la pulsion de la mort. Prenons le cas d'un enfant qui répète sans cesse la même action par exemple. Aucune de ces actions n'a comme but la création, et donc la vie. C'est en ce sens que le principe de répétition se situe du côté de la mort, du point de vue psychanalytique.

-le principe de réalité : s'oppose au couple de plaisir/déplaisir. En effet, la réalité s'oppose au plaisir. Depuis les premiers instants de la vie, l'être humain doit faire face à des frustrations, donc au déplaisir. L'enfant doit renoncer à sa toute-puissance et pour ce faire il faut qu'il rencontre la Loi. Cette loi peut être familiale, sociale...

d) Les organisateurs groupaux

Didier Anzieu énonce met en évidence cinq organisateurs groupaux psychiques inconscients essentiels dans la vie d'un groupe. Un organisateur est un pattern qui permet à l'individu d'organiser une relation sociale.

- Un premier organisateur psychique inconscient du groupe : le fantasme individuel.

Dans toute rencontre qui compte entre deux ou plusieurs êtres, le sujet humain ou bien se replie sur lui-même pour protéger son identité menacée et ses fantasmes personnels inconscients, ou bien met en avant un de ses fantasmes pour faire entrer l'autre ou les autres dans le jeu de celui-ci. La résonance fantasmatique est le regroupement de certains participants autour de l'un d'eux qui a donné à voir ou à entendre, à travers ses actes, sa manière d'être ou ses propos, un de ses fantasmes individuels inconscients. C'est alors un fantasme individuel inconscient qui devient « organisateur » du fonctionnement du groupe.

- Un second organisateur : l'imago.

Le fantasme est une représentation d'action, l'imago est une représentation de personne. C'est l'imago du chef qui assure le lien groupal.

- Un troisième organisateur : les fantasmes originaires.

Parmi les fantasmes individuels inconscients, certains sont assez semblables chez tous les êtres humains parce qu'ils répondent à des questions que les enfants se posent. Ces questions portent sur les origines et ces fantasmes ont été dénommés pour cette raison originaires. Ces fantasmes se rapportent : aux origines de l'individu, aux origines de la différence des sexes, aux origines de la sexualité. Ce sont des différences que tente de nier l'illusion groupale.

- Le complexe d'Œdipe :

Le complexe d'Œdipe, serait plus qu'un quatrième organisateur inconscient de groupe. Les trois organisateurs précédents assureraient l'organisation fantasmatique de la vie groupale tandis que le complexe d'Œdipe en fonderait la structure topique. Le groupe est une réalité psychique antérieure à la différenciation des sexes.

- Le cinquième organisateur : l'image du corps propre et l'enveloppe psychique de l'appareil groupal.

L'appareil groupal souffre du manque d'un corps réel et il cherche à se doter d'un corps imaginaire. Les métaphores du groupe comme « corps » et des individus qui en font partie comme

« membres » visent, entre autre, à réaliser ce désir du Soi de groupe de trouver sa résidence dans un organisme vivant. Il y a nécessité pour l'appareil psychique, qu'il soit individuel ou groupal, de se constituer une enveloppe qui le contienne, qui le délimite, qui le protège et qui permette des échanges avec l'extérieur.

Les trois premiers organisateurs psychiques inconscients vont d'une isomorphie de départ par rapport à l'appareil psychique individuel à un homomorphie croissante. Le quatrième organisateur opère une différenciation, jamais achevée et souvent remise en question. Le cinquième organisateur instaure une différence entre le dedans et le dehors du groupe. L'enveloppe psychique groupale est alors indispensable. Ces cinq organisateurs groupaux sont présents dans tous les groupes.

e) L'illusion groupale

Selon D. Anzieu, un groupe peut trouver son enveloppe psychique dans un Moi Idéal commun, c'est ce qu'on appelle l'illusion groupale. L'illusion groupale désigne certains moments d'euphorie fusionnelle où tous les membres du groupe se sentent bien ensemble et se réjouissent de faire un bon groupe. Elle apporte une tentative de solution au conflit entre un désir de sécurité et d'unité et une angoisse de morcellement du corps et de menace de perte d'identité personnelle dans la situation de groupe.

La situation de groupe produit une régression du narcissisme. La confrontation aux autres est vécue comme une menace de perte de l'identité du Moi. Certains réagissent par un repli protecteur sur eux-mêmes, d'autres par l'affirmation de leur Moi. L'illusion groupale est un état psychique particulier qui s'observe aussi bien dans les groupes naturels que thérapeutiques et qui est spontanément verbalisé par les membres sous la forme suivante: «nous sommes bien ensemble, nous formons un bon groupe, notre chef ou notre moniteur est un bon chef, un bon moniteur».¹⁷

La première condition de l'illusion groupale est le clivage du transfert. La seconde condition réside dans une idéologie égalisatrice : «Nous sommes tous de bons objets dans le sein de la bonne mère et nous nous aimons les uns les autres en elle comme elle-même nous aime en nous concevant, nourrissant et soignant».¹⁸ L'illusion groupale constitue une phase inévitable dans la vie des groupes.

L'illusion groupale répond à un désir de sécurité, de préservation de l'unité moiïque menacée. Pour cela elle remplace l'identité de l'individu par une identité de groupe : à la menace visant le

¹⁷ Anzieu D. : (1984) ; le groupe et l'inconscient ; Dunod ; Paris

¹⁸ idem

narcissisme individuel, elle répond en instaurant un narcissisme groupal. Le groupe trouve ainsi son identité en même temps que les individus s'y affirment tous identiques. Dans la situation de groupe, les autres sont à la fois des rivaux à éliminer et des éliminateurs potentiels. Les participants d'un groupe élaborent diverses défenses individuelles contre cette position persécutive. L'illusion groupale constitue une défense collective contre l'angoisse persécutive commune. Cette expérience de croyance, de confiance et d'illusion est aussi le prélude à la différenciation des éléments paradoxalement tenus ensemble. L'enfant n'aura accès à la nécessaire désillusion que si l'expérience décisive de l'illusion a pu se faire.

f) Les transferts

Le transfert correspond au report des sentiments que le patient a éprouvés dans l'enfance à l'égard de ses parents, sur la personne de l'analyste. Le problème du transfert dans les groupes est d'une très grande complexité. On ne peut pas parler habituellement, dans les groupes réels de transfert : seul un psychanalyste, par la règle de non-omission qu'il énonce et par sa fonction d'interprétant, peut le susciter.

Le groupe thérapeutique que l'on développe, mené par un orthophoniste, ne peut donc prendre en compte ce transfert. Mais sa non-utilisation dans le groupe n'empêche pas son existence. C'est en ce sens qu'il paraît tout de même important d'aborder ce concept de transfert.

Le groupe est lieu d'émergence de configurations particulières du transfert. En groupe, le moniteur est l'objet de transferts simultanés de différents sujets, ce qui n'est pas le cas en individuel. Dans les groupes restreints, on différencie le transfert central, portant sur l'animateur du groupe, et les transferts latéraux portant sur les autres participants. Les transferts, multilatéraux, sont diffractés sur les objets prédisposés à les recevoir dans le groupe. Ils sont répartis sur l'ensemble des membres du groupe, cependant, on ne peut pas parler de dilution du transfert.

Le transfert donne lieu à un contre-transfert de l'animateur. Par contre-transfert on entend parler de l'ensemble des réactions inconscientes de l'animateur en réponse au transfert de son patient.

De plus, quand plusieurs moniteurs travaillent ensemble, dans les cas de groupes thérapeutiques menés en cothérapie, ils doivent prendre en compte les effets de transfert introduits par leur choix d'œuvrer ensemble, ils doivent travailler sur leurs liens et leurs transferts mutuels. On parle d'intertransfert.

Dans les groupes, on peut aussi noter un phénomène d'identification à un leader. Cette identification implique de la part de chaque sujet un abandon d'une partie de ses propres idéaux et de ses propres

objets d'identification. Dans un groupe chacun abandonne donc une partie de ses idéaux personnels pour y substituer ceux du groupe et y adhérer. En s'abandonnant au meneur, les participants s'identifient entre eux, en leur lieu et place. Ils délèguent au meneur la fonction de représenter leurs idéaux, leurs idées... Le porte-parole est conduit à sa fonction phorique par le mouvement de son propre désir, ou bien il y est appelé par d'autres qui ensemble le portent à tenir cet emplacement.

g) Les mécanismes de défense

Les membres du groupe mettent donc en place des mécanismes de défense partagés contre les angoisses archaïques de chacun des membres : ils le font en s'identifiant les uns aux autres. Ces mécanismes de défense ont pour effet d'éviter aux membres du groupe d'être confronté à des représentations et des affects potentiellement traumatogènes. Le groupe régresse vers la « horde ».

h) Le groupe comme métaphore du corps

Tout groupe ne s'organise que comme métaphore ou métonymie du corps, ou de partie de celui-ci. L'interdépendance des organes dans un corps vivant sert d'analogie traditionnelle pour signifier l'interdépendance des individus dans un groupe actif et bien soudé. Cependant, l'analogie n'est pas parfaite : les hommes ne se comportent pas comme des organes d'un tout, ils cherchent d'abord leur intérêt et leur plaisir ; ils participent simultanément à plusieurs groupes, ils ne dépérissent pas forcément s'ils se détachent du groupe, ils peuvent changer de groupe, changer de fonction dans un groupe, créer de nouveaux groupes.

i) Analogie du groupe et du rêve

Le rêve est un débat avec un fantasme sous-jacent. La situation de groupe, lieu privilégié du désir, est vécue comme source d'angoisse mais aussi comme réalisation imaginaire du désir. Cela nous confirme que le groupe, comme le rêve et le symptôme, est l'association d'un désir et d'une défense. Ce désir est irréalisable : c'est le désir oedipien, le désir de l'interdit. Les désirs réalisés dans le groupe et dans le rêve sont des désirs non satisfaits dans les relations interindividuelles, dans la vie privée et dans la vie sociale, qui sont reportés sur le groupe. Mais il faut aller plus loin, le désir réalisé dans le groupe et le rêve est un désir réprimé de l'enfance. Le psychanalyste sait depuis toujours que la situation de groupe libre provoque la régression. Le groupe est, comme le rêve, le moyen et le lieu de la réalisation imaginaire des désirs inconscients infantiles. « Les sujets humains vont à des groupes de la même façon que dans leur sommeil ils entrent en rêve ».¹⁹

¹⁹ Kaës R. : (1999) ; les théories psychanalytiques de groupe ; PUF ; Que sais-je? ; Paris

L'analogie énoncée entre le groupe et le rêve peut être poussée plus loin. Le rêve, qui est l'illusion individuelle par excellence, se produit dans l'état de sommeil c'est-à-dire de désinvestissement maximum de la réalité extérieure. Or, les groupes ne se déroulent-ils pas en situation d'isolement culturel, en un lieu retiré de la vie sociale et professionnelle et pour une durée qui constitue une pause par rapport aux activités habituelles? La réalité extérieure se trouve suspendue, mise en parenthèse.

j) Les groupes ouverts, semi-ouverts et fermés

Le groupe, comme toute situation nouvelle, crée de l'excitation. Les interventions du thérapeute ont pour but non pas de supprimer l'excitation en soi, mais de la rendre utilisable dans le cadre thérapeutique groupal, en réintroduisant par la symbolisation un travail de pensée. On sait que toute modification dans la composition d'un groupe est à l'origine de changements importants dans le processus groupal. Les crises qui se déroulent autour des arrivées et des départs sont toujours des moments émotionnels très prégnants pour l'ensemble des individus du groupe.

Le groupe fermé, non limité dans le temps est le plus adapté à un travail centré sur la dynamique groupale car il permet plus aisément le repérage des différents mouvements groupaux. Quand il se termine, le désinvestissement collectif de l'objet groupe rend possible un travail sur la séparation. Un dispositif de groupe ouvert doit tenir compte du fait que l'existence du groupe dans la psyché de chacun des individus qui en fait partie n'a pas les mêmes limites d'espace et de temps que les individus mêmes. Il doit prendre en considération que font partie du groupe ceux qui ont fini ou interrompu la thérapie, ainsi que l'attente de nouvelles arrivées fait également partie de la réalité du groupe. Le dispositif doit prévoir que le groupe ouvert travaille sur les décalages entre l'histoire du groupe et l'histoire de l'individu. Il doit prévoir aussi qu'il n'y aura pas d'élaboration de la mort du groupe, puisque l'existence du groupe va au-delà de la participation.

k) Arrivée et départ d'un participant

L'arrivée d'un nouveau mobilise toujours un vécu d'abandon et des défenses régressives. Dans une certaine mesure, la régression a lieu dans tous les groupes quand un nouveau membre arrive; elle a aussi une fonction positive puisqu'elle favorise l'identification du nouveau. Le groupe retourne en arrière pour permettre à tous de reprendre le chemin ensemble. Dans certains cas, l'arrivée d'un nouveau est une étape fondamentale de la vie du groupe, voire permet la remise en place du groupe.

L'arrivée d'un nouveau membre dans un groupe ramène toujours le groupe, dans un mouvement

régressif, à reprendre le processus, c'est-à-dire qu'il réélabore les premières phases de la constitution du groupe, ensuite de l'illusion groupale, enfin de la sortie à travers la fin du groupe, comme si recommençait un nouveau groupe en accéléré. Les modalités pourraient apparaître similaires et répétitives, mais elles constituent des expériences différentes. Chaque fois qu'un nouveau entre, le processus s'interrompt et repart à zéro pour permettre de nouvelles expériences de maturation de niveaux différents. Dans certains cas aussi, l'arrivée d'un nouveau peut provoquer la marche arrière du groupe et bloquer le processus. (angoisse de sa propre destruction...)

On peut considérer l'histoire d'un groupe comme un élément important du cadre, cette histoire est à même de contenir en soi les changements, les arrivées et les départs. De l'histoire du groupe font partie non seulement les membres actuels du groupe mais aussi ceux qui y étaient et l'ont quitté. Le temps du groupe n'est pas limité au temps de la séance, de la même manière que l'espace du groupe n'est pas limité à la pièce de la thérapie, comme le montre le fait que les absents, dans l'imaginaire des patients, font partie du groupe au même titre que les présents. Le groupe réagit à l'abandon d'un des membres de la même façon qu'à l'arrivée d'un nouveau. Le départ ou la fin de la thérapie pour un membre du groupe représente une menace pour la stabilité du cadre. Le groupe imagine un lien privilégié entre le thérapeute et l'absent, de la même façon qu'il l'imagine avec un nouveau venu. C'est le couple thérapeute-enfant parti qui devient l'objet de l'agressivité sous différentes formes.

Dans un groupe ouvert, avec les entrées et les départs, le chemin vers l'illusion groupale est destiné à s'interrompre à un moment ou à un autre du parcours. Il ne sera peut-être jamais achevé tant que des nouveaux membres entrent et que d'autres en sortent. Si un départ a lieu à un moment où le groupe est capable de l'élaborer sans trop régresser, il peut assumer la fonction de montrer au groupe ses propres limites, et l'aider à sortir de l'illusion groupale vers l'élaboration de l'angoisse de castration. L'essentiel dépend du moment pendant lequel se passe le changement. L'arrivée d'un nouvel enfant met en danger la stabilité du groupe, mais peut porter les individus à une plus grande conscience et une plus grande confiance dans les capacités du groupe à les aider.

1) Mono ou cothérapie?

Les groupes, comme nous l'avons développé précédemment, sont mis en place par des thérapeutes de différents domaines. Chaque thérapeute qui décide de former un groupe se trouve dans la possibilité de le créer seul ou en collaboration avec un autre thérapeute. La plupart du temps, en institution, les groupes sont menés par deux thérapeutes de formation différentes. Cependant, il existe aussi la possibilité de mener un groupe en monothérapie. Cette configuration se

rencontre majoritairement en exercice libéral. Effectivement, pour un professionnel en libéral, un orthophoniste dans le cas qui nous concerne, il faut qu'il ait la possibilité de trouver un autre professionnel qui ait le même souhait et les mêmes attentes que lui. Or, trouver de tels professionnels n'est pas toujours aisé. Il existe bien des professionnels en libéral, en collaboration par exemple, qui organisent de tels groupes en co-thérapie, mais la mise en place des groupes n'est pas toujours facile.

Nous allons maintenant développer ce qui est mis en jeu lors de la co-thérapie. Le travail en co-thérapie implique une bonne entente et une bienveillance de chacun des thérapeutes. Cette entente s'enrichit et s'approfondit dans les moments de crise. Un avantage du travail en co-thérapie est de pouvoir échanger sur ce qui se déroule dans le groupe avec une personne compétente et qui elle-même a ce besoin d'élaborer ce qui se passe, ce que le groupe met en jeu chez elle, ses questionnements tant quant à certains participants qu'aux méthodes utilisées, et aux résultats obtenus... Cette possibilité d'échange est importante car elle permet de faire avancer le groupe.

En ce qui concerne la mono-thérapie, l'échange avec un autre professionnel appartenant au groupe est de fait impossible. Cependant, ceci ne signifie pas que le thérapeute est privé de tout échange concernant son groupe. Privé de thérapeute interne au groupe, il aura probablement plus facilement le réflexe de recourir à un ou des thérapeutes extérieurs à celui-ci. L'apport d'un professionnel extérieur au groupe est bien loin de se révéler inutile. En effet, il peut apporter un regard nouveau sur ce qui se passe dans le groupe, remarquer des phénomènes que le thérapeute du groupe, trop pris dans ce dernier n'a pas relevés...

Nous pouvons donc dire que ni la co-thérapie ni la mono-thérapie n'est impossible à envisager. Il est cependant important dans les deux cas d'avoir des appuis solides sur lesquels s'appuyer tout au long du groupe pour réfléchir à l'adéquation de nos interventions, de nos réponses.

Conclusion

Le groupe est l'occasion de la rencontre pulsionnelle avec plus-d'un-autre. L'activité du préconscient se met en œuvre ou s'inhibe au contact de l'activité psychique préconsciente de l'autre. Dans de nombreux cas, le groupe fonctionne comme un appareil de transformation de l'expérience traumatique. La parole des uns ouvre pour les autres la voie au retour du refoulé. Le travail du préconscient de l'autre, de plus d'un autre, son activité de figuration, de mise en représentation de paroles adressées à un autre crée les conditions d'une relance de l'activité de symbolisation.

Le groupe propose un système de protection et de défense contre un contrat d'appartenance permanente au groupe. Les individus sont ainsi protégés contre la solitude, la détresse, la peur, les dangers et les attaques du monde externe et interne, mais en échange ils « signent » un contrat d'appartenance. Ce contrat est fondé sur des idées mutuelles, sur des représentations et des idéaux communs, sur des alliances conjointes et sur des renoncements réciproques aux satisfactions pulsionnelles et aux idéaux personnels.

Le groupe relie ses membres parce qu'il fonde et maintient la cohésion personnelle. Tout concourt à relier les membres du groupe, à en resserrer les liens. Les membres du groupe sont reliés par l'identification à une imago. Toutes ces productions psychiques de groupe dessinent les limites du dedans et du dehors, de l'étrange et du familier.

Le groupe est thérapeutique car il est le lieu de la réunification interne. Le groupe a toujours été utilisé comme un outil de production et de reproduction de la vie psychique.

Il mobilise des processus psychiques et des dimensions de la subjectivité que ne mobilisent pas, ou ne mobilisent pas de la même manière ni de la même intensité, les dispositifs dits individuels.

Pour qu'un changement puisse se produire, thérapeutique par exemple, il faut agir sur la structure du groupe, les sujets bénéficiant ainsi de cette transformation. le groupe est donc un lieu de formation et de transformation d'une réalité psychique inaccessible autrement.

3. Les ateliers d'écriture

Introduction

L'écriture a depuis longtemps sa place parmi les pratiques culturelles des sociétés alphabétisées. Les progrès technologiques ont offert les moyens de toujours étendre plus loin l'envie et le plaisir d'écrire. L'apprentissage de l'écriture est devenu un passage obligé de la scolarisation des enfants, et l'écriture a donc été obligé de s'inscrire dans des modèles, ou du moins dans des modes, qui se forment à l'école. A partir des années 1950, se répand l'idée que les enfants peuvent, certes « reproduire » des textes littéraires, mais aussi et surtout que les enfants peuvent inventer. Grâce à Célestin Freinet, le « texte libre », c'est-à-dire, l'écriture personnelle au sens stricte du terme, devient une activité à laquelle peuvent être conviés les enfants pendant leur scolarité. Dans le même temps, l'écriture commence à entrer dans la sphère marchande de la culture et des loisirs.

Nous sommes donc dans une période où la recherche de plaisir dans l'écriture est primordiale, tout comme sa personnalisation. Pour répondre à ce besoin naissant vont se créer les ateliers d'écriture.

3.1. Invention des ateliers d'écriture

a) Les origines des ateliers en France

- influence des ateliers américains

L'influence des ateliers américains a été déterminante dans l'émergence des ateliers d'écriture français, même si, par de nombreux points ces derniers diffèrent. Les ateliers d'écriture américains sont fondés à la fin du XIX^e siècle. Ils se déroulent presque exclusivement dans le cadre universitaire. Leur but est de transmettre une pratique, une technique, un savoir-faire. L'une des caractéristiques des actuels ateliers américains est de se dérouler dans un cadre uniquement oral, en effet, les étudiants viennent y lire leurs propres manuscrits. Les textes sont écrits de façon solitaire en dehors du temps de l'atelier lui-même et sont lus lors de l'atelier. Cependant, les ateliers d'écriture français ne constituent pas simplement le prolongement des ateliers américains.

- L'expérience de Célestin Freinet

En France, l'expérience de Célestin Freinet et le questionnement autour d'une pédagogie centrée sur la contestation des méthodes d'enseignement officielles ont eu leur importance pour les ateliers. Freinet pose le postulat que les enfants ont à s'exprimer et à s'enrichir par leur propre vision du monde. Il faut par conséquent trouver les moyens de les y aider. A partir de leurs histoires personnelles, les enfants racontent ou écrivent un texte. Ce texte est dit libre car tout peut y être dit. Le déroulement de la séance selon Freinet est celui-ci : écriture, lecture orale, travail collectif du texte. De plus il met l'accent sur la socialisation (les textes sont lus publiquement). Tout ceci a directement influencé les ateliers d'écriture, même si aucun d'entre eux ne travaillent sans consigne d'écriture. Les expériences menées par Freinet ont donc marqué les ateliers d'écriture à différents niveaux : la mise en route d'une réflexion sur la position du « maître », une écriture centrée sur une expression du sujet et qui se réalise dans et avec le groupe. De plus, la pratique est préférée à la théorie.

Des courants comme le Nouveau Roman et le structuralisme ont eux aussi joué un rôle dans l'élaboration des ateliers d'écriture français. Avec le Nouveau Roman, l'écrivain va « libérer l'écriture d'un substrat divin »²⁰ et elle va ainsi redevenir à hauteur d'homme. Avec le courant structuraliste l'écrivain est reconnu comme créant à partir d'un matériau préalable. L'objectif que l'on peut mettre en évidence est de permettre, grâce à des structures qui sont établies à partir d'un matériau précis, d'aider à l'organisation de la pensée dans la phrase et dans le texte.

b) Les premiers ateliers et principaux ateliers actuels

- comment se mettent en place les premiers ateliers ?

Les premiers ateliers apparaissent aux alentours de 1968. Mai 68 et l'esprit d'ouverture qu'il engendre permet l'apparition de nombreuses pratiques novatrices dont l'atelier d'écriture. Le pouvoir du « maître » est remis en cause : il doit descendre de son piédestal et s'impliquer. C'est la réflexion sur le savoir et sur ceux qui le représentent ou le détiennent qui a rendu réellement possible l'apparition des ateliers d'écriture. C'est en ce sens que Mai 68 a été crucial.

On trouve donc dans l'atelier un moyen pour favoriser l'expression du sujet. Le jeu peut alors prendre un tout autre sens : il peut être un moyen de dire, de se raconter, de se libérer. Même s'il n'y a pas une relation obligée de cause à effet, l'atelier peut ainsi devenir une activité thérapeutique.

20 **Rossignol I.** : (1996) ; l'invention des ateliers d'écriture en France ; L'Hartmattan ; Paris

- Les premiers ateliers d'écriture

Le groupe d'Aix, l'association Elisabeth Bing, le groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), le travail de Jean Ricardou et Clodette Oriol-Boyer, association CICLOP (centre interculturel de communication et orientation pédagogique), société Aleph écriture.

Ces différents groupes sont les groupes fondateurs des ateliers d'écriture en France et ils représentent la majorité des tendances actuelles de ceux-ci. Nous allons développer brièvement les orientations prises par ces groupes.

-Le groupe d'Aix :

Andrée Guiguet et Anne Roche sont les fondatrices de ce mouvement. L'objectif principal des premiers ateliers était centré sur la libération de la parole et de la personne. Les participants avaient surtout un grand désir d'être entendus et écoutés. Puis, face à une demande d'efficacité qui prime, les fondatrices du mouvement tâchent de structurer et de théoriser les ateliers d'écriture. Le problème du retravail du texte, de la réécriture est un point essentiel dans ces ateliers. L'un des grands questionnements de ces ateliers est de savoir comment garder son objectivité face aux textes produits, en ne blessant pas narcissiquement l'individu, tout en gardant son objectivité. Pour le groupe d'Aix, l'objectif visé n'est pas seulement de faire écrire, c'est aussi de conduire au travail du texte.

-L'association Elisabeth Bing

Elisabeth Bing créé son association en 1981, elle y poursuit une expérience commencée en 1969 dans un institut médico Pédagogique. Cette expérience est la première à porter le nom d'atelier d'écriture. Elisabeth Bing précise que les fondements de son expérience restent "sa propre passion douloureuse de l'acte d'écrire et son amour de la littérature"²¹ et que son objectif a toujours été "l'intériorisation de ce qu'est écrire"²². Selon elle, c'est l'école et son régime normatif qui ont gâché son plaisir et son désir d'écrire. C'est en ce sens qu'on note dans ce mouvement un réel refus de la norme. Elle tente dans ses ateliers d'inverser les pratiques courantes du cours de français. Consciemment ou non, celui qui écoute puis écrit, s'identifie à l'histoire, et pour cela y participe. De ce fait, le mythe constitue une plate-forme projective qui est un bon outil pour aider le sujet à

21 **Bing E.** : (1976) ; et je nageai jusqu'à la page ; Des femmes ; Paris

22 idem

réinvestir son écriture. Ainsi l'atelier se déroule de la façon suivante : l'écrivain écoute. On lui lit un mythe puis, à un moment où l'histoire laisse un vide narratif, il est invité à se lancer sur sa page. Puis on parle du texte qui vient d'être écrit puis lu, mais les échanges ne sont qu'échanges chaleureux. Selon Elisabeth Bing, ce n'est pas en pointant les maladresses d'un texte que l'on fait avancer la personne, mais au contraire en lui montrant le beau, le réussi. La poursuite de l'atelier a lieu par un travail sur le texte produit. Ainsi, par le rôle de mère aimante que tient l'animateur des ateliers Bing et par le refus d'objectivation propre à la démarche, les critiques des détracteurs de ces ateliers risquent de se poursuivre.

-le groupe français d'éducation nouvelle (GFEN)

Ce groupe est créé après la première guerre mondiale et se fixe comme objectif de repenser le modèle éducatif, de transformer les mentalités d'avant-guerre. Des hommes comme Freinet, Wallon adhèrent à ce modèle. L'idée défendue est que l'on apprend à lire en écrivant. Selon eux, il faut partir du vécu pour construire le savoir et accorder une place prioritaire au sujet. Pour réinvestir son écriture, il faudrait obligatoirement passer par l'implication du sujet. Là où Elisabeth Bing vise une réparation individuelle, le GFEN tente de modifier l'institution scolaire en travaillant à ressusciter le désir d'écrire chez les enseignants. Selon eux, l'atelier d'écriture a aussi pour fonction de créer un espace de liberté de façon à ce que chacun accède à sa pensée individuelle. Il s'agit selon Michel Ducom de se réapproprier "l'acte d'écriture comme forme de pensée"²³. Le projet est de mettre en pratique une démarche vécue par les enfants, dans et par laquelle ce sont les enfants eux-mêmes qui construisent pas à pas leur savoir.

