

Université de Nantes

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

Année Universitaire 2010 / 2011

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

Présenté par :

Elise AIGNEL, née le 07/01/1988

La Technique des Associations :

Un outil de mise en liens ?

Président du jury :

Monsieur Alain BRICE, maître de conférences,
psychologie clinique et pathologique

Directeur du mémoire :

Monsieur Jean BAUMARD, orthophoniste

Membre du jury :

Madame Sylvie MESCHINE, orthophoniste

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

Et le Petit Prince qui jamais n'oubliait une question une fois qu'il l'avait posée...

« Qu'est-ce que ça signifie « apprivoiser » ? ».

« C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens... » ».

Antoine de Saint-Exupéry

Introduction	12
A – Approches théoriques	
La Technique des Associations et la Pédagogie Relationnelle du Langage : Préambule	13
I. <u>Claude Chassagny (1927-1981)</u>	14
II. <u>La méthode des séries, ancêtre de la Technique des Associations</u>	15
1. Le fonctionnement de la méthode des séries	16
A. <u>Une transcription : de l'expression orale à l'expression écrite</u>	16
B. <u>Le rythme</u>	17
C. <u>L'autocorrection</u>	17
D. <u>Un moyen d'échange</u>	17
E. <u>Son déroulement</u>	18
2. La méthode des séries : les différents types de séries	20
A. <u>La série transitoire</u>	20
B. <u>La série d'intégration</u>	20
C. <u>La série de soutien</u>	21
D. <u>La série permanente</u>	21
3. Le rôle du rééducateur dans la méthode des séries	21
III. <u>La Pédagogie Relationnelle du Langage, ou PRL</u>	23
1. Point de vue théorique	23
A. <u>Le positionnement dynamique</u>	23
B. <u>La rencontre</u>	23
C. <u>La conciliation</u>	24
D. <u>Le symptôme</u>	24
E. <u>L'acte PRL</u>	25
a. La station	25

b. La conciliation	25
c. L'expression	26
2. Orthophonie et la Pédagogie Relationnelle du Langage	26
A. <u>La pédagogie concentrique</u>	26
B. <u>La relation</u>	27
C. <u>Le langage</u>	28
D. <u>L'orthophoniste et la Pédagogie Relationnelle du Langage</u>	28
IV. <u>La Technique des Associations, ou TA</u>	29
1. Les différents héritages de la Technique des Associations	29
A. <u>Pédagogique</u>	29
B. <u>Linguistique</u>	29
C. <u>Psychanalytique</u>	30
2. Le fonctionnement de la Technique des Associations	30
A. <u>Le principe des évocations</u>	30
B. <u>L'accès à la fonction symbolique</u>	31
C. <u>Une relation de partenariat</u>	32
D. <u>Le scripteur</u>	32
3. La Technique des Associations : les différents types de séries	33
A. <u>La série verticale</u>	33
a. La disposition spatiale de la série verticale	33
b. Les règles de fonctionnement de la série verticale	33
<i>Le petit trait</i>	33
<i>Le pas</i>	34
<i>L'espace blanc</i>	35
<i>Le groupement de pas</i>	36
<i>Le trait de pause</i>	36
<i>Le style pré-discursif</i>	36
<i>Le rythme</i>	36

	<i>Le discours parallèle</i>	37
	<i>L'autocorrection</i>	37
	<i>B. La série de construction</i>	39
	<i>C. La série éclatée</i>	41
	a. La disposition spatiale de la série éclatée	41
	b. Les règles de fonctionnement de la série éclatée	42
	<i>D. La série d'investigation</i>	42
	<i>E. La série parallèle</i>	43
	L'écriture : Préambule	44
V.	<u>L'entrée dans l'écriture</u>	45
	1. Les premières traces de l'individu	45
	<i>A. Le gribouillage de l'enfant aux yeux de son entourage</i>	45
	<i>B. La trace prise dans un réseau de relations</i>	46
	<i>C. Le tracé du prénom</i>	47
	<i>D. L'enfant, sujet pensant l'écriture</i>	47
	a. Le dessin et l'écriture : relation et différenciation	48
	b. Enchaînement des lettres : quantité et variété	49
	c. Le tout et les parties	49
	2. Le milieu socio-culturel et les représentations sociales	50
	<i>A. Culture et écriture</i>	50
	<i>B. Point de vue sociologique</i>	51
	a. L'habitus	52
	b. La formation de l'habitus	52
	c. Le rapport à l'écriture	52
	d. Les représentations sociales et les représentations sociales de l'écrit	53
	e. La norme dans les représentations sociales de l'écrit	53
	3. Apprentissage de l'écriture	54
	<i>A. Développement corporel de l'enfant et émergence de la parole</i>	55

<i>B. <u>Le rôle de la main</u></i>	55
<i>C. <u>Le signe écrit</u></i>	56
<i>D. <u>Les règles de la langue écrite</u></i>	57
<i>E. <u>L'écriture à l'école</u></i>	57
a. La conscience méta-phonologique	58
b. La conscience morphologique et syntaxique	58
c. La compétence pragmatique	59
<i>F. <u>La langue française, système alphabétique</u></i>	60
a. Le fonctionnement du système d'écriture alphabétique	60
b. L'écriture alphabétique du français	60
c. Ecriture et orthographe	61
d. Lexique orthographique	62
<i>G. <u>Les modèles cognitivistes d'écriture et de lecture</u></i>	62
a. Modèle d'écriture à deux voies de Mousty et Alegria (1996)	62
b. Modèle de lecture à double voie : Coltheart (2001)	63
c. Modèle de lecture d'U. Frith (1985)	64
<i>H. <u>Ecrire, construire du sens</u></i>	65
VI. <u>Etre scripteur, ce que cela implique</u>	66
1. Avant l'entrée dans l'écrit	66
<i>A. <u>Bain de langage, de langue, de paroles</u></i>	66
<i>B. <u>La représentation</u></i>	67
<i>C. <u>Emergence de la parole</u></i>	68
2. Le passage à l'écrit	69
<i>A. <u>Au-delà des lettres</u></i>	69
<i>B. <u>L'aspect symbolique du mot</u></i>	69
<i>C. <u>La règle, nécessaire pour entrer dans l'ordre du symbolique</u></i>	70
3. Ce qu'implique l'acte d'écrire dans la Technique des Associations	71
<i>A. <u>L'utilisation de la Technique des Associations</u></i>	71
a. L'espace	71

b. Le temps	71
B. <u>L'écriture dans la Technique des Associations</u>	72
a. Les fonctions de l'écriture	72
<i>L'expression de soi</i>	72
<i>Un « hors-soi »</i>	72
<i>La mobilisation de savoirs</i>	72
<i>Ecrire, une autre façon de penser</i>	73
<i>La lecture</i>	73
<i>La conscience de soi en tant qu'individualité</i>	74
<i>Un moment de partage</i>	74
<i>L'écoute de l'autre</i>	74
<i>Pour penser avec et penser sur soi</i>	74
b. La prise en compte du destinataire	75
c. La posture énonciative	75
d. Travailler la langue et être travaillé par elle	76
VII. <u>Les troubles du langage écrit</u>	77
1. L'individu et l'écriture	77
A. <u>L'acte d'écriture : au carrefour de facteurs intrinsèques et extrinsèques à l'individu</u>	77
B. <u>La place de l'écriture dans l'environnement de l'individu</u>	78
C. <u>Ce qui peut freiner l'entrée dans le monde de l'écrit</u>	79
2. L'individu dans la société	80
A. <u>Quelle place pour l'erreur ?</u>	80
B. <u>Les inévitables règles</u>	81
C. <u>La référence à la norme</u>	82
D. <u>L'erreur et la faute dans l'écriture</u>	83
3. L'individu dans le bureau de l'orthophoniste	84
A. <u>Signe et symptôme de difficultés en orthographe</u>	84
B. <u>La dysorthographe</u>	86

C. <u>La norme en orthophonie</u>	87
D. <u>La conciliation en orthophonie</u>	89
E. <u>L'orthophoniste et le langage écrit</u>	90
B – Approche pratique	92
I. <u>Préambule</u>	
1. Pourquoi la Technique des Associations ?	92
2. A propos des termes « technique » et « association »	92
3. Le cadre de pensée de la série verticale	92
4. Pourquoi « la mise en liens » en orthophonie et plus particulièrement avec l'utilisation de la Technique des Associations ?	96
5. Le sens du travail de l'orthophoniste dans le domaine du langage écrit ?	98
6. L'acte d'écriture dans la situation spécifique de la Technique des Associations et mon hypothèse de travail	100
7. Comment aborder la partie pratique de ce mémoire ?	101
8. Conditions de l'expérimentation	103
II. <u>Elie, né le 4.09.1998</u>	105
Anamnèse	105
1. La TA : en lien avec ce qui se vit à l'extérieur ?	106
A. <u>Avant d'entamer une série</u>	106
a. Ce qu'Elie apporte du monde extérieur	106
b. La série, liée à ce que le patient vit	107

<i>B. <u>Le déroulement de la série</u></i>	108
a. Avant d'entamer une série verticale	108
b. La série verticale dans le temps	109
c. Thèmes des séries	110
d. Le graphisme	111
e. Le discours parallèle	111
<i>C. <u>Autour de la série</u></i>	113
a. Les ressources autour de la série	113
b. Le rapport à la langue écrite	114
2. Quels liens entre les individus dans la TA ?	115
<i>A. <u>Le lien induit l'idée d'un écart entre chacun</u></i>	115
a. Un écart dans le rapport à la langue	115
b. Un écart dans le rapport au savoir	115
c. Un écart dans l'espace	116
<i>B. <u>La TA, un outil pour penser ensemble</u></i>	117
a. Le choix de la série et son contenu	117
b. Le discours parallèle	117
c. L'autocorrection	118
d. La prise en compte des interlocuteurs	119
<i>C. <u>Les individus, liés par leur(s) différente(s) fonction(s)</u></i>	121
3. L'écriture au sein de la TA : des liens linguistiques	124
<i>A. <u>Une langue qui renvoie à des langues</u></i>	124
a. Une langue étrangère	124
b. La méta-langue	124
c. Les registres de langue	124
<i>B. <u>La langue du patient et la langue socialement partagée</u></i>	125
<i>C. <u>L'utilisation de la langue orale par le patient</u></i>	126
<i>D. <u>Ce que la langue écrite suscite</u></i>	126
a. A la quête des homonymes en passant par la polysémie	126
b. Le choix du mot écrit	127
Conclusion concernant le travail avec Elie	128

IV. <u>Léo, né le 06.07.1999</u>	131
Anamnèse	131
1. La TA : en lien avec ce qui se vit à l'extérieur ?	133
<i>A. <u>Avant d'entamer la série d'investigation</u></i>	133
a. L'entretien initial	133
b. La série, liée à ce qui se dit et se vit	134
<i>B. <u>Le déroulement de la série</u></i>	134
a. La proposition	134
b. Les thèmes des séries	135
c. La position spatiale	135
d. Le graphisme	136
e. Le discours parallèle	136
<i>C. <u>Autour de la série</u></i>	137
2. La série d'investigation : tissage d'un lien entre le patient et l'orthophoniste ?	137
<i>A. <u>La série et ses protagonistes</u></i>	137
a. L'entre-deux : ce qui se perçoit de l'extérieur	137
b. Le choix de la série et son contenu	138
c. Le discours parallèle	140
<i>B. <u>Les paroles de l'orthophoniste</u></i>	140
a. Le fond et la forme de la série	140
b. La demande de l'orthophoniste	141
<i>C. <u>Les paroles du patient</u></i>	143
a. Faire face aux attentes de l'orthophoniste	143
b. Le rapport à la langue écrite	144
<i>D. <u>Les rôles de chacun</u></i>	144
a. Un rapport maître- élève ?	144
b. L'accès à la langue socialisée	145
c. L'erreur et le doute	146
d. Etre auteur	147
e. Etre lecteur	148

f. Les ressentis de chacun	149
3. Le fonctionnement linguistique de Léo au sein de la série	150
A. <u>Quand intervenir sur la forme orthographique ?</u>	150
B. <u>Le fonctionnement de Léo et ses limites</u>	151
C. <u>Quand l'inexistant surgit</u>	152
D. <u>Les limites de l'autocorrection</u>	154
Conclusion concernant le travail avec Léo	155
Conclusion de l'approche pratique	158
Conclusion	160
Bibliographie	162
Annexes	165

Introduction

Ecouter et prendre des notes constituent une part du travail de l'orthophoniste. Prises pendant l'entretien, le rendez-vous, ou dans l'après-coup, les notes permettent de se souvenir des mots émis par le patient, son entourage, de donner à voir ce qui s'est dit et vécu. Relues, elles donnent à lier les mots entre eux. Au-delà des mots, c'est ce qu'ils suscitent en nous qui nous amène à les lier. A chaque fois, l'écriture fait trace d'une rencontre à laquelle nous allons donner du sens pour essayer de comprendre, ce que nous avons écouté et que nous tentons d'entendre.

Qu'il aime ou pas, l'orthophoniste écrit et rencontre des personnes qui ne parviennent plus à écrire, n'aiment pas écrire, n'entrent pas dans l'écriture...qui, en tout cas, apprivoisent difficilement cette langue écrite.

M'arrêter sur la Technique des Associations, utilisée par deux orthophonistes, est l'occasion d'apporter un regard, parmi d'autres, sur cet outil. Je rends simplement compte de ce que la Technique des Associations me paraît être, au travers de la série verticale, de la manière dont elle peut être utilisée et vécue au début, ou cours d'un travail, entre un patient et un orthophoniste.

J'ai choisi de rapporter un extrait du travail effectué par deux orthophonistes avec leur patient, deux jeunes garçons. Tous deux lecteurs et scripteurs, ils sont donc aujourd'hui entrés dans la langue écrite mais écrire reste une activité difficile. Pour le premier, avec qui la série verticale est utilisée tel un outil de travail, la fin du suivi est envisagée. Pour le second, nous nous situons au moment des premières rencontres avec l'orthophoniste, la série verticale a le rôle d'un outil d'investigation.

En vivant ces expériences, j'avais en tête la question du Petit Prince et de l'apprivoisement. En quoi la Technique des Associations, et notamment la série verticale, permet-elle de créer du lien humain, par la langue, orale et écrite, et du lien à la langue, par l'autre ?

A – Approches théoriques

La Technique des Associations et la Pédagogie Relationnelle du Langage : Préambule

Avant d’aborder la langue écrite au travers de l’utilisation de la Technique des Associations, nous reviendrons aux fondements de cette dernière.

D’abord, nous présenterons brièvement Claude Chassagny, ayant donné naissance au courant de pensée appelé la Pédagogie Relationnelle du Langage, au sein de laquelle est pratiquée la Technique des Associations.

C’est pourquoi, en prenant comme point d’ancrage les propos de C. Chassagny et de ses héritiers, nous aborderons la genèse de celle-ci, son évolution et les grands principes sur lesquels elle repose.

I. Claude Chassagny (1927-1981)

Les difficultés de C. Chassagny, notamment en lecture et en orthographe, entravent ses choix d'orientation. Un jour, il accepte un remplacement comme instituteur dans une classe d'enfants en difficultés. Il restera en fait toute sa vie à l'Education Nationale. A cette époque, il organise des groupes de réflexion, avec d'autres enseignants, à propos de l'accession à la lecture et à l'orthographe des enfants en difficultés. Ce temps signe l'entrée dans une période qu'il qualifie lui-même d' « ultra-pédagogique » puisqu'il fait travailler les élèves en dehors du temps scolaire.

En 1954, il crée une classe pour enfants dyslexiques. C'est à cette époque qu'il met en place, à partir d'une trouvaille d'un enfant dyslexique, ce qu'il appellera bientôt la "méthode des séries".

Le succès de C. Chassagny dans son entreprise amène des parents à constituer l'Association **P**our la **R**ééducation des **D**yslexiques (APRD), en 1957. Cette association regroupe différents professionnels : psychiatre, neurologue, neuropsychiatre, psychologue, pédagogues. C. Chassagny y dispense des cours visant à former des "rééducateurs du langage écrit", un nouveau métier.

F. Dolto, psychiatre et psychanalyste, ou encore R. Zazzo, directeur de l'Institut de Psychologie de Paris, s'intéressent aux travaux de C. Chassagny, considéré comme spécialiste de la dyslexie. Par le biais d'échanges avec R. Zazzo, C. Chassagny traverse une période qui peut être qualifiée de psychopédagogique. La période suivante, quant à elle, sera davantage influencée par la psychanalyse.

Au début des années 60, il est appelé à la Faculté de Lille pour y ouvrir une formation de rééducateurs du langage écrit qui sera suivie, quelques années plus tard, par la création de l'actuel Institut d'Orthophonie. A la même époque, C. Chassagny est sollicité pour créer à Brest, le tout premier Centre Médico- Psycho- Pédagogique de Bretagne.

Dans ces mêmes années (1964), il ouvre un internat pour enfants dyslexiques ou en difficultés scolaires. Ce lieu de recherche et d'application d'une "pédagogie curative" deviendra en 1967 : **C**entre d'**A**pplication de **P**édagogie **R**elationnelle et de **R**ééducation où se retrouvent des médecins psychiatres et un psychologue. Parallèlement, il crée la revue

"Pratique des mots" et exerce la fonction d'enseignant auprès des futurs Instituteurs Spécialisés de l'Education Nationale, et de pédagogues.

Au début des années 1970, les rééducateurs du langage écrit, faisant concurrence aux orthophonistes, sont reconnus comme "orthophonistes à compétence limitée". C'est la raison pour laquelle C. Chassagny crée l'Institut Pédagogique d'Enseignement Rééducatif Spécialisé (IPERS) afin de s'inscrire dans le champ de la formation continue.

En discutant avec divers professionnels, psychanalystes entre autres, ainsi qu'avec les rééducateurs du langage écrit qu'il a formés, C. Chassagny suspend ses actes rééducatifs. Il décide de présenter à J. Lacan, médecin et psychanalyste, ses travaux concernant ses « séries ». De cet échange autour de ce travail naît la "Pédagogie Relationnelle du Langage", qui se veut une approche mettant à distance le symptôme. La « méthode des séries », prenant en compte les apports de la psychanalyse, devient deux ou trois ans plus tard la « Technique des Associations ».

II. La méthode des séries, ancêtre de la Technique des Associations

En 1964, c'est en tant que psychopédagogue que C. Chassagny écrit son « Manuel pour la rééducation de la lecture et de l'orthographe ». Il le destine à la rééducation des dyslexiques. C'est à partir de cet ouvrage, que nous présenterons ce qu'il a créé et nommé : la « méthode des séries ».

Il considère la rééducation comme un accompagnement du travail effectué en classe. Il ne s'agit « *pas d'une méthode d'enseignement, mais d'organisation de l'acquis* ». Le travail effectué repose sur « *des techniques qui assureront la progression de la réussite et sa persistance dans le temps* ». Chaque enfant étant unique, il convient de s'adapter aux besoins propres à chaque sujet. Ainsi, il considère qu'il n'y a pas de méthode universelle « *mais seulement des pratiques* » (Chassagny, 1966).

C. Chassagny insiste sur un point : l'enfant qui a des difficultés est « *un enfant normal qui passe un moment difficile* ». La rééducation n'est pas une action à sens unique, le rééducateur se doit d'établir un contact avec cet enfant et de faire naître, autant que faire se peut, la confiance, fondement du travail.

Dans son manuel, l'auteur procède à la présentation d'exemples de techniques de rééducation où toutes les adaptations sont envisageables. Il organise son ouvrage en deux parties : l'une avec des techniques destinées aux enfants pour qui la lecture n'est pas acquise, l'autre présentant une rééducation plus générale de la lecture et de l'orthographe. Nous nous appuierons donc essentiellement sur la deuxième partie de son ouvrage.

Désormais, tournons-nous vers la méthode des séries, moyen de rééducation mis au point par C. Chassagny pour qui « *le terme de rééducation signifie révélation de la parole orale et écrite.* »(Chassagny in IPERS, 1999). Le terme de « révélation » sous-entend probablement la présence d'un inconscient et donc, d'un sujet, concepts empruntés à la psychanalyse.

1. Le fonctionnement de la méthode des séries

a. Une transcription : de l'expression orale à l'expression écrite

C. Chassagny utilise la méthode des séries en situation de transcription (passage de la communication orale à la communication écrite) auprès d'enfants sachant lire, même s'ils font encore beaucoup de fautes. Pour lui, « *Qui écrit, lit* ». En effet, « *Le mot entendu ou pensé laisse une trace dans l'esprit* » (Chassagny, 1966). Lecture et écriture sont des activités et des apprentissages simultanés. La méthode des séries est aussi un moyen d'investigation pour se donner une idée des difficultés essentielles éprouvées par l'enfant.

Il affirme que la méthode des séries « *n'est pas codifiée, elle est essentiellement mouvante, née du contact de l'enfant avec l'expérimentateur. Il ne peut s'agir d'un protocole rigoureux* ». Il s'agit de présenter oralement une lettre, une syllabe, un mot, et à terme une phrase, à un enfant et de lui demander de l'écrire : « *l'acte oral devient aussitôt un mouvement graphique* ». C. Chassagny demande de conduire cet exercice en rythme, le plus naturellement possible, de manière à ce que l'enfant ne se soucie pas des relations qui peuvent apparaître. Pour lui, « *la réussite doit se produire dans le rythme de la transcription* » (Chassagny, 1966).

C. Chassagny explique que le passage de la langue orale à la langue écrite est une mutation : « *l'enfant mal-lisant ou mal-écrivain présente une communication imparfaite et*

inachevée. S'il est vrai que le langage permet à l'intelligence de s'exprimer, on peut dire que les enfants qui nous intéressent ont une intelligence inexprimée ». « *L'objectif est de permettre à l'enfant, ou même à l'adulte, d'écrire bien ce qu'il reçoit et ce qu'il pense* » (Chassagny, 1966).

Le rééducateur doit lier deux modes d'expression, c'est-à-dire permettre à l'expression orale de se transposer dans l'écriture et, réciproquement, faire que ce qui est écrit puisse être dit.

b. Le rythme

« *L'élément fondamental de la séance n'est pas le mot mais la série* » (Chassagny, 1966). Elle est un groupe de sons, de syllabes, de mots ou d'expressions sans discontinuité. Le rythme est donc variable : il est d'autant plus lent quand les phrases sont longues. Le rythme, dans la séance, est une transposition différée du rythme de la communication orale. Le ralentissement permet à l'enfant de réaliser l'idée exprimée. Le rythme dépend des moyens de transcription des enfants, du degré d'adaptation à la séance et de la fatigabilité, de la compréhension de ce qui est dicté, du nombre de fautes également.

c. L'autocorrection

Le groupement de mots en série peut donner aux enfants des réflexes d'autocorrection. Si l'enfant fait une faute, il s'agit de dicter des mots ou des expressions intermédiaires qui lui permettront de se corriger : « *c'est un mécanisme d'association et de différenciation extrêmement simple* » (Chassagny, 1966). La démarche n'est pas verbalisée, c'est l'enfant qui tire lui-même des dictées intermédiaires, l'orthographe acceptable, partageable.

d. Un moyen d'échange

La technique au point, le plus difficile reste, aux yeux de l'auteur, d'établir une communication. « *Le rééducateur n'a pas pour tâche d'analyser le langage écrit aux yeux de son élève, mais de l'utiliser, de faire de la rééducation une relation vivante* ». Dès lors, il va de soi que « *le choix des mots sera donc de toute première importance et il (le rééducateur) devra tenir compte des buts lointains, de la nécessité de faire le tour de toutes les difficultés,*

mais aussi des défaillances et des besoins du moment » (Chassagny, 1966). C. Chassagny sous-entend que le rééducateur doit associer la forme des mots à leur fond, et ce en fonction des besoins de l'enfant. Toutefois, nous pouvons peut-être nous questionner à savoir s'il s'agit vraiment d'un moyen d'échange que de ne même pas lui offrir une place sur la feuille pour écrire les quelques mots qu'il souhaiterait éventuellement dire?

e. Son déroulement

Ainsi, au sein de ce manuel, qui se veut pratique, C. Chassagny propose un plan de séance qu'il convient d'adapter à chaque situation.

D'abord, il préconise de débiter une séance de rééducation par une lecture. Les fautes réalisées sont un repère pour le rééducateur qui pourra introduire ultérieurement ces mots dans la série dictée. Ensuite, le rééducateur dicte des expressions, qu'il suppose connues par l'enfant, et cherche à établir un rythme.

Exemple :

Je sais
Tu fais
Tu as raison
Je peux
Tu veux...

On revient sur des expressions qui ont suscité des difficultés antérieurement tout en privilégiant la communication. Sous le terme de « *communication* », C. Chassagny entend le fait d'établir une relation entre les protagonistes, à l'aide des mots et des expressions.

Pendant la séance, C. Chassagny précise que le sujet n'intervient pas autrement qu'en transcrivant. Ce n'est que lorsque la séance est terminée, que le rythme ne risque plus d'être rompu, que le sujet peut exprimer des désirs et poser des questions s'il le veut. Dans ce cas, pouvons-nous parler d'un temps d'échange ou davantage d'un lieu où le rééducateur fait écrire ce qui lui semble important que le sujet écrive ?

Exemple : la série suivante est dictée :

Griffe

Chifon

Quand la faute apparaît, le rééducateur doit rayer le mot ou la phrase mal transcrite, tracer ou faire tracer au-dessous un trait de séparation et commencer une autre série destinée à amener la correction. Cette rupture de rythme, si elle est fréquemment répétée, ralentira considérablement la séance. Commence alors une série dite de transition, destinée à amener le sujet à se corriger :

Offrir
Souffler
Chiffon

Le principe de correction repose sur l'identification aux intermédiaires dictés. La plupart du temps les enfants n'ont pas besoin qu'on leur explique le mécanisme. Les moyens de correction sont les mêmes, qu'il s'agisse d'une faute d'usage (ci-dessus) ou d'une faute grammaticale (ci-dessous).

Exemple :

Je fais
Je sais
J'ai fais

Le rééducateur fait une rupture de rythme et dicte, par exemple, la série de transition suivante :

Il a fait
Il a dit
J'ai dit
J'ai fait

Toutefois, ce procédé risque, s'il est généralisé, de faire que les enfants en étendent abusivement le principe et qu'ils ne voient dans les séries, que des groupes de mots ou d'expressions, de formes identiques. Il est conseillé, pour pallier cet inconvénient, donner dans les séries des mots aberrants qui ne s'inscrivent pas dans la permanence de la forme recherchée.

Exemple :

Je passe
Il se dresse
Il se pose
Tu le caresses

On peut, selon ce principe, rechercher des oppositions d'orthographe qui permettront de mieux fixer des formes telles que l'opposition entre S et SS entre deux voyelles.

Exemple :

Je pousse
J'arrose

Rupture de rythme, puis :

Je passe
Je rase
J'arrose

On peut aussi choisir de ne pas s'arrêter sur la faute et de réintroduire, une ou deux séries plus loin, le mot ou l'expression qui a posé des difficultés. Le but ultime étant tout de même que la correction réalisée dans une série soit opérante pour l'écriture ultérieure de ce même mot.

2. La méthode des séries : les différents types de séries

A. La série transitoire

Elle introduit les mécanismes de correction.

B. La série d'intégration

Elle est essentiellement destinée à construire, après les séries transitoires. Le but est de construire en évitant aux fautes de se multiplier.

Exemple d'une série d'intégration :

Le *geot* de *cageot* est la plupart du temps écrit *jot* ou *got* ou *go*.

Genou
Cage
Gorge
Cachot
Cageot

C. La série de soutien

Il ne faut pas attendre qu'une faute se produise ou se reproduise ; il convient d'introduire des structures dont l'enfant n'est pas tout à fait sûr dans des séries ayant pour but de rendre mécanique leur transcription.

D. La série permanente

Elle sert chaque fois que l'on veut établir le rythme, établir le contact quand les deux acteurs sont essouffés et qu'ils marquent un temps de repos. Les éléments écrits sont connus du sujet et leur nombre est croissant. Cette série représente ce qui est acquis, ce que le patient peut écrire, « *c'est un témoin d'efficacité* » (Chassagny, 1966). A priori, C. Chassagny a une volonté de pouvoir mesurer les bienfaits de son intervention, au moins dans le cadre stricte de son application.

3. Le rôle du rééducateur dans la méthode des séries

Dans son manuel, C. Chassagny insiste sur la qualité première du rééducateur ; la disponibilité. Il rappelle que chaque enfant mérite une attention particulière, et le rééducateur doit répondre à ses besoins spécifiques. Pour atteindre ce but, il doit être capable de passer instantanément d'une série à une autre, sans avoir à les préparer et sans hésitation. A cet égard, il dit qu'« *On ne prépare pas une séance car il est impossible de savoir ce dont l'enfant aura besoin* » (Chassagny, 1966). L'enjeu pour le rééducateur est alors d'être disponible. Pour atteindre une certaine disponibilité il se doit de posséder un vocabulaire et une fluidité verbale hors du commun. Mais cette connaissance indispensable du langage ne suffit pas ; elle doit s'accompagner d'une connaissance des éventuelles fautes de l'enfant, des groupements qui peuvent l'aider à les corriger.

Le choix des mots ne relève donc pas du hasard. Il dépend de trois facteurs, au moins :

- des fautes qui interviennent
- de la nécessité de créer une relation avec l'enfant
- de l'aptitude de l'enfant à embrasser un maximum de vocabulaire en un minimum de temps.

C. Chassagny pense que cette situation de face à face, pose le rééducateur en position d'interlocuteur qui va envisager une conversation. A chaque instant, il pourra regarder l'enfant et être regardé par lui. Le rééducateur devra opérer, un stylo à la main, et, suivant le degré d'adaptation de l'enfant, il lui laissera marquer les ruptures de rythme ou bien il les indiquera lui-même. Pour éviter que la disparition de la faute soit exagérément ressentie par l'enfant, il pourra la faire disparaître lui-même. La subtilité consiste en fait à « *fournir plus qu'on ne suggère les moyens de correction* » (Chassagny, 1966). L'activité cessera quand l'enfant sera fatigué.

Progressivement, le niveau des idées pourra prendre de l'ampleur et le passage aux idées abstraites permettre à une véritable communication de s'établir.

Ainsi, le sujet écrit et lit de manière concomitante. Mais qu'est-ce que lire ? Pour C. Chassagny, « *Savoir lire, c'est être capable de se détacher de la lettre et rencontrer, simplement à vue, la valeur du mot* ». Cela dit, ce n'est pas suffisant pour avoir une compréhension satisfaisante. « *Savoir lire c'est donc aussi pouvoir se détacher du livre pour exprimer ce qu'il contient, et, en parlant, l'assimiler* ». Et il ajoute : « *Mais savoir lire, c'est aussi et peut-être surtout relier ce que nous écrivons à ce que nous pensons, savoir reconnaître si l'idée transcrite est bien celle que nous cherchions à exprimer* » (Chassagny, 1966). Voilà peut-être ce que C. Chassagny entend lorsqu'il écrit que l'objectif est d'amener l'enfant, ou l'adulte à « écrire bien ».

C'est donc du travail de C. Chassagny et de la réflexion autour de cette « Méthode des séries » qu'émerge le courant de la **P**édagogie **R**elationnelle du **L**angage (PRL) dans les années 1970.

III. La Pédagogie Relationnelle du Langage, ou PRL

1. Point de vue théorique

La PRL se définit comme une « *technique de positionnement dynamique dont la visée est d'accueillir le symptôme sans que celui-ci ne devienne l'objet central de la rencontre* » (De Firmas, 2008). A partir de cette définition, il nous semble important de nous arrêter sur quatre termes.

A. Le positionnement dynamique

Tout d'abord, qu'est-ce que le positionnement dynamique ? Voir, regarder, observer, entendre, écouter, attendre : ces verbes résument une part essentielle de l'attitude du rééducateur dans cette pédagogie. En un mot l'orthophoniste met tous ses sens en éveil, en mouvement, pour accueillir l'autre, le patient. Mais pour accueillir, l'orthophoniste se doit d'être le plus neutre possible afin que ses présupposés, jugements...ne viennent pas entraver ce qu'il peut recevoir du patient, et que ce dernier ne soit pas empêché de s'exprimer. C. Chassagny emploie le terme de « *disponibilité* ». Il écrit : « *Etre disponible pour un praticien, c'est oublier son désir, occulter même l'expression de ses idées pour ne considérer que l'enfant* » (Chassagny, 1977). Pour lui, c'est cette disponibilité ressentie par l'enfant qui permettra à ce dernier de prendre la parole.

B. La rencontre

D'autre part, c'est bien de rencontre dont il est question. Une personne s'adresse au cabinet de l'orthophoniste et pas à un autre professionnel parce qu'il estime que ce dernier va pouvoir répondre à sa demande, ou du moins à sa plainte, pourvu qu'il en soit porteur. L'orthophoniste rencontre la personne avec l'idée de se questionner en quoi il pourrait avoir un rôle à jouer du côté du langage, de la langue de cette personne ? Pour C. Chassagny, la rencontre doit passer outre le symptôme, quel qu'il soit. Il écrit : « *C'est de cette rencontre adulte-enfant en toute simplicité que naîtra la démarche vers une conciliation de leurs langages pour accéder aux symboles* » (Chassagny, 1977). Dans cette rencontre, les deux partenaires s'engagent à la découverte l'un de l'autre.

C. La conciliation

Communément, elle désigne le fait de se « *mettre d'accord, amener à s'entendre* », « *faire aller ensemble, rendre harmonieux* » (Nouveau Petit Robert, 2007). Etre de langage, orthophoniste et patient, ne pouvons se lier et communiquer que s'ils partagent la même langue, orale et écrite. Ici, nous entendons « même langue » au sens d'un outil commun qui, même s'il ne donne pas nécessairement accès à une forme de communication, peut en favoriser l'émergence. Cependant, la langue se vit dans un contexte, à chaque fois particulier, et prend donc sens différemment pour chacun. Pour nous, la langue serait peut-être à considérer tel un outil commun parlant nos différences.

D. Le symptôme

La personne qui entre dans le bureau vient avec un symptôme. En PRL, on prend le parti de mettre le symptôme à l'écart, c'est-à-dire de mettre de côté ce qui se donne à voir, de se distancier des difficultés apparentes. Dans ses écrits, C. Chassagny dit maintes fois qu'il n'est pas question de renoncer à aborder ce qui pose problème mais qu'il s'agit d'y revenir quand l'enfant sera prêt, quand il en fera la demande. Autrement dit, il est essentiel de disposer de la « *disponibilité* » de l'enfant, tout aussi importante que celle de l'adulte. En revanche, C. Chassagny n'est pas dupe et préconise une grande vigilance quant à l'expression d'une demande de l'enfant concernant son symptôme. En effet, pour qui ça fait symptôme ? pour l'enfant ou pour son entourage ? La demande, « *Cette expression consciente du désir des autres peut n'être qu'une illusion, comme elle peut être une réalité : l'enfant peut prendre par exemple la demande de sa mère à son compte* » (Chassagny, 1977). Ceci fait référence à S. Freud : « *il arrive souvent que le Moi tolère un désir inoffensif aussi longtemps que ce désir n'existe qu'à l'état de fantasme, et semble éloigné de toute réalisation, tandis que ce même Moi se met vivement en garde dès que ce désir approche de sa réalisation et menace de se muer en réalité* » (Freud cité par Chassagny, 1977). Pour C. Chassagny, il est essentiel d'offrir le temps et l'espace à l'enfant pour que ce dernier puisse formuler son choix selon la modalité voulue, tout en respectant l'autre (pour nous, l'orthophoniste) et le cadre.

E. L'acte PRL

Il se décompose selon trois temps, non linéaires, définis par C. Chassagny :

a. La station

Tout en mettant la cause de la venue du patient à distance, le langage constitue l'objet de la séance. Le symptôme est mis de côté et c'est l'expression de l'enfant qui est accueillie. Nous pourrions dire que l'objectif de ce temps, même s'il n'est pas clairement délimité, est d'attendre que l'enfant « *entre dans le champ symbolique de l'adulte* », c'est-à-dire qu'il use de la même langue. Mais, le chemin peut s'avérer chaotique et long. C'est pourquoi, « *le temps est important dans toute initiation. Il faut du temps aux enfants pour expérimenter, tâtonner et finalement trouver à titre personnel, en référence à l'adulte, par identification et imitation, le moyen de se conformer aux différents codes qui régissent leur environnement culturel, y compris ceux de l'écriture* ». Ceux qui se situent dans le courant de pensée de la PRL parient fortement sur « *le lieu privilégié de la rencontre (...) un lieu transférentiel, pour que les mots puissent s'écrire, parce qu'ils sont attendus et entendus par le rééducateur* » (IPERS, 1999). Une fois encore, c'est par la présence de cet autre attentif, incarné par l'orthophoniste, et qui représente un auditeur potentiel, que la parole adressée par le patient est possible. Cette idée s'appuie sur un dire lacanien : « *Il n'y a pas de parole sans réponse, même si elle ne rencontre que le silence, pourvu qu'elle ait un auditeur* » (Lacan in IPERS, 1999).

b. La conciliation

Dans l'idéal, à l'issue de la période de station, l'enfant est disposé à utiliser le même langage, la même langue que l'orthophoniste, selon les termes de C. Chassagny. Mais, comme cela s'accomplit au prix de renoncements importants, qu'il s'agisse de l'accès à la langue orale ou de la langue écrite, il faut bien évidemment penser, que ce mode de communication n'est pas acquis une fois pour toute. Encore une fois, C. Chassagny préconise de prendre le temps et de ne pas aller au-devant des demandes de l'enfant. Il faut lui laisser le temps d'élaborer sa demande d'aide, le laisser faire appel aux outils de l'orthophoniste.

c. L'expression

« *Un changement de conduite, l'épanouissement des gestes, une certaine libération dans le contact par rapport à autrui, même seulement dans le cadre familial, sont à porter au compte de l'évolution de l'expression* » (Chassagny, 1977). Remarquons qu'effectivement, l'enfant, et les patients en général, n'arrivent pas seuls dans le bureau. Ils ont un entourage auquel nous devons porter attention parce qu'il fait partie du patient que nous recevons.

Ces trois temps ne sont pas aussi clairement dessinés dans la pratique. Ce qui nous intéresse ici, c'est davantage le fil de pensée qui guide le travail de l'orthophoniste. En filigrane de ce qui se passe au cours d'une séance, c'est la parole propre de l'enfant qui est sollicitée. Prenant en compte son désir, l'orthophoniste n'est pas pour autant celui qui s'y soumet. Justement, il s'agit de trouver l'équilibre, selon nous, entre les désirs de chacun, pour avancer ensemble. Pour que ce soit possible, chacun doit peut-être quelque peu « lâcher-prise » et tendre vers la conciliation avec l'autre.

2. Orthophonie et Pédagogie Relationnelle du Langage

« *Il n'est pas de pédagogie réelle qui puisse laisser supposer l'absence d'une relation, et moins encore celle d'un langage* » (Chassagny, 1977).

A. La pédagogie concentrique

De quelle pédagogie est-il question au sein de ce courant de pensée ? Quand C. Chassagny décide d'employer le terme de « pédagogue », il le fait au sens large et considère que « *toute personne peut, à un moment donné, apporter une réponse éclairante à la demande d'une autre* ». Il pose d'emblée la base de la rencontre : « *une question naît d'un besoin* » (Chassagny, 1977). Et cette question émerge précisément du patient qui adresse une demande à l'orthophoniste. Pour faire le parallèle avec la pédagogie scolaire, nous pouvons dire que le rapport est inversé. A l'école, c'est l'enseignant possédant le savoir qui sollicite ceux qui doivent apprendre, car ils ne savent pas. Historiquement, le pédagogue était un « *esclave qui portait les tablettes de l'écolier grec et qui cheminait avec lui, un pédagogue qui montre la voie, qui est garant de la sécurité, sécurité qui doit naître de ces rencontres et qui est la condition nécessaire pour que les processus mentaux puissent émerger du chaos dans lequel*

l'enfant se débat, aussi bien consciemment qu'inconsciemment » (IPERS, 1999). Dans la PRL, « *La pédagogie est une conduite de disponibilité à la disposition de celui qui cherche, qui à la limite peut trouver lui-même une réponse à sa question ou éventuellement trouver une aide, une orientation, un accompagnement chez l'autre* » (Chassagny, 1977). L'orthophoniste a bien évidemment des compétences et des connaissances mais elles ne sont pas mises en avant, elles se présentent quand le patient semble disposé à les recevoir, voire en fait la demande. Selon nous, c'est en cela que C. Chassagny parle de « pédagogie ». L'idée est de partir de ce que l'enfant, le patient amène, même les éléments embryonnaires, pour l'emmener à explorer au-delà. La PRL est du côté de ce qu'elle nomme « *Pédagogie concentrique* », à l'image des « *ronds qui se propagent dans l'eau à partir du point d'impact d'une pierre, et qui, se heurtant au bord de la mare, reviennent vers le centre en se chevauchant, créant des réseaux de plus en plus complexes* ». Cette situation illustre que la pédagogie dont il est question ici n'est pas la pédagogie scolaire qui se veut progressive. La pédagogie concentrique « *permet d'aller de A à C, si le processus associatif nous permet d'aller directement à C, quitte à revenir plus tard à B, quand l'occasion s'en présentera* » (IPERS, 1999). Cette pédagogie s'appuie sur la rencontre et les échanges qui en découlent et par conséquent, des mots qui vont en émerger dans le moment présent.

B. La relation

Il est donc question de deux personnes qui se rencontrent, qui échangent entre elles et qui, par conséquent, établissent une relation, d'où le terme de : « *relationnelle* ». Quand nous faisons face à quelqu'un, nous éprouvons « *quelque chose* » écrit C. Chassagny. C'est ici que nous allons aborder l'apport de la psychanalyse. Donc, dans la rencontre entre un patient et l'orthophoniste, il se passe ce que nous appelons les phénomènes de « *transfert* » et de « *contre-transfert* ». Le transfert est le fait que « *le rééducateur représente pour l'enfant quelqu'un qui n'est pas lui* » (Chassagny, 1977). C'est une illusion née du fantasme du patient. L'orthophoniste ne doit donc pas analyser ce phénomène puisque ce n'est pas dans son domaine de compétences, il doit simplement savoir qu'il est investi d'une certaine manière. Conjointement, a lieu le contre-transfert qui est l'« *Ensemble des réactions affectives conscientes ou inconscientes de l'orthophoniste envers son patient* » (Chemama, Vanderersch, 2009). Clairement, la PRL prend en compte les phénomènes de l'inconscient qui viennent alimenter la relation entre le patient et l'orthophoniste.

C. Le langage

Enfin, arrive le troisième terme : « langage ». C. Chassagny en parlait à propos du métier d'orthophoniste en disant : « *le langage à la fois comme objectif et comme moyen* ». Le définissant tel un : « *ensemble de signes pour communiquer une pensée* », il est utilisé au sein d'un groupe, d'une nation, d'une culture. C. Chassagny rappelle que « *Le langage chez l'enfant, naît de tout ce qu'il est et de tout ce qui l'entoure : sa biologie, son histoire, sa pensée en évolution, ses relations familiales et extérieures* ». Il écrit : « *Le langage est là procédant de l'ensemble des relations : mère-enfant ; mère-père ; mère/père-enfant ; mère/père/enfant/monde, c'est l'introduction de l'autre* » (Chassagny, 1977). En somme, c'est parce que nous sommes en relation avec d'autres individus pour le recevoir et le transmettre que le langage existe, et c'est par lui que nous créons et maintenons un lien avec eux.

D. L'orthophoniste et la Pédagogie Relationnelle du Langage

Les orthophonistes formés à la PRL ont toujours à l'esprit la dimension subjective du langage. En effet, ils ont le souci de considérer chaque patient avec son histoire de vie et son inconscient (sans pour autant en faire la base de leur travail), et considèrent ceux-ci indissociables de l'appropriation et du maniement du langage. Remarquons, que des orthophonistes, non formés à la PRL, peuvent tout autant être attentifs à la singularité du sujet. « *Il y a une volonté de prendre en compte la dimension subjective des troubles du langage, observer, écouter, recevoir le symptôme afin qu'il s'exprime dans la langue et non en dehors d'elle, créer un espace de conciliation* » (De Firmas, 2008).

En PRL, on cherche à ce que l'enfant exprime ses choix, dise quelque chose de lui. Pour ça, il peut s'emparer de divers modes d'expression ; peinture, pâte à modeler, crayons... L'idée est qu'il exprime quelque chose de lui à quelqu'un. L'adresse à l'autre est un fondement du travail, qui se retrouve dans la TA. Cependant, ce quelqu'un, et en l'occurrence l'orthophoniste, ne doit pas rester passif. Au contraire, le patient doit agir avec lui et pas seulement devant lui. Autrement dit, patient et orthophoniste interagissent de concert et pour ça, ils doivent nécessairement user d'un même langage, sous peine de ne pas être ensemble. Dans la théorie de C. Chassagny, l'orthophoniste est « avec », il ne précède pas. Peut-être est-ce toute la difficulté de parvenir à la conciliation ?

En résumé, le bref tour d'horizon que nous venons d'effectuer pose le cadre de pensée au sein duquel a émergé la Technique des Associations. Comme nous venons de l'aborder, son ancêtre, la méthode des séries, revêt indéniablement un caractère pédagogique, voire ultra-pédagogique. Nonobstant, les rencontres qui jalonnent le chemin de C. Chassagny vont l'amener à considérer les choses sous de nouveaux angles de vue. C'est pourquoi, en considérant l'autre, autrement, mais aussi lui-même, C. Chassagny envisage son outil, encore appelé la méthode des séries, sous un nouveau jour...

III. La Technique des Associations, ou TA

Dans les années 50, sous l'influence de divers courants de pensée tels que la psychopédagogie, la linguistique, la psychologie ou encore la psychanalyse, la méthode des séries est devenue la « Technique des Associations », aussi appelée TA. Celle-ci a donc été imaginée, conçue et divulguée par C. Chassagny. Ce dernier est d'abord instituteur puis il devient rééducateur pour le langage écrit et enfin, psychanalyste.

1. Les différents héritages de la Technique des Associations

A. Pédagogique

D'un point de vue pédagogique, l'écrit est considéré tel un objet d'étude et le rééducateur, tel une personne qui guide le patient dans un chemin tout tracé visant à consolider la forme écrite des mots. Quand surgit des fautes, le rééducateur se doit de les accueillir d'une manière assez « neutre » (Chassagny, 1966), estimant qu'il est nécessaire que les mauvaises formes surgissent quelque part. Mais, la considération de la faute orthographique comme symptôme amène progressivement les rééducateurs à reconsidérer leur rapport à la faute. Ainsi, ils se tournent vers la linguistique.

B. Linguistique

F. de Saussure dans son *Cours de linguistique générale* propose les termes de *signifiant* et *signifié* pour désigner les classes de *phonations* et de *sens*. Le signifiant renvoie au nom d'un objet et le signifié lui, au concept de l'objet. D'un point de vue pédagogique, la

principale occupation est d'aboutir à un signifiant correctement orthographié, sans nécessairement penser au signifié auquel il renvoie chez celui qui l'écrit. La lecture d'autres linguistes amène C. Chassagny à penser que si le rééducateur peut associer des mots, le patient le peut aussi. Et, ce qu'un mot évoque pour une personne entraîne une évocation différente pour une autre. En considérant ces deux mouvements de pensée, la chaîne associative vient à être considérée différemment. La linguistique provoque donc un changement fondamental qui consiste à placer le patient du côté de celui qui associe différemment du rééducateur.

C. *Psychanalytique*

Le courant de pensée freudien étaye cette volonté de considérer le patient autrement, et notamment avec les concepts de *transfert*, de *contre-transfert*, et les rapports de l'inconscient avec le langage. Ainsi, les fautes, les lapsus, les ratés...du patient sont considérés autrement. Ils témoignent de la subjectivité de ce dernier, renvoient à l'expression de son inconscient. Autrement dit, le patient est mis dans une situation davantage de Sujet, c'est-à-dire aux prises avec des désirs inconscients.

La technique des séries devient un moyen de mettre des processus associatifs en mouvement en s'appuyant sur des phénomènes d'évocation. « *A partir de ces associations, le rééducant découvrira peu à peu les moyens d'exprimer, d'évoquer, d'organiser l'univers qui l'entoure en y percevant des cohérences significatives, pour finalement devenir un sujet parlant écrivant* » (IPERS, 1999). (Le terme de « rééducant » est un néologisme désignant une personne en situation de rééducation, sujet de son évolution propre, s'inscrivant dans un travail à long terme). Il y a association dans le sens où le patient associe ses différentes évocations, à celles de l'orthophoniste aussi.

2. Le fonctionnement de la Technique des Associations

A. *Le principe des évocations*

« *Dans les séries associatives, les mots sont utilisés comme parole écrite, adressée à l'autre (orthophoniste ou patient)* ». Dans la TA, le patient « *fait apparaître et met en forme en l'écrivant ce qu'il peut évoquer de son expérience personnelle, support de sa propre pensée* »

(IPERS, 1999). Une difficulté majeure, nous semble-t-il, est de parvenir à faire considérer le mot écrit au-delà de sa forme, de sa composition. L'enjeu reste de pouvoir amener le patient à aller au-delà du choix et d'une concaténation de lettres et de syllabes. Ceci n'ouvre pas les portes de l'imaginaire du patient, et lui interdit des évocations. En revanche, pour qu'un mot puisse faire évoquer le lecteur, il faut qu'il ait atteint une certaine conformité du point de vue de la forme, c'est-à-dire qu'il tende vers le code socialement acceptable, et partagé (le signifiant, d'un point de vue linguistique). C'est bien de partage dont il s'agit alors. Le temps de la TA doit permettre au patient de saisir que le mot qu'il a évoqué, proposé, écrit, que le mot qu'il a choisi, qu'il exprime, son mot, fait penser, évoquer l'autre, qui à son tour lui propose un mot. Au-delà de leur forme, les mots doivent devenir « *supports des évocations et de la pensée de l'un comme de l'autre* ». Ces mots exprimés, par l'un ou par l'autre, « *ne peuvent être opérants que s'ils sont pris en compte par l'un et / ou par l'autre, afin de permettre d'étayer et / ou de découvrir de nouveaux rapports entre un mot et le nombre infini des associations qu'il peut évoquer* » (IPERS, 1999). Les évocations inhérentes à chaque individu rappellent que nous pensons, différemment, et plus généralement, nous sommes différents. Et c'est la prise de conscience concernant cette différence, cette altérité qui permet à chacun de se sentir, s'éprouver sujet. « *La parole de chacun est validée par l'évocation qu'elle suscite chez l'autre et par le regard qui la réfléchit et l'atteste* ». C'est par cet acte que la parole écrite devient symbolique, « *Les mots peuvent s'entendre dans un sens universel et nous faire penser* » (IPERS, 1999). Symbolique, car elle permet de passer outre le mot écrit pour tisser des liens avec d'autres mots que chacun a en tête et qui ne sont pas nécessairement oralisés d'ailleurs.

B. L'accès à la fonction symbolique

Quand les lettres du mot écrit, dans leur écriture ou leur lecture ne sont plus des obstacles. Quand le mot devient porteur de sens, en soi. Quand dans sa permanence il permet de parler de quelque chose d'absent, alors la fonction symbolique est opérante. D'ailleurs, le symbole est à l'origine un « *morceau d'un objet partagé entre deux personnes pour servir entre elles de signe de reconnaissance* » (IPERS, 1999). Les mots sont ici en partage, couchés sur une feuille de papier pour les deux interlocuteurs qui pensent à partir de ces mots et qui adressent à l'autre une pensée, parmi d'autres, à laquelle un mot les renvoie.

C. Une relation de partenariat

La série associative se base sur les évocations du patient et de l'orthophoniste. Chacun prend appui sur les évocations, les mots de l'autre qui viennent à ce moment là. L'aboutissement d'une série est donc totalement imprévisible par l'orthophoniste qui doit accepter de dérouler le fil de sa pensée en fonction de ce qui se dit présentement. L'un et l'autre n'ont pour seul point d'appui que leurs évocations du moment, qui sont en résonance avec celles de l'autre. C'est en cela qu'ils sont partenaires. Toutefois, « *Partenaire n'a jamais voulu dire égal* » (IPERS, 1999). L'orthophoniste reste celui qui non seulement sait écrire mais aussi, parler en écrivant.

D. Le scripteur

Il n'y a que le patient à écrire parce qu' « *écrire c'est faire, agir, créer* ». On ne peut écrire pour l'autre ou au nom de l'autre. Il ne s'agit pas d'écrire à la place du patient mais de l'y encourager, l'inciter, le soutenir. En effet, « *dans certains cas, écrire à sa place serait le dire incapable et le conforter dans l'image négative qu'il a déjà de lui dans la situation de scripteur* ». Toutefois, il n'est pas interdit à l'orthophoniste de prendre le crayon si ce geste peut faciliter l'acte d'écrire du patient par la suite. Cette situation peut rappeler celle de la dictée faite à l'école. La PRL explique la différence en disant que les mots donnés par l'orthophoniste « *n'existent que dans l'instant où ils naissent d'une relation à deux en un lieu privilégié. Ce ne sont pas les mots d'un tiers absent, inconnu, incorporel. Ce sont des mots issus d'une rencontre actuelle et unique qui donnent au rééducant un « pouvoir écrire », c'est-à-dire en reprenant la racine indo-européenne « sker » (gratter), la possibilité de marquer sa trace dans un univers qui de toute façon le dépasse comme chacun de nous, où beaucoup de choses sont de l'ordre de l'inexprimable, pour finalement pouvoir à sa façon circumscrire ce qui l'entoure, mieux, le délimiter, se l'approprier, se l'appivoiser...* » (IPERS, 1999). En outre, le fait que ce soit l'orthophoniste qui propose peut soulager le patient qui peut parfois éprouver des difficultés à gérer le geste graphique seul. De plus, présent au sein de ce bureau d'orthophoniste, le patient est conscient des progrès que son entourage au sens large attend de lui. Il peut donc être piégeant de lui demander d'évoquer trop tôt. En effet, le risque est que le patient propose des termes davantage pour répondre à la demande de l'orthophoniste que parce qu'il investit l'écrit et en l'occurrence, le pouvoir évocateur des mots.

3. La Technique des Associations : les différents types de séries

Il existe différents aspects de la série, support de la Technique des Associations. Verticale ou éclatée, une feuille et un crayon suffisent à réaliser sa mise en pratique. Par le biais de la série associative, le langage écrit tente de devenir d'abord un moyen d'échange entre les deux protagonistes et de faire apparaître comment les mots peuvent être liés les uns aux autres tant sur le plan des idées que de la forme.

A. La série verticale

a. La disposition spatiale de la série verticale

Deux personnes se faisant face, le patient et l'orthophoniste, sont assis de part et d'autre d'un plan de travail. Chacun est muni d'un crayon, pour écrire sur la feuille blanche posée entre eux, de manière verticale.

b. Les règles de fonctionnement de la série verticale

C'est au patient que revient le rôle de scripteur. Souvent, c'est l'orthophoniste qui propose le premier mot que le patient va écrire.

Le petit trait

Avant que ce premier mot ne soit couché sur la papier, et c'est valable pour les mots qui lui feront suite, l'orthophoniste trace un petit trait (-) au bord de la feuille, en haut à gauche pour le patient qui lui fait face, de l'extérieur vers l'intérieur de la feuille. Ce n'est qu'une fois ce petit trait tracé que le patient transcrit le mot qui vient d'être énoncé oralement. Certes petit, il n'en est pas moins essentiel. Tracé par l'orthophoniste, il peut se voir tel un feu vert permettant au patient de mettre par écrit ce qui vient d'être dit. Pour être tracé, ce petit trait nécessite de la main de l'orthophoniste tout le long de la bordure gauche de la feuille (toujours du point de vue du patient). C'est ce qui peut parfois amener à parler du rôle de « garde-fou » de la main de l'orthophoniste qui longe la longueur de la feuille. Ce petit trait incarne par ailleurs, le lien entre l'orthophoniste et le patient.

Le pas

L'ensemble : énonciation, petit trait, transcription et le blanc laissé à droite s'appelle un pas. Les pas vont donc se succéder les uns en dessous des autres, laissant toujours un espace blanc, sur la partie droite de la feuille de travail. Ces pas peuvent être unis entre eux par des similitudes de forme :

- la chaise
- la saison
- la raison

Ils peuvent être reliés également par des similitudes de sens :

- les mots
- les phrases
- parler

On peut également voir se dérouler un événement :

- l'étable
- les vaches
- elles sont grosses
- elles bougent
- elles s'approchent

Des enchaînements sur la forme et sur le sens peuvent aussi se voir :

- joindre
- rejoindre
- unir
- une union
- une relation

Au travers de ces exemples apparaît une autre règle primordiale. Un nom ne s'écrit jamais sans un déterminant. En effet, dans la TA, on considère que sans déterminant, le mot est privé de vie associative. En effet, « l'arbre », « mon arbre », « un arbre » n'engendrent pas les mêmes évocations. Attribuer un sens à « arbre » suppose d'avoir pu s'approprier un signifiant arbre, pour l'investir au niveau du langage (signifié). Tous les éléments lexicaux et

syntaxiques peuvent trouver place dans la série, sans aucune hiérarchie. Pour que cette série prenne sens elle est perpétuellement sous-tendue par le processus associatif. De ce fait, c'est au travers de ce qui se vit, se dit au moment où naît la série, que les mots ont du sens. L'énonciation et la transcription se déroulent selon un certain rythme, contraint à la fois par le flux des évocations mais aussi et surtout par les capacités d'adaptation du patient. Le but, rappelons-le, reste de lui permettre de s'insérer dans ce processus d'associations d'idées. Nonobstant, le déroulement de la série n'est pas binaire. En effet, un unique pas ne permet pas le déroulement d'une idée. C'est pourquoi, l'espace blanc situé à droite de la feuille pour le patient, est nécessaire pour prendre le temps de penser. Certains y voient le « *médiateur, puisqu'il permet de distancer le locuteur, des choses et de l'interlocuteur* » (IPERS, 1999). Cet espace blanc est destiné à la pensée.

L'espace blanc

Ainsi, une fois le mot transcrit, il reste un large espace blanc, à droite du mot. Chaque pas en soi peut amener chacun des partenaires à se dérouler sa petite histoire, qui n'est pas exprimée et pas écrite non plus. Cet espace blanc qui reste disponible vient donc symboliser le champ libre de la pensée. Associé à chaque pas, il symbolise ce qui se pense sans être exprimé, ce qui est implicite. Laisser libre cours au « discours intériorisé » de chacun est favorisé par le choix de pas courts. En effet, plus les détails abondent et plus le champ des évocations se restreint. Le choix du style pré-discursif libère des contraintes qu'engendre une phrase. Les évocations sont plus libres semble-t-il. « *Dans l'espace de liberté du blanc, le patient découvre une multiplicité de représentations, qui elles-mêmes précèdent et ébauchent le jaillissement des associations* » (IPERS, 1999). Le mot que propose l'un peut venir réveiller l'expérience de l'autre. Ce mot prend alors la valeur de représentation de cette expérience. Le blanc peut représenter lui, le temps des évocations propres à chacun. L'espace blanc représente l'écart entre le signifiant et le signifié, la distance entre le mot et ce qu'il représente « *marquant ainsi l'altérité : il y a toi, il y a moi et entre les deux, le mot qui figure le tiers* ». Le blanc, c'est le temps nécessaire pour faire le choix d'un mot plutôt qu'un autre. « *Dans le désir de communiquer, si l'indicible devient dicible, c'est dans le blanc que se fera le choix du dicible destiné à l'autre* ». En somme, que dire de plus que « *ce qui se passe dans le blanc nous échappe. C'est le jardin secret de la pensée de chacun, le lieu de l'implicite où se révèle le sujet* » (IPERS, 1999).

Le groupement de pas

Des pas peuvent se regrouper sur le plan des idées, formant alors des groupements de pas qui peuvent s'appuyer les uns sur les autres, permettant aux deux partenaires de penser. Ces groupements sont délimités à l'aide de traits, dessinés par l'orthophoniste.

Le trait de pause

Chaque groupement de pas est séparé du suivant par un trait plus long, appelé trait de pause. Il peut parfois engendrer une franche rupture de rythme. En effet, l'orthophoniste peut par exemple l'utiliser quand elle trouve que la série devient davantage une liste de mots, que des évocations. Il y a aussi recours dans le cas de l'autocorrection. Cette rupture de rythme, cette pause, peut être propice à la prise de parole du patient par exemple. Mais, plus simplement, elle illustre combien il est impossible de penser, parler, associer et écrire en continu. Si nous faisons le parallèle avec un texte, nous pourrions dire qu'elle endosse le rôle de la ponctuation, qui permet non seulement de respirer mais aussi d'ordonner les idées, de garder le fil de la pensée.

Le style pré-discursif

Les groupements de pas sont généralement en lien mais celui-ci n'est pas formalisé à l'aide d'un mot de liaison par exemple. En effet, une autre des règles de la Technique des Associations est que nous nous trouvons en deçà du discours, c'est ce qui est appelé le style pré-discursif.

Le rythme

Le fait de ne pas écrire de phrases et a fortiori des substantifs, voire un peu plus, permet de garder un rythme d'évocation orale suffisamment souple. En effet, si les propositions étaient longues, le patient en difficulté de transcription se focaliserait inévitablement sur la forme produite au détriment des idées qui émergeraient chez lui. Tenir un rythme permet donc tout autant de mettre au premier plan les évocations et par la même d'éviter que le patient ne cristallise son attention sur la forme orthographique. Pourtant, c'est ce qui arrive parfois et a pour conséquence d'appauvrir, voir d'anéantir complètement,

l'échange oral entre les deux personnes. La fluidité des idées est de mise pour permettre au patient d'écrire sans entraver son processus de pensée. Les traits de pauses incarnent un rôle indéniable d'un point de vue rythmique. Ils peuvent engendrer un certain dynamisme, par exemple un passage à l'action. Il arrive aussi qu'une série se déroule sans aucun trait de pause laissant alors place à un échange peut-être plus ralenti. Les rythmes sont variables, à l'image des échanges verbaux qui jalonnent notre vie quotidienne.

Le discours parallèle

Même si nous sommes du côté du langage écrit, il n'est pas utilisé de manière exclusive au sein de la série associative. A ce titre, les échanges oraux entre l'orthophoniste et le patient, qui alimentent, rythment, cadrent la série portent le nom de « *discours parallèle* ». Toutefois, ce discours ne doit pas envahir le temps de travail en prenant la place du temps d'écriture. Il revient à l'orthophoniste de veiller à ce que le discours parallèle ne soit pas employé tel un moyen de fuite face à l'acte d'écrire.

L'autocorrection

Dans le courant de pensée d'où a émergé la série associative, la faute ou plutôt la production d'une forme orthographique non adéquate, vient révéler le rapport que le patient entretient avec le langage écrit. Par le terme « *non adéquat* », nous entendons, que la forme produite n'est pas celle qui est socialement partagée et par conséquent compréhensible par tous, au sein d'une même communauté linguistique. Evidemment, l'idée centrale de la TA semble bien d'essayer d'amener le patient à se distancier de la norme orthographique. En s'appuyant sur l'échange oral et les évocations, le pari est fait que le mot sera davantage investi dans son sens que dans sa forme. L'investissement du sens faciliterait l'émergence de la forme. En revanche, la référence à la norme orthographique est inévitable pour le patient qui vient précisément parce qu'il a des difficultés à se conformer aux règles du code orthographique. Evidemment les fautes d'orthographe qui surgissent ne laissent pas indifférent l'orthophoniste, chargé précisément d'en limiter l'apparition. N'oublions pas que dans cette affaire, c'est l'orthophoniste qui sait écrire et connaît le code orthographique, dont il est non seulement le garant mais plus encore celui qui doit le transmettre, tenter de le faire accepter. En effet, comment est-il envisageable de parler d'échange, de partage, si un mot reste incompréhensible, car méconnaissable par sa forme, aux yeux de l'autre ? La faute

d'orthographe vient pointer la mission de l'orthophoniste, permettre au patient d'accéder au code commun. Mais alors, comment aborder cette fameuse faute d'orthographe sans pour autant focaliser toute l'attention dessus risquant de compromettre la poursuite de la série?

Il existe différentes façons d'appréhender une erreur orthographique. Parfois, l'orthophoniste peut ajouter, barrer une lettre. Elle peut aussi dire oralement, en proposant des assimilations. Par exemple, le / o / de « bateau », c'est le même que celui qui permet d'écrire « de l'eau qui se boit ». Le discours parallèle peut s'avérer utile dans ces moments.

Mais, dans la TA, il y a une façon de s'arrêter sur la faute. Certes, elle n'est pas systématique et coexiste avec d'autres manières d'agir, mais elle est celle qu'on appelle « l'autocorrection ».

D'abord, arrêtons-nous sur le terme « correction ». Il s'agit d' « *une action de corriger, de changer en mieux, de ramener à la règle* » (Nouveau Petit Robert, 2007). L'écriture ne se fait pas selon n'importe quelles règles et c'est ici qu'interviennent les connaissances spécifiques de l'orthophoniste. D'après la définition, il s'agit de « *changer en mieux* ». Il est donc sous-entendu, qu'il y a d'un côté le moins bien, le pas bien, voire le faux et de l'autre, le bien, l'exact. La question qui sous-tend le processus de l'autocorrection pourrait être : comment ne pas faire vivre la correction comme une épreuve de truchement de la mauvaise forme, écrite et donc possédée par le patient, par la bonne forme dont l'orthophoniste en est le seul détenteur ? C'est donc dans le souci d'éviter ce clivage que C. Chassagny a apposé le terme « auto » à celui de « correction ».

Ensuite, l'élément « auto » fait référence au grec *autos*, qui signifie « *soi-même, lui-même* » (Nouveau Petit Robert, 2007). Cela ne veut pas dire que le patient va corriger seul la faute d'orthographe bien évidemment. Mais, c'est en prenant appui sur les propositions de l'orthophoniste qu'il doit parvenir à tirer des conclusions quant à la forme orthographique appropriée.

Comment cela se déroule-t-il concrètement ? Lorsque une erreur apparaît, l'orthophoniste barre le mot sans nécessairement verbaliser son acte, tire un trait de pause, et propose un mot qu'il pense que le patient est en mesure de pouvoir orthographier correctement. Il peut ainsi proposer quelques mots et ensuite proposer le mot qui avait été

orthographié de manière erronée. Le principe repose sur l'idée que le patient prendra appui sur les mots proposés, et qu'il écrira, pour tisser des liens avec les mots qu'il n'est pas parvenu à écrire précédemment.

Exemple : une série transitoire

L'orthophoniste propose « des pêcheurs » puis « des cannes à pêche », le patient écrit :

- des pêcheurs
- des canapêches L'orthophoniste barre le mot sans rien dire.
-----L'orthophoniste trace ce trait qui signe une rupture de rythme. Il propose alors :
- la pêche
- une canne
- une canne-à-pêche

Dans cet exemple, le patient oubliera les traits d'union et l'orthophoniste le lui précisera oralement. La rupture de rythme vient signifier que l'on met de côté les évocations, pour un temps, afin de s'arrêter sur un aspect particulier. Les mots proposés par l'orthophoniste peuvent rester en lien avec ce qui est écrit au-dessus par le sens, par la forme, ou plus difficile, en alliant les deux, forme et sens.

Suivant le type de l'autocorrection, il est possible de poursuivre avec ce qui est nommé « une série de consolidation ». Elle consiste à proposer des formes similaires à celle à laquelle le patient vient d'aboutir.

B. La série de construction

Elle peut être utilisée auprès de patient qui ne connaissent encore que peu de mots mais qui en revanche, possèdent quelques associations de lettres, de syllabes. Le but de l'orthophoniste sera de partir de ses connaissances, de ses capacités pour lui permettre d'écrire un mot signifiant. C'est un moyen de lui montrer qu'à partir des quelques graphèmes qu'il manipule, il peut former des mots. Ce moyen peut également être mis à profit pour permettre au patient de reconstruire la forme d'un mot.

Exemple :

L'orthophoniste propose des syllabes et accompagne le patient par le discours parallèle.

- par
- por
- pur
- pru
- prune

Elle peut être utilisée pour la construction d'un son complexe tel que *oi* par exemple :

- o
- i
- io
- oi
- le roi
- moi
- toi

Elle peut permettre de construire une structure de trois lettres par exemple :

- o
- co
- oc
- roc
- cor
- cro

Elle peut permettre l'élaboration d'une structure grammaticale également, comme dans le cas où « je m'en vais » est écrit « jemanvé » par exemple :

- jemanvé est barré par l'orthophoniste
- tu vas
- où vas-tu ?
- tu le sais
- je vais en vélo
- je me prépare
- je m'en vais

L'enjeu réside dans le fait de s'appuyer sur ce que l'enfant sait écrire d'une part, des mots, des syllabes...mais aussi sur ce qu'il a commencé à organiser quant à sa pensée concernant les agencements de lettres pour former des graphèmes par exemple. Pour acquérir lecture et écriture, entrent en jeu les « *mécanismes mentaux suivants : identifier, différencier, associer, reconnaître, reproduire* » (IPERS, 1999). Par conséquent, il est important de

« *laisser le temps d'identifier les lettres, de les différencier et de les associer avant de construire* » des signifiants. « *A vouloir arriver trop vite au sens, nous risquons de faire crouler l'enfant sous les mots, avant qu'il n'ait eu le temps de savourer sa conquête* ». C'est précisément ce qui nous semble tout à la fois crucial et difficile. En effet, en tant qu'être sachant lire et écrire, il faut savoir se détacher de son savoir précisément pour permettre à l'autre de s'appuyer sur le sien pour l'accroître. Ainsi, tout en l'amenant vers des formes socialement acceptables qui obéissent à certaines règles, nous devons permettre au patient le tâtonnement par ses propres productions, afin qu'il ne vive pas l'écriture comme un simple codage de la langue parlée mais comme une « *création* » où il a son rôle à jouer. « *Si la parole est avant lui, s'il est déjà dans la parole, il doit la recréer pour lui-même, pour se l'approprier* » (IPERS, 1999).

C. La série éclatée

L'utilisation de cette série ne se fait pas selon les mêmes procédés que la série verticale. Initialement, elle est conçue pour ceux entrés difficilement dans la lecture et l'écriture. C'est pourquoi, être installé en face à face avec l'orthophoniste, avec un crayon à la main pour écrire sur une feuille blanche peut parfois paralyser le patient. Ecrire sollicite la personne dans tout son être. Pour écrire, il faut penser non seulement à ce qu'on va écrire mais aussi à la manière dont on va l'écrire. Enfin, l'acte d'écrire nécessite une mobilisation du corps, pas uniquement de la main. C'est en réponse à ces différents phénomènes que la série éclatée peut se voir proposée. D'autre part, ce n'est pas parce qu'un patient travaille avec la série verticale qu'on ne peut pas avoir recours à la série éclatée. D'ailleurs, il est même envisageable de proposer une série éclatée alors même qu'un travail est en train de se dérouler avec une série verticale. Dans ce cas, elle sera utilisée pour essayer de faire émerger de nouvelles idées chez le patient qui peut être à court d'évocations face à un mot.

a. La disposition spatiale de la série éclatée

A la différence de la série verticale, l'orthophoniste et le patient ne sont pas nécessairement de part et d'autre d'un plan de travail. S'ils se font face, la feuille est posée dans le sens horizontal, entre eux deux. Ils peuvent être côte-à-côte d'un côté du bureau mais aussi face à un plan vertical, en étant debout pour faciliter la mobilisation du corps en entier. Lors de la première utilisation, c'est souvent le tableau vertical qui est proposé. Debouts, les

deux partenaires sont libres de leurs mouvements. Par ailleurs, être debout peut permettre de décharger la tension musculaire. Cette disposition peut offrir au patient le sentiment de ne pas se sentir seul face à l'écriture.

b. Les règles de fonctionnement de la série éclatée

On part d'un cercle tracé au centre de la feuille. « *Le cercle ainsi dessiné évite pour certains la réaction phobique provoquée par l'espace vide. L'aspect contenant du cercle est rassurant et l'enfant, aidé par l'adulte, peut alors écrire à l'intérieur son mot à lui* » (IPERS, 1999). De ce premier mot, encerclé au centre de la feuille, l'orthophoniste trace progressivement des rayons à l'extrémité desquels le patient écrit les évocations dites. Cette fois, nous ne rebondissons plus d'une évocation à l'autre mais il se fait toujours un retour vers le mot central. Ce mot est le point d'ancrage des évocations. De la même manière que dans la série verticale, un mot est systématiquement précédé de quelque chose, au moins d'un déterminant. En effet, le déterminant offre l'indication du positionnement du locuteur par rapport à ce qu'il exprime, par rapport aux choses qui l'entourent et aussi par rapport à celui qui est en face. Au fur et à mesure, les ramifications abondent et le mot central, seul au commencement, se retrouve relié, au sens propre et figuré, à plein d'autres mots. Cette présentation favorise peut-être l'idée que nous cherchons à insuffler ; un mot est riche de sens, au pluriel. Les traits partant du mot central peuvent conférer une allure de soleil à cette série, lui valant parfois l'appellation « *soleil de mots* ». Toutes ces ramifications amènent en filigrane la notion de polysémie. Le patient « *est à la fois auteur et acteur de son écrit* » (IPERS, 1999). Parfois, une évocation survient en prenant appui sur un mot situé à l'extrémité d'un rayon. Dès lors, il est possible d'entourer ce dernier. Il peut alors devenir, pour un temps, le point d'ancrage des évocations. A la fin, l'ensemble de « bulles » reliées parfois les une aux autres par des traits donnent à voir une espèce de ramification. (Cf : Annexes p.167)

D. La série d'investigation

La série d'investigation s'appelle ainsi car elle prend place lors du bilan, autrement dit lorsque l'orthophoniste et le patient se rencontrent pour la première fois. De fait, elle n'est proposée qu'aux personnes qui sont un peu à l'aise avec l'écrit. Elle « *donne une quantité d'indications sur la fluidité de l'évocation, le rythme du graphisme, le partage de la parole entre les deux partenaires* » (de Firmas, 2008). Le fait de passer par l'écrit peut donner une

autre allure, un autre rythme à l'échange entamé jusqu'à présent. C. de Firmas considère que le déroulement d'une série permet « *de se poser tranquillement et de reprendre pied dans la communication verbale* » (de Firmas, 2008).

E. La série parallèle

La différence fondamentale avec la série verticale tient au fait que chacun des protagonistes possède sa propre feuille. Ils ne partagent donc pas la même feuille mais partent tout de même d'un mot identique, ils déroulent en parallèle le fil de leurs associations. Dans ce dispositif, il n'y a pas d'échange oral pendant l'écriture. Cependant, une fois l'écriture terminée, ce qui revient à chacun de le déterminer, s'ensuit une discussion.

L'écriture : Préambule

Dès à présent, nous allons aborder le thème de l'écriture, en tant qu'acte physique et psychique, selon certains points de vue seulement.

En ayant à l'esprit la dimension individuelle, nous tenterons à chaque fois de resituer cette dernière dans un contexte plus général, c'est-à-dire celui de l'entourage familial et social de l'individu. Par la suite, nous esquisserons une réflexion sur l'acte d'écrire dans le cadre de la Technique des Associations. Enfin, il sera question des troubles de la langue écrite du sujet, pris dans un réseau social.

V. L'entrée dans l'écriture

1. Les premières traces de l'individu

Une fois que l'enfant a acquis une certaine connaissance et maîtrise de son corps, il est à même de se déplacer pour explorer son monde environnant et donc de se saisir des objets extérieurs. Si des crayons se trouvent à sa disposition, il peut s'en emparer et en expérimenter l'usage sur son corps ou sur un support extérieur.

A. Le gribouillage de l'enfant aux yeux de son entourage

Les premières traces laissées par l'enfant sont communément appelées : gribouillage. Perçues parfois de manière anodine, elles peuvent faire l'objet d'un temps de partage entre l'enfant et l'adulte.

Les premières traces laissées par l'enfant ne sont initialement que de simples décharges. Mais, la présence de l'adulte à ses côtés peut modifier profondément le sens de son geste. En effet, si l'adulte accompagne l'enfant au cours de son activité de gribouillage, qu'il l'observe, la commente, il confère à la trace une valeur qui va au-delà du simple résultat d'un geste. Il montre alors à l'enfant que sa trace « *peut être lue par celui qui la regarde avec lui comme un signe renvoyant au geste qui l'a produit* » (Danon-Boileau, 2007). Par conséquent, c'est par la relation avec l'autre et la parole qui lui est adressée, que l'enfant est plongé dans la signification à laquelle renvoient ses gestes ou productions. Peut-être pourrions-nous dire que l'adulte invite l'enfant à penser sa trace ? En outre, si l'adulte vient à tenter de reproduire à l'identique la trace laissée par l'enfant, il n'y parvient pas. Dès lors, il y a « *nécessairement un certain écart entre le second tracé et son modèle* ». La seconde production, celle de l'adulte, ne peut ainsi que « *valoir pour (ce geste là) (...) sous le regard conjoint des parties prenantes de l'échange* ». Par conséquent, ce n'est pas tant la trace produite qui est importante que « *l'intention (acte volontaire qui donne donc naissance au signe) qui préside à sa production, le souci de réactualiser l'événement révolu du geste qui l'a engendrée* ». Ce que l'adulte identifie, pense et nomme gribouillage, « *devient alors la représentation commune à laquelle renvoient les deux gribouillis convertis en signes* » ((Danon-Boileau, 2007). Pour L. Danon-Boileau, c'est la situation de partage autour de la trace laissée par

l'enfant qui donne naissance au signe. « *Toutefois, le signifié (au sens linguistique) de la trace laissée sur le papier n'est pas une représentation arrêtée* » mais bien plutôt de la représentation. En effet, c'est l'échange qui se construit autour de cette trace sur le papier « *qui progressivement l'organise en signe et façonne la représentation qui lui correspond* » (Danon-Boileau, 2007).

En somme, l'environnement et plus encore les interactions entre l'enfant et l'adulte jouent un rôle indéniable sur la mise en sens que l'enfant peut faire d'une de ses productions. La représentation « *n'est donc pas un préalable de l'échange, elle en résulte* » (Danon-Boileau, 2007). L'adulte favorise l'émergence du signe, renvoyant à la chose représentée, de laquelle il est nécessairement différent. Dans cet écart entre le signe et la chose représentée, il revient à l'enfant de tisser un lien qui les unit par un mouvement de symbolisation.

B. La trace prise dans un réseau de relations

Ainsi, l'autre tient une place primordiale dans l'émergence du sens. Selon J. Clerget, d'abord « *la trace fait signe. Elle représente quelque chose pour quelqu'un. C'est le temps de la trace comme faisant signe à quelqu'un* » (Clerget, 2002). Par exemple, la trace du pas de Vendredi fait signe à Robinson Crusoé, il n'est pas seul sur l'île. La trace fait donc signe parce qu'il lui est attribué un sens. Dans un deuxième temps, vient « *la nomination de la trace* ». Par exemple, Robinson Crusoé se dit que c'est un pas. La vision est remplacée par un mot qui conduit au meurtre de la chose en mot. Si le mot « pas » disparaît à la vue, il continue d'exister dans les mots, dans la langue. Son existence perdure au-delà de sa présence, elle peut se constituer en objet de pensée. Enfin, dans le troisième temps, la trace amène l'individu à se demander « *Que me veut l'autre ?* ». L'autre désigne l'auteur de cette trace, quand apparaît la marque de l'effacement, qui signe l'avènement du signifiant et du sujet, car aucun animal n'efface ses traces. Nous pouvons maintenant tenter un rapprochement avec l'écriture d'un mot. La lettre est une des marques de l'effacement de la chose représentée qui se doit d'être associée pour devenir « représentation » de cette chose. Cette représentation devient interprétable par l'Homme, et donc entre dans le champ des signifiants et des signifiés, au sens linguistique. Or, qui dit « signifiant » dit sujet car seul l'Homme nomme.

Par conséquent, nous pensons que lorsque l'individu grandit au sein d'une société où l'écriture est présente partout autour de lui, il est actif pour penser cette écriture. Ainsi, « *Ce*

traitement situe l'individu à l'interférence entre deux mouvements – celui qui va de l'environnement au sujet et celui qui va du sujet à l'environnement » (Barré de Miniac, 2000). S'approprier l'écriture est donc un chemin original, c'est-à-dire « *qui ne ressemble à aucun autre* » (Clerget, 2002), dessiné par les processus de médiations entre l'environnement social et culturel et l'histoire singulière de chaque individu. C'est donc le lien entre ces différents univers qui nous dispose à recevoir, ou pas, tous ces messages autour de nous, et à long terme, l'envie d'en transmettre, ou pas.

C. Le tracé du prénom

Après les gribouillages, l'activité de dessin, c'est souvent le tracé du prénom qui constitue la première écriture. C'est au sein de son environnement, par le biais d'un modèle que lui confère une personne lettrée que l'enfant pourra s'essayer à la reproduction.

Souvent, l'enfant considère d'abord son prénom telle une suite de « *formes qui ne sont pas encore des lettres, mais qui en sont les précurseurs* ». « *L'investissement de cette première écriture est très fort : l'enfant passe beaucoup de temps à recopier, à s'exercer de mémoire* ». Activité relevant davantage du dessin que de l'écriture, l'enfant recherche la production de l'identique et peut ne pas tolérer les écarts entre le modèle fourni et sa propre production, « *cette première transcription de son prénom ayant la valeur d'une image le représentant* », un « *tracé qui exprime son identité* » (de Firmas, 2008). Ne pas tolérer l'écart signifie que l'enfant ne possède pas la valeur symbolique de la lettre. Au-delà des différences de tracé interindividuelles, la lettre, pourvue qu'elle ait une forme reconnaissable et donc interprétable selon le code commun, n'a pas de valeur en soi mais seulement en relation avec les autres. Le mot ainsi obtenu ne prend sens, quant à lui, que dans le lien qui l'unit à la chose, à l'idée à laquelle il renvoie.

D. L'enfant, sujet pensant l'écriture

E. Ferreiro, psycholinguiste, voit dans le tracé du prénom une étape importante quant à l'élaboration de la pensée de l'enfant vis-à-vis de l'écriture. D'abord, « *c'est le premier exemple clair d'écriture sans contexte, d'écriture dont l'interprétation ne dépend pas de l'image qui se trouve à proximité ou de l'objet qui lui sert de support matériel. De plus, elle apporte une information indéniable sur le fait que l'ordre des éléments ne peut être n'importe*

lequel (du moins la lettre initiale du prénom devient rapidement « la mienne », bien avant de fonctionner comme la première syllabe) » (Ferreiro, 2000).

Clairement, « *Que l'on sache reproduire cette écriture ne signifie pas que l'on comprenne son mode de composition* » (Ferreiro, 2000), et qu'on lui confère une valeur de représentation. Heureusement, l'apprentissage de l'écriture du prénom ne constitue pas l'unique expérience permettant de penser l'écriture. Evoluant au sein d'une culture lettrée, E. Ferreiro considère que l'enfant cherche à y mettre du sens. C'est pourquoi, il tente d'interpréter ces signes (lecture) et aussi parfois, de les produire (écriture) et pas seulement de les reproduire par simple imitation. Selon elle, de tels agissements illustrent le mouvement de pensée que fait l'enfant pour s'approprier l'écriture.

Les résultats de son expérience mettent en avant trois périodes fondamentales que nous présenterons de manière linéaire dans un souci de clarté:

a. Le dessin et l'écriture : relation et différenciation

Pour constituer une écriture, il faut définir la frontière qui la sépare du dessin. Quand on écrit, on se place en dehors de l'iconique ; les formes des graphismes ne reproduisent pas le contour des objets, c'est le propre du signe. Une fois établie cette distinction, il devient important de chercher le lien entre les deux modes de réalisation graphique (iconique et non). Au début, les lettres sont des objets du monde parmi d'autres qui partagent avec tous les autres objets le fait d'avoir un nom. En effet, la présence diffuse et multiple de l'écriture dans l'environnement social est loin de faciliter la compréhension de la nature du lien entre l'écriture et l'objet qui les porte (exemple : l'inscription que porte une chemise n'est pas nécessairement en lien avec elle). En outre, certains objets sociaux se définissent presque entièrement comme des « *porteurs de marques* » (la plupart des livres et des journaux). Toutefois, la fonction de ces objets reste opaque si l'on n'a pas l'occasion d'assister à des échanges sociaux où elle peut se manifester (ce qui suppose de grandir dans un milieu alphabétisé). Progressivement, les lettres acquièrent le statut « *d'objets substitués* » (Ferreiro, 2000), c'est-à-dire pourvues d'un sens si nous les mettons en relation avec les éléments d'un autre système (celui des objets du monde). Les lettres servent à représenter une propriété essentielle de l'objet que le dessin seul ne permet pas de représenter : le nom. Ensuite, l'enfant se demande comment les interpréter.

b. Enchaînement des lettres : quantité et variété

Une fois la distinction avec le dessin établie, les enfants savent que l'écriture est composée de parties organisées linéairement, sans pour autant être dans une analyse syllabique. En effet, à une augmentation de la longueur de l'écriture ne correspond pas encore une augmentation de la longueur de l'émission. Ils se mettent alors à organiser un certain nombre de graphies sur une ligne et, ils introduisent une certaine variété dans ces graphies ordonnées. C'est ainsi qu'une série de lettres, ou plutôt un graphème non iconique, doit remplir deux conditions :

- une quantité minimale : pour écrire le nom d'un objet, par exemple, il faut au moins deux lettres. « al » peut vouloir dire « vélo », par exemple.
- ne pas présenter la même lettre répétée : l'enfant repère qu'une suite telle que : « ahhi », par exemple, n'existe pas en français.

c. Le tout et les parties

Quand à un seul objet on fait correspondre un signe unique : chaque nom est attribué à un signe, il n'y a pas de problème. Mais, quand à un seul objet on fait correspondre au moins une série de trois graphies, quel est le sens de chacune d'entre elles ? C'est à ce moment que les parties deviennent observables ; elles deviennent des éléments dont on essaie de comprendre les relations avec le tout. C'est ainsi qu'apparaît la décomposition du mot en parties et la tentative de mettre en relation les parties du mot (ses syllabes), dans l'ordre d'émission, avec les parties ordonnées du mot écrit (ses lettres). L'enfant a une idée de la phonétisation de l'écriture et peut mettre en relief des ressemblances ou des différences sonores entre les signifiants. L'hypothèse syllabique permet à l'enfant de comprendre le rapport entre la totalité et les parties. En même temps elle rencontre l'hypothèse de l'exigence minimale de lettres.

Pour E. Ferreiro, l'écriture est bien un système de représentation et non pas un système de codage des unités sonores en unités graphiques. En effet, il s'opère une sélection d'éléments qui permettront de lier l'oral et l'écrit. Ainsi, écrire repose sur « *un processus de différenciation (et de sélection) entre les éléments, les propriétés et les relations qu'ils ont appréhendés dans l'objet qui deviendra objet de la représentation* » (Ferreiro, 2000). La

difficulté est donc non seulement de pouvoir sélectionner les éléments du réel qui vont permettre d'écrire mais par ailleurs d'accepter de « *représenter* » ceux-ci par des signes imposés par l'extérieur. A terme, le mot écrit devient « *le signifiant d'un signifié, c'est-à-dire une correspondance directe entre symbole graphique et le concept représenté et il fonctionne de façon autonome par rapport au signifiant phonique* » (Onillon, 2008). Langue écrite et langue orale ne sont donc plus nécessairement liées.

