

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche – “ Médecine et Techniques Médicales ”

Année Universitaire 2015/2016

Mémoire pour l'Obtention Du Certificat de Capacité en Orthophonie

Présenté par

Karine GRISEL

et

Lena QUILLEVERE

née le 09/06/1989

née le 04/04/1992

L'ECRITURE : SOURCE DE PLAISIR POUR LES ADOLESCENTS SOURDS PAR RAPPORT A LEURS PAIRS ENTENDANTS ?

**Expérience d'un atelier d'écriture auprès d'un groupe
d'adolescents sourds comme remédiation ?**

Présidente du Jury :

Madame Sophie BALANDIER,

Orthophoniste, chargée de cours à l'université de Nantes

Directrice du Mémoire :

Madame Anne LE RAY,

Orthophoniste, chargée de cours à l'université de Nantes

Membre du Jury :

Madame Emilie GOURONNEC,

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 ».

« Si tu aimes écrire, et si cela te fait plaisir, écris sur des sujets de ton goût et de ton choix, à ton heure, sans précipitation aucune ni obligation. Écrire, ce n'est pas publier. Compose pour ta satisfaction personnelle, ne mets au jour que ce qui a des chances d'être utile ou d'être bien accueilli. »

Henri-Frédéric Amiel

REMERCIEMENTS

Nous remercions les membres du jury, Anne Le Ray, Sophie Balandier et Emilie Gouronnet pour l'acceptation de leur rôle qu'elles ont toutes investi ainsi que pour leur implication dans notre projet, leurs relectures accompagnées de remarques constructives et leurs précieux conseils tout au long de l'année.

Nous tenons à remercier tous les adolescents et leurs parents qui ont pris le temps de répondre à nos questionnaires. Sans eux, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Un grand merci aux rares chefs de service des centres et aux directeurs des collèges qui nous ont autorisées à investiguer au sein de leur établissement. Nous remercions plus particulièrement toutes les orthophonistes et professeurs qui ont bien voulu collaborer avec nous en transmettant nos questionnaires aux jeunes.

Nous remercions particulièrement le directeur du collège Saint-François de Notre Dame, Monsieur Lavarec, pour son investissement et sa motivation à mettre notre projet en place au sein de son établissement.

Nous tenons à remercier sincèrement les 5 adolescents sourds pour avoir accepté de participer à nos ateliers d'écriture, sans eux nous n'aurions pas pu les mettre en place. Merci pour leur motivation, leur joie de vivre et leur investissement lors des jeux d'écriture proposés.

Merci à Mathilde André pour nous avoir aidées à mettre en place les ateliers d'écriture et nous avoir accompagnées à chacun d'eux mais aussi pour sa participation et ses remarques avisées.

Nous n'oublions pas non plus Mme Thomas qui nous a apporté beaucoup d'aide, de conseils et d'idées nous permettant d'enrichir nos propositions de jeux d'écriture.

Nous tenons également à remercier nos maîtres de stage pour leur accueil, leurs conseils, le partage de leurs connaissances ainsi que pour leur confiance.

Merci à nos conjoints respectifs qui nous ont été d'un soutien sans faille à chaque moment de l'année.

Enfin, nous remercions nos familles pour leur soutien et leur aide pour les relectures qui nous ont confortées dans la clarté de notre mémoire.

SOMMAIRE

<i>REMERCIEMENTS</i>	4
<i>SOMMAIRE</i>	5
<i>INTRODUCTION</i>	11
Chapitre I – PARTIE THEORIQUE	13
I. L’écriture chez les entendants	14
I.1 Définitions de l’acte d’écrire.....	14
I.1.1 Qu’est-ce qu’écrire ?	14
I.1.2 L’acte d’écrire perçu par différents auteurs	17
I.1.3 Sommes-nous tous des écrivains ?	17
I.2 L’apprentissage de l’écriture.....	19
I.2.1 La sensibilisation de l’enfant au langage écrit	19
I.2.2 Les pré-requis de l’écriture.....	20
I.2.3 Les différentes étapes de l’accès à l’écriture.....	22
I.2.4 L’écriture : un apprentissage non isolé	25
I.3 L’écriture au collège	29
I.3.1 Selon l’Education Nationale.....	29
I.3.2 L’écriture et son enseignement.....	29
I.4 Les fonctions de l’écriture.....	31
I.4.1 Les apports de l’écriture	32
I.4.2 La nécessité de l’écrit.....	35
II. Ecriture et surdité	36
II.1 Quelques notions autour de la surdité.....	36
II.1.1 Terminologie.....	36
II.1.2 Les différents degrés de la perte auditive et les répercussions sur l’écrit.....	38

II.1.3 Les tests audiométriques et les appareillages.....	40
II.2 Les spécificités de l'écriture chez les sourds.....	41
II.2.1 Les lois en vigueur.....	41
II.2.2 L'acquisition de l'écriture chez les sourds.....	42
II.2.3 L'utilisation de l'écriture chez les sourds au quotidien.....	46
II.3 Conséquences de la surdité sur le langage écrit des adolescents sourds.....	47
II.3.1 Des difficultés à différents niveaux.....	48
II.3.2 Notion de surcharge cognitive.....	53
III. La recherche du plaisir d'écrire à travers des ateliers d'écriture.....	54
III.1 Quelques notions autour du plaisir.....	55
III.1.1 Qu'est-ce que le plaisir ?.....	55
III.1.2 Du désir à la satisfaction.....	55
III.1.3 La nécessité d'une motivation.....	56
III.1.4 Qu'est-ce que le déplaisir ?.....	57
III.2 Vers le plaisir d'écrire.....	57
III.2.1 Plaisir et langage.....	57
III.2.2 Du plaisir de lire au plaisir d'écrire.....	58
III.2.3 Le plaisir d'écrire.....	58
III.2.4 L'accès au plaisir d'écrire à travers différents supports.....	59
III.3 Les ateliers d'écriture comme remédiation au déplaisir d'écrire.....	61
III.3.1 Naissance des ateliers d'écriture.....	61
III.3.2 Les ateliers d'écriture : oser l'aventure des mots.....	62
III.3.3 Une pédagogie créative de l'écrit pour les sourds.....	68
Chapitre II – PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	71
I. Problématique.....	72
II. Hypothèses.....	72
II.1 Hypothèse générale.....	72

II.2 Hypothèses opérationnelles	72
II.2.1 Hypothèse opérationnelle 1.....	72
II.2.2 Hypothèse opérationnelle 2.....	72
Chapitre III – PARTIE EXPERIMENTALE.....	73
I. Population.....	74
I.1 Population contrôle	74
I.1.1 Méthode de sélection.....	74
I.1.2 Critères d’inclusion et d’exclusion.....	74
I.2 Population expérimentale.....	75
I.2.1 Méthode de sélection.....	75
I.2.2 Critères d’inclusion et d’exclusion.....	75
I.3 Population participant à l’atelier d’écriture	76
I.3.1 Méthode de sélection.....	76
I.3.2 Critères d’inclusion et d’exclusion.....	76
II. Investigations réalisées.....	76
II.1 Lettre d’informations informatisée	76
II.1.1 Groupe contrôle.....	76
II.1.2 Groupe expérimental.....	77
II.2 Questionnaires	78
II.2.1 A l’attention des adolescents.....	78
II.2.2 A l’attention des parents	79
II.3 Consultation des bilans	79
II.4 Ateliers d’écriture	79
II.4.1 Mise en place et fréquence.....	80
II.4.2 Questionnaires d’appréciation en début et fin de l’expérimentation	81
II.4.3 Grille d’observations.....	81
Chapitre IV – ANALYSE DES RESULTATS.....	82

I. Le plaisir d'écrire des adolescents entendants et sourds	83
I.1 L'accès au plaisir d'écrire des adolescents est-il fonction de leurs caractéristiques personnelles ?	83
I.1.1 Le sexe.....	83
I.1.2 La classe	86
I.1.3 La latéralité.....	90
I.1.4 Les différents types de rééducation	91
I.1.5 Point concernant la surdité	92
I.2 Analyse des questionnaires sur le plaisir d'écrire des adolescents entendants	95
I.2.1 En général.....	95
I.2.2 Concernant l'écriture au collège.....	95
I.2.3 Concernant l'écriture en dehors du collège.....	96
I.2.4 Concernant le goût pour l'écriture.....	97
I.2.5 Conclusion sur le plaisir et la connaissance des ateliers d'écriture.....	98
I.3 Comparaison des résultats entre les réponses des parents et des adolescents.....	99
II. Analyse centrée sur les adolescents participant à l'atelier d'écriture.....	101
II.1 Etude de cas de Calligramme	101
II.1.1 Analyse des questionnaires sur le plaisir d'écrire	101
II.1.2 Analyse des résultats du bilan de langage écrit effectué a posteriori.....	102
II.1.3 Les ateliers d'écriture.....	102
II.2 Etude de cas de Lipogramme.....	103
II.2.1 Analyse des questionnaires sur le plaisir d'écrire	103
II.2.2 Analyse des résultats du bilan de langage écrit effectué a postériori.....	104
II.2.3 Les ateliers d'écriture.....	104
II.3 Etude de cas d'Acrostiche	105
II.3.1 Analyse des questionnaires sur le plaisir d'écrire	105
II.3.2 Analyse des résultats du bilan de langage écrit effectué a postériori.....	106

II.3.3 Les ateliers d'écriture.....	106
II.4 Etude de cas de Pangramme	107
II.4.1 Analyse des questionnaires sur le plaisir d'écrire	107
II.4.2 Analyse des résultats du bilan de langage écrit effectué a postériori.....	108
II.4.3 Les ateliers d'écriture.....	108
II.5 Etude de cas de Cadavre Exquis	109
II.5.1 Analyse des questionnaires sur le plaisir d'écrire	109
II.5.2 Analyse des résultats du bilan de langage écrit effectué a postériori.....	110
II.5.3 Les ateliers d'écriture.....	110
II.6 Synthèse globale du ressenti des adolescents sur les ateliers d'écriture.....	111
II.7 L'utilisation du langage SMS chez ces adolescents	113
II.7.1 Réponses aux questions concernant l'utilisation du langage SMS	113
II.7.2 Analyse qualitative de la quatrième séance	113
Chapitre V – INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSION	114
I. Interprétation des données	115
I.1 Données issues des questionnaires.....	115
I.1.1 Tendance de la population contrôle.....	115
I.1.2 Tendance de la population expérimentale	116
I.1.3 Comportements des deux populations face à l'écrit : similitudes ou différences ?.....	118
I.2 Données individuelles	121
I.2.1 Caligramme	121
I.2.2 Lipogramme	121
I.2.3 Acrostiche.....	122
I.2.4 Pangramme.....	123
I.2.5 Cadavre exquis	123
I.3 Tendance globale sur le ressenti des ateliers d'écriture.....	124

II. Observations critiques et limites de la recherche	125
II.1 Recherche de la population.....	125
II.2 Accès aux documents électroniques	125
II.3 Réponses des questionnaires	126
II.4 Les limites rencontrées lors des ateliers d'écriture.....	126
III. Validation des hypothèses.....	127
III.1 Hypothèse opérationnelle 1	127
III.2 Hypothèse opérationnelle 2.....	128
III.3 Hypothèse générale	128
Chapitre VI – CONCLUSION ET OUVERTURES	129
<i>ANNEXES</i>	<i>142</i>

INTRODUCTION

L'écriture est une acquisition relativement tardive de l'humanité et peut s'avérer être un acte complexe. En effet, elle nécessite un apprentissage explicite et la mise en place de pré-requis s'acquérant notamment par le biais de l'échange verbal.

La surdité, qui touche environ 6 millions de personnes en France, entraîne des difficultés de langage qu'il est difficile de pallier malgré les différentes techniques éducatives existantes. Il est avéré que l'apprentissage de l'écrit reste laborieux pour les personnes sourdes affectant ainsi le langage écrit et rendant l'accès au plaisir d'écrire difficile. En effet, nombreuses sont les études mettant en exergue les difficultés des personnes sourdes face au langage écrit, que ce soit pour la lecture ou l'écriture.

Selon un mémoire réalisé sur le plaisir de lire, les adolescents sourds prendraient, malgré leurs difficultés, goût à cette tâche de lecture. Cependant la question du plaisir d'écrire dans cette population n'est que très peu explorée. Aimer écrire n'est pas un phénomène généralisable et peut être fonction de différents facteurs comme le contexte familial, éducatif ou encore les facultés ou les difficultés éprouvées lors de cet acte. Il semblerait donc que plus un scripteur soit à l'aise avec l'écrit, plus il aimerait écrire.

Ainsi, si les personnes sourdes affectionnent la lecture, qu'en est-il de l'écriture ? En effet, ces deux actes sont extrêmement liés puisqu'écrire implique de lire et le plaisir adonné à ces deux tâches semble complémentaire pour être investies pleinement.

L'objectif de ce mémoire est d'évaluer le plaisir d'écrire chez les adolescents sourds en le comparant à celui des adolescents entendants du même niveau scolaire afin d'observer si l'écriture peut constituer une source de plaisir malgré la surdité. D'une part, nous pensons que le plaisir d'écrire peut être mis en corrélation avec les difficultés éprouvées lors de l'acte d'écrire ; et que les sourds, décrits dans la littérature comme ayant de réelles difficultés de langage écrit dues à leur surdité, prennent moins de plaisir à écrire que leurs pairs entendants. D'autre part, nous pensons qu'il pourrait être possible, le temps d'un instant et avec un espoir de durabilité, de donner le goût d'écrire aux adolescents sourds grâce à la mise en place d'ateliers d'écriture.

Dans une première partie, nous ferons un inventaire des connaissances théoriques sur l'écriture, sur la surdité afin de prendre conscience de son impact sur l'acte d'écrire, sur la notion de plaisir et de plaisir d'écrire ainsi que sur les ateliers d'écriture.

Nous préciserons dans une deuxième partie notre problématique et nos hypothèses de recherche.

Dans une troisième partie, nous décrirons la population concernée ainsi que les investigations réalisées.

Nous présenterons dans une quatrième partie les résultats de cette recherche à travers plusieurs analyses.

Enfin, nous interpréterons et discuterons ces résultats. La discussion sera l'occasion d'évoquer les limites de notre étude.

Pour finir, nous conclurons et évoquerons de potentielles ouvertures qui permettraient d'approfondir cette présente recherche.

**Chapitre I –
PARTIE THEORIQUE**

I. L'écriture chez les entendants

Le terme d'écriture date de 3500-3000 avant J-C et a fortement évolué depuis (Puthod & Guibourdenche, 2004). Pourtant, elle n'est considérée que récente par Besse (1995) et est envisagée comme un outil permettant la communication écrite (Grandadam, Marie & Bronner, 1980). Son évolution est en corrélation avec celle de la pensée. C'est pourquoi, en passant par différents supports et règles, elle continue sans cesse de s'enrichir (Lurçat, 1988) et de se réorganiser même une fois l'âge adulte atteint (Peyre, 2009). La réforme de l'orthographe de 1990 présentée par Druon à l'Académie Française en témoigne¹.

Les auteurs de « Un œil sur l'histoire de l'écriture » sont d'accord avec le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) pour dire que l'écriture est une représentation graphique d'une langue, effectuée grâce à une correspondance entre le son (phonème) et sa trace (le graphème) (Peyre, 2009). Cette définition est reprise par le dictionnaire Larousse, qui ajoute que ce système de signes graphiques sert « à noter un message oral afin de pouvoir le conserver et/ou le transmettre » à travers trois types de systèmes, à savoir les systèmes idéographiques (images), syllabiques et alphabétiques (Puthod & Guibourdenche, 2004).

Ainsi, que les personnes soient plus ou moins lettrées, la tâche d'écriture représente tout de même une solution pour communiquer (Hamm, 2012). L'écriture est à la fois un langage² et une tournure d'esprit³, s'apparentant ainsi à l'action d'écrire (Nessmann, 2009).

I.1 Définitions de l'acte d'écrire

I.1.1 Qu'est-ce qu'écrire ?

En s'appuyant sur la définition donnée par Larousse, écrire signifie « tracer les signes d'un système d'écriture, de représentation graphique des sons d'un langage, de la parole ». D'autres termes sont également évoqués comme « former les lettres », « formuler » ou encore « orthographier correctement ». Ecrire permet donc d'« exprimer sa pensée par le langage écrit ».

¹ Druon, M. (1990). Les rectifications de l'orthographe.

² Lentin, L. (1990). La fonction langage : une approche du langage oral et du langage écrit.

³ Puthod, M.-F. & Guibourdenche, P. (2004). Un œil sur l'histoire de l'écriture.

Ecrire est un acte de création qui prend du temps (Guillon, 2005, p. 69). Acte durant lequel le scripteur agit et travaille⁴, le rendant ainsi actif dans la tâche d'écriture car il doit construire des relations, des règles et émettre des hypothèses⁵. Mais pour cela, il doit avoir des outils, une méthode, des codes, des exigences et accepter ces règles (d'orthographe, de grammaire ou encore de graphisme)⁶. Pour Guillon (2005), écrire mêle donc l'intime et le travail. En effet, le scripteur peut exprimer sa pensée, ses sentiments et communiquer grâce à un code social.

Ainsi, l'acte d'écrire est complexe⁷ car il mêle à la fois des compétences motrices permettant un apprentissage gestuel pour le graphisme ainsi que des compétences langagières nécessaires à cet acte linguistique (Brun, 2006).

1.1.1.1 L'écriture : un instrument corporel

A son origine, l'écriture était essentiellement manuscrite. Elle prend naissance avec le trio main-stylo-feuille mais le corps entier y participe également. Pour cela, des modèles moteurs sont stockés en mémoire sous forme de concepts imagés et prennent vie selon les différentes contraintes rencontrées par le scripteur (par exemple : écrire sur une feuille est différent qu'écrire sur une ardoise) (Crinon & Marin, 2014).

Lurçat (1988) et Hamm (2012) sont d'accord pour définir l'élaboration de l'écriture dans une approche visuelle mais surtout physique. Idée retenue par Grandadam, Marie et Bronner (1980) qui décrivent l'écriture manuscrite comme un instrument corporel. Il s'agit donc d'un acte moteur qui nécessite le choix de la main dominante traçant des traits pour former des lettres et pour ainsi créer le langage écrit (Crinon & Marin, 2014).

Aussi, en citant Lurçat (1979), Crinon et Marin (2014) évoquent les différentes notions rentrant en compte dans l'écriture manuscrite, à savoir, le tracé, le maintien du stylo, la posture du scripteur, ainsi que l'organisation entre motricité et sensorialité. C'est pourquoi,

⁴ Hamm, M. (2012). Ecrire sans entendre : une exploration de la pratique de l'écriture chez quelques sujets sourds, devenus sourds et malentendants.

⁵ Lepot-Froment, C. & Clerebaut, N. (1996). L'enfant sourd : communication et langage.

⁶ Marinolli-Léon, D. (1993). Orthophonie et atelier d'écriture.

⁷ Delorme (2005) ; Barré-De Miniac, (2000) citée par Allaire, Thériault & Lalancette, (2011) ; Brun (2006) ; Mendes-Lurois, (2001).

selon Delorme (2005), le bon déroulement psychomoteur est essentiel pour qu'un enfant puisse apprendre à bien écrire.

Ce terme de « bien écrire » peut être évoqué sous celui de calligraphie⁸. Car c'est à travers la calligraphie et les différentes marques de l'écrit (ratures, gribouillis, etc.) que l'écriture reflète la personnalité et la pensée de chacun (Guillon, 2005).

Mais cet acte graphique, relevant d'un long et difficile apprentissage⁹, nécessite d'avoir une bonne transcription du langage oral selon différentes règles graphiques et linguistiques (Brun, 2006). L'acquisition de l'écriture se révèle donc à travers des compétences visuo-spatiales et un contrôle moteur¹⁰.

1.1.1.2 L'écriture : un outil linguistique

Brun (2006) explique qu'écrire est un apprentissage linguistique. En effet, la langue écrite est régie par l'acquisition de règles bien précises à différents niveaux : syntaxe, morphosyntaxe, orthographe, etc., définies comme la microstructure du texte par Mendes-Lurois (2001).

Zesiger (1996) décrit donc l'orthographe comme un instrument de la langue qui permet la communication écrite en appliquant ces règles. Grandadam, Marie et Bronner (1980) rejoignent cette idée en ajoutant que l'ignorance de ces règles aurait des conséquences sur la compréhension du message, d'où l'importance de leur maîtrise. C'est pourquoi, il est nécessaire d'avoir une certaine maturité intellectuelle ou symbolique pour écrire (Marinoli-Léon, 1993).

Selon Fraile-Delon (2006) et Estienne (2006), pour développer et produire une bonne orthographe, le scripteur doit posséder de nombreuses compétences, et en particulier cinq :

- les associations phonèmes-graphèmes, qui d'après Crinon et Marin (2014) sont indispensables pour produire du langage écrit
- la récupération directe en mémoire

⁸ La calligraphie désigne « le tracé des lettres considéré du point de vue des règles de la calligraphie ou d'un point de vue esthétique » (Larousse).

⁹ Fraile-Delon, V. (2006). Ecrire pour mieux lire : pratique des jeux d'écriture en regroupement d'adaptation.

¹⁰ Zesiger, P. Deonna, T. & Mayor, C. (2000), cités par Hamm, M. (2012). Ecrire sans entendre : une exploration de la pratique d'écriture chez quelques sujets sourds, devenus sourds ou malentendants.

- le recours aux analogies
- les régularités orthographiques
- le recours aux règles

En effet, l'orthographe, système intelligent et sensé, est nécessaire pour une intelligibilité plus rapide et optimale du message écrit (Nessmann, 2009).

Ainsi, la vitesse d'accès au vocabulaire mental écrit combinée avec l'aisance du geste facilitent l'accès et la production écrite (Crinon & Marin, 2014).

I.1.2 L'acte d'écrire perçu par différents auteurs

Comme évoqué précédemment, le couple œil-main est primordial dans l'acte d'écrire. En effet, il y a une forte corrélation entre la perception visuelle et gestuelle (Hamm, 2012).

De plus, l'acte d'écrire réunit trois éléments essentiels et indissociables, à savoir : un support, un acte graphique et un acte mental (Fraile-Delon, 2006).

Besse (1995) rajoute à ces définitions que l'acte d'écrire permet de laisser une trace en produisant une réalité langagière ayant du sens mais sans oublier les contraintes engendrées par le système d'écriture, et notamment des contraintes orthographiques.

Ainsi, pour savoir écrire, Nessmann (2009) et Fraile-Delon (2006) sont d'accord pour attester qu'il est nécessaire de connaître les lettres de l'alphabet, d'être capable de les former mais de savoir également orthographier correctement les mots et de rédiger des textes. Cependant, tout acte d'écriture ne nécessite pas d'être un écrivain dans sa définition propre.

I.1.3 Sommes-nous tous des écrivains ?

Le couple « écrivain-écrivain » permet de comprendre les fondements de la littérature et n'est pas à négliger selon Coste (2000). C'est pourquoi, il est nécessaire de différencier ces deux notions, action entreprise par différents auteurs et notamment Guillon (2005) qui les distingue par leur finalité.

1.1.3.1 Les écrivains

L'écrivain, considéré comme un artiste¹¹, accomplit une fonction (Barthes, 1964). En effet, ce dernier et Falardeau (1961) s'accordent à dire que l'écrivain est un homme à penser qui agit en travaillant sa parole. Pour cela, il se préoccupe de différentes normes concernant la composition, le genre, l'écriture (normes techniques) mais aussi des normes dites artisanales comme la patience, la correction et la perfection (Barthes, 1964). Il se définit par ses actes créateurs à visée de communication (Falardeau, 1961).

Pour Vanasse et Noël-Gaudreault (2004), c'est en écrivant et en effectuant des retours sur ses écrits que l'on devient écrivain. Idée réfutée par Wébert (2014) qui, en se basant sur la conception de Barthes, explique qu'il ne suffit pas d'écrire pour être un écrivain.

1.1.3.2 Les écrivants

Par ailleurs, l'écrivain accomplit une activité (Barthes, 1964). Il est plutôt caractérisé comme un apprenant dont les connaissances (notamment au niveau de l'orthographe) qu'il acquiert l'amènent ou non vers la réussite de son apprentissage du langage écrit (Estienne, 2006). Ses écrits sont à visée de témoignages, d'enseignements ou encore d'explications où la parole est un simple moyen pour transmettre sa pensée (Barthes, 1964).

Les écrivants sont des personnes dont l'activité d'écriture n'est pas envisagée dans le but d'être reconnue et publiée comme pourrait l'être celle des écrivains (Guillon, 2005). En effet, les écrivants ont une écriture commune sans style particulier¹² et dont son utilisation est essentiellement fonctionnelle (Coste, 2000).

Au vu de ces différentes définitions, nous emploierons indifféremment tout au long de ce mémoire les termes « écrire », « écriture » et « acte d'écrire » ainsi que les termes écrivain et écrivain.

¹¹ Falardeau, J.-C. (1961). *Ecrivains et écrivains*.

¹² Barthes, R. (1964). *Essais critiques*.

I.2 L'apprentissage de l'écriture

Contrairement aux dessins que les enfants exécutent spontanément, l'écriture nécessite un apprentissage (Marinolli-Léon, 1993). C'est pourquoi, l'enseignement de l'écrit s'est fortement répandu dans une société où cette activité est omniprésente (Fayol, 2013). Dès l'école primaire, que ce soit pour la lecture ou l'écriture, l'accent est mis sur l'apprentissage du langage écrit (Brun, 2006).

I.2.1 La sensibilisation de l'enfant au langage écrit

L'entrée dans l'écriture peut dépendre de facteurs sociaux, familiaux ou encore culturels (Prélaz, 2000) et peut se déclencher dans des contextes variés. Hamm (2012) révèle que les enfants écrivent avant même de savoir écrire¹³ ; l'exposition à de nombreux supports écrits leur permettant ainsi d'avoir une première approche de l'écriture (Besse, 1995).

I.2.1.1 Une sensibilisation sollicitant le milieu familial

De la naissance jusqu'au début de l'apprentissage de la lecture, l'enfant engrange des notions concernant l'écriture, à travers des activités, grâce auxquelles, il découvre les lettres, les mots et ce qu'est un texte écrit (Estienne, 1991).

Elle rajoute que l'apprentissage du langage écrit est favorisé par un bain de langage écrit qui se traduit par une exposition dès le plus jeune âge à toutes sortes de documents écrits et de jeux comportant des lettres (jouer à écrire son prénom) (Fayol, 2013). Ces différentes activités permettent de familiariser les enfants à cette modalité, à condition qu'elles soient reprises et renforcées par une forte implication des parents (Grandadam, Marie & Bronner, 1980). C'est pourquoi, le milieu familial tient un rôle primordial dans la sensibilisation des enfants au langage écrit. (Mendes-Lurois, 2001). Cela dépend donc de l'usage de l'écrit dont dispose la famille et de la fréquence à laquelle elle y expose l'enfant (Besse, 1995). Il rajoute que c'est donc bien avant l'école que l'enfant cherche à découvrir ce lire-écrire et à y mettre du sens, ce qui pourrait permettre ainsi de susciter le plaisir de l'écrit.

¹³ Fialip-Baratte (2007), citée par Hamm, M. (2012). Ecrire sans entendre : une exploration de la pratique d'écriture chez quelques sujets sourds, devenus sourds et malentendants.

L'accès au langage écrit est donc possible mais s'imprègne également d'une éducation corporelle et rythmique ainsi que d'une éducation auditive (Grandadam, Marie & Bronner, 1980). Selon Tunmer (1989)¹⁴ et Mendes-Lurois (2001), l'exposition des enfants aux comptines leur permettrait d'être plus familiarisés aux rimes et leur donnerait la possibilité de développer leur conscience phonologique. Cette éducation auditive induit la notion de langage adressé à l'enfant (LAE), qui lui aussi est fondamental (Dumont, 2013) de part ses caractéristiques¹⁵ qui donnent la possibilité de captiver l'attention de l'enfant. C'est grâce à ce « moule verbal » (Dumont, 2013, p. 19) ainsi qu'aux interactions routinières quotidiennes que les parents fournissent à leur enfant que se crée un instrument verbal de mots, de phrases.

1.2.1.2 Le rôle de l'école dans cette sensibilisation à l'écrit

L'école maternelle, notamment la grande section, permet la préparation de l'accès au langage écrit (Grandadam, Marie & Bronner, 1980). C'est de son ressort d'aider à construire ce qui n'a pu l'être dans la famille ou, lorsque cela a été fait, d'en prolonger l'acquisition¹⁶. Cette dernière a pour mission d'inculquer les méthodes de l'entrée dans l'écrit pour les transformer en un apprentissage précis et efficace (De Robien, 2006).

Cet apprentissage est fondamental et s'effectue donc durant l'école élémentaire¹⁷ permettant aux enfants d'être confrontés aux différentes formes de l'écriture ainsi qu'à ses fonctions (Fayol, 2013).

Besse (1995) rajoute que l'école primaire permet également d'approfondir les premières bases considérées comme des acquis inculqués par la famille.

1.2.2 Les pré-requis de l'écriture

Peyre (2009) affirme que l'écriture requiert un certain nombre de pré-requis.

¹⁴ Cité par Estienne, F. (1991). Le gâteau ou les artisans du langage.

¹⁵ A savoir : un ralentissement du débit, une élévation de la hauteur tonale, une accentuation des mouvements mélodiques, une longueur moyenne standard de la production verbale... (Dumont, 2013)

¹⁶ Mendes-Lurois, A. (2001). Comment mettre en œuvre des tâches d'écriture avec des élèves sourds de cycle II ?

¹⁷ De Robien, G. (2006). Qu'apprend-t-on à l'école élémentaire ?

1.2.2.1 Les compétences linguistiques

L'acte d'écrire est avant tout caractérisé par des compétences linguistiques indispensables et par des capacités de représentations phonologiques (Prélaz, 2000). Selon Alegria, Maillart et Van Reybroeck (2005), ces représentations phonologiques s'installent à trois niveaux différents :

- le niveau perceptif : ce qui est perçu par l'oreille puis traduit par le cerveau sous forme de code phonologique,
- le lexique phonologique permettant la compréhension et l'évocation des mots,
- le niveau productif permettant de passer de l'implicite à la parole.

L'acte d'écrire présume donc d'avoir des connaissances initiales en ce qui concerne le langage oral pour pouvoir le retranscrire grâce aux correspondances des phonèmes en graphèmes (Estienne, 2006). C'est pourquoi, pour écrire, il faut donc avoir une bonne conscience phonologique (Mendes-Lurois, 2001).

De plus, les diverses compétences linguistiques sont décrites par Estienne (2006) par une exactitude et une richesse du vocabulaire ainsi qu'une syntaxe exacte. Ces aptitudes doivent être faciles d'accès afin de permettre aux scripteurs un rapide repérage des mots et morphèmes.

1.2.2.2 Le développement psychomoteur

En parallèle de ce développement linguistique, il est nécessaire d'avoir un bon développement psychomoteur. Selon Hamm (2012), des connaissances spatiales ainsi qu'un contrôle moteur sont essentiels dans l'acte d'écrire et permettront à l'enfant d'avoir un graphisme net et précis (Estienne, 2006). C'est pourquoi, pour que le développement de l'acte d'écrire soit efficient, il est nécessaire que l'enfant dispose d'un bon schéma moteur (Delorme, 2005). L'écriture requiert donc un geste complexe entraînant tout le corps car « c'est l'action qui aide l'intelligence à se construire » (Delorme, 2005, p. 25). C'est pourquoi, lorsque les enfants sont limités dans leur aspect physique (handicap moteur, IMC, etc.), il est possible de pallier les obstacles grâce à différentes alternatives comme la mise en place d'aides techniques (comme l'ordinateur) (Le Roy-Malherbe, 2002).

De plus, Estienne (2006) additionne à ces aptitudes, la nécessité d'avoir de bonnes capacités auditives et visuelles afin de pouvoir établir des liens entre les images exactes des lettres et des sons. Des connaissances visuo-spatiales sont donc requises¹⁸ par le français écrit et exigent du scripteur des vérifications visuo-orthographiques permettant de trouver ou retrouver la bonne orthographe des mots.

1.2.2.3 Des fonctions exécutives efficaces

Mais l'apprentissage de l'écriture ne pourrait se faire sans de bonnes fonctions exécutives¹⁹ ainsi qu'une mémoire immédiate efficace (Estienne, 2006) permettant aux scripteurs de se rappeler de ce qu'il doit écrire. Transler (2005) complète cette idée en affirmant que l'apprentissage de l'écriture passe aussi par une mémoire à long terme efficace permettant de retrouver la forme phonologique des mots pour l'associer aux graphèmes correspondants.

Pour résumer, l'apprentissage de l'écriture requiert une préparation intense pour que l'automatisation puisse se faire²⁰ et écrire nécessite une dimension motrice, linguistique mais aussi cognitive (Peyre, 2009). Propos repris par Fayol (2013) qui rajoute aux trois dimensions précédentes, la dimension perceptive.

1.2.3 Les différentes étapes de l'accès à l'écriture

Cuxac (1999) fait référence à une acquisition chronologique des différentes étapes de l'accès au langage écrit.

¹⁸ Transler, C. (2005). La production écrite de l'enfant sourd, résultats d'apprentissages explicites et implicites.

¹⁹ Selon l'AQNP (Association Québécoise des Neuropsychologues), les fonctions exécutives sont engagées dans une action ayant toujours un but. Parmi ces fonctions, on trouve la planification, l'inhibition, la flexibilité mentale, le jugement et l'autocritique.

²⁰ Estienne, F. (2006). Dysorthographe et dysgraphie.

1.2.3.1 Du dessin au graphisme : naissance de l'écriture

Selon Claudel (2001)²¹, « l'écriture s'apprend et apprend » dès l'école maternelle en s'entraînant à produire des premiers jets sous forme de gribouillages puis en recopiant les mots avec sa propre écriture (Estienne, 1991).

Le dessin, acquis spontanément, serait un tremplin à l'apprentissage de l'écriture. En effet, un enfant ayant des aisances avec le dessin aura davantage de chance d'acquérir un graphisme régulier et cela pourra ainsi donner des indices sur son écriture (Marinolli-Léon, 1993). C'est donc, pour Ferreiro²², à l'âge de quatre ans que la plupart des enfants arrivent à faire la différence entre les dessins²³, le graphisme²⁴ et les écritures. Ce n'est que vers cinq ou six ans que les enfants commencent à accéder réellement au langage écrit, engendrant une variation du rythme entre la fin de la maternelle et le début du primaire (Grandadam, Marie & Bronner, 1980). A ce moment, ils ont déjà acquis divers savoirs en compréhension et production (Zesiger, 1996).

L'écriture, représentant un palier primordial, est donc un support majoritairement utilisé dans la scolarité et s'avère être un apprentissage complexe nécessitant un passage par plusieurs étapes. Ces étapes concernent donc l'automatisation du geste, de la forme, de la trajectoire, de l'orthographe ainsi que de la vitesse, pour ensuite accéder à la signification (Lurçat, 1988).

De plus, Grandadam, Marie et Bronner (1980) rajoutent qu'écrire nécessite d'être capable de combiner les lettres correctement. En effet, écrire, c'est assembler des lettres ensemble pour former des mots puis des phrases, et enfin des paragraphes (Estienne, 2006).

L'assemblage de ces lettres en mots ne se fait cependant pas au hasard et nécessite de maîtriser la grammaire et de s'aider des images visuelles pour retrouver les différentes graphies. L'élaboration de l'écriture passe donc par un apprentissage visuo-gestuel et plus précisément par une activité de recopiage permettant de développer des caractéristiques de l'écrit (Hamm, 2012) et dans laquelle le scripteur débutant procède par imitation de l'adulte (Grandadam, Marie & Bronner, 1980).

²¹ Cité par Hamm, M. (2012). *Ecrire sans entendre : une exploration de la pratique d'écriture chez quelques sujets sourds, devenus sourds et malentendants*. p. 148.

²² Citée par Lepot-Froment, C. (1996). *L'enfant sourd : communication et langage*.

²³ Le dessin est défini comme une « activité symbolique qui consiste avant tout à représenter la forme d'un objet ou d'une figure » (Kervyn, 2013).

²⁴ Le graphisme est un « dessin ne comportant que des traits ou des lignes » (Kervyn, 2013).

1.2.3.2 L'importance de la présence de compétences variées

Au fur et à mesure, les compétences au niveau de l'écrit s'améliorent tant du point de vue grammatical qu'orthographique (Grandadam, Marie & Bronner, 1980). L'orthographe grammaticale, considérée par Hage (1994)²⁵ comme « le cœur même de la compétence linguistique » correspond à l'apprentissage des diverses règles qui régissent la langue française (p. 259). L'orthographe lexicale ou d'usage permet quant à elle de connaître la bonne orthographe des mots (Estienne, 2006).

Mais l'orthographe est un système complexe en français²⁶. En effet, acquérir l'orthographe est le résultat d'un apprentissage à la fois implicite et explicite (Estienne, 2006).

L'apprentissage explicite s'apparenterait au passage de l'étape déclarative à l'étape de transition pour arriver à l'étape procédurale et serait le fruit d'un enseignement. A la première étape, l'enfant s'aide en verbalisant sa pensée, attitude qui disparaît au fur et à mesure pour devenir un geste totalement automatique caractérisant l'étape procédurale. Alors que l'apprentissage implicite requiert :

- une sensibilité aux effets de la langue,
- une sensibilité à la fréquence d'apparition de la langue,
- une sensibilité à la position légale des lettres,
- une influence de la position et des contraintes graphotactiques,
- une sensibilité aux informations morphologiques.

Lorsque le processus orthographique est installé, il est nécessaire de maîtriser les processus perceptivo-moteurs (Peyre, 2009).

L'acquisition et la maîtrise de toutes ces étapes permettent de s'exprimer aisément à l'écrit (Lurçat, 1988), à condition que l'acte d'écrire soit amplement répété par les élèves, ce qui renforcera son apprentissage (Crinon & Marin, 2014).

²⁵ Citée par Niederberger, N. (2007). Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds.

²⁶ Jaffré, J.-P. (2004). Peut-on parler de sémiographie optimale ?

1.2.3.3 Mise en jeu de différentes composantes dans la production écrite

La production écrite fait appel au respect de règles²⁷ ainsi qu'à des connaissances précises en lien les unes avec les autres (Brun, 2006). On peut alors relever :

- Le lexique : les mots à l'écrit ou l'oral sont les vecteurs de la pensée, que ces mots proviennent du langage des parents (par imitation) ou de lecture personnelle. Le vocabulaire s'emploie selon le contexte et par le biais des axes paradigmatique²⁸ et syntagmatique²⁹ (Crinon & Marin, 2014). Cependant le stock lexical n'est pas figé et s'enrichit dans le temps parallèlement à l'évolution de la société.
- Les constructions syntaxiques avec le respect de diverses règles.
- L'énonciation pouvant être personnelle ou impersonnelle.
- L'organisation structurelle du texte : il s'agit d'une organisation tant au niveau de la page qu'au niveau du sens, grâce aux connecteurs, à la ponctuation etc.
- Les genres de discours : avec notamment la présence de la dimension pragmatique de l'écrit, c'est-à-dire que le scripteur agit sur le lecteur à travers des actes de langage.

Ainsi, pour résumer, Fraile-Delon (2006) évoque trois périodes dans l'apprentissage de l'écriture du français, à savoir la période visuo-graphique, alphabétique et orthographique.

Ecrire impose également de savoir manier diverses opérations comme la planification, la mise en texte ou encore la révision (Vanasse & Noël-Gaudreault, 2004). Il est nécessaire de respecter la microstructure (syntaxe, orthographe) et la macrostructure (la structure générale du texte) (Mendes-Lurois, 2001).

1.2.4 L'écriture : un apprentissage non isolé

Lire, parler et écrire sont trois activités langagières (Lentin, 1990) présentant des apprentissages à la fois distincts mais aussi complémentaires (Lurçat, 1988).

²⁷ Grandadam, M., Marie, E. & Bronner, C. (1980). Comment faire face ? Les difficultés scolaires : en maternelle et à l'école primaire.

²⁸ Axe à l'intérieur duquel un choix lexical et/ou sémantique est fait pour compléter une phrase. Par exemple : "le chat attrape...." ; choix du paradigme possible : souris/balle/mouche (Brin-Henry, Courier, Lerderlé & Masy, 2011).

²⁹ Il s'agit de l'axe dans lequel des relations existent « entre des unités linguistiques qui apparaissent effectivement dans la chaîne parlée » (Larousse).

1.2.4.1 Des liens exigus entre langage oral et langage écrit

« L'écriture a ceci de mystérieux qu'elle parle » évoquait Paul Claudel³⁰. Aussi, selon Lentin (1990) le français oral et écrit sont une seule et même langue.

La parole précède l'écriture

Les avis sur la question divergent (Estienne, 1991) mais la plupart s'accordent à dire que le langage oral représente le socle de tous les apprentissages, y compris ceux de l'écrit, nécessaires à l'enfant. Pour étayer ces propos, Grandadam, Marie et Bronner (1980) comparent le langage oral aux fondations d'une maison indispensables à sa construction. Cette idée est rejointe par Zesiger (1996) pour qui l'apprentissage du langage écrit se réalise après et grâce à celui du langage oral.

Les activités métalinguistiques³¹ sont donc indispensables pour développer l'écrit créant un lien indéniable entre la conscience phonologique et l'acquisition du langage écrit (Estienne, 1991). En effet, pour pouvoir transcrire un texte, il est essentiel d'avoir acquis le lien entre les lettres et leurs sons (Estienne, 2006), c'est-à-dire qu'il faudrait maîtriser l'oral avant de pouvoir passer à la production écrite (Lentin, 1990).

Ces deux modalités s'enrichissent

Transler (2005) explique qu'avoir une bonne habileté au niveau du langage oral aurait des conséquences directes sur les processus cognitifs que requiert l'acte d'écrire. A l'inverse, Hamm (2012) prône le fait que l'écriture favoriserait le développement de la parole. Estienne (2006) ne fait pas de distinction et explique que le langage écrit et oral sont en forte corrélation, ces deux modalités s'enrichissant l'une et l'autre (Chalude, 2002). En effet, avoir des bases en langage oral est essentiel pour écrire, mais écrire permet également de

³⁰ Cité par Chalude, J. (2002). Lecture et surdité.

³¹ La métalangue est un langage spécialisé que l'on utilise pour décrire une langue maternelle (Larousse).

développer ce langage oral (Estienne, 2006). Pour ce faire, il ne doit pas y avoir de rupture entre ces deux apprentissages (Lentin, 1990).

Pourtant elles ont deux fonctionnements différents

Pour d'autres, l'acte d'écrire ne signifie pas seulement encoder l'oral (Mendes-Lurois, 2001). Même si ces deux modalités ont des points communs, la langue écrite possède des particularités absentes de la langue orale (Fraile-Delon, 2006) et certains énoncés peuvent être soit sous forme écrite, soit sous forme orale. En effet, la syntaxe du langage écrit est plus alambiquée que celle du langage oral (Lurçat, 1988). De plus, la langue écrite est dépourvue de moyens permettant d'aider à la compréhension comme c'est le cas pour le langage oral (comme les gestes ou les mimiques par exemple) (Crinon & Marin, 2014). Ces deux modalités possèdent donc deux fonctionnements propres à chacune (Mendes-Lurois, 2001).

1.2.4.2 Le couple lecture-écriture

Lecture et écriture sont dépendantes l'une de l'autre (Peyre, 2009) et leur acquisition nécessite de posséder de nombreuses connaissances sur le langage écrit (Niederberger, 2007). Effectivement, Ourghanlian (2006) explique que des termes comme « lire-écrire », « lireécrire » ou encore « littératie » sont employés selon certains auteurs, appuyant le fait que ces deux entités forment un couple indissociable. En effet, la lecture et l'écriture se développent en parallèle, l'une soutenant l'autre. L'enfant entend des mots qu'il peut alors écrire³², et l'écriture est faite pour être lue³³ (Mendes-Lurois, 2001). Hamm (2012) rejoint Crinon et Marin (2014) en abordant le fait qu'écrire nécessite de savoir lire, le premier lecteur étant le scripteur lui-même. C'est pourquoi, la lecture doit être amplement sollicitée car c'est avec la lecture des mots et leur transcription régulière que le stock lexical écrit s'enrichit et s'automatise (Crinon & Marin, 2014).

³² Grandadam, M., Marie, E. & Bronner, C. (1980). Comment faire face ? Les difficultés scolaires : en maternelle et à l'école primaire.

³³ Crinon, J. & Marin, B. (2014). La production écrite, entre contraintes et expression.

Fraile-Delon (2006) évoque dans l'apprentissage de la lecture, le passage par une approche cognitive constructiviste³⁴ qui dit que toute personne n'est capable d'utiliser les composantes du lire-écrire seulement lorsque son système d'écriture est efficient. Aussi, pour les personnes ne présentant pas de surdité, la lecture et l'écriture sont liées car ces deux activités s'effectuent selon des procédés très proches, corrélées par les correspondances graphèmes-phonèmes (Transler, 2005).

Ainsi, « la lecture et l'écriture sont le « recto et le verso » de la langue écrite, et entretiennent des interactions constantes » selon Fraile-Delon (2006, p. 5).

1.2.4.3 Pour d'autres auteurs, l'écriture précède la lecture

Hamm (2012) s'oppose aux auteurs ci-dessus en dissociant la lecture et l'écriture. L'apprentissage visuo-gestuel³⁵ est généralement acquis plus rapidement que la lecture qui engendre plus de difficultés³⁶. Antoine de la Garanderie³⁷ évoque le fait que l'apprentissage de l'écriture serait la base de l'apprentissage de la lecture. C'est pour cela que Montessori³⁸ suggérait d'apprendre l'écriture puis la lecture, car pour elle, ces deux modalités ne sont pas concomitantes, l'écriture précédant la lecture.

Sprenger-Charolles (2002) évoque également une dissociation entre l'écriture et la lecture due aux différentes correspondances graphèmes-phonèmes. En effet, alors que certains sons peuvent se lire de la même façon, leur orthographe peut toutefois être variable.

Pour finir, Transler (2005) rajoute que l'acte d'écrire présente des particularités dissociables de la lecture comme par exemple la mémoire qui est plus fortement utilisée que dans l'acte de lire.

³⁴ Le constructivisme est, selon Piaget en psychologie, une théorie qui considère un objet de pensée comme construit (Ville, I. & Ravaud, J.-F., 1994)

³⁵ Encore appelé recopiage (Hamm, 2012)

³⁶ Selon la recherche de Hamm (2012), les participants présentaient davantage de difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

³⁷ (2006), cité par Hamm, M. (2012). Ecrire sans entendre : une exploration de la pratique d'écriture chez quelques sujets sourds, devenus sourds et malentendants.

³⁸ (1909-1992) citée par Hamm, M. (2012). Ecrire sans entendre : une exploration de la pratique d'écriture chez quelques sujets sourds, devenus sourds et malentendants.

I.3 L'écriture au collège

Contrairement à la pensée d'Estienne (1991), Lentin (1990) atteste que chaque enfant accède aux apprentissages à sa manière sans forcément suivre la trame Piagétienne, et apprend en fonction de son vécu personnel et des facteurs psycho-sociologiques.

I.3.1 Selon l'Education Nationale

D'après la loi n°2013-595 de 2013, les collèges ont pour « mission de conduire les élèves à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

Les programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège sont détaillés dans le bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015. Les enseignements de la sixième sont la poursuite du CM1 et CM2 (cycle III) et sont définis comme des apprentissages de consolidation. Notamment dans la maîtrise de la langue française qui comprend le langage oral, la lecture et l'écriture.

Le cycle IV (de la cinquième à la troisième) met l'accent sur les approfondissements du cycle III et vise la compréhension de divers textes ainsi que la réalisation d'écrits dans des situations particulières. L'enseignement cible également « une réflexion sur la langue qui permet de reformuler, transposer, interpréter, créer et communiquer ».

Au collège, tous les apprentissages ont pour fonction première d'entraîner les élèves à une bonne maîtrise de la langue qu'elle soit orale ou écrite.

I.3.2 L'écriture et son enseignement

I.3.2.1 Les contraintes de l'écriture

Certaines personnes ont des aptitudes facilitant l'accès à l'écriture, d'autres présentent des difficultés à différents niveaux, faisant de cette activité « une expérience douloureuse » (Guillon, 2005, p. 14). Elle rajoute que ce passage à l'écrit peut être vécu pour l'adolescent comme un moment agréable, renforcé par les appréciations positives de ses professeurs. Malheureusement, la notation et les commentaires de ces derniers peuvent à l'inverse rendre cette situation pénible. Cependant, l'apport pédagogique n'est pas négligeable et permet aux élèves le développement de leur personnalité, souvent visible à travers leur calligraphie (Lurçat, 1988). La calligraphie se révèle donc être un indice important quant à l'écriture des

jeunes, car selon Delorme (2005), ils sont conscients de leurs difficultés et tentent de les escamoter à travers un graphisme maladroit.

Pour Brun (2006) et Fraile-Delon (2006), écrire demande diverses stratégies comme :

- « la mise en mots,
- la planification et la mise en ordre des idées,
- la mise en forme du texte produit,
- la vérification de l'orthographe et de la ponctuation,
- de nombreuses relectures suivies de réécritures » (Brun, 2006, p. 7).

Chacune de ces étapes peut être source d'erreurs mais les difficultés apparaissent surtout lorsque les jeunes sont confrontés à la rédaction d'un texte (Brun, 2006) car « témoigner d'une idée et la retranscrire est un art difficile » (Guillon, 2005, p. 103).

Ainsi, l'acte d'écrire engendre inévitablement des difficultés notamment selon la période de l'acte, sa nature ou encore son enjeu (Guillon, 2005).

1.3.2.2 Le respect des normes linguistiques

L'écriture présente donc différentes contraintes. En effet, les scripteurs doivent s'attentionner tant sur les compétences requises pour la transcription que sur le geste graphique en les combinant dans le respect des règles générales (Grandadam, Marie & Bronner, 1980).

Les difficultés en écriture ne concernent pas seulement les français. En effet, une étude effectuée au Québec témoigne de l'utilisation approximative de l'orthographe des jeunes de 13 à 16 ans (Grégoire & Karsenti, 2013). Les difficultés concernent autant l'orthographe grammaticale que lexicale ainsi que la notion de ponctuation, de vitesse d'exécution et la lisibilité (Peyre, 2009). Ces difficultés sont source d'erreurs pour les élèves, les mettant en échec et les décourageant, ce qui engendre des comportements de relâchement (Grandadam, Marie & Bronner, 1980).

Lentin (1990) estime que la difficulté d'un enfant ne dépend ni de l'étendue du vocabulaire ni de la complexité des règles grammaticales mais selon Crinon et Marin (2014) « il est difficile pour les élèves de progresser en écriture si l'acte d'écrire n'est pas sollicité de manière fonctionnelle à tout moment » (p. 9).

Enfin, les difficultés peuvent naître de la non-automatisation des différentes étapes de l'accès à l'écriture engendrant des dégradations de l'écriture ou un refus d'écrire (Lurçat, 1988). C'est pourquoi, certains enseignants se retrouvent dépourvus quant aux solutions pour proposer un apprentissage ludique et intéressant pour les élèves (Brun, 2006).

1.3.2.3 Comment remédier aux difficultés ?

Malgré les manques notables et les divergences d'opinions, il est nécessaire de trouver des solutions pour remédier aux difficultés des jeunes afin qu'ils aient une relation dite positive avec l'écrit (Brun, 2006). Pour cela, il serait intéressant de fournir aux scripteurs des clés pour leur permettre d'acquérir des stratégies et ainsi d'éviter des situations de refus ou de blocage (Brun, 2006).

Il est donc important de donner du sens à l'utilisation de l'écrit afin que les scripteurs puissent expérimenter les fonctions qu'apporte le langage écrit (Brun, 2006). Pour Niederberger (2007), ce sont les difficultés concernant le langage oral qui seraient la cause des difficultés à l'écrit ; c'est pourquoi un apprentissage renforcé dans l'une ou l'autre modalité renforcerait conjointement l'autre.

1.4 Les fonctions de l'écriture

Selon Besse (1995), la rencontre personnelle avec l'écrit, accentuée par une exposition répétée à l'écrit, permet à l'enfant d'en découvrir toutes les fonctions lui donnant lieu de se positionner positivement par rapport à cette modalité.

Lorsque les différentes étapes de l'accès au langage écrit sont maîtrisées, les multiples fonctions de l'écriture entrent alors en jeu à des degrés variés (Lurçat, 1988). Le Capitaine (1998)³⁹ voit cette acquisition autrement en affirmant que pour réussir à maîtriser l'écrit, il faut avant tout en comprendre ses fonctions, ses enjeux et ses finalités.

³⁹ Cité par Chalude, J. (2002). Lecture et surdité.

En effet, « il est indispensable que le besoin de comprendre et d'utiliser l'écrit soit ressenti par l'enfant avant son apprentissage proprement dit de la lecture et de l'écriture » (Lentin, Guillou, Baruth, 2000, p. 73)⁴⁰.

I.4.1 Les apports de l'écriture

Selon Lurçat (1988), les apports de l'écriture sont en corrélation avec les aptitudes propres à chacun ainsi qu'avec la finalité de l'acte d'écrire (personnelle, professionnelle ou scolaire).

I.4.1.1 D'un point de vue cognitif

Wallon⁴¹ explique que le but premier du langage n'est pas la communication. Il le considère comme une spécificité de l'homme utilisable parallèlement à sa pensée. C'est pourquoi, le langage ne peut être séparé de la pensée et Mendes-Lurois (2001) rajoute que l'écrit permet d'accompagner la pensée et d'organiser ses idées. Cependant, pour Lurçat (1988), l'écriture permet avant tout la communication car lorsqu'à l'oral, elle est impossible, le passage à l'écrit semble être un moyen efficace de substitution (Guillon, 2005, p. 38).

Pour Crinon et Marin (2014), l'écriture est décrite comme ayant un aspect cognitif requérant de nombreuses connaissances dépendant de l'efficacité de la mémoire de travail. En effet, écrire requiert la production et l'organisation d'idées (Vanasse & Noël-Gaudreault, 2004).

I.4.1.2 D'un point de vue affectif

L'acquisition du langage écrit est liée aux états affectifs (Viau, 1999 cité par Allaire, Thériault et Lalancette, 2011). Ces auteurs citent Turcotte (2007) pour dire que les conditions affectives influent sur les habiletés, la motivation et le plaisir.

⁴⁰ Citées par Burgat, S. (2010). Donner le goût de la lecture aux enfants sourds signeurs. Comment utiliser la littérature jeunesse pour un apprentissage harmonieux de la lecture-écriture ?

⁴¹ Cité par Lentin, L. (1990). La fonction-langage : une approche du langage oral et du langage écrit.

« Ecrire, c'est inviter ou être invité par un processus très mystérieux et fascinant qui attire et fait peur à la fois » (Guillon, 2005, p. 74). Hamm (2012) ajoute à cela que l'écriture se révèle à travers un aspect créatif ainsi que par l'engagement propre du scripteur.

Le rapport à l'écriture versus le rapport avec l'écriture

Barré-de-Miniac⁴² décrit le rapport « à l'écriture » comme tout ce qui survient à une personne lorsqu'elle est face à une tâche d'écriture comme les « images, représentations, conceptions, attentes et jugements » (p. 139).

Le rapport « avec l'écriture » entretient quant à lui une relation personnelle avec l'écriture, créative, reflétant son for intérieur et son histoire (Crinon & Marin, 2014). C'est pourquoi, Hamm (2012) dissocie la lecture et l'écriture. Selon elle, la lecture s'apparenterait plutôt à une voix provenant du support écrit donc de l'extérieur, alors qu'en ce qui concerne l'écriture, Guillon (2005) la rejoint pour dire qu'elle « donne de manière très personnelle et instinctive, un contour à nos mouvements intérieurs » (p. 23).

Ainsi, la pratique de l'écriture fait référence à l'engagement personnel de l'écrivain mais aussi à son aspect créatif. La production, une fois terminée, a une portée à la fois sur soi et sur les autres⁴³ car écrire permet d'exprimer ses sentiments ou ses attitudes (Mendes-Lurois, 2001). L'écrit peut ainsi naître de la volonté de chacun à vouloir matérialiser sur un support des faits ou des idées et de les partager⁴⁴, car « l'écriture est multiple, pouvant se faire refuge et moyen de lutter contre l'angoisse, la fuite des choses et du temps » (p. 15).

Enfin, écrire permet d'exprimer sa façon d'être, de développer son sens de l'humour, son imagination et son intuition (Vanasse & Noël-Gaudreault, 2004).

⁴² (2000), citée par Hamm, M. (2012). Ecrire sans entendre : une exploration de la pratique d'écriture chez quelques sujets sourds, devenus sourds et malentendants.

⁴³ Hamm, M. (2012). Ecrire sans entendre : une exploration de la pratique d'écriture chez quelques sujets sourds, devenus sourds et malentendants.

⁴⁴ Guillon, M.-C. (2005). L'envie d'écrire. Oser l'aventure des mots.

1.4.1.3 D'un point de vue social

Lentin (1990) évoque le langage comme ayant une fonction biologique et sociale. Le milieu de vie de l'enfant ainsi que son histoire personnelle ont une grande importance et vont influencer sur son apprentissage.

Selon Peyre (2009), l'écriture traverse l'espace et le temps et elle a pour fonction indispensable de contrer les faiblesses de la mémoire sur ce temps qui passe (Guillon, 2005) et de différer la communication dans le temps (Mendes-Lurois, 2001). Idée rejointe par Besse (1995) qui rajoute qu'elle contribue fortement à la construction des identités culturelles. Il souligne le fait qu'il ne suffit pas de maîtriser le langage écrit comme instrument. En effet, il faut également réussir à en extraire les valeurs culturelles, linguistiques et sociales permettant ainsi d'agir sur le monde. Son acquisition est ainsi assimilée à une « acculturation », c'est-à-dire que les caractéristiques des écrits reflètent la personnalité et les spécificités des différentes cultures (Lurçat, 1988). C'est pourquoi, Besse (1995) évoque le fait que « peu à peu, le futur scripteur apprendra à tenir compte de la position sociale de son interlocuteur et ses pratiques d'écriture devront se diversifier et se complexifier » (p. 41).

L'écriture permet de partir à la recherche d'informations et de susciter des sentiments, la séduction, ou encore du rire (Crinon & Marin, 2014, p. 9). Pourtant, elle représente un frein à qui fait des fautes d'orthographe, n'osant plus écrire, et coupant alors toute communication (Lentin, 1990). D'après Vanasse et Noël-Gaudreault (2004), il est donc indispensable de savoir maîtriser l'écrit au XXI^e siècle.

1.4.1.4 D'un point de vue linguistique

Mendes-Lurois (2001) cite la fonction linguistique de l'écrit. Selon elle, l'écrit permet avant tout de communiquer des informations mais aussi de provoquer et d'exprimer des faits. Il s'agit, selon Besse (1995), de s'exprimer grâce à un code commun aux lecteurs et aux scripteurs. L'écrit est avant tout un acte linguistique utile permettant de communiquer, de raconter des histoires et disposant de buts précis (Brun, 2006). Ainsi, tout comme l'oral, l'écriture constitue un moyen de mettre du sens sur les faits (Lurçat, 1988).

I.4.2 La nécessité de l'écrit

La société dispose de nombreux supports écrits (Besse, 1995) et la fréquentation de l'écrit pour toute personne est quotidienne (Vanasse & Noël-Gaudreault, 2004). Selon Nessmann (2009), notre société ne serait pas la même sans l'écriture (Guillon, 2005). En effet, cette dernière évoque le fait que la France, réelle source littéraire depuis des siècles, est un pays dans lequel l'écrit est prépondérant. Qu'il s'agisse d'écrits commerciaux, sociaux, professionnels ou personnels, notre société est régie par l'écriture (Besse, 1995). De plus, ce phénomène est renforcé par les nouvelles technologies et internet.

L'écriture apparaît donc comme une pratique sociale c'est-à-dire qu'elle est primordiale dans la société⁴⁵. Cette dernière dispose, pour transmettre des informations, de l'oral, de la lecture (livres, presse, notices, etc.) et des médias audio-visuels (notamment la télévision et la radio) (Mottez, 1981).

En effet, l'écriture tout comme le langage oral est un moyen d'expression permettant d'avoir, pour celui qui la maîtrise, un lien particulier avec le monde et avec soi-même (Lurçat, 1988). Mais, si elle est définie comme étant un acte individuel, elle est cependant un excellent moyen d'échanges. Hamm (2012) corrobore cette idée en évoquant la nécessité de l'écriture permettant à une personne de se montrer sous un autre jour en utilisant ses propres mots. Ainsi, Crinon et Marin (2014) prônent l'importance de l'écriture dans le sens où elle permet de communiquer avec ses pairs et ainsi d'agir sur le monde afin d'échapper à la solitude (Soudillon, 2000).

Pourtant, malgré les enseignements, bon nombre de personnes sont illettrées c'est-à-dire ne savent ni lire ni écrire, les mettant ainsi en difficultés (Fayol, 2013) et risquant d'être exclues de la société ou dépendantes d'un pair. Les actes les plus simples de la vie mêlant l'écrit peuvent alors se compliquer voire devenir impossibles. Cela se confirme pour les personnes rencontrant de majeurs problèmes de communication comme c'est le cas pour les personnes sourdes (Mendes-Lurois, 2001).

⁴⁵ Downes (2006) ; Ward (2004) ; cités par Allaire, Thériault & Lalancette. (2011). Synthèse critique des connaissances sur l'écriture électronique à l'aide du blogue au primaire et au secondaire.

II. Ecriture et surdité

Selon le rapport Gillot sur le droit des sourds (1998), « 80 % des sourds profonds sont illettrés et 5 % des sourds profonds accèdent à l'enseignement supérieur en France ». Ce chiffre emblématique est cependant nuancé par quelques auteurs tels que Marc Renard (2001) ou encore Marie-Thérèse L'Huilier (2003). En effet, cette statistique semblerait exagérée mais il s'avère que l'illettrisme, et plus particulièrement le manque de savoir-faire élémentaires, est le principal obstacle à l'intégration sociale des sourds. Cependant, « l'illettrisme des sourds n'est pas une sourde fatalité » pour Marc Renard (2001, p. 4).

Quelques études certifient que l'écrit pour les sourds est un moyen facilitateur pour l'accès à la langue française. Mais, selon Catherine Transler (2005), l'écriture chez les personnes sourdes est un champ de recherche encore très peu exploré. Les données actuelles démontrent que le travail d'écriture chez les sourds ressemble à celui des entendants dans l'apprentissage de leur seconde langue. L'écriture est un acte qui ne nécessite que très peu d'outils ainsi elle est perçue tel un procédé d'expression et d'appropriation de la langue et elle donne aux personnes sourdes l'opportunité de parler et d'« être » (Hamm, 2012). Cependant, les sourds signeurs ou bilingues auront une approche différente dans l'accès et l'apprentissage de l'écriture (Arcambal, 2012).

II.1 Quelques notions autour de la surdité

II.1.1 Terminologie

II.1.1.1 Etiologie

II.1.1.1.1 Surdité de naissance

Environ deux nouveau-nés sourds sur cent naissances sont comptabilisés⁴⁶. En effet, chaque année, 200 enfants naissent sourds et 95 % d'entre eux sont issus de familles entendantes (Duhayer, Frumholz & Garcia, 2006). Selon Virole (1996), un sourd de naissance est dit « muet », il n'a ni connaissances abstraites ni générales. Cependant, il serait tout à fait

⁴⁶ Giorgi, G., Tourmez, F., Lopvet, A., Gabos, D. & Lapalu, Y. (2008). *Moi sourd et toi ? Voyage dans le monde des sourds et des signes.*

possible pour lui de communiquer et même de donner des notions bien précises par le biais de signes ou de l'écriture.

II.1.1.1.2 Surdit e acquise

Cette surdit e repr esente presque 99 % des cas (Gillot, 1998). Les personnes concernées par la surdit e acquise sont celles dont l'audition était normale jusqu'au jour où un  v nement traumatique ou une maladie (méningite, oreillons, otites) les rendront déficiences auditives.

II.1.1.1.3 Surdit e  volutive

Cette surdit e peut atteindre le jeune tout autant que l'adulte. Son installation est progressive et son origine est la plupart du temps g n tique⁴⁷.

Selon le Bureau International d'Audiophonologie (BIAP), les surdit es de perception peuvent être évolutives et sont généralement définitives.

II.1.1.2 Classification selon la localisation anatomique de l'atteinte

La surdit e peut se révéler de deux manières distinctes, chacune ayant des conséquences et des remédiations qui lui sont propres (Beaussant, 2003).

II.1.1.2.1 Surdit e de transmission

Elle est à l'origine d'un obstacle se situant dans l'oreille externe ou moyenne et est due à une malformation du conduit auditif, du tympan ou des osselets ; ou encore à une aplasie⁴⁸ d'oreille⁴⁹. La surdit e fait son apparition lorsqu'il y a un obstacle au passage des ondes sonores. Cette surdit e est aussi nommée surdit e de conduction (Brin-Henry, Courrier, Lerderl  & Masy, 2011).

⁴⁷ Définition issue d'Iddanet (Information-Documentation sur la d ficiency auditive).

⁴⁸ Il s'agit d'une « insuffisance ou arrêt congénital de développement d'un tissu ou d'un organe » (Larousse).

⁴⁹ Selon le site ORL de l'Hôpital Lariboisière.

II.1.1.2.2 Surdité de perception

Elle est due à une altération de l'oreille interne ou du nerf auditif (Brin-Henry, Courier, Lederlé & Masy, 2011) et se localise au niveau de la transmission nerveuse des sons. Le message est alors incorrectement codé par l'oreille au niveau de l'oreille interne, du nerf auditif ou du cortex cérébral. Le caractère particulier de cette surdité est qu'elle a une influence sur le développement du langage de l'enfant. En effet, un enfant atteint de surdité de perception, bien qu'appareillé, n'entendra jamais comme un enfant entendant (Beaussant, 2003).

II.1.1.2.3 Surdité mixte

C'est le 3^{ème} type de surdité connu. Il s'agit d'une association d'une surdité de transmission avec une surdité de perception (Brin-Henry, Courier, Lederlé & Masy, 2011).

II.1.2 Les différents degrés de la perte auditive et les répercussions sur l'écrit

Le BIAP donne une classification audiométrique assez concrète de ces différentes pertes auditives (1997) et évoque que « 5 millions de personnes sont malentendantes et plus d'un français sur deux ne sait pas contrôler son audition. 470 000 d'entre eux ont moins de 18 ans ».

II.1.2.1 Audition normale ou subnormale

La perte tonale moyenne ne va pas au-delà de 20 décibels (dB). Il peut s'agir d'une atteinte tonale légère mais cela sans aucune incidence sociale.

II.1.2.2 Surdité légère

Selon le rapport Gillot (1998), la surdité légère, ne dépassant pas les 40 dB, serait la plus fréquente. En effet, le BIAP recense 55 % de malentendants concernés par cette surdité. Ces derniers perçoivent la parole lorsque la voix est normale mais difficilement lorsqu'elle est basse ou lointaine (Beaussant, 2003). Cela est donc fonction du niveau sonore de

l'environnement. Ces enfants ont des difficultés à prendre des notes, à suivre les dictées et peuvent parfois écrire des mots éloignés des mots cibles attendus (Boulard, 2009).

II.1.2.3 Surdité moyenne

La surdité moyenne représente une perte auditive allant de 40 dB à 70 dB. Gillot (1998) rejoint les données du BIAP pour dire qu'elle est la deuxième surdité la plus fréquente, représente 33 % des malentendants. La parole est seulement perçue si on élève la voix. Certains sons peuvent être difficilement décodables notamment si l'environnement est bruyant et si plusieurs personnes conversent en même temps. Les problèmes de compréhension commencent alors à se poser (Beaussant, 2003) et les enfants éprouvent des difficultés à acquérir la conscience phonologique ainsi que la morphosyntaxe (Delage & Tuller, 2007 ; Tuller & Jakubowicz, 2004, cités par Dumont, 2013).

II.1.2.4 Surdité sévère

La classification audiométrique du BIAP (1997) et Gillot (1998) s'accordent à dire que 9 % de personnes sourdes présentent une surdité sévère soit 360 000 personnes. La surdité sévère correspond à une perte auditive de 70 dB à 90 dB. La parole est alors perçue à voix forte et près de l'oreille. Les bruits perçus sont donc seulement des bruits forts (BIAP, 1997) mais il y a une impossibilité d'y mettre du sens car la perception du langage est de mauvaise qualité (Brin-Henry, Courier, Lerderl  & Masy, 2011). De plus, la production de textes écrits est très crainte chez les collégiens sourds profonds. En effet, l'insuffisance de leur stock lexical ainsi que leurs difficultés syntaxiques constituent une source d'appréhension pour eux lorsqu'ils se retrouvent face à une tâche d'écriture (Léone & Sayde, 2009).

II.1.2.5 Surdité profonde

Elle concernait environ 120 000 personnes lors du recensement de Gillot (1998) soit 3 % selon le BIAP. Aujourd'hui, selon la Fédération Nationale des Sourds de France, ce sont quelques 300 000 sourds qui sont touchés par ce handicap auditif. C'est une surdité presque totale. Le sourd profond ne perçoit les sons graves que de façon confuse. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), la parole n'est pas perçue, ce qui entraîne une incapacité à

déchiffrer le langage oral. Cette surdité correspond à une perte auditive allant de 90 dB à 120 dB selon la classification audiométrique du BIAP.

Tout comme les sourds sévères, les sourds profonds peuvent éprouver de réelles difficultés à se constituer un bagage lexical suffisant pour produire des écrits dont ils seraient fiers. Cela sans compter que leurs habiletés syntaxiques étant très pauvres, ils peinent à diversifier leurs réalisations écrites (Léone & Sayde, 2009).

II.1.2.6 Cophose

Il s'agit de la surdité totale : rien n'est perçu. La perte auditive se situe au-delà de 120 dB (BIAP, 1997), ce qui entraîne indéniablement des acquis lexicaux restreints ainsi que des capacités écrites réduites⁵⁰. Ainsi, il y a une grande disparité entre les capacités de chacun en fonction de la nature de la surdité et du degré de la perte auditive.

II.1.3 Les tests audiométriques et les appareillages

II.1.3.1 Les tests audiométriques

L'unité de son est le décibel (dB). Il s'agit de la mesure physiologique de la plus petite différence d'intensité de son perceptible par l'oreille humaine. Beaussant (2003) propose un ordre d'idée : la voix utilisée lors de la conversation correspond à une intensité de 50 dB alors qu'un moteur d'avion correspond à 130 dB. L'être humain possède un seuil minimum d'audition à partir duquel il commence à percevoir le son mais également un seuil maximum d'intensité qui « nous pousse instinctivement à nous boucher les oreilles » (Beaussant, 2003, p. 20). Entre ces deux seuils, il est alors possible de délimiter le champ auditif perçu par l'oreille humaine. Cette mesure de l'audition permet alors d'évaluer la perte auditive de la personne sourde.

⁵⁰ Fabre, M. & Barbier, M.-L. (2014). Comprendre et apprécier les habiletés de collégiens sourds dans la décomposition de mots écrits morphologiquement complexes.

II.1.3.2 Les appareillages

La courbe audiométrique a deux fonctions (Beaussant, 2003) :

- celle de chiffrer de manière précise le degré de surdité de chaque oreille,
- celle de déterminer l'appareil auditif qu'il serait le plus pertinent de proposer et d'adapter au gain prothétique du patient.

Ainsi, l'appareillage est fonction du type de surdité (Brin-Henry, Courier, Lederlé & Masy, 2011). Selon le BIAP (2000), « l'appareillage de l'enfant est étroitement lié au diagnostic » et « nécessite une décision et une collaboration des parents ». Beaussant (2003) rajoute que l'appareillage n'est pas négligeable car il peut fournir un bien-être essentiel pour que l'enfant sourd réussisse ses apprentissages, tant au niveau de l'oral qu'au niveau de l'écrit.

II.2 Les spécificités de l'écriture chez les sourds

II.2.1 Les lois en vigueur

II.2.1.1 La loi du 28 mars 1882

Jules Ferry rend, le 28 mars 1882, « l'instruction primaire obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus », y compris les enfants sourds (Beaussant, 2003).

De plus, l'article 1^{er} évoque l'enseignement obligatoire des techniques de bases de la lecture et de l'écriture ainsi que du calcul.

II.2.1.2 La loi Fabius

C'est grâce à cette loi de 1991⁵¹ que les familles peuvent choisir une communication pour leur enfant sourd.

Ainsi, cela rejoint les postulats élaborés par Gillot dans son rapport de 1998 qui propose de « mettre le jeune sourd au cœur du dispositif de scolarisation, en tenant compte de ses réelles

⁵¹ Loi n° 91-73.

capacités et en répondant à la diversité de ses besoins spécifiques, telle doit être la règle directrice. L'éradication de l'illettrisme et l'augmentation du niveau de formation générale des personnes sourdes doivent être considérées comme des priorités nationales » (p. 90). Mais qu'en est-il actuellement ?

II.2.1.3 Loi n°2005-102

Cette loi de 2005 concerne l'égalité des chances et vise le perfectionnement de la scolarisation des élèves en situation de handicap (Fabre, Jullien & Barbier, 2013). D'après l'article 11 (Loi n°2005-102), « la personne handicapée a le droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie. Cette compensation consiste à répondre à ses besoins, qu'il s'agisse [...] de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation, de l'insertion professionnelle, des aménagements [...] du cadre de travail nécessaires au plein exercice de sa citoyenneté et de sa capacité d'autonomie, [...], du développement de groupes d'entraide mutuelle ou de places en établissements spécialisés, des aides de toute nature à la personne ou aux institutions pour vivre en milieu ordinaire ou adapté, ou encore en matière d'accès aux procédures et aux institutions spécifiques au handicap ».

Cependant, un constat récent fait par Massoneau, témoigne, au travers d'un rapport des inspections générales de l'éducation nationale effectué en 2013, que la loi n'est pas intégralement appliquée. Ainsi, le constat est encore tel que seulement 5 % des jeunes sourds ont accès à un dispositif d'enseignement en LSF. Cela porte grandement préjudice aux jeunes sourds et engendre un échec scolaire important qui coûte beaucoup à l'État.

II.2.2 L'acquisition de l'écriture chez les sourds

Cette acquisition est tardive chez l'homme (Virole, 1996) car l'entrée dans l'écrit nécessite de nombreux facteurs ainsi que des pré-requis comme vu précédemment (Prélaz, 2000). Acquérir l'écrit nécessite donc de pouvoir et de savoir manier le codage phonologique. Mais dans le cas de la surdité, d'emblée se pose le problème du rapport à l'oral (Fabre, Barbier, Arciszewski & Tsao, 2012). Manipuler l'écrit demande le développement d'une approche active des unités qui le composent. Ainsi, savoir utiliser les éléments sublexicaux orthographiques,

phonologiques et morphologiques paraît être un soutien à l'apprentissage de la langue écrite (Fabre, Jullien & Barbier, 2013).

II.2.2.1 L'acquisition de l'écrit et la problématique du son

Le rapport des personnes sourdes à l'oral est incontestablement plus difficile que pour des personnes entendant. On voit alors émerger chez les sourds des stratégies compensatrices telles que la mise en place de représentations visuelles de la phonologie par le biais des codes labiaux accompagnant les sons. De plus, grâce à la dactylogogie⁵² ou bien encore au LfPC⁵³, les sourds seraient en mesure de développer des représentations dites visuelles de la phonologie. Cela leur donnerait la possibilité de « se représenter la nature moléculaire de l'écrit » (Leybaert, 2010, p. 44, citée par Fabre, Barbier, Arciszewski & Tsao, 2012).

Cependant, cette capacité est démentie par certains auteurs qui parlent d'approximations avec la lecture labiale. Ainsi, l'entrée phonologique ne semble pas être le seul moyen pour accéder à la langue écrite (Fabre, Barbier, Arciszewski & Tsao, 2012).

II.2.2.2 L'accès des sourds à l'écrit : un perpétuel débat

Depuis plus de 20 ans déjà, l'accès des sourds à l'écrit est au cœur d'un débat au sein duquel deux questions se répètent :

- le développement préalable d'une conscience phonologique est-il essentiel pour l'accès au langage écrit ?
- la langue des signes est-elle délétère dans l'apprentissage du français écrit ? (Duhayer, Frumholz & Garcia, 2006).

Des divergences sont donc notables entre auteurs (Courtin, 2002) : certains pensent que les enfants sourds ont accès à un codage phonologique des mots. D'autres démontrent le contraire en affirmant que le lecteur/scripteur sourd aurait seulement accès à une image dite « photographique » du mot. D'autres encore ont relevé une différence en ce qui concerne

⁵² La dactylogogie est « un langage gestuel développé par l'Abbé de l'Epée » (Larousse).

⁵³ LfPC : Langue française Parlée Complétée

l'accès à la lecture. En effet, selon eux, la lecture des mots isolés peut se faire par le biais d'un décodage phonologique contrairement à la lecture des textes.

II.2.2.3 L'accès des sourds à l'écrit : des caractéristiques communes aux entendants

Selon Transler, Leybaert & Gombert⁵⁴, les enfants, grâce à la multitude de sollicitations sensorielles dont ils sont témoins chaque jour, acquièrent des connaissances dites implicites sur l'écrit. Ces apprentissages feront l'objet de généralisation des règles orthographiques et ce niveau de sensibilité serait semblable chez les enfants sourds et chez les enfants entendants. Ceci signifie donc que les sourds disposeraient de manière identique les connaissances implicites sur les règles de l'écrit que les entendants.

Cependant, comme cela a été évoqué dans la première partie, la langue française orale et l'écrit sont intimement liés. C'est pourquoi, d'après Arcambal (2012), les enfants sourds, privés auditivement de la langue orale, ne peuvent acquérir la langue écrite de la même façon que les entendants. Ces derniers acquièrent la langue orale avant la langue écrite alors que pour les sourds c'est souvent le contraire, d'où l'importance du bain de langage.

II.2.2.4 L'influence de la LSF sur l'écriture

Selon Valin (2008), pour accéder à la langue écrite, considérée comme langue seconde, l'enfant sourd doit d'abord acquérir une langue première.

Un bref rappel sur les caractéristiques de la langue des signes

« Les sourds utilisent des signes qui sont des images symboles des concepts exprimés » (C.I.D.S, 2004). Le vocabulaire est donc traduit grâce à des mouvements d'une ou des mains dans l'espace, accompagnés de mimiques faciales ou corporelles pour aider à la compréhension. Parfois, le recours à la dactylogogie est possible dans des cas comme l'épellation des noms de personnes, de lieux ou encore lorsque le signe correspondant au mot

⁵⁴ (2005), cités par Fabre, M. Jullien, N. & Barbier, M.-L. (2013). L'écriture des SMS par des adolescents et adultes sourds : quels enseignements tirer de leurs écrits spontanés ?

a été omis. De plus, une des grosses particularités de la langue concerne la grammaire (C.I.D.S, 2004). En effet, ces deux langues diffèrent d'un point de vue syntaxique. Dans la langue française, l'ordre est tel : sujet-verbe-complément alors que la langue des signes française suit l'ordre suivant : objet-sujet-verbe (Le Corre, 2007).

Quelles répercussions sur l'écrit ?

Selon Le Capitaine (2002), la langue des signes peut être perturbatrice pour l'apprentissage de la langue française écrite. En effet, lorsque le sourd se retrouve face à l'écrit, il a devant lui deux langues bien spécifiques : la langue des signes qui est une langue à trois dimensions et la langue écrite qui, elle, est linéaire (Valin, 2008).

Mais de nombreux auteurs semblent ne pas être de cet avis. En effet, l'utilisation de la langue des signes permettrait d'améliorer la compréhension en lecture et la maîtrise de l'écrit⁵⁵. Qui plus est, la maîtrise de la langue des signes, considérée comme un mode de communication naturel, couplée avec l'exposition précoce de l'écrit reflètent un meilleur niveau de lecture/écriture (Courtin, 2002). De plus, il existerait un lien considérable entre les compétences en langue des signes et en langue écrite et notamment sur le plan de la narration (Niederberger & Prinz, 2005).

Ainsi, la langue des signes semble être loin de contraindre l'acquisition de l'écriture et pourrait constituer à l'inverse un facteur de formation (Renard, 2001).

Lorsque la langue des signes est bien maîtrisée, cela se répercute sur les compétences à l'écrit (Burgat, 2009). Ainsi, la langue des signes comme langue d'enseignement détient un rôle important afin de permettre à l'enfant sourd d'entrer dans le langage écrit (Duhayer, Frumholz & Garcia, 2006).

Cependant, malgré le fait que la langue signée soit la seule langue maternelle que peuvent acquérir les jeunes sourds de façon spontanée⁵⁶, elle n'est pas pour autant présentée automatiquement comme langue première (Texier, 2011). Pourtant, la langue des signes est

⁵⁵ Mayberry, Lock & Kazmi, (2002) ; Niederberger & Prinz, (2005) ; Transler, Leybaert & Gombert, (2005), cités par Fabre, M., Jullien, N. & Barbier, M.-L. (2013). L'écriture des SMS par des adolescents et adultes sourds : quels enseignements tirer de leurs écrits spontanés ?

⁵⁶ Dubuisson & Daigle, (1998), citées par Loubert, M. (2001). Recension de l'ouvrage de Dubuisson et Daigle.

une langue visuelle qui prendrait en compte la notion de plaisir et assurerait les besoins de communication de l'enfant sourd (Prélaz, 2000).

II.2.3 L'utilisation de l'écriture chez les sourds au quotidien

La maîtrise de l'écrit est fondamentale dans notre société et est d'autant plus importante pour les personnes qui n'ont pas accès aux informations vocales (Burgat, 2009).

II.2.3.1 L'écrit comme mode de compensation

L'écrit est un moyen de communication encourageant pour les sourds. En effet, il leur permet de communiquer sans passer par le moyen laborieux du langage oral (Transler, 2005) et peut revêtir une notion d'aide ou de complément à la communication orale pour les sourds (Mendes-Lurois, 2001).

De plus, c'est par le biais de la lecture que l'acte d'écrire peut avoir un sens. C'est pourquoi, l'écriture peut également servir aux personnes sourdes pour « lire ou faire lire » (Mendes-Lurois, 2001) et ainsi leur donner la possibilité d'avoir une maîtrise plus aisée de la langue française.

L'écrit est donc indéniablement essentiel pour les personnes sourdes, leur permettant de s'informer et d'échanger avec les autres (Fabre, Jullien & Barbier, 2013).

II.2.3.2 Un accès au langage écrit facilité par les SMS

Alors qu'il est souvent soulevé que l'écrit est une modalité absente chez les sourds (Virole, 1996), d'autres affirment que l'écrit est indéniablement fixé chez ces personnes car pour communiquer, adultes comme jeunes sourds manipulent l'écrit quotidiennement (envoi de SMS⁵⁷, conception de blogs, etc.) (Fabre, Barbier, Arciszewski & Tsao, 2012). Boroy⁵⁸ assure que les personnes atteintes de surdité ont été les premières à s'accommoder du téléphone portable et de l'utilisation des SMS. En effet, l'usage des SMS permet souvent de

⁵⁷ SMS : Short Message Service.

⁵⁸ Cité par Wallon, G. (2005). Comment le SMS a changé la communication des sourds ?

dédramatiser l'écrit, car ils permettent d'avoir une approche d'un code certes complexe mais ludique de l'écrit, sensation non retrouvée dans l'écrit graphique considéré comme parfois astreignant (Klein & Fairon, 2010).

Il est à noter que selon le contexte, la production écrite des adolescents sourds change. Bien que les jeunes sachent s'adapter au contexte, le contrôle est inférieur lorsque les écrits sont personnels (SMS, blogs) plutôt que lorsqu'ils sont « visibles », comme par exemple les écrits scolaires (Fabre, Barbier, Arciszewski & Tsao, 2012). Dans leurs SMS, les adolescents sourds font davantage de « retirements lexicaux » que les adultes sourds ; il s'agit par exemple d'abréviations ou encore de transformations (phonologiques, orthographiques...). Ce langage SMS n'est pas spécifique aux sourds (Klein & Fairon, 2010), cependant leurs spécificités se retrouvent à travers une syntaxe approximative avec une structure de phrase s'apparentant à celle de la LSF (Wallon, 2005).

En somme, les adolescents sourds constituent une population qui écrit chaque jour. En effet, malgré les difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit, ils sont nombreux à utiliser les SMS quotidiennement. La présence d'abréviations dans les SMS démontre que les sourds sont inscrits dans une véritable dynamique par rapport à l'écrit et sont à même d'appréhender toutes les unités de la langue écrite française (Fabre, Jullien & Barbier, 2013).

Ainsi, la communication, qu'elle soit orale ou écrite, permet à chacun d'échanger avec ses pairs. Pour cela, l'ouïe et la vue ont une fonction essentielle et lorsqu'un de ces deux sens est déficient, la communication peut être lésée, cela ayant pour conséquence d'importantes difficultés d'adaptation (Grandadam, Marie & Bronner, 1980).

II.3 Conséquences de la surdité sur le langage écrit des adolescents sourds

Il est important de se souvenir qu'un enfant sourd comme entendant est avant tout un enfant singulier. Il en est de même pour les sourds : chaque personne sourde est différente tant sur le plan de leur surdité (étiologie, degré de perte auditive, appareillage, etc.) que sur leur personnalité, leur contexte familial et éducatif (C.I.D.S, 2004). Chacun développe des conduites personnelles provenant des diverses compétences acquises. Ainsi, il ne convient pas de penser que la surdité est la cause de toutes les difficultés des personnes sourdes face à l'écrit (Mendes-Lurois, 2001).

II.3.1 Des difficultés à différents niveaux

Selon Hamadi Abid⁵⁹, les personnes sourdes étant retardées dans l'acquisition du langage oral abordent l'écrit avec ce même décalage. C'est pourquoi, des incohérences sont souvent relevées dans leurs productions écrites, les sourds écrivant en suivant la modalité de la langue des signes.

II.3.1.1 Difficultés au niveau du langage oral

II.3.1.1.1 De l'embryon aux premières années

D'après Leybaert (2005), très tôt les bébés sont sensibles à la cohérence audiovisuelle et intègrent les informations auditives et visuelles dès l'âge de 3 mois. L'oral est donc un canal de communication essentiel et correspond à tout ce qui est appris dans des conversations à deux ou à plusieurs (Mottez, 1981). Mais on ne l'apprend pas seulement dans les conversations. En effet, le bébé entendant, lorsqu'il naît, dispose déjà dans sa mémoire d'un certain nombre de caractéristiques de sa langue maternelle car il l'entend depuis le 5^{ème} mois de gestation (Dubuisson, 2006).

Les bébés sourds en revanche ne connaissent pas la musicalité provenant de la langue de leur mère. A leur naissance, bien qu'ils puissent percevoir la langue visuellement, cela est insuffisant pour les amener à l'acquérir spontanément. Selon Kent (1997)⁶⁰, la perception auditive a une influence majeure dans le développement et l'acquisition de la parole. C'est pourquoi, les enfants nés avec une déficience auditive ne communiquent pas par le biais du langage oral de manière sûre et opérante.

Ainsi, lorsque le jeune enfant est appareillé, les parents peuvent être désarmés face à une telle situation, ne sachant plus comment aborder la langue avec leur enfant. Ils prennent alors un rôle de pédagogue entravant la notion de plaisir et de partage qui sont la base de la communication (Dumont, 2013). C'est pourquoi, l'auteure rajoute qu'il est essentiel en tant qu'orthophoniste de soutenir les parents en renforçant les compétences familiales et en privilégiant le langage adressé à l'enfant (LAE). Cet apprentissage implicite de la langue se

⁵⁹ Directeur du Centre d'Education du Langage pour Enfants Malentendants (Celem), cité par Wallon, G. (2005). Comment le SMS a changé la communication des sourds ?

⁶⁰ Cité par Dubuisson, C. (2006). La surdité vue de près.

fait donc à travers un bain de langage oral traduit par des commentaires sur les actes du quotidien, des lectures d'histoires, des sentiments évoqués à travers des mots, des intonations, etc. En effet, quel que soit le moyen de communication choisi par les parents, raconter des histoires dès le plus jeune âge permet le développement des repères spatio-temporels et l'accès à l'imaginaire (Dumont, 2013). Cet ensemble de comportements va permettre d'attentionner le jeune enfant qui pourra se les approprier et entrer en communication via un plaisir partagé.

II.3.1.1.2 En grandissant ...

Marc Renard (2001) prône l'importance de l'acquisition d'une langue pour l'enfant qui lui permet à la fois de structurer sa pensée, d'interpréter le monde ainsi que d'imaginer son avenir. C'est ce que mentionnent Grandadam, Marie et Bronner (1980) en rajoutant que « la parole se place avant l'écriture dans la possibilité de décrire le monde » (p. 87).

De nombreuses études mettent en avant des difficultés d'acquisition du langage oral pour les sourds. Cette acquisition n'est pas ordinaire, elle commence plus tardivement et de façon étalée dans le temps. C'est une acquisition impliquant l'utilisation du canal visuel, notamment par le biais de la lecture labiale, et ce pour la perception d'une langue qui est faite pour être entendue et parlée (Tuller, 2000). Selon Grandadam, Marie et Bronner (1980), « l'audition est indispensable à la construction du langage mais également pour son maintien notamment chez le jeune enfant devenu sourd » (p. 39).

Ainsi, les enfants sourds sont limités en matière de langage oral, ce qui amène à penser que la maîtrise du langage écrit est cruciale pour eux car c'est à travers lui que les enfants sourds pourront communiquer leurs idées et accéder aux différentes connaissances. Le langage écrit, présenté en modalité écrite, semble indéniablement accessible pour les enfants sourds même s'il s'avère que son apprentissage demeure laborieux pour eux (Niederberger, 2007).

Cependant, les enfants sourds maîtrisant l'oral n'ont pas une meilleure production écrite que ceux qui ne l'utilisent pas (Dubuisson & Daigle, 1998, citées par Loubert, 2001).

II.3.1.2 Répercussions sur le langage écrit

« Devant un texte français, des lecteurs sourds peuvent se comporter comme des étrangers avec la langue écrite » (Valin, 2008, p. 53).

En effet, une étude effectuée par Niedeberger (2007) auprès de jeunes sourds allemands met en évidence les nombreuses erreurs commises lors de la production de phrases écrites et les difficultés rencontrées avec le langage écrit à tous les niveaux. C'est Lacerte (1989)⁶¹ qui met en avant les éléments se répétant dans les écrits des sourds, à savoir : un vocabulaire pauvre, des structures syntaxiques approximatives ainsi que des marqueurs grammaticaux souvent erronés voire absents.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à l'écriture, c'est pourquoi, nous avons choisi de détailler les difficultés les plus récurrentes citées dans la littérature, à savoir le manque de vocabulaire, les difficultés d'orthographe et de syntaxe.

II.3.1.2.1 Manque de vocabulaire

Le vocabulaire est une acquisition difficile pour les enfants sourds et est responsable d'un retard important si on le compare à celui des enfants entendants (Mendes-Lurois, 2001). En effet, ces derniers ne peuvent pas se contenter d'apprendre des mots par cœur et de les retrouver dans différents contextes pour les intégrer en mémoire à long terme. C'est pourquoi, la pauvreté du stock lexical est un phénomène récurrent chez les enfants sourds. (Léone & Sayde, 2011).

Pour y remédier, il est possible de favoriser l'acquisition du vocabulaire des enfants sourds en travaillant l'étymologie, en contextualisant le concept, en diversifiant les supports ou encore en travaillant la souplesse d'esprit (polysémie et métaphores) (Léone & Sayde, 2011).

⁶¹ Cité par Fabre, M., Jullien, N. & Barbier, M.-L. (2013). L'écriture des SMS par des adolescents et adultes sourds : quels enseignements tirer de leurs écrits spontanés ?

II.3.1.2.2 Difficultés d'orthographe

Selon Corinne Boutard (2008), l'orthographe est un acte compliqué combinant plusieurs procédés. Cela met alors le scripteur dans une situation de surcharge cognitive limitant ses capacités et actions. L'orthographe est majoritairement un apprentissage explicite qui requiert différentes compétences telles que :

- le graphisme,
- la mémoire de travail,
- la connaissance de la stratégie alphabétique,
- le développement des représentations orthographiques,
- les capacités lexicales, sémantiques et métasémantiques,
- une conscience syntaxique,
- des capacités attentionnelles.

Il s'avère que les sourds, même profonds, mettent en œuvre un processus de codage phonologique lors de la production écrite de mots (Transler, 2005). Cependant, écrire ne signifie pas seulement récupérer en mémoire à long terme la forme phonologique d'un mot puis l'associer aux graphèmes correspondants. Ecrire, surtout dans une langue aussi irrégulière que le français, engage aussi des processus de vérification visuo-orthographique. Ainsi, malgré l'importante place de la dimension phonographique du français, les enfants sourds ont généralement une orthographe lexicale correcte. Leurs erreurs sont en majorité des erreurs visuelles telles que des inversions de lettres ou encore des confusions (Niederbeger, 2007).

Une expérience réalisée au sein d'un collège démontre qu'il est nécessaire pour les jeunes sourds, lors de la production d'écrits, de faire plusieurs relectures et réécritures afin de diminuer les erreurs (Hervé & Lacaze, 2007). Ainsi, il ne suffit pas d'un bain de langage écrit pour développer des compétences en écriture, il faut avant toute chose que cet écrit prenne sens. C'est pourquoi de nombreux enfants sourds éprouvent des difficultés à considérer l'écrit comme un réel support permettant une communication étendue (Mendes-Lurois, 2001).

Les mots-outils sont également source d'erreurs chez les sourds (Dubuisson & Reinwein, 2002). En effet, des études réalisées au Québec démontrent que quelle que soit la population (enfants ou adultes), les erreurs sur les mots-outils sont quantitativement plus importantes que celles sur les mots pleins. C'est la distance entre la langue des signes et le français, rendant le transfert complexe, qui expliquerait cela.

Cependant, certains auteurs comme Virole et Martenot (1996), pensent que « les fautes de français des jeunes sourds ne peuvent être réellement considérées comme fautes dans la mesure où elles sont la traduction de la tentative du jeune sourd de couler les formes du français écrit dans le monde cognitif de la pensée visuelle » (p. 413).

Pour autant, le niveau d'orthographe des adolescents sourds est nettement supérieur à leur niveau de grammaire et les filles semblent être plus à l'aise que les garçons en matière d'orthographe (Musselman & Szanto, 1998).

II.3.1.2.3 Difficultés syntaxiques

Tous les travaux menés sur le français des sourds présentent la morphosyntaxe comme étant le domaine le plus touché (Tuller, 2000). En effet, on remarque dans les productions écrites des sourds de fréquentes omissions et substitutions de prépositions, d'auxiliaires, de déterminants, de pronoms, etc.

Les capacités morphosyntaxiques constituent le cœur de la compétence linguistique (Hage, 1994, citée par Niederberger, 2007). C'est pourquoi, les difficultés majeures des enfants sourds dans ce champ semblent laisser penser qu'ils n'ont pas une maîtrise complète de la langue.

La mauvaise maîtrise de la syntaxe se situe au cœur d'un cercle vicieux car elle altère la compréhension en lecture et donne ainsi des productions écrites pauvres et maladroites (Léone & Sayde, 2011). Les sourds sont donc davantage en difficulté dans la production de textes, maîtrisant approximativement la ponctuation de base (Niederberger, 2007).

Ainsi, les erreurs des sourds sont diverses, tout comme les causes des difficultés à maîtriser l'écrit mais les auteurs partagent tous l'idée que les sourds sont en réelle difficulté face à l'écrit (Millet, 2011, cité par Fabre, Barbier, Arciszewski & Tsao, 2012).

II.3.1.3 Répercussions sur le plan affectif

Dans son ouvrage, Bernard Mottez (1981) met en évidence les difficultés quotidiennes éprouvées par les sourds « noyés » dans un monde d'entendants. En effet, nombreuses peuvent être les incompréhensions entre sourds et entendants et cela, en partie, à cause du « monde des sons qui nous sépare » (p. 43).

La surdité est donc avant tout un handicap de communication car la personne sourde perd le moyen d'expression mis à disposition de l'homme (Beaussant, 2003). Ainsi, selon l'OMS, cela pourrait, dans certains cas, entraîner des difficultés psycho-affectives telles que des sentiments de solitude, d'isolement, de frustration, d'insécurité ou encore une agressivité et se répercuter sur la vie quotidienne ou sur la scolarisation.

C'est ce que confirme la littérature en mettant en avant le fait que les enfants sourds présentent bien souvent des troubles psychologiques. En effet, près de 30 % d'enfants et adolescents sourds sont concernés (Clouard, Roux & Seban-Lefebvre, 2007).

De plus, il s'avère que pour certains sourds le regard des autres est angoissant (Coudon, 2005), générant de l'appréhension face à des tâches comme l'écrit (Hervé & Lacaze, 2007), la plupart du temps d  à un manque de confiance en soi. En effet, face à un exercice de lecture ou d'écriture, les élèves sourds ont le sentiment que les élèves entendants ont quelque chose d'extraordinaire leur permettant ainsi de vite accéder aux textes. C'est de toute cette appréhension que découle un engrenage de la difficulté (Léone & Sayde, 2011).

Ceci peut se manifester d'autant plus chez les adolescents sourds, qui, en pleine puberté, se montrent parfois opposants sur le plan scolaire ; cette opposition pouvant parfois être associée à des signes dépressifs (Virole, 2005). En effet, la puberté est en lien à la fois avec la dimension psychique et la dimension sociale ainsi que la sphère cognitive (Virole, 2005).

II.3.2 Notion de surcharge cognitive

II.3.2.1 Qu'est-ce que la surcharge cognitive ?

II.3.2.1.1 Définition de Françoise Estienne

La charge cognitive, encore appelée « coût cognitif » englobe toute l'énergie mentale nécessaire pour réaliser une tâche. Cette énergie est limitée et ainsi, lorsque le poids du travail dépasse les processus vacants, on dit qu'il y a surcharge (Estienne, 2006).

II.3.2.1.2 Définition orthophonique

La surcharge cognitive est « un surcroît de travail dans le traitement des informations, auquel l'individu ne peut faire face de manière économique, automatique et efficace » (Brin-Henry, Courier, Lederle & Masy, 2011, p. 263).

II.3.2.2 La surcharge cognitive comme obstacle à l'accès au plaisir

Acquérir le français écrit, et en particulier l'orthographe, demande de nombreuses habiletés à considérer simultanément. Ces compétences constituent un ensemble de requis qui doivent s'automatiser pour répondre aux tâches comprises dans l'acte d'écrire. Ainsi, si cette activité coûte trop chère cognitivement, le sujet se perd et donc ne prend pas plaisir à accomplir l'acte d'écrire (Estienne, 2006).

Vanbrugghe (2005) propose un étayage auprès d'enfants sourds afin d'alléger cette tâche coûteuse pour eux. Il s'agit de proposer des « embrayeurs d'idées » tels que des décors, des personnages ou encore des images dans le but de ne pas mettre dès le départ les enfants en contexte de surcharge cognitive.

Ainsi, s'approprier une langue pour les sourds relève d'un apprentissage long et complexe mais possible à condition qu'ils en soient acteurs (Renault, 2010). Mais pour que cet enseignement soit perçu telle une activité ludique, elle doit susciter du plaisir. En effet, « le plaisir fait naître un appétit de langage qui est la condition indispensable d'un bon apprentissage » (Grandadam, Marie & Bronner, 1980, p. 47).

III. La recherche du plaisir d'écrire à travers des ateliers d'écriture

Comme le mentionne Burgat (2009), l'écriture est vectrice de plaisir et est considérée comme un exutoire pour Garnier et Aubonnet (2009). Les ateliers d'écriture, encore nommés jeux d'écriture, donnent la possibilité aux participants de découvrir le plaisir de façonner, d'exposer leurs sentiments au travers des mots (Brun, 2006).

III.1 Quelques notions autour du plaisir

III.1.1 Qu'est-ce que le plaisir ?

C'est une notion relativement complexe à définir dans le sens où elle revêt différentes significations. En effet, d'un point de vue philosophique, le plaisir est défini comme un bien être naturel qui est le fruit du jeu des attributs humains⁶². Alors que pour Aristote⁶³, le plaisir résiderait dans l'acte, pour Freud⁶⁴, la recherche du plaisir est assimilée à l'aboutissement de la vie. Cependant, Freud n'y voit rien d'affriolant. Pour lui, le plaisir signifie humblement l'absence de souffrance, autrement dit une atmosphère paisible qui nous rendrait suffisamment disponibles pour accomplir sereinement les différents actes de la vie quotidienne.

Ainsi, nous rejoindrons davantage la théorie freudienne pour définir la notion de plaisir. Définition complétée par le dictionnaire Larousse et le CNRTL qui s'accordent à dire que le plaisir est un état accommodant occasionné par la satisfaction d'un besoin, d'un désir ou du couronnement d'une action valorisante. La notion de plaisir peut donc être assimilée à celle de la satisfaction.

III.1.2 Du désir à la satisfaction

Selon Spinoza, le désir constitue la nature même de l'homme⁶⁵. Lacan⁶⁶, lui, l'évoque comme étant « une séparation d'avec le placenta » (p. 38) ce qui s'apparente donc à l'absence et au manque.

Estienne (1985) atteste que le désir absolu de l'enfant est d'être totalement affranchi de ses actes. Ainsi, « l'éducateur » (p. 42) doit laisser la possibilité à l'enfant d'exploiter tout ce qu'il désire. C'est dans de telles conditions que l'enfant pourra endosser son désir et par conséquent travailler avec plaisir et satisfaction sans même se rendre compte qu'il travaille.

⁶² Brochard, (1954), cité par Manon, S. (2012). Le plaisir selon Epicure. Victor Brochard.

⁶³ Cité par Frère, J. (1979). Le paradoxe du plaisir selon Aristote.

⁶⁴ Selon la définition psychanalytique du dictionnaire Larousse.

⁶⁵ Cité par Manon, S. (2008). Le désir comme puissance d'être. Spinoza.

⁶⁶ Cité par Razavet, J.-C. (2008). De Freud à Lacan : Du roc de la castration au roc de la structure.

Ainsi, c'est du ressort des adultes de constituer la réunion des désirs de l'enfant afin qu'il puisse s'affirmer en tant que sujet (Lapierre, cité par Estienne, 1985).

Le désir est donc le moteur du plaisir et de la satisfaction, cette dernière étant définie par le dictionnaire Larousse comme le « contentement, la joie résultant en particulier de l'accomplissement d'un désir, d'un souhait ». Cependant, la satisfaction est indéniablement fonction de la motivation.

III.1.3 La nécessité d'une motivation

Selon le CTREQ⁶⁷, pour faire des apprentissages et ainsi éprouver de la satisfaction, il est essentiel d'avoir de la motivation.

Selon Viau (2000), Vanasse et Noël-Gaudreault (2004), la motivation est essentielle pour que les élèves progressent et réussissent. Mais pour qu'il y ait motivation, il faut avant tout qu'il y ait des vecteurs de cette dernière. Ils sont au nombre de trois ; à savoir : l'importance que l'élève accorde à l'activité, la conception que l'élève a de sa capacité à mener à bien l'activité ainsi que son autonomie.

Ainsi, c'est l'image que l'élève se fait de lui qui détermine sa motivation (Demierbe & Malaise, 2015). C'est pourquoi, il est important que l'activité proposée soit signifiante aux yeux de l'élève. Cette dernière l'est quand :

- elle correspond à ses champs d'intérêt,
- elle s'harmonise avec ses projets personnels,
- elle répond à ses préoccupations.

Les élèves peuvent donc rapidement se désintéresser d'une activité soit parce qu'elle est trop simple pour eux, soit parce qu'elle les a mis en échec (Demierbe & Malaise, 2015).

⁶⁷ Centre de Transfert pour la Réussite Educative du Québec.

III.1.4 Qu'est-ce que le déplaisir ?

Le CNRTL décrit le déplaisir comme un sentiment déplaisant provoqué par un désagrément. Selon Ansermet et Magistretti (2010), plaisir et déplaisir sont dépendants l'un de l'autre. En effet, une théorie intéressante a été mise en avant par des neurobiologistes. Il en est tel que quand le cerveau active un système dit de récompense, simultanément un système d'anti-récompense se met en route. L'encyclopédie Universalis rajoute que le déplaisir est fortement corrélé à la vision d'une image gravée en mémoire à l'intérieur de laquelle se réitère une mauvaise expérience.

Ceci est bien réel chez les élèves sourds, qui, à cause de leurs difficultés syntaxiques et lexicales, n'éprouvent pas de plaisir à écrire (Remon & Sayde, 2006). Ainsi, comment est-il envisageable d'amorcer un chemin vers le plaisir d'écrire ? Selon Françoise Estienne (1985), le but sera d'entraîner l'enfant à ressentir d'une autre façon le langage, « de guérir le langage par le langage » (p. 45). Pour se faire, il est nécessaire de penser à transformer des activités jusqu'alors vécues comme situations d'échec ou de déplaisir en activités de réussite et de plaisir.

Ainsi, ces différentes notions sont à considérer lorsque l'on aborde un travail d'écriture auprès de jeunes sourds. C'est pourquoi, il est primordial de lier techniques et plaisir dans le travail d'écriture (Estienne, 1985).

III.2 Vers le plaisir d'écrire

III.2.1 Plaisir et langage

L'appétit de langage naît d'un plaisir et cet appétit constitue un critère essentiel pour un bon apprentissage (Grandadam, Marie & Bronner, 1980).

Selon Estienne (1985), les jeux de langage nécessitent un principe primordial qui est celui du plaisir et de la créativité. Elle évoque la notion de « plaisir partagé » (p. 19), qui pour elle, constitue la base du langage. Ce plaisir donne à la fois la possibilité de se découvrir soi-même ainsi que les autres et constitue un réel « moteur de changement » (p. 19).

Ce plaisir partagé est également évoqué par Touzin (2013), qui le prône dans toute rééducation orthophonique, y compris celle des adolescents sourds. En effet, selon Garnier et

Aubonnet (2009), ce plaisir doit être présent pour qu'une prise en charge orthophonique ait du sens.

Ainsi, Estienne (1985) mentionne qu'il n'importe guère qu'un enfant écrive peu, tant qu'il écrit pour le plaisir.

III.2.2 Du plaisir de lire au plaisir d'écrire

Il semble intéressant et non négligeable de donner aux élèves le plaisir d'écrire car on apprend à lire en écrivant (Goutte-Langlais, 2009).

Selon Texier (2011), l'apprentissage de la lecture est indéniablement favorisé par le plaisir et l'intérêt qu'y portent les élèves sourds. En effet, Courtin (2002) rejoint cette idée en affirmant que l'acte de lire est un acte accompli avant tout dans le but de se faire plaisir.

Dans leur mémoire, Barboteau et Bouvier (2014) mettent en avant la tendance générale des adolescents sourds à éprouver un réel plaisir à lire. Elles ont fait le constat que le degré de surdité n'impacterait en aucun cas sur ce plaisir ressenti. Toujours selon les auteures de ce mémoire, il existerait un lien exigu entre le plaisir de lire et les capacités de compréhension en lecture. Qu'en est-il alors du plaisir d'écrire chez les adolescents sourds ?

Selon Garcia-Deban (2007), amener l'élève à écrire régulièrement peut aider à lire davantage et surtout à lire de façon plus efficiente. Cela s'avère possible en lui fournissant « le regard affûté de l'artisan, la gourmandise de l'écriture et de la langue » (p. 63).

III.2.3 Le plaisir d'écrire

A notre connaissance, aucune définition du plaisir d'écrire n'a été clairement explicitée à ce jour, ainsi pour tenter de définir cette notion, nous nous appuyerons dans un premier temps sur des témoignages.

III.2.3.1 Le plaisir d'écrire à travers divers témoignages

Les divers témoignages recueillis nous permettent de faire le constat que l'écriture peut en effet constituer, tel que l'ont définie Garnier et Aubonnet (2009), un véritable exutoire. Plusieurs personnes s'accordent à dire que l'écriture s'apparente à un voyage ou encore à une

musique défilant au fur et à mesure sur la feuille. Selon les participants de ces ateliers, écrire ne signifie pas seulement dresser des mots sur une feuille de papier ; l'acte d'écrire va bien au-delà de cela. Il permet à la fois une évasion et un partage convivial. C'est pour certains l'occasion de lancer des idées sans savoir où celles-ci les mèneront.

III.2.3.2 Ecrire : une exaltation

Cahen (1995) nous décrit l'écriture comme étant un frisson. Selon lui, l'acte d'écrire s'apparente d'abord à un jeu. On joue avec les mots, on les brique, on les imbrique. C'est donc une activité qui tient « un peu du bricolage, un peu de l'horlogerie de précision et un peu encore de la cuisine avec son goût pour les verbes épicés » (p. 159). Mais écrire est avant tout un réel vertige qui amène celui qui s'y attèle bien au-delà du banal concept de plaisir.

De plus, selon Estienne (1985), l'écriture peut constituer un apaisement et éviter un renfermement. Idée soutenue par Zambrano⁶⁸, qui définit l'acte d'écrire comme une réelle protection contre l'isolement. En effet, c'est le résultat de la production écrite qui donne confiance (Fraile-Delon, 2006).

Cela peut donc être bénéfique pour les jeunes sourds qui, pour certains d'entre eux, quand vient la période de l'adolescence, se renferment sur eux-mêmes (Virole, 2005). Ainsi, comme évoqué précédemment, l'écriture constitue pour les sourds un moyen encourageant de communication et de ce fait peut devenir une source de plaisir (Burgat, 2009).

III.2.4 L'accès au plaisir d'écrire à travers différents supports

Selon Prélaz (2000), quels que soient les choix effectués par les parents quant aux acquisitions de leur enfant sourd, l'idée de plaisir devrait demeurer capitale. Les éveilleurs de l'écriture sont nombreux et obscurs. En effet, certains y sont prédisposés, d'autres non. Cependant, qu'elle soit manuscrite ou non, l'écriture est « le meilleur moyen d'appréhender le monde, la vie, les autres et soi-même » (Guillon, 2005, p. 15).

⁶⁸ (1939), traduction de Soudillon (2000). Pourquoi on écrit ?

III.2.4.1 L'écriture manuscrite

L'écriture manuscrite permet la formation de son rapport au monde et aux autres (Lurçat, 1988). En effet, elle rajoute qu'écrire à la main constitue un art donnant la possibilité de s'affirmer à travers les mots créés. Cet art se confirme également à travers les supports choisis et nommés par Guillon (2005) « des objets nommés désirs » (p. 85). En effet, la possibilité de choisir son crayon de papier ou de couleur, sa feuille unie ou colorée, a toute son importance dans l'acte d'écrire manuel. Ils sont généralement sélectionnés avec préciosité par les scripteurs (Guillon, 2005).

Zerbato-Poudou (2013) nous rapporte que les élèves à l'aise avec l'écriture manuscrite sont aussi les meilleurs élèves. Mais ce qui importe le plus selon elle, c'est de saisir l'écriture dans ses dimensions historiques et culturelles. Ainsi, chaque élève pourrait se sentir bénéficiaire de cette incroyable invention de l'homme qu'est l'écriture et prendre plaisir à écrire que ce soit au travers d'un support manuscrit ou informatique.

III.2.4.2 L'ordinateur : un outil pour dédramatiser l'écrit

L'écriture manuscrite nous « met à nu » (Guillon, 2005, p. 91), c'est pourquoi les nouvelles technologies constituent une chance pour les personnes étant en difficulté avec les différents domaines du français écrit comme peuvent l'être les adolescents sourds. En effet, l'ordinateur, notamment, fournit une souplesse inouïe comme la possibilité de déplacer les mots, de revenir en arrière, d'effacer, etc. Ainsi, les modifications sont indécelables et illimitées (Mendes-Lurois, 2001).

De plus, l'ordinateur, instrument impersonnel mis à disposition pour créer plus librement (Dauphin, 2001), fait émerger le plaisir d'écrire parallèlement au plaisir de penser (Cahen, 1995). En effet, il offre le désir d'apprendre et peut redonner de l'assurance (Mossu, 2001). Cet outil peut être un « recours » mais en aucun cas un « secours ». Il est à noter selon Mossu (2001), qu'en moyenne un élève fait 70 % de fautes en moins dans une dictée tapée à l'ordinateur que dans une dictée prise à la main.

Ainsi, l'ordinateur permet la découverte d'une autre manière d'écrire et fournit une plus grande liberté dans le traitement des informations.

Selon Crinon et Marin (2014), les occasions d'écrire sont donc multiples et pourraient donner une motivation à acquérir cet apprentissage, car l'écriture est d'abord un acte fonctionnel. Il est donc important d'introduire ces actes d'écriture dans des situations concrètes.

Pour les sourds, l'ordinateur est un bon moyen d'évasion car il permet le soutien de la pensée ainsi qu'un accès au sens (Dauphin, 2001). C'est pourquoi, pour donner la possibilité aux enfants sourds de mieux appréhender le sens de l'écrit et ainsi de susciter chez eux l'envie d'écrire, il est nécessaire de les insérer dans des projets porteurs de sens (Mendes-Lurois, 2001).

III.3 Les ateliers d'écriture comme remédiation au déplaisir d'écrire

Les collégiens ont souvent tendance à se décourager lors du passage à l'écrit car leur conception de l'écriture est noircie par leurs peurs et leurs préjugés (Vanasse & Noël-Gaudreault, 2004). C'est pourquoi, Hervé et Lacaze (2007) ont réfléchi aux différentes possibilités de réconcilier les adolescents sourds avec l'écrit en réduisant leur crainte face à cette tâche. C'est à travers les ateliers d'écriture, qui se développent de plus en plus, que cela a pu être possible.

III.3.1 Naissance des ateliers d'écriture

Selon Guillon (2005), les ateliers d'écriture ou « creative writing workshops » ont vu le jour aux Etats-Unis vers la fin du XIXe siècle et se sont étendus dans les universités vers 1935 en remplacement des anciens cours de littérature.

C'est avec les contestations des modes d'enseignement de mai 1968 qu'ils sont apparus en France et offrent ainsi la possibilité aux écrivains de s'exprimer, les écrivains n'ayant plus le monopole de l'écriture (Guillon, 2005). Ainsi, au fur et à mesure, les enseignements autour de l'écriture se diversifient et offrent une totale place aux ateliers d'écriture (avec des noms connus comme Freinet, Bing ou encore Lentin) (Demare, 2011). En effet, la Commission d'Evaluation de l'Enseignement Collégial (CEEC) et le Ministère de l'Education du Québec recommandent des apprentissages visant davantage l'écriture dans son aspect créatif (Vanasse & Noël-Gaudreault, 2004).

III.3.2 Les ateliers d'écriture : oser l'aventure des mots

Lorsque Bonnal (2001) évoque la possibilité de mettre en place des séances d'écriture dirigées et répétées, d'autres emploient des termes comme « chantier d'écriture » (Estienne, 2000) ou encore « atelier d'écriture » (Guillon, 2005, Garnier & Aubonnet, 2009), termes que nous emploierons donc indifféremment tout au long de cette partie.

III.3.2.1 Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ?

En premier lieu, l'atelier d'écriture est considéré comme un lieu de travail et de productions d'écrits (Garcia-Debanc, 2007).

III.3.2.1.1 Une brève définition de l'atelier d'écriture

Selon Larousse, un atelier est un « groupe de travail constitué autour d'une activité, d'un thème, etc., en particulier dans le domaine de l'enseignement ». Selon Benameur (1988), l'atelier permet de mettre en acte l'écriture par le biais de jeux. Cette idée est soutenue par Marinolli-Léon (1993) qui exprime l'intérêt des écritures interactives pour faciliter l'entrée dans l'écrit. Ainsi, d'après l'association « A vos plumes », un atelier d'écriture est un moment rempli de partages, d'échanges, de créations et d'apprentissages, le tout dans une ambiance détendue et ludique, où chacun est libre de s'exprimer.

De ce fait, un atelier est une fabrique dans laquelle n'émergent pas des principes sur l'écriture mais au contraire dans laquelle apparaît une pratique absolument ardente de celle-ci (Guillon, 2005).

III.3.2.1.2 Les objectifs visés

Selon Vanbrugghe (2005), mettre en place un atelier d'écriture revêt plusieurs objectifs. Le premier serait de rendre agréable et accessible cette activité afin de convier les lecteurs encore débutants à créer des écrits sans les décourager. Ceci est possible car les ateliers sont considérés comme des projets attrayants et énergiques devant susciter du plaisir (Garnier & Aubonnet, 2009). Idée complétée par Estienne (2000) qui évoque le fait que les ateliers procurent du plaisir dans et à travers le langage suscitant une réelle motivation, vectrice des enseignements. Ces séances d'écriture viseraient donc particulièrement à déployer les

capacités des scripteurs pour exprimer et transmettre leurs idées, réfléchir et se divertir ; le tout permettant d'améliorer et/ou d'enrichir leurs compétences (Vanasse & Noël-Gaudreault, 2004).

De plus, selon Vanbrugghe (2005), il est nécessaire que les participants puissent appréhender et comprendre les finalités de l'écrit grâce à des activités de lecture-écriture, et notamment des écritures d'histoires. Cela leur permettrait de se questionner sur la nécessité de l'écrit, sur la façon de parvenir à cette tâche ainsi que sur ses fonctions. Car, que l'enfant soit entendant ou sourd, il doit s'imaginer la finalité de son écrit et penser à un éventuel destinataire avant de s'aventurer dans l'activité ; dans le but de parvenir à un écrit convenable (Vanbrugghe, 2005).

Néanmoins, le but de ces ateliers n'est pas tant d'écrire en respectant les différentes règles que nécessite l'écrit mais justement de s'en défaire afin de prendre un réel plaisir dans cette activité (Abbou, 1992). Les ateliers viseront donc à faire naître ou à intensifier le plaisir à manipuler la langue. En parallèle, ils permettront d'étoffer le vocabulaire des jeunes, de développer leur sens de l'humour et d'exprimer leurs émotions tout en travaillant sur la structure du texte (Garnier & Aubonnet, 2009).

Ainsi, il est à noter que si les élèves s'investissent complètement lors des ateliers d'écriture, leurs efforts n'en seront que récompensés et ils se verront progresser à leur rythme avec une maîtrise de plus en plus fine de l'écrit (Vanasse & Noël-Gaudreault, 2004).

III.3.2.2 La flexibilité de l'atelier d'écriture

Il n'existe pas d'atelier « type » à mettre en place car les séances s'organisent en fonction des participants et de leurs besoins (Remon & Sayde, 2006).

III.3.2.2.1 Mise en place et organisation

Les participants se doivent d'être acteurs dans leur production écrite (Fraile-Delon, 2005). Alors que Hamm (2012) attribue les ateliers d'écriture aux plus grands, d'autres, comme Burgat (2010), préconisent de solliciter les enfants dès le plus jeune âge à participer à des interactions autour de l'écrit.

Pour Guillon (2005), l'atelier doit se dérouler dans un milieu sécuritaire avec des règles, un cadre temporel et spatial dans lequel la confidentialité et la confiance sont de rigueur. En début d'atelier, il est recommandé de laisser choisir aux scripteurs leurs supports (stylos, couleurs de feuilles, etc.) (Estienne, 2000). Alors que certains préfèrent l'écriture dactylographiée (Grégoire & Karsenti, 2013), d'autres comme Lurçat (1988) la trouve impersonnelle et donc dangereuse pour le développement de la pensée avec un risque de simplification, préférant alors l'écriture manuscrite qui est propre et élaboratrice de sens.

Selon Vanbrugghe (2005), le plus important est de faire en sorte que les scripteurs ne soient pas en surcharge cognitive. Pour cela, il est donc possible de les soulager en mettant en place un cadre adapté comme des accessoires, des images mais aussi des décors avec lieux et personnages (Hervé & Lacaze, 2007). Vanbrugghe (2005) note l'intérêt des images fixes ou animées qui permettent aux scripteurs sourds d'engranger différents savoirs et de les transférer ainsi à l'écriture.

III.3.2.2.2 Le déroulement d'un atelier

L'atelier respecte certaines phases décrites par l'Association « A vos plumes », à savoir :

- une proposition d'écriture : elle est donnée par un animateur et doit toujours être en corrélation avec les attentes des scripteurs.
- le temps d'écriture : il est différent selon les activités choisies et peut aller de quelques minutes à une heure.
- le temps de lecture basé sur le volontariat (Guillon, 2005). A la fin de l'atelier, chacun peut lire et, pour les sourds, traduire son écrit en langue des signes (Hervé & Lacaze, 2007).
- les échanges : entre le lecteur, l'animateur de l'atelier et les autres participants. Ils doivent être constructifs et accomplis dans le respect de l'autre.

Le rôle de l'animateur est multiple mais il doit avant tout réussir à dédramatiser le passage à l'écrit en redéfinissant le cadre protecteur qui constitue l'atelier et en proposant des activités (Estienne, 2000).

III.3.2.2.3 Une approche différente du système scolaire

Les ateliers d'écriture ne doivent pas être vécus comme une activité obligatoire et désagréable ni comme une activité scolaire et peuvent se répartir, pour Hervé et Lacaze (2007), sur toute l'année, combinant :

- des séances de découverte permettant individuellement d'être confronté aux mots et d'en faire ressortir les maux,
- des séances de remédiation dans lesquelles l'accent est mis sur les corrections grammaticales et orthographiques,
- des séances collectives.

Cependant, il y a un comportement à adopter pour avoir une bonne progression (Hervé & Lacaze, 2007). En effet, il est nécessaire de faire preuve de patience afin de laisser le temps aux mots de surgir, de susciter de la motivation et de faire des retours en fin d'atelier pour que chacun puisse s'exprimer (Benameur, 1988). Cette expression pourra porter sur les sensations, les sentiments, la connaissance de soi, le lexique ou encore les structures syntaxiques et la phonologie qui peuvent représenter différents axes de travail (Remon & Sayde, 2006).

Pour autant, Grandadam, Marie et Bronner (1980) évoquent l'importance d'éloigner la peur de l'échec en valorisant les participants en leur proposant, dans un premier temps, des activités leur plaisant et qu'ils sont capables de réaliser. En effet, cette notion de réussite est importante, c'est pourquoi l'absence de note crée une ambiance plus libre, sans appréhension d'être jugé, laissant alors plus de place au plaisir d'écrire (Grandadam, Marie & Bronner, 1980). Leurs écrits seront tout de même évalués afin d'apprécier ou non une évolution tant au niveau de la qualité que de leur motivation et de leur plaisir à réaliser la tâche (Remon & Sayde, 2006).

III.3.2.3 Diversité des jeux d'écriture

Vanasse et Noël-Gaudreault (2004) mettent en avant l'importance de varier les activités et les supports (lettres, images, textes, etc.) car l'écriture est un acte de création qui permet de s'ouvrir à différents styles, de découvrir, d'expérimenter et de créer (Remon & Sayde, 2006). De plus, cette diversité est nécessaire pour ne pas se laisser happer par la lassitude des adolescents face à des tâches répétitives (Garnier & Aubonnet, 2009). Ainsi, d'après elles, les

projets proposés se doivent d'être finement étudiés afin de chercher exclusivement le plaisir et l'épanouissement des élèves.

Alors que pour certains l'écrit est une évidence, pour d'autres, il est synonyme de difficultés. C'est pourquoi, en passant par différents supports, certains scripteurs changeront leur regard sur l'écriture (Remon & Sayde, 2006). Les jeux d'écriture sont donc intéressants car ils peuvent s'étendre sans limite en fonction des thèmes choisis et des objectifs à atteindre (Garnier et Aubonnet, 2009, Guillon, 2005). Parmi eux, quelques-uns peuvent être cités :

- la création d'histoire (Texier, 2011),
- l'acrostiche, le lipogramme, des textes à démarrer, des portraits robots, des techniques du S + 7 (Garnier & Aubonnet, 2009),
- les fenêtres ouvertes - fenêtres fermées (Schneider, 2010),
- le « Pourquoi ? Parce que » (Stachak, 2012).

III.3.2.4 Insertion de contraintes comme cadre rassurant

Alors que la tendance serait de croire que les contraintes sont un frein dans le travail, Bonnal (2001) en évoque l'importance dans les écrits. En effet, elles permettent d'apporter à la fois un espace cadré et ouvert favorisant ainsi l'acte d'écrire.

C'est pourquoi, Crinon et Marin (2014) décrivent différents types de contraintes, à savoir celles dites explicites comme les consignes imposées, celles imposées par le système linguistique, et celles par le texte.

Lhéréte (2015) évoque qu'en général les consignes peuvent être données dans les ateliers d'écriture permettant un accès à l'imaginaire. Benameur (1988) rajoute que cet accès à l'imaginaire est parfois impossible sans contrainte et il arrive alors que les scripteurs se retrouvent bloqués (Garnier & Aubonnet, 2009). Idée rejointe par l'OULIPO qui exprime que les contraintes imposées favorisent le développement de l'imaginaire permettant de susciter le passage à l'écrit et d'encourager à créer (Demare, 2011).

III.3.2.5 Notion de groupe

L'écriture, activité définie plutôt comme solitaire, peut être exploitée en collectif grâce aux ateliers d'écriture (Guillon, 2005) dans lesquels sont pratiqués des jeux d'écriture en groupe (Crinon & Marin, 2014).

III.3.2.5.1 Le groupe comme source d'accès au plaisir d'écrire

Les ateliers d'écriture prennent vie à travers des petits groupes d'environ cinq à huit participants selon Estienne (2000) mais peuvent aller jusqu'à une quinzaine de personnes.

Le CICLOP⁶⁹ évoque le groupe comme étant moteur de l'écrit car c'est grâce à lui que va pouvoir se mettre en place l'aspect relationnel (Demare, 2011). En effet, le groupe permet à chacun de pouvoir réagir et s'inspirer des écrits des autres. Cette « pédagogie en réseau » (Texier, 2011, p. 59) apporte une réflexion commune qui va permettre d'affiner les langues (Valin, 2008). En effet, le fait de guider un travail en groupe avantage la diversité des écrits, des échanges et des idées (Dauphin, 2001).

Crinon et Marin (2014) attestent que le groupe est un moyen d'amener les participants à réfléchir sur les problèmes liés à l'écriture et à trouver des solutions, en s'essayant à plusieurs activités (Estienne, 2000). De plus, c'est par le biais des ateliers que chaque élève scripteur peut devenir juge de soi ainsi que des autres en étant à la fois plus attentif et plus pointilleux quant à l'écrit des autres scripteurs (Benameur, 1988). En effet, cette pratique de l'écriture permet à chacun de développer son sens critique tout en apprenant à être dans un total respect de l'autre c'est-à-dire sans jugement ni intolérance (Guillon, 2005). Les participants peuvent ainsi acquérir une créativité collective leur donnant confiance en eux (Hervé & Lacaze, 2007).

Le groupe peut donc être source de découvertes des univers de chacun à travers leurs écrits et permet de percevoir la disparité des textes créés à partir d'une même consigne (Guillon, 2005).

⁶⁹ Centre Interculturel de Communication Langues et Orientation Pédagogique

Selon Estienne (2000), le groupe encourage les participants à devenir autonomes en solutionnant leurs buts personnels à atteindre mais aussi par le biais des contraintes mises en place par l'intervenant.

III.3.2.5.2 Les contraintes du groupe

Marinolli-Léon (1993, citée par Demare, 2011) préconise une participation individuelle aux ateliers dans un premier temps, avant d'être mélangé au groupe qui parfois peut être vécu comme source d'appréhension. En effet, certains ne sont pas à l'aise surtout lorsqu'il faut s'exprimer à l'oral pour évoquer un écrit pouvant être personnel. Cette expérience peut donc susciter de la timidité ou de la crainte (Guillon, 2005).

Hervé et Lacaze (2007) ont expérimenté ce qu'elles ont nommé « une pédagogie créative de l'écrit » auprès de jeunes adolescents sourds dans le but de restreindre leurs appréhensions face à la tâche d'écriture.

Ainsi, selon Vanasse et Noël-Gaudreault (2004), les ateliers deviennent des lieux dans lesquels tout est mis à disposition pour faciliter le passage à l'écrit et susciter l'envie d'écrire.

III.3.3 Une pédagogie créative de l'écrit pour les sourds

Les situations concrètes sont nécessaires pour apporter une aide à la production écrite des sourds (Dauphin, 2001). Selon Guillon (2005), le handicap ne doit pas constituer un obstacle à la participation des ateliers car aucun niveau d'écriture n'est requis.

III.3.3.1 Un constat positif

Hamm (2012) évoque et loue la possibilité de la mise en place d'ateliers d'écriture avec cette population de sourds.

Le constat qu'Hervé et Lacaze (2007) en retirent est très positif. En effet, elles observent chez les jeunes une réelle prise d'autonomie, une responsabilisation ainsi que l'émergence d'une créativité collective. Cela rejoint ainsi les propos d'Estienne (1985) qui prône ce principe de plaisir et de créativité dans le travail de l'écriture. D'autres auteurs vont de concert avec ce principe en attestant que « l'écriture créative révèle les richesses de la personne » (Vanasse &

Noël-Gaudreault, 2004, p. 242). Ainsi, l'utilisation des ateliers d'écriture va permettre de prendre de la distance et du plaisir avec la langue pour mieux la manier (Garnier & Aubonnet, 2009).

III.3.3.2 Des bénéfices non négligeables pour les sourds

III.3.3.2.1 Un accès à la culture littéraire

Le principal objectif selon Hervé et Lacaze (2007) est d'« ouvrir les portes du ghetto culturel où demeurent si souvent les jeunes sourds » (p. 31). En effet, elles rajoutent que leur surdité les oblige à rester dans le visuel leur empêchant toute acquisition auditive. Les ateliers leur sont donc bénéfiques dans le sens où ils leur permettent de s'essayer à l'imaginaire en faisant abstraction du concret (Hervé & Lacaze, 2007).

Lors de leur investigation, ces mêmes auteures ont noté que de nombreux jeunes se sont surpris d'être capables d'une telle activité malgré leurs difficultés.

III.3.3.2.2 Une réussite malgré les difficultés de la langue

D'après son expérimentation, Vanbrugghe (2005) a pu observer que les enfants sourds se sont facilement accoutumés à la tâche et n'ont pas été arrêtés par leurs difficultés du français écrit. Hervé et Lacaze (2007) ont fait les mêmes constatations et relèvent de la part des jeunes une transformation de leur langage ainsi qu'une adaptation en fonction de leur destinataire.

Le côtoiement répétitif des jeunes aux ateliers d'écriture multiplie leurs compétences écrites et créatives. Cette expérience positive avec l'écrit leur offre un accès à l'autonomie leur redonnant confiance en eux. Une satisfaction d'avoir réussi là où ils pensaient échouer peut alors se faire ressentir (Hervé & Lacaze, 2007). Mais selon Fraile-Delon (2005), la reprise de confiance provient du fait qu'ils réussissent à accomplir un écrit tout en progressant d'atelier en atelier.

Selon Garnier et Aubonnet (2009), les ateliers permettent une acquisition de la langue ainsi qu'une maturation affective du point de vue de la personnalité. C'est pourquoi, il est important de proposer aux scripteurs sourds des pratiques langagières riches et diversifiées pour développer et consolider leurs aptitudes langagières (Niederberger, 2007). De plus, la

participation à une activité ludique et conviviale permet aux scripteurs de solliciter leurs acquis en leur renvoyant une image positive d'eux-mêmes (Remon & Sayle, 2006).

III.3.3.2.3 Un accès au sens possible

Un sourd peut reproduire un écrit sans y mettre du sens tout comme un entendant peut reproduire des sons sans y attribuer de sens. C'est pourquoi, le langage écrit ou oral nécessite un apprentissage permettant un accès au sens (Hamm, 2012).

Les ateliers d'écriture constituent une aide supplémentaire pour faire prendre conscience aux scripteurs que l'écriture est porteuse de sens (Burgat, 2010). En effet, le passage à l'écrit permet de construire du sens (Lurçat, 1988), à condition que ce dernier ait pu être antérieurement recherché avant d'être communiqué. De plus, le fait de manipuler l'écrit permet aux sourds de mettre du sens sur des mots qui leur étaient inconnus (Hervé & Lacaze, 2007) ; ces derniers étant constamment dans la recherche de sens (Valin, 2008).

Ainsi, pour Bonnal (2001), le lexique peut être donné aux participants si c'est là que se situent les majeures difficultés. En effet, primordialement, le but est de donner un intérêt au sens des écrits qui peut également être facilité par l'utilisation de la LSF qui représente une source de connaissances pour les sourds. C'est pourquoi, il paraît important de traduire en LSF certains mots de vocabulaire inconnus en français (Bonnal, 2001).

Ainsi, la diversité des jeux d'écriture, quelle que soit la taille du groupe, fournit la possibilité aux élèves de produire de l'écrit tout en sollicitant différentes compétences et dans le but d'organiser leurs acquis (Fraile-Delon, 2005).

Au vu de toutes ces constatations, il nous est paru essentiel d'aller questionner la position des adolescents sourds face à l'écrit et la présence ou non d'un accès au plaisir durant cette activité. Activité qui vise principalement donc la satisfaction ainsi que l'épanouissement personnel de chacun (Remon & Sayde, 2006).

Chapitre II –
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. Problématique

A l'oral comme à l'écrit, la surdité impacte le développement langagier de l'enfant, se répercutant alors au niveau de leur écriture. Quelques études ont été faites sur cette notion et ont démontré que les enfants sourds éprouaient des difficultés à se familiariser avec l'acte d'écrire. Mais la notion d'accès au plaisir d'écrire n'est que très peu étudiée ; c'est pourquoi, nous avons choisi d'aborder cette question auprès des adolescents sourds.

L'objectif de ce mémoire est donc d'évaluer l'influence de la surdité sur l'acte d'écrire de ces adolescents.

II. Hypothèses

II.1 Hypothèse générale

La surdité des adolescents influe sur le caractère plaisant de l'écriture.

II.2 Hypothèses opérationnelles

II.2.1 Hypothèse opérationnelle 1

Contrairement aux adolescents entendants, les adolescents sourds, du fait de leur déficit sensoriel, ont des difficultés au niveau du langage oral qui se répercuteraient sur celui du langage écrit, bloquant ainsi l'accès au plaisir d'écrire.

II.2.2 Hypothèse opérationnelle 2

La mise en place d'un atelier d'écriture en rééducation orthophonique pourrait améliorer l'accès au plaisir d'écrire des adolescents sourds.

**Chapitre III –
PARTIE EXPERIMENTALE**

I. Population

La population de recherche se répartit principalement en deux groupes. Un groupe d'adolescents entendants a été constitué pour représenter le groupe contrôle et un groupe d'adolescents sourds pour représenter le groupe expérimental.

Cette étude a été réalisée auprès de collégiens car ils ne sont plus considérés comme étant dans l'apprentissage du langage écrit, et n'auraient donc plus, selon nous, cet obstacle à franchir pour accéder au plaisir d'écrire.

La population concerne également les parents de chaque participant, à qui un questionnaire a été adressé ; ils font donc partie intégrante de notre recherche.

I.1 Population contrôle

La population contrôle correspond à un groupe d'adolescents entendants permettant de statuer ou non de la relation de cause à effet de la surdité.

I.1.1 Méthode de sélection

La population étudiée se compose de 43 adolescents recrutés par l'intermédiaire d'une circulaire d'informations destinée aux collèges de Pays de Loire et de Bretagne (Annexe 1), qui transmettaient aux parents une circulaire d'informations informatisée (Annexe 2).

Seule une forte collaboration de la part des professeurs et des parents a permis de mener ce projet à terme.

I.1.2 Critères d'inclusion et d'exclusion

Les participants ont été sélectionnés selon plusieurs critères d'inclusion, à savoir :

- être scolarisés en 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème} dans un collège « ordinaire »,
- parler français,
- participer à titre volontaire.

Les participants présentant un syndrome, un handicap ou toute pathologie (cécité, infirmité motrice-cérébrale, etc.), faisant obstacle à la maîtrise de l'écrit ou pouvant entraîner des difficultés, n'ont pas fait partie de la recherche afin de ne pas biaiser les résultats.

I.2 Population expérimentale

I.2.1 Méthode de sélection

La population étudiée se compose de 19 adolescents sourds recrutés par l'intermédiaire d'une circulaire d'informations destinée aux centres de France (Annexe 3), qui transmettaient aux parents une circulaire d'informations informatisée (Annexe 4).

Seule une forte collaboration de la part des professionnels et des parents a permis de mener ce projet à terme.

I.2.2 Critères d'inclusion et d'exclusion

Les participants de cette étude ont été sélectionnés selon plusieurs critères d'inclusion, à savoir :

- qu'ils soient scolarisés en 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème} dans un collège « ordinaire », en inclusion ou dans des classes adaptées,
- qu'ils parlent français, peu importe la modalité langagière et les aides à la communication choisies,
- qu'ils présentent une surdité légère, moyenne, sévère, profonde ou une cophose, peu importe le type d'appareillage ou la classification de la surdité,
- qu'ils participent à titre volontaire.

Les participants présentant, outre une déficience auditive, un syndrome, un handicap ou toute pathologie (cécité, infirmité motrice-cérébrale, etc.), faisant obstacle à une maîtrise de l'écrit ou pouvant entraîner des difficultés, n'ont pas fait partie de la recherche afin de ne pas biaiser les résultats.

I.3 Population participant à l’atelier d’écriture

I.3.1 Méthode de sélection

Ce groupe était constitué de cinq adolescents âgés de 12 ans 3 mois à 13 ans 8 mois, scolarisés en classe de 5^{ème} dans un collège ordinaire (en inclusion) et recrutés par le biais d’une association bretonne pour déficients auditifs.

I.3.2 Critères d’inclusion et d’exclusion

Les critères d’inclusion et d’exclusion sont les mêmes que ceux de la population expérimentale. Ils devaient cependant être disponibles durant le créneau horaire destiné à la mise en place de l’atelier.

II. Investigations réalisées

Les investigations nécessaires à l’étude se sont réalisées en plusieurs étapes et ont suivi un déroulement logique.

II.1 Lettre d’informations informatisée

Ce type d’administration paraissait plus facile d’accès et permettait d’étendre géographiquement ces investigations.

II.1.1 Groupe contrôle

Afin de constituer notre groupe contrôle, une centaine de collèges des Pays de la Loire et de Bretagne ont été sollicités. Pour optimiser le taux de réponse, nous nous sommes déplacées dans quatre collèges pour expliciter notre projet afin qu’ils transmettent aux élèves un coupon d’informations (Annexe 5). Ce coupon indiquait aux élèves ainsi qu’à leurs parents l’adresse du site internet leur permettant de découvrir le projet. Les parents pouvaient alors choisir de participer ou non à l’étude en remplissant seul ou en couple, une autorisation parentale (Annexe 6) ainsi qu’une fiche d’informations sur l’adolescent (Annexe 7), renseignant entre autres sur :

- son sexe,
- sa date de naissance,
- sa latéralité,
- les potentielles rééducations orthophoniques et psychomotrices,
- la potentielle présence d'un handicap.

Après avoir complété cette fiche d'identité, les parents devaient nous transmettre leur adresse mail afin que nous puissions leur envoyer secondairement les questionnaires sur le plaisir d'écrire.

II.1.2 Groupe expérimental

En ce qui concerne la population expérimentale, la démarche était similaire à celle de la population contrôle, à la seule différence que la demande de participation concernait :

- une soixantaine de centres spécialisés dans l'accueil de personnes ayant une déficience auditive (SSEFS⁷⁰, SESSAD⁷¹, Services ORL⁷², IEM-IES⁷³...),
- les différentes associations de personnes sourdes par le biais des réseaux sociaux.

Quant à la fiche d'informations sur l'adolescent destinée aux parents, les questions étaient les mêmes mais relataient en plus et de façon brève l'histoire de sa surdité (Annexe 8) :

- le diagnostic,
- le degré de la surdité,
- la présence ou non d'implants et/ou d'appareillage,
- le mode de communication et/ou les aides à la communication.

Cette fiche permettait d'avoir de plus amples informations sur la surdité de l'adolescent afin de repérer toutes différences observables entre les participants et de prendre en compte au mieux la variable surdité.

⁷⁰ Services de Soutien à l'Education Familiale et à la Scolarisation

⁷¹ Services d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile

⁷² Oto-Rhino-Laryngologie

⁷³ Instituts d'Éducation Motrice (IEM) - Instituts d'Education Sensorielle (IES)

Tout comme pour les parents des adolescents du groupe contrôle, après avoir complété cette fiche d'identité, les parents du groupe expérimental transmettaient leur adresse mail afin que s'en suive l'envoi des questionnaires sur le plaisir d'écrire.

II.2 Questionnaires

Pour la conception des questionnaires, quelques ouvrages ont servi de support tels que le mémoire d'orthophonie de Barboteau et Bouvier (2014) ou encore « Méthodologie de l'enquête par questionnaire » de Vilatte (2007).

Mener une enquête à partir d'un questionnaire s'est avéré le plus pertinent dans le cadre de cette recherche. Ces questionnaires interrogeaient essentiellement le plaisir d'écrire des adolescents à travers majoritairement des questions à choix multiple. L'analyse des différentes réponses en était facilitée et cela permettait d'éviter d'accentuer la contrainte de l'écriture si celle-ci était présente. Certaines questions étaient ouvertes permettant des réponses plus libres.

Lors de la conception des questionnaires, il était intéressant de proposer des questions similaires aux parents et aux adolescents pour tenter d'établir une certaine concordance entre leurs réponses.

II.2.1 A l'attention des adolescents

Les mêmes questionnaires étaient destinés aux adolescents sourds et entendants pour pouvoir comparer le plus fidèlement possible leurs réponses (Annexe 9).

Les thèmes abordés concernaient :

- les habitudes d'écriture en général,
- les habitudes d'écriture au collège,
- les habitudes d'écriture en dehors du collège,
- le goût pour l'écriture,
- la notion de plaisir d'écrire,
- les connaissances sur les ateliers d'écriture.

Le but de ces questionnaires était d’avoir une idée globale de l’écriture et du plaisir dans l’acte d’écrire des adolescents.

II.2.2 A l’attention des parents

Les mêmes questionnaires étaient destinés aux parents d’adolescents sourds et entendants pour comparer le plus fidèlement possible les réponses (Annexe 10).

Les thèmes abordés étaient :

- leur pratique de l’écriture,
- leur perception de l’écriture et leur plaisir à écrire,
- l’entrée dans l’écrit de leur enfant et son écriture :
 - o le bain de langage écrit,
 - o leur perception de son écriture,
 - o les habitudes d’écriture,
 - o les apports de l’écriture,
 - o l’estimation du plaisir d’écrire.

Ces questionnaires dessinaient une image globale de l’écriture au sein de la famille. En effet, ils permettaient de renseigner sur la perception que les parents ont de l’écriture de leur enfant et d’informer sur le bain de langage écrit reçu. Le plaisir ou non d’écrire de l’adolescent pouvait alors être apprécié et jaugé.

II.3 Consultation des bilans

Les dossiers des cinq adolescents participant aux ateliers d’écriture (dernier bilan de langage en date et audiogrammes) ont pu être consultés pour comparer et vérifier les différentes difficultés qu’ils rencontrent avec l’écriture, susceptibles d’entraver le plaisir d’écrire ; et ce dans le but de s’adapter au mieux pour les ateliers.

II.4 Ateliers d’écriture

Un groupe de cinq collégiens a pu être érigé pour participer aux ateliers. Cette expérience avait pour but d’affirmer ou d’infirmier que la mise en place d’ateliers d’écriture en

rééducation orthophonique auprès de collégiens sourds pourrait améliorer l'accès au plaisir d'écrire chez ces derniers.

II.4.1 Mise en place et fréquence

Cinq séances ont été effectuées sur une période de deux mois et demi grâce à la supervision d'une orthophoniste exerçant au sein de l'association bretonne.

II.4.1.1 Séance découverte

Il s'agissait de présenter aux adolescents le projet de l'atelier par le biais de phrases explicatives reprenant les principales caractéristiques du fonctionnement des ateliers (Annexe 11). Pour faciliter la compréhension des jeunes sourds, les phrases étaient succinctes, suppléées d'une aide visuelle (des images) et le vocabulaire choisi restait simple. Le but était de faire tirer à chaque participant une phrase disposée préalablement dans une urne et de la lire à haute voix à ses camarades. Ce fonctionnement paraissait plus ludique et a entraîné dès la première rencontre une bonne cohésion de groupe.

Ces phrases, affichées ensuite dans la salle, permettaient d'avoir un support visuel rappelant les principales règles tout au long des ateliers.

II.4.1.2 Séances d'expérimentation

Trois séances ont été élaborées selon la même trame, à savoir :

- la présentation du jeu d'écriture et le lancement de la consigne,
- le temps d'écriture,
- les lectures collectives,
- un questionnaire d'appréciation de la séance (Annexe 12).

Tout au long de ces séances, différents jeux ont été proposés aux adolescents : l'acrostiche avec des pièces de scrabble, définitions d'objets introuvables et jeux des « fenêtres ouvertes et fenêtres fermées ».

Ces jeux ont été adaptés au mieux à leurs capacités et à leurs besoins pour susciter un maximum de plaisir dans l'acte d'écrire.

II.4.1.3 Séance de clôture

A l'image de la trame des séances précédentes, elle s'est déroulée selon plusieurs temps. Le jeu proposé était le « Pourquoi ? Parce que ». Cette dernière séance a aussi été l'occasion de leur proposer une potentielle poursuite de ces ateliers.

II.4.2 Questionnaires d'appréciation en début et fin de l'expérimentation

Un questionnaire a été proposé aux participants au début de cette expérience pour estimer leurs appréhensions et leurs ressentis face à cette situation d'atelier d'écriture (Annexe 13). Ces mêmes questions ont été reprises en fin d'expérience afin de noter un éventuel changement de point de vue sur la relation qu'ils entretiennent avec l'écriture (Annexe 14).

II.4.3 Grille d'observations

Après chaque séance, nous remplissions une grille d'observations par participant (Annexe 15). Ces grilles retraçaient différents aspects permettant d'évaluer une éventuelle progression (négative ou positive) sur leur prise de plaisir d'écrire lors des séances, à savoir :

- les comportements pendant l'activité,
- les interventions du jeune,
- la relation aux autres,
- les productions,
- l'utilisation de la LSF et/ou des aides à la communication pour faciliter l'accès à l'écrit,
- le choix du matériel (pouvant participer à l'accès au plaisir d'écrire).

La corrélation des différentes informations recueillies grâce à ces investigations a fait l'objet d'un réel support d'analyse.

Chapitre IV –
ANALYSE DES RESULTATS

I. Le plaisir d'écrire des adolescents entendants et sourds

Pour l'ensemble des analyses suivantes, les éléments ont été sélectionnés en fonction de leur pertinence pour la présente recherche et certains des résultats ont été mis sous forme de tableaux⁷⁴.

I.1 L'accès au plaisir d'écrire des adolescents est-il fonction de leurs caractéristiques personnelles ?

Une corrélation entre les renseignements issus de la fiche d'identité et les questions statuant du plaisir dans le questionnaire à l'attention des adolescents a été effectuée, dans le but de proposer un état des lieux.

La notion de plaisir a été mise en évidence à travers trois questionnements prégnants issus du questionnaire, à savoir :

- l'estimation du plaisir d'écrire par le biais d'une échelle ordinale (de 0 à 10),
- le choix entre des adverbes quantificateurs estimant le degré du plaisir d'écrire (« pas du tout », « un peu », « moyen », « beaucoup »),
- le choix multiple de mots qualifiant la variable « acte d'écrire » (« passionnant », « plaisir », « pratique », « réussir », « obligation », « collègue », « embêtant », « difficile », « stressant », « fatigant »).

Cette notion de plaisir d'écrire a été mise en corrélation avec différentes variables retenues qui sont le sexe, la classe, la latéralité et les différentes prises en charge des adolescents ainsi que les différents critères de surdité pour le groupe expérimental.

I.1.1 Le sexe

Sur les 43 réponses réceptionnées du groupe contrôle, 41,9 % sont des filles et 58,1 % sont des garçons.

⁷⁴ Tous les tableaux d'analyses ont été arrondis à une décimale après la virgule.
Le trait rouge représente la limite entre le déplaisir et le plaisir.

Sur les 19 réponses réceptionnées du groupe expérimental, 58 % sont des filles et 42 % sont des garçons.

L'hétérogénéité de la population est due au libre choix des adolescents de participer à cette étude.

Selon les notes attribuées :

- *Groupe contrôle* : les notes des garçons sont réparties de façon homogène sur l'ensemble de l'échelle ordinale (excepté la note 10 qui n'a aucun représentant). Concernant les filles, les notes sont essentiellement réparties entre 5 et 10.
- *Groupe expérimental* : les notes des filles sont réparties de façon homogène entre 4 et 10. Concernant les garçons, seulement les notes de 3, 5, 6, 7 et 10 ont été attribuées.

Notes	<i>Groupe contrôle</i>		<i>Groupe expérimental</i>	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
0	0,0%	8,0%	0%	0%
1	0,0%	4,0%	0%	0%
2	0,0%	16,0%	0%	0%
3	0,0%	8,0%	0%	13%
4	0,0%	16,0%	9%	0%
5	5,6%	16,0%	36%	25%
6	0,0%	8,0%	9%	38%
7	0,0%	16,0%	0%	13%
8	50,0%	4,0%	18%	0%
9	22,2%	4,0%	9%	0%
10	22,2%	0,0%	18%	13%

Tableau des notes en fonction du sexe en pourcentage

Selon les adverbes quantificateurs :

- *Groupe contrôle* :
 - Pour l'adverbe « pas du tout » : les 6 réponses concernent essentiellement les garçons.
 - Pour l'adverbe « un peu » : sur 16 réponses, 4 proviennent des filles et 12 des garçons.
 - Pour l'adverbe « moyen » : sur 13 réponses, 6 proviennent des filles et 7 des garçons.
 - Pour l'adverbe « beaucoup » : les 8 réponses concernent essentiellement les filles.
- *Groupe expérimental* :
 - Pour l'adverbe « pas du tout » : les 2 réponses concernent exclusivement les garçons.

- Pour l'adverbe « un peu » : sur 3 réponses, 2 proviennent des filles et 1 d'un garçon.
- Pour l'adverbe « moyen » : sur 9 réponses, 5 proviennent des filles et 4 des garçons.
- Pour l'adverbe « beaucoup » : sur 5 réponses, 4 concernent les filles et 1 un garçon.

Adverbes quantificateurs	<i>Groupe contrôle</i>		<i>Groupe expérimental</i>	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Pas du tout	0,0%	24,0%	0,0%	25,0%
Un peu	22,2%	48,0%	18,2%	12,5%
Moyen	33,3%	28,0%	45,5%	50,0%
Beaucoup	44,4%	0,0%	36,4%	12,5%

Tableau des adverbes en fonction du sexe en pourcentage

Selon les mots qualificatifs (il leur était possible de choisir 3 mots)

- *Groupe contrôle* :
 - Les mots « passionnant », « réussir » et « plaisir » concernent en majorité les filles.
 - Les mots « pratique » et « stressant » concernent de façon plutôt équivalente les filles et garçons.
 - Les mots « obligation » et « embêtant » concernent exclusivement les garçons.
 - Les mots « difficile », « fatigant » et « collègue » concernent en majorité les garçons.

- *Groupe expérimental* :
 - L'adjectif « passionnant » n'a été choisi ni par les filles ni par les garçons.
 - Les mots « pratique », « obligation » et « embêtant » concernent en majorité les filles, avec tout de même une prédominance de l'adjectif « pratique ».
 - Les mots « plaisir » et « stressant » concernent de façon plutôt équivalente les filles et garçons.
 - Les mots « difficile », « réussir », « fatigant » et « collègue » concernent en majorité les garçons.

<u>Mots qualificatifs</u>	<i>Groupe contrôle</i>		<i>Groupe expérimental</i>	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Passionnant	15,0%	2,6%	0,0%	0,0%
Plaisir	23,3%	2,6%	12,8%	12,5%
Pratique	18,3%	15,6%	20,5%	4,2%
Réussir	23,3%	10,4%	15,4%	20,8%
Obligation	0,0%	11,7%	12,8%	8,3%
Collège	10,0%	14,3%	7,7%	16,7%
Difficile	1,7%	6,5%	2,6%	8,3%
Fatigant	5,0%	14,3%	12,8%	16,7%
Embêtant	0,0%	18,2%	7,7%	4,2%
Stressant	3,3%	3,9%	7,7%	8,3%

Tableau des mots qualificatifs en fonction du sexe en pourcentage

I.1.2 La classe

La répartition par classe de la population entendante correspond à :

- 20 adolescents en 6^{ème} (10 filles et 10 garçons).
- 6 adolescents en 5^{ème} (1 fille et 5 garçons).
- 13 adolescents en 4^{ème} (4 filles et 9 garçons).
- 4 adolescents en 3^{ème} (3 filles et 1 garçon).

La répartition par classe de la population sourde correspond à :

- 4 adolescents en 6^{ème} (1 fille et 3 garçons).
- 6 adolescents en 5^{ème} (3 filles et 3 garçons).
- 8 adolescents en 4^{ème} (6 filles et 2 garçons).
- 1 adolescent en 3^{ème} (1 fille et 0 garçon).

<u>Classes</u>	<i>Groupe contrôle</i>		<i>Groupe expérimental</i>	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
6^{ème}	55,6%	40,0%	9,1%	37,5%
5^{ème}	5,6%	20,0%	27,3%	37,5%
4^{ème}	22,2%	36,0%	54,5%	25,0%
3^{ème}	16,7%	4,0%	9,1%	0,0%

Tableau récapitulatif de la répartition des classes en fonction du sexe

Selon les notes attribuées :

- *Groupe contrôle :*
 - En 6^{ème}, les notes sont réparties principalement entre 1 et 10.
 - En 5^{ème}, les notes sont réparties entre 2 et 9.
 - En 4^{ème}, les notes sont réparties entre 0 et 10.
 - En 3^{ème}, les notes sont réparties entre 5 et 9.

Les notes sont réparties de manière assez homogène sauf en classe de 3^{ème} représentée seulement par quatre adolescents.

- *Groupe expérimental :*
 - En 6^{ème}, les notes attribuées sont 3, 6, 8 et 10.
 - En 5^{ème}, les notes attribuées sont 5, 6, 7, 8, 9 et 10.
 - En 4^{ème}, les notes attribuées sont 5, 6, 8 et 10.
 - En 3^{ème}, les notes sont réparties entre 5 et 9.

Les notes sont réparties de manière assez homogène (entre 3 et 10) sauf en classe de 3^{ème} représentée seulement par une adolescente.

<u>Notes</u>	<i>Groupe contrôle</i>				<i>Groupe expérimental</i>			
	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
0	0,0%	0,0%	15,4%	0,0%	0%	0%	0%	0%
1	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0%	0%	0%	0%
2	0,0%	33,3%	15,4%	0,0%	0%	0%	0%	0%
3	5,0%	0,0%	7,7%	0,0%	25%	0%	0%	0%
4	5,0%	16,7%	15,4%	0,0%	0%	0%	0%	100%
5	15,0%	16,7%	0,0%	25,0%	0%	33%	50%	0%
6	5,0%	16,7%	0,0%	0,0%	25%	17%	25%	0%
7	10,0%	0,0%	15,4%	0,0%	0%	17%	0%	0%
8	35,0%	0,0%	7,7%	50,0%	25%	0%	13%	0%
9	10,0%	16,7%	7,7%	25,0%	0%	17%	0%	0%
10	10,0%	0,0%	15,4%	0,0%	25%	17%	13%	0%

Tableau des notes en fonction des classes

Cependant, une disparité des notes est à noter entre les filles et les garçons entendants :

- En 6^{ème}, les notes des filles sont réparties principalement entre 5 et 10 alors que chez les garçons, elles sont réparties entre 1 et 9.

- En 5^{ème}, une seule note est représentative des filles à savoir 9 alors que pour les garçons, les notes vont de 2 à 6.
- En 4^{ème}, les notes des filles vont de 8 à 10 alors que pour les garçons, elles sont réparties entre 0 et 7.
- En 3^{ème}, les filles notent entre 8 et 9, alors qu'une seule note est représentative des garçons et est un 5.

Le faible échantillon d'adolescents sourds ne permet pas de révéler une forte disparité filles/garçons dans les notes. Cependant, les filles ont globalement mis des notes plus élevées, alors que celles des garçons tournent autour de la moyenne (Annexe 16).

Selon les adverbes quantificateurs :

- *Groupe contrôle :*
 - Pour l'adverbe « pas du tout » : les 6 réponses (exclusivement données par des garçons) concernent essentiellement les classes de 4^{ème} et 3^{ème}.
 - Pour l'adverbe « un peu » : sur 16 réponses, 6 proviennent des 6^{ème}, 5 des 5^{ème}, 3 des 4^{ème} et 2 des 3^{ème}.
 - Pour l'adverbe « moyen » : sur 13 réponses, 11 proviennent des 6^{ème}, 1 des 4^{ème} et 1 des 3^{ème}.
 - Pour l'adverbe « beaucoup » : sur 8 réponses (exclusivement données par des filles), 3 proviennent des 6^{ème}, 1 des 5^{ème} et 4 des 4^{ème}.
- *Groupe expérimental :*
 - Pour l'adverbe « pas du tout » : les 2 réponses concernent essentiellement les classes de 6^{ème} et 5^{ème}.
 - Pour l'adverbe « un peu » : sur 3 réponses, 1 provient d'un 5^{ème}, 1 d'un 4^{ème} et 1 d'un 3^{ème}.
 - Pour l'adverbe « moyen » : sur 9 réponses, 2 proviennent des 6^{ème}, 2 des 5^{ème} et 5 des 4^{ème}.
 - Pour l'adverbe « beaucoup » : sur 5 réponses, 1 provient d'un 6^{ème}, 2 des 5^{ème} et 2 des 4^{ème}.

Adverbes quantificateurs	<i>Groupe contrôle</i>				<i>Groupe expérimental</i>			
	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
Pas du tout	0,0%	0,0%	38,5%	25,0%	25,0%	16,7%	0,0%	0,0%
Un peu	30,0%	83,3%	23,1%	50,0%	0,0%	16,7%	12,5%	100,0%
Moyen	55,0%	0,0%	7,7%	25,0%	50,0%	33,3%	62,5%	0,0%
Beaucoup	15,0%	16,7%	30,8%	0,0%	25,0%	33,3%	25,0%	0,0%

Tableau des adverbes en fonction de la classe

Selon les mots qualificatifs :

- *Groupe contrôle :*
 - En 6^{ème}, les trois principaux mots choisis sont « réussir », « pratique » et « plaisir ».
 - En 5^{ème}, les trois principaux mots choisis sont « embêtant », « pratique » et « collègue ».
 - En 4^{ème}, les principaux mots choisis sont « embêtant », « collègue », « pratique » et « difficile ».
 - En 3^{ème}, les principaux mots choisis sont « réussir », « plaisir », « pratique » et « passionnant ».
- *Groupe expérimental :*
 - En 6^{ème}, les trois principaux mots choisis sont « réussir », « plaisir » et « fatigant ».
 - En 5^{ème}, les trois principaux mots choisis sont « réussir », « pratique » et « obligation ».
 - En 4^{ème}, les principaux mots choisis sont « réussir », « pratique », « plaisir » et « fatigant ».
 - En 3^{ème}, les principaux mots choisis sont « collègue », « fatigant » et « stressant ».

Mots qualificatifs	<i>Groupe contrôle</i>				<i>Groupe expérimental</i>			
	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
Passionnant	6,3%	5,3%	9,3%	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Plaisir	12,7%	5,3%	9,3%	25,0%	16,7%	11,1%	13,3%	0,0%
Pratique	20,6%	15,8%	11,6%	16,7%	8,3%	16,7%	16,7%	0,0%
Réussir	23,8%	10,5%	4,7%	25,0%	16,7%	22,2%	16,7%	0,0%
Obligation	4,8%	10,5%	9,3%	0,0%	8,3%	16,7%	10,0%	0,0%
Collège	11,1%	15,8%	14,0%	8,3%	8,3%	11,1%	10,0%	33,3%
Difficile	1,6%	0,0%	11,6%	0,0%	8,3%	5,6%	3,3%	0,0%
Fatigant	11,1%	10,5%	9,3%	8,3%	16,7%	11,1%	13,3%	33,3%
Embêtant	6,3%	21,1%	14,0%	0,0%	8,3%	5,6%	6,7%	0,0%
Stressant	1,6%	5,3%	7,0%	0,0%	8,3%	0,0%	10,0%	33,3%

Tableau des mots qualificatifs en fonction de la classe

I.1.3 La latéralité

- *Groupe contrôle :*

La population participant à l'étude se compose de 39 adolescents droitiers, soit 90,7 % :

- 15 filles soit 34,9 %.
- 24 garçons soit 55,8 %.

Et de 4 adolescents gauchers, soit 9,3 % :

- 3 filles soit 7,0 %.
- 1 garçon soit 2,3 %.

Aucun adolescent n'est ambidextre.

- *Groupe expérimental :*

La population participant à l'étude se compose de 17 adolescents droitiers, soit 89,5 % :

- 11 filles soit 100 %.
- 6 garçons soit 75,0 %.

Et de 2 adolescents gauchers, soit 10,5 % :

- 0 fille soit 0 %.
- 2 garçons soit 25,0 %.

Aucun adolescent n'est ambidextre.

Selon les notes attribuées (Annexe 17):

- *Groupe contrôle :*

- 100 % des filles droitères ont donné des notes supérieures ou égales à 8 sauf une qui a mis une note de 5.
- Sur les 24 garçons droitiers, seulement 50 % d'entre eux ont mis une note supérieure ou égale à 5.
- 3 filles gauchères (100 %) ont mis la note de 8.
- 1 garçon gaucher (100 %) a mis la note de 4.

- *Groupe expérimental* :
 - 100 % des filles droitrières ont donné des notes supérieures ou égales à 5 sauf une qui a mis une note inférieure.
 - 100 % des garçons droitiers ont donné des notes supérieures ou égales à 5 sauf un qui a mis une note inférieure.
 - Il n'y a pas de fille gauchère.
 - 100 % des garçons gauchers ont donné des notes supérieures à 5.

Quant aux choix des adverbes quantificateurs et des mots qualificatifs des populations (contrôle et expérimentale), ils sont répertoriés en annexe (Annexe 17) et seront interprétés dans le chapitre suivant.

I.1.4 Les différents types de rééducation

- *Groupe contrôle (Annexe 18)* :

Sur 43 adolescents :

- 6 bénéficient/ont bénéficié de rééducation orthophonique pour du langage écrit soit 14 %.
- 6 bénéficient/ont bénéficié de rééducation orthophonique pour du langage oral soit 14 %.

3 adolescents sont concernés par ces deux types de prise en charge.

- 3 bénéficient/ont bénéficié d'une rééducation psychomotrice soit 7 %.

- *Groupe expérimental (Annexe 19)* :

Sur 19 adolescents :

- 18 bénéficient/ont bénéficié de rééducation orthophonique pour du langage oral soit 94,7 %.
- 14 bénéficient/ont bénéficié de rééducation orthophonique pour du langage écrit soit 73,7 %.
- 6 bénéficient/ont bénéficié d'une rééducation psychomotrice soit 31,6 %.

I.1.5 Point concernant la surdité

Le degré de surdité

- 21,1 % ont une surdité moyenne (80 % de filles et 20 % de garçons).
- 26,3 % ont une surdité sévère (50 % de filles et 50 % de garçons).
- 52,6 % ont une surdité profonde (50 % de filles et 50 % de garçons).

La surdité légère et la cophose n'ont aucun représentant.

Selon les notes attribuées :

Notes	Moyenne	Sévère	Profonde
0	0,0%	0,0%	0,0%
1	0,0%	0,0%	0,0%
2	0,0%	0,0%	0,0%
3	0,0%	0,0%	10,0%
4	20,0%	0,0%	0,0%
5	40,0%	25,0%	30,0%
6	20,0%	25,0%	20,0%
7	0,0%	0,0%	10,0%
8	20,0%	0,0%	10,0%
9	0,0%	0,0%	10,0%
10	0,0%	50,0%	10,0%

Tableau des notes en fonction du degré de surdité

Notes	<i>Filles</i>			<i>Garçons</i>		
	Moyenne	Sévère	Profonde	Moyenne	Sévère	Profonde
0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
1	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
2	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
3	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%
4	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
5	50,0%	50,0%	20,0%	0,0%	0,0%	40,0%
6	0,0%	0,0%	20,0%	100,0%	50,0%	20,0%
7	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%
8	25,0%	0,0%	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%
9	0,0%	0,0%	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%
10	0,0%	50,0%	20,0%	0,0%	50,0%	0,0%

Tableau des notes en fonction du degré de surdité et du sexe

Selon les adverbes quantificateurs :

Adverbes quantificateurs	Moyenne	Sévère	Profonde
Pas du tout	0,0%	0,0%	20,0%
Un peu	20,0%	0,0%	20,0%
Moyen	80,0%	50,0%	30,0%
Beaucoup	0,0%	50,0%	30,0%

Tableau des adverbes en fonction du degré de surdité

Selon les mots qualificatifs :

Mots qualificatifs	Moyenne	Sévère	Profonde
Passionnant	0,0%	0,0%	0,0%
Plaisir	9,5%	8,3%	16,7%
Pratique	14,3%	8,3%	16,7%
Réussir	19,0%	8,3%	20,0%
Obligation	9,5%	25,0%	6,7%
Collège	9,5%	0,0%	16,7%
Difficile	0,0%	16,7%	3,3%
Fatigant	14,3%	8,3%	16,7%
Embêtant	9,5%	16,7%	0,0%
Stressant	14,3%	8,3%	3,3%

Tableau des mots qualificatifs en fonction du degré de surdité

Classification de la surdité

Sur 19 adolescents :

- 4 adolescents ont une surdité de transmission soit 21,1 % (25 % de filles et 75 % de garçons).
- 6 adolescents ont une surdité de perception soit 31,6 % (60 % de filles et 40 % de garçons).
- 4 adolescents ont une surdité mixte soit 21,1 % (75 % de filles et 25 % de garçons).
- 26,3 % des parents ne savent pas quel type de surdité il s'agit.

Selon les adverbes quantificateurs :

<u>Adverbes quantificateurs</u>	De transmission	De perception	Mixte
Pas du tout	25,0%	0,0%	0,0%
Un peu	0,0%	20,0%	0,0%
Moyen	50,0%	80,0%	25,0%
Beaucoup	25,0%	0,0%	75,0%

Tableau des mots qualificatifs en fonction de la classification de la surdité

Selon les notes :

<u>Notes</u>	De transmission	De perception	Mixte
0	0,0%	0,0%	0,0%
1	0,0%	0,0%	0,0%
2	0,0%	0,0%	0,0%
3	0,0%	0,0%	0,0%
4	0,0%	0,0%	0,0%
5	50,0%	40,0%	0,0%
6	25,0%	40,0%	25,0%
7	0,0%	0,0%	0,0%
8	0,0%	20,0%	0,0%
9	0,0%	0,0%	25,0%
10	25,0%	0,0%	50,0%

Tableau des notes en fonction de la classification de la surdité

Selon les mots qualificatifs :

<u>Mots qualificatifs</u>	De transmission	De perception	Mixte
Passionnant	0,0%	0,0%	0,0%
Plaisir	16,7%	13,3%	25,0%
Pratique	0,0%	13,3%	25,0%
Réussir	8,3%	13,3%	25,0%
Obligation	16,7%	13,3%	8,3%
Collège	16,7%	13,3%	8,3%
Difficile	16,7%	6,7%	0,0%
Fatigant	16,7%	6,7%	8,3%
Embêtant	0,0%	13,3%	0,0%
Stressant	8,3%	6,7%	0,0%

Tableau des mots qualificatifs en fonction de la classification de la surdité

Age du diagnostic

Pour la plupart des adolescents, le diagnostic de surdité s’est fait dans les 3 premières années de leur vie. Pour quatre d’entre eux, il a été plus tardif. Voici leurs réponses :

Age de diagnostic	Sexe	Adverbes	Note	Mots qualificatifs
7 ans	Garçon	Moyen	6	Stressant, embêtant, fatigant
3 ans et 1/2	Fille	Moyen	5	Stressant, embêtant, pratique, obligation, réussir, fatigant
5 ans et 1/2	Fille	Beaucoup	10	Pratique, obligation, réussir
5 ans	Garçon	Moyen	6	Plaisir, réussir, collègue

I.2 Analyse des questionnaires sur le plaisir d’écrire des adolescents entendants

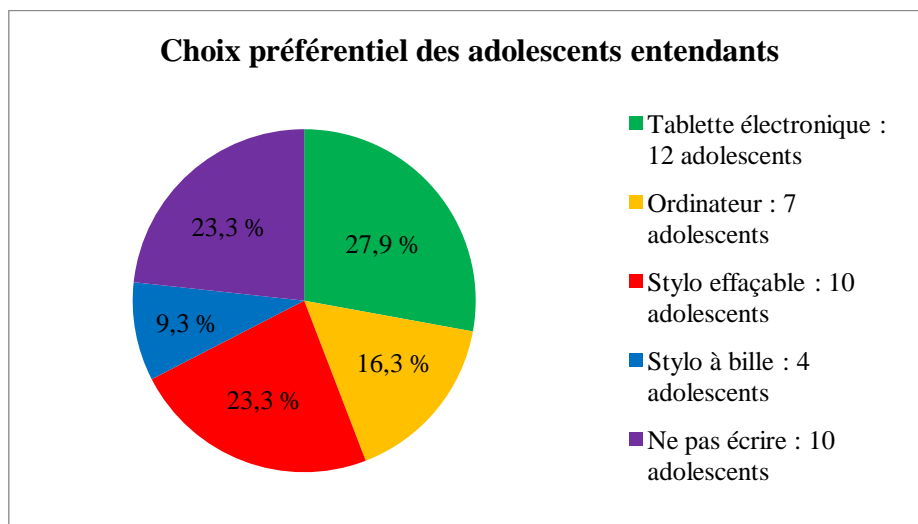
I.2.1 En général

Les adolescents entendants et sourds écrivent le plus souvent au collège et avec des stylos (à bille ou effaçables).

I.2.2 Concernant l’écriture au collège

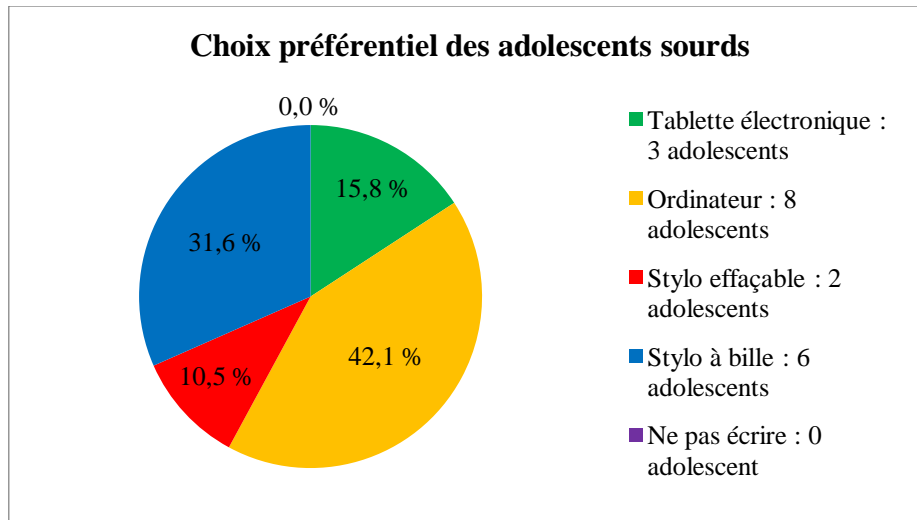
- *Groupe contrôle :*

Si les adolescents avaient le choix, ils utiliseraient préférentiellement pour 44,2 % les nouvelles technologies. 32,6 % utiliseraient les stylos, et 23,3 % aimeraient ne pas écrire.



- *Groupe expérimental :*

Si les adolescents avaient le choix, ils utiliseraient préférentiellement pour 57,9 % les nouvelles technologies. 42,1 % utiliseraient les stylos et aucun aimerait ne pas écrire.



I.2.3 Concernant l'écriture en dehors du collège

Préférence dans le choix du matériel	<i>Groupe contrôle</i>	<i>Groupe expérimental</i>
Stylos	53,5 %	42,1 %
Nouvelles technologies (tablette, ordinateur et téléphone portable)	37,3 %	47,4 %
Ne pas écrire	9,3 %	10,5 %

- *Groupe contrôle :*

Pour communiquer avec leurs proches, les adolescents sollicitent amplement les nouvelles technologies afin d'accéder aux réseaux sociaux et aux SMS.

72,1 % s'autorisent à utiliser le langage SMS (53,5 % l'utilisent un peu et 18,6 % tout le temps). Ce langage est, selon eux, plus simple, plus rapide, revêt une notion de liberté et permet de réduire la longueur des messages. Ceux qui ne l'utilisent pas sont, pour la plupart, soucieux d'avoir une bonne orthographe et veulent garder de bonnes habitudes face à l'écrit. Ce langage est donc différent selon eux.

A contrario, le courrier n'est que très peu investi (7 %), laissant une place importante à la communication orale (44,2 %).

- *Groupe expérimental :*

Pour communiquer avec leurs proches, les adolescents sollicitent amplement les nouvelles technologies afin d'accéder aux réseaux sociaux et aux SMS.

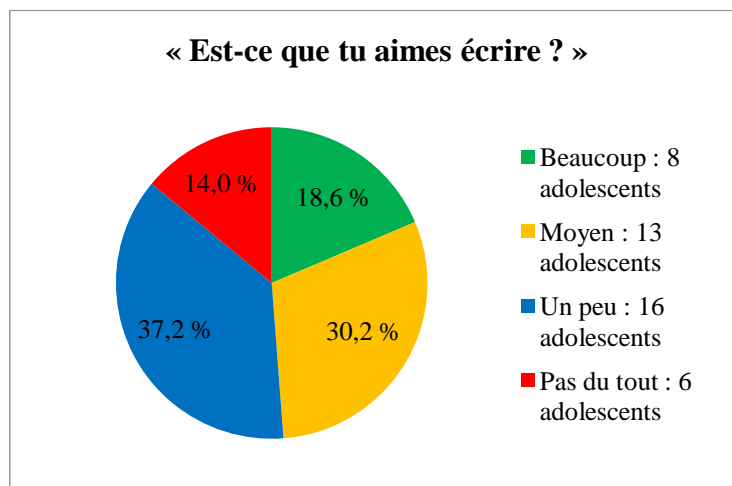
57,9 % s'autorisent à utiliser le langage SMS (36,8 % l'utilisent un peu et 21,1 % tout le temps). Ce langage est, selon eux, plus rapide (pour 90,9 % des adolescents), plus simple, revêt une notion de liberté et permet de réduire la longueur des messages. Ceux qui ne l'utilisent pas sont, pour la plupart, soucieux d'avoir une bonne orthographe (62,5 %) et veulent garder de bonnes habitudes face à l'écrit. Ce langage est donc différent selon eux.

A contrario, le courrier n'est que très peu investi (15,8 %), laissant une place importante à la communication orale (42,1 %).

I.2.4 Concernant le goût pour l'écriture

- *Groupe contrôle :*

Les réponses à la question « Est-ce que tu aimes écrire ? » sont réparties de la manière suivante :



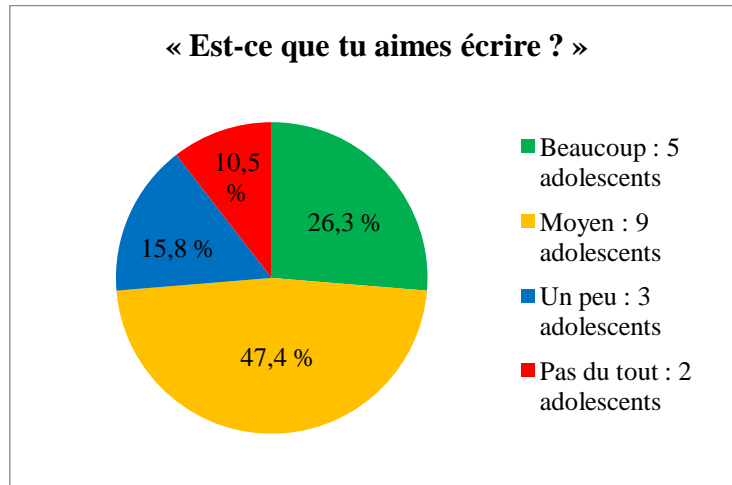
Leur écriture est destinée, sans de réelle distinction, tant pour leurs professeurs que leurs parents, amis ou eux-mêmes.

Mais à la question « Pour toi écrire ça sert à quoi ? », la majorité des réponses tourne autour des notions de faire plaisir aux proches, de réussite et de son côté pratique. La notion de

plaisir personnel est, quant à elle, très peu mise en avant (réponse cochée par seulement 5 adolescents).

- *Groupe expérimental :*

Les réponses à la question « Est-ce que tu aimes écrire ? » sont réparties de la manière suivante :



Leur écriture est destinée avec une forte prévalence pour leurs parents, leurs amis mais également pour eux-mêmes n'aimant pas que les autres voient ce qu'ils écrivent.

Mais à la question « Pour toi écrire ça sert à quoi ? », la majorité des réponses tourne autour du côté pratique de l'écriture, de la réussite et de la communication. La notion de plaisir personnel est, quant à, elle très peu mise en avant (réponse cochée par seulement 2 adolescents).

De plus, plus de la moitié des adolescents éprouve des difficultés dans l'acte d'écrire. 80 % d'entre eux mettent en avant leurs difficultés concernant la grammaire, l'orthographe et la syntaxe.

I.2.5 Conclusion sur le plaisir et la connaissance des ateliers d'écriture

Sur la population entendante interrogée, 69,8 % donnent des notes supérieures ou égales à 5 (correspondant à la moyenne) jusqu'à 10, avec une prédominance de la note 8.

Sur la population sourde interrogée, 89,6 % donnent des notes supérieures ou égales à 5 (correspondant à la moyenne) jusqu'à 10. Cependant, nombreuses de ces notes sont plus proches du 5 que du 10.

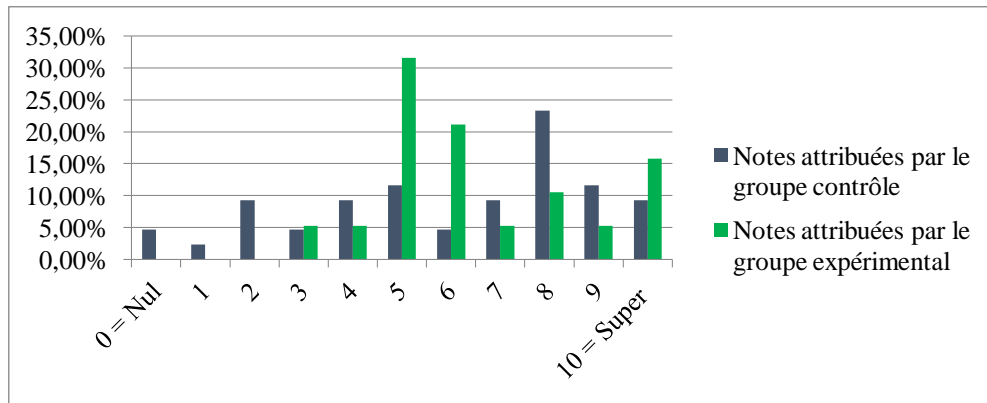


Tableau représentant la répartition des notes estimant le plaisir d'écrire des adolescents

Les ateliers d'écriture ne sont pas connus par 76,7 % de la population entendante, pourtant :

- 44,2 % soit 19 adolescents aimeraient participer à des ateliers d'écriture s'ils avaient l'occasion,
- 23,3 % soit 10 adolescents n'aimeraient pas,
- 32,6 % soit 14 adolescents n'ont pas d'idée précise sur la question.

Les ateliers d'écriture ne sont pas connus par 57,9 % de la population sourde, pourtant :

- 47,4 % soit 9 adolescents aimeraient participer à des ateliers d'écriture s'ils avaient l'occasion,
- 10,5 % soit 2 adolescents n'aimeraient pas,
- 42,1 % soit 8 adolescents n'ont pas d'idée précise sur la question.

I.3 Comparaison des résultats entre les réponses des parents et des adolescents

Concernant les difficultés rencontrées des adolescents durant l'acte d'écrire :

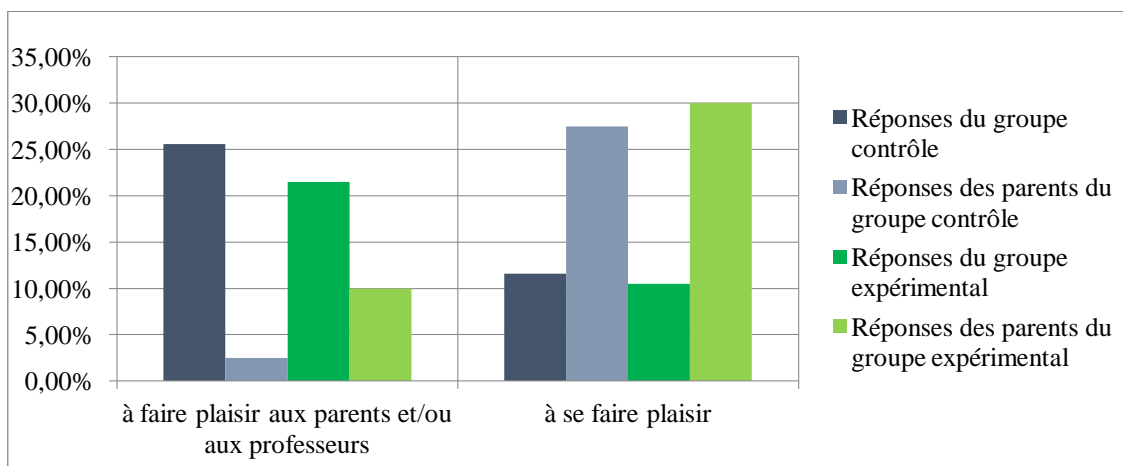
- *Groupe contrôle :*
 - Sur les 9 adolescents exprimant leurs difficultés à l'écrit, seulement 3 couples de parents l'ignorent.

- A l'inverse, sur les 8 couples de parents, 3 affirment que leur enfant a des difficultés, difficultés non relevées par les adolescents en question.

- *Groupe expérimental :*

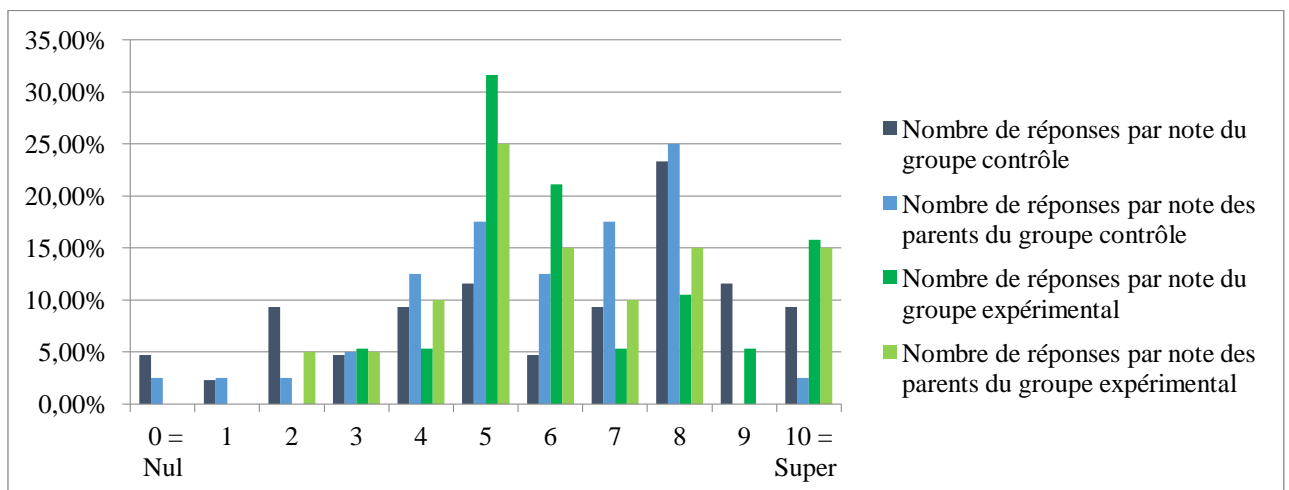
Sur les 10 adolescents exprimant leurs difficultés à l'écrit, seulement 1 couple de parents l'ignore.

Concernant l'utilité de l'écriture :



Comparaison des réponses entre les adolescents et leurs parents sur l'utilité de l'écriture

Concernant le plaisir d'écrire :



Comparaison des notes données entre les adolescents et leurs parents sur le plaisir d'écrire

Les adolescents rencontrent ou non des difficultés dans l'acte d'écrire, certains suivent des prises en charge diverses, tous n'y consacrent pas la même utilité et les raisons de leur plaisir à écrire ou non sont variées et personnelles. Les différences entre le groupe contrôle et expérimental sont donc notables et vont faire l'objet de nos interprétations.

II. Analyse centrée sur les adolescents participant à l'atelier d'écriture

D'une part, le choix d'une analyse individuelle a été fait afin d'observer l'évolution du ressenti personnel des adolescents lors des ateliers d'écriture mis en corrélation avec les différentes investigations menées. D'autre part, une analyse plus globale est menée afin d'évaluer l'impact des ateliers d'écriture sur le plaisir ou non d'écrire de ces jeunes. Puis, un dernier point est dédié à l'analyse de leur utilisation du langage SMS. En effet, comme vu précédemment dans la partie théorique, le langage SMS peut être un moyen facilitateur d'accès au langage écrit chez les personnes sourdes ; c'est pourquoi, nous avons voulu approfondir cette notion, se demandant s'il pourrait constituer un facteur de prise de plaisir d'écrire chez ces jeunes.

Afin de respecter l'anonymat, nous avons choisi de leur attribuer des noms de jeux d'écriture.

II.1 Etude de cas de Calligramme

Calligramme a une surdité de perception profonde bilatérale et est implanté aux deux oreilles.

II.1.1 Analyse des questionnaires sur le plaisir d'écrire

II.1.1.1 Questionnaire de Calligramme

La notion de plaisir a été mise en avant par les mêmes questionnements prégnants relevés précédemment. Les réponses de Calligramme sont les suivantes :

- Il aime moyennement écrire.
- Note : 5/10.

- Mots choisis : stressant, fatigant, difficile.

Calligramme, ayant répondu sous format papier au questionnaire, a choisi le crayon gris et a parsemé le questionnaire de commentaires écrits.

II.1.1.2 Corrélation avec les réponses de ses parents

Les parents de Calligramme témoignent des difficultés rencontrées lors de son apprentissage de l'écriture, difficultés encore présentes aujourd'hui. Ils attestent donc qu'il n'aime pas écrire et estiment son plaisir d'écrire à 5/10.

II.1.2 Analyse des résultats du bilan de langage écrit effectué a posteriori

La lecture : la lecture à voix haute est nettement moins efficace que la lecture silencieuse et Calligramme refuse parfois même de s'y prêter. Des difficultés de compréhension morphosyntaxiques sont notables et engendrent ainsi des difficultés de compréhension fine.

L'écriture : elle constitue une tâche complexe pour Calligramme. Les erreurs observées à l'oral sont celles retrouvées à l'écrit. Calligramme manque d'imagination et ses écrits demeurent pauvres. De plus, il n'est jamais partant pour relire ses productions et y prend peu de plaisir.

II.1.3 Les ateliers d'écriture

II.1.3.1 Evolution notable par le biais d'un questionnaire de début et de fin

	Au début de l'expérience	A la fin de l'expérience
Participer aux ateliers d'écriture	Stress, envie et curiosité : moyen	Stress, plaisir et curiosité : oui
Jouer avec les mots	Oui	Oui
Lire tes écrits aux autres du groupe	Oui	Oui
Les ateliers seront pour toi	Agréables et amusants	Amusants et stressants
Les ateliers : façon de prendre plaisir à écrire ?	Oui	Oui

II.1.3.2 Synthèse des attitudes observées par le biais de la grille d'observation

Comportement : tout au long de l'expérience, Calligramme est acteur tout en prenant son temps.

Interventions : il accepte de lire ses productions et nous sollicite régulièrement lors des jeux d'écriture.

Relation aux autres : il écoute attentivement les autres et leur émet même parfois des idées.

Productions : il peut parfois bloquer sur certaines consignes et a contrario proposer de riches productions. Ces dernières sont bien souvent parsemées de fautes.

Utilisation de la LSF et aides à la communication : il n'utilise ni la LSF ni d'autres aides à la communication.

Choix du matériel : il opte systématiquement pour le crayon gris et pour l'ordinateur lors de la séance où l'outil informatique était une alternative.

Un graphique récapitulatif de l'évolution du ressenti (à travers les questionnaires d'appréciation des séances) de Calligramme sur les ateliers d'écriture a été réalisé (Annexe 20).

II.2 Etude de cas de Lipogramme

Lipogramme a une surdité de perception profonde bilatérale du 1^{er} degré et porte des prothèses auditives classiques.

II.2.1 Analyse des questionnaires sur le plaisir d'écrire

II.2.1.1 Questionnaire de Lipogramme

Les réponses de Lipogramme sont les suivantes :

- Il aime moyennement écrire.
- Note : 5/10.
- Mots choisis : plaisir, réussir, collègue.

Lipogramme a également répondu sous format papier et à la question numéro 12 concernant les difficultés à écrire, il mentionne qu'il fait parfois exprès de se tromper d'orthographe.

II.2.1.2 Corrélation avec les réponses de ses parents

Selon ses parents, l'apprentissage de l'écriture fut difficile et il éprouve encore des difficultés lors de cette tâche. Cependant, ils estiment que leur enfant aime écrire et attribuent la note de 6/10 à son plaisir d'écrire.

II.2.2 Analyse des résultats du bilan de langage écrit effectué a posteriori

La lecture : Lipogramme peut rencontrer des problèmes de compréhension dus à des difficultés morphosyntaxiques. De plus, plusieurs éléments restent à consolider comme le respect de la ponctuation.

L'écriture : les confusions sont celles retrouvées à l'oral (difficultés morphosyntaxiques notamment). Lipogramme éprouve également des difficultés pour intégrer les règles grammaticales. De plus, son stock orthographique reste restreint.

II.2.3 Les ateliers d'écriture

II.2.3.1 Evolution notable par le biais d'un questionnaire de début et de fin

	Au début de l'expérience	A la fin de l'expérience
Participer aux ateliers d'écriture	Stress : moyen Envie et curiosité : oui	Stress : non Plaisir : oui Curiosité : moyen
Jouer avec les mots	Oui	Oui
Lire tes écrits aux autres du groupe	Oui	Oui
Les ateliers seront pour toi	Agréables et amusants	Agréables et amusants
Les ateliers : façon de prendre plaisir à écrire ?	Ne sait pas	Oui

II.2.3.2 Synthèse des attitudes observées par le biais de la grille d'observation

Comportement : Lipogramme se montre partie prenante dès le départ.

Interventions : il fait beaucoup de propositions aux autres du groupe et commente leurs productions. Lors d'une séance, il se propose de lire sa production en premier.

Relation aux autres : il écoute et commente les productions de ses camarades presque systématiquement. Lors de la première séance, il fit une réflexion sur l'orthographe d'un mot à l'un d'eux.

Productions : lors des activités, il parvient à se détacher des règles du français et joue facilement avec les mots. Ces diverses productions sont très souvent accompagnées de dessins ou de smileys.

Utilisation de la LSF et aides à la communication : Lipogramme fait quelques signes tout en oralisant.

Choix du matériel : bien souvent, c'est le crayon gris qui est choisi. Lors de l'activité où le choix été laissé entre le duo feuille/crayon et un ordinateur ou une tablette, il opte en premier lieu pour le duo feuille/crayon mais change rapidement d'avis lorsqu'il aperçoit les tablettes. A la séance suivante, Lipogramme a été demandeur de feuilles de couleur.

Un graphique détaillant l'évolution du ressenti (à travers les questionnaires d'appréciation des séances) de Lipogramme sur les ateliers d'écriture a été réalisé (Annexe 20).

II.3 Etude de cas d'Acrostiche

Acrostiche a une surdité de perception profonde bilatérale et est implanté à l'oreille droite.

II.3.1 Analyse des questionnaires sur le plaisir d'écrire

II.3.1.1 Questionnaire d'Acrostiche

Les réponses d'Acrostiche sont les suivantes :

- Il aime un peu écrire.
- Note : 7/10.
- Mots choisis : réussir, fatigant, pratique.

Acrostiche a répondu au questionnaire en format papier, sur lequel il a entouré à la question numéro 17 « Sais-tu ce qu'est un atelier d'écriture ? » : « le plus important c'est de s'amuser ».

II.3.1.2 Corrélation avec les réponses de ses parents

Les parents d'Acrostiche témoignent d'une lenteur dans l'apprentissage de l'écriture. Selon eux, écrire demande beaucoup d'attention à Acrostiche et il éprouve des difficultés en français. C'est pourquoi, ils estiment que leur enfant n'aime pas écrire et attribuent la note de 4/10 à son plaisir d'écrire.

II.3.2 Analyse des résultats du bilan de langage écrit effectué a posteriori

La lecture : elle est assez fluente mais certaines omissions de mots grammaticaux sont commises. Des difficultés de compréhension sont notables, dues au manque de maîtrise du lexique et de la morphosyntaxe.

L'écriture : c'est une tâche coûteuse pour Acrostiche aussi bien en temps qu'en énergie. Les difficultés de langage oral se retrouvent à l'écrit (confusions sonores, construction syntaxique...).

II.3.3 Les ateliers d'écriture

II.3.3.1 Evolution notable par le biais d'un questionnaire de début et de fin

	Au début de l'expérience	A la fin de l'expérience
Participer aux ateliers d'écriture	Stress et curiosité : moyen Envie : non	Stress : moyen Plaisir et curiosité : oui
Jouer avec les mots	Oui	Oui
Lire tes écrits aux autres du groupe	Oui	Oui
Les ateliers seront pour toi	Agréables	Agréables, amusants et stressants
Les ateliers : façon de prendre plaisir à écrire ?	Ne sait pas	Oui

II.3.3.2 Synthèse des attitudes observées par le biais de la grille d'observation

Comportement : Acrostiche nous paraît, lors des premières séances, en retrait. Mais au fur et à mesure de l'expérience, il semble moins perdu et se lance dans les productions sans hésitation et se porte même volontaire pour les lire dans les premiers.

Interventions : il est toujours partant pour lire ses productions. Acrostiche nous sollicite parfois pour la forme de son texte et l'orthographe des mots.

Relation aux autres : il est à l'écoute des autres mais a parfois tendance, lors des premières séances, à vouloir copier les productions de ses voisins.

Productions : Acrostiche change souvent ses mots, ce qui fait que son écrit s'étoffe en longueur, et ce, jusqu'à la dernière minute. Lors de la séance avec les ordinateurs, il est agacé lorsque le correcteur orthographique signale des fautes. Il n'arrive pas à s'en extraire et nous dit « je veux bien faire ».

Utilisation de la LSF et aides à la communication : il utilise quelques signes de la LSF lorsqu'il explique ses productions.

Choix du matériel : il choisit presque systématiquement des stylos à bille. Lors de la séance avec les ordinateurs, il fait cependant le choix du support informatique sans pour autant s'y précipiter.

Un graphique détaillant l'évolution du ressenti (à travers les questionnaires d'appréciation des séances) d'Acrostiche sur les ateliers d'écriture a été réalisé (Annexe 20).

II.4 Etude de cas de Pangramme

Pangramme a une surdité de perception profonde bilatérale et porte un implant à l'oreille gauche.

II.4.1 Analyse des questionnaires sur le plaisir d'écrire

II.4.1.1 Questionnaire de Pangramme

Les réponses de Pangramme sont les suivantes :

- Il n'aime pas du tout écrire.

- Note : 5/10.
- Mots choisis : obligation, réussir, collègue.

II.4.1.2 Corrélation avec les réponses de ses parents

Selon ses parents, l'apprentissage de l'écriture fut facile et ils attestent que Pangramme n'éprouve pas de difficultés lors de cette tâche. Ils ne savent pas si Pangramme prend plaisir à écrire mais estiment tout de même à 6/10 son plaisir d'écrire.

II.4.2 Analyse des résultats du bilan de langage écrit effectué a posteriori

La lecture : aucune information n'est donnée concernant son niveau de lecture.

L'écriture : Pangramme a un niveau inférieur à son niveau de langage oral. Il peine à intégrer les règles grammaticales et commet des erreurs de confusions. L'ensemble est tout de même cohérent et Pangramme est motivé par cette tâche d'écriture. En effet, il s'intéresse systématiquement au pourquoi de ses erreurs.

II.4.3 Les ateliers d'écriture

II.4.3.1 Evolution notable par le biais d'un questionnaire de début et de fin

	Au début de l'expérience	A la fin de l'expérience
Participer aux ateliers d'écriture	Stress et curiosité : non Envie : moyen	Stress et curiosité : non Plaisir : oui
Jouer avec les mots	Oui	Oui
Lire tes écrits aux autres du groupe	Oui	Oui
Les ateliers seront pour toi	Amusants	Amusants
Les ateliers : façon de prendre plaisir à écrire ?	Ne sait pas	Non, « pas forcément »

II.4.3.2 Synthèse des attitudes observées par le biais de la grille d'observation

Comportement : Pangramme semble intéressé par les activités mais ne parle que très peu et fait preuve de déconcentration parfois.

Interventions : il est partant pour lire ses productions, productions qu'il commente systématiquement.

Relation aux autres : il est à l'écoute et commente parfois les productions des autres.

Productions : il utilise des mots dépréciatifs et copie régulièrement sur ses camarades.

Utilisation de la LSF et aides à la communication : il n'utilise ni la LSF ni d'autres aides à la communication.

Choix du matériel : il ne choisit jamais le même crayon, il peut s'agir d'un stylo à bille bleu, d'un crayon gris ou d'un feutre noir.

Un graphique détaillant l'évolution du ressenti (à travers les questionnaires d'appréciation des séances) de Pangramme sur les ateliers d'écriture a été réalisé (Annexe 20).

II.5 Etude de cas de Cadavre Exquis

Cadavre Exquis a une surdité de perception profonde bilatérale et porte des contours d'oreille classiques.

II.5.1 Analyse des questionnaires sur le plaisir d'écrire

II.5.1.1 Questionnaire de Cadavre Exquis

Les réponses de Cadavre Exquis sont les suivantes :

- Il n'aime pas du tout écrire.
- Note : 3/10.
- Mots choisis : réussir, collègue, fatigant.

II.5.1.2 Corrélation avec les réponses de ses parents

Nous n'avons, malheureusement, pas pu réceptionner leur questionnaire.

II.5.2 Analyse des résultats du bilan de langage écrit effectué a posteriori

La lecture : Cadavre Exquis a une bonne fluence de lecture mais peut parfois mal percevoir les détails du texte à cause d'une lecture trop rapide. Il peut rester bloqué devant des mots qui lui sont inconnus et n'a pas toujours le réflexe d'en demander le sens.

L'écriture : c'est une tâche qui ne le motive pas et il est souvent nécessaire de négocier avec lui. Quand la motivation est présente, il peut faire preuve de beaucoup d'imagination mais a souvent recours à un lexique familier et peut commettre des maladresses morphosyntaxiques.

II.5.3 Les ateliers d'écriture

II.5.3.1 Evolution notable par le biais d'un questionnaire de début et de fin

	Au début de l'expérience	A la fin de l'expérience
Participer aux ateliers d'écriture	Stress : non Envie : moyen Curiosité : oui	Stress : non Plaisir et curiosité : oui
Jouer avec les mots	Oui	Oui
Lire tes écrits aux autres du groupe	Oui	Oui
Les ateliers seront pour toi	Ne sait pas	Agréables
Les ateliers : façon de prendre plaisir à écrire ?	Ne sait pas	Oui

II.5.3.2 Synthèse des attitudes observées par le biais de la grille d'observation

Comportement : Cadavre Exquis se montre acteur dès le départ et nous questionne dès le premier atelier concernant le contenu de ses productions ; il cherche à savoir si tous les mots sont permis d'utilisation.

Interventions : il est d'accord pour lire ses productions aux autres et se porte même volontaire. Lors de la deuxième séance, il fait une suggestion : celle d'utiliser le téléphone portable en se justifiant : « je sais bien écrire avec ».

Relation aux autres : lors de la première séance, il a tendance à dissiper ses camarades mais cela s'estompe au fur et à mesure des ateliers.

Productions : lors de la première séance, Cadavre Exquis utilise un registre de langue très familier mais cela tend à diminuer également d’atelier en atelier ; on peut même observer une certaine richesse dans son vocabulaire. De plus, il agrmente ses productions de dessins.

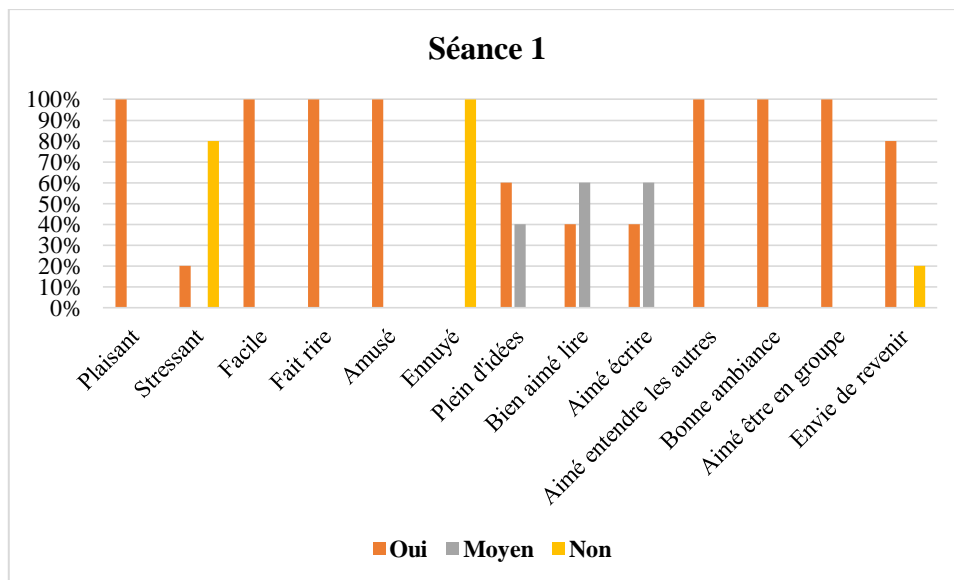
Utilisation de la LSF et aides à la communication : il n’utilise ni la LSF ni d’autres aides à la communication.

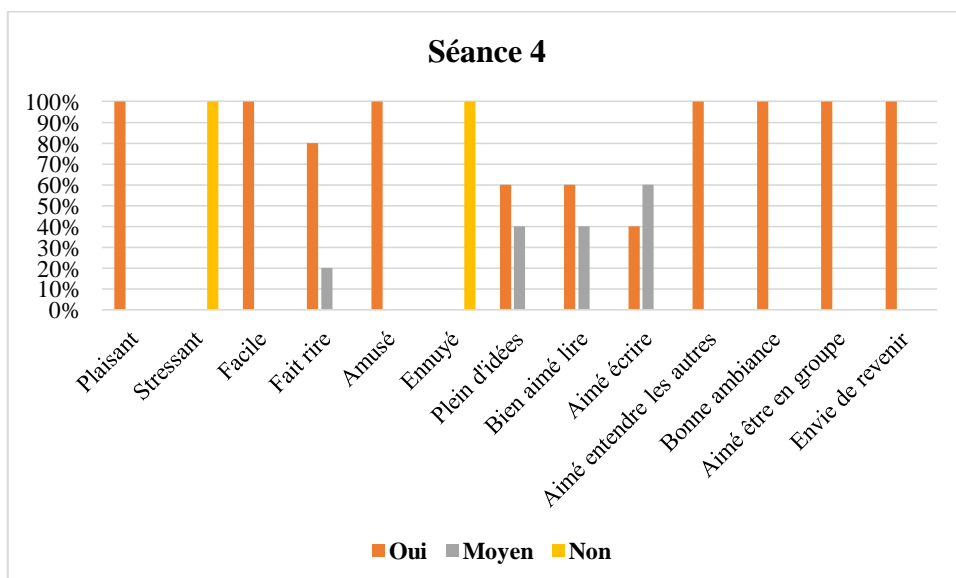
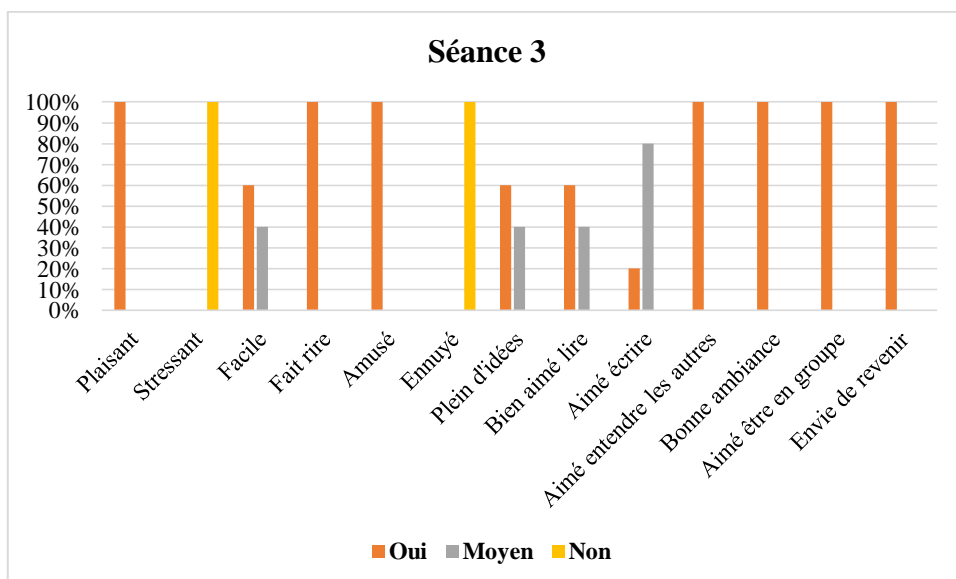
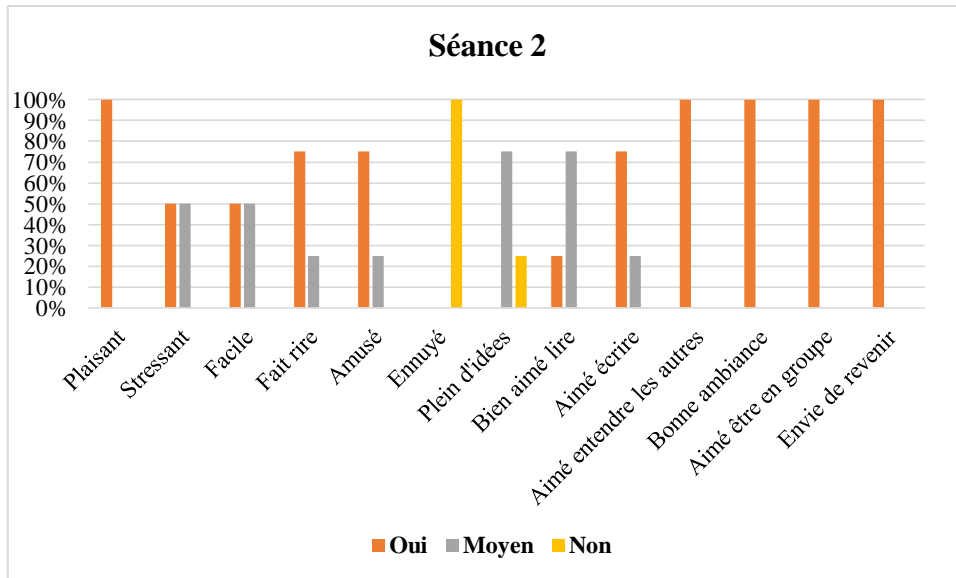
Choix du matériel : il choisit systématiquement un feutre noir et opte pour l’ordinateur/tablette lors de la séance où ce matériel était proposé.

Un graphique détaillant l’évolution du ressenti (à travers les questionnaires d’appréciation des séances) de Cadavre Exquis sur les ateliers d’écriture a été réalisé (Annexe 20).

II.6 Synthèse globale du ressenti des adolescents sur les ateliers d’écriture

Les graphiques ci-dessous permettent de constater l’évolution du ressenti des cinq participants (par le biais du questionnaire donné à chaque fin de séance).





II.7 L'utilisation du langage SMS chez ces adolescents

Afin d'analyser cette utilisation, sont pris en compte les réponses aux questions concernant le langage SMS dans le « Questionnaire sur le plaisir d'écrire à l'attention de l'adolescent » ainsi que le dernier atelier (séance 4) qui avait, entre autres, pour consigne d'écrire en langage SMS.

II.7.1 Réponses aux questions concernant l'utilisation du langage SMS

	Utilises-tu le langage SMS ?	Pourquoi ?
Calligramme	Oui, tout le temps	Plus simple, plus rapide et libre d'écrire comme on veut
Lipogramme	Oui, un peu ("j'adore écrire des mots faux")	Plus simple, plus rapide et libre d'écrire comme on veut
Acrostiche	Oui, un peu	Plus simple et plus rapide
Pangramme	Oui, tout le temps	Plus rapide
Cadavre Exquis	Oui, tout le temps	Plus simple

II.7.2 Analyse qualitative de la quatrième séance

L'une des consignes de cette séance était d'écrire, s'ils le souhaitaient, en langage SMS. A la fin de la séance, tous déclarent, sans exception, qu'il était à la fois plus plaisant et plus simple d'écrire dans ce langage. Voici quelques-unes de leurs productions :

- « pk », « pq » ou encore « pour koi » pour « pourquoi ».
- « pcq » pour « parce que ».
- « tkt » pour « t'inquiète ».
- « t » pour « t'es ».
- « g » pour « j'ai ».

Chapitre V –
INTERPRETATION DES RESULTATS
ET DISCUSSION

I. Interprétation des données

Pour rappel, nous sommes parties du postulat que les adolescents sourds, du fait de leur surdité et de leurs difficultés langagières, éprouvaient moins de plaisir d'écrire que leurs pairs entendants. Nous allons donc tenter de procéder à une interprétation des résultats qui nous permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de départ.

I.1 Données issues des questionnaires

I.1.1 Tendance de la population contrôle

Le recueil des données nous a permis de mettre en évidence une éventuelle influence de certaines variables propres aux individus sur leur plaisir d'écrire. Pour d'autres, elles ne semblent pas avoir d'incidence sur ce plaisir.

Contre toute attente, la variable « sexe » s'est révélée être la caractéristique ayant le plus d'influence sur le plaisir d'écrire des adolescents entendants. En effet, on observe une forte disparité entre les filles (éprouvant en majorité beaucoup de plaisir à écrire) et les garçons pour lesquels ce plaisir est moins révélé. Ce constat se confirme tant à travers les notes attribuées, les adverbes quantificateurs que les mots qualificatifs.

Par ailleurs, d'autres variables ont été étudiées et ne semblent pas prendre le dessus sur la variable « sexe » :

- La classe

En se référant au fort taux de pourcentage des notes supérieures ou égales à 5/10, il semble, dans un premier temps, qu'en 5^{ème} et en 4^{ème} les adolescents prennent moins de plaisir qu'en 6^{ème} et en 3^{ème}. Cela peut se justifier par le fait que les filles sont majoritairement représentées dans ces deux dernières classes et que les garçons sont majoritaires en 5^{ème} et en 4^{ème}.

Ainsi, la variable « classe » ne semblerait pas avoir d'influence notable sur le plaisir d'écrire de ces adolescents mais serait controversée par la disparité filles/garçons.

- La latéralité

A l'image de la variable « classe », les mêmes constatations peuvent être faites. De ce fait, la latéralité ne constituerait pas un facteur d'influence majeur sur la prise de plaisir dans l'acte d'écrire.

- Les différentes prises en charge

Au sein des diverses rééducations, la variable « sexe » semble encore prédominer. En effet, les garçons sont plus nombreux à bénéficier ou à avoir bénéficié de prises en charge thérapeutiques. Ces derniers attribuent de faibles notes ainsi qu'un vocabulaire dépréciatif concernant l'écriture mais la cause de ce déplaisir pourrait éventuellement être due à la variable « sexe » et/ou à leurs troubles d'apprentissage.

I.1.2 Tendance de la population expérimentale

Les mêmes variables que la population contrôle ont été étudiées ainsi que certaines variables concernant la surdité.

Nos interprétations sont les suivantes :

- Le sexe

Les notes attribuées par le groupe expérimental reflètent davantage le plaisir d'écrire chez les garçons que chez les filles alors qu'avec les adverbess la tendance est inversée. Ainsi, selon les questionnements évaluant le plaisir d'écrire, on ne peut statuer d'une éventuelle influence de cette variable, contrairement au groupe contrôle pour lequel cela semble prégnant.

- La classe

Ne disposant que d'un seul représentant en classe de 3ème, ce niveau scolaire n'a pas pu faire l'objet d'interprétations pertinentes.

En comparant les trois niveaux restants, le vocabulaire choisi et les notes attribuées sont approximativement équivalents et se rapprochent davantage de la moyenne. Ces résultats laisseraient penser que leur plaisir d'écrire n'est ni intense ni inexistant.

Ainsi, au vu de l'homogénéité des réponses, on ne peut attester d'une influence notable de la variable « classe » sur le plaisir d'écrire.

- La latéralité

Le faible échantillon de gauchers ne nous permet pas d'apprécier le lien de cause à effet entre la latéralité et le plaisir d'écrire. Cependant, le fait d'être gaucher (d'après les deux réponses) ne paraît pas être un obstacle à ce plaisir.

On note toutefois une légère disparité de la variable « sexe » chez les droitiers car les garçons attribuent des notes plus faibles (mais autour de la moyenne) que les filles.

La corrélation entre le plaisir d'écrire et la latéralité n'est pas non plus révélée chez les sourds, et il semblerait également apparaître une légère disparité concernant le plaisir d'écrire en faveur des filles.

- Les différentes prises en charge

Sur les 19 adolescents sourds, on remarque un fort taux de prise en charge orthophonique, pour du langage oral et écrit. Cela confirme, comme le mentionne la littérature, un lien exigü entre ces deux domaines langagiers.

Par rapport à leurs pairs entendants, ces différentes prises en charge relatent des difficultés langagières qui n'entraveraient pas ou peu l'accès au plaisir d'écrire d'après les réponses données par les sourds suivis pour du langage écrit (Annexes 18 et 19).

- La surdité

Certaines variables de la surdité n'ont pas pu ou n'ont pas fait l'objet de notre recherche. Les plus interprétables ont été le degré de la surdité, la classification et l'âge du diagnostic. Les résultats obtenus ne peuvent pour autant nous permettre de conclure en faveur de l'absence du plaisir d'écrire, qui serait causée par une ou plusieurs de ces variables. Pour exemple, en prenant la variable « âge du diagnostic », les adolescents diagnostiqués tardivement présentent des similitudes dans les réponses de leurs pairs diagnostiqués plus précocement.

Ainsi, le déplaisir d'écrire n'a été mis en exergue par aucune variable de la surdité qui permettrait de dire qu'elle en serait la cause directe. Pour autant, la surdité a des conséquences multiples sur les comportements de la vie quotidienne. C'est pourquoi, il nous a paru essentiel d'interroger et de comparer directement les habitudes face à l'écrit des adolescents sourds avec leurs semblables entendants.

I.1.3 Comportements des deux populations face à l'écrit : similitudes ou différences ?

Concernant l'écriture au collège

Plus de 23 % des adolescents entendants préfèrent ne pas écrire, ce qui pourrait s'apparenter à du déplaisir alors qu'aucun adolescent sourd aimerait ne pas écrire. Pour autant, il serait possible que les sourds ne considèrent pas cette volonté d'écrire comme du plaisir mais plutôt comme une nécessité.

De plus, nombreux sont les adolescents (53,5 % pour les entendants et 63,1 % pour les sourds) à assimiler l'écriture aux termes « collège » et/ou « obligation », le collège étant une obligation. Pour les adolescents ayant choisi ces qualificatifs, la place accordée au plaisir s'avère quasiment absente :

- Seulement 11,6 % des entendants et 15,7 % des sourds ont allié les mots « plaisir » et « collège » pour définir l'écriture.
- Aucun entendant et seulement 5,3 % des sourds ont allié « plaisir » et « obligation » pour définir l'écriture.

Ainsi, le collège ne s'apparenterait pas à un vecteur du plaisir d'écrire.

Par ailleurs, chez les entendants mais plus encore chez les sourds, la majorité préfère utiliser les nouvelles technologies, supports ludiques et agréables. Ces derniers pourraient faciliter l'accès à la prise de plaisir d'écrire et donc constituer une alternative au duo feuille/papier qui freinerait cet accès.

Concernant l'écriture en dehors du collège

A l'inverse des données précédentes, la majorité des adolescents entendants déclare préférer l'écriture manuscrite par rapport aux nouvelles technologies lorsque l'obligation n'est plus présente. Elle s'apparenterait ainsi davantage à une écriture plaisir car non forcée. En effet, d'après les réponses des parents aux questionnaires, très peu d'entre eux incitent leur enfant à écrire chez eux. Cela corroborerait avec l'interprétation précédente présentant l'écriture manuscrite au collège comme obstacle au plaisir d'écrire.

On note cependant chez les sourds, un maintien de ce désir d'utilisation des nouvelles technologies pour la majorité. Ainsi, ce genre de support paraîtrait, pour eux, être un moyen facilitateur pour aborder l'écriture. De plus, paradoxalement, 10,5 % d'entre eux aimeraient

ne pas écrire, confortant l'interprétation précédente que l'écriture au collège s'apparenterait à une obligation ; tâche dont certains préféreraient se détacher en dehors du collège.

Les nouvelles technologies semblent donc très investies par les deux populations. Cela pourrait être mis en corrélation par le fait que plus de la moitié des entendants comme des sourds utilisent le langage SMS avec comme argument la notion de liberté. Notion qui pourrait être apparentée à une absence de contrainte et donc à un accès au plaisir plus accessible. A contrario pour les adolescents sourds ne l'exploitant pas, 37 % trouvent ce langage dur à comprendre et 62,5 % sont soucieux de maintenir une bonne orthographe. L'utilisation de ce langage ne correspondrait donc pas à leurs attentes et ne permettrait pas unanimement une prise de plaisir dans l'acte d'écrire.

Concernant le plaisir pour l'écriture

Chez les sourds, la tendance globale du plaisir d'écrire se révèle majoritaire par rapport aux entendants. Cela se vérifie par le biais des réponses aux questions qualifiant du plaisir. En effet, la majorité des entendants déclare aimer un peu écrire alors que la majorité des sourds déclare aimer moyennement écrire ; notre première hypothèse opérationnelle pourrait donc se voir controversée. Pourtant, la prédominance de la note de 8/10 attribuée par les entendants (en majorité par les filles) à leur plaisir d'écrire prouverait qu'ils prennent plus de plaisir à écrire que leurs pairs sourds dont la note prédominante est 5/10⁷⁵. Ceci confirmerait alors notre hypothèse.

Lorsque l'on prend en compte l'influence de la variable « sexe », très présente chez les entendants et moindre chez les sourds, les interprétations sont différentes. Si l'on compare les filles entendants avec les filles sourdes, le plaisir d'écrire est majoritaire chez les filles entendants tant pour les notes attribuées que pour les mots sélectionnés. Ainsi, notre première hypothèse opérationnelle semblerait être confirmée.

Cependant, en ce qui concerne les garçons, la tendance est inversée, ce qui réfuterait, de nouveau, cette hypothèse.

Néanmoins, les réponses données par les entendants sont cohérentes tout au long du questionnaire alors que les sourds semblent se contredire dans leur estimation du plaisir

⁷⁵ Cf. page 99 : Tableau représentant la répartition des notes estimant le plaisir d'écrire des adolescents.

d'écrire. Ce dernier, estimé à travers 3 questionnements, nous montre pour la population sourde :

- Des notes supérieures ou égales à 5 pour 89,4 % d'entre eux.
- Les adverbes « moyen » et « beaucoup » pour 73,7 % d'entre eux.
- Les mots qualificatifs s'apparentant au plaisir choisis par 44,5 % d'entre eux.

Pourtant, lorsqu'on leur demande si l'écriture permettrait de se faire plaisir, seulement 10,5 % d'entre eux l'attestent. Ainsi, nous pourrions nous questionner sur leur compréhension des consignes ou sur une éventuelle confusion entre nécessité et plaisir.

Corrélation des réponses des adolescents avec celles de leurs parents

Globalement, les notes attribuées par les entendants et les sourds corrélaient avec celles attribuées par leurs parents respectifs. Cela indiquerait une conscience de la part des parents sur le plaisir éprouvé ou non dans l'acte d'écrire par leur enfant. De plus, davantage chez la population expérimentale, les parents attribuant une note relativement basse à leur enfant mettent également en avant leurs difficultés à écrire. En effet, 52,6 % des adolescents sourds (50 % de filles et 50 % de garçons) attestent de leurs difficultés rejoignant ainsi l'avis de leurs parents. Parmi eux, 80 % expriment des difficultés au niveau de la syntaxe, de l'orthographe et de la grammaire.

Les difficultés dans l'acte d'écrire sont moins présentes chez les entendants (20,9 %) et concerneraient davantage les garçons (88,9 %).

Ainsi, les difficultés pourraient être la source d'un plaisir minoré éprouvé dans l'acte d'écrire.

En revanche, que ce soit pour la population entendante ou sourde, on observe un paradoxe entre les croyances des parents et de leur enfant. En effet, les parents estiment que leur enfant écrit pour son plaisir personnel et non pour faire plaisir à autrui. En réalité, les réponses des adolescents sont complètement contraires à cette croyance, ce qui révélerait finalement une vision erronée des parents.

I.2 Données individuelles

I.2.1 Caligramme

D'après ses réponses au questionnaire, Caligramme semble conscient de ses difficultés en écriture. De plus, ses parents estiment qu'il n'aime pas écrire et cela concorde avec le compte rendu de son dernier bilan.

Cependant, son comportement durant l'expérience des ateliers d'écriture et l'évolution de son ressenti sur ces derniers pourraient nous prouver le contraire. En effet, Caligramme a été capable de produire des écrits assez riches et de faire preuve d'imagination, ce qui n'était pas observable lors du bilan. De plus, il aurait souhaité davantage de temps pour les jeux d'écriture. Il semblerait accorder de l'importance au support car son choix portait, presque systématiquement, sur l'utilisation du crayon gris, avec lequel il gommait fréquemment ses productions. Cela pourrait nous laisser penser qu'il appréhenderait le fait de se tromper dans la tâche d'écriture, cherchant donc une éventuelle rassurance lui permettant peut-être d'accéder au plaisir. Quand il s'agit de rédiger des réponses aux questions (dans les QCM d'appréciation) « ce que tu as préféré », « ce que tu as le moins aimé », Caligramme reste très concis tout en prouvant son intérêt pour l'activité. De plus, malgré une lecture à haute voix décrite comme « mauvaise » dans son bilan, Caligramme est toujours partant pour lire ses productions aux autres et cela ne semble pas lui déplaire si on s'en réfère à l'évolution de son ressenti.

En conclusion, la majorité de ses réponses et de ses comportements positifs (respect du cadre, des règles, etc.) ainsi que sa participation active attesteraient d'une réelle prise de plaisir à participer à ces ateliers. En outre, le stress exprimé en début d'expérience, semble prendre moins de place au fil des ateliers. L'implication de Calligramme et la manifestation de son envie de revenir systématique iraient donc en faveur de notre deuxième hypothèse opérationnelle.

I.2.2 Lipogramme

Les parents de Lipogramme estiment qu'il aime écrire malgré des difficultés en langage écrit dont il semble également conscient. Selon lui, il ferait exprès de se tromper dans l'orthographe des mots, ce qui reflèterait une tendance à vouloir cacher ses réelles difficultés.

Pour autant lors du premier atelier, il s'intéresse aux fautes d'orthographe de ses pairs, signifiant qu'il n'aurait peut-être pas complètement intégré les règles mises en place. Puis, lors des ateliers suivants, le respect des règles semble en place (détachement des règles grammaticales et orthographiques, jouer avec les mots) comme en témoignent plusieurs de ses productions.

De plus, Lipogramme semble partie prenante dès le départ en jouant le rôle de meneur auprès des autres. A travers ses encouragements, il incitait les autres à étayer leurs productions pour satisfaire sa curiosité, ce qui montrerait une aisance et un plaisir à être en groupe.

Les jeux et les supports choisis seraient pour lui facteurs de prise de plaisir d'après ses demandes (feuilles de couleur, demande d'un jeu en groupe, etc.) et ses comportements (productions souvent complétées par des dessins par exemple).

Son comportement lors des ateliers, concordant avec notamment le mot qualificatif « plaisir » choisi dans le questionnaire sur le plaisir d'écrire, montrerait qu'il maintient ce sentiment lors de la tâche d'écriture.

Enfin, son changement de point de vue sur l'apport que pourraient lui procurer les ateliers d'écriture vient confirmer que ces derniers demeureraient pour lui une source de plaisir dans l'acte d'écrire. En effet, à la question « Les ateliers ont-ils été pour toi une façon de prendre plaisir à écrire ? », sa réponse « je ne sais pas » se transforme en « oui ».

I.2.3 Acrostiche

Les réponses d'Acrostiche, concernant son plaisir d'écrire, ne concordent pas avec celles de ses parents ainsi qu'avec les résultats de son bilan. En effet, Acrostiche semblerait dédramatiser ses difficultés pourtant observables tout au long des ateliers (difficultés de compréhension ou manque d'inspiration par exemple).

Une sensibilité à l'orthographe observable témoignerait de difficultés à intégrer les règles de l'atelier. Attitude renforcée lors de l'utilisation de l'outil informatique doté d'un correcteur orthographique signalant les erreurs. En effet, il atteste vouloir « faire bien ».

De plus, il est le seul à commenter toutes ses productions alors qu'il témoigne moyennement avoir « bien aimé lire » et que son bilan relate des difficultés de lecture et d'expression orale.

Cela pourrait attester du lien existant entre la lecture et l'écriture. La volonté de lire ses productions nécessite d'abord de les écrire, ce qui pourrait donc lui donner l'envie et le plaisir d'écrire pour pouvoir partager ses productions.

On note une évolution sur l'envie de revenir d'Acrostiche qui pourrait signifier une prise de plaisir qui, pourtant, semblait être absente selon les différentes investigations menées.

Ces interprétations iraient donc en faveur de notre deuxième hypothèse opérationnelle.

I.2.4 Pangramme

Les réponses de Pangramme attestent d'une absence de plaisir d'écrire ne concordant pas avec celles de ses parents ainsi qu'avec celles de son bilan. Lors des ateliers, on observe qu'il ne donne pas beaucoup d'importance au support et choisit ses crayons au hasard. Son comportement se distingue de celui de ses pairs : il semble faire preuve de passivité et a tendance à copier. Tous ces comportements pourraient nous laisser penser qu'il ne prend pas de plaisir lors de ces jeux d'écriture mais il n'y semblerait pas indifférent ayant quand même intégré le cadre de l'atelier (respect des consignes).

Bien qu'il n'évoque pas forcément l'atelier comme étant pour lui source de plaisir d'écrire au questionnaire de fin d'expérience, cela a tout de même éveillé sa curiosité. Nous ne pouvons donc généraliser les interprétations élaborées précédemment pour ses camarades mais pouvons retenir que les ateliers peuvent néanmoins faire l'objet d'une certaine appétence à l'écrit.

I.2.5 Cadavre exquis

En se référant à son bilan ainsi qu'à ses réponses aux questions sur le plaisir d'écrire, la tâche d'écriture semble non plaisante pour lui. Cependant, cela ne corrobore pas avec le caractère « plaisant » qu'il lui attribue tout au long de l'expérience.

L'atelier constituerait alors pour lui un vecteur de plaisir d'écrire (dans un registre très familier par exemple). A travers sa demande concernant l'utilisation spécifique d'un support (le téléphone portable) et son choix systématique du feutre noir, le support semblerait important dans son accès au plaisir d'écrire. Ses écrits très riches sont le fruit de son

imagination débordante qui est également relevée dans son bilan ; preuve donc que les ateliers seraient source de motivation pour lui.

Son attachement à la présentation de ses productions et le respect du cadre (« jouer avec les mots sans faire attention à l'orthographe et à la grammaire ») lui permettraient d'accéder à ce plaisir.

De plus, alors qu'il avait répondu « je ne sais pas » à la première séance, il atteste que les ateliers d'écriture ont été à la fois agréables et source de plaisir d'écrire à la fin de l'expérience. Ainsi, cela corroborerait avec notre deuxième hypothèse opérationnelle.

I.3 Tendances globales sur le ressenti des ateliers d'écriture

Pour certains, l'attachement au « bien écrire » absorberait totalement leur attention engendrant ainsi une surcharge cognitive, ce qui empêcherait tout accès au plaisir d'écrire. C'est pourquoi, le respect des règles de l'atelier leur aurait permis de dédramatiser l'écrit. En effet, le stress présent dès les premières séances chez certains s'estompe pour disparaître totalement. Le plaisir serait accentué par le fait d'être en groupe, car ce dernier serait synonyme de bonne ambiance et de partage (ressenti par 100 % des participants). Le choix du support faciliterait l'accès au plaisir, comme pourraient en témoigner les différents comportements des jeunes observés.

En ce qui concerne le langage SMS, il semblerait, lui aussi, être facteur de prise de plaisir d'écrire chez ces jeunes. En effet, certains mentionnent qu'il permet une certaine liberté dans l'écriture.

Globalement, les ateliers d'écriture ont été une expérience positive et garante de plaisir, idée renforcée par leur volonté de poursuivre ces ateliers.

II. Observations critiques et limites de la recherche

II.1 Recherche de la population

- *Groupe contrôle*

Nous avons rencontré des difficultés à recruter notre population entendante. Nos investigations auprès des collègues, que ce soit par mail, téléphone ou déplacement physique n'ont pas souvent porté leurs fruits. C'est pourquoi, un envoi postal aurait peut-être été plus pertinent mais malheureusement beaucoup plus coûteux.

Autre alternative : nous aurions peut-être dû aller systématiquement à leur rencontre, la demande par mail n'ayant pas eu l'effet escompté (rapidité et étendue d'envoi, facilité d'accès, instantanéité des demandes et des réponses) ; mais les facteurs « temps » et « situation géographique » constituaient des obstacles pour nous.

- *Groupe expérimental*

Nous nous étions cantonnées, au départ, aux régions Pays de la Loire et Bretagne, régions par lesquelles nous étions respectivement concernées, tant par nos contacts préalablement établis que par les liens que pouvaient nous adresser ces contacts. Mais, au vu du très faible taux de retour, nous avons dû revoir notre positionnement et élargir nos recherches au niveau national.

De même que pour la population contrôle, nous aurions pu améliorer notre prise de contact envers les différents centres, ce qui aurait peut-être optimisé les autorisations d'investigation.

II.2 Accès aux documents électroniques

Notre questionnaire électronique constituait possiblement un frein et il aurait été, encore une fois, plus pertinent de leur adresser un support papier. Aussi, la préférence du support représentait une variable que nous n'avons pas contrôlée.

L'accès aux circulaires et aux questionnaires adressés aux parents nécessitait l'accord préalable de différents intermédiaires (par exemple, pour les sourds : directeur du centre, chef de service, orthophonistes, parents d'adolescent). Ce mode de fonctionnement pouvait prendre du temps et risquait d'être interrompu par l'un ou l'autre des intermédiaires. Pour autant, il nous semblait essentiel d'obtenir les différentes autorisations de chacun à prendre part à notre recherche.

Enfin, notre investigation auprès des familles s'est déroulée en deux temps (circulaire et questionnaire à remplir) nécessitant un double investissement de leur part qui n'a pas toujours été poursuivi. Pour pallier cette frustration, nous aurions dû faire un envoi groupé.

II.3 Réponses des questionnaires

Le fait d'avoir un questionnaire en ligne ne nous permettait pas de pouvoir contrôler les comportements des participants face aux questions. En effet, nous ne pouvons affirmer avec certitude qu'ils n'ont pas répondu trop vite aux questions ou encore au hasard. Nous ne pouvions pas non plus contrôler une éventuelle lassitude ou encore des difficultés de compréhension des questions. De ce fait, il aurait éventuellement fallu privilégier des entretiens semi-directifs pour remédier à ces biais.

Il a été difficile pour nous d'interpréter à la fois les notes et les adverbes quantificateurs du plaisir d'écrire, car les réponses ne concordaient pas toujours. C'est pourquoi, il nous paraîtrait primordial de rajouter dans les adverbes quantificateurs le terme « bien » qui servirait d'intermédiaire entre le « moyen » et le « beaucoup ».

Dans le but de s'assurer d'avoir suffisamment de matière pour l'interprétation, beaucoup de questions ont été posées et toutes n'ont pas été exploitées, notamment concernant le questionnaire destiné aux parents. Il aurait donc été plus judicieux de se cantonner aux questions concernant le plaisir d'écrire de leur enfant et non du leur qui, finalement, ne rentrait pas dans notre recherche.

Enfin, le fait que les participants de l'atelier d'écriture aient répondu aux questionnaires après avoir commencé les ateliers, aurait peut-être influencé leurs réponses sur leur plaisir d'écrire. Ainsi, si nous devions réitérer l'expérience, nous nous assurerions du remplissage des questionnaires au préalable.

II.4 Les limites rencontrées lors des ateliers d'écriture

Observant sur quelques séances des changements de comportement des participants, nous aurions aimé étendre ces ateliers sur l'année afin de pouvoir avoir une idée plus complète des apports qu'ils pourraient procurer aux écrivains.

Un allongement de la durée des jeux d'écriture a été demandé à plusieurs reprises par les participants. Leur demande nous paraissait tout à fait justifiée car cela leur aurait permis d'avoir plus de temps pour la création et le partage de leurs productions.

Enfin, il aurait peut-être été intéressant de créer un groupe d'adolescents dans lequel les deux sexes seraient représentés de manière équitable, au vu des résultats issus des questionnaires.

III. Validation des hypothèses

III.1 Hypothèse opérationnelle 1

Contrairement aux adolescents entendants, les adolescents sourds, du fait de leur déficit sensoriel, ont des difficultés au niveau du langage oral qui se répercuteraient sur celui du langage écrit, bloquant ainsi l'accès au plaisir d'écrire.

Selon la théorie et les différentes investigations menées, les difficultés en langage oral se répercuteraient bien sur le langage écrit et notamment sur l'écriture des adolescents sourds. Leurs difficultés dans l'acte d'écrire sembleraient prévalentes par rapport à celles éprouvées par les entendants.

Cependant, le plaisir d'écrire chez les adolescents semblerait mitigé selon qu'ils soient « entendant » ou « sourd » et/ou qu'ils soient « fille » ou « garçon ». En effet, une différence pourrait être relevée concernant les filles entendants et sourdes, ces dernières affectionnant moins l'acte d'écrire. Cette hypothèse serait alors validée mais la tendance totalement inversée chez les garçons, la réfuterait.

La prise en compte de la tendance globale de ces deux populations attesterait en faveur d'un plaisir d'écrire légèrement supérieur chez la population expérimentale que chez la population contrôle. Cela serait dû à l'écart entre les notes très élevées des entendants et celles très basses données par les garçons ; alors que les notes de la population sourde sont homogènes et se situent autour de la moyenne. Certes, cela permettrait d'équilibrer leur moyenne globale demeurant ainsi supérieure à celle de leurs pairs entendants, mais l'acte d'écrire n'apporterait pas pour autant un plaisir personnel prédominant dans ces deux populations.

Ainsi, cette hypothèse ne peut être ni confirmée ni infirmée.

III.2 Hypothèse opérationnelle 2

La mise en place d'un atelier d'écriture en rééducation orthophonique pourrait améliorer l'accès au plaisir d'écrire des adolescents sourds.

Cette hypothèse est validée car la mise en place d'ateliers d'écriture a permis soit de faire éprouver du plaisir à ceux qui n'en avaient pas et à le maintenir, soit de l'accentuer pour ceux dont l'écriture n'était pas facteur de déplaisir.

III.3 Hypothèse générale

La surdité des adolescents influe sur le caractère plaisant de l'écriture.

Seulement une hypothèse opérationnelle a pu être validée, l'autre ne pouvant pas apporter de conclusions stables. Nous pouvons attester d'une certaine influence de la surdité sur le plaisir d'écrire qui n'est cependant pas inférieur à celui éprouvé par les entendants comme supposé.

Ainsi, la différence entre les résultats des adolescents entendants et sourds montrerait que la surdité a une influence sur l'écriture. Les sourds lui accordent de l'importance car ce mode langagier constituerait un support de communication pour eux. Cependant, nous ne pouvons affirmer d'un impact positif ou négatif, car la globalité de leurs réponses nous fait penser qu'il y aurait peut-être une confusion entre la nécessité qu'ils accordent à l'écriture et le plaisir personnel qu'elle pourrait leur procurer. De ce fait, nous ne pouvons conclure avec certitude d'une influence quelconque de la surdité sur le caractère plaisant de l'écriture en lui-même.

Chapitre VI –
CONCLUSION ET OUVERTURES

L'écriture est indéniablement omniprésente et nécessaire au quotidien, mais son acquisition nécessite de comprendre ses multiples fonctions, enjeux et finalités. Dès lors, elle est source de nombreuses richesses tant personnelles qu'instructives, offrant aux écrivains une réelle satisfaction et jouant un rôle primordial dans leur insertion professionnelle. Cependant, si l'écriture n'est pas couplée avec la notion de plaisir alors elle peut être victime d'un rejet de la part du scripteur ; car les facultés à écrire sont corrélées avec l'envie et le plaisir d'écrire. En effet, ce goût pour l'écriture n'est pas inné et peut être inaccessible chez certaines personnes, du fait des difficultés rencontrées lors de l'acte d'écrire.

Les conséquences de la surdité sont nombreuses. Parmi elles, celles qui nous intéressent sont celles concernant le développement langagier. En effet, la surdité engendre des difficultés de langage oral et de ce fait des difficultés de langage écrit pouvant constituer une cause de déplaisir d'écrire. Nombreuses sont les études démontrant que l'écriture est une tâche contraignante et difficile pour les personnes sourdes, et ce, à différents niveaux (orthographe grammaticale, d'usage, syntaxe, etc.). Il est donc indiscutable que la rééducation orthophonique constitue une aide face aux difficultés d'écriture que peuvent éprouver les jeunes sourds. Cependant, la problématique de l'accès au plaisir d'écrire ne reste que très peu étudiée ainsi que les différentes façons de lui redonner une place au sein des prises en charge orthophoniques.

L'objectif de notre travail était d'observer si la surdité influait sur le caractère plaisant de l'écriture. Pour cela, nous avons élaboré à la fois une recherche quantitative à travers une comparaison de ce plaisir d'écrire chez les adolescents entendants et les adolescents sourds ainsi qu'une recherche qualitative en expérimentant un atelier d'écriture auprès d'un groupe d'adolescents sourds.

Les résultats de notre première investigation nous permettent de mettre en évidence que le plaisir d'écrire n'est ni inexistant ni débordant chez l'une et l'autre des deux populations selon leur sexe. Cependant, il est à remarquer que la population sourde semble davantage considérer l'acte d'écrire comme étant nécessaire pour eux.

Notre deuxième investigation nous permet néanmoins d'affirmer que l'atelier d'écriture pourrait constituer une source de prise de plaisir d'écrire chez les adolescents sourds, et ce, dû à son caractère libre et ludique.

Ainsi, malgré les difficultés qu'engendre la surdité sur le langage écrit, il semble possible d'amener de jeunes sourds à éprouver du plaisir à écrire par le biais d'ateliers d'écriture.

Nous pensons que ce sujet de mémoire pourrait faire l'objet de recherches ultérieures.

Il serait intéressant d'approfondir le ressenti des jeunes sourds face aux fonctions de l'écrit ; en effet, l'écrit semble important pour eux car nécessaire.

Au vu des réactions des jeunes de l'atelier en ce qui concerne le « bien écrire », il pourrait être intéressant de réitérer cette expérience en alternant « plaisir d'écrire » et « bien écrire », c'est-à-dire en leur proposant à la fois des séances où l'on ne prêterait aucune attention aux règles du français ainsi que des séances plus spécifiques qui pourraient permettre d'améliorer l'écrit de ces jeunes (tant sur le versant lexical, orthographique que grammatical).

Enfin, certains paramètres concernant la surdité n'ont pu être analysés et interprétés, l'échantillon n'étant pas assez représentatif. Une recherche pourrait alors reprendre ce mémoire en ciblant davantage certains aspects de la surdité comme l'influence ou non de l'appareillage ou encore en variant le niveau de scolarisation des jeunes.

Pour finir, nous pensons qu'il serait vraiment intéressant de reprendre cette étude en privilégiant les entretiens individuels pour pouvoir interpréter au plus près la notion du plaisir d'écrire auprès des adolescents. Cette notion étant subjective, les questions pourraient ne pas être interprétées de la même façon chez chacun, l'entretien pourrait alors constituer l'objet d'une nouvelle recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Abbou, M.-T. (1992). Sourde, comment j'ai appris à lire. *Voies Livres*, (62).

Alegria, J., Maillart, C. & Van Reybroeck, M. (2005). Représentations phonologiques et troubles du développement linguistique : théorie et évaluation. In B. Piérart (Eds.), *Le langage de l'enfant* (pp. 99-120). Bruxelles : De Boeck.

Allaire, S., Thériault, P. & Lalancette, E. (2011). Synthèse critique des connaissances sur l'écriture électronique à l'aide du blogue au primaire et au secondaire. *Canadian Journal of Learning & Technology*, 37 (1), 1-32.

Ansermet, F. & Magistretti, P. (2010). Plaisir, déplaisir, « les deux rives du fleuves ». *Le Temps*, (525.4).

Arcambal, E. (2012). *L'entrée dans l'écrit des enfants sourds*. Mémoire de Master 1, mention Sciences du Langage, spécialité Interprétariat Langue des Signes Française. Université Lille 3.

Barboteau, A.-C. & Bouvier, V. (2014). *Le plaisir de lire chez les adolescents sourds*. Mémoire d'orthophonie. Nantes.

Barthes, R. (1964). *Essais critiques*. Paris : Editions du Seuil.

Beaussant, M. (2003). *La scolarité d'un enfant sourd*. Paris : L'Harmattan.

Benameur, J. (1988). Dossier Lecture et Ecriture. L'acte d'écrire. *Les Actes de Lecture*, (21).

Besse, J.-M. (1995). *L'école, l'écrit et l'illettrisme*. Campin : Magnard.

Bonnal, F. (2001). Evolution de l'écrit de collégiens sourds entre 1984 et 1999. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaires*, (14), 221-230.

Boulard, K. (2009). Eléments pour repérer la déficience auditive chez un élève. [en ligne]. <http://ash.ia02.ac-amiens.fr/IMG/pdf/repererDA.pdf> [page consultée le 16 mai 2016].

Boutard, C. (2008). Synthèse sur les compétences requises lors de l'acte orthographique. *Entretiens d'orthophonie – Entretiens de Bichat*, 3-19.

Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E. & Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition.

Brun, E. (2006). *Comment faire accéder les élèves au plaisir d'écrire par la pratique de jeux d'écriture ?* IUFM de Bourgogne. Centre de Dijon.

Burgat, S. (2010). Donner le goût de la lecture aux enfants sourds signeurs. Comment utiliser la littérature jeunesse pour un apprentissage harmonieux de la lecture-écriture ? *Les langues modernes*, 3, 29-36.

Burgat, S. (2009). Un exemple atypique d'acquisition du langage écrit en contexte bilingue : l'enfant sourd locuteur de la langue des signes qui apprend à lire et à écrire en français. *Actes du Colloque Jeunes Chercheurs en Acquisition du Langage*, Université de Lyon, les 3 et 4 décembre 2009.

Cahen, G. (1995). *Le plaisir des mots, cette langue qui nous habite*. Paris : Editions Autrement.

Chalude, J. (2002). Lecture et surdité. [en ligne]. http://www.acfos.org/sedocumenter/base_doc/lecture_surdite/lect&surd_jc_tfl.pdf [page consultée le 16 mai 2016].

Clouard, C., Roux, M.-O. & Seban-Lefebvre, D. (2007). Sourds aux apprentissages. Pour une approche plurielle des troubles d'apprentissage chez l'enfant sourd. *La psychiatrie de l'enfant*, 50 (2), 571-584.

Coste, C. (2000). « Alors la Chine ? Roland Barthes ». *Extrait du colloque Littérature et reportage*, 339-343.

Coudon, J.-M. (2005). *Le silence apprivoisé*. Paris : Editions Anne Carrière.

Courtin, C. (2002). Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd. *Les Actes de Lecture*, (80), 57-62.

Crinon, J. & Marin, B. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression*. Paris : Nathan.

Cuxac, C. (1999). L'acquisition au français écrit dans le cadre d'une éducation bilingue de l'enfant sourd. *Langage et pratiques*, 23, 16-26.

Dauphin, V. (2001). *L'ordinateur comme aide à la production d'écrits*. Mémoire professionnel ASH pour l'obtention du CAPSAIS.

Delorme, J. (2005). L'enfant précoce et les difficultés d'écriture. *Extrait du colloque AFEP du Mans. L'enfant précoce : besoins particuliers*, 22-33.

Demare, L. (2011). *Des ateliers d'écriture avec des patients atteints de la maladie d'Alzheimer, une expérience de la prise en charge individuelle*. Mémoire d'orthophonie. Nancy.

Demierbe, C. & Malaise, S. (2015). La motivation scolaire. Comprendre la motivation pour la favoriser. Université de Mons. [en ligne]. https://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/recherches/recherches_en_cours/Expairs/Comprendre-la-motivation-pour-la-favoriser.pdf [page consultée le 16 mai 2016].

De Robien, G. (2006). Qu'apprend-t-on à l'école élémentaire ? [en ligne]. http://www.ien-st-jacques.ac-rennes.fr/programmes_elem_06.pdf [page consultée le 16 mai 2016].

Druon, M. (1990). Les rectifications de l'orthographe. *Journal officiel de la République française édition des documents administratifs*, (100), 2-18.

Dubuisson, C. (2006). *La surdité vue de près*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Dubuisson, C. & Reinwein, J. (2002). Difficultés d'écriture et de lecture des mots-outils pour les sourds. *Syntaxe et sémantique*, (3), 25-38.

Duhayer, V., Frumhloz, M. & Garcia, B. (2006). Acquisition du langage oral chez l'enfant sourd : quelle oralité pour quel accès à l'écrit ? *Mélanges CRAPEL*, (29), 111-129.

Dumont, A. (2013). *Orthophonie et surdité*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Estienne, F. (2006). *Dysorthographe et dysgraphie*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Estienne, F. (1991). *Le gâteau ou les artisans du langage*. Louvain-La-Neuve : Academia.

Estienne, F. (1985). *Plaisir et langage*. Tournai : Editions Universitaires.

Fabre, M. & Barbier, M.-L. (2014). Comprendre et apprécier les habilités de collégiens sourds dans la décomposition de mots écrits morphologiquement complexes. *In Actes du*

Congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et Formation (AREF). Universités de Montpellier, France.

Fabre, M., Barbier, M.-L., Arciszewski, T., & Tsao, R. (2012). Les adolescents sourds et la production écrite en contextes variés : SMS, prises de notes, écrits scolaires et blogs. *ANAE*, (118), 322-332.

Fabre, M., Jullien, N. & Barbier, M.-L. (2013). L'écriture des SMS par des adolescents et adultes sourds : quels enseignements tirer de leurs écrits spontanés ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, (63), 247-261.

Falardeau, J.-C. (1961). Ecrivains et écrivains. *Liberté*, 3 (5), 711-718.

Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF.

Fraile-Delon, V. (2006). *Ecrire pour mieux lire : pratique des jeux d'écriture en regroupement d'adaptation*. Mémoire professionnel pour l'obtention du CAPA-SH option E.

Frère, J. (1979). Le paradoxe du plaisir selon Aristote. *Revue philosophique de la France et de l'Etranger*, (4), 427-442.

Garcia-Debanc, C. (2007). Place et fonctions de l'écriture au collège : développer un regard d'artisan. *Les journées de l'ONL, Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, 51-75.

Garnier, C. & Aubonnet, B. (2009). De la pratique d'exercices d'atelier d'écriture à la rédaction d'un roman. Quel peut être l'apport de la littérature dans la prise en charge orthophonique ? *Connaissances Surdités*, (35), 17-20.

Gillot, D. (1998). *Le Droit des Sourds. Rapport au Premier ministre*. Paris : Assemblée Nationale.

Giorgi, G., Tourmez, F., Lopvet, A., Gabos, D. & Lapalu, Y. (2008). *Moi sourd et toi ? Voyage dans le monde des sourds et des signes*. Angers : Monica Companys.

Goutte-Langlais, P. (2009). *Ecrire avant de savoir lire : l'écriture tâtonnée permet-elle de mieux préparer les élèves de maternelle à l'apprentissage de la lecture ?* CAFIPEMF. Académie d'Orléans.

Grandadam, M., Marie, E. & Bronner, C. (1980). *Comment faire face ? Les difficultés scolaires : en maternelle et à l'école primaire*. Paris : Hachette.

- Grégoire, P. & Karsenti, T. (2013). Le processus de révision de l'écriture informatisée – Description des utilisations du traitement de texte par des élèves du secondaire au Québec. *Alsic*, 16.
- Guillon, M.-C. (2005). *L'envie d'écrire. Oser l'aventure des mots*. Genève : Minerva.
- Hamm, M. (2012). Ecrire sans entendre : une exploration de la pratique de l'écriture chez quelques sujets sourds, devenus sourds et malentendants. *Education et Formation*, (e-297), 137-151.
- Hervé, J. & Lacaze, A.-M. (2007). Atelier d'écriture, une pédagogie créative de l'écrit. *Connaissances Surdités*, (22), 30-32.
- Jaffré, J.-P. (2004). Peut-on parler de sémiographie optimale ? *Lidil*, 30, 11-25.
- Kervyn, B. (2013). Ecrire au cycle II. Université de Bordeaux 4. [en ligne]. <http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/LinkClick.aspx?fileticket=UAN45HwHtLI%3d&tabid=5706&mid=16139&language=fr-FR> [page consultée le 16 mai 2016].
- Klein, J.-R. & Fairon, C. (2010). Les écritures et graphies inventives des SMS face aux graphies normées. *Le français aujourd'hui. Graphies : signes, gestes, supports*, (170), 113-122.
- Le Capitaine, J.-Y. (2002). Mais pourquoi ne lisent-ils donc pas ? *Les Actes de Lecture*, (80), 63-70.
- Le Corre, G. (2007). La langue des signes française (LSF). *Enfance*, 59, 228-236.
- Lentin, L. (1990). La fonction-langage : une approche du langage oral et du langage écrit. *Revue Quart Monde*, (136).
- Léone, S. & Sayde, M.-F. (2009). L'écrit au collège. *Connaissances Surdités*, (35), 11-16.
- Lepot-Froment, C. & Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd : communication et langage*. Paris : De Boeck.
- Le Roy-Malherbe, V. (2002). L'infirmité motrice cérébrale. *Déficiences motrices et situations de handicaps. Aspects sociaux, psychologiques, médicaux, techniques, troubles associés*, (153-162).

- Leybaert, J. (2005). Quelles compétences visuelles pour construire la phonologie avec le LPC ? *Connaissances Surdités*, (12), 6-10.
- Lhéréte, H. (2015). L'enfant et le langage. *Sciences Humaines*, (274), 28-55.
- L'Huillier, M.-T. (intervention en avril 2003). Surdité et langue des signes. D'où vient l'illettrisme chez les personnes sourdes ?
- Loubert, M. (2001). Recension de l'ouvrage de Dubuisson et Daigle. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 229-231.
- Lurçat, L. (1988). De la nécessité de l'écriture manuscrite comme écriture première. *Psychologie scolaire*, (66).
- Manon, S. (2008). Le désir comme puissance d'être. Spinoza. [en ligne]. <http://www.philolog.fr/le-desir-comme-puissance-detre-spinoza/> [page consultée le 16 mai 2016].
- Manon, S. (2012). Le plaisir selon Epicure. Victor Brochard. [en ligne] <http://www.philolog.fr/le-plaisir-selon-epicure-victor-brochard/> [page consultée le 16 mai 2016].
- Marinolli-Léon, D. (1993). Orthophonie et atelier d'écriture. *Rééducation orthophonique*, 31 (174), 207-226.
- Massoneau, M. (2013). Quelle politique pour l'insertion des personnes handicapées dans l'emploi ? [en ligne]. <http://www.veroniquemassoneau.fr/2013/11/20/quelle-politique-pour-l-insertion-des-personnes-handicapées-dans-l-emploi/> [page consultée le 16 mai 2016].
- Mendes-Lurois, A. (2001). Comment mettre en œuvre des tâches d'écriture avec des élèves sourds de cycle II ? [en ligne]. <http://atelieroptiona.free.fr/moires/aume.html> [page consultée le 16 mai 2016].
- Mossu, J. (2001). Des « joies » de l'ordinateur au plaisir d'écrire. *Association pour l'Epanouissement des Hauts Potentiels Intellectuels*. Languedoc-Roussillon.
- Mottez, B. (1981). *La surdité dans la vie de tous les jours*. Paris : CNTRHI.
- Musselman, C. & Szanto, G. (1998). The written language of deaf adolescents : patterns of performances. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 246-257.

- Nessman, P. (2009). *L'écriture : kézako ?* Paris : Mango Jeunesse.
- Niederberger, N. (2007). Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. *Enfance*, 59 (3), 254-262.
- Niederberger, N. & Prinz, P. (2005). La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd ? *Enfance*, 57 (4), 285-297.
- Ourghanlian, P. (2006). Entrer dans l'écrit. [en ligne]. <http://dcalin.fr/cerpe/cerpe23.html> [page consulté le 16 mai 2016].
- Peyre, A. (2009). *Influence du type d'exercice d'écriture sur la qualité et la vitesse de l'écriture du jeune collégien*. Mémoire de psychomotricité. Toulouse.
- Prélaz, A.-C. (2000). Difficultés d'acquisition du langage écrit chez des enfants sourds : de la langue des signes à l'écrit, rôle de l'orthophoniste. *Revue Tranel (Travaux neufchâtelois de linguistiques)*, 33, 111-119.
- Puthod, M.-F. & Guibourdenche, P. (2004). *Un œil sur l'histoire de l'écriture*. Mouans-Sartoux : Pemf.
- Razavet, J.-C. (2008). *De Freud à Lacan : du roc de la castration au roc de la structure*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Remon, M. & Sayde, M.-F. (2006). Ateliers d'écriture. *Connaissances Surdités*, (16), 29-31.
- Renard, M. (2001). Surdités, accessibilités et illettrisme. *Les cahiers de l'actif*, (298-301), 69-80.
- Renault, C. (2010). Comment les enfants sourds peuvent-ils s'approprier la langue ? *Connaissances Surdités*, (33), 11-13.
- Schneider, S. (2010). *Ateliers d'expression*. Schlitigheim : ACCES Editions.
- Soudillon, J.-M. (2000). Pourquoi on écrit ? Traduction de « *Hacia un saber sobre el alma* » de Zambrano (1939). [en ligne]. <http://www.maulpoix.net/Zambrano.html> [page consultée le 16 mai 2016].
- Sprenger-Charolles, L. (2002). L'apprentissage de la lecture : l'apport des sciences cognitives. *Connaissances Surdités*, 14-16.

- Stachak, F. (2012). *Faire écrire les enfants*. Editions Eyrolles.
- Texier, C. (2011). La LSF dans l'accès des sourds à l'écrit. *Les Actes de Lecture*, (114), 57-59.
- Touzin, M. (2013). Rééducation des troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit. In T. Rousseau, P. Gatignol & S. Toupouzkhania (Eds.), *Les approches thérapeutiques en orthophonie* (pp. 73-96). Isbergues : Ortho Edition.
- Transler, C. (2005). La production écrite de l'enfant sourd, résultat d'apprentissages explicites et implicites. In C. Transler, J. Leybaert & J.-E. Gombert (Eds.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'écrit et l'oral*. (pp. 318-324). Marseille : Solal.
- Tuller, L. (2000). Aspects de la morphosyntaxe du français des sourds. *Recherches Linguistiques de Vincennes*, (29), 143-156.
- Valin, A. (2008). Les 80% ou l'identique rapport à l'écrit du sourd signeur. *Les Actes de Lecture*, (101), 53-55.
- Vanasse, G.-G. & Noël-Gaudreault, M. (2004). Ecriture créative et plaisir d'apprendre. *Didactica*, 16, 235-250.
- Vanbrugghe, A. (2005). Production d'écrits avec de jeunes apprentis lecteurs sourds. *La Nouvelle Revue de L'Adaptation et de l'Intégration Scolaires*, (31), 270-276.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondances*, 5 (3).
- Vilatte, J.-C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Université d'Avignon. Grisolles.
- Ville, I. & Ravaud, J.-M. (1994). Représentation de soi et traitement social du handicap. L'intérêt d'une approche socio-constructiviste. *Sciences sociales et santé*, 12 (1), 7-30.
- Virole, B. (2005). Adolescence et Surdité. [en ligne]. <http://www.apeda-fc.fr/UserFiles/File/Ado.pdf> [page consultée le 16 mai 2016].
- Virole, B. (1996). *Psychologie de la surdité*. Bruxelles : De Boeck.

Wallon, G. (2005). Comment le SMS a changé la communication des sourds ? [en ligne]. http://next.liberation.fr/vous/2005/12/17/comment-le-sms-a-change-la-communication-des-sourds_542111 [page consultée le 16 mai 2016].

Wébert, C. (2014). Les écrivains et les écrivants. [en ligne]. <http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/131316/Les-ecrivains-et-les-ecrivants.html> [page consultée le 16 mai 2016].

Zerbato-Poudou, M.-T. (2013). *Dessins, traces et signes, aux sources de l'écriture*. Paris : Retz.

Zesiger, P. (1996). Acquisition et trouble de l'écriture. *Enfance*, 55 (1), 56-64.

Lois officielles :

Loi n° 11 696 du 28 mars 1882. [en ligne] http://dcalin.fr/textoff/loi_1882_vo.html [page consultée le 16 mai 2016].

Loi n° 2005-12 du 11 février 2005. [en ligne] <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=&categorieLien=id> [page consultée le 16 mai 2016].

Loi n°91-73 du 18 janvier 1991. [en ligne]. http://anpes.free.fr/Lois/loi_janv_91.html [page consultée le 16 mai 2016].

Sites internet :

Action Connaissance Formation pour la Surdité (ACFOS). <http://www.acfos.org/>

Association Québécoise des Neuropsychologues (AQNP). <https://aqnp.ca/>

Bureau International d'Audiophonologie (BIAP). <http://www.biap.org/fr/>

Centre d'Information et de Documentation sur la Surdité (CIDS). <http://www.cids-cref.net/>

Centre de Transfert pour la Réussite Educative au Québec (CTREQ). <http://www.ctreq.qc.ca/>

Centre Interculturel de Communication Langues et Orientation Pédagogique. (CICLOP). http://ciclop.free.fr/presentation_ciclop.htm

Centre National de Ressources Textuelles et lexicales (CNRTL). <http://www.cnrtl.fr/>

Dictionnaire Larousse. <http://www.larousse.fr/dictionnaires>

Encyclopédie Universalis. <http://www.universalis.fr/>

Fédération Nationale des Sourds de France (FNSF). <http://www.fnsf.org/>

Information Documentation sur la Déficience Auditive (IDDANET).
<http://iddanet.unisda.org/>

Organisation Mondiale de la Santé (OMS). <http://www.who.int/fr/>

Ouvroire de Littérature Potentielle (OULIPO). <http://oulipo.net/>

Site de l'Education Nationale. <http://www.education.gouv.fr/>

Site ORL de l'Hôpital Lariboisière. <http://www.orl-hopital-lariboisiere.com/surdite.html>

ANNEXES

- Annexe 1 : Lettre d'informations destinée aux collègues p.143
- Annexe 2 : Circulaire d'informations aux parents d'adolescents entendants p.145
- Annexe 3 : Lettre d'informations destinée aux centres p.147
- Annexe 4 : Circulaire d'informations aux parents d'adolescents sourds p.149
- Annexe 5 : Coupon d'informations distribué aux collégiens entendants p.151
- Annexe 6 : Autorisation parentale p.152
- Annexe 7 : Fiche d'informations de l'adolescent, à l'attention des parents p.153
- Annexe 8 : Fiche d'informations sur la surdité de l'adolescent, à l'attention des parents
..... p.155
- Annexe 9 : Questionnaire sur le plaisir d'écrire à l'attention de l'adolescent p.160
- Annexe 10 : Questionnaire sur le plaisir d'écrire à l'attention des parents p.167
- Annexe 11 : Phrases explicatives des règles des ateliers d'écriture p.173
- Annexe 12 : Questionnaire d'appréciation de la séance p.175
- Annexe 13 : Questionnaire d'appréciation en début de l'expérimentation p.176
- Annexe 14 : Questionnaire d'appréciation en fin de l'expérimentation..... p.178
- Annexe 15 : Grille d'observations pour chaque participant..... p.180
- Annexe 16 : Comparaison des notes selon le sexe des deux populations..... p.181
- Annexe 17 : Tableaux répertoriant les données en fonction de la latéralité..... p.182
- Annexe 18 : Tableaux des différents types de rééducation du groupe contrôle en fonction
des données du plaisir d'écrire p.184
- Annexe 19 : Tableaux des différents types de rééducation du groupe expérimental en
fonction des données du plaisir d'écrire..... p.185
- Annexe 20 : Evolution du ressenti des participants sur les ateliers d'écriture..... p.187

Annexe 1 : Lettre d'informations destinée aux collègues

Objet : Demande de participation à une étude portant sur le plaisir d'écrire chez les adolescents sourds

Madame, Monsieur,

Etudiantes en 4^{ème} année d'orthophonie à l'école de Nantes en cette année 2015/2016, nous effectuons, dans le cadre de notre mémoire de fin d'études, une recherche concernant l'influence de la surdité sur le plaisir ou le déplaisir d'écrire chez les adolescents sourds.

Au cours de cette étude, nous aimerions attester ou non de l'influence de la surdité sur le plaisir d'écrire à travers deux questionnaires (un destiné aux parents et l'autre à leur enfant). Pour ce faire, nous avons besoin de constituer un groupe dit "témoin" d'adolescents scolarisés de la 6^{ème} à la 3^{ème} ne présentant pas de surdité afin de comparer le plaisir d'écrire chez ces derniers et chez les adolescents en présentant une.

Pour que notre étude puisse aboutir, nous aimerions commencer au plus tôt cette enquête afin de laisser suffisamment de temps aux parents et à leur enfant pour répondre à nos questionnaires.

C'est pourquoi, nous vous sollicitons ; en espérant avoir une autorisation de votre part pour mettre en place notre démarche au sein de votre établissement. Votre rôle consisterait en la diffusion du lien ci-dessous auprès des professeurs de français (ou tout autre professeur) des quatre niveaux de votre établissement intéressés par notre projet afin qu'eux-mêmes le transmettent aux enfants et à leurs parents ; lien contenant une circulaire d'information destinée aux parents, une demande d'autorisation parentale ainsi qu'une fiche d'identité de l'adolescent : <http://plaisirdecire.e-monsite.com>

Nous restons à votre entière disposition pour toute information supplémentaire. Vous pouvez nous contacter à l'adresse suivante : *****@gmail.com

En vous remerciant de l'intérêt que vous porterez à notre demande, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de notre respectueuse considération.

Grisel Karine et Quillévére Lena

Nom et adresse de l'établissement ainsi que le nom et prénom du responsable de l'établissement :

Autorisation pour la mise en place de cette recherche : votre rôle consiste donc à diffuser auprès des parents et adolescents notre recherche et leur donner le lien internet :

- Oui, nous vous autorisons à mener votre enquête dans notre établissement
- Non, nous ne souhaitons pas que vous meniez votre enquête au sein de notre établissement

(si la réponse cochée est oui :)

Sans votre participation notre projet ne pourrait aboutir, c'est pourquoi nous vous remercions pour votre aide qui nous sera précieuse pour aller jusqu'au bout de notre recherche !

Pour rappel, voici le lien à transmettre aux professeurs de français (ou à tout autre professeur) des 4 niveaux intéressé par notre projet : <http://plaisirdecire.e-monsite.com>

En vous remerciant d'avoir pris le temps de nous lire

Annexe 2 : Circulaire d'informations aux parents d'adolescents entendants

Objet : Demande de participation à une étude sur le plaisir d'écrire chez les adolescents

Madame, Monsieur,

Etudiantes en 4^{ème} année d'orthophonie à l'école de Nantes, en cette année 2015/2016, nous réalisons, dans le cadre de notre mémoire de fin d'études, une recherche pour attester ou non de l'influence de la surdité sur l'acte d'écrire.

Notre thème porte sur "le plaisir ou le déplaisir d'écrire chez les adolescents sourds.". Votre participation à cette enquête nous permettrait de témoigner ou non de l'impact de la surdité sur le plaisir d'écrire en comparant le plaisir d'écrire chez les enfants sourds et chez les enfants tout venant.

C'est pourquoi nous recherchons des adolescents ne présentant pas de surdité, scolarisés de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Cette étude a pour but de mieux comprendre le rapport des personnes présentant une surdité face à l'écrit.

Pour les besoins de notre recherche, nous aimerions commencer cette enquête durant le mois de décembre. Elle consiste en l'envoi de deux questionnaires :

- le premier intitulé "Questionnaire à l'attention de l'adolescent" sera à remplir par votre enfant.
- le second intitulé "Questionnaire à l'attention des parents" vous sera adressé et portera sur le ressenti de votre écriture et celle de votre enfant.

Une fois les questionnaires réceptionnés, une analyse sera effectuée. Bien entendu, toutes les informations recueillies ainsi que vos réponses et celles de votre enfant resteront confidentielles et ne seront utilisées qu'aux fins de notre étude. L'anonymat des participants sera entièrement respecté. Il sera également possible pour vous de consulter les résultats de notre recherche en fin d'année scolaire si vous le souhaitez.

Si vous et votre enfant acceptez de participer à notre étude (à titre gratuit et volontaire), il vous sera demandé de remplir l'autorisation parentale et la feuille intitulée

“Fiche d’informations de l’adolescent, à l’attention des parents” que vous trouverez à la suite de cette circulaire. Ce sera alors un signe d’engagement de votre part et celle de votre enfant à poursuivre notre étude jusqu’au bout.

Si vous souhaitez obtenir davantage d’informations, nous restons à votre entière disposition. Vous pouvez nous contacter par mail à l’adresse suivante : *****@gmail.com

En vous remerciant de l’intérêt que vous porterez à notre demande, nous vous prions d’agréer, Madame, Monsieur, l’assurance de notre respectueuse considération.

Grisel Karine et Quillévére Lena

Je certifie avoir pris connaissance de la circulaire d’information ci-dessus et je souhaite continuer :

- Oui
- Non

Annexe 3 : Lettre d'informations destinée aux centres

Objet : Demande de participation à une étude portant sur le plaisir d'écrire chez les adolescents sourds.

Madame, Monsieur,

Etudiantes en 4^{ème} année d'orthophonie à l'école de Nantes en cette année 2015/2016, nous effectuons, dans le cadre de notre mémoire de fin d'études, une recherche concernant l'influence de la surdité sur le plaisir ou le déplaisir d'écrire chez les adolescents sourds, scolarisés de la 6^{ème} à la 3^{ème}.

Au cours de cette étude, nous aimerions attester ou non de l'influence de la surdité sur le plaisir d'écrire à travers deux questionnaires (un destiné aux parents et l'autre à leur enfant). Le but final de notre étude serait de réaliser un atelier d'écriture pour les adolescents sourds afin de leur (re)donner du plaisir dans l'acte d'écrire et si besoin de les amener vers le "bien écrire".

Pour que notre étude puisse aboutir, nous aimerions commencer au plus tôt cette enquête afin de laisser suffisamment de temps aux parents et à leur enfant pour répondre à nos questionnaires.

C'est pourquoi, nous vous sollicitons ; en espérant avoir une autorisation de votre part pour mettre en place notre démarche au sein de votre établissement. Votre rôle consisterait en la diffusion du lien ci-dessous auprès des parents et de leur enfant ; lien contenant une circulaire d'information destinée aux parents, une demande d'autorisation parentale ainsi qu'une fiche d'identité de l'enfant : <http://leplaisirdecireetsurdite.e-monsite.com/>

Il est également possible, si l'occasion se présente, pour les orthophonistes ou tout autre professionnel intéressé, de faire passer le questionnaire à l'adolescent lors d'une séance ; cela dans le but de reformuler certaines questions si elles ne sont pas bien comprises.

Nous restons à votre entière disposition pour toute information supplémentaire. Vous pouvez nous contacter à l'adresse suivante : *****@gmail.com.

En vous remerciant de l'intérêt que vous porterez à notre demande, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de notre respectueuse considération.

Grisel Karine et Quillévére Lena

Nom et adresse de l'établissement ainsi que le nom et prénom du responsable de l'établissement :

Autorisation pour la mise en place de cette recherche : votre rôle consiste donc à diffuser auprès des parents et adolescents notre recherche et leur donner le lien internet

- Oui, nous vous autorisons à mener votre enquête dans notre établissement
- Non, nous ne souhaitons pas que vous meniez votre enquête au sein de notre établissement

(Si la réponse cochée est oui :)

Sans votre participation notre projet ne pourrait aboutir, c'est pourquoi nous vous remercions pour votre aide qui nous sera précieuse pour aller jusqu'au bout de notre recherche !

Pour rappel, voici le lien à transmettre aux parents d'adolescents sourds : <http://leplaisirdecireetsurdite.e-monsite.com>

En vous remerciant d'avoir pris le temps de nous lire

Annexe 4 : Circulaire d'informations aux parents d'adolescents sourds

Objet : Demande de participation à une étude sur le plaisir d'écrire chez les adolescents sourds

Madame, Monsieur,

Etudiantes en 4^{ème} année d'orthophonie à l'école de Nantes, en cette année 2015/2016, nous réalisons, dans le cadre de notre mémoire de fin d'études, une recherche pour démontrer ou non l'influence de la surdité sur l'acte d'écrire.

Notre thème porte sur « le plaisir ou le déplaisir d'écrire chez les adolescents sourds ». C'est pourquoi nous recherchons des adolescents sourds, scolarisés de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Cette étude a pour but de mieux comprendre le rapport des personnes présentant une surdité face à l'écrit.

Pour les besoins de notre recherche, nous aimerions commencer cette enquête durant le mois de décembre. Elle consiste en l'envoi de deux questionnaires :

- le premier intitulé "Questionnaire à l'attention de l'adolescent" sera à remplir par votre enfant
- le second intitulé "Questionnaire à l'attention des parents" vous sera adressé et portera sur le ressenti de votre écriture et celle de votre enfant.

Une fois les questionnaires réceptionnés, une analyse sera effectuée. Le but final de notre étude serait de réaliser un atelier d'écriture pour les adolescents sourds afin de leur donner du plaisir dans l'acte d'écrire si besoin ou de les aider à aller vers le « bien écrire ».

Bien entendu, toutes les informations recueillies ainsi que vos réponses et celles de votre enfant resteront confidentielles et ne seront utilisées qu'aux fins de notre étude. L'anonymat des participants sera entièrement respecté. Il sera également possible pour vous de consulter les résultats de notre recherche en fin d'année scolaire si vous le souhaitez.

Si vous et votre enfant acceptez de participer à notre étude (à titre gratuit et volontaire), il vous sera demandé de remplir l'autorisation parentale et la feuille intitulée "Fiche d'informations sur la surdité de l'adolescent, à l'attention des parents" que vous

trouverez à la suite de cette circulaire. Ce sera alors un signe d'engagement de votre part et celle de votre enfant à poursuivre notre étude jusqu'au bout.

Si vous souhaitez obtenir davantage d'informations, nous restons à votre entière disposition. Vous pouvez nous contacter par mail à l'adresse suivante : *****@gmail.com

En vous remerciant de l'intérêt que vous porterez à notre demande, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de notre respectueuse considération.

Grisel Karine et Quillévére Lena

Je certifie avoir pris connaissance de la circulaire d'information ci-dessus et je souhaite continuer :

Oui

Non

Annexe 5 : Coupon d'informations distribué aux collégiens entendants

Objet : Demande de participation à une étude sur le plaisir d'écrire chez les adolescents

Madame, Monsieur,

Etudiantes en 4ème année d'orthophonie, nous réalisons, dans le cadre de notre mémoire de fin d'études, une recherche sur le plaisir d'écrire des adolescents scolarisés de la 6ème à la 3ème.

C'est pourquoi nous recherchons des adolescents et leurs parents pour répondre à un questionnaire afin de mieux comprendre le rapport des adolescents face à l'écrit. Tous les renseignements concernant cette étude se trouvent dans le lien internet suivant que nous vous invitons à découvrir : <http://plaisirdecire.e-monsite.com>

Votre participation permettrait à notre recherche d'aboutir. En vous remerciant par avance. Cordialement.

Grisel Karine et Quillévére Lena

Annexe 6 : Autorisation parentale

Autorisation parentale

Je soussigné(e) Madame, Monsieur :

(Nom et Prénom du détenteur de l'autorité parentale)

.....

Autorise mon fils/ma fille :

(Nom et Prénom de l'enfant qui participe à l'étude)

.....

À participer à l'étude menée par Grisel Karine et Quillévére Lena durant l'année scolaire 2015/2016 dans le cadre de la réalisation de leur mémoire de fin d'études d'orthophonie.

Lu et approuvé

Annexe 7 : Fiche d'informations de l'adolescent, à l'attention des parents

Fiche d'informations de l'adolescent, à l'attention des parents

Ces informations confidentielles nous permettront de pouvoir mieux appréhender les réponses du questionnaire qui vous sera envoyé prochainement

- **Nom et Prénom de votre enfant**

- **Sexe de votre enfant**
 - Fille

 - Garçon

- **Date de naissance** :

- **A-t-il déjà eu ou a-t-il actuellement des séances en orthophonie pour du langage écrit ?**
 - Oui

 - Non

- **A-t-il déjà eu ou a-t-il actuellement des séances en orthophonie pour du langage oral ?**
 - Oui

 - Non

- **A-t-il déjà eu ou a-t-il actuellement une rééducation en psychomotricité ?**
(en particulier pour le geste graphomoteur)
 - Oui

 - Non

- **Présente-t-il un handicap ?**
 - Oui

 - Non

Si oui, merci de préciser lequel :

Nous vous remercions d'accepter de collaborer avec nous afin que notre recherche puisse aboutir.

Pour vous envoyer les questionnaires, merci de nous indiquer votre adresse mail*

*votre adresse mail ne sera en aucun cas divulguée à toute autre personne que Grisel Karine et Quillévéré Lena et ne sera utilisée que dans le cadre de notre mémoire de fin d'études

.....

Votre réponse a bien été enregistrée. Merci pour votre participation. Nous vous contacterons prochainement.

Cordialement,

Grisel Karine et Quillévéré Lena

Annexe 8 : Fiche d'informations sur la surdité de l'adolescent, à l'attention des parents

Fiche d'informations sur la surdité de l'adolescent, à l'attention des parents

Ces informations confidentielles nous permettront de pouvoir mieux appréhender les réponses du questionnaire qui vous sera envoyé prochainement

- **Nom et Prénom de votre enfant :**

- **Sexe de votre enfant :**
 - Fille
 - Garçon

- **Date de naissance :**

- **A-t-il déjà eu ou a-t-il actuellement des séances en orthophonie pour du langage écrit ?**
 - Oui
 - Non

- **A-t-il déjà eu ou a-t-il actuellement des séances en orthophonie pour du langage oral ?**
 - Oui
 - Non

- **A-t-il déjà eu ou a-t-il actuellement une rééducation en psychomotricité ?**
(en particulier pour le geste graphomoteur)
 - Oui
 - Non

Concernant la famille :

- **Votre enfant a-t-il des frères et/ou soeurs ?**
 - Oui

Non

Concernant ses frères et sœurs :

- **Nom, Prénom et âge de chacun :**

.....

- **L'un ou plusieurs d'entre eux présente(nt)-il(s) également une surdité ?**

Oui

Non

Si oui, merci de préciser pour chacun le degré de surdité :

.....

Vous concernant (père et mère) :

- **La mère de l'enfant présente-t-elle une surdité ?**

Oui

Non

- **Si oui, merci de préciser le degré de surdité :**

Légère

Moyenne

Sévère

Profonde

Cophose

- **Le père de l'enfant présente-t-il une surdité ?**

Oui

Non

- **Si oui, merci de préciser le degré de surdité :**

Légère

- Moyenne
- Sévère
- Profonde
- Cophose

Concernant la surdité de votre enfant* :

**enfant participant à l'étude*

- **A quel âge le diagnostic a-t-il été posé ?**

- **Il s'agit d'une surdité :**
 - Transmission
 - Perception
 - Mixte
 - Vous ne savez pas

- **Il s'agit d'une surdité :**
 - De naissance
 - Acquise (par exemple suite à une maladie ou un accident)
 - Evolutive
 - Vous ne savez pas

- **Quel est le degré de sa surdité ?**
 - Légère
 - Moyenne
 - Sévère
 - Profonde
 - Cophose

Vous ne savez pas

• **Porte-t-il un type d'appareillage ?**

est considéré comme appareillage les implants cochléaires, les appareils auditifs, etc.

Oui

Non

Si oui, merci de préciser quel appareillage pour quelle oreille :

Exemple de réponse attendue : un implant à l'oreille droite et rien à l'oreille gauche

.....

• **Quels sont le mode de communication et les aides à la communication utilisés par votre enfant ?**

Possibilité de cocher plusieurs réponses

Oral pur

Bilinguisme

Français signé

Langage des Signes Français (LSF)

Langage parlé complété (LPC)

Français codé signé complété (FCSC)

Aucun

Autre :

Concernant la scolarité de votre enfant

• **Dans quelle classe est-il ?**

• **A-t-il redoublé une classe ?**

Oui

Non

Si oui, merci de préciser quelle classe :

• **Y a-t-il des aides mises en place en classe ?**

- Langage Parlé Complété (LPC)
- Français Complet Signé Codé (FCSC)
- Plan Personnel de Scolarisation (PPS)
- Système Haute Fréquence (micro)
- Présence d'un codeur
- Présence d'un Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap (AESH)
- Aucune aide

Nous vous remercions d'accepter de collaborer avec nous afin que notre recherche puisse aboutir.

Pour vous envoyer les questionnaires, merci de nous indiquer votre adresse mail*

*votre adresse mail ne sera en aucun cas divulguée à toute autre personne que Grisel Karine et Quillévére Lena et ne sera utilisée que dans le cadre de notre mémoire de fin d'études

.....

Votre réponse a bien été enregistrée. Merci pour votre participation. Nous vous contacterons prochainement.

Cordialement,

Grisel Karine et Quillévére Lena

Annexe 9 : Questionnaire sur le plaisir d'écrire à l'attention de l'adolescent

Questionnaire sur le plaisir d'écrire à l'attention de l'adolescent

Bonjour,

Voici quelques questions sur le plaisir ou non que tu as d'écrire (à la main, à l'ordinateur, avec ton portable...).

Ta mission est de remplir toutes les questions en lisant bien ce qu'on te demande. Tes réponses resteront entre toi et nous. Tes parents et tes professeurs n'y auront pas accès sauf si tu as envie.

Saches que tu ne seras pas jugé(e) sur tes réponses. Elles nous permettront juste d'avoir une idée sur le plaisir ou non d'écrire des collégiens.

Il te faudra quelques minutes pour répondre à ce questionnaire. Si tu as des problèmes pour répondre aux questions, n'hésite pas à demander de l'aide à ton entourage !

Nous te remercions beaucoup pour ton aide ! A toi de jouer !

Karine et Lena

Pour commencer, quelques informations sur toi !

Ton nom et ton prénom :

Ta date de naissance :

En quelle classe es-tu ?

Pour écrire, tu utilises :

- Ta main droite
- Ta main gauche
- Ta main droite et ta main gauche

C'est parti !

1) Où écris-tu le plus souvent ?

Une réponse possible

- au collègue
- chez toi
- quand tu sors

2) En général, qu'utilises-tu le plus souvent pour écrire ?

Une réponse possible

- un stylo à bille
- Un stylo effaçable
- l'ordinateur
- la tablette électronique
- ton téléphone portable (mail, SMS, ...)

Si tu utilises l'ordinateur, la tablette ou l'ordinateur c'est parce que *(plusieurs réponses possibles)* :

- ça corrige les fautes tout seul
- c'est plus agréable
- tu n'aimes pas écrire à la main
- c'est plus facile pour communiquer
- autres :

Concernant ton écriture au collège

3) Si tu avais le choix, avec quoi préférerais-tu écrire au collège ?

Une réponse possible

- un stylo à bille
- un stylo effaçable
- un ordinateur
- une tablette électronique

- ne pas écrire

Concernant ton écriture quand tu n'es pas au collège

4) Si tu avais le choix, avec quoi préférerais-tu écrire quand tu es chez toi ?

Une réponse possible

- un stylo à bille
- un stylo effaçable
- l'ordinateur
- une tablette
- ton téléphone portable
- tu préfères ne pas écrire

5) Comment communique-tu avec tes amis et ta famille en dehors du collège ?

Tu peux choisir plusieurs réponses

- par les réseaux sociaux (facebook, twitter, instagram)
- par les SMS
- par courrier (lettres ou mots)
- tu ne leur écris pas, tu préfères leur parler

6) Utilises-tu le langage SMS pour écrire à tes amis et ta famille ? (par exemple « koi » pour « quoi », « kdo » pour cadeau »).

- oui, un peu
- oui, tout le temps
- non

Si oui, pourquoi ? (*Trois réponses au maximum*)

- c'est plus simple
- c'est plus rapide
- on est libre d'écrire comme on veut
- pour faire comme les autres
- pour réduire la longueur du message et écrire plus

- ça te permet d'avoir un code avec tes amis

Si non, pourquoi ? (*Trois réponses au maximum*)

- tu préfères respecter l'orthographe
- tu ne veux pas prendre de mauvaises habitudes
- tu n'aimes pas car c'est dur à comprendre ou à lire
- c'est un langage différent de celui que tu aimes utiliser
- tes parents ne veulent pas que tu l'utilises
- tu ne le connais pas

7) Quand tu écris chez toi c'est :

- moins stressant qu'au collège car tu n'es pas noté
- moins bien qu'au collège car tu es perdu sans consigne
- mieux qu'au collège car tu écris ce que tu veux

8) Si tu n'écris pas beaucoup quand tu n'es pas au collège, c'est parce que :

Deux réponses maximum

- c'est trop difficile
- ça fait penser à l'école
- personne n'écrit chez toi
- ça ne sert à rien
- c'est fatigant
- au contraire, tu écris beaucoup

Concernant ton goût pour l'écriture

9) Est-ce que tu aimes écrire ?

Une réponse possible

- un peu
- pas du tout
- moyen
- beaucoup

10) Pour qui aimes-tu écrire ?

Tu peux entourer plusieurs réponses

- pour toi (tu n'aimes pas que les autres voient ce que tu écris)
- pour tes professeurs
- pour tes parents, ta famille
- pour tes ami(e)s
- pour personne (tu n'aimes pas écrire)

11) D'une manière générale, pour toi écrire ça sert à quoi ?

Trois réponses maximum

- à réussir à l'école et à avoir de bonnes notes
- à faire plaisir aux parents et/ou aux professeurs
- c'est pratique, ça sert à se rappeler des choses
- à se faire plaisir
- à communiquer avec les autres
- ça ne sert à rien

12) As-tu des difficultés à écrire ?

- oui
- non

Si oui, pourquoi (*Plusieurs réponses possibles*)

- tu te trouves trop lent
- ça te fatigue vite
- ça te donne des douleurs (poignet, bras, mal à la tête, etc.)
- tu as des difficultés en français (orthographe, grammaire, construction des phrases)
- il faut faire attention à tout
- c'est difficile d'organiser tes idées

13) Quand tu écris avec un crayon, tu préfères écrire :

Une réponse possible

- des mots seuls
- des phrases courtes
- des phrases longues
- des textes
- tu n'as pas de préférence
- tu préfères faire des dessins
- rien

En conclusion

14) Pour toi écrire c'est comment ?

Mets une note sur 10 (0 = nul et 10 = super) :

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15) Voici une liste de mots. Entoure 3 mots qui représentent le plus l'écriture pour toi :

Plaisir	Obligation	Difficile
	Pratique	
Stressant		Réussir
	Passionnant	Fatigant
Embêtant		Collège

16) Aimerais-tu écrire plus comme tu as envie ?

- oui
- non

17) Sais-tu ce qu'est un atelier d'écriture ?

- oui
- non

Un atelier d'écriture, qu'est-ce-que c'est ?

C'est une activité sous forme de jeu qui te permet d'écrire ce que tu as envie avec de l'aide et que tu peux faire seul(e) ou à plusieurs. Dans un atelier, on ne s'occupe pas du français, c'est différent de l'école. La seule chose importante c'est de s'amuser !

18) Si tu avais l'occasion de participer à un atelier d'écriture, aimerais-tu le faire ?

- oui
- non
- tu ne sais pas

Et enfin, as-tu demandé de l'aide pour répondre au questionnaire ? (*Aide pour lire les questions par exemple*)

- oui
- non

Tu as terminé ta mission ! Merci beaucoup !

Karine et Lena

Annexe 10 : Questionnaire sur le plaisir d'écrire à l'attention des parents

Questionnaire sur le plaisir d'écrire à l'attention des parents

Bonjour,

Nous vous remercions de nous accorder du temps pour répondre en toute simplicité à ce questionnaire sur l'écriture. Cela ne vous prendra que quelques minutes. Vous pouvez le remplir seul ou en compagnie de votre conjoint(e).

Répondre à ce questionnaire vous prendra seulement quelques minutes.

En vous remerciant de l'intérêt que vous portez à notre étude.

Cordialement,

Grisel Karine et Lena Quillévééré

Madame / Monsieur :

Parents de :

Profession :

Vous êtes :

- droitier/droitière
- gaucher/gauchère
- ambidextre

Concernant votre pratique de l'écriture

1) Dans quel cadre écrivez-vous ?

Vous pouvez entourer plusieurs réponses

- au travail

- chez vous pour l'administratif
- chez vous pour le plaisir
- vous n'écrivez que très rarement ou jamais
- autres :

2) Sur une journée à quelle fréquence écrivez-vous ?

- jamais
- un peu : pour écrire l'essentiel
- beaucoup : vous écrivez toute la journée

3) En général, quel support préférez-vous utiliser le plus pour écrire ?

Une seule réponse possible

- feuille et stylo
- ordinateur
- tablette électronique
- téléphone portable
- vous n'écrivez pas

Concernant votre perception de l'écriture

4) Pour vous à quoi sert l'écriture ?

Vous pouvez entourer plusieurs réponses

- à communiquer
- à s'exprimer autrement que par l'oral
- à ne rien oublier (pense-bête)
- à se détendre
- autres :

5) Prenez-vous plaisir à écrire ?

- un peu
- pas du tout
- moyen

- beaucoup

Si oui, pourquoi ? (*Deux réponses au maximum*)

- cela vous permet de vous évader
- vous faites mieux passer les messages à l'écrit qu'à l'oral
- vous aimez car vous gardez une trace écrite des choses
- c'est utile
- autres :

Si non, pourquoi ? (*Deux réponses au maximum*)

- c'est ennuyeux
- c'est difficile
- c'est inutile
- vous n'avez pas d'avis sur la question
- autres :

6) D'une manière générale, est-ce difficile d'écrire pour vous ?

- oui
- non

Si oui, pourquoi ? (*Ecrivez la ou les raisons pour lesquelles il est difficile d'écrire pour vous*)

.....

7) Voici une liste de mots. Entourez 3 mots qui représentent le plus l'écriture pour vous :

	Plaisir	Obligation	
Difficile		Pratique	Passionnant
Stressant	Réussir		Fatigant
	Embêtant	Travail	

Concernant l'entrée dans l'écrit et l'écriture de votre enfant

Ces questions nous permettront d'avoir votre vision globale de l'écriture de votre enfant.

8) Petit, votre enfant était-il demandeur d'histoires ?

- oui
- non

9) A quelle fréquence lisez-vous des histoires à votre enfant ?

- 1 fois par semaine
- 2 à 3 fois par semaine
- 1 fois par jour (au coucher par exemple)
- plusieurs fois par jour

10) Comment s'est déroulé l'apprentissage de l'écriture pour votre enfant ?

Une réponse possible

- facilement
- lentement
- difficilement
- vous ne savez plus

11) Comment qualifiez-vous l'écriture de votre enfant ?

Une réponse possible

- appliquée
- lisible de tous
- négligée (fautes, ratures, etc.)
- illisible, on lui demande souvent ce qu'il a écrit

12) Selon vous, votre enfant a-t-il des difficultés à écrire ?

- oui
- non

Si oui, quelles sont ces difficultés ? *(Vous pouvez entourer plusieurs réponses)*

- il est trop lent

- écrire fatigue vite votre enfant
- écrire donne des douleurs à votre enfant (poignet, bras, mal à la tête, etc.)
- il a des difficultés en français (orthographe, grammaire, construction des phrases)
- écrire demande beaucoup d'attention à votre enfant
- c'est difficile pour lui d'organiser ses idées

13) Votre enfant écrit-il à la maison ?

- oui
- non

Si oui, que préfère-t-il utiliser le plus pour écrire ? *(Une réponse possible)*

- un stylo à bille
- un stylo effaçable
- un ordinateur
- une tablette électronique
- son téléphone portable

14) L'incitez-vous à écrire ?

- plusieurs fois par semaine
- tous les jours
- jamais

Pour finir...

15) Qu'apporte l'écriture selon vous aux enfants ?

Vous pouvez entourer trois réponses au maximum

- à réussir à l'école et à avoir de bonnes notes
- à faire plaisir aux parents et/ou aux professeurs
- écrire lui sert à se rappeler des choses
- à se faire plaisir
- à communiquer avec les autres
- ça ne sert à rien
- vous ne savez pas

16) Pensez-vous que votre enfant aime écrire ?

- oui
- non
- vous ne savez pas

Si votre enfant n'aime pas écrire, depuis quand selon vous ?

- dès l'apprentissage de l'écrit au CP
- au cours du primaire
- dès l'entrée du collège
- au cours des années passées au collège

17) Si vous deviez estimer le plaisir d'écrire de votre enfant sur 10, combien mettriez-vous ?

0 = il n'aime pas du tout et 10 = il adore

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Merci pour votre participation !

Karine Grisel et Lena Quillévére

Annexe 11 : Phrases explicatives des règles des ateliers d'écriture

A la découverte des ateliers d'écriture

Dans un atelier, on JOUE avec les mots et on prend du
PLAISIR à écrire



Les jeux d'écriture changeront à chaque atelier et
chacun peut proposer des idées s'il veut



L'orthographe et la grammaire ne sont pas nos priorités.



Mathilde et Lena seront présentes à chaque fois pour guider le groupe, vous ne
serez pas seuls.



Le plus important : c'est de S'AMUSER, il n'y a pas de mauvaise réponse !

Chacun est LIBRE d'écrire ce qu'il a envie, à condition de respecter les consignes données.



Chacun doit respecter les autres, les moqueries ne sont PAS autorisées

Annexe 12 : Questionnaire d'appréciation de la séance

NOM, PRENOM :

DATE :

Comment tu as trouvé la (les) activité(s) d'aujourd'hui ?

Entoure la réponse qui te convient :

Bien

Nul

Super

Moyen

Coche les réponses que tu veux :

	OUI	NON
C'était plaisant		
C'était stressant		
C'était facile		
Ça t'a fait rire		
Tu t'es amusé(e)		
Tu t'es ennuyé(e)		
Tu as eu plein d'idées		
Tu as bien aimé lire ce que tu as écrit		
Tu as aimé écrire		
Tu as aimé entendre lire les autres		
Il y avait une bonne ambiance		
Tu aimes être en groupe		
Tu as envie de revenir		

Ce que tu as préféré ?

Ce que tu as le moins aimé ?

Annexe 13 : Questionnaire d'appréciation en début de l'expérimentation



Ateliers D'écriture

Nom et Prénom :

Voici quelques questions avant de commencer le premier jeu d'écriture ! Il te suffit de cocher ce que tu veux ! A toi de jouer !

1) Participer aux ateliers d'écriture :

	OUI	NON
Te stresse		
Te donne envie		
Te rend curieux		

2) Es-tu d'accord de jouer avec les mots sans faire attention à l'orthographe et la grammaire ?

- Oui
- Non
- Tu ne sais pas

3) Tu penses que ça te plairait de lire tes écrits aux autres du groupe ?

- Oui
- Non

4) Tu penses que les ateliers d'écriture seront pour toi :

- Agréables
- Amusants
- Fatigants
- Stressants

Tu ne sais pas encore

5) Tu penses que les ateliers seront une façon pour toi de prendre du plaisir à écrire ?

Oui

Non

Je ne sais pas

Annexe 14 : Questionnaire d'appréciation en fin de l'expérimentation



Ateliers D'écriture

Nom et Prénom :

Aujourd'hui, c'est le dernier atelier ! Pour nous aider, merci de répondre à ces questions.

Merci pour ta participation !

1) Participer aux ateliers d'écriture :

	OUI	NON
T'a stressé		
T'a plu		
T'a rendu curieux		

2) Les règles du français étaient-elles un obstacle pour jouer avec les mots ?

- Oui
- Non
- Tu ne sais pas

3) Tu as eu envie de lire tes écrits aux autres ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

.....

4) Les ateliers d'écriture ont été pour toi :

- Agréables

- Amusants
- Fatigants
- Stressants

5) Tu as pris du plaisir à écrire pendant les ateliers d'écriture ?

- Oui
- Non
- Tu ne sais pas

Annexe 15 : Grille d'observations pour chaque participant

<u>Grille d'observation de l'atelier d'écriture</u>						
<u>Nom de l'adolescent :</u>	<u>Critères à observer</u>					
<u>Date et jeu d'écriture</u>	Comportement pendant l'activité (acteur, passif, intéressé, enjoué, en retrait, etc.)	Interventions (volontaire pour lire, proposer des idées, donner son avis sur l'activité, etc.)	Relation aux autres (se moque, à l'écoute, encourage à la lecture, etc.)	Productions (richesse de l'écrit, vocabulaire, syntaxe, incohérences, etc.)	Utilisation de la LSF et aides à la communication (aussi bien à l'oral qu'à l'écrit au niveau de la syntaxe)	Choix du matériel utilisé
<u>29/02/16</u>						
<u>07/03/16</u>						
<u>14/03/16</u>						
<u>18/04/16</u>						

Annexe 16 : Comparaison des notes selon le sexe des deux populations

Notes	Classes/filles				Classes/garçons			
	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	22,2%	0,0%
1	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%
2	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	40,0%	22,2%	0,0%
3	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	0,0%	11,1%	0,0%
4	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	20,0%	22,2%	0,0%
5	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	20,0%	0,0%	100,0%
6	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	20,0%	0,0%	0,0%
7	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	0,0%	22,2%	0,0%
8	60,0%	0,0%	25,0%	66,7%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%
9	10,0%	100,0%	25,0%	33,3%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%
10	20,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Tableau des notes des adolescents entendants en fonction du sexe et de la classe en pourcentage

Notes	Classes/filles				Classes/garçons			
	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
0	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
2	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
3	0%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	0%
4	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%
5	0%	33%	50%	0%	0%	33%	50%	0%
6	0%	0%	17%	0%	33%	33%	50%	0%
7	0%	0%	0%	0%	0%	33%	0%	0%
8	100%	0%	17%	0%	0%	0%	0%	0%
9	0%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
10	0%	33%	17%	0%	33%	0%	0%	0%

Tableau des notes des adolescents sourds en fonction du sexe et de la classe en pourcentage

Annexe 17 : Tableaux répertoriant les données en fonction de la latéralité

Selon les notes attribuées :

Notes	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Droitiers	Gauchers	Droitiers	Gauchers
0	5,1%	0,0%	0,0%	0,0%
1	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%
2	10,3%	0,0%	0,0%	0,0%
3	5,1%	0,0%	5,9%	0,0%
4	7,7%	25,0%	5,9%	0,0%
5	12,8%	0,0%	35,3%	0,0%
6	5,1%	0,0%	17,6%	50,0%
7	10,3%	0,0%	0,0%	50,0%
8	17,9%	75,0%	11,8%	0,0%
9	12,8%	0,0%	5,9%	0,0%
10	10,3%	0,0%	17,6%	0,0%

Tableau des notes des adolescents en fonction de la latéralité

Notes	Groupe contrôle				Groupe expérimental			
	Droitières	Droitiers	Gauchères	Gauchers	Droitières	Droitiers	Gauchères	Gauchers
0	0,0%	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
1	0,0%	4,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
2	0,0%	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
3	0,0%	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	0,0%	0,0%
4	0,0%	12,5%	0,0%	100,0%	9,1%	0,0%	0,0%	0,0%
5	6,7%	16,7%	0,0%	0,0%	36,4%	33,3%	0,0%	0,0%
6	0,0%	8,3%	0,0%	0,0%	9,1%	33,3%	0,0%	50,0%
7	0,0%	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%
8	40,0%	4,2%	100,0%	0,0%	18,2%	0,0%	0,0%	0,0%
9	26,7%	4,2%	0,0%	0,0%	9,1%	0,0%	0,0%	0,0%
10	26,7%	0,0%	0,0%	0,0%	18,2%	16,7%	0,0%	0,0%

Tableau des notes des adolescents en fonction de la latéralité et du sexe

Selon les adverbes quantificateurs :

<u>Adverbes quantificateurs</u>	<i>Groupe contrôle</i>		<i>Groupe expérimental</i>	
	Droitiers	Gauchers	Droitiers	Gauchers
Pas du tout	12,8%	25,0%	11,8%	0,0%
Un peu	41,0%	0,0%	11,8%	50,0%
Moyen	28,2%	50,0%	47,1%	50,0%
Beaucoup	17,9%	25,0%	29,4%	0,0%

Tableau des adverbes en fonction de la latéralité

Selon les mots qualificatifs :

<u>Mots qualificatifs</u>	<i>Groupe contrôle</i>		<i>Groupe expérimental</i>	
	Droitiers	Gauchers	Droitiers	Gauchers
Passionnant	8,1%	7,1%	0,0%	0,0%
Plaisir	12,2%	7,1%	14,0%	0,0%
Pratique	17,1%	14,3%	14,0%	16,7%
Réussir	16,3%	14,3%	17,5%	16,7%
Obligation	6,5%	7,1%	12,3%	0,0%
Collège	13,0%	7,1%	12,3%	0,0%
Difficile	3,3%	14,3%	5,3%	0,0%
Fatigant	9,8%	14,3%	12,3%	33,3%
Embêtant	11,4%	0,0%	5,3%	16,7%
Stressant	2,4%	14,3%	7,0%	16,7%

Tableau des mots qualificatifs en fonction de la latéralité

Annexe 18 : Tableaux des différents types de rééducation du groupe contrôle en fonction des données du plaisir d'écrire

Rééducations orthophoniques en langage écrit :

Sexes	Notes	Adverbes	Mots qualificatifs
Garçon	2	Pas du tout	Stressant, embêtant, obligation, difficile, fatigant
Garçon	2	Pas du tout	Stressant, embêtant, obligation, difficile, fatigant
Garçon	5	Un peu	Embêtant, pratique, fatigant
Garçon	1	Un peu	Embêtant, obligation, fatigant
Garçon	2	Un peu	Embêtant, difficile, fatigant
Fille	10	Beaucoup	Plaisir, pratique, réussir, passionnant, collègue

Rééducations orthophoniques en langage oral :

Sexes	Notes	Adverbes	Mots qualificatifs
Garçon	2	Pas du tout	Stressant, embêtant, obligation, difficile, fatigant
Garçon	1	Un peu	Embêtant, obligation, fatigant
Garçon	2	Un peu	Embêtant, difficile, fatigant
Garçon	7	Moyen	Pratique, réussir, fatigant
Garçon	9	Moyen	Plaisir, pratique, réussir
Fille	8	Beaucoup	Plaisir, stressant, collègue

Rééducation psychomotrice :

Sexes	Notes	Adverbes	Mots
Fille	8	Beaucoup	Plaisir, pratique, collègue, fatigant
Garçon	6	Un peu	Embêtant, pratique, passionnant
Garçon	2	Pas du tout	Stressant, embêtant, obligation, difficile, fatigant

Annexe 19 : Tableaux des différents types de rééducation du groupe expérimental en fonction des données du plaisir d'écrire

Rééducations orthophoniques en langage écrit :

Sexes	Notes	Adverbes	Mots
Fille	9	Beaucoup	Plaisir, pratique, fatigant
Fille	5	Moyen	Stressant, embêtant, obligation, réussir
Fille	5	Moyen	Embêtant, obligation, difficile
Garçon	10	Beaucoup	Plaisir, obligation, difficile
Fille	10	Beaucoup	Pratique, obligation, réussir
Garçon	6	Moyen	Plaisir, réussir, collègue
Garçon	5	Pas du tout	Obligation, réussir, collègue
Fille	5	Moyen	Stressant, embêtant, obligation, réussir
Fille	6	Moyen	Plaisir, collègue, fatigant
Fille	10	Beaucoup	Plaisir, pratique, réussir
Garçon	5	Moyen	Stressant, difficile, fatigant
Garçon	6	Moyen	Plaisir, réussir, collègue
Garçon	7	Un peu	Pratique, réussir, fatigant
Fille	4	Un peu	Stressant, collègue, fatigant

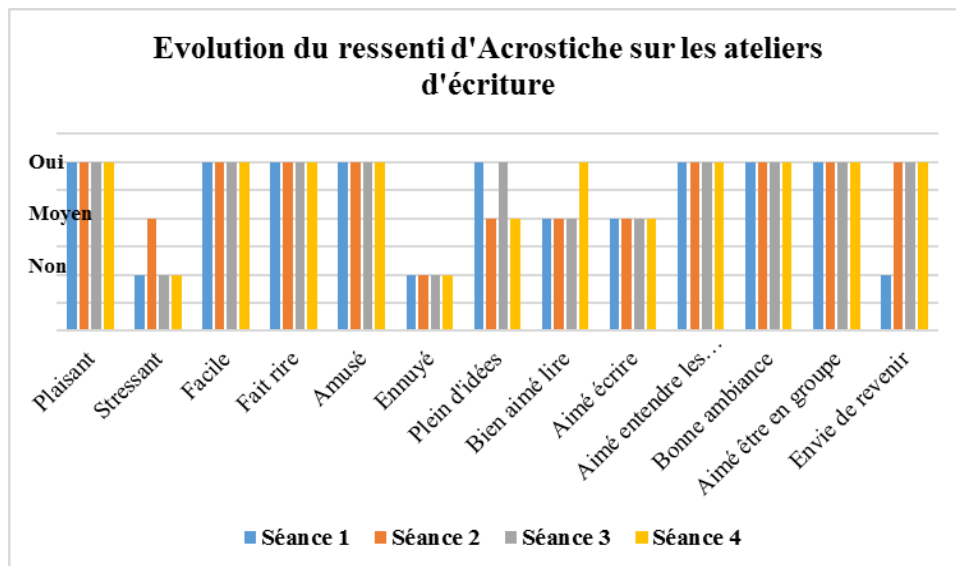