-Jean Ricardou et Clodette Oriol-Boyer

L'hypothèse est la suivante : si écrire correspond à être le lecteur de son propre texte, il faut apprendre à lire son texte avec les yeux d'un autre. De plus, pour devenir lecteur, il faut apprendre les mécanismes de l'écriture. Il faut donc supposer que l'écriture s'apprend, s'enseigne. Il va donc s'agir de travailler à donner les moyens de fabrication. C'est donc le pôle matériel qui présidera à la création. Dans ce mouvement, on prône la production (le faire) à l'expression (le dire). On part du signifiant pour écrire, car tout le monde n'a pas forcément d'idée pour écrire alors que chacun dispose du verbal. On s'attache donc aux rimes, à la structure du texte, au métatextuel. En ce sens, cet atelier se démarque radicalement de ceux décrits précédemment.

23 **Bing E.** : (1976) ; et je nageai jusqu'à la page ; Des femmes ; Paris

-association CICLOP

La spécificité de cette association est d'avoir construit sa pratique à partir de concepts exclusivement liés au groupe. A partir du groupe, les participants aux ateliers vont être en mesure de (re)créer des liens relationnels. L'objectif du CICLOP n'est pas de faire travailler l'écriture pour elle-même, mais d'étudier en quoi le groupe peut être facteur de changements positifs dans la relation écriture/sujet. On privilégie l'aspect relationnel de l'atelier. Selon Pierre Frenkiel, cofondateur du CICLOP, "notre projecteur est tourné sur la personne, sur le texte et sur la relation que chaque personne entretient avec l'acte d'écrire".²⁴ Selon eux, la "guérison" adviendra à partir du moment où l'individu osera exprimer ce qu'il a "d'unique en soi". L'animateur établit une relation d'aide, un comportement d'empathie pour arriver à ses fins. Ce qui est encouragé semble donc être davantage la possibilité d'écrire que l'écriture elle-même. Les jeux d'écriture, appelés inducteurs, ne servent pas à contraindre l'écriture. L'inducteur est un point d'appui dont on peut s'éloigner, qu'il est possible de quitter à tout moment de l'écriture. Ce qui importe, c'est que l'écrit soit spontané. Lors de la lecture des textes, l'écoute n'est pas amoureuse comme chez Elisabeth Bing, mais elle est invitation à des échos chaleureux sur ce que le texte suscite. L'écrit n'est pas envisagé pour lui-même, mais pour ce qu'il induit chez l'individu, les différentes résonances.

-société Aleph écriture

L'association est créée en 1985. Selon ses créateurs, la littérature se doit de combiner l'implication du sujet et le travail de l'objet. Les objectifs sont la réintégration du sujet dans son texte et dans son histoire, ainsi que l'aide à la fabrication d'un objet écrit et lisible par les autres. Si le sujet n'a pas à nier sa présence dans son écrit, il est en revanche nécessaire que le texte ne soit pas uniquement l'occasion d'une projection expressive. L'écriture n'est pas destinée à rester cantonnée au sein de l'atelier, mais à se risquer à la réalité du monde extérieur. L'oralisation des textes est pleinement inscrite dans le processus d'écriture. La société Aleph écriture, même si elle travaille le texte et la distanciation, prend toujours en compte le sujet. Les retours des lectures doivent être positifs, mais ils sont aussi des repérages des effets d'un écrit.

24 **Bing E.** : (1976) ; et je nageai jusqu'à la page ; Des femmes ; Paris

3.2. Atelier d'écriture et orthophonie

L'utilisation de groupes thérapeutiques en orthophonie ne se limite pas aux ateliers d'écriture. Il existe aussi des groupes de psychodrame, des groupes contes...

Nous allons développer à présent les avantages du travail en groupe dans le cadre de l'orthophonie d'une part, et d'autre part nous verrons de quelles manières un orthophoniste peut créer un groupe écriture, ce qui peut y être proposé...

a) Les apports du travail en groupe dans le cadre d'une rééducation orthophonique

Comme nous l'avons précédemment développé, la situation de groupe implique la mise en place de nombreux phénomènes comme les transferts, l'illusion groupale, les mécanismes de défense... En tant qu'orthophoniste, ces phénomènes sont importants à connaître et à prendre en compte. Cependant, le rôle de les analyser ne nous incombe pas.

Nous allons maintenant voir en quoi ces phénomènes peuvent constituer une aide dans le cadre d'une rééducation orthophonique groupale.

- l'expérience de l'appartenance au groupe

Le travail en groupe met en jeu des expériences qui ne peuvent pas être vécues en rééducation individuelle. Selon les groupes formés, les objectifs fixés et les participants, les buts du groupe ne seront pas les mêmes, et de fait, ses apports seront différents. Cependant, quelque soit le groupe, celui-ci offre aux participants l'occasion d'appartenir à une entité dans laquelle ils sont reconnus. L'illusion groupale permet aux participants de vivre cette expérience d'appartenance à un groupe où "tout va bien", dans lequel il a sa propre place. Pour des jeunes qui n'ont jamais pu trouver ni leur place dans un groupe ni leur réelle identité, cette expérience s'avère très réparatrice. La désillusion leur permet par la suite de se construire une identité propre qui sera mieux définie et plus solide.

- Vivre des expériences difficiles dans un cadre sécurisant

Dans des groupes fermés préférentiellement, mais aussi dans les groupes ouverts et semi-ouverts, la situation de groupe permet de vivre des expériences d'arrivées et de départs de participants. C'est dans les groupes fermés que sont le mieux préparés et travaillés ces événements du fait que tout le groupe vit la même expérience au même moment et que le départ est collectif dans la majeure partie des cas. Le cadre établi par le ou les thérapeutes mais aussi le positionnement

et la qualité des réponses apportées permet de vivre toutes ces expériences dans un climat de sécurité, de confiance. On relève ici l'importance d'un travail de réflexion sur le vécu et le contenu des séances. Ainsi, un groupe offre aux jeunes de vivre des expériences qui sont difficiles pour eux dans un cadre sécurisant.

- Éviter les situations de “tête-à-tête”

Le groupe offre de plus, la possibilité de ne pas se retrouver en rééducation en situation duelle pour des patients pour lesquels cette situation se révèle très difficile, voire même totalement inenvisageable, du fait qu'elle peut créer chez eux une angoisse extrême, voire une sidération...

- Une revalorisation de soi

L'un des apports majeurs de la situation de groupe est aussi de pouvoir offrir aux participants une expérience de re-narcissisation, de revalorisation de soi. Prenons comme exemple un groupe écriture, où l'un des participants se fait particulièrement féliciter pour son écrit, tant par les thérapeutes que par les autres participants. Cette situation a un effet très bénéfique pour le participant en question, qui reprend confiance en lui et osera de plus en plus se livrer, essayer d'écrire de nouvelles choses... De plus, pour les autres participants, cette expérience leur donne envie de se surpasser pour recevoir aussi autant de retours positifs sur leurs textes.

- La parole des uns ouvre pour les autres la voie au retour du refoulé

Le participant en écoutant les dires et les écrits des autres, peut, de manière consciente ou non, les reprendre à son compte pour réussir à dévoiler ce qui restait enfoui jusqu'alors. Ainsi, la participation à un groupe peut permettre de faire surgir des vécus qui seraient probablement restés insoupçonnés en relation duelle, car le participant n'aurait pas pu utiliser les dires de l'autre pour faire émerger ce qu'il refoulait.

- Créer des situations plus naturelles d'échange :

La participation à un groupe permet de reproduire de manière plus naturelle, avec plus d'inter relation, les échanges auxquels sont confrontés les jeunes dans leur vie quotidienne. Tant les échanges au niveau du langage oral que les échanges au niveau du langage écrit sont concernés. En

effet, en rééducation individuelle, les jeunes ne sont confrontés qu'à l'orthophoniste, c'est-à-dire à un adulte. Dans le cadre du groupe, ils doivent apprendre à adapter leurs propos selon la personne à qui ils s'adressent. De plus, le fait d'écrire à plusieurs permet de mettre en place de réelles situations d'échange au niveau du langage écrit, à la différence de ce qui peut être proposé en rééducation individuelle où les amorces d'écriture sont parfois redondantes et surfaites. La notion de plaisir intervient donc naturellement du fait que les jeunes sont en réelle relation avec les autres, ils entrent dans le plaisir de l'échange tant oral qu'écrit.

b) L'écriture : médiateur ou objet de la rééducation?

- Dans certains groupes, les indications sont les suivantes :

Le jeune peut souffrir de problèmes de personnalité, de comportement, d'identité (...), mais doit nourrir une appétence importante envers le langage écrit. Dans le cas de ces groupes, le langage écrit est utilisé comme réel médiateur. On utilise ce que le participant aime pour lui permettre de dire ce qu'il n'arrive pas à énoncer d'une autre façon. Les propositions d'écriture sont présentes pour permettre aux jeunes de démarrer leur écriture. Dans ce cas, les propositions d'écriture sont majoritairement choisies par les jeunes : ainsi, ils vont pouvoir évoquer de manière plus ou moins directe leurs propres problématiques.

Ce type de groupe est le plus souvent rencontré en centre car les ateliers y sont menés en co-thérapie et l'un des thérapeutes est souvent psychologue ou psychiatre et peut de fait interpréter de droit les écrits des jeunes.

- Dans d'autres groupes, les participants seront des jeunes ayant des problèmes de langage écrit, nourrissant une appétence plus ou moins significative envers ce dernier. Dans ce cas, c'est la plupart du temps l'orthophoniste qui va proposer les jeux d'écriture. Le but premier sera de permettre aux jeunes de (re)trouver une appétence envers le langage écrit, en passant par le jeu. Selon les difficultés de langage écrit rencontrées par le jeune, ses écrits sont plus ou moins compréhensibles : il va donc aussi s'agir de rétablir prioritairement la fonction de communication du langage écrit. Cependant, tout ceci ne signifie pas que le jeune n'aborde pas les problématiques qui l'occupent à cette période. Le rôle de l'écriture comme médiateur paraît ici moins évident. Cependant, on va chercher à ce que le jeune s'approprie son écriture, de fait, il va pouvoir s'investir, évoluer dans son rapport à l'écriture et saisir la possibilité de mettre des mots sur ses préoccupations. Dans son écrit, il va "parler de lui", au moins inconsciemment. Dans le cas d'ateliers d'écriture en libéral, c'est le plus souvent ce type de groupe qui est rencontré.

c) *Trouble d'apprentissage du langage écrit et atelier d'écriture*

Nous avons précédemment développé les rééducations plus classiques des troubles du langage écrit, cependant, pour certains jeunes, ces rééducations ne sont pas les solutions optimales du fait de leurs difficultés actuelles, de leurs attentes... Dans ces cas-là, on peut proposer la participation à un atelier d'écriture. Nous allons maintenant voir en quoi un atelier d'écriture peut servir une rééducation orthophonique.

- quels domaines cherche t-on à travailler en atelier d'écriture?

Menés par un ou plusieurs thérapeutes, les ateliers d'écriture sont des ateliers destinés à inciter le participant à découvrir son écriture, à mettre à l'épreuve en compagnie d'autrui sa relation avec elle, à devenir l'auteur de ses récits... Il va donc prioritairement falloir dédramatiser l'écriture auprès des participants et leur donner envie de s'approprier leur écriture. Nous invitons l'écriture à passer du type « scolaire » à une écriture singulière où le participant ose risquer sa parole, ses propres mots...

« par l'écriture, rien ne te retient et tu peux tout. »²⁵

Ainsi, le travail lors de ces ateliers ne sera pas présenté aux jeunes comme un travail sur le vocabulaire, la syntaxe, l'orthographe, la grammaire... Il sera demandé aux jeunes d'imaginer des histoires, d'inventer des mots, de faire des listes sur un thème proposé... Cependant, même si l'accent ne semble pas a priori être mis sur le vocabulaire, la grammaire (...), les écrits que font les jeunes font inévitablement appel à des connaissances dans ces différents domaines.

Les jeunes participants vont petit à petit apprendre à mieux construire leurs phrases, à utiliser un vocabulaire plus adapté dans le but d'être mieux compris. C'est donc un moyen de travailler la lecture et l'orthographe puisqu'implicitement on interroge l'enfant sur son écriture.

Il faut faire émerger chez les jeunes l'envie d'exprimer quelque chose qu'ils souhaitent réellement, pour qu'ils se donnent les moyens de le dire et de se faire comprendre.

Le travail effectué est donc un travail englobant l'ensemble de l'être dans le but que la personne se sente plus à l'aise dans le langage écrit, mais aussi dans son rapport aux autres.

Pour ce faire, la proposition d'écriture peut faire intervenir les trois registres suivants : la mémoire, l'imagination et le réel.

Nous allons tenter de définir chacun de ces thèmes, en ce qu'il est important pour notre sujet.

- La mémoire : ce n'est pas tant tenter de se rappeler le plus fidèlement possible un événement, une scène... La mémoire consiste plutôt ici à faire appel aux souvenirs, aux

25 **Bing E.** : (1976) ; et je nageai jusqu'à la page ; Des femmes ; Paris

sensations, voire au refoulé pour saisir un élément qui déclenchera l'écriture.

- L'imaginaire : c'est se représenter et combiner des images et des idées. L'imaginaire, c'est aussi supposer, créer, inventer et puiser dans la vie psychique les éléments sources de récits fictifs.
- Le réel : c'est se confronter à ce qui est, dans l'immédiateté, dans la proximité et la subjectivité de l'expérience.

La proposition d'écriture faite lors de l'atelier est en référence à l'un de ces trois domaines au moins. Elle n'est nullement envisagée comme contrainte visant à une progression mais plus comme une amorce d'écriture ayant pour but de surprendre l'écrivain pour lui permettre de faire surgir des liens, des réminiscences, des projections venus de son être propre.

- Par quels moyens travailler ces domaines?

En rééducation de groupe, tout comme en individuel, l'orthophoniste propose aux patients de travailler à partir de jeux. Nous allons rappeler brièvement ce que les jeux impliquent et provoquent chez les enfants au cours de leur évolution.

Depuis son plus jeune âge, c'est par le jeu que l'enfant exprime ses fantasmes inconscients, ses conflits psychiques et ses angoisses actuelles. Le jeu paraît chez l'enfant être un comportement spontané. Cependant il n'est pas possible avant l'établissement d'un sentiment de sécurité de base. Le jeu est recherche et création permanente de la réalité, du sentiment d'exister par soi-même. Il consiste donc à expérimenter le contact avec les objets externes, à les éprouver, les utiliser, à en intérioriser les aspects matériels et affectifs et enfin à en acquérir la maîtrise. Selon l'âge de l'enfant, les jeux ne seront pas les mêmes. Tandis que les plus jeunes auront des jeux de regards, d'accompagnement sonore, de langage, les enfants de deux ans environ pourront petit à petit investir la motricité, donc accéder aux jeux d'exploration... Puis en grandissant encore, l'enfant va réussir à symboliser et là encore, le type de jeux va varier. Jouer requiert entre 0 et 5 ans un adulte qui rend possible le jeu, mais aussi un espace potentiel que l'enfant puisse organiser selon sa créativité et ses projections.

Le jeu serait donc une représentation symbolique de l'activité pulsionnelle du moi, précédant le dessin et le discours. En effet, le jeu de l'enfant précède le langage. Il précède aussi le dessin dont le niveau symbolique est supérieur et suppose l'utilisation des objets/choses (crayon...) devenus instruments dans un but précis.

Le jeu est une activité royale utilisant autant la motricité que le langage, il permet toutes les permutations identificatoires et exprime toutes les facettes de la vie pulsionnelle.

Les jeux dont nous parlons dans l'atelier d'écriture sont des jeux d'écriture. Il faut donc que l'enfant ait acquis la possibilité de symboliser. Le jeu d'écriture est une opération de métaphorisation du réel. Il permet de parler du réel significativement en posant un espace différent de lui. Ce sont des jeux qui n'ont ni gagnants ni perdants. Les propositions d'écriture seront considérées comme des jeux de langage.

d) Présentation de jeux d'écriture

Les jeux proposés portent sur différents domaines de l'écriture : sur le mot lui-même, sur la forme, sur le texte... Nous pouvons citer différents types de jeux qui peuvent être proposés par l'orthophoniste. Pour ce faire, nous allons utiliser un classement effectué par P. Frenkiel²⁶. Celui-ci procède au classement d'amorces d'écriture de la façon qui suit, pour chaque catégorie d'amorce nous énoncerons différents jeux possibles :

- jeux simples/simples jeux

Dans cette catégorie sont regroupés des jeux d'écriture dont les amorces sont :

- un mot inscrit sur un papier plié que l'on tire au sort,
- un mot choisi en commun par le groupe,
- un échange de notes entre les membres du groupe...

- jeux à étapes

Les jeux à étapes sont des jeux où la phase d'écriture est divisée en différents temps. Des exemples de jeux à étapes peuvent être les suivants :

- définir un certain nombre de mots communs au groupe, puis les employer dans un texte dans un ordre précis...

- jeux de fabrication

Ces jeux consistent à inventer de nouveaux mots. L'usage fait de ces mots, ainsi que la manière de les inventer peut varier.

26 **Frenkiel P** :(1994) ; 60 jeux relationnels et quelques autre pour faire advenir le plaisir d'écrire ; éditions Interculturelles ; Paris

-le stafflizu consiste à définir des mots imaginaires fabriqués en accollant des syllabes,

-les mots valises sont des mots fabriqués par télescopage d'autres mots dont on peut ensuite inventer la signification,

-l'acrostiche...

- jeux de communication

Ce sont des jeux où l'écriture se fait en commun. Lors de ces jeux, on peut aussi adresser son écrit à l'un des participants du groupe.

-le cadavre exquis consiste à continuer un texte écrit par quelqu'un d'autre. Le texte nous parvient entièrement ou partiellement caché.

-la feuille tournante. Dans ce jeu, chacun commence à écrire sur sa feuille puis la passe à son voisin, lequel après un laps de temps variable et après avoir écrit dessus la transmet à son tour. On peut alimenter ce type de jeux en demandant aux participants d'énoncer tour à tour un mot que chacun devra intégrer dans le texte.

-le renga. Ici, on détermine une phrase de début commune à l'ensemble du groupe. Puis chacun poursuit cette phrase par un petit texte qu'il passe ensuite à son voisin. Celui-ci lit le texte qui lui est remis et le continue et ainsi de suite.

-s'écrire une lettre. On peut décider d'écrire à l'un des membres du groupe, au groupe, voire à une personne extérieure ou imaginaire. Le style des lettres peut être ou non défini au préalable (lettre anonyme, lettre d'amour...)

-les petites annonces. Chacun des membres du groupe doit écrire une annonce commençant par "à vendre", "cherche", "donne", "achète"...

- jeux de présentation de soi

-la carte d'identité imaginaire : l'idée de ce jeu est de décrire toutes les caractéristiques d'une personne, d'un objet ou d'un être imaginaire. L'une des variantes de ce jeu est de décrire une personne de l'atelier telle qu'on se la représente.

-écrire avec les lettres de son nom. La consigne est donnée aux participants de se présenter en utilisant le plus possibles les lettres de son nom et de son prénom.

- jeux où l'inducteur est un contact corporel

Dans ces jeux, le participant se sert d'un contact au corps pour amorcer son écriture.

-écrire avec la main de l'autre,

-écrire en contact physique avec l'autre...

- jeux où l'inducteur est une expérience de l'être en mouvement

Voir et entendre des personnes en mouvement favorise l'imaginaire, et peut susciter le théâtre.

-se donner des répliques à dire : chacun écrit un texte "à dire" pour au moins l'un des membres du groupe. Chacun est donc susceptible de recevoir un ou plusieurs textes. Puis, tout le monde lit son texte aux personnes qui sont en jeu avec elle.

-un jeu d'improvisation seul ou à plusieurs pendant une partie de la séance peut aussi engendrer l'écriture. Pendant le second temps de la séance, chacun écrit sur ce qu'il a ressenti...

- jeux où l'inducteur est une image

Une image peut être une carte postale, une reproduction de tableau, un dessin... Mais l'on peut aussi utiliser des vidéos, des diaporamas, une sculpture...

-écrire après avoir choisi une ou plusieurs images : chacun choisit une image ou les images qui lui conviennent le mieux. On peut aussi décider de tirer au sort les images. Une fois l'image en main, la consigne est d'écrire à partir de celle-ci pendant un temps déterminé. Il n'est nullement obligatoire de parler de l'image ou des raisons de son choix. L'image ne sert que de support à l'écriture, de prétexte.

-écrire après avoir reçu d'un autre participant une image.

Il est aussi possible d'écrire à partir d'objets personnels ou non, sur le même principe.

- jeux où l'inducteur est un vécu social

-démarrer un texte par "je suis comme...". Outre l'aspect perception de soi que révèle ce jeu d'écriture, il permet aussi de faire émerger l'emploi de la métaphore. Ce jeu permet donc à la fois de "dire ce qui est", mais aussi de mettre à distance.

-chacun a pour consigne d'écrire un petit texte sur des choses importantes pour lui. Ce peut être une question qu'on se pose, une réflexion, une description de ce qu'on ressent, un constat... Puis chacun leur tour, les participants lisent leur texte. Après la lecture d'un texte, tous les participants au groupe, y compris celui qui a lu, ont la possibilité de raisonner par écrit sur ce qui vient d'être énoncé. De nouveaux, on lit les textes et un autre participant lit sa production de départ.

- jeux facilitant l'écriture de fiction

On définit ici par fiction ce que l'auteur n'a en rien vécu par lui-même, ou du moins qu'il ne retranscrit pas consciemment un fait qu'il a pu vivre. Ces jeux permettent de faire exister sur le papier des personnages inventés, des lieux inconnus sur la carte, parlant de mots ou de langues imaginaires...

-le jeu des "deux textes demandés" : on demande aux participants de produire deux textes brefs, de trois à dix lignes chacun. L'un des textes relate une expérience vraiment vécue et l'autre une expérience imaginée et de fait non vécue par l'écrivain. Les deux textes produits doivent être écrits au présent de l'indicatif et à la première personne du singulier. Au moment de la lecture, personne n'est obligé de dire lequel de ces textes est celui qui a été réellement vécu et lequel est imaginaire. L'intérêt de ce jeu est double : il met en oeuvre le pouvoir de créer et de recréer, mais il permet aussi de produire de la fiction.

-le jeu du personnage : chacun des participants doit choisir un personnage qui n'est pas lui et le faire parler à la première personne du singulier. Ce jeu permet de plus de faire prendre conscience de la différence entre "auteur" et "narrateur".

-la quatrième de couverture : le participant doit rédiger la quatrième de couverture d'un livre dont il imagine l'existence. Il s'agit donc d'écrire soit le résumé du livre fictif, soit les arguments qui font que la lecture de l'ouvrage imaginé est nécessaire.

-commencer un texte par "sur ma planète...", "dans ma cuisine...",...

-la langue imaginaire : chacun doit écrire un texte dans une langue imaginaire. Puis un participant lit son texte et chacun le "traduit" en français, y compris celui qui l'a écrit.

- jeux facilitant l'exploration des "histoires de vie"

-le jeu de la prévision : on demande de commencer son texte par un laps de temps : "dans 20

ans”, “dans dix mille ans...”,...

Nous émettrons une nuance à ce “classement” du fait qu'il n'est en aucun cas exhaustif et que de nombreux autres classements peuvent être établis en utilisant des critères différents. Le classement de Pierre Frenkiel paraissait être le plus adapté pour présenter un large choix de propositions d'écriture, à travers des moyens très différents. De plus, pour chaque jeu, de nombreuses variantes peuvent être créées. Un jeu d'écriture peut toujours être modifié, recréé...

Conclusion

Les premiers ateliers d'écriture en France ont donc été créés sous l'influence des ateliers américains et d'un besoin de plaisir dans l'écriture, de découverte de sa propre écriture. Plusieurs courants se sont peu à peu formés, ayant chacun des axes de pensée divergents mais fonctionnant cependant sur une trame commune. Selon les objectifs fixés, on ne rencontrera pas le même public au sein du groupe : certains groupes sont formés dans un but ludique tandis que d'autres sont dits thérapeutiques.

Dans le cadre de la rééducation orthophonique, les ateliers d'écriture sont dits à visée thérapeutique. Les jeunes y participant peuvent être des jeunes ayant des troubles du langage écrit variés. Dans ce cas, on va leur proposer des jeux d'écriture pour rompre avec une écriture de type scolaire et pour leur permettre d'accéder à une écriture personnalisée dans laquelle intervient de façon prégnante la notion de plaisir. De nombreux jeux existent, mais un jeu d'écriture peut toujours être modifié pour s'appliquer de façon optimale à ce qui est recherché à l'instant même au sein du groupe.

Conclusion de la partie théorique

L'écriture a subi depuis son invention de nombreuses évolutions tant dans sa forme que dans ses usages. Moyen de comptabilité à son origine, elle est maintenant devenue primordiale pour une insertion sociale et s'est rendue indispensable dans la vie quotidienne.

Différentes théories portant sur l'acquisition du langage écrit par le jeune enfant ont été développées mais de nombreuses incertitudes planent encore sur ses mécanismes d'apprentissages. L'enfant aurait besoin de capacités instrumentales et psychiques suffisamment matures pour pouvoir aborder le langage écrit. Une sensibilisation de l'enfant au langage écrit dès son plus jeune âge lui permettrait d'acquérir, sur ce point, des savoirs implicites favorisant ensuite son apprentissage et développant ses capacités d'imagination.

De la même façon, dans le domaine de la pathologie, certaines causes des troubles du langage écrit demeurent encore mystérieuses, d'où une définition par exclusion de la dyslexie par exemple. Cependant, deux principales catégories de troubles ont pu être mises en avant : les troubles spécifiques ou primaires et les troubles non spécifiques ou secondaires.

Afin de rééduquer ces différentes pathologies du langage écrit, plusieurs techniques de rééducations se sont développées, en rapport avec différents courants de pensée. L'un des moyens d'intervention envisageables pour ces troubles est l'atelier d'écriture. Le fait de fonder un atelier d'écriture impose une mise en groupe de plusieurs individus. De nombreux phénomènes se déroulant dans des conditions groupales sont connus.

Afin de fonder un atelier d'écriture en orthophonie à but thérapeutique, il est primordial de bien penser le cadre de celui-ci, les indications. En énonçant des règles de groupe strictes et inchangeables, le cadre devient sécurisant pour les participants. L'orthophoniste est le garant de celui-ci. Les participants, au sein de cet atelier offrant un étayage, vont pouvoir explorer leur langage écrit et vivre des expériences revalorisantes.

Les activités qui peuvent être proposées dans ce type d'atelier sont multiples et variées, faisant intervenir tantôt les capacités de mémorisation des jeunes et tantôt leur imagination. L'atelier d'écriture offre des situations d'échange plus naturelles que lors des rééducations individuelles en reflétant mieux la fonction de communication du langage écrit. La notion de plaisir est à mettre en avant du fait que c'est un point crucial à prendre en compte si l'on souhaite que le jeune s'investisse et progresse.

Problématique

Nous avons précédemment développé dans la partie précédente différentes notions importantes concernant le langage écrit, les groupes thérapeutiques et les ateliers d'écriture.

Ainsi, nous avons présenté les notions de cadre thérapeutique, de troubles du langage écrit, de jeux d'écriture...

Cependant, les notions que nous avons abordées jusqu'à présent sont des concepts théoriques.

Nous allons à présent développer de quelle façon ces notions théoriques peuvent être mises en oeuvre en pratique dans un atelier d'écriture.

Les ateliers d'écriture sont nombreux et variés, accueillant des publics différents dans des buts différents. On les retrouve dans les domaines des loisirs, de l'enseignement, de la formation, dans les entreprises, mais aussi dans les domaines médicaux et sociaux.

L'atelier d'écriture que nous allons présenter et auquel j'ai pu participer tout au long de l'année a lieu auprès d'une orthophoniste en cabinet libéral.

Au cours de la partie pratique, nous allons nous poser la question suivante : en quoi un atelier d'écriture en libéral peut-il être thérapeutique pour des adolescents ayant des troubles du langage écrit?

Pour répondre à cette problématique, nous allons aborder un certain nombre de questions qui se sont posées tout au long de l'année, à savoir :

-Pourquoi et comment mettre en place un atelier d'écriture en exercice orthophonique libéral?

-Quel public peut être concerné par ce type de rééducation?

-En quoi cet atelier est-il thérapeutique, quelles sont les activités mises en place, dans quelles conditions?

Les moyens utilisés pour répondre à cette problématique :

Nous allons pouvoir suivre le déroulement de l'atelier grâce :

- aux écrits effectués par les jeunes lors de celui-ci,
- aux diverses observations, remarques et annotations que j'ai pu faire tout au long de l'année concernant le groupe en lui-même ainsi que l'attitude des jeunes lors du groupe.
- aux dossiers individuels des patients mis à ma disposition.