2. Le milieu socio-culturel et les représentations sociales

L'entourage joue un rôle fondamental tant en fournissant des façons d'exploiter divers supports à la langue écrite qu'en les interprétant. Ainsi, généralement, ce que l'adulte lettré expérimente dans sa vie avec des supports communs, il le rejoue face aux productions de l'enfant en les interprétant. Par conséquent, l'adulte propulse l'enfant dans la signification en passant par la langue, orale généralement. Celle-ci vient donner du sens à la réalité. Dans ce cas, la langue orale permet d'établir le lien entre l'enfant et la ou les personnes, partie prenante de l'échange, et entre ce que l'enfant produit et le monde environnant, par l'intermédiaire d'un autre, porteur de cette langue.

A. Culture et écriture

La culture « *assure l'existence du groupe, donc sa clôture, la frontière étant sa langue* ». La culture est le fruit de l'activité humaine, et plus particulièrement de la pensée. Un individu n'existe pas seul. Il évolue au milieu d'autres qui vont l'identifier comme semblable et réciproquement, que l'enfant identifiera, plus tard, comme semblables. Un groupe d'individus, circonscrit parmi un plus grand groupe, partage des us et coutumes, pensés et transmis. Il s'agit d'un système externe qui, « *non seulement rend cohérent l'espace social, mais aussi et surtout le système intérieur (l'appareil psychique) des individus* » (de Firmas, 2008). Nous pourrions dire qu'un « mode » de pensée est plus ou moins inhérent à chaque culture qui est tout autant le produit de la culture que ce qui l'alimente. La langue est une des modalités de la culture qui vient « *organiser la réalité* ». Une fois encore, il y a semble-t-il un système réciproque d'influences. En effet, la langue peut être le reflet de la manière dont les individus appréhendent la réalité. Tout comme la langue, de part sa structure, peut amener à considérer la réalité avec un certain regard. Dès lors, « *L'investissement de la langue est social et culturel* » (de Firmas, 2008) en tant qu'il offre aux individus la possibilité

de nouer des relations, créant éventuellement un groupe, et à l'inverse la langue commune donne son existence au groupe.

Dans les cultures lettrées, la langue écrite, à l'instar de la langue orale, résulte de l'activité intellectuelle humaine. Elle « *n'existe que dans la culture ; l'écrit est une réalisation culturelle qui se manifeste sur des surfaces, qui sont, à leur tour, des objets culturels porteurs de noms précis : livre, journal, enveloppe, agenda...sans oublier les écrans. Les instruments qui produisent ces marques (crayon, pinceau, clavier...) sont également des objets culturels* ». En outre, l'individu qui évolue au sein d'une société où l'écrit fait partie du paysage environnant, « *va forcément s'intéresser à la nature de ces marques ainsi qu'à la nature de cette activité fort mystérieuse qu'est l'écriture* » (Ferreiro, 2002), et ce d'autant plus qu'il y baignera au sein de sa famille.

B. Point de vue sociologique

Au sein d'une même culture, chaque groupe a ses propres besoins, et ce y compris avec la langue écrite. Au-delà du groupe, chaque individu possède des besoins qui lui sont spécifiques, fonction de ce qu'il est, de ce qu'il vit... Or, écrire n'est pas naturel et il en est pour preuve que c'est le résultat d'un apprentissage. Le besoin étant « *une exigence née de la nature ou de la vie sociale* » (Nouveau Petit Robert, 2007), nous pensons alors que le besoin d'écrire répond davantage à une demande, explicite ou pas, d'ordre social, c'est-à-dire relatif à un groupe d'individus. En effet, écrire n'est pas une « *capacité cognitive existant dans le cerveau de l'individu indépendamment de ses différents contextes d'utilisation* » (Onillon, 2008).

Ainsi, d'un point de vue sociologique, il est vain de vouloir dissocier l'acte d'écriture de son contexte. L'emploi d' « *acte* » englobe tout autant la dimension du geste graphique que celle de l'activité de pensée qui le sous-tend. Par le terme de « *contexte* », nous entendons le type d'écrit (exemple : administratif, amical...), ses finalités (pour qui ? dans quel but ?). Evidemment, le contexte est tributaire du milieu au sein duquel chaque individu vit. C'est pourquoi, il paraît intéressant de se pencher brièvement sur le point de vue de P. Bourdieu, sociologue.

a. L'habitus

Selon P. Bourdieu, l'habitus se définit par un ensemble de « *Gestes, pensées, manières d'être que l'on a acquis et incorporés au point d'en oublier l'existence. Ce sont des routines mentales devenues inconscientes qui nous permettent d'agir « sans y penser».* Chacun d'entre nous est porteur de plusieurs habitus acquis dans un environnement diversifié » (Onillon, 2008). L'habitus est un lien, ou médiateur, entre l'individuel et le collectif. Pour P. Bourdieu, quand l'individu incorpore l'habitus de la classe sociale à laquelle il appartient, il marque son appartenance à cette dernière et conjointement, il la fait perdurer. L'habitus pourrait être envisagé tel un compromis entre la liberté de l'individu et son besoin d'adhérer à la norme en vigueur, inhérente à son groupe d'appartenance, et donc relative à son identité. Evidemment, il existe des habitus plus ou moins valorisés dans la société.

b. La formation de l'habitus

Selon la théorie de P. Bourdieu « *La socialisation est envisagée comme l'ensemble des mécanismes par lesquels les individus assimilent les normes, les valeurs et les modes de comportements de la société et du groupe auquel ils appartiennent. Ces normes concernent tous les domaines des règles et usages sociaux : le langage mais aussi les règles de politesse, les comportements gestuels...la socialisation est caractérisée par la formation de l'habitus, qui est un système de dispositions durables acquis au cours de sa vie par l'individu* » (Barré de Miniac, 2000). En somme, selon cette théorie, les comportements de l'individu, en fonction de sa classe sociale, seraient prévisibles. Toutefois, c'est peut-être omettre la singularité de chaque être que de raisonner en « classes ».

c. Le rapport à l'écriture

Sans nier son appartenance à une classe sociale, nous pensons que chaque sujet a son propre rapport à l'écriture. Celui-ci est sous-tendu par des représentations au sens d'« *une construction, ou reconstruction, du réel par le sujet* » (Barré de Miniac, 2000). C'est notamment par le biais de ce qui lui a été enseigné à l'école, de ce qu'il a vu pratiquer ou a pratiqué au sein de sa famille, ou ailleurs, que l'individu « *se forge des images, des attentes, des opinions, attribue des valeurs à l'écriture et à ses pratiques* » (Barré de Miniac, 2000). L'habitus interfère sur les représentations que peut avoir un sujet. Toutefois, l'habitus n'est

pas immuable, imperméable aux nouvelles situations auxquelles est confrontée chaque personne. En effet, il se restructure continuellement en fonction notamment d'autres paramètres ; psycho-affectif, cognitif... influençant le rapport à l'écriture.

d. Les représentations sociales et les représentations sociales de l'écrit

Les représentations sociales sont forgées par des représentations individuelles et collectives. « *Les représentations sociales guident les comportements mais les comportements ou les pratiques influent à leur tour sur les représentations* » (Onillon, 2008). Par conséquent, plus l'individu participe à des activités d'écriture diversifiées plus ses représentations seront variées. Les représentations sociales de l'écrit dépendent du pouvoir qui est accordé à l'écrit, et donc à l'accès et à la maîtrise de ce mode de communication. Elles sont inhérentes au groupe auquel appartient l'individu et de la place qu'occupe ce groupe vis-à-vis des autres groupes sociaux. Par ailleurs, les représentations sociales de l'écrit découlent d'autres représentations, intrinsèques à chaque être, concernant la langue, l'individu lui-même ou encore la société. Enfin, elles dépendent aussi de l'aptitude du sujet à se conformer à la norme.

e. La norme dans les représentations sociales de l'écrit

Le caractère prescriptif et normatif du français écrit laisse poindre la question de la référence à la norme. Les représentations que l'individu se forge de l'écriture prennent, pour beaucoup, leur source dans l'expérience scolaire et pour certains se développent avec les expériences d'écriture subséquentes. Quand les œuvres littéraires sont posées en modèle, cela peut installer l'élève dans une position inconfortable, voire l'amener à éprouver un sentiment d' « *insécurité linguistique* », selon « *ses aptitudes à se conformer aux exigences du bien écrire* » (Onillon, 2008), posé comme tel par l'école. Pour illustrer, « *A faute d'orthographe égale, un cadre risque moins d'être jugé « inculte » ou « inintelligent », qu'un employé manuel et chacun d'eux le sait* » (Bourgain in Onillon, 2008). De ce point de vue, la place de l'individu sur l'échelle sociale semble conditionner nettement son rapport à l'écriture et à l'écrit en général.

Pour faire le parallèle avec les patients que nous recevons, enfants ou adolescents, il nous paraît vain de les penser en dehors de tout espace social. En revanche, dans notre travail

au jour le jour, c'est de lui dont il est question et donc de son rapport singulier à l'écriture. Souvent, une question revient : Quel sens attribue-t-il à l'écriture ? Pour C. Barré de Miniac, « *les événements n'ont pas de sens en soi* ». Le sens est celui que chaque sujet crée, indépendamment de la classe sociale à laquelle il appartient. Elle vient rompre avec la conception de P. Bourdieu tout en reconnaissant que le rapport « *singulier* » de tout individu avec un objet peut « *porter la marque des rapports sociaux* ». Pour elle, les concepts de « *rapport à* » et de « *sens* » sont primordiaux parce qu'ils « *médiatisent l'accès aux savoirs et la gestion de ceux-ci dans le processus de constitution de l'identité singulière* » (Barré de Miniac, 2000). Si l'orthophoniste sollicite le patient sur l'expression de sa parole, singulière par essence, il reste tributaire du rapport que celui-ci entretient avec l'écriture et avec lui-même, l'orthophoniste. Quel sens peut donc avoir l'intervention de l'orthophoniste pour le patient ? Et quel impact peut revêtir ce travail avec le jeune sur ses représentations ? L'orthophoniste n'est-il donc pas celui qui ramène à la norme dans la pensée commune ?

Selon nous, quand le patient franchit le seuil du bureau de l'orthophoniste, il a déjà son point de vue sur l'écriture et le langage écrit. Fréquemment, il n'a pas envie de s'arrêter sur l'écrit, pas envie de savoir lire et/ou écrire. Justement, l'envie de savoir conditionne l'investissement de l'apprentissage. Seulement, pouvoir écrire n'est pas le fruit d'une « simple » transmission de savoir. Au contraire, entrer dans l'apprentissage de l'écriture nécessite un développement sensori-moteur, cognitif, linguistique, affectif suffisant afin de pouvoir non seulement recevoir mais plus encore, traiter selon son propre mode de fonctionnement l'information en provenance de l'extérieur ; gage de l'appropriation.

3. Apprentissage de l'écriture

Ecrire relève d'un apprentissage explicite. Mais que signifie « apprendre » ? Au carrefour d'une démarche intellectuelle et d'une démarche pratique faite d'expérimentations, l'apprentissage est balisé, chronométré et contingenté par des exigences scolaires, incluses dans celles de la société, véhiculées aussi par les familles. La pression temporelle ne permet pas toujours de prendre en compte le rythme de l'enfant et de s'adapter à sa disponibilité. Si l'on peut « apprendre quelque chose », on peut aussi « apprendre à quelqu'un », illustrant un double mouvement. Est-ce qu'apprendre et s'approprier (verbe pronominal), au sens de rendre propre, vont-ils toujours de paire ?

A. Développement corporel de l'enfant et émergence de la parole

Lors d'un développement harmonieux, la plupart des enfants sont des explorateurs actifs au sein de leur environnement. L'étape du quatre pattes, quand elle existe, est suivie de celle de la marche, autour de un an. L'enfant acquiert progressivement une certaine maîtrise de son corps, il en devient plus conscient. « *parler c'est quitter le corps à corps* ». A cet égard, le geste de pointer, précurseur de la parole, apparaît à la même période que la marche, vers un an. A cette période, « *l'enfant découvre en même temps la possibilité de s'éloigner de sa mère et d'agir sur elle* » (de Firmas, 2008). De même, A. Anzieu rapporte que cette première prise de distance vis-à-vis de la mère, en direction d'un tiers, s'accompagne par ailleurs d'embryons de mots, qui découlent de la nouvelle autonomie motrice de l'enfant. Pour elle, c'est par cette distance à sa mère que l'enfant va rechercher le lien avec elle par l'accession à la parole. Nous voyons ici la double imbrication : la distance corporelle favorise l'émergence de la parole et cette dernière permet de maintenir l'autre à distance. Par conséquent, l'enfant explorateur s'enrichit d'expériences variées qui viennent s'inscrire en lui. Mémorisées, ces expériences sont associées à des signifiants bien particuliers. La mémoire et le langage sont indiscutablement liés. D'autre part, « *L'enfant acteur améliore l'image qu'il se fait de son propre corps par la perception qu'il a de l'agencement des diverses parties de son corps* ». D'ailleurs, c'est ainsi que s'élabore le schéma corporel, fruit des liens entre les perceptions corporelles de l'enfant et le monde extérieur. Ces liens sont établis, entre autres, par le biais de la parole. En effet, « *La conscience des points de l'espace n'est possible qu'à partir de la conscience du corps, symbolisée par le langage* » (IPERS, 1999), point qui nous paraît primordial lorsqu'il est question de tracer des lettres.

B. Le rôle de la main

En ce qui concerne le tracé des lettres, une partie du corps nous intéresse plus particulièrement. Il s'agit de la main qui attrape, lâche, touche, soulève... permet de se rapprocher tout autant que de s'éloigner. Pour sûr, elle offre la possibilité de se familiariser avec son environnement tout en le maintenant à distance. C'est par elle que l'enfant agit sur son environnement. « *La main, faisceau terminal du bras, est l'outil qui lie l'objet au corps, l'acte à la pensée* ». Pour C. Chassagny, les mains « *sont le prolongement de l'idée et souvent elles la révèlent par la création* » (Chassagny, 1977). Ecrire ne se fait pas sans la main et nécessite donc d'avoir conscience de son corps d'une part et aussi de sa langue. « *Entrer en*

écriture, (...) c'est mettre le corps à la disposition des structures de la langue écrite » (IPERS, 1999), d'abord extérieures à soi. Ecrire, c'est donc s'assouvir aux structures de la langue et par la même accepter que ce sont là les seules formes partageables, c'est-à-dire compréhensibles par les deux parties prenantes de l'échange. L'accès à une certaine maturité affective se révèle alors indispensable. En effet, « *Entrer dans le mouvement de l'écriture c'est renoncer à faire du corps le lieu de la rencontre, c'est renoncer à l'immédiateté de cette rencontre, au corps à corps et donc à la « jouissance »* » (IPERS, 1999). L'acte d'écrire, aux sens corporel et intellectuel, nécessite donc l'individuation du sujet qui doit non seulement se déprendre du corps maternel mais aussi le maintenir à distance par l'utilisation de la langue, somme toute commune, tissant le lien entre eux. Ecrire nécessite que se conjuguent alors maturité affective et développement linguistique. Progressivement, la main du scripteur, dit « expert », n'est plus investie de la même façon, voire oubliée. Dorénavant, l'individu s'est approprié les gestes graphiques, et mobilise peut-être davantage l'aspect linguistique, au service de la mise en forme de sa pensée.

C. Le signe écrit

Ainsi, l'écriture, en tant qu'acte graphique et révélation de la pensée, propre à l'Homme, se fait par la main qui trace sur un support le mot écrit, lui donnant une réalité matérielle. Désormais, « *il y a un lien entre ce mot qui devient une réalité perceptible, une épaisseur, et celui qui le fait apparaître* » (Chassagny, 1977). A l'instar de la parole orale nous faisant exister hors de nos limites corporelles, les mots écrits sont des prolongements du corps vivant et mouvant. En effet, c'est parce que nous savons que ce tracé est la résultante du mouvement d'un sujet que nous y cherchons un sens. Ecrire est donc certes un geste mais c'est aussi véhiculer du sens. Tout le travail du pédagogue sera de ritualiser le geste tout en favorisant, conjointement, l'investissement du sens. Cependant, les actes de production et de décodage ne sont pas innés. En effet, écrire, mouvement du corps et de la pensée, comme interpréter un signe écrit, nécessitent de se référer à un système de codage. Le signe écrit se trouve lié à celui qui lui a donné naissance, tout autant qu'à la chose, à l'idée à laquelle il se rapporte. Mais, pour établir ce dernier lien il faut en passer par un code.

D. Les règles de la langue écrite

Apprendre à écrire, c'est accepter de respecter un certain nombre de conventions, régissant la forme et le fond. Concernant la forme, « *il ne s'agit pas d'exiger la belle lettre sans caractère : la règle est que simplement chacun s'y reconnaisse* » (Chassagny, 1977). Effectivement, chacun son tracé, son style d'écriture, mais il y a bien écriture quand un autre que soi-même peut la recevoir, c'est-à-dire la lire et la comprendre. Ainsi, nous n'écrivons pas que pour nous, nous nous adressons aussi à un autre, d'où l'importance d'un système socialisé. Les lettres de l'alphabet, signes reconnus de tous les lettrés, assurent ce lien entre auteurs et destinataires. En outre, d'un point de vue du fond, l'écriture possède sa propre structure. En effet, nous n'écrivons pas comme nous parlons. Par ailleurs, les formes des lettres, leur agencement, l'ordre des mots et la concaténation des phrases pour créer du sens ne sont pas les seules règles à respecter. C'est vrai, avant de pouvoir écrire un mot, il faut en supposer l'existence. Une telle segmentation n'est pas une évidence à l'écoute du discours oral. Ces blancs, qui délimitent les mots sont donc arbitraires. Il faut donc pouvoir prendre du recul vis-à-vis de sa langue pour la manipuler et la considérer autrement. C'est ce que nous appelons le métalangage. L'enfant acquiert la langue orale aux cours d'interactions sociales alors que pour l'écriture, « *il doit objectiver la langue, c'est-à-dire la transformer en objet de réflexion : découvrir qu'elle possède des parties que l'on peut ordonner, permuter, classer ; découvrir qu'il existe de multiples manières de dire la même chose, à l'oral comme à l'écrit ; construire une « métalangue » pour parler du langage, dès lors transformé en objet* » (Ferreiro, 2002).

E. L'écriture à l'école

Durant les classes de maternelle, l'enseignant œuvre pour rendre l'enfant sensible à sa langue, à ses sonorités, au maniement de ses unités : les mots, les syllabes, les phonèmes. Ces temps permettent de faire émerger ce qui est appelé la conscience métalinguistique. Doté de celle-ci, l'individu est apte à mettre à distance le message qu'il est en train d'émettre, pour l'analyser soit au niveau de son contenu, soit au niveau de sa forme.

a. La conscience méta-phonologique

Par exemple, pour transcrire « vélo », on incite souvent l'enfant à le segmenter en deux syllabes dans un premier temps (« vé » et « lo ») et ensuite, à l'intérieur de chaque syllabe, lui faire entendre les différents phonèmes (/v//e//l//o/). Une fois que les phonèmes sont identifiés, il doit sélectionner les lettres qu'il agencera pour « coder » le son des phonèmes entendus. Nous pouvons mesurer combien langue orale et écrite sont liées l'une à l'autre. Cette étape constitue celle de la méta-phonologie. Une fois le cap de l'écriture du mot franchi, il faut songer à l'écriture d'une phrase.

b. La conscience morphologique et syntaxique

Sans compter que nous n'écrivons pas comme nous parlons, écrire suppose le respect de règles grammaticales indispensables à la compréhension du message. Les mots de la langue française se composent majoritairement de plusieurs morphèmes, venant donner du sens, notamment concernant la catégorie syntaxique des mots. Il existe deux types de morphèmes :

- Les morphèmes lexicaux ont une fonction sémantique. Par exemple : coiffure, coiffeur, coiffeuse ont un radical commun, coiffer. La conscience morphémique vient soutenir l'acte de segmentation des mots, acte préalable à l'oral avant de les transcrire à l'écrit.
- Les morphèmes grammaticaux peuvent être « libres », il s'agit alors des conjonctions, prépositions ou encore des pronoms. Quoi qu'il en soit, ce sont des petits mots qui structurent une phrase et influencent l'écriture des mots alentours. Il existe aussi les morphèmes grammaticaux dits « liés » parce qu'ils sont collés au morphème de base. Cette catégorie est représentée par les affixes flexionnels indiquant des informations concernant le genre (blanc, blanche), le nombre des noms (fille, filles) ou adjectifs (intelligente, intelligentes), les temps et nombres des verbes (chante, chantent, chantaient...) et les affixes dérivationnels. Ce sous-groupe est moins régi par l'organisation syntaxique que par la fonction sémantique. Ces affixes sont des préfixes tels que : re-, dé-, a-, in-... ou des suffixes : -eure, -euse, -able, -ement ...

Pour illustrer, prenons le mot « dissemblables ». Il est composé d'un préfixe : dis-, du radical : semble, d'un suffixe dérivationnel : -able, et dans ce cas, d'un suffixe flexionnel : s.

c. La compétence pragmatique

Enfin, au-delà de l'aspect de la transcription des sons, des mots, des phrases, ce que nous écrivons est inhérent au contexte dans lequel nous sommes. Chaque scripteur se doit donc de prendre en compte la situation dans laquelle il se trouve, le destinataire à qui il s'adresse, à qui il confère des représentations. En outre, le scripteur doit prendre en compte les présupposés que lui attribue, en retour, le destinataire. Le scripteur doit s'avérer apte à juger si le message écrit contient les informations nécessaires pour être compris. En effet, son objectif reste de vouloir émettre un message. Il doit aussi adapter ses propos en fonction de l'âge, de la qualité de l'interlocuteur, il doit donc maîtriser les règles sociales du langage. Enfin, globalement, à chaque type d'écrit correspond un certain type de tournures.

Ecrire mobilise grandement l'attention du scripteur, notamment en début d'apprentissage. En outre, une fois le message écrit, le scripteur, quel qu'il soit, doit prendre du recul pour analyser le fond et la forme.

Aujourd'hui, lire et écrire sont davantage des objets d'apprentissage que des objets sociaux, selon E. Ferreiro. Le Cours Préparatoire s'accompagne souvent d'une appréhension parentale, transférée sur l'enfant, quant à sa capacité à pouvoir lire, ou plutôt déchiffrer. C'est la mission de l'école que de permettre à l'enfant de lire et d'écrire, sous peine de faire de lui une personne mal insérée, socialement. « *Lecture et écriture sont importantes à l'école parce qu'elles le sont à l'extérieur* » (Ferreiro, 2002). Cependant, quand l'école s'avère être l'unique lieu de fréquentation de l'écrit, un risque se profile : « *La fonctionnalité scolaire devient exclusive chez ces enfants : on écrit pour pouvoir faire les exercices, on écrit pour pouvoir passer dans la classe supérieure, bref : pour réussir les études* » (Barré de Miniac, 2000). La simple idée du plaisir peut s'évaporer laissant place à l'obligation de « savoir » lire, voire la crainte de ne pas y arriver. Dès lors, tâtonner, se tromper, recommencer, le lot de tous les apprentis lecteurs-scripteurs, peut devenir insupportable. Comprendre l'écriture du français, c'est donc comprendre un système avec ses régularités et ses irrégularités, particulièrement fréquentes dans la langue française.

F. La langue française, système alphabétique

a. Le fonctionnement du système d'écriture alphabétique

D'abord, Defrancis et Coulmas (1989) (Rey, Sabater, 2008) proposent 4 traits communs à l'ensemble des systèmes d'écriture :

1. la représentation du langage : l'écrit représente davantage la langue que les idées véhiculées. Chaque système écrit est basé sur la sélection de traits structuraux.
2. les unités sont discrètes : le continuum sonore de la parole se divise en segments discrets visibles. Il s'agira toujours d'un choix sélectif et incomplet.
3. il s'agit d'un ensemble fini de symboles combinés dans un ordre donné.
4. la permanence : le matériel écrit est moins éphémère que le matériel oral.

b. L'écriture alphabétique du français

L'apprentissage d'un système alphabétique requiert l'acquisition d'un ensemble de lettres (l'alphabet) associées de manière systématique à des unités sonore : les phonèmes.

En général, les procédures graphiques reposent sur deux procédés linguistiques :

- phonographique : correspondance entre unités non significatives de l'oral (syllabes ou phonèmes) et de l'écrit (syllabogrammes ou phonogrammes). Ce processus passe par une voie dite indirecte. Ces unités non significatives servent elles-mêmes à former des unités significatives de taille supérieure.

En revanche, la complexité phonographique rend certaines correspondances irrégulières. C'est-à-dire qu'à un même phonème peut correspondre différentes graphies.

Exemple : /f/ peut s'écrire avec un f ou un ph. De même, le son /o/ peut s'orthographier : au, eau, o, ot...

- sémiographique : elle donne à voir les unités significatives d'une langue. Ainsi, des éléments graphiques peuvent ne jouer aucun rôle phonographique. L'alphabet note donc plus que les consonnes et les voyelles en jouant un rôle aux niveaux lexical et grammatical.

La sémiographie a deux composantes :

- la logographie, qui permet des distinctions entre graphies lexicales : sans, cent, sang...
- la morphographie, permettant la distinction des graphies grammaticales. Par exemple : « il mange » au singulier devient : « ils mangent » au pluriel. La différence est seulement visible à l'écrit.

La régularité du système offre des orthographes transparentes lors d'une correspondance stable entre les phonèmes et les graphèmes.

Exemple : le mot « bave » : à une unité orthographique correspond une unité phonologique.

Mais les irrégularités donnent des formes opaques ; un phonème peut alors s'orthographier de différentes manières.

Exemple : bord, /or/ peut s'écrire -aure, -or, -orps, -ors.

c. Ecriture et orthographe

V. Rey rappelle que dans la langue française, il n'y a pas de relation biunivoque entre langue orale et signes de la langue écrite. C'est donc dans cette brèche qu'intervient l'orthographe. Par exemple, le mot « table » est dans une relation biunivoque car tous les phonèmes de ce mot ($[t],[a],[b],[l],[e]$) sont transcrits à l'écrit. Or, les mots « pâte » ou « tapis », possède un accent circonflexe pour un, et un « s » pour l'autre. C'est de l'ordre de l'orthographe. L'écriture de « table » est phonologique alors que celle de « tapis » est morpho-phonologique, elle prend en compte son appartenance à une famille de mot. En tant que scripteur, nous n'avons pas d'autre choix que de l'avoir en mémoire. Les ressemblances et différences dans le signifié n'ont pas de place dans un système alphabétique pur. Ainsi, dans le français il existe de nombreux homophones qui ne sont pourtant pas homographes (peau/pot ; toi/toit). Ceci constitue une difficulté supplémentaire pour celui qui apprend à écrire, mais facilite la tâche du lecteur. Enfin, il existe aussi un ensemble de mots, qualifiés d' « irréguliers ». Ils ne peuvent pas être décodés ou écrit par la voie de conversion grapho-phonémique. Ces mots sont par exemple : pied, femme, pays, monsieur, oignon, album... Leur décodage et écriture ne peut se faire que par confrontation avec le lexique orthographique interne, en mémoire.

d. Lexique orthographique

D'après certains chercheurs, tels que M. Fayol ou encore J.P. Jaffré, le principe de la correspondance phono-graphémique (ou procédure d'assemblage) ne suffit donc pas à maîtriser l'orthographe, de par la valeur non phonographique de certaines lettres. Par conséquent, il convient de mémoriser des mots globalement. Cette procédure est d'autant plus aisée quand la confrontation à l'écrit se réitère. Selon ces mêmes chercheurs, la mémoire finit par créer un lexique orthographique qui permet d'établir efficacement, à long terme, des correspondances entre séquences sonores et séquences de lettres, y compris lors de graphèmes complexes : ou, oi, an, ien... Ce concept de lexique orthographique ouvre l'idée d'une voie directe (ou procédure d'adressage) permettant de récupérer en mémoire des séquences associant des suites de lettres à des suites de sons et à des significations. La mémorisation des mots est donc nécessaire et est d'ailleurs attestée par trois faits. Nous mettons plus de temps à lire des pseudo-mots, les mots fréquents sont mieux reconnus et produits, nous utilisons le principe d'analogie pour transcrire des mots inconnus à partir de mots connus. La mémoire s'avère être indispensable à l'utilisation de la langue écrite.

G. Les modèles cognitivistes d'écriture et de lecture

L'écriture mobilise tant des connaissances acquises sur la langue que sur le monde et parallèlement, elle permet la construction de savoirs. « *L'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde* » (Barré de Miniac, 2000). Sans être exhaustifs, nous aborderons brièvement quelques modèles qui tentent d'expliquer comment l'individu, en prenant appui sur ses connaissances, aboutit à la production orthographique.

a. Modèle d'écriture à deux voies : Mousty et Alegria (1996)

Ce modèle postule l'existence de deux procédures indépendantes qui, dans certains cas particuliers, peuvent fonctionner en parallèle : une procédure lexicale (directe ou sémantique) et une procédure extra-lexicale (ou indirecte), qui sont activées selon des situations bien différentes. Lorsque le scripteur perçoit le stimulus auditif, il en fait une analyse acoustique afin d'en extraire une représentation phonétique. Une fois ce travail effectué, deux choix

stratégiques d'écriture s'imposent à lui qui reposent sur sa connaissance orthographique du mot.

Si le mot est connu c'est la procédure lexicale qui est activée. La représentation phonétique élaborée à l'étape précédente est transmise directement au lexique mental qui stocke les représentations orthographiques des mots rencontrés à plusieurs reprises par le scripteur. Cette représentation phonologique va activer l'entrée dans le lexique phonologique d'entrée, passer par le système sémantique qui assure un accès direct au sens du mot et qui permet par conséquent de récupérer la forme orthographique exacte du mot, dans le lexique orthographique de sortie.

Si le mot est inconnu, le scripteur utilise la procédure extra-lexicale ou indirecte. Il s'agit d'un système reposant sur les règles de conversion phonème-graphème. Après l'analyse phonologique du mot entendu, le mot est segmenté en unités phonémiques qui sont par la suite traduites en unités graphémiques. L'orthographe du mot est ensuite obtenue par une procédure d'assemblage du patron orthographique. (Cf : Annexes p.168)

Puisque qu'écrire, c'est aussi lire, présentons succinctement deux modèles cognitivistes de lecture.

b. Modèle de lecture à double voie : Coltheart (2001)

Lors de la lecture, chaque mot fait d'abord l'objet d'une analyse visuelle. Si la procédure phonologique s'active, il y a une segmentation du mot en graphèmes. A chaque graphème est attribué le phonème correspondant. Après cette étape de conversion, arrive une synthèse phonémique aboutissant à une séquence phonologique unifiée.

La procédure lexicale, quant à elle, fonctionne par activation de connaissances préalablement mémorisées sur la forme phonologique et orthographique des mots déjà rencontrés, stockés au sein du lexique orthographique. (Cf : Annexes p.169)

c. Modèle de lecture d'U. Frith (1985)

Il s'agit d'un modèle en trois stades, partiellement ordonnés mais susceptibles de se chevaucher :

- phase logographique :

Elle repose sur des associations directes, sans médiations phonologiques, entre une forme visuelle concrète (des logos) et un sens. A ce stade, les couleurs rouge et blanche sont indispensables à la reconnaissance du mot « coca cola », par exemple.

- phase alphabétique :

Elle repose sur l'utilisation systématique des correspondances entre les phones (plus petite unité distinctive de la chaîne orale) et les graphies. Ces correspondances concernent les phonèmes et les graphèmes (plusieurs lettres traitées en bloc *ien* dans « chien »). C'est ce qu'on appelle un fonctionnement par assemblage ; à chaque unité de l'oral correspond une graphie. Seulement, ce système a ses failles, il ne suffit pas pour tout écrire. C'est ainsi que s'amorce le troisième stade qui coexiste avec le deuxième.

- phase orthographique :

Les associations simples entre configurations sonores et configurations de lettres conduisent à des erreurs de régularisation. Par exemple, *orkidée* pour *orchidée*, le *ch* se prononce donc de deux façons. Cette phase permet de prendre en compte les contraintes morphologiques imposant une graphie particulière : *sabot*, *galop*, *renardeau*...

De même, des marques spécifiques n'ayant aucune correspondance orale sont utilisées dans les accords en genre et en nombre. Ainsi, le pluriel des noms (réguliers) et des adjectifs nécessite l'ajout d'un *s*, et celui des verbes *-nt*. En somme, la prise en compte de phonèmes et de graphèmes (la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une ou plusieurs lettres, pouvant être accentuée, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée) ne suffit pas à dominer la langue écrite.

H. Ecrire, construire du sens

Ecrire ne laisse pas indemne. Mais, qu'est-ce qui peut pousser un individu à donner forme à ses idées? En effet, il ne faut pas oublier que l'investissement de l'écriture ne va pas de soi. D'ailleurs, investir des formes conventionnelles, telles que les lettres, ne peut pas être un but en soi, s'il n'y a pas une volonté de déposer des pensées. « *L'investissement de la forme comme apprentissage ne peut être que subordonné au désir de représenter mes évocations dans l'ordre du langage* » (IPERS, 1999). Effectivement, écrire ce n'est pas seulement agencer des lettres selon certains principes et respecter des règles de grammaire, c'est aussi et surtout donner du sens. Selon certains orthophonistes, c'est d'ailleurs l'investissement de ce dernier qui permet de mieux respecter les deux conditions précédentes. Au-delà d'apprendre à identifier des lettres, de les agencer, la volonté de transmettre du sens est un véritable moteur.

Les préliminaires de l'écriture sont fondamentaux : expériences variées, bain de langage, expressions sous toutes leurs formes, individuation, développement de la représentation, de la pensée symbolique... Mais entrer dans l'écriture c'est accepter d'être gouverné par une loi qui en régit son fonctionnement et garantit par la même sa pérennité et son sens. Pour autant la soumission à cette loi supérieure et extérieure ne doit pas anéantir la singularité de chacun au travers de sa propre expression. S'approprier l'écriture n'est pas une vaine conquête, même quand on le désire.

VI. Etre scripteur, ce que cela implique

Pour la plupart des Hommes appartenant à une culture lettrée, avant que de ne commencer à écrire, nous parlons. La parole, « *expression verbale de la pensée* » (Nouveau Petit Robert, 2007) se prend au moyen d'une langue, possible par le langage, compris dans la fonction symbolique.

1. Avant l'entrée dans l'écrit

A. Bain de langage, de langue, de paroles

Le langage, phénomène naturel, préexiste et traverse chaque être humain. Le langage se réalise dans la parole, au moyen d'une langue. « *L'homme a peuplé l'univers de réalités en donnant des noms aux personnes, aux animaux, aux choses, en interprétant le sens dynamique de ses actes, en verbalisant, il a donné un sens aux corps inertes en mouvement. Le mot, la parole sont des prolongements de corps, symbole de la présence des humains dans ce monde [...]* » (Chassagny, 1977).

Pour J. Bruner et d'autres psychologues, la fonction symbolique est le fruit d'une construction progressive qui a pour origine l'acte moteur ; « *c'est donc une évolution qui part du corps pour aboutir à la pensée et au langage* » (Golse, Bursztejn, 1990). J. Bruner accorde une primauté aux premières interactions entre l'enfant et les personnes de son entourage. A ce titre, il considère que le langage, accompli au travers de la langue, est un acte social avant que d'être le reflet de l'activité symbolique. En effet, il estime que lors de ces échanges c'est la mère qui établit le lien entre un événement, un objet et une signification, préalable nécessaire à l'avènement du signe linguistique. L'être humain est traversé par le langage et baigne dans une langue, propre à sa culture. Les activités conjointes répétitives permettent de faire émerger l'activité représentative, selon J. Bruner. En interprétant ce que vit l'enfant, la mère lui prête des mots dont il se saisit pour non seulement interagir mais également construire du sens dans son rapport au monde, en tissant des liens entre ses différentes expériences mémorisées.

B. La représentation

Pour illustrer ce que peut être la mise en œuvre de l'activité représentative et l'entrée dans le registre symbolique, nous allons nous arrêter brièvement sur l'exemple freudien à propos du jeu de la bobine, commenté par B. Golse.

« Rappelons que l'enfant qui assiste au départ de sa mère, va lancer une bobine en bois, rattachée par un fil, par dessus la barrière de son lit. Il ponctue la disparition de la bobine par un « o-o-o » et sa réapparition, quand il tire sur le fil, par un « a-a-a ». Il faut être Freud pour entendre dans cette opposition langagière primitive, un « fort » (parti) et un « da » (là voilà), et reconnaître dans ce jeu rudimentaire, l'origine des « importants résultats culturels obtenus par l'enfant ». Pour maîtriser l'absence réelle de la mère, l'enfant va la représenter au niveau du langage, soit dans ce que J. Lacan appellera le symbolique. La bobine représente ainsi, non pas la mère comme on pourrait le croire, mais son absence, la possibilité de son absence. Dans l'opposition signifiante O/A, le sujet encore enfant, va pouvoir se représenter dans l'écart creusé entre O et A, comme présence d'une absence et absence d'une présence. Ainsi, « Le langage fait partie de l'effort pour établir un contact entre deux êtres séparés par l'individuation » (Luquet in Golse, 1990) ».

Par conséquent, la représentation est une « capacité à se représenter un objet en son absence » (Golse, 1990). Elle se construit progressivement par la mise en lien de traces mnésiques, mécanisme de construction de la notion de permanence de l'objet (selon J. Piaget), précurseur de la permanence du signifiant. Progressivement, « le langage devient un moyen de manipuler les objets en leur absence » (de Firmas, 2008).

« Un des paradoxes du langage est qu'il ne peut advenir que là où il y a différenciation c'est-à-dire séparation (entre deux sujets, entre la mère et l'enfant) alors même qu'une de ses principales fonctions est précisément de colmater la faille, de passer en pont (sym-boliser étymologiquement) pour réunir les individus (interlocuteurs) ainsi séparés. Autrement dit, le langage – de par son existence même – authentifie la béance interindividuelle qu'il vise dans le même temps à surmonter ». Ainsi, la séparation est nécessaire pour faire naître le psychisme de chaque être humain, elle nous fait exister en tant que sujet. Par conséquent, toute la difficulté d'adresser une parole à (quelqu'un) est qu'elle

présuppose en être séparé. Pour résumer, « *L'avènement du langage se fonde sur la séparation psychique qu'il vise à surmonter* » (Golse, 1990).

La représentation rend « (...) *sensible un objet absent ou un concept au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe* » (Nouveau Petit Robert, 2007). Dans le cadre de la TA, le mot est d'abord énoncé oralement avant d'être écrit. Ainsi, il s'agit d'un type de représentation, celle de l'image acoustique du mot dit. Ensuite, l'écriture de ce mot offre une image visuelle du mot écrit. L'activité de représentation d'un individu est observable par les rapports qu'il « *entretient avec l'objet, avec l'image, avec le geste...avec l'image acoustique du mot dit, avec l'image visuelle du mot écrit* » (de Firmas, 2008). S'interroger sur la représentation c'est questionner les liens que fait le patient entre le signifiant verbal et sa représentation iconique, acoustique, graphique. Concernant le travail en TA, quand la dépendance à l'image est trop prégnante, elle empêche l'accès aux échanges verbaux symbolisés. A l'inverse, quand l'activité représentative est opérante, le patient peut créer du sens à partir d'un matériel quelconque, en l'occurrence le mot écrit, et avoir des évocations riches. En résumé, « *la distance entre le mot et la chose, c'est la représentation* » (de Firmas, 2008). Dans cet écart, cette distance, le sujet tisse un lien entre l'un et l'autre.

C. *Emergence de la parole*

La langue, apprise, permet donc de prendre la parole, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, ou encore par des gestes (Langue des Signes). « *Parler c'est s'éloigner, mettre à distance, c'est aussi se distinguer, exprimer sa singularité, se différencier. On ne parle qu'à partir de la place que l'on occupe, pour occuper cette place* ». En revanche, « *Pour pouvoir parler, il faut admettre qu'on est soumis à l'utilisation d'une langue, nécessairement imparfaite, et s'en accommoder. Il faut s'affranchir de l'illusion qu'il y aurait une bonne façon de dire et une seule, la meilleure* ». C'est donc en cela que « *La langue est un symbole, un pont entre la pensée et la matière sonore* » (de Firmas, 2008). Nonobstant, « *Il arrive qu'on ne puisse se détacher de la complexité de la pensée pour la mettre en mots, qu'on se sente accablé et comme paralysé par les limites de la langue* » (de Firmas, 2008) et c'est souvent une difficulté à laquelle sont confrontés les patients de l'orthophoniste.

2. Le passage à l'écrit

A. Au-delà des lettres

« Ce ne sont pas les lettres (et donc l'enveloppe, le calque) qui portent le sens. Elles n'ont pas de « statut de représentation », elles ne représentent que des gestes. C'est le mot en tant que porteur d'une intention de communiquer une expérience, qui donne aux lettres et aux syllabes leur valeur de signes indispensables à la représentation » (IPERS, 1999). L'écrit permet un temps d'arrêt en objectivant la langue. Il est très difficile de raisonner sur des événements qui s'évanouissent dans le temps. C'est pourquoi, il paraît difficile de réfléchir sur le langage en tant qu'objet de pensée, en dehors des tracés qui entretiennent une relation de représentation avec l'objet en question. « L'écriture constitue un système de représentation » (Ferreiro, 2002).

B. L'aspect symbolique du mot

« Le mot symbole nous vient du grec *sumbolon* : signe de reconnaissance. Le dictionnaire grec-français Bailly donne l'origine primitive du mot : « Objet coupé en deux, dont deux hôtes conservaient chacun une moitié qu'ils transmettaient à leurs enfants ; ces deux parties rapprochées – du verbe *sumballein*, jeter ensemble, mettre ensemble – servaient à faire reconnaître les deux porteurs et à prouver les relations d'hospitalité contractées antérieurement. » On voit que l'étymologie du symbole contient en germe toutes les dimensions du signifiant : signe convenu d'appartenance à un groupe et qui se transmet de génération en génération » (de Firmas, 2008). Sont donc associés au terme de symbole deux termes clés, celui de transmission et celui de perte. En effet, la valeur initiale de l'objet est abandonnée au profit de sa valeur conventionnelle. « Le symbole ne tire sa valeur que du sens qu'un groupe lui attribue par convention. La fonction symbolique, cette fonction humaine essentielle, peut se définir comme la capacité de faire des liens, de créer du sens » (de Firmas, 2008). La langue est un système symbolique. Système, car chaque élément ne prend sa valeur que dans l'écart entre ce qu'il désigne et dans l'opposition avec au moins un autre élément.

Le symbole sépare, différencie pour ensuite réunir, rassembler et reconnaître. L'orthophoniste est au cœur du travail entre symbole et signe linguistique. Sa pratique peut être envisagée tel un « accompagnement entre Signifiant (forme du mot), qui ne tolère aucun

écart et le Signifié (concept) commun certes, mais synthèse également d'une multitude de signifiés personnels et donc porteurs aussi d'évocations subjectives » (Oustric, 2003). En outre, « *le symbolique donne accès à la socialisation du sens, c'est une continuité entre intérieur et extérieur* ». Dans ce lien perpétuel entre intérieur et extérieur, nous pouvons ajouter que « *L'être humain ne vit que nommé, il écrit ce qui, un jour, a pu être nommé, représenté. Il connaît ce qu'il peut nommer car il existe toujours un mot pour nommer les objets, les expériences* » (IPERS, 1999). La nomination, entre autres, constitue la condition minimale de l'écriture. Ces éléments de construction sont les « soubassements » de la pensée. Tout être humain a un psychisme, mais tout humain habite une culture, une langue.

C. La règle, nécessaire pour entrer dans l'ordre du symbolique

Or, si l'individu « *veut accéder à l'échange (...), il doit se plier aux exigences d'un langage réglé. La règle fait effet de tiers salutaire entre les deux parties* » (Danon-Boileau, 2007). Nous sommes assujettis au langage qui introduit nécessairement de l'écart, de la distance. D'ailleurs, quand « *La loi symbolique est bafouée : il n'y a pas d'écart entre ce que je nomme et ce qui est ; entre ce que je dis, ce que j'ai l'intention de dire et ce qui est reçu de mon dire* » (Fernex, 2006). Par conséquent, « *L'enfant ne peut s'inscrire dans l'ordre symbolique qu'en fonction d'une certaine disposition à renoncer à ses moyens de s'exprimer pour rencontrer l'adulte sur son terrain, le seul qui soit possible à l'un et à l'autre* » (Chassagny, 1977). Ce terrain est celui de la langue socialisée. Dans la plupart des cas, l'usage de la langue socialisée est « *conciliation entre l'individu et la société* » (de Firmas, 2008). Cependant, renoncer à sa « toute-puissance » pour accepter d'utiliser une langue partagée par la société suppose d'en accepter les règles. En effet, adressé à quelqu'un, un mot, ou signe linguistique, s'utilise à propos sous peine de ne pas être considéré comme « adressé à ». F. De Saussure attribue au signe linguistique la fonction de lien entre un concept et une image acoustique. Celle-ci n'est pas le son lui-même mais la représentation que nous en donne le témoignage de nos sens. Pour lui, le signe est une réalité psychique à deux faces : le concept (*Signifié*) et l'image acoustique (*Signifiant*). Le signe linguistique est défini par le rapport Signifiant-Signifié, duquel est exclu l'objet désigné sous le terme de référent. Il est « *arbitraire et obligatoire pour tous les sujets parlant la même langue* » (Saussure, 1996). Ce qui nous paraît essentiel dans le cadre de ce travail, c'est que le signe linguistique est posé d'emblée, il n'est pas à inventer mais bien à s'approprier, tant à l'oral qu'à l'écrit. Nous ne pouvons donc pas décider des mots de la langue. Leur écriture se fait selon certains principes :

le choix des lettres et leur concaténation, en prenant en compte les aléas orthographiques, et grammairiens.

3. Ce qu'implique l'acte d'écrire dans le cadre de la Technique des Associations

A. L'utilisation de la Technique des Associations

Dans un souci de clarté, nous aborderons l'acte d'écriture dans le cadre de l'utilisation de la Technique des Associations (TA).

a. L'espace

La TA se déroule dans un espace commun, le bureau de l'orthophoniste et sur un support commun, dans notre étude. Il peut s'agir d'une feuille comme d'un tableau sur un plan horizontal ou vertical. Quoi qu'il en soit, cet espace s'organise en répondant à quelques principes de base ; à savoir que l'orthophoniste trace les petits traits, ou les rayons, qui autorisent le patient à écrire les mots de l'un ou de l'autre. Enfin, si l'écrit nous fait exister hors de nos limites corporelles, il nous fait également perdurer hors de nos limites temporelles.

b. Le temps

Au contraire de certaines situations d'écriture, ici la transmission et la réception se déroulent simultanément. Les mots écrits découlent de ce qui se dit, se vit dans l'instant présent. Le mot tracé vient dire quelque chose à l'autre en venant s'exposer à son regard. De part la situation de face à face, le scripteur se représente mentalement son interlocuteur différemment que si celui-ci était absent. Il doit se représenter les savoirs, les connaissances à propos du thème de l'échange. L'énonciateur peut également bénéficier des expressions non verbales de l'interlocuteur pour ajuster ses propos au cours de l'échange par exemple. En effet, pour que la TA soit sous le signe du partage, les liens entre les mots doivent être « compréhensibles » par tous. Après une première utilisation de la TA, le cadre reste inchangé, posant d'emblée les conditions de l'interaction. Enfin, puisque la trace laissée sur la feuille perdure dans le temps, elle laisse la possibilité d'y revenir ultérieurement. C'est

pourquoi, il nous semble important de rappeler au patient que ce qui se dit, s'écrit dans le bureau, reste secret tant pour l'orthophoniste que pour le stagiaire. D'ailleurs, « *Le silence et le blanc en TA sont les gardiens du secret* ». Dans le cadre de la TA, ou pas, créer un climat de confiance et de respect nous paraît indispensable. « *La permanence de l'écrit qui fait qu'un jour cette parole dite-écrite peut être lue par d'autres, revisitée par soi, rend la parole « risquée »* » (Douteau-Peteul, 2003).

B. L'écriture dans la Technique des Associations

a. Les fonctions de l'écriture

Même s'il nous paraît impossible d'affirmer que l'écriture endosse ces diverses fonctions à la fois, nous pensons qu'elle peut tout au moins en solliciter quelques unes.

L'expression de soi

A l'image d'un journal intime, l'écriture peut être un moyen de se dire mais aussi de « se trouver ». En effet, la matérialité de la trace, extérieure à soi, peut peut-être rendre l'intériorité plus réelle. En outre, le regard de l'autre sur sa propre écriture peut aider à aller à la « *découverte de soi en tant qu'individu, dans la singularité de ses affects et de ses émotions* » (Douteau-Peteul, 2003). Nous touchons la question de l'identité et l'impact que peut avoir l'écriture sur le psychisme de celui qui écrit.

Un « hors-soi »

L'écriture peut être envisagée telle une extériorisation des pensées que nous acceptons de partager. En effet, la trace, hors de soi, s'offre alors à la lecture. En ce sens, une prise de distance par rapport à soi est indispensable pour écrire, tout comme écrire semble pouvoir être un moyen de prendre de la distance vis-à-vis de soi-même.

La mobilisation de savoirs

« *L'écriture conçue comme interaction entre la mémoire du rédacteur, les circonstances de la production et la consigne d'écriture, fait intervenir des savoirs variés et complexes* » (IPERS,

1999). Au-delà de la mobilisation de compétences linguistiques, écrire implique de mobiliser des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement... et parallèlement l'écriture peut être un lieu de construction de ces savoirs, qui nous sont personnels, nous offrant la possibilité de tisser des liens entre différents domaines de connaissances mais aussi entre Hommes.

Ecrire, une autre façon de penser

Dans les relations sociales caractérisées par un rapport oral au monde, le langage oral est étroitement lié aux actions et aux situations, et ne fait pas l'objet d'un retour réflexif, ce que précisément exige la position d'extériorité nécessitée par la réalisation d'un écrit. « *Le scripteur doit pouvoir prendre conscience de son langage : se poser comme le législateur de ses propres idées, la raison organisatrice de son langage, prenant ainsi conscience de son langage en tant que tel* » (Barré de Miniac, 2000). Le sujet pense, d'un point de vue cognitif, sa langue, sur le plan linguistique. La manipulation de la langue écrite aurait un impact sur l'organisation de la langue elle-même. Au-delà de l'aspect linguistique des situations de production et de réception, inhérent à chacune des deux, l'écrit engendre une « *acculturation à un mode d'expression, de communication et d'accès à la connaissance qui ne relève pas de l'exercice naturel de la parole* » (Dabène in Barré de Miniac, 2000). L'écriture n'est donc pas une simple technique de codage d'une pensée. Elle est un outil pour la révéler, au moins en partie, et un processus pour la transformer.

La lecture

« *Le scripteur, se déprenant de ce qu'il vient de coucher sur papier, se mute en lecteur de cette trace dans la différence* » (Derrida in Barré de Miniac, 2000). Se relisant, l'auteur-lecteur peut de nouveau se distancier et lire autre chose que ce qu'il avait cru mettre dans son écrit. Cela tient, en partie, à la polysémie des mots. Notons, se relire est une activité qui se manifeste tardivement chez l'enfant, bien qu'elle soit sollicitée très tôt. Peut-être cela s'explique-t-il par la nécessaire prise de recul qu'exige la relecture ?

Jusqu'à présent nous avons davantage porté notre attention sur le patient qui écrit. Mais, en quoi la TA peut s'avérer être un outil intéressant pour l'orthophoniste ?

La conscience de soi en tant qu'individualité

Dans cet espace commun, la position de face à face (la plus utilisée dans notre cas) et cette trace pour deux, peuvent effectivement permettre au patient de devenir plus conscient de lui-même, par le jeu du regard que l'autre pose sur son écrit. « *Le sujet écrivant est sujet de son écrit, de ses erreurs, de ses tentatives de se socialiser* ». « *Dans la TA, l'écrit a le rôle de tiers, ayant pour objectif de permettre à quelqu'un de devenir le plus possible « sujet » de son être* » (IPERS, 1999).

Un moment de partage

En tout cas, la TA vise le partage et invite à tisser des liens entre les deux partenaires de l'échange, entre chacun de leurs mots et plus précisément entre leurs évocations subjectives. A ce propos, ce n'est non pas les mots pris comme mots du dictionnaire qui créent cet univers commun. Au contraire, c'est ce qui est au-delà des mots et c'est là où nous sommes de plain-pied dans le symbolique, ouvrant le champ du partage.

L'écoute de l'autre

En outre, la TA permet à l'orthophoniste d'observer comment le patient reçoit les évocations de l'autre, s'en saisit, ou pas... En retour, l'orthophoniste peut s'interroger sur ce qu'il a envie de partager, de dire à ce patient ? La présence de l'orthophoniste qui écoute, garant de ce qui se dit, peut faire surgir l'intime. Celui-ci « *s'inscrit dans le choix des mots, dans les erreurs, les lapsus, les répétitions, dans la polysémie, le discours parallèle, le graphisme (...)* » (Douteau-Peteul, 2003). Il y a une trace pour deux, deux êtres séparés par une distance affective, sociale... deux pensées distinctes. Et, puisque nous sommes du côté du symbolique, il y a et aura toujours un écart entre ce que le patient dit, ce qu'il écrit et ce que l'orthophoniste en lit.

Pour penser avec et penser sur soi

Pour les deux sujets, l'écriture semble pouvoir offrir des possibilités nouvelles de penser. Elle permet une pensée réflexive, ou du moins la sollicite. « *L'écriture objective le discours, elle en permet une perception visuelle et non plus seulement auditive* » (Goody in Barré de

Miniac, 2000). L'écrit est une certaine mise en forme de la pensée. Conjointement, c'est aussi « *un véritable outil intellectuel favorisant la genèse de la pensée* ». C'est, un « *objet – pour – penser – avec* » ou « *pour – penser – sur – soi* » (Bourgain in Barré de Miniac, 2000).

Ecrire dans le cadre de la TA, c'est s'exposer au regard de l'orthophoniste pouvant porter tout autant sur la forme, car il en est le garant, que sur le fond. L'insécurité linguistique dont débordent certains patients peut à ce titre entraver la démarche d'écriture et donc la verbalisation orale d'une évocation. Une fois encore, le blanc de la partie droite de la feuille, lors des séries verticales, est cet espace personnel que chacun s'approprie pour penser ce qui n'est pas dit explicitement.

b. La prise en compte du destinataire

« *Le scripteur ne peut pas ne pas se construire une image de l'autre, et une image de lui-même* » (Peytard in Frumholz, 1997). En effet, il se doit de prendre en compte les connaissances, les savoirs partagés communs... « *L'écriture ne représente pas la parole vive mais le jeu en abîme des représentations, en interaction, que le scripteur et le lecteur ont chacun de soi-même et de l'autre dans un message qu'ils construisent tour à tour, en l'absence de l'autre en y intégrant leurs propres représentations des référents et la représentation qu'ils prêtent à l'autre. Toute écriture est ainsi de multiple façon le procès créatif d'une projection dans l'imaginaire* » (Bourgain in Frumholz, 1997). D'autre part, le rôle actif du lecteur, co-constructeur de sens, présent lors du travail d'écriture en TA est fondamental aussi bien dans l'optique de la compréhension que dans celle de la production. Ecrire et lecture sont deux actes qui se recoupent et s'influencent. La TA est un dialogue vécu hic et nunc. Il y a intervention possible de l'un et de l'autre dans le discours de l'autre, co-construction effective, autant d'aides, ou parfois d'entraves, à la gestion de la cohérence et de la continuité.

c. La posture énonciative

Le scripteur, dans la plupart des cas, le patient, va devoir se positionner dans l'ordre du discours dit. Quand il écrit la parole de l'orthophoniste, il n'en est pas l'énonciateur. Le scripteur n'est pas un émetteur neutre, il se trouve marqué par l'interaction, son statut peut se modifier en se portant auteur d'un « *je* » qu'il n'a pas énoncé. Une différence, d'un autre

ordre, est repérable. « *L'écriture est manufacture entre le « je » qui écrit et le « je » qui se lit* » (Bourgain in Frumholz, 1997). Écriture et lecture aboutissent à une prise de distance avec ce que nous venons d'écrire. « *Dire, écrire, c'est de toute façon donner la parole à l'autre, même s'il n'actualise pas cette possibilité offerte par un discours* » (IPERS, 1999). Pour J. Dupressy, c'est ce qu'établit la TA par la pratique du style pré-discursif de type associatif. Associer en série, c'est faire en sorte que « manier les signes de la langue » se résume à « penser » pour son propre compte à travers les mots qu'il reçoit. Ce style introduit l'autre, auditeur et/ou destinataire, mais aussi possible locuteur. Il donne à cet autre une position essentielle qui marque l'énoncé de « l'empreinte dialogique ». De part cette implication de chacun comme co-énonciateur, réel ou potentiel, les mots deviennent un lieu de rencontre et d'accès au symbolique. Ils attestent la prise en compte par chacun que l'autre pense. Ils deviennent l'espace où se déploient le « je » et le « tu », et ouvre de ce fait au il, autre virtuel. Le scripteur est aussi celui qui lit, se lit, c'est son premier lecteur en quelque sorte. Face à la page blanche, il est face à lui-même. Dans notre cadre d'étude, il fait également face à l'orthophoniste. Ce face à face offre la possibilité de recourir au dialogue oral, sortant le scripteur de la solitude de l'acte d'écriture.

d. Travailler la langue et être travaillé par elle

« *Quand on parle à quelqu'un pour dire quelque chose de précis en même temps on sait ce qu'on va dire et en même temps on ne le sait pas. On entrevoit les mots mais ce qui va être dit, les mots choisis pour le dire vont dépendre de l'écoute de l'autre* » (Hassoun, 2005). En effet, « *La langue n'est pas ce prêt-à-porter de la pensée, elle est un matériau vivant et par essence ambigu, elle travaille* » (Onillon, 2008). La langue génère du sens.

Bourgain évoque un double travail :

- celui effectué par le scripteur sur la langue, dans la visibilité et la surséance, et d'où émerge un sens.
- Celui de la langue sur le scripteur et dont lui-même sortirait autre.

« *C'est par essence parce que la langue est non transparente que le scripteur est en retour travaillé par elle. La pensée dominante est de juger la langue tel le véhicule de la pensée. Or, parler ou écrire ne se réduit pas à cette utilisation passive des mots déposés dans une langue. Parler et écrire, c'est faire sa langue* ». Nous pourrions dire qu'une influence s'exerce, au sens de « *relation entre* » (Barré de Miniac, 2000).

Le sens s'élabore aussi dans le langage : « *mettre en mots en discours le monde, la société, la place qu'on y occupe, ce n'est pas dire « ce que les choses sont », en se bornant à leur donner une forme langagière qui ne les transformerait pas, c'est produire des catégories, des classements, des relations, une mise en ordre du monde qui est en construction de sens* ». L'articulation entre singularité et appartenance se trouve dans cette analyse des pratiques langagières. L'expérience sociale modèle cette mise en mots du monde tout en même temps que cette mise en mots participe de la construction de l'individu. « *Etudier le langage c'est donc étudier le rapport au monde qu'entretient le sujet en fonction de sa place sociale et de son histoire personnelle* » (Barré de Miniac, 2000).

VII. Les troubles du langage écrit

1. L'individu et l'écriture

A. L'acte d'écriture : au carrefour de facteurs intrinsèques et extrinsèques à l'individu

Ecrire mobilise différentes sphères chez un sujet. Dans un souci de clarté nous les dissociérons mais dans la réalité elles sont bien évidemment intriquées les unes aux autres. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il s'avère toujours périlleux de définir l'étiologie dans le cas de troubles avec la langue écrite.

D'abord, l'être humain a une existence biologique et neurologique, il est doté notamment d'un cerveau, « *siège de la vie psychique et des facultés intellectuelles* » (Nouveau Petit Robert, 2007). Il s'y loge des compétences d'ordre cognitif, c'est-à-dire « *qui concernent la connaissance, les processus mentaux en œuvre dans son acquisition* » (Nouveau Petit Robert, 2007). Quelques uns de ces processus fondamentaux pour entrer dans l'écriture sont par exemple ceux de la mémoire (auditive, visuelle, kinesthésique) et de l'attention, aux côtés du langage et de la pensée. En outre, d'un point de vue linguistique il faut non seulement être entré dans la langue, au sens de la comprendre, mais plus encore pouvoir manier sa structure afin d'exprimer ses propres idées. Sur les plans corporel et moteur, l'acte d'écriture ne se concrétise pas sans l'instrument qu'est la main. D'ailleurs, au-

delà de la main, c'est le corps tout entier qui est mobilisé en tant qu'il est outil d'action sur l'extérieur et récepteur de sensations, engendrant des émotions... Ce corps agissant est un point d'ancrage pour se repérer dans l'espace, étape indispensable pour tracer des lettres, organiser son écrit dans l'espace et dans le temps. En outre, l'aspect sensoriel entre également en ligne de compte, la vue, l'ouïe, le toucher sont des sens en éveil perpétuel pendant l'acte d'écriture. Enfin, le plaisir ou le déplaisir, et plus globalement les émotions que suscite cet acte chez l'individu, conditionnent clairement son appréhension, son appropriation de l'écriture et l'évolution de celle-ci. Nous sommes dès lors du côté de la dynamique affective du sujet, donnant naissance tout autant à l'attrait qu'à l'aversion pour l'écriture.

Au Cours Préparatoire, l'enfant est projeté de plain-pied dans l'univers des symboles, de l'abstraction, en français comme en mathématique. Mais, pour accéder au symbolisme du langage, de l'écriture, il faut être apte à édifier une distance entre les choses de la réalité et leur représentation, entre soi et les choses. La naissance est le début d'une conquête, celle de la construction de soi en tant qu'Homme, semblable aux autres dont nous sommes entourés, tout en étant différent.

Manifestement, l'orthophoniste se trouve pris dans ce rouage complexe où chaque compétence impacte sur le fonctionnement d'autres. Par voie de conséquence, toute altération survenant à un niveau aura nécessairement des répercussions sur la dynamique de fonctionnement de l'individu dans son entier. Tout en considérant chaque patient dans la globalité de son individualité, en essayant d'être au plus près de ce qu'il est, toutes les composantes du travail ne se maîtrisent pas, laissant place au désarroi et aux surprises. Ainsi, même si chacun des paramètres évoqués ci-dessus sont présentés tel l'apanage de chaque être, ils sont aussi inclus, nous semble-t-il, dans des facteurs davantage extrinsèques.

B. La place de l'écriture dans l'environnement de l'individu

Dans chaque culture, la langue écrite (lecture et écriture) a une place particulière. Par exemple, certaines cultures africaines ont davantage une culture axée sur la tradition et la transmission orale qu'écrite. De part l'importance des flux migratoires, il nous semble important d'avoir ce genre de considération à l'esprit. En effet, il est fréquent d'accueillir des enfants ayant des origines étrangères. Par ailleurs, au sein de chaque culture vivent des sociétés qui valorisent plus ou moins telle ou telle autre pratique de lecture ou d'écriture. Si

nous nous arrêtons quelque peu sur le fonctionnement de la société occidentale et particulièrement celle qui nous intéresse ici, la France, nous nous apercevons rapidement qu'il n'y a pas une pratique inhérente à la société française mais bien des pratiques, plurielles, incarnées dans chaque famille.

Lieu d'éveils en tous genres, la famille offre, ou pas, une confrontation avec la langue écrite. Vouloir lire et écrire, n'est pas le fruit d'un apprentissage mais bien le résultat d'un cheminement, d'une longue maturation pouvant être favorisée par de multiples rencontres avec l'écrit. Pour certains enfants, le livre est un objet quotidien, autour duquel un temps de partage, de plaisir, se vit avec l'adulte. Pour d'autres, ces moments sont quasi inexistantes, mais leur désir de lire et d'écrire en est-il moins vif pour autant ? Fort heureusement que les choses ne sont pas si dichotomiques et que le bain et le goût pour pléthore lectures ne constituent pas l'unique gage de réussite d'appropriation de la langue écrite.

En revanche, lorsque l'école incarne l'unique lieu de confrontation avec les livres, et l'écrit en général, peut-être pouvons-nous nous interroger sur ce que peut représenter une telle activité pour un enfant qui ne la vit pas chez lui, ne la voit pas pratiquer ? Quelle image de sa famille, de ses parents en particulier, cela lui renvoie-t-il ? Cette confrontation, effectuée dans le milieu scolaire, peut engendrer des répercussions sur l'image qu'il a de ses parents, de son milieu. La lecture et l'écriture peuvent alors devenir des activités menaçantes aux yeux de l'enfant, lui faisant par exemple ressentir l'éloignement des siens, entravant son entrée dans l'écrit et à plus grande échelle parfois, dans les apprentissages scolaires.

C. Ce qui peut freiner l'entrée dans le monde de l'écrit

Pour ne citer que quelques causes, l'enfant peut éprouver un sentiment de culpabilité lorsqu'il est confronté à l'apprentissage de la lecture par exemple, « *par crainte de dépasser ses parents, ne sachant pas lire ou pas de manière courante* ». Parallèlement, les parents peuvent craindre que leur enfant cesse de les respecter. Un processus de « *loyauté sociale* » peut être sous-jacent à la difficulté. En effet, par solidarité parentale un enfant peut résister à entrer dans les apprentissages. De plus, la rivalité avec les autres élèves, ou enfants de la fratrie, peut être un autre frein à l'engagement dans les apprentissages. Enfin, ne pas entrer dans le monde des apprentissages peut s'avérer être un moyen de rester en « *étroite intimité avec la mère* » (Fijalkow, 1996). En effet, accéder à cette forme socialisée du langage

demande à l'enfant un effort de détachement pour abandonner sa langue première qui lui assurait une totale compréhension maternelle. De toute évidence, que les résistances soient conscientes ou inconscientes, elles sont présentes. Les désamorcer réclame de la patience. C'est pourquoi, le travail avec l'orthophoniste s'inscrit presque toujours sur du long, voire très long terme, en matière de difficultés avec la langue écrite.

En somme, loin d'être exhaustifs nous avons simplement tenté d'esquisser les différents domaines auxquels renvoient l'écriture et donc la lecture. Selon notre point de vue, chaque fonction n'est pas autonome et n'agit pas pour elle-même et surtout pas indépendamment du sujet qu'est l'enfant.

Progressivement le sujet pensant devient parlant et s'apprête à devenir écrivain. Devenir scripteur exige du temps et réclame une phase d'apprentissage, celle du code de l'écriture alphabétique. Or, qu'est-ce qu'apprendre ? « *Apprendre se fonde sur la curiosité* » (Bergès, 2009). Mais alors, qu'en est-il des enfants qui ne sont pas curieux ou qui ne s'autorisent pas à l'être ? Apprendre, au sens de prendre avec soi, c'est « *élaborer le savoir qui nous est proposé* » (Cordié in Fijalkow, 1996). Il y a donc une part active du sujet dans l'apprentissage. Pour nous, c'est par sa capacité à tisser des liens avec ce qu'il sait déjà que l'individu construit ses savoirs, son savoir. Mais pour ça, il faut accepter non seulement de ne pas tout savoir, et donc tolérer son corollaire, le doute. Apprendre va de paire avec le tâtonnement, l'erreur... pas toujours faciles à supporter.

2. L'individu dans la société

A. Quelle place pour l'erreur ?

Ecrire n'est pas un savoir magique que l'on intègre. C'est d'ailleurs quand l'enfant a perdu cette croyance que l'apprentissage devient envisageable. « *L'apprentissage est un passage, une dialectique entre assurance et doute. On ne peut pas apprendre, acquérir de nouvelles compétences si on n'a pas à la fois la conscience de son manque, l'autorisation de rater et la conviction qu'on y survivra* » (de Firmas, 2008). Relevant de l'apprentissage, apprendre à écrire s'accompagne nécessairement de tâtonnements, de doutes, d'essais et de ratages. D'abord, l'apprentissage scolaire de l'écriture est jalonné d'exercices de copie, de dictée... Pour nous, écrire, c'est aussi et surtout, inscrire quelque chose qui vient de soi, de

l'intérieur. C'est en cela un dévoilement, parfois un don, en tout cas, une extériorisation de soi.

Ecrire constitue donc un risque. Le risque de se mettre à nu dans ce qu'on écrit. Celui aussi de tenter de se faire comprendre, d'adresser un mot, une parole, à quelqu'un qui peut la recevoir, ou non. En tout cas, une fois adressée, extériorisée, il devient impossible d'en contrôler la réception. Tenter d'écrire quelque chose à quelqu'un, c'est prendre le risque de ne pas être compris comme nous l'aurions souhaité, c'est prendre le risque de mettre à contribution un outil, la langue, pour véhiculer un peu de soi à l'autre.

B. Les inévitables règles

Produit social, la langue ne se partage qu'en vertu du respect d'un certain nombre de règles. On peut aimer les contourner mais il semble difficile de s'en affranchir en matière d'écriture. Accepter une règle, un principe imposé par l'extérieur, nécessite un certain renoncement de la part du sujet et aussi sûrement de l'éprouver comme une nécessité et non telle une loi à laquelle il n'y aurait d'autre alternative que de s'y soumettre. Or, pour éprouver la nécessité d'une règle, peut-être faut-il avoir conscience de soi, en tant qu'être unique, parmi d'autres êtres, tous singuliers ? En effet, à ce moment là, celle-ci ne peut-elle pas endosser le rôle d'un tiers salutaire, garant d'une relative compréhension entre tous ? Cependant, la construction d'un être est le parcours de toute une vie. Pour nous, la constitution d'un « soi » se fait par l'interaction d'un potentiel interne avec l'étayage environnemental. Et, « *Si une personne a une conscience trop fragile de sa « mêmété d'être », comme disait Françoise Dolto, et de la valeur de sa parole singulière, elle manque d'appui interne et externe pour projeter sa parole ou son écriture en dehors d'elle, vers l'autre* » (de Firmas, 2008). F. Dolto nous remémore comme l'orthophoniste a toujours affaire à ladite identité dans les nouages de la langue, orale et écrite.

« *L'éventualité de se tromper met en cause son sentiment d'identité, parce qu'elle confond les verbes être, avoir et faire* » (de Firmas, 2008). Faire des fautes, c'est avoir une mauvaise note, des mauvaises appréciations, des commentaires déplaisants, c'est être dévalorisé, ne pas être digne d'appartenir à telle classe...en bref, être atteint dans son être. Mais, être un Homme est une construction perpétuelle qui nécessite de faire des choix, d'avoir tort ou raison, d'être content ou pas, tout en ne cessant jamais d'être. Les erreurs autant que

les réussites jalonnent notre parcours et aident à grandir. Mais parfois, l'exigence du patient lui-même, ou de son entourage au sens large, est telle, que la crainte de se tromper entrave, voire annihile, les possibilités d'apprentissage. Cependant, « *Le propre de la pensée humaine est, c'est l'essentiel, d'être perpétuellement en état de veille et d'inachèvement. L'intelligence à tous les âges et dans tous les domaines, procède toujours par tâtonnements, avancées, reculs, approximations diverses en face du nouveau, et c'est cela qui fait sa force. Ni les souvenirs, ni les connexions acquises ne constituent comme on le pense des domaines définitifs, et une partie des données se renouvellent constamment, l'oubli étant tout aussi important que la mémoire* » (Catach, 1995). Ainsi donc, peut naître l'esquisse d'une marge de progression...

C. La référence à la norme

La norme renvoie à la langue elle-même et dans le même temps aux individus porteurs de cette langue. Souvent, la volonté de « bien parler » s'accompagne d'une croyance qui consiste à considérer la langue comme un simple outil qu'il faut « maîtriser ». Mais la langue est vivante. Commune à tous les membres d'une même communauté linguistique, elle est propre à chacun. En effet, les tournures de phrase, le vocabulaire, l'intonation... sont inhérents à chaque sujet tout comme « les glissements de langues » qui ne sont autres que les lapsus et autres surprises qui jalonnent nos prises de parole et témoignent de la présence de l'inconscient. « *Chaque prise de parole résulte d'un compromis entre le désir de s'exprimer et les contraintes d'une langue* » (de Firmas, 2008). Ainsi, le bien dire, comme le bien écrire résultent de conceptions élaborées au cours du temps, en fonction des expériences de chacun. En un mot, il s'agit des représentations sociales, déjà abordées précédemment. En ce qui concerne l'apprentissage de la langue écrite, ce qui se vit à l'école semble avoir une forte influence dans le développement ultérieur de l'individu. A ce titre, selon les références utilisées, les consignes adressées aux élèves et les critères d'observation portés sur leur production, ceux-ci se forgeront inmanquablement une idée du rôle, des fonctions de l'écrit. Dans le cas où l'école constitue l'unique lieu de maniement de la langue écrite, il n'y a plus qu'à espérer que le rapport à l'écriture ne soit pas trop rigide, venant freiner, voire inhiber, des volontés d'écrire. Plus l'idée que le bien écrire existe et se mesure par le nombre de fautes d'orthographe, les tournures de phrases, la richesse du vocabulaire... et plus l'individu inhibera son acte d'écriture. Une vision normative de la langue vient chasser l'idée que la langue est mouvante, nécessairement imparfaite, mais naturellement riche d'une multitude de

formulations. Quand les premières expériences avec l'écriture ont été douloureuses, les sujets atteints narcissiquement par ces échecs sont dépourvus de la sécurité minimale qui leur permettrait de tâtonner, aller et venir, pour s'approprier doucement la langue écrite.

D. L'erreur et la faute dans l'écriture

Employer le terme de faute, « *manquement à la règle morale ; mauvaise action* » (Nouveau Petit Robert, 2007) ou user du terme d'erreur, « *acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent* » (Nouveau Petit Robert, 2007) ne semble pas être du même ordre. Quand la faute paraît renvoyer à la personne dans son entier, la toucher sur le plan moral, l'erreur serait le produit d'une partie de l'être, de son esprit. Qu'en est-il de l'emploi de ces termes par rapport à la langue écrite ?

P. Corder (1981) s'interroge sur la signification des erreurs produites par les apprenants d'une langue seconde. En considérant que la langue écrite est en correspondance avec les compétences de la langue orale, il propose de distinguer :

➤ Erreurs de compétence :

Elles sont dues à la méconnaissance des règles de fonctionnement d'une langue, à leur mauvaise application ou à une mauvaise interprétation de celle-ci. Les difficultés seraient davantage du côté de la langue orale.

➤ Erreurs de performance :

Elles seraient imputables à la fatigue et provoqueraient ainsi des lapsus. Elles affecteraient le versant aléatoire de l'écriture du lexique d'une langue, nécessitant un travail de mémoire. Les difficultés pourraient être d'ordre visuel, ou encore attentionnel.

Il s'agit de concepts empruntés à la psychologie et N. Chomsky (1965) a été le premier à tenter de les intégrer en linguistique. Selon lui, la compétence représente la connaissance que possède un locuteur-auditeur idéal sur sa propre langue. Quant à la performance, elle est l'application de cette compétence en situation concrète.

Pratiquement, l'erreur rend compte d'une compétence en langue et elle pourrait être remplacée par une erreur du même type à l'oral.

Exemple : Il est fréquent d'entendre « le narbre » pour « l'arbre » faisant référence au phénomène de liaison dans : « un arbre », il s'agit d'une erreur de segmentation.

La faute rendrait compte d'une performance visuelle en écriture puisque la transgression à la norme n'est en aucun cas auditive.

Exemple : Ecrire « pentalon » pour « pantalon » n'est pas une erreur d'ordre phonologique puisque les deux écritures se prononcent exactement de la même façon. En revanche, une forme n'existe pas dans la langue française et nous n'avons d'autre possibilité que de l'enregistrer en mémoire, et d'accepter cet état de fait.

3. L'individu dans le bureau de l'orthophoniste

A. Signe et symptôme de difficultés en orthographe

Les patients rencontrés n'écrivent pas, n'aiment pas écrire, ne veulent pas écrire, ne peuvent pas écrire, en un mot, peinent à écrire... Loin de penser que ce qui empêche leur acte relève d'une unique cause, les effets, eux, sont multiples. Ce sont les « fautes d'orthographe » et « erreurs d'écriture » ponctuant leurs écrits, se donnant à voir au fil du temps, qui amènent le patient ou ses parents à pousser la porte du bureau de l'orthophoniste. C'est donc par le regard que porte l'entourage sur ces productions incompréhensibles, et donc estimées non recevables, que les termes de « problèmes », « d'anomalies », de « difficultés » se voient usités... « *Le récepteur est le révélateur d'une pathologie qui ne prend sens que dans la communication : l'enfant répéterait-il ses difficultés d'orthographe ou son trouble d'articulation ? si l'environnement- récepteur ne lui signifiait une déviance, un manque, dans le code de la communication* » (Dubois, 1990). « Signe » de dysorthographe ou pas, en tout cas les difficultés sont patentes. Le terme de « symptôme » peut parfois être utilisé. Mais penchons-nous quelque peu sur ce mot. G. Dubois, dans *Langage et communication*, propose une distinction intéressante ayant des répercussions sur le positionnement de l'orthophoniste.

Pour elle,

- *le signe est une manifestation extérieure, objective,*
- *le symptôme est une manifestation portée par la subjectivité, c'est une formation de l'inconscient,*
- *le signe se voit, se mesure, s'entend, se palpe...*
- *le symptôme se ressent, gêne, fait souffrir... et aussi fait appel.*

Dès lors, une dichotomie est posée ; celle de l'extérieur et de l'intérieur. Ce qui se donne à voir et qui est par conséquent extériorisé est perçu et interprété par l'extérieur. L'étude des signes s'appelle la sémiologie. Terme médical, il renvoie à l'« *étude des signes des maladies* » (Nouveau Petit Robert, 2007). D'un abord linguistique, c'est l'« *étude de la vie des signes au sein de la vie sociale* » (Nouveau Petit Robert, 2007). Dans le second cas, l'autre détient une place cruciale. C'est d'ailleurs à lui que le signe « fait signe », s'il s'en saisit. Nous tenons là une idée intéressante quant au positionnement de l'orthophoniste. En effet, c'est au travers du regard posé sur le patient reçu, de son jugement, toujours teinté de subjectivité, qu'il débusquera et nommera la ou les « difficultés », « troubles », ou encore « dysorthographe » du patient. Sa parole vient nommer ce qui gêne et a conduit le patient dans son bureau. Par cet acte, pouvant être tout aussi positif que négatif, l'orthophoniste prend le rôle de celui qui décide de ce qui relève d'un trouble, d'une pathologie, de ce qui n'en relève pas. « *L'environnement repère des signes, le sujet vit des symptômes qui, non seulement portent sur l'outil de la communication, mais ont valeur de communication* » (Dubois, 1990). Chacun, à travers son alchimie personnelle, transforme des signes en symptômes, ou secrète des symptômes pour répondre à son angoisse. Si le sujet s'est construit ainsi, avec ce symptôme, il peut vivre dans un relatif équilibre où son symptôme a trouvé place, tout en ne continuant pas moins de le faire souffrir. Mais, cette souffrance ne sera jamais mesurable par l'extérieur. Elle n'en demeure pas moins abordable afin de mieux maintenir l'écart entre « signe » et « symptôme », prenant appui sur la subjectivité et l'inconscient. « *Le symptôme joue un rôle, il a un but, un sens. Il signifie qu'au-delà du signe repérable, l'inconscient se manifeste* » (Dubois, 1990). « *Le symptôme est la composition d'un défaut et d'un effort dans la nécessité de fuir l'angoisse* » (Lacan in Dubois, 1990).

Pour S. Freud : le symptôme est un compromis entre le désir inconscient et les exigences défensives. Il constitue donc un mode de résolution d'un conflit qui se situe ailleurs

que dans le champ concerné. Autrement dit, les troubles sont des symptômes d'un rapport au monde problématique qui se cristallise sur l'écrit, mais dont les « causes » sont à chercher ailleurs que dans la stricte relation entre le sujet et son écriture.

Pour J. Lacan : le symptôme aurait un statut à part entière, articulant le réel, le symbolique et l'imaginaire. (...). Selon les termes de G. Dubois, l'enfant qui écrit mal, qui souffre quand il écrit, va être conduit au fil d'une thérapie, précisément centrée sur l'acte d'écriture, à l'aisance, voire au plaisir, d'écrire. De la souffrance à l'aisance ou au plaisir, la route n'est pas directe, mais passe par un chemin qui permet de reconstruire un rapport au monde et aux autres, le cap restant toujours celui du rapport de l'enfant à son écriture. G. Dubois va jusqu'à dire qu' « *on peut donc laisser persister une calligraphie imparfaite, que le sujet est susceptible d'assumer dans la mesure où il s'agit de « son » écriture* » (Dubois, 1990).

B. La dysorthographe

C'est un trouble spécifique de l'apprentissage de l'écrit. Il n'existe pas de définition de ce terme et les seules qui en réfèrent renvoient à la « dyslexie-dysorthographe », signalant par la même que l'une va rarement sans l'autre.

Concrètement, il est dit que la dyslexie-dysorthographe est un *trouble spécifique* de l'acquisition puis de l'utilisation du langage écrit. Ce trouble est *durable*. Il ne s'agit pas d'un simple décalage des acquisitions, mais d'une permanence qualitative et quantitative des difficultés. On évoque un trouble spécifique du langage écrit lorsqu'un décalage significatif d'au moins 18 mois est objectivé entre l'âge de l'enfant et celui obtenu lors des différentes épreuves évaluant la lecture et l'écriture. Ces difficultés ont le plus souvent un retentissement scolaire, affectif et social pour l'enfant en difficulté. Ce trouble développemental induit une désorganisation du processus d'acquisition du langage écrit. Les modalités d'acquisition seront alors différentes. Il faut exclure : un déficit intellectuel, sensoriel, un défaut de scolarisation et/ou de stimulations socioculturelles, un trouble psychologique ou psychiatrique, une lésion cérébrale acquise.

Considérant les nombreuses facettes impliquées dans l'acte d'écriture, les critères d'exclusion semblent premièrement, difficiles à satisfaire. Ce sont pourtant leur éviction qui

permet d'utiliser le terme de « spécifique ». Ainsi, une fonction qui régirait l'orthographe serait spécifiquement atteinte. Or, comme nous l'avons précédemment envisagé, nous sommes loin de penser qu'une fonction existe à elle seule et fonctionne pour son propre compte. En outre, le fait de considérer ce trouble comme « développemental » induit nécessairement le terme de « durable ». Ce qualificatif ne risque-t-il pas de figer l'enfant dans ses difficultés, tout autant que la vision de l'orthophoniste ? Il nous semble important de prendre le temps avant d'user de termes pouvant être lourds de conséquences. Ne niant pas l'existence de réelles difficultés en orthographe, nous tentons simplement de ne pas recevoir et voir le patient qu'au travers de celles-ci. Quoi qu'il en soit, il n'existe pas de « dysorthographe » mais davantage « des dysorthographies ». Les patients dont il sera question par la suite ont des troubles de l'écriture, non pas du graphisme. Considérant l'acte d'écriture, aux sens physique et psychique, comme une conjonction de plusieurs facteurs, internes et externes au sujet, nous considérerons chaque patient avec ses difficultés propres relevant de son fonctionnement, issu lui-même de son être et de ses relations aux autres, aux choses et à son environnement.

L'enjeu nous semble être de taille dans l'utilisation d'un tel terme. En effet, il ne doit pas venir figer un sujet, masquer son identité. Pour autant, il peut aussi témoigner d'une reconnaissance de réelles difficultés qui perdurent. En somme, le terme employé pour légitimer la venue du patient est une chose. La manière dont est envisagé le travail en est une autre.

C. La norme en orthophonie

Engager un travail avec l'orthophoniste ne se fait pas sans la volonté du patient lui-même. D'ailleurs, il peut le vouloir mais cela ne suffit pas toujours. En effet, répond-t-il à un désir parental ? scolaire ? Etre en demande d'aide ne va pas de soi, même si cela paraît une évidence au regard de l'entourage. Souffrir conduit souvent à ériger des barrières pour se défendre. Mais pour venir travailler avec l'orthophoniste, il faut laisser quelques brèches s'ouvrir et rendre possible le lien avec ce professionnel, base du travail selon nous. Quelles que soient les références théoriques de l'orthophoniste, travaillant au cœur du langage, de la langue et de la communication, au cours de sa formation et de sa pratique se posera nécessairement la question de la référence à la norme. De quelle norme parlons-nous alors ? Où la plaçons-nous dans notre travail ?

Pour qu'une langue soit langue, transmissible, compréhensible par une communauté il faut qu'elle ait en elle un minimum d'immuabilité. Certes, la langue évolue de par son vocabulaire et sa syntaxe. En revanche, il y a des principes immuables qui permettent de poser un cadre au sein duquel s'envisagent les évolutions. La norme protège donc une langue de son éventuel éclatement. « *Penser à la norme c'est avoir une idée de qualité* ». Cependant, l'enjeu consiste à « *ne pas graduer les différentes productions, propres à chacun, sur une échelle de qualité. C'est ainsi que nous mettrions en péril la richesse et la vie de la langue, en essayant de faire croire qu'une belle et bonne forme est atteignable, pire, doit être atteinte* ». D'ailleurs, entre ce que je veux dire, ce que je dis, ce que l'autre entend, veut entendre... il est illusoire de croire en la possible maîtrise de la langue. L. Danon-Boileau, à l'instar d'autres psychanalystes, voit « *dans l'usage de la parole la marque d'un lieu commun qu'il faut construire selon certaines règles* » (Danon-Boileau, 2007). La règle incarne alors la fonction tierce du langage. En effet, si le sujet veut accéder à l'échange avec les autres, il ne peut pas échapper à l'usage de la langue commune, réglée.

Pour l'orthophoniste, la norme se situe à deux niveaux : celle qui renvoie à la langue et celle qui renvoie aux autres et amène alors à comparer les productions d'un patient avec celles de sa classe d'âge. Quel écart à la norme peut alors supporter l'orthophoniste et quelle liberté est, dès lors, laissée au patient ?

Evidemment, les règles de fonctionnement de la langue ne font pas partie du patrimoine génétique de chacun. C'est pourquoi, accéder à un échange socialisé, c'est accepter un certain nombre de conventions. S'y conformer nécessite du temps, venant dans certains cas entraver la communication du sujet avec ses semblables. Dans ce cas, les deux parties prenantes de l'échange peuvent être gênées. C'est cette gêne, voire souffrance, qui pousse le patient, souvent accompagné de ses parents quand il est jeune, à franchir le seuil de la porte de l'orthophoniste.

Ainsi, le patient, ou ses parents, arrivent avec une plainte qui ne gêne pas forcément le premier concerné. En effet, les parents sont parfois porteurs de plaintes, comme de désirs, pour leur enfant. Dans nos cas d'étude, le sens de la venue bimensuelle du premier patient semble clair. Pour l'autre, dont il sera question à partir de son tout premier rendez-vous, il semble davantage répondre à la demande de son professeur principal. D'ailleurs, son entourage paraît davantage gêné par son orthographe que lui-même.

Tous les patients ne sont donc pas nécessairement porteurs de demande même s'ils se plaignent, et rarement de « leur » demande. L'ébauche du travail se dessine alors. L'orthophoniste travaillera pour que le sujet élabore une demande d'aide, sa demande d'aide, et se détache des injonctions extérieures. C'est la condition première, nous paraît-il, pour que le patient investisse ce temps de travail qui est le sien. Ce temps peut-être long et peut se définir comme un temps où « *Il s'agit de combler le hiatus entre le moment où nous, les professionnels, percevons et désignons la difficulté ou l'état de souffrance, et le moment où le sujet va pouvoir se l'approprier, en en faisant sa propre question* » (Cullere-Crespin, 2007).

Nous touchons alors la question de la subjectivité. L'avènement de cette dernière pousse chaque personne à prendre la parole. Cette subjectivité nécessite de se distancier par rapport aux autres qui nous entourent. Mais si nous aspirons à rester en lien avec eux, à leur adresser des paroles, alors il faudra nécessairement renoncer aux premiers borborygmes au profit de la langue socialisée. C'est ce qui peut s'appeler une forme de « conciliation ».

D. La conciliation en orthophonie

L'être humain, traversé et assujéti au langage, concilie avec lui. Parallèlement, les psychanalystes nomment le symptôme comme « une formation de compromis ». Comment aborder un symptôme qui porte précisément sur ce compromis qu'est le langage ? se demande C. de Firmas. Selon nous, la difficulté du travail réside à faire entrer le sujet dans l'ordre du symbolique. Au-delà de la forme commune des mots en eux-mêmes, ceux-ci résonnent différemment pour chacun. Tout en offrant un cadre sécurisant où le sujet peut risquer de donner sa propre parole, nous devons lui permettre l'appropriation d'une langue socialisée. Un des enjeux du travail de l'orthophoniste vis-à-vis de l'écriture serait donc de permettre au sujet d'aboutir à une conciliation entre sa subjectivité, inhérente à sa parole, et son appartenance à une communauté linguistique, incarnée dans la langue.

L'ortho – phonie est un travail d'accompagnement d' « Une parole juste pour le sujet qui la porte debout, c'est-à-dire digne et fier, en justesse avec lui-même et en relation avec sa communauté linguistique et son histoire singulière, plutôt qu'une parole droite, qui serait simplement conforme au code formel ». Nous n'échappons pas au langage et à sa loi. Par conséquent, « *nous sommes dépendants du signifiant mais c'est la polysémie intrinsèque de la*

langue qui nous en libère » (de Firmas, 2008). C'est précisément parce que le sens n'est pas univoque que nous ne pouvons assujettir le langage mais que nous y sommes assujettis.

La conciliation c'est aussi celle qui s'opère lors du choix du travail effectué en séance. Dans notre cas, le choix d'utiliser la TA relève d'une décision commune où chacun trouve l'espace de s'inscrire durant un temps particulier, avec l'autre. Et c'est justement, parce que c'est l'issue d'une décision commune et que nous sommes dans une volonté de faire « avec » que la conformité de la langue prend son sens, sous peine de ne rien partager.

Enfin, un autre moment de conciliation est aussi sûrement celui où sonne l'heure de cesser un travail. Les causes d'un arrêt sont diverses mais ont, à chaque fois, leurs raisons d'émerger. Si l'orthophoniste peut s'interroger continuellement sur sa manière d'envisager le symptôme du patient, celui-ci a quant à lui souvent un avis. D'ailleurs, quand il parvient à le verbaliser, alors peut-être pouvons-nous penser que nous avons contribué, avec bien d'autres facteurs, à « *permettre l'émergence du « dire » dans une dimension de communication retrouvée qui confère à l'outil langage toute sa place* » (Dubois, 1990).

Quoi qu'il en soit, chaque pratique est singulière et reste à inventer avec le patient qui nous fait face. Nous accompagnons, pour un temps, quelqu'un sur son chemin et lui, en retour, nous fait cheminer.

E. L'orthophoniste et le langage écrit

Au travers des différentes situations où nous avons vécu la TA, soit en tant qu'observateur ou qu'acteur, nous nous sommes dit que celle-ci impliquait clairement la personne de l'orthophoniste. Que dans cette approche, il n'y a pas de réponse attendue, elle est celle de chacun, simplement. Ainsi, il paraît possible de se déprendre, peut-être un peu plus aisément, du statut de l'orthophoniste qui sait. Pour une fois, le patient est là en possession lui aussi d'un savoir. Dès lors, l'utilisation du terme « partenaire » est peut-être envisageable, donnant tout son sens à l'utilisation de la langue écrite, qui, loin d'être naturelle, ne s'acquiert pas dans la solitude. Le tout est sensé se faire dans une dynamique de partage, qui ne s'instaure pas toujours d'emblée, évidemment. En tant que futures professionnels, nous avons tendance à essayer de rechercher les marques d'un certain plaisir chez les patients, au cours du travail. Puis, progressivement, nous nous sommes interrogés :

Est-ce que le plaisir se transmet ? Et si oui, est-ce que finalement ce n'est pas en se prenant comme référence que naît cette volonté de faire vivre à l'autre la langue écrite avec plaisir ? C'est toute la difficulté de la profession, se décentrer. Nos aspirations ne sont pas celles du patient et il n'est pas toujours évident de s'en départir. D'ailleurs, n'avons-nous pas « *tendance à idéaliser l'écriture et à considérer l'accession à l'écrit comme un aboutissement, nécessairement source d'épanouissement* » (Fernez, 2002)? Nous ne sommes pas présents pour amener le patient à avoir tel rapport à la langue écrite, nous semble-t-il. Car d'ailleurs, cela supposerait d'avoir déterminé quel rapport est-il bon, ou pas, d'avoir. En revanche, il nous paraîtrait plus juste de se penser comme celui qui permet de se confronter autrement à l'écrit, à un moment où cela est possible. Et c'est alors peut-être que notre travail a un impact sur son rapport à l'écriture. Au terme de cette année sur le terrain, c'est peut-être la possibilité de choisir qui nous semble importante. Le choix n'étant pas une capacité proprement humaine ? Lui permettre de faire le choix d'entrer dans l'écrit, de s'y faire une place, et de la tenir au fil du temps

Quoi qu'il en soit, c'est parce qu'il existe des orthophonistes et non pas une orthophonie que chaque positionnement est unique de part la personne de l'orthophoniste et du patient qui lui fait face. Au-delà du courant de pensée auquel peut adhérer le professionnel, dans notre cas la PRL, cette adhésion est non seulement relative mais en plus elle ne doit pas être aliénante. En effet, offrant un cadre de pensée, elle n'est justement qu'un cadre au sein duquel le professionnel bénéficie d'une liberté de pensée, d'être et d'agir avec le patient. Au sein de la PRL, la TA est certes une technique, telle « *une manière de faire que chacun s'approprie d'une façon qui lui est propre* » (Chassagny in Fernez, 2002).

En résumé, ce n'est pas l'empreinte d'un courant de pensée qui amène à considérer un trouble sous un certain angle. En effet, s'il étaye dans la position que chaque professionnel cherche, il ne doit pas pour autant l'y enfermer, nous paraît-il. C'est donc aussi ça, être professionnel, pouvoir se déprendre de ses influences, empreintes théoriques, pour continuer à en accueillir d'autres et, s'adapter, au mieux, à chaque patient. Ceux-ci constituent un moteur de recherches, une source d'ouverture, de mises en liens pour le professionnel.

B – Approche pratique

I. Préambule

1. Pourquoi la TA ?

Au cours de ma deuxième année d'études, j'ai observé, pour la première fois, l'utilisation de la Technique des Associations auprès d'une petite fille de huit ans environ. Timide, elle ne s'exprimait pas spontanément et de manière lapidaire aux sollicitations. L'orthophoniste du CMPEA lui demande ce qu'elle préfère faire. Elle choisit d'écrire en série verticale, technique qu'elle connaît. L'orthophoniste propose pour commencer la série: « le soleil ». La fillette écrit. Progressivement, elle se saisit des évocations de l'orthophoniste pour exprimer les siennes et investit le discours parallèle. Au fil de la séance, elle exprime spontanément ce qu'elle aime, n'aime pas, au sein de sa famille. Certains de ses dires s'inscrivent dans la série, quand elle le souhaite, d'autres, restent dans le discours parallèle. J'ai le souvenir d'un échange vivant. J'avais la sensation qu'il s'était produit un partage d'expériences, où des questions avaient pu être formulées de manière indirecte, par la jeune patiente. Tout en travaillant l'écrit, l'échange entre la fillette et l'orthophoniste donnait l'impression que la référence à la norme orthographique était peu prégnante dans ce qui venait de se vivre. Ce temps de découverte entrouvrait une porte, celle qui permettrait, peut-être, de travailler la langue écrite autrement qu'en référence à une « bonne » manière d'orthographe.

2. A propos des termes « technique » et « association »

La technique

La technique est « *Une manière de faire que chacun s'approprie d'une façon qui lui est propre* » (Chassagny cité par Fernez, 2002). Pour moi, la TA est une technique car c'est le produit d'une pensée humaine. Une technique au sens de procédure, c'est-à-dire constituée de procédés destinés à fournir un cadre contenant une action. D'ailleurs, le support utilisé, tout autant que la main de l'orthophoniste traçant les petits traits, constituent le cadre « physique » de la série verticale.

La « technique » est un élément du grec *tekhnê* « art, métier ». Ce nom féminin renvoie à un « ensemble de procédés employés pour produire une œuvre ou obtenir un résultat déterminé ». Il s'agit encore d'une « habileté, savoir faire dans la pratique d'une activité ». On parle également d'un « ensemble de procédés méthodiques, fondés sur des connaissances scientifiques, employés à la production ». Dans l'absolu, la technique est un « ensemble de procédés ordonnés, scientifiquement mis au point, qui sont employés à l'investigation et à la transformation de la nature » (Nouveau Petit Robert, 2007).

Utiliser la TA réclame une formation. En cela, elle n'est pratiquée que par des professionnels l'utilisant dans l'exercice de leur profession. User de la série verticale, celle utilisée dans cette étude, c'est se référer à des procédés, ceux nommés dans la partie théorique. Ceux-ci confèrent alors aux professionnels une certaine « habileté », un « savoir faire », évoluant sans cesse au cours de la pratique. Le « résultat » de cette pratique est de laisser une trace pour deux mouvements de pensée qui se sont associés durant un temps, liés, sans jamais cesser d'être différents. En outre, l'idée de « la transformation de la nature » m'a questionnée sur le terme « nature ». C'est l' « ensemble des caractères, des propriétés qui définissent un être, une chose concrète ou abstraite, généralement considérés comme constituant un genre ». C'est aussi l' « ensemble des caractères innés (physique ou moraux) propres à une espèce, et spécialement à l'espèce humaine ». Par conséquent, s'oppose à la nature tout ce qui « est acquis (par la coutume, la vie en société, la civilisation) » (Nouveau Petit Robert, 2007). Effectivement, l'écriture est le produit d'une civilisation, propre à une culture.

Arrêtons-nous quelque peu sur le point de vue freudien concernant la culture. Selon S. Freud, elle « désigne la somme totale des réalisations et dispositifs par lesquels notre vie s'éloigne de celle de nos ancêtres animaux qui servent à deux fins : la protection de l'homme contre la nature et la réglementation des relations des hommes entre eux » (Freud cité par Strauss-Raffy, 2004). Un des rôles des adultes entourant l'enfant, est de « le pousser à domestiquer ses pulsions en l'introduisant aux activités de sublimation » (Strauss-Raffy, 2004).

La pulsion est un « Processus dynamique consistant dans une poussée (charge énergétique, facteur de motricité) qui fait tendre l'organisme vers un but. Selon Freud, une pulsion a sa source dans une excitation corporelle (état de tension) ; son but est de supprimer

l'état de tension qui règne à la source pulsionnelle ; c'est dans l'objet ou grâce à lui que la pulsion peut atteindre son but » (Laplanche, Pontalis, 1978). Succinctement, Freud nomme, parmi les pulsions, les pulsions sexuelles. Celles-ci poussent l'enfant à satisfaire sa sexualité infantile et ses désirs. La pulsion, cette excitation interne est une force psychique, elle vise une satisfaction qu'elle peut atteindre par le biais de l'investissement de divers « objets de satisfaction » (personne, objet partiel, partie du corps, objet extérieur). Or, l'individu vit en société, au milieu d'autres individus. Il ne peut donc pas satisfaire directement ses pulsions sexuelles. Ce sont alors les autres, les adultes appartenant à son champ culturel, qui vont le pousser à satisfaire certaines de ses pulsions en l'amenant vers des activités de sublimation.

Ainsi, par le biais de processus inconscients l'enfant investit un objet sublimé, c'est-à-dire « *un objet non sexuel socialement valorisé* » (Strauss-Raffy, 2004) dont le but sera déssexualisé. C'est pourquoi, l'écriture peut être considérée telle un objet de sublimation. Dès lors, nous pensons que, par l'autre qui nous entoure et nous éduque, il y a une transformation de l'individu, encore enfant, et donc de sa nature première. Entrer dans l'écriture, au cœur de la série verticale, c'est donc accepter d'appartenir à un groupe d'individus qui valorisent cette pratique qu'est l'écriture. Fruit de la pensée humaine, cette valorisation n'est pas « naturelle » mais relève d'une construction intellectuelle.

Enfin, la technique est aussi du côté de l'écriture, nous n'écrivons pas n'importe comment. L'écrit est en partage, il est adressé à l'autre, avec qui on associe, autant que faire se peut. C'est d'ailleurs peut-être par la présence de l'autre que chacun met en lumière sa propre parole, but de la TA, et non pas nécessairement le produit écrit fini, si tant est qu'il existe une fin...

L'association

D'abord, je pense à l'association avec quelqu'un, un partenaire, pourquoi pas, mais en tout cas avec quelqu'un d'autre, un autre que soi-même. Dans la pratique de la série verticale, nous ne sommes donc pas du côté de l'acte d'écriture en solitaire. L'autre est présent par son regard, ses pensées, ses mots, son discours, ses questions, ses réponses, son silence, ses réactions verbales et non verbales... dans un face-à-face qui se renvoie les mots.

Le cadre de la série verticale se structure aux niveaux de l'espace, du temps, du support, du cadre « contenant » présentant des limites et des garanties (le secret de ce qui se dit, s'écrit) en référence à une loi. En effet, entre les deux personnes se dessine un espace, un entre-deux, un « inter-médiaire ». Il s'esquisse une « *aire intermédiaire entre le subjectif et ce qui est objectivement perçu, entre la réalité intérieure du sujet et la réalité du monde extérieur, entre le corps et le code (oral et écrit)* » (Pratique des mots, 1992). L'écart est toujours présent et nécessaire entre l'intérieur et l'extérieur, donc entre soi et l'autre. Jusqu'où cet écart est-il supportable ? Que me renvoie l'autre et qu'ai-je envie de partager avec lui de mes pensées ? D'ailleurs, mes pensées ne sont-elles pas secrètes ? Et si l'envie me prend de les rendre partageables, à quel code dois-je me soumettre ? La TA n'est-ce pas une possibilité offerte de témoigner d'une vie intérieure propre ? En lien avec ce qui se vit dans le réel ? Tenter de conjuguer cette vie, ces mouvements intérieurs, à l'activité réelle de la personne, est-ce peut-être une des fonctions de la TA ? Venir écrire ce qui traverse le sujet c'est venir donner une existence, une reconnaissance à ce qu'il vit, ressent, pense. Mais pour ça, pour que cette vie intérieure prenne « *corps dans un espace dont les autres seront témoins, « lecteurs », encore faut-il pouvoir, en se heurtant à ses propres limites et à celles de la réalité extérieure, renoncer à quelque chose de l'ordre de l'illusion ; celle de la toute-puissance, de l'omnipotence. Ce sera là un point également important du travail : permettre aux pensées de sortir des limites, cet espace infini où tout serait possible, plein d'images diffuses, innombrables mais condamnées à l'errance* ». A cet égard, « *Tout travail sur les limites, les frontières, porte aussi sur les ouvertures et les fermetures possibles des portes : sur les moyens possibles et les moments propices, propres à chacun, pour les ouvrir ou les fermer. Autrement dit, la capacité de dire « oui » passe par la possibilité de dire « non »* ». Un des points importants du travail ici proposé pourrait aussi se dire : *repérer comment pour chacun, entrer dans le jeu de la langue et comment en sortir, quand dire et quand se taire* » (Pratique des mots, 1992). La TA c'est donc certes associer des pensées entre elles, appartenant à l'autre et/ou à soi, mais c'est également associer l'intérieur et l'extérieur. Je pense à l'association de l'intériorité avec quelque chose d'extérieur à soi, mais en soi tout de même, la langue.

3. Le cadre de pensée de la série verticale

C'est parce que nous sommes du côté de la pensée symbolique que nous ne sommes pas du côté du prévisible. La pensée de chacun est libre de vagabonder où bon lui semble, et

chaque sujet est libre d'exprimer, ou pas, ses évocations. Toutefois, l'idée reste tout de même de susciter chez le patient l'envie de venir déposer quelques uns de ses mots et tenter de le faire entrer de plain-pied dans une dynamique de partage. La TA, et donc la série verticale, s'applique avec une certaine méthode afin de garantir des constantes dans le déroulement, permettre une certaine mise en valeur d'une logique associative. Cette méthode peut offrir un cadre rassurant, pour certains patients, de part son immuabilité et les rôles que chacun remplit. Pour quelle raison proposer un cadre « sécurisant » ? Parce que nous nous adressons à des patients qui manquent généralement d'assurance, n'osent se lancer, exprimer leurs pensées, voire les inhibent. Mais, comment un cadre extérieur, physique pourrions-nous dire, peut être contenant psychiquement, d'un point de vue de la pensée ? Pour pouvoir penser, il faut un certain cadre, des limites, ou alors, c'est le chaos. Avec la TA nous sommes du côté du travail de la pensée. En effet, « *Le travail sur les signifiants comporte la restitution des différents signifiés pour qu'ils soient associés mais non confondus afin de permettre l'activité de pensée* » (Fernex, 2002). (« signifiants » et « signifiés » sont pris ici au sens psychanalytique).

4. Pourquoi « la mise en liens » en orthophonie et plus particulièrement avec l'utilisation de la Technique des Associations ?

Le lien à l'autre, aux autres

Comme le notait Saussure, le langage porte en lui, et de manière interdépendante, les aspects individuel et social. Pour nous, c'est le lien à l'autre qui fait que ce qui est exprimé est interprété. Nous sommes alors « jetés » dans le sens. Ce lien à l'autre est présent dès avant la naissance, les réactions du fœtus nous le prouvent par différentes expériences. Pour Cullere-Crespin, l'établissement du lien à l'autre, notre semblable, s'explique par l'état d'immaturation dans lequel nous arrivons dans le monde. Notre survie est entre les mains de cet autre. Elle précise qu'au contraire de certains animaux, qui naissent aussi immatures, nous ne possédons pas d'instincts, nous les humains. Et c'est cette particularité qui nous amène à devoir penser nos actions et donc à utiliser un système de signifiants (au sens psychanalytique). Pour elle, « *C'est sans doute le fait d'avoir recours à un système signifiant pour nous orienter dans le réel qui du même coup règle notre rapport à l'autre, qui fait dire aux psychanalystes que les humains sont des êtres de langage, des êtres pris dans le langage* » (Cullere-Crespin, 2007). Ainsi, nous pouvons mesurer l'importance des premiers liens à l'autre, aux autres. Les premières expériences vécues, en dehors du ventre maternel, projettent l'individu dans le

monde des signifiants et des signifiés (au sens linguistique). Cela vient mettre en exergue également, l'importance de la mémoire comme support à l'utilisation d'une langue.

La langue pour tisser des liens

La langue c'est signer, parler, écrire. C'est en tout cas, à chaque fois être séparé, distancié des autres. C'est émettre quelque chose de soi qui vient de l'intérieur, par le biais du corps, du langage et d'une langue. C'est un moyen d'être en lien avec l'autre.

La langue : un lien entre l'oral et l'écrit

Dans le cadre de notre mémoire, et puisqu'il s'agit de personnes entendant, langue orale et langue écrite, bien que très différentes dans leur fonctionnement et leur utilisation, semblent en relation.

Le patient et l'orthophoniste : un lien particulier

Dans le bureau de l'orthophoniste, un lien particulier s'établit, naissant du transfert et du contre-transfert. Même si je ne m'arrêterai pas sur ces deux concepts psychanalytiques, je ne les nie pas pour autant.

Les mots écrits, en lien avec la pensée

Dans le cas de la langue écrite, et c'est ce qui se passe avec la TA, on cherche à ce que le patient lie ses pensées à ses mots écrits et ses mots écrits, et ceux de l'autre, ainsi qu'à ses pensées. On cherche par ailleurs à ce qu'il donne une forme partageable de ses mots, marqueur de la socialisation, parce qu'il y a un autre que lui-même justement. Et c'est cet autre, présent, qui lui renvoie quelque chose à son tour et le fera penser encore et toujours.

Quels liens entre les statuts de patient, d'élève, de citoyen ?

Enfin, un lien important est celui que le patient peut tisser avec l'extérieur. Certes, la rencontre avec l'orthophoniste est un moment particulier, privilégié, mais il n'a de sens, me

semble-t-il, que s'il devient possible d'en tirer des bénéfices à l'extérieur, là où c'est compliqué.

5. Le sens du travail de l'orthophoniste dans le domaine du langage écrit ?

Pour moi, le point de départ est celui où l'orthophoniste place le patient. Fréquemment, le jeune patient ne vient pas seul, il est accompagné d'au moins un parent voire les deux. Souvent, arrivés dans le bureau sur l'incitation d'un enseignant ou d'un professeur, il est fréquent que le jeune patient ne sache que peu de choses sur sa venue.

Devons-nous attendre qu'au-delà du fait qu'il en dise quelque chose, il en attende quelque chose ? Qu'est-ce que ça signifie de faire émerger une demande ? Et qu'est-ce qu'une demande ? Faire une demande signifie, en premier lieu, d'être au moins deux. Quelqu'un fait une demande à quelqu'un d'autre. Il s'instaure alors une relation de dépendance. Il y a appel à quelqu'un d'autre parce que l'individu ne peut pas répondre lui-même à sa demande, sa question. Mais, quelle question ? Celle liée à une incompréhension ? A un achoppement ? Un doute ? Qui s'est cristallisé en trouble ? Qui parle de trouble ? Est-ce l'orthophoniste, en se prenant comme référence, lui qui sait lire et écrire sans difficultés (ou en les ayant surmontées du moins), lui qui peut même éprouver du plaisir à lire, écrire ? Peut-on ne pas vivre sans aimer ni lire, ni écrire ? Si, sûrement ! Mais pour le savoir, le choisir, peut-être encore faut-il pouvoir en faire l'expérience. Après les premiers efforts de l'apprentissage passés, un certain plaisir peut être atteint, ou à défaut, lire/écrire peut devenir une activité pas nécessairement détestable !

Alors, c'est peut-être ici que je place le travail de l'orthophoniste, essayer de donner les moyens de choisir en expérimentant, tâtonnant...Au vu de tout ce qu'implique l'acte d'écriture sur les plans cognitif (attention, mémoire, connaissances sur le monde, sur la langue, accession aux symboles...), affectif (être seul, s'éprouver en tant qu'individu porteur de sa propre parole transmissible par la langue à laquelle chacun de nous est soumis...), moteur (mettre son corps à disposition, pour pouvoir se situer dans l'espace, l'appréhender, connaître son corps, son tonus et ses différents segments et pouvoir gérer leur mise en lien...), sensoriel (voir, entendre, sentir...) et puis la présence de soi, source de souvenirs, de connaissances, d'idées, de fantasmes...nous devons faire sentir que c'est tout ça qui vient donner du sens aux mots, au-delà de leur matérialité. Nous entretenons notre propre lien avec

les mots. Il y a d'ailleurs des mots qu'on aime, d'autres pas, qu'on ne veut pas écrire, qu'on n'aime pas prononcer, lire...car nous sommes forts de notre passé, de notre histoire, pas forcément avec les mots en eux-mêmes mais bien avec le vécu auquel ils sont associés.

C'est ainsi que je considère, aujourd'hui, la profession d'orthophoniste. Elle n'est non pas de changer le rapport que la personne entretient avec l'écriture car pourquoi le changer ? Et pour le faire tendre vers quoi ? Quelque chose qui serait similaire à mon propre rapport ? Alors, ça serait avoir une position très « ortho » que de se prendre ainsi en référence. Justement, « ortho » me fait penser à quelque chose de souple. Peut-être est-ce de faire sentir comment les mots résonnent différemment d'une personne à l'autre et combien ce n'est pas incompatible mais riche, et que justement, c'est le propre de la langue que de ne pouvoir dire les choses qu'imparfaitement. Mais c'est aussi de là que vont émerger les jeux de mots, les glissements de langue. Au moment même où nous pourrions nous sentir à l'étroit dans cette langue, nous pouvons en jouer, en abuser, en déjouer les pièges...

A propos de piège, qu'en est-il de l'orthographe ? Ma vision est celle de quelqu'un qui s'est départi de cette loi, règle orthographique. Mais où mettons-nous le respect de la norme orthographique en tant qu'orthophonistes ? N'en sommes-nous pas garants ? à l'instar de l'enseignant d'ailleurs. En quoi notre position est-elle différente ? Certes, le cadre est différent et par conséquent, la relation établie l'est tout autant. En revanche, je ne crois pas, même si je les considère comme des faits importants et incontournables, que cela suffise à accepter les règles d'orthographe. C'est peut-être la raison pour laquelle j'ai souhaité me pencher sur la TA. Je supposais qu'elle conférerait à l'orthophoniste la place de celui qui expose sa parole, qui la partage. On n'attend plus seulement que ça émerge du patient. Cela dit, la question de l'orthographe reste récurrente. Et finalement, à qui pose-t-elle problème ? C'est l'orthophoniste qui vient dire, pointer, quand il y a inadéquation au code, bien qu'elle comprenne, dans la plupart des cas, ce que le patient cherche à dire.

Mais on touche à présent la question de la socialisation et de l'autre et donc des paroles qu'on lui adresse. Un mot oral, comme un mot écrit, est conforme à une certaine norme linguistique, celle dont est porteuse la communauté linguistique à laquelle on appartient. Sans norme, il n'y aurait pas de langue tout simplement. Celle-ci est donc nécessaire et c'est là tout le travail de l'orthophoniste que de faire accepter que non seulement la règle n'émane pas de lui, il y est également soumis, il ne fait que la transmettre, mais qu'en

plus nous devons la respecter pour qu'une compréhension soit possible, afin de faire perdurer les communautés linguistiques. Se dessine la double imbrication : la communauté linguistique entretient la langue et la langue fait perdurer la communauté linguistique. Il n'y a pas de communauté sans les autres. Les autres, qui nous entourent, nous plongent dans le sens (et parfois le non sens), parfois leur sens, toujours différent du nôtre. S'il y a donc bien quelque chose de partageable c'est bien le mot, dans sa matérialité de trace écrite, qui vient interpeler l'autre et que quelqu'un d'autre a laissé. Le mot écrit se constitue telle une forme, mise en commun, que chacun peut penser. Le commun devient possible qu'en vertu d'une règle mettant de l'ordre dans le chaos. Cet ordre permet aussi de distinguer, de classer, d'avoir une pensée plus claire, plus construite. Ainsi, nous sommes au cœur du travail de l'orthophoniste : user du langage, de la langue, de la parole pour révéler la pensée et effectuer un travail de pensée grâce à la langue elle-même et par l'intervention de l'autre nous faisant face. Enfin, l'écrit dans son utilisation contemporaine a pour fonction principale de suppléer notre mémoire. Mais, c'est aussi, et il n'en tient qu'à nous d'y veiller, un moyen révélant et développant une pensée intérieure.

6. L'acte d'écriture dans la situation spécifique de la Technique des Associations et mon hypothèse de travail

Comme dans tout acte d'écriture, écrire en TA renvoie à l'inévitable lien au regard, le sien propre en tant que scripteur et lecteur de sa trace inscrite, et celui de l'orthophoniste, présent dans l'instant. Ainsi le patient livre une « *trace à tous les regards, et la permanence de cette trace qui demeure, séparée de soi et représentative de soi, mobilise en outre chez l'enfant sa capacité à assumer la séparation, l'absence* » (Bergès, 2009). En TA l'orthophoniste étant présent, la solitude du scripteur est relative, il est lié à l'autre par le regard, au moins, tout en en étant séparé. Cette configuration vient souligner un fait incontournable de la TA : l'adresse à l'autre. Le rapport de distance se trouve alors à plusieurs niveaux : entre soi et l'autre, entre soi scripteur et soi lecteur, entre la trace qui provient de soi et se matérialise sur une feuille et par la même se détache de soi. Ainsi se profilent les deux versants de l'écriture : le style « *qui porte la part inconsciente des représentations psychiques* » et « *le dit de l'écriture* » qui recouvre sa part symbolique et « *plus consciente, officielle et universelle* » (Bergès, 2009), toujours en lien. Pour accéder à l'écriture symbolique, l'enfant doit donc nécessairement se dégager de la lettre image afin que celle-ci, ne signifiant rien dans sa forme, devienne langage.

Quand le langage devient écrit, c'est la main, et non plus la bouche, qui prend la parole. Encore une fois, le contexte de la TA modifie cette situation. En effet, avant que la main ne trace, l'évocation est énoncée oralement, conséquence de la présence de l'autre qui ne peut rester en lien par la pensée qu'à cette condition. En effet, la verbalisation orale permet une continuité et donc évite la rupture qui pourrait naître dans un temps long et difficile d'écriture. C'est en cela que la situation d'écriture de la TA est quelque peu « artificielle » au regard d'une situation qui serait plus « classique ». Le jeune n'est pas seul et n'écrit pas à un absent. En outre, le discours oral vient fréquemment étayer l'écriture, dégageant quelque peu le scripteur de la situation de silence.

Mon hypothèse serait alors que la TA est peut-être un outil de travail du lien, possible dans la séparation, à l'autre, ici l'orthophoniste, et donc aux autres, à l'extérieur, ainsi qu'à la langue aussi bien orale qu'écrite.

7. Comment aborder la partie pratique de ce mémoire ?

Initialement, je souhaitais étudier deux ou trois cas cliniques, essayer de repérer une évolution sur l'année, au travers de la TA, en tant qu'instrument de travail, tant pour le patient que pour l'orthophoniste, de part les points d'observation qu'elle permet. Cependant, la disparité de mes recueils, y compris pour un même patient, m'a amenée à reconsidérer ma volonté première.

D'abord, bien que stagiaire auprès d'orthophonistes, formées à la PRL et à la TA, l'utilisation de cette dernière n'est pas systématique pour les patients en peine avec la langue écrite. En effet, non seulement il faut semble-t-il être suffisamment dégagé des contraintes de l'acte d'écriture (physiquement et psychiquement) et jouir d'une certaine disponibilité mentale pour user de la TA, mais en plus, il est préférable que les deux parties soient preneuses de ce travail, sous peine de ne pas entrer dans une dynamique de partage. Sans cet accord tacite, nous risquerions d'appliquer bêtement une technique, qui deviendrait « robotique », coupée des centres d'intérêt et des envies du patient. Nous nierions par là même l'expression de la parole du patient et par conséquent, entraverions sûrement l'investissement du travail au cours de la séance, altérant l'idée même du travail de l'orthophoniste.

Il ne suffit donc pas de pouvoir écrire pour adhérer à la TA. De même, celle-ci peut être utilisée avec plaisir un jour et réfutée en bloc à un autre moment, à l'instar de l'ensemble des autres propositions, et que par conséquent, nous ne l'utilisons pas systématiquement auprès des patients avec lesquels elle est utilisable. J'ai donc été confrontée à une difficulté majeure ; un manque de matière.

Afin de proposer un regard a minima cohérent, et parce que la TA est le reflet d'une rencontre dans le présent (il est en effet parfois difficile d'en saisir le fil dans l'après-coup), propre à l'interaction issue de deux individus (trois avec moi, la stagiaire), il m'a alors paru plus approprié d'analyser des séries verticales, longitudinalement, pour deux patients. Pour l'un, la série a été proposée régulièrement au cours de l'année. Pour le second, elle n'a été utilisée que lors des trois premiers rendez-vous, à ce jour. En revanche, manquant de matière et de recul, j'ai simplement décidé d'exploiter les quelques séries que je possédais pour les étudier en tant qu'outil de travail, plus qu'en tant qu'outil d'observation d'une évolution.

Concrètement, approfondir ces deux cas cliniques vise à:

Observer le lien avec le monde extérieur

. En essayant de percevoir comment ce qui se vit à l'extérieur (du bureau) vient alimenter ce qui se vit au sein d'une séance où il y a utilisation de la série verticale. Et, en retour, essayer de percevoir si ce qui se vit au cours de la séance a un effet à l'extérieur.

Observer le lien entre les protagonistes

. En essayant de comprendre, comment au fil du temps, chacun occupe sa place, préalable nécessaire pour que chacun s'appuie sur l'autre (sur les évocations, sur le discours parallèle, sur l'autocorrection) où l'idée est de vivre un moment de partage, au-delà du partage des mots, un partage d'expériences, d'être à être. J'essaierais d'attirer mon attention sur la dimension de l'adresse à l'autre et donc de la prise de position de sujet.

Observer le lien du patient à la langue

. En essayant de montrer comme la langue est en partage et donc l'importance de la présence de l'autre pour ouvrir les portes de la polysémie, les signifiés... Est-ce qu'écrire peut être un moyen de prendre conscience de la richesse tout autant que des ambiguïtés et difficultés de la langue écrite, et de la langue en général? Je tenterais de réfléchir à l'écriture comme acte de conciliation entre singularité individuelle et contraintes sociales, fruit et élaboration d'une pensée intérieure.

8. Conditions de l'expérimentation

Avec le premier cas, Elie, j'ai d'abord été observatrice. Puis, au fil des séances, j'ai pris place en tant qu'auteur d'évocations, début novembre. Au cours de chacune des séances, nous étions toujours trois personnes en présence. Nous avons donc vécu la série verticale d'une manière un peu particulière et donc pas utilisée selon les règles dites, de l'art. En effet, puisque nous étions trois, nous l'avons expérimentée à trois. Afin de rendre cette dynamique possible, nous « nous passions la main ». Elie restait le scripteur pour chacun de nous mais nous évoquions chacun notre tour. Pour cela, quelqu'un prenait la main pour commencer et interrompait le fil de ses évocations orales (parce qu'elles se poursuivent mentalement) en disant : « Je laisse la main ». Les tours n'alternaient pas identiquement, chacun prenait la parole au gré de ses envies. Nous rencontrions Elie toutes les deux semaines et ne réalisions pas toujours une série verticale lors de nos rendez-vous. Si j'ai choisi de parler d'Elie, c'est parce qu'il est particulièrement preneur du travail avec la série verticale. Il a une façon bien particulière d'investir ce temps de travail avec l'orthophoniste et cela se traduit également dans la manière dont il se saisit de la série verticale.

Dans le cas de Léo, second cas exposé, j'ai toujours conservé un statut d'observatrice. Assise, un peu à l'écart du bureau, la série verticale, réalisée avec le patient et l'orthophoniste, se déroulait en présence de trois personnes.

En dernier lieu, j'ai modifié les prénoms des patients ainsi que les initiales des noms de familles des orthophonistes afin de préserver l'anonymat de chacun. Enfin, j'ai vécu ces temps de séance et la prise de notes s'est donc effectuée dans l'après-coup, la plupart du temps. Tout en étant une manière de ne pas trop interférer sur ce qui se vit, c'est pour moi

aussi un moyen d'être vraiment présente. Les faits qui m'ont paru saillants sont retranscrits, certaines phrases sont exactement rapportées. Mais, quoi qu'il en soit, il demeure bien difficile de mettre en mots une telle expérience.

II. Elie, né le 4.09.1998

Anamnèse

En septembre 2010, Elie vient d'avoir 12 ans. Il est suivi au Centre Médico-Psychopédagogique (CMPP) depuis 2003 par le médecin pédopsychiatre à raison de deux fois par mois, aujourd'hui. Au sein de la structure, il a bénéficié, de décembre 2003 à juillet 2005, d'un suivi en psychomotricité pour cause de retard de l'orientation spatiale, retard du graphisme et instabilité psychomotrice. Le médecin pédopsychiatre assurait par ailleurs des entretiens familiaux. Parallèlement à ce suivi, à la demande de sa maman, il a été pris en charge par un orthophoniste en libéral, pour retard de parole et de langage, de 2002 à 2005.

L'orthophoniste du CMPP a rencontré Elie pour un bilan en juin 2006. Il est alors âgé de 7 ans, 9 mois. La demande de ce bilan émane de l'école ainsi que de la famille d'accueil (autorisée par les parents naturels) chez qui Elie vit depuis mai 2006. Il est adressé à l'orthophoniste pour des difficultés à investir le langage écrit.

Au moment du bilan orthophonique, Elie a fait deux GSM, est à la fin de son CP et s'apprête à passer en CE1 à la rentrée prochaine, dans sa nouvelle école de mai 2006. Ses suivis en psychomotricité ainsi qu'en orthophonie libérale sont terminés. En revanche, il poursuit son suivi psychologique une semaine sur deux.

Le bilan orthophonique met en évidence, lors de l'activité de lecture, qu'Elie utilise davantage la voie d'assemblage que la voie d'adressage, fait des confusions sourdes/sonores, des confusions visuelles sur les lettres et méconnaît certaines graphies complexes. En situation d'énonciation écrite, bien que lent, Elie se montre capable d'associer (sur le principe des évocations). Il utilise la voie de conversion phono-graphémique mais n'a pas recours au stock lexical. Il éprouve d'ailleurs des difficultés à mémoriser les mots irréguliers. L'orthophoniste note qu'il manque de confiance mais est à même de demander un étayage dont il se saisit. Elle conclut qu'Elie a des difficultés d'accès au langage écrit, dans un contexte de besoin de réassurance.

A l'heure où je le rencontre, Elie continue à investir le travail, à un rythme d'une fois toutes les deux semaines pour la deuxième année. Appliqué, il veut progresser et notamment dans le domaine scolaire. D'ailleurs, les notes sont importantes aux yeux d'Elie. Pour information, il est scolarisé au collège, en classe de sixième, au sein d'un dispositif « Dys ». Concrètement, Elie et d'autres jeunes ayant des difficultés entravant leur rythme d'apprentissage sont au sein d'une classe ordinaire. Toutefois, ils bénéficient d'aménagements : plus de temps lors des devoirs surveillés, des phrases à compléter plutôt qu'à écrire entièrement, des photocopiés leur sont adressés...Concernant le travail avec l'orthophoniste, sa demande porte clairement sur l'orthographe.

Enfin, avant d'aborder l'analyse de chacun des patients, chacune des séries évoquées est reportée en annexes. Ainsi, le lecteur peut avoir un aperçu global de ce qu'est une série verticale et réinsérer chaque extrait cité dans la globalité de la série réalisée.

1. La TA : en lien avec ce qui se vit à l'extérieur ?

A. Avant d'entamer une série

a. Ce qu'Elie apporte du monde extérieur

Un lundi sur deux, quand Elie entre dans le bureau, il commence par se délester du poids de son cartable, ce moment est aussi souvent l'occasion de « vider son sac ». En effet, Elie éprouve régulièrement le besoin de nous informer des derniers contrôles réalisés, il aborde ses notes, ses réussites et ses difficultés. Anxieux, il est presque toujours plus inquiet par les notes que par les appréciations. Souvent, nous l'incitons à lire les commentaires des professeurs. Clairement, il a un fort désir de réussir scolairement, et pour lui, cela semble passer par les notes. Ce moment où il rapporte ce qui s'est passé au collège est une étape importante pour lui avant que nous nous mettions concrètement au travail. C'est comme une entrée en matière, une prise de contact avec nous, il vient parler de lui et particulièrement de l'élève qu'il est. D'ailleurs, se considère-t-il autrement que comme élève ? Investissant le travail, il est toujours assez simple de se mettre au travail autour duquel nous allons nous retrouver. Volontaire pour quoi que nous proposons, je m'interroge si Elie est conciliant ou tout simplement pas opposant ?

b. La série, liée à ce que le patient vit

Un des thèmes qui est revenu à plusieurs reprises est celui de Noël. Il a y eu l'anticipation de Noël avec l'apparition du « marché de Noël », début décembre. Ensuite, au tout début des vacances de décembre, il y a eu une projection sur les projets des vacances tant d'un point de vue des sorties que des repas. C'est d'ailleurs intéressant de ressentir une espèce d'effervescence avant Noël qui contre- balance avec la série de la rentrée. En effet, cette dernière aborde davantage les conséquences des vacances. Notons qu'Elie étant en famille d'accueil, l'approche des vacances de Noël est aussi un moment de questionnement sur le temps qu'il passera avec ses parents naturels. En outre, un des thèmes qui revient régulièrement est celui du sport avec notamment le domaine de la pêche et celui du foot. Lors d'une prise de parole d'Elie au cours d'une partie de la série dont un des thèmes est le milieu maritime, nous nous apercevons non seulement de la richesse des évocations d'Elie mais aussi de ses connaissances dans ce domaine. Il met en exergue l'étendue de son champ sémantique dont la caractéristique est d'être composé de mots liés par un contexte. Elie évoque et écrit (Cf : Annexes p.170) :

- à l'abordage !
- à babord
- à tribord
- un bateau
- une ancre
- la mer

il laisse la main à l'orthophoniste :

- un navigateur
- le vent des globes

Elie dit avoir « pleins d'idées » et reprend alors la main :

- la route du rhum
- Michel Desjoyaux
- des catamarans

- des trimarans
- une coque
- un mât
- des crustacés
- des crabes
- des poissons

Ses évocations se sont enchaînées d'une manière fluide, ponctuées de commentaires oraux sur lesquels nous reviendrons ultérieurement.

B. Le déroulement de la série

a. Avant d'entamer une série verticale

Aujourd'hui, lorsque nous décidons de réaliser une série verticale, la première évocation est toujours en lien avec le sujet de conversation que nous venons d'avoir. L'école étant un sujet récurrent, nous pourrions penser que ce thème se réitère. Or, ce n'est pas le cas. Ceci s'explique en partie parce que nous relisons, presque toujours, la série précédente. Par cet acte, nous tissons un lien avec la séance précédente. Relire la série d'il y a deux semaines, instaure une continuité dans le temps, propre au travail avec l'orthophoniste. Ça vient symboliser en quelque sorte le rythme du travail, sa régularité. En outre, c'est le temps de revenir sur le contenu de cette dernière séance, et pourquoi pas de la poursuivre. Cette poursuite donne de l'importance au contenu de la séance précédente. Ce qui se dit et s'écrit font dès à présent partie d'un tout, englobé dans le moment présent. Nous restons en lien avec ce qui reste sur le papier, c'est un bout d'histoire de nos rencontres. Par ailleurs, relire la série de la séance précédente est souvent l'occasion pour Elie de faire ce que j'appelle un retour réflexif. C'est-à-dire qu'il lit ou écoute lire cette série et prend un certain recul pour réaliser un commentaire spontané du type : « *On est passé de « la basse-cour » à « sentir bon ».* *Si la basse-cour sent bon, c'est plutôt une bonne nouvelle* », en riant. Il établit donc le lien entre le premier mot de la série et le dernier et use même de l'humour. L'humour, n'est-ce pas une prise de distance par rapport aux sens premiers des mots ? Sortir ces mots du contexte dans lequel ils ont été proférés pour leur conférer d'autres sens. Il tisse un lien, unit ces évocations dans une même proposition.

b. La série verticale dans le temps

Si aujourd'hui Elie se montre apte à évoquer et associer des idées, c'est-à-dire à les lier les unes aux autres, cela n'a pas toujours été le cas. En effet, en recherchant dans son dossier nous avons trouvé la première série verticale proposée fin novembre 2006. L'orthophoniste avait alors évoqué :

- Noël
- le sapin
- le décor
- des boules
- des guirlandes
- elles brillent

et Elie de poursuivre :

- un gorille
- une araignée

A première vue, nous ne voyons pas nécessairement le lien qu'il établit (peut-être phonologique). Mais où est situé l'essentiel ? Dans le fait d'associer ou dans le fait d'oser proposer des évocations ? Par cette prise de parole, Elie ne vient-il pas rappeler la subjectivité des évocations ? Dans une telle situation, il revient au professionnel soit de suivre le mouvement de ses évocations, soit d'intervenir, par le discours parallèle, en venant interroger ces liens. La dimension du respect de la parole du patient est elle aussi très subjective. Tel orthophoniste rebondira en fonction de ce qui vient de s'écrire, tel autre, au nom de l'adresse à l'autre, viendra peut-être interroger ces choix. Pour L. Danon-Boileau le langage est lié à ce que l'individu ressent et il peut modifier l'état interne d'un sujet qui parvient à s'exprimer, à exprimer quelque chose à quelqu'un. « *Tout en permettant de se lier à l'autre par l'adresse qu'il rend possible, le langage signe l'écart que sépare chaque personne d'une autre* » (Danon-Boileau, 2007). Tolérer l'écart est nécessaire, mais se sentir à l'écart est-il toujours supportable, et sain, pour le professionnel ?

Aujourd'hui, dans la dynamique de travail, il arrive que plusieurs séries verticales, réalisées à des moments différents, se donnent suite. D'ailleurs, c'est probablement par la

structure même de la série verticale qu'un tel travail est possible. Et, il se peut aussi que nous interrompions le fil de séries successives pour travailler autrement durant un temps.

Mais au fait, pourquoi utiliser davantage la série verticale plutôt qu'une autre ? Pour moi la spécificité de cette série est justement de tisser un lien ténu entre la première évocation et la dernière, reliée par l'ensemble des évocations intermédiaires. Ce genre de série met en valeur le fonctionnement systémique de la langue, un mot n'existe que par opposition à un autre, ou par contraste. A première vue, chaque mot se relie à au moins deux autres mots, celui qui le précède et celui qui le suit. Evidemment, les liens peuvent prendre d'avantage d'ampleur. Par exemple, voici l'extrait d'une série permettant d'éclairer cette idée :

- la géographie
- les cartes
- les cours d'eau
- les navires
- les pirates

Ainsi posé, le lien entre « géographie » et « pirate » n'est pas naturel. Mais, pris dans un maillage d'évocations telles que celles-ci, le tout reste cohérent car il s'agit d'associations. En outre, la série verticale permet parfois, au fil du temps, de proposer de petites phrases simples. En tout cas, même si ce n'est pas le but recherché, il arrive qu'Elie ait recours lui-même à une structure grammaticale. Par exemple,

- l'école
- c'est bien
- mais pour voir ses copains, pour jouer

après avoir été questionné par oral.

c. Thèmes des séries

La première réalisation d'une série verticale se fait fin novembre 2006, soit au bout de trois mois de suivi. Elle fait suite à la réalisation d'histoires. Elie a donc investi d'emblée l'écrit. Sa première production, dès le mois de septembre, est une bande dessinée où il a été

dessinateur et auteur des paroles écrites par l'orthophoniste dans les phylactères. En octobre, il a écrit, avec l'orthophoniste, une histoire dépourvue de dessin cette fois. Ils écrivent une phrase chacun leur tour, ce qui oblige à prendre en compte l'écrit de l'autre et de s'y adapter pour que chacune des phrases restent liées les unes aux autres. Nous remarquons qu'à l'époque, les thèmes abordés sont le travail, les actions héroïques, les relations amoureuses, les sentiments. Presque à chaque fois, il est question d'accident, de dommages, de réparation, de sauvetage. En tout cas, les idées d'Elie sont, globalement, assez tristes.

d. Le graphisme

Le graphisme est propre à chacun. Il reflète notre singularité. Il évolue au cours du temps, tend à se stabiliser au cours de la vie, puis évolue de nouveau. Cette trace, laissée à l'extérieur de soi porte inexorablement notre marque de fabrique. De fait, nous reconnaissons l'auteur d'un écrit, aussi court soit-il, par l'écriture.

Au début de son suivi, le graphisme d'Elie est très irrégulier. Parfois, nous observons des « décrochages », moment où l'écriture devient très grande, voire difforme, puis diminue. L'orthophoniste se souvient qu'elle était parfois contrainte à arrêter. En effet, ce qui se manifestait au niveau du graphisme, à l'image d'une rupture d'avec le début de la série, se produisait aussi au niveau de la pensée d'Elie. Il ne parvenait plus à associer. Il devenait incapable de tisser des liens entre une évocation et une autre, même si l'orthophoniste l'étayait. Aujourd'hui, le graphisme d'Elie est constant d'un bout à l'autre d'une série. Son coup de crayon est tonique, souvent suspendu. Il rature, barre, réécrit régulièrement. Par ailleurs, Elie est présent et ne manifeste aucune difficulté à centrer son attention. Nous échafaudons une série tout le temps de la séance. Cela dit, une tension est continuellement perceptible. Elie semble animé par une forte envie de « bien » écrire, tant sur la forme que sur le fond, est je me demande si ce comportement n'est pas plus lié au désir de ne pas déplaire à l'adulte qu'à un souhait qui serait plus personnel ?

e. Le discours parallèle

Le discours parallèle est ce « hors soi », perceptible dans le monde extérieur, qui du même coup devient partageable avec un autre. Pour moi, il est ici un appel vers l'extérieur, représenté par les autres. Comme je l'évoquais précédemment, avant chaque série, nous

discutons ensemble. C'est l'occasion de parler de faits ayant été marquants pour Elie. A l'instar d'une introduction, ce temps d'échanges constitue une ressource indéniable pour alimenter la série. Certaines évocations apparaissent dans la série et peuvent nous faire sourire tous les trois car elles font référence à ce dont nous avons pu parler antérieurement. Par exemple, après les vacances de Noël, Elie nous disait avoir eu un appareil photos en cadeau. Au cours de la série qui a suivi, il y a été fait référence (Cf : Annexes p.179):

- oublier
- se souvenir
- les photographies
- l'ancien temps
- la chronologie
- le temps qui passe
- le passé

Cette référence à l'appareil photos est tacite, quelqu'un d'extérieur qui n'aurait pas vécu la séance dans son entier, l'ignorerait. C'est donc aussi ça la série, elle est faite de liens implicites avec ce qui a été dit. Sans nécessairement le verbaliser, les parties prenantes de l'échange sont liées, à ce moment là, par une parole énoncée par le patient. De plus, un fait marquant de la vie du patient prend forme ici, il s'inscrit et par la même, nous lui accordons une existence.

D'autre part, le discours parallèle au cours de la série c'est aussi un moyen de venir questionner l'auteur des évocations. Quand j'emploie le terme « questionner », je pense à une façon de nous interroger nous-mêmes tout fort. La question n'attend pas nécessairement de réponse. Par exemple, Elie prend la parole au début d'une série (Cf : Annexes p.170)

- l'école
- c'est bien

L'orthophoniste sur un ton exclamatif et quelque peu ironique l'interpelle : « Ah... donc, t'aimes bien l'école », tout en souriant. Elie bredouille et du coup ajuste son écrit, pour être au plus près de ce qu'il souhaite dire.

- mais pour voir ses copains, pour jouer

L'orthophoniste enchaîne :

- pas pour travailler
- on est obligé

Souvent Elie use du discours parallèle mais ce n'est pas tant une adresse à l'autre qu'à son propre égard. En effet, pour orthographier la finale d'un mot où il hésite, il chuchote. Par exemple, il dit à faible intensité, mais de manière perceptible tout de même, « obligé / obligué », ce qui lui permet de bien écrire la graphie du phonème /j/. Si le discours parallèle est un éventuel étayage pour percevoir les différents phonèmes contenus dans un mot, il est peut-être aussi un moyen de s'assurer qu'il a tiré la bonne conclusion. Dans ce dernier cas, Elie a pu gérer l'aspect phonologique pour écrire le graphème /j/ mais cela s'est fait au détriment de l'abord grammatical. Bien qu'il connaisse la règle « prendre ou pris » pour statuer entre l'infinitif ou le participe passé, il n'y a probablement pas pensé, trop occupé à statuer sur la graphie /g/ ou /gu/.

C. Autour de la série

a. Les ressources autour de la série

Au cours de sa pratique de la TA, Madame T a fait le choix de construire des « fiches-trésor ». En cas de doutes, elles constituent une ressource pour le patient. Cette trace écrite est liée aussi à une fonction de mémoire autant pour l'orthophoniste que pour le patient. Elle permet de revenir sur de précédents points d'arrêt. Elle permet au patient de retrouver son savoir en quelque sorte. Une des fiches-trésor particulièrement investie cette année par Elie est celle des homophones qu'il complète au fur et à mesure. Avec Elie, ces fiches sont un moyen d'aller au-delà du mot dont il est question. Souvent, nous sommes amenés à ouvrir le dictionnaire à l'initiative de l'un d'entre nous. Nous nous penchons alors sur l'étymologie, les synonymes, les antonymes alors même que notre démarche initiale était de répertorier les homonymes. Elie s'approprie progressivement ces différentes subtilités. Evidemment, il ne peut pas toujours attribuer d'emblée l'orthographe adéquate au mot qu'il souhaite écrire. Cependant, et c'est pour moi un point fondamental, il a conscience de l'existence des irrégularités et sait l'importance de l'orthographe s'il veut parler de la « même chose » avec son interlocuteur. Nous retrouvons l'importance d'adresser une parole à quelqu'un. Qu'il

puisse ou ne puisse pas orthographier correctement est un fait, mais ce qui est intéressant est qu'il est capable d'aller chercher à l'extérieur, ailleurs qu'en lui-même, pour répondre à ses questions. Il est sur le chemin de l'autonomie. Fait primordial, il est curieux, non pas seulement sur la langue mais sur le monde en général. Toutefois, sa quête perpétuelle des homonymes, y compris en dehors du temps de la séance, peut parfois m'interroger. N'est-il pas davantage dans une envie d'amasser des « connaissances » plutôt que dans une construction d'un rapport un peu plus souple vis-à-vis de la langue ? En effet, ne croit-il pas qu'il suffit de tout connaître, c'est-à-dire tout pouvoir orthographier selon ce qui est posé en modèle, pour pouvoir écrire ?

Les séries construites avec Elie mettent en avant comme l'expérience et la langue sont liées. Des mots peuvent être posés sur des éléments du monde extérieur mais également sur des états internes. Ci-dessous, trois extraits de pas, évoqués et écrits par Elie. Chacun de ces pas sont présents au sein d'une même série mais ne se suivent pas (Cf : Annexes p.177) :

- c'est bon
- c'est épuisant
- elle fait peur

La série est un va-et-vient entre intérieur et extérieur. Elie est à même de nommer des sensations internes, des perceptions personnelles, preuve d'une certaine capacité à prendre de la distance par rapport à ses émotions et à les rendre symbolisables par la langue.

b. Le rapport à la langue écrite

Etant donné que nous sommes dans une perspective d'arrêt du suivi, nous pourrions dire qu'Elie est à l'aise en séance. Il ose proposer des évocations dont il doute de l'orthographe. La peur de l'erreur n'est plus une entrave à sa prise de parole. Au contraire, il nous pose des questions qui reflètent combien il manie les ambiguïtés de la langue. « *Un ou une ancre qu'on dit ?* » demande-t-il avant d'écrire. Il a conscience que les déterminants ont de l'importance, ou du moins, il les utilise spontanément. Implicitement, il sait sûrement que d'utiliser « un » ou « une » avec le nom « ancre » n'aura pas le même effet que de choisir « l' », par exemple. Peut-être sent-il combien sont liés le nom et « le petit mot qui le précède ». Quant à parler de son rapport à la langue écrite au sens général, en dehors de la

séance d'orthophonie, cela me paraît plus compliqué. Je n'ai pas remarqué, au cours des sujets de conversations, des indices qui m'aiguilleraient sur son utilisation de la langue écrite, dans sa vie quotidienne. En ce qui nous concerne, dans notre travail avec lui, le seul fait marquant dont nous pouvons nous saisir, c'est la curiosité manifestée à l'égard du monde, et sa capacité à s'emparer du dictionnaire. Non seulement il est curieux, mais peut se lancer dans une recherche, possible ici qu'à condition de lire. Enfin, je n'oublie pas que la répétition de questions concernant l'orthographe, la forme des mots, peut aussi venir masquer une anxiété, celle de trop s'écarter de la norme, de la « bonne » forme.

2. Quels liens entre les individus dans la TA ?

A. Le lien induit l'idée d'un écart entre chacun

a. Un écart dans le rapport à la langue

Souvent, lorsque les jeunes patients ne « savent » pas écrire un mot, soit ils s'interdisent de l'énoncer, soit ils le verbalisent et demandent oralement son orthographe. En tout cas, il est rare qu'ils cherchent spontanément à construire des hypothèses pour essayer de l'écrire. Sur le plan du sens, leur fonctionnement n'est pas fondamentalement différent. Il ne leur est pas naturel d'essayer de décortiquer le mot pour tenter d'en percevoir le sens. Je pense que l'orthophoniste est aussi présent pour inciter le patient à partir de ce qu'il a devant les yeux, de ce qu'il connaît déjà, à échafauder des plans. Penser aux familles de mots ne va pas de soi. Pourtant, dans bien des cas, il suffit de repérer un morceau de mot, de le lier à des affixes et des préfixes pour en déduire son sens, tout le sens du travail sur la morphologie.

b. Un écart dans le rapport au savoir

Au cours de la séance, lorsqu'il y a recours au dictionnaire, l'orthophoniste ne fait pas semblant de ne pas savoir. Nous recherchons donc tous les trois. Un jour, nous étions arrêtés sur les homophones de « vert ». Arrive « la pantoufle de vair de Cendrillon ». Mais qu'est-ce que le « vair » ? Aller chercher la définition dans le dictionnaire nous confronte à de l'inconnu. En effet, il y est question du « petit gris ». C'est le moment de formuler une hypothèse, exprimable que si nous acceptons de dire que nous ne savons pas. Le fait que chacun propose une hypothèse différente, avec son propre argument, lance une dynamique de

jeu auquel se prend Elie. L'orthophoniste ne sait pas tout et c'est important que le patient puisse le ressentir. A ce propos, nous sommes ici davantage du côté des connaissances. Mais le savoir c'est aussi, pour l'orthophoniste, de pouvoir se dire qu'elle ne sait pas pour le patient. En effet, il a du savoir, son savoir, y compris sur l'orthographe. Nous pensons à ce savoir insu, celui de l'inconscient, présent aussi bien chez le patient que chez l'orthophoniste. C'est d'ailleurs, tout ce qui complique l'intervention de l'orthophoniste face à une orthographe inadéquate. En effet, celle-ci est généralement porteuse de sens pour le patient et par conséquent résistante à une éventuelle modification. C'est ce que nous verrons avec le prochain cas clinique.

c. Un écart dans l'espace

Au début de l'année, c'est l'orthophoniste qui faisait face au patient, j'étais quant à moi sur la largeur du bureau, ayant l'orthophoniste et le patient de profil. Au bout de quelques séances, nous avons troqué nos places avec l'orthophoniste. Le patient, lui, n'a pas bougé. Ce changement a modifié la dynamique de l'échange en suscitant un investissement plus important pour moi et un léger retrait de l'orthophoniste (Cf : Annexes p.175). Ça a été une expérience difficile mais riche sur le plan de ce qui s'est vécu. En effet, gérer mes propres évocations tout en offrant une place à celles du patient et de l'orthophoniste, maintenir un regard sur ce qui s'écrit tout en alimentant le discours parallèle, sont beaucoup de missions à accomplir en concomitance, nuisant clairement à ma disponibilité mentale. En gérant le flux de mes évocations, j'essaie de contrôler mes propositions, de peur de mettre le patient en difficulté lors de la transcription. De plus, j'ai tendance à tomber dans des énumérations, alourdissant la dynamique de la série. Et, fait intéressant, Elie ne propose alors qu'une seule évocation, la première, au cours de cette série, répétant ensuite qu'il n'a pas d'idées. Peut-être que face à moi, aux prises avec ma propre pensée, je lui offre finalement peu de place pour s'associer et « penser avec » ? Lors de cette série, j'effectue une autocorrection que j'aurais pu faire plus simplement. Finalement, est-ce que je ne cherche pas, à ce moment là, à fournir des modèles dans une volonté de bien faire, d'être « efficace » ? L'assèchement momentané des évocations d'Elie peut s'expliquer de maintes façons. En tout cas, au vu de l'importance qu'il confère au regard de l'adulte, avoir deux personnes à l'observer ne doit pas faciliter sa prise de parole. Aussi, il est probable que le thème ne lui évoque que peu d'idées. Enfin, j'ai complètement désinvesti le discours parallèle au début de cette série, n'y pensant plus. Ainsi, le discours oral, comme je l'évoquais précédemment, est aussi un moyen de maintenir les

individus en lien les uns avec les autres. C'est pourquoi, le silence régnant dans le bureau entrave peut-être le cheminement de pensée du patient, se sentant peut-être délié de son interlocuteur.

B. La TA, un outil pour penser ensemble

a. Le choix de la série et son contenu

D'une séance sur l'autre, la proposition d'écrire en série émane indifféremment de l'orthophoniste, d'Elie ou de moi-même. Avant d'entamer n'importe quel travail, et c'est donc valable pour le travail en série verticale, nous attendons que chacune des parties prenantes de l'échange donne son accord. Donc, en amont de chacune des séries verticales réalisées, il y a une volonté mutuelle de travailler ainsi. Nous prenons le temps de nous accorder.

Quoi qu'il en soit, celui qui propose d'écrire en série n'est pas nécessairement celui qui l'entame. Au cours de l'année, nous avons été amenés à commencer tous trois, mais il n'y a aucune règle. Globalement, le thème de départ est lié à la période traversée (par exemple Noël), ou avec ce qu'Elie a abordé en première partie de séance. Nous signalons quand nous passons la main. Une formulation d'ailleurs assez parlante quand il s'agit de lien à l'autre.

En regardant l'ensemble des séries réalisées avec Elie au cours de cette année, nous repérons une évolution. En effet, les premières séries sont essentiellement constituées de noms communs. L'utilisation des pronoms est introduite par Elie lui-même. Il s'agit de « il » et « elle », utilisés à bon escient. Il faut donc attendre avant que n'apparaissent les pronoms personnels « je » et « tu », qui peuvent signer une éventuelle implication du scripteur dans l'écrit.

b. Le discours parallèle

Avec Elie le discours parallèle est presque toujours présent. S'il en fait usage pour essentiellement questionner quant à l'orthographe, il peut aussi l'utiliser pour l'humour, et au fur et à mesure de l'avancement dans l'année, pour exprimer ses émotions. Par exemple, il évoque :

- des catamarans

et commente : « *C'est la cata mais c'est marrant* », en riant. Il ajoute : « *Moi, j pense que quand y sont fatigués et tout, c'est la cata. Et c'est marrant quand y a des grosses vagues et qu'ils se marrent* ». Cherche-t-il à faire rire ses interlocuteurs ? Effectivement, c'est une fonction qu'il peut endosser s'il le souhaite. Le discours parallèle offre au scripteur la possibilité de sortir de cette unique fonction.

Lors d'une autre série, il dit spontanément : « *je préfère réchauffe que éclaire* » après avoir écrit : (Cf : Annexes p.179)

- le feu
- il éclaire
- il réchauffe

En énonçant ce commentaire à propos de ses goûts, il vient dire ses préférences, les affirmer. Ce sont ses goûts, différents de ceux de ses allocutaires.

Le discours parallèle sert à questionner sur la forme, sur le fond. Il permet de demander des précisions, d'évoquer des souvenirs parfois, d'interroger sur les goûts, les expériences de chacun. Enfin, notons qu'au cours de cette année de travail avec Elie, nous n'avons repéré aucun commentaire où il se serait dévalorisé.

c. L'autocorrection

L'autocorrection n'est pas systématique. En effet, parfois ce sont les associations qui sont privilégiées, parfois la « correction » n'aurait pas nécessairement de sens en soi. Par exemple,

- un navigateur
- le vent des globes

illustre la difficulté de segmenter le continuum sonore de la parole au bon endroit, enfin disons plutôt, à l'endroit socialement véhiculé. En effet, cette écriture est recevable et fait sens pour Elie. D'ailleurs, je la considérons tout à fait pertinente. Ici, la question reste de savoir si

nous parlons bien de la même course. Ça s'avère dès l'instant où Elie prend la main puisqu'il dit avoir « *pleins d'idées* ». Il évoque alors « *la route du rhum* ». Dans le même ordre d'idées, il arrive que nous ne nous arrêtons pas sur les accents notamment. Par exemple, nous avons laissé écrit « babord ». En revanche, l'orthophoniste s'arrête sur ce qui n'entre pas dans l'ordre symbolique. Par exemple : (Cf : Annexes p.175)

- jouer au foot
- un protège-tibia
- des grandes chossette

Le non respect de la graphie « au », bien que n'interdisant pas l'accès au sens, amène cependant à une autocorrection :

- avoir chaud
- chauffer
- une chaussure
- une chaussette

Dès lors, ce mot est réinséré dans un groupe de mots, liés par des aspects sémantiques et phonologiques. Ce cas illustre la difficile conciliation entre la gestion du fond et de la forme. En effet, nous sommes convaincus qu'Elie attribuait le sens de « chaussette » à « chossette ». Faire le choix de barrer cette écriture, c'est donner de l'importance à la forme du mot écrit, c'est rappeler la loi, rôle de l'orthophoniste. Ici, l'intérêt d'une telle intervention est de lier le mot, incarnant une difficulté, à d'autres mots de la même famille, pour lui donner la forme conventionnelle, celle attendue par l'orthophoniste, et par la société en général. Il semble donc bien délicat, pour l'orthophoniste, de se départir d'un statut de référence à la norme orthographique.

d. La prise en compte des interlocuteurs

Il arrive qu'une évocation suscite une réaction de surprise chez l'interlocuteur. C'est précisément ce qui s'est passé dans cet extrait de série (Cf : Annexes p.172).

- le père-Noël

- la barbe
- elle est blanche
- il est supporter du stade rennais

Ne comprenant pas la dernière phrase, nous l'interrogeons. Encore une fois, ici « interroger » peut se faire de manière verbale, ou pas. C'est une manière de marquer notre présence, d'indiquer comment nous recevons la parole de l'autre. Nous signifions simplement que nous nous questionnons. Une réponse n'est pas nécessairement attendue. En fait, Elie dit que les couleurs du Père-Noël, rouge, noir et blanc, l'ont fait penser au stade rennais. N'étant pas forcément amatrices de football, nous n'avons pas pensé à ce lien et ne comprenions pas cette association. C'est donc aussi ça associer. Même si nous sommes énonciateur, nous n'énonçons pas seulement pour nous même mais aussi pour les autres. Dans cette situation, nous sommes, semble-t-il, du côté des inférences. Cette évocation paraissait probablement tellement évidentes à Elie, qu'il n'a pas pu envisager que ses interlocuteurs, ne saisiraient pas du lien, ou plutôt son lien. A ce titre, devons-nous toujours percevoir les liens qu'effectue le patient ? Est-ce toujours possible ? Et si oui, est-ce nécessaire ? L'autre qui, par ses propres évocations, atteste que les évocations de l'autre, ici des autres, le font penser. C'est une des façons de s'associer aux autres, tout en s'en distinguant. Toutefois, même s'il y a beaucoup d'implicite dans les associations, il peut tendre à se dissimuler, excluant alors l'interlocuteur de l'échange. Dès lors, serions-nous encore dans des associations ? Ou tout simplement dans le déroulement de pensées, en parallèle, fonctionnant pour leur propre compte ?

Prendre en compte son interlocuteur, c'est aussi partager la parole. Généralement, nous prenons la parole chacun notre tour. Mais, il arrive certains jours où l'un d'entre nous a moins d'idées, voire pas d'idées. Il est arrivé parfois qu'Elie prennent la main et défile ses évocations, ne s'arrêtant plus. Dans ces cas là, il est aussi important de manifester qu'il n'est pas seul, qu'il a affaire à des interlocuteurs, qui ont eux aussi droit à la parole. Prendre en considération l'interlocuteur, c'est aussi savoir l'observer, même s'il ne dit rien. Par exemple, lors d'évocations énoncées par l'orthophoniste :

- l'histoire
- c'est intéressant

Avant d'orthographier le phonème /ã/, Elie dit « *Je crois que c'est e-n* », manière indirecte de poser une question. Il y a un petit temps de silence. Elie regarde alors l'orthophoniste et dit « *a-n* ». Sans paroles, sans discours, il a su saisir l'implicite du silence de l'orthophoniste. Même si dans le cas présent Elie a pu s'emparer à bon escient de la réaction de l'autre, je me demande jusqu'où le doute peut finalement l'amener à faire un choix en fonction de l'autre ? Si se saisir des réactions de l'autre montre la prise en considération de celui-ci, c'est aussi peut-être une certaine forme de dépendance ?

C. *Les individus, liés par leur(s) différente(s) fonction(s)*

Un locuteur implique l'existence d'un interlocuteur, de même un rôle de scripteur sous-entend la présence d'un lecteur. Par conséquent, chaque fonction en induit une autre, à laquelle elle est liée.

Tout au long de l'année, Elie reste le scripteur pour chacun. Etant le seul garçon, l'accord de certains adjectifs porte à confusion. Arrêtons-nous quelque peu sur la complexité des différents rôles.

Lors d'une série, j'énonce : « *je rentre seul* ». En écrivant, Elie met d'emblée un « e » à « seule ». Nous pourrions penser qu'Elie met de la distance entre ce qu'il est, Elie, et ce qu'il fait, écrire. Il n'est pas le « je » qu'il écrit, et en a conscience. En effet, le fait qu'il féminise la terminaison de l'attribut du sujet pourrait montrer qu'il se distingue, se distancie, de cet énoncé dont il n'est pas l'énonciateur. Toutefois, Madame T va introduire du doute en disant : « *Comment tu fais pour savoir si tu mets un « e » ou pas ?* ». « *Ben y'a un « e » à seule* » répond-t-il. Remarquons que sa croyance est largement légitime. En effet, dans la langue française, un nombre considérable d'adjectifs, même s'ils se rapportent à un sujet masculin, portent un « e » final (sage, revêche, solide...). Madame T poursuit : « *C'est qui « je » ?* », Elie répond : « *moi* ». Madame T : « *Alors si c'est toi...* » laissant un temps de latence. Elie décide alors de mettre le « e » entre parenthèses. Serait-ce un moyen de ne pas faire de choix ? Peut-être, en tout cas, la question de savoir qui est « je » est en fait bien compliquée.

En effet, c'est moi la stagiaire, qui suis une femme, qui ai énoncé ce « je » et c'est lui, Elie, garçon de 12 ans, qui l'a écrit sans en être l'énonciateur. Or, l'énonciation parlée se

différencie de l'énonciation écrite. En effet, « *l'écrivain s'énonce en écrivant et, à l'intérieur de son écriture, il fait des individus s'énoncer* » (Benveniste, 1980). Nous pourrions donc dire que si j'avais été scripteur, j'aurais pu écrire l'attribut du sujet, « seul », au masculin. En effet, il est tout à fait envisageable d'imaginer l'intervention de « personnages fictifs » au sein de la série. Par « personnages fictifs », nous entendons une situation où le « je » ne renvoie pas directement à la personne qui parle. Dans ce cas, nous aurions alors imaginé que le sujet de l'énoncé était un homme sans que pour autant le sujet de l'énonciation, moi-même, en soit modifié.

Dans une série, les instruments de l'accomplissement de l'énonciation sont de deux ordres. D'abord, il y a la langue orale que chacun s'approprie à un moment donné pour endosser le rôle de l'énonciateur et, il y a aussi la langue écrite. Cette dernière permet l'émergence de pronoms tels que : « je », « tu » ou « il ». Différents énonciateurs peuvent donc utiliser un même pronom. Ces pronoms sont, pour nous, un moyen de faire figurer un personnage en quelque sorte. Ce personnage peut prendre la parole, au sein de la série, toujours par le biais de l'énonciateur, qui lui-même est susceptible de changer à chaque instant. Ainsi, dans le cas du pas (Cf : Annexes p.175):

- je rentre seule

que j'énonce, le « je » avait été précédemment énoncé par l'orthophoniste dans le pas :

- je veux rentrer

où le « je » apparaissait pour la première fois dans la série, et où il reste impossible de déterminer s'il s'agit d'un homme ou d'une femme.

Cette situation montre à quel point la langue peut créer de la distance. Dans le cas présent, elle permet de distinguer le sujet de l'énonciation, qui est une des trois personnes présentes, du sujet de l'énoncé alors même que le pronom utilisé (je) est le même. Cela dit, l'orthophoniste ayant introduit le premier « je » s'introduisait peut-être comme personne dans la série, c'est une hypothèse envisageable. D'ailleurs, en TA, quand on énonce un « je », on suppose que le scripteur va s'y identifier. Etant donné que tout « je » renvoie à un « tu », l'orthophoniste a fait suivre au pas ci-dessus, celui-ci :

- tu n'es pas d'accord

Dès lors, la série contient deux pronoms, dont on ignore à qui ils renvoient mais que justement chacun est libre de penser. Alors, quand la question du : « *Qui est « je » ?* » se pose, il existe plusieurs réponses envisageables.

En effet, Elie aurait pu répondre « elle » en me désignant. Mais dans ce cas, pourquoi n'aurait-il pas écrit « elle rentre seule », voire « tu rentres seule ». Il paraît en effet difficile de dire que « je » est l'autre, d'autant plus qu'il a certainement saisi que ce « je » n'est pas réellement moi-même dans cette série. En outre, ordinairement, lorsqu'Elie emploie « je », cela le renvoie toujours à lui-même. Et, en réponse à l'orthophoniste, ça lui permet de tenir une position cohérente où le « je » est lui-même, le « tu », implicite, est l'orthophoniste (ou moi) et le « il » ou « elle », moi (ou l'orthophoniste).

Par conséquent, répondre à la question « *Qui est « je » ?* » aurait demandé à Elie de distinguer le sujet de l'énonciation du sujet de l'énoncé, son statut de scripteur et son statut d'individu, Elie. C'est-à-dire que moi, je suis sujet de l'énonciation mais pas de l'énoncé, enfin pas obligatoirement. C'est un premier niveau de mise à distance. Pour autant, je ne cesse pas d'être un « je » face à ce patient qui lui-même est un autre « je », mais qui face à l'énonciation d'un « je » est un « tu », dans une situation de dialogue. Ça, c'est au niveau du réel, de ce qui se vit en situation d'énonciation. En revanche, l'énoncé suscite une autre prise de distance car l'introduction d'un personnage fictif qui prend la parole se réalise par l'utilisation d'un « je » également.

Vraiment, la langue est un outil complexe et même si Elie a pu saisir ce qui se jouait avec ce « je », par sûr que la langue soit l'outil le plus approprié pour nous en faire part. Ce point d'arrêt permet de redire comme, tout en ne cessant jamais d'être soi, on peut assumer différentes fonctions tout en restant soi-même. Ainsi, Elie est scripteur, lecteur, locuteur, allocutaire tout en ne cessant jamais d'être lui-même. C'est aussi ça de pouvoir faire des liens, avoir conscience de qui on est, bien qu'on soit amené à changer de fonctions.

Vivre une série avec Elie, c'est vivre une situation de partage, de partage autour des mots. Pour autant, pouvons-nous parler de partenariat ? Sa volonté de bien faire m'interroge. En effet, ne se sent-il pas en position d'élève qui doit faire ses preuves face à l'adulte ? En

tout cas, il prend en compte les évocations des autres, rebondit en fonction. Chacune des personnes présentes semble alimenter la série qui vient matérialiser ce qui lie les individus dans ce moment, contribuant en retour à les lier.

3. L'écriture au sein de la TA : des liens linguistiques

A. Une langue qui renvoie à des langues

a. Une langue étrangère

Lorsque qu'Elie propose « *la route du rhum* » (Cf : Annexes p.170), Madame T l'informe que « rhum » a une écriture particulière. Elle l'écrit alors dans l'espace blanc. Elie demande alors s'il s'agit d'un mot anglais ? L'association du « r » et du « h », rare en français, lui évoque alors une langue étrangère, ici l'anglais. Sa question nous amène à aller chercher dans le dictionnaire, moment où Elie prend conscience de nos limites. Certes, nous pouvons écrire ce mot mais ignorons pour autant son origine. Il sera question de la langue anglaise à un autre moment. C'est à propos du mot « un supporter », extrait déjà cité auparavant.

b. La méta-langue

Quand Elie évoque et écrit « *des catamarans* » (Cf : Annexes p.170), il se montre apte à prendre du recul avec la langue elle-même. Il est apte à utiliser le « métalangage », langue qui décrit la langue. Elie découpe le mot et s'exclame : « *c'est la cata mais c'est marrant* ». Il poursuit : « *Moi, j pense quand y sont fatigués et tout, c'est la cata. Et c'est marrant quand y'a des grosses vagues et qu'ils se marrent* ». Une même langue a différentes fonctions : parler de la langue elle-même, dire, écrire, faire rire...

c. Les registres de langue

Au cours de cette même série, Elie évoque, après « le père-Noël », « la barbe » (Cf : Annexes p.172). Madame T et moi rions ensemble en pensant à l'introjection familière mais Elie ne la connaissant pas, reste incrédule. L'explication que lui fournit l'orthophoniste lui

permet de conclure : « *Ah c'est familier* » sur un ton résolu. Enfin, comme nous l'avons évoqué précédemment, Elie peut user de l'humour, un autre registre de langue.

B. La langue du patient et la langue socialement partagée

Sur le thème de la mer, Elie propose : « à l'abordage » qu'il écrit : (Cf : Annexes p.170)

- à la bordage

D'un point de vue de la langue orale, rien ne nous indique le découpage de ce mot. En outre, par cette écriture, Elie manifeste une réelle logique. En effet, il a pris le morphème « bord », tout à fait approprié au thème « abordé » justement ! Il nous indique le bon fonctionnement de son système linguistique et en même temps ignore l'existence du verbe « aborder ». C'est donc par le discours parallèle, que l'orthophoniste va progressivement donner ce verbe, en l'écrivant dans l'espace blanc également. L'écriture d'Elie, même si elle est encourageante d'un point de vue de son fonctionnement linguistique, n'est pas compréhensible par tous les locuteurs de la langue française. L'orthophoniste cherche alors à le faire préciser sa pensée. Tout en valorisant la démarche du patient, elle essaie de l'amener vers la forme adéquate, socialement partagée.

De même, Elie écrit : (Cf : Annexes p.175)

- tu n'est pas dacor

Outre le « t » supplémentaire au « est », Elie s'étaye des paroles de l'orthophoniste pour l'écriture d' « accord ». Pour lui faire penser à l'apostrophe, elle dira : « un accord ». Ainsi, Elie peut penser à scinder « dacor ». La langue orale, proposée comme soutien par l'orthophoniste, permet à Elie de s'étayer pour aboutir à des formes orthographiques partageables.

C. L'utilisation de la langue orale par le patient

Régulièrement Elie a recours à la voix chuchotée. Elle vient soutenir ses choix d'accords grammaticaux mais aussi ses choix phonologiques. C'est une manière de s'entendre prononcer. Indirectement, je suppose que c'est aussi peut-être une des manières de se faire entendre de l'orthophoniste, qui, ne disant rien, consent à ses conclusions, implicitement. La langue orale est celle choisie pour formuler les questions. Celles-ci sont clairement énoncées oralement et adressées, avec un regard bien présent. Ou, cela se fait aussi effectivement de manière plus implicite, par la voix chuchotée.

D. Ce que la langue écrite suscite

a. A la quête des homonymes en passant par la polysémie

Tout au long de l'année, Elie est venu questionner les homophones, il s'en amuse, et en amène de l'extérieur. Un jour, Madame T évoque (Cf : Annexes p.172) :

- des noisettes
- des amandes

Avant d'écrire la deuxième évocation, Elie s'arrête et interroge : « *Les policiers ou pas ?* ». Madame T répond : « *A ton avis ?* » et Elie de conclure : « *c'est le fruit* » et il prend spontanément la fiche des homophones pour écrire. Et puis, en écrivant il nous dit qu'il existe aussi une bête rouge et noire, présente dans les arbres, qui s'appelle ainsi. Ignorant totalement cette bestiole, nous entreprenons de rechercher dans le dictionnaire, en vain. Madame T reprend alors le fil de ses évocations. Puis, subrepticement, Elie s'exclame : « *Ah non ! ça s'appelle un gendarme !* ». Quel beau lien entre « l'amende » et « le gendarme », non pas le militaire mais l'insecte. Nous sommes au cœur de la polysémie. Madame T continue d'évoquer : « *des dattes* ». Elie sent bien qu'il ne s'agit pas de la date du jour mais n'en connaît pas d'autres. C'est précisément parce qu'il vit la série comme une suite de mots qui sont bien en lien les uns avec les autres qu'il peut supposer que « des dates » n'aurait aucun sens à présent. Elie est dans une période où il questionne et se questionne, il cherche à valider ses savoirs et de ce fait, le fil de la série est régulièrement interrompu. Peut-être que

finalement couper le fil des évocations le rassure ? C'est peut-être un moyen de ne pas être tout à fait seul face à son cheminement de pensée ?

b. Le choix du mot écrit

Dans la série, c'est en tant que le mot est le support d'une idée, la sienne, et que chacun l'adresse à quelqu'un d'autre, qu'il doit recourir à la langue et choisir un signifiant qui viendra révéler au mieux sa pensée. En revanche, comme expliqué en partie théorique, en TA nous sommes au-delà de la forme du mot, nous sommes du côté symbolique. Par conséquent, j'aurais tendance à modérer les propos de Saussure pour qui le signe est une unité linguistique associant un signifiant à un signifié. Pour Lacan, un signifiant (au sens linguistique) ne s'associe jamais aux mêmes signifiés selon les personnes. Car, rappelons que la langue s'enracine dans les premières expériences de chaque sujet. L'adulte offre des signifiants à l'enfant que ce dernier lie à ce qu'il vit dans le moment, à ses affects de l'instant. De ce point de vue, je rejoins peut-être Saussure lorsqu'il parle de l'aspect « individuel » de la langue. Outre, la structure formelle du signifiant, le signifié, lui, doit « signifier », c'est-à-dire « *avoir un sens, sans plus* ». Et, « *c'est dans l'usage de la langue qu'un signe a une existence* ». Dès lors, « *chaque signe entre dans un réseau de relations avec d'autres signes qui le définissent, qui le délimitent à l'intérieur de la langue. C'est ce qui fait que chaque signe a en propre ce qui le distingue d'autres signes* ». En bref, « *être distinctif, c'est être significatif* » (Benveniste, 1980). Par ses questions autour de la polysémie, (« amande », « amende », « date », « datte ») il nous emble qu'Elie entre de plain-pied dans la langue en tant que système.

En effet, la langue fonctionne tel un système, c'est-à-dire reposant sur des relations de ressemblances et de différences, liant les éléments entre eux. En outre, si nous nous sommes placés du côté de l'usage de la langue, ne négligeons pas son corollaire, la compréhension. En effet, le signe émis est signe parce qu'il est reçu ainsi. Nous nous adressons à l'autre, au moyen d'une langue partagée qui donne existence aux signes. L'autre et le contexte ont une place essentielle. « *Le signe ne peut être considéré comme signe qu'en fonction du contexte, chaque terme possédant sa valeur par phénomène d'opposition avec tous les autres termes* » (Bergès, 2009). Il est donc éminemment question de liens ici ! En effet, le système de la chaîne langagière, en tant qu'elle est système, confère à chaque signe une identité significative. Cependant, rappelons que signifiant et signifié n'entretiennent pas une relation

si univoque. A cet égard, Saussure l'a envisagé en parlant de « *l'arbitraire du signe* » où « *le signifié dépend du libre choix du sujet parlant* » (Saussure in Bergès, 2009). L'arbitraire du signe se situerait donc à un niveau individuel et non pas au niveau de la communauté linguistique. Dès lors, on réitère l'importance de considérer l'écart inhérent à l'utilisation d'une langue, l'écart nécessaire et inévitable entre le locuteur et sa langue, le locuteur et l'interlocuteur, l'auteur et le lecteur. Je nuance tout de même mes propos concernant l'arbitraire. Je pense que l'arbitraire émane aussi du regard que l'autre porte sur notre trace écrite, l'orthophoniste en l'occurrence ici. Se reconnaissant comme membre d'une communauté linguistique, elle s'y réfère pour tenter d'y intégrer le patient. Donc, je pense que l'arbitraire est aussi véhiculé par les individus.

Par conséquent, il nous semble primordial que l'orthophoniste garde un œil averti et ne se lance pas à bras le corps dans des autocorrections qui ne viseraient que le respect de la norme orthographique. La forme que le patient confère au signifiant vient nous indiquer ce qu'il en comprend, lui. A l'orthophoniste de tenter de l'amener à comprendre que quelqu'un peut le comprendre autrement. Bien que nécessairement présentes, les contraintes sociales de la langue écrite ne doivent pas anéantir la singularité individuelle. En TA, il me semble que cette singularité émerge dans le mot évoqué, le mot écrit, le graphisme, le chemin de pensée perceptible par les associations.

Conclusion concernant le travail avec Elie

A l'issue de cette année, Elie parvient au terme de cinq années de travail avec l'orthophoniste, à raison de deux fois par mois depuis deux ans. Le travail s'arrête début juillet. Conjointement, il mène son travail psychologique. Au regard de ce qui est écrit dans le dossier, Elie semble nettement stabilisé du point de vue moteur d'une part, et avoir cheminé sur la construction de son identité.

D'emblée Elie a investi la trace écrite en passant d'abord par le dessin. A l'époque, c'est l'orthophoniste qui écrivait les paroles d'Elie sur ses dessins, à la demande de ce dernier. N'est-ce pas la manifestation d'une entrée dans la langue écrite sans pour autant être scripteur? N'est-ce pas aussi une certaine forme de conciliation? C'est-à-dire qu'Elie acceptait que ses paroles dites soient écrites, perdurent dans le temps, entrent dans le champ

de l'écriture, propre aux humains, ici à l'adulte incarné par l'orthophoniste appartenant à une culture.

Au moment où je rencontre Elie, la relation établie avec l'orthophoniste est donc bien instaurée. En dépit de toutes ces années de travail, il ne paraît pas de signes de lassitude. Ceci est le fruit du travail de tout un chacun. Manifestement, Elie a confiance en Madame T. Ils sont liés par ce qu'ils ont vécu, et partagé dans le passé, ils y font référence régulièrement, m'évoquant une certaine complicité.

Revenons dès à présent au questionnement initial concernant l'utilisation de la série verticale comme outil de mise en liens dans le travail effectué avec Elie, au cours de cette année.

L'élément essentiel qu'Elie apporte du monde extérieur, est en lien avec son statut d'élève. Toutefois, il a pu parler récemment de son projet professionnel. Il souhaite être « *pompier d'hélicoptère* ». Il peut donc se projeter comme adulte. Par ailleurs, de part la relation de confiance établie avec l'orthophoniste, il arrive qu'Elie parle de ses lieux de vie, sorties en famille. En tout cas, il s'exprime assez aisément et spontanément, nous donnant toujours matière à discuter.

L'évidente relation de confiance établie avec l'orthophoniste permet aussi un vrai partage d'expériences. Madame T connaît l'histoire d'Elie, offrant la place à de l'implicite lors de certains échanges. Dès lors, il est arrivé que je ne comprenne pas d'emblée certaines discussions. Tout le temps écoulé permet indéniablement de bâtir une relation stable, garante d'un cadre, offrant au patient la possibilité de prendre la parole. Cette connaissance mutuelle facilite sûrement la dynamique de l'échange lors de la TA. Cette confiance contribue aussi peut-être, pour une part, à autoriser le patient à poser des questions, sous-entendant qu'il ne sait pas, à oser proposer des mots qu'il ne sait pas nécessairement orthographier. Il peut se risquer à émettre sa parole tout autant qu'à l'écrire. Cet acte est-il envisageable si le sujet ne s'y sent pas autorisé ?

Capable de se poser des questions et de les formuler, c'est un des points positifs du travail avec Elie. Entré dans les questions de l'orthographe, il semble presque s'amuser de la polysémie. Il est très souvent dans un état de recherche. Même si nous ignorons l'utilisation

qu'il fait de la langue écrite dans son quotidien, en dehors de sa fonction d'élève, il manifeste une curiosité patente à l'égard de la langue écrite et du monde en général. Lire et écrire confèrent à Elie la possibilité de répondre aux questions qu'il pose et se pose. Il peut désormais approfondir ses connaissances, faire des recherches et donc continuer de s'ouvrir vers l'extérieur, au monde et aux autres. Il semble avoir apprivoisé la langue écrite et l'écriture. Toutefois, son lien à la langue écrite n'est peut-être pas si leste qu'il peut parfois paraître. En effet, il reste parfois difficile de sentir si Elie est davantage dans la collection des orthographes des mots que dans le vagabondage que permet la pensée symbolique. En tout cas, dans ce qu'il donne à voir de son lien avec l'orthophoniste et du travail autour de la langue écrite, il a son propre mode de fonctionnement, se répétant à chaque séance. Sa façon d'apprivoiser les mots écrits, de créer des liens entre lui et eux, passe par un besoin de s'arrêter sur les orthographes des mots et notamment des homonymes. En écrivant ces homonymes, il lie alors leurs similitudes sur le plan de la langue orale pour mieux aborder leurs différences sur le plan de l'écriture. Reste à savoir si cette attitude répond à un désir profond ou davantage au contexte, au lieu de travail avec l'orthophoniste, distinct de son lieu de travail psychothérapeutique ?

III. Léo, né le 06.07.1999

Anamnèse

La maman de Léo, 11 ans, appelle Madame C, l'orthophoniste, pour son garçon qui est en sixième. La demande émane du professeur principal de Léo. A priori, la plainte est davantage axée sur la langue écrite, le français, que sur les mathématiques. Au téléphone, Madame parle de « *difficultés en orthographe* ».

Lors du premier rendez-vous, Léo est accompagné par son papa qui avoue très vite qu'il ne fait qu'accompagner et ne sait pas pourquoi Léo aurait éventuellement besoin de venir travailler avec l'orthophoniste. Sa femme ne lui a rien, et lui, n'a rien demandé, nous dit-il.

Léo apparaît très discret ne prenant la parole que pour répondre aux questions de l'orthophoniste. Quand elle lui demande s'il sait pourquoi il est là, il répond : « *C'est ma prof principale qui nous a dit de faire un bilan* ». L'orthophoniste questionne le pourquoi de cette demande. Bien que présent à ce rendez-vous, Léo hausse les épaules en disant qu'il ne s'en souvient pas. Elle tente de connaître les domaines qui s'avèrent difficiles ou plutôt les domaines que Léo juge difficiles. Très vite, il évoque l'Histoire, et rien d'autre. Madame C l'informe qu'au téléphone, lorsque sa maman a pris le rendez-vous, elle lui a parlé « *d'orthographe* ». Il rétorque alors que : « *non, ça, ça va* ». Peut-être qu'au moment où cette question se pose dans l'entretien, nous pourrions nous demander ce qu'est l'orthographe pour lui ? Serait-ce une matière scolaire ? Toutefois, il ajoute : « *C'est juste qu'en dictée je ne me pose pas assez de questions* ». Il donne ensuite un exemple : « *Je ne me demande pas si c'est du singulier ou du pluriel...* » et « *Je n'ai pas beaucoup de vocabulaire* ». C'est donc la seule plainte de Léo. Quant à sa maman, que nous rencontrerons la semaine suivante, elle dit avoir remarqué que c'est plus difficile en français qu'en mathématiques pour son fils. Elle avoue être surprise quant à certaines de ses connaissances, et parle à son tour de « *manque de vocabulaire* ». Léo aurait-il repris le constat de sa maman à son compte ou serait-il en accord avec cette idée ?

Au fil de l'entretien, il est question d'un suivi orthophonique dont le garçon a bénéficié il y a quelques années. Madame C en avait été informée par la maman lors de l'appel téléphonique. Léo dit que ce suivi s'est déroulé au cours de son année de CE 1. Son papa ne s'en souvient plus et émet l'hypothèse du CE 2. Finalement, il a eu lieu au cours du CM 1 informe la maman. Léo n'a pas souhaité retourner chez cette même orthophoniste car elle avait dit qu'il ne passerait pas en CM 2, ce qui ne s'est pas avéré. Il y allait pour des difficultés en lecture et parce qu'il éprouvait des difficultés à répondre aux questions faisant suite à sa lecture. Si l'Histoire est une matière difficile pour Léo, nous nous apercevons que se repérer dans la sienne, dans sa propre histoire, n'est peut-être pas simple non plus.

Très rapidement, au cours des deux premiers entretiens, l'un avec le papa et le second avec la maman, est abordé un épisode important de la vie de Léo, marqué par la maladie. Au cours de son année de CE 2, il a été atteint d'un cancer et par conséquent déscolarisé en bénéficiant d'un enseignement personnalisé à l'hôpital, et après sa sortie d'hôpital, à domicile. Ses deux parents diront qu'il a été « *chouchouté* » et que ça n'a pas été et ce n'est sûrement pas évident de s'y remettre ensuite, de travailler seul. Monsieur dit : « *La maladie ça transforme un enfant* », « *Léo, il a tout vu* ». En effet, il a côtoyé la mort et a perdu des copains. « *Il a toujours été courageux* » et l'équipe médicale le considérait comme quelqu'un capable de donner la pêche aux autres. Apparemment, il a toujours été plein de forces et le papa dit : « *C'est sûrement pour ça qu'il est encore là aujourd'hui* ». Monsieur considère que Léo est plus mûr que ceux de son âge, même s'il s'entend bien avec eux. Il est la plupart du temps avec des personnes plus âgées.

Lors de la première rencontre, Léo reste seul pour réaliser quelques épreuves afin que l'orthophoniste cible ses difficultés et ses points forts. La première proposition consiste à lire un texte. Sa lecture est loin d'être fluide et pleine de confusions dans la conversion graphophonémique. Cela dit, il retire du sens et dit aimer lire. L'orthophoniste propose ensuite à Léo de lire quelques logatomes, ce qui lui est plus aisé. Peut-être que lire des logatomes déleste Léo du poids du sens des mots ? Enfin, au terme de la séance, Madame C propose une série d'investigation sous forme d'une série verticale.

N'ayant ni plainte, ni demande, la série est proposée au même titre qu'une épreuve de bilan. Nous ne nous situons donc pas dans la même dynamique de travail que lors du précédent cas. L'investigation porte sur la lecture, l'écriture et vise éventuellement

l'émergence d'une plainte. Elle se déroule entre le patient et l'orthophoniste. Ils se font face, assis de part et d'autre du bureau. La stagiaire est observatrice, légèrement distanciée de la largeur du bureau.

1. La TA : en lien avec ce qui se vit à l'extérieur ?

A. Avant d'entamer la série d'investigation

a. L'entretien initial

Au cours du premier entretien, il est question de lecture avec le papa. Il dit estimer que Léo lit « *des choses qui ne sont pas encore pour lui, de son âge* ». Il nomme alors Harry Potter, et son argument repose sur la longueur. Léo ne prend pas la parole. Lors du deuxième rendez-vous, Léo parle de petites histoires qu'il écrit durant les heures de permanence. Il explique que c'est sa maman qui lui donne le thème et lui, écrit. Mais il ajoute que ce qu'il préfère c'est quand il n'y a pas de thème et qu'il écrit ce qu'il veut. Donc, Léo dit aimer lire et aussi aimer écrire, même si il ne dit rien de ses écrits.

Avant la fin du premier entretien, l'orthophoniste souhaite avoir une idée de l'écriture du garçon. Elle lui présente la série d'investigation en lui disant qu'elle lui propose maintenant d'écrire et que peut-être il connaît cette technique là puisqu'il est déjà allé chez une orthophoniste. Elle lui explique succinctement qu'elle va lui donner des mots qu'il écrira et où il pourra écrire, s'il a envie, si ça le fait penser à quelque chose. En la regardant, il acquiesce en opinant de la tête, sans prononcer un mot.

Rappelons que la série d'investigation, n'est rien d'autre qu'une série qualifiée « d'investigation » en tant qu'elle constitue la première série réalisée. A ce titre, elle peut être verticale ou éclatée. Elle est un moyen de se rendre compte de la fluidité des évocations du patient, du graphisme, du partage de la parole entre les deux partenaires. Dès que la question de l'écrit est amenée dans le motif de la consultation, l'orthophoniste a recours à la série d'investigation. De manière générale, elle propose davantage une série éclatée aux jeunes enfants et opte plutôt pour une série verticale pour les adolescents. N'ayant pas idée des difficultés de Léo, elle avoue ne pas s'être posé de questions quant au choix de la série verticale.

b. La série, liée à ce qui se dit et se vit

Lors d'une première rencontre l'orthophoniste n'a que peu de connaissances concernant le patient. C'est pourquoi, elle se saisit d'éléments énoncés au cours des premiers entretiens pour lancer sa série, l'alimenter. Par exemple, à la suite du premier rendez-vous, l'orthophoniste évoque « la lecture ». C'est le dernier thème abordé avant que le papa de Léo ne sorte du bureau. Lors du deuxième entretien, l'orthophoniste commence la série par « une moto ». Ce choix n'est pas anodin. En effet, lorsque Léo et sa maman ont franchi le seuil de la porte, ils étaient tous deux munis d'un casque de moto. Enfin, la troisième série verticale commence par « des crayons » en référence au crayon rose que Léo a choisi. Ce choix s'est fait avec humour venant de sa part, en réponse à la question de Madame C concernant sa couleur préférée. En résumé, dans le cas présent, il est évident que ce qui se dit avant la série influence cette dernière.

B. Le déroulement de la série

a. La proposition

Dans le cas de la première série, c'est l'orthophoniste qui propose d'écrire. Proposer la série d'investigation est un moyen pour elle d'observer la transcription de Léo, les types d'erreurs produites, ses évocations et sa capacité à associer. C'est aussi un moyen de lui présenter et lui faire vivre ce qui peut être un outil de travail. Enfin, c'est le moment de créer une dynamique d'échanges au travers de la langue écrite. Léo accueille cette proposition silencieusement, il ne connaît pas ce genre de travail. A priori, nous pensons qu'il ne saisit pas immédiatement le fonctionnement de cette série. En effet, Madame C trace le petit trait et propose d'emblée : « *la lecture* ». Léo ne bouge pas. Un silence s'installant, il demande alors : « *Qu'est-ce que j'écris ?* ». L'orthophoniste réitère sa proposition : « *la lecture* ». A priori, Léo n'avait pas saisi que ce dire lui était adressé, à moins qu'il ne s'attendait à un autre genre de mot ? Les évocations qui font suite à la première sont énoncées de manière à ce que règne un petit temps de latence entre chacune, respectant le temps d'écriture et de pensée de chacun.

b. Les thèmes des séries

Le thème de départ fait suite à la discussion qui a eu lieu antérieurement. Pour l'orthophoniste, la série revêt cet aspect particulier qui permet de pointer des mots de l'échange qui a précédé et donc de poser le statut de l'orthophoniste, personne qui écoute. Cette série devient alors le lien entre ce qui s'est dit de Léo, au cours de l'entretien préalable, et ce qui s'écrit. Pour Madame C, introduire un thème abordé en sa présence, c'est un moyen de lui redonner la parole. C'est un moyen de revenir sur ce thème, seul à seule. En outre, ce premier entretien a été difficile émotionnellement pour l'orthophoniste. Choisir « la lecture », devient un moyen de se dégager du poids de tout ce qui a été dit au cours de l'anamnèse. La souffrance et la mort ont beaucoup été évoquées et ont eu un impact indéniable sur le déroulement ultérieur de la consultation. La deuxième série sera marquée par le thème d'un accident et celui de l'hôpital, environnement que Léo connaît bien. Remarquons qu'à cet égard, parmi les trois séries, c'est à ce moment précis où il prendra le plus la parole, écrivant l'ensemble de ses mots d'une manière juste, phonologiquement. Nous y reviendrons ultérieurement.

c. La position spatiale

Une fois que Léo s'apprête à écrire l'évocation « la lecture », il s'empare de la feuille, la tire légèrement vers lui, la tournant à l'oblique. Par ce geste, il semble s'approprier cet espace. A l'issue de cette séance, j'ai pu interroger l'orthophoniste sur son retrait vis-à-vis de l'espace du bureau et son ressenti quant au geste de Léo. Elle explique avoir ressenti cette action comme un besoin de distance physique chez ce jeune garçon, un besoin d'espace, « *comme pour me mettre à distance* », me dit-elle. Léo est quant à lui penché sur sa feuille. Toutefois, il ne cache pas ce qu'il écrit. Même si l'orthophoniste et le patient sont bien de part et d'autre du bureau, la feuille semble davantage appartenir au patient. La première série se déroule donc dans le silence quasi-total. L'orthophoniste observe attentivement Léo, adossée sur sa chaise, les bras croisés (presque tout le long). En tant qu'observatrice de la scène, la distance entre le patient et l'orthophoniste me paraît tout autant physique que dans leur relation. Et, l'espace de la feuille blanche que je supposais, au départ, pouvoir être investi tel un espace intermédiaire, ne m'apparaît pas comme une évidence. Ici, la feuille semble être un lieu de transcription des évocations de l'orthophoniste, je pourrais même dire, de ses mots. En observant Léo, il me donne l'impression de recevoir des mots qui lui sont étrangers. Par

conséquent, je me demande s'il se lie à l'autre en se saisissant de ses mots ? Ou, si justement ces quelques mots matérialisés lui renvoient l'écart qui le sépare de l'orthophoniste ?

d. Le graphisme

Dès la première série et ça reste vrai également pour les suivantes, Léo écrit doucement et s'applique manifestement. D'ailleurs, sa volonté de bien faire l'amène à reproduire un petit trait à la fin de sa toute première transcription, à l'instar de l'orthophoniste. Est-ce une réelle application ou une manière détournée de focaliser son attention sur l'écriture au détriment d'un investissement moindre sur le plan des évocations ? Les trois séries ont un graphisme régulier, il est constant d'une fois sur l'autre, et d'un bout de la série à l'autre. Léo est très concentré, parlant peu, il ne regarde que très rarement l'orthophoniste. Il est difficile de dire s'il est dans l'évitement ou si l'écriture accapare son entière attention. En outre, il sourit mais ne rit pas. Dans son attitude, Léo évoque un élève appliqué.

e. Le discours parallèle

La première série se vit quasiment dans le silence. L'orthophoniste a eu recours au discours parallèle mais celui-ci a presque exclusivement concerné des interventions à propos de la forme orthographique. A cet égard, en tant qu'observatrice, je pense que Léo a probablement davantage vécu ce temps plus comme un test que comme un échange. Il n'a d'ailleurs pas pris la parole, à l'exception de la dernière évocation car Madame C l'a sollicité. Aussi, avant de proposer son évocation, il prend le temps de retourner la feuille pour entamer une lecture de ce qui a été écrit. Il ne lit probablement que les quelques premiers pas et évoque alors « le chapitre ». Deux questions me viennent alors à l'esprit : est-il tellement en dehors de la dynamique qu'aucune association d'idée n'est possible ? Ou, prend-t-il le temps de choisir son évocation, considérant par la même son orthographe et ses éventuelles embûches, et dans ce cas ferait-il davantage le choix d'un mot ?

Evidemment, ce n'est pas parce que Léo n'a rien évoqué qu'il n'a pas d'évocations. D'ailleurs, nous pensons même qu'il est riche de nombreuses évocations. Mais, comment susciter l'envie de les mettre en mots ? De les mettre en partage ? Cette démarche signerait

déjà peut-être une certaine prise de position, vis-à-vis de l'orthophoniste, en même temps qu'elle alimenterait Léo dans l'accession à sa place de sujet, distinct de celui d'en face. Ici, la langue écrite n'est pas le support d'une transmission de savoirs, comme à l'école, mais bien le support d'une subjectivité en tant que chacun est auteur de ses évocations. A cet égard, je me demande si une telle proposition d'écriture, lors d'une première rencontre, ne peut pas être perçue comme intrusive ? En effet, dégagé de tout support, le patient doit faire face à sa propre pensée et donc à ce qu'il a de plus intime. Alors, est-il si évident de partager un peu de soi avec quelqu'un qui est encore inconnu ?

C. Autour de la série

Au décours de la deuxième série, l'orthophoniste dit à Léo qu'à l'occasion, s'il veut bien, ça lui plairait de lire ce qu'il écrit, venant lier ce qu'il vit à l'extérieur du bureau à la situation présente. Il ne répond ni oui, ni non. Au cours du rendez-vous suivant, l'orthophoniste propose une lecture de texte, où se cachent quelques erreurs orthographiques (inversions de lettres notamment) que Léo débusquera spontanément. Il y est question du départ en vacances d'une famille à qui il arrive diverses péripéties. Au terme du texte, il associe avec sa propre famille, commentant : « *Mon père, il aurait jamais fait ça* ». C'est l'occasion de parler de sa famille qui, recomposée, est assez grande. A ce moment là, l'orthophoniste souhaite laisser la série verticale de côté et installer une relation à partir d'un autre support. Elle propose alors à Léo de réaliser un petit arbre généalogique. Son histoire est assez difficile, marquée de séparations et de deuils.

2. La série d'investigation : tissage d'un lien entre le patient et l'orthophoniste ?

A. La série et ses protagonistes

a. L'entre-deux : ce qui se perçoit de l'extérieur

Avant de découvrir la série d'investigation, j'émettais l'idée que les protagonistes nouaient une relation de partenariat. Mais qu'est-ce qu'être « partenaire » dans ce cas, lors d'une première rencontre ? Dans les définitions lues, je retrouve les termes d' « *alliance* », d' « *association* ». Celle qui retient mon attention est celle qualifiée de « *vieilli* » qui signifie

alors « *Personne avec qui on tient conversation* ». Arrêtons-nous sur les antonymes qui sont : « *adversaire* », « *compétiteur* », « *rival* » (Nouveau Petit Robert, 2007). En considérant ainsi ces quelques termes, je pense à la nécessité de faire connaissance afin que s'établisse un minimum de confiance, gage d'une relation de partenariat me paraît-il. Par ailleurs, considérant que Léo a déjà travaillé avec une orthophoniste, peut-être éprouve-t-il de la méfiance à l'égard de Madame C ? En effet, il a indéniablement des représentations, ses représentations de la profession, venant probablement influencer la dynamique du transfert. Depuis le début de cette première rencontre, il y a un échange de paroles destiné à faire se connaître davantage les individus engagés dans ce rendez-vous. Qu'est-ce que l'utilisation de la TA poursuit ou apporte en plus par rapport à ce qui vient d'être engagé un tant soit peu au cours de l'entretien?

b. Le choix de la série et son contenu

L'orthophoniste entame la deuxième série par (Cf : Annexes p.184) :

- une moto
- un casque

Léo prend un temps de réflexion pour écrire la terminaison. Il hésite entre « c » et « q-u-e ».

- je démarre

L'orthophoniste propose ici un verbe d'action qui non seulement évite de tomber dans l'énumération des différentes composantes d'une moto mais introduit, implicitement, un personnage, voire une des deux personnes, parties prenantes de l'échange. Le choix de l'emploi du « je » est intéressant car c'est bien Léo qui est arrivé avec un casque de moto dans le bureau. Le « tu » qu'aurait énoncé l'orthophoniste l'aurait renvoyé à elle quand Léo l'aurait écrit. Or, ici, il devient acteur si tant est que Léo se dégage d'un rôle où il serait purement scripteur d'une parole d'autrui. Vu son air concentré et appliqué, il est permis de se poser la question. L'orthophoniste décide de ne pas rebondir sur la faute orthographique, le « r » manquant, car nous sommes au début de la série et cela risquerait d'entraver le rythme de l'échange qui n'est même pas encore établi. En outre, elle estime que « *ce n'est pas si dramatique* ». Ainsi, l'orthophoniste tente de parler d'un domaine familier à Léo en

proposant : « une moto ». Nonobstant, lors du troisième rendez-vous, Léo est seul. Elle lui demande s'il est venu en moto, il dit être venu en voiture. C'est l'occasion de comprendre que lorsqu'il est venu muni d'un casque, il n'était pas en moto mais en quad. L'orthophoniste ne lui a donc pas parlé d'un centre d'intérêt lorsqu'elle a évoqué « une moto ».

Cette même série se poursuit et l'orthophoniste évoque : « il se faufile » puis « il me frôle » que Léo écrit :

- je me fraule

Hormis la graphie « a-u » que je pense pouvoir attribuer à l'écriture antérieure de « il se faufile », cette écriture me surprend. En effet, il utilise le pronom « me » qui ne peut pas être conjoint à frôler d'un point de vue grammatical et sémantique. Dans le même temps, le fait qu'il recourt à ce pronom vient peut-être illustrer la prise de position qu'il prend dans cet écrit ? Ou, deuxième hypothèse, il ignore peut-être le sens de « frôler » ? Ce n'est pas le cas. L'orthophoniste lui dit alors : « *Là, tu ne dois pas comprendre ce que je te raconte ?* ». Léo se redresse, lève les sourcils en restant silencieux. L'orthophoniste rebondit sur l'écrit de Léo en tentant de lui donner sens :

- je le frole
- il me frole

A propos de sens, quel sens attribue-t-il, lui, aux paroles de l'autre ? En effet, connaissant le sens de ce verbe qu'en a-t-il compris en l'écrivant ? Le mot écrit serait délié de son sens pour Léo ? Evidemment, l'orthophoniste ne s'attarde pas sur l'accent circonflexe, elle s'assure simplement que le sens est présent. Après ces deux pas, elle commente : « *ça ne veut pas dire la même chose* », ce à quoi Léo répond « *Ben non* », de toute évidence d'accord avec elle. Depuis quelques pas, le rythme est lent de part la multiplication des confusions. Ça manque quelque peu d'entrain et l'orthophoniste use d'un verbe d'action qui redynamise le mouvement.

- je le bouscule
- la chute
- boum

ça fait sourire Léo qui reste le regard axé sur la feuille, tournée de manière oblique. Du coup, l'orthophoniste poursuit :

- crac
- ouille

Léo écrit, le sourire aux lèvres. Mais, il ne s'exclame pas en proposant une onomatopée, ce qui aurait pu être envisageable s'il était familiarisé avec ce type de travail et si la relation était établie.

c. Le discours parallèle

Concernant le discours parallèle, j'ai repéré une évolution. Alors que Léo est resté totalement silencieux à la première série, il a pris la parole, enfin il a parlé sans être sollicité directement, au cours de la deuxième série. Initialement, c'était en réponse à une question de l'orthophoniste concernant la finale d'un pronom, « il », qui pouvait aussi bien être au singulier qu'au pluriel. Léo argumente le fait de lui ajouter un « s » et assortit son ajout d'un commentaire spontané : « *il avec un « s » et protège avec un « s »* ». Il fait manifestement le lien entre sujet et verbe et sait, de son savoir d'élève, que l'un a un impact sur la terminaison de l'autre mais la conjugaison reste probablement obscure. L'orthophoniste lui dit qu'il s'agit d'un verbe. Cela réveille alors des souvenirs car il dit alors très vite « *e-n-t* ». Le discours parallèle est un peu plus abondant lors de la troisième série, en comparaison aux deux précédentes. Toutefois, il reste très lié à ce qui s'écrit, portant fréquemment sur la forme des mots, ou venant inciter Léo à évoquer à son tour.

B. Les paroles de l'orthophoniste

a. Le fond et la forme de la série

Lors du premier rendez-vous, la seule intervention de l'orthophoniste consistait à évoquer (elle l'a d'ailleurs fait d'un bout à l'autre, sauf pour la dernière évocation), tracer les petits traits, les traits de pause et tenter les autocorrections. Pour Léo, les confusions abondent tant sur le plan phonologique que grammatical. Il est absorbé par la conformité au code orthographique et les évocations de l'orthophoniste ne l'amènent pas à prendre la parole, bien

que sollicité. Après cette expérience, il me semble important d'avoir un certain temps devant soi pour pratiquer ce genre de série, la première, afin que le patient s'y familiarise en douceur et puisse peut-être, dans un second temps, s'y inscrire.

b. La demande de l'orthophoniste

Très rapidement, au cours de la série, les confusions d'ordre phonologique sont patentées. Par exemple, l'orthophoniste évoque et Léo écrit : (Cf : Annexes p.182)

- la lecture
- des livres
- la couverture
- la premier page

Ici, nous voyons apparaître une confusion fréquente entre le nom de la lettre « r » et le son de celle-ci, /r/. C'est une erreur phonologique. L'orthophoniste lui dit qu'il a mis « la », en le soulignant, et ajoute : « *donc ...* », manifestant l'attente d'une réponse de sa part. Léo propose d'ajouter un « m ». Par cette réponse, nous pouvons remarquer qu'il prend bien en compte l'intervention de l'orthophoniste, il comprend qu'il y a un dysfonctionnement, que l'orthophoniste attend une autre orthographe, mais le « la » ne semble pas être associé au genre et donc en l'occurrence au féminin, ce qui l'amènerait certainement à penser au « e ». Cela dit, il se peut qu'il puisse associer féminin et « e » mais son réflexe ici est de proposer une solution plus compliquée, pourrais-je dire, mettant en lumière les obscurités de la langue écrite pour lui. L'orthophoniste répond : « *Non, c'est pas grave* » et trace le trait de pause pour entamer l'autocorrection.

- le petit
- la petite
- le premié

Elle s'appuie sur le discours parallèle pour l'informer que « premier prend un « r » ». Léo l'ajoute et barre l'accent. Ensuite, elle propose de nouveau « la première » en lui demandant s'il sait maintenant. Il répond « oui » en ajoutant un « e ».

- la premiere

D'autre part, au cours de la deuxième série, Léo évoque plusieurs pas successifs en étant sollicité par l'orthophoniste (Cf : Annexes p.184):

- un radar
- policier
- pompier
- samu

A la suite de quoi l'orthophoniste propose : « *ils nous protègent* ». Initialement, Léo écrit cette phrase simple au singulier et l'orthophoniste l'interroge : « *A qui tu pensais en écrivant le « il » ?* ». Au lieu de répondre, Léo cherche instantanément l'erreur qu'il aurait pu faire, alors même que le singulier est acceptable ! Il répond : « *Ah bah, c'est nous qui protège* ». « *Oui, nous on est protégé mais qui nous protège ?* » répond Madame C. « *Ben eux* » dit Léo en désignant les trois noms précédents. Il met un « s » au « il » en disant oralement : « *il avec un « s » et protège avec un « s »* ». En réalité, il y a ici un conflit entre les évocations de l'orthophoniste et celles de Léo. En effet, pour lui, le Samu n'est pas du tout associé à quelque chose de rassurant. Le discours parallèle est un moyen d'en discuter. Ce conflit explique peut-être les confusions précédentes concernant les « s ». En référence à ce qui vient d'être dit oralement, et pour l'aspect grammatical, l'orthophoniste propose :

- ils nous rassurent

Que Léo met au pluriel dans un second temps, après une prise de recul, de manière autonome.

Parfois, Léo s'empare de règles qu'il applique sans nécessairement prendre de recul. C'est le cas lors de la première série où s'est effectué un arrêt sur le déterminant « la » et la marque du féminin qu'il induit sur le nom qui le suit. Quelques pas plus tard, l'orthophoniste propose : « le héros », « il a une mission » que Léo écrit :

- il a une missione

Etrangement, il met un « e » à « mission », ce qui est aberrant d'un point de vue phonologique. En revanche, au regard de ce qui vient de se passer précédemment, il a probablement établi le lien entre le féminin, incarné ici par « une », et le « e ». L'intervention

de tout à l'heure a certainement réactivé des connaissances mais Léo n'utilise pas tous les canaux pour vérifier ce qu'il vient d'écrire. En effet, simplement relire avec une correspondance grapho-phonémique stricte aurait suffi à saisir que le « e » était en trop. Ecrire, c'est pouvoir lier tout autant l'aspect grammatical que phonologique. Le point positif, c'est qu'il a certes des connaissances mais elles ne sont pas toujours utilisées à bon escient. De plus, il peut se saisir d'une erreur antérieure pour ajuster ses actes ultérieurs à court terme, même si c'est source d'une nouvelle erreur. Peut-être que Léo fonctionne un peu en « collage » ou « plaquage » ? Concernant le « e », l'orthophoniste lui demande : « *c'est parce que tu te rappelles ce qui s'est passé tout à l'heure ?* ». Il sourit en disant « *oui* ». Mais, il a aussi un autre doute et demande si ce n'est pas « t » à la place des deux « s ». Manifestement, il connaît les pièges de la langue française, un même phonème peut s'écrire avec différentes graphies.

C. Les paroles du patient

a. Faire face aux attentes de l'orthophoniste

D'abord l'orthophoniste incarne celle qui fait respecter la loi orthographique. Elle barre et tente de faire accéder le jeune à la forme orthographique attendue. Dans les trois séries étudiées, c'est elle qui propose d'écrire puisque Léo ne connaît pas ce genre de travail, c'est elle qui propose ses évocations, lui ne le faisant que sur sollicitations. C'est pourquoi, je suis réticente à parler d'échanges. Non seulement Léo ne fait qu'écrire ce qu'évoque l'orthophoniste et en plus, de part le regard qu'elle pose sur son écrit, l'orthophoniste manifeste en quelque sorte l'attente qu'elle a vis-à-vis de la conformité au code orthographique, ce qui ne facilite sûrement pas la prise de parole du patient. C'est tout l'enjeu de la TA et toute sa complexité : permettre que s'instaure un échange, une dynamique de pensée à deux, tout en passant par l'écrit. Dès lors, cela doit se dérouler tout en faisant appel à l'orthographe et donc à ses règles. Seulement, dans le cas présent, nous voyons comme il devient rapidement difficile d'allier les deux. Ici, non seulement Léo ne propose pas d'évocations mais en plus il est « sanctionné » dans sa façon de donner forme à celles de l'autre. Est-ce qu'une telle situation lui donne envie de risquer sa propre parole ?

b. Le rapport à la langue écrite

En outre, il ne faut pas oublier que lors de la deuxième série il explicite bien qu'il a des idées mais qu'il trouve « *embêtant* » de faire des fautes. Par conséquent, ce genre de situation peut sembler mettre à mal ce que C. Chassagny évoque constamment : la création. Créer, c'est : « *faire, réaliser quelque chose qui n'existait pas encore* » (Nouveau Petit Robert, 2007). C'est là tout le problème parce que l'écriture nous préexiste, autant que ses règles. Je suis donc gênée par cette idée de « création ». J'aurais tendance à parler davantage d'entrée dans l'écriture, d'appropriation, d'appropriation. Conduire le patient au respect des règles se fait sur un chemin toujours original. Nous tentons de le conduire à la socialisation de la forme, c'est-à-dire à pouvoir mettre les mots en partage, car liés aux autres individus. En effet, dès avant la naissance les mots viennent de l'autre et sont adressés à l'autre. Mais, pour partager, il faut être au moins deux. Prendre en compte son interlocuteur est donc la condition minimale pour partager. Justement, comment lier la prise en considération de ce que l'interlocuteur a à dire à la forme qu'il attribue à ses mots ? L'un ne se fait-il pas au détriment de l'autre ? La quête de l'équilibre entre la traque de la moindre erreur et le « laisser-passer » de quelques unes revient à l'entière subjectivité de l'orthophoniste.

D. Les rôles de chacun

a. Un rapport maître- élève ?

Au cours de la deuxième série, l'orthophoniste l'interpelle : « *Tu veux écrire quelque chose ?* ». « *Non* » répond-t-il d'emblée puis c'est le silence. Il se ravise, et demande : « *quoi ?* ». Par cette interrogation renvoyée à l'orthophoniste, ne vient-il pas signaler le rapport entretenu avec elle vis-à-vis des connaissances ? Ne serait-ce pas l'orthophoniste qui « sait » ce qu'il faut écrire ? La demande de l'orthophoniste semble être une préoccupation majeure au regard de l'attitude de Léo. Cela me conforte dans l'idée qu'il se pose en scripteur mais ne cherche pas nécessairement à être auteur parallèlement. L'orthophoniste lui répond : « *Là où en est ta pensée. Peut-être es-tu resté à ce qui a été dit avant ?* ». « *Euh...non. La sécurité ça me fait penser à des barrières* ». Elle l'invite à l'écrire. Il tente (Cf : Annexes p.184):

- bariéllaire

Bien qu'il pense à « des », il laisse le mot au singulier. Juste après l'avoir écrit, il barre le « ai » pour écrire, « é ». C'est délicat, pour le premier mot qu'il propose, il échoue. Encore une fois, son erreur se retrouve au niveau de la langue orale. L'orthographe est éloignée du mot visé. D'un point de vue de la structure phonologique, il y a deux phonèmes en trop représenté par le « ai » et les deux « l ». L'hypothèse de ses difficultés phonologiques se confirme.

Arrivés au troisième rendez-vous, l'orthophoniste lui demande ce qu'il a envie de faire, il ne sait pas. « *Tu préfères lire, écrire... ?* » demande-t-elle, « *Je sais pas. C'est pas à moi de décider* » répond-t-il. « *Alors j'te propose d'écrire* » lance-t-elle, tout en mettant un petit tas de feuille entre elle et lui. Cette fois, je note qu'il ne tourne pas la feuille à l'oblique, il les laisse bien droites entre l'orthophoniste et lui. Il choisit un crayon rose et l'orthophoniste commente : « *T'as de l'humour* » sur un ton semi-exclamatif, semi-interrogatif. Il sourit mais ne réplique rien.

b. L'accès à la langue socialisée

Durant cette série, lors du quatrième pas, l'orthophoniste évoque : « une manette », que Léo écrit (Cf : Annexes p.184) :

- une manéte

D'un point de vue phonologique toujours, nous nous apercevons que le rôle des accents n'est pas clair pour Léo. Cette fois, Madame C fait le choix de barrer le mot en faisant un commentaire : « *Je vais te donner un mot qui va peut-être t'aider si tu sais l'écrire : « une allumette »* ». Il écrit, allumette, et peut du coup conclure quant à l'orthographe de « manette ». Nonobstant, encore une fois, il doute de lui en ajoutant un « n » supplémentaire. Nous retrouvons le même genre de comportement que lors de la première série où il a proposé de modifier « premier » en mettant deux « m » pour obtenir « première ». Il a bien repéré les aléas du français et semble déstabilisé. Ce qui me interpelle c'est qu'il cherche à répondre à la question de l'orthophoniste à chaque fois et mobilise ses connaissances. Mais, la question paraît rester celle de l'orthophoniste et pas la sienne. Par ses actes répétés, ses manières de répondre en apportant des modifications multiples ne cherche-t-il pas davantage à obtenir la satisfaction de l'orthophoniste qu'à investir le mot et notamment son pouvoir évocateur ?

Plusieurs hypothèses me viennent à l'esprit. Peut-être alors que la TA ne lui convient pas ? Peut-être se sent-il à l'étroit avec le style pré-discursif ? Son mouvement de pensée lui permet très certainement de se dérouler de petits scénarii mais rester en deçà du discours lui demande d'inhiber une partie de ce à quoi il pense, de sélectionner. Pouvoir choisir un mot, c'est lui associer de multiples évocations et compter sur celles-ci pour faire penser son interlocuteur en retour. Le choix d'un mot, plutôt que d'une phrase, offre une grande liberté de penser à celui qui le reçoit. Le choix du style pré-discursif est donc aussi sûrement lié à la volonté d'offrir un espace de pensée suffisamment ouvert pour chacun des protagonistes. C'est une façon de garantir la liberté de leurs mouvements de pensée et inversement, c'est aussi certainement de part cette considération initiale que le style pré-discursif a été choisi. Léo dit aimer écrire mais comment faire en sorte qu'il vienne s'inscrire davantage dans la série ? Toutefois, il dit aimer écrire mais n'en dit rien. Il serait peut-être intéressant de venir le questionner sur cette activité, à l'heure où s'est établie une relation ? De toute évidence, il pense, il associe, mais ses propositions, qu'il n'oralise que sur incitations, sont contraintes par sa capacité à orthographier, enfin précisons, orthographier selon la forme convenue et surtout attendue en face. Finalement, la série vient peut-être aussi contenir ses débordements en quelque sorte. Dès lors, ne se sent-il pas limité mais limité au sens où sa « toute-puissance » vis-à-vis de l'orthographe rencontre un obstacle ? Serions-nous alors du côté de ce que les psychanalystes nomment « la castration » ? Enfin, nous émettons l'hypothèse, avec l'orthophoniste, que peut-être, si elle endossait le rôle de scripteur, cela pourrait éventuellement libérer Léo de la contrainte de l'acte d'écriture au profit des associations ?

c. L'erreur et le doute

Par ses questions l'orthophoniste introduit du doute. Par exemple, Léo écrit (Cf : Annexes p.184) :

- des règles de sécurités

En usant du discours parallèle, Madame C l'informe qu'il y a un accent grave sur « règle » et lui demande : « *Pourquoi tu as mis un «s» à règles ?* », « *parce qu'il y a « des » devant* » répond-t-il. Et, « *Pourquoi un « s » à sécurité ?* ». Comme d'habitude dans ces cas là, Léo contourne la question pour en poser une en retour: « *Y'en a pas ?* », « *Et non, c'est la sécurité en général* » explique l'orthophoniste. Son choix, logique, aurait pu être argumenté mais il ne

le fait pas. N'ose-t-il pas ? Ou, peut-être que ce « s » ne relève pas d'un choix et par conséquent, l'orthographe est bien l'affaire de celle qui lui fait face. Le doute est inhérent à presque toutes les tentatives d'écriture de Léo.

d. Etre auteur

L'orthophoniste tente de mobiliser Léo, de l'impliquer dans la deuxième série. Après, ses propres évocations (Cf : Annexes p.184):

- ils nous protègent
- ils nous rassurent
- c'est inquiétant

Elle le questionne : « *Tu as des idées ?* ». Léo prend alors la parole : « *oui j'ai des idées, mais si je dis des mots et que je sais pas l'écrire c'est embêtant* », d'un air quelque peu gêné. Effectivement, ça freine la dynamique et ce n'est pas agréable d'être toujours confronté à ses difficultés. L'orthophoniste tente de le rassurer en disant qu'elle n'est pas là pour juger et que surtout elle est présente pour l'aider. Il propose.

- Perfusion

Nous repérons que ce mot appartient à un champ sémantique particulièrement connu de Léo. Donner un tel mot est peut-être gage de réassurance pour Léo tout en étant un moyen de partager quelque chose d'important pour lui ?

- l'Hopital
- urgence

L'orthophoniste incite Léo à préciser sa pensée : « *Tu penses à une urgence ou au service des urgences ?* ». Par cette question, il nous semble qu'elle vient rappeler à Léo qu'il a un interlocuteur qui pense à partir de ce qu'il évoque. Léo dit penser au service. Alors, elle lui conseille d'écrire « les » devant, ce qu'il fait et ajoute naturellement un « s » à « urgence ». Ensuite, il évoque une idée dont il a été question lors de l'entretien avec son papa.

- étage
- assenseur

Pour la première fois depuis le début des rencontres, Léo écrit avec une justesse phonologique plusieurs évocations successives. Puis-je supposer qu'il s'agit de l'expression d'une intériorité qui vient le libérer de l'emprise orthographique ?

Comment l'amener à se saisir de l'écriture pour tenir une place, sa place, en face de l'orthophoniste ? Au début de mon travail sur la TA, je faisais quelque peu le pari que cette position de face-à-face, favoriserait la dimension d'adresse à l'autre, et donc une place faite au lecteur au moment où le scripteur donne forme à la trace écrite. Mais, envisager un lecteur, c'est avant tout se positionner en auteur. Comment se positionner en auteur quand la langue écrite paraît si obscure à manier d'une part, et quand les fonctions qui lui sont attribuées sont essentiellement celles vécues, ou transmises à l'école ? Comment investir personnellement l'écriture, au-delà de ses contextes d'utilisation habituels : faire un exercice, une dictée, recopier une poésie... Bref, retranscrire les paroles de quelqu'un d'autre. Léo est pourtant un de ceux qui font un usage particulier de la langue écrite, plus personnel. Malgré cela, il se retrouve, sous un certain angle, à transcrire des mots qui ne sont pas les siens. C'est peut-être un des rôles de l'orthophoniste, d'amener le patient à se décentrer de l'objet d'étude qu'est devenue la langue écrite, comme le dénonce E. Ferreiro, afin qu'il en expérimente le sens d'un point de vue plus personnel, plus subjectif, loin des demandes scolaire et familiale ? Mais Léo constitue à ce titre un exemple particulier puisqu'il dit écrire lui-même régulièrement des histoires. Au-delà de l'aspect formel de la TA, je vois poindre une différence fondamentale entre l'acte d'écrire au sein de la TA et celui exercé dans la rédaction d'une histoire. La différence à laquelle je pense tient à celle de la présence du lecteur.

e. Etre lecteur

Or, ce lecteur, incarné par l'orthophoniste, est porteur de représentations, projetées par le scripteur. Qu'est-ce que représente la place de l'orthophoniste, chez qui il vient notamment pour l'orthographe, pour ce patient ? Il y a une double difficulté par la présence de l'orthophoniste, concomitante à l'acte d'écriture. Le patient, scripteur, doit non seulement se dévoiler mais en plus, il perçoit la réaction de l'orthophoniste en retour. Et, c'est elle qui pose également son regard sur l'aspect formel de ce dire. Dans ce cas, s'adresser à l'autre est une

démarche difficile pouvant probablement aller jusqu'à susciter une certaine inhibition. Mais, la TA ce n'est pas seulement adresser une parole à quelqu'un. En effet, après avoir été auteurs, nous nous faisons lecteurs. Or, il est fréquent que Léo ne relise pas ce qu'il écrit, comme si ce qui s'écrit ne visait aucun effet, comme si c'était désincarné. Mais, endosser le rôle de lecteur de ses propres mots, c'est peut-être aussi pouvoir faire une place à un éventuel autre lecteur, « *un tiers entre soi et son écrit* » (Strauss-Raffy, 2004).

f. Les ressentis de chacun

D'après ce que j'ai vécu, et en discutant avec l'orthophoniste, j'aurais tendance à penser que dans le cas de Léo, les fonctions de chacun sont loin d'être interchangeables. Chacun semble être d'un côté du bureau, séparé de l'autre par les feuilles. L'orthophoniste est celle qui décide du travail réalisé, c'est elle qui sait ce qu'il faut écrire, certaines des interrogations de Léo nous l'indiquent, et c'est elle encore qui sait comment écrire.

Je pense qu'un des indicateurs permettant d'aiguiller le travail est de venir sonder le ressenti de patient. Mais, pouvoir verbaliser son ressenti demande une certaine capacité à prendre du recul et à user de la langue. Et, le tissage du lien entre la langue et les affects n'est pas aisé. Pourtant, l'orthophoniste a tout de même tenté de venir interroger Léo. A l'issue de la première série d'investigation, elle lui explique que ça peut être une des manières de travailler. Il ne répond rien, écoute et l'observe. Nous n'avons donc pas son ressenti par rapport à ce qu'il vient de vivre. Quant au retour de l'orthophoniste, elle considère que c'est une série qui n'est pas finie, elle n'est pas allée explorer tout ce qu'elle aurait aimé, par manque de temps. En revanche, elle note d'emblée les difficultés phonologiques et ne rejette pas l'hypothèse de travailler avec ce support. Au terme de la deuxième série, Léo n'exprime toujours rien quant à son attrait ou son aversion pour ce genre de travail, même si la relation avec l'orthophoniste semble s'être quelque peu détendue. Pour l'heure, Léo est un jeune peu expressif sur le plan verbal et non verbal. Il est en fait assez difficile de percevoir ses émotions. Par conséquent, il reste difficile de savoir comment il vit ce genre de travail. Peut-être le ressent-il comme quelque chose de pesant ? Quand à la fin de la troisième séance, l'orthophoniste l'interroge pour savoir s'il écrit en dehors de l'école. Il dit que oui. Paradoxalement, quand elle se renseigne sur ce qu'il aime écrire, il fournit des exemples du cadre scolaire : « *Ecrire dans mon agenda* ». Finalement, sa réponse nous amène à nous demander ce qu'« écrire » signifie pour lui. Nous touchons du doigt ce que nous cherchons à

travailler. Un signifiant est toujours riche de signifiés, au sens linguistique. Il aurait été intéressant de lui demander ce qu'écrire veut dire pour lui. Madame C parle alors de chansons, de poèmes et c'est à ce moment là qu'il parle d'histoires qu'il écrit pendant les heures de permanence.

3. Le fonctionnement linguistique de Léo au sein de la série.

A. Quand intervenir sur la forme orthographique ?

Les exemples concernant cette question sont nombreux. Citons brièvement un extrait de la première série où l'orthophoniste évoque (Cf : Annexes p.182):

- je découvre
- le style
- les perssonages

Léo s'arrête, semble se questionner de part sa moue dubitative. Il s'adosse à sa chaise, prenant du recul vis-à-vis de ce qu'il vient d'écrire sur la feuille. L'orthophoniste l'interroge : « *Tu te questionnes ?* ». Il ne répond rien et continue d'observer son mot, sans même lever la tête pour regarder l'orthophoniste. Il barre un « s ». Il s'agit d'une erreur phonologique. Il estime probablement qu'il faut deux « s » pour réaliser le son /s/ sinon ça ferait /z/. La langue française est inconstante et la lettre « s », selon son positionnement, se prononce différemment. Manifestement, Léo ne connaît pas la règle de fonctionnement, mais il semble pouvoir s'appuyer sur sa mémoire visuelle pour s'étayer. L'orthophoniste fait le choix de ne pas insister sur le « n » manquant. En effet, étant donné le déroulement relativement silencieux et le fait que jusqu'à présent Léo attende les mots de l'orthophoniste, sans penser, ou se refusant à donner les siens, l'orthophoniste ne veut pas entraver l'éventuel échange qu'elle cherche à établir en imposant une nouvelle référence à la norme orthographique. L'idée est recevable et en même temps, il faut espérer qu'il ne mémorise pas outre mesure cette forme incorrecte. C'est une des difficultés de l'utilisation de la série, tout en gérant l'aspect orthographique, gérer la mise en place d'une dynamique agréable, tant sur le plan écrit qu'oral.

B. Le fonctionnement de Léo et ses limites

Dès la série d'investigation, Léo manifeste un fonctionnement par analogie. En effet, il transcrit (Cf : Annexes p.182):

- la premier page

au lieu de « première ». L'orthophoniste l'interpelle alors sur la présence du « la » pour tenter de lui faire établir un lien avec le « e » final, en vain. Cependant, après une autocorrection, il aboutit à la forme attendue et se rappelle ensuite de l'induction de la marque du féminin. C'est certainement ce qui motive son écriture quelques pas plus loin :

- le hero
- il a une missione

D'emblée, nous pensons que la présence du « e » supplémentaire n'est pas anodine, elle répond à la première difficulté rencontrée. Il établit le lien entre la présence d'un mot marquant le féminin et d'un « e » à la fin du nom qui suit. Il fonctionne par analogie mais semble manquer de recul. Même si ce fonctionnement peut se révéler être un réel atout à certains égards, ici la démarche entrave nettement le sens. Il faut pouvoir se distancier des conclusions tirées à un moment donné, pour les réinsérer dans une dynamique plus globale de fonctionnement de la langue. De même, l'orthophoniste lui donne la graphie « a-u » pour « faufler », lors de la deuxième série, et il s'en empare pour orthographier « frôler » en écrivant « frauler ».

Alors même qu'il utilise beaucoup le fonctionnement par analogie, ce dernier semble parfois complètement lui échapper. C'est pourquoi, je me demandons alors si c'est vraiment un fonctionnement par analogie, c'est-à-dire conscient et réfléchi où Léo opérerait une mise en lien avec la situation précédant celle à laquelle il fait face ? Ou, est-ce une manière de « coller » à ce qu'il aurait érigé en modèle à suivre et dans ce cas il n'y aurait pas de lien mais un simple « collage » d'un acte ? En effet, il peut écrire :

- je me relaive
- se lever

- je me laive

Dans une telle situation, l'orthophoniste se voit contrainte de passer par le discours oral pour donner la lettre « è ».

C. Quand l'inexistant surgit

Je nomme « inexistant » ce qui n'appartient pas au domaine de la langue française écrite, socialement partagée. Pourtant, par le fait même de pouvoir être écrite, cette forme existe, elle est celle appartenant à l'ordre du patient. Par exemple, l'orthophoniste évoque : « ça va », et Léo écrit (Cf : Annexes p.184) :

- sava

Il écrit quelque chose qui n'a pas de sens dans la langue française. C'est ce que nous pourrions appeler une erreur sémantique. L'orthophoniste tente de le rassurer en disant : « *Il est compliqué celui-là* » et lui de répondre : « *souvent, je me trompe dans les « ça »* ». Pour l'introduire dans le sens et l'amener à se départir de la bonne forme orthographique, elle propose :

- je n'ai rien

Dans son premier jet, Léo écrit correctement « ai » puis il se ravise, gribouille, et écrit au-dessus « est ». Dans ce cas, la substitution proposée est convenable d'un point de vue phonologique. En revanche, sa retouche met en lumière une confusion prégnante, celle régnant entre l'emploi des verbes être et avoir. Par oral, elle lui dit qu'il avait bien écrit la première fois. Elle poursuit l'autocorrection.

- je vais bien

En même temps, que nous retrouvons la graphie « ai », nous assistons à l'introduction du verbe « aller », présent dans « ça va ». La suite reste logique.

- il va bien

Ce pronom personnel de la troisième personne du singulier permet à l'orthophoniste de réintroduire le ça en disant :

- sa fait mal

Malheureusement, Léo écrit « sa ». Même si c'était le « ça » qui était attendu, ce qu'il propose reste logique. On peut parler de quelqu'un à la troisième personne du singulier et de ce qu'il possède. En fait, c'est par le discours parallèle que l'orthophoniste fournit à Léo le « ça ».

- ce ci
- cela
- ça
- ma moto
- ta moto
- sa moto
- ça fait mal
- çava

Même si Léo semble avoir saisi le sens de ce qui se joue ici, le « ça va » n'a pas l'air de prendre sens, ou plutôt forme. Probablement que cette autocorrection a duré trop longtemps. Dans ces moments où l'orthographe prend une place importante, cela se fait au détriment des évocations. Le patient a probablement perdu le fil, peut-être ne fait-il plus de liens et se mue en scripteur docile ? Avec Léo, nous avons été confrontés, à plusieurs reprises, aux limites de l'autocorrection. Est-ce de l'ordre de la résistance ou une passivité face au processus même, difficile de savoir. Quoi qu'il en soit, chaque chose a ses limites et quand l'autocorrection atteint les siennes, je remets en cause le terme d' « auto ».

Au cours de la troisième série (Cf : Annexes p.189), il y a une impossible « autocorrection » sur le verbe « exprimer ». Bien que l'orthophoniste y passe du temps, s'étayant du discours parallèle, la forme exacte se doit d'être épelée. Les mots sur lesquels achoppent Léo sont-ils si anodins ? Pendant cette même série, sollicité, Léo propose une évocation en doutant manifestement de lui : « *une exprimation* ». Quelle belle création ! C'est si logique au regard du fonctionnement de la langue française. Léo fournit, par la création de

ce néologisme, une preuve de son bon fonctionnement linguistique. En effet, il a su se saisir de la base verbale « exprimer » dont il a supprimé la terminaison pour ajouter un suffixe « -ation » afin d'obtenir un nom, faisant suite au déterminant, une, qu'il n'utilise que très peu habituellement. Cependant, même si nous jugeons d'un bon œil une telle proposition, l'orthophoniste, garante de la socialisation des mots, ne propose pas à Léo l'écriture de cette proposition, la première pourtant depuis le début de la série. Toutefois, pour ne pas le pousser dans ses retranchements, mettre en valeur ce qu'il dit, tente de dire et lui montrer qu'elle écoute ce qu'il exprime, elle lui dit que tout à l'heure, il lui a parlé de « prime » et que, s'il le souhaite, il peut l'écrire. A partir de là, il évoque et orthographe correctement.

- une prime
- argent
- gagner
- plus
- reconpense
- le travail
- la banque
- un banquier

L'orthophoniste a seulement commencé à évoquer à partir d' « une récompense », dont elle n'a pas souhaité modifier l'orthographe que nous considérons logique. Léo oublie d'écrire les déterminants et l'orthophoniste lui dit qu'il va falloir écrire les petits mots devant car sûrement ça l'aidera pour écrire la fin des mots.

D. Les limites de l'autocorrection

D'ailleurs, ne devons-nous pas toujours veiller comment le patient peut aussi parler de lui au travers de certaines de ses erreurs ? C'est en fait ce qui constitue le terrain de jeu de l'inconscient, selon les psychanalystes. L'enjeu lui, reste de tenter de faire passer Léo de son ordre propre à l'ordre symbolique. Mais ici, je pense (et ça s'est ressenti dans plusieurs séries au cours de l'année, avec différents patients) que le terme « auto » est mis en péril par le simple fait que le patient semble dépourvu de point d'ancrage pour continuer d'élaborer et donc de donner forme à des mots qu'il n'a encore jamais écrits. Dans certains cas, le patient paraissait vivre une situation de rupture, coupé des liens indispensables pour que s'échafaude

une pensée. Par exemple, il est arrivé que Léo soit incapable d'écrire les mots « maison » ou encore « crayon ». Enfin, il semblerait que le discours parallèle rende l'autocorrection moins pesante. Accompagnant l'acte de l'orthophoniste, il véhicule, ou à tout le moins tente d'insuffler, un esprit de recherche. Mais, l'envie de chercher se transmet-elle ? Ce temps passé à trouver la forme orthographique de « crayon » par exemple, sûrement vue et revue par Léo, n'a rien instauré du thème, du déroulement des idées. La difficulté dans ce cas précis où même les mots qui paraissent communs sont difficiles à écrire, le plaisir semble inatteignable. Le plaisir d'écrire certains mots, de jouer sur les sonorités, de se remémorer un souvenir et de le partager.

Conclusion concernant le travail avec Léo

D'abord, rappelons que cette série d'investigation ne constitue en rien un modèle d'utilisation. Aimant varier les supports de travail, l'orthophoniste dit ne pas faire un usage suffisant de cet outil et se considère « *rouillée* » au niveau de ses associations. Pour elle, c'est une pratique régulière qui permet d'utiliser la TA dans toute son étendue et de la rendre vivante, y compris lors d'autocorrections. Elle rappelle que, pour elle, c'est l'effet de surprise qui est intéressant. Il faut resituer également le cadre de l'observation. Cette série est propre aux deux protagonistes, observés par une stagiaire, qui, bien que n'intervenant pas, reste présente.

Par ailleurs, le passé de ce jeune garçon en fait déjà un « survivant ». Léo n'a pas une histoire commune, si tant est qu'il peut en exister une. Une telle anamnèse ne laisse pas indifférent et a d'ailleurs bouleversé l'orthophoniste qui a cherché à tout prix à se dégager du poids des mots préférés lors de l'entretien initial.

Dans ce cas précis, la série a permis de mettre en évidence la difficile communication avec Léo, de réelles difficultés phonologiques et grammaticales, au point de se demander s'il entendait bien. L'orthophoniste a conclu que ce n'était pas un support à utiliser dès à présent, mais n'en exclut pas l'utilisation ultérieure. Enfin, d'un point de vue de la fonction symbolique, Léo ne semble pas toujours y avoir accès, manifestant des « rigidités » concernant le sens de certains mots.

Revenons à présent à mes suppositions initiales concernant l'utilisation de la TA, ici la série verticale pour l'investigation, comme un outil de mise en liens.

Concernant les liens avec l'extérieur, nous pouvons dire que Léo n'a inscrit que peu d'éléments au cours de cette série d'investigation. A cet égard, l'expérience de l'orthophoniste confirme qu'il est coutumier que les patients n'évoquent pas au cours de cette toute première série. D'ailleurs, le cas contraire ne viendrait-il pas signaler l'inutilité d'un travail avec l'orthophoniste ? Si écrire en série avec Léo semble inapproprié à l'heure qu'il est, la réalisation de l'arbre généalogique s'est avérée intéressante. En réinsérant Léo dans son histoire familiale, nous avons pu faire plus ample connaissance. Notons que lors de sa fabrication, Léo éprouve des difficultés à utiliser les symboles, le rond et le carré, distinguant le sexe féminin du sexe masculin. Nous établissons le lien avec les difficultés antérieures, récurrentes lors des séries, avec la présence de « e » inutiles.

A propos du lien tissé avec l'orthophoniste, nous pensons pouvoir affirmer que la relation de partenariat ou de collaboration n'est pas incarnée dans les séries apportées ici. Léo a déjà travaillé avec une orthophoniste et ce travail a probablement d'inévitables conséquences sur le lien d'aujourd'hui entre Madame C et lui. Cela peut s'expliquer en partie aussi parce que ce genre de travail ne relève pas non plus d'une décision commune. L'adulte, sûrement considéré comme décideur aux yeux de Léo, est celui qui vient lui donner la parole. Il n'a pas compris, n'ose pas, n'a pas envie de s'en emparer à tout moment. Souvent, il donne l'impression de répondre à l'attente de l'orthophoniste notamment en ce qui concerne l'orthographe. Par la suite, l'orthophoniste s'est dégagée de la série, privilégiant des supports sollicitant une implication personnelle moindre. De part le lien noué entre le patient et l'orthophoniste, proposer une série aujourd'hui donnerait sûrement quelque chose de tout à fait différent. En effet, au vu de ce que nous vivons actuellement en séance, au moment où je rédige cette conclusion, Léo a investi le bureau de l'orthophoniste. Récemment, il est arrivé et a posé une question sur le sens du nom « une aube ».

Quant aux liens que Léo entretient avec la langue, nos différents temps de discussions nous amènent à considérer que la langue orale n'est pas nécessairement plus simple à manier pour lui. Les incompréhensions entre l'orthophoniste et lui sont nombreuses, sa parole, peu fluide, l'amène régulièrement à se reprendre plusieurs fois consécutives. D'autre part, juger de la grammaticalité d'une phrase s'avère être un exercice difficile pour lui. Par rapport à la

langue écrite, il n'a pas de plainte et aucune demande. Léo ne semble pas conscient de ses difficultés. Il dit ne pas être gêné pour écrire. Soit il n'est pas conscient, soit c'est trop douloureux d'avouer qu'il est en difficulté. La question de l'orthographe n'est pas la sienne mais bien liée à son environnement familial, scolaire et social. C'est d'ailleurs ce qui est clairement mis en évidence lorsqu'il propose toutes sortes de solutions, répondant plus à la demande qui lui est faite plutôt qu'impliqué dans une dynamique de recherche. Comment rendre cette recherche plus subjective ? Sa façon de malmener la langue peut être un signe de résistance. De plus, dans sa manière de prendre la parole à la suite d'une lecture par exemple, Léo manifeste un certain manque de souplesse dans son rapport à la langue. Il a tendance à redire les mots du texte, mot pour mot, y compris quand il n'y met aucun sens. Poser des questions, n'est pas spontané.

En tout cas, la question de sa demande à lui, va se reposer très prochainement au cours du travail. Qu'une question émerge est à souhaiter. Mais, plus simplement, il pourrait tout aussi bien exprimer qu'il n'a pas envie d'écrire, si la proposition lui était faite. Une telle assertion signerait déjà un changement de position révélant et révélé par une prise de parole, sa parole. De toute évidence, le chemin de l'« *exprimation* » est long et cahoteux.

Conclusion de l'approche pratique

D'abord, ces deux cas cliniques n'ont en rien une valeur de vérité générale. Ils ne sont que le reflet d'un regard, teinté de subjectivité, porté sur un travail singulier engagé entre deux individus à un moment de leur existence.

Ensuite, ces expériences me permettent d'être plus critique quant à l'abord théorique. En effet, ces deux cas, et particulièrement le second, m'interroge sur le « positionnement dynamique ». Dans la partie théorique à propos de la PRL, il a été question de la « neutralité » nécessaire à l'orthophoniste pour accueillir le patient et sa parole. A l'issue de ce travail, je mesure comme ces termes sont théoriques et presque fallacieux pourrais-je dire. Comment garder un regard neutre alors même que nous sommes des êtres vivants emplis d'émotions qui nous animent et nous rendent encore plus sensibles et vivants ? De même, Chassagny associe à cette neutralité, une « disponibilité », où l'orthophoniste serait à même de mettre à distance ses propres désirs. Est-ce possible ? Est-ce nécessaire ? En effet, ne faut-il pas parfois être porteur de désirs pour le patient, le temps qu'il puisse élaborer une demande ? Je pense alors à la situation de Léo. Par ailleurs, mettre à distance le symptôme n'est pas une vaine action. Même si ce choix appartient à l'orthophoniste, cela ne garantit pas que le patient, lui, s'en distancie. Léo, n'illustre-t-il pas cette impossible prise de distance par rapport à la loi orthographique, une des causes de sa venue ? Par rapport à ce dernier cas, je pourrais peut-être dire que le travail est à l'étape de la « station » de l'acte PRL. Même si ce temps se caractérise par l'accueil de l'expression du patient, et qu'ici Léo est peu prolixe, ce temps est aussi celui de l'attente. L'attente, l'attente de la « conciliation », qui marquera l'entrée de Léo dans l'ordre symbolique, respectant les règles socialement partagées. Quant à Elie, qui semble aujourd'hui s'amuser de ces règles, il est probablement du côté de l'« expression » en ce sens qu'il prend la parole, l'écrit, pose des questions, s'adresse à l'autre et peut exprimer sa volonté d'arrêter le travail avec l'orthophoniste.

En outre, si l'orthophoniste et le patient sont partenaires dans la TA, je l'entends aujourd'hui au sens où ils s'engagent tous deux vers de l'inconnu, de part la dimension symbolique des mots. Ils « créent » un chemin de pensée, tracé par le mouvement de leur pensée respective. A ce titre, l'accès au champ symbolique n'est-elle pas autant une condition préalable à l'entrée dans une série qu'un des aspects travaillé par la série ? La position de face-à-face n'induit pas naturellement l'adresse à l'autre. D'ailleurs, quand le patient

n'évoque rien, c'est le silence. L'orthophoniste attend. Mais alors, s'il attend, ne précède-t-il pas le patient ? Mettant alors en péril la théorie de Chassagny ?

En somme, il y a pour moi de multiples façons « d'être PRL », et ce n'est d'ailleurs pas un état mais un cheminement. De même, la TA est un outil, parmi d'autres, et le faire sien réclame beaucoup de pratique. La TA est un outil qui met en valeur les liens existant en amont, donne naissance à de nouveaux liens en leur assurant une pérennité de part la matérialité et la surséance de la trace écrite. Quand cet outil est investi par le patient, autrement qu'un moment d'écriture de mots, l'échange qui en découle peut être vivant et enrichissant. Mais pour y parvenir, je ne nie pas qu'il me semble important d'avoir une certaine aisance vis-à-vis de l'acte moteur d'écrire pour libérer son esprit et le laisser aller à des évocations personnelles. Pour moi, Elie comme Léo ont effectivement appris à écrire, à tracer des lettres. Cependant, ils semblent davantage happés par la forme du mot que par le fond. C'est en cela que j'aime parler d' « apprivoisement ». En effet, les liens qu'ils peuvent tisser avec la langue écrite sont les leurs, et surtout, ils sont infinis. Et ça, ça ne s'apprend pas. Alors, pour moi, l'orthophoniste accompagne cet « apprivoisement » de la langue écrite et du pouvoir évocateur des mots, mouvement initial sur le chemin de l'appropriation. Faire du lien, entre l'autre et soi, le monde et les mots, les mots et soi est une condition de la TA, qui, alimente et enrichit ces liens mouvants.

Au terme de ce travail, il me paraîtrait intéressant de s'arrêter plus spécifiquement sur une des composantes de la TA, par exemple le silence. Je pense également à l'intérêt d'une étude qui porterait sur l'entrée dans la langue écrite, et son soutien par l'utilisation de la TA. Au cours de l'année, je me suis aussi questionnée sur le rôle de la feuille blanche, en partage entre les deux protagonistes. Je pense alors qu'il serait peut-être intéressant d'approfondir la dimension de cet espace au regard de l'espace intermédiaire de Winnicott.

Conclusion

Ecrire ce mémoire de fin d'études, a été un long chemin ponctué de chaos me freinant et me dynamisant. Réfléchir sur le langage écrit était une volonté de part la place que celui-ci détient dans la profession d'orthophoniste. Mais, m'y arrêter pour le penser, et vivre parallèlement l'élaboration de ce mémoire, et donc le travail d'écriture qui lui est inhérent, a rendu le questionnement encore plus personnel. En effet, combien de fois n'ai-je pas ressenti une implication personnelle trop prégnante, parfois presque une mise à nu ? Combien de fois ne me suis-je pas sentie aux prises avec les mots de la langue pour retransmettre un fait, une situation vécue ? Se confronter à des lecteurs, c'est faire face à la polysémie, aux connotations des termes employés. C'est à chaque fois faire face à la distance qui me sépare de l'autre, à l'altérité. Par ailleurs, se faire lire c'est tout autant accepter la critique qu'assumer sa façon de percevoir les choses. Ce travail d'écriture m'a fondamentalement rappelé l'inévitable écart entre l'expérience vécue et la transmission de celle-ci par écrit. Passer par écrit, c'est forcément accepter de perdre des données, que je prends en compte dans le vécu de la relation, et qui me guident dans le travail.

D'abord, j'ai pu vivre l'utilisation de la TA avec deux professionnelles différentes et avec de nombreux patients. A chaque fois, ce n'était pas l'outil exclusivement utilisé. Par conséquent, si ça peut s'avérer être un obstacle à ma réflexion, ça a été une richesse quant à ma formation. C'est un outil qui ne fonctionne pas avec tout le monde, qui peut d'ailleurs fonctionner un jour et pas un autre pour un même patient. Il n'y a pas de constantes, et c'est là toute la richesse humaine. De part l'implication personnelle suscitée par la TA, la condition de l'orthophoniste est aussi importante que celle du patient pour un déroulement opérant. C'est un travail difficile que d'observer tout en vivant un moment. Prendre des notes dans l'après-coup m'a permis de prendre conscience comme certains mots, certaines phrases, reviennent spontanément à l'esprit. Ce qui est saillant, ou plutôt ce que nous entendons s'inscrit en nous de manière surprenante. Ecrire dans ce mémoire, ça a été l'occasion de porter un regard en essayant de ne pas juger, exercice périlleux. Théoriser sur ce sujet d'étude c'était aussi faire face à des attentes qui me poussaient parfois à voir les choses de telle façon si je n'y prenais pas garde.

Mes suppositions initiales, notamment concernant l'expression d'une parole personnelle, se sont vues remises en cause tout au long de l'année. Je pense aujourd'hui qu'il est tout à fait envisageable d'écrire au sein de la TA, sans pour autant que cette écriture soit incarnée. Dans ce cas, j'aurais tendance à dire que le patient est davantage du côté du mot que des évocations, du côté de l'objet d'étude que du côté d'une intériorité qui rend le mot vivant, riche, personnel. Certes, écrire est déjà l'expression de soi. Mais évoquer va au-delà de l'écriture d'un mot, condition pour associer. Il nous semble qu'évoquer, c'est « créer » ses propres liens avec le mot écrit. Peut-être est-ce aussi ce que Chassagny entend lorsqu'il emploie le terme de « création » ? Je garde à l'esprit des moments de rire, des anecdotes racontées au décours d'une série, des moments de silence, de réflexion... la TA donne à penser aux deux interlocuteurs. Pour moi, cette idée est fondamentale. L'orthophoniste s'implique autant que le patient, il n'y a pas d'attente, si ce n'est que le patient s'inscrive dans la série, dans le sens où tout est possible dans le champ symbolique. Chacun bénéficie d'une liberté de part le style pré-discursif. D'ailleurs, les plus âgés, les plus à l'aise, en arrivent parfois à proposer des phrases. C'est dire ce que le style pré-discursif induit. En revanche, et c'est mon regret, je n'ai pas vu s'écrire de structures qui auraient été un peu plus complexes. Cela tient encore une fois à l'expérience de chacun, à sa pratique. C'est un outil que je pense exploiter dans ma pratique, un jour. D'ailleurs, la TA est ici employée avec de jeunes patients mais elle est tout à fait envisageable auprès d'adultes, de personnes âgées.

Je suis désormais liée à cet outil de travail. La TA est aujourd'hui riche de nombreuses évocations : l'écriture..... l'intimeun autre ... la différence l'altéritéla ressemblance ... s'associer des idées elles sont claires ... elles sont embrouillées des œufs brouillés un brouillon un ronchon ... grogner pleurer rire chanter ... parler discuter

Bibliographie

Articles :

Hassoun P. (2005) *Fais-moi signe, je te parlerai ; parle-moi, je t'écrirai* (sur : www.acchassagny.free.fr)

Oustric A. (2003) *Histoires de vie : histoires vraies ou vraies histoires ?* (sur : www.acchassagny.free.fr)

Douteau-Peteul MT (2003) *Qu'est-ce que l'écrit a affaire avec le secret, avec l'intime* (sur : www.acchassagny.free.fr)

Fernez AM (2002) *L'écrit au risque de la science*

Fernez AM (2006) *Quelques préalables à la rencontre avec un sujet troublé par le langage* (dans les Actes des journées d'étude : « Chiffrer – Déchiffrer : enjeux du bilan »)

Maleval JC (1998-1999), extrait d'une partie du texte « *Du symptôme freudien* », intervention à la section clinique de Rennes

Ouvrages :

Barré de Miniac C. (2000) *Le rapport à l'écriture*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion

Benveniste E. (1976) *Problèmes de linguistique générale, 1*, tel Gallimard

Benveniste E. (1980) *Problèmes de linguistique générale, 2*, tel Gallimard

Bergès J., Bergès-Bounes M., Calmettes-Jean S. (2009) *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?* les dossiers du journal français de psychiatrie, éditions érès

Brigaudiot M., Danon-Boileau L. (2009) *La naissance du langage dans les deux premières années*, PUF

Bruner J. (1987) *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz

Chassagny C. (1966) *Manuel pour la rééducation de la lecture et de l'orthographe*, Paris, Néret

Chassagny C. (1977) *Pédagogie Relationnelle du Langage*, Paris, Presses Universitaires de France

Clerget J. (2002) *L'enfant et l'écriture*, Toulouse

Cullere-Crespin G. (2007) *L'épopée symbolique du nouveau-né*, éditions érès

- Danon-Boileau L. (2007) *Le sujet de l'énonciation*, Paris, Ophrys
- Danon-Boileau L. (2007) *La parole est un jeu d'enfant fragile*, Paris, Odile Jacob
- De Firmas C. (2008) *Les marqueurs transversaux, Repères pour la clinique orthophonique*, Paris, Jouve
- De Saussure F. (1996) *Cours de linguistique générale*, Grande Bibliothèque Payot
- Dubois G. (1990) *Langage et communication*, Masson
- Dolto F. (1998) *L'enfant dans la ville*, Mercure de France
- Dolto F. (2009) *Tout est langage*, Folio essais
- Ducard D., Honvault R., Jaffré JP, Catach N. (1995) *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan Pédagogie
- Ferreiro E. (2000) *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette Education
- Ferreiro E. (2002) *Culture écrite et éducation*, Paris, Retz / Vuef
- Fijalkow J. (1996) *Mauvais lecteurs pourquoi ?* Paris : Presses Universitaires de France
- Frumholz M. (1997) *Ecriture et orthophonie*, Bern Berlin Paris : P. Lang
- Golse B., Bursztejn C. (1990) *Penser, parler, représenter, émergences chez l'enfant*, Paris Milan Barcelone, Masson
- Golse B., Bursztejn C. (1993) *Dire : entre corps et langage Autour de la clinique de l'enfant*, Masson
- Institut Pédagogique d'Enseignement Rééducatif Spécialisé (1999) *L'échec en écriture, comment y répondre*, Paris, L'Harmattan
- Kristeva J. (1981) *Le langage, cet inconnu*, Paris, Seuil
- Onillon S. (2008) *Pratiques et représentations de l'écrit* (thèse de l'université de Neuchâtel), Bern Berlin Bruxelles
- Rey V., Sabater C. (2008) *Ecriture, orthographe, dysorthographe*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence
- Strauss-Raffy C. (2004) *Le saisissement de l'écriture*, L'Harmattan

Journée d'étude :

Rennes, 20 novembre 2010, « *Ecrire avec* », Place et fonction de l'écriture dans la relation avec l'enfant, l'adulte en difficulté de langage oral ou écrit. Organisée par l'Institut de Transmission et d'Etudes de Claude Chassagny

Dictionnaires :

Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2007

Chemama R., Vandermersch B. (2009) Dictionnaire de la psychanalyse, Larousse in extenso

Laplanche J., Pontalis JB (1978) *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF

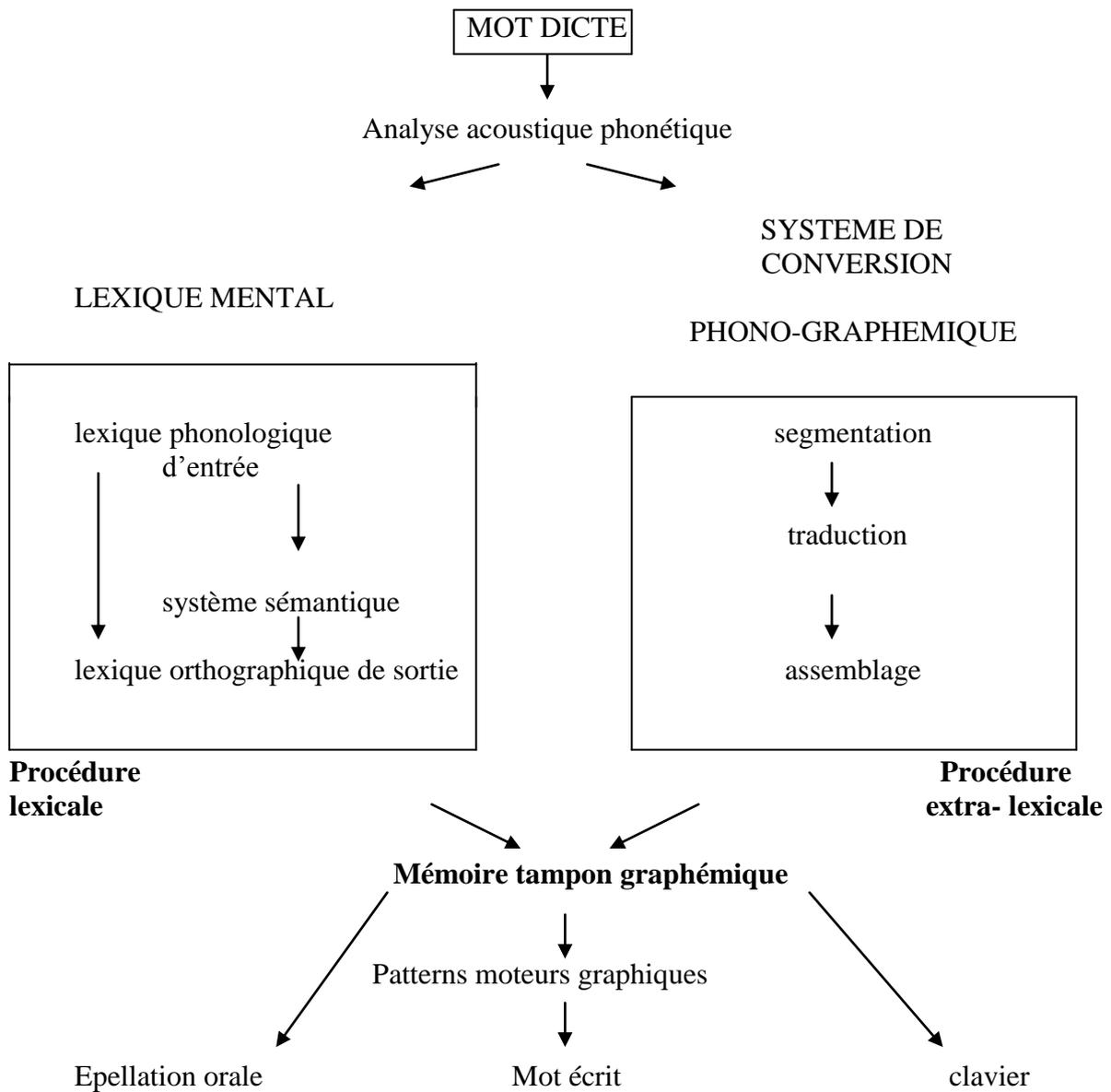
Revue :

Pratique des mots, n°78, mars 1992

Pratique des mots, n°96, septembre 1996

Pratique des mots, n°109, décembre 1999

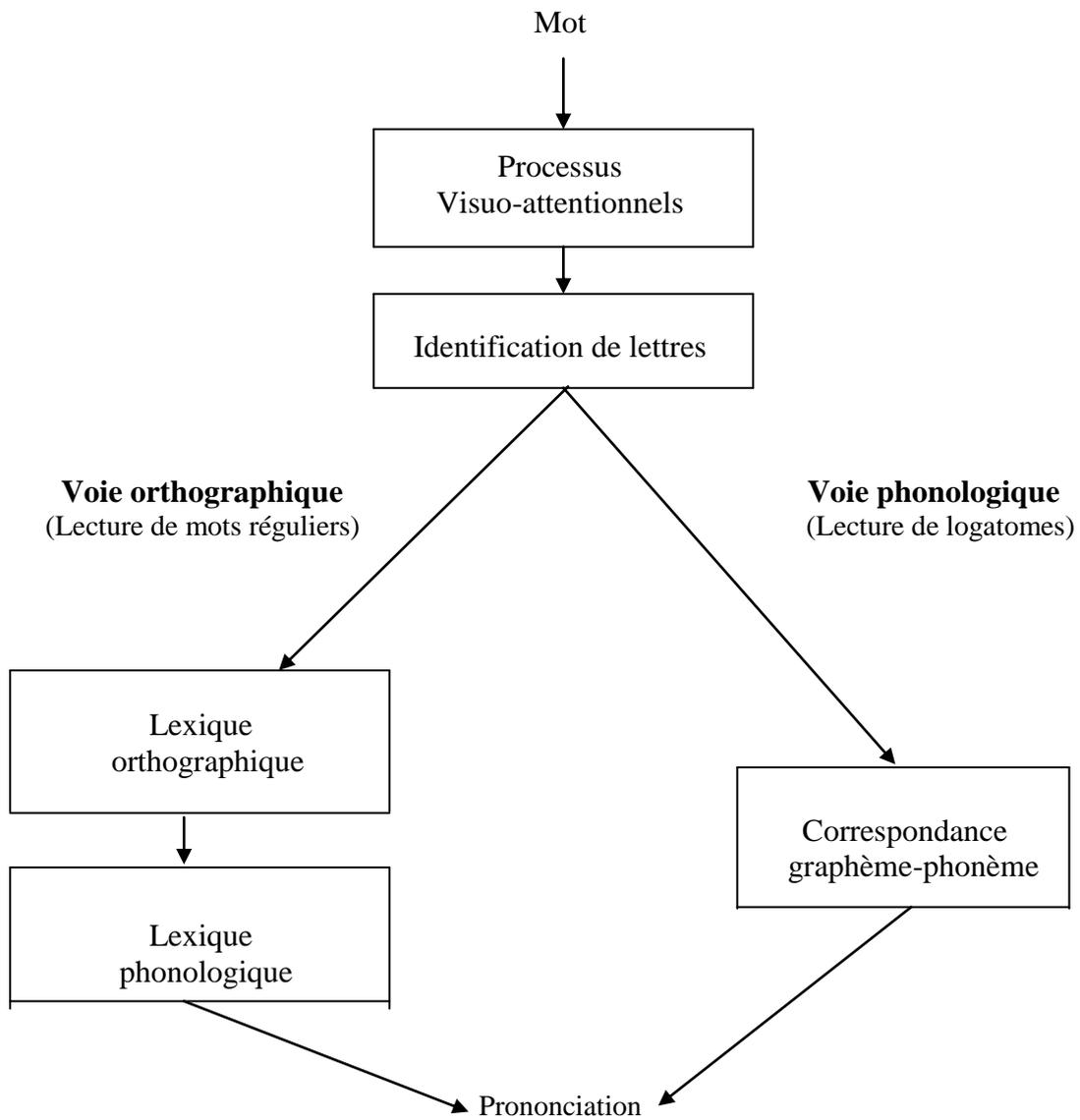
Modèle d'écriture à deux voies : Mousty et Alegria, 1996 (in Rey, Sabater, 2008) :



Modèle classique de l'écriture sous dictée

Remarque : dans l'écriture spontanée, le système sémantique est activé le premier.

Modèle de lecture à double voie : Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001



Elie, le 8.11.10

Légende des évocations : - **Elie**
- *Madame T*
- la stagiaire

- **l'école**
 - **c'est bien**
 - **mais pour voir ses copains, pour jouer**
-

- *pas pour travailler* *ill*
 - *on est obligé* ~~é~~ *er/é*
 - *l'histoire*
 - *c'est intéressant*
-

- la géographie
 - les cartes
 - les cours d'eau
 - les navires
 - les ~~pirrates~~ pirates
-

- ~~à la bordage~~ = ~~aborder~~
- **à l'abordage !**
- **à babord**

- **à tribord**
 - **un bateau**
 - **une ancre**
 - **la mer**
-

- ~~des canapêches~~

- la pêche

- une canne

- une canne – à – pêche

- un hameçon

- un ~~appât~~

- la coquille

- ~~un noît~~

- une noîx

- *des noisettes*

- *des amandes*

- *des dattes*

- *les sucreries de Noël*

- **le père – Noël**

- **la barbe**

- **elle est blanche**

- **il est ~~supportaire~~ du stade rennais**

-
- encourager
 - support̄er
 - il est supporter
-

Elie, le 6.12.10 (suite du 22.11.10)

Légende des évocations : - **Elie**
- *Madame T*
- la stagiaire

- « **un supporter** »

- jouer au foot~~e~~

- un protégé – tibia

- ~~des grandes chossette~~

- avoir chaud

- chauffer

- une chaussure

- une chaussette

- des grandes chaussettes

- les pieds chauds

- *du vin chaud*

- *le marché de Noël*

- *il fait froid*

- *je veu~~x~~ rentrer*

- ~~tu n'es pas d'accor d~~ d'accord

- ~~tu préfères restér~~

- err -

- tu préfères rester

- èr -

- on se quitte là

- je rentre ~~sele~~ seul(e)

- sur le chemin

- j'ai de plus en plus froid

- ~~j'arrive devant la porte d'entrer d'entrée~~
arrive

- une sortie

- ~~sortire~~

- entrer

- une entrée

Elie, le 20.12.10 (la stagiaire est absente)

Légende des évocations : - **Elie**
- *Madame T*

- **les vacances**

- ~~joueter~~ **avec les copains**

jouer

- **des jouets**

- **le père – Noël**

- **le père fouëttared**

ett

- **le fouet**

- *fouetter*

- *une crème fouettée*

- *une bûche au chocolat*

- *des desserts de Noël*

- *nous allons nous régaler*

- *la gourmandise*

- *un vilain défaut*

- **c'est bon**

- **les calories**

- **le sport**
 - **le vélo**
 - **faire un régime**
 - **c'est épuisant**
-

- *la fatigue*
- *se reposer*
- *se changer les idées*
- *se promener*
- *aller au cinéma*
- *la salle est pleine*
- *je m'assois devant*

- *tu restes derrière*
-

- **tu es trop grand**
- **je suis trop petit**
- **c'est fini**
- **on va à la fête foraine**
- **des attractions**
- **il y en a une**
- **Elle fait peur**

Elie, le 3.01.11

Légende des évocations :
- **Elie**
- *Madame T*
- la stagiaire

- ~~des jeux de saucière~~ société

c'est

- ~~cest~~ rigolos

c'est

- ~~cest~~ dur

- **il faut comprendre**

- oublier

- se souvenir

- les photographies

- ~~lan~~ l'ancien temps

h

- la ~~gronologie~~ cronologie

- le temps qui passe

- le passé

- *la préhistoire*

- *le feu*

- *il éclaire*

- *il réchauffe*
 - *être en sécurité* ✗
 - *tu racontes des histoires*
 - *je peux m'endormir* ✗
-

- **je campe**
 - **une toile de tente**
 - **il fait froid**
 - **les moustiques**
 - **ils piquent**
 - **ça fait un bouton rouge** cela
 - ~~s~~ça gratte
 - ~~une pomade~~ pommade
 - ~~une pharmacie~~
 - **des médicaments**
 - **un verre d'eau**
-

- un cachet
- un mal de tête
- le docteur

- il ausculte
- avoir de la fièvre se coucher
- dormir
- vomir
- souffrir

Léo, le 28.01.11

Légende des évocations : - **Léo**
- Madame C

- la lecture
- des livres
- la couverture
- la première page

-
- le petit
 - la petite
 - le premier
 - la première

-
- je découvre
 - le style
 - les personnages
 - de l'action

-
- le héros
 - il a une mission
 - des ennemis

- des combats
 - une épreuve
 - il est courageux
 - **le chapitre**
-

Léo, le 11.02.11

Légende des évocations : - **Léo**
- Madame C

- une moto

- un casque

- je démarre

- ~~une manette~~

- une allumette

- ~~une manette~~

- la route

- des voitures

- ~~la circulation~~

- le cirque

- le cirage

- circuler

- circulation

- un cercle

- je tourne

- ~~je me fofile~~

- faufile

- un vélo

- il se faufile

- ~~je me fraule~~^o

- je le frole

- il me frole

- je le bouscule

- la chute

- boum

- crac

- ouille

- ~~je me relaive~~

- se lever

- ~~je me laive~~^è

- je me relève

- je me rereleve

- ~~sava~~

- ~~est~~
je n'~~ai~~ rien
ai

- je vais bien

- il va bien

- ~~sa~~ fait mal

- ce ci

- cela

- ça

- ma moto

- ta moto

- sa moto

- ça fait mal

- ~~çava~~ ça va

- je marche

- je respire

- j'ai eu peur

-
- le danger
 - les risques
 - des règles de sécurité
 - le code de la route

é
- ~~barrière~~

in
- un affirmier

in
- affirmière

- barrière

un
- ~~radar~~

- **Policier**

- **pompier**

- **Samu**

- ils nous protègent

- ils nous rassurent

- c'est inquiétant

- ~~perfusion~~

- **l'Hôpital**

les

- **urgence s**

- **étage**

- ~~assanseure~~

c

- Désendre

un c

- Désendeu/e

un e

- ~~ascanseure~~

- cérvise de tromatologie

service de traumatologie

Léo, le 18.02.11

Légende des évocations : - **Léo**
- Madame C

- ~~des crayons~~

- un ballon

- un avion

- ~~une eret~~

- maison

- craie

- Crayon

- des feuilles

- des mots

- ils s'écrivent

- des idées

- elles ~~se~~ pensent
se

- elles se lissent

- elles se disent

- des ~~lettres~~

- une allumette

- des lettres

- des sons

- des phrases

- parler

- écouter

- s'écouter

- un ~~ex~~emple

- un exerci^cse

- ~~esprimer~~

- ~~ésquprimer~~
↳

x

- exprimer

- ~~s'ésprimer~~

- s'exprimer

- je m'exprime

- il s'exprime

- exprimez-vous

- **une prime**

- **argent**

- **gagner**

- **plus**

- reconpense

le

- travail

la

- banque

- un banquier

- un comptable

- des chiffres

- je compte

- o

- m

- p

- t

je

- compte

- un comptable

- un comptereur

- un compteur

le
- décompteu/

- le budgait

- un poulet

- le budget

- ~~j'ai gagner~~

- j'ai perdue

- le passé

- j'ai gagné

- conjuger

- nager

- ~~bage~~

- ~~bagette~~

- une guittar

- conjuguer

Résumé :

Ce mémoire propose un regard sur l'utilisation de la Technique des Associations, utilisée par deux orthophonistes, formées à la Pédagogie Relationnelle du Langage.

L'étude porte sur la série verticale, en tant qu'outil de travail et outil d'investigation. Elle a été employée auprès de deux patients aux prises avec la langue écrite, et plus particulièrement avec l'écriture et son orthographe.

Cette étude de la Technique des Associations a permis de questionner les tissages de liens possibles, ou pas, entre le patient et l'orthophoniste, entre le patient et la langue, entre la langue et les deux protagonistes du travail engagé. En somme, il s'agit d'essayer d'observer comment la série verticale peut favoriser la création de liens avec l'environnement, matériel et humain, de chacun des acteurs, de liens entre soi et la langue et de la langue à soi.

Mots clefs :

Technique des Associations

Pédagogie Relationnelle du Langage

Série verticale

Série d'investigation

Langue écrite

Orthographe