

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche – « Médecine et Techniques Médicales »

Année Universitaire 2008/2009

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

Présenté par :

Charlotte CHARBONNIER, née le 07/06/1985

Amandine DUPONT, née le 27/08/1986

Le cadre conversationnel, outil pour l'appropriation du langage écrit ?

Président du jury : Madame Sandrine BORIE, orthophoniste

Directeur du Mémoire : Monsieur Jean BAUMARD, orthophoniste

Membre du jury : Madame Virginie RABIER, orthophoniste

Sommaire

Introduction.....	1
A - Approches théoriques	3
I. <u>Histoire de l'écriture</u>	4
1. Le dessin aux origines de l'écriture	4
2. L'invention de l'écriture	5
A. <u>Les écritures non alphabétiques</u>	5
B. <u>Les écritures alphabétiques</u>	6
3. L'écrit et son évolution au sein de la société	8
A. <u>Vers une culture de masse</u>	8
B. <u>Apport de l'écrit</u>	9
a. Au sein d'une société	9
b. Pour chaque individu	9
C. <u>L'écrit et nos sociétés modernes</u>	10
a. L'impact des nouvelles technologies	10
b. Pratiques de lecteurs	12
c. L'illettrisme	13
4. Conclusion	14
II. <u>Apprentissage du langage écrit</u>.....	16
1. Législation	16

2. Méthodes	18
A. <u>Méthode globale ou analytique (méthode idéovisuelle)</u>	20
B. <u>Méthode syllabique.....</u>	21
C. <u>Méthode mixte</u>	22
D. <u>Les méthodes dites « naturelles » : Freinet, Montessori,</u>	23
E. <u>Autres méthodes : Borel, L'alphabet des sens</u>	25
F. <u>A propos des méthodes</u>	26
3. Influence du milieu socio-culturel	27
 III. <u>Qu'implique le langage écrit ?</u>	 30
1. Au niveau anatomique	30
A. <u>La maturation cérébrale</u>	30
B. <u>Au niveau du langage écrit</u>	31
2. Au niveau cognitif	33
A. <u>Les fonctions cognitives impliquées dans l'écrit.....</u>	33
B. <u>Les étapes du développement du langage écrit au niveau cognitif.....</u>	34
C. <u>Le modèle développemental de lecture actuel</u>	35
D. <u>Qu'implique l'acquisition de l'orthographe d'un point de vue cognitif ?....</u>	37
3. Au niveau psychanalytique	38
A. <u>La nécessaire distanciation affective.....</u>	38
B. <u>Comment naît le désir de savoir (conception psychanalytique) ?</u>	40
C. <u>L'acte d'apprendre.....</u>	40
4. Conclusion	41
 VI. <u>Les pathologies du langage écrit.....</u>	 42
1. Introduction	42
2. Définition de la dyslexie/dysorthographe et réalité clinique.....	43

3. Naissance de la notion de dyslexie (dérivée de l'alexie)	44
4. Doit-on considérer la dyslexie comme un handicap ?.....	45
5. Les causes probables d'un trouble du langage écrit	46
6. L'intrication du trouble dysorthographique dans la dyslexie et ses répercussions sociales sur la vie du patient	48
7. Retard d'apprentissage du langage écrit.....	49
8. Quelle position adoptons-nous en tant que thérapeute?	51
9. Quels aménagements possibles en cas de diagnostic ? Quelles répercussions positives sur la scolarité des enfants ?	52
10. Conclusion	53
V. <u>Langage écrit et orthophonie</u>	55
1. Le bilan.....	55
A. <u>But du bilan</u>	55
B. <u>Une évaluation qualitative</u>	56
a. L'anamnèse	56
b. La demande	56
c. Une parole pour chacun	57
C.....	<u>U</u>
<u>ne évaluation quantitative</u>	58
a.Exploration du langage oral	59
b.Exploration du langage écrit	59
2. La rééducation	60
A. <u>Quelques méthodes</u>	61
a. Les approches axées sur le symptôme	61
b. Les approches psychothérapeutiques.....	62
c. L'approche langagière de F. Estienne.....	64

d. L'approche langagière de la gestion mentale	65
e. L'approche auditivo-verbale ou la sémiophonie	65
f. L'objet livre en rééducation	65
B. <u>La rééducation, une pratique personnelle</u>	66
a. Au-delà des méthodes	66
b. Relation adulte/enfant	67
3. Conclusion	69
B - Approche pratique	70
I. <u>Postulat de départ</u>	71
1. L'orthophonie : soin du langage écrit	71
2. Comment travailler le désir ?	72
3. Le projet du mémoire	73
A. <u>Les entretiens</u>	73
B. <u>Le carnet</u>	74
C. <u>La population</u>	74
II. <u>La rédaction des entretiens</u>	76
1. Introduction	76
2. Mise en place du premier entretien	76
3. Constats à posteriori, questionnements	78
A. <u>La formulation des questions</u>	78
B. <u>La durée de l'entretien</u>	79
C. <u>Comment faire adhérer l'enfant à la démarche ?</u>	79
4. Mise en place du deuxième entretien	80
5. Constats, observations	83

6. Mise en place du troisième entretien	84
7. Constats, observations du troisième entretien, et construction du quatrième ..	87
8. Constats, observations, construction du cinquième et dernier entretien	89
9. Constats, observations	91
10. Conclusion sur la construction des entretiens	91
III. <u>Analyse pour chaque enfant</u>	93
1. Sarah, née le 22.10.1998	93
A. <u>Histoire de Sarah</u>	93
B. <u>Suivi de Sarah</u>	94
C. <u>Les entretiens</u>	96
a. Sarah fait-elle du lien ?	96
b. Le comportement de Sarah.....	97
c. Quelles facultés à l'oral ?.....	99
d. Comment perçoit-elle l'écrit ?.....	100
e. Conclusion à propos des entretiens avec Sarah	101
D. <u>Le carnet</u>	102
a. Investissement du carnet	102
b. Comportement par rapport au carnet	104
E. <u>Conclusion : qu'est-ce qui a changé entre le premier et le cinquième entretien ?</u>	105
2. Nathan, né le 13.12.1998	107
A. <u>Histoire de Nathan</u>	107
B. <u>Suivi de Nathan</u>	107
C. <u>Passation du bilan</u>	108
D. <u>Rencontre avec Nathan</u>	108
E. <u>Les entretiens</u>	109
a. Son comportement	109
b. Une problématique d'échec dans les apprentissages	110

c. Le langage oral expression de la pensée	112
d. La recherche de repères.....	113
F. <u>Le carnet, témoin de l'investissement dans l'écrit</u>	114
G. <u>Conclusion : qu'est-ce qui a changé entre le premier et le cinquième entretien ?</u>	115
3. Tatiana, née le 13.02.1997	116
A. <u>Histoire de Tatiana</u>	116
B. <u>Suivi de Tatiana</u>	116
C. <u>Les entretiens</u>	116
a. Une attitude corporelle, témoin d'une grande introversion.....	117
b. Les apprentissages : bien faire mais pourquoi ?	117
c. Le fonctionnement de la pensée	118
D. <u>Le carnet</u>	118
E. <u>Conclusion : qu'est-ce qui a changé entre le premier et le cinquième entretien ?</u>	119
4. Conclusion à propos des enfants	120
IV. <u>Remises en question et autocritiques</u>	121
1. Comment l'attitude de l'orthophoniste peut elle conditionner les entretiens et plus généralement la relation thérapeutique ?	121
A. <u>Tout commence par le transfert</u>	121
B. <u>L'alliance thérapeutique</u>	122
C. <u>Situations limites : questionner l'enfant sans le mettre en difficulté</u>	124
a. Un dialogue autour de l'écrit, un dialogue à double tranchant ?.....	124
b. Questionner, interroger sans entrer dans une situation d'interrogatoire.	124
c. L'attitude de l'enfant influencée par le regard de l'adulte.	126
d. Une discussion qui respecte le monde de l'enfance.	127
2. Critiques et remarques sur le cadre du projet	129
A. <u>Un cadre : rassurant mais limitant</u>	129
B. <u>Nécessité d'objectiver une évolution dans le cadre d'un mémoire</u>	130
C. <u>Un manque de temps évident</u>	130

D. <u>Un travail à faire en collaboration avec le milieu de l'enfant</u>	131
V. <u>Apports personnels et professionnels</u>	132
1. En tant que stagiaire	132
A. <u>Un regard sur soi et ses propres limites</u>	132
B. <u>Comment s'adresser à l'enfant ?</u>	133
C. <u>Accepter de ne pas tout maîtriser</u>	133
2. En tant que futures professionnelles	134
A. <u>Les reprises</u>	134
B. <u>Un espace de parole différent</u>	135
C. <u>Le travail d'équipe, effet de synergie</u>	135
D. <u>La transmission des informations</u>	136
E. <u>Pratiquer avec ce que l'enfant ne veut pas donner</u>	137
F. <u>Conclusion</u>	137
VI. <u>Peut-on réutiliser ce projet ?</u>	138
1. L'avis d'une orthophoniste	138
2. Les entretiens	139
3. Le carnet	140
Conclusion	141
Annexes	143
Bibliographie	187

Introduction

" L'une de nos tâches les plus ardues, mais les plus nécessaires, consiste à s'approprier ce qui nous est le plus familier ". Cette citation du poète français Gérard Macé évoque en quelques mots ce que représente pour chacun d'entre nous l'apprentissage du langage écrit : un parcours long, parfois difficile, mais nécessaire, vers la maîtrise de l'écrit, et qui plus est vers son appropriation. Pourquoi peut être rendue si complexe la saisie d'un objet que l'individu côtoie depuis son enfance à travers les affiches, histoires, marques, écriteaux... ?

L'écrit, dans nos sociétés, représente un outil de communication majeur, vecteur social et professionnel. Ne pas y avoir accès, c'est être mis en marge, malmené par un monde dans lequel la trace écrite gouverne.

Si on peut considérer le langage écrit d'un point de vue cognitif (activation des fonctions impliquées dans cette tâche), anatomique (en référence aux pathologies connues de l'accès à l'écrit), il ne faut pas oublier qu'on accède à l'écrit parce qu'on est animé par la curiosité, l'envie de savoir.

En orthophonie, on dispose de nombreuses approches techniques pour optimiser les fonctions cognitives permettant l'accès à l'écrit. Mais l'apprentissage de ce langage correspond à une étape importante dans le développement psycho-affectif. Il suppose la capacité à être autonome, à accepter de grandir, à laisser une trace de soi et à s'imprégner de l'identité d'autrui. C'est pourquoi le travail engagé en orthophonie doit tenir compte de l'évolution de l'enfant à ce niveau, et permettre peut-être d'accompagner ces remaniements psycho-affectifs. Cette tâche peut sembler difficile, puisque certains patients ont déjà un vécu douloureux de cet apprentissage. L'écrit fait partie intrusive de leur quotidien, et ils ont pu se former une carapace protectrice de cet objet qu'on leur impose. L'objectif est alors de réamorcer un investissement positif de l'écrit. Dans notre étude, nous avons tenté une approche particulière des troubles du langage écrit, en proposant une analyse de l'écrit à travers le dialogue.

Ainsi, à travers nos approches théoriques, nous avons brièvement évoqué l'histoire de l'écrit, les différents regards que l'on peut y porter, et notamment l'approche par le métier d'orthophoniste. Dans un deuxième temps, nous avons tenté d'explicitier notre projet, mis en place avec des enfants présentant un rapport difficile à l'écrit.

A - Approches théoriques

IV. Histoire de l'écriture

L'écrit est une spécificité humaine qui a été possible grâce à des structures anatomiques : le pouce opposable ainsi que la coordination de la main, de l'oreille, des yeux et du cerveau mais aussi par la volonté de l'homme de laisser une trace.

Les arts graphiques ont la même base physique : le dessin, l'écriture, la gravure découlent de la manipulation d'outils avec la main pour laisser une trace sur un support. Mais la question est : pourquoi l'homme s'est-il mis à écrire, à dessiner, pour répondre à quels besoins ? Quelle fut l'évolution de cette activité au cours de l'histoire ?

1. Le dessin aux origines de l'écriture

Le dessin se définit comme la représentation ou suggestion des objets sur une surface à l'aide de moyen graphiques. (*Le petit Robert*)

Les premières traces laissées par l'homme sont des dessins datant du paléolithique supérieur (30.000 à 10.000 avant JC) retrouvés notamment dans grottes du sud-ouest de la France, puis plus tard sur des roches en Afrique et sur des écorces de bouleaux en Amérique du nord.

La difficulté est de savoir quelle était le rôle de ces dessins : avaient-ils un rôle expressif ou communicatif ? Le dessin peut être en effet la manifestation de la communion avec soi même, d'un monologue graphique ou simplement la création du dessin lui-même pour ce qu'il a d'esthétique ; il peut aussi être réalisé dans le but d'être vu par un tiers et de transmettre ainsi un message.

Les dessins semblaient d'abord être la représentation de scènes quotidiennes des hommes de cette époque, ils ont peu à peu évolué vers une représentation iconographique, puis de plus en plus arbitraire, le signifiant influençant le signifié. Les hommes préhistoriques écrivaient semble-t-il pour se souvenir, pour transmettre leurs modes de vie, leurs secrets de fabrications d'outils, de techniques pour aller à la chasse.

Pendant l'enfance, la première trace écrite de l'homme est le dessin, son premier graphisme est sans doute quelque peu rattaché à celui de ses ancêtres. C'est une étape importante : l'enfant comme les hommes préhistoriques a du passer par le symbolisme, l'abstraction pour ensuite accéder à l'écriture.

2. L'invention de l'écriture

L'écriture se définit comme la représentation de la parole et de la pensée par des signes conventionnels destinés à durer. (*Le petit Robert*)

Il y a eu 3 principales étapes dans le développement de l'écriture :

- L'écriture synthétique : c'est un ensemble de signes réduits pour exprimer une idée, le déchiffrement ressemble à peu près à celui d'un rébus.
- L'écriture analytique : il existe un signe pour un mot.
- L'écriture alphabétique : la parole est retranscrite grâce au découpage des sons.

Ces étapes sont allées vers une simplification du code en réduisant le nombre de signes du système et facilitant ainsi son apprentissage et son déchiffrement. La mémorisation des signes était alors rendue plus facile, ils transcrivaient plus fidèlement la parole. L'écriture a évolué en fonction du support, du matériel servant à écrire mais la psychologie des peuples, les habitudes des scribes l'ont aussi influencée.

C. Les écritures non alphabétiques

Les premiers à inventer l'écriture sont les sumériens qui vivaient en Mésopotamie aux IV^{ème} et III^{ème} millénaire avant notre ère.

Ils inventent le cunéiforme ainsi appelé à cause de ses caractères en forme de coins gravés dans l'argile. Le cunéiforme se composait de signes ayant une valeur phonétique et idéographique. Ayant oublié mille ans plus tard les raisons de cette invention, ils l'attribuent à un mythe. Deux villes s'opposent : Uruk la capitale de Sumer et Arrata une ville lointaine et fabuleuse. La rivalité entre les deux villes est aussi celle entre deux hommes : Enmekar le roi d'Uruk et le seigneur d'Aratta. Enmekar envoie à plusieurs reprises un messager au seigneur d'Arrata lui enjoignant de se soumettre. Le messager est accompagné de cadeaux que le seigneur d'Aratta refuse : il a compris qu'accepter les cadeaux serait se mettre en position de dette et de soumission symbolique. Après plusieurs tentatives infructueuses, Enmekar envoie un message écrit sur un morceau de bois, et par ce geste il invente l'écriture. Le seigneur d'Arrata est obligé de prendre le message dans ses mains. Il ne peut le déchiffrer car seul son adversaire détient le secret de l'écrit. Son stratagème a donc fonctionné : le seigneur d'Aratta ayant pris le cadeau qui lui était adressé fait donc acte d'allégeance.

L'écrit sert d'abord pour noter les marchandises échangées, les premiers écrits sont en

quelque sorte des « bordereaux de transport ». Puis peu à peu, des écrits administratifs et politiques apparaissent : des inventaires, des états de patrimoines associés à des personnes.

Enfin vers -2500 ans, l'écriture évolue vers des récits : la vie des puissants, les généalogies, les guerres, les alliances, les grands chantiers, les réformes... L'écriture devient ainsi un outil de propagande où les commanditaires de récits en deviennent les héros.

En parallèle, l'écriture égyptienne se développe avec les hiéroglyphes. Les égyptiens les considéraient comme des signes gravés représentant la parole des dieux. Les signes représentaient tantôt un mot, tantôt un son mais l'aspect est resté très proche du dessin.

C'est aussi le début de l'écriture chinoise, une des rares écritures encore en usage, elle est composée d'idéogrammes.

D'autres écritures telles que les écritures hittites, hiéroglyphiques, proto indiennes et crétoises ont aussi existé.

Les écritures étaient d'abord idéographiques comme l'écriture chinoise, un symbole pour un signifiant, mais la nécessité de réduire le nombre de symboles et de rendre le code plus facilement utilisable l'a amené au rébus. Ainsi, les écritures devenaient syllabiques, elles mettaient en évidence les traits communs entre les mots. Une traduction de l'oral est amorcée.

D. Les écritures alphabétiques

Le mot alphabet vient du nom des deux premières lettres de l'alphabet grec : alpha et bêta.

L'alphabet est né du besoin de simplifier le code et de le rendre plus proche de la parole afin de mieux la retranscrire. La représentation iconique ne satisfaisait plus les besoins des hommes dans les domaines économique, politique et religieux.

L'alphabet est phonémique plutôt que phonétique, il est sensible aux sons conditionnés par le sens. Il existe différentes prononciations du « r » aujourd'hui en français, mais ces distinctions phonétiques n'étant pas pertinentes, une seule notation est utilisée : la lettre « R ». Chacun des symboles de l'alphabet peut transcrire un son, mais la correspondance terme à terme n'est pas systématique, certains phonèmes sont transcrits par des digrammes ou des trigrammes et inversement, certains graphèmes possèdent plusieurs prononciations possibles.

De nombreux alphabets ont existé, les premiers sont l'alphabet ougaritique et l'alphabet linéaire, suivi par l'alphabet phénicien qui a de nombreux descendants dont l'alphabet arabe, grec et latin.

Contrairement à l'alphabet arabe où seules les consonnes sont représentées, l'alphabet

grec a la particularité de mettre au même plan voyelle et consonne. Les lettres représentent des phonèmes définis par leur fonction linguistique, ils se distinguent les uns des autres par des paires minimales.

L'alphabet latin, que nous utilisons actuellement en Europe occidentale, tire ses origines de l'alphabet grec. La calligraphie des lettres capitales a une origine romaine et celle des minuscules a une origine germanique.

Nous utilisons également l'alphabet grec dans des domaines scientifiques : mathématiques, chimie, physique, astronomie... L'alphabet grec a transmis la langue ayant la culture la plus riche du monde antique ; sa valeur historique est donc considérable.

L'alphabet arabe est toujours utilisé pour transcrire la langue arabe, on ne note pas tous les sons de la langue, seules les consonnes sont notées : ce qui lui vaut le nom de abjad. Les lettres comportent diverses valeurs positionnelles, sa calligraphie est différente en fonction de sa position dans le mot, cette particularité est équivalente aux blancs graphiques des langues occidentales.

L'écriture est aussi influencée par tous les aspects constitutifs de la langue : sa phonie, sa grammaire, sa syntaxe, son lexique... En Europe, l'écriture ne devient orthographe qu'au XIXème siècle. L'origine historique, culturelle de l'écriture, dépendante du contexte dans laquelle celle-ci se met en place, explique la polyvalence graphique. L'orthographe semble être le fruit de tâtonnements, d'un contexte culturel et du hasard. Un même matériau (l'alphabet latin) a été emprunté pour transcrire diverses langues, chaque langue a trouvé ses solutions graphiques, mais elles ont donc subi les contraintes de ce même matériau. Plus on va vers des orthographe où le nombre de phonèmes et le nombre de graphèmes sont proches, plus les orthographe sont transparentes, dites de surface. A l'opposé il existe des orthographe profondes ou opaques (comme le français). Les fondements de l'orthographe sont le phonème et le morphème ; ils sont inhérents à chaque langue ; le changement de phonème peut entraîner des modifications morphologiques.

Il semblerait que l'orthographe soit influencée par le découpage des mots, et que l'écrit ait plutôt tendance à distinguer ce que l'oral confond (homophones). Il apparaît difficile d'expliquer l'histoire de l'orthographe, elle semble être intimement intriquée à l'histoire du groupe social qui l'emprunte et l'adapte.

L'orthographe apparaît comme un compromis entre des règles communes et des cas particuliers, c'est pourquoi elle nécessite un apprentissage si long. Elle renvoie ainsi à l'appartenance à un groupe, à une histoire commune et à la particularité de chaque individu.

Son apprentissage ne semble jamais totalement terminé, il est le résultat d'un enseignement et d'une démarche personnelle.

3. L'écrit et son évolution au sein de la société

La valeur de l'écrit a évolué au cours de l'histoire, au sein de la société mais aussi dans la place qu'elle occupe pour chacun des citoyens. Qu'est-ce qui a changé ? Quelle place prend l'écrit dans nos sociétés modernes ?

C. Vers une culture de masse

L'écriture est longtemps restée l'affaire de quelques-uns, d'une part parce que les écrits avaient peu d'intérêt dans la vie quotidienne des peuples dont la culture a longtemps été orale, d'autre part parce que l'écrit représentait un danger pour le pouvoir en place. En effet, l'écrit a toujours constitué une menace pour les pouvoirs qui voulaient assujettir l'être humain, il peut ouvrir l'esprit critique autant qu'il est capable de manipuler les masses.

Au XVIIIème siècle, au siècle des Lumières, les écrits sont encore réservés à une minorité, mais cette élite trouve dans la lecture un moyen de vivre des rêves et des émotions. Des œuvres telles que l'Iliade et l'Odyssée, permettaient le voyage de l'esprit. Cependant l'avènement de cette valeur de l'écrit ne devient officiel qu'à cette époque.

Ce n'est qu'à partir de la deuxième moitié du XIXème que certaines lois permettent l'accès à l'écrit au plus grand nombre : la loi Guizot (1833) favorise l'accès à l'enseignement aux classes populaires, la loi Jules Ferry (1881/1882) rend successivement l'école gratuite et obligatoire pour tous. Parallèlement, les livres se développent et leur tirage augmente. La révolution culturelle est lancée. En 1900, 96% des enfants sont passés par l'école primaire de 6 à 13 ans, tandis que leurs parents ont du mal à déchiffrer et que leurs grands-parents en sont incapables. Une soif de lire naît alors ; les gros tirages des livres, des journaux, nourrissent le peuple ; il peut s'informer, ouvrir sa réflexion. Les écrits permettent de faire vibrer le pays à l'unisson pendant les campagnes militaires. Le peuple prend alors pleinement conscience du privilège, du droit qui lui est donné : l'accès à la connaissance.

D. Apport de l'écrit

a. Au sein d'une société

Une des qualités de l'écrit est la possibilité qu'il a de franchir le temps et l'espace. On peut supposer que les hommes sont devenus scribes pour transmettre à leur descendance. Ce n'est qu'au fil du temps que le rôle et la place des écrits se sont modifiés au sein de la société, et ce en partie de par ce que l'écrit peut apporter à chacun. Au début du développement de l'écrit, il importait beaucoup plus de savoir écrire pour se souvenir que de savoir lire pour découvrir. L'écrit avait avant tout un rôle pratique mais il n'était pas nécessairement utilisé comme un outil permettant d'élargir sa vision du monde, ses connaissances. Ce n'est qu'avec l'évolution de notre société que la lecture a pris ce rôle d'élévateur social.

b. Pour chaque individu

L'écrit et l'oral se distinguent avant tout par des notions temporelles, l'oral et associé à l'immédiateté tandis que l'écrit nécessite du temps. Aussi, l'écrit offre des supports plus complets car il est le fruit d'une réflexion élaborée. Nous ne comparerons pas ici ces deux modes de communication, nous nous intéresserons principalement à ce que l'écrit peut apporter individuellement. Cependant, l'oral et l'écrit interagissent : l'écrit est le reflet d'une pensée avant tout orale, des bonnes bases orales sont importantes pour pouvoir accéder au langage écrit.

L'apprentissage de la lecture favorise l'élaboration d'une réflexion abstraite, complexe, et participe ainsi à l'élaboration de la pensée. Le temps nécessaire à la lecture permet d'intégrer les informations, d'apporter des éléments supplémentaires à notre réflexion. En lisant, nous apportons de la matière à nos idées. Le temps nécessaire à toute lecture nous permet de digérer ce que nous lisons, de se l'approprier avec ce que nous sommes, nos expériences, nos connaissances, notre ressenti.

Quant à l'écriture, c'est un travail de création dans lequel la pensée se construit à travers des plans successifs, des corrections, des ratés, des réécritures ; elle est réflexive. Un mémoire est demandé en projet de fin d'étude, afin, me semble-t-il, de montrer que nous sommes capables d'élaborer une réflexion structurée sur un sujet en lien avec notre futur métier.

Lire et écrire participent au développement de notre esprit critique. La lecture peut être

dangereuse pour celui qui veut dominer, diriger, parce qu'elle nourrit intellectuellement, psychiquement. C'est pour cela qu'à de nombreuses reprises dans l'Histoire, les éléments dominateurs ont interdit l'écrit aux sujets considérés comme inférieurs : les propriétaires des plantations américaines interdisaient ainsi la lecture aux esclaves de peur qu'ils ne trouvent dans les livres des idées de rébellion. Il est plus facile de dominer un peuple analphabète.

Les livres permettent aussi un accès infini et très riche au monde des connaissances. En théorie, quel que l'on soit, d'où que l'on vienne, que notre niveau social soit faible ou élevé, savoir lire ouvre à chacun les mêmes possibilités de lecture et donc les portes des connaissances et de l'ascension sociale. La lecture ne répond pas nécessairement au déterminisme social, chacun peut choisir des lectures à son goût sans se préoccuper de ses origines. Néanmoins, nous savons que les capacités langagières orales sont moins développées dans les classes sociales faibles et qu'il est donc difficile qu'elles possèdent l'état nécessaire (richesse du lexique) pour accéder au langage écrit élaboré.

Lire permet également le voyage de l'esprit : les portes de l'imaginaire s'ouvrent, les émotions peuvent éclore à travers le récit. Il y a un double processus de séparation/captation, le vocabulaire utilisé pour décrire la lecture en témoigne : « accrocher », « décrocher », « se laisser prendre », « oublier », « être envoûté »... Daniel Pennac écrit « *le verbe lire ne supporte pas l'impératif tout comme aimer ou rêver* ». A travers cela, il traite de cette lecture qui nous touche, nous bouleverse. Certains livres chamboulent notre vision des choses, font écho à ce que nous sommes. A travers un personnage, on peut vivre des aventures incroyables, certains aspects de notre problématique personnelle peuvent également se jouer, le récit peut nous aider à résoudre certains de nos conflits intérieurs, à traverser certaines périodes difficiles, et ce à tout âge. Nos doutes, nos peurs, nos émotions, ceux de la société s'expriment à travers la lecture et l'écriture, ils nous donnent la possibilité de mieux nous connaître personnellement.

C. L'écrit et nos sociétés modernes

d. L'impact des nouvelles technologies

Les nouvelles technologies : télévision, radio, disque, cd permettent aujourd'hui à l'oral de traverser le temps et l'espace. En parallèle internet, les SMS font apparaître de nouvelles pratiques de l'écrit. Beaucoup disent que ces nouvelles technologies font diminuer les lectures, chez les jeunes plus particulièrement...

Le nombre de livres lus par personne et par an diminue. Aujourd'hui, les enfants pratiquent beaucoup plus d'activités extrascolaires (sport, musique...) que leurs parents ne le faisaient, ils sont aussi davantage absorbés par les nouvelles technologies (jeux vidéo, Internet, télévision...). Tout cela prend une part non négligeable dans leur emploi du temps. Il semblerait pourtant qu'un bon nombre d'adolescents écrivent et lisent de façon régulière. En fait, les pratiques ont évolué : les lectures sont souvent plus courtes et plus diversifiées (magazines, Internet...). Grâce aux nouvelles technologies, une base de donnée immense nous est accessible, cela permet à chacun de piocher l'élément particulier qu'il recherche, de sélectionner ses lectures au mieux selon ses goûts, ses désirs, ses requêtes... Néanmoins, on observe toujours une augmentation du tirage des livres.

Selon une étude menée par Marie-Claude Penloup (Maître de Conférence en sciences du langage à l'Université de Rouen, chercheuse au CNRS), nombreux sont les adolescents qui gardent des pratiques scripturales. Ils sont 88% à déclarer écrire des lettres, près de la moitié d'entre eux s'engagent également dans la rédaction de poèmes, chansons, journaux intimes, fiches documentaires, petits récits... Les jeunes écrivent pour leur plaisir, ils trouvent dans l'écrit un moyen d'expression, de recherche de soi. C'est peut-être ce que les nouvelles technologies justement n'apportent pas, elles diffusent l'information, rendent la communication plus rapide, plus efficace cependant, l'écriture, la lecture apportent une démarche personnelle en plus, une réflexion, une introspection.

En outre, les jeunes paraissent moins intéressés par la littérature, selon les enquêtes statistiques, ils ne lisent des œuvres dites « littéraires » que parce qu'ils y sont forcés par les obligations scolaires, ce n'est qu'à l'âge adulte que certains apprécient ces lectures. Cela est en quelque sorte logique, il faut un temps pour apprendre à lire par le déchiffrage, puis un temps où l'on perçoit, on sent la puissance de l'écrit, comment il peut nous envahir, nous enrichir. Je crois que ce n'est qu'après cela que l'on a réellement accès à la puissance des écrits littéraires, à la fonction poétique du langage décrit par Jakobson. Ce n'est pas pour autant qu'il ne faut pas essayer de toucher ceci avant, mais le processus est long.

D'aucuns s'alertent sur l'avenir de la littérature au sens noble du terme, pourtant, la lecture au sens large ne semble pas réellement en danger dans notre société moderne. L'accroissement du nombre de livres paraissant chaque année en témoigne. Certains lisent peu voire extrêmement rarement, quelles conséquences cela peut-il avoir ? Cette question est absconse, le manque n'est pas toujours ressenti et il est difficile à quantifier puisque personnel. Différents, nous ne sommes pas tous obligés d'affectionner la lecture, mais le livre reste un objet particulier, un vecteur capital dans la construction de chaque individu.

e. Pratiques de lecteurs

Le livre a évolué avec notre société, l'apparition du livre de poche en fait un objet nous accompagnant dans notre vie quotidienne, notre façon de lire est également différente. Nous ne lisons plus en marchant, assis sur une chaise en restant concentré, mais allongé, affalé dans un fauteuil, dans une salle d'attente, dans les transports en commun... Nous pouvons acheter de nombreux ouvrages dans des grandes surfaces et plus seulement dans des librairies spécialisées... Les livres ne sont pourtant pas des objets de consommation comme les autres, on n'explique pas le succès de certains best-seller, il n'y a pas de recette magique pour attirer le lecteur, les livres qui sont le plus vendus sont ceux qui semble-t-il touchent le plus grand nombre mais cette alchimie ne se commande pas...

Le livre est un objet qui témoigne de ce que nous sommes, qui est proche de nous et s'adapte à notre vie. Nos lectures transcrivent ce qui nous intéresse, les informations que nous recherchons. La rencontre avec la lecture ne se fait pas pour tous dans les mêmes conditions, dans les mêmes lieux... C'est en cela me semble-t-il que notre origine sociale conditionne notre rapport à l'écrit, l'usage qu'en fait la famille influence le futur lettré. Les populations issues des catégories socioprofessionnelles supérieures lisent plus que les populations d'un milieu socioculturel inférieur, cette évidence sociale montre encore l'influence de l'expérience de chacun avec l'écrit (scolarité, études supérieures, lecture de loisir). C'est durant l'enfance que cela semble se jouer et plus particulièrement pendant l'adolescence. En effet, chez 4 personnes sur 10, c'est pendant l'adolescence que la rencontre avec le livre fondateur s'est faite.

Les différentes études ont mis en évidence diverses pratiques de lecture en fonction de différents critères, notamment selon le sexe : les femmes lisaient plus que les hommes et ce sont elles principalement qui se chargeraient d'initier leurs enfants à la lecture. Les hommes lisent davantage d'ouvrages pour actualiser leurs connaissances personnelles et professionnelles tandis que les femmes se captivent davantage pour les romans psychologiques, les livres témoignage. Les pratiques de lecture sont individuelles, elles ne sont pas déterminées à l'avance, mais on observe certaines tendances. Si nous avons des points communs dans la vie, il semble que nous pouvons avoir des points communs dans nos lectures, c'est du moins ce qu'attestent toutes les études. Pourtant, rien n'est figé, chacun dispose du livre en fonction de ses besoins, de ses désirs, de son évolution personnelle.

f. L'illettrisme

Le mot illettrisme apparaît dans les années soixante-dix au sein de l'association ATD quart monde. La définition la plus récente (2003) est rédigée par l'A.N.L.C.I. (Association Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme) : « *l'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans, qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples.* »

Il est compliqué d'identifier toutes les personnes illettrées, mais il semblerait pourtant que 12% des personnes de 18 à 65 ans résidant en France métropolitaine sont dans une situation préoccupante face à l'écrit (2005, source : F. Murat, Insee première N°1044). Depuis l'an 2000, on mesure les compétences des jeunes à l'écrit pendant la Journée d'Appel à la Défense : en 2006, 11,7% d'entre eux rencontrent des difficultés de compréhension et pour 4,8% de l'ensemble, ces difficultés sont très importantes. Néanmoins, les jeunes d'aujourd'hui ont moins de difficultés en lecture que leurs grands-parents : 7 % des 18-25 ans ont des difficultés contre 22% des 60-65 ans.

Toutefois, les exigences de la société se sont accrues, l'écrit fait désormais partie intégrante de la vie quotidienne des citoyens tant sur le plan personnel que professionnel. Il est difficile de lui échapper : rédaction de chèques, de petites annonces, lire un horaire de bus, consulter un journal... En cela l'illettrisme constitue un réel handicap, une réelle barrière à l'intégration sociale : certains chiffres corroborent ce propos : 30% des illettrés sont au chômage, 35 % des bénéficiaires du R.M.I. ne savent ni lire, ni écrire.

Les deux principales causes de l'illettrisme sont soit la perte de compétences apprises soit l'acquisition insuffisante de la lecture ou de l'écriture à l'école, la seconde étant la plus fréquente.

Les enjeux de l'illettrisme sont divers : au niveau sociétal, les économistes parlent d'une baisse de la productivité accusant les personnes illettrées d'être moins efficaces que les autres. On interroge la démocratie sur l'égalité des chances, certains comme le linguiste Alain Bentolila, considèrent que les personnes illettrées sont dans un état de « réclusion linguistique » les poussant à l'agressivité et à la violence pouvant donc être responsable d'une part de l'augmentation de la délinquance...

Au-delà de ces préoccupations touchant la communauté, il est important d'essayer de comprendre dans quel état d'exclusion, dans quelle détresse personnelle peuvent se trouver les personnes illettrées.

Elles n'ont pas accès à l'infinie base de données des connaissances dont nous parlions précédemment, ni à tous les éléments qui nous entourent (affiches, enseignes...). Elles sont condamnées à analyser et comprendre leur environnement de façon contextuelle et/ou en demandant de l'aide ; leurs droits civiques sont annihilés tout comme leur participation à la vie économique, culturelle, la liberté individuelle et l'épanouissement de soi. On peut alors parler « d'autisme social », l'écrit participe à la construction et au développement de chaque individu, les personnes illettrées sont en quelque sorte amputées de cette part là. Leurs choix, leurs perspectives d'avenir sont restreints alors qu'elles auraient les compétences intellectuelles pour accéder à l'écrit. Les raisons de cet échec sont difficiles à établir, d'une part parce qu'elles sont variables selon les individus, d'autre part parce qu'elles ne sont pas forcément mesurables. On peut supposer qu'il existe un lien entre les carences sociale, éducative, culturelle et l'illettrisme, et que les personnes illettrées n'ont pas l'aide dont elles auraient eu besoin.

On peut voir à travers l'illettrisme le poids réel de l'écrit pour chacun, il ouvre les portes de la société à chaque individu, il lui donne les clefs de son indépendance.

5. Conclusion

L'histoire nous montre qu'écrire et lire ne sont pas des activités spontanées et vitales pour l'homme. Elles résultent d'un apprentissage, l'enfant peut donc éprouver certaines difficultés à s'approprier ce code. Au début du siècle, la motivation des élèves était très importante car ils étaient poussés par leurs parents. En effet peu d'entre eux savaient lire et écrire, ceux-ci espéraient donc que l'accès à l'écrit permettrait à leurs enfants de s'élever socialement. Aujourd'hui il ne suffit plus de savoir lire et écrire pour « prendre l'ascenseur social », les études quelles qu'elles soient sont plus longues, et le taux de chômage est bien plus important, de nouvelles difficultés apparaissent dans nos sociétés modernes... Pourtant on continue à dire aux enfants qu'il faut « bien apprendre à l'école pour réussir plus tard » ; l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est évidemment une condition nécessaire pour une réussite sociale mais ces préoccupations sont souvent éloignées de celles des enfants.

La notion de plaisir est fréquemment occultée, cet apprentissage est avant tout considéré comme un dur labeur que chacun doit affronter. On pourrait présenter l'écrit différemment et ainsi mettre en avant ce qu'il aide à développer d'un point de vue individuel : le monde imaginaire, l'accès aux connaissances, l'esprit critique, l'ouverture d'esprit, la découverte de soi. La maîtrise de l'écrit rend un individu plus autonome sur le plan de sa

pensée, et le rend ainsi plus maître de sa vie. Ces valeurs peuvent cependant être difficiles à appréhender pour un enfant.

Dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture, il est aussi question d'autonomie, accéder au code est une première étape, l'adulte pourrait accompagner l'enfant dans cet apprentissage en lui faisant découvrir ce que l'écrit peut apporter sur un plan plus personnel.

D'autre part nous ne sommes pas tous égaux sur le plan social, l'accès aux livres, à la culture, à la connaissance est différent selon les milieux. Le rôle de l'orthophoniste peut être d'amorcer certaines découvertes culturelles, une certaine curiosité. Pour cela il est important de prendre en compte la personne entièrement dans ce qu'elle est, et donc aussi sur le plan social.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est unique et quelque peu paradoxal justement d'une part parce qu'il demande de l'autonomie et d'autre part parce qu'il inscrit l'enfant dans une société, dans une collectivité ; il donne une valeur commune à tous et que chacun s'approprie différemment. Il est capital de comprendre ce qui se joue pour l'enfant à ce moment là dans son développement, pour l'accompagner au mieux en cas de difficulté.

V. Apprentissage du langage écrit

3. Législation

L'apprentissage du langage écrit à l'école est soumis à la législation française en vigueur, et a fait l'objet de nombreuses modifications au décours des années. Il s'agit ici de rappeler le positionnement du ministère de l'Education Nationale à l'heure actuelle concernant l'enseignement de la langue écrite, et de souligner les contrastes qui peuvent émerger entre la loi et la mise en pratique de l'enseignement.

Au niveau des programmes scolaires, l'enfant en fin de Grande Section de Maternelle est considéré comme un individu ayant un niveau de vocabulaire et de compréhension de récit suffisant pour entrer sans difficultés dans l'écrit. Il est capable de distinguer clairement les sonorités de la langue et les signes graphiques qui les représentent à l'écrit.

Or, dans la pratique, un enfant en fin de Grande Section ne possède pas toujours des bases stables à l'oral -notamment au niveau de la conscience phonologique et au niveau lexical- pour entrer dans l'écrit sans difficultés. Des questions émergent alors : les enfants sont-ils tous prêts au même moment à entrer dans l'écrit ? Contraindre un enfant à entrer dans l'écrit alors que son bagage oral est insuffisant ne va-t-il pas conduire à un apprentissage sans réelle appropriation ?

Il est normal de devoir considérer qu'un enfant de tel niveau d'âge scolaire possède telle compétence afin de formuler des lois qui englobent le plus grand nombre d'enfants. Cependant, les enfants qui n'entrent pas dans ce cadre de compétences sont confrontés dès le plus jeune âge à un décalage avec leurs pairs, puisque leurs capacités ne leur permettent pas d'entrer dans les programmes nationaux.

Le programme de français au Cours Préparatoire :

« Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots, par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. Ces apprentissages s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du

vocabulaire. Ils s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe. »

Le programme met en évidence l'importance d'un enseignement qui s'appuie sur le déchiffrage, tout en y intégrant la capacité à comprendre le message lu. Il est bien évident que l'entrée dans le langage écrit est en continuité avec le développement du langage oral, et qu'il est donc nécessaire de poursuivre les activités qui enrichissent ce dernier.

En 2006, le ministre de l'Education Nationale, Monsieur Gilles de Robien, explique de quelle manière doit se faire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La mission de l'école est d'apprendre à lire et écrire à tous les français, lecture qu'il décrit comme « *le plus bel outil de développement personnel* ».

Il souligne l'importance de passer par une méthode syllabique, qui va mener l'enfant à une réelle analyse de la langue et lui permettre une lecture véritable. Dès lors, elle va conduire à une automatisation des processus de lecture à travers une reconnaissance des sons de la langue et de leurs équivalents écrits.

Gilles de Robien condamne ici les méthodes « semi-globales » ou « mixtes », qui seraient mal utilisées et où l'enfant n'aurait pas accès, ou trop tard, à l'analyse syllabique.

Il appuie sa certitude sur plusieurs auteurs, notamment Stanislas Dehaene (psychologue cognitif et neuroscientifique, directeur de l'unité INSERM-C.E.A. de "Neuro-imagerie cognitive", au service hospitalier Frédéric-Joliot) : « *La région cérébrale [spécialisée pour la lecture] paraît ne pas fonctionner par « reconnaissance globale du mot ». Au contraire, elle décompose les mots écrits en éléments simples (les lettres, les graphèmes) avant de pouvoir les identifier.* »

« *De nombreuses recherches convergent pour suggérer que l'apprentissage est plus rapide lorsque l'on porte l'attention de l'enfant sur le niveau des graphèmes (qui est codé dans cette région) et sur les correspondances graphèmes-phonèmes.* »

Ainsi, pour le ministre, l'apprentissage de la lecture passe nécessairement par le déchiffrage. Effectivement, il lui paraît primordial d'offrir aux enfants la possibilité de développer des compétences en matière de déchiffrage pour devenir plus tard autonome dans l'acte de lire. Mais dans la pratique, les enfants ne comprennent pas toujours l'intérêt de cet apprentissage instantané par le code. Ils peuvent y voir un objectif scolaire seulement, et non une ouverture à un langage qui les aidera à se construire, à « s'individualiser », à devenir un être social. Le regard des adultes est anticipateur. Ils ont connaissance des éléments essentiels à intégrer pour

maîtriser la langue écrite. Mais les enfants peuvent difficilement se projeter dans leurs compétences ultérieures et par là investir un code abstrait, qui ne leur est d'aucune utilité pour le moment puisque l'adulte compense encore ce besoin d'accéder à l'écrit.

Gilles de Robien sortira en janvier 2006 la circulaire « Apprendre à lire », dont les idées majeures prônent la méthode syllabique et dénoncent toute méthode globale ou à départ global qui passe par une mise en mémoire des mots et qui mène à une saturation des possibilités de stockage. Il veut mettre en évidence que le déchiffrage va plutôt conduire à habituer la pensée à raisonner de manière abstraite, ce qui sera applicable dans tous les apprentissages, même en dehors de la lecture.

Il rappelle l'importance de passer par la suite à une lecture qui met du sens, qui ouvre le champ de l'enrichissement culturel. Toutefois, un enfant qui n'aura pas compris l'intérêt du décodage peut-il par la suite comprendre que ce code écrit va lui permettre d'accéder à la culture ?

A l'heure actuelle, la législation française promeut la méthode syllabique dans les écoles. Cette méthode n'est pas appliquée par tous les enseignants. La plupart pratiquent encore une méthode mixte car ils croient en l'importance d'ouvrir les portes du désir de lire parallèlement à l'apprentissage fastidieux du code. Cette solution n'est peut-être pas meilleure, mais elle reconnaît que l'enfant n'est pas nécessairement apte à comprendre l'intérêt futur d'un code abstrait. La solution réside sans doute dans la manière d'exposer l'intérêt de la lecture aux enfants avant de les confronter aux graphèmes, à la syllabe écrite. C'est à eux de cheminer vers ce besoin de lire/écrire. Mais comment les y conduire sans leur imposer notre vision des choses et ainsi faire preuve d'adultocentrisme ?

4. Méthodes

En 1762, Jean-Jacques Rousseau disait déjà : « *On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes (...). Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne.* »

La lecture implique la capacité à mettre en jeu deux activités : l'identification de mots écrits et la compréhension du message, c'est-à-dire la capacité de reconnaître l'équivalence

langagière entre un mot et un terme oral signifiant pour l'enfant. La première activité est spécifique de la lecture, mais la deuxième permet de s'inscrire dans une réelle démarche langagière en réception. Chez l'apprenti lecteur, l'identification de mots écrits est plutôt lente, ce qui a des répercussions sur la compréhension du texte puisque l'enfant a du mal à garder les éléments en mémoire jusqu'à la fin de la lecture. Le lecteur confirmé, maîtrisant l'identification de mots écrits, peut allouer toutes ses ressources intellectuelles à la compréhension.

C'est cependant en axant l'apprentissage sur l'identification de mots que va pouvoir se décanter la compréhension, puisque la première activité va s'automatiser progressivement.

D'autres paramètres s'ajoutent à la méthode d'apprentissage de la lecture et conditionnent son efficacité. L'enfant doit être doté de compétences au niveau intellectuel et psychomoteur : compréhension du langage oral, aptitude à l'analyse et à la synthèse des éléments d'un énoncé, mais aussi latéralisation et motricité fine (qui vont conditionner son rapport à l'écriture, au respect du sens de lecture...).

L'envie d'apprendre est également un point essentiel et permet une entrée dans la lecture réussie. Pour cela, l'enfant doit bénéficier d'un bain de langage écrit, au même titre qu'à l'oral, en recevant la lecture d'histoires régulièrement. Cette condition est non négligeable afin de l'entraîner vers cette envie d'être autonome face à l'acte de lire. L'enfant va découvrir l'intérêt du livre en s'enrichissant culturellement grâce à l'adulte.

L'ambiance dans laquelle va s'effectuer l'apprentissage va également constituer un facteur favorisant la confiance, le désir de lire... Le rapport à l'enseignant doit être privilégié de façon à ce que l'apprenant accepte cette situation transitoire de novice. Serge Boimare, (directeur pédagogique, instituteur spécialisé, rééducateur et psychologue clinicien), évoque en connaissance de cause cette difficulté de l'enfant à remanier sa façon d'être au monde. Il doit faire voltiger ses propres certitudes pour entrer dans un mode de fonctionnement qui remanie sans cesse le savoir, qui doute, qui construit une pensée différente puisque confrontée à un nouveau code langagier. Ceci peut être source de souffrance chez l'enfant qui peut craindre de modifier sa perception du monde.

Aussi, l'enfant peut être dans un réel désir d'apprendre mais sans supporter ce stade de non savant. Ne pas entrer du tout dans la langue écrite, c'est ne pas avoir à supporter cette situation où l'on sait un peu mais pas complètement.

Le travail des chercheurs en méthodologie est de faciliter le passage du déchiffrage à la lecture. A partir de là les opinions divergent quant à la meilleure façon d'enseigner la lecture.

G. Méthode globale ou analytique (méthode idéovisuelle)

La méthode globale de lecture est amenée au XXème siècle par Ovide Decroly, médecin et psychologue qui participa au mouvement pour l'éducation nouvelle dans les années 1920-1930. Elle fut adaptée dans les années 1960 sous le nom de méthode idéovisuelle.

Elle a pour principale caractéristique de commencer l'apprentissage de la lecture par des textes et des phrases, pour associer le code écrit à la construction du sens dans l'acte de lire. La compréhension est l'objectif majeur de l'apprentissage, le décodage doit venir après la construction du sens.

Le procédé global consiste à utiliser directement des phrases entières, pour aller progressivement vers la correspondance son-lettre. Tout ce qui est lu doit prendre sens dans un contexte phrastique, un récit. On procède à un passage par l'oralisation (les enfants racontent une histoire retranscrite au tableau par le professeur), puis par l'écrit (le texte est recopié sur une feuille puis affiché dans la classe), pour faciliter les acquisitions globales et la compréhension (on est certain que l'enfant comprend les textes et s'y intéresse puisqu'ils viennent de lui). L'enfant avance à son rythme et analyse le texte raconté, il fait des liens entre les groupes de lettres qu'on retrouve dans différents mots, formule des hypothèses quand il est confronté à de nouvelles lettres.

La difficulté de la méthode est qu'elle repose sur une individualisation de l'enseignement. L'enfant est acteur de son analyse, il doit faire ses propres constats à propos des textes, et par là même il n'avance pas au même rythme que les autres. L'enseignant peut se trouver dans l'incapacité de répondre et faire évoluer chaque enfant selon les hypothèses qu'il a évoquées personnellement. Cependant, l'effet de groupe peut constituer une source de réflexion commune et de stimulation.

L'inconvénient majeur de cette méthode est de conduire à la devinette du code écrit, car il n'y a pas de passage à l'apprentissage du code, ou cela n'intervient que tardivement, alors que l'enfant n'en ressent plus le besoin.

Il en va de nombreuses critiques qui estiment que l'enfant ne sera pas autonome dans son approche de l'écrit lorsqu'il sera confronté à des mots inconnus. La reconstitution d'un mot nouveau serait soumise aux mots déjà lus par réassemblage de différentes parties de mots.

Il me semble que l'enfant peut être perdu face à un réassemblage de combinaisons piochées dans plusieurs autres mots. Quel sens unique peut prendre cette nouvelle entité écrite s'il

s'appuie sur de multiples rapprochements avec d'autres signifiants ? Ce qui est évident pour l'adulte ne l'est pas toujours pour l'enfant. S'il y a un rapprochement des éléments sonores et écrits entre différents mots, alors pourquoi il n'y aurait pas équivalence au niveau du sens ?

Pour les amateurs de cette méthode, l'enfant va accéder à l'écrit avec beaucoup plus de plaisir puisque la lecture est articulée autour de ce qui l'intéresse. L'analyse abstraite peut alors être abordée car l'apprenti lecteur ressentira le besoin de maîtriser la correspondance pour parfaire sa lecture. Mais l'enfant va-t-il réellement ressentir ce besoin de passer au déchiffrage s'il se contente de l'approche globale ?

La méthode globale est très peu enseignée à l'état pur, mais le plus souvent rendue mixte, car peu de personnes s'accordent sur le fait d'escamoter ou retarder le passage au déchiffrage.

H. Méthode syllabique

La méthode syllabique, appelée également méthode synthétique ou alphabétique, est un procédé d'apprentissage de la lecture qui consiste en l'analyse des différents sons de la langue orale et leur mise en relation avec un équivalent écrit. Selon l'approche syllabique choisie, l'enseignement de la lecture commencera par l'apprentissage des lettres ou celui des sons. Puis on procédera à un assemblage en syllabes abstraites et enfin en mots (l'entité douée de sens la plus prégnante). Elle est décrite comme la méthode du « b-a-ba » ou du « pa-pi-po-pu ». Cette méthodologie privilégie l'accès à la lecture par le décodage. Elle va permettre à l'enfant la découverte et la mise en correspondance graphique de tous les sons de la langue. Ceci va lui apporter une autonomie manifeste et le conduira dès lors à découvrir par lui-même de nouveaux mots.

Selon S. Dehaene, cet apprentissage de la correspondance phono-graphémique ne permet pas seulement d'accéder à une lecture satisfaisante, mais elle conditionne tout le fonctionnement de la pensée. Il est à noter que la reconnaissance « d'infimes différences entre les caractères » lors de l'apprentissage de la lecture développe « les compétences analytiques visuelles » et rejaillit sur l'apprentissage d'autres savoirs.

Au sein même de la méthode syllabique circulent deux courants. La méthode à référence phonologique, qui procède de la phonie vers la graphie (donc de l'auditif au visuel), est controversée car elle ne correspondrait pas à un procédé naturel d'accès au code nouveau. La seconde est la méthode linguistique, qui va de la graphie vers la phonie. Elle répond, selon

les neuro-sciences qui la valident, aux exigences neuro-biologiques car elle procède du visuel en allant vers l'auditif.

L'inconvénient de la méthode syllabique peut résider dans la demande d'accès à l'abstraction. L'enfant est contraint de passer par un travail de conversion phono-graphémique. La prise de conscience d'une symbolique du son en lettres est parfois peu évidente à 5-6 ans. Au départ, le sens de ce qui est lu est secondaire, on s'attache à la syllabe, ce qui rend le travail fastidieux et peut vite devenir sans intérêt pour l'enfant. La plupart des textes issus de ces méthodes sont conçus pour référer à une syllabe ou un son en particulier, car l'enfant ne pourra pas lire une phrase qui contient des éléments dont la correspondance grapho-phonémique n'a pas encore été apprise. Les récits sont donc rébarbatifs, dénués d'intérêt. Mais comment peut-on exiger d'un enfant qu'il s'investisse dans l'apprentissage de la lecture si on lui présente des textes qui n'ont aucun intérêt ? L'enfant devrait pouvoir mesurer directement l'impact de la lecture sur ses affects en y prenant plaisir dès les premières approches.

Selon Bruno Bettelheim, les manuels de lecture n'enseignent que la technique à proprement parler car le contenu est très pauvre en signification. Ainsi, la valeur de ces techniques s'étiolé car l'enfant ne s'enrichit pas affectivement dans ce qu'il lit. La fonction symbolique de la lecture n'est pas comprise par l'enfant car les supports ne rejoignent en rien l'intérêt personnel du sujet.

La voie de la signification et du plaisir n'est abordée que plus tard dans la méthode syllabique. On peut se questionner sur le procédé linéaire de l'apprentissage par cette méthode. On amène l'enfant à déchiffrer la langue écrite en un an d'apprentissage long et fastidieux, mais on ne peut pas aborder des textes divertissants en parallèle puisque la maîtrise de toutes les correspondances n'est pas acquise.

C. Méthode mixte

Lire n'est pas deviner, mais lire n'est pas déchiffrer un code insensé non plus. La méthode mixte tente d'allier les deux principales composantes de la lecture, à savoir l'automatisation du déchiffrement des graphèmes en son et la compréhension du message fourni.

En début d'apprentissage, les activités de décodage absorbent totalement les capacités cognitives de l'élève, il n'est plus disponible pour le sens. L'automatisation passe par la répétition et par des exercices spécifiques. La compréhension se travaille et s'apprend, elle va

s'acquérir lorsque le décodage sera automatisé, pour atteindre un niveau équivalent à la compréhension orale dans l'idéal.

Un travail sur la compréhension et sur le code doit être mené simultanément. Il s'agit de permettre à l'enfant d'entrer dans la culture écrite, de pouvoir lire n'importe quel mot nouveau par automatisation du déchiffrage tout en s'appropriant ce mot nouveau.

La méthode mixte s'est développée après la méthode globale. Les professionnels pensaient que les mots étaient autant doués de sens et moins complexes pour débiter. Le début de l'apprentissage se fait globalement sur des mots entiers dits "outils" : *le, la, les, et, des, pour, dans, comme, sur, ...* et sur des mots du texte lu. Pour une méthode qui prône l'accès au sens, il est étonnant de constater que ces mots « outils » ne sont pas porteurs de sens lorsqu'ils sont appris isolément. Les noms des héros : *papa, maman, poupée, cheval ...* sont également mémorisés, et présentent plus de signification, mais ne représentent pas forcément les intérêts de l'enfant. La combinatoire intervient quelques mois plus tard. Le principe est qu'à force d'avoir intégré toute une panoplie de mots, la lecture de récits serait beaucoup plus fluide et l'enfant se présenterait comme un lecteur. Mais n'est-ce pas conduire à l'illusion que de permettre à l'enfant de lire vite des textes composés de mots qu'il a appris ? Qu'en sera-t-il de ses performances lorsqu'on lui présentera de nouveaux récits qu'il devra à la fois déchiffrer et comprendre dans le même temps ? Il se peut que l'énergie déployée alors au déchiffrage qui n'est pas systématisé prenne le dessus sur la compréhension et le plaisir. La lecture comme vecteur de découverte et d'enrichissement peut-elle alors voir le jour ?

Aussi, la méthode mixte peut paraître risquée pour certains élèves en difficulté, qui peuvent se retrouver avec une surcharge cognitive face à la mémorisation de nombreux mots. La surcharge peut être majorée par le fait de ne pas comprendre l'intérêt d'apprendre des mots isolément, alors qu'à l'oral on conduit l'enfant depuis tout petit à élaborer des phrases. En conséquence, l'appréhension du code lui-même va être affectée par ce trop plein cognitif.

D. Les méthodes dites « naturelles » : Freinet, Montessori,...

En 1925, Célestin Freinet crée la méthode « naturelle » d'apprentissage de la lecture, qui est fondée sur le tâtonnement expérimental, et menée par les intérêts de l'enfant et en interaction avec le groupe classe. Ainsi, l'enfant dispose de toutes les méthodes de lecture

dont il a besoin, et peut mener son apprentissage à sa guise. Il n'existe pas de manuel, ce sont les écrits des enfants qui sont utilisés comme supports de départ.

Cette méthode repose cependant sur un point de départ global. Elle laisse l'enfant organiser ses apprentissages en fonction d'éléments qui l'intéressent. Le passage par l'analyse grapho-phonologique est forcément moins naturel, mais permet tout de même l'acquisition de toutes les correspondances. Ici, l'enfant ne parvient pas forcément de lui-même à une étape d'analyse des composantes de la chaîne sonore. Cela pourra lui porter préjudice bien plus tard, lorsqu'il sera amené à partir d'un texte lu pour comprendre une nouvelle notion. Si toute son attention se focalise sur le déchiffrement qui n'est pas automatisé, il ne pourra pas accéder à la notion complexe qui nécessitera de prendre du recul par rapport au message concret. Et cette difficulté ne sera pas forcément relevée au moment de l'apprentissage de la lecture, mais tardivement, alors que le texte deviendra appui à l'apprentissage et non objectif de l'apprentissage.

Maria Montessori met elle aussi en place une méthode d'apprentissage de la lecture « naturelle » en 1907, parallèlement à C. Freinet. Leur point commun réside dans la façon d'accéder au langage écrit. L'important est de débiter par l'écriture, qui code, et non la lecture qui décode. Elle met en place les lettres rugueuses, de façon à initier le schème moteur de l'écriture. Chaque lettre est tracée pendant la prononciation d'un son. L'écriture se met ainsi automatiquement en place, mais pas la lecture, qu'il faut dès lors travailler de façon à l'automatiser.

M. Montessori a scientifiquement trouvé comment l'enfant peut spontanément accéder au langage écrit. Elle est partie de ce que l'enfant lui a insufflé, plutôt que de l'analyse de l'acte de lecture lui-même. En cela il s'agit d'une méthode naturelle.

Après l'échec de la méthode globale dans les années soixante, cette dernière a trouvé un second souffle dans ce genre de méthodes dites « phonétiques » ou « naturelles ». Les enfants étudient la langue à partir de leur langue, de leurs connaissances personnelles.

Il apparaît cependant que la lecture est une activité qui n'est pas « naturelle ». Les associations de lettres qui forment des sons ne sont que pure convention, comme le prouve les multiples langues et codes écrits existant dans le monde. Le fait que « o » et « u » mis ensemble font [u] est un contrat tacite entre les individus. Cela n'a rien de naturel, c'est tout à fait artificiel, donc il n'est pas logique de vouloir le faire deviner. L'enfant ne peut pas deviner quelque chose qui a été créé de toute pièce par l'homme.

A la décharge de la méthode naturelle, Avanzini et Ferrero diront en 1977, d'après une étude longitudinale, que la comparaison entre les méthodes traditionnelles et la méthode Freinet n'entraîne aucune différence de niveau de lecture à l'arrivée en CM1. L'avantage d'un apprentissage par la méthode naturelle est de partir de connaissances personnelles de l'enfant, donc qui l'intéressent.

Il est à noter que les méthodes naturelles sont utilisées de façon générale dans toutes les activités de la classe. Il s'agit d'un principe éducatif plus que d'une simple méthode de lecture. Son objectif premier est d'initier l'enfant à la curiosité, à la construction personnelle de ses apprentissages, ceci permettant une meilleure autonomie. Encore faut-il être prêt à devenir autonome, ce qui n'apparaît pas au même âge pour tous les enfants. Le facteur autonomie est une condition majeure pour entrer dans l'apprentissage de la lecture. L'enfant doit avoir envie de se dégager de ses parents, du rapport de dépendance qui les lie, pour s'initier à l'acte de lire.

E. Autres méthodes : Borel, L'alphabet des sens...

L'apprentissage de la lecture par la méthode phonético-gestuelle, mis au point par Suzanne Borel-Maisonny, fait partie de la rééducation des sourds et malentendants ainsi que des patients atteints de troubles du langage oral et écrit, et en particulier des enfants ayant des difficultés d'acquisition de la lecture. Elle est appelée méthode phonético-gestuelle puisqu'elle associe l'apprentissage de chaque phonème à un geste.

Au début, les voyelles et sons vocaliques sont en rouge, les consonnes en noir, puis dès qu'une nouvelle difficulté est censée être acquise, elle passe en noir. Chaque phonème est associé à un geste présenté par une photo d'enfant. L'objectif est d'utiliser ce geste dans un premier temps, puis d'arriver à s'en détacher pour ne garder que le son. Il sert de tremplin pour les plus fragiles, pour lesquels la lecture ne prend pas sens en tant que code graphique qui représente l'oral.

Au départ, cette méthode ne conduit pas à la recherche du sens, ce qui peut sembler fastidieux et peu intéressant. Il est donc important d'axer les autres activités sur la compréhension. Puis, à partir d'un certain nombre de pages, la méthode s'appuie sur des mots, phrases. On peut tout de même se demander comment l'apprentissage de la lecture va prendre sens s'il n'est pas plus rythmé par l'accès au plaisir que dans les méthodes traditionnelles.

L'A/Z sensoriel est une méthode d'apprentissage de la lecture/écriture qui se base sur

des lettres géantes, en trois dimensions, qui font appel à toutes les facettes de la sensorialité : visuelle, tactile, olfactive, gustative et sonore. Cet alphabet est destiné à entrer dans les écoles, mais également au personnel soignant qui pourra s'en aider pour accompagner les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture.

L'objectif est de renforcer l'apprentissage de la lettre par d'autres sens que la vue et l'ouïe. Cet apprentissage est plus consistant car revêt plus de matière à la mémorisation, et dégage un caractère attractif, plaisant, qui donne à la lecture un sens agréable. Cette méthode s'adresse aux apprentis lecteurs, mais également aux enfants dyslexiques, ainsi qu'aux adultes illettrés. Il appartient à chaque utilisateur de cette méthode de s'approprier la lettre selon ce qu'elle dégage de plus parlant. Chacun ayant son propre ressenti par rapport à un objet, chacun développant une sensorialité particulière à l'approche d'un objet, il semble évident de conférer à l'objet lettre, l'objet langage, de multiples sens.

Ces deux méthodes offrent une nouvelle approche de l'apprentissage de la lecture. Celle-ci se base sur de nouveaux vecteurs que sont le toucher, l'odorat... qui peuvent affiner le plaisir de lire en conférant un aspect plurisensoriel à l'écrit. Ces méthodes sont utilisées principalement dans le cadre d'une thérapie du langage écrit, mais peuvent aussi s'adapter à des enfants sans difficulté, cela conférant à l'apprentissage un aspect ludique.

F. A propos des méthodes

En conclusion, il semble important de noter que chaque méthode d'apprentissage de la lecture s'évertue à automatiser les correspondances phono-graphémiques et à acquérir l'objectif principal de la lecture, à savoir la compréhension du message lu.

Certaines méthodes s'appuient essentiellement sur un des domaines à acquérir, en le considérant comme principal pour accéder à l'appropriation du langage écrit (cas des méthodes syllabiques et globales). D'autres méthodes consistent en une synthèse de tout ce dont l'enfant a besoin pour maîtriser l'écrit tout en y prenant du plaisir et en y mettant du sens (méthodes mixtes).

Il semble important de considérer qu'un enfant a besoin d'un objectif pour évoluer dans ses apprentissages. A 5-6 ans, il n'est pas toujours en mesure de maîtriser l'objectif lointain de la lecture. Les adultes présentent souvent l'accès au langage écrit comme un élément qui va permettre de réussir les études, puis de faire un métier qui plaît. Cet aspect ne fait pas nécessairement partie des priorités d'un jeune enfant. Le côté plaisant et enrichissant

de la lecture doit être mis en avant pour faire émerger la curiosité. Aussi, la soif de connaissance se travaille depuis tout petit, alors que l'enfant découvre le monde, pose des questions, s'intéresse. Il faut stimuler cet élan en répondant aux interrogations de l'enfant, qui n'en sera que plus demandeur. L'avidité par rapport au langage écrit s'inscrira alors dans la continuité.

Par ailleurs, il est important de ne pas consigner les activités de lecture dans le seul cadre scolaire. La lecture doit permettre l'accès à une culture commune : l'histoire d'une société, ses découvertes, ses hypothèses quant à l'avenir... Le langage écrit doit aussi favoriser les échanges sociaux en offrant l'accès à un savoir commun qui peut être partagé, en permettant à chaque individu de se reconnaître dans les écrits d'un autre...

3. Influence du milieu socio-culturel

Les méthodes d'apprentissages de la lecture peuvent avoir des répercussions directes sur la réussite à l'écrit. Mais qu'en est-il du contexte socio-culturel dans lequel vit l'enfant apprenti lecteur ?

Les études de Jean-Marc Braibant et François-Marie Gérard dénotent que le niveau de lecture en CE1 est largement expliqué par la méthode d'enseignement et les pratiques pédagogiques. Le poids des facteurs socioculturels vient bien après. Néanmoins, l'impact de ce phénomène est étudiable.

Les résultats de l'écrasante majorité des recherches démontrent un lien de causalité entre milieu socioculturel et réussite dans l'apprentissage de la lecture. Deux recherches contre trente concluent à la non-existence d'un rapport entre ces deux phénomènes.

Il semble qu'une défaillance d'apprentissage peut avoir ses origines avant l'entrée à l'école et la confrontation aux différentes méthodes d'enseignement de la lecture, dans une relative défaillance éducative précoce.

Plusieurs raisons peuvent être invoquées, notamment le fait qu'un enfant soit soumis à un cadre de vie insécurisant, marqué par la dispersion. L'enfant n'a pas été amené à se référer à des règles, des lois qui permettent de s'organiser psychologiquement dans un environnement sécurisant. Comment est-il possible alors de respecter un code commun à toute une population, d'obéir aux contraintes de l'écrit ? L'enfant a besoin d'une identification à un adulte qui respecte ce cadre de vie ou qui lui fait respecter pour accepter ensuite d'être confronté à de nouvelles règles. On retrouve souvent ce type de schéma éducatif dans les

milieux défavorisés.

Il peut s'agir également de l'incapacité parentale à initier la frustration qui accompagne l'apprentissage, notamment dans les premières années de vie. Beaucoup d'enfants, sous le regard admiratif de leurs parents, ne font face à aucun refus. On peut alors remarquer que la toute-puissance va s'appliquer à tous les adultes qui entourent l'enfant. Celui-ci rejettera alors tout ce qui nécessite un effort et acceptera difficilement l'autorité. On observe ceci dans tous les milieux socioculturels.

La défaillance éducative peut avoir un rôle déterminant dans le devenir intellectuel de l'enfant. La situation d'apprentissage contrariant les repères, il est nécessaire pour entrer dans la lecture d'accepter de passer par une étape transitoire qu'est la position de novice. Cette position est d'autant plus facile à admettre si l'enfant est déjà passé par des moments de frustration, d'incertitude, de règles, de contraintes.

Les enfants peu confrontés au manque se protégeront sans doute plus tard du doute, de la confrontation aux limites, de la remise en cause.

Le milieu socioculturel peut influencer sur la réussite en lecture dans une certaine mesure, notamment lors de l'invitation aux livres dès le plus jeune âge. Il est plus fréquent d'observer des parents de familles aisées proposer le partage autour d'un livre, ceci même avant l'apprentissage de la lecture, de manière à favoriser l'appétence de leur enfant pour l'écrit. Le livre devient à la fois médiateur de la relation parents-enfant et a un rôle précurseur dans le désir de s'approprier l'écrit. Il faut cependant être vigilant à l'interprétation que l'on fait de ce constat. En effet, les parents qui proposent peu de livres à la maison mettent peut-être simplement en exergue le reflet de leurs propres difficultés lointaines d'apprentissage de la lecture. Ceci ne reflète pas nécessairement le milieu social mais plutôt l'appréhension de chacun avec l'activité de lecture.

Il semblerait néanmoins qu'il existe une relation entre l'apport des livres et la réussite dans l'entrée en lecture, de même qu'il existe un effet favorisant d'un bain de langage pour développer l'appétence et la technicité du langage oral.

Aussi, dans les esprits, les individus issus de milieux socioculturels défavorisés auraient tendance à intégrer l'apprentissage de la lecture comme un mal nécessaire plutôt qu'une étape importante dans la vie de leur enfant. Selon les instituteurs, nombre de familles défavorisées manifestent à contrario un grand respect du système éducatif.

En définitive, de nombreux facteurs laissent à penser qu'il existe une relation étroite

entre le milieu socioculturel et l'apprentissage de la lecture. Cependant, tant il existe d'études contradictoires, il n'est pas possible d'évoquer des explications recevables dans leur intégralité quant à un éventuel lien de causalité entre milieu socioculturel et réussite en lecture. De plus, il me semble dangereux de conclure à un rapport évident entre ces deux phénomènes, puisque cela confinerait les populations fragiles dans un fonctionnement éducatif particulier dont elles ne pourraient pas sortir.

VI. Qu'implique le langage écrit ?

1. Au niveau anatomique

S'intéresser au langage écrit d'un point de vue anatomique, c'est repartir de la formation primaire du cerveau. En effet, on doit considérer que la maturation opère dès le stade fœtal et se poursuit tout au long du développement de l'enfant. Le matériel génétique est essentiel à une évolution favorable des structures anatomiques qui elles-mêmes soutiennent le développement des apprentissages.

A. La maturation cérébrale

La formation du système nerveux central débute dès la troisième semaine de gestation, deux facteurs entrent alors en compte : le capital génétique et l'interaction avec le milieu.

La multiplication de cellules souches se fait dans la zone germinale périventriculaire et elle contrôle le nombre de neurones qui vont former le cerveau ; le capital génétique joue alors un rôle prépondérant. Puis, la migration neuronale s'effectue du site de production de neurones dans la zone germinative jusqu'au site de fonction parfois situé assez loin. Ensuite la synaptogénèse est très importante, à travers l'établissement de circuit on passe de la construction à la fonction ; les premiers contacts synaptiques se font vers la vingt troisième semaine de gestation. La spécialisation hémisphérique découle de ce phénomène.

Pendant l'enfance, le cerveau continuera de se développer, les axones se myéliniseront ce qui permettra d'augmenter la vitesse de propagation de l'influx nerveux. Des neurones disparaissent et les arborisations dendritiques vont être élaguées : après la naissance il y a une phase de prolifération dendritique suivie d'une phase de régression durant laquelle certains neurones disparaissent faute d'avoir établi des connexions avec d'autres cellules nerveuses. Tout au long de la vie, il existe un phénomène de plasticité cérébrale permettant au cerveau de se réorganiser en fonction de son environnement.

La maturation cérébrale dépend de dons innés, d'une évolution des structures internes favorable et se joue en interaction avec le milieu et les expériences de l'enfant ; c'est par son expérience, ses besoins que de nouveaux réseaux neuronaux sont créés ou détruits. C'est ce

phénomène anatomique qui permettra le développement des fonctions cognitives. C'est ainsi, selon Stanislas Dehaene (Professeur au collège de France, titulaire de la chaire de psychologie expérimentale et membre de l'académie des sciences), que l'apprentissage de la lecture modifiera notre architecture cérébrale.

B. Au niveau du langage écrit

L'apprentissage du langage écrit requiert avant toute chose l'intégrité de diverses entrées sensorielles. La construction du langage écrit s'appuie sur les compétences langagières orales de l'enfant ; pour se mettre en place celles-ci nécessitent une audition normale ou subnormale. Ensuite, une bonne perception visuelle, de bonnes capacités oculomotrices sont indispensables lors de l'apprentissage du langage écrit à proprement parlé. C'est pourquoi il est capital d'interroger le patient ou ses parents sur sa vue, son audition et ne pas hésiter à consulter un spécialiste.

Différentes études ont été menées afin de comprendre quels circuits neuronaux, quelles zones cérébrales s'activaient lors de la lecture et quelles modifications l'apprentissage de la lecture entraînait dans l'architecture cérébrale. Ces études ont été réalisées grâce aux techniques d'I.R.M. (Imagerie fonctionnelle par Résonance Magnétique) qui permet de mesurer l'activité des différentes zones cérébrales grâce à leur influx sanguin et de les comparer entre elles.

Ainsi, grâce aux diverses expériences, les chercheurs ont pu mettre en exergue l'activation de certaines zones pour des tâches données : les aires temporales supérieures et le cortex temporal gauche pour l'audition d'un mot parlé ; la région précentrale gauche proche de l'aire de Broca et le cortex moteur droit et gauche lors de la production de la parole ; le cortex préfrontal inférieur gauche pour l'association sémantique et enfin l'activation successive des régions occipitales bilatérales, de la région ventrale de l'hémisphère gauche situés à la frontière entre les lobes occipitaux et temporaux lors de la lecture d'un mot.

Les diverses expériences ont permis de mettre en évidence une zone spécifique s'activant lors de la lecture de mots écrits : la région occipito-temporale gauche ; celle-ci s'active pour la lecture uniquement (pas pour les autres stimuli visuels) et quelle que soit la langue lue (même celles se lisant de droite à gauche). En cas de lésion, elle est aussi le siège de l'alexie pure.

La lecture d'un mot stimulerait en premier les aires visuelles et donc le pôle occipital,

l'information serait transmise ensuite au lobe occipito-temporal par le faisceau longitudinal inférieur (ensemble de fibres). L'I.R.M. met en évidence l'activation de gros réseaux mais on soupçonne aussi un grand nombre de petites connexions. Quant au planum temporal, il réagit à la compatibilité entre lettres et sons, il permet la rencontre entre les informations visuelles et les informations auditives. L'apprentissage de l'orthographe sollicite davantage les capacités mnésiques et requiert plus de temps, il se construit par l'expérience, la fréquence de rencontre et d'utilisation des mots.

Dans son ouvrage Les neurones de la lecture, Stanislas Dehaene s'interroge sur le passage de l'information visuelle au sens du mot. Selon lui, la lecture d'un mot connu entraîne une mise en relation des réseaux du lobe temporal avec les millions de neurones qui lui sont associés jusque dans les régions les plus distantes du cortex. C'est de là que la relation mot écrit/ sens naîtrait ; un mot inconnu n'aurait aucun écho cortical.

L'apprentissage de la lecture se manifesterait au niveau cérébral par l'augmentation de l'activation de la zone occipito-temporale gauche et par la diminution de l'utilisation des aires visuelles. L'apprentissage du langage écrit modifie la façon de percevoir le langage oral, toutes les règles le régissant passent de l'implicite à l'explicite. L'alphabétisation entraîne donc un changement dans les régions activées lors de l'écoute du langage mais également dans l'anatomie du cerveau : épaissement du corps calleux dans la partie postérieure, augmentation de l'empan mnésique facilitant les apprentissages, création de nouvelles connexions... Les cartes neuronales stimulées peuvent envahir d'autres territoires, c'est ainsi que la dextérité du violoniste pourra aussi être utilisée pour la broderie par exemple. De même, il semblerait que la lecture entraîne une augmentation des compétences analytiques de notre système visuel. Ainsi, il est plus aisé par exemple pour un lettré d'accéder à la géométrie.

S. Dehaene pose également le questionnement inverse : si l'apprentissage de la lecture prend une certaine place au niveau cortical, cela revient à dire qu'il diminue l'espace cortical disponible pour d'autres compétences. Aussi, il s'intéresse aux peuples chasseurs cueilleurs d'Amazonie et de Nouvelle Guinée. Il remarque alors leur incroyable don pour lire les traces de la nature (trace d'animaux, trace sur les arbres...), il lance l'hypothèse que les racines de la lecture pourraient se trouver là ; la lecture des mots aurait remplacé celle des traces de la nature.

En outre, il est vrai que l'apprentissage de la lecture naît d'un besoin de s'adapter à

son milieu. Les régions corticales, essence même de l'individu, répondent à cette demande en créant des réseaux d'activation neuronale et permettant ainsi les apprentissages.

2. Au niveau cognitif

De nombreuses capacités cognitives sont nécessaires et doivent être efficaces pour permettre l'entrée dans le langage écrit. Elles sont le reflet du fonctionnement interne du sujet et leur mise en place est conditionnée par la maturation du système nerveux associée à l'interaction avec l'environnement.

Nous aborderons dans un premier temps les processus cognitifs qui permettent à l'enfant d'acquérir le langage écrit, puis nous observerons le modèle de référence actuel en matière de développement de la lecture. Enfin, nous aborderons l'acquisition de l'orthographe d'un point de vue cognitif.

A. Les fonctions cognitives impliquées dans l'écrit

Il faut considérer que l'entrée dans l'écrit s'effectue dans un ajustement constant entre l'utilisation des processus cognitifs et une dynamique affective favorable à cet apprentissage. Les fonctions cognitives regroupent : la mémoire, les fonctions instrumentales (langage, praxies, gnosies, calcul), les fonctions exécutives (capacités de planification, attention sélective, raisonnement, pensée abstraite, flexibilité mentale).

Toutes ces fonctions doivent s'activer en parallèle pour permettre l'entrée dans un processus culturel : l'écrit. Il ne s'agit pas d'un fonctionnement naturel, il va donc falloir impliquer la pensée pour acquérir l'écrit et l'automatiser ensuite.

Le langage fait partie des fonctions instrumentales, qui se définissent comme les moyens mis en œuvre pour agir sur notre environnement, pour le comprendre et s'y adapter. Le langage écrit va se mettre en place en appui avec les connaissances orales de l'enfant. Et, si les compétences langagières à l'oral doivent être suffisantes pour entrer facilement dans l'écrit, le rapport à la langue écrite va permettre également un enrichissement de l'oral. L'accès à l'écrit va lui permettre de rendre conscient le fonctionnement de la langue (le fonctionnement épilinguistique de l'enfant devient métalinguistique). Une synergie opère alors, qui offre à l'enfant un renforcement de sa pensée verbale, et par là de sa pensée logique.

Les fonctions exécutives vont permettre l'organisation de l'acte de lecture/écriture,

notamment lorsque l'écrit est en phase d'acquisition (l'enfant est face à une situation nouvelle) et qu'elle nécessite des stratégies de planification. Aussi, l'attention va être sollicitée dans l'écrit : l'enfant va devoir se focaliser dans un premier temps sur le déchiffrement, puis tenter de l'automatiser pour porter son attention sur le sens. L'accès à l'abstraction, élément important dans la rencontre avec l'écrit, s'effectue aussi par le biais des fonctions exécutives.

La mémoire est également très importante dans l'acte de lecture. La mémoire de travail va permettre le traitement du stimulus écrit et son maintien temporaire afin de mettre du sens sur sa lecture. Baddeley expose le fonctionnement de cette mémoire et son intérêt dans l'acte lexical. Au sein de la mémoire de travail siège l'administrateur central qui va coordonner les deux systèmes que sont :

- la boucle phonologique : impliquée dans le traitement verbal
- le calepin visuo-spatial : qui traite les informations visuelles

La boucle phonologique serait automatisée dès la maternelle, mais lors de l'entrée dans l'écrit, ce sont les correspondances qu'il faut mettre en place et automatiser. L'administrateur central procédera à une synergie entre calepin visuo-spatial et boucle phonologique.

La mémoire à long terme regroupe toutes les informations stockées de manière permanente. Au-delà de trois minutes, une information conservée est engrangée en mémoire à long terme. Au niveau langagier, elle va permettre la catégorisation, le maintien des informations en classes d'appartenance. Ceci va permettre de mettre du sens sur le monde qui nous entoure, de créer des relations entre les objets plutôt que de les intégrer anarchiquement, sans hiérarchiser les catégories.

Aussi, la mémoire à long terme permet de stocker toutes les représentations orthographiques accumulées depuis la rencontre avec les premiers mots écrits, ce qui va faciliter l'accès à la lecture par adressage et permettre le maintien de l'orthographe d'usage des mots.

B. Les étapes du développement du langage écrit au niveau cognitif

Pour expliquer les étapes classiques du développement du langage écrit, un modèle est toujours considéré comme la référence : celui d'Utah Frith, élaboré en 1985. Elle distingue trois étapes dans l'acquisition de la lecture, qui ne sont pas définies dans le temps mais qui se succèdent de manière chronologique.

- Le stade logographique permet la reconnaissance des mots de la même manière que les objets (il exploite tous les traits visuels : forme, couleur, courbes...). On peut prendre comme

exemple la reconnaissance des écrits publicitaires, de son prénom... C'est un premier stade qui s'installe par imprégnation de la culture occidentale écrite. L'enfant n'a pas encore compris la logique de l'écriture, mais il est imprégné par l'écrit depuis sa naissance, donc s'y accommode spontanément. On ne peut pas encore parler de maîtrise de l'écrit à ce stade.

- Le stade alphabétique intervient plutôt lors de l'entrée à l'école primaire. L'enfant apprend de manière explicite comment transcrire un son en unité graphique, et lier ces unités de façon à en tirer un ensemble sonore significatif. L'enfant sort de l'aspect global du mot et s'intéresse à ses composantes. Il va devoir assembler les phonèmes qui sont représentés par des lettres (et non assembler des noms de lettres).

- Le stade orthographique est conséquent à la mise en place d'un vaste répertoire d'unités visuelles. C'est à force de rencontrer des mots que l'enfant va les intégrer de façon globale. Il photographie l'unité en s'appuyant sur ses particularités orthographiques. Cette voie vient suppléer la voie de déchiffrage, et permet une lecture plus rapide et plus fluide (qui va s'organiser dès lors sur le sens). Lorsque l'individu aura affaire à un mot inconnu, il aura de nouveau recours à la voie de déchiffrage (stade alphabétique).

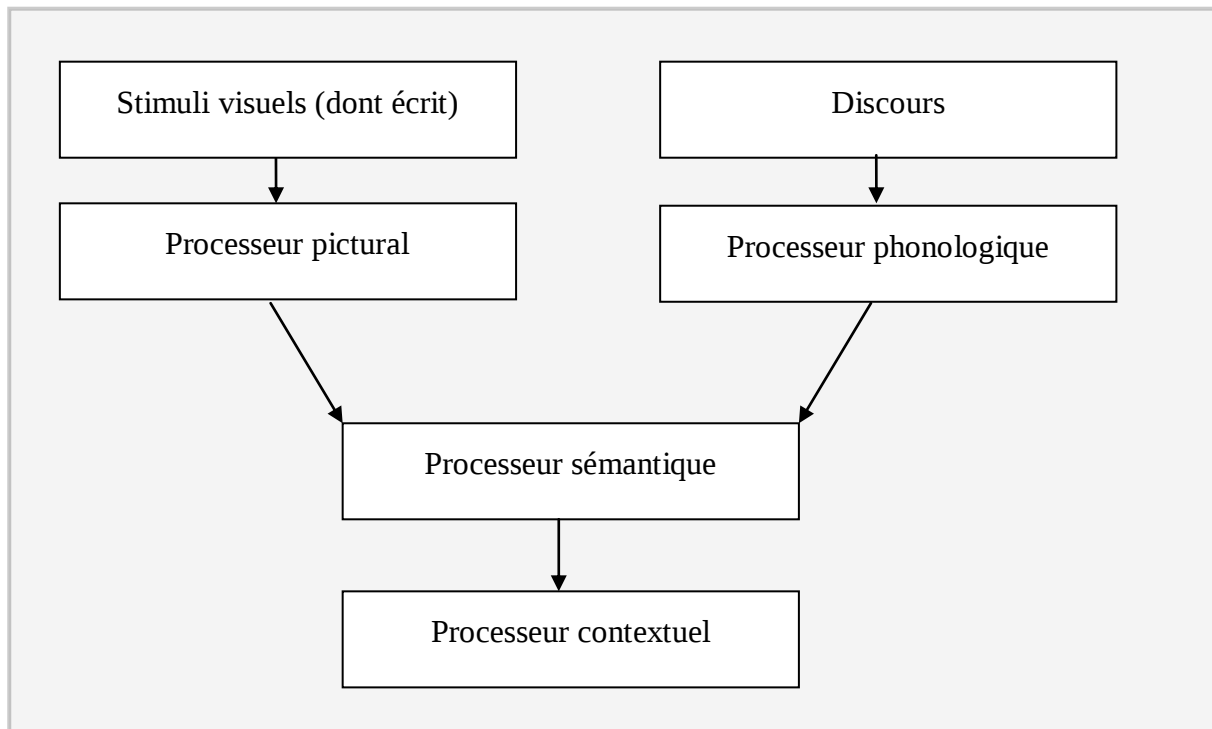
C. Le modèle développemental de lecture actuel

Jean-Emile Gombert (Professeur en psychologie du développement cognitif) développe en 1997 le modèle cognitif de développement de la lecture qui semble le plus cohérent aujourd'hui : « La machine à lire ».

Il se situe dans le courant connexionniste, c'est-à-dire que les processus de traitement de l'information sont activés en parallèle, et non de façon sérielle comme le propose l'approche classique.

Il considère que l'individu possède un système de traitement de l'information dès le début, qui se complexifie progressivement de façon à atteindre un système élaboré : la lecture experte.

Avant l'apprentissage, l'objet visuel est traité comme une image seulement. Les mots rencontrés sont intégrés par le système de traitement pictural.

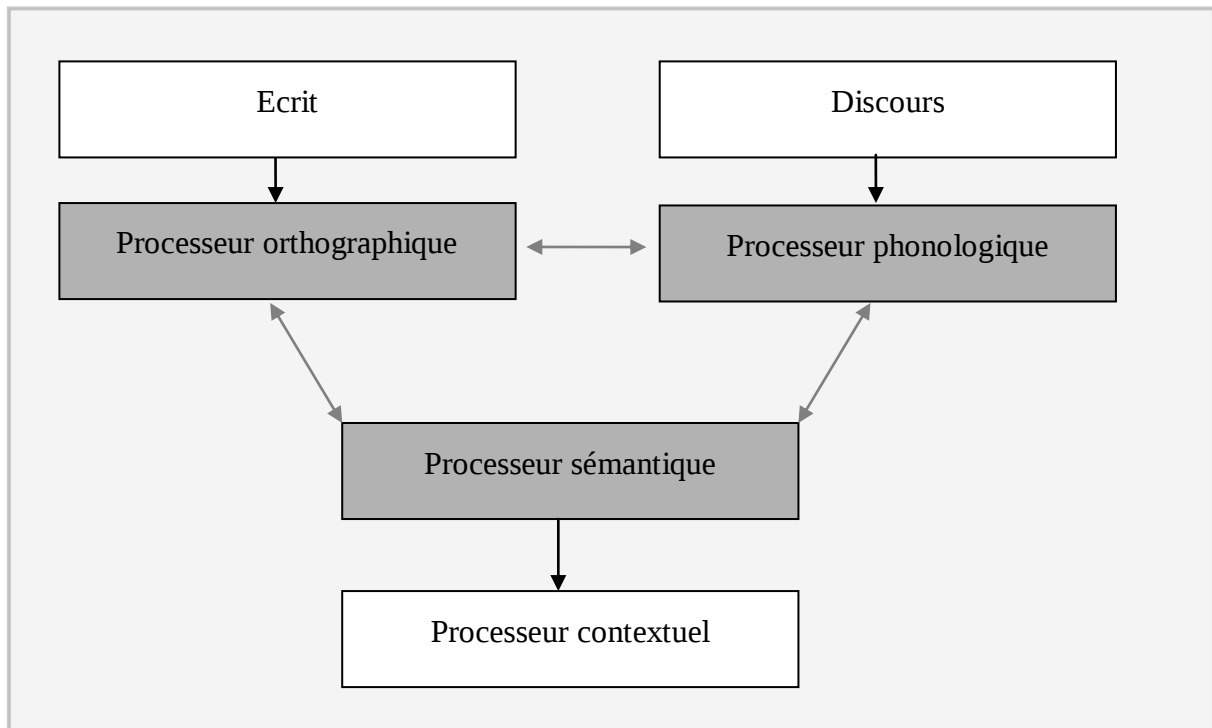


Petit à petit, le processeur lexical va intégrer le processeur pictural pour traiter les mots « étiquettes ». Le processeur sémantique va permettre le lien entre le processeur phonologique et le processeur pictural. Ce dernier va distinguer les objets images des objets étiquettes.

En parallèle à cette complexification visuelle, l'enfant acquiert des connaissances au niveau phonologique. Il va être confronté à des étiquettes qui présentent des régularités orthographiques et phonologiques.

Le processeur pictural-lexical se complexifie alors en processeur orthographique (l'enfant fait des analogies entre les mots, repère les régularités orthographiques), et un lien direct va se créer entre les processeurs phonologique et orthographique. Le passage par le sémantique ne sera plus nécessaire : l'enfant va faire des correspondances entre les phonèmes et les configurations orthographiques, cela en passant par un traitement analogique.

Enfin, l'enfant va entrer dans l'expertise en lecture quand il va pouvoir relier les trois processeurs : phonologique, orthographique et sémantique. Des liens directs doivent être installés entre chaque. Ce modèle explique que l'enfant combine ses acquisitions phonologiques et d'analyse visuelle pour entrer dans la lecture.



D. Qu'implique l'acquisition de l'orthographe d'un point de vue cognitif ?

L'orthographe implique un apprentissage particulier. Il va engager un apprentissage des transcriptions phono-graphémiques, mais aussi des particularités orthographiques relatives à la langue, la culture. Ces particularités ne s'expliquent pas toujours, car elles relèvent d'écritures plus anciennes, dont le lien n'est plus forcément évident. Elles doivent donc être engrangées en mémoire.

A un niveau expert, l'individu s'appuie sur plusieurs capacités pour soutenir les acquisitions orthographiques. Il peut passer par la boucle auditive pour retrouver les correspondances graphiques, ou bien faire appel à sa mémoire kinesthésique (l'acte graphique enregistré en mémoire pour tel ou tel mot), ou bien encore faire appel à ses capacités visuelles (il écrit et vérifie l'orthographe visuellement, à la manière d'une photographie).

Ainsi, on peut penser que ces trois axes vont être activés en parallèle lors de l'acquisition de l'orthographe. Toujours est-il que la mémoire va avoir un rôle massif dans l'apprentissage de l'orthographe. La possibilité d'un allègement cognitif au niveau de la mémoire va résider dans la capacité à faire des analogies entre les mots et leurs caractéristiques orthographiques.

L'orthographe, à la différence de la lecture, est un apprentissage qui s'effectue tout au long de la vie. On peut toujours apprendre en orthographe, et d'autant plus que l'orthographe change au fil du temps. L'acte lexique lui, une fois maîtrisé, arrive à un niveau expert qui se stabilise.

4. Au niveau psychanalytique

Parler du langage écrit en psychanalyse, c'est comprendre que cette activité d'apprentissage est entremêlée d'états psycho-affectifs, qui vont conditionner sa réussite ou non. L'enfant est perçu comme un individu à part entière, qui va mettre en jeu ses affects dans la rencontre avec l'écrit autant que dans le développement de l'oral, puisqu'il s'agit là d'une rencontre avec autrui.

On place ici le trouble d'apprentissage du langage écrit comme un symptôme. Il y a conflit pour l'enfant, et celui-ci s'exprime via ce refus d'entrer dans l'écrit.

Alors comment expliquer la mise en place du langage écrit, selon une conception psychanalytique ? Par quel biais doit-elle se mettre en place ?

A. La nécessaire distanciation affective

L'enfant, pour entrer dans l'écrit, doit avoir acquis un certain degré d'autonomie. Selon Diatkine, si l'enfant est trop engagé dans une relation oedipienne, il pourra difficilement entrer dans le langage oral et écrit, car c'est un moyen de communication qui est propre à l'individu. La problématique oedipienne suggère qu'entrer dans les apprentissages, c'est accepter d'égaler ses parents, voire de les dépasser. L'enfant est confronté à un dilemme considérable : « je dois apprendre pour faire plaisir à mes parents » et « si j'apprends je vais peut-être dépasser mes parents ». L'enfant doit accepter que ses parents ne soient pas les meilleurs.

Selon Diatkine, l'enfant va acquérir le besoin de lecture lorsqu'il va parvenir à un questionnement concernant le fonctionnement du monde qui l'entoure (curiosité quant à l'origine de la vie et problématique de la mort, lutte contre les angoisses...).

Il suppose des orthophonistes qu'elles font de la psychothérapie à travers le livre, car il n'y a pas d'histoire écrite qui ne traite des choses les plus angoissantes (vie, mort, liens intergénérationnels...). Et c'est à travers l'utilisation du livre en relation duelle que l'enfant va parvenir à entrer dans l'écrit (via un contexte contenant, rassurant). L'enfant va résoudre

des questionnements angoissants avec l'aide de l'adulte. Puis petit à petit il va s'en dégager pour aller vers une autonomie en lecture.

Selon Maud Mannoni, une entrée réussie dans le langage écrit passe par des étapes bien antérieures aux premiers apprentissages. En effet, dans les premières relations mère-enfant on observe une fusion des rythmes et désirs maternels par l'enfant. La mère doit autoriser l'enfant à se détacher de cette relation primaire pour qu'il accède à l'autonomie. Normalement cette distanciation opère naturellement. Mais il arrive en séance de rencontrer des enfants dont la relation à la mère est encore problématique. Cela peut s'observer dès le premier contact, lorsque la mère doit laisser son enfant seul avec le thérapeute. Là où l'on pourrait penser que l'enfant s'accroche à sa mère (manifestations visibles : pleurs, cris...), il faut peut-être imaginer un rapport plus complexe, où la mère empêcherait implicitement son enfant de se détacher d'elle.

Une étude menée par J.P Pourtois, Directeur du CERIS (Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire) a montré que l'éducation conditionne grandement le rapport de l'enfant aux apprentissages. Il a mis en évidence l'influence des différences socioculturelles sur l'éducation et donc sur le rapport des enfants aux apprentissages.

Les mères des milieux favorisés sont le plus souvent tolérantes et ont de bonnes qualités intellectuelles, leur style d'enseignement est inductif, elles encouragent l'enfant à explorer le problème tout en l'accompagnant et en structurant sa démarche. Elles considèrent l'enfant comme un partenaire et valorisent ses qualités.

Les mères d'un statut social moins élevé ont fréquemment un style plus direct et plus directif qui restreint la possibilité de l'enfant à chercher les réponses au problème par lui-même, elles imposent davantage les solutions sans permettre leur généralisation à d'autres situations. Elles ont également tendance à évaluer plus négativement les performances de leur enfant.

Ces deux types d'attitudes conditionnent la pensée de l'enfant. Dans le second cas, l'attitude éducative freine le désir de savoir, de comprendre et c'est en cela qu'elle peut avoir un retentissement sur les apprentissages.

B. Comment naît le désir de savoir (conception psychanalytique) ?

Pour apprendre selon Freud, l'enfant doit comprendre qu'il n'est pas celui qui fait jouir sa mère. Il doit accepter que quelqu'un qui n'est pas lui fasse jouir sa mère. Et dès lors il pourra accéder au savoir. L'angoisse de chaque enfant vient du refus de laisser sa place au père. S'il y parvient, il pourra accéder au savoir, car il n'aura plus la lourde tâche de faire jouir sa mère.

La curiosité sexuelle, qui se fonde sur la question « que se passe-t-il dans la chambre des parents ? » va conditionner la curiosité intellectuelle à venir. C'est quand l'enfant va détourner cette curiosité sexuelle vers un autre type de curiosité qu'il va entrer dans les apprentissages. Mais cette toute première curiosité met en place les premiers fonctionnements de pensée, de représentation mentale, de symbolisation, et c'est ceci qui va déclencher la faculté de penser autre chose.

C. L'acte d'apprendre

L'entrée en CP est un passage important pour un enfant, elle est la première porte à l'un des plus grands apprentissages sociaux : la lecture. La pression est grande autour de cette classe, l'enfant doit répondre à des exigences scolaires. Généralement, les parents sont aussi en attente de résultats... L'enfant peut se sentir prisonnier de cet apprentissage d'autant que pour apprendre à lire il doit accepter de renoncer à certaines choses et d'en appréhender de nouvelles.

Apprendre c'est avant tout se confronter à la pensée, c'est être capable de symboliser, d'avoir des interrogations en suspens, de laisser du temps pour que celles-ci se structurent. L'enfant pour accéder à cela doit accepter d'entrer dans l'inconnu, d'être déstabilisé. D'autre part, apprendre c'est accepter de prendre des risques : celui de se tromper, d'être dans une situation d'échec, d'être confronté à ses propres limites. L'enfant apprenti n'a pas toujours pu goûter à la récompense de l'effort, son désir peut être alors d'autant plus difficile à maintenir. L'apprentissage de l'écrit nécessite d'accepter certaines contraintes : se détacher du concret, du présent, accepter les exigences des apprentissages, s'inscrire dans une collectivité, accepter de remanier sa connaissance de la langue orale... L'enfant doit accepter de grandir, de se rapprocher du monde des adultes où il aura de plus en plus d'autonomie, il s'éloignera alors de sa position de tout petit où il pouvait être en fusion avec sa mère. Comme nous l'avons vu précédemment, mère et enfant doivent accepter de prendre de la distance pour permettre le

processus d'individuation de l'enfant.

Avec l'écriture, l'enfant laissera une trace de lui, il rendra la pensée tangible, accessible aux autres. Ecrire c'est se dire, et certains ne sont pas prêts à donner cette part d'eux même, ceci reste trop angoissant ou insécurisant.

Pour être capable de se mettre dans cette position inconfortable, le sujet apprenti doit se sentir suffisamment confiant et sécurisé dans son environnement ; son milieu doit pouvoir être un étau solide. Le langage écrit est un apprentissage unique, il nécessite beaucoup de temps et d'efforts de la part de l'enfant, d'autre part c'est un apprentissage social avec lequel l'enfant perdra un certain statut, il doit être prêt à accepter la transformation inhérente à cet enseignement.

5. Conclusion

En définitive, l'apprentissage du langage écrit dépend d'une multitude de facteurs anatomiques, cognitifs, environnementaux, psychiques, qui doivent coïncider. Un trouble de l'apprentissage peut être la conséquence d'une atteinte à un niveau, mais aussi de plusieurs atteintes qui s'additionnent et forment une synergie d'obstacles aux acquisitions.

L'important, dans la mise en place de l'écrit, est de pouvoir associer ce qui relève du fonctionnement interne à ce qui relève de facteurs environnementaux. C'est accepter d'intégrer un outil créé par d'autres. L'enfant n'a pas implicitement accès à l'écrit, il doit être prêt biologiquement et psychiquement pour apprendre. Sans désir, il pourra difficilement se saisir de ce langage.

VII. Les pathologies du langage écrit

1. Introduction

Les troubles du langage écrit font depuis longtemps l'objet de controverses entre les spécialistes de la question, les cliniciens, les enseignants. Chacun y va de ses propres recherches et expériences pour définir et trouver l'étiologie de ces pathologies.

Les raisons d'un tel acharnement ne sont pas vaines. Le quotidien des patients concernés entre en jeu : leurs difficultés doivent-elles être considérées comme installées, et en cela nécessiter un diagnostic absolu? De quelle manière traiter ce phénomène sans aboutir à la cristallisation du problème par le patient, vécu alors comme un état dont il ne pourra jamais sortir?

Les pathologies du langage écrit concernent la médecine car elles mettent en lien une difficulté de lecture et un aspect pathologique dans le développement. Le corps enseignant se voit, de son côté, confronté à un fonctionnement d'apprentissage bien différent de la norme. L'écrit est pourtant un mode de communication majeur, un vecteur social. Une fragilité à ce niveau va avoir des répercussions sur la sphère sociale de l'individu, et ainsi le mettre en péril dans son parcours personnel et professionnel. Les retombées ultimes pouvant aller jusqu'à l'appréhension de toute forme de communication, qu'elle soit orale ou écrite.

Dans cette partie, nous aborderons les différents troubles du langage écrit existants, de façon à mettre en évidence les atteintes plus ou moins sévères jusqu'alors observées. Aussi, la question de l'intrication affective dans les troubles du langage écrit sera abordée. Mais comment mesurer l'impact des versants socio-affectifs dans des troubles du langage écrit ? Il semble bien que le vécu de chaque individu se répercute sur un tel apprentissage (impliquant la confrontation de soi à l'environnement), comme c'est le cas dans le développement du langage oral. Le problème est de définir si cet aspect est primaire ou non dans l'observation de difficultés langagières à l'écrit.

La description sommaire des troubles du langage écrit devra permettre de situer le contexte actuel des recherches. Aussi, cela permettra de mettre en avant l'importance de la clinique dans la prise en charge des patients atteints de pathologies du langage écrit.

2. Définition de la dyslexie/dysorthographie et réalité clinique

Au terme de dyslexie/dysorthographie, amené dans les années 1950, on préfère aujourd'hui celui de trouble spécifique d'acquisition du langage écrit, ce qui le distingue d'une pathologie acquise du langage écrit, mais aussi d'un trouble moins sévère qu'on qualifie de retard d'apprentissage du langage écrit. L'aspect spécifique du trouble dyslexique dénote son caractère structurel, et laisse entendre qu'il sera plus difficile de l'évincer totalement de la vie du patient.

Ce trouble est formulé dans différentes classifications internationales, mais l'autorité la plus reconnue aujourd'hui est celle de l'Organisation Mondiale de la Santé. Elle le formule en incluant *« tous les enfants qui, malgré une intelligence normale (mesurée par le Q.I.) et un environnement scolaire adéquat, développent des capacités de lecture significativement inférieures à la moyenne des sujets du même âge; mais aussi tous les adultes ayant présenté ces caractéristiques pendant l'enfance et ayant des performances en orthographe significativement inférieures à la moyenne des individus adultes. »*

Cette explication induit un contraste entre les capacités intellectuelles de l'individu et son niveau de langage (caractéristique importante de la dyslexie), élément dont il faudra tenir compte lors du bilan, et qui nécessitera sans doute un examen pluridisciplinaire pour confirmer l'aspect spécifique du trouble de lecture. Cependant, il n'apparaît aucune précision quant au degré de difficulté permettant de statuer s'il s'agit bien d'une dyslexie ou alors d'un retard d'apprentissage, et les caractéristiques du trouble ne sont pas évoquées non plus. Aussi, il semble important de ne pas écarter l'idée d'une dyslexie si les capacités intellectuelles sont chutées autant que son niveau de langage. Il n'est pas impossible qu'un enfant cumule les troubles, et on a peut-être tendance à reporter toutes les difficultés d'un enfant sur son déficit intellectuel lorsqu'il en présente un. Si la déficience intellectuelle n'explique pas la dyslexie, un enfant porteur d'une déficience peut tout de même être dyslexique.

La définition de la dyslexie ne semble pas satisfaisante pour tous. Elle a fait l'objet de nombreuses recherches qui n'ont pas abouti à un consensus. La définition officielle de la dyslexie a été formulée lors d'une réunion d'un collège d'experts de la « World Federation of Neurology » en 1968 :

« Trouble de l'apprentissage de la lecture survenant en dépit d'une intelligence normale, de l'absence de troubles sensoriels ou neurologiques, d'une instruction scolaire adéquate, d'opportunités socioculturelles suffisantes ; en outre, elle dépend d'une perturbation d'aptitudes cognitives fondamentales souvent d'origine constitutionnelle ».

Cette définition par exclusion ne permet en rien de relever les caractéristiques précises de la dyslexie, mais elle reste la référence dans le domaine pour le moment.

L'identification du trouble dyslexique doit prendre en compte la cause du dysfonctionnement, ses symptômes, ses répercussions sur la vie du patient. Mais aujourd'hui il n'existe pas de formulation claire et approuvée à l'unanimité pour cadrer cette pathologie.

Un enfant, pour être diagnostiqué dyslexique, doit en théorie être adressé à un centre du langage référant de sa région. Le plus souvent, c'est un enfant qui est suivi chez un orthophoniste depuis quelques années, et c'est lui qui va l'adresser. Il aura pu remarquer des difficultés massives, qui stagnent, dans le domaine de l'écrit. Lors de ce rendez-vous, l'enfant doit avoir environ 7 ans, car pour suspecter une dyslexie on doit objectiver un retard d'apprentissage d'au moins 18 mois.

Une équipe pluri-disciplinaire composée de médecins, d'orthophonistes, de phoniatres, de psychologues, va s'intéresser à cet enfant dans sa globalité. Ils vont tenter de ne rien laisser échapper qui pourrait expliquer un retard d'apprentissage du langage écrit, avant de poser le diagnostic de trouble spécifique : trouble auditif, visuel, déficience intellectuelle,... C'est le médecin qui posera alors le diagnostic. Le fonctionnement des équipes révèle bien toute la difficulté de ce trouble, à savoir que l'on doit procéder par élimination pour poser le diagnostic de dyslexie.

Ce qui conduit l'orthophoniste à préconiser une consultation au centre du langage est l'officialisation du trouble. Effectivement, notre décret de compétence nous rend apte à poser un diagnostic. Cependant, l'aval du centre référent permet de confirmer le diagnostic, et de mettre en place des aménagements pour l'enfant (tiers-temps, Auxiliaire de Vie Scolaire....) afin de faciliter son quotidien. Seules ces consultations permettent de mettre en place ces aménagements, leur diagnostic faisant foi auprès de la M.D.P.H. (Maison Départementale des Personnes Handicapées).

3. Naissance de la notion de dyslexie (dérivée de l'alexie)

La lecture et ses pathologies ont d'abord été étudiées à travers les troubles acquis, suite à des lésions cérébrales. Ce n'est que plus tard qu'est apparue l'idée d'une dyslexie dite « de développement ».

Au départ, l'impossibilité d'apprendre à lire est constatée par des médecins, confrontés aux pathologies acquises telles que l'alexie ou la cécité verbale. Les études ont évolué pour s'intéresser petit à petit à un problème d'ordre développemental dans l'acquisition du langage

écrit, à distinguer d'un déficit acquis. Cela confère au trouble dyslexique une conception médicale, il n'est pas né de constats d'enseignants ou de parents.

Il faut dès lors être méfiant et nuancer les résultats des études étiologiques concernant la dyslexie. Il semble qu'elles s'appuient la plupart du temps sur des cerveaux adultes pour valider leurs hypothèses. On n'aurait pas d'autres preuves neurologiques que celles-ci, c'est pour cela qu'il faut faire attention à ne pas s'appuyer sur des recherches concernant l'alexie pour expliquer la dyslexie.

4. Doit-on considérer la dyslexie comme un handicap ?

L'éventualité d'un potentiel chez l'individu dyslexique, et non plus d'un déficit, a été évoquée par Ronald Davis, lui-même dyslexique, qui a analysé cette pathologie.

Tout d'abord, l'individu dyslexique, dès sa naissance, subirait une forme de désorientation bien particulière. En effet, il utiliserait une capacité à produire des images mentales à partir de perceptions partielles d'un nouvel objet, ce qui lui permettrait d'intégrer cet objet avant même de l'avoir vu sous tous les angles. Cet état de « désordre mental » lui offrirait des capacités créatives supérieures à la norme. L'enfant dyslexique verrait l'environnement sous différents angles, et cela spontanément, avant même d'être passé par une étape d'analyse de l'objet qui permet d'avoir une représentation mentale en relief.

Mais si la désorientation peut être bénéfique pour appréhender le monde environnant, fait d'objets réels, les difficultés apparaissent lors de la confrontation au symbole, au code. Dès lors, les confusions s'accumulent. Le mot représente un objet, une action, mais il n'est pas l'objet en lui-même. C'est cet accès à la représentation qui pêche chez le dyslexique. Le mot est intégré comme un objet, et ainsi vu dans de multiples configurations. Le dyslexique va devoir faire un travail considérable pour admettre une configuration comme étant la bonne. L'enfant dyslexique possède une faculté à penser le monde en image, ce qui lui confère la possibilité d'un traitement très rapide des données. Il est alors plus vif dans son raisonnement, dans le déroulement de sa pensée, qu'un enfant qui va penser à travers le verbal. Davis dit : *« Alors qu'une seule image peut représenter un concept, il faut des milliers de mots pour la décrire verbalement ».*

Mais bien que son esprit soit plus rapide qu'un autre enfant grâce à la pensée non-verbale, les détours qu'il va devoir prendre pour arriver au même résultat lors de la confrontation au code sont tels qu'il va s'avérer être plutôt lent dans cette activité.

Dès lors, si un individu présente une dyslexie, il va peut-être falloir travailler autour du potentiel que procure ce trouble, plutôt que de chercher à évincer ce dysfonctionnement. On peut d'ailleurs plutôt parler d'un mode de fonctionnement particulier, inné chez cet enfant. Nous pourrions nous servir de ses capacités de représentation mentale pour appréhender le code, plutôt que de s'acharner à travailler le verbal. Par exemple, la gestion mentale est un abord qui me semble intéressant pour ces enfants. On part d'un mot, et on demande à l'enfant de fermer les yeux et d'y penser. Quelle est sa première sensation à l'évocation de ce mot ? Le voit-il écrit devant lui ? Voit-il l'objet qui représente ce mot ? Sent-il ce que l'objet dégage ? Etc.

5. Les causes probables d'un trouble du langage écrit

La dyslexie ne réunit pas les chercheurs autour d'une hypothèse commune. Doit-on la considérer comme un trouble d'ordre affectif ou bien cérébral ? Le consensus ne se fait pas autour d'une seule et même cause, mais plusieurs explications sont avancées. Il semblerait que pour les uns, la thèse neuro-cognitive soit prégnante, à savoir que l'enfant naîtrait avec un dysfonctionnement cérébral qui affecterait les zones spécialisées dans l'acte de lire. Pour d'autres, la thèse affective est la meilleure. Les enfants concernés par la dyslexie seraient ceux qui ne présentent pas le désir de lire, qui auraient été confronté à un apprentissage qui ne leur convient pas, qui font face à des difficultés extérieures dans leur quotidien qui ne leur permettent pas d'entrer sereinement dans l'activité de lecture.

Ce conflit entre les chercheurs nous ramène à la question du diagnostic, puisque selon les neuro-cognitivistes, les troubles affectifs sont secondaires à la dyslexie et ne permettent pas de définir le trouble de lecture comme étant spécifique. Face à ces seules causes, il s'agirait alors d'un retard de langage écrit.

Les auteurs qui se greffent au courant neuro-biologique ont eux-mêmes des orientations diverses. Paula Tallal s'est penchée sur un déficit du traitement auditif. Les sons brefs ne seraient pas traités de façon suffisante pour intégrer le son et l'analyser. D'autres auteurs comme Habib s'intéressent plutôt aux mécanismes de traitement phonologique au niveau cérébral, en aval du traitement auditif. D'autres encore se sont attachés à l'aspect visuel qui conditionne l'entrée dans la lecture, et notamment à la faculté de focaliser son attention sur un mot entier ou sur une partie de mot.

Le modèle de Serrano (1992) vise tout de même une fusion de différentes origines

pour cerner un phénomène pathologique. Son modèle bio-psycho-social expose trois dimensions susceptibles d'être impliquées dans un trouble dyslexique. La dimension objective recouvre l'aspect somatique du trouble. La dimension subjective fait état de tout ce que l'individu projette par rapport à son trouble, entre autres la sensation d'échec. Enfin la dernière dimension, intersubjective, revêt la position de l'entourage vis-à-vis du patient et sa manière de s'ajuster à son trouble.

L'idée ici est de mettre en interrelation la cause biologique du trouble et la cause affective, et d'y associer des éléments influents comme l'environnement familial et institutionnel du patient. Ce modèle est intéressant dans la mesure où son objectif n'est pas de déterminer l'origine précise du trouble, mais de prendre en compte l'intrication de multiples facteurs dans une difficulté de cet ordre, ce qui justement explique la difficulté à en définir l'origine.

Des hypothèses génétiques ont également été formulées. Elles mettent en évidence la présence d'une anomalie sur le chromosome 15, qui laisserait penser que la dyslexie est héréditaire. Cependant, il me paraît important de ne pas généraliser ce postulat. Il pourrait conduire à un diagnostic hâtif si l'on considère que la famille de l'enfant est déjà touchée par la dyslexie. Il semble nécessaire d'aborder le sujet avec la famille pour faire le lien avec une éventuelle fragilité au niveau de la maîtrise de l'écrit, mais il faut rester prudent quant à un réel diagnostic.

Il apparaît tout de même chez les dyslexiques un déficit au niveau de la conscience phonologique, qui se retrouve de manière systématique chez les sujets atteints et en comparaison avec des sujets dits « normaux ». Cependant, les enfants présentant un retard d'apprentissage de la lecture, non installé et non durable, peuvent également présenter une fragilité au niveau phonologique. En cela on ne peut attribuer ce phénomène particulier à la dyslexie seulement. Cela reste une théorie explicative parmi d'autres et ne permettrait pas d'établir un diagnostic différentiel.

Toujours est-il que, malgré le grand nombre d'hypothèses explicatives concernant les causes de la dyslexie, aucune n'a été approuvée de nos jours à l'unanimité. Pour cela, il est important de rester vigilant quand à la prise en considération de ces explications.

En tant que thérapeutes, il nous semble important de prendre de la distance par rapport à toutes ces recherches, et de mettre en avant nos compétences cliniques, qui visent à s'adapter aux besoins de chaque enfant. On pourra observer dans quelle dynamique se trouve l'enfant, à

savoir s'il est en situation d'échec dans laquelle il s'enlise, ou bien dans une perspective positive, où la motivation et la valorisation personnelle n'est pas à travailler. Auquel cas, il sera intéressant de travailler les stratégies de compensation de ce trouble structurel, stratégies qui n'appartiennent qu'à l'enfant lui-même et qu'il faudra faire émerger.

6. L'intrication du trouble dysorthographique dans la dyslexie et ses répercussions sociales sur la vie du patient

La dysorthographie est un trouble qui accompagne systématiquement la dyslexie, mais peut se présenter seul également. Par là, l'idée d'un déficit structurel est encore amenée, ce qui laisse entendre la durabilité du trouble. Il va se manifester par une lenteur lors de l'écriture, des erreurs orthographiques massives tant au niveau de l'orthographe lexicale que grammaticale, qui portent sur des éléments basiques de l'écrit.

L'orthographe du français révèle bien des tracas. En effet, l'acquérir relève à la fois d'apprentissages implicites et explicites. Selon Jean Véronis, (Professeur de linguistique) segmenter un mot en unités phonémiques et attribuer à ces dernières une transcription graphique ne permet pas l'écriture de plus de la moitié des mots français. Certains phonèmes disposent de plusieurs transcriptions graphémiques ([o] peut s'écrire « o », « eau », « au »), et certains graphèmes peuvent être oralisés différemment selon le contexte (« s » se dit [z] ou [s]). Certaines particularités orthographiques vont découler de règles explicites, d'autres devront être connues implicitement, grâce aux rencontres successives avec les mots.

L'enfant qui automatise peu à peu les règles d'assemblage va pouvoir procéder à une lecture par adressage. Un enfant dyslexique n'aura pas nécessairement accès à l'adressage, donc à la voie orthographique, s'il se situe dans le cas d'une dyslexie phonologique. Aussi, dans le cas d'une dyslexie dyséidétique, l'enfant qui aura automatisé la lecture par assemblage va éprouver des difficultés à avoir une approche globale des mots. La rencontre avec les mots, bien que répétée, n'offrira pas la possibilité de construction d'un lexique orthographique si l'enfant procède toujours par assemblage. Ainsi, ses difficultés de transcriptions apparaîtront toujours. Il n'aura pas automatisé les règles implicites de l'orthographe française.

On comprend dès lors qu'un enfant dyslexique va être mis à mal dans l'acquisition de l'orthographe. Il va éprouver des difficultés à mettre en lien les lettres et leurs sons (les

difficultés d'assemblage en lecture se retrouvent lors de la transcription), d'autant plus qu'il existe de nombreuses transcriptions possibles d'un son. Aussi, il va parvenir difficilement à isoler les mots (puisque'il aura du mal à mémoriser la forme orale d'un mot, ou sa forme orthographique).

La dysorthographie s'additionne à la dyslexie, ce qui amplifie largement les conséquences au niveau social.

A l'école, l'enfant va subir les conséquences d'une désinformation par rapport à la dysorthographie. Ce trouble n'est pas toujours compris comme une difficulté structurelle, pour laquelle il faut s'adapter et prévoir des aménagements. Les enseignants le distinguent difficilement du retard d'apprentissage de l'orthographe. L'enfant va parfois faire l'objet d'exigences scolaires démesurées s'il ne parvient pas à se sortir du trouble.

De plus, si un individu peut s'en sortir malgré une lecture laborieuse pendant ses études, ses difficultés orthographiques le trahiront toujours. Son trouble le place dans une position de non-savant face à un code conventionnel. La société exige de chacun qu'il maîtrise cette convention, et tolère difficilement des fautes massives dans l'écrit. Ce handicap se répercute notamment lors de la recherche d'un emploi, où l'écrit de l'individu constitue la première forme de sélection. Aussi, dans la vie quotidienne, les difficultés orthographiques peuvent faire l'objet de critiques, de dévalorisation de la part de l'entourage. Il en découle une sensation d'échec, qui ne cesse de croître avec les expériences négatives.

7. Retard d'apprentissage du langage écrit

Le retard d'apprentissage du langage écrit concerne de nombreux enfants. Il peut malheureusement, si on étiquette les difficultés dans la hâte, être l'origine de nombreuses erreurs de diagnostic et faire enfler les rangs des personnes atteintes de troubles spécifiques du langage écrit, à tort. Pire encore, un diagnostic trop précoce peut conduire à l'enfermement d'un patient dans un trouble qui ne le concerne pas.

Il est pourtant bien à distinguer d'un trouble structurel. Il s'agit d'un retard d'apprentissage, qui se manifeste à travers l'entrée dans l'écrit, mais qui naît de facteurs environnementaux. Les raisons de cet échec sont multiples. Il peut s'agir de difficultés relationnelles, notamment à la mère, qui touchent la problématique de séparation, et qui se répercutent sur l'apprentissage de l'écrit. Un enfant a besoin d'un certain degré d'autonomie pour entrer dans une activité qui va le pousser à s'« individuer » chaque jour, à construire une liberté de

pensée. Cette possibilité d'autonomisation doit lui être offerte par la mère, qui parfois s'accroche à ce plaisir de savoir et de maintenir dépendant son enfant pour le garder près d'elle ; mais elle doit aussi être acceptée par l'enfant, tout ceci dans un travail d'ajustement mutuel particulièrement difficile.

Aussi, le contexte socioculturel peut affecter l'entrée dans l'écrit. Pour certaines familles, l'écrit ne représente pas un médiateur de plaisir, de partage, d'enrichissement personnel, et cet aspect n'est pas transmis par la famille. La seule représentation de l'écrit que l'enfant reçoit est son caractère obligatoire, puisque vecteur d'apprentissages et nécessaire pour s'insérer dans la société.

Par ailleurs, l'entrée dans l'écrit s'effectue par un apprentissage explicite, à l'école. Il est évident que la méthode utilisée par l'enseignant n'est pas adaptée à chaque enfant puisqu'elle ne répond pas forcément au fonctionnement de chacun. Ainsi l'enfant peut ne pas intégrer le principe de lecture, ni comprendre son intérêt, et ce d'autant plus si le milieu familial n'offre pas en corrélation avec le système scolaire un objectif commun cohérent.

Toutes ces contraintes font de l'entrée dans l'écrit le résultat de nombreux phénomènes qui doivent être adaptés au mieux à ce moment clé qu'est la première confrontation à un apprentissage long, fastidieux, explicite, et qui nécessite d'entrevoir un objectif lointain de plaisir et d'enrichissement pour être abordé de manière sereine. Certains enfants sont, à 5-6 ans, dans un fonctionnement passif, ne cherchent pas à mettre du sens sur leurs apprentissages. En cela il peut être intéressant de construire avec eux cet objectif dans le cadre d'une démarche de soin, tout en considérant les raisons de leurs difficultés d'accès à l'écrit.

Selon Geneviève Ginoux dans le Journal Français de Psychiatrie, l'enfant qui présenterait des difficultés à entrer dans le langage écrit entretiendrait un rapport particulier au mot, à la lettre, au code de façon générale. Ainsi, il lui serait impossible de mettre en lien le signifiant avec le signifié de façon à respecter la règle commune qu'est le code écrit. Et c'est dans un cercle vicieux que va se retrouver cet enfant, qui va entretenir ce non accès au savoir, et lutter en ce sens. Cette façon d'être peut se répercuter sur de nombreux apprentissages. Dans un objectif thérapeutique, il ne s'agit pas d'apprendre à lire à cet enfant, mais de travailler la conception de son trouble : l'enfant doit adopter une attitude positive face à ses difficultés plutôt que de s'enfermer dans l'échec. Il doit reprendre goût au principe de l'apprentissage en général.

8. Quelle position adoptons-nous en tant que thérapeute?

Le thérapeute du langage dispose de différents rôles concernant la prise en charge des troubles d'apprentissage du langage écrit. Il s'attachera aux compétences de l'enfant sur le plan cognitif. Aussi, il tentera de faire émerger chez l'enfant la moindre étincelle de plaisir envers l'écrit, de façon à ce qu'il se l'approprie. L'objectif est de déterminer les potentialités de l'enfant pour les exploiter au mieux et lui rendre la tâche de lecture moins fastidieuse. Cette fonction difficile qui nous incombe nous place dans un constant remaniement du suivi, en fonction des apports de l'enfant en séance. Aussi, l'exigence scolaire et parentale au sujet de l'apprentissage du langage écrit peut nous confronter à des difficultés de communication. Ceux-ci peuvent ne pas comprendre notre position de thérapeute et les enjeux travaillés, différents de ceux du système éducatif. Pour être en accord avec nos objectifs, il est donc important de savoir ce que nous traitons.

A partir de là, la question se pose du diagnostic de dyslexie. Quand peut-on affirmer qu'un individu est dyslexique ? Doit-on établir le diagnostic ou préférer une prise en charge et un accompagnement scolaire adapté sans poser d'étiquette ?

Le diagnostic peut être intéressant si l'on souhaite écarter toute autre possibilité de trouble de la lecture qui relèverait plutôt du retard que d'une difficulté structurelle. C'est pour cela que la distinction peut s'avérer nécessaire. Mais toute la difficulté est de poser un diagnostic de façon formelle, puisque l'on sait bien que mettre un nom sur le trouble spécifique de lecture entraîne une restructuration de la vie de l'enfant, psychologiquement et dans son quotidien.

Dès l'instant où l'on aura posé le diagnostic de dyslexie, l'enfant se sentira différent. On n'attribuera plus ses difficultés à l'apprentissage, mais il deviendra un individu porteur d'un trouble. Il nous semble que l'important, dans la mise en évidence d'un trouble spécifique de lecture, est d'insister sur la particularité de fonctionnement de l'enfant, et non sur son dysfonctionnement. Ainsi, en orientant sa conception de la dyslexie, il va pouvoir organiser ses expériences de manière positive, adopter des stratégies de compensation axées sur ses facultés. On peut parler de « déconditionnement » de l'impact négatif qu'a entraîné le trouble. Un enfant dyslexique non détecté va de lui-même adopter des stratégies de compensation pour dépasser son trouble, mais de manière instantanée, désorganisée, et en ne mettant pas forcément à profit toutes ses capacités autres. L'idée de l'accompagnement est de faire émerger les autres facultés, d'en faire prendre conscience à l'enfant, et ainsi lui permettre -au

travers d'une revalorisation- d'accéder autrement à la lecture, en minimisant l'effort. Le diagnostic peut sembler alors vital pour spécifier son trouble et non le considérer comme une difficulté scolaire, mais il est à prendre avec du recul et doit être orienté immédiatement de manière positive. Ainsi, l'enfant dyslexique ne saurait être livré à lui-même, un contact régulier avec un professionnel du langage stimulera cette dynamique positive.

9. Quels aménagements possibles en cas de diagnostic ? Quelles répercussions positives sur la scolarité des enfants ?

L'aspect spécifique de la dyslexie, à savoir qu'elle ne concerne que le champ de l'écrit, pourrait laisser penser qu'un enfant n'a pas besoin d'autres aides que celles concernant l'enseignement de la langue. Mais le langage écrit reste le support de tous les autres apprentissages. La pensée va s'élaborer à travers le verbal. C'est tout du moins un passage nécessaire à l'école (si on met de côté les capacités spécifiques des dyslexiques concernant la pensée non-verbale). Pour cela, l'aménagement de temps supplémentaire lors du travail scolaire, mis en place par l'Education Nationale, vise à mettre à égalité l'enfant dyslexique avec les autres. On considère qu'il est capable de faire le travail, mais on admet que les efforts à déployer sont majorés par rapport à un enfant au fonctionnement standard. Il s'agit ici de la reconnaissance d'un trouble, mais il est considéré comme un facteur ralentissant la transcription de la pensée et non un obstacle à la faculté de penser, ce qui est plutôt positif.

La mise en évidence d'un trouble de l'apprentissage de l'écrit va faire émerger une éventuelle implication affective en amont ou en aval. Pour cela, et à travers l'observation clinique, l'orthophoniste pourra juger bon d'orienter l'enfant vers un psychothérapeute, afin de travailler cet aspect. Une entrée dans l'écrit difficile peut être le symptôme révélateur d'un rapport complexe à la trace en tant qu'objet de l'expression de soi, du rapport à l'autre. Aussi, un traumatisme antérieur ou parallèle à l'apprentissage peut avoir des répercussions immédiates sur l'activité de lecture, aspect qui devra être connu de l'orthophoniste, mais dont la médiation sera attribuée au psychothérapeute.

La mise en place d'un suivi en orthophonie sera nécessaire dans tout trouble d'apprentissage de l'écrit. Son objectif sera, comme il a été cité précédemment, de renverser les considérations d'échec, de déficit, en potentialités autres.

Par ce biais, l'orthophoniste travaillera le rétablissement de la relation à l'autre.

L'enfant va gagner en estime de soi, et par là mieux assumer son trouble. Ceci lui permettra d'évoluer dans la communication orale, mais aussi écrite car il va organiser ses efforts. L'état d'esprit de l'enfant est une clé de son évolution favorable vers la maîtrise du langage écrit.

Aussi, l'orthophoniste tentera de renforcer les capacités fragiles d'accès à l'écrit par le biais de techniques. Cela devra opérer dans un climat serein, où l'individu ne se sent pas mis en échec mais plutôt soutenu. Le renforcement des capacités cognitives du patient, impliquées dans l'écrit, va lui permettre de prendre confiance par rapport à ses compétences, et de le faire entrer dans une dynamique positive au niveau de l'écrit.

Enfin, l'entrée dans l'écrit revêt une fonction nouvelle : penser autrement, et non l'acquisition d'une technique pour la technique. C'est ce point qui doit être travaillé dans l'accompagnement d'un enfant présentant un trouble d'apprentissage du langage écrit (qu'il soit de nature spécifique ou non). Il doit comprendre qu'il ne restera pas indéfiniment dans une position où l'esprit se soumet aux exigences du code écrit (en période d'apprentissage, l'enfant doit automatiser le code). Le code écrit va, plus tard, servir de point d'appui à la réflexion, pour permettre une ouverture sur une élaboration plus complexe encore.

10. Conclusion

En définitive, il semble important de se poser la question de la nécessité de distinguer les différentes pathologies du langage écrit. Quelle importance - si l'on considère que chaque enfant en difficulté nécessite un accompagnement de la part de son entourage et d'un professionnel- de poser des étiquettes à tout va ? S'il existe dans la littérature un tel acharnement à distinguer les troubles spécifiques des troubles secondaires, on peut alors bien considérer que le diagnostic est important. Il paraît donc primordial de nommer ce dont l'enfant souffre afin de lui laisser cette ouverture sur la manière dont il va s'en accommoder. On peut tout de même statuer sur l'importance de l'accompagnement afin de lancer une dynamique positive de soin, et non un abandon de l'effort en réaction à cet échec.

La question des affects dans la prise en compte des troubles du langage écrit reste floue : leur implication est-elle primaire ou secondaire ? Une défaillance psychologique dans les premières années de vie peut former un obstacle à l'apprentissage du langage écrit et constituer la cause de l'échec. Au contraire, un trouble affectif peut se déclencher en réaction à cette faille des premiers apprentissages, et ainsi aggraver le problème. Il s'agira alors d'une difficulté majorée par l'échec, la perte de l'estime de soi, donc une conséquence aggravante

du trouble de l'écrit.

Mais alors peut-on attribuer un trouble du langage écrit aux seuls affects ou à un seul trouble spécifique d'apprentissage ? Ne doit-on pas plutôt intégrer cela comme un entremêlement de causalités, de conséquences favorables ou aggravantes, de réactions changeantes selon une personnalité ou une autre... ?

Pour résumer la question de la causalité du trouble d'apprentissage de l'écrit, on peut penser que si tous les facteurs explicatifs ont été explorés, aucun ne peut prétendre être le seul impliqué.

Il apparaît, dans la prise en compte des troubles du langage écrit, une question fondamentale. Celle du retour potentiel au plaisir de lire et écrire. Qu'en est-il chez l'enfant dyslexique ? Peut-on espérer l'amener à cette envie de lire, au même titre qu'un enfant qui aurait des difficultés à entrer dans l'écrit sans trouble massif, pour lequel cela est déjà un véritable défi ?

Quand bien même on pourra accéder à ce regain de plaisir par rapport à l'écrit, cet échec des premiers apprentissages ne va-t-il pas conduire à une autocensure face à des apprentissages futurs, un interdit de se confronter à un événement nouveau et complexe ? Il nous semble que selon le caractère de la personne concernée, la difficulté qu'il aura à surmonter peut aller d'une inhibition générale de l'individu à un élan supérieur à la norme pour combattre cet événement. Cyrulnik évoquait par là le principe de résilience, selon lequel une personne peut se renforcer et devenir plus combative que la majorité des individus après avoir vécu une expérience douloureuse.

Revenons au sujet le plus important, celui du patient et de la façon dont nous, thérapeutes, allons pouvoir l'aider. Comment entendre les enfants en difficulté d'apprentissage de l'écrit ? Comment ne pas chercher précipitamment à cerner le pourquoi du problème... mais plutôt prendre en compte leur réel besoin d'aide, et qui va avec leur personnalité propre ?

L'entrée dans l'écrit n'est pas naturelle, et ces enfants qui bloquent nous le rappellent. A nous, dans le cadre du soin, de venir en aide à ces enfants pour s'insérer dans ce challenge qu'est l'apprentissage.

V. Langage écrit et orthophonie

1. Le bilan

Chaque orthophoniste pratique les bilans de façon unique, il n'est pas question ici de donner un bilan type qui serait à appliquer au pied de la lettre, mais plutôt une trame générale dans laquelle chacun peut piocher les éléments qui lui semblent pertinents dans une situation donnée, avec un enfant donné. Aussi, nous donnerons notre impression personnelle, basée sur notre expérience, nos acquis théoriques, notre personnalité mais celle-ci ne prétend en aucun cas avoir valeur de vérité générale.

A. But du bilan

Le bilan se conçoit avant tout comme une rencontre entre un enfant, sa famille et le professionnel auquel il est fait appel. L'orthophoniste découvrira sans a priori un enfant accompagné par ses parents. Même s'il a reçu des informations sur cette famille, il paraît capital d'avoir un regard neuf afin d'écouter et d'entendre au mieux ce qui peut être dit par ses interlocuteurs.

Le bilan doit permettre à l'orthophoniste et à l'enfant ainsi qu'à sa famille de faire connaissance, de cerner la demande, d'évaluer les compétences de l'enfant à un moment donné. Le bilan doit tenir compte de l'état de l'enfant lors de la passation du bilan, il peut être fatigué, nerveux, opposant... Les résultats du bilan ne sont pas à prendre tels quels, il faut les interpréter, émettre des hypothèses, les considérer comme une « photographie » de l'enfant. L'évaluation sera donc qualitative et quantitative.

Elle sera qualitative lors d'un entretien avec l'enfant et sa famille. Chacun pourra s'exprimer librement sur sa demande, on retracera l'histoire de l'enfant. Elle sera quantitative parce qu'elle établira un état des lieux des compétences de l'enfant grâce à la passation de plusieurs tests étalonnés.

Le bilan servira d'appui, de support pour la création d'un projet de rééducation si nécessaire et il permettra également d'établir un diagnostic. Poser un diagnostic n'est pas le dessein principal du bilan, il est plus important à notre sens d'essayer de comprendre quelles sont les capacités et les difficultés de l'enfant, qui est l'enfant qui se présente à nous et comment nous allons pouvoir l'aider.

B. Une évaluation qualitative

d. L'anamnèse

C'est par l'anamnèse qu'il semble pertinent de commencer le bilan, c'est par elle que l'enfant et sa famille vont pouvoir raconter leur histoire. L'orthophoniste doit conduire cet entretien par des questions sur la façon dont l'enfant a pu être investi par sa famille notamment pendant la grossesse et l'accouchement. Il interrogera aussi autour du développement psychomoteur (âge de la position assise, âge de la marche, âge de la propreté), du développement du langage (âge des premiers mots, quel rapport avec la parole pour l'enfant), de la personnalité et des centres d'intérêts de l'enfant. On recherchera aussi des facteurs de risques à travers l'histoire médicale de l'enfant (bilan ORL, bilan ophtalmologique, néo natalité, histoire médicale de la petite enfance...) ; on tentera ainsi de dégager si une raison médicale peut ou a pu influencer le tableau clinique.

L'anamnèse essaye de retracer l'histoire de l'enfant et d'émettre des liens entre son histoire passée et son présent. L'enfant peut aussi découvrir des morceaux de son histoire à travers le récit de ses parents. Il est important de lui demander ce dont il se souvient, et comment il perçoit ce qui est raconté de lui.

e. La demande

Cerner la demande n'est pas une chose aisée, et pourtant nous croyons que c'est un des objectifs principaux du bilan.

Si un rendez vous est demandé avec un professionnel c'est forcément qu'il y a une demande, un besoin, une attente... Cette requête peut venir de l'école, du monde médical, des parents ou de l'enfant, il est important de repérer la source de la demande initiale et ce qu'en pensent les autres interlocuteurs. Après cela, la demande doit être détaillée, expliquée par les parents et l'enfant. Globalement nous tenterons de savoir qui demande quoi, pour qui et dans quel but. Nous pourrions étayer la recherche sur cette demande par :

- Quelle est la raison d'être de la consultation ?
- Qui envoie la personne examinée ?
- Qu'est-ce que l'on a constaté ?
- Quelle est la plainte ?
- Depuis quand la plainte existe ?

- En quoi est-elle gênante ?
- Pour qui ?
- Quelles explications donne-t-on ?
- A- t-on déjà fait quelque chose pour y remédier, si oui quoi ?
- En quoi les mesures déjà prises ont-elles réussi ou échoué ?
- Qu'attend-on de la consultation et de l'orthophoniste ?

La demande du patient est essentielle, la demande des enfants est parfois un peu floue, voire inexistante mais le petit patient doit au moins comprendre la demande qui est faite pour lui. Tout le monde a au fond un souhait de réussite, la non demande n'est pas anodine, elle peut refléter une méconnaissance des troubles, un déni, un manque de confiance en ses capacités, un rejet, un moyen de défense... Le rôle du rééducateur est aussi d'essayer de comprendre cette non demande. Lors du bilan quantitatif, l'enfant va être confronté à ses limites, l'orthophoniste pourra donc lui dévoiler ses difficultés mais il semble intéressant aussi d'évoquer à ce moment là en quoi justement le travail avec un rééducateur pourra être enrichissant pour cet enfant et de l'amener ainsi à formuler progressivement une demande... La demande du jeune patient est une des bases fondamentales du processus de rééducation qui va être engagé, l'enfant n'avancera vraiment que s'il a une démarche active, nous allons donc essayer de l'amener à cela. On peut avoir le consentement de l'enfant sans son adhésion. Bien qu'il accepte d'être suivi en orthophonie, il peut sembler absent, non-investi, lors des séances. C'est sur cet aspect qu'il convient donc de travailler.

La demande des parents est aussi à prendre en compte, elle peut être différente de celle de l'enfant où être absente. Il est nécessaire de l'écouter, de l'accueillir. Le travail avec l'enfant ne sera opérant qu'avec l'adhésion des parents, il doit y avoir une certaine cohérence entre l'enfant, sa famille et l'orthophoniste.

f. Une parole pour chacun

La parole de l'enfant est essentielle, c'est lui qui est concerné en premier lieu, pourtant ce n'est généralement pas lui qui s'exprime le plus lors de cette première consultation, d'où peut être aussi la difficulté de faire émerger la demande. Il est vrai qu'il n'a pas de souvenir assez précis pour évoquer sa toute petite enfance, mais même lorsqu'il s'agit de son histoire actuelle, la parole n'est pas nécessairement laissée au patient. Or, c'est une attitude à réfléchir, nombre d'enfants consultant en orthophonie pour des troubles de l'apprentissage du langage écrit viennent poussés par leurs parents ou l'école sans percevoir réellement l'importance de

cet apprentissage, sans comprendre pourquoi les adultes y accordent autant de valeur. C'est peut être à ce moment là, lors de cette première rencontre que le rééducateur pourra comprendre où en est l'enfant dans son rapport à l'écrit. Il pourra ainsi l'aider, l'accompagner au mieux par la suite. Le désir d'apprendre n'est pas mesurable, on peut essayer de l'approcher en écoutant l'enfant, en l'observant mais ce ne sera qu'une évaluation subjective.

Selon le milieu social, le milieu culturel, la parole des enfants n'a pas la même valeur. Afin que les enfants puissent apprendre, progresser, avancer ; il faut vraiment les traiter comme des individus ayant leurs propres désirs et à défaut, les aider à les faire émerger.

Evidemment, la parole de la famille est aussi à prendre en considération, d'une part parce que ce sont eux qui ont l'autorité légale sur l'enfant, ils sont donc en droit de décider ce qui est bon pour lui ; d'autre part il est nécessaire de travailler avec l'assentiment de la famille afin que le petit patient ne se sente pas tiraillé entre sa famille et le rééducateur.

L'orthophoniste doit veiller à donner un espace maximal à la parole de l'enfant pendant le bilan et la rééducation sans pour autant réduire la parole des parents. Il s'agit donc d'essayer de trouver un juste équilibre entre les deux.

C. Une évaluation quantitative

L'évaluation quantitative se fera si possible à partir de tests étalonnés, le but n'étant pas de prendre les chiffres comme des données déterminantes mais comme une aide permettant d'objectiver notre regard de rééducateur sur les difficultés de l'enfant.

Le bilan s'intéressera aux compétences langagières orales et écrites de l'enfant. Les habiletés concernant le langage oral de l'enfant sont à prendre en considération même si la demande initiale porte sur l'écrit. En effet, le langage oral constitue une base nécessaire au développement du langage écrit, et va permettre de le construire de manière solide.

Le rééducateur recherchera les stratégies employées par l'enfant, il fera donc une observation minutieuse de celui-ci pendant les épreuves. L'évaluation quantitative peut se dérouler comme suit.

a. Exploration du langage oral

→ Exploration du versant réceptif :

Perceptions auditives

Capacité de discrimination phonétique

Traitement lexical des mots ou évaluation du stock lexical passif

Traitement syntaxico- sémantique

→ Exploration du versant expressif :

Praxies linguo-bucco-faciales

Articulation

Caractéristiques vocales majeures

Dénomination d'images

Fluence verbale (phonémique et sémantique)

Niveau de structuration syntaxico-sémantique

b. Exploration du langage écrit

Evaluation de la conscience métaphonologique

Evaluation de l'empan mnésique : canal auditif et visuel et mémoire de travail

Evaluation de l'encodage graphophonémique

Evaluation des stratégies dominantes : logographique, alphabétique ou orthographique.

Evaluation de la compréhension du langage écrit

Evaluation de l'expression du langage écrit : conversion phonème/graphème, compétences orthographiques, évaluation de la qualité de copie d'un texte.

La totalité de ces fonctions ne pourra sûrement pas être explorée faute de temps mais il est bien de les avoir en tête et d'émettre des hypothèses sur leur fonctionnement ou leur dysfonctionnement. Il est de la responsabilité de l'orthophoniste de choisir les épreuves les plus pertinentes pour l'enfant. Les épreuves de dénomination et de métaphonologie semblent prédictives des résultats dans l'apprentissage de la lecture. Les sujets dyslexiques font davantage de paraphrasies phonémiques et sémantiques aux épreuves de dénomination. Ces deux types d'épreuves reflètent en fait les deux principaux mécanismes de lecture : lecture globale et découpage analytique.

Il ne nous a pas semblé utile de détailler les différents tests utilisés, d'une part parce qu'il y en a une pléthore et d'autre part parce qu'il appartient à chacun de travailler avec le matériel qui lui convient, cependant nous pouvons en citer quelques-uns : le L2MA, l'épreuve la BELEC, la BELO, l'épreuve d'évaluation de la compétence en lecture (LMC.R), le test de lecture pour cours préparatoire TLCP de D. Pasquier, l'Alouette, le vol du PC... L'intérêt d'utiliser des tests étalonnés est de se référer à une moyenne et donc d'évaluer l'enfant avec objectivité. Aussi, les tests sont adaptés à l'âge de l'enfant, le matériel proposé ne doit pas infantiliser les patients au risque de les rebuter et inversement, le niveau des tâches proposées ne doit pas être trop élevé afin de ne pas décourager l'enfant.

L'évaluation de l'appétence au langage écrit ne pourra pas être évaluée par des tests étalonnés ; dès le bilan, il est possible de questionner l'enfant sur ses lectures et d'observer alors son expression. Néanmoins, il peut ressentir ces questions comme une pression de notre part et adapter alors ses réponses en fonction de ce qu'il croit être notre désir. L'attitude de l'enfant face à une page blanche sur laquelle il lui a été donné consigne libre peut aussi être très enrichissante et révélatrice de certains éléments de son fonctionnement, de sa maturité, de sa personnalité. Certains écriront, d'autres dessineront ou seront complètement désarçonnés devant cette consigne...

Ce dialogue autour de l'écrit reste pertinent lors du bilan, il peut amener des questionnements à l'enfant, lui montrer vers quoi nous cheminons. Pourtant, nous ne découvrirons réellement l'appétence de l'enfant au langage écrit qu'en apprenant à le connaître au fil des séances, cela semble quelque peu évident, l'appétence au savoir est quelque chose d'intime qu'on livre plus ou moins facilement selon sa personnalité.

3. La rééducation

Il existe une seule façon de désigner l'acte médical orthophonique concernant les pathologies du langage écrit : AMO 10,1 pour autant de pratiques qu'il y a d'orthophonistes. Chaque professionnel rééduque les pathologies du langage écrit en fonction de ses connaissances, de sa réflexion personnelle sur son métier, de ce qu'il croit être dans l'intérêt de l'enfant.

Nous exposerons ici quelques-uns des courants théoriques et des techniques de rééducations pouvant être employés. Pourquoi autant de pratiques différentes ? Quels sont leurs apports ?

A. Quelques méthodes

g. Les approches axées sur le symptôme

Nous avons déjà évoqué ces méthodes lors de notre partie sur les méthodes de lecture, nous aborderons ici l'aspect plus rééducatif qu'éducatif. Ces modes d'intervention partent du principe que l'enfant ayant des difficultés d'apprentissage du langage écrit n'établit pas ou difficilement le rapport entre les éléments constitutifs de la parole dite ou entendue et les éléments qui les représentent, ceci parce qu'il existerait une déficience de la perception auditive chez ces sujets. Ces techniques permettent de renforcer la perception et étayent ainsi ce que les psycho- cognitivistes nomment les « processus de bas-niveau ».

→ La méthode Borel – Maisonnny :

Cette méthode est qualifiée de phonético-gestuelle, chaque lettre, chaque graphème est associé au son lui correspondant dans la parole et à un geste symbolisant la ou les lettres. Les gestes peuvent être représentatifs de la forme écrite de certaines lettres, de l'image articulatoire, de leur durée d'émission ou d'un bruit existant dans la réalité. Cette méthode est progressive, elle commence par l'apprentissage de chaque graphème puis par l'association consonne/voyelle. Elle est fréquemment utilisée par les orthophonistes parfois seulement de façon ponctuelle pour aider à la différenciation de deux phonèmes ou de deux graphèmes pouvant être confondus ([m] et [n] par exemple).

→ La méthode de Maistre

Elle est basée sur la compréhension du son associé à un signe visuel, la différenciation auditive, la différenciation visuelle, le respect de la mise en correspondance et de l'ordre de succession des phonèmes. Comme la méthode Borel, elle est progressive et commence par un apprentissage des correspondances grapho-phonémiques les plus simples. Les phonèmes représentés par la ou les lettres qui leur correspondent sont à la fois symbolisés par un dessin évoquant le bruit, par un geste se référant au bruit, à l'articulation du phonème ou au tracé de la graphie. Cette méthode est basée sur quatre étapes ayant pour but la correction des troubles de la perception auditive, la compréhension du code de symbolisation d'un son par un signe graphique en utilisant comme intermédiaire le geste, la correction des troubles de structuration spatiale et temporelle, l'entraînement à la lecture courante.

→ La méthode Bourcier

L'apprentissage commence par les lettres isolées écrites (consonnes) dans une couleur déterminée par opposition aux autres lettres composant le mot-clé écrit présenté en entier à l'enfant et accompagné d'un dessin représentatif. L'enfant va successivement découper cette lettre dans du carton, dans de la toile, la représenter en pâte à modeler, enfin passer son doigt dessus dans le sens indiqué les yeux ouverts et les yeux fermés. Ensuite, il marche sur le sol où la lettre est représentée. Enfin, l'enfant la dessine en gros puis en tout petit. La lettre est ensuite lue par l'enfant dans des syllabes simples puis dans des mots entiers simples.

Ces méthodes ont l'avantage d'utiliser divers canaux sensoriels que l'enfant n'a pas forcément l'habitude d'utiliser, cela stimule donc de nouvelles zones cérébrales ; l'aspect moteur (gestes, pâte à modeler...) peut rendre l'exercice ludique.

h. Les approches psychothérapeutiques

Ces approches considèrent la personne de manière globale, elles ne concentrent pas uniquement leur attention sur le symptôme mais pour celles-ci, le symptôme vient dire autre chose de la personne. Au sein des séances, le non directif doit primer pour permettre aux enfants d'exprimer leurs goûts, leurs désirs... Il s'agit de réconcilier l'enfant avec lui-même et le langage pour qu'il puisse ensuite réinvestir psychologiquement et socialement sa personne en entier. Nous parlerons ici de la Pédagogie Relationnelle du Langage (PRL) de Claude Chassagny mais il existe d'autres approches psychothérapeutiques telles que celles de G.Dubois, de R.Cahn et T. Mouton.

→ La Pédagogie Relationnelle du Langage.

Selon C. Chassagny, la rééducation naît avant tout d'une rencontre entre un enfant et un adulte, la relation doit être authentique, se baser sur le principe d'échange, de recevoir et non d'imposer. La rééducation ne doit pas reprendre des procédés pédagogiques qui ont déjà échoué, elle doit proposer autre chose. La rééducation doit aller vers le principe de réalité mais en suivant le rythme de l'enfant, sans rien brusquer.

C. Chassagny décrit trois temps principaux dans l'acte PRL :

- La station :

C'est une période où le choix est donné à l'enfant de ce qu'il veut faire, il apporte ainsi sont matériel fantasmatique et met l'enjeu à distance. Une relation basée sur la confiance s'instaure entre l'enfant et l'adulte. Le rééducateur doit accepter ce que l'enfant amène sans commentaires ni interprétations mais ne pas être dupe pour autant des histoires invraisemblables.

- La conciliation :

L'enfant effectue un renoncement, une conciliation pour s'exprimer suivant les moyens utilisés par l'adulte (codage, décodage..). Ce moment ne doit pas être anticipé par le rééducateur, il peut y avoir des allers-retours entre la station et la conciliation. « L'enfant doit prendre un certain chemin pour donner de l'importance à la qualité matérielle des mots, à leur forme ».

- L'expression :

C'est le moment où l'impact de la P.R.L. se transpose à l'extérieur, elle peut cependant être réduite aux séances pendant un temps. On observe un changement de conduite, un épanouissement des gestes, une certaine libération du contact avec autrui. Il y a une évolution des conduites extérieures.

Il peut être difficile pour un orthophoniste d'avoir une pratique PRL ; la période de station peut être difficile à gérer pour certains mais cette approche est intéressante car elle met en exergue l'individualité des patients sans les considérer seulement comme des « élèves en difficulté ». Le rôle de l'orthophoniste est aussi de laisser une place pour laisser émerger la parole de l'enfant.

« Pour l'avenir, il est important de faire des enfants des individus pensant, de reconnaître leur individualité, ce qui n'est pas toujours permis par l'école » C. Chassagny

Quant à Geneviève Dubois, elle considère que le travail se fait dans la relation thérapeutique, où l'enfant cherche son statut de sujet avec sa parole propre. Cette relation est animée d'un transfert et d'un contre-transfert dont le thérapeute doit être conscient pour l'exploiter au mieux. Le thérapeute accompagne l'enfant, il va explorer le symptôme.

- i. L'approche langagière de F. Estienne

F. Estienne donne comme objectifs à l'acte de rééducation : *«réparer un outil, aider l'ouvrier à se servir de cet outil», «mettre l'enfant dans un état de confiance», «dédramatiser la situation d'échec», «essayer de comprendre pourquoi il a eu une indigestion»*. La relation de rééducation est une relation d'égal à égal, où un contrat est établi entre l'orthophoniste et le patient afin de fixer des objectifs à atteindre et comment y parvenir. La consultation a un but précis, le rôle de l'orthophoniste est défini par l'aide qu'il peut apporter à l'enfant, par le travail qu'il peut faire avec lui.

« La rééducation doit être d'une qualité telle qu'elle favorise l'expression de soi, de la créativité, la réconciliation de l'enfant avec lui-même et les autres, avec le langage dans un processus de maturation affective et instrumentale qui, à la fois résulte de et aboutit à une prise en charge du sujet par lui-même de telle sorte qu'il devient son propre éducateur »

F. Estienne (1985)

La rééducation étant définie, elle propose également des jeux de langage qui constituent son approche langagière ; ils permettent de jouer avec le langage et de prendre ainsi une certaine distance avec lui.

Ces jeux se divisent en :

- jeux de création, répétition, imitation : ces jeux travaillent à partir de logatomes et de mots.
- jeux de discrimination amenant à l'analyse : le but étant de sensibiliser l'oreille à un phonème au milieu d'un ensemble.
- jeux de lecture et d'écriture.

Il paraît important de souligner que la définition de « jeu » amenée dans cette approche n'est pas forcément celle que lui aurait donnée un enfant. Les activités proposées peuvent sembler répétitives et rébarbatives. Les idées de rééducation sont intéressantes, il appartient à chaque orthophoniste de s'en saisir à sa façon.

j. L'approche langagière de la gestion mentale

Cette approche a été développée par Antoine de la Garanderie (philosophe et pédagogue). Selon lui, les difficultés d'apprentissage découleraient de la non utilisation du bon geste mental. La rééducation consiste donc à engager l'enfant « *dans une démarche de reconnaissance de son identité cognitive qui lui restitue un pouvoir d'action et même l'entraîne dans une nouvelle dynamique de vie* ».

La rééducation comporte trois étapes :

- apprendre à évoquer : l'enfant découvre des situations dans lesquelles il est nécessaire de transformer des informations sensorielles en discours intérieurs.
- connaître la nature, les caractéristiques, le contenu des évocations : elles sont soit sous forme d'images soit sous forme verbale ou sonore.
- rééduquer : au niveau du langage écrit cela consisterait à « *donner aux uns la possibilité de partir d'une évocation visuelle pour y accrocher les sons et aux autres de partir du son pour aller à l'image* ».

k. L'approche auditivo-verbale ou la sémiophonie

D'après Isi Beller, les troubles de l'apprentissage du langage écrit et notamment la dyslexie proviendraient d'une défaillance des fondations du langage. Les liens entre les perceptions auditives et les représentations psychiques seraient fragiles. Les dyslexiques parviendraient à compenser à l'oral mais l'écrit ferait resurgir ces failles.

La rééducation aurait donc pour but de rétablir ces automatismes. La première étape consiste à écouter un bruit blanc continu qui épouse les caractéristiques du langage (amplitude, intensité, fréquence). L'enfant se concentre ainsi sur les paramètres acoustiques, on le fait artificiellement décoller du sémantique. Puis, l'écoute se fait ensuite sur de la musique, des bruits, des mots que l'on demande à l'enfant de répéter sporadiquement ; ainsi il s'attache moins aux paramètres sémantiques, il travaille la jointure du phonologique et du sémantique.

l. L'objet livre en rééducation

Le livre est le support même de l'écrit, pourtant il n'est pas utilisé systématiquement lors des séances de rééducation du langage écrit. Les séances ne durent parfois qu'une demi-heure

qui peut sembler bien vite passée si on la consacre à la lecture d'un livre. Pourtant l'objectif est bien de permettre à l'enfant d'aborder cet objet si particulier sans trop de crainte.

Nous croyons que les livres doivent être présents dans tous les bureaux des orthophonistes : des livres d'histoires pour enfants, des dictionnaires, des livres où l'on peut rechercher et apprendre des informations... L'objectif n'est évidemment pas de forcer l'enfant à lire à chaque séance mais de l'accompagner, quand il sera prêt à la lecture. Sans danger puisqu'il sera accompagné par l'adulte, les livres lui feront découvrir petit à petit ce qu'ils peuvent apporter : support de l'imaginaire, recherche sur une question qu'il se pose... L'adulte pourra aussi de façon transitoire jouer le rôle du décodeur afin de susciter l'envie, le désir chez l'enfant.

L'adulte peut tenir un rôle protecteur face à des histoires qui font écho à l'enfant, à son histoire parfois douloureuse. Cette consolidation du lien avec l'écrit n'est possible que si l'on octroie à l'enfant ce moment privilégié, duel et si en parallèle on met des mots sur ses peurs en leur donnant une raison d'être. Le milieu familial ne permet pas toujours cela, l'orthophoniste peut alors tenir ce rôle. Il doit être rassurant tout en suscitant l'envie, le désir d'apprendre, de découvrir des choses malgré les efforts et les risques que cela peut comporter pour l'enfant. Cette tâche semble difficile, elle demande du temps et de la patience mais reste essentielle.

B. La rééducation, une pratique personnelle

c. Au-delà des méthodes

L'évaluation des pratiques orthophoniques est difficile, c'est pourquoi l'ANAES (Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en Santé) ne peut pas recommander une méthode plutôt qu'une autre. Comparer les sujets, les patients est compliqué et ne revêt rien d'objectif. De plus, la présence d'un examinateur pourrait fausser le résultat de l'évaluation ; enfin, décréter la fin de la rééducation est ardu et variable selon les patients.

Orthophoniste est un métier relationnel où des paramètres non mesurables entrent en jeu telles que les personnalités de l'orthophoniste et du patient. Au-delà des méthodes c'est la rencontre qui fera ou non avancer le patient.

Le rééducateur / thérapeute va accompagner l'enfant dans la découverte de son symptôme. La relation entre l'enfant et l'orthophoniste est subjective des deux côtés, c'est cette subjectivité qui nourrit le transfert (ou le contre-transfert). Le transfert désigne « *le processus*

par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux [...]. Il s'agit là d'une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marqué » (vocabulaire de psychanalyse, J Laplanche, J.B Pontalis, Puf quadrige 2002). Etre conscient de ces processus de transfert permet d'exploiter au mieux leur richesse ; l'enfant en rejouant des scènes infantiles peut régler des choses qu'il n'avait pu régler jusqu'alors.

Le rôle de l'orthophoniste est de guider cette rencontre tout en écoutant et accueillant ce qu'amène l'enfant. Etre un bon accompagnateur nécessite d'utiliser des outils avec lesquels le rééducateur/thérapeute se sent à l'aise, qu'il pense être dans l'intérêt de l'enfant. L'orthophoniste doit aussi se connaître suffisamment pour savoir quand son individualité entre en jeu et comment celle-ci peut influencer les séances.

Chacun est libre de choisir les méthodes qu'il désire utiliser, cependant il est du devoir de chaque orthophoniste de se remettre en questions, d'avoir un regard critique sur son travail car cela fera avancer sa pratique et la rééducation de tel ou tel enfant. Savoir s'adapter, changer de façon de procéder est un atout indispensable.

d. Relation adulte/enfant

L'enfant a une place particulière liée à la société dans laquelle il évolue. Sa parole, la façon dont il devient adulte varie et évolue au cours du temps. Cependant, l'enfant a toujours eu un statut particulier.

L'enfant est un être en pleine construction tant sur le plan psychique que sur le plan cognitif. Certains diront que l'enfant nouveau-né est un être doué de toutes potentialités que la société va restreindre, brimer afin de permettre son intégration, d'autres pensent au contraire que le nouveau-né ne sait rien faire et qu'il apprend avec son milieu et ses expériences. Nous laisserons ces questionnements de côté en considérant que dans les deux cas, l'enfant se construit afin d'intégrer au mieux son milieu.

L'enfant se distingue de l'adulte par son manque d'expérience, les apprentissages élémentaires qu'il doit accomplir. Néanmoins, l'être humain continue toujours d'apprendre.

Selon les théories de J. Bruner et de L.S. Vygotski, l'enfant va se construire à travers les interactions avec son milieu. L'adulte va proposer des situations d'apprentissage à l'enfant qui vont guider son développement cognitif.

Selon Vygotski, l'adulte va transmettre des outils psychologiques, sociaux par nature (ex : le comptage, le langage, le calcul, l'écriture...), ce sont eux qui vont permettre à l'enfant

d'entrer en communication. Il n'y a pas de distinction entre la psychologie du développement et la psychologie de l'éducation, le développement doit être considéré comme une conséquence des apprentissages auxquels il est confronté. L'adulte va amorcer le développement de l'enfant en agissant dans la zone proximale de développement : c'est ce que l'enfant sait faire seulement accompagné par un adulte.

Bruner amène les notions d'interactions de tutelle dans lesquelles il y a un tuteur ou expert et un novice. Ce dernier pourra résoudre un problème grâce à l'étayage amené par l'expert ; il acquerra ainsi des savoirs-faire.

Réfléchissons maintenant d'un point de vue plus pratique : comment éduque-t-on les enfants de nos jours dans la société française ?

« *Les parents éduquent leurs enfants comme les princes gouvernent les peuples* » F. Dolto.

Même si cette citation traduit une position assez radicale, elle semble être le reflet d'une époque où le plus souvent on n'expliquait pas les choses aux enfants, on leur imposait des règles qui étaient établies et qu'ils ne pouvaient donc contester. Aujourd'hui les mœurs ont évolué, l'enfant est davantage au centre de la famille, on est plus attentif à ses besoins, ses désirs. Chaque parent élève son enfant de son mieux avec ce qu'il est. Pourtant tout n'est pas idyllique, nous croyons que les adultes continuent à ne pas toujours expliquer suffisamment, à ne pas responsabiliser suffisamment les enfants. Prenons l'exemple de l'école : souvent les élèves restent dans une position passive où il faut qu'ils ingurgitent le savoir sans en comprendre toujours l'utilité, ils diront qu'ils sont là pour pouvoir avoir un métier plus tard... Mais les connaissances ne servent-elles donc qu'à ça ? Ne nourrissent-elles pas l'être humain pour mener sa vie à bien ? Il est vrai que ces notions sont complexes, pourtant nous croyons vraiment qu'en donnant la possibilité à un enfant dès le plus jeune âge d'exprimer ses souhaits, ses désirs, en le faisant rentrer dans une façon active d'être au monde et à la pensée, on le prépare à devenir un être curieux et avide de connaissances.

Le rôle de l'adulte est donc d'avoir un regard bienveillant sur l'enfant, de lui faire part de son expérience sans lui imposer sa façon de voir. L'adulte est responsable de l'enfant, il doit veiller à sa sécurité, à son intégrité physique et psychique sans pour autant étouffer sa créativité. Il doit lui permettre d'exprimer son individualité.

L'orthophoniste accompagne des enfants en difficultés qui pour une raison ou une autre ne sont pas rentrés dans le code écrit. Son rôle est de permettre à l'enfant d'exprimer ce qu'il est, quelles sont ses difficultés, de lui apporter son expérience, ses connaissances en temps voulu afin qu'il puisse relancer sa pensée et avancer ainsi dans son cheminement. Mais la

rééducation ne peut être efficace que si l'enfant l'investit et l'anime, il est le seul maître de sa pensée, l'orthophoniste n'est à ses côtés que pour l'amener à découvrir certaines de ses capacités, lui redonner confiance, lui apporter son expérience, son savoir que le patient s'appropriera (ou pas) à sa façon...

3. Conclusion

L'orthophoniste est-il un rééducateur ou un thérapeute ? La réponse à cette question oppose de nombreux professionnels, les écoles d'orthophonie orientent même leur formation en fonction de la réponse qu'elles attribuent à cette question.

L'orthophonie touche au langage, et il nous semble que chacun s'approprie les mots, le code à sa manière, en fonction de ce qu'il est. C'est en ce sens que nous sommes des thérapeutes, nous travaillons avec des individus qui se saisissent également de ce que nous sommes. Il n'y a pas deux séances d'orthophonie identiques puisque les interactions sont toujours différentes.

Aussi, en temps que rééducateur, nous proposons des techniques, nous possédons des connaissances, des outils, une formation que nous utilisons pour décrypter au mieux notre patient. Nous découvrons une personne, mais aussi comment cette personne utilise son potentiel pour entrer en communication ou dans les apprentissages. Nous cherchons à identifier ensemble les processus utilisés dans telle ou telle situation, à remédier à ceux qui sont inopérants.

La polémique n'a en réalité pas grand intérêt ; la façon dont on exerce ce métier est inhérente à la personnalité du professionnel. L'apprentissage du métier n'est jamais terminé. Les situations variées que nous amènent les patients entraînent une remise en question et étayent notre réflexion.

« Si la rééducation a un impact psychothérapeutique, si prendre la parole et en assurer l'usage par l'enfant sont une évolution de la personnalité de l'enfant qui touche non seulement aux supports du langage et aux mécanismes mentaux, mais aussi à la résolution de conflits, aux désirs de grandir ou de régresser, nous pensons alors que le rééducateur est réellement un thérapeute » Claude Chassagny, Pédagogie Relationnelle du Langage, PUF, 1977.

B - Approche pratique

II. Postulat de départ

Notre sujet de mémoire a été élaboré à partir d'un questionnement amené par nos stages. Pourquoi certains enfants n'arrivent-ils pas à apprendre à lire et à écrire ? Qu'est-ce qui rend cet apprentissage si particulier ? Cette problématique est très fréquente, et l'orthophoniste a la compétence (selon son décret de compétence, décret N°2002-721 du 2 mai 2002) de rééduquer le langage écrit ; pourtant tout au long de nos stages, encore plus particulièrement cette année, nous avons pu mesurer à quel point cette rééducation est délicate. A travers notre travail, nous avons cherché des réponses à nos interrogations sur cette rééducation, comment souhaiterions-nous nous positionner en tant que futures professionnelles sur ce sujet.

1. L'orthophonie : soin du langage écrit

Sous certains airs ludiques, la rééducation proposée à l'enfant peut se révéler assez proche des techniques d'apprentissages utilisées par les enseignants. Pour les élèves en difficulté, le travail sur le langage écrit en séance d'orthophonie peut s'avérer rapidement aussi fastidieux qu'à l'école, d'autant plus que l'enfant, pris dans une relation duelle, peut difficilement relâcher son attention. Quelle est la spécificité de notre travail ? Quels éléments amènent à placer l'orthophoniste du côté du soin plutôt que de la pédagogie ?

Le travail du rééducateur s'adapte à chaque enfant, le professionnel agit dans un cadre individuel pour des enfants présentant des difficultés d'apprentissage. Celles-ci seront objectivées par un bilan, l'orthophoniste aura alors la charge si nécessaire d'entamer une rééducation en vue de diminuer les troubles. Ce cadre de relation duelle sera le support du soin orthophonique.

Pendant la rééducation, l'orthophoniste se devra d'avancer en fonction de ce qu'amènera l'enfant, de son développement psychologique et physique... C'est, nous semble-t-il, cette adaptation au patient qui nous place du côté du soin... Le rééducateur accompagne l'enfant dans un apprentissage qui lui pose des difficultés mais il n'est pas un directeur de travail, sa présence, ses outils doivent être au service du patient qu'il a en charge.

Certaines techniques utilisées en séances peuvent parfois s'approcher des techniques pédagogiques. Le bagage théorique les sous-tendant variera, c'est un peu comme si l'on regardait la même chose avec des lunettes différentes. La façon de les utiliser diffèrera, le pédagogue s'en servira parce qu'il considère qu'elles sont un moyen de faciliter

l'apprentissage du plus grand nombre de ses élèves ; en revanche, le rééducateur s'en saisira comme un outil pouvant aider un enfant en particulier en fonction de son niveau, de son évolution et de son fonctionnement cognitif.

L'orthophoniste a aussi un rôle non négligeable à jouer dans l'accompagnement du désir au langage écrit, dans ce qui se joue pour l'enfant dans cette étape. Lire et écrire ne se résument pas à la maîtrise d'une technique. Pour certains enfants, les difficultés rencontrées dans cet enseignement sont en lien avec tout ce que l'enfant doit laisser de lui-même et acquérir pour devenir sujet lecteur. C'est sur cette partie de notre mission, éminemment subjective, que nous avons choisi de mener notre réflexion. Nous nous sommes interrogées sur la manière dont nous pouvions travailler ce désir avec l'enfant. Le désir nous est apparu comme essentiel à l'apprentissage de l'écrit, nous pourrions même le qualifier de pré requis au langage écrit.

2. Comment travailler le désir ?

Avant de vouloir travailler sur le désir d'entrer dans le langage écrit, il convient de le définir. Définition du désir *selon le Petit Robert* : « tendance vers un objet connu ou imaginé, prise de conscience de cette tendance ».

La définition du dictionnaire sous entend donc que pour pouvoir désirer il faut avant tout pouvoir penser afin de prendre conscience de ses désirs. Ce fut aussi notre idée de départ, nous avons émis plusieurs hypothèses : celle que nous avons développée précédemment qui définit le désir comme « pré requis » au langage écrit, et celle qui énonce qu'un sujet n'est capable de désir que s'il est capable de penser. Or la pensée n'est possible que si le sujet se positionne en tant qu'individu et ce n'est qu'avec ce positionnement qu'il pourra s'approprier l'apprentissage du langage écrit.

Définition de « s'approprier » *selon le Petit Robert* : « faire sien, s'attribuer la propriété de (une chose concrète ou abstraite) »

On pourrait donc traduire l'appropriation du langage écrit comme la possibilité de pouvoir l'utiliser de toutes les façons dont l'individu peut en avoir besoin. C'est peut être ce qui est difficile là encore pour certains enfants qui à 6 ans environ se trouvent confrontés à cet apprentissage sans l'avoir demandé. Ils se portaient mieux avant d'être placés devant cette difficulté à surmonter. Quel est l'intérêt d'autant d'efforts s'ils n'en ressentent pas le besoin, le désir ?

Nous avons donc émis l'idée que certains enfants en difficultés, peut être trop centrés sur l'apprentissage de la technique ne concevaient pas ce que l'écrit pouvait leur apporter.

Il nous a semblé que l'orthophoniste avait un rôle à jouer dans cette problématique : sans donner à l'enfant nos idées d'adulte sur l'importance du langage écrit, nous souhaitions solliciter sa pensée par des échanges, des interrogations répétitives, en faisant du lien et en l'amenant ainsi à se forger une réflexion. Celle-ci alimenterait alors son désir. C'est ainsi qu'est né le concept des entretiens.

3. Le projet du mémoire

Nous partions donc du postulat suivant : certains enfants présentent des difficultés d'apprentissage du langage écrit parce qu'ils ne considèrent pas cet outil comme enrichissant et le vivent davantage comme une corvée, une étape forcée. Comment l'orthophoniste (stagiaire) peut-il travailler sur ce réinvestissement positif du langage écrit ?

Dans l'optique du mémoire, nous avons essayé de mettre un cadre à notre travail traitant d'un sujet difficile à matérialiser.

A. Les entretiens

Pendant ces moments partagés avec l'enfant, nous allions donc traiter du langage écrit, de ce que cela évoquait pour chacun et de ce qu'il pourrait leur apporter.

Les entretiens seraient pour les enfants, s'ils le souhaitaient, des lieux d'expression, de réflexion. L'objectif étant aussi, à travers ces échanges, de pouvoir amener l'enfant à se décentrer de ses difficultés pour mieux les surmonter par la suite.

Nous sommes parties sur l'idée de préparer une trame pour chaque entretien, d'une part parce qu'il nous semblait qu'une préparation mutuelle nous permettrait de nourrir notre réflexion, et d'autre part parce nous pensions qu'ils seraient plus facilement exploitables s'ils avaient une architecture commune. Nous détaillerons la préparation de ces entretiens ultérieurement.

La fréquence des entretiens nous a longuement posé question. Les rencontres ne devaient être ni trop proches ni trop éloignées. Des intervalles de temps trop réduits auraient pu constituer une charge trop lourde pour les enfants, il semblait aussi intéressant d'espacer suffisamment les rencontres afin d'observer la réaction, la capacité des enfants à faire du lien, à investir ces entretiens. Sans envahir l'espace de la rééducation, ils devaient être

suffisamment proches afin de permettre à l'enfant de leur donner un sens, de les investir... C'est pourquoi, avec l'accord de nos maîtres de stage, nous avons décidé de fixer des entretiens tous les mois.

B. Le carnet

Il nous est apparu rapidement essentiel d'essayer de trouver un moyen qui nous permettrait de suivre l'investissement de l'enfant pour l'écrit. Nous avons donc supposé que si l'enfant s'appropriait le langage écrit, il pourrait avoir envie de dire des choses avec l'écrit c'est pourquoi nous avons mis en place le carnet.

Dans notre idée de départ, le carnet était sans contraintes, c'est-à-dire qu'aucune consigne précise n'était donnée à l'enfant si ce n'est celle d'écrire ce qu'il avait envie, quand il en avait envie. Selon nous, cette liberté laissée à l'enfant aurait favorisé son expression. Bien consciente que les notions de « carnet », d'« écrire » évoqueraient l'école pour les enfants, il nous a paru capital d'expliquer ce projet à l'enfant comme un projet « non scolaire ». Dans le même dessein, nous avons proposé des carnets de formes variables (différentes tailles, avec des lignes, des feuilles blanches, des carreaux, proposition de le fabriquer...) ; l'enfant pouvait ainsi commencer à s'approprier ou non cet objet en faisant valoir ses goûts.

Nous voulions utiliser le suivi, l'analyse qualitative de ce carnet pour rendre compte de l'évolution du rapport de l'enfant au langage écrit.

C. La population

Notre projet semblait s'adresser à des enfants présentant évidemment des troubles de l'apprentissage du langage écrit mais plus particulièrement aux enfants démotivés par l'écrit, ceux qui, trop plongés dans leur échec, perdent le désir d'apprendre et ne vivent plus l'écrit qu'à travers leurs difficultés.

C'est ainsi que nous avons cherché des enfants déjà familiarisés avec l'écrit depuis un certain temps. Nous avons donc dans l'idée de mettre en place le projet avec des enfants âgés de 8 à 10 ans.

Finalement, le choix s'est avéré relativement restreint pour des raisons techniques et pratiques, les enfants présents dans les structures lors de nos journées de stages ne correspondaient pas nécessairement au profil recherché. Nous n'avons pu mettre le projet en

place qu'avec quatre enfants (deux chacune). Il s'est avéré par la suite qu'un des enfants a arrêté sa rééducation au cours de l'année, une autre n'est venue au centre que de façon très irrégulière ; cela n'a donc pas favorisé son investissement. En définitive, nous n'avons pu suivre que deux enfants de façon régulière.

II. La rédaction des entretiens

1. Introduction

L'objectif principal de notre mémoire s'est construit autour de la mise en place d'entretiens avec les enfants. Lors de nos premières interrogations au sujet du langage écrit et de ses troubles, nous sommes parties du postulat qu'il serait intéressant de réfléchir avec les enfants concernés, à l'oral, sur ce que signifie le langage écrit. L'objectif était de se détacher d'une prise en charge axée sensiblement sur le symptôme, afin d'amorcer une analyse basée sur l'échange. Nous souhaitions les placer dans une position réflexive par rapport à leur trouble, leur permettre une prise de recul. Quelle est l'importance du langage écrit pour eux ? Comment pourraient-ils s'en servir ? Quelles observations peut-on faire concernant les usages de l'écrit ? L'idée de ces entretiens est de penser sur sa pensée, sur ce qu'elle permet de produire et sur l'importance du vouloir pour penser.

L'idée n'était pas de les enfoncer dans leur problématique personnelle, de les confronter à leur difficulté, mais de permettre une réflexion positive par rapport à l'écrit. Nous partons du principe qu'un enfant en échec d'apprentissage du langage écrit se dévalorise, et par conséquent peut abandonner tout effort d'apprentissage en réaction à cet échec, adopter une attitude de repli défensive. Alors comment, à travers ces entretiens, faire émerger un questionnement personnel à propos de l'écrit, sans pour autant appuyer sur ce qui fait mal ? Nous avons bien conscience du risque encouru lors de la mise en place du projet, et de l'importance d'une remise en question systématique de notre fonctionnement avec ces enfants fragiles sur le plan de l'estime de soi.

2. Mise en place du premier entretien

Le premier entretien s'est déroulé en novembre 2008, soit un mois et demi après le début de nos stages avec les enfants. Il s'agissait encore à cette période de faire connaissance avec chacun d'eux, avec leur histoire. Nous avons bien évidemment pris connaissance de leurs dossiers, mais l'important était de les faire parler d'eux, de leur suivi. C'était à eux de nous renseigner sur leur vécu.

Aussi, cet entretien était l'occasion de mettre en place le carnet personnel de l'enfant,

support de ces rencontres, et reflet potentiel de l'appropriation du langage écrit. Nous avons bien conscience qu'un carnet ne peut pas refléter en si peu de temps une évolution réelle de l'enfant par rapport à ses troubles. Aussi, face à un concept aussi flou qu'est l'appropriation du langage écrit, le carnet ne pouvait pas être un indicateur scientifique d'une progression à ce niveau. L'objectif était d'observer sa manière de réagir face à ce carnet au décours de quelques mois durant lesquels nous allions amorcer un questionnement parallèle via les entretiens.

Lors du premier entretien, nous voulions faire comprendre à l'enfant que le carnet n'était pas un travail scolaire, avec une tâche à accomplir tous les mois. Toute la difficulté résidait dans la manière de lui soumettre un carnet sans le contraindre à l'utiliser.

L'entretien a essentiellement porté sur les explications du travail engagé ensemble.

Premier entretien

novembre 2008

Présentation :

On se présente puis on explique à l'enfant à quelle fréquence on va se voir, ce que l'on fera pendant ces entretiens, on lui demande son accord.

Questions à poser au cours de l'entretien :

- Comment abordes-tu ton début de prise en charge depuis la rentrée ? As-tu déjà suivi des séances d'orthophonie ? Est-ce nouveau pour toi ?
- Est-ce que tu sais pourquoi tu es suivi ?
- Qui a décidé de commencer le suivi en orthophonie ?
- Est-ce que c'est important de savoir lire et écrire pour toi ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qu'on peut en faire à ton avis ?

Mise en place du carnet :

- *Mise en place des règles concernant le carnet :*
 - Ce carnet appartient à l'enfant.

- Il met ce qu'il veut dedans (dessins, texte...) il peut aussi coller des images mais dans ce cas il faut qu'il utilise un crayon pour la compléter (légende ou dessin) : l'enfant doit utiliser la trace écrite.
 - Il peut le montrer à qui il veut ou le garder pour lui.
 - Il doit l'amener à chaque entretien.
 - On demandera ensuite à l'enfant s'il a envie de fixer des règles concernant ce carnet.
- *Choix du carnet* : on proposera à l'enfant des carnets de différentes tailles, avec des lignes, sans lignes, il en choisira un.
 - *Suggestion sur le carnet* : possibilité de personnalisation ...
 - *Question posée à chaque entretien* : Selon toi, à quoi peut servir ce carnet ?

Explication aux parents :

Notre démarche n'est pas vraiment d'inclure les parents dans ce suivi, mais par devoir moral et pour éviter que certains parents ne regardent le carnet sans l'autorisation de l'enfant, il nous a semblé important d'informer les parents.

A la fin de ce premier entretien nous recevrons donc les parents pour leur expliquer brièvement notre démarche. Nous laisserons le choix à l'enfant d'expliquer ou de nous laisser expliquer le principe de notre suivi.

Exceptionnellement cet entretien durera environ 30 minutes.

3. Constats à posteriori, questionnements

A. La formulation des questions

Avec la distance, il semble pertinent de constater que cet entretien était orienté essentiellement sur la prise en charge orthophonique de l'enfant depuis ses débuts, donc sur ce qui relève du pathologique chez lui, ce qui pèche. Nous nous sommes intéressées à son implication personnelle dans son suivi, en lui demandant pourquoi il est en orthophonie, est-ce qu'il en a réellement ressenti le besoin au moment de la prise en charge...

Ces questions nous sont apparues inadéquates par la suite. En effet, la problématique des enfants face à l'écrit ne leur permettait pas une mise à distance de leur suivi. C'est également pour cela que nous avons le projet d'intervenir. C'est pourquoi les enfants se sont trouvés un peu démunis face à nos questions.

Aussi, nous nous sommes interrogées à propos de la formulation des questions. Ces enfants, confrontés à une situation nouvelle, à une personne nouvelle, n'étaient pas des interlocuteurs prolixes, qui se laissent aller à se raconter. Aussi, ils étaient interrogés à partir de questions fermées, qui n'incitent pas à développer spontanément les réponses.

C'est pourquoi notre premier entretien nous a permis de nous questionner sur l'importance de l'échange. Une conversation de qualité, qui met à l'aise le thérapeute et l'enfant, est nécessaire. Nous avons mesuré l'impact de la manière de s'adresser à l'enfant, et la pertinence que doivent comprendre nos questions pour permettre une relation qui s'enrichit dans l'échange.

B. La durée de l'entretien

L'idée de départ était de prendre le temps d'expliquer à l'enfant comment allait se dérouler l'année, puis de lui poser des questions par rapport à son suivi, et enfin de lui proposer un carnet.

Pour cela, nous avons pensé qu'un entretien de 30 minutes serait nécessaire lors de cette première rencontre. Nous pensions ensuite réduire les entretiens à 10-15 minutes. A la suite de cet échange, il nous est paru inconcevable de pouvoir réellement discuter en si peu de temps. C'est pourquoi nous avons tenté de mettre en place des entretiens d'au moins 20-25mn, voire plus. Les enfants ont parfois besoin de temps pour investir la rencontre.

C. Comment faire adhérer l'enfant à la démarche ?

Les entretiens ayant pour objectif une mise à distance des difficultés et une observation de l'écrit, il fallait être en mesure d'expliquer cet objectif aux enfants. Pas dans le sens d'une soumission à un contrat, mais plutôt de façon à ce qu'ils intègrent le travail comme une réflexion à deux, que le thérapeute orientera (rassurant) mais qui s'appuiera sur les dires de l'enfant.

Nous avons voulu mettre en lien le carnet et les entretiens : le carnet sera abordé à chacune de

nos rencontres, d'où l'intérêt de s'en munir, pour qu'il puisse s'y plonger (même s'il ne veut pas le montrer). Aussi, nous souhaitons que l'enfant apporte le carnet à chaque rencontre de façon à objectiver son investissement. L'enfant fait-il des liens entre chaque séance ? Si on rappelle à l'enfant que l'on se rencontrera la semaine suivante, pensera-t-il à son carnet ?

Pour permettre à l'enfant d'adhérer à la démarche, il est important de croire en l'enfant et en ses possibilités d'évolution. En effet l'enfant, par des réponses plus ou moins chaotiques, peut nous entraîner dans l'échec en nous transmettant son sentiment d'échec. Ses réponses ne sont pas toujours motivées, organisées, et ne nous permettent pas nécessairement de rebondir là où il pourrait y avoir matière à réfléchir. Il faut avoir une écoute fine de tout ce qu'il nous dit, pour accrocher les éléments les plus pertinents, qui nécessitent d'être approfondis. C'est un exercice complexe, qui nous construit en tant que futures professionnelles.

Aussi, la proposition de ce projet est née de questionnements, d'hypothèses quant à la construction d'une réflexion pour favoriser l'appropriation de l'écrit. Nous n'étions pas sûre de ce que nous proposions, d'autant plus en étant confrontées à des enfants très différents. L'aval des maîtres de stage nous a permis de prendre confiance en ce projet, et de sélectionner des enfants qui ne manifestent pas de désir face à l'écrit. Cela nous a permis également d'évaluer tous les risques par rapport à cette démarche, en expliquant nos hypothèses aux professionnels.

Enfin, faire adhérer l'enfant à un tel questionnement concernant l'appropriation du langage écrit, c'est lui offrir la possibilité de voir l'après, d'anticiper ce qu'il sera. Comment l'enfant s'imaginerait-il dans un an ? Cette orientation permet une réelle analyse de la part de l'enfant : réfléchir à ce qu'il sera plus tard, sans cette problématique, lui offre la possibilité d'avancer. En tous les cas, ce positionnement se veut libérateur d'un état figé, de dévalorisation, qui s'autoalimente si l'enfant reste dans le présent. L'enfant doit parvenir à se dire qu'il peut changer, qu'il se sortira de ce mal-être.

4. Mise en place du deuxième entretien

Le deuxième entretien s'est déroulé en décembre 2008.

Pour sa construction, nous avons fait appel à une psychothérapeute, Madame A., qui a reçu toutes nos interrogations dans la manière d'orienter les entretiens, de les formuler. Ces questionnements sont partis de l'observation de certaines maîtres de stage, qui ont pu assister

au premier entretien et nous livrer leurs impressions, mais aussi de notre propre ressenti face à l'enfant.

Nous nous sommes concentrées sur l'approche anticipatrice avec les enfants, décrite précédemment.

Aussi, la formulation des questions permet réellement de penser dans un futur proche, et elle conduit les enfants à développer leurs réponses. L'utilisation du « comment » est plus favorable à « est-ce que ». Par ailleurs, la façon de s'adresser à l'enfant va conditionner un échange positif ou non. Les questions doivent comporter des mots encourageants, qui laissent penser à un avenir plus serein. L'adulte doit préférentiellement utiliser des mots positifs accompagnés de la négation (ex : ce n'est pas facile), plutôt que des mots connotés négativement en eux-mêmes (ex : c'est difficile). En effet, il semble que le cerveau n'enregistre pas la négation, il retient davantage le mot-clé, porteur de sens.

Cette aptitude à s'adresser aux enfants est décrite par Michael Durrant dans l'ouvrage Stratégies pratiques en milieu scolaire, sur lequel s'appuie la psychothérapeute pour guider la formulation de nos entretiens.

Cet entretien a aussi été l'occasion de préciser notre travail. Nous ne savions pas si les enfants avaient réellement compris l'objectif. Nous avons pris un temps pour reformuler nos attentes vis-à-vis de l'enfant. Il nous semblait important qu'il comprenne notre démarche pour engager sa réflexion.

Deuxième entretien

décembre 2008

- Qu'est-ce qui est différent depuis la dernière fois que l'on s'est vu ?

Le but étant d'amener l'enfant à prendre conscience que les choses évoluent, qu'elles ne sont pas figées, lui donner un laps de temps concret où il peut observer cela...

Questions en rapport avec le carnet :

- Est-ce que tu as ton carnet ?

→ NON

- Comment tu t'étais imaginé la séance avec moi aujourd'hui ?
- As-tu pensé/hésité à l'emporter ce carnet ?
- A ton avis, qu'est ce qu'on pourrait/aurait pu faire tous les deux avec ce carnet aujourd'hui ?
- Peut être peux-tu me parler de ce que tu as fait avec ton carnet depuis la dernière fois... ? (écriture, dessins...)

Puis *

→ OUI

- J'ai réfléchi depuis la dernière fois qu'on s'est vu, et il me semble qu'il serait intéressant qu'on le regarde ensemble... Qu'en penses-tu ? Es-tu d'accord ?

Le fait de pouvoir regarder le carnet ensemble nous permet d'avoir un support à la discussion d'une part et de nous permettre de suivre l'évolution de l'enfant d'autre part.

- Est-ce que tu as pris du plaisir à faire ça ?

*

- Est-ce que tu aurais aimé en écrire davantage ? Qu'est-ce qui t'en a empêché ?
- Où est-ce que tu ranges ton carnet ?

Cela permet de montrer l'intérêt que porte l'enfant à son carnet.

- Est-ce que tu relis ou regardes ton carnet ? A quoi ça te sert ou à quoi ça pourrait te servir ?

Redéfinition du cadre :

J'ai envie de te réexpliquer un peu pourquoi on travaille ensemble parce que je pense que c'est important que ça soit bien clair pour nous deux...

Je considère ça comme un travail à tous les deux, qui va me servir à moi pour mon projet à l'école d'orthophonie... parce que je cherche à comprendre quand les enfants ont envie d'écrire, de lire, d'apprendre, et ce qui peut les aider s'ils n'ont pas envie...

Mais on fait cet entretien aussi pour toi, justement parce que ça n'est pas toujours facile de lire et écrire pour toi.

Je voudrais faire de mon mieux pour t'aider et que pour que tu puisses te sentir bien dans quelque temps...

Le but est de fixer une alliance entre l'enfant et nous, comprendre que ce travail va lui servir.

On ne peut pas fixer les objectifs à sa place, seulement lui expliquer que l'on fera de notre mieux pour l'aider et l'accompagner et que lui aussi devra faire un effort...

- A quoi le carnet pourra te servir ? Qu'est-ce qui pourrait t'être utile de noter ? Est-ce que tu as des idées par rapport à ça ? Donner des exemples : recettes, itinéraires, histoires ...

Ne pas donner trop d'exemples pour ne pas influencer l'enfant, lui faire comprendre que même si c'est difficile, il peut arriver à se débarrasser de ses difficultés...

Questions projectives :

- A quoi tu verras que ça va mieux en lecture/écriture ? Si on racontait ton histoire maintenant et dans quelques mois, qu'est-ce qu'il y aurait de différent ?
- Qu'est-ce qui pourra faire que ça arrive ?
- Essaie de noter pour la prochaine fois un ou plusieurs jours/moments où l'écrit ne t'a pas posé problème, où le problème était absent... (idée : que s'est-il passé ces jours là pour que le problème soit absent ?)

Ces dernières questions ont pour but de lui faire prendre conscience que la situation n'est pas figée et que justement il est aussi acteur de ça !!!

5. Constats, observations

Cet entretien a permis un réel démarrage du travail en association avec l'enfant.

Nous avons pu constater l'investissement ou non du carnet dans un premier temps. A partir de l'attitude de l'enfant avec son carnet, nous avons orienté nos questions de manière à répondre à ses positionnements.

- Si l'enfant a amené son carnet :
 - ◊ Va-t-il nous autoriser à le lire ?
 - ◊ Comment l'a-t-il utilisé ?
 - Ecrits personnels ?
 - Copie de livres scolaires ?
 - Dessins ?
 - Découpage, collage, déchirements ? (approche physique du carnet, contact avec le support)
 - ◊ De quelle façon peut-il nous parler de ce qu'il a produit ?
 - Nous en parle-t-il de manière descriptive, argumentative, narrative ?
 - Adopte-t-il une attitude spontanée dans sa façon de nous parler de son carnet ? Plutôt réservée, inhibée ?
 - Assume-t-il sa production ? A-t-il tendance à passer vite pour ne pas trop se dévoiler, pointer ses fragilités ? Parler de ses écrits le renvoie-il à sa vulnérabilité ?
- Si l'enfant a oublié son carnet, ou ne l'a pas amené volontairement
 - ◊ Tenter de savoir ce qu'il en a fait, et la raison pour laquelle il ne l'a pas (sans le culpabiliser)
 - ◊ L'a-t-il utilisé pendant ce premier mois, ou désinvesti ? Perception clinique : on doit interroger l'enfant, mais comprendre son investissement à travers ses réactions. Il ne va pas forcément nous dire qu'il a laissé son carnet de côté pendant tout le mois.
 - ◊ Cet oubli est-il la manifestation d'un refus d'adhésion au projet ? D'une incompréhension du projet ? De son indisponibilité envers l'écrit ?

La proposition que nous demandons en fin d'entretien, à savoir « penser à des moments où l'écrit est facile pour toi », est une manière d'objectiver si l'enfant fait du lien entre les entretiens, s'il repense à ce qu'on a pu se dire. C'est de cette façon que l'enfant va nous manifester son investissement dans le projet. Aussi, cela dénote qu'il s'interroge réellement à propos de ce qu'on lui amène. Par là, il va alimenter sa réflexion, et peut-être plus tard la mener par lui-même.

6. Mise en place du troisième entretien

Pour ce troisième entretien, qui s'est déroulé en janvier 2009, nous constatons que nous

commençons à mieux connaître les enfants, en les côtoyant chaque semaine en rééducation orthophonique. Pour cela, nous pouvons mieux appréhender les questions qui vont susciter un blocage, et celles qui vont faire écho en eux. Notre hypothèse de partir de questions communes à tous les enfants commence à s'assouplir. Nous devons nous adapter à leurs apports personnels si nous engageons un travail qui vise à les aider, et non à satisfaire les résultats du mémoire de recherche.

Nous décidons tout de même de partir d'une trame équivalente à la précédente rencontre, de façon à alimenter le schéma de réflexion déjà amorcé. Ces enfants ont des difficultés à penser, donc il nous a semblé important d'insister sur certaines questions. Leur proposer d'y réfléchir à nouveau peut leur permettre de mieux intégrer nos sollicitations.

Troisième entretien

janvier 2009

- Qu'est-ce qui est différent depuis la dernière fois que l'on s'est vu ?

Questions en rapport avec le carnet :

- Est-ce que tu as ton carnet ?

→ NON

- Comment tu t'étais imaginé la séance avec moi aujourd'hui ?
- As-tu pensé/hésité à l'emmener ce carnet ?
- A ton avis, qu'est ce qu'on pourrait/aurait pu faire tous les deux avec ton carnet aujourd'hui ?
- Peut être peux-tu me parler de ce que tu as fait avec ton carnet depuis la dernière fois... ? (écriture, dessins...)

Puis *

→ OUI

- Est-ce que tu veux bien qu'on le regarde ensemble ?
- Est-ce que tu as pris du plaisir à faire ça ?

*

- Est-ce que tu aurais aimé en écrire davantage ? Qu'est-ce qui t'en a empêché ?
- Est-ce que tu as relu ou regardé ton carnet ? Si oui pourquoi tu l'as relu ? A quoi ça t'a servi de le relire ?
- Ecris-tu régulièrement dans ton carnet entre les moments où on se voit ou juste avant nos entretiens ?
- Est-ce que tu penses à ton carnet, même si tu n'écris pas entre les moments où on se voit ?
- Qu'est-ce qui fait que tu as envie d'écrire ? ou pas ?

Reprise des questions projectives :

- Tu te souviens de ce que je t'avais demandé la dernière fois ? Est-ce que tu as repéré des moments où l'écrit ne te pose pas de problème ?

→ NON

- Qu'est-ce qui fait à ton avis que tu n'as pas trouvé ces moments ?
- As-tu essayé de réfléchir à cela ?
- Est-ce que ça t'as semblé compliqué ? qu'est-ce qui t'as semblé compliqué ?
- Est-ce que tu crois que tu pourrais essayer de repérer certains de ces moments pour la prochaine fois ?*

→ OUI

- Peux-tu me dire quels moments tu as repérés ?
- Qu'est-ce que ça t'as fait découvrir de faire ça ? Est-ce que ça t'a paru difficile de réfléchir à cette question ?
- Est-ce que tu crois qu'il a plus de bons moments qu'avant avec l'écrit? comment tu crois que ça peut évoluer dans le futur ?*

*puis renouvellement de la question projective :

- On va se revoir dans un mois à peu près, il me semble que ce serait intéressant que tu continues à repérer ces moments et que tu réfléchisses à ce qu'il y a de différent entre

les moments où l'écrit n'est pas facile et les moments où ça ne te pose pas problème...
Qu'est-ce qui est différent dans ce que tu fais ? Qu'est-ce qui est différent dans ce que tu ressens, dans ce que tu penses ?

7. Constats, observations du troisième entretien, et construction du quatrième

Il nous a semblé difficile pour les enfants de réfléchir à ce que signifie « un moment où l'écrit a été plutôt facile ». Cette demande peut sembler pertinente, car ces enfants ont peut-être pu utiliser l'écrit lors d'activités ludiques, sans que cela les mette en échec massif (notamment lorsqu'ils ne sont pas entourés par leurs pairs mais par quelqu'un qui ne les juge pas, ou bien quand ils sont seuls, quand ils doivent écrire des résultats sportifs ou autre sujet qui les intéresse en dehors de l'écrit). Mais ici, toute la question n'est pas de savoir s'il existe des moments où l'enfant aborde plus facilement l'écrit, c'est de savoir s'il peut repérer ces moments. Nous faisons appel à la pensée. Penser une activité en cours d'exécution ou après coup, la rendre consciente et réfléchie, représente quelque chose de compliqué pour eux. Ainsi, si les enfants ont du mal à penser à ces moments où l'écrit ne constitue pas une difficulté, quelle en est la raison ?

- S'agit d'un refus de penser au phénomène de l'écrit (car cela reflète encore et toujours leur échec)
- S'agit-il d'une impossibilité de penser tout simplement (l'enfant ne peut pas se souvenir de ce qu'on lui a proposé, et encore moins lorsqu'il est en train de faire une activité) ?
- S'agit-il du non-investissement du projet avec la stagiaire orthophoniste ?

Nous avons imaginé orienter les prochaines questions projectives autour de ce qui plaît aux enfants dans leur vie quotidienne, et non autour de l'écrit. Ainsi, nous pourrions nous faire une idée de ce qui les empêche de réfléchir à nos demandes (est-ce l'écrit qui constitue l'empêchement, ou est-ce la pensée qui ne fonctionne pas suffisamment pour faire du lien ?)

Par ailleurs, nous avons pensé amener une réflexion autour des usages de l'écrit. L'enfant peut-il observer les personnes qui utilisent l'écrit autour de lui ? Leur manière de l'utiliser ? Observer si ces personnes partagent ces usages avec d'autres (dont l'enfant) ? Pour cela, nous avons orienté notre quatrième entretien autour de ce que l'enfant peut percevoir dans son quotidien. Il s'agit encore de faire le lien entre nos rencontres et sa vie quotidienne, de manière à ce qu'il mette du sens sur nos actions et qu'il les investisse.

Quatrième entretien

février-mars 2009

- Qu'est-ce qui est différent depuis la dernière fois que l'on s'est vu ?

Observation du carnet :

- Qu'est-ce qui t'a plu dans ce que tu as écrit ?
 - Quels moments tu as choisi pour écrire ? Comment tu étais installé ? Où étais-tu ?
 - Est-ce qu'il t'arrive de penser à ton carnet quand tu ne l'as pas avec toi ?
 - Est-ce que tu écris régulièrement ou juste avant qu'on se voie ?
 - Est-ce qu'il t'arrive de dessiner ?
- *Il/elle n'a pas son carnet :*
 - Essayer de comprendre pourquoi l'enfant ne l'emmène pas.
 - Alors qu'est-ce qu'on pourrait faire aujourd'hui ? Est-ce que tu veux parler du carnet ?

Observation des adultes :

- Qui écrit autour de toi ?
- Qu'est-ce qu'ils écrivent ? Quand ?
- Qu'est-ce que tu fais comme activité quand tu es avec des adultes (parents, frères, sœurs) ?
- Est-ce qu'il t'arrive d'écrire avec eux ? Qu'est-ce que tu pourrais écrire ?

Questions projectives :

- Est-ce que tu te souviens de ce dont on a parlé la dernière fois ?

→ OUI

- Quels moments as-tu repéré ?
- Est-ce que ça t'a paru facile de réfléchir à cette question ?
- Qu'est-ce que ça t'a fait découvrir ?
- Peut-être que pour la prochaine fois tu pourrais essayer de noter ces moments.

→ NON

- Qu'est-ce qui fait à ton avis que tu n'as pas trouvé ces moments ?
- As-tu essayé de réfléchir à cela ?
- Pour la prochaine fois, peut-être pourrais-tu essayer de noter les activités qui t'ont plu, pas forcément quand tu écris.

8. Constats, observations, construction du cinquième et dernier entretien

Cet entretien a été plutôt difficile avec les enfants.

Nous sentons que nous soulevons quelque chose de lourd, que nos questionnements sont peut-être trop orientés vers l'écrit. Les enfants ont du mal à s'investir dans cet entretien qui les ramène indirectement à leur incompétence.

Nous décidons à ce moment d'accentuer les questionnements autour de leurs compétences et de ce qu'ils aiment en général.

Nous avons rencontré de nouveau la psychothérapeute, Madame A., qui nous propose alors de les faire parler de ce qu'ils aiment, et des qualités nécessaires pour pratiquer ces activités. Ainsi, cela pourrait servir de tremplin pour leur suggérer qu'on pourrait peut-être utiliser ses qualités pour autre chose (implicitement : pour l'écrit). Cette proposition, qui n'implique pas nécessairement une réponse, peut amener l'enfant à se questionner, à ouvrir sa réflexion autour de ses capacités.

Nous en sommes alors à la fin du quatrième entretien, et nous devons amorcer le cinquième et dernier entretien. Ces cinq rencontres serviront de support pour notre mémoire, mais nous nous posons la question de la poursuite du projet.

Faut-il leur demander s'ils souhaitent continuer ?

Faut-il réintroduire ce suivi à la rééducation orthophonique, pour permettre une continuation du projet par l'orthophoniste à la fin de notre stage ?

Cinquième entretien

avril 2009

- Qu'est-ce qui est différent depuis la dernière fois que l'on s'est vu ?

Observation du carnet : discussion libre

Selon les enfants, la discussion variera. Certains ont toujours leur carnet et l'utilisent plus ou moins, d'autres ne l'ont plus.

- As-tu écrit ce que tu aimes faire ?

Discussion ouverte au sujet des activités qui plaisent à l'enfant :

- Quand fais-tu ça ? Où ? = description du moment agréable → amener l'enfant à développer ce moment agréable, et lui demander de saisir les moments, les lieux, les sensations ressenties pendant ces moments. Il doit percevoir, en exprimant son ressenti, ce qui lui plaît dans cette activité.
- Penses-tu qu'il y a d'autres activités où on peut retrouver cela ? (ces sensations)
- Quelle qualité il faut pour faire cela ? → objectif : faire émerger des qualités qui sont propres à l'enfant, et qu'il a conscience d'avoir. Ainsi, on pourra rebondir sur ces qualités pour les accorder à une autre activité (l'écrit par exemple). L'enfant ne pourra pas nier qu'il a ces qualités.
- Et maintenant, qu'est-ce que tu n'aimes pas faire ? → l'important est d'amener l'enfant à distinguer ce qu'il aime personnellement de ce qu'il n'aime pas faire. Le fait de le verbaliser permet une analyse de ses propres goûts.

Intéressant : s'appuyer sur ce que nous apporte l'enfant pour l'utiliser et le valoriser.

Ex : foot → emmener un ballon et jouer avec lui

Musique → demander d'emmener une musique qu'il/elle aime pour l'écouter ensemble...

- Observation des adultes :

Par rapport à la dernière fois, est-ce que tu as regardé un peu les adultes autour de toi ?

A adapter selon l'enfant.

- On a fait cinq séances ensemble, et j'ai appris beaucoup de choses sur toi pour faire mon travail. Mais je pense que tu peux encore m'apprendre beaucoup, et que tu en as besoin. Est-ce que tu es d'accord pour qu'on continue jusqu'en juin ?

Au regard des précédents entretiens, il nous a semblé important de porter l'accent sur

les goûts des enfants interrogés. En effet, le fait de ramener constamment le sujet à l'écrit, qui constitue une difficulté, semble être pénible pour eux pendant les entretiens et ne les conduit pas à s'investir dans cet échange. Nous avons réorienté notre entretien sur un point essentiel : qu'est-ce qu'aiment faire ces enfants ? L'objectif est de les valoriser, d'insister sur ce qu'ils savent faire. A partir d'une analyse explicite de leur part, on veut tenter de faire émerger un engouement lors de l'entretien, ce qui nous permettra peut-être par la suite de faire un lien avec l'écrit, de manière indirecte.

9. Constats, observations

Il nous a paru important d'aborder la fin des entretiens avec l'enfant. Un arrêt sans motif peut être reçu comme un abandon du thérapeute, qui se sent démuni et préfère délaisser le travail entamé. C'est pourquoi nous avons abordé le sujet en leur demandant s'ils voulaient continuer avec nous jusqu'en juin. L'objectif était de leur faire comprendre que notre stage se termine en juin, mais que l'on aimerait continuer notre travail avec eux jusque là (au-delà de l'objectif mémoire).

10. Conclusion sur la construction des entretiens

La mise en place de ces entretiens avec les enfants a constitué pour nous une manière d'aborder une problématique de l'écrit à travers l'expression orale. Comment mettre en pensée et en mot ce que je suis, et ce que je voudrais être à l'écrit ?

Les grands thèmes abordés, que sont l'observation des usages de l'écrit, la prise de conscience de ce qu'on aime faire ou pas au quotidien, la projection dans un avenir proche, ont soulevé des questionnements implicites qui peuvent être menés par chacun de nous, apprentis lecteurs-scripteurs.

Cette construction des rencontres au fil de l'année a révélé la progression de notre travail, et a permis d'affiner notre projet que nous avons soumis comme hypothèse en début d'année. Par exemple, l'idée d'une trame commune a été repensée. Nous voulions au départ être assez fidèles à la trame de façon à faire émerger des points de comparaison entre les enfants, sur leur manière de réagir, de s'adresser à nous. En fin de compte, les entretiens ont toujours été appuyés d'un plan qui servait de point de départ, mais chaque enfant a orienté notre façon de s'adresser à lui et les questions qui semblaient les plus appropriées à sa réflexion.

La question des entretiens dans le cadre d'un mémoire est à double tranchant. Un objectif final d'analyse, un impératif temporel, nous ont conduit à nous questionner sur notre recherche, à souligner ce que nous voulions travailler avec ces enfants. Ce cadre, qui imposait une analyse régulière de notre cheminement, avec d'éventuelles remises en question, nous a permis d'être d'autant plus contenantes avec les enfants. L'objectif était clair pour nous, chaque interrogation menée avait un sens pour susciter une réflexion chez l'enfant.

Dans le même temps, sans cet objectif mémoire, nous aurions peut-être été plus souples quant à la passation des entretiens, et plus à l'écoute des apports des enfants (qui parfois digressaient pendant les entretiens, et qui nous faisaient repenser le cadre de la conversation, à tort ou à raison ?). Si la longueur du projet nous l'avait permis, nous aurions pu nous accorder plus de temps pour développer les idées qui nous semblaient intéressantes, et nous aurions pu réinterroger à plusieurs reprises sur un même sujet, de manière à réamorcer une réflexion qui se met difficilement en place avec ces enfants.

III. Analyse pour chaque enfant

1. Sarah, née le 22.10.1998

A. Histoire de Sarah

Sarah est née en région parisienne, deuxième d'une fratrie de deux. Elle a un frère de 2 ans son aîné, Enzo.

Sa mère est assistante maternelle, son père travaille dans un magasin d'outillage.

La famille de Sarah a déménagé en Vendée en janvier 2008 pour des raisons professionnelles. Sarah était alors en cours d'année de CE2. Par la suite, elle aurait été scolarisée à mi-temps en C.L.I.S. et à mi-temps en CE2. Actuellement elle est en CM1 seulement.

Dans l'histoire de Sarah, on retient surtout son enfance marquée par une angoisse de séparation. Elle a dormi jusqu'à 2 ans et demi avec son frère, puis pendant 2 ans avec ses parents.

Elle était très fusionnelle avec sa mère (ceci tend à diminuer car les équipes des C.M.P.P. consultés y travaillent avec les parents). Madame dit qu'elle a été dyslexique elle-même, que son fils est dyslexique. Le fait que Sarah soit dyslexique semble logique, presque anticipé. Elle n'est pas exigeante au niveau scolaire, professionnel, puisqu'elle s'identifie à elle et comprend sa souffrance.

Madame connaît des épisodes dépressifs, élément qui semble avoir une incidence chez Sarah. Elle se dévalorise beaucoup, et ne paraît trouver un intérêt dans aucune activité. Chaque activité lui demande une réflexion insurmontable, qui la bloque. Elle semble agir sans vraiment comprendre pourquoi lorsqu'elle joue avec des amies, son frère, quand elle travaille à l'école. Les larmes coulent facilement, à la moindre confrontation à la difficulté, tout comme sa maman qui l'a déjà montré au décours d'entretiens parentaux. Il est difficile d'aborder ce qui fait mal avec cette maman, tout comme avec sa fille.

Durant l'enfance de Sarah, sa mère l'aurait longtemps habillée, lavée... Il y a eu un très grand soin porté à sa fille, mais peu au niveau de la construction de la pensée, de l'autonomie psychique. Il semble que cette maman agisse principalement par devoir maternel auprès de ses enfants. On se demande, en observant ce décalage au niveau éducatif, quel phénomène d'individuation a pu opérer chez Sarah. Où Sarah a-t-elle pu construire son identité propre ?

Dans le discours de Sarah, on remarque à quel point elle s'identifie à sa mère. Elle veut être assistante maternelle, avoir des enfants... Cela constitue son repère. Elle a grandi dans ce discours : « nous sommes pareilles ». Sarah dit se sentir sereine lorsqu'elle est auprès de sa mère, qui la sollicite peu et lui laisse un espace de tranquillité. Cet élément est sans doute essentiel si l'on veut comprendre la façon dont fonctionne Sarah.

Du côté paternel, Monsieur est beaucoup plus serein quant à ses enfants. Il n'est pas exigeant au niveau de leur parcours scolaire, mais se préoccupe de leur avenir social. L'important est d'être dans la norme, de se montrer fort. Il peut apporter à Sarah une contenance rassurante, qui est moins présente avec sa mère.

B. Suivi de Sarah

Sarah a été suivie en psychomotricité en 2004, puis en psychothérapie (depuis septembre 2006) dans un C.M.P.P. en région parisienne, et parallèlement en orthophonie en libéral.

Elle est actuellement suivie deux fois par semaine dans un C.M.P.P. en Vendée : une séance d'orthophonie, et une séance de psychothérapie, et ce depuis mai 2008.

Elle est scolarisée en CM1. Elle a redoublé son CP en région parisienne, après la volonté d'un maintien en GSM par l'école. Lors de son deuxième CP, elle a bénéficié d'un suivi par le R.A.S.E.D.

On constate donc, dès ces premières informations, que c'est une enfant qui a cumulé les prises en charge depuis sa petite enfance.

Au niveau scolaire, Sarah est en décalage par rapport à ses pairs. L'instituteur adapte les exercices pour qu'elle ne soit pas trop en échec. Cela semble bien se passer.

Cependant, l'année dernière, un conflit est apparu entre l'instituteur de CE2, qui considérait que Sarah relevait d'une scolarisation en CLIS, et la psychologue scolaire qui l'a réorientée en classe ordinaire.

Les tests psychopédagogiques ont montré au début de l'année 2008 un retard d'environ un an au niveau des acquisitions mathématiques. Quant au français, le nombre d'erreurs important ne permet pas de détecter le niveau de Sarah.

On peut, compte tenu de ces observations relatives à la clinique et aux événements scolaires (conflits), se demander où en est Sarah au niveau intellectuel.

Un test psychométrique a été effectué en région parisienne. Il date de 2 ans. Selon la psychologue qui a effectué ces tests, les résultats sont déficitaires, mais ne sont pas à considérer comme tels. Il s'agirait plutôt d'une abrasion des capacités, relative à un état d'anxiété majeur, voire à un état pseudo dépressif.

Nous sommes actuellement, au niveau de l'équipe pluridisciplinaire du C.M.P.P., alarmés par l'échec massif de Sarah, et nous posons la question d'une éventuelle dysphasie, si tant est que l'hypothèse d'une déficience soit réellement écartée.

Sarah est actuellement suivie en psychothérapie dans un C.M.P.P. depuis mai 2008. Aucun bilan n'a été réalisé lors du début de suivi, étant donné l'aspect récent du dernier test psychométrique (éviter l'effet re-test), et pour éviter de surcharger cette enfant qui a subi beaucoup de bilans dans tous les domaines (psychologie, orthophonie, psychomotricité...).

Actuellement, Sarah est orientée vers le C.E.S.T.I. (Centre d'Etude et de Soins des Troubles de l'Intelligence) pour un bilan cognitif complet. Cependant, l'équipe n'aura pas les résultats avant plusieurs mois. L'objectif est d'officialiser le trouble de Sarah, à savoir s'il s'agit d'un déficit ou d'un trouble spécifique des apprentissages, et d'orienter la fillette vers une scolarisation adaptée à la fin du CM2. Nous ne souhaitons pas l'enfermer dans un déficit qui ne serait que secondaire, mais plutôt lui permettre de sortir d'un état qui conduit à la cristallisation de ses difficultés.

Il me semble que cet aspect est très important dans la prise en compte de notre étude. Si Sarah n'est pas considérée comme déficitaire, le phénomène d'abrasion la rend tout de même incapable de toute pensée organisée et poussée de manière autonome. Or, notre étude vise à faire prendre du recul aux enfants, à leur permettre de réfléchir à propos de leur trouble. Dans quelle mesure Sarah peut-elle prendre de la distance par rapport à ses difficultés qui l'envahissent, et qui sont l'objet de fortes pressions scolaires et thérapeutiques ? Nous verrons dans l'analyse des entretiens de Sarah que ce type de travail est compromis par ses difficultés de pensée.

Le suivi orthophonique est complexe. C'est une petite fille très en échec que l'on reçoit en séance, et qui en souffre énormément. Le bilan effectué en janvier 2008 a révélé un retard majeur à tous les niveaux. Le langage oral est encore très fragile, avec un lexique pauvre (manque de vocabulaire, mais également lexique mal engrangé : [sinmedi] pour « samedi », [lu] pour « celui »), une dyssyntaxie, un retard de parole résiduel. La compréhension du langage oral ne correspond pas à son niveau d'âge scolaire. Elle comprend les énoncés simples, mais est mise en difficulté avec les énoncés inférentiels. Aussi, il me

semble que des questions d'ordre affectif (concernant ses difficultés) sont ingérables pour Sarah. La mémoire est peu efficiente, notamment la mémoire de travail, qui ne lui permet pas de travailler directement sur ce qu'elle entend ou lit. Quant au langage écrit, il est loin de se mettre en place compte tenu des séquelles d'acquisitions du langage oral, et des difficultés de Sarah au niveau spatio-temporel et rythmique. Les pré-requis ne sont pas en place pour aborder cet apprentissage, ce qui conduit à creuser l'écart par rapport aux enfants de son niveau d'âge scolaire. Le bilan effectué n'a pas été coté, tant l'échec est massif.

Sarah est demandeuse d'aide, mais ne peut la recevoir. Tout ce qui lui demande de fournir un effort personnel pour entrer dans les apprentissages, et donc dans l'autonomie, est inaccessible. Il lui faut un étayage permanent, mais qui ne met pas en exergue son échec, donc qui s'appuie seulement sur ses compétences. Lui demander un travail qui la conduirait à une réflexion plus approfondie n'aboutit qu'à une fixation sur ses difficultés. Elle se renferme sur elle-même, n'est plus capable de penser.

Au début de notre étude, Sarah commençait le suivi au C.M.P.P., c'est pourquoi il était difficile pour l'équipe de me décrire le cas de Sarah et de vérifier sa compatibilité avec mon projet, puisqu'elle le découvrait en même temps que moi.

C. Les entretiens

Je propose le projet à Sarah au bout de quelques semaines, ayant déjà assisté aux séances durant tout le mois d'octobre. Il se dégage chez elle une grande difficulté au niveau de l'écrit, et une fuite de tout ce qui y a attrait.

Elle accepte mon projet. Cependant, il me semble qu'à ce moment elle ne comprend pas réellement l'objectif, et mes explications seules ne lui permettent pas de se représenter le travail qui va être engagé. Elle accepte le travail comme elle pourrait accepter toute proposition venant de l'adulte aidant. Elle est dans le désir de bien faire, de satisfaire l'adulte.

a. Sarah fait-elle du lien ?

Tout au long de l'année, Sarah n'a pas établi de liens entre les entretiens. Elle a effectué le travail sur le carnet, mais ne le liait pas aux entretiens. Lorsqu'elle arrivait, elle me présentait d'abord son carnet, puis elle le rangeait pour qu'on puisse discuter. Aussi, j'ai remarqué que, même si elle écrivait dans son carnet, le rappel venait de sa mère, et les idées également. Sarah subissait les entretiens, tout en montrant visiblement qu'elle les investissait

et qu'elle faisait du lien.

Il me semble que cette fillette est perdue au niveau temporel. Elle peut difficilement raconter un évènement antérieur en y apposant une date. Je prends pour exemple, lors du 3^{ème} entretien en janvier, son incapacité à me dire quelles étaient les dernières vacances (pourtant marquantes, avec les cadeaux de Noël etc.) et ce qu'elle y a fait.

A : La dernière fois qu'on s'était vues c'était juste... tu te rappelles quand c'était ?

S : Non

A : C'était juste avant qu'on parte en vacances... en vacances de... c'était quelles vacances déjà tu te rappelles ?

S : (Non de la tête)

A : Qu'est-ce qu'il y a eu comme vacances dernièrement ? Des vacances où on a des cadeaux et tout...

S : Ah oui, de Noël... au mois de décembre

Dans cette optique, elle peut sans doute éprouver des difficultés à se projeter dans un avenir proche, et même anticiper le prochain entretien qui n'est pourtant espacé que d'un mois.

Elle me paraît prise en charge à tous points de vue depuis toujours. Puisqu'on ne l'a jamais amenée à faire du lien, à anticiper, s'organiser, elle semble subir ce qui se passe autour d'elle. Elle me révèle souvent que c'est sa mère qui lui rappelle d'écrire :

S : « J'avais plein de trucs à marquer, plein de trucs à penser donc j'avais oublié et ma mère elle me dit... » (3^{ème} entretien)

S : « Mais en fait c'est quand maman elle a dit, elle a vu l'ortho... et ben l'ortho elle a dit faut pas que t'oublies ton carnet, et maman elle a dit faut pas que t'oublies ton carnet... et donc j'ai écrit quelque chose dedans... ». (3^{ème} entretien)

b. Le comportement de Sarah

Le comportement de Sarah lors des entretiens est étrange. Elle sème une attitude pesante. Sa façon de répondre, de regarder l'interlocuteur, semble plaquée, sortie tout droit de quelqu'un d'autre. J'observe rarement un sourire franc, manifestant un vrai instant de détente et de bien-être.

Sarah est très peu bavarde. Ses réponses sont laconiques, et laissent entrevoir un grand vide de pensée. Par exemple, lorsque je lui demande quels jeux elle possède chez elle, ou quels livres elle aime, elle va me répondre : « tout ». Cette réponse toute faite lui permet de s'échapper de la réflexion, et d'apporter un semblant de réponse qui, selon elle, satisfera l'adulte.

Cependant, elle semble comprendre qu'elle provoque l'adulte en réagissant ainsi. Elle crie indirectement « laissez-moi tranquille ! ».

La manière la plus précieuse de faire remarquer à Sarah l'incohérence de ses réponses « tout », « rien »... a été de marquer une surprise, et de prendre ses réponses au pied de la lettre.

A : Et vous jouez à quels jeux de société quand vous jouez ?

S : A tout

A : Roh, tu as tous les jeux de société dans ta maison !! Je voudrais bien habiter chez toi !!

(4^{ème} entretien)

Ainsi, j'ai pu obtenir des réactions de sa part, elle a développé sa pensée, sans se sentir agressée par rapport à ses difficultés.

L'apport de l'humour, de l'exagération va me permettre de ne pas répondre en miroir à des paroles aussi laconiques et emplies de détresse que les siennes (par manque de répartie). Aussi, pour Sarah, ces réponses provocatrices la font réagir. Elles ne l'enferment pas dans un type de réponse standard, et l'incitent à développer, pour montrer à l'adulte qu'elle est capable de préciser sa pensée. Le fait de répondre en miroir, c'est-à-dire « d'accord », « c'est bien »... entretient ses réponses brèves et inadéquates, plutôt que de les enrichir.

Je ressens la grande détresse de Sarah à travers son attitude corporelle lors des entretiens. Ceci apparaît également en séance, lorsque nos questions la mettent à mal. Elle peut alors se tordre sur sa chaise, se balancer. Elle cligne des yeux de manière compulsive, rougit. Sarah peut me regarder dans les yeux lorsqu'elle parle, mais je perçois une angoisse importante. Elle semble se demander si ses réponses vont convenir, change de point de vue selon mes réactions. Elle adhère complètement à la pensée de l'autre, et son attitude corporelle transmet comme une dissociation entre le corps (qui lui appartient) et l'esprit, qui n'est pas sien.

Je fais la distinction entre certaines séances, où Sarah semble plus détendue, souriante, posée, ouverte à l'échange, et d'autres où elle va entrer dans un profond silence (qui coupe la communication), soutenir un regard oblique qui manifeste une certaine méfiance envers l'interlocuteur (notamment lors du 4^{ème} entretien). Ces différences de comportement m'intriguent. Je ressens lors de ces séances difficiles une grande souffrance, une colère intense que Sarah s'empêche d'extérioriser, mais je ne connaîtrai pas la raison de ces

changements d'attitude.

Sarah adopte une attitude générale qui peut me pousser à répondre dans ce sens. Effectivement, elle est menée par l'affectif, par les attentes de l'autre. Ainsi, j'ai pu lui répondre à plusieurs reprises de manière affective, comme si je m'engageais à être attachée à elle.

A : « Si un jour tu viens et que tu n'as rien ajouté depuis la dernière fois, c'est pas grave, je t'en voudrais pas. » (3^{ème} entretien)

Je n'ai pas à en vouloir ou non à Sarah, et c'est ce que je veux lui expliquer par là. Mais cette manière de s'adresser à elle montre le contraire. Je réponds en lui disant que je ne serai pas en colère si elle n'a rien écrit. Par son attitude défensive envers les adultes, elle me conduit à me justifier, à tenter une réassurance qui devrait être implicite.

c. Quelles facultés à l'oral ?

Les séquelles de retard de langage oral de Sarah appuient cette impossibilité de penser et de s'exprimer. Elle dispose d'un vocabulaire réduit : elle utilise beaucoup de périphrases pour se faire comprendre, puisque son stock lexical ne suffit pas à exprimer toutes ses idées.

S : « tu peux avoir des trucs par exemple dans les yeux et tu, tu dis bah tiens ça c'est Amandine, ça c'est... » (4^{ème} entretien).

Ici, elle cherche à exprimer les mots « bander les yeux » et « deviner ».

De plus, en séance, lorsque nous lui proposons un mot nouveau pour exprimer son idée, elle ne semble pas s'en saisir. Il apparaît que Sarah, souffrant de ne pas connaître ce mot par rapport à nous, ne veuille pas manifester son intérêt. Elle admet difficilement ne pas savoir, et clos le débat en baissant les yeux et en enchaînant sur autre chose. Je ne perçois aucune volonté de savoir. Ce qu'on peut lui apporter fait retentir en elle l'idée qu'elle ne sait pas. Son échec resurgit alors.

Au regard de son dossier, je n'ai pas observé de trouble auditif pendant l'enfance, qui pourrait expliquer ce déficit lexical. Elle a fait de nombreuses otites, rhinites, mais je n'en saurai pas plus. C'est une petite fille qui va beaucoup déformer les mots qu'elle entend, sans s'en rendre compte.

S : « Les autres enfants ils ont pas de dicufités comme nous » (3^{ème} entretien)

Aussi, elle dispose d'une syntaxe mal maîtrisée (qui la conduit à finir ses phrases en marmonnant, ou à ne pas les finir).

S : « En fait, on va voir une dame moments on allait voir la dame tous les vendredis, une dame qu'est à l'école et moments elle s'aidait des voyageurs, mais elle est quand même maîtresse alors elle me prend quand même moi. » (3^{ème} entretien)

S : Que j'aurais écrit, j'aime mieux... et que j'aurais mieux à lire... comme ça je pourrais lire des histoires à tout le monde et... (2^{ème} entretien)

S : « Mon père il a dit c'est mieux que vous faissez un enfant que deux » (5^{ème} entretien)

Elle doit, lorsqu'on l'étaye pour qu'elle développe ses réponses, utiliser des détours pour expliquer ses idées.

Au niveau de la compréhension du langage, elle est encore fragile. Certaines conversations ont abouti à une incompréhension, puisqu'elle ne saisissait pas le sens de mes questions.

A : Et vous jouez à quoi quand vous jouez ensemble ?

S : A la maîtresse, au papa et à la maman, à tout

A : D'accord, et qui est-ce qui fait le papa ?

S : Il travaille

(4^{ème} entretien)

d. Comment perçoit-elle l'écrit ?

Sarah associe l'écrit à ce qu'on lui en a dit : c'est nécessaire pour l'école, et pour pouvoir se débrouiller plus tard dans la vie. Sa façon de percevoir le langage écrit, au regard de son échec massif, peut la laisser croire qu'elle sera incapable de se débrouiller plus tard. Nous savons pertinemment qu'elle déteste l'écrit, puisque cela reflète son incompetence. Pourtant, elle n'en dira rien. Sa seule manière de s'en protéger est de dire « *je sais pas* », quand on lui parle de quelque chose qui la met mal à l'aise ou quand on lui propose une activité trop difficile.

Aussi, elle est curieusement attirée par le jeu de maîtresse. Mais on réalise qu'elle y joue à ce moment la réussite scolaire, qui n'apparaît pas dans la réalité. Elle aime prendre le rôle de l'institutrice, pour pouvoir maîtriser le jeu et ne pas avoir directement à lire ou écrire. Elle fait travailler les élèves et se contente de mettre des notes aléatoires. En tant qu'élève, elle aime le jeu de maîtresse si on ne la pousse pas dans ses retranchements. Il faut qu'elle connaisse les réponses pour être à l'aise.

Il est difficile de déterminer ce qui se joue dans cette activité. Aime-t-elle vraiment y jouer ?

Y joue-t-elle pour faire plaisir à l'adulte ?

A : Voilà quelque chose que tu aimes faire... Et est-ce que tu sais ce qui te plaît dans ce jeu ?

S : Non... je sais pas.

A : C'est peut-être juste que tu te sens bien quand tu joues à la maîtresse...

S : Pour m'aider, ça va m'aider un peu...

(3^{ème} entretien)

Sa réponse semble orientée pour me satisfaire. Mais est-ce la vraie raison pour laquelle elle aime ce jeu ? Cherche-t-elle vraiment à apprendre quand elle joue ?

Je me pose aussi la question du concept de « jeu » pour Sarah. Est-il bien intégré ? Un jeu est une activité qui plaît, et il me semble encore difficile pour Sarah de déterminer si quelque chose lui plaît.

Le jeu de maîtresse lui permet-il de fantasmer sur une potentielle réussite scolaire, ou y trouve-t-elle un réel intérêt ludique ? Dans tous les cas, il paraît difficilement concevable qu'elle aime ce jeu pour y apprendre des choses, puisqu'elle est complètement hermétique à tout apprentissage.

Néanmoins, lors des entretiens, elle insistera beaucoup sur ce jeu qu'elle semble vraiment apprécier.

Aussi, on peut dégager chez Sarah des propos qui font écho au regard qu'elle porte sur l'écrit. Elle a pu dire, lors du 3^{ème} entretien :

A : Est-ce que tu sais ce qu'ils écrivent en général (tes parents)?

S : Oui mais... sinon c'est... sinon c'est des trucs qui m'intéressent pas ce qu'ils écrivent. C'est leur affaire, c'est pas les miens.

Ici, elle se dégage de toute implication dans l'écrit. Quoi que peuvent écrire ou lire les adultes, cela ne la regarde pas. L'écrit ne la concerne pas, cela est totalement étranger à sa personne.

e. Conclusion à propos des entretiens avec Sarah

En définitive, par rapport aux entretiens, il semble que Sarah révèle son fonctionnement à travers son attitude et ses réponses. Des paroles qui éclatent, toutes faites, lapidaires, sont le reflet d'une grande colère qui reste dans la retenue. Ses difficultés au niveau de langage oral ne lui permettent pas d'exprimer son mal-être. Mais cela n'explique qu'en partie sa problématique. Il semble que, compte tenu de son passé fusionnel (manque

d'individuation) et de la cristallisation de ses difficultés initiales (langage oral, langage écrit), Sarah n'alimente pas sa pensée de ses expériences. Elle est nourrie du discours de l'autre, et s'en accapare pour compenser son incapacité à construire sa propre identité. Ainsi, il en ressort une petite fille qui est absente psychiquement, qui adhère à toutes les idées qu'on lui propose tant qu'elles pourront la libérer d'un état inconfortable dans l'instant présent.

Au cours des entretiens, je me suis attachée à valoriser une relation mère-fille à laquelle Sarah tient beaucoup, mais qui s'appuierait sur une construction identitaire, et non seulement sur de l'amour fusionnel. L'individuation peut opérer dans la relation à la mère, mais pas dans une relation fusionnelle. Par exemple, lors du 3^{ème} entretien, je l'incite à demander à sa maman lorsqu'elle a envie de jouer avec elle

A : Oui avec ta maman aussi. Et c'est important de faire tout ça. Peut-être que des fois ta maman elle voudrait bien faire des choses avec toi, mais il suffit juste de lui demander.

Ici, je propose à Sarah d'engager des activités avec sa mère. Lui demander, en tant qu'individu propre, de partager un moment de jeu, me semble orienter leur relation. Les individus sont distincts, mais dans un échange qui préserve le lien.

D. Le carnet

a. Investissement du carnet

Sarah apporte son carnet à chaque entretien. Elle semble avoir intégré l'importance de la proposition, et applique ma seule consigne claire avec soin « se munir du carnet à chaque entretien ». Ce qui est explicite et clair peut être mis en place par Sarah (avec, sans doute, un appui maternel, puisqu'il apparaît pour écrire dans le carnet). A contrario, tout ce qui est des consignes implicites, des liens à faire entre carnet et entretiens, entre carnet et plaisir, est impossible. Elle considère qu'elle doit tenir ce carnet pour notre travail, et ce même si elle n'en a pas envie (et ce n'est pas ce que nous voulons, car le résultat visible n'est pas notre objectif).

Lors des entretiens, elle a tout de même abordé le carnet. Elle va le faire d'elle-même. Cependant, il semble toujours y avoir un certain degré d'étayage maternel autour de ce carnet.

A : Qu'est-ce qui est différent depuis la dernière fois que l'on s'est vu ? Qu'est ce qui a changé ?

S : Rien

A : Rien n'a changé ? C'est toujours pareil ?

S : Non, si... J'ai raconté mes trucs de ma classe de voile... de ma classe de neige...

(3^{ème} entretien)

Aussi, je ressens le carnet comme une tâche pesante pour Sarah. Elle l'investit ou montre un investissement à travers ses écritures, sa manière de ne jamais oublier le carnet lorsqu'on lui rappelle les entretiens. Pourtant, je sens qu'elle n'a pas envie de l'investir. Elle me l'apporte, me le montre dès les premières minutes, et s'empresse de le ranger aussitôt que mon regard s'y est porté.

Sarah range son carnet dans sa poche directement. Elle s'empresse de ranger, j'ai à peine eu le temps de le regarder. Elle ne semble pas fière d'elle.

A : Tu peux le garder ouvert ton carnet, ou bien sur la table... (elle ne le ressort pas)

Non tu n'as pas envie ?

S : (non)

A : Tu en as marre de ce carnet ?

S : Non...

A : Tu n'as pas trop envie de regarder dedans ?

S : Non

(4^{ème} entretien)

A d'autres occasions je peux m'apercevoir de ce que représente le carnet pour Sarah. C'est lourd, cela reflète son échec et en conserve la trace. Elle va, lorsqu'elle me présentera ses écrits, passer très vite lorsqu'un détail la gêne ou qu'elle n'arrive pas à se relire. On sent que mon insistance à vouloir déchiffrer ce qu'elle a écrit la perturbe, et lui donne encore plus envie de passer à autre chose.

S : Alors là j'ai marqué « j'ai aimé le ski et puis « j'ai aimé ... la luge » et « j'ai aimé... (Relit, n'arrive pas à se lire : dysgraphie++)

A : Tu as aimé dormir ? Tu as aimé...

S : Non « dan »

A : « dan » ou « do », c'est un « o » ça non ?

S : Oui

A : Je ne sais pas...

S : (passe à la ligne suivante, abandonne) « J'ai aimé au té...lésiège »

A : (je reviens sur la ligne d'avant) C'est pas le dolmen ?

S : Non... (Refuse de voir qu'elle n'arrive pas à se relire, me fait comprendre par son attitude qu'il faut passer, oublier vite cet incident) « On a pris des ... gamelles » « on a pris des gamelles »

(...)

S : .Ça c'est ma copine Chloé... à la boum... en fait là c'était la boum (mot qu'elle n'arrivait pas à lire tout à l'heure).

(3^{ème} entretien)

b. Comportement par rapport au carnet

Lors des premiers entretiens, Sarah semble impliquée dans le projet, mais à la manière d'un travail scolaire. Je lui propose ce carnet, qu'elle investit voire surinvestit entre la première et la deuxième rencontre. Elle semble remplir le vide du carnet, combler le vide de sa pensée.

Au départ, je propose à Sarah de choisir un carnet. Certains sont plutôt scolaires, d'autres plus fantaisistes. Je propose également qu'elle le fabrique elle-même. Elle choisit un carnet plutôt scolaire : petit, avec des petits carreaux, et une reliure à gauche, classique. Par ailleurs, je lui propose de le personnaliser si elle en a envie. Elle n'en fera rien tout au long de l'année.

Dans son carnet, on peut voir beaucoup de ratures, de dessins qui prennent de la place, tels que des lettres en trois dimensions, des dessins de bonhommes...

L'espace est occupé mais pas par Sarah. Il est occupé par ce qu'elle a pu récupérer ailleurs : les lettres en 3D sont dessinées par son frère, les textes sont des copies de poèmes rédigés à l'école... On sent, à travers ce remplissage, un grand vide intérieur.

Je note un unique texte qui vient de Sarah : J'aime maman, J'aime Apolline, J'aime mon frère...

On perçoit ses difficultés de créativité (alimentées par son échec au niveau de l'écrit), mais aussi sa volonté de bien faire. L'adulte, selon elle, veut qu'elle aime sa maman, son frère etc., donc elle l'écrit. On remarque le faux-self auquel on assiste à chaque séance.

E. Conclusion : qu'est-ce qui a changé entre le premier et le cinquième entretien ?

Au décours des séances en orthophonie et des entretiens nous avons pu observer un problème d'individuation chez Sarah.

Son attitude nous montre qu'elle se trouve continuellement dans le faux-self. Elle cherche à répondre aux sollicitations en estimant ce que l'on attend d'elle, et non en agissant pour elle. Ce mal-être peut être en partie associé à son vécu étant petite, puisque la séparation maternelle a été lente et difficile. Aussi, il semble que Sarah ait de réelles difficultés d'apprentissages. Ses troubles d'apprentissages du langage écrit, que l'on qualifie de dyslexie-dysorthographe, sont associés à des séquelles importantes de son retard de langage. Aussi, avec un passé lourd tant sur le plan des affects que sur le plan cognitif et langagier, Sarah ne dispose pas de bases solides pour construire son identité. Elle est mise à mal du point de vue de son estime personnelle. Ainsi, si on perçoit une enfant très en souffrance, et qui a tendance à figer sa pensée, sembler vide (de type déficitaire), on peut penser que l'origine n'est pas primaire, mais fait suite à l'accumulation de conflits de tous ordres.

Au niveau de son identité, Sarah semble encore perdue. Elle oscille entre se sentir grande, et rester petite (confortable). Dans son discours pendant les entretiens, elle y fait souvent allusion :

S : C'est moi qui fait mais par contre maman elle me surveille... parce que ya le gaz donc ça peut...me brûler, je suis encore un peu petite aussi pour... (5^{ème} entretien)

S : Des fois je joue à la papa et la maman mais maintenant je joue plus. C'est pour les petits, pour les bébés. (5^{ème} entretien)

Se sent-elle grande, petite ? Entre son envie de rester petite, et la pression qu'elle subit pour grandir, être dans la norme de son âge, etc., Sarah semble tiraillée.

Il apparaît une grande colère interne chez Sarah -peut-être due à cette abondance de prises en charge, mais aussi à ses difficultés dont elle a réellement conscience- colère qui n'est pas extériorisée et ne permet pas de soulager les tensions face à ses difficultés.

Pourtant, il semble que Sarah s'ouvre à quelque chose de nouveau par rapport au début de l'année. Elle accepte de dire « non », de ne pas aimer l'écrit. Sans vouloir en conclure qu'elle assume son échec, elle s'autorise tout de même à nous confier son dégoût de l'écrit. Cela, Sarah n'en était pas capable au mois d'octobre.

A : Est-ce que tu aurais aimé en écrire davantage ?

S : (non)

A : Qu'est-ce qui t'a empêché d'écrire davantage?

S : Non mais j'aime bien mais... j'aime bien

(3^{ème} entretien)

Elle était dans la séduction, la recherche de ce qui plaît à l'adulte. Aujourd'hui, elle peut extérioriser sa colère dire qu'elle en a marre, que ce soit par son attitude ou par ses mots. Elle est encore dans la retenue, mais aspire à manifester sa colère. Ceci est une grande avancée vers l'individuation.

3. Nathan, né le 13.12.1998

H. Histoire de Nathan

Nathan est le troisième enfant de sa mère mais le seul du couple de ses parents. Du premier conjoint de sa mère, il a un demi-frère, Kylian de 18 ans et une demi-sœur, Amélie de 16 ans. Nathan et sa famille sont connus par le CMP depuis de nombreuses années, Kylian a aussi été suivi. Madame a une totale confiance envers le centre, elle accepte volontiers l'aide qui lui est proposée, la parole des professionnels a valeur d'autorité pour ses enfants.

Les parents de Nathan sont séparés, le père de Nathan a eu un comportement violent envers Kylian et Amélie lorsqu'il vivait avec eux, il a également été accusé d'attouchements sexuels envers la jeune fille. Monsieur a donc quitté le domicile lorsque Nathan était tout petit (environ 2 ans). Nathan vit chez sa mère, il voit son père régulièrement pendant la semaine et le week-end. Monsieur l'emmène souvent au foot ou à d'autres de ses activités, cependant il n'a pas l'autorisation d'accueillir son fils la nuit. Monsieur vit actuellement dans une chambre d'hôtel. Il travaille dans le bâtiment, il est décrit comme quasi illettré par les professionnels. La mère de Nathan est femme de ménage et parle depuis peu d'une éventuelle reconversion professionnelle, elle souhaiterait travailler auprès des enfants.

La famille est aussi suivie par l'A.S.E. (Aide Sociale à l'Enfance), un éducateur rencontre régulièrement la maman et ses enfants.

La mère de Nathan a peu d'autorité sur ses enfants, elle a plus une relation amicale avec eux, Nathan semble manquer de certains repères à ce niveau.

I. Suivi de Nathan

Nathan est un petit garçon qui a acquis la marche entre 1 an et 1an ½, la propreté entre 2 ans et 2 ans ½, l'audition a été testée et est normale. Son langage s'est développé de façon normale. Il a présenté des difficultés d'apprentissage du langage écrit dès le CP, il a ainsi redoublé son CP. Pendant le deuxième CP, il a été suivi par une orthophoniste du RASED. Le premier bilan du CMP date du 23 janvier 2008, Nathan est alors scolarisé en CE2.

La demande initiale du bilan porte autour des difficultés d'apprentissage de Nathan, il présente une lenteur en lecture avec de nombreuses confusions de sons. Il montre également d'importantes difficultés relationnelles avec les autres enfants. Souvent agressif, il se place lui-même dans une situation d'exclusion. Nathan pleurait souvent et facilement en classe, il

semblait fatigué. Nathan n'était pas très motivé pour une aide en orthophonie au départ.

C. Passation du bilan

Fluence phonétique

P : peur, peu, paresseux, peureux, spectateur, papa, papi, partie, prise, prix

F : feu, fantôme, forêt, faute

Fluence sémantique :

Métiers : nettoyeur, éboueur, ramasseur, rapporteur (manque du mot)

Histoire séquentielle :

GLOBI : le cycliste : d'abord le jeune homme il roule, ya perroquet, il parle et en même temps le garçon, il change sa roue en roller.

Il a besoin d'étayage pour s'organiser, il raconte bien ensuite. Il réfléchit pour s'organiser : il sait se remettre en question, il raconte bien.

Mots écrits par Nathan lorsque Mme R. lui demande ce qu'il fait la journée :

« Je m'ennuie, j'écoute, je fais mes leçons, je fais du sport, on va à la bibliothèque, on apprend l'informatique, on peint, on colorie, elle aide... »

Observation de ses cahiers:

Nathan apporte ses cahiers, il a une écriture heurtée, très appuyée avec des reprises.

Lecture :

Il n'y a pas de lecture courante, les grands mots sont difficiles, lit mieux au bout d'un quart d'heure, il est conseillé aux parents de lire avec lui tous les jours...

D. Rencontre avec Nathan

Lors de ma première rencontre avec Nathan, au mois d'octobre 2008, le suivi est en cours depuis un peu plus de 6 mois. Nathan est scolarisé en CM1, il a fait des progrès au niveau scolaire et relationnel mais il reste en difficulté sur les deux plans.

Vers le mois de décembre 2008, Mme R., orthophoniste qui suit Nathan, suggèrera à l'équipe qu'un suivi psychothérapeutique serait pertinent avec cet enfant. Celui-ci sera mis en place dans le mois suivant avec Mme C., psychologue.

Quand je rencontre Nathan, il est bien dans la relation, plutôt d'une humeur joviale, il est sensible à l'humour. Globalement, il s'exprime bien à l'oral. Nathan est un enfant plutôt combatif, même si ses rapports avec les autres sont parfois difficiles, il s'exprime sur ce sujet.

Au début de mes séances d'observation, Nathan m'intègre facilement et rapidement dans le jeu dès que possible. Il adhèrera au projet rapidement sans comprendre réellement en quoi il consistait, sa confiance envers les professionnels est grande.

E. Les entretiens

Les entretiens ont permis de mettre en exergue différents points de la problématique de Nathan. A travers la discussion, nous avons essayé de les identifier et de les travailler dans le peu de temps qui nous été donné.

a. Son comportement

Par son attitude corporelle, Nathan a pu me montrer les moments où je le mettais en difficulté. Au début, il se tenait un peu avachi sur sa chaise comme pour me montrer sa démotivation, pourtant, je le sentais bien présent. Au fil des séances, cette attitude nonchalante a davantage laissé place à une attitude de fuite : son regard est devenu plus fuyant avec une tendance à se perdre sur les objets de la pièce ; lorsque mes questions devenaient trop compliquées ou le renvoyaient trop directement à sa pensée. Nathan avait tendance à gigoter voire à se lever en prétextant une démonstration de foot. Même s'il lui était parfois nécessaire de s'évader, je dirais qu'à travers son attitude corporelle, j'ai pu appréhender une évolution, je l'ai senti plus à l'écoute, plus dans la réflexion pendant les derniers entretiens.

Lors du premier entretien, Nathan avait une attitude plutôt conciliante, il allait toujours dans mon sens, ne me contredisait pas. Il acceptait tout ce que je lui demandais.

Ex : Quand j'évoque le début de sa prise en charge :

« C : Oui tu étais content de venir ? »

N : Ben oui parce que c'était pour m'apprendre »

Puis lorsque j'aborde ce qu'il a écrit lors du précédent entretien :

« C : Est-ce que tu as pris du plaisir à faire ça ? »

N : Mouais des fois... »

Ainsi, Nathan ne montre pas d'emblée ses difficultés, il fait semblant, répond à la demande de l'adulte pour le satisfaire et certainement pour qu'il ait une bonne image de lui. Il dit qu'il a écrit mais je ne verrai jamais ce qu'il a écrit, de cette manière, il se protège.

Son comportement change ensuite, il se renferme davantage montrant alors que ma

demande le met en difficulté. Il refusera ainsi de répondre à certaines questions, bien qu'il en soit capable je crois maintenant, il n'acceptera pas mes propositions de travail car elles sont trop complexes pour lui ou demandent trop d'introspection, celle-ci lui étant douloureuse. Aussi, trop engoncé dans sa problématique d'échec, il paraît peiner à croire qu'il est capable dans les domaines des apprentissages.

De façon parallèle, dans cette relation test, dans son refus, je sens un transfert s'établir. Nathan semble rejouer les relations qu'il a avec sa mère dans cette relation thérapeutique. En réponse à son refus, j'adopte une attitude ferme à valeur de contenance, j'explique mes propositions de travail. Je tiens à garder une attitude « affectivement neutre » pour permettre à Nathan d'avancer dans le transfert.

Au cinquième entretien, Nathan amène un écrit et accepte en cela une de mes propositions de travail. Ainsi il marque une certaine conciliation, une certaine confiance envers moi. Aussi, lors des séances d'orthophonie, il montrera son contentement lorsqu'il me verra. Son attitude lors des entretiens paraît également plus authentique, il adopte un air plus grave, plus réfléchi, et accepte d'aborder plus profondément ce qui lui pose des difficultés. Il fait du lien entre les séances et se souvient de ce dont on a parlé la fois précédente.

b. Une problématique d'échec dans les apprentissages

Ex :

« C : Et pourquoi tu es venu voir Mme R. au départ ? »

N : Parce que j'ai des di. Fi. Cul. Tés (en insistant sur chaque syllabe) »

« C : Tu crois que j'attends quelque chose en particulier ? Que je vais regarder si tu écris beaucoup ou pas ? »

N : Je me doute bien que je vais écrire beaucoup... »

« N : Parce qu'écrire j'ai des fautes... »

« C : Ça ne t'intéresse pas ? »

N : Non ben quand je serai obligé je serai obligé... »

« N : Mais j'ai tout le temps des fautes... »

« N : Ben j'essaye de m'appliquer »

Avec certaines phrases Nathan dévoile son découragement face à l'apprentissage de l'écrit. Il se sait en difficulté mais ne semble pas y voir d'issue. Logiquement, il a donc une certaine appréhension dès qu'il s'agit de notes, où de montrer ce qu'il est capable de produire (comme nous le demandons avec le carnet). Mais si son échec scolaire le met en difficulté à l'école, il semble aussi (et cela paraît logique) qu'il retentisse sur son estime de lui-même. Ainsi lors du cinquième entretien, lorsque j'énonce les qualités qu'il possède en tant que bon joueur de foot, il les admet difficilement. Pourtant, le foot est un domaine qui le valorise énormément et il tient à en parler à chacune de nos rencontres.

Il subit les apprentissages plus qu'il n'en est acteur et semble les subir d'autant plus qu'il ne paraît pas posséder une image de lui-même suffisamment forte pour se croire capable de réussir certaines choses. C'est ce qu'il évoque quand il dit qu'il est obligé.

Au fil des entretiens, nous avons cherché à accentuer la valorisation de ce qu'il sait faire (le foot) pour qu'elle retentisse dans les autres domaines. Il a été aussi essentiel qu'il sente que je le croyais capable de réussir dans ce que je lui demandais.

Ex :

« C : A quoi tu vois que ça avance ?

N : Avec l'école, maintenant j'ai soutien... et j'ai deux trucs ici ... »

« C : Et qu'est-ce que ça changerait si tu pouvais écrire parfaitement sans aucune faute d'orthographe ?

N : Ce serait le grand bonheur...

C : Pourquoi ?

N : Parce que je changerais d'écriture en moins de deux... mais ça ne se fait pas comme ça...

C : Pourquoi ça ne se fait pas comme ça ?

N : Parce qu'il faut d'abord apprendre et s'appliquer... »

Nathan associe la notion de temps à celle d'apprentissage, il a conscience que cela peut prendre du temps. Le manque de récompense immédiate dans les apprentissages semble quelque peu le décourager. Les apprentissages le renvoient trop directement à son sentiment d'échec. Il semble difficilement mesurer ses progrès, n'a pas vraiment conscience de ce qu'il

sait ou pas. Il perçoit une évolution dans les faits (plus de soutien) mais n'a pas de repères par rapport à sa propre évolution. Ceci s'explique sans doute par le fait que ce qui lui est demandé évolue mais ses notes doivent sensiblement stagner.

Les apprentissages scolaires sont obligatoires mais ne lui servent pas personnellement selon ses propres dires. Je crois qu'en fait c'est plus un rejet de cet objet d'apprentissage qui lui fait mal. Je suppose qu'il se saisirait davantage de l'écrit si celui-ci ne le renvoyait pas à ses difficultés.

En abordant les différentes fonctions de l'écrit et par l'observation des adultes, nous avons essayé de travailler sur sa considération de l'écrit et de lui proposer de nouvelles perspectives de réflexion.

c. Le langage oral expression de la pensée

Ex :

« C : Il n'y a jamais de moments où tu dis ah j'aurais peut être envie de lire ? »

N : Non, si le foot.... Quand on me dit de le faire oui mais sinon non... »

« N : Ben oui, comme maman elle me le dit, avant-hier soir elle était chez une amie juste en bas de chez nous, il y avait presque plus rien à manger, j'avais dit à maman ... et maman elle a dit ah ben et..., maman elle me demande si j'ai pas du vinaigre d'alcool, je lui donne j'ai dit il faut faire des courses parce que j'ai presque plus rien, je vais faire la liste avec Amélie. »

« N : Ben oui... il faut pas trop manger gras le midi...pas de pizza, les pâtes c'est bien... comme il y a un joueur tous les samedi il mange de la pizza, c'est pour ça qu'il grossit mais je connais quelqu'un ben...encore de mon équipe eh ben il...je sais pas j'étais avec une autre équipe la dernière fois et il dit « oh il faut un autre joueur avec les autres, moi je suis allé, j'étais le gentil parce que après il avait pas la balle et il a marqué un but, il aurait laisser sa tête en hauteur, il l'aurait eue, son frère il l'appelle le gros lard parce qu'il est gros, il sait bien jouer au foot... »

« Oui mais Goal tu pendre avec tes pieds et tes mains »

« J'aime bien « le cyrclisme... » »

De prime abord, Nathan est un enfant qui semble à l'aise à l'oral, pourtant lors des entretiens, son discours apparaît parfois quelque peu déstructuré. C'est ce que l'on peut observer dans les extraits ci-dessus. Il semble procéder par association de pensée lorsqu'il raconte une histoire sans réellement prendre en compte ce qu'en comprend son interlocuteur. Cela peut rendre son discours incompréhensible. D'autre part, Nathan répond régulièrement à côté de la question qui lui est posée, sa réponse n'est pas complètement incongrue, c'est plus comme s'il répondait en ne prenant en compte qu'une partie de la question. En séance, j'ai pu constater que Nathan avait du mal à retenir et à répéter certaines phrases ; cela peut être dû à un déficit de la mémoire de travail. Mais d'autres hypothèses méritent d'être soulevées : Nathan provient d'un milieu social assez carencé et on est en droit de se demander quelle place est laissée au dialogue dans sa famille. Nathan met difficilement ses idées en mots peut-être parce qu'il n'est pas habitué à le faire de façon prolongée, cela lui demande donc une concentration et une attention soutenues. Enfin quelques difficultés psychologiques ont été avérées chez Nathan, celles-ci ne favorisent sûrement pas la structuration de la pensée. Peut être que pour Nathan ne pas trop penser est parfois un moyen de protection.

C'est pendant le cinquième entretien, celui où je l'ai senti le plus à l'aise qu'il commet le plus d'erreurs syntaxiques et phonologiques, ceci me laisse suggérer que sa conscience métalinguistique n'est pas encore très solide. Il y a sûrement un lien à établir entre cette conscience métalinguistique fragile et sa difficulté à entrer dans une démarche d'introspection ou plus généralement à prendre du recul sur les choses qui l'entourent. C'est d'ailleurs les questions introspectives qui lui poseront le plus de difficultés, ces questions sont, il est vrai difficiles pour les enfants mais elles paraissent le boquer, le déconcerter plus qu'un enfant lambda.

Les explications que Nathan amène lors des différents entretiens pour m'expliquer pourquoi il n'a pas son carnet évoluent au cours du temps, cela peut en partie je crois refléter son évolution vers une certaine authenticité mais aussi vers une plus grande clarté interne.

d. La recherche de repères

Ex :

« C : *Qu'est-ce que ça apporte que vous vous disputiez ?*

N : *Ben justement ça et que ils disent que mes gants de foot c'est pas des vrais... »*

« C : *Peut être que tu pourrais me raconter ce que tu avais fait avec ce carnet ?*

N : Ben ce carnet... je parlais de foot...j'ai écrit les résultats de mes matchs... les vrais pas les faux... »

« N : Non, à la télé ils ont dit que la fin du monde est en 2010 !

C : Et t'en as pensé quoi de ça ?

N : C'est même pas vrai, parce que déjà ils avaient dit en 2000, ça l'a pas fait, ils l'avaient dit en 2005 ça l'était pas non plus... »

Avec ces quelques extraits, on voit que Nathan interroge régulièrement les notions de vrai et de faux. Il me demandera aussi fréquemment à la fin des entretiens la date de notre prochain entretien et s'assurera que je serai bien à sa séance d'orthophonie la semaine suivante. Par ces questions, Nathan semble chercher certains repères. Il me montre sa confiance en m'interrogeant sur des sujets angoissants tels que la fin du monde.

Ces interrogations sont vraisemblablement à relier avec son cadre familial, sa mère a peu d'autorité sur ses enfants, son père bien que séparé de sa mère vient régulièrement au domicile. Nathan semble chercher pendant les entretiens mais je dirais aussi plus généralement dans ses consultations au C.M.P. des réponses et une certaine stabilité.

Ce manque de repères ne favorise pas la structuration de sa pensée et son entrée dans les apprentissages.

F. Le carnet, témoin de l'investissement dans l'écrit

La mise en place du carnet avec Nathan n'a pas été une réussite, il ne l'a jamais ramené pendant les entretiens, il n'a écrit qu'une seule chose pour répondre à ma demande, mais sans démarche personnelle. Avec le recul, il m'apparaît que cet échec était assez prévisible ; avec ma demande je l'ai directement confronté à ses difficultés et ai ainsi rendu la tâche impossible. Le chemin jusqu'à l'appropriation du langage écrit reste long à parcourir.

Ex :

« N : Jamais, ben non parce que le livre je le laisse tout le temps à l'école comme ça je le perds pas... »

Pour Nathan, les livres et plus généralement l'écrit sont trop précieux pour entrer chez lui. Par cela il montre que c'est quelque chose que non seulement il ne s'approprie pas, mais

qu'il ne veut pas faire laisser entrer dans sa maison, dans son intimité. L'écrit reste à l'école et ne doit servir qu'à l'école. Et ce n'est d'ailleurs peut être pas anodin qu'il laisse le carnet dans la voiture.

Il pourra aussi me dire que le carnet sert à parler, en ne l'utilisant pas pendant plusieurs séances, il ne se livre pas.

Au cinquième entretien Nathan amène une liste de mots écrits, la liste des choses qu'il aime faire. Cette liste signale je crois un certain progrès. En effet, après une période de refus, Nathan peut répondre à une demande concernant l'écrit. Cette liste vient dire des choses de lui, grâce à cet écrit, il se livre un peu et accepte le travail que je lui propose. C'est à partir de cette liste que va s'établir un dialogue au cours de l'entretien. Un peu plus tard, alors que j'étais absente, il fera un plan de sa chambre à Mme R. avec certaines inscriptions. La démarche de Nathan est intéressante car il se saisit de l'écrit pour dire quelque chose de lui. C'est peut-être l'amorce d'un investissement positif de l'apprentissage de l'écrit qui se joue ici.

G. Conclusion : qu'est-ce qui a changé entre le premier et le cinquième entretien ?

Il convient de préciser avant toute chose que Nathan n'a pas progressé par la seule mise en place des entretiens. C'est avec un contexte de prise en charge globale (orthophonique et psychothérapeutique), un contexte familial en mouvement et un certain contexte scolaire que Nathan a évolué.

Cependant au sein du projet, j'ai pu remarquer certains changements : Nathan est devenu plus authentique au fil des séances, il est plus grave, plus attentif et se cache moins derrière ses moyens de défense. Ceci est constructif car il semble plus à même d'affronter et d'appriivoiser sa pensée.

Comme nous l'avons vu précédemment, il accepte de se servir de l'écrit et peut dire des choses de lui-même avec. Avec cela, il change peut-être de point de vue. Aussi, peut-être que pour permettre cette démarche, l'estime de lui-même a du évoluer de façon positive.

Nathan a, je crois, bien investi ce projet. Il me semble que cette situation conversationnelle lui a permis d'exprimer et d'explorer certaines choses.

4. Tatiana, née le 13.02.1997

A. Histoire de Tatiana

Tatiana est âgée de 11 ans lorsque je la rencontre la première fois. Elle a un frère aîné de 13 ans, une sœur jumelle Angélique, et est plutôt le garçon du couple jumeau. Les deux sœurs partagent une chambre mais sont séparées à l'école. Angélique n'a pas de difficultés scolaires. Il y a également une petite sœur de 7 ans. Tatiana a marché vers 15/16 mois ; son langage s'est développé sans difficultés apparentes. La propreté (jour et nuit) a été acquise à deux ans. Scolarisée à deux ans et demi, elle a eu quelques difficultés à s'adapter.

B. Suivi de Tatiana

Le premier bilan a été effectué le 15 septembre 2005, Tatiana venait alors de rentrer en CE2. La demande portait sur le langage écrit : « J'ai du mal en écriture, en lecture et en maths, surtout en maths et pour écrire les longs mots ». Elle disait qu'elle voulait écrire : elle écrivait phonétiquement, le découpage des mots n'était pas sûr.

Lorsque je rencontre Tatiana, cela fait donc 3 ans qu'elle est suivie en orthophonie, elle vient une semaine sur deux. Bien que Tatiana présente toujours des difficultés, elle a fait de gros progrès. Un arrêt a été proposé mais sa mère l'a refusé. Tatiana est une enfant volontaire, elle amène souvent des activités scolaires en séance, elle est très volontaire dans son travail.

Lorsque Mme R. lui propose le projet des entretiens, elle accepte sans hésitations sans doute pour faire plaisir.

J. Les entretiens

Avant toute chose, il convient de préciser que la présence de Tatiana au centre est assez irrégulière, souvent malade, il arrive qu'elle ne vienne qu'une fois par mois. C'est pourquoi la mise en place des entretiens a été difficile, d'octobre à avril, nous ne nous sommes rencontrées que trois fois de façon très espacée et il me semble que cela n'a favorisé ni son investissement ni le mien. Pourtant il nous a paru pertinent d'évoquer cette expérience et d'essayer d'expliquer en quoi elle aurait pu être plus concluante.

a. Une attitude corporelle, témoin d'une grande introversion

De manière générale, je décrirais Tatiana comme une enfant assez peu expressive, elle sourit peu et semble même parfois triste.

Lors des entretiens, l'attitude de Tatiana m'a quelque peu déconcertée. Elle était recourbée sur sa chaise, tête baissée, ainsi elle évitait de croiser mon regard ou elle ne le faisait que furtivement. Régulièrement, elle se frottait les mains, semblait chercher quelque chose dans sa poche. Sa voix était généralement faible. Elle semblait aussi assez angoissée par les temps de latence ou même encore lorsque j'ai pu prendre des notes lors du troisième entretien. Ces signes physiques sont, je crois, le témoin d'une grande timidité, d'une grande introversion. Mais il me semble aussi que cette situation d'entretien pouvait effrayer Tatiana parce qu'elle n'était pas habituelle pour elle. Je lui demandais de parler d'elle, ce qu'elle a sans doute vécu comme une intrusion. L'irrégularité de nos rencontres n'a pas permis l'instauration d'un climat de confiance, le lien entre les séances a été compliqué.

Il m'apparaît aussi que cette attitude corporelle reflète une certaine façon d'être et de penser.

b. Les apprentissages : bien faire mais pourquoi ?

Tatiana est, comme nous l'avons vu précédemment, une petite fille volontaire, elle travaille régulièrement et semble faire du mieux qu'elle peut pour améliorer ses résultats scolaires. En séance d'orthophonie, elle amènera de nombreuses questions et sera toujours d'accord pour faire le travail qui lui est proposé. Cette « bonne volonté » m'a longuement questionnée, peut être parce qu'elle n'a pas été fréquemment présente chez les enfants que j'ai pu observer mais aussi je crois parce qu'il y avait chez Tatiana quelque chose d'ambivalent. Certes, elle voulait bien faire, mais elle ne manifestait que peu de satisfaction dans le travail ou dans les résultats qu'ils pouvaient donner. Je crois maintenant que Tatiana fait ce qui lui est demandé par l'adulte sans y mettre réellement du sens. Elle fait ce qu'on lui dit, peut être parce que c'est plus simple et qu'ainsi elle est « tranquille » ; de plus cette attitude volontaire la valorise. Il me semble que c'est aussi en partie pour cela que ses difficultés scolaires perdurent, elle apprend de façon plaquée sans relier les choses entre elles. Nous aurions pu essayer de travailler davantage sur ce point si le temps nous l'avait permis, je crois désormais qu'il aurait été constructif d'interroger Tatiana sur ces notions.

c. Le fonctionnement de la pensée

En trois entretiens, j'ai à peine eu le temps de faire connaissance avec Tatiana, il m'est donc difficile de tirer des conclusions quant au fonctionnement de sa pensée. Cependant j'ai pu faire quelques observations.

La petite fille m'a semblé plus à l'aise sur des questions ayant un objet concret que sur des questions demandant une certaine introspection. Je crois que c'est un exercice auquel elle n'était pas habituée d'une part, et d'autre part, il me semble que Tatiana présente une certaine inhibition qui se répercute sur sa pensée. Elle remet difficilement en question ce qui est dit par les adultes, elle semble aussi difficilement s'interroger sur le pourquoi on fait les choses (notamment les apprentissages). Sur certains sujets, elle ne semble pas avoir de parole propre mais plutôt relayer celles des autres. Néanmoins elle est capable d'un certain recul sur elle-même, elle pourra ainsi me dire qu'elle voit que ça va mieux en classe parce qu'elle lève plus la main, cependant cette parole peut aussi être le relais de ce qu'a dit son instituteur.

Je dirais que Tatiana a certaines capacités mais que son inhibition ne permet pas toujours de les exploiter au mieux, de plus elle ne provient pas d'un milieu social où ce genre d'exercice (conversation duelle permettant le développement de la pensée) est courant.

K. Le carnet

Lors du premier entretien, Tatiana avait choisi le premier carnet qui était devant elle sans l'ouvrir ni même le regarder particulièrement. Elle a donc pris un carnet assez scolaire avec de petits carreaux.

Elle amènera son carnet de façon régulière à chaque entretien, elle me dit qu'elle le garde dans son sac tout le temps. Au deuxième entretien, Tatiana me montre qu'elle a fait de nombreux dessins (6 ou 7), tous sont décalqués, coloriés avec soin et accompagnés d'une légende. Elle écrira ensuite, sur ma demande, des moments où l'écrit est utile pour elle, où il ne représente pas une difficulté. Puis lors des deux derniers entretiens (le troisième et le quatrième) elle me montrera le carnet mais me dira qu'elle n'a rien rajouté parce qu'elle a eu de nombreux contrôles et qu'elle n'a eu ni le temps ni les idées pour écrire.

Tatiana écrit des histoires aussi chez elle, par cela elle semble s'être approprié l'écrit, elle écrit cependant de façon assez irrégulière et là encore j'ai eu du mal à savoir si ces histoires naissaient d'un véritable désir personnel ou d'une envie de se conformer à ce que l'on attend d'elle. Cette démarche reste positive.

Tatiana a eu, je pense, des difficultés à se positionner face au carnet proposé dans le projet. Cet objet devait être ambigu à ses yeux, elle pouvait écrire des choses personnelles mais elle savait que je la questionnerai sur ses écrits ; il me semble que ceci l'a en quelque sorte bloquée. Je crois qu'elle a répondu à mes demandes sans s'y investir personnellement.

Sachant qu'elle écrit chez elle, il est intéressant de noter qu'elle n'a fait que dessiner dans ce carnet, ainsi elle ne se livre pas trop, se protège. De plus, elle n'a fait que des dessins décalqués, cela peut symboliser une envie de bien faire, une volonté de maîtriser ce qu'elle donne, ce qu'elle laisse. Avec ces dessins elle ne se dévoile pas trop.

Elle ne s'est pas vraiment saisie de cet objet, elle l'a utilisé comme je lui proposais de le faire et a répondu encore une fois à la demande de l'adulte sans y mettre du sens. Le principe du carnet n'a pas été judicieux pour elle, il aurait été plus pertinent de valoriser ce qu'elle faisait déjà que de rajouter une autre proposition de travail.

L. Conclusion : qu'est-ce qui a changé entre le premier et le cinquième entretien ?

Les quelques entretiens menés avec Tatiana se semblent pas avoir été très fructueux ; ce résultat est, je crois, du en partie au trop grand espacement des séances. Tatiana n'a pas pu investir le cadre et il a été compliqué pour moi de continuer à croire au projet mené avec elle. Comme un moyen de défense, elle s'est plutôt fermée au fur et à mesure des entretiens. Il m'apparaît aussi aujourd'hui que je n'ai peut être pas su cibler sa problématique assez tôt et réajuster le cadre en fonction de celle-ci. Tatiana n'a pas pu tirer de ces échanges ce qui aurait pu lui être profitable.

Cette expérience nous rappelle l'importance du cadre, qui pour être cohérent doit rester souple et l'importance de remises en question régulières au profit du suivi proposé à l'enfant. Notre projet ne peut fonctionner que si l'enfant coopère et qu'il est capable de faire du lien entre les séances.

4. Conclusion à propos des enfants

A travers notre projet, nous sommes conscientes d'avoir placé les enfants dans des situations inconfortables. Nous sollicitons leur réflexion, leur positionnement, en somme leur individualité. Les entretiens ont pu être compliqués parce qu'ils demandaient aux enfants de mener une réflexion active ; c'est un exercice auquel certains sont finalement peu confrontés : à l'école notamment, le savoir vient de l'autre. Aussi, chez eux, le climat familial laisse parfois peu de place à leur propre approche réflexive.

La mise en place du carnet n'a pas rempli l'objectif escompté, globalement nous n'avons observé que peu d'évolution. Avec un peu de distance, cet objet ne nous apparaît pas adéquat. Nous y reviendrons à posteriori.

Ce qui se dégage principalement sont les difficultés de pensée, élément qui semble commun à tous les enfants, mais pour des raisons variables. Etre confronté à sa pensée est un exercice difficile voire angoissant. C'est en cela que nous pensons notre projet constructif. Il a permis, dans un cadre rassurant, grâce aux questionnements successifs, d'amener les enfants à construire, à clarifier leurs idées. L'autonomie de pensée est, nous le croyons, nécessaire à l'apprentissage du langage écrit et encore davantage à son appropriation.

Ces entretiens ont permis en quelque sorte d'exercer à mettre en mots la pensée (et ainsi à la clarifier).

IV. Remises en question et autocritiques

Ce projet de mémoire nous a permis d'élaborer une réflexion tout au long de l'année. De nombreuses remises en questions, de nombreuses interrogations ont surgi durant les entretiens, au contact des enfants. Notre cheminement de pensée s'est affiné, notre regard parfois naïf au début de l'année a évolué. Ainsi, nous avons interrogé notre place de rééducateur, de thérapeute dans la relation adulte enfant. Nous avons également essayé d'élaborer certaines autocritiques, conscientes des limites de notre projet.

1. Comment l'attitude de l'orthophoniste peut elle conditionner les entretiens et plus généralement la relation thérapeutique ?

A. Tout commence par le transfert

Nous avons évoqué brièvement la notion de transfert dans les acquis théoriques, pourtant lors des entretiens, elle nous a beaucoup interrogées.

Pendant nos stages, nous sommes principalement observatrices, il est alors difficile de ressentir vraiment ce « transfert ». Ces entretiens nous ont permis de l'approcher d'un peu plus près, de le ressentir dans la relation thérapeutique.

Les projections de l'enfant sur l'adulte nous renvoient à nos interrogations personnelles, à nos doutes et peuvent ainsi nous mettre en difficultés parfois. C'est ainsi que, lorsque Nathan est opposant pendant plusieurs entretiens, utilisant parfois un vocabulaire agressif, il amène la personne en face de lui à douter de sa façon de faire, à se remettre en question. Avec le recul, il apparaît que Nathan semble avoir besoin de passer par ces relations pseudo conflictuelles pour tester l'autre, le pousser dans ses retranchements ; il rejoue ainsi les modes relationnels qu'il peut avoir avec sa mère. Pour l'adulte, identifier ces notions, les interroger, est essentiel. Il faut avoir suffisamment de confiance en soi pour croire en ce que l'on fait, en la manière dont on le fait, mais être suffisamment souple pour réajuster son comportement, adapter le cadre au service de l'enfant

Le transfert doit être identifié par l'adulte afin qu'il puisse appréhender ce qui se joue pour l'enfant dans la relation thérapeutique et s'en servir pour la nourrir.

Exemple :

N : Mais t'as combien de personnes qui viennent ici ?

C : Ça t'interroge ?

N : Ben je me demandais c'est tout... parce qu'il y a beaucoup d'enfants qui viennent dans le centre... peut être dans les 200... tu travailles beaucoup mais vous êtes plusieurs...

Ici Nathan questionne la stagiaire orthophoniste sur ce qu'elle fait quand il n'est pas là. Ainsi, il essaye de clarifier ses projections, ses questions. L'orthophoniste le renvoie alors à ses interrogations afin de prolonger le transfert et de laisser l'enfant libre de projeter ce qui est nécessaire pour lui.

B. L'alliance thérapeutique

Cette notion, empruntée à la psychologie, définit le processus par lequel le patient et le thérapeute vont s'unir pour travailler dans un même dessein : réduire les difficultés que ressent le patient pour tel ou tel sujet, domaine.

Dans notre cas, l'alliance thérapeutique doit servir les troubles des apprentissages de l'enfant. Mais pour que celle-ci se mette en place, elle nécessite une certaine prise de conscience de l'enfant, une certaine volonté de faire évoluer les choses. La confiance, l'empathie sont essentielles pour faire entrer le patient dans cette démarche active de réflexion sur lui-même. La difficulté avec les enfants est que bien souvent, la demande de changement ne vient pas d'eux, ils ressentent un mal être mais n'arrivent pas toujours à le mettre en mots et à chercher en eux la capacité de passer outre ce ressentiment que la situation d'échec provoque en eux.

Le rééducateur, en ouvrant de nouvelles perspectives, permet à l'enfant de changer son point de vue sur sa situation et parfois de la débloquer. Par l'apport de techniques, l'orthophoniste peut montrer à l'enfant qu'il est capable d'entrer dans les apprentissages. Néanmoins, certains enfants, embourbés dans leur situation d'échec sont incapables d'utiliser ces techniques. C'est pourquoi nous avons essayé d'imaginer une approche différente avec notre projet. Lors de ces entretiens, l'enfant mis dans un cadre conversationnel retrouve son statut d'individu, sa parole est écoutée ; cela l'oblige à structurer sa pensée pour en faire part à un autre. Nous avons émis le postulat que cette situation favoriserait l'introspection nécessaire à l'alliance thérapeutique.

Pendant les entretiens nous avons cherché à instaurer un climat de confiance. Ainsi,

nous avons repéré dans nos propos des moments où à travers l'humour, nous cherchions peut être une certaine connivence avec l'enfant. L'humour est un outil précieux ; son utilisation dépend évidemment de la personnalité de chaque orthophoniste, il peut dédramatiser la situation duelle dans laquelle certains enfants peuvent avoir l'impression d'être coincés. Aussi, certains patients peuvent avoir l'impression de subir un interrogatoire où chacune de leurs paroles sera jugée et interprétée par son interlocuteur ; l'humour peut alors apporter un peu de légèreté favorable à l'instauration d'un bon climat relationnel.

Pourtant, il semble important de ne pas tomber pour autant dans une relation de séduction où l'on adapterait nos propos en fonction de ce que souhaitent entendre les enfants. Aussi, nous avons pu parfois commettre des maladresses. Il convient de garder une distance avec l'enfant, c'est ainsi par exemple qu'avec certains patients nous ne devons pas livrer des éléments de notre vie personnelle aussi anodins soient ils. Ceci afin de permettre l'établissement d'un transfert, le patient doit être libre de projeter les éléments en lien avec sa problématique personnelle. Aussi, l'enfant doit se sentir libre de s'exprimer, de cheminer à son rythme ; ce que nous pensons, ce que nous faisons ne doit pas l'inciter à adopter un comportement identique et à être ainsi dans le faire plaisir.

Exemples :

« A : Tu n'as aucune idée ?

S : Non...

A : Par exemple, moi et bien j'aime bien, le soir quand je m'ennuie, lire un livre. Je le fais par plaisir, pas pour l'école, mais pour m'occuper de manière agréable.

Tu vois, on peut lire en dehors de l'école ou de notre métier, et rendre la lecture utile ou agréable. »

« A : Ok donc tu prends celui là. Tu aimes bien les spirales ?

S : Oui

A : Quand j'étais à l'école comme toi j'aimais beaucoup mais je n'avais pas le droit aux spirales. »

« C : Est-ce que l'on peut en faire quelque chose à ton avis, regarde moi par exemple des fois je lis pour mon plaisir est-ce que toi tu fais ça des fois... ?

T : Oui, des livres, des histoires de fées... »

Ces paroles étaient inadaptées car en disant cela l'adulte incite l'enfant à adopter son point de vue, à s'approcher de sa vision des choses, de sa façon d'être, et s'éloigne ainsi de l'objectif visé au départ, à savoir amener l'enfant à construire sa pensée pouvant l'aider à s'approprier le langage écrit.

Nous avons donc tenté d'être vigilantes sur ce point : favoriser un bon climat relationnel permettant l'alliance thérapeutique tout en gardant une distance adéquate et sans entrer dans une relation de séduction.

C. Situations limites : questionner l'enfant sans le mettre en difficulté

Enregistrer nos entretiens a été d'un grand intérêt car il nous a permis d'en avoir une trace objective, leur transcription n'a donc pas été le fruit de notre souvenir, nous n'avons pas modifié les faits et ainsi nous avons pu tenter d'analyser nos propos, nos comportements verbaux et paraverbaux. En effet, nous avons remarqué des temps, que nous avons pu qualifier de « temps limites », où le positionnement de l'enfant pouvait basculer selon notre attitude.

a. Un dialogue autour de l'écrit, un dialogue à double tranchant ?

Au début de la mise en place de notre projet, nous avons abordé le problème de l'écrit de front. L'apprentissage de l'écrit posant des difficultés, un dialogue autour de ce sujet peut permettre de changer la vision de l'enfant. Et il est vrai que la discussion permet d'étayer la pensée et de la structurer ; pourtant, cette situation peut vite s'avérer délétère si on pousse l'enfant dans ses retranchements. Dans nos situations cliniques, nous avons à faire avec des enfants en échec qui voient l'écrit comme un ennemi responsable de leur mal être. Aborder ce sujet pouvaient parfois revenir à aborder leur mal être, ce dialogue en les confrontant à leur pensée parfois mal structurée pouvaient aussi consolider ce sentiment d'échec. C'est pourquoi au fur et à mesure des entretiens nous avons visé à aborder l'écrit de façon moins directe. Ainsi, nous ne laissions pas les enfants s'enfermer dans leurs moyens de défense.

b. Questionner sans entrer dans une situation d'interrogatoire

Pendant les entretiens, nous avons pu être animées par le sentiment commun que sans vigilance, l'entretien pouvait tourner à l'interrogatoire. Les enfants ont parfois du mal à

développer leur pensée, ou ils n'en ont pas envie ; ceux-ci amènent des réponses assez pauvres sur lesquelles il peut être compliqué de rebondir. Respecter la non parole du patient c'est accepter qu'il ne peut sans doute amener plus à ce moment précis, c'est respecter ce qu'il est, son intimité. Il faut alors savoir passer à un autre sujet, trop s'appesantir sur une question risquerait de bloquer l'enfant.

En tant que stagiaires (et même peut être orthophonistes), nous avons peut être au début une certaine « peur du silence », même s'il est illusoire de croire que l'on fait plus ou mieux en comblant la séance par la parole. Poser plus de questions ne sert pas nécessairement la réflexion de l'enfant. Avec davantage de recul, nous pensons aujourd'hui que le silence est constructif s'il est bien vécu par les deux interlocuteurs. Il laisse à l'enfant le temps de réfléchir, il apporte du calme à l'entretien et rassérène la relation thérapeutique.

L'alliance thérapeutique joue ici encore un rôle important, car c'est grâce à elle que l'entretien se constituera davantage comme une discussion et non comme un interrogatoire. C'est ensemble que nous allons réfléchir sur un sujet, ce n'est pas l'adulte qui amène son savoir. Respecter des temps où l'enfant n'a pas envie de se livrer paraît aussi capital ; ce peut être pour l'amener à murir le projet rééducatif et thérapeutique.

Exemples :

« C : D'accord et tu m'as dit dans la salle d'attente que tu n'avais pas ton carnet...

N : Ben oui je l'ai oublié parce que comme je suis avec papa et que maman elle est partie à 5 heures du matin travailler, et il est dans la voiture...

C : Il est dans la voiture comme la dernière fois ?

N : Ben oui parce que quand je fais mes trucs après je le laisse dans la voiture pour pas l'oublier... mais comme j'étais parti avec papa... »

« A : Et toi qu'est-ce qui t'intéresse de lire ? Qu'est-ce qui te plaît ?

S : Tout

A : Tout ? Par exemple ?

S : Bah tout, tout ce que j'ai les livres chez moi.

A : Et tu as quoi comme livre chez toi ?

S : Bah tout »

Dans ces deux situations, l'entretien tourne à l'interrogatoire parce que les enfants ne parviennent pas à préciser leur pensée (Sarah) ou se sentent obligés de se justifier (Nathan). Il

nous apparaît que vraisemblablement nous avons les avons trop enjoint à préciser leur propos. Nous aurions pu laisser davantage de temps de latence et essayer de reformuler nos questions de manière à ne pas fermer le dialogue.

Plus globalement, les entretiens avec Tatiana se sont souvent apparentés à un interrogatoire. L'enfant n'a pas peut être pas compris la démarche, l'adulte n'a sans doute pas su instaurer ce climat propice à l'alliance thérapeutique et l'espacement des rencontres n'a pas rendu le travail cohérent. En lisant les entretiens, on constate que les réponses laconiques de l'enfant ne semblent pas orientées vers une démarche réflexive, elles satisfont simplement la demande de l'adulte.

Trouver la limite entre le moment où les questionnements passent de structurant à angoissant est ardu, c'est alors sans doute l'expérience qui sert l'intuition.

c. L'attitude de l'enfant influencée par le regard de l'adulte.

Les enfants que nous avons reçus en entretien nous ont renvoyé des questions ; ils accordaient alors une grande importance à nos réponses. Dans un premier temps, ces réponses avaient sans doute valeur de test mais au fil du temps ils semblaient davantage chercher des réponses à leurs propres questions. Quelquefois les enfants paraissaient chercher ce qu'ils étaient, une façon de se définir, de se percevoir... Tantôt ils se dévalorisaient, tantôt ils se valorisaient comme pour défendre ce qu'ils étaient. Après coup, nous pensons ne pas avoir suffisamment insisté sur ces moments de valorisation, il nous paraît aujourd'hui capital de rebondir sur ces moments où l'enfant amène des sentiments positifs et de les valoriser.

Au cours de l'analyse des entretiens, nous avons mis en exergue que cette façon que nous avions parfois de féliciter l'enfant pouvait devenir rapidement scolaire, en effet l'expression « c'est bien » s'assimile vite aux annotations des cahiers. Il nous semblait alors plus approprié de dire « c'est bien pour toi », nous insistons davantage sur le fait que la démarche qu'il fait est pour lui avant tout. Il n'y pas de jugement, de note de notre part, nous l'accompagnons.

Aussi, il nous semble judicieux de ne pas répondre directement à la question d'un enfant mais de le renvoyer à sa propre question : pourquoi cet élément l'interroge ? Qu'est-ce qui est important pour lui ? Qu'est-ce qu'il en pense ? Nous ne donnerons des informations que si elles éclairent la vision de l'enfant.

Les enfants nous ont aussi amené des questions concernant leur futur, nous avons ressenti une certaine fatalité en eux. Comme si de temps à autres leur destin était trop lourd à

porter, s'ils ne croyaient pas que les choses pouvaient évoluer. Ces attitudes ont pu en partie être responsables d'un certain blocage de leur pensée. Notre rôle a alors été de montrer à l'enfant que l'on croyait sincèrement que d'autres perspectives étaient envisageables sans pour autant dénigrer ou dramatiser la situation dans laquelle ils se trouvaient.

Exemples :

« A : Qu'est-ce qui pourra faire que ça arrive, de pouvoir lire des livres plus grands... ?

S : Bah que vous m'aidez que le maître m'aide que mes parents m'aident... »

« N : J'ai pas envie d'écrire...

C : Tu es capable tu sais...

N : Mais j'ai tout le temps des fautes... »

Ici, on perçoit bien l'impuissance de Sarah et le découragement de Nathan. La première ne considère pas que ses actions, ses efforts éventuels peuvent se répercuter sur ses apprentissages, l'aide doit venir de l'extérieur et c'est celui-ci qui influence ce qui lui arrive. Nathan, bien qu'assez fier montre ici son découragement. Après chaque tentative d'écriture, le couperet tombe : trop de fautes ; c'est ainsi qu'il préfère ne plus essayer. Notre travail a été d'essayer de renverser ces croyances mais cela requiert davantage de temps que nous en avons eu.

d. Une discussion qui respecte le monde de l'enfance.

Notre hypothèse de départ peut sembler un peu ambitieuse, nous voulons amorcer chez l'enfant la construction de sa pensée, de son raisonnement et par conséquent de son statut d'individu. Notre erreur a peut être été de réfléchir à cette problématique avec notre vision d'adulte. Il est vrai que l'apprentissage de l'écrit, comme nous l'avons détaillé avec les acquis théoriques, est un apprentissage particulier dont découlent beaucoup d'autres. Mais nous savons cela grâce à notre expérience et il ne faut pas l'oublier.

Nous restons pourtant convaincues que ce cadre conversationnel est profitable à l'enfant, « l'injection de questions » permet de mettre certaines idées en action. Pourtant il convient d'accepter les limites de l'enfant, de respecter son inexpérience, son innocence et le temps qui peut lui être nécessaire.

Aussi, nous avons pu parfois utiliser un vocabulaire culpabilisant.

Exemple :

« A : Qu'est-ce qui pourra faire que ça arrive, de pouvoir lire des livres plus grand... ?

S : Bah que vous m'aidez que le maître m'aide que mes parents m'aident...

A : Et peut être aussi que toi tu en aies très envie... (Acquiesce)

C'est important... on est tous là pour t'aider mais ce qui est vraiment vraiment important c'est que toi tu en aies très envie... et c'est comme ça que tu vas y arriver...

S : (...)

A : Moi j'ai l'impression que tu en as envie... »

Dans cet extrait, l'orthophoniste stagiaire essaye de montrer à l'enfant qu'elle peut être actrice de ce qui lui arrive, pourtant les dires de l'adulte peuvent se détourner de cet effet escompté en responsabilisant démesurément l'enfant pouvant même aller jusqu'à le culpabiliser.

« C : Et est-ce que tu penses que ça pourrait s'améliorer ces disputes ?

N : Non parce que je les aime pas ces garçons...

C : C'est possible que tu ne les aimes pas mais que vous arrêtiez quand même de vous disputer, que chacun ait sa vie...

N : Ben non... »

Ici, l'adulte essaye d'ouvrir une autre manière de penser à l'enfant ; pourtant il convient d'admettre que ces remarques sont réellement le fruit d'une réflexion d'adulte et qu'il peut être compliqué pour un enfant d'en percevoir toute la signification. Ce n'est qu'avec l'expérience que le point de vue de l'adulte prendra sens.

D'autre part, quelques sujets évoqués lors des entretiens, notamment l'observation des adultes peut l'amener à remettre en question son milieu social et familial, il est essentiel d'être prudent dans cette démarche car la remise en question de son milieu peut rapidement s'associer à sa propre remise en question. Toute la difficulté réside dans le fait de respecter, valoriser ce qu'est l'enfant tout en lui ouvrant de nouveaux champs de pensée.

2. Critiques et remarques sur le cadre du projet

A. Un cadre : rassurant mais limitant

Dans l'objectif du mémoire nous avons essayé de cadrer notre travail d'une part pour structurer nos idées et d'autre part afin de pouvoir analyser les entretiens de façon assez méthodique. Ce cadre, les trames que nous avons élaborées ont été un étai indispensable. Comme nous avons vu dans la première partie des acquis théoriques, l'écriture implique une structuration la pensée, ici, nous en avons nous même fait l'expérience. Cette trame a eu aussi un côté rassurant, nous savions de quoi allaient traiter les entretiens, vers où nous voulions amener les enfants. Le cadre a pu aussi apaiser les enfants. En effet, le fait de se livrer, de mettre en mots sa pensée pouvait parfois s'avérer assez anxiogène pour certains, le cadre permettait de recentrer les objectifs et de ne pas laisser les enfants s'embourber dans leurs idées.

Mais le cadre s'est avéré également limitant, pour chaque entretien, nous avions en tête certaines questions, certains sujets à aborder. Ceci a nui parfois à notre qualité d'écoute, à notre capacité à rebondir sur les propos des enfants nous amenant quelques fois à faire d'étranges transitions. Au commencement du projet, nous serions peut être davantage rentrées dans la discussion si l'entretien n'avait pas été autant préparé.

« C : Ben tu écriras ce que tu as envie, peut être des choses nouvelles que tu aurais envie d'écrire... »

N : Non (murmuré)

C : Et tu te souviens de l'endroit où tu avais écrit ? »

L'adulte entend bien la réponse à cette question dans cet extrait pourtant il n'en tient pas compte, peut-être parce que cela l'arrange inconsciemment mais aussi parce qu'il a d'autres questions en tête à ce moment là. Ainsi on voit comment l'essentiel est parfois mis de côté.

Aussi, tout au long des entretiens, nous avons tenté de garder les avantages d'une trame (réflexion commune, côté rassurant) tout en y mettant de plus en plus de souplesse. Notre objectif principal est alors devenu la nécessité d'adapter le projet à chacune des problématiques des enfants.

E. Nécessité d'objectiver une évolution dans le cadre d'un mémoire

Comment appréhender le rapport de l'enfant à l'écrit ? C'est cette question qui nous a amené à mettre en place le carnet. Nous considérons que selon ce qu'écrirait l'enfant nous pourrions en déduire son rapport au langage écrit. Est-il encore dans le dessin ? Répond-il à une demande scolaire ? Se livre-t-il à travers l'écriture ? Selon nous, l'évolution des productions écrites symboliserait alors l'avancement du rapport de l'enfant au langage écrit.

A posteriori, nous validons cette hypothèse mais la mise en place d'un carnet ne nous semble plus pertinente. Nous avons demandé d'emblée une chose qui pour ces enfants était impossible, un carnet, bien que petit, avec ses nombreuses pages constitue réellement une montagne à gravir. Cette proposition d'écriture n'est pas judicieuse parce que là encore, elle confronte l'enfant à son échec.

Nous avions espéré que le carnet nous fournirait des éléments plus objectifs, plus concrets que les entretiens pour décrire l'évolution des enfants. En réalité, le travail autour du carnet, le dialogue autour de cet objet a amené davantage d'éléments nous permettant d'analyser la problématique des enfants. Les productions ont été intéressantes en elles mêmes mais ne signaient pas une réelle amélioration, une appropriation du langage écrit.

Avec un regard plus avisé, il nous apparaîtrait plus intéressant de faire la démarche inverse, c'est-à-dire d'inciter l'enfant à des productions écrites et de les rassembler ensuite pour constituer un petit livret. La montagne à gravir se transforme en l'aboutissement d'un travail ; le carnet devient alors un objet plus valorisant.

C. Un manque de temps évident

La principale chose qui nous a manqué pour mener ce projet est évidemment le temps. Nous étions conscientes que sept mois ne suffiraient pas mais le temps est apparu comme une réelle limite au développement de notre projet. Nous n'avons pu qu'amorcer un travail et mettre en route notre réflexion. Ce travail s'est avéré tout de même très enrichissant sur le plan personnel et professionnel.

L'alliance thérapeutique ne s'établit qu'avec le temps, nous pensons y être parvenues mais le travail autour du langage écrit (surmonter le sentiment d'échec, réflexion, introspection, appropriation du langage écrit) requiert des séances sur une plus longue période.

Davantage de temps aurait sans doute favorisé un investissement plus grand de la part

de certains enfants ; la pression d'une évolution aurait peut être été moins présente et pressante dans notre travail. Nous aurions sûrement pu approfondir avec les enfants et prendre plus le temps de revenir sur certains sujets abordés succinctement.

D. Un travail à faire en collaboration avec le milieu de l'enfant

En tant que stagiaire, nous avons eu peu de contact avec les parents. Or ce lien au langage écrit est aussi familial, culturel. La maman de Sarah étant dyslexique, elle a pu transmettre à sa fille une certaine angoisse en rapport avec cet apprentissage. Lorsque Nathan rapporte qu'il n'a pas de livres, et que nous savons par ailleurs que son père est quasiment illettré, nous pensons qu'il pourrait être pertinent d'amener un dialogue autour de cela. Ce travail est ardu, il doit ménager les parents et ne pas les stigmatiser dans leurs difficultés mais il peut bouleverser le regard de l'enfant et mérite donc d'être envisagé.

V. Apports personnels et professionnels

1. En tant que stagiaire

D. Un regard sur soi et ses propres limites

Apprendre le métier d'orthophoniste, c'est être confronté à l'autre, permettre la rencontre et l'association de deux êtres avec leurs affectivités propres. Si nous nous devons d'adopter une attitude professionnelle envers les patients, il en ressort une grande part de nous-mêmes dans la relation établie en séance, une part qui influence beaucoup la prise en charge.

Lors des entretiens, nous avons réalisé que la relation avec les enfants pouvait mettre à mal notre confiance en nous. D'une part, parce que ce type de relation était nouveau pour nous, et qu'il fallait ajuster nos personnalités individuelle et professionnelle en un tout cohérent pour le suivi. D'autre part, parce que toute rencontre avec une nouvelle personne dans le cadre d'une séance nous oblige à nous adapter à ce qu'elle nous apporte comme éléments positifs ou négatifs qui font écho avec notre vécu.

Ainsi, nous avons pu nous trouver dans des situations douloureuses lors de ses rencontres. Douloureuses pour nous-mêmes, puisqu'elles nous renvoyaient un sentiment d'impuissance, d'échec, d'incompétence dans notre travail. Douloureuses pour le patient, qui pouvait ressentir nos réactions face à ce mal-être, et se dévaloriser d'autant plus ; ou bien alors confirmer, dans une provocation au thérapeute, que personne ne peut rien pour l'aider.

Parfois, nous avons été déçues de nos interventions, le plus souvent lorsque l'enfant nous aura mis à mal en répondant à côté de nos attentes, ou en répondant quelque chose d'incohérent par rapport à l'échange (selon nous).

L'important, dans ce travail, est de réaliser que ce qui nous met à mal est à utiliser pour le patient, et non pas à percevoir comme une attaque personnelle. L'enfant, dans un cadre de soin, nous teste, vérifie la solidité du cadre, et en même temps notre souplesse au niveau relationnel. Il recherche quelqu'un qui puisse voir et entendre ce qui le dérange sans le juger. Pour cela, il doit tester notre capacité d'écoute, notre empathie, notre personnalité. Nous sommes des thérapeutes, mais aussi des individus, avec notre éducation et nos limites quant à ce qui est recevable ou pas d'autrui.

E. Comment s'adresser à l'enfant ?

Lorsqu'on débute dans le métier, nous sommes guidées par le souci de bien faire, de répondre à des techniques qui ont fait leurs preuves, de rendre l'évolution du travail objectivable. Nous cherchons à attester de notre compétence dans le métier. Ce sentiment est en nous, même si nous nous gardons de le manifester. Savoir pratiquer est rassurant.

Notre principal questionnement durant la passation de ces entretiens s'est construit autour de la manière de s'adresser à l'enfant tout en appliquant des techniques (en l'occurrence, un entretien préconstruit, avec des questions assez ciblées).

L'une de nos maîtres de stage a pu nous dire : « Il faut maîtriser suffisamment les techniques pour pouvoir les oublier ». Il semble qu'au décours de l'année de stage, nous avons appris à nous détacher de nos entretiens, à parler réellement avec les enfants, à rebondir sur ce qu'ils nous disaient sans pour autant les blesser. Ce travail engagé cette année se poursuivra tout au long de notre carrière professionnelle. L'objectif final ne sera jamais atteint ; tout professionnel commet des erreurs dans sa manière de s'adresser au patient. Cependant, il est important d'être mené par cette réflexion dans notre pratique : rendre nos réponses les plus adaptées possibles aux questionnements de l'enfant, tout en restant spontanées. L'application de méthodes doit être automatisée, pour laisser la part belle à nos réflexions concernant le fonctionnement de l'enfant.

Il s'agit là d'un mode de fonctionnement, d'une façon d'être, qui se travaille, s'enrichit avec l'expérience, mais ne doit jamais être considérée comme acquise.

F. Accepter de ne pas tout maîtriser

La maîtrise du suivi, en tant que rééducateur, peut s'avérer rassurante. Mais elle l'est surtout pour soi-même, et pour avoir toujours sous la main une possibilité de justification du travail. « *Je procède ainsi parce que..., je fais telle ou telle activité parce que...* ». Cette volonté de maîtrise permet de donner un sens à un suivi, de cadrer notre activité professionnelle. Non seulement elle est garante de notre compétence aux yeux du système de soin, mais elle permet de nous donner un cadre personnel, avec des objectifs précis (pour éviter un travail qui serait mené par l'intuition).

Pourtant, il semble qu'un thérapeute doit pouvoir se dégager de ce désir de maîtrise et de justification. Même si un travail en collaboration avec les parents, les médecins référents, les

instituteurs, doit être établi, il ne doit pas constituer une pression sur le travail effectué en rééducation. Aussi, l'orthophoniste doit pouvoir se libérer de cette assurance qu'il ressentirait s'il pouvait tout maîtriser

Au cours des rencontres avec les enfants, nous avons été confrontées à l'autre. Un autre qui n'avait pas un mémoire d'orthophonie à rédiger, qui venait pour être aidé (et non pour aider), et qui avait une manière de penser et des attentes complètement différentes des nôtres.

Ainsi, nous avons réalisé que notre objectif de départ ne serait peut-être pas atteint, ou qu'il serait rejoint par des chemins différents (selon la réflexion de l'enfant). Aussi, avec le peu de temps qui nous était imparti, notre attente de réponses quant à nos hypothèses était d'autant plus grande (bien que nous nous convainquions de ne pas espérer des résultats flagrants).

Cette volonté de maîtrise est d'autant plus poussée dans le cadre d'un mémoire, puisque nous cherchons à donner un sens précis à notre étude, à offrir de la cohérence en partant de sujets très différents sur le plan personnel.

2. En tant que futures professionnelles

A. Les reprises

Le projet de mémoire induit des questionnements, une recherche de précision quant aux entretiens menés, de façon à pouvoir élaborer les suivants. Ceci nous a autorisé à nous enregistrer lors des rencontres, puis à reprendre les entretiens de façon à les analyser et à les réorienter.

Ce type d'exercice, nous en convenons, nécessite du temps consacré à chaque patient, ce qui est difficilement concevable lors d'une activité professionnelle, notamment en libéral. Cependant, ces reprises après chaque entretien ont été réellement bénéfiques. Elles permettent une remise en question de notre manière d'agir, de façon à ne pas s'enfourer dans un travail inadéquat.

Ce temps de reprise nous a permis une re-précision des problématiques des enfants au cours de l'année. La problématique de chacun est apparue progressivement en apprenant à le connaître, et a petit à petit divergé de celles des autres enfants, alors qu'elles semblaient plutôt proches au départ.

Il est à noter que ces reprises sont fortement marquées par notre subjectivité. Si nous

tentons de dégager les éléments pertinents des entretiens d'un point de vue purement professionnel, nos jugements interviennent nécessairement dans ces analyses.

B. Un espace de parole différent

Notre étude a mis en évidence l'importance d'un espace de parole qui ne saurait intégrer un médiateur. Il nous a semblé que la parole de l'enfant ne prend pas la même dimension si elle opère :

- dans un temps de parole dédié à la réflexion, l'échange
- au cours d'un jeu, pendant la séance

Le médiateur est important. Il permet de s'appuyer sur un élément extérieur pour faciliter la communication. Il peut générer un échange riche en relâchant le poids du regard, et en donnant au corps une activité parallèle lors de la conversation.

Le face à face ne permet pas d'appuyer le regard sur un élément extérieur, il force la dualité. Pourtant, il nous semble intéressant car il permet de formuler une réflexion organisée, construite par l'échange et non par un objet tiers. Nous rejoignons l'idée de penser sur sa pensée, qui a été évoquée précédemment.

C. Le travail d'équipe, effet de synergie

La réalisation d'un mémoire à deux est complexe. Elle nous force à revoir notre conception personnelle du projet, adopter d'autres points de vue. Pourtant, il semble que cet aspect est nécessaire pour enrichir son travail en tant qu'orthophoniste. Nous ne détenons pas la réponse parfaite par rapport à la problématique d'un patient. En discuter avec d'autres thérapeutes du langage peut stimuler notre approche, avec d'autres thérapeutes en général peut la compléter. Le travail dans une équipe pluridisciplinaire, ou les réunions de professionnels du langage, seront des lieux importants dans notre activité future. C'est pourquoi mener une étude à deux nous semblait intéressant.

Le fait de travailler à deux, avec un observateur extérieur, aide à prendre de la distance par rapport à notre réflexion. Rester enfermé dans une relation transférentielle ne permet pas toujours de procéder à une analyse de façon objective. Même si nous ne connaissons pas l'enfant étudié, certains détails peuvent nous sembler plus pertinents que pour la stagiaire concernée.

Aussi, le travail d'équipe exige d'accepter la critique. Nous avons, tout comme avec nos patients, des fonctionnements de pensée bien différents. Accepter le regard de l'autre, c'est permettre la critique, l'incompréhension de l'autre face à notre production.

Par ailleurs, le travail d'équipe engage une synergie des idées. L'ouverture d'esprit qu'il impose se trouve enrichi par les réflexions des autres. En cela, notre mémoire regroupe des idées supplémentaires, et sans doute plus poussées que si nous l'avions menée seules.

En équipe, l'apport des autres professionnels peut mener à une nouvelle orientation quant au contenu du suivi. Aussi, cela peut permettre de revoir les indications de soin. En tant que thérapeute du langage, on peut parfois dériver vers d'autres pratiques de façon tout à fait naturelle, en percevant des besoins changeants chez le patient. Ainsi, les synthèses entre professionnels centrent le travail autour du patient.

D. La transmission des informations

L'aspect travail d'équipe nous conduit à nous interroger sur la qualité de la transmission des informations aux professionnels. Seules, nous avons guidé les entretiens sous la responsabilité de nos maîtres de stage.

Ceci avait pour avantage d'apporter un éclairage nouveau par rapport aux suivis de ces enfants, et de permettre de cibler leur fonctionnement.

Cependant, transmettre les informations concernant le déroulement des entretiens n'est pas évident. Il s'agit de tenir au courant les professionnels de ce qui s'est joué pendant la rencontre, sans enjoliver ou ternir la réalité. De quel droit pouvons-nous décréter que notre point de vue à propos de la séance est le plus objectif ? Jusqu'où pouvons-nous dévoiler ce qui se déroule lors des rencontres, sans entraver la réalité, et donc atteindre l'identité du patient ?

Il faut bien considérer que nos propos sont des interprétations personnelles de ce qui s'est déroulé, interprétations influencées par le regard que l'on porte déjà sur le patient, et qui vont être interprétées à nouveau par les autres thérapeutes.

Cette question complexe nous est apparue lorsqu'il a fallu réellement décrire le contenu des séances. Nous avons pu nous sentir gênées, non pas de dévoiler des éléments au sujet du patient, mais de la manière dont nous devons décrire l'évènement.

Ainsi, cette interrogation nous a semblé pertinente d'un point de vue professionnel. Tout ce qui se passe en séance, que ce soit en libéral ou en institution, doit souvent être relaté

à d'autres intervenants (instituteurs, médecins, autres professionnels paramédicaux...). Alors comment verbaliser ce qui s'est passé pendant tout un suivi, sans procéder à une généralisation excessive d'un événement, à une interprétation abusive d'un comportement ? Comment, par la suite, les autres professionnels vont se servir de nos propos pour définir leur attitude avec le patient ?

Ce questionnement nous semble essentiel pour une pratique qui se joue à la fois dans le respect du patient et dans son intérêt thérapeutique.

E. Pratiquer avec ce que l'enfant ne veut pas donner

Nos entretiens se sont appuyés sur le constat d'enfants en échec d'apprentissage du langage écrit, qui manifestaient de différentes manières leur réticence à acquérir cette compétence. A partir de là, il était difficile d'obtenir d'eux des réponses motivées par l'apprentissage, par le savoir, par la curiosité.

En cela, nous avons dû apprendre à retourner l'entretien de manière à ce que ce qu'il ne veut pas nous donner soit utilisable afin qu'il donne ensuite. « *Tu me dis ça, peut-être que ça pourrait te servir autrement...* »

Ce que nous entendons par là, c'est de pouvoir retourner cette situation d'enfermement dans l'échec. C'est au thérapeute de donner l'impulsion positive, et à l'enfant de s'en saisir. Cette manière de procéder, dont avons compris l'enjeu mais qui nécessite beaucoup de pratique pour être automatisée, nous semble vitale au cours d'un suivi en orthophonie.

F. Conclusion

En somme, nous avons pu, grâce à notre projet, mettre en pratique des interrogations qui restaient jusqu'alors théoriques. L'expérimentation du suivi orthophonique, de la difficile maîtrise d'une prise en charge, du transfert, nous a ouvert à d'autres questionnements. Il s'agit désormais de rendre ces constats et prises de conscience applicables à notre futur métier.

VI. Peut-on réutiliser ce projet ?

La mise en place d'un projet d'étude dans le cadre d'un mémoire a accaparé nos pensées pendant toute une année, sans compter les interrogations qui nous y ont conduit, et celles dont nous tirerons profit dans les années à venir. Ce travail n'est pas simplement le fruit d'une année d'analyse, mais se veut précurseur d'une éventuelle pratique orthophonique. Pour cela, nous devons conclure à propos de la pertinence de notre projet.

1. L'avis d'une orthophoniste

Nous avons rencontré une orthophoniste maître de stage, Madame C., en fin d'année, pour qu'elle nous livre ses impressions sur notre étude.

L'idée de travailler l'écrit à travers un support oral, lui a semblé pertinent.

Aussi, elle a repris l'idée du carnet, en tant que support pour s'exprimer à l'oral. Elle a saisi l'idée qu'un dialogue pourrait naître autour de ce carnet, sans y mettre un cadre particulier. Aussi, le carnet lui semblait être l'occasion pour ces enfants de dégager un trop plein de colère vis-à-vis de l'écrit. Sans consignes, vont-ils s'autoriser à déchirer, à gribouiller... ?

Elle a mis cela en place avec deux enfants. Les réponses n'ont pas été celles escomptées. L'un des enfants a répondu dans un premier temps de manière surprenante. Le carnet, sans contrainte, lui a donné l'idée d'expériences physiques par rapport à l'objet lui-même. Si j'écris, et que je laisse mon carnet dehors pendant le gel, que va-t-il se passer ?

Cela semblait intéressant de constater que ce qui l'attirait le plus était la possibilité de transgresser par rapport à une utilisation formelle d'un cahier. Aussi, la matière et ses effets lui semblaient plus intéressants que le contenu du carnet.

Finalement, les deux enfants qu'elle a fait participer n'ont pas adhéré au projet. Ils ont perdu leur carnet. Peut-être manquait-il le cadre des entretiens que nous avons posé pour notre mémoire ? Ou bien il n'était pas indiqué d'opérer de cette manière avec ces enfants. A contrario, la perte de ce carnet a pu servir d'évènement révélateur quant à leur rejet de l'écrit.

Dans tous les cas, il semble selon Madame C., que les enfants qui sont dans un rapport complexe avec l'écrit, marqué par un rejet des apprentissages, sont des enfants qui ne s'autorisent pas à penser. Penser, c'est être coupable de ne pas réussir. Et c'est de ce sentiment d'échec et de culpabilité que peut naître la fuite des apprentissages. Par là, nous

réalisons que notre hypothèse de réflexion autour d'un sujet complexe a pu les mettre à mal. Si l'écrit est un thème qui fait écho à leur échec, c'est d'autant plus difficile d'aborder cela avec eux à travers une réflexion directe.

Enfin, selon elle, il paraît primordial en rééducation orthophonique de travailler le désir. En travaillant autour du désir, on doit accepter de passer par d'autres vecteurs que celui qui pêche. C'est la curiosité qui va alimenter le désir d'apprendre. Et stimuler cette curiosité c'est proposer une activité qui plaît, et qui va pouvoir évoluer.

2. Les entretiens

Le cadre que nous proposons dans les entretiens peut sembler naturel pour les orthophonistes. Bien évidemment, il est nécessaire de prendre le temps de discuter avec l'enfant au cours d'une séance, de ne pas embrayer directement sur une activité, sans discuter. Pourtant, ce qui nous a semblé différent et pertinent dans notre approche est d'offrir au patient un espace de parole où il devra mettre en pensées et en mots son ressenti actuel par rapport à ses compétences, ses difficultés et ses perspectives quant à l'avenir. Comment s'imaginer-t-il dans quelques mois?

Ce cadre n'est pas nécessairement un moment confortable pour l'enfant, qui doit à la fois gérer le face à face, et une mise à distance par rapport à ses difficultés. Cependant, si un bon transfert est établi entre le thérapeute et le patient, que ce dernier ne sent pas de pression qui viendrait bloquer sa pensée, nos questionnements peuvent éclairer une réflexion qui ne se met pas en place seule.

Nous avons conscience des défauts que comportent nos interventions, par rapport aux thèmes abordés avec les enfants (trop intrusifs parfois, renforçant le sentiment d'échec à d'autres moments). Toutefois, il nous semble intéressant de réutiliser ce projet d'entretiens de manière plus souple, en y accordant un temps indéfini.

Nous avons dégagé les grands thèmes abordés au cours de nos entretiens, et qui nous semblent intéressants à réutiliser en séance, de façon plus ou moins cadrée selon le patient.

- l'observation des usages de l'écrit
- la vision anticipatrice : comment te vois-tu dans quelques mois, sans tes difficultés ?
- la revalorisation de l'enfant.

- l'encouragement à utiliser l'écrit

Plus généralement, le cadre conversationnel pourrait être réutilisé en séance de façon régulière. Une séance par mois serait consacrée à une discussion autour de l'écrit, de ses valeurs ; ceci afin d'engager un réinvestissement positif de ce langage.

3. Le carnet

La mise en place du carnet nous a révélé certaines incohérences, que nous avons mises en évidence dans les précédentes parties.

Tout d'abord, ce support semble être le reflet de ce que ces enfants abhorrent, et c'est pourtant ce que nous leur avons proposé d'investir. Aussi, ce médiateur se voulait révélateur de l'évolution des enfants et matière pour notre étude. Or, si nous avons pu observer, en seulement cinq entretiens, leur fonctionnement de pensée, nous ne pouvons objectiver une réelle évolution au niveau du carnet.

Nous avons réalisé que notre priorité n'était pas de pointer notre réussite ou notre échec dans cette étude, en brandissant les carnets comme preuve. Notre priorité est d'avoir permis une prise de parole plus spontanée chez ces enfants, et d'avoir suscité une réflexion nouvelle par rapport à l'écrit. Certes, le langage écrit existe dans nos sociétés et nous permet de nous intégrer, c'est pourquoi il est important d'y avoir accès. Cependant, chaque personne a le droit d'affirmer qu'elle n'y trouve aucun plaisir. Nous devons offrir la possibilité d'exprimer cela, et non leur imposer l'idée que l'écrit doit être un vecteur de plaisir pour tous.

Conclusion

Dans nos sociétés occidentales, personne n'échappe à l'apprentissage de l'écrit, cela signe l'alphabétisation des peuples et représente donc une avancée positive. Néanmoins, les enfants présentant des difficultés dans cet apprentissage sont rapidement stigmatisés.

En tant qu'orthophoniste, nous devons chercher à comprendre ce qui pêche chez l'enfant qui consulte, et adapter les séances en fonction de cela. Nous pouvons agir grâce à des techniques, effectuer une rééducation neurocognitive. Notre métier consiste également à prendre en compte ce que cette étape entraîne au niveau psycho-affectif. Enfin, et c'est l'objet de notre étude, il semble essentiel de travailler en collaboration avec l'enfant sur la définition de l'écrit et sur ce que celui-ci peut lui apporter sur un plan plus personnel.

Le rôle de l'orthophoniste est d'inciter l'enfant à mener une réflexion autour de cet apprentissage, de lui montrer que ses efforts valent la peine. Nous avons pu dégager l'importance de travailler sur la pensée pour permettre le réinvestissement positif de l'apprentissage de l'écrit. Le langage oral, le langage écrit et la pensée interagissent. A travers le cadre conversationnel, la pensée de l'enfant est sollicitée de façon prolongée. Cet exercice ne nous est pas apparu fréquent dans le quotidien de ces enfants, notamment dans leur vie familiale. Dans la situation que nous proposons, l'enfant doit mettre en mot sa pensée et plus spécifiquement ses idées relatives au langage écrit. Celles-ci agissent sur cet apprentissage et plus généralement dans l'investissement qu'il va en faire.

Finalement, en réalisant ce mémoire nous avons pu faire nous même l'expérience des interactions entre langage oral, langage écrit et pensée. Echanger entre stagiaires orthophonistes a fait avancer nos idées mais c'est le passage à l'écrit qui leur a donné une structure. En écrivant, nous nous sommes enrichies, nous avons pris du plaisir.

Nous ne prétendons pas avoir inventé une technique applicable à tous mais avons essayé de développer une réflexion, une approche thérapeutique. Le cadre conversationnel autour des apprentissages, investi avec des objectifs et un temps précis, ne pourrait-il pas, en travaillant sur la pensée de l'enfant, constituer une nouvelle approche orthophonique de la rééducation du langage écrit ?

Annexes

Premier entretien Sarah

5/11/2008

J'explique à Sarah que les entretiens auront lieu tous les mois/mois et demi, et qu'on parlera toutes les deux de son ressenti par rapport à ses difficultés en lecture/écriture, qui la font souffrir. On parlera également du carnet qu'on aura mis en place.

Entretien

Tout d'abord, est-ce que tu pourrais m'expliquer, avec tes mots, pourquoi tu viens chez l'orthophoniste ?

S : Ben je viens parce que j'ai du mal en écriture et en lecture.

Est-ce que tu te rappelles quand tu as commencé l'orthophonie ?

S : Oui, c'était ya longtemps mais je sais plus trop, vers 7 ans je crois.

Et est-ce que tu te rappelles qui a voulu que tu ailles voir une orthophoniste ? C'était ton médecin, ton instituteur, ou bien c'est toi qui sentais que ça n'allait pas trop en lecture écriture... ?

S : Je sais pas, je sais plus, j'me rappelle plus... *(Semble vouloir qu'on passe à autre chose car en se rappelle plus, nerveuse)*. Euh... non c'était pas moi, je me rendais pas trop compte de mes difficultés.

Est-ce que tu te rappelles des séances en orthophonie avant, quand tu as commencé ?

S : Oui je me souviens.

Euh... bah est-ce que je me rappelle d'une séance ? C'est ça ?

A : Non, est-ce que tu te rappelles comment tu te sentais au départ, quand tu as commencé ? Est-ce que tu avais peur d'y aller parce que c'était l'inconnu ?

S : Non, j'avais pas peur, enfin je me souviens pas trop...

Et maintenant, est-ce que tu trouves que ça va mieux en écriture et en lecture ?

S : Je trouve que c'est mieux en lecture mais pas en écriture.

Ok, et cette année, depuis ta rentrée en CM1, comment abordes-tu les séances en orthophonie ? Est-ce que tu te sens bien en venant ?

S : Oui je me sens bien.

A : Quand tu viens, c'est avec des idées dans la tête ? Tu sais ce que tu veux faire, ou bien tu attends d'être là pour avoir une idée, ou bien tu attends qu'on te propose ?

S : Non je viens et je sais ce que je veux faire...

Regard qui se perd, cherche à fuir, ne me regarde pas sereinement quand elle parle.

Est-ce que pour toi c'est important de savoir lire et écrire ?

S : Ben oui, c'est important, pour l'école, et puis aussi pour un métier plus tard.

A : Ah oui pour faire un métier, et pour quel métier par exemple c'est important ?

S : Bah déjà pour dire combien ça coûte. *(Intéressant, assimile lecture/écriture aux chiffres)*

A : Oui, et encore ?

S : Et puis aussi quand on fait maîtresse on a besoin de savoir lire et écrire.

Voilà c'est pour ça qu'il faut savoir.

A : Et donc sinon tu penses qu'on en a pas vraiment besoin ?

S : Bah non, pas trop.

A : Et toi alors, tu sais ce que tu veux faire comme métier ?

S : Oui j'aimerais bien être maîtresse, ou orthophoniste, ou bien assistante maternelle... enfin voilà.

Orthophoniste comme nous, assistante maternelle comme sa maman... : métiers qui, dans l'ensemble, nécessitent de maîtriser le langage.

A : Ah bon, alors tu es intéressée par les métiers où il faut savoir lire et écrire en fait, tu aimes bien ça.

S : Bah non pas trop *(fait la grimace)*, mais en fait je disais ça comme ça, c'est des idées comme ça je suis pas sûre.

A : D'accord.

A : Et d'après toi, qu'est-ce qu'on peut en faire de l'écrit ?

S : Ben, je sais pas trop.

A : Je veux dire, à part quand on va à l'école et qu'on doit lire et écrire, qu'est ce qu'on peut faire avec l'écrit ?

S : *(silence)*

A : Tu n'as aucune idée ?

S : Non...

A : Par exemple, moi et bien j'aime bien, le soir quand je m'ennuie, lire un livre. Je le fais par plaisir, pas pour l'école, mais pour m'occuper de manière agréable.

Tu vois, on peut lire en dehors de l'école ou de notre métier, et rendre la lecture utile ou agréable.

S : Oui. Des fois aussi je lis le soir dans ma chambre. Je regarde les images...

A : Par exemple, est-ce que toi il t'arrive de faire du vélo ?

S : Oui des fois.

A : Et bien tu vois les pancartes sur le bord de la route, ça peut t'aider à trouver ton chemin, non ?

S : Oui mais pas trop... en fait je sais où je vais, et puis des fois quand je sais pas mon frère il lit pour moi.

[...]

Présentation du carnet

A : Alors, donc je t'ai amené plusieurs carnets, car j'aimerais que tu en choisisses un qui te plaît. J'ai essayé d'en trouver des différents, à pages blanches, à lignes, à carreaux, avec des spirales, sans spirales, de différentes couleurs... Je voulais que tu aies le choix car ça sera ton carnet donc il doit te plaire. Et comme je ne savais pas si mes carnets te plairaient, j'ai aussi amené du carton de couleur, et tu pourras fabriquer ton carnet si tu préfères. Alors je te montre.

Elle choisit le bleu ciel, à spirales, petit carreaux : un cahier plutôt scolaire. L'a-t-elle choisit pour ça ? Pour me faire plaisir ?

Je donne les explications par rapport au carnet. Sarah écoute attentivement.

[...]

Fin de séance

Sarah prend son manteau et dit : mais je peux déjà écrire dans mon carnet, là tout de suite après ?

A : Oui bien sûr, tu peux écrire quand tu veux, tout de suite.

Remarques

Entretien qui s'est bien passé dans l'ensemble. J'ai rencontré tout de même quelques obstacles à la mise en place de cet entretien et du carnet :

- tout d'abord, je ne connais pas Sarah depuis longtemps, et elle non plus. Elle n'est pas très explicite dans ses réponses.
- J'ai l'impression de le noyer dans un flot d'explications quant à mon projet. Je ne sais pas si au final elle a bien compris l'enjeu pour elle.

Sarah qui était partante pour le projet, m'a semblé sur la défensive lors de ce premier entretien. En effet elle a pu le redouter avant de venir, et pendant la passation elle n'a peut-être pas toujours compris le but des questions.

Cela me semble intéressant, un remaniement des questions est à travailler pour la prochaine fois. Mais je considère aussi que, s'agissant de la mise en place du carnet, nous n'avons rien à nous dire à ce propos pour le moment, et que Sarah n'a rien mis en pratique donc ne voit pas forcément ce qu'on attend d'elle. J'attends plus des prochains entretiens.

Deuxième entretien Sarah

17/12/2008

Sarah arrive détendue (première fois).

Elle est souriante, m'apparaît dès le début beaucoup moins angoissée qu'à l'habitude (Est-ce que c'est la dernière séance avant les vacances ? Est-elle pressée de cet entretien ?).

Qu'est-ce qui est différent depuis la dernière fois que l'on s'est vu ?

S : Rien...

A : Rien n'est différent depuis la dernière fois ?

S : Si euh... j'arrive mieux à lire maintenant

A : Tu arrives mieux à lire ? Alors qu'est ce qui a changé pour que tu arrives mieux à lire ? Qu'est ce que tu ressens par rapport à ça ? Tu as moins peur... Tu es plus à l'aise ???

S : Ben oui un peu

Questions en rapport avec le carnet

A : J'ai vu que tu avais amené ton carnet, tu y as pensé c'est bien. Je ne te l'avais pas rappelé.

[...]

Est-ce que tu as pris du plaisir à faire ça ?

S : (acquiesce)

A : Je vois que tu utilises plein de couleur.

(Je demande des explications par rapport à un dessin peu compréhensible.)

S : En fait euh... je voulais faire un truc et sans faire exprès ça a fait ça...

A : Tu voulais faire quoi ? *(a du mal à trouver ses mots : utilise souvent truc, machin)*

S : Je voulais faire euh... écrire mon prénom mais sans faire exprès ça a fait un dessin.

A : C'est qu'au départ tu voulais écrire Sarah et ça a fini en dessin ?

S : Oui... non en fait je voulais faire un chemin mais en fait ça a fait ça

[...]

Où est-ce que tu ranges ton carnet ?

S : Sur mon bureau

Je le laisse sur mon bureau des fois, comme ça je sais quand je vais et comme ça je sais que je l'oublie pas donc...

A : Tu n'oublies pas quoi ?

S : Bah j'oublie pas pour des fois emmener pour euh te montrer.

A : Et tu le laisses sur ton bureau, mais ça te dérange pas que quelqu'un regarde dedans ?

S : Euh non bah mon frère il sait ma mère je lui ai montré des fois... Et j'ai rien à cacher...

[...]

Redéfinition du cadre

[...]

Qu'est-ce qui pourrait t'être utile de noter ?

S : Bah des trucs que t'aimes

A : Des trucs que tu aimes oui...

S : Que j'aime... des trucs que je veux écrire de temps en temps...

A : Et qu'est ce que tu aimes écrire ?

S : Mmmh, j'aime écrire bah des trucs, mais surtout j'aime pas quand c'est long à écrire.

A : Donc si tu écris des petites choses courtes, ça te plaît ? Ça peut te plaire ?

S : Oui parce que t'as moins à écrire et voilà

A : Et si tu écris des petites choses courtes ? Tu as une idée de quoi écrire ?

Tu vois là tu m'as écrits un poème, c'est des choses vues à l'école, mais est-ce que des fois tu penses des choses toute seule et tu les écris ?

S : Non je pense des trucs mais je les écris pas, je les écris sur mon carnet que j'ai à la maison mais j'écris pas sur un carnet comme ça...

A : Tu as un carnet à la maison ?

S : Oui (*journal intime*)

[...]

Questions projectives

A quoi tu verras que ça va mieux en lecture/écriture ?

S : Et que tout le monde m'aide... pour m'aider pour que j'arrive mieux à lire et tout ça... et lire tout le temps des livres et tout ça... et bien écrire aussi...

A : Quand tu liras beaucoup de livres tu penses que tu arriveras bien en lecture et en écriture ?

S : Oui mais aussi à ceux qui m'aident au C.M.P.P. aussi, y peut m'aider parce que je vais réussir... euh je vais réussir non... mais un jour je vais réussir à savoir quand...

[...]

Et si on écrivait une histoire de toi maintenant et un dans quelques mois, qu'est-ce qu'il y aurait de différent ?

S : Que j'aurais écrit, j'aime mieux... et que j'aurais mieux à lire... comme ça je pourrais lire des histoires à tout le monde et...

Et sinon après je suis obligée de prendre des petits livres pour que... que des mots que j'arrive à lire et c'est tout.

Qu'est-ce qui pourra faire que ça arrive, de pouvoir lire des livres plus grands... ?

S : Bah que vous m'aidez que le maître m'aide que mes parents m'aident...

A : Et peut être aussi que toi tu en aies très envie... (*Acquiesce*)

C'est important... on est tous là pour t'aider mais ce qui est vraiment vraiment important c'est que toi tu en aies très envie... et c'est comme ça que tu vas y arriver...

S : (...)

A : Moi j'ai l'impression que tu en as envie...

J'aurais bien aimé que tu trouves un moment où tu pourras écrire dans ce carnet quand tu n'as pas rencontré un problème avec l'écrit...

(*Elle ne semble pas très convaincue par ma proposition...*)

A : J'aimerais bien qu'on essaye de faire ça, j'aimerais vraiment qu'on essaye...

Sarah accepte d'essayer.

Remarques

Au début de l'entretien, Sarah ne gigote pas beaucoup (chose difficile pour elle, signe une angoisse). Au fil de l'entretien, elle se met à se balancer sur sa chaise... surtout à la fin, lors des questions projectives, c'est-à-dire à propos de son avenir avec l'écrit...

Je me rends compte, en apprenant à connaître Sarah, qu'il s'agit d'une enfant qui refuse tout apprentissage. Je retiens un de ses propos, en séance : « Quand on ne sait pas faire du patin on arrête ».

Troisième entretien Sarah

28/01/2009

Qu'est-ce qui est différent depuis la dernière fois que l'on s'est vu ? Qu'est ce qui a changé ?

S : Rien

A : Rien n'a changé ? C'est toujours pareil ?

S : Non, si... J'ai raconté mes trucs de ma classe de voile... de ma classe de neige...

A : Ah voilà, donc tu as eu quelque chose d'intéressant à mettre dans ton carnet. Et alors ce carnet tu l'avais emmené en classe de neige ?

S : Non, c'est juste que quand je suis rentrée j'avais le temps de marquer mais... j'avais plein de trucs à marquer, plein de trucs à penser donc j'avais oublié et ma mère elle me dit... bah je l'ai fait lundi... lundi et mardi euh non mardi pour aujourd'hui.

(*Sa maman lui rappelle qu'il faut écrire sur son carnet car elle me voit mercredi...*)

A : D'accord, et donc tu ne l'avais pas emmené en classe de neige ? Pourquoi ?

S : Non parce que j'ai peur de le perdre... *(Ton haut, cherche à se justifier, comme si se sentait coupable de pas l'avoir emmené)*

A : D'accord, et puis peut-être aussi parce que tu n'avais pas trop le temps là bas en classe de neige... *(Pour rassurer)*

[...]

Bon alors on va regarder ton carnet... (elle l'a sorti depuis le début et me le tend régulièrement depuis le début de l'entretien)

[...]

S : Alors là j'ai marqué « j'ai aimé le ski et puis « j'ai aimé ... la luge » et « j'ai aimé... *(Relit, n'arrive pas à se lire : dysgraphie++)*

A : Tu as aimé dormir ? Tu as aimé...

S : Non « dan »

A : « dan » ou « do », c'est un « o » ça non ?

S : Oui

A : Je ne sais pas...

S : *(Passe à la ligne suivante, abandonne)* « J'ai aimé au té...lésiège »

A : *(Je reviens sur la ligne d'avant)* C'est pas le dolmen ?

S : Non... *(Refuse de voir qu'elle n'arrive pas à se relire, me fait comprendre par son attitude qu'il faut passer, oublier vite cet incident)* « On a pris des ... gamelles » « on a pris des gamelles »

A : Ah c'est rigolo de prendre des gamelles, on rigole bien...

S : *(Elle a l'air peu convaincu, elle passe aux dessins qu'elle a fait)* Mmmh... ça c'est moi sur mes skis... donc ça c'est ma copine Chloé... à la boum... en fait là c'était la boum *(mot qu'elle n'arrivait pas à lire tout à l'heure).*

[...]

A : La dernière fois qu'on s'était vues c'était juste... tu te rappelles quand c'était ?

S : Non

A : C'était juste avant qu'on parte en vacances... en vacances de... c'était quelles vacances déjà tu te rappelles ?

S : (Non)

A : Qu'est-ce qu'il y a eu comme vacances dernièrement ? Des vacances où on a des cadeaux et tout...

S : Ah oui, de Noël... au mois de décembre

A : Voilà, et bien on s'était vues juste avant les vacances, après tu as eu 2 semaines de vacances, et après qu'est-ce qui s'est passé ?

S : La classe de neige

A : La classe de neige donc on ne s'est pas revues encore... et donc là on se revoit, et il s'est passé

tellement de choses que t'as pas eu trop le temps d'aller voir ton carnet.

Bon en tout cas c'est bien car tu as écrit des choses qui t'ont plu.

[...]

Est-ce que tu aurais aimé en écrire davantage ?

S : (non)

A : Qu'est-ce qui t'a empêché d'écrire davantage?

S : Non mais j'aime bien mais... j'aime bien *(Mise face à ses limites : elle n'aime pas écrire et elle l'avoue en disant qu'elle n'aurait pas voulu en écrire davantage. Quand on lui demande pourquoi, elle ne sait pas quoi répondre, devient rouge car sent qu'on voudrait qu'elle réponde le contraire. Elle n'assume pas vraiment le fait de ne pas aimer écrire. Mais par rapport au début des entretiens, elle parvient tout de même à me faire comprendre, voire à exprimer à certains moments qu'elle n'aime pas ça. +++ Elle commence à se lâcher par rapport à ce dégoût de l'écrit.)*

A : Qu'est-ce qui t'a empêché d'écrire plus en fait ?

S : Plus euh de trucs ? Bah rien... mais c'est mes trucs, mes plus meilleurs moments que j'avais envie d'écrire.

[...]

Est-ce que tu penses à ton carnet, même si tu n'écris pas entre les moments où on se voit ?

S : Oui j'y pense... de temps en temps

A : A quel moment ?

S : Le matin...

A : Tous les matins ?

S : Non, des fois c'est l'après-midi ou des fois c'est le soir *(elle ne répond pas vraiment à ma question... elle se focalise sur le « quand » et cherche des moments de la journée mais sans conviction)*

A : Mais est-ce que c'est quand tu fais quelque chose de particulier

S : Oui

A : C'est quand tu fais quoi

S : Bah c'est quand je pars en classe de voile... de neige

A : En classe de neige tu y as pensé ?

S : Non mais en fait c'est quand maman elle a dit, elle a vu l'ortho... et ben l'ortho elle a dit faut pas que t'oublies ton carnet, et maman elle a dit faut pas que t'oublies ton carnet... et donc j'ai écrit quelque chose dedans...

(Lundi, elle a eu un bilan de psychomotricité au C.M.P.P.)

A : Et donc là tu t'es dit qu'il fallait écrire quelque chose dedans.

S : Oui, parce que sinon j'avais rien écrit.

A : D'accord, mais tu sais si tu veux un jour tu as le droit de venir et de me dire que t'as rien écrit,

parce que t'as le droit de pas avoir envie d'écrire. C'est aussi pour ça que tu viens là, parce que c'est un peu difficile de lire et d'écrire. Si un jour tu viens et que tu n'as rien ajouté depuis la dernière fois, ce n'est pas grave, je ne t'en voudrais pas.

S : Ok

A : Moi ce qui m'intéresse c'est de voir si tu as eu envie d'écrire

On discutera d'autre chose si tu n'écris rien

Reprise des questions projectives

Tu te souviens de ce que je t'avais demandé la dernière fois ?

S : Je sais tu me l'avais dit mais j'avais oublié.

J'ai même dit à maman lundi j'ai dit « elle m'a dit quelque chose et j'ai oublié ce qu'elle m'a dit »

[...]

A : Et bien moi je t'avais demandé la dernière fois si tu pouvais repérer des moments où l'écrit ne te pose pas de problème ?

S : Bah quand j'ai lu quelque chose à l'école, bah j'avais pas eu de problèmes à lire.

A : Ah et c'était quand ?

S : Bah c'était... mardi.

A : Et est-ce que tu sais pourquoi ça ne t'a pas posé de problèmes ?

S : Je sais pas

C'était facile... c'était facile et c'était un peu marrant (*marrant parce que les autres trouvaient ça marrant ?*)

A : C'était l'histoire de quoi ?

[...]

S : Mais en fait ça c'est que pour moi et un copain à moi, c'est pas pour toute la classe. Parce qu'en fait les autres enfants ils ont pas de dicufité comme nous, et donc ils font d'autres travaux. Mais des fois nous aussi on fait du travail comme eux mais des fois on fait pas du travail comme eux.

En fait, on va voir une dame moments on allait voir la dame tous les vendredis, une dame qu'est à l'école et moments elle s'aidait des voyageurs, mais elle est quand même maîtresse alors elle me prend quand même moi. Elle fait du travail qui nous aide.

[...]

A : Euh... penser à des moments euh... des moments comment ?

S : Des moments bien ?

A : Oui des moments bien quand tu lis...

S : Je sais pas...

A : J'aimerais bien savoir aussi la différence entre les moments où ça se passe bien et les moments où ça se passe pas bien. Tu sais des fois il y a des moments où on ne comprend pas, où ça ne se passe pas bien, tu sens que c'est difficile, et des moments où ça va bien. Pourquoi à ton avis ça se passe bien ?

Qu'est-ce qui se passe de différent ?

S : Je le marque sur mon cahier ou... ? *(Elle semble se focaliser sur le fait de retenir la consigne, et non de la comprendre)*

A : C'est comme tu veux, c'est toi qui décides.

S : Oui... euh... penser à des moments... durs ? *(n'a pas retenu la consigne)*

A : Oh et bien : « Pourquoi c'est différent quand j'arrive à bien lire et quand j'arrive pas à bien lire ». *(Je lui donne une phrase car elle ne semble pas en mesure de résumer ma consigne en une phrase. Mais dans ce souci de l'aider, je me confronte à l'éventualité qu'elle ne comprenne pas ma production).*

Remarques

Après l'avoir laissée écrire mes demandes, je les relis. Son écriture est illisible tant au niveau des transcriptions qu'au niveau graphique. Je me demande comment elle va pouvoir se relire elle-même, et je comprends pourquoi elle ne regarde jamais son carnet après l'avoir utilisé. L'échec qu'elle ressent par rapport à l'écrit lui revient en pleine figure à chaque confrontation à ses productions. Cela apparaît clairement lors de l'observation du carnet toutes les deux, quand elle abandonne avec empressement ce qu'elle n'arrive pas à relire ni à retenir (car elle l'avait écrit la veille seulement, et il s'agissait selon elle des événements plaisants rapportés de sa classe de neige).

Je sens cependant une évolution par rapport aux précédents entretiens. Sarah avoue par moments qu'elle n'aime pas écrire ou lire. Ces éléments n'étaient pas présents auparavant, ou tout du moins pas assumés. Je pense que mon rôle est de la conforter dans l'idée qu'elle a le droit de ne pas aimer l'écrit (sans pour autant lui donner l'idée d'abandonner ses efforts). C'est il me semble de cette manière qu'on pourra obtenir un lien avec cette petite fille, car elle reste encore aujourd'hui lors de la prise en charge dans la séduction et la recherche de satisfaction à l'adulte. Elle doit pouvoir dire ce qu'elle aime ou pas, pour passer à l'étape de combattre ce qui est difficile pour elle. Elle dit toujours aimer les choses, mais on se rend compte au fil des séances qu'elle ne semble pas aimer grand-chose et qu'elle fait juste illusion.

Quatrième entretien Sarah

11/03/2009

Qu'est-ce qui est différent depuis la dernière fois que l'on s'est vu ?

S : Rien

A : Il n'y a rien de différent ? Rien n'a changé ?

S : Non... Si je sais mieux lire (*phrase redondante à chaque entretien, elle pense que c'est ce que j'attends*)

A : C'est bien ça Sarah, et à quoi tu sens ça ?

S : Je sais pas

A : Est-ce que c'est quelqu'un qui te l'a dit ou est-ce que c'est toi qui sens que tu sais mieux lire ?

S : C'est quelqu'un qui me l'a dit

A : C'est qui ?

S : Le maître

A : Ah, il t'a dit que tu avais fait des progrès.

S : Oui, en lecture et mathématiques

A : C'est bien ça, ça doit te donner confiance !

S : Un peu en écriture mais pas trop...

A : Il dit que tu progresses plus en lecture ?

S : Mmmh, mais pas encore en écriture, un peu mais pas beaucoup

A : Et toi qu'est-ce que tu penses de ça ? Tu penses que tu arrives mieux en lecture, mieux en écriture ?

S : Oui, en lecture.

A : C'est difficile pour toi d'écrire ?

S (acquiesce)

A : Mais ça va avancer tout ça, tu vas progresser. Mais l'important dans tout ça c'est que toi tu sentes que ça va mieux en lecture. Le maître te l'a dit mais est-ce que toi tu sens que ça va mieux ?

S : (acquiesce)

A : Est-ce que ça te plaît quand tu dois lire à l'école ?

S : Oui j'aime bien.

A : Tu as emmené ton carnet aujourd'hui ?

Oui ? Est-ce que tu veux qu'on le regarde ensemble ? (cette fois-ci, elle ne m'a pas tendu spontanément son carnet)

S : Oui... mais j'ai rien fait dedans.

A : T'as rien fait dedans ?

S : J'ai oublié...

A : Ah mais ce n'est pas grave ça. Tu as le droit tu sais.

S : (...) Ah si... *(me montre une demi page ou elle a écrit)*

A : Mais ça non plus je ne l'avais pas vu *(la demi page précédente)*

[...]

S : Et là c'était « samedi j'ai été à la piscine avec papi et papa »

A : Ah oui c'était pendant les vacances ça. Tu te rappelles tu nous avais dit que tu étais allée à la piscine avec papa... Et bien tu vois que tu as écrit sur ton carnet ! Tu ne t'en rappelles plus mais tu l'as fait.

S : (...) Non à la patinoire *(réfléchit toujours à la phrase qu'elle vient de lire... elle n'est pas sûre de ce qu'elle a écrit, et même en allant chercher dans ses souvenirs elle ne sait plus ce qu'elle a fait : piscine ou patinoire, papi ou papa).*

Piscine je crois, ou patinoire...

A : Ben tu as fait quoi avec ton papa et ton papi pendant les vacances ? *(j'essaie de la sortir de sa lecture car elle se rend compte qu'elle n'arrive pas à se relire, et je veux la faire se souvenir de ce qu'elle a fait).*

S : Je m'en rappelle plus...

Sarah range son carnet dans sa poche directement. Elle s'empresse de ranger, j'ai à peine eu le temps de le regarder. Elle ne semble pas fière d'elle.

[...]

Observation des adultes

Je voudrais te parler un petit peu des personnes autour de toi qui écrivent. Est-ce que tu connais des gens qui écrivent autour de toi ?

(Silence total, besoin d'étayer)

A : Est-ce que tu connais des gens comme ta maman, ton papa, ton frère...

Sarah se mouche, bouge, tousse : mal à l'aise !!

A : Tu ne te rappelles pas avoir vu maman écrire ou... ?

S : Si

A : Est-ce que tu sais ce qu'ils écrivent en général ?

S : Si papa... si mais je sais pas ce qu'ils écrivent.

A : Bah, je vais dire des bêtises peut-être mais, est-ce qu'ils font une liste pour aller faire des courses ou... ?

S : Oui mais... sinon c'est... sinon c'est des trucs qui m'intéressent pas ce qu'ils écrivent. C'est leur affaire, c'est pas les miens.

A : Et toi qu'est-ce qui t'intéresse à lire ? Qu'est-ce qui te plaît ?

S : Tout

A : Tout ? Par exemple ?

S : Bah tout, tout ce que j'ai les livres chez moi.

A : Et tu as quoi comme livre chez toi ?

S : Bah tout

A : Bah oui mais tout... qu'est ce que c'est comme livre ? Des petits, des grands ? Est-ce que c'est écrit en gros, en petit ?

S : Des petits

A : Est-ce que tu as des collections de livres ?

S : (Silence, ne sait pas)

A : Est-ce que tu te rappelles de la couleur des livres dans tes étagères ? De la taille ?

Et le soir est-ce que maman elle te raconte une histoire avant d'aller te coucher ?

Non ?

Et tu n'as pas envie qu'elle te raconte une histoire ?

S : Non (*franc*)

A : Et à ton frère elle lui lit une histoire ?

Non ?

Elle ne t'a jamais lu d'histoire ta maman ?

S : Que quand je suis petite.

A : Mais toi tu es grande maintenant

S : Ouais

[...]

A : Et quand tu es avec ta maman, ton frère, est-ce que ça t'arrive d'écrire avec eux, ou de lire ?

Non, jamais ça ne vous arrive ?

S : Si une fois j'étais qu'avec mon frère et ma mère et moi ...

A : Et vous avez fait quoi ?

S : Lire

Elle utilise l'infinitif, cela sonne comme une tâche à effectuer, à laquelle elle ne voit aucun intérêt, qui relève du fardeau et qui ne prend aucun sens.

A : Et qu'est-ce que tu fais d'autre alors quand tu es avec ta maman, ton frère, ton papa ?

S : Rien

A : Oh tu ne fais jamais rien avec eux !! Tu restes tout le temps assise là à rien faire ! Bah dis donc !

S : (*rigole*) Non mais parce qu'en fait papa il travaille et maman aussi elle s'occupe, elle travaille.

A : Donc tu ne les vois jamais en fait tes parents. Tu vis toute seule.

S : (*réagit face à mes aberrations*) Si, non mais si, maman elle travaille à la maison mais c'est pas pratique avec les petits. Quand y dort bon on peut faire un jeu mais il faut pas faire trop de bruit donc voilà...

A : Donc quand tu es à la maison tu ne fais jamais rien ?

S : Si je joue moi toute seule... mais pas avec maman.

A : Et avec ton frère ?

S : Mmh si une fois. *(Elle dit toujours « une fois » comme si ça valait pour habitude. Si elle l'a fait une fois c'est qu'elle l'a fait et c'est bon elle en est débarrassée... Je mets en doute son « une fois ». Selon moi, soit elle n'a jamais joué avec son frère et elle brode pour me faire plaisir, soit elle joue souvent avec son frère mais elle ne se rend pas compte qu'il s'agit d'un jeu. Que signifie jouer pour elle ? Qu'est-ce que cela englobe ?)*

A : Une seule fois tu as joué avec ton frère ??? Tu n'as jamais joué plus que ça avec lui ? *(l'air étonné)*

S : Si, si, plusieurs fois.

A : Et vous jouez à quoi quand vous jouez ensemble ?

S : A la maîtresse, au papa et à la maman, à tout

A : D'accord, et qui est-ce qui fait le papa ?

S : Il travaille

A : Qui fait le papa quand vous jouez au papa et à la maman ?

S : Bah c'est le papa *(elle ne comprend pas ma question)*

A : Ah donc ça n'est pas ton frère qui fait le papa...

S : Si mon frère il fait le papa...

A : D'accord. Et ton frère il aime bien jouer à ça ? Il n'a pas envie de jouer à des jeux de société, des choses comme ça ?

S : Si des fois mais pas trop.

A : Et vous jouez à quels jeux de société quand vous jouez ?

S : A tout

A : Roh, tu as tous les jeux de société dans ta maison !! Je voudrais bien habiter chez toi !!

S : Euh, j'ai tourne main, j'ai qui est-ce ?, j'ai Bingo, et je me rappelle plus des autres *(abandonne, ne cherche pas et ne voit pas l'intérêt de chercher pour me décrire tout ce qu'elle a)*.

A : C'est quoi tourne main ?

S : C'est une main qui tourne

A : Et c'est quoi le but du jeu ?

S : Bah le but du jeu en fait c'est, quand t'es montré du doigt tu dis action vérité ou gage et si tu dis gage par exemple tu dis tu dois aller changer tes chaussures avec ton voisin de droite.

A : Ok, et donc à la fin du jeu on est tous habillés n'importe comment...

S : Non non, pas obligé d'être habillé tu peux avoir des trucs par exemple dans les yeux et tu, tu dis bah tiens ça c'est Amandine, ça c'est... *(Manque de vocabulaire, elle donne un exemple pour expliquer qu'il s'agit de deviner)*

A : D'accord, et tu gardes le bandeau jusqu'à la fin du jeu ?

S : Non non, c'est juste tu dis un truc, si t'as gagné beh après t'enlèves ton, ton truc des yeux et tu le mets autre part.

[...]

A : Donc tu joues avec ton frère, toute seule, mais jamais jamais tu fais rien du tout avec ton papa et ta maman. Tu les connais même pas.

S : Si si si, je vais aller me promener, avec eux, on va faire les magasins. Comme ce soir on va aller dans le jardin avec ma maman parce que mon père il travaille.

On va aller jouer avec les petits, et après on va aller se promener.

[...]

A : Et le week-end, il ne travaille pas ton papa, vous faites quoi ?

S : Bah on va se promener, on va faire les courses...

Et ce soir bah on va aller chercher quelque chose et peut-être on va peut-être manger Mac Do

A : T'aimes bien aller au Mac Do ? Pourquoi tu aimes bien ?

S : Parce que c'est bon

A : C'est juste pour ça ? Si tu allais dans un autre restaurant ou c'était bon, est-ce que c'est pareil que le Mac Do ?

S : Non

A : Et c'est quoi la différence ?

S : Parce que il a des frites et un hamburger et t'as des coca.

A : Et est-ce que tu as des jeux ?

S : Non, je prends un menu adulte.

A : Ah tu vois tu en fais des choses avec ton papa et ta maman. Quand on est avec eux on peut jouer, on peut se promener, on peut parler, on peut écrire même...

Mais toi tu préfères jouer avec ton papa, aller te promener...

S : Avec ma maman aussi

A : Oui avec ta maman aussi. Et c'est important de faire tout ça. Peut-être que des fois ta maman elle voudrait bien faire des choses avec toi, mais il suffit juste de lui demander.

Question projective : est-ce que tu te souviens de ce dont on a parlé la dernière fois ?

S : (acquiesce)

A : Est-ce que tu peux me réexpliquer avec tes mots ce qu'on avait dit ?

S : Je m'en rappelle plus.

A : Du tout du tout ?... Alors moi je vais te le dire. On avait dit : Est-ce que des fois pour toi, il y a des moments où c'est agréable de lire et d'écrire ? Et tout à l'heure tu m'as répondu...

S : Non

A : Tu m'as répondu non... Est-ce qu'il y a des moments pour toi où c'est agréable de dessiner..., de prendre une feuille, un crayon et de faire des choses avec ?

S : Oui

A : Qu'est-ce qui te plaît dans cette activité ?

S : Dessiner, et jouer... jouer à la maîtresse.

A : Ah mais quand tu joues à la maîtresse tu es bien obligée d'écrire...

S : Oui mais, tu peux leur dire et... tu fais que des dictées et puis voilà (rires)

A : Ah oui mais après il faut bien les corriger si tu es la maîtresse !!

S : Oui mais t'écris juste TB ou...

A : Tu n'es pas obligée de lire la dictée ?

S : Bah si mais...

[...]

A : Alors pourquoi tu aimes comme ça et pas quand c'est pas un jeu ?

S : Bah à l'école j'aime pas et quand je joue avec ma mère j'aime bien.

A : Ça te fait un petit peu plus peur à l'école ?

S : Bah non mais ya tout le monde et je préfère jouer chez moi avec maman et papa (*manifeste la souffrance vis-à-vis du regard des autres, et le fait qu'elle se sente bien chez elle, peu jugée, peu sollicitée...*)

A : Mais en fait tu me dis que tu n'aimes pas ça lire et écrire, mais tu es toujours en train de lire et écrire dans tes jeux...

C'est un petit peu difficile pour toi de trouver des moments que tu aimes bien, mais quand on y réfléchit il y a bien des moments où tu aimes lire et écrire, c'est les moments où tu joues à la maîtresse.

[...]

Remarques

Cet entretien est un échec.

Sarah est malade, elle n'arrête pas de tousser et est fatiguée.

Aussi, je lui parle de l'écrit et elle semble saturer. Ses réponses brèves voire inexistantes signent de l'agressivité, de la colère (« laissez-moi tranquille !! »). Je me sens impuissante à la fin de cet entretien qui m'a usée. J'ai dû aller lui poser énormément de questions pour creuser ses réponses. J'ai dû lui dire des aberrations pour la faire réagir.

En définitive, j'ai eu l'impression de l'oppresser, de la harceler de questions alors qu'elle voulait qu'on la laisse tranquille. Tout l'entretien est faussé par la fatigue de Sarah, et je sens que le fait d'insister sur l'écrit ne conduit pas à la faire réfléchir. Elle considère ces entretiens comme un travail supplémentaire, et non comme une réflexion.

Je décide d'axer mon prochain entretien sur ce qu'elle aime, et pas autre chose.

Cinquième entretien Sarah

1/04/2009

Qu'est-ce qui est différent depuis la dernière fois que l'on s'est vu ?

S : Rien

A : Rien du tout ?

S : (...)

Est-ce que tu as amené ton carnet ?

A : Tu n'y as pas pensé... Tu avais oublié que c'était aujourd'hui qu'on se voyait ?

C'est vrai qu'on ne s'est pas vues la semaine dernière donc on n'a pas pu se le redire. Mais ce n'est pas grave du tout.

[...]

A : Tu sais on avait essayé de parler un petit peu de ce qui te plaisait, ce que tu aimais faire.

[...]

A : Alors dis moi un petit peu tout ce que tu adores faire ?

S : (*chuchote*) je m'en rappelle plus...

Sarah est dans la consigne, elle ne peut rien faire qui émerge d'elle. Elle ne se rappelle plus ce qu'elle aime faire... En réalité, elle bloque sur ma question. Ce qui relève de la question la fait échouer, car cela met à mal sa pensée.

Jouer... jouer à la maîtresse.

A : Voilà quelque chose que tu aimes faire... Et est-ce que tu sais ce qui te plaît dans ce jeu ?

S : La maîtresse

[...]

A : C'est peut-être juste que tu te sens bien quand tu joues à la maîtresse...

S : Pour m'aider, ça va m'aider un peu...

A : Ça va t'aider pour quoi ?

S : Pour écrire et lire...

Parce que si je lis des livres à les enfants, ça m'aide et pour écrire.

A : D'accord, alors ce qui te plaît c'est de jouer et en plus d'apprendre des choses...

[...]

A : Tu sais quoi ? Je vais écrire tout ce que tu aimes (*je note : maîtresse, jeu dehors, quoi encore ? La télévision*)

[...]

Sarah me met en échec, et du coup se met en échec. Il est difficile de suivre où elle veut en venir, car elle ne le sait pas elle-même. Elle est guidée par mes questions, donc répond au hasard à

chaque fois. Rien ne semble vraiment l'intéresser dans les dessins animés, et elle se perd en justifications qui se contredisent.

[...]

A : Et alors tu me disais que tu faisais des jeux de cuisinière...

S : Sur l'ordi

A : Est-ce que tu aimes cuisiner ? Non ?

S : Si mais... euh... je fais pas les pâtes tout ça... si je fais les pâtes mais je fais pas les autres trucs euh... d'autres trucs.

J'aime bien faire les gâteaux, j'aime bien faire des crêpes... voilà.

A : Ah mais tu vois tu aimes bien cuisiner... des gâteaux c'est de la cuisine.

Et alors tu fais quoi comme gâteaux ?

S : Des gâteaux au chocolat, des gâteaux à la vanille, t'as aussi euh pomme-poire que tu peux faire, t'as plein de trucs... Et moi mon préféré c'est au chocolat.

On sent beaucoup plus d'implication dans cette activité. Elle semble vraiment aimer faire ça, contrairement à la télévision ou l'ordinateur. Mais elle n'est pas en mesure de distinguer ces deux activités en matière de plaisir.

[...]

A : Et avec qui tu fais la cuisine ?

S : Maman

A : Ah tu fais la cuisine avec maman, et c'est maman qui fait un peu ou ...?

S : C'est moi qui fait mais par contre maman elle me surveille... parce que y'a le gaz donc ça peut... me brûler, je suis encore un peu petite aussi pour...

Plus tard quand je serais plus grande quand j'aurai l'âge de maman bah je pourrais le faire, parce que je serais maman donc...

A : Tu seras maman plus tard ? Est-ce que tu sais combien tu veux d'enfants ?

S : Un... parce que mon père il a dit « vous aurez une vie plus dure que nous »

A : Ah, pourquoi ça sera plus dur ?

S : Je sais pas c'est mon père qui me l'a dit. Et mon père il a dit c'est mieux que vous fassiez un enfant que deux. Et puis en plus si tu travailles t'es obligé de t'arrêter si t'en a deux. Donc moi je vais n'en faire un. Mon frère aussi.... Mon frère lui il veut un petit chinois parce qu'en fait lui il aime bien les petits chinois, donc euh peut-être il va aller là-bas.

A : Ah bah si il veut un petit chinois il va falloir qu'il rencontre une chinoise !

S : Oui... Et moi je sais pas, un bébé... mais je sais pas encore, j'ai le temps.

A : Mais oui t'as le temps.

S : Des fois je joue à la papa et la maman mais maintenant je joue plus. C'est pour les petits, pour les bébés.

[...]

A : D'accord... Et sinon est-ce qu'il y a un sport que tu aimes bien ?

S : Non

A : Alors qu'est-ce que tu aimes ?

Tu ne m'avais pas dit que tu aimais la musique la dernière fois ?

S : Si, je crois

A : Et tu aimes quoi comme musique ?

S : J'aime tout

[...]

A : Et alors quand tu écoutes de la musique tu es dans ton lit... ?

S : Non, je suis debout, je danse.

A : Tu dances ? Mais alors c'est que tu aimes bien danser ?

S : Non mais juste là en fait j'ai appris des danses donc, comme on joue à un jeu avec mes copines dans la cour, donc c'est pour ça je suis obligée d'apprendre une danse, donc c'est pour ça je l'apprends

A : Et donc tu aimes bien ça ?

S : La danse nan mais vu que là j'étais obligée d'apprendre parce que mes copines m'avaient appris une danse donc c'est pour ça j'étais obligée de l'apprendre.

A : Bon c'est bien, tu m'as dit plein de choses que tu aimes faire. Est-ce qu'il y a des choses que t'aimes pas faire ?

S : Mes devoirs

A : Oh t'aime pas faire tes devoirs, bon alors je vais l'écrire parce que hein, c'est pas marrant les devoirs.

Tu sais pourquoi t'aimes pas faire ça ?

S : Parce que c'est dur...

A : Qu'est-ce qui est dur ?

S : Tout, l'écriture et la lecture.

[...]

Remarques

Sarah s'est détendue au fil de l'entretien. Au départ, elle bloque, elle prend mes questions comme un interrogatoire. Puis, en mettant en avant ce qui semble lui plaire mais qu'elle n'a pas l'idée de me citer, elle parvient à s'exprimer, à développer.

Il semble tout de même très difficile pour Sarah de discerner ce qu'elle aime ou pas.

Son frère aime la télévision, donc elle dit aimer la télévision. Ses copines aiment danser, donc elle aime danser... On se rend compte, en creusant, qu'elle n'aime pas réellement cela. Mais ce qui relève de ses propres goûts est encore flou. Elle n'a pas d'identité propre qui lui permet de dire oui/non.

Premier entretien Nathan

19/11/2008

Je lui explique que l'on va se voir tous les mois, tous les mois et demi, que l'on discutera de l'orthophonie, de l'école, des apprentissages en général...

Entretien

Comment abordes-tu ton début de prise en charge depuis la rentrée ? As-tu déjà suivi des séances d'orthophonie ? Est-ce nouveau pour toi ?

C : Est-ce que tu peux me rappeler depuis combien de temps tu viens en orthophonie ?

N : Heu... depuis... depuis... ben je sais plus moi...heu... l'année dernière

C : Et c'était la première fois que tu venais en orthophonie ?

N : Cette année là ?

C : Oui

N : Heu non...

C : Tu avais déjà vu une orthophoniste avant ?

N : Oui

C : Et pourquoi tu l'avais vue ?

N : Ben on jouait sur l'ordi...

C : D'accord, mais tu ne te souviens plus pourquoi tu es allé la voir au départ ?

N : Heu non... Ben ça fait très longtemps...

C : Tu étais petit ??

N : Oui un peu, vers les 7/8 ans

Est-ce que tu sais pourquoi tu es suivi ?

C : Et pourquoi tu es venu voir Mme R. au départ ?

N : Parce que j'ai des di. Fi. Cultés

C : Tu as des difficultés dans quoi ?

N : Dans le français, dans les maths, heu, dans les maths je suis assez bon, je suis bon mais dans le français...

Qui a décidé de commencer le suivi en orthophonie ?

C : C'est toi qui avais voulu venir au départ ?

N : Non

C : Qui avait voulu que tu viennes ?

N : Mumm éducateur...

C : Et toi qu'est-ce que tu en pensais de ça ?

N : Ben bien...

C : Oui tu étais content de venir ?

N : Ben oui parce que c'était pour m'apprendre

C : Et tu es toujours content de venir ?

N : Ben oui

Est-ce que c'est important de savoir lire et écrire pour toi ? Pourquoi ? Qu'est-ce qu'on peut en faire à ton avis ?

C : Et plus généralement qu'est-ce qu'on peut en faire de la lecture, de l'écriture ?

N : Ah, la lecture j'aime pas trop...

C : Tu n'aimes pas ? Et l'écriture non plus tu n'aimes pas ça ??

N : L'écriture ben non ... parce que des fois on a des grands textes et tout ça...

C : Dans la vie courante, autre qu'à l'école est-ce que c'est important de savoir lire et écrire ?

N : Je sais mais...

C : Non je te demande ton avis, je ne te dis pas que c'est important... est-ce que pour toi c'est important ?

N : Beh oui...

C : Pourquoi ?

N : Ben pour le métier que je veux faire...

C : Qu'est-ce que tu veux faire comme métier ?

N : Footballeur

C : Pourquoi il faut savoir lire et écrire pour être footballeur ?

N : Ben pour faire ses études...

C : D'accord et est-ce que tu as des questions à me poser ?

N : Non

Présentation du carnet

[...]

N : Pour quoi faire ?

C : Choisis en un je vais t'expliquer après, ne t'inquiète pas...

N : Heu ben celui là... j'aime bien le bleu...

C : Il n'y a rien d'obligatoire avec ce carnet mais je vais quand même mettre quelques règles dessus...

N : Ben oui s'il n'y a pas de règles...

C : Il faudra que tu l'aies à chaque fois que l'on se verra...

N : Ben je pourrais le laisser ici

C : Non

N : Ben pourquoi ??

C : Je vais t'expliquer... ce carnet va être ton carnet... tu fais ce que tu veux avec, tu écris ou tu n'écris pas, tu dessines... tu me le montres ou pas... (Nathan pouffe à ce moment là) il faut que tu l'aies à chaque fois pour que l'on en discute d'accord ??

N : Oui

[...]

C : Est-ce que tu as une idée de ce que tu vas en faire ?

N : Je ne sais pas encore, je vais peut être mettre des trucs de foot...

C : Si tu colles des images, ce serait bien que tu utilises quand même un stylo, un crayon...

N : Oui comme un texte... en dessous... »

Nathan choisit le plus petit carnet que je lui présente avec une couverture bleue et des lignes...

Je dis à Nathan que nous allons nous revoir dans un mois à peu près, il nous reste un peu de temps, je lui demande s'il veut rester dans le bureau et on peut faire quelque chose ensemble ou s'il veut retourner dans la salle d'attente.

Il choisit de rester dans le bureau. Nous ne disposons que de feuilles, de feutres, de stylos, je lui propose d'écrire une histoire à deux. Pendant le temps d'écriture, il semble assez fasciné par l'interaction qui se joue à travers l'écriture, par le fait de découvrir ce que va écrire l'autre.

Remarques

Nathan est très à l'aise, il plaisante avec moi tout au long de l'entretien, il semble détendu, il répond à mes questions avec plaisir, il paraît plus déconcerté par le carnet, et il n'a pas l'air de comprendre pourquoi je pourrais m'intéresser au carnet s'il n'y a rien d'obligatoire à faire dessus...

Je suis plus détendue qu'avec Tatiana, les questions sont toujours un peu trop fermées, il me semble que j'induis un peu trop les réponses dans mes questions...J'utilise des mots qui sont parfois trop compliqués.

Deuxième entretien Nathan

17/12/2008

Lorsque je vais chercher Nathan dans la salle d'attente, il me dit très précipitamment qu'il a oublié son carnet dans la voiture. Nathan a subi une opération la semaine précédant l'entretien, il semble encore très fatigué. [...]

Qu'est-ce qui est différent depuis la dernière fois que l'on s'est vu ?

C : Qu'est-ce qu'il y a de différent depuis la dernière fois que l'on s'est vu Nathan ?

N : Différent, différent... heu...rien

C : Il n'y a rien de différent ? Il n'y a rien qui s'est passé ?

N : Ben non...heu si un peu... je m'engueule un peu avec des gens...

C : Et avec qui ?

N : Parce que quand je vais en sport, il y en a qui me font des doigts d'honneur et moi je leur rends la pareille... et après je l'ai dit à la maitresse

C : Et qu'est-ce qu'elle a dit la maîtresse ?

N : Ben elle a dit qu'il fallait arrêter mais ils n'arrêtent pas de mentir...

C : Tu trouves injuste ?

N : Oui c'est presque moi qui me prends tout le temps...

C : Et est-ce que tu penses que ça pourrait s'améliorer ces disputes ?

N : Non parce que je les aime pas ces garçons...

C : C'est possible que tu ne les aimes pas mais que vous arrétiez quand même de vous disputer, que chacun ait sa vie...

N : Ben non...

C : Qu'est-ce que ça apporte que vous vous disputiez ?

N : Ben justement ça et que ils disent que mes gants de foot c'est pas des vrais...

[...].

As-tu pensé/hésité à l'emmener ce carnet ??

Peut être peux-tu me parler de ce que tu as fait avec ton carnet depuis la dernière fois... ?

C : Donc tu m'as dit que tu avais oublié ton carnet mais que tu avais pensé à l'amener ?

N : Oui

C : Peut être que tu pourrais me raconter ce que tu avais fait avec ce carnet ?

N : Ben ce carnet... je parlais de foot...j'ai écrit les résultats de mes matchs... les vrais pas les faux...

C : Les matchs où tu avais gagné ?

N : Ben on n'a jamais perdu...

C : Tu dois être très content ?

N : Oui on est deuxième de la coupe

C : Est-ce que tu as noté ou dessiné d'autres choses ?

N : Oui j'ai noté quand j'ai marqué et combien j'en ai mis

Est-ce que tu aurais aimé en écrire davantage ? Qu'est-ce qui t'en a empêché ?

C : Est-ce qu'il y a des choses que tu aurais voulu noter et que tu n'as pas notées ?

N : Non

C : Non ?

N : J'aurais voulu coller des images mais je n'avais pas d'images... J'avais pas d'image du club...

C : Est-ce que tu as pris du plaisir à faire ça ?

N : Mouais des fois...

C : Pas tellement ? (*Il rit*)

C : Tu as peut être fait ça parce que je te l'avais demandé ?

N : Non je l'ai fait comme ça...

Redéfinition du cadre

Je reprécise le cadre, lui dis que je pense que ce travail peut être intéressant pour les difficultés qu'il peut avoir pour lire et pour écrire...

[...]

Et Imagine que l'on se projette dans quelques mois...et imagine que tu n'aies plus de difficultés pour lire et pour écrire....qu'est-ce qui ce sera passé ?

N : Je ne sais pas... mon écriture...

C : En quoi elle aura changé ?

N : Je ne sais pas...

Qu'est-ce qui pourrait faire que ça change ? Est-ce que tu penses que tu pourrais faire quelque chose pour que ça change ?

N : Non... peut être il faut que j'écrive...

C : Peut-être... est-ce que tu penses à d'autres choses ?

N : Apprendre à écrire...

C : Mais tu sais déjà écrire ?

N : Oui mais en m'appliquant...

C : Et qu'est-ce que ça changerait si tu pouvais écrire parfaitement sans aucune faute d'orthographe ?

N : Ce serait le grand bonheur...

C : Pourquoi ?

N : Parce que je changerais d'écriture en moins de deux... mais ça ne se fait pas comme ça...

C : Pourquoi ça ne se fait pas comme ça ?

N : Parce qu'il faut d'abord apprendre et s'appliquer...

C : Tu ne t'appliques pas ?

N : Ben si... j'essaye... mais il faut du temps...

C : Oui et c'est normal.... C'est de normal de se tromper des fois...

Ici on peut voir que Nathan a conscience que les apprentissages peuvent nécessiter du temps, c'est positif car il laisse une porte ouverte...

C : Qu'est-ce que ça changerait pour toi ?

N : Ma mère et mon père seraient contents...

Essaye de noter pour la prochaine fois un ou plusieurs jours/moments où l'écrit ne t'a pas posé problème, où le problème était absent...

[...]

N : Pourquoi il faut que j'écrive ça ?

C : Parce qu'il me semble intéressant que tu repères ces moments là... D'accord ? (il acquiesce) Est-ce que tu as des questions à me poser ?

N : Non... heu si... quand c'est que l'on va se revoir ?

C : On se reverra dans un mois à peu près c'est-à-dire à la fin du mois de janvier...

Remarques

Nathan me dit qu'il est fatigué et qu'il dort peu, je trouve qu'il est difficile de le faire adhérer au projet, il semble falloir beaucoup le pousser... Il faut que les choses aient un caractère obligatoire pour qu'il se motive... Il semble se poser en fin de séance.

Nous construisons une petite histoire à deux qui a généralement pour thème le foot... J'ai initié cela au premier entretien au hasard car nous avions un peu de temps, il me l'a redemandé... Il semble y prendre beaucoup de plaisir et cela semble être une activité valorisante pour lui... ce jour là Nathan a écrit son histoire seul en m'expliquant ce qu'il écrivait mais il n'a pas émis le souhait de me faire participer. Il m'a demandé de ramener son histoire pour la fois suivante.

Troisième entretien Nathan

28/01/2009

Comme lors de l'entretien précédent, dès que je passe le pas de la salle d'attente, Nathan m'annonce qu'il n'a pas son carnet. Je lui dis que nous allons discuter de tout cela pendant l'entretien. Avant de commencer je lui demande s'il est toujours d'accord pour que je l'enregistre.

Qu'est-ce qui est différent depuis la dernière fois que l'on s'est vu ?

C : Qu'est-ce qu'il y a de différent depuis la dernière fois ?

N : Ben non... ben si que je vais voir ma mamie...

C : Tu n'allais pas la voir ?

N : Ben si mais depuis l'année dernière je ne l'avais pas vue !

C : Ça t'a fait plaisir de la voir ?

N : Oui

Je sens qu'il ne faut pas que je le questionne trop sur sa famille, je sais par ailleurs qu'elle a une histoire compliquée.

As-tu pensé à l'emmener ce carnet ? A ton avis, qu'est ce qu'on aurait pu faire tous les deux avec ce carnet aujourd'hui ?

C : D'accord et tu m'as dit dans la salle d'attente que tu n'avais pas ton carnet....

N : Ben oui je l'ai oublié parce que comme je suis avec papa et que maman elle est partie à 5 heures du matin travailler, et il est dans la voiture...

[...]

C : Tu le laisses tout le temps dans la voiture ton carnet ?

N : Oui... ben non pas tout le temps il y a quand je le prends à la maison pour écrire et après je le remets dans la voiture pour ne pas l'oublier le mercredi...

C : Qu'est-ce qu'on aurait pu faire avec ce carnet à ton avis ?

N : Je ne sais pas...

C : On aurait peut être pu le regarder ensemble...

N : J'ai mes trucs de foot...

Peut être peux-tu me parler de ce que tu as fait avec ton carnet depuis la dernière fois... ? Est-ce que tu aurais aimé en écrire davantage ? Qu'est-ce qui t'en a empêché ?

C : Oui, tu as rajouté des choses depuis la dernière fois ?

N : Non, je ne pouvais pas j'ai mes devoirs, le lundi j'ai entraînement maintenant et on me dit de venir le jeudi, j'ai pleins de trucs à faire ... et le lundi, le mercredi et le jeudi j'ai entraînement de foot....

C : Et donc tu n'as pas eu le temps ?

N : Non j'ai pas le temps, le vendredi et le mardi je pouvais mais je suis avec papa le soir....

C : Tu n'en as peut être pas eu envie ?

N : Ben je sais pas quoi faire...

C : Tu n'as pas d'idées ?

N : Non, je sais que j'avais mis sur les trucs qu'on avait gagnés...

C : Il n'y a pas d'autres choses que tu as eu envie d'écrire pour l'instant ?

N : Mmmm... alors peut être samedi, comme on jouera samedi peut être...

C : Il n'y a pas des choses dans ta vie qui te semblent importantes d'écrire, de dessiner...

N : Non j'aime pas dessiner...

C : La prochaine fois, peut être que tu pourrais essayer de l'amener pour qu'on puisse le regarder ensemble....

N : Oui je vais l'amener, c'est ma maman qui va m'emmener...

C : Même si c'est ton papa peut être que tu peux essayer d'y penser...

N : Ben oui il le sait...

C : Mais c'est peut être à toi d'y penser, pas à ton papa...

[...]

C : Est-ce que ça te rappelle trop l'école ? Est-ce que c'est parce que tu trouves que tu écris déjà assez, ou tu n'aimes pas écrire...

N : Ben j'essaie de m'appliquer

C : Tu sais tu peux aussi écrire des choses sans t'appliquer... même s'il y a des fautes je ne regarde pas ça du tout... tu as l'impression que je vais regarder ça peut être ?

N : Non (*hésitant*)

C : Tu crois que j'attends quelque chose en particulier ? Que je vais regarder si tu écris beaucoup ou pas ?

N : Je me doute bien que je vais écrire beaucoup...

C : Pourquoi ?

N : Ben comme la dernière fois à la fin...

C : Tu parles de quand on avait écrit ensemble ?

N : Oui.

C : Tu sais Nathan le but de ce carnet ce n'est pas d'écrire pour écrire mais d'écrire des choses que peut être tu aurais envie de garder ou pour t'exprimer, dire des choses que peut être tu ne peux pas dire en parlant... mais peut être que tu n'as pas envie de ça pour l'instant...

N : Non j'ai pas envie...

C : Peut être que tu n'es pas prêt pour l'instant... ?

N : Non c'est pas ça...

C : Qu'est-ce qui fait que tu n'as pas envie à ton avis ?

N : Je ne sais pas

C : Qu'est-ce qui fait que tu pourrais avoir envie ?

N : Je sais pas

C : Qu'est-ce qui peut être plaisant dans le fait d'écrire ? Est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimes bien dans le fait d'écrire ou de lire ?

N : Heu plutôt lire, j'aime mieux lire qu'écrire...

C : Pourquoi à ton avis ?

N : Parce qu'écrire j'ai des fautes...

C : Tu aimes mieux lire dans ta tête ou à haute voix ?

N : Dans ma tête...

C : Tu lis quelque chose en ce moment chez toi ?

N : Chez moi non...

C : A l'école ?

N : Moui... à la bibliothèque, on est obligé

C : Et si tu n'étais pas obligé est-ce que tu crois que tu le ferais ?

N : Oui parce que je prends les livres sur la nature...ou Titeuf

[...]

C : Il n'y a jamais de moments où tu dis ah j'aurais peut être envie de lire ?

N : Non, si le foot.... Quand on me dit de le faire oui mais sinon non...

C : Ça ne t'intéresse pas ?

N : Non ben quand je serai obligé je serai obligé...

C : Tu penses que ça peut t'apporter quelque chose de lire et d'écrire ?

N : Oui... pour quand je serai grand pour le métier que je veux faire...

C : Tu m'as dit que tu voudrais faire footballeur ?

N : Oui faudra passer des trucs (*examens*)...

C : Donc là aussi ce sera parce que tu seras obligé ?

N : Ben oui

C : Si tu pouvais devenir footballeur sans savoir lire et écrire ? Ca ne te gênerait pas ?

N : Non

[...]

Tu te souviens de ce que je t'avais demandé la dernière fois ? Est-ce que tu as repéré des moments où l'écrit ne te pose pas de problème ?

C : Et est-ce que tu te souviens de ce que je t'avais demandé aussi la dernière fois ?

N : Non (*légèrement impertinent*) je ne me rappelle plus...

C : T'es sûr ?

N : Fait mine de chercher... heu... non

C : Tu sais je t'avais demandé de repérer des moments où lire et écrire n'était pas difficile pour toi...

N : Ben ssssssss... ben je le fais à l'école... lire et écrire...

C : Oui mais des moments où tu pourrais aimer ça ??

N : Non, j'aime mieux le faire qu'à l'école...

C : Est-ce que t'y a réfléchi ?

N : J'ai lu à la maison des fois mais pas tout le temps... mais j'en ai pas... si quand je pense au foot mais que ça !!!

[...]

N : Non mais je m'en rappelais plus avec tout le foot et tout ça...

C : Peut être que tu n'avais pas envie de te rappeler ?

N : Ben je sais plus...

C : Il y a des choses des fois qu'on préfère oublier tu sais...

Il me sourit

[...]

Je lui redemande de réfléchir à cela pour la prochaine fois.

N : Je pense des fois quand je lis mais...Réfléchir et le noter ?

C : Je pense que ce serait bien pour que tu t'en rappelles mais si ce n'est pas possible pour toi, tu n'es pas obligé...Tu sais je suis là pour te poser des questions qui peut être pourraient te faire avancer...

Je lui réexplique la démarche des entretiens et la dernière demande, (il baille pendant mes explications) je lui dis que j'aimerais bien qu'il essaye pour la prochaine fois qu'on se voit... Il semble avoir des difficultés à écouter, il s'agite sur la chaise, me dit qu'il a mal au cou.

[...]

C : Pourquoi tu trouves que c'est plus facile d'écrire sur l'ordinateur ?

N : Ben tu regardes bien les touches et tu fais bloum bloum bloum...

C : Ça te demande moins de faire des efforts au niveau du geste, tu as peut être moins mal au poignet....

N : C'est peut être pour ça qu'ils ont inventé l'ordinateur...

C : C'est vrai que c'est pratique...

N : Mais t'as combien de personnes qui viennent ici ?

C : Ça t'interroge ?

N : Ben je me demandais c'est tout... parce qu'il y a beaucoup d'enfants qui viennent dans le centre... peut être dans les 200... tu travailles beaucoup mais vous êtes plusieurs...

Remarques

A la fin de notre entretien, je lui dis que j'ai ramené le texte que nous avons écrit ensemble la dernière fois, je lui demande s'il veut que je le sorte. Il me dit oui qu'il a envie de le relire, il rajoute des phrases à son texte, il reste dans l'affrontement, le rapport de forces quand il écrit...

Quatrième entretien Nathan

04/03/2009

Dès que je vais le chercher dans la salle d'attente, Nathan me dit qu'il a perdu son carnet. Je lui redemande s'il est toujours d'accord pour que je l'enregistre pendant l'entretien avant de commencer.

Qu'est-ce qui est différent depuis la dernière fois que l'on s'est vu ?

C : Est-ce qu'il y a quelque chose de différent pour toi depuis la dernière fois que l'on s'est vu ?

N : Non

Temps d'arrêt

N : Non, à la télé ils ont dit que la fin du monde est en 2010 !

C : Et t'en as pensé quoi de ça ?

N : C'est même pas vrai, parce que déjà ils avaient dit en 2000, ça l'a pas fait, ils l'avaient dit en 2005 ça l'était pas non plus...

C : Oui tu sais c'est difficile de savoir ça, sur quoi ils se basent pour dire ça ?

N : Peut être un jour ce sera vrai...

C : Peut être mais dans très très longtemps...

N : Oh oui...

C : Ça t'angoisse ?

N : Non (*avec un ton rieur*)

Essayer de comprendre pourquoi l'enfant ne l'emmène pas.

C : D'accord ; et donc tu m'as dit que tu avais perdu ton carnet ? Tu ne te souviens plus où tu l'as mis ?

N : Non

C : Tu avais écrit des choses dessus ?

N : Ben oui, ben j'avais pas encore écrit parce que ...ben si j'avais écrit le match contre Beautour... et après heu...

C : Est-ce que tu souhaites que je t'en ramène un ?

N : Ben oui, je remettrai le match contre Beautour... mais je ne me rappelle même plus du score...

C : Ben tu écriras ce que tu as envie, peut être des choses nouvelles que tu auras envie d'écrire...

N : Non (*murmuré*)

[...]

D'accord et est-ce que tu te souviens la dernière fois on avait parlé d'une chose...

N : Ah oui !

C : Tu te souviens à quoi je t'avais demandé d'essayer de réfléchir...

N : Je me rappelle plus

C : Tu te souviens plus du tout ?

N : Ben non parce que j'ai la tête ailleurs

C : Tu as la tête ailleurs ?

N : Ben avec tous les matchs...

C : Tu as beaucoup de choses à penser ?

N : Ben oui

[...]

C : Le carnet il sert à quoi ?

N : A parler.

C : Oui à t'exprimer... on parle de la lecture, de l'écriture, du fait d'apprendre et de faire des choses...

et c'était là-dessus que je t'avais demandé de réfléchir : est-ce qu'il y a des moments dans ta vie où lire ou écrire n'est pas difficile...

N : Ben si je lis, mais pas tout le temps, sauf quand j'ai les devoirs...

C : Ça je sais que tu lis et que tu écris puisque tu vas à l'école et que tu y es un peu obligé mais est-ce qu'il y a des moments où c'est agréable pour toi de faire ça...

N : Je sais pas.

C : Tu vois c'est à ça que je t'avais demandé de réfléchir...

N : Mmmm je sais pas... heu si... je cherche... ben écrire je le fais... je le faisais sur mon carnet...

[...]

Pour la prochaine fois, peut-être pourrais-tu essayer de noter les activités qui t'ont plu, pas forcément quand tu écris.

C : D'accord. Je vois que c'est un peu difficile de réfléchir à ça pour toi, ça fait plusieurs fois qu'on en parle et je crois que tu me dis que tu oublies parce que peut être tu n'as pas très envie d'y penser (*fait un sourire complice*) ; donc on va changer un peu de façon de faire, peut être que pour la prochaine fois, tu pourrais essayer d'écrire tout ce que tu aimes faire en général dans la vie... est-ce que tu crois que c'est possible ?

N : Non (*en se renfermant, tête et yeux baissés*)

C : Tu ne veux pas faire ça ?

N : Non

C : Tu peux essayer de m'expliquer pourquoi ? T'as le droit, je comprends...

N : Je veux pas

C : Tu veux pas m'expliquer ?

N : Non je veux pas

C : C'est écrire que tu n'as pas envie de faire ou me dire ce que tu aimes bien faire dans la vie ?

N : Ah bien faire...

C : Ce que tu aimes bien faire... (*je sur-articule volontairement*)

N : Le dire alors...

C : J'aimerais bien que tu y penses, que tu me le dises la prochaine fois, l'écrire te permettrait d'y réfléchir plus longtemps, ça te demande de laisser passer du temps...

N : J'ai pas envie d'écrire...

C : Tu es capable tu sais...

N : Mais j'ai tout le temps des fautes...

C : Je ne les regarde pas les fautes...on n'est pas à l'école ici, je ne surlignerai pas en rouge tes fautes d'orthographe, je ne mets pas de note...

Tu crois que tu pourras essayer de le faire pour la prochaine fois ?

N : Mmm oui... Mais sur un papier... oui... qu'est-ce que je pense...

[...]

Observation des adultes

C : D'accord et est-ce tu vois des gens autour de toi qui écrivent dans leur vie quotidienne ? Tes parents ? Ta sœur ? Ton frère ? Ton entraîneur de foot ?

N : Non

C : Il n'écrit pas ton entraîneur de foot ?

N : Non

C : Il n'écrit pas votre stratégie ? Ce que vous faites ? Qui fait des progrès ?

N : Non jamais, il met juste nos places...

C : Pourquoi il l'écrit à ton avis, il pourrait le dire ?

N : Ben ça va être plus rapide...

C : Ah ben non c'est plus long d'écrire !!

N : Quand on se change dans les vestiaires, il a le temps de tout écrire lui...

C : A quoi ça lui sert d'écrire ?

N : Ben pour voir qui il y a dans l'équipe A et D, qui est en défense, en attaque...

C : Ça lui sert à se souvenir ?

N : Mmm

C : Est-ce que chez toi on écrit des choses ?

N : Non

C : La liste de courses ?

N : C'est moi, ma maman me le dit !

C : C'est chouette !

N : Ben oui, comme maman elle me le dit, avant-hier soir elle était chez une amie juste en bas de chez nous, il y avait presque plus rien à manger, j'avais dit à maman ... et maman elle a dit ah ben et..., maman elle me demande si j'ai pas du vinaigre d'alcool, je lui donne j'ai dit il faut faire des courses parce que j'ai presque plus rien, je vais faire la liste avec aurélie.

C : Pourquoi t'as écrit ? T'aurais pu juste le mettre dans ta tête ?

N : Dans la tête tu oublies...

C : Pourquoi tu lis des fois ?

N : Parce que je suis obligé

[...]

L'entretien se terminant, je demande à Nathan s'il souhaite écrire comme nous l'avons fait les fois précédentes.

Il trace avec son doigt sur la table : N.O.N

C : Tu peux aussi me le dire peut être?

N : C'est plus facile comme ça.

C : D'accord.

Remarques

Cet entretien avait été un peu difficile à mener, Nathan m'a semblé assez fermé, peut être comme moyen de défense, j'appuyais peut être là où ça fait mal. Il me regardait peu et était assez agité sur sa chaise.

Cinquième entretien Nathan

1/04/2009

Nathan est arrivé avec un peu de retard parce qu'il avait rendez vous avant avec son éducateur, lorsque je vais le chercher dans la salle d'attente, il tient dans sa main un papier griffonné qu'il me tend avant même de me dire bonjour. Je le prends sans poser de questions et l'invite à entrer dans le bureau. Aussitôt assis, je déplie le papier et découvre une liste des sports que Nathan aime faire ; il a réalisé cette liste en lien avec la demande que j'avais faite lors du précédent entretien.

Discussion ouverte au sujet des activités qui plaisent à l'enfant.

C : Donc tu as emmené cette liste alors tu as mis...

N : J'aime le catch attack, non j'aime le foot et le catch attack, le tennis, le basket et le ping pong et le hand ball...

C : D'accord, donc tu y as pensé, c'est bien...

N : Oui

C : Pour le foot j'étais au courant...

N : Oui le catch aussi...

C : Le catch tu m'en avais un petit peu parlé c'est vrai...qu'est-ce que tu aimes quand tu fais du foot ?
Qu'est-ce qui te plaît ?

N : Quand il y a des penalty.

C : Qu'est-ce que tu aimes ? C'est être avec les autres ? C'est courir ?

N : Ben courir moi je suis goal alors...

C : Tu cours peut être pendant l'entraînement...

N : Des fois on me met joueur, quand on est au but et qu'il y a des pénalty moi je fais des « pas Anelka » (*Il me montre sur sa chaise*)

C : Ce que tu aimes c'est jouer avec le ballon, le rattraper.... Tu es assez bon au foot non ?

N : Ben oui (*ton assuré*)

C : A ton avis qu'est-ce qu'il faut comme qualité pour être bon au foot ?

N : Encore plus d'expérience, avoir son bon pied et son mauvais pied bons...

C : Explique-moi...

N : Il y a un pied où tu peux marquer des buts avec...

C : Il y a un pied que tu préfères utiliser...

N : Oui il y en a et il faudrait avoir les deux...

C : Ah d'accord, et pour l'expérience, tu ne peux que l'avoir avec le temps...

N : Oui avec les entraînements c'est pour ça qu'on y va le lundi, le mercredi, le jeudi et le samedi le match...

C : Et qu'est-ce qu'il te faut d'autres comme qualité ?

N : Je ne sais pas...

C : Il ne faut pas que tu sois concentré ?

N : Si dans le match, quand il y a des supporters qui parlaient...

C : Il ne faut pas que tu les écoutes, il faut que tu regardes bien ce qui se passe...

N : Quand il y a le soleil dans les yeux, c'est pas facile, on me prévient des fois...

[...]

C : Est-ce qu'il faut que tu sois agile ? Que tu te débrouilles bien avec ton corps ?

N : Ben oui... il faut pas trop manger gras le midi... pas de pizza, les pâtes c'est bien... comme il y a un joueur tous les samedi il mange de la pizza, c'est pour ça qu'il grossit mais je connais quelqu'un ben... encore de mon équipe eh ben il... je sais pas j'étais avec une autre équipe la dernière fois et il dit « oh il faut un autre joueur avec les autres, moi je suis allé, j'étais le gentil parce que après il avait pas la balle et il a marqué un but, il aurait laisser sa tête en hauteur, il l'aurait eue, son frère il l'appelle le gros lard parce qu'il est gros, il sait bien jouer au foot...

[...]

C : Est-ce que le foot ça te demande d'écouter beaucoup les autres ?

N : Oui

C : Je redis ce qu'il faut donc pour être un bon joueur de foot : il faut savoir se concentrer, pouvoir être agile, regarder les autres, être attentif, écouter les autres et parler avec eux donc communiquer, il ne faut pas trop manger gras...

(Nathan acquiesce à chaque qualité énoncée)

Donc tu arrives à faire tout ça ?

N : Oui mais quand il n'y a pas de soleil c'est plus facile...

[...]

C : Tu es d'accord pour dire que tu as toutes les qualités que j'ai dites avant ?

N : Mmm

C : Est-ce que tu crois que tu pourrais t'en servir pour autre chose ?

N : Pour l'école ? Non, j'aime pas l'école... déjà on avait un contrôle d'allemand sur 35, fallait réviser en 5 min et y en a plein qui ont eu des 23, des 20 il y en a un qui a eu 5.5

C : Et toi ?

N : Pareil

C : Du coup tu n'étais pas content de toi ?

N : Ben non, c'était trop dur... y avait le temps en allemand et tout ça, le corps là on devait l'apprendre en 5 minutes

C : Qu'est-ce qui t'as paru difficile ? Tu n'as pas eu assez de temps peut être ?

N : Ben oui en cinq minutes, apprendre un contrôle... c'est pas facile

[...]

C : Dans toutes les autres choses que tu as écrites, qu'est-ce qui te plaît dans le catch ?

N : Les prises...

[...]

C : Et qu'est-ce qui te plaît dans les prises ?

N : Ben pleins de prises...ben attend je vais t'en faire... *(Il se lève et mime les prises)*

C : Tu veux me montrer... d'accord...

Il m'explique ce qu'il fait et nomme les prises ainsi que les noms des catcheurs qui les utilisent...

[...]

C : Ah d'accord ! Tu es capable de pleins de choses, tu crois pas que tu pourrais essayer de t'en servir pour autre chose ?

N : Non

C : Pourquoi ?

N : Je sais pas...

[...]

C : Qu'est-ce qui est bien dans le sport en général ? C'est le fait de se dépenser ?

N : Oui de penser plus à rien...

C : Tu ne penses plus à rien quand tu fais du sport ?

N : Non.

C : Tu te dépenses ?

N : Oui ça enlève tout de ma tête oui et là ça m'est revenu à la tête hier soir...

C : Qu'est-ce qui t'es revenu ?

N : Ben ça, je l'ai fait tout de suite et après j'ai fait ma punition...

[...]

Observation des adultes

C : Et est-ce que tu as regardé autour de toi comment les adultes ils écrivaient ? Tu sais on en a parlé la dernière fois... tu as regardé ton entraîneur de foot...

N : Non, il écrit rien, il écrit juste les postes, il marque Nathan...

C : Il ne prend pas des notes pendant vos matches ?

N : Non

C : Et est-ce que dans les gens autour de toi, il y en a qui écrivent ?

N : Si mon frère et ma sœur, quand ils font leurs lettres de motivation...il faut pas les déranger...

C : Et tu as déjà pu lire ce qu'ils écrivaient ?

N : Non.

C : Ça ne t'intéresse pas ? Pas encore ?

N : Non pas encore. Je me demande c'est quoi cette porte derrière... (*Derrière moi, il y a une porte par laquelle on peut accéder à la salle du personnel*)

C : Il y a une salle dans laquelle tous les gens qui travaillent ici peuvent manger...

N : Ah ok !

C : Je reviens un peu à ce qu'on disait avant, quand tu me dis que le sport c'est bien parce que tu ne penses plus à rien, est-ce que c'est pour ça que des fois l'école c'est difficile, est-ce que c'est parce que des fois tu penses à des choses quand tu dois écrire et tout ça ??

N : Oui

[...]

Remarques

Pendant cet entretien Nathan a été plus grave, plus posé, plus à l'écoute c'est la première fois qu'il avait écrit quelque chose sur ma demande, il a pu dire quelque chose de lui avec l'écrit ; je le sens vraiment pris au piège entre son milieu familial, et sa problématique d'échec. Il cherche à me montrer ce qu'il sait bien faire (sport), cependant quand je lui énonce la liste des qualités qu'il possède, il reste légèrement dubitatif et ne semble qu'être moyennement d'accord avec moi, comme s'il était difficile pour lui de se reconnaître des qualités.

Il refuse d'écrire à la fin de cette séance, comme il l'avait fait la dernière fois.

Nathan évolue car il fait du lien, peut exprimer des choses est dans une relation plus authentique en ne se cachant pas derrière son humour.

Premier entretien Tatiana

19/11/2008

J'explique d'abord à Tatiana que nous allons nous rencontrer tous les mois, tous les mois et demi pour discuter ensemble de ce qu'elle pense de son suivi en orthophonie, de son apprentissage scolaire, je lui précise également qu'elle a le droit de ne pas vouloir répondre à telle ou telle question ou de ne pas vouloir parler d'un sujet.

Je lui demande son autorisation pour l'enregistrer en lui expliquant que je ne l'utiliserai que personnellement et que ça me permet de ne pas à avoir à prendre des notes.

Entretien

C : Est-ce que tu sais pourquoi tu es suivie en orthophonie ?

T : Bah, parce que j'ai des problèmes en français

C : En français ?

T : Oui

C : Ça fait combien de temps que tu es suivie ?

T : Heu deux ans...

C : Et tu avais été suivie avant ou pas ?

T : Non

C : Non c'était la première fois ?

T : Heu... si à l'école

C : Et qui est-ce qui avait voulu que tu sois suivie ??

T : Maman et la maîtresse...

C : Et toi tu en pensais quoi ?

T : Ben je pensais que j'allais mieux réussir...

C : Après avec l'orthophonie... ?

T : Oui

C : Et est-ce que ça t'aide ?

T : Oui

C : En quoi ça t'aide par exemple ?

T : En orthographe et en conjugaison.

C : A quoi ça sert l'orthographe et la conjugaison ?

T : A éviter de faire trop de fautes d'orthographe

C : Qu'est-ce qu'on peut en faire à ton avis de savoir lire et savoir écrire ?

T : *Blanc*

C : T'es pas obligée de me répondre, si des fois tu n'as pas envie de me répondre tu peux me le dire aussi... Est-ce que l'on peut en faire quelque chose à ton avis, regarde moi par exemple des fois je lis

pour mon plaisir est-ce que toi tu fais ça des fois... ?

C : Oui, des livres, des histoires de fées...

T : Est-ce que l'on peut en faire d'autres choses à ton avis ?

C : Oui faire des calculs

T : Avec ce qu'il y a écrit ?

C : Oui

Pause

C : Tu n'as pas d'autres idées ?

T : Non

Présentation du carnet

Tatiana choisit le premier carnet devant elle, elle ne les ouvre pas, elle prend un carnet avec des petits carreaux...

C : Je vais mettre des règles à ce carnet : c'est ton carnet, tu peux y noter ce que tu veux, tu me le montrer ou pas, il faut que tu l'aies à chaque fois que l'on se voit. Et est-ce que toi tu as envie de mettre une règle à ce carnet ?

T : Non pas vraiment...

C : Qu'est-ce que tu penses en faire ?

T : Faire des maths dedans ou du dessin...

C : Est-ce que tu as envie de me poser des questions ?

T : Oui... Ben qu'est-ce qu'on va faire réellement ?

Je lui réexplique que l'on discutera ensemble de l'orthophonie, de ce qu'elle aurait envie de faire en orthophonie, du carnet et lui dit qu'on ne fera pas de l'orthophonie comme avec Mme R.

Remarques

J'ai senti Tatiana assez anxieuse par rapport à notre premier entretien, elle se tenait sur sa chaise en se frottant les mains de façon stressée... Elle répondait d'une petite voix, de façon laconique... Elle semblait parfois chercher pourquoi je lui posais ces questions...

D'autre part, il m'a semblé parfois être intrusive avec mes questions, les questions étaient peut être trop fermées et ne laissaient pas assez d'espace aux réponses de l'enfant.

Un peu nerveuse aussi, il me semble que je parlais trop vite et que j'ai enchaîné les questions un peu comme un interrogatoire or ce n'était évidemment pas le but recherché...

Deuxième entretien Tatiana

7/01/2009

Qu'est-ce qui est différent depuis la dernière fois pour toi ?

T : Ben pas grand-chose...

C : Il a peut être des choses qui ont changé...à l'école, dans ta famille... pour toi...

T : Si dans ma famille, je m'engueule moins avec ma sœur...

C : Avec ta sœur jumelle ?

T : Oui

C : C'est plutôt bien ça ...Il y a peut être d'autres choses ?

T : Non

C : Je vois que tu as emmené ton carnet...

Tatiana l'a posé sur la table dès le début de la séance...dès que je lui parle du carnet, elle l'ouvre pour me le montrer...

C : Tu veux qu'on le regarde ensemble ???

T : Oui...

Elle me le montre, elle a fait de nombreux dessins coloriages, le premier a été colorié par sa petite sœur, pour chaque dessin elle a mis une légende : la date et le nom de la personne qui l'a colorié (elle ou sa petite sœur pour un dessin...), les dessins sont soit des coloriages de petites images collées soit Tatiana a décalqué des dessins et les a coloriés ensuite. Sur la dernière page utilisée, Tatiana a écrit : personnage... elle m'explique qu'elle voulait écrire une histoire...

C : Est-ce que tu as pris du plaisir à faire ça ?

T : Oui

C : Quand est-ce que tu faisais ça ?

T : Quand j'en avais envie...

C : Tu l'as montré à quelqu'un ?

T : A ma petite sœur et à ma sœur jumelle...

C : Je vois que tu as commencé une histoire, est-ce que tu aurais aimé écrire d'autres choses que tu n'as pas écrites ?

T : Bah...non

[...]

Redéfinition du cadre

C : A quoi il pourrait te servir ce carnet ? Est-ce que tu as des idées ?

T : Non pas pour l'instant...

C : Est-ce qu'il y a des choses qu'il te serait utile de noter ? *Je lui donne des exemples : agenda, recettes de cuisine...*

T : Non, je ne fais pas ça...

C : Imagine que l'on fasse un petit film de toi maintenant et un petit film de toi dans quelques mois où tu n'aurais plus de difficultés en lecture et en écriture, qu'est-ce que tu pense qui aurait changé ?

T : Ben mon écriture...

C : En quoi elle aurait changée ?

T : Ben plus oublier les « s » quand il y a « les » devant ou « des », mieux s'appliquer à lire...

C : Tu ne t'appliques pas ?

T : Ben si !!

C : Qu'est-ce qui fait que tout cela pourrait changer ?

Tatiana ne répond pas.

C : Quand est-ce que tu lis en général ?

T : A l'école, sinon j'invente de histoires...

C : C'est bien ça...

Tu m'as dit lire à haute voix... il y a d'autres choses ?

T : Ecrire plus souvent ...

C : Est-ce que tu penses que si tu prends du plaisir à lire ou à écrire ce sera facile ?

T : Oui, c'est ce que tous les professeurs disent...

[...]

C : Pour la prochaine fois je vais te demander d'essayer de repérer des moments dans ta vie de tous les jours où l'écrit que ce soit la lecture ou l'écriture ne te pose pas de problème... Tu continues le carnet aussi...

Tatiana semble avoir un peu de mal à voir où je veux en venir, je lui réexplique...

On discute ensemble de ce qu'elle lit « voyage au centre de la terre » en BD, elle m'explique qu'elle va à la bibliothèque, comment elle choisit son livre : elle lit le résumé au dos, elle feuillette quelques pages, elle prévoit de lire la suite et un autre livre du même auteur s'il est à la bibliothèque. Elle m'explique à quelle bibliothèque elle va, combien de temps elle peut garder les livres...

[...]

C : Est-ce que tu penses que ça peut aller mieux en écriture et en lecture ?

T : Oui le maître a dit que j'avais fait des progrès...

C : Tout le monde dit que tu fais des progrès non ? Ta maman...

T : Oui elle dit que je fais des efforts...

C : Est-ce que tu trouves que tu fais des progrès ?

T : Oui un peu...

C : Un peu ?

T : Oui

C : Comment tu le sens ?

T : Bah, en lecture je lève plus la main à l'école...

C : Oui avant tu avais peur de lire devant tout le monde ?

T : Oui c'était difficile... mais maintenant je lève tout le temps la main...

[...]

C : Est-ce que tout ce que tu lis t'intéresse ?

T : Oui

C : Qu'est-ce que tu préfères lire à haute voix ou lire dans ta tête ?

T : Lire dans la tête

C : Pourquoi ?

T : Parce qu'on comprend mieux...

C : Oui quand tu lis à voix haute ça te demande de plus te concentrer sur ta façon de lire ?

T : Oui

C : Comment tu décrirais le moment où tu lis dans ta tête ?

T : Ben comme un moment de plaisir...

Je lui explique que l'entretien est fini et lui rappelle ce que je lui ai demandé pour la prochaine fois.

Troisième entretien avec Tatiana :

11/03/2009

Cet entretien n'a pas été enregistré, je l'ai retranscrit d'après mes notes personnelles, l'entretien a duré moins longtemps que les fois précédentes. Ce jour là, nous avons beaucoup de retard, lorsque je vais chercher Tatiana en salle d'attente elle attend déjà depuis 20 min et semble un peu déçue par cette attente.

Qu'est-ce qu'il y a de différent depuis la dernière fois qu'on s'est vue ?

T : Rien

C : Il n'y rien de différent pour toi ? Ni à l'école, ni à la maison, ou ailleurs ?

T : Non rien

Temps de latence : rien

C : Est-ce que tu as emmené ton carnet ?

T : Oui (*elle le sort de son sac*)

C : Est-ce que tu veux qu'on le regarde ensemble ?

T : Oui (*elle l'ouvre à la dernière page*)

C : J'ai écrit ce que tu m'avais demandé. Je regarde le carnet et lit « j'aime bien lire et j'écris T : souvent, j'écris pour mes leçons... »

C : C'est bien que tu aies pu réfléchir à tout cela... est-ce que ça t'a semblé difficile ?

T : Non

C : Est-ce que ça t'a fait découvrir des choses nouvelles de faire ça ?

T : Non

C : C'est bien ce que tu as fait, mais quand tu écris pour tes leçons, tu y prends du plaisir ? C'est à l'école que tu fais ça ?

T : Ben non, c'est quand je veux apprendre mes leçons, des fois, je les écris pour mieux m'en souvenir...

C : Ah d'accord, et est-ce que tu en vois d'autres des moments où c'est agréable ou pas difficile de lire ou d'écrire ?

T : Ben quand j'écris mes histoires, quand je lis...

C : Est-ce que tu penses qu'il pourrait y en avoir de plus en plus des moments comme ça ?

T : Oui

C : Est-ce que tu penses beaucoup aux fautes quand tu écris ?

T : Non pas beaucoup...

C : D'accord, est-ce que tu crois que pour la prochaine fois tu pourrais essayer de continuer à essayer de repérer des moments comme ça, et aussi essayer de regarder comment les adultes ou les autres enfants écrivent autour de toi...

Elle acquiesce.

C : Sinon je vois que tu n'as rien rajouté d'autre à ton carnet, tu n'avais pas envie ?

T : Ben c'est que j'ai pas eu le temps, on a eu beaucoup de contrôles...

C : Peut être que tu as écrit d'autres choses rien que pour toi ailleurs que sur ton carnet ?

T : Ben j'ai pas eu le temps non plus...

C : Est-ce que tu as pensé à des choses que tu aurais pu écrire ?

T : Non pas vraiment...

C : Tu penses juste avant qu'on se voie ?

T : Ben oui j'y pense toute seule...

C : Est-ce que des fois tu penses à ton carnet quand tu ne l'as pas avec toi ?

T : Pas souvent...

C : Et quand c'est que tu avais écrit ce que tu as écrit là ?

T : Ben je sais plus ...

C : C'était il y a longtemps par rapport à la dernière fois qu'on s'est vue ?

T : Ben le lendemain je crois...

C : Est-ce que tu trouves qu'il te sert ce carnet ?

T : Ben oui je peux dire des choses que j'ai envie de dire...

C : Et c'est pas trop difficile de savoir que je vais peut être le regarder ensuite ?

T : Non

C : Et les entretiens que l'on fait est-ce que tu trouves que ça t'aide ?

T : Oui un peu. Ça m'aide à exprimer des choses que je peux pas exprimer à la maison.

Remarques

Tatiana répondait de façon très laconique, semblait être vraiment sur la réserve. Pendant l'entretien, elle paraît angoissée, a du mal à me regarder dans les yeux, observe ce que j'écris et semble mal à l'aise que je prenne des notes, supporte mal les temps de pause de la conversation où je note, réfléchis : elle regarde par terre, trifouille quelque chose dans sa poche. Je sens qu'elle se ferme, elle paraît vivre l'entretien comme un moment à passer, par ses réponses succinctes elle raccourcit ce temps.

Bibliographie

❖ Ouvrages :

- L'écriture d'abord, la lecture ensuite - Dominique Fily, Syros-alternatives, 1990
- L'enfant et la peur d'apprendre - Serge Boimare, Dunod, 1999
- Comment la parole vient aux enfants - Bénédicte de Boysson-Bardies, Odile Jacob, 1999
- L'écriture en chantier - Françoise Estienne, Masson, 2000
- Tout est langage - Françoise Dolto, Folio essais, 1994
- L'enfant et son thérapeute du langage - Geneviève Dubois, Masson, 2001
- Du parler au lire - Laurence Lentin, Esf Editeur, 1990
- Jeu et réalité, l'espace potentiel - Winnicott, Folio essais, 1971
- Mauvais lecteurs, pourquoi ? - Jacques Fijalkow, Puf, 1986
- L'alphabet des cinq sens - Dr. Régine Zekri-Hurstel, Robert Laffont, 2005
- Comprendre et aider un enfant dyslexique - Bernard Jumel, Dunod, 2005
- Mal à penser, mal à être, troubles instrumentaux et pathologie narcissique - Danielle Flagey, Eres, 2002
- La lecture et l'enfant - Bruno Bettelheim, Robert Laffont, 1981
- Lire et écrire - coordination Pascal Séverac, Les dossiers de l'éducation, 2007
- Un dyslexique ou un mauvais lecteur : le grand malentendu - Jean-Paul Martinez, Nouvelles (Production Édition ASMS), 2003
- La dyslexie : handicap ou talent ? - Cornelia Jantzen, Triades, 2004
- Le don de dyslexie - Ronald D. Davis, Desclée de Brouwer - La Méridienne, 1994
- Les neurones de la lecture - Stanislas Dehaene, Odile Jacob, octobre 2007
- Les approches thérapeutiques en orthophonie « Prise en charge orthophonique des troubles du langage écrit » - UNADREO Thierry rousseau
- La dyslexie maladie du siècle – Roger Mucchielli et Arlette Mucchielli-Boursier, ESF, 1996
- La cause des enfants - Françoise Dolto, Pocket, 1985
- Les dyslexies, décrire, évaluer, expliquer traiter de Anne Van Hout et Françoise Estienne, Masson, 2001
- Les dyslexies - sous la direction de R.Cheminal et V. Brun, Masson, 2002
- Orthophonie et efficacité les fondements d'une pratique - Françoise Estienne, Solal, 2004
- Pédagogie relationnelle du langage - Claude Chassagny, Puf, 1977

- Troubles spécifiques des apprentissages, le langage écrit et notions générales - Catherine Billard, Monique Touzin, Signes.ed, 2008
- La raison graphique - la domestication de la pensée sauvage, Jack Goody, les éditions de minuit, 1979
- L'écriture, Que sais-je ? Charles Higounet
- La maîtrise du langage - Sous la direction d'Agnès Florin et José Morais, Collection Psychologies, Presse Universitaire de Rennes, 2002
- Orthographe, des systèmes aux usages - Jean-Pierre Jaffré, Michel Fayol, Dominos Flammarion, 1997

❖ **Revues, cours :**

- « Les évaluations des méthodes de lecture » - entretien avec Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé
- Dossiers de l'A.N.A.E. : « Dyslexie : textes fondamentaux »
- Revues sciences humaines : Les logiques de l'écriture octobre 2000
Entre image et écriture juin juillet août 2008
- Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ? - Les dossiers du JFP

❖ **Mémoires :**

- Mémoire d'orthophonie : « la place du désir dans l'entrée en lecture » Violaine Terrien, 2003/2004
- Mémoire d'orthophonie de l'école de Nantes : « *un matin, je n'ai eu, plus de slipe...* »,
- « *Rééducation ou attitude thérapeutique ?* » Jean pierre Blum, année universitaire 2004/2005

Le cadre conversationnel, outil pour l'appropriation du langage écrit ?

Résumé :

Au regard de notre formation théorique et de nos stages, la prise en charge des troubles du langage écrit s'avère complexe, bien qu'entrée largement dans les différentes pratiques orthophoniques. A travers ce mémoire, nous avons émis l'hypothèse qu'un enfant intriqué dans un difficile rapport à l'écrit n'engage pas la curiosité nécessaire à son appropriation. Tous les questionnements normaux d'un enfant en apprentissage de l'écrit, plus ou moins implicites, sont étrangers à ces enfants. Le rejet de la trace écrite constitue une réaction normale lorsqu'un individu doit affronter ce langage qui lui est étranger. C'est pourquoi, en utilisant le support oral, nous avons tenté de mettre en place une certaine distanciation par rapport aux troubles des enfants. La projection vers les compétences de l'enfant, et vers un avenir plus serein, nous a guidées dans la mise en place de ce projet. Ainsi, ce n'est pas une technique de rééducation qui est valorisée dans cette étude, mais plutôt une attitude thérapeutique...

Mots-clés :

- Langage écrit
- Apprentissage
- Désir
- Appropriation
- Pensée