Grâce à ces outils, nous allons pouvoir illustrer dans cette partie ce qui a été avancé dans la partie théorique.

Les observations de l'atelier se porteront sur deux plans différents :

- d'une part nous observerons l'évolution du groupe durant l'année, à travers les écrits des jeunes et les observations faites lors du groupe.

Nous pourrons de la sorte développer quelle a été la « vie » du groupe pendant cette période. Lors de cette partie, les écrits des jeunes nous serviront d'illustrations aux différents jeux groupaux qui ont été mis en place.

- d'autre part, nous analyserons les productions des adolescents à un niveau individuel ainsi que le comportement que chacun des jeunes a adopté lors de l'atelier, afin de pouvoir évaluer les éventuels bénéfices qu'ils ont pu tirer de leur participation à l'atelier d'écriture.

Dans ce cadre, les productions des adolescents auront un rôle d'étayage, de support des observations qui ont pu être réalisées à un niveau individuel.

Partie pratique

1. Présentation de l'atelier d'écriture d'Antrain

L'atelier écriture auquel j'ai pu participer cette année, et que nous allons détailler plus précisément, se déroule en libéral dans la campagne rennaise, à Antrain. Nous allons à présent développer les points principaux de l'atelier d'écriture afin de mieux comprendre son déroulement, ses objectifs...

1.1. Objectifs de l'atelier

Cet atelier a été mis en place suite à un projet thérapeutique qui s'est fixé pour objectifs :

- De favoriser une expression écrite « personnalisée » et non plus collée à une expression de type scolaire. L'atelier a pour objectif de permettre à ses participants de s'approprier une expression authentique et spontanée.
- De développer la fonction communicationnelle du langage écrit.
- De développer l'imaginaire des participants, d'oser inventer, rêver à travers le langage écrit.
- De permettre à l'adolescent de se rencontrer lui-même, de trouver ou de retrouver sa place de sujet au sein d'un groupe, de la société... En ce sens, l'atelier vise la revalorisation narcissique des participants.
- Le plaisir est l'un des buts recherchés pendant l'atelier. Il faut que l'adolescent ressente du plaisir à écrire certes, mais aussi à être en groupe, à mener à bien un projet...
- La médiation de l'écriture doit permettre aux jeunes de faire émerger des émotions, des fantasmes... A travers leurs écrits, ils peuvent questionner des sujets difficiles pour eux : la séparation, le changement, la mort...

1.2. Particularité de cet atelier en libéral

De nombreux ateliers d'écriture se créent dans le cadre des rééducations orthophoniques ces dernières années. Cependant, la majeure partie de ces ateliers se déroule dans le cadre d'une institution : en centre médico-psychologique, en institut médico-éducatif, en hôpital...

Une particularité de l'atelier auquel j'ai participé pendant cette année était donc de se dérouler dans un cadre de profession libérale. L'une des conséquences est de ne pouvoir que très

difficilement fonder un groupe fermé. Le groupe était donc semi-ouvert, mais il était demandé aux participants de s'engager sur la période de l'année scolaire. De plus, il est difficile de trouver un co-thérapeute. Les ateliers d'écriture en libéral sont majoritairement menés en mono-thérapie.

Le fait que je participe à l'atelier d'écriture a pu amener au fur et à mesure de mon investissement dans le groupe, un début de travail en co-thérapie. En effet, pendant la première période de l'année, je ne participais au groupe qu'en tant qu'observatrice. Par la suite, j'ai pu proposer des amorces d'écriture lors du groupe. Dans le même temps, mes interventions auprès des jeunes lors de l'atelier se sont intensifiées. Sans pour autant parler de réelle co-thérapie, l'orthophoniste et moi-même avons pu échanger sur ce qui s'était passé dans le groupe.

L'orthophoniste échangeait régulièrement avec d'autres orthophonistes ayant créé un atelier d'écriture en libéral, en mono-thérapie. Ces échanges nous permettaient de soumettre nos questionnements, de connaître d'autres expériences... Ainsi, en échangeant avec d'autres orthophonistes, certaines de nos interrogations, notamment celle de savoir s'il fallait ou non écrire durant l'atelier, ont pu avancer.

1.3. Le cadre de l'atelier

Le cadre de l'atelier n'a pas été modifié depuis le début de celui-ci. Dans les données du cadre, nous allons aborder le lieu où se déroule l'atelier, le temps de celui-ci, les indications, les supports et les activités utilisées lors du groupe.

a) Le lieu

L'atelier se déroule au sein même du cabinet de l'orthophoniste. L'avantage de cette salle est de posséder une grande table autour de laquelle tous les participants peuvent s'asseoir. De plus, la salle est grande, ce qui permet aux jeunes d'avoir une sensation d'espace autour d'eux et de se déplacer à leur convenance s'ils le souhaitent. Effectivement, rien n'oblige les participants à rester écrire sur la table.

b) Le temps

L'atelier a lieu tous les mardis soir, de 18h30 à 19h30. Il dure donc une heure. Le jour du mardi a été choisi car les adolescents n'ont pas cours le mercredi. Ainsi, le temps consacré par les jeunes à l'atelier ne pénalise pas le temps des devoirs scolaires qui peuvent être réalisés le lendemain. La

durée d'une heure permet aux jeunes d'avoir du temps pour écrire librement, pour s'exprimer, mais sans entraîner une lassitude. De plus, afin d'empêcher tout sentiment de lassitude, l'orthophoniste partage la durée de la séance en plusieurs petits temps différents, deux généralement, où les activités d'écriture varient. Au cours de cette heure, plusieurs propositions d'écriture se succèdent.

c) Les participants

Les participants à cet atelier sont des adolescents de 12 ans environ. Certains des adolescents ont été suivis auparavant en individuel, ou le sont parallèlement au groupe. Ces jeunes sont suivis pour des troubles du langage écrit spécifiques ou non. Tous rencontrent des difficultés tant au niveau de l'orthographe des mots, des accords (...) que dans la structure du langage écrit en lui même : la rédaction de textes, l'argumentation....

Le groupe est un groupe semi-ouvert, ce qui signifie qu'un participant peut arriver ou partir au cours de la durée du groupe. Cependant, quand l'orthophoniste propose le groupe au jeune et à ses parents, elle donne la possibilité de trois séances d'essai pour que le jeune se fasse une représentation de ce que peut être un groupe écriture, de ce qu'on y fait... Par la suite, si le jeune s'engage, un « contrat » est établi avec lui, selon lequel il s'engage pour la durée de l'année scolaire au minimum à venir de façon régulière au groupe.

En ce qui concerne le départ du groupe, il est spécifié qu'aucun départ ne doit être fait sans discussion préalable avec le groupe et l'orthophoniste. La décision doit être prise d'un commun accord. Cependant, un des jeunes ayant quitté l'atelier a souvent multiplié les absences avant de ne plus venir du tout. Ce comportement est perturbateur pour le bon fonctionnement du groupe, les autres membres ne comprenant pas nécessairement le départ précipité d'un des participants.

L'orthophoniste et moi-même, en tant que stagiaire, étions les garantes du cadre. Nous devons être attentives aux besoins du groupe, aux productions des jeunes et les recevoir avec « bienveillance ». Le but étant d'accompagner et de soutenir les productions des jeunes.

d) Les lois du groupe

Lors de la première séance, à l'arrivée d'un nouveau membre dans le groupe et régulièrement au cours du groupe, les règles régissant le groupe sont énoncées oralement. Ces règles sont les suivantes :

- Vous avez trois séances pour décider si vous souhaitez ou non participer au groupe. Dans le cas où vous décidez de poursuivre le groupe, vous vous engagez pour l'année scolaire ou au

moins pour six mois.

- L'assiduité au groupe est obligatoire, et pour toute séance où l'on ne peut pas venir, on se doit de prévenir.
- On ne doit pas parler de tout ce qui se passe dans le groupe avec des personnes extérieures à celui-ci.
- Si on ne veut pas lire son texte, on peut demander à quelqu'un de le faire à notre place. On peut aussi choisir de ne pas lire.
- Nous déciderons tous ensemble, lors des vacances scolaires, si l'on maintient ou non les séances de groupe pendant le temps des vacances.
- « Tout ce à quoi vous pensez, vous pouvez l'écrire ».

Citons par exemple le cas des gros mots et des mots familiers. L'utilisation ou non de ces derniers a été discutée avec les jeunes quand le groupe a été confronté à cette problématique.

Voici ce que les jeunes en ont dit :

Je veux bien connaître les gros mots mais pas trop de sexe. Mais impossible de le dire au groupe le veux.

Ce qui nous intéresse dans le cadre de l'atelier est bien que les jeunes s'approprient le langage écrit et de fait, il ne paraît pas pensable de le censurer sur ces critères. En effet, les gros mots et les mots familiers sont utilisés quand l'adolescent ne trouve pas d'autres termes pour décrire son ressenti. Cependant, il faut que l'emploi de ceux-ci soit justifiable. Il est ensuite possible de reformuler à l'oral ce que le jeune a voulu exprimer avec d'autres mots, de l'aider dans ce cheminement du « dire autrement ». De plus, quand on autorise les adolescents à dire des gros mots dans un cadre bien précis, ceux-ci ne peuvent être brandis par la suite dans un but provocateur. Les gros mots font parti de l'excitation dans les groupes surtout les débuts de groupe, c'est dans cette excitation- gros mots, chahut, agitation,- que quelque chose de l'enveloppe groupale se tisse entre les participants. Cependant, lors de l'atelier, nous n' avons pas été réellement confronté à l'usage de ce type de mots.

- On ne doit pas se moquer de ce qu'on écrit et lu les autres.

e) Les supports

L'orthophoniste ne laisse pas le jeune seul devant sa feuille, ce qui serait beaucoup trop angoissant pour lui. Elle propose des jeux d'écriture, très variés, et qui incitent à l'écriture. Les consignes de ces jeux sont simples et peuvent être facilement intégrées par les adolescents. Il est important de noter que plus la consigne d'écriture du jeu est contraignante et plus l'écriture se révèle être facile.

Le choix des jeux se fait en fonction du besoin actuel ou des centres d'intérêt du groupe et selon ce que peut faire émaner chez le jeune une telle proposition. On voit ici la nécessité d'une adaptation constante de l'orthophoniste. On cherche constamment à s'adapter à ce que les adolescents nous apportent à un moment précis. Par exemple, si une problématique semble présente de façon importante lors d'un atelier, l'orthophoniste va proposer d'écrire sur ce sujet, si elle trouve le moment opportun. Il faut être vigilant car les propositions trop ciblées peuvent parfois se révéler très déstructurantes. De même, le temps d'écriture peut être adapté selon la volonté des jeunes, selon leurs capacités du moment...

La consigne du jeu, l'amorce proposée, peut quasiment toujours être entendue de différentes manières, et donc comprise différemment par les participants. Le participant ayant tout à fait le droit de contourner la consigne. En effet, un tel détournement de consigne peut en dire long sur l'identité, l'histoire, les projets, les émotions de la personne. Dans aucun cas, la consigne n'est obligatoire et ne peut être contournée. Elle n'est là que pour faciliter l'expression, et en ce sens peut donc être détournée si besoin. L'inducteur est "un point de démarrage, il est donc tout à fait possible de le transgresser, de le fragmenter, de ne s'en servir que pour partie".²⁷

f) Le choix de l'activité

La consigne fait l'objet d'une réflexion et d'une préparation de l'orthophoniste avant l'atelier. L'orthophoniste rédige toujours un texte sur sa propre proposition avant de la soumettre aux jeunes lors de l'atelier mais elle peut la modifier en fonction des besoins des jeunes. En écrivant soi-même, on se rend mieux compte des difficultés que telle ou telle proposition peut entraîner, tant pour soi que pour le jeune. Cependant, même si l'orthophoniste s'adapte aux besoins des jeunes, elle est seule à pouvoir décider de ce qui sera fait lors de la séance.

Le choix de l'activité va varier selon la période de l'année : par exemple en début d'année, l'orthophoniste va préférentiellement proposer des jeux réalisés de manière groupale à fin de souder

²⁷ **Frenkiel P** : 60 jeux relationnels et quelques autres pour faire advenir le plaisir d'écrire; éditions Interculturelles ; Paris

les liens à l'intérieur du groupe, de rendre l'acte d'écriture moins anxiogène. Dans la même période, l'orthophoniste peut aussi proposer de rédiger des listes car, nous le verrons par la suite ces listes sont facilitantes pour commencer à écrire.

De même, à l'arrivée d'un jeune, l'orthophoniste peut favoriser les travaux de groupe pour faciliter le contact avec le nouveau venu et lui permettre de s'intégrer dans le groupe.

Les thèmes peuvent varier selon les périodes de l'année : un travail sur la neige en hiver, sur le soleil et la plage en été....Mais, il est important de rappeler que l'orthophoniste doit s'adapter aux besoins du groupe sur le moment : il faut qu'elle soit attentive à ce qui se passe au sein du groupe afin de proposer les jeux.

1.4. Le rôle de l'orthophoniste

L'orthophoniste n'a pas un rôle unique au sein de l'atelier. Nous allons à présent développer les différents rôles qui incombent à l'orthophoniste lors de l'atelier d'écriture.

a) L'orthophoniste comme garant du cadre

L'orthophoniste est garante du cadre. Elle doit faire respecter les « lois » énoncées lors du début de l'atelier, tant en ce qui concerne les droits de chaque participant que leurs devoirs envers le groupe. Ainsi, elle prendra les dispositions nécessaires pour que ces lois soient respectées. En garantissant la sécurité du cadre, elle permet aux jeunes d'élaborer des expériences dans un cadre qui devient sécurisant.

b) L'orthophoniste comme filtre

L'orthophoniste sert de filtre. Elle permet aux jeunes de projeter sur elle leurs angoisses. En retour elle leur offre une expression atténuée, assimilable car moins dangereuse et plus organisée. Petit à petit, le jeune va pouvoir intérioriser tous ces phénomènes, et ainsi créer une aire transitionnelle. Les participants peuvent aussi projeter leur angoisse sur un autre membre ou sur le groupe tout entier et attaquer le cadre, c'est alors au thérapeute de trouver la réponse et l'attitude adaptée qui va permettre de réactiver la capacité à penser du groupe. Le thérapeute doit avoir une fonction contenante, en garantissant le cadre, en accueillant la parole quelle qu'elle soit.

c) L'orthophoniste comme fonction d'étayage

L'orthophoniste a une fonction d'étayage. L'étayage peut porter sur différents niveaux : le jeune peut demander l'aide de l'adulte pour mettre en mots ce qu'il souhaite dire, pour trouver le mot juste. Mais l'étayage du jeune lui-même peut aussi s'avérer nécessaire. Nous rejoignons ici l'idée que l'orthophoniste doit renvoyer des images structurées, organisées aux jeunes pour qu'eux-mêmes puissent se structurer.

1.5. Le déroulement-type d'une séance

Le déroulement de l'atelier d'écriture est toujours le suivant :

- temps d'échange entre les participants,
- introduction de la consigne,
- temps d'écriture
- temps de lecture et d'écoute
- les réactions, les résonances

Suivant le temps de production antérieurement décidé, on propose ou non aux participants une autre proposition d'écriture. Puis une nouvelle phase de production, de verbalisation et de discussions sur les résonances provoquées par les textes lus a lieu. Dans la majorité des cas, l'orthophoniste fait deux propositions d'écriture lors d'une séance.

a) Temps d'échange entre les participants

Les adolescents attendent tous ensemble dans la salle d'attente que débute l'atelier. Au fur et à mesure de l'année, nous avons pu remarquer qu'ils échangeaient de plus en plus entre eux dans la salle d'attente. Les discussions sont alors des discussions sur leur vie quotidienne : le collège, les amis, les jeux vidéos... Le groupe utilise donc ce temps dans la salle d'attente pour se reformer, se retrouver, avant même le début de l'atelier. Puis, ils rentrent dans la salle où ils prennent la place qui leur convient.

L'orthophoniste et moi-même essayons de nous trouver parmi eux afin de pouvoir les accompagner si besoin durant le temps d'écriture.

L'orthophoniste ou l'un des participants engage alors une petite conversation sur la vie de tout le

monde pendant la semaine passée : problèmes particuliers dont ils souhaiteraient parler, bons moments de la semaine qu'ils voudraient partager... Pendant ce temps, chacun se met à sa place, choisit son crayon, prend une feuille... Ce temps de mise en place de l'atelier permet entre autre de faciliter la cohésion du groupe. Ce temps peut aussi être considéré comme un rituel nécessaire pour que chacun se sente prêt à écrire.

b) Introduction de la consigne

Après ces “retrouvailles” du groupe, l'orthophoniste va énoncer la consigne du jeu d'écriture. Nous traiterons ultérieurement des exemples de consignes énoncées lors du groupe.

C'est aussi à ce moment que la durée de la phase d'écriture va être décidée. Plusieurs choix s'offrent aux jeunes :

- le temps peut être déterminé à l'avance. Dans ce cas, la durée d'écriture choisie est généralement de 15 ou 20 minutes.
- Il peut aussi être décidé que la phase de production est finie quand tout le monde a fini d'écrire.

Généralement, c'est la deuxième solution qui est choisie mais la durée du temps d'écriture est en moyenne de 15 à 20 minutes. Ce qui ne veut pas dire que chacun des jeunes écrit pendant tout ce temps.

c) Temps d'écriture

Chacun des jeunes se met à écrire. L'orthophoniste et moi-même n'écrivons pas toujours afin de rester disponible pour les jeunes.

Pendant le temps d'écriture, les adolescents sont le plus souvent concentrés, réfléchissent à ce qu'ils vont écrire, cherchent de nouvelles idées... Cependant, le niveau du groupe n'étant pas totalement homogène, certains sont plus en difficultés que d'autres. Les jeunes se trouvant le plus en échec ont tendance à arrêter d'écrire, à dessiner dans les marges, voir même à essayer de discuter avec un autre participant... Nous intervenons alors pour les motiver à nouveau, nous essayons de leur ouvrir de nouvelles voies de réflexions pour qu'ils trouvent de nouvelles idées.

Pendant ce temps d'écriture, les jeunes ont la possibilité de solliciter notre aide. Ils peuvent par exemple nous demander l'orthographe d'un mot, des renseignements sur la conjugaison d'un verbe... Effectivement, si les erreurs des jeunes ne sont pas corrigées, nous nous devons de les aider s'ils le demandent. Lors du groupe, les jeunes n'ont que rarement sollicité notre aide concernant des

problèmes d'orthographe des mots, de conjugaison des verbes...

d) Temps de lecture et d'écoute

C'est une phase où chacun lit à haute voix ce qu'il a produit. Cependant, il est fréquemment rappelé que nul n'est obligé de lire sa production s'il n'en a pas le désir. De la même façon, il n'est pas obligatoire de lire tout son texte. Cette possibilité de ne pas lire est offerte tant aux participants qu'à l'orthophoniste et moi-même. Aucun jugement de valeur ne doit être porté sur le texte, ou sur les mots ou idées, produits par un autre. De même, la qualité de la lecture ne doit pas être critiquée. C'est pour cela que l'orthophoniste, mais aussi les autres participants de l'atelier, se doivent d'avoir une attitude "bienveillante".

Une possibilité qui est aussi offerte aux adolescents est de faire lire leur texte par quelqu'un d'autre. Cette opportunité a un effet très renarcissant. Faire lire son texte par autrui offre, dans le cas où le jeune a des problèmes de lecture, la possibilité d'entendre son texte lu sans accrocs, ce qui permet de comprendre réellement le sens du texte ou d'y trouver un autre sens que celui auquel on pensait initialement. De plus, le jeune a alors la possibilité d'entendre ses propres mots lus par quelqu'un d'autre, ce qui provoque généralement un grand plaisir. En procédant de la sorte, nous offrons aux jeunes la possibilité d'une écoute de leurs textes qui les revalorise.

Cependant, une nuance est à apporter à ce sujet. Effectivement la lecture de son texte par un autre peut permettre le plaisir d'entendre, d'écouter ses propres mots et peut avoir un effet renarcissant indéniable, mais, les jeunes participant au groupe ont des problèmes au niveau du graphisme, de l'orthographe... Ils ont donc souvent du mal à se lire les uns les autres, et nous-mêmes, butons souvent sur leurs mots. Pour un jeune qui n'arrive pas à se faire relire des autres membres du groupe, faire lire son texte par autrui peut alors devenir tout à fait dévalorisant. Nous avons donc décidé de ne faire lire les écrits par quelqu'un d'autre que lorsque le jeu le nécessitait réellement. (cadavre exquis...). Les jeunes ne réclamant pas de se faire lire par quelqu'un d'autre en dehors de ces temps, la problématique a donc pu être résolue.

Il est aussi important de mettre en avant le fait qu'il n'y ait pas d'ordre imposé de lecture. Chacun lit quand il veut. L'orthophoniste doit veiller à cela. Par exemple, si deux jeunes veulent toujours lire en premier, elle doit faire en sorte que chacun des jeunes trouve satisfaction.

e) Temps de discussion sur les réactions, les résonances provoquées

Cette lecture à haute voix des productions peut éventuellement être accompagnée de

commentaires personnels, de réponses aux questions des autres participants. Ainsi, il peut se créer toute une discussion en rapport à un texte, à une idée. Les jeunes peuvent faire part d'une éventuelle émotion par rapport au texte qu'ils ont écrit ou entendu.

L'orthophoniste assure la liberté de parole du locuteur et l'encourage. Dans le but de libérer les associations d'idées, elle veille à maintenir une ouverture à la communication orale.

Une fois ce premier cycle d'écriture et de lecture fini, suivant le temps qu'il reste, l'orthophoniste peut proposer une autre consigne d'écriture. Cette amorce peut alors être de deux types :

- soit l'orthophoniste propose une amorce qu'elle avait préparée au préalable,
- soit elle propose une consigne en réaction à ce qui a pu se passer antérieurement, à ce qui a pu être dit ou écrit par les jeunes. Il y a donc une réelle souplesse dans les propositions.

1.6. La création de l'atelier et la mise en groupe

a) La création de l'atelier écriture

L'atelier d'écriture est mené par une orthophoniste exerçant en libéral, dans la campagne rennaise. De fait, il n'est pas aisé de réunir des jeunes d'une même tranche d'âge, avec les mêmes types de difficultés, disponibles aux mêmes heures et ayant tous une envie et un besoin de travailler en groupe. Cependant, la mise en place du groupe a pu être réalisée fin août 2005. Il était alors composé de quatre adolescents âgés de 11 à 12 ans. Tous venaient consulter pour des troubles du langage écrit.

En théorie, il est recommandé que les enfants d'un même groupe ne se connaissent pas au préalable. Ainsi la vie du groupe n'est pas faussée par les relations antérieures qu'ont pu avoir les participants entre eux, ni les relations que leur mise en groupe peut provoquer en dehors de celui-ci. Cependant, dans le cadre du groupe auquel j'ai assisté, cette possibilité n'était guère envisageable. L'orthophoniste travaillant en campagne, les jeunes qui venaient consulter étaient le plus souvent dans le même collège ou pratiquaient les mêmes activités.

Nous pouvons alors nous poser la question de savoir si la thérapie de groupe était la meilleure stratégie à mettre en place compte tenu de ces éléments. L'argument qui peut être avancé est que, si l'atelier n'avait pas été créé, ces jeunes n'auraient pu bénéficier que d'une rééducation orthophonique individuelle qui ne semblait pas appropriée à ce moment précis pour eux.

Nous développerons par la suite les causes de la décision de la participation à l'atelier d'écriture pour chacun des jeunes.

De plus, s'il avait réellement fallu mettre un suivi thérapeutique groupal en place, ils auraient dû être accompagnés au centre le plus près qui réalise des ateliers d'écriture et qui se trouve à plus de trois quart d'heure de leur domicile. La solution la plus appropriée était donc effectivement de créer un atelier d'écriture en libéral, à Antrain.

b) La composition du groupe

Comme nous l'avons précédemment développé, le groupe est un groupe semi-ouvert, nous allons donc présenter les différents protagonistes ayant participé au groupe au cours de son existence.

Le groupe s'est mis en place fin août 2005, c'est-à-dire juste au moment de la rentrée scolaire 2005-2006. Il était alors composé de trois jeunes : Jérôme, Rachel et Clément, tous trois âgés de 11 ans et demi ou 12 ans.

Après cinq séances, Rachel décide de ne pas poursuivre le groupe et elle est remplacée par un nouveau jeune qui intègre le groupe : Thomas, âgé de 12 ans.

Le groupe se poursuit avec les mêmes participants jusqu'en Mars 2006. A cette époque, un nouveau jeune intègre le groupe : Fabien, lui aussi âgé de 12 ans.

Pendant près de 6 mois, le groupe va fonctionner avec ces cinq membres : l'orthophoniste et les quatre adolescents.

A la fin de l'année scolaire, en juillet 2006, Jérôme va quitter le groupe, alors que tous les autres jeunes vont reprendre à la rentrée scolaire suivante.

J'arrive dans le groupe au mois de septembre en tant que stagiaire orthophoniste : le groupe est alors formé par Clément, Thomas, Fabien, l'orthophoniste et moi-même.

Au cours du mois d'Octobre, Kévin, un adolescent de la même tranche d'âge, nous rejoint au sein du groupe. Jusqu'à la fin de l'année scolaire 2007, le groupe restera composé comme tel.

c) Le début du groupe

Ce groupe était le premier groupe thérapeutique auquel participaient les jeunes. De même, l'orthophoniste avait déjà mis en place d'autres types de groupes (groupes de parole pour personnes aphasiques, groupe de français signé en Institut Médico-Educatif...), mais elle mettait en place son premier atelier d'écriture. Les premières séances étaient donc découvertes, tant pour les jeunes que pour l'orthophoniste.

Lors de la première séance, chacun des participants s'est présenté succinctement, puis les règles régissant le groupe: les lois du groupe ont été énoncées oralement. Ces règles sont celles que nous avons précédemment développées.

2. Les activités menées lors de l'atelier

2.1. Les types de jeux proposés

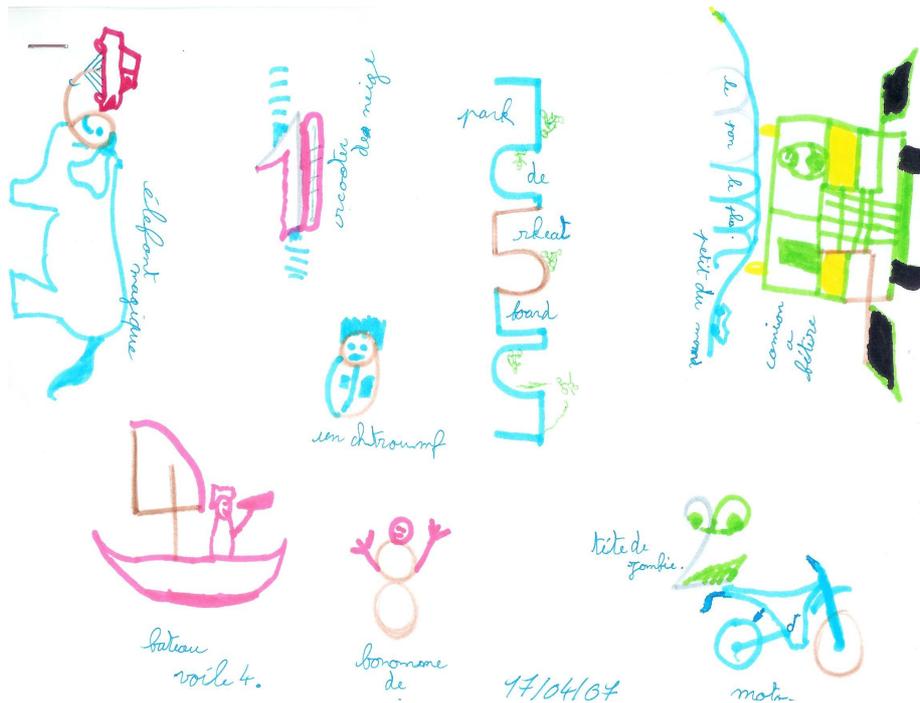
a) Les activités dont le point de départ est l'esthétique

- Jeux sur les lettres :

Chacun des participants dessine des lettres de l'alphabet ou des chiffres sur sa feuille, où il le souhaite. Par la suite, il est demandé d'imaginer un dessin pour chacune des lettres dans lequel ces dernières seront incluses.

Le jeu peut alors continuer en un jeu portant non plus uniquement sur l'esthétique, mais en un jeu faisant intervenir des phrases, en constituant un texte. Dans ce cas, chacun écrit sous les dessins un mot pour expliquer ce que les dessins représentent. Par la suite, un texte peut être créé à partir des mots correspondants aux dessins, chacun des mots devant figurer dans le texte ainsi créé.

Nous allons ci dessous montrer des dessins effectués par les jeunes à partir de cette consigne de départ.



Voici ci-dessous, un texte qui a pu être élaboré à partir des dessins présentés :

bonjour je me présente je suis chtroumf, j'ai un métier que je fait depuis 4 ans res chauffeur de comion a bétière. Tout les jour je fait ~~le~~ le pont le plus petit du monde. Et rouvant je marète chez tête de zombi, lui il adore les éléphant magique ou chemin du retour je vie le park de skate board rempli de bonhomme de neige. je desirère d'acheter une moto - cross. Voilà une journée ligard.

- Les tableaux collectifs :

Les tableaux collectifs sont des tableaux faits en même temps par tous les membres du groupe. Pour les réaliser, ils ont à leur disposition une grande feuille sur laquelle ils peuvent coller, écrire, dessiner. Pour ce faire, ils disposent de catalogues, de ciseaux, de colle, de scotch, de feutres, de crayons, de pastels, de paillettes... L'orthophoniste définit un thème de départ et ils doivent réaliser un tableau collectif sur ce thème. Il est intéressant de noter que, dans ces tableaux, ils ne sont en aucun cas obligé d'écrire, pourtant, dans tout ceux qui ont été réalisés, ils ont toujours introduit de

l'écriture.

L'un des thèmes qui leur a été proposé pour ces tableaux collectifs était : L'espace. Ils ont habilement joué de l'espace de la feuille d'une part et d'autre part ils ont introduit dans le tableau des mots en rapport avec l'espace : la marque de voiture, la grandeur, la place disponible, la pensée, les étendues d'eau et de verdure...



Les jeunes, dans ce type de jeux, utilisent souvent des images pour les insérer dans du texte, comme dans l'exemple donné ci-dessous :



Dans un autre tableau qui leur avait été proposé de réaliser sur le thème du bleu, ils n'ont découpé que des objets bleus, n'ont écrit et dessiné qu'en bleu. Ils ont aussi pu changer de registre en introduisant le bleu en temps que fromage :



b) Les jeux portant sur les sons des mots

- Jeux sur les sons contenus dans les mots :

Dans ces jeux, on demande aux jeunes de ne pas s'occuper du sens des mots, mais juste de ce qu'ils entendent, de la musique des mots. Il leur est demandé de rédiger des listes de mots où on entend un son particulier, de mots qui commencent ou finissent par un son précis.

Ainsi, l'orthophoniste a pu leur proposer par exemple de faire la liste de tous les mots qu'ils connaissent et qui contiennent le son : « an ».

Voici la liste produite par l'un des jeunes : « *gitan, gaitan, mitan, un tan, un tanboure, température, tamponé, tansion, tantation, tanpon, arbitant, flotant, ratant, pleintant.* »

Des listes commençant par le son « cha » ont aussi pu être écrites : voici l'écrit d'un des jeunes du groupe : « *chaton, chapeau, chateau, chataigne, chataigner.* »

De nombreuses listes peuvent ainsi être créées, intégrant un ou plusieurs sons, à une place différente dans le mot.

c) Les jeux portant sur les mots

- inventer la définition de mots qu'on ne connaît pas :

Chacun leur tour, les participants choisissent dans le dictionnaire un mot inconnu de tous les autres participants, puis chacun invente une définition de ce mot. Voici des exemples de définitions que nous avons pu obtenir pendant l'atelier :

« *zymaze : c'est une image en forme de zig zag finissant par un ze tourbillonnant partout.* »

« *féroïdisation : ça sert à construire des féréro rochés.* »

« *ciliaire : c'est là où les personne regarde les carts de routes sur l'aire de repos.* »

- inventer des mots et leur définition :

Lors de l'atelier, l'orthophoniste a dans un premier temps demandé aux jeunes d'écrire des mots composés d'un nom et d'un complément sur une feuille. Ensuite, les noms et les compléments ont été séparés en deux groupes distincts. On a alors pioché une étiquette dans chacun des groupes pour

composer de nouveaux noms. Il était ensuite demandé d'imaginer une définition de ces nouveaux mots. Voici des exemples de ce qui a été obtenu :

« un chasseur à linge: c'est un chasseur qui amène le linge dans le bois pour le laver dans l'eau de canard »

« un fusil à moteur : ses un fusil qui permè de tiré sant le touché. Se fusil servai souvant pour la guerre. Mes quand in n'y avait plus d'essence il finissait souvent à la casse. »

« la sortie de poissons : les poissons sont à l'école et aujourd'hui il y a une sortie scolaire à l'aquarium de Saint Malo mais dans le groupe il y a que des pirana mangeur d'homme. »

« un bateau à nourisse : c'est des nouris qui garde des enfants sur un bateau et si elle senmont mare elle les getes par dessus bord. »

- Les séries associatives

Tous les participants se regroupent autour du tableau présent dans la salle. C'est l'orthophoniste qui inscrit les mots sur le tableau afin de ne pas inhiber les propositions des jeunes et afin de ne pas ralentir les associations. L'orthophoniste propose un mot de départ, le plus souvent un mot concret ou abstrait, et les participants doivent énoncer un terme qui lui est évoqué par le terme précédent. Ainsi, les jeunes ont réalisé les séries associatives suivantes :

-Terme initial : la moto.

Lors de cette séance : la séance 21, deux des participants seulement étaient présents. Nous allons voir comment ils se sont réparti la prise de parole lors de ce jeu, sachant que ce n'est en aucun cas dans la consigne d'énoncer les mots chacun son tour. Nous étudierons aussi la cohérence des associations proposées.

Série associative : *le carburant, l'essence, la voiture, le pot d'échappement, le moteur, elle roule, la route, la séparation des voies, le péage, l'argent, l'or, le bronze, il bronze, le soleil, la neige, les flocons, la pluie, le mauvais temps, les grêlons, l'eau, le robinet, les égouts, ça sent, l'odeur, la puanteur, la pollution, les tuyaux, les canalisations, la saleté, les microbes, les insectes, la fourmi, la fourmière, la reine, le roi, ses soldats, ses donjons, un château, il est lumineux, les cachots, les cageots, le bois, un arbre, la nature, les fruits, le fromage, la croûte, elle pue, je la coupe, le goût, je la mange, la banane, le bananier, j'aime, un coeur, un poumon, le fémur, l'os, le chien, sa niche, une maison, il dort, le lit, au chaud, une bouillotte, le caoutchouc, le pneu, la*

chambre à air, l'air, je respire, la grippe aviaire, la poule, le coq, les poussins, les oeufs, on les mange, la nourriture, le frigidaire, le froid, l'hiver, le vent, les bourrasques, tu t'envoles, les tempêtes, tout est cassé, les tôles, elles s'envolent.

Clément (46 termes énoncés) Thomas (39 termes énoncés)

La prise de parole se trouve être équilibrée et alternée dans l'ensemble. Clément propose une association de type phonémique quand il propose « cageot » après le terme « cachot », sinon, toutes les associations sont sémantiques. La cohérence est respectée dans les associations faites par les participants.

Séance 40 :

-Terme initial : demain

Série associative : *l'école, nous travaillons, un métier, l'argent, la banque, les chèques, le papier, les arbres, les feuilles, elles tombent, par terre, le goudron, le chantier, les pelleteuses, elles creusent, des trous, la profondeur, elles rebouchent, le trou, je tombe, je me suis fait mal, l'hôpital, la douleur, la mort, le cercueil, l'enterrement, les fleurs, la couleur, l'odeur, le nez, la bouche, je parle, je crie, au secours!, à l'aide!, un hélicoptère, l'hélice, elle tranche, une tranche, le jambon, le cochon, la viande, l'abattoir, le camion, la déchetterie, les déchets, les os, les restes, le chien, il les mange, les os, le corps, le lapin, l'animal, l'humain, l'humanité, la population, les villes, les pays, les continents, le monde, il tourne, la Terre, du soleil, il brûle.*

Lors de cette série, les trois participants au groupe sont présents et participent tous à l'élaboration de la série. Les associations d'idées se font rapidement, ce qui nous met dans l'impossibilité de noter qui fait les associations à chaque fois. Cependant, Thomas est celui qui a tendance à ouvrir sur des thèmes différents le plus souvent.

On retrouve dans cette série, un phénomène que nous n'avions pas rencontré lors de la précédente. Probablement du fait de la rapidité des associations et du fait du nombre des participants plus élevé, les jeunes ont parfois tendance à énoncer des termes qui ont rapport non pas avec le terme qui précède directement, mais avec un terme antérieur. Par exemple, l'association : « elles rebouchent » n'est pas en résonance avec « la profondeur », mais plus avec les termes « elles creusent » et « des trous ». Le jeune ne voulant pas abandonner son idée, l'a dite, même si elle n'était plus en rapport directe avec le terme précédent.

L'orthophoniste met l'accent sur l'importance d'utiliser des verbes dans l'écriture de textes et leur demande d'insérer des verbes dans la liste : on voit que les participants ont du mal à en trouver, et

qu'il y a encore beaucoup plus de noms que de verbes dans la série.

L'accent est aussi porté sur l'utilisation de pronom. Par exemple, remplacer « les feuilles tombent » par « elles tombent ». L'orthophoniste met alors en avant l'avantage de l'utilisation des pronoms dans l'écriture. Les jeunes sont attentifs à ces remarques, mais l'application immédiate de ces dernières reste difficile.

- Les séries éclatées

Ces séries fonctionnent aussi grâce à des associations d'idées, sauf qu'on peut associer ses idées sur le terme de son choix.



- Les listes

Dans ce type de jeux, l'orthophoniste propose un thème de départ et chacun des jeunes procède sur sa feuille à l'inventaire de tous les objets, animaux, personnes, sentiments (...) réels ou imaginaires qui correspondent à ce thème. L'avantage des listes est de ne faire appel, si on reste dans le domaine du réel qu'à la mémoire du jeune. Chacun des jeunes a un vécu, une histoire, qui lui permet par exemple de pouvoir faire la liste de tous les endroits où il a dormi...Ce type de jeu ne fait pas non plus appel à une structuration du texte vu que dans les listes, chaque élément est indépendant de celui qui précède et de celui qui suit.

En ce sens, ce type de jeu est idéal pour commencer un groupe, pour mettre les jeunes en confiance...

Voici des exemples de listes pratiquées lors de l'atelier d'écriture : liste de tout ce qu'on amènerait sur une île déserte, liste de tous les endroits dont on aimerait avoir la clé, liste de tout ce qu'on sait faire, liste de tout ce qu'on ne sait pas faire, liste de tout ce qu'on aimerait savoir faire... On peut imaginer toutes sortes de listes très différentes.

A présent, nous allons présenter quelques exemples de listes rédigées par les jeunes au cours de

l'atelier :

-liste de toutes les choses que je sais faire : faire de l'ordinateur, faire des trampoline, faire du faux catch, faire du vélo en sautant des tremplins, faire des maquettes, repeindre des choses, faire des bêtises, dormir, faire de la PS2, jouer un acteur dans un film, faire exploser des petites voitures avec des pétards, faire à manger, faire de la pêche, faire de la mécanique.

-les choses que je sais pas faire : je sais pas faire du parachute, je sais pas conduire un avion, je sais pas faire une maison, je sais pas faire une station de ski, je sais pas faire un tracteur, je sais pas faire un métro, je sais pas conduire une voiture, un camion, je sais pas faire des choses...

-liste des choses qu'on aimerait savoir faire : de la moto, faire du parachute, respirer dans l'eau sans me noier, ne jamais mourir.

d) *Les jeux portant sur la phrase et sur le texte*

- les cadavres exquis :

Le principe du cadavre exquis est le suivant : l'idée est de continuer un texte écrit par quelqu'un d'autre. Le texte est caché au fur et à mesure. Plusieurs cas de figure peuvent être envisagés : on cache entièrement le texte ou on laisse apparent le dernier mot qu'on a écrit. Le cadavre exquis peut se structurer sous différentes formes : questions-réponses, commencer la première ligne par « si j'étais... », la deuxième par « je serais... », ...

Il est possible d'introduire des contraintes d'écriture diverses dans les cadavres exquis. Nous allons en développer certaines qui ont été utilisées au cours de l'atelier :

-consigne : le premier qui écrit commence sa phrase par « pour faire », le deuxième par « il faut », le troisième par « il faut aussi », le dernier par « il ne faut surtout pas ».

voici un des textes qui a pu être obtenu :

*« pour faire du football
il faut de bonnes jambes d'athlètes
il faut aussi du file et des asticos
mais il ne faut surtout pas faire le coq »*

-consigne : le premier commence sa phrase par « si j'étais », le second par « je serai » et le dernier par « et je ferai ».

Voici un exemple de texte produit :

*« si j'étais ma prof de physique,
je serai prête à tout
et je ferai le glou glou comme ma grand-mère »*

ou encore :

*« si j'étais normal,
je serai une voiture avec des roue en plastique
et je ferai parti des élèves qui embête le monde »*

-consigne : le premier commence en écrivant : « interdit de » ou « défendu de » et le second continue avec « parce que »

Voici des textes produites lors de l'atelier :

*« défendu de mourir
parce que nos mères font enguelé »*

*« interdit de courir à l'orthophonise
parce qu'elles savent pas chanter »*

De nombreuses autres contraintes d'écriture peuvent être envisagées : « qu'est-ce que c'est... », « c'est... »...

On peut aussi construire des phrases, le premier inscrit un complément circonstanciel de temps, le deuxième le sujet, le troisième le verbe et son complément et le dernier note un complément circonstanciel de lieu.. Pour chacun de ces jeux, on peut imaginer de nombreuses variantes.

- Inventer des histoires
- Les histoires collectives

Les histoires collectives consistent à écrire une histoire à plusieurs. Afin d'écrire ces histoires, on peut ou non utiliser un support imagé pour servir de trame au récit.

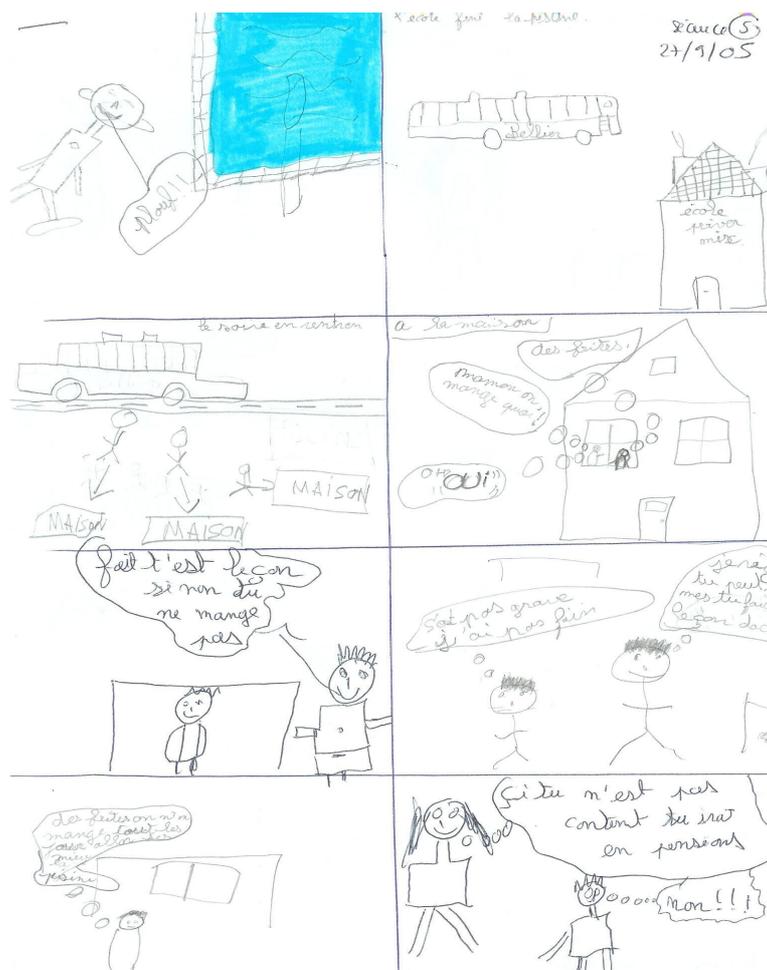
-Les histoires avec support imagé :

Les premiers supports imagés proposés par l'orthophoniste sont sous forme de bandes dessinées. Les jeunes dessinent chacun une case de la bande dessinée créée et passent la feuille à leur voisin.

La création de bandes dessinées est le premier jeu collectif proposé par l'orthophoniste. Ce support a comme avantage de permettre aux participants de se faire comprendre indépendamment de leur écriture. De plus, les jeunes qui participaient à l'atelier aimaient dessiner.

Le support de la bande dessinée paraît donc tout à fait approprié pour débiter le groupe et introduire peu à peu du langage écrit.

Nous allons présenter l'une des bandes dessinées créées lors de cette séance :

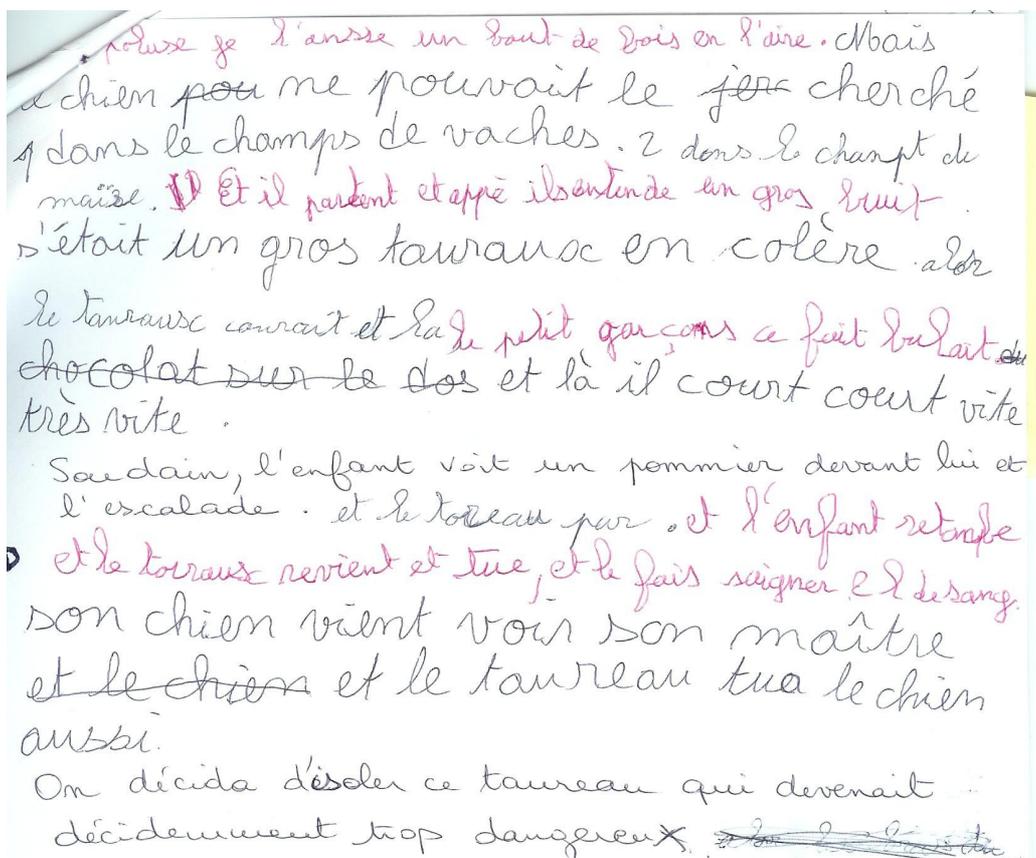


Ce support oblige à respecter tant l'histoire commencée par les autres participants que le « style du dessin », le décor, les personnages... Dans la bande dessinée présentée ci-dessus, on comprend la trame principale de l'histoire.

En ce qui concerne la lecture des bandes dessinées, les jeunes l'ont réalisée de manière théâtrale, chacun jouant un personnage en jeu.

Les supports utilisés peuvent aussi être de images comme par exemple des images TEMPOREL. Les participants doivent raconter à l'aide de mots l'histoire en images qu'ils voient devant eux. Avec ces images, le support leur est fourni : les personnages, la trame de l'histoire, le décor...Chacun écrit une phrase racontant l'histoire et la passe à son voisin qui continue le texte en prenant en compte le début élaboré par son prédécesseur. Il faut donc être capable de lire ce qui est écrit sur la feuille d'une part, et d'autre part de continuer l'histoire non pas comme on l'aurait racontée si on l'avait écrite seul, mais en prenant en compte ce qui a été dit avant. Chacun des participants écrit une phrase ou écrit pendant un temps donné déterminé à l'avance.

Afin d'illustrer, voici ci-dessous une des histoires en images racontée par les jeunes et l'orthophoniste à la séance 6 :



...pousse je l'ansse un bout de bois en l'air. Mais
à chien pour me pouvait le ~~jeu~~ cherché
dans le champs de vaches. 2 dans le champ de
maïse. Et il partent et appé ils entende un gros bruit.
c'était un gros taureau en colère. alors
le taureau courait et là le petit garçons a fait du lait de
chocolat sur le dos et là il court court vite
très vite.
Soudain, l'enfant voit un pommier devant lui et
l'escalade. et le taureau par. et l'enfant retombe
et le taureau revient et tue, et le fais saigner et le sang.
son chien vient voir son maître
et le chien et le taureau tua le chien
aussi.
On décida d'élever ce taureau qui devenait
décidement trop dangereux.

Lors de ce jeu d'écriture, les jeunes restent très descriptifs. Ils n'introduisent pas de sentiments,

de relation entre les personnages. De plus, ils restent dans des structures de phrases simples avec un vocabulaire peu élaboré.

Afin d'inciter les jeunes à être moins descriptifs, l'orthophoniste propose par la suite de réaliser une histoire sans image.

-Les histoires sans support imagé :

Le premier à écrire sur la feuille invente les personnages, le lieu... Les autres doivent être capable de prendre en compte ces éléments afin de construire une histoire cohérente.

Le but de cet exercice par rapport à ceux développés précédemment est d'inciter les jeunes à se détacher de la perception visuelle uniquement afin d'investir la sphère des sentiments, des relations...

Il était une fois un homme très grand,
un peu géant même. que de fois il ne pou-
vait même pas aller dans sa voiture. ni passer ~~par~~
les portes des maisons ni faire de sport
avec ses amis.
Il était désespéré, très triste par ce qu'il
pouvait rien faire. Mais il trouva
un ami géant.
Il ne se sentait plus différent et retrouva
la joie de vivre. Maintenant il peut jouer au
basket avec nous!!!. Nous allons jouer
aux cartes avec mes amis géants.
La vie du géant était merveilleuse.

On peut alors observer que les jeunes, sans l'apport d'un support visuel fixe, ne se cantonnent plus dans la description. Ils introduisent des éléments de leur propre vie : le sport, le basket, jouer aux cartes... On voit qu'ils s'investissent dans leur écrit, en effet, l'un des jeunes va même introduire le « nous ».

Ce texte me paraît particulièrement riche. L'orthophoniste débute le texte en parlant de la

différence. Les jeunes reprennent ce sujet allant même jusqu'à parler du désespoir du géant. Puis, il trouve un ami avec lequel il ne se trouve plus si différent, il se sent moins seul et sa vie devient meilleure... C'est à ce moment que l'un des jeunes introduit le « nous ». N'y aurait-il pas ici un parallèle fait inconsciemment avec l'histoire qu'ils vivent en ce moment, en ce début de groupe d'enfants qui se sont trouvés différents de par leurs troubles du langage écrit?

- Les histoires écrites individuellement :

Les participants peuvent aussi écrire leur propre histoire de manière plus individuelle, en la rédigeant entièrement seul. Dans ce type de jeux d'écriture, plusieurs consignes peuvent être énoncées afin de faciliter l'écriture:

-les histoires avec des mots imposées : les mots peuvent être préalablement choisis en commun, puis on détermine ou non un ordre d'apparition des mots dans le texte. Le but étant de tous les intégrer au sein de l'histoire. Nous avons par exemple pu choisir un mot pour chaque lettre de l'alphabet. Ces mots devant ensuite s'intégrer dans un texte.

Voici l'histoire rédigée par l'un des participants au groupe :

Mon ami qui garde un bébé regarda le ciel. Le bébé lui regardait les dinosaures. Il y avait un ensoleillement terrible que tout la France était aveuglé. Donc mon amie avait mesuré gagné il ma fui un pari et il a gagné. Mon amie vient qu'on d'habite à côté de chez moi. Avant il habitait en Irlande, il avait un grand jardin. Sa sœur rapela kiwi il avait aussi plein de lapin, du mamon et super sympa elle fera de la nourriture délicieuse. Mais elle vendait tout le monde obèse. Il avait aussi une balançoire pendre sur un arbre. Avec mon amie on se fera des quiz, celui qui perdait alla touché un rat de son Andreas. Chez lui il y avait aussi des tortues. Et aussi un urinoir en or. Pendant les vacances il venait me voir en vacances, il amenait toujours ses sculptures et ses sculptures de la bois et sur l'île il y avait un zoo.

Les mots qui devaient être intégrés dans cette histoire étaient les mots suivants :

ami, bébé, ciel, dinosaure, ensoleillement, France, gagner, habiter, Irlande, jardin, kiwi, lapin,

maman, nourriture, obèse, perdu, quizz, rat, San Andreas, tortue, urinoir, vacances, wagon, xylophone, yaourt.

Avant de commencer à écrire, il avait été convenu qu'on devait insérer tous les mots dans le sens des lettres de l'alphabet, c'est-à-dire commencer par ami, bébé...

-les histoires avec un début imposé :

Un début de texte est lu et les jeunes doivent poursuivre l'histoire. Une variante possible à ce jeu est de ne lire qu'une phrase, ce qui introduit moins de donnée concernant l'histoire future, et de laisser les participants continuer l'histoire. Les écrits produits lors de tels jeux sont le plus souvent étonnamment différents.

2.2. Le temps d'écriture

Il peut être demandé aux jeunes d'écrire tous ensemble ou d'écrire chacun sur leur feuille. Dans les deux cas, le déroulement de la séance reste inchangé dans le sens où on retrouve les mêmes temps forts, à savoir : le temps d'introduction de la consigne, le temps d'écriture, le temps de lecture et d'écoute des textes réalisés, le temps de discussion autour de ces derniers.

On parlera d'un travail d'écriture plus personnel dans le cas où chaque jeune écrit sur sa propre feuille, sachant cependant que ce travail est tout de même réalisé dans le cadre du groupe et qu'il ne peut donc en aucun cas être considéré comme strictement individuel.

En ce qui concerne les écrits réalisés tous ensemble, on parlera de travaux d'écriture collective.

a) Un travail d'écriture collective

Les activités collectives consistent à écrire à plusieurs en se faisant passer les feuilles, ou sur une feuille commune. Nous avons cité ci-dessus des jeux de ce type : tableaux collectifs, histoires écrites à plusieurs, cadavre exquis, série associatives et séries éclatées... Les avantages de ce type de jeux sont multiples :

-écrire à plusieurs permet de nouer ou de renouer les liens de groupe. En effet, dans les tableaux collectifs par exemple, une concertation entre les membres du groupe est nécessaire. Il nécessite donc une communication entre les membres du groupe. Cette communication permettant de créer

l'esprit de groupe.

-écrire à plusieurs permet aussi d'écrire certaines choses qu'on n'aurait pas écrites sur sa propre feuille. On peut ainsi écrire sans forcément que les autres sachent qui a écrit.

-écrire collectivement permet aussi de rappeler aux participants la fonction principale du langage écrit qu'est la communication. On écrit pour se faire lire. Il faut donc essayer d'écrire de telle façon que les autres membres du groupe aient le moins de difficultés possible à nous relire.

C'est surtout sur ce dernier point que nous devons insister, car c'est celui qui a posé le plus de problèmes lors de l'atelier. Effectivement, l'écriture des adolescents était parfois très difficile à décodée et les jeunes entre eux n'arrivaient pas toujours à se lire. Nous placions donc les jeunes en situation d'échec quand personne n'arrivait à lire tel ou tel participant. C'est pourquoi nous avons décidé de pratiquer de moins en moins d'activités collectives.

Nous distinguerons cependant les séries associatives et les séries éclatées où ce ne sont pas les jeunes qui écrivent mais l'orthophoniste. Les jeunes évoquent leurs idées et l'orthophoniste les note au tableau. L'accent a donc été mis sur ce type de jeu lors des moments d'écriture collective, aucun des jeunes n'étant alors mis en échec au sujet de son langage écrit.

b) Un travail d'écriture plus personnel

Le travail est dit plus personnel quand chacun écrit seul sur sa propre feuille. Ce type de proposition d'écriture a pour avantage de permettre aux jeunes d'aborder ce qui leur tient réellement à coeur à un moment précis.

Citons l'exemple des histoires à plusieurs où un jeune a une idée précise de ce qu'il souhaite raconter dans son histoire. Or, l'histoire est construite par plusieurs participants et de fait, l'histoire est nécessairement différente que l'histoire imaginée par le jeune initialement. Si on laisse le jeune construire son histoire seul, il va pouvoir raconter ce qui le tourmente, ses problématiques, ses joies... De plus, ils s'approprient plus leur texte, leur écriture et leur style d'écriture. Cette étape d'écriture plus individuelle au cours de l'atelier est donc tout aussi primordiale.

Les listes sont des exemples de jeux proposés aux jeunes et qui sont réalisés de façon plus personnelle. Dans tous les cas, le déroulement de la séance reste inchangé et il est toujours offert aux participants de lire ou non leurs textes.

2.3. La progression des types de jeux proposés au cours de l'atelier

L'orthophoniste qui menait l'atelier d'écriture n'a pas élaboré un programme-type de jeux pour l'année. Elle avait plusieurs idées de jeux d'écriture qui pourraient être réalisés au cours de l'atelier, mais comme nous l'avons déjà développé précédemment, elle essayait de s'adapter le plus possible aux besoins des jeunes sur le moment. Cependant, nous pouvons tout de même noter des tendances différentes quant aux jeux proposés aux cours de l'année : on peut voir que les jeux d'écriture réalisés "collectivement" ont le plus souvent lieu aux départs ou aux retours de vacances afin de renouer les liens du groupe.

Nous l'avons précédemment noté, mais il paraît important de rappeler qu'au cours de l'atelier, les jeux d'écriture collective comme les cadavres exquis, les histoires écrites à plusieurs (...) sont devenus de plus en plus rares du fait que certains des jeunes étaient mis en difficulté dans ces situations. En effet, leur écriture pouvait être très difficilement lisible et de fait, voyant les autres ne pas réussir à les lire, les jeunes se sentaient mis en échec. Nous avons dès lors privilégié les séries associatives, les séries éclatées, les tableaux, où chaque jeune pouvait trouver sa place. L'arrivée de Kévin au sein du groupe a aussi favorisé l'écriture collective afin que chacun retrouve sa place au sein du groupe.

Les listes sont des jeux d'écriture qui sont revenus très souvent tout au long de l'atelier. En effet, les jeunes se sentaient mis en valeur lors de ce travail car, selon eux : "les idées venaient plus facilement". Peu à peu, nous avons vu les listes s'étoffer tant au niveau de la quantité d'idées principales écrites qu'au niveau des précisions qu'ils y apportaient.

Concernant les histoires écrites par les jeunes, l'orthophoniste a cessé de leur proposer des supports imagés, afin qu'ils se créent une image mentale personnelle de l'histoire qu'ils veulent raconter.

3. Présentation et évolution de chacun des jeunes participants à l'atelier

1.1. Clément

a) Bilan, anamnèse et rééducation avant l'atelier écriture

Clément, né en Mars 1994, est suivi en orthophonie depuis la fin de l'année 2003. Lors du bilan orthophonique il a donc 9 ans 7 mois et est scolarisé en classe de CM1.

Pendant l'anamnèse, faite en présence de la mère de Clément, nous pouvons relever les données suivantes : Clément est un jeune garçon qui n'a jamais eu de problème particulier au niveau médical lors de sa petite enfance. Cependant, au moment du bilan, Clément a un sommeil agité et présente une énurésie nocturne.

Au niveau de son comportement à cette période, Clément n'accepte pas les contraintes, s'enferme de plus en plus sur lui-même. Il a parfois du mal à travailler en groupe au sein de la classe et s'affronte à son institutrice. Il dit ne pas aimer apprendre et tout oublier au fur et à mesure.

Une proposition de sixième spécialisée est évoquée car Clément est en échec scolaire et ne peut pas suivre "correctement" la scolarité habituelle.

Ces difficultés globales entraînent chez Clément un sentiment d'angoisse massive. Clément présente un important manque de maturité et reste dans une relation trop fusionnelle avec sa mère. Il est angoissé à l'idée de rencontrer de nouvelles personnes...

Au niveau du langage oral : Clément s'exprime spontanément de manière correcte et claire, mais est rapidement gêné quand on sollicite un vocabulaire plus précis. Le retard est d'au moins deux années dans certains domaines du langage oral : notamment dans la dénomination des éléments du schéma corporel et dans les définitions de mots.

Nous allons présenter ci-dessous un échantillon des définitions données par Clément lors de l'épreuve.

Marteau = c'est un objet pour taper.

poireau = c'est t'un légume.

pain = c'est t'une baguette. / c'est

chien = c'est un animal.

directeur = le directeur d'une école.

Ces définitions, révélatrices des difficultés de Clément, sont cependant à nuancer du fait qu'on lui a fait passer cette épreuve par écrit. Nous n'aurions probablement pas obtenu les mêmes définitions si on lui avait demandé de définir les mots oralement.

En ce qui concerne le langage écrit :

Ses capacités de conscience phonologique et de métaphonologie sont en deçà du niveau attendu à son âge. Cependant, lors du passage à l'écrit, Clément ne commet pas d'erreur d'ordre phonologique de type confusion, inversion... Il a donc réussi à compenser ses difficultés en ce domaine même s'il dit encore hésiter entre certaines consonnes sourdes et sonores.

Clément se montre capable de corriger dans une liste l'ensemble des mots erronés quand il s'agit d'erreurs sémantiques ou phonologiques. En revanche, il éprouve de nettes difficultés quand il s'agit de repérer des erreurs d'orthographe d'usage.

L'épreuve de dictée met Clément en grande difficulté.

Un corbeau percher sur l'antenne d'un bâtiment. Il en dans son bec une
souri-blaise. Quand furieu pare reste oiseau cruelle, des enfants lince des
callous pour l'oblige a renvoie.

Cette dictée situe Clément dans la moyenne inférieure d'une classe de CM1 en ce qui concerne l'aspect phonétique de l'écriture. Ce résultat conforte ce que nous avons pu remarquer auparavant, à savoir que Clément ne rencontre pas de difficulté particulière en ce domaine. Cependant, en ce qui concerne l'orthographe d'usage et l'aspect grammatical, Clément se situe à moins deux écarts-types par rapport à une classe de CE2. Ce jeune présente aussi des difficultés dans la segmentation des mots.

Peut-on se permettre ici de formuler l' hypothèse d' un parallèle entre ces difficultés de segmentation et celles de séparation qu'il connaît?

On remarque aussi dans cette dictée, que Clément a une écriture descendante certes, mais très appliquée et lisible.

La vitesse de lecture à haute voix est très en deçà du niveau attendu à cet âge, le situant à peine au niveau CE1 en ce domaine. La lecture des graphies complexes et irrégulières est encore difficile pour Clément.

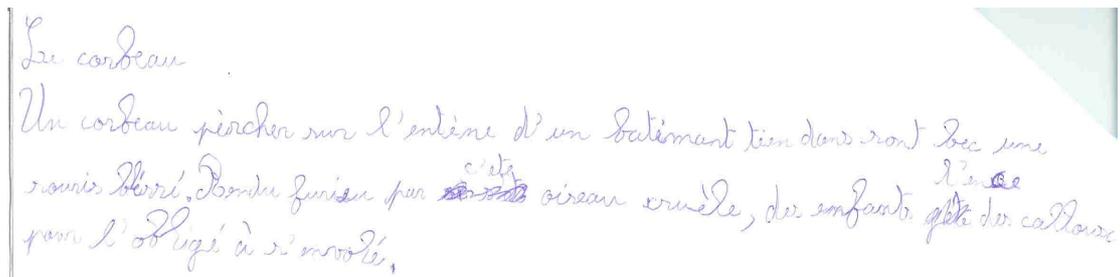
Les capacités de compréhension du langage écrit sont cependant meilleures, et Clément réussit les épreuves proposées en fin de CE2. Il se montre très participant et intéressé lors de cette activité.

Les comptes-rendus d'évolution de la rééducation orthophonique mettent en avant les éléments suivants :

- En Février 2005, l'orthophoniste fait part d'une constante évolution de Clément qui rattrape peu à peu son retard, suite à un redoublement de la classe de CM1. La compréhension en lecture est tout à fait adéquate, avec une vitesse de décodage nettement plus rapide, correspondant à la classe de CM1. Les erreurs d'oralisation disparaissent. La transcription écrite se montre plus adaptée.

- En Juin 2006, le bilan orthophonique d'évolution de Clément, alors scolarisé en classe de CM2, montre les données suivantes : la lecture se montre adéquate et dépourvue d'erreurs phonologiques. La vitesse de lecture est encore ralentie, mais Clément se situe dans le niveau faible attendu à son âge. La progression dans ce domaine est donc tout à fait réelle.

Une dysorthographe persiste, concernant essentiellement les aspects linguistiques grammaticaux et de l'orthographe d'usage.



Le corbeau
Un corbeau percha sur l'entree d'un batiment bien dans son bec une
rampe bleue. Bondu furieux par ~~ce~~^{c'est} oiseaux ormele, des enfants. ~~le~~^{le} ~~ce~~^{ce}
pour l'obligé à se moule,

Lors de cette dictée, on note que les résultats de Clément progressent, mais le situent toujours en deçà de la moyenne d'une classe de CM1, même si l'aspect phonétique est correct.

On peut aussi remarquer que Clément a petit à petit personnalisé son écriture : la forme de ses lettres changent et on voit qu'il se les approprie.

Tout au long de la rééducation suivie par Clément, l'orthophoniste a travaillé de manière intensive tant la lecture que la transcription écrite.

La lecture a été travaillée au niveau de la compréhension et au niveau de la vitesse de lecture. La transcription s'est développée grâce à un travail similaire à celui entrepris dans l'atelier d'écriture : listes, séries associatives, écriture de textes...

L'orthophoniste a pris soin de tenir compte des centres d'intérêts de Clément lors des activités de rééducation afin que ce dernier trouve un intérêt grandissant au langage écrit.

Clément, à cette période, fait part à l'orthophoniste de difficultés qu'il éprouve dans les rédactions de textes, dans les argumentations. Suite à sa demande et au vu du type de difficultés présentées par Clément pour vivre au sein d'un groupe, il a semblé intéressant de lui proposer de participer à l'atelier d'écriture. Clément a alors cessé la rééducation orthophonique en individuel pour participer à l'atelier d'écriture.

b) Évolution de Clément lors de l'atelier d'écriture

Clément participe à l'atelier d'écriture depuis son origine, c'est-à-dire depuis la fin du mois d'août 2005. A l'heure actuelle, Clément est donc un jeune qui écrit régulièrement dans le cadre de l'atelier depuis bientôt deux années.

Nous allons à présent suivre l'évolution de Clément et de son écriture lors de l'atelier. Dans un premier temps, nous allons détailler l'évolution de Clément lors de sa première année et par la suite, nous développerons les évolutions lors de la seconde année de participation à l'atelier.

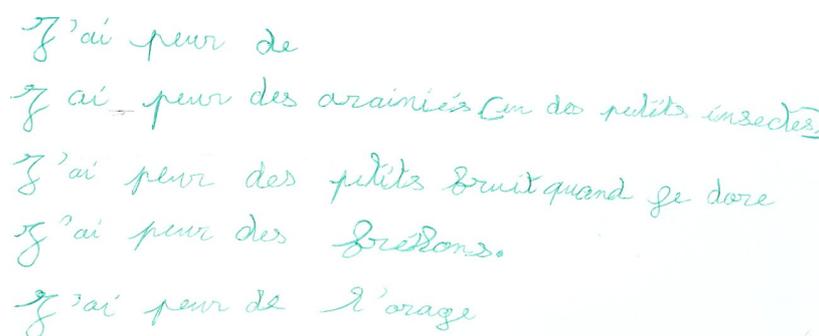
-Première année :

- Le respect de la consigne :

Dès ces premiers écrits, Clément a la capacité d'analyser la consigne de manière cohérente. Au début de l'atelier, il a tendance à rester très collé à la consigne de départ, il ne prend pas la liberté de s'en dégager, de jouer avec elle, de la détourner...

- La quantité d'écriture :

Lors des premiers mois, Clément produit des textes très courts. Son premier texte est une liste qui se compose de cinq éléments :



J'ai peur de
J'ai peur des araignées ou des petits insectes
J'ai peur des petits bruit quand je dors
J'ai peur des orages.
J'ai peur de l'orage

Durant les premières séances, Clément ne va écrire que quelques bribes de phrases. Quand il écrit la liste de tout ce qu'il faut amener sur un île déserte, il rédige le texte suivant : « *ma pluitation, mon cochon dinde, une radio et ma télé* ». De la même façon, sa liste de tout ce qu'il n'emmènerait pas sur cette île est la suivante : « *des araigniers, ma maitrise, mon livre de françai* ».

Peu à peu, Clément va réussir à écrire davantage, pour aboutir, à la fin de sa première année de participation à l'atelier, à écrire des listes d'une quinzaine d'éléments. Les listes de Clément vont donc s'enrichir de manière importante au cours de la première année de participation à l'atelier.

Clément va aussi, au cours de la première année de l'atelier, créer de courts textes. Cependant ses textes sont parfois difficiles à comprendre du fait du mauvais graphisme et des structures de phrases défaillantes.

Nous pouvons donc dire que, lors de la première année de participation de Clément à l'atelier d'écriture, il a pu enrichir ses écrits au niveau de la quantité d'écriture, mais qu'il présente encore des difficultés dans de nombreux domaines du langage écrit.

A présent nous allons passer en revue différents domaines du langage écrit où Clément reste en difficulté :

- la construction des phrases :

Les premières phrases de Clément lors de l'atelier sont les suivantes : « *Commence par Oublies de Recopier ton verbe Enclencher par ce quil N'est pas un noms. Tes Invitation son Nul a quost de la feuille* ». La consigne donnée était de créer un texte à partir des lettres de son prénom. Clément ne coordonne pas ses deux phrases, ce qui rend l'écrit incorrect au niveau de la syntaxe. Cependant, on peut noter que, dans ce court texte, il nous livre beaucoup d'éléments quant au rapport qu'il peut entretenir avec le domaine du langage écrit et celui de la scolarité. Les difficultés rencontrées par Clément pour relier ses deux phrases peuvent trouver des plusieurs explications :

-un manque de vocabulaire, ou des difficultés d'accès à celui-ci, qui fait qu'il ne trouve pas de mots commençant par une lettre imposée et qui correspondrait au sens du texte,

-une mauvaise coordination entre les phrases, c'est-à-dire que des phrases sont accolées, sans liens logiques et sans connecteurs entre elles.

-une amorce d'écriture très contraignante.

Les phrases de Clément vont longtemps demeurées des phrases simples, très souvent de structure sujet + verbe + complément. Afin d'illustrer ce type de phrases, nous allons introduire un écrit de Clément, réalisé après trois mois d'atelier :

« *l'eau entraine de couler au bord de la rivière. Le hibout chanter en pleine forêt. Mon chat quand il fait des rêves. L'eau frottente sur les caillous. La barbe du père noël. Un petit veau dans le ventre de sa maman (...)* » .

L'amorce d'écriture est de faire une liste de tout ce qu'on voudrait toucher. Nous voyons donc ici que les phrases de Clément n'ont en aucun cas une structure complexe, alors que l'orthophoniste incite les jeunes à développer les phrases.

Lorsque Clément utilise des phrases de structure plus développées, on voit qu'il n'est pas capable de relier les différents éléments selon des liens logiques, ce qui rend les phrases compréhensibles certes, mais incorrectes sur le plan grammatical.

Un cadeau merveilleux: sur tout à l'heure
qu'ad. je suis parti chercher mon balladeur
MP3 q' était tout content mes pour le prix
~~non~~ non. autrement ma moto-crosse la
s'était ravie quand j'ent névraui.

Au fur et à mesure de sa participation au groupe, Clément va réussir à structurer les phrases elle-mêmes et à les organiser entre elles pour faire des textes.

- la structure des textes :

La difficulté rencontrée par Clément au niveau de la structuration de ses phrases de façon logique se retrouve au niveau du texte. Ainsi, celui-ci est souvent « décousu » car Clément n'utilise pas ou très peu de connecteurs entre ses phrases, ce qui induit un sentiment de non cohérence dans son texte. De plus, l'utilisation des pronoms n'est pas toujours juste, ce qui complique encore la compréhension de ses textes. Clément présente donc un problème de référenciation.

De la même façon, la conjugaison des verbes est encore difficile pour lui. On note qu'au niveau de la concordance des temps dans le texte ci-dessous, Clément n'utilise pas le conditionnel alors qu'il est logiquement induit par la consigne. Dans la suite de son texte, la concordance des temps est plus appropriée, malgré quelques erreurs, mais les conjugaisons des verbes sont difficiles.

Si c'était un jardin? ~~genre~~ tout des verbes de
troce. Et je ~~étais~~ parler avec les nouvel des
fleur. à chaque fois, nous pelon de terrain, et
surtout des vieux monsieur qui nous fait mal. Sa
fois dernière il ma planter sa faucille dans mon dau,
sa fait mal. Après la fleurs commencent à
mourir, et je cria "mes copine". Et le de vien
monsieur au mi en colère il nous a tous jetés
dans sa jardin d'arface, au d'ainquon les
fleurs se sont remis à pousser alors fai ancor crin
"mes copine". et plus passone ne me marchait
derre. setai supede q'ovait même des arbres omain
il me ferai de l'ombre. Et se me suis fait un
copain, d'bonne terre

- l'imagination :

Les textes de Clément lors de sa première année de participation à l'atelier sont généralement pauvres en ce qui concerne l'imagination : Clément n'utilise la plupart du temps que son vécu réel pour écrire ses textes et ne se permet pas encore d'inventer. Par exemple, dans ses listes, on ne retrouve que des éléments qui ont une place importante dans sa vie : la motocross, les jeux vidéos, les copains, l'école...

Clément développe peu à peu pendant l'année la capacité d'écrire en se mettant dans la peau d'un « objet » : une pierre, le vent, la neige... Il se montre aussi capable de se mettre dans la peau d'un autre, d'imaginer ce qu'il ferait dans ces cas-là, mais reste dans la majorité de ses textes très collé au réel.

- L'humour :

Très tôt, Clément est capable d'utiliser des formes humoristiques dans ses textes. Il convient de se questionner sur cet humour qui peut être dû à :

-un besoin de camoufler ses pensées et ses écrits afin d'éviter toute moquerie des autres participants.

-une véritable appropriation de son texte.

Concernant Clément, avec le recul actuel, l'humour qu'il utilisait alors comprenait probablement une partie de ces deux composantes.

-la seconde année :

- le respect de la consigne :

Clément devient capable de s'éloigner quelque peu de la consigne de départ, dans le sens où, quand on lui demande par exemple de citer tous les endroits où il voudrait dormir, il répond :

« surtout pas au collège »

Clément est capable de s'approprier de façon de plus en plus importante son écriture, de se libérer des contraintes imposées pour dire ce qui lui tient à cœur.

- la quantité d'écriture :

Lors de la reprise du groupe après les vacances d'été, l'orthophoniste propose à nouveau aux jeunes de rédiger la liste de tout ce qu'ils n'emmèneraient pas sur une île déserte. Clément rédige la liste suivante :

« les araignée, marie louis (ma prof), l'écol »

On voit à travers cette liste qu'il est toujours dans les mêmes préoccupations que l'année précédente. Clément, dans la liste de ce qui lui fait peur, dit avoir un peu peur du collègue.

De plus, cette liste s'avère être de nouveau très courte. Ceci est très probablement à mettre en lien avec l'arrêt du groupe pendant près de deux mois : il faut se remettre en confiance, retrouver ses marques dans le groupe et fournir à nouveau l'effort d'écrire.

Cependant, très rapidement, Clément développe son écriture et est de nouveau capable d'écrire des listes et des textes conséquents.

En mars 2007 il est capable de rédiger la liste des 33 choses dont on ne peut pas se passer. Au fur et à mesure de l'année, Clément rédige des textes de plus en plus longs.

- construction des phrases :

Clément améliore considérablement ses capacités à structurer de manière logique ses phrases. Il utilise davantage des phrases qui se complexifient de par leur structure : il insère de plus en plus de détails au sein même de sa phrase.

dans l'eau

dans l'eau il y a des poissons des gros, des petits, des maigre, des longes, des courts.

dans l'eau il y a des restes de canis à pêcher.

dans l'eau il y a des paquets d'air essentiels à l'arrivée des pêcheurs.

dans l'eau il y a des petits de petite bête.

Ses phrases gagnent en cohérence et on comprend de fait beaucoup plus facilement les textes qu'il écrit. Clément développe son stock de vocabulaire et notamment de verbes qu'il utilise à bon escient.

- structure des textes :

Les textes de Clément gagnent en cohérence : il introduit des connecteurs logiques tels que « mais, parce que, car... ». De fait, le lecteur est capable, avec de moins en moins d'efforts à fournir, de comprendre le sens du texte que Clément souhaite donner à ses écrits et peut y faire des liens.

Clément innove dans les formes de ses textes : on voit qu'il investit ses textes et qu'il y a une recherche de structure, d'effets particuliers dans ses écrits.

je ferai de la ~~plaisantation~~ plaisantation le matin.
 le midi ferai mangé au Mueh Donalds.
 l'après-midi je m'entraînerai pour disputer le championnat de moto-cross.
 le soir je ~~serai~~ dormirai
 et tout ça pendant 15 jours.

Dans ce texte, on voit que Clément a joué avec les différents moments de la journée afin de donner un style nouveau à ses écrits. L'orthophoniste lui fait remarquer cet effet de style et profite de cette occasion pour lire un texte d'auteur qui utilise le même procédé.

Mon ami qui garde un bébé regarda le ciel. Le bébé lui regardait les diorama. Il y avait un ensoleillement terrible que tout le monde était aveuglé. Donc mon amie avait mis gagné il ma fini un pari et il a gagné. Mon amie vien fort d'habiter a côté de chez moi. Avant il habitait au bord, il avait un grand jardin. Sa sœur rapela Lévi et avait aussi plein de lapin, sa maman été super sympa elle ferai de la noumiter délicieux. Mais elle vendai tout le monde obèse. Il avait aussi une balançoire pendre sur son arbre. Avec mon amie on se ferai des quiz, celui qui perdait allé touché un rat de son Andreas. Chez lui il y avait aussi des tortues. Et aussi un univers en or. Pendant les vacances il venait me voir en wagon, il amenai toujours sent sciloffone et ses yaburt a la fraise et sur l'île il y avait un LOO.

Nous avons précédemment présenté ce texte, mais il paraît important de l'insérer à nouveau du fait qu'il est très représentatif des progrès de Clément. La structure de ses textes est beaucoup plus évoluée qu'auparavant. Elle n'est pas encore totalement maîtrisée étant donné qu'il met des points avant le « donc », le « mais », cependant, les progrès sont importants.

- imagination :

Nous citerons dans cette partie le texte présenté ci-dessus. On peut y voir que Clément a pu imaginer une histoire tout à fait cohérente en y insérant des mots imposés et de fait, son histoire est totalement imaginaire. Clément accède donc à un type d'écriture qu'il ne pratiquait pas auparavant, à savoir l'écriture d'histoires inventées.

Clément est capable d'imaginer des définitions d'objets qui n'existent pas. Ces définitions se révèlent être relativement précises. De la même façon, il devient capable d'insérer dans ses listes des éléments imaginaires :

liste de tous les endroits dont on voudrait avoir la clé : *la clé de la discothèque, tous les magasins de loisirs, mon car, le collège pour jouer au foot*

liste des endroits où on a dormi : *la lune*

- humour :

Le fait que Clément introduise de l'imaginaire dans ses écrits augmente les effets humoristiques qu'il essaie de réaliser.

1.2. **Thomas**

a) *Bilan, anamnèse et rééducation avant l'atelier écriture*

Thomas est né en Septembre 1993 et est suivi en orthophonie depuis 1997. Lors de son premier bilan il est donc âgé de 4 ans et est scolarisé en moyenne section de maternelle.

Thomas, cadet de la famille, a deux soeurs et, à l'époque, il entretient une relation de jalousie avec sa soeur aînée. La mère nous révèle lors de l'anamnèse qu'elle a fait une fausse couche. L'enfant aurait été le jumeau ou la jumelle de l'aîné de la fratrie. Thomas est décrit par sa mère comme un enfant au caractère difficile.

Thomas a eu une prise en charge psychologique de 2000 à 2003. C' est un enfant très angoissé et qui porte dans le même temps toute l'angoisse de sa mère. Cette prise en charge lui a permis de prendre de la distance par rapport à sa mère, de « couper le cordon ».

L'examen du langage oral permet de mettre en évidence un trouble de parole et un retard de langage que l'on attribue à une surdité de transmission bilatérale de 35 dB.

Concernant le trouble de parole, de nombreux sons complexes posent problème. Ils sont la plupart du temps simplifiés, éludés ou assimilés.

Au niveau du langage, on remarque que Thomas n'a pas encore acquis les notions se rapportant au repérage temporo-spatial ni au schéma corporel. La compréhension des consignes simples n'est pas toujours satisfaisante.

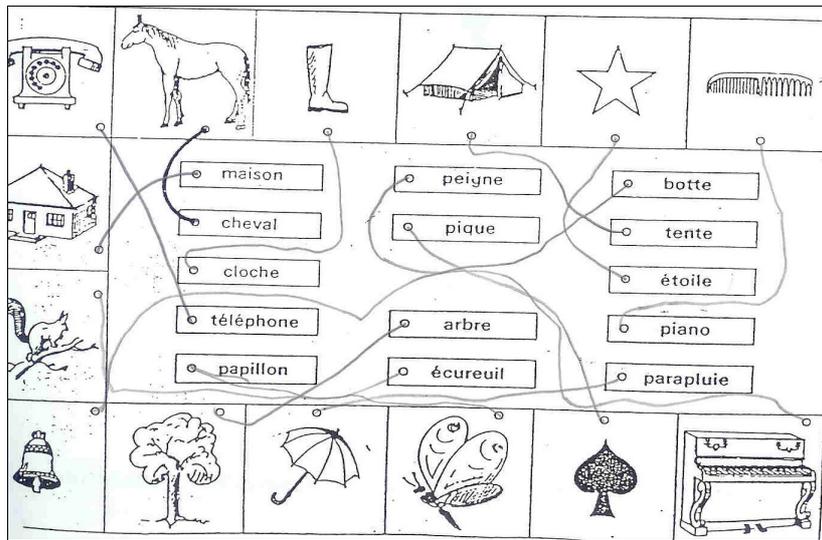
La rééducation orthophonique a visé, durant toutes ces années à développer le langage oral dans un premier temps, puis dans un second temps à aborder le langage écrit et à conforter Thomas dans l'utilisation de celui-ci.

La progression de la rééducation a été la suivante :

-En 1997 et 1998, l'accent est mis sur le travail du langage et de la parole. Au niveau de la parole, l'accent est porté sur la production de certains phonèmes. L'utilisation du féminin et du pluriel, la conjugaison des verbes, la construction de phrases simples sont des points qui ont été travaillé lors de cette période afin d'améliorer le langage oral de Thomas.

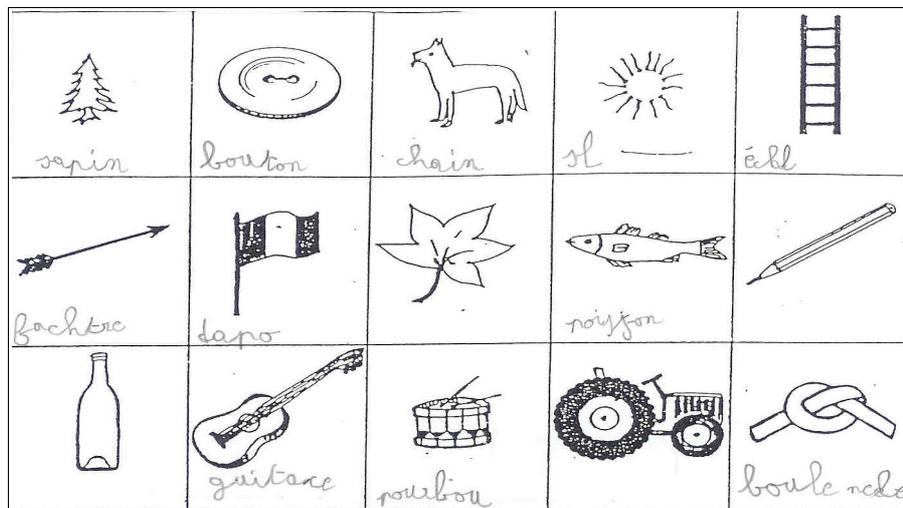
-En 1999, alors que Thomas est en classe de CP, l'orthophoniste a privilégié un travail rythmique ainsi que la notion de syllabe et de rime. L'orientation spatiale est un point qui a aussi été travaillé.

-En 2000, Thomas redouble la classe de CP. Le langage et l'analyse phonémique sont au centre de la rééducation orthophonique. La lecture de Thomas reste encore imprécise. Nous allons illustrer cette difficulté en lecture grâce à une épreuve qu'il a réalisé en Mai 2000 :



Nous pouvons voir que Thomas rencontre encore des difficultés dans l'identification et dans la lecture de certains mots : « cloche » et « botte » ont été confondus, ainsi que les mots « peigne » et « piano ».

On voit que de nombreuses confusions existent encore en transcription écrite également :



Grâce à ce test, nous pouvons observer que les confusions sont présentes de manière massive chez Thomas à cette époque. Les inversions n'ont pas non plus disparu. On note que Thomas effectue des confusions entre le nom de la lettre et le son qui s'y rapporte, comme dans « échel ». Quand il écrit, on ne retrouve pas toujours la structure syllabique du mot ; « sl » pour soleil.

-En 2001, un nouveau compte-rendu du suivi orthophonique de Thomas révèle que la lecture est en cours d'acquisition. Malgré sa grande mémoire, Thomas n'évite pas les accroc et erreurs phonémiques, ce qui rend la prise de sens délicate. La discrimination auditive est toujours faible, ce

qui va impliquer en transcription écrite des confusions sourdes et sonores. Le repérage spatial (surtout la notion de droite et de gauche) et temporel reste aussi fragile : par exemple, dans le test O.52 de compréhension syntaxique de KHOMSY, Thomas ne fait pas la différence entre : « les enfants mettront leurs chaussures » et « les enfants mettent leurs chaussures ». Cette confusion entre les deux phrases cités ci-dessus peut aussi être due au trouble du langage. Le pluriel verbal n'est pas utilisé et les pronoms ne sont pas compris. Thomas est capable de désignation correcte grâce à la phrase : « les ours dorment », mais affirme qu'aucune désignation n'est possible avec l'énoncé « ils dorment ».

Durant l'année 2001, la rééducation sera préférentiellement axée sur les points suivants : la construction du langage, de la syntaxe, ainsi que l'orientation spatiale et l'analyse visuelle. Un travail sur les phonèmes sourds et sonores est aussi effectué. La compréhension de la lecture constitue aussi un point central de la rééducation.

-En 2002, l'orthophoniste poursuit le travail sur les phonèmes avec Thomas. Elle aborde aussi la notion de pronom. La lecture est en progression, les confusions et inversions constatées les années précédentes ne sont plus présentes lors de la passation des tests. Cependant la transcription écrite demeure une activité difficile pour Thomas.

Le niveau de vocabulaire de Thomas correspond à celui d'un enfant de 7/8 ans. A la demande de définition du « pain », il répond : « *c'est quelque chose qu'on mange le soir ou le midi. On peut mettre de la confiture ou plein de trucs dessus* ». Quand on lui demande de définir le terme « furieux », Thomas nous fournit la réponse : « *c'est quand y'a quelqu'un qui est mort, il est vraiment choqué, il est furieux. Il a un couteau dans le ventre celui-là qui est mort. Il faut appeler la police et l'ambulance pour l'amener* ».

-En 2003, la vitesse de lecture correspond à un niveau de CE1 alors qu'il est scolarisé en CE2 après un redoublement du CP, mais Thomas cherche à faire du sens et à utiliser une intonation adéquate, ce qui est encourageant. Le niveau d'expression verbale et de compréhension du langage oral de Thomas correspondent à un niveau d'un enfant de 7/8 ans. Thomas manie encore peu les énoncés verbaux (marqueurs temporels, pluriels verbaux...). Il peut par exemple énoncer la phrase : « *les gens attend le bus* » sans pouvoir trouver son erreur quand on lui demande de la rectifier.

Les énoncés sont parfois éludés en partie, alors que Thomas ne présente pas de trouble de

l'attention. Il a une grande difficulté de rétention auditive, et demande à plusieurs reprises la répétition de la consigne. Au niveau des habiletés métaphonologiques, Thomas est encore en difficulté, même si on peut noter un progrès significatif à ce niveau aussi.

En rééducation, le travail de la compréhension de la lecture est mis en avant ainsi que la conscience syntaxique et la métaphonologie. On note une nette progression au niveau du langage écrit.

Une pause dans la rééducation est décidée en Juin 2003, avant le passage de Thomas en CM1.

Par la suite, une demande de reprise de la rééducation est faite par la mère fin 2004. Thomas est alors âgé de 11 ans et 2 mois et est scolarisé en classe de CM2. La mère de Thomas se montre très inquiète quant aux difficultés de son fils, quitte à les exagérer.

Au niveau de l'orthographe phonétique, Thomas est en grande difficulté puisqu'il se situe à un niveau inférieur des moins deux écart-types par rapport à la classe de CM2.

En ce qui concerne la syntaxe, Thomas est à moins un écart-type et se situe dans la moyenne pour les capacités de segmentation, pour l'orthographe d'usage.

Thomas est capable d'auto-correction. Le nombre d'erreurs augmente à la fin de la dictée, du fait de sa fatigabilité. Au niveau de la vitesse de lecture, il se situe dans la moyenne d'une classe de CM2.

Thomas entre dans l'atelier écriture en 2005. L'atelier écriture paraissait être adapté pour lui du fait qu'il avait déjà un important parcours en rééducation individuelle. Cet atelier offrait une possibilité de changement dans la rééducation afin de faire éprouver à Thomas du plaisir dans l'écriture, ou de conserver celui-ci. Le fait de travailler en groupe permet d'avoir une nouvelle approche de la rééducation et peut apporter de nombreux bénéfices.

b) Evolution de Thomas lors de l'atelier d'écriture

Thomas participe à l'atelier d'écriture depuis le mois d'octobre 2005, il a rejoint le groupe lors de la sixième séance.

1° année :

- Le respect de la consigne :

Dès son arrivée dans le groupe, Thomas est capable de réaliser des écrits en fonction de l'amorce d'écriture proposée. Tout comme Clément, il se montre capable d'une analyse cohérente de la consigne, mais reste aussi très collé à cette dernière.

- La quantité d'écriture :

Dès la première séance, Thomas s'avère capable de rédiger des listes d'une dizaine d'items.

Je voudrais voir... le groupes Kyo,
 des enfant jouera
 dans la cour, une
 voiture tout terrain
 une grosse vache
 le président, premier
 ministre en son chant
 la marbailère, la tour
 monparmase, des
 requins très émes-
 vé, David Douillet
 qui fait du judo, une
 enorme orque qui mange des petit enfants

A cette époque, Thomas a une écriture très grosse, qui est amplifiée par l'utilisation du feutre pour écrire, ce qui donne l'impression que Thomas est capable de rédiger des textes longs (près d'une page). Nous pouvons cependant observer au cours de cette première année une réelle augmentation de la quantité d'écriture produite par Thomas.

- la construction des phrases :

Dans ses écrits, surtout dans les listes, Thomas utilise beaucoup d'adjectifs ou de propositions afin de décrire plus précisément ce qu'il souhaite dire.

C'est quoi un olibrius? :

c'est un arbre qui de l'afrique
 est surtout en côtes d'ivoire
 en hauteur qui poussent en
 hauteur sur les collines. ⁵⁴
 à ses feuilles comme ^{des écorces}
 et les feu le troncs tout vert.
 et ⁵⁷ aime la terre t'es
 humide et les écorces ^{racine}
 resse de. ^{qui}
 qui a mis tous les poisson d'eau
 dans l'eau.
 c'est Marcel de villepin qui
 a mis les poisson dans l'eau
 parce que il voulait les
 manger. Mais il avait
 pitié de les manger donc
 il n'a pas tue. ^{50/11/22}

Ces adjectifs et propositions sont toujours utilisés à bon escient et permettent effectivement d'apporter des précisions aux dires de Thomas.

- la structure des textes :

Les textes de Thomas sont relativement bien construits : il utilise fréquemment des connecteurs logiques qui permettent de suivre l'évolution de ses histoires : parce que, mais... Cependant, la ponctuation est parfois absente de ses écrits, ou mal utilisée. Ceci nuit à la compréhension de ses textes par le lecteur.

Mon plus beau anniversaire : Mon anniversaire ^{passé} passait chez ma grand-mère et elle avait ^{un} anniversaire surprise avec des amis et des copains boire l'apéritif pour ~~la~~ fête ça. Il m'ont chanté des chansons d'anniversaire et mon affaire ^{des} mes parents et mes grands-parents, un superbe vélo tout terrain. Et en 2009 ~~se~~ c'était pareille mais j'ai un appareil photo numérique par mes parents et mes grands-parents et mes copains des BD.

A la fin de la première année, Thomas écrit un texte représentatif de ses capacités : ce texte est bien construit, il utilise des connaissances, un vocabulaire approprié et spécifique. On voit dans ce texte que Thomas est capable d'utiliser ses connaissances dans un écrit et peut aussi faire preuve de capacité d'imagination.

Sous la pierre 18/4/06

Nous voyons des ~~un~~ petit insecte qui se protège des animaux qui les mange, il trouve de la nourriture comme des minéraux, des herbes, de l'eau ^{dans le sol}. Il change de milieu quand il est favorable à l'insecte. Nous voyons aussi de la mousse et de la lichens un ~~un~~ lieu où il peuvent grandir.

Cependant, ses capacités de structuration des textes sont fluctuantes : il rédige aussi certains textes dans lesquels on ne comprend pas bien ce qui se déroule dans son histoire :

deux enfant et deux adulte. vont à la plage en auto sensationnel.
et il ont un enfant de 4 ans et une fille de 2 ans et le père décide
de partir et la fille de deux veut suivre mes l'un
la deux se passe mal dans la voiture puis il va
pour parler. mais dans la voiture puis il va
sable il se réveille pas à parler parce que la
voiture s'arrête. dans l'homme vient avec la
femme et voilà le couple réparé. et après
s'est donc arrêté il décide de partir sans il rat
voit un fermier son (à la plage) les déposa du sable
il le fermier vient avec son tracteur et son bœuf.

Généralement l'utilisation des pronoms est adaptée et Thomas les utilise de manière assez récurrente. Des problèmes de concordance des temps et d'accord sont très présents dans les écrits de Thomas.

- l'imagination :

Dès le début du groupe, Thomas nous montre qu'il est capable d'imagination. Il est capable de construire des histoires cohérentes sur des sujets qu'il a lui-même imaginés. Thomas est donc capable de se détacher d'une écriture scolaire où il écrit son savoir pour créer ses propres textes, avec ses propres idées et ses propres mots. Il est donc capable de s'approprier ses écrits, de les personnaliser.

- L'humour :

Thomas n'introduit pas très souvent des formes humoristiques dans ses écrits. Cependant, le fait qu'il le fasse de temps en temps nous montre qu'il en est capable.

2° année :

- Le respect de la consigne :

Tout comme lors de la première année, Thomas est capable d'écrire des textes différents selon l'amorce d'écriture proposée, mais ne joue pas à détourner ces consignes d'écriture.

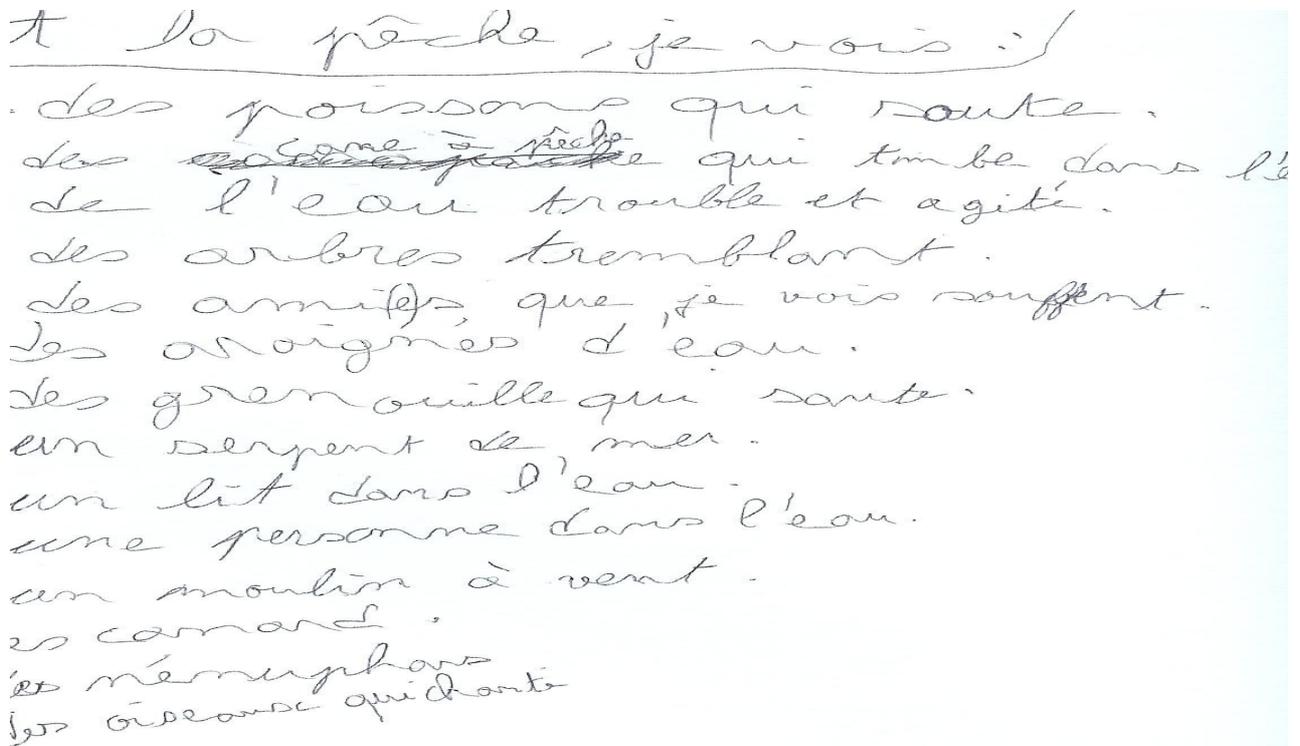
- La quantité d'écriture :

A la rentrée, après les vacances d'été, Thomas se montre d'emblée capable de produire des listes et des textes assez longs. On ne voit pas de régression significative par rapport à son niveau d'avant

les vacances. La longueur des textes produits augmente tout au long de l'année.

Il va se montrer capable de rédiger la liste des 33 choses dont il ne peut pas se passer sans montrer de problèmes particuliers.

De façon spontanée, c'est-à-dire sans nombre d'items imposés, Thomas rédige la liste suivante :



Et la pêche, je vois :

- des poissons qui saute.
- des ~~poissons~~ ^{comme à pêche} qui tombe dans l'eau de l'eau trouble et agité.
- des arbres tremblant.
- des amitiés, que je vois souffert.
- les ornières d'eau.
- les grenouille qui saute.
- un serpent de mer.
- un lit dans l'eau.
- une personne dans l'eau.
- un moulin à vent.
- un canard.
- les mémorables
- les oiseaux qui chante

- la construction des phrases :

La structuration des phrases gagne en cohérence, l'utilisation de liens logiques s'amplifie. Thomas détaille toujours beaucoup ce qu'il écrit à l'aide d'adjectifs et de propositions. On retrouve ici des problèmes de conjugaison, d'accords des noms mais aussi des verbes, d'utilisation de la négation. Parfois, les prépositions ne sont pas adaptées à la phrase énoncée : « *ne pas me laisser aller dehors a mes potes.* »

- la structure des textes :

On remarque que Thomas rédige des phrases longues, où la ponctuation n'est pas toujours bien utilisée.

Sur les routes... il aura plus de limite de vitesse, mais il aura plus de morts sur les routes, ~~et plus aussi des voitures cassées, il n'aura plus de policiers~~ mais sur les routes, mais des robots qui fera la circulation de la route, ~~ou encore des robots de police~~

Dans les textes de Thomas, on retrouve souvent aussi des problèmes de concordance de temps.

- l'imagination :

Thomas introduit de plus en plus d'éléments imaginaires dans ses textes, il est de plus en plus capable de personnaliser ses textes, de se les approprier.

*Je suis né) Je suis né un 02 septembre 1993 à Sougère
- sous pris mon patril en vêt - un self
et quand j'ai ouvert mes yeux, j'ai vu Quentin
et Éloïse. Ils étaient des dinosaures venus de
l'Amérique de ma grand-mère. Mais je ne
crois pas qu'il était méchant, d'un seul coup
de baguette me fut une cicatrice au fond.
Donc je ~~sais~~ que je ressemblait
aux ancêtres et au dinosaures.*

- L'humour :

Tout comme l'an passé, Thomas insère parfois de l'humour dans ses textes. Le développement de l'imagination apporte parfois de drôles de configurations dans ses écrits, mais il ne cherche apparemment pas à rendre ses textes humoristiques.

1.3. Fabien

a) Bilan, anamnèse et rééducation avant l'atelier écriture

Fabien est né en Janvier 1994 et est suivi en orthophonie depuis Mars 2006. Lors du bilan, il a donc 12 ans et est scolarisé en classe de sixième, classe qu'il redouble.

Le bilan a été effectué à la demande de la mère à cause de difficultés en lecture et en écriture. Fabien dit qu'il n'arrive pas à se relire et qu'il fait de nombreuses erreurs, il rapporte un blocage total face à l'activité d'écriture. Fabien dit ne plus réussir à avoir un graphisme correct, que son écriture se désagrège. Il est très demandeur d'aide.

L'anamnèse révèle que Fabien est né à six mois. Il a subi plusieurs interventions chirurgicales au niveau du pylore. Il a un frère jumeau et a l'impression qu'il reçoit moins de sollicitations que ce dernier. Fabien a aussi une soeur présentant un handicap grave sur lequel nous n'avons que très peu de renseignements. Cette soeur est âgée de 16 ans lors du bilan. Elle a présenté à cette période un épisode d'anorexie mentale.

Fabien est un enfant qui présente une grande immaturité et qui se situe dans une relation très fusionnelle avec sa mère. Il présente des angoisses massives. On relève un passage d'anorexie lors du CM2.

L'anamnèse nous apprend que Fabien a eu des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture. Effectivement, au mois d'Avril de son année de CP, Fabien ne savait toujours pas lire. Cependant, les enseignants, rencontrés tout au long du parcours scolaire de Fabien, ont eu un discours très rassurant quant aux difficultés de lecture de ce jeune garçon. C'est la raison pour laquelle Fabien n'a jamais été ni signalé ni suivi par un orthophoniste auparavant.

Au niveau du langage oral, on ne note aucun problème chez Fabien.

En ce qui concerne le langage écrit, on remarque une dysorthographe et une dysgraphie qui a augmenté avec l'entrée en sixième de Fabien. La dysorthographe que présente Fabien est ciblée sur l'aspect grammatical et l'orthographe d'usage. Nous pouvons observer ces difficultés lors de la passation de la dictée de texte. La dictée qui est proposée par l'orthophoniste à Fabien est la dictée du corbeau de la L2MA.

2011 le
30 JAN 2000
Le corbeaux
1 CORBEAUX perche sur le toit d'un bâtiment tient dans son bec
le souris blessé. Rendut furieux par cette oiseau crelle, des
enfant lance des cailloux pour l'obliger à s'en aller.
D'en voler

Les résultats de Fabien sont les suivants :

-l'orthographe phonétique ne présente aucun problème : Fabien obtient la note maximale en ce domaine.

-l'orthographe d'usage est fragile : Fabien se situe à moins un écart-type dans ce domaine.

-l'orthographe grammaticale s'avère être le domaine le plus pathologique : Fabien se situe à moins deux écarts-type.

En ce qui concerne la lecture, la vitesse de lecture de Fabien est ralentie. Elle se situe un écart-type en deçà de ce qui est attendu en classe de CM2, alors qu'il est alors scolarisé en classe de sixième.

Fabien se plaint aussi d'une difficulté plus générale quant à l'argumentation et à la rédaction d'un texte, c'est pourquoi l'orthophoniste a proposé à Fabien un travail en groupe, au sein de l'atelier d'écriture déjà formé.

De plus, à ce moment-là, Fabien semble en proie à des préoccupations difficiles pour lui, le groupe paraît donc être un moyen pour Fabien de questionner, de mettre des mots sur ses préoccupations, de les explorer dans un cadre structurant, avec d'autres jeunes de son âge.

Fabien n'a donc suivi aucune rééducation en individuel avant de s'engager dans le groupe, type de rééducation qui d'emblée semble l'intéresser.

b) Evolution de Fabien lors de l'atelier d'écriture

Fabien intègre le groupe en Mars 2006 : plus de six mois après la création de celui-ci. Nous allons suivre l'évolution de Fabien au sein du groupe, depuis son arrivée jusqu'à la fin de l'année scolaire 2006-2007. Nous étudierons tant l'évolution et les éventuels progrès qu'il a réalisés sur ses écrits mêmes, que son attitude dans le groupe, ses questionnements...

- Le respect de la consigne :

Dès son arrivée au sein du groupe, Fabien est capable d'écrire en rapport avec la consigne d'écriture énoncée. Il y reste très collé et ne se permet pas de la déjouer, de la détourner, tout comme les autres jeunes antérieurement présentés. Fabien, tout au long de sa participation au groupe ne s'accordera que très peu de liberté quant à cette prise de distance possible envers la consigne.

- La quantité d'écriture :

Dès la première séance, Fabien rédige une liste comprenant plus de dix mots.

en hiver, de que je préfère

la neige	les gâteaux
la glace (glace)	la patinoire
les boules	le ski
le froid	les ours
la nuit	les pingouins
qui vien	
pluie	
bonhomme	
de neige	
bataille	
de neige	
les cartes pages	
(glissades)	

Rapidement, Fabien va être capable de rédiger des textes et des listes importants au niveau de la quantité d'écriture fournie. Capacité qu'il développera tout au long de l'atelier. En novembre 2006, Fabien rédige une longue liste des choses peu rassurantes :

liste de chose peu rassurante

14 NOV 2006

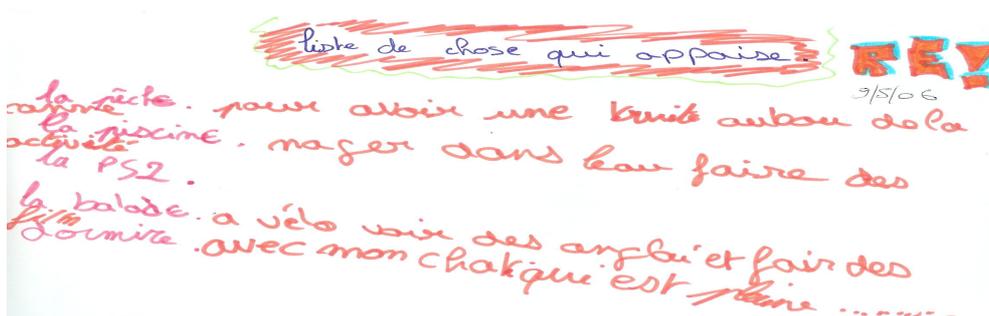
acide	bazouka	coupe papier
produit toxique	missile nucléaire	acide nitrique
pistolet	bombe à neutrons	qui permet de faire fondre
mitrailleur	C4 (explosif)	les personnes
fusil à pompe	BROCHE	lancés fait exploser
FANTÔME	couteau de boucher	les voitures
extraterrestre	lancés	Droche enroulée
accassin	tonnage	une personne qui
	explosion de bateau	la tête
	ouragan	coupe papier
	RAZ de mer	sur escarbouille
		le crane
		d'aime de c4 dans les
		maison du capitain

Cette capacité d'écrire rapidement des textes longs est assez surprenante si on considère que la plainte initiale de Fabien lors du bilan orthophonique était un blocage face à l'écriture. Nous pouvons supposer que le cadre de l'atelier a très rapidement permis à Fabien de se sentir en sécurité, l'a rassuré, et de fait, il a pu écrire.

Nous pouvons noter aussi que Fabien est le premier à introduire des dessins en marge de ses écrits. Ses dessins vont perdurer tout au long de sa participation au groupe. Fabien a aussi tendance à encadrer ses écrits, peut-être pour les contenir ou pour mesurer la quantité d'écriture qu'il est capable de fournir. Nous rencontrerons cette tendance aux dessins et à l'encadrement chez d'autres membres du groupe.

- la construction des phrases :

Fabien est capable de rédiger des phrases comprenant des verbes, des compléments de temps, de lieu, des adjectifs...



Ceci implique que le contenu des ses phrases peut être assez riche. Le principal problème de Fabien à ce niveau est de ne pas utiliser, ou d'utiliser à mauvais escient, la ponctuation. Ceci entraîne parfois des problèmes de compréhension des textes de Fabien.

Voici un texte rédigé par Fabien :

« la piscine on se rafraichi on recherche des objets on fait de l'alpinisme on saute de l'échelle en mouillant les autres jouer au bateau sur l'eau avec une mini piscine pour ma petite cousine avec un amis on coule avec la piscine car on n'est a trois dessus et après il faut mettre la bache de la piscine dessus en plonge avec dedans et mettre le produit et ensuite dormir dans la tente a trois. »

- la structure des textes :

Fabien se montre rapidement capable d'élaborer des petits textes en utilisant des connecteurs logiques appropriés. Cependant, on retrouve ici aussi le problème de la ponctuation qui va parfois nuire à la compréhension du texte produit. Fabien a tendance à superposer ses phrases, sans toujours les séparer par un point. Les virgules, les points d'interrogation et d'exclamation (...) sont totalement absents de ses écrits.

Nous allons voir par la suite que Fabien, pendant une grande période du groupe a écrit des textes abordant les thèmes de la mort, de la maladie... Après cette période, il va se montrer capable de jouer sur la structure de ses textes en écrivant des textes sous forme d'anaphore... On voit ici que Fabien devait dans un premier temps résoudre ses propres questionnements avant de pouvoir jouer avec le langage et découvrir du plaisir à écrire.

Fabien a aussi pendant très longtemps écrits ses textes sur une partie de la longueur de la feuille, en revenant à la ligne quand il arrivait au milieu de la page. Il écrivait ainsi des textes différents

côte-à-côte sans nécessairement les séparer par un trait. On peut penser qu'il jouait avec l'espace de sa feuille, qu'il se l'appropriait et aussi qu'il élaborait ainsi une rupture avec l'écriture scolaire qui lui avait toujours été imposée. En effet, à l'école, la norme est d'écrire sur toute la longueur de la feuille. De cette façon, Fabien a peu à peu réussi à s'approprier cette espace vide qu'est la feuille blanche et à le combler avec son écriture propre, ses mots, ses dire... Ne peut-on pas voir aussi ici un rapport avec sa position de jumeau? L'espace de la feuille s'apparenterait à l'espace familial à partager avec un autre. Peu à peu, Fabien se serait autorisé à occuper à lui tout seul l'espace de sa feuille, il aurait dans le même temps trouvé son unicité.

- l'imagination :

Au début de l'atelier, Fabien reste dans des écrits très en rapport avec ce qu'il vit quotidiennement et avec ses sentiments. Dès la première séance, Fabien va pouvoir livrer par écrit des sentiments très personnels en rédigeant la liste de choses agaçantes : « *ma soeur, mon frère, mon père, ma mère, mes chats, privé de MSN, privé de sortie, le collègue, les pion* ».

Ce n'est que progressivement que Fabien va laisser place à l'imaginaire dans ses textes. Son premier texte comportant des éléments faisant appel à l'imaginaire date d'octobre 2006, soit environ six mois après son entrée dans le groupe. Ce n'est pas tant l'utilisation des capacités d'imagination de Fabien qui mérite ici notre attention, que les préoccupations réelles de Fabien à ce moment-là.

Effectivement, au fur et à mesure de sa participation au groupe, on voit que Fabien questionne dans ses textes des problématiques qui doivent être très préoccupantes pour lui du fait du handicap de sa soeur qui est hospitalisée de manière récurrente. A partir du mois de juin 2006, il aborde dans ses textes la mort, la maladie. Ces problématiques reviendront de façon récurrente dans ses textes jusqu'au mois de janvier 2007. Nous allons présenter quelques textes, ou fragments de textes pour illustrer comment cette problématique a été traitée par Fabien :

bonjour Madame
bonjour Monsieur
cava ? oui et
vous bien je vous
remercie

ATTENTION!

vous allez vous
faire écraser

Fin il est fait écraser.

il y a une grosse

mare des dents et la tête qui...

la la et

Madame faite
pas de bêtise ne
sauter pas
je l'appelle la première
restes ou vous
elle

Fin elle ~~c'est~~ et tomber.

20 minute après les
pompiers arrivent ^{mais nous l'ont}
~~c'est bon~~ elle a sauté

- L'humour :

Fabien accède à l'humour dans ses textes tardivement du fait que la majeure partie de ces derniers, jusqu'en janvier 2007, traitent de la problématique de la mort. Il va produire son premier texte "humoristique" au mois d'Avril 2007. Avant cette date, il n'utilisait que très rarement l'humour dans ses textes.

1.4. Kévin

a) Bilan, anamnèse et rééducation avant l'atelier écriture

Kévin est né en septembre 1994. il est le troisième enfant d'une fratrie de trois.

Le premier bilan orthophonique a été effectué en 1999 sur les conseils de l'institutrice pour des troubles du langage oral. Lors de ce bilan, il s'avère que l'orthophoniste note un retard de parole (les mots sont déformés, simplifiés, élision de certains phonèmes...) et un retard de langage avec un stock lexical faible, une syntaxe succincte, une compréhension du langage oral limitée...

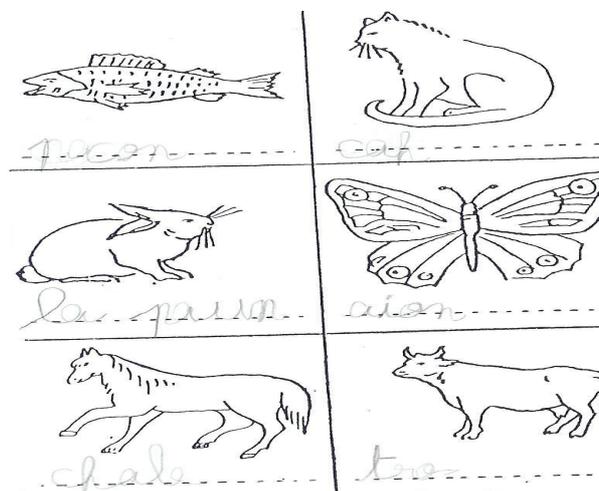
Ces troubles du langage oral sont mis en relation avec des otites séro-muqueuses et une légère perte auditive. Kévin va donc se faire opérer pour une pose d'aérateurs trans-tympaniques.

En novembre 2000, lors du compte-rendu d'évolution, il est noté que le langage oral a nettement

progressé et que les derniers troubles de la parole sont en train de disparaître. Cependant, les prérequis à la lecture sont superficiels : le repérage dans le temps, le rythme et la notion de syllabe sont fragiles.

Lors de ce CP, Kévin ne rentre pas du tout dans les apprentissages. Les parents révèlent alors leur crainte que Kévin « suive le même chemin que son frère » qui a développé une phobie scolaire l'année précédente.

Kévin va redoubler le CP l'année suivante et va bénéficier d'un suivi par le RASED. On note encore d'importants progrès au niveau du langage oral, mais l'accès à l'écrit reste très difficile pour Kévin. Il n'utilise que la voie d'assemblage, voie dans laquelle il commet de nombreuses erreurs au niveau de l'association graphèmes-phonèmes. De la même façon, Kévin ne sait lire que des mots réguliers. Cependant, il est noté que Kévin montre une réelle volonté d'apprendre à lire.



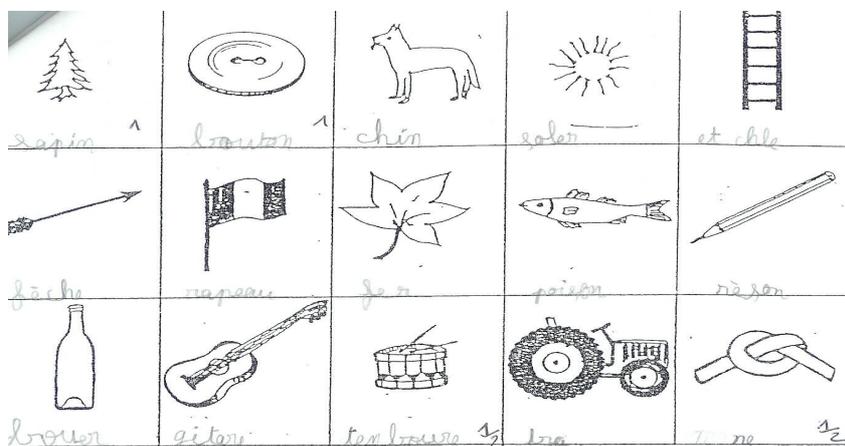
Ce test qui a été proposé à Kévin nous montre bien les difficultés qu'il peut rencontrer dans la transcription de mots. Nous pouvons noter que dans certains des mots retranscrits, on ne retrouve pas la structure syllabique de ces derniers : « *aion* » pour « papillon », « *chale* » pour « cheval ». On note aussi des erreurs de segmentation de mots : « *la paun* » pour « lapin ». De plus, Kévin n'a pas encore acquis certains sons : il utilise « au » pour faire le son /in/ de lapin, il inverse le « c » et le « h » pour écrire le « ch », utilise un « c » pour faire le son /s/ de « poisson ».

Durant cette année scolaire de deuxième CP, les questions d'aménagements scolaires se posent. Un Projet Personnalisé d'Aide et de Progrès (PPAP) est mis en place pour Kévin. Ce PPAP consiste à apporter de l'aide à Kévin dans les matières où il se trouve le plus en difficultés. Ce PPAP est un projet revu tous les six mois lors d'équipe éducative concernant l'enfant. Un soutien psychologique

est proposé à Kévin à ce moment pour l'aider à supporter ses difficultés.

En 2003, Kévin passe en classe se CE1 où il est toujours suivi par le RASED. La production d'écrits reste encore impossible pour lui. Son programme scolaire est alors adapté conformément à ce qui a été prévu dans le PPAP : Kévin travaille sur des textes simplifiés, on ne lui propose pas d'exercice de conjugaison et de grammaire, on lui lit les consignes des exercices.

En mai 2003, le bilan orthophonique révèle un bon niveau de langage oral, mais une conscience phonologique et des capacités rythmiques encore fragiles. Sa vitesse de lecture est très en deçà du niveau attendu par rapport à l'âge de Kévin et par rapport à un niveau de CE1. Kévin reste toujours dans la voie d'assemblage, tant en lecture qu'en écriture, voie dans laquelle il commet encore des erreurs. Il n'a jamais recours à la voie d'adressage. Cependant, il commence à pouvoir accéder à la compréhension des textes qu'il lit.



Dans cet écrit, on remarque d'importants progrès réalisés par Kévin quant à la transcription de mots, mais les difficultés rapportées précédemment sont toujours présentes.

La rééducation orthophonique passe de une séance par semaine à deux séances par semaine, chacune d'une demi-heure. Lors de ces séances, l'accent est mis tant sur la lecture que sur la transcription de textes. Il est aussi régulièrement travaillé la métaphonologie, le rythme, la reconnaissance de bruits et de sons, la transcription écrite, la lecture et la compréhension du langage écrit.

Lors de son CE2 et de son CM1, ce qui va être mis en avant au niveau de la progression de Kévin va être la systématisation des sons : ainsi, il ne commet plus d'erreurs en utilisant la voie d'assemblage. De fait la vitesse de lecture s'améliore. Cependant, le déchiffrage demande tellement de concentration à Kévin, qu'il n'est pas toujours capable de comprendre ce qu'il lit. La production écrite reste très difficile et très déficitaire. Sa scolarisation est toujours adaptée : il est dans une

classe à plusieurs niveau et ne suit pas les mêmes niveau selon les matières, l'instituteur lui prépare des dictées adaptées où il doit écrire les mots manquants dans un texte. Cependant, l'intégration de Kévin au groupe classe ne pose en aucun cas problème.

Voici lors du bilan orthophonique, la dictée que Kévin rédige :

un ~~cor~~ corbeau
 peché sur lanténe d'un batiment ton ton dans son bec une souris bleue,
 rendu par le fait que cet oiseau fureit des enfants la nose des chaou
 pour l'oblige a s'envoler.

Kévin, lors d'année scolaire du CM2 consulte au centre du langage qui pose de manière ferme le diagnostic de dyslexie. La rééducation continue, mais au rythme d'une séance par semaine à la demande de Kévin. De plus en plus, il va pouvoir s'appuyer sur la voie d'adressage pour lire et Kévin devient capable d'auto-correction. Pour la première fois, les accords grammaticaux apparaissent dans les écrits de Kévin. Au niveau phonétique : les difficultés persistent au niveau des sons d'occlusion.

Le passage en sixième de Kévin a lieu et il est mis en place un projet personnalisé qui prend la suite du PPAP qui l'a suivi durant toute sa scolarité primaire. Kévin suit le programme de CM1 en français. Kévin poursuit ses efforts et est toujours très volontaires dans ses apprentissages. La compréhension des textes s'améliore petit à petit car lire lui demande moins d'efforts. Il accède lentement à la grammaire.

La production d'écrits est toujours un exercice très difficile pour Kévin, comme nous pouvons le constater dans la dictée ci-dessous :

12 JUN 2006
 Un corbeau peicher sur l'entree d'un batiman ton ton dans son bec une
 souris bleue. Rendu par le fait que cet oiseau fureit des enfants la nose des chaou
 pour l'oblige a s'envoler.

Cependant, nous remarquons que Kévin a réalisé d'importants progrès dans la transcription écrite, même si celle-ci demeure toujours déficitaire. La segmentation des mots et la structure syllabique de ceux-ci sont majoritairement respectées. Kévin commet moins d'erreurs au niveau des sons des mots. On note aussi une nette amélioration au niveau des capacités en orthographe d'usage.

Cependant, la crainte pourrait être que Kévin « abandonne », « baisse les bras » et cesse de s'investir dans les apprentissages. Il se tient en recul par rapport aux autres et ne cherche plus à s'intégrer. On note un réel repli sur soi de Kévin.

C'est à ce moment que l'orthophoniste propose à Kévin de participer à l'atelier d'écriture. Cet atelier devrait permettre à Kévin de retrouver l'envie de venir en rééducation orthophonique, de retrouver son appétence au langage écrit et l'envie de le maîtriser, de s'investir au niveau scolaire en voyant ses capacités de langage écrit se développer.

b) Evolution de Kévin lors de l'atelier d'écriture

Kévin est entré dans le groupe en Octobre 2006, il est donc le dernier arrivant dans le groupe à l'heure actuelle. C'est le seul adolescent du groupe à avoir suivi en parallèle une rééducation individuelle.

- Le respect de la consigne :

Kévin a beaucoup tendance pendant les premiers temps suivants son arrivée à faire répéter et réexpliquer la consigne d'écriture par l'orthophoniste. Il donne l'impression de chercher une bonne réponse à l'amorce proposée, comme s'il n'y avait qu'une seule façon de faire, qu'une écriture vraie. Kévin se répète ensuite lui-même la consigne pendant le temps d'écriture.

Au fur et à mesure de sa participation au groupe, il va mieux comprendre ce qui est attendu lors de l'atelier et de fait il va petit à petit prendre du recul par rapport à la consigne. Ce besoin de répéter la consigne a cessé dans le même temps et Kévin a alors pu prendre un peu de liberté dans ses écrits. Cependant, on remarque encore que parfois Kévin demande plus de précision sur la consigne, on peut voir ici un besoin de se réassurer, d'appivoiser la consigne.

- La quantité d'écriture :

A la première séance, Kévin rédige une liste de quatre items, ce qui constitue une liste très courte. Cependant, on voit qu'il essaie d'étoffer ses écrits en ajoutant des précisions aux mots

principaux : « *des dinosaures qui mangent des vaire de terre* ».

Dès la deuxième séance, Kévin commence à dessiner en marge de ses écrits et encadre ses textes, tout comme a pu le faire Fabien. A la différence de Fabien pour qui nous avons réellement l'impression que le dessin intervient une fois qu'il est satisfait de son écrit, Kévin commence à dessiner dès les premières minutes du temps d'écriture. Il nous est dès lors très difficile de savoir si pendant qu'il dessine il continue à chercher des idées ou bien s'il considère ne plus avoir d'idées et que de fait il s'occupe pendant que les autres écrivent. Peut-être se sent-il en échec face aux écrits des autres qui participent au groupe depuis plus longtemps, peut-être a-t-il peur de laisser aller son écriture, peur de ce qu'il pourrait dire... Cette question reste tout à fait d'actualité tout au long du groupe.

Au cours de sa participation à l'atelier, Kévin va peu à peu pouvoir augmenter la longueur de ses écrits. On voit qu'il est capable de rédiger au mois de mars une liste de 20 items quand on lui demande de faire la liste des 33 choses dont il ne peut pas se passer.

- la construction des phrases :

Dès le début de l'atelier, Kévin a la capacité de rédiger des phrases relativement bien construites. Il a cependant tendance à relier tous les éléments de ses phrases par la conjonction « et ». Ceci provoque une impression de juxtaposition de différents éléments. De plus, la ponctuation se révèle être pauvre : Kévin utilise le point et parfois la virgule.

L'animal que je préfère

*Je préfère le chien les roque voleurs.
Je préfère se chien parce que il est beau janti et on peut
se balader.*

L'orthographe étant tellement déficitaire, on a souvent du mal à le lire et donc on doit fournir un effort important pour comprendre ses textes. De la même façon, lui aussi a de grosses difficultés pour se relire.

Liste de choses claires et pures.



J'ai un poison rouge dans un bacale en son.
A côté de chez moi, j'ai vu un chat a la chasse dans un ~~son~~ chan d'été d'été.
Mon père était entrain de coupé un arbre sur la ~~plaine~~, mon chan.

● la structure des textes :

Au début, Kevin ne réussit pas à faire des listes : elles se transforment en petits textes. Il n'a probablement jamais fait ce type de jeux auparavant et reste sur le schéma du texte, type d'écrit qu'il a l'habitude de rédiger puisque c'est ce qui est demandé au collège. Ainsi, quand on lui demande de faire la liste des choses peu rassurantes, il raconte une histoire au sujet d'un poignard :

Liste de choses peu rassurantes.

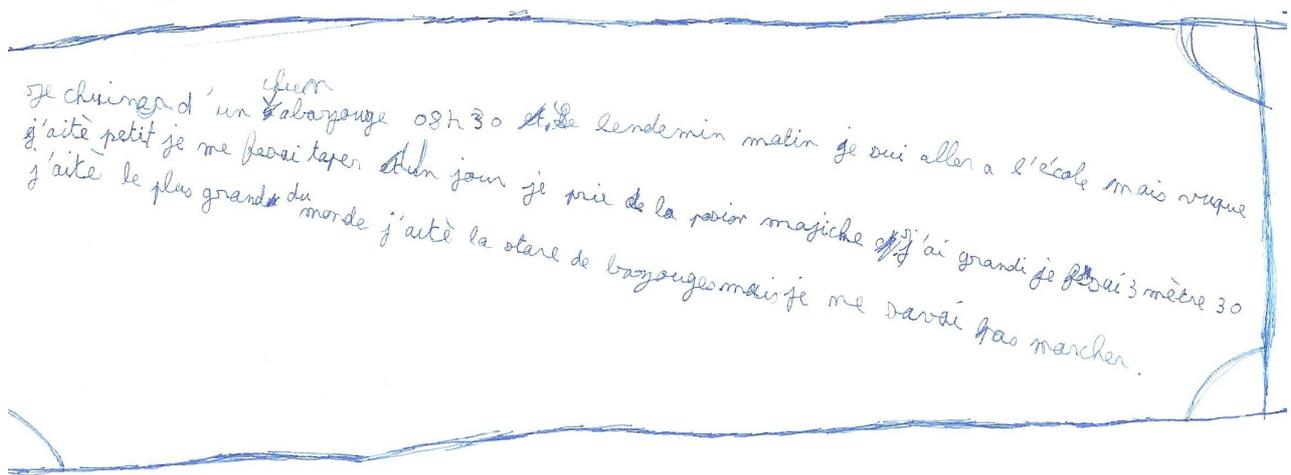
RECU 16
14 NOV 2008

Je poignard
Dès que quand je suis rentré dans la maison sur la table j'ai trouvé un poignard avec
plu de sens je suivais et dans ma chambre mon frère à était pendu avec plu de course
couteau ~~est~~ ~~peut~~ mon frère a coté avec plein de ~~les~~ trous.
il y a vai

Liste de choses

Kevin évolue peu à peu dans la construction des listes puisqu' il va être capable d'aligner des idées différentes, résumant chaque idée en une seule phrase, puis à un seul item.

Dans ses textes, Kevin utilise des connecteurs logiques (parce que, mais...) qui vont lui permettre de construire des histoires cohérentes.



Le principal problème qui nuit à la compréhension de ses textes est ici aussi l'orthographe très déficitaire de Kévin.

- l'imagination :

Kévin est arrivé dans le groupe au moment où l'orthophoniste mettait en avant la possibilité d'imaginer, d'inventer dans ses textes. De fait, Kévin a rapidement pu introduire des éléments imaginaires dans ses textes.

- L'humour :

Kévin n'est pas capable d'introduire réellement de l'humour au sein de ses textes. Il ne peut pas encore jouer avec le langage écrit.

L'impression qu'il donne actuellement est plus d'essayer d'appréhender l'espace de sa feuille, les mots et les dessins qu'on peut y inscrire de toutes les façons possibles. Kévin essaye de trouver son écriture propre et de se détacher de l'écriture uniquement scolaire. Si Kévin ne joue pas encore avec les figures humoristiques, on peut se demander si, avec ses dessins, ses mots et les jeux autour de l'espace, il n'expérimenterait pas différentes formes de symbolisation.

Il est aussi important de se poser la question de savoir si chacun des jeunes était capable de développer l'idée qu'il souhaitait réellement exprimer. En effet, les idées évoluant plus vite que la main n'est capable d'écrire, même une personne ne souffrant pas de trouble du langage écrit peut se trouver dépassée et de fait oublier l'idée qu'elle souhaitait exprimer. Une personne souffrant de trouble du langage écrit peut rester bloquée sur l'écriture d'un mot et de fait perdre plus facilement le fil de ses idées.

En ce qui concerne les jeunes de l'atelier, ils nous ont rapporté que parfois, leurs idées leur échappaient car ils n'écrivaient pas assez vite ou qu'ils restaient bloqués sur l'orthographe d'un mot. Dans ce cas, on peut dire qu'ils ne sont pas tout à fait capables de mener leur réflexion initiale à terme. On peut donc affirmer qu'il y a une différence entre ce que les jeunes peuvent dire et ce qu'ils veulent dire. Cependant, cette différence n'est pas due à la censure qui paraît être « presque inexistante » au sein du groupe, au moins au niveau des jeunes. Une autre cause de cet écart entre ce que les jeunes veulent dire et ce qu'ils peuvent dire tient aussi au regard du groupe, dans le sens où des jeunes comme Kévin et Clément, sont très sensibles à ce que les autres peuvent penser d'eux. Par exemple, si Kévin ou Clément vont s'arrêter de rédiger leur texte quand tout le reste du groupe a terminé d'écrire.

4. Evolution du groupe au cours de l'atelier d'écriture

Comme nous l'avons précédemment évoqué, l'atelier d'écriture a été créé il y a maintenant près de deux ans. Tous les jeunes n'ont pas commencé l'atelier à la même période. L'atelier est donc actuellement formé de jeunes appartenant au groupe depuis le début, alors que d'autres sont arrivés plus tardivement. Il est semi-ouvert et a donc connu plusieurs départs et plusieurs arrivées depuis sa création.

Nous allons à présent retranscrire différents événements qui ont pu se passer lors de l'atelier d'écriture. Pour ce faire, nous utiliserons les observations qui ont pu être effectuées par l'orthophoniste et moi-même ainsi que les réponses des jeunes à un questionnaire que je leur ai soumis.

4.1. Le comportement des jeunes pendant l'atelier d'écriture

L'atelier d'écriture s'est déroulé tout au long de l'année dans une bonne humeur apparente, les jeunes appréciaient d'y venir et adoptaient un comportement studieux dans le sens où, même si l'ambiance au sein du groupe était "décontractée", chacun travaillait sérieusement. Nous n'avons donc pas rencontré de problème particulier quant à l'attitude des jeunes lors de l'atelier.

Les adolescents étaient tout à fait conscient qu'ils venaient à l'atelier afin de travailler. Ils étaient assidus à l'atelier et toutes les absences étaient justifiées : maladies, voyages scolaires...

a) l'arrivée de Kévin dans l'atelier

Il est important de noter que les seuls "débordements" qui aient eu lieu se sont déroulés après l'arrivée de Kévin. En effet, comme nous l'avons précédemment expliqué, l'arrivée d'un jeune au sein d'un groupe déjà constitué peut perturber ce dernier. De la même façon, arriver dans un groupe où tous les participants se connaissent peut être angoissant pour le nouveau venu.

Ces "débordements" se sont manifestés de la façon suivante : lors de l'arrivée de Kévin dans le groupe, il a énormément sollicité Thomas et Clément, deux jeunes qu'ils connaissaient auparavant grâce aux activités extra-scolaire et au collège. Il leur parlait à voix basse, essayait de les faire rire durant le temps d'écriture et tentait de voir ce qu'ils écrivaient.

L'orthophoniste a alors dû rappeler certaines notions du cadre de l'atelier, à savoir qu'on écrit pour soi et non pour les autres et que le temps d'écriture n'est pas celui d'échange sur les textes. On ne parle donc pas pendant ce temps avec les autres participants d'autre chose que de l'atelier. Après

quelques séances, Kévin est parvenu à trouver sa place parmi le groupe et ce comportement a cessé.

Il est aussi nécessaire de noter que la séance suivant l'arrivée de Kévin, Fabien, le seul jeune qui ne connaissait pas le nouvel arrivant, n'est pas venu à l'atelier parce qu'il était fatigué. Nous ne nous permettrons pas d'interpréter formellement le fait que cette absence soit en relation avec l'arrivée de Kévin, cependant, il paraît tout de même important de la souligner.

Une autre donnée à mettre en exergue quant à l'arrivée du nouveau participant au sein de l'atelier est que Kévin a rapidement pris l'habitude de dessiner dans les marges, ce qui a probablement influencé d'autres jeunes puisque nous avons vu apparaître des dessins en marge des écrits sur les feuilles à cette période.

Cependant, Fabien faisait déjà des dessins sur ces feuilles avant l'arrivée de Kévin. Ne pouvons-nous pas y voir une tentative, de la part du nouvel arrivant, de se faire accepter dans le groupe par le seul jeune qu'il ne connaît pas en reprenant cette idée de dessin?

b) La question du leader

Nous avons développé précédemment la notion de leader dans un groupe. Nous nous sommes donc posé la question au cours de l'année de savoir à qui incombait ce rôle au sein de l'atelier d'écriture.

Nous n'avons pas réellement pu relier ce rôle à l'un des participants en particulier. Cependant, nous avons tout de même pu relever deux points principaux :

-Thomas aurait pu être assimilé au leader du groupe dans le sens où c'est probablement le jeune qui mène le groupe, qui le tire vers l'avant. En effet, alors que les autres pourraient facilement être perturbés, comme par exemple lors de l'arrivée de Kévin, Thomas paraît être "imperturbable" quand il écrit. Il prend le temps de relire ses textes, d'y apporter des modifications. Comme le plus souvent, le temps d'écriture s'arrêtait quand chaque participant avait fini d'écrire, il incitait implicitement les autres à prendre du temps pour écrire.

C'est en ce sens que Thomas avait une influence très importante sur le groupe, cependant, il ne s'est pas approprié ce rôle de leader. Nous pensons que Thomas est trop indépendant du regard des autres, de ce qu'ils peuvent penser pour pouvoir adopter un tel rôle au sein d'un groupe.

-Fabien aurait pu prendre la place de leader également car, tout au long de l'atelier, il a rédigé

des textes “engagés” sur les sentiments et les problématiques qu'ils rencontraient. Il a pu parler de la mort, mais aussi faire des textes humoristiques et les autres jeunes ne restaient pas indifférents à ses textes. En effet, ce sont les autres jeunes qui ont pu lui dire que la problématique de la mort revenait trop souvent dans ses textes, mais ce sont eux aussi qui rigolaient après que Fabien ait lu certains de ses textes. Fabien a donc eu beaucoup d'influence sur le déroulement du groupe et l'ambiance qui y régnait.

4.2. Le ressenti des jeunes quant à leur vécu au sein de l'atelier

Afin de pouvoir recueillir les impressions des jeunes sur l'atelier, nous leur avons soumis un questionnaire. Ce questionnaire a été proposé à l'oral car nous pensions que les participants, du fait de leur trouble du langage écrit, livreraient moins d'éléments si on leur demandait de répondre par écrit du fait de la quantité d'efforts qu'ils auraient alors dû fournir.

Ce questionnaire a été proposé individuellement afin que chacun des jeunes ait la possibilité de parler sans se laisser influencer par les réponses des autres et que la répartition du temps de parole soit équilibré.

Ce questionnaire leur a été posé au mois de mai pour qu'ils aient tous assez de vécu au sein du groupe pour pouvoir en parler.

Voici ci-dessous les questions qui leur ont été posées :

- Pour toi, est-ce que c'est plus facile de lire et d'écrire ou de parler? Pourquoi?
- Selon toi, à quoi ça sert de savoir lire et écrire?
- Est-ce que tu aimais lire et écrire avant l'atelier? Pourquoi?
- Est-ce que tu écris de la même façon quand tu écris à l'école ou quand tu écris chez toi ou à l'atelier? Pourquoi?
- Est-ce que tu écris souvent en dehors des moments où tu es obligé de le faire?
- Sais-tu pourquoi tu viens chez l'orthophoniste?
- Sais-tu pourquoi on t'a proposé de venir à l'atelier plutôt que de faire une rééducation tout seul?
- Préfères-tu venir en groupe ou venir tout seul chez l'orthophoniste? Pourquoi?
- Est-ce que tu aimes écrire pendant l'atelier?

-Quels sont les jeux d'écriture que tu préfères ou qui te semblent les plus faciles? Pourquoi?

-Quels sont les jeux d'écriture que tu aimes le moins ou qui te semblent les plus difficiles?
Pourquoi?

-Qu'est-ce que tu trouves le plus difficile quand tu écris? (l'orthographe? trouver les idées? Lire son texte?...)

-Est-ce que l'atelier d'écriture te donne envie de continuer à écrire en dehors?

-Est-ce que c'est plus facile pour toi d'écrire maintenant au collège par exemple?

-Est-ce que tu as l'impression que ce que tu écrivais au début de l'atelier et ce que tu écris maintenant est différent? Pourquoi?

-Est-ce que tu as l'impression qu'en écrivant on peut parler de choses qui sont difficiles pour nous à ce moment-là? Est-ce que tu as déjà pu dire des choses importantes pour toi en écrivant?

-Quand il y a des nouveaux à arriver dans l'atelier ou des participants qui quittent le groupe, tu ressens quoi?

Il est probablement difficile de répondre à cette question de façon explicite car ce qui est ici en jeu semble plus mobiliser des mouvements inconscients comme par exemple le sentiment d'abandon, de ne plus être suffisamment aimable puisque l'adulte fait entrer quelqu'un d'autre, la crainte de la toute puissance de l'adulte qui pourrait faire entrer et faire sortir les membres du groupe selon son bon vouloir. Il semblait cependant intéressant de savoir ce que les jeunes avaient à dire sur ce point.

-Quand on arrive dans un groupe où tout le monde se connaît déjà, on ressent quoi?

Nous allons à présent résumer ce que chaque jeunes a pu nous apprendre pendant la passation de ce questionnaire.

a) Clément

Selon Clément, il est plus facile de parler car à l'oral on n'entend pas les fautes alors qu'à l'écrit "*on fait des fautes et donc c'est pas bien*". Tout au long du questionnaire, on va voir que pour Clément, le langage écrit a pour fonction unique d'apprendre à l'école. Par exemple, quand nous lui demandons à quoi ça sert de savoir lire et écrire, il va nous répondre que c'est pour apprendre à

l'école et que l'écriture ne sert à rien en dehors de l'école. De la même façon, selon lui, lire *“ça sert pour lire des documents, quand on sera grand, pour apprendre, sinon on comprendra rien.”*

Nous remarquons que Clément tient un discours où la peur de la faute d'orthographe semble omniprésente. Quand on lui demande pourquoi il vient chez l'orthophoniste, il répond *“parce que je fais des fautes”*, de la même façon, ce qui est difficile selon lui dans l'écriture *“c'est de ne pas faire de faute”*. Cependant, mise à part la peur de la faute, Clément semble éprouver un réel plaisir à venir écrire au sein de l'atelier.

Quand nous abordons son rapport au langage écrit, il nous apprend que chez lui, il lit des bandes dessinées et qu'il lit des romans quand c'est imposé par le collège. Quand il écrit chez lui, il écrit uniquement sur l'ordinateur et plus précisément sur MSN où il utilise des abréviations. C'est ces abréviations qui lui plaisent tout particulièrement parce que *“comme ça on fait pas de faute”*.

Concernant la rééducation orthophonique, il dit préférer venir en atelier qu'en rééducation individuelle : *“en groupe c'est beaucoup mieux, on est plusieurs. En plus d'autres ont des problèmes et il y a une bonne ambiance”*. Il dit aimer venir toutes les semaines à l'atelier d'écriture. Ce qu'il préfère comme jeux d'écriture : les listes car *“on a de l'imagination. C'est plus facile”*. L'évolution qu'il note prioritairement depuis le début de l'atelier d'écriture quant à son langage écrit est une amélioration de l'orthographe. Il dit aussi avoir moins de mal à trouver ses idées et ne jamais avoir peur d'écrire ce qu'il pense réellement.

Quant aux arrivées et aux départs qu'il a pu vivre dans le groupe, il nous dit qu'il aime bien accueillir un nouvel arrivant dans le groupe, que ça ne provoque pas d'angoisse particulière. Concernant les départs, Clément nous dit qu'il trouve ça dommage car l'ambiance change, mais en aucun cas il ne nous rapporte une peur que le participant sortant raconte ce qui se fait dans le groupe à d'autres personnes.

Clément aimerait poursuivre l'atelier d'écriture l'année prochaine et remarque de réels progrès quant à son langage écrit.

b) Thomas

Thomas quant à lui nous révèle que selon lui, c'est plus facile d'écrire que de parler parce que *“quand on écrit, on ressent plus de choses et on a plus de temps pour réfléchir”*. Pour lui l'écriture permet *“de mieux parler après”*. On note donc un rapport au langage écrit totalement différent de celui de Clément. Pour Thomas, lire permet *“d'apprendre des choses”* et de *“parler avec les*

copains de ce qu'on a lu". Thomas nous dit ne pas beaucoup aimer lire, ses lectures se cantonnent aux bandes dessinées, aux des magazines de motos. Il dit ne pas écrire en dehors de l'école, à part sur MSN où il utilise lui aussi les abréviations.

Il dit aimer venir à l'atelier d'écriture, *"même si des fois c'est dur de se motiver après la grosse journée au collège"*. Thomas aime bien venir en rééducation orthophonique en groupe *"pour ne pas être tout seul parce que moi ça faisait longtemps que je venais tout seul"*. Il ajoute que *"c'est mieux de venir en groupe car on est avec du monde qu'on connaît. Quand on vient tout seul, on travaille tout seul et que pour nous-même"*. Les activités qu'il préfère pendant l'atelier d'écriture sont les tableaux collectifs ou les cadavres exquis. On voit ici encore, comme pour Clément, une préférence pour les activités menées collectivement.

Ce qu'il trouve le plus difficile lorsqu'il écrit *"c'est la rédaction, de bien expliquer mes idées."*

Thomas nous apprend que depuis qu'il participe à l'atelier, il apprécie d'écrire et rajoute ensuite : *"mais c'est mas ma passion"*. On retrouve moins chez Thomas une réelle impression de plaisir dans l'écriture que chez Clément.

Quand on demande à Thomas s'il voit une différence dans les textes qu'il rédigeait au début de l'atelier et ceux qu'il écrit actuellement, il dit que la différence essentielle tient au fait qu'il a de plus en plus d'idées. *"maintenant je me lâche, j'écris plus de choses parce que j'ai plus d'idées"*.

A la différence de Clément, Thomas dit parfois retenir ses idées parce qu'il ne sait pas comment les expliquer. Par contre, la peur de l'erreur ne l'empêche pas d'écrire certains mots : *"j'écris comme je pense"*.

Tout comme Clément, Thomas ne voit aucun inconvénient à accueillir un nouveau au sein de l'atelier d'écriture, et ne ressent pas d'angoisse à l'arrivée d'un participant ni lorsque que l'un d'entre eux quitte l'atelier. Thomas affirme ne pas avoir peur qu'il répète tout à l'extérieur *"car ce qu'on dit ici, ça reste ici"*. On voit l'importance de poser le cadre de l'atelier, ce dernier va réellement entraîner un sentiment de sécurité chez les jeunes.

Thomas ne sait pas s'il voudrait continuer à participer à l'atelier l'année prochaine, mais n'est pas capable de dire pourquoi.

c) Fabien

Pour Fabien, il est beaucoup plus facile selon lui de parler plutôt que d'écrire. Quand nous lui

demandons de se justifier, il nous répond : *“quand on écrit, c'est plus long, on dit plus de choses en parlant.”* A la différence de Thomas qui dit avoir besoin de temps pour réfléchir à ce qu'il va dire ou écrire, on note chez Fabien un besoin de dire rapidement les choses. Cette notion de manque de rapidité dans l'écriture va revenir à plusieurs reprises pendant le temps du questionnaire.

Quand on demande à Fabien à quoi peut servir selon lui la lecture et l'écriture, il nous répond que *“ça sert pour s'améliorer pour les conjugaisons comme par exemple le passé simple.”* Nous l'interrogeons alors pour savoir s'il trouve une utilité au langage écrit autre que l'apprentissage des conjugaisons. Il nous répond alors qu'il ne sait pas, *« peut être quand on est plus grand. »*

Cette réponse est étonnante quand on sait que Fabien dit aimer lire et écrire. En effet, il nous rapporte lire des romans, des bandes dessinées et écrire chez lui des choses qui lui *“passent par la tête”*. Nous aurions pu de fait imaginer que Fabien trouve un intérêt au langage écrit autre qu'un intérêt exclusivement scolaire.

Quand il écrit en dehors de l'atelier et du collège, Fabien nous dit n'écrire qu'en utilisant des abréviations car ça lui demande moins d'efforts.

Quand on lui demande pourquoi il vient en rééducation orthophonique, Fabien nous répond qu'auparavant il *“n'écrivait pas tellement bien, je faisais pleins de fautes et j'écrivais mal mais lettres”*. Il dit ne pas savoir pourquoi on lui a proposé de venir à l'atelier d'écriture mais aimer venir dans le groupe : *“il y a de la gaieté”*.

Fabien nous rapporte de lui-même prendre du plaisir en écrivant. Nous l'interrogeons donc sur ce qu'il préfère faire pendant l'atelier. Il nous répond qu'il préfère rédiger des listes *“car c'est plus facile, on écrit plus vite et on n'a pas besoin de penser à ce qu'on va mettre après”*. Fabien affirme aussi aimer les activités où le dessin intervient.

Il nous rapporte que ce qui lui semble le plus difficile pour lui dans l'écriture, c'est de trouver des idées car *“on passe du temps à chercher et des fois on trouve pas.”* La vitesse, comme nous l'avons précédemment remarqué est un élément important pour Fabien. Nous pouvons nous poser la question de ce qu'implique pour lui le fait de prendre son temps pour réfléchir. Nous pouvons supposer que Fabien a de réelles difficultés à poser sa pensée, à se poser. Il vit dans l'immédiateté.

Fabien relate éprouver un réel plaisir à l'écriture, sauf dans le cadre du collège où, pour les rédactions par exemple, le nombre de pages est imposées : *“des fois on n'a plus d'idées et faut continuer quand même.”*

Quand nous abordons la question des arrivées en cours de groupe, Fabien nous répond que ça ne

le dérange pas, *“on essaie de lui parler, de l'intégrer”*. Quant aux départs pendant l'année, Fabien, comme les autres ne craint pas que le jeune qui quitte le groupe répète tout en dehors de celui-ci, cependant, il dit que *“c'est embêtant car on sait pas trop s'il va revenir”*.

Nous l'interrogeons ensuite pour savoir s'il note une évolution dans les écrits qu'il a pu rédiger lors de sa participation au groupe. Cette question le gêne, dit qu'il a pu dire certaines choses en écrivant qu'il n'aurait pas osé dire en parlant parce que *“ça fait moins peur d'écrire”*. Face à la gêne importante que Fabien nous montre, nous éludons le sujet et nous parlons de son désir ou non de continuer à écrire d'une part et d'autre part de son envie ou non de continuer l'atelier à la rentrée scolaire prochaine. Il dit avoir envie de continuer à écrire pendant l'été et espère pouvoir revenir à l'atelier d'écriture

d) Kévin

Chez Kévin, tout comme chez Clément, on note une crainte de la faute. Il nous dit donc préférer parler car quand on écrit *“on sait pas toujours comment écrire les mots”*.

Quentin, quand on l'interroge sur l'utilité de savoir lire et écrire n'a pas d'idée dans un premier temps, puis nous répond que ce n'est pas juste pour le collège, mais n'est toujours pas capable de dire à quoi ça lui sert.

Il nous dit aimer lire des bandes dessinées parce qu'il y a des images, mais ne pas lire de romans. Il nous rapporte ne pas vraiment aimer écrire à cause des fautes qu'il fait toujours et quand il écrit chez lui, c'est sur son ordinateur, soit sur MSN car il peut utiliser des abréviations, soit sur le traitement de textes car les fautes sont corrigées. On voit bien ici l'importance que Kévin porte à ne pas faire de faute quand il écrit.

Quand on demande à Kévin s'il sait pourquoi il vient chez l'orthophoniste, il nous répond directement *“parce que je suis dyslexique”*. Il donne l'impression de s'être conforté dans le fait d'être dyslexique, ce qui justifierait toutes ses difficultés. Il remarque qu'il a fait beaucoup de progrès depuis le début de sa rééducation orthophonique et relève une amélioration de ses notes en dictée au collège. .

Quand on aborde la question de la rééducation individuelle et de la rééducation groupale, il dit ne pas avoir de préférence pour l'une ou l'autre car : *“on ne fait pas la même chose, c'est différent”*. Il dit aimer venir tant en individuel qu'en atelier.

Les jeux d'écriture qu'il préfère sont les jeux qui font intervenir les anaphores, comme "je voudrais..." ainsi que les listes car "*on a plus d'idées, c'est plus facile à écrire*". On note que Kévin ne parle pas des jeux où l'on doit lire l'écriture des autres participants, jeux qui le mettent tout particulièrement en situation d'échec.

Il nous dit parfois s'empêcher d'écrire des mots qu'il voudrait dire parce qu'il a peur de mal les orthographier.

Il dit remarquer une différence dans ses écrits entre le début de sa participation à l'atelier et le moment présent et explique cette dernière en disant qu'il a plus d'idées pour écrire et qu'il fait moins de fautes.

Quand nous lui parlons de son arrivée dans le groupe, Kévin dit ne pas avoir eu trop peur de venir, qu'il a été "*bien accueilli parce que j'en connaissait déjà*".

Il dit avoir envie de poursuivre l'atelier à la rentrée scolaire prochaine.

Il est aussi important de noter que chacun des jeunes a dit ne pas avoir peur de lire leurs textes devant les autres membres du groupe du fait que chacun des participants venaient à l'atelier parce qu'ils avaient aussi des difficultés. De plus, aucun jeune ne rapporte ne pas avoir aimé un ou plusieurs jeux en particulier, même si certains des jeux d'écriture qui leur sont proposés doivent les mettre plus en difficulté. En ce sens, nous pouvons dire que la participation à un atelier d'écriture pour des jeunes adolescents en difficulté au niveau du langage écrit leur permet d'affronter leurs difficultés plus facilement du fait qu'ils savent qu'ils ne sont pas seuls à être mis en échec par tel ou tel exercice d'écriture et du fait que lors de l'atelier, on évite de mettre les jeunes face à leurs difficultés sans les accompagner.

Notons aussi que chacun des jeunes nous dit avoir remarqué une amélioration de ses écrits depuis le début de sa participation à l'atelier d'écriture. Ce point est important à prendre en compte car une évaluation objective des progrès qui ont pu être réalisés lors de l'atelier d'écriture nous semble très difficilement réalisable. En effet, tester à nouveau les jeunes à l'aide d'épreuves étalonnées mettrait en péril le travail effectué lors de l'atelier. Le travail fait au sein de l'atelier essaie de permettre aux jeunes de trouver du plaisir dans le langage écrit en utilisant des jeux d'écriture, type d'activités non scolaires. De fait, proposer aux jeunes des épreuves de tests lors de l'atelier d'écriture, induisant de fait un sentiment d'évaluation, constituerait une attaque du cadre, or,

en tant que garantes de ce dernier, nous nous devons de le protéger.

Ce questionnaire nous a permis de mieux réaliser le rapport que chacun des jeunes entretient avec le langage écrit d'une part et d'autre part de voir comment ils vivent leur participation à l'atelier d'écriture et le bénéfice qu'ils pensent en tirer. Mais, ce questionnaire rappelle aussi l'importance du cadre qui apporte un sentiment d'assurance chez les jeunes qui participent à l'atelier.

Conclusion partie pratique

Nous avons, tout au long de cette partie, présenté l'atelier d'écriture auquel j'ai pu participer tout au long de l'année. Cet atelier, qui est mené par une orthophoniste en libéral, accueille des jeunes adolescents souffrant de troubles du langage écrit.

Un cadre fixe, dont l'orthophoniste est garante, a été instauré afin de permettre un bon fonctionnement de l'atelier et afin d'instaurer chez les jeunes un sentiment de sécurité pour qu'ils osent écrire sans retenue. Les départs et arrivées de participants au cours de l'atelier n'ont pas eu de mauvaises répercussions sur ce dernier puisqu'il a pu continuer à fonctionner et que les jeunes nous disent avoir bien vécu ces modifications au sein du groupe.

Des jeux d'écriture variés ont été proposés aux jeunes participants dans le but d'atteindre les objectifs fixés au début de l'atelier, à savoir : une expression écrite personnalisée, fonctionnelle et dans un but communicationnel, une rencontre avec sa propre identité, une émergence des émotions et des questionnements propres à l'adolescence. La recherche du plaisir dans le langage écrit est aussi l'un des objectifs primordiaux de l'atelier d'écriture.

Sans progression établie à l'avance de manière fixe, l'orthophoniste propose des jeux d'écriture en essayant de s'adapter au maximum aux besoins et aux envies des jeunes. On alterne ainsi entre temps d'activités collectives et temps d'activités d'écriture plus individualisée, entre temps de jeux sur l'esthétique, sur les sons, sur les mots et sur l'élaboration de phrases et des textes.

Ainsi, chacun des jeunes participants a pu ressentir une réelle évolution de son langage écrit. Certains nous ont rapporté une amélioration de leur orthographe, d'autre une plus grande facilité à trouver des idées et à les organiser... De plus, les jeunes ayant des difficultés à vivre en groupe au moment où l'indication pour l'atelier d'écriture avait été réalisée ne nous rapportent plus ce type de difficulté et, au contraire, nous disent apprécier venir en rééducation avec d'autres jeunes.

Nous pouvons de faire conclure que cet atelier d'écriture a été bénéfique aux jeunes qui y participaient et que de réels effets thérapeutiques ont pu être observés.

Discussion

De nombreux ouvrages présentent différents types de jeux d'écriture réalisables lors des ateliers d'écriture, mais peu traitent des ateliers d'écriture menés dans un cadre de rééducation orthophonique. De la même façon, les données théoriques quant aux ateliers d'écriture créés par une orthophoniste en libéral sont rares et comme chaque atelier est différent, elles ne sont pas nécessairement applicables à ce sujet de mémoire.

Nous avons donc rencontré certains questionnements lors de l'atelier auxquels nous n'avons pas nécessairement pu apporter de réponse. Nos interrogations se portaient sur différents points, à savoir :

-Doit-on écrire en même temps que les participants?

Au début de l'atelier d'écriture, l'orthophoniste et moi-même avons pris le parti de ne pas écrire systématiquement en même temps que les jeunes afin de rester disponibles s'ils étaient demandeurs d'aide. Cependant, au cours de l'atelier, notre point de vue s'est modifié. Nous nous sommes demandées ce que nos écrits pouvaient provoquer chez les jeunes. Le fait d'écrire en même temps qu'eux peut leur permettre de comprendre que toute personne est susceptible de ne pas être inspiré par un sujet, de ne pas savoir orthographier un mot. De la même façon, au moment où chacun lit ses textes, ils peuvent entendre ce que des adultes, supposés savoir bien écrire, peuvent rédiger. De notre point de vue, le fait d'écrire en même temps qu'eux, nous permettait aussi de faire passer un message à travers nos textes, de donner des effets de style afin de faire découvrir aux jeunes ce qu'est une figure de style. Cependant, nous ressentions que nous étions moins disponibles pour les jeunes, mais surtout que nos capacités d'observation du groupe étaient moindres.

La question d'écrire ou non conjointement avec les jeunes est donc une question à laquelle nous n'avons pu répondre.

-De quelle manière doit-on classer les écrits des jeunes?

Les écrits des jeunes ont dans un premier temps été classés par séance. C'est-à-dire que tous les écrits réalisés dans une même séance étaient rangés ensemble. Le problème que nous posait ce classement était de réussir à avoir une vue d'ensemble des écrits de chacun des jeunes, dans le but de voir la progression. Nous avons alors pris le parti de créer une pochette pour chaque jeune au sein de laquelle il rangeait ses textes. Cependant, ce classement ne nous satisfaisait pas entièrement du fait qu'on perdait alors la valeur groupale. Il fallait alors se référer à tous les écrits des jeunes à une séance particulière pour voir si un des participants avait repris à son compte ce qu'un autre avait pu dire. Ce questionnement a donc été omniprésent tout au long de l'atelier.

-Faut-il réécrire, retravailler les textes?

Nous avons pris le parti de ne pas corriger les erreurs lors de l'atelier à moins que les jeunes eux-mêmes le demandent afin d'éviter de les mettre en situation d'échec et de plus nous pensions que le fait d'intervenir au niveau de la correction des écrits pouvait nuire à la spontanéité de l'écriture. En rappelant la norme orthographique, le risque était que les jeunes se focalisent sur celle-ci et perdent de vue le plaisir d'écrire spontanément leurs idées. Nous nous sommes demandées si, parfois, il ne pourrait pas être bénéfique de reprendre certains points avec eux et de les faire réécrire leurs textes. Une autre possibilité était aussi de réécrire par nous-mêmes les textes des jeunes sans erreurs, en dehors de la séance et de les leur montrer la fois suivante. La question de la correction des textes et de la réécriture reste pour nous encore entière car nous avons remarqué que les jeunes, quand ils lisent leurs textes à voix haute, se corrigent déjà en partie (au niveau de la concordance des temps, des mots utilisés...). La correction plus systématique des erreurs accélérerait probablement la prise de conscience par les jeunes de ces dernières mais, en nous questionnant et en s'auto-corrigeant de plus en plus fréquemment, ils montrent qu'ils sont déjà en train de questionner leur écrit, de se l'approprier.

-Comment objectiver des progrès dans le domaine orthographique?

Des épreuves normées ont été proposées aux jeunes avant leur participation à l'atelier afin d'évaluer de façon objective leurs difficultés. Cependant, il ne paraît pas envisageable de leur soumettre en fin d'année de telles épreuves, au sein de l'atelier, pour évaluer les progrès effectués. En effet, leur faire une telle proposition irait à l'encontre de la dynamique de l'atelier qui leur offre une liberté d'expression et où l'erreur n'a pas le même statut. De fait, l'évaluation des progrès ne se

fait que de façon subjective en fin d'année. Pourrait-on trouver une solution pour objectiver les éventuels progrès des jeunes sans porter atteinte au cadre de l'atelier? Cette question reste pour nous encore sans réponse.

D'autres interrogations se sont aussi posées à nous lors de l'atelier, à savoir : Comment introduire un nouvel arrivant dans le groupe? Est-il possible d'envisager une rééducation individuelle en parallèle de l'atelier? Qu'implique la co-thérapie? Ces questionnements ont déjà été développés précédemment, mais il nous semblait important de les mettre de nouveau en avant afin qu'elles ne soient pas oubliées car elles ont aussi une importance primordiale dans la vie du groupe et restent sujettes à discussion.

Conclusion

L'étude que nous venons de mener sur la mise en place d'un atelier d'écriture en libéral montre l'intérêt d'une telle entreprise auprès d'adolescents souffrant de troubles du langage écrit.

Un tel atelier offre aux jeunes un cadre qui se veut immuable et de fait sécurisant afin d'offrir aux participants la possibilité de s'approprier le langage écrit comme moyen d'expression. L'atelier d'écriture permet aussi de vivre de réelles situations de communication, tant au niveau du langage oral que du langage écrit. Une prise de conscience de l'utilité de l'écriture peut alors devenir possible.

Même si les progrès réalisés au niveau du langage écrit au cours de l'atelier d'écriture sont difficilement objectivables, nous pouvons remarquer de réels progrès au niveau de la structuration du récit, de l'appropriation du langage écrit, de la capacité à exprimer ses idées, de la communication. L'atelier d'écriture a donc eu un rôle réellement thérapeutique dans l'étude que nous avons présentée.

Nous pouvons à présent nous poser la question de savoir quand mettre fin à la participation d'un jeune à l'atelier et vers quelles types de prise en charge l'orienter. Plusieurs possibilités sont alors offertes : soit le jeune et l'orthophoniste décide de poursuivre l'atelier d'écriture, soit un arrêt est jugé préférable.

La poursuite d'un des participants peut être jugée souhaitable dans le cas où celui-ci ne se sent pas capable de mettre fin à cette prise en charge car il ressent un réel de besoin de la poursuivre. Dans ce cas, la jeune peut continuer à participer à l'atelier, avec éventuellement comme possibilité de l'arrêter en cours d'année, quand il s'en sentira capable.

Dans le cas où un arrêt de rééducation est décider, plusieurs orientations sont possibles :

-le jeune peut souhaiter reprendre une prise en charge orthophonique en individuel afin de travailler plus précisément les domaines où il est encore en difficulté.

-le jeune peut souhaiter arrêter totalement l'orthophonie et tout autre type de rééducation. Il

s'agit alors de lui faire comprendre qu'une telle option peut-être envisageable, et qu'une reprise plus tard est toujours possible s'il le souhaite. En effet, il est indispensable que le jeune soit motivé et soit porteur d'une demande pour effectuer une prise en charge, et cette dernière se doit d'être tournée vers une autonomie en fin de rééducation. Il est donc important de laisser le jeune faire face à la vie hors du groupe pour qu'il réalise s'il se sent capable d'arrêter totalement la rééducation.

-on peut aussi proposer au jeune un autre type médiation qui serait pour lui approprié à ce moment. En effet, d'autres types de groupe existe, en centre le plus souvent, comme par exemple les groupes de psychodrame, qui sont plus adressés à des jeunes souffrant de problématiques psycho-affectives. Certains des jeunes peuvent trouver un bénéfice en participant à de tels groupes.

La décision finale doit toujours être discutée et réfléchi avec le jeune, afin qu'il prenne la décision qui lui semble la plus appropriée en connaissant toutes les options qui s'offrent à lui.

On peut aussi se demander si l'atelier d'écriture ne pourrait pas être bénéfique pour des personnes d'âges différents ou souffrant d'autres pathologies. En effet, pourrait-on mener un atelier d'écriture avec des jeunes scolarisés en primaire par exemple? Ou proposer de tels ateliers à des patients souffrant de pathologies neurologiques? Certains ateliers d'écriture ont pu être mené dans de tels cadres. Quels étaient alors les objectifs fixés, le cadre était-il identique à celui de l'atelier étudier ici?

Cette étude sur les ateliers d'écriture m'a appris énormément de bases théoriques sur les phénomènes groupaux, sur l'écriture et les ateliers d'écriture eux-mêmes. La possibilité de participer à des ateliers d'écriture en tant que « co-thérapeute » mais aussi en tant que participante dans un cadre plus personnel m'a permis de vivre différentes expériences d'atelier d'écriture dans des cadres différents.

J'espère avoir la possibilité de mener des ateliers d'écriture lors de ma future vie professionnelle afin de continuer à réfléchir sur ce thème, de mettre en place de tels ateliers avec de nouvelles indications...

Bibliographie

- **Anzieu D.** : (1984) ; le groupe et l'inconscient ; Dunod ; Paris
- **Anzieu A, Anzieu C, Daymas S** : (2003) ; le jeu en psychothérapie de l'enfant ; Dunod ; Paris
- **Anzieu D, J-Y Martin** : (2004) ; la dynamique des groupes ; PUF ; Paris
- **Bergès J** : (2003) ; Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas? ; Erès ; Paris
- **Bing E.** : (1976) ; et je nageai jusqu'à la page ; Des femmes ; Paris
- **Bon F.** : (2000) ; tous les mots sont adultes ; Fayard ; Paris
- **Bonnafé M** : (1994) ; Les livres c'est bon pour les bébés ; Calmann-Lévy ; Paris
- **Bouillaud S.** : (2001) ; L'écriture comme médiateur thérapeutique, auprès d'adolescents hospitalisés en psychiatrie ; mémoire d'orthophonie ; Nantes
- **Brin F, Courrier C, Lederlé E, Masy V** : (2004) ; dictionnaire d'orthophonie ; ortho édition ; Isbergues
- **Dubois G.** : (2001) ; l'enfant et son thérapeute du langage ; Masson ; Paris
- **Frenkiel P** : 60 jeux relationnels et quelques autres pour faire advenir le plaisir d'écrire ; éditions Interculturelles ; Paris
- **Goldberg N** : (2000) ; les italiques jubilatoires ; le souffle d'or ; Aubenas d'Ardèche
- **Goody J.** : (1997) ; la raison graphique ; Les éditions de minuit ; Paris
- **Habib M et al** : (2004) ; effet d'un entraînement phonologique utilisant la parole, in Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales , Valdois S , Colé P, David D. ; Solal , Marseille

- **Henry A-C** : (1999); De l'oral...à l'écrit. Expérience orthophonique d'un atelier d'écriture en unité de soins de longue durée ; mémoire d'orthophonie ; Nantes
- **Higounet C.** : (1995); l'écriture ; PUF ; Que sais-je? ; Paris
- **Jean G.** : (1987); l'écriture mémoire des hommes ; Gallimard ; Italie
- **Kaës R.** : (1999) ; les théories psychanalytiques de groupe ; PUF ; Que sais-je? ; Paris
- **Privat P, Sacco F** : (1995) ; groupes d'enfants et cadre psychanalytique; érès ; Paris
- **Rivais Y** : (1992) ; jeux de langage et d'écriture ; Retz ; Paris
- **Rossignol I.** : (1996) ; l'invention des ateliers d'écriture en France ; L'Hartmattan ; Paris
- **Rousseau T.** : (2004) ; les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 2 : prise en charge orthophonique des troubles du langage écrit ; ortho édition ; Isbergues
- **Stachak F** : (2004) ; Ecrire, un plaisir à la portée de tous ; Eyrolles ; Paris
- **Valdois S, Colé P, David D** : (2004) ; apprentissage de la lecture et dyslexies développementales. De la théorie à la pratique orthophonique et pédagogique ; Solal ; Marseille
- **Winnicott D.W** : (2004) ; jeu et réalité ; Folio ; Paris
- **Wunengurger J-J.** : (2003) ; l'imaginaire ; PUF ; Que sais-je? ; Paris

Résumé :

Dans cet ouvrage, il s'agit de comprendre la spécificité d'un atelier d'écriture en libéral auprès d'adolescents souffrant de troubles du langage écrit.

Les fondements théoriques sur les groupes thérapeutiques, sur l'écriture et les ateliers d'écriture m'ont permis de guider mon observation de la mise en place et du déroulement de l'atelier d'écriture auquel j'ai pu participer tout au long de l'année.

Les écrits des jeunes et les observations effectuées ont permis de suivre l'évolution des participants tant au niveau de leur attitude au sein du groupe qu'au niveau des éventuels progrès dans le domaine du langage écrit.

Mots clefs :

- écriture**
- atelier d'écriture**
- troubles du langage écrit**
- phénomènes groupaux**
- jeux d'écriture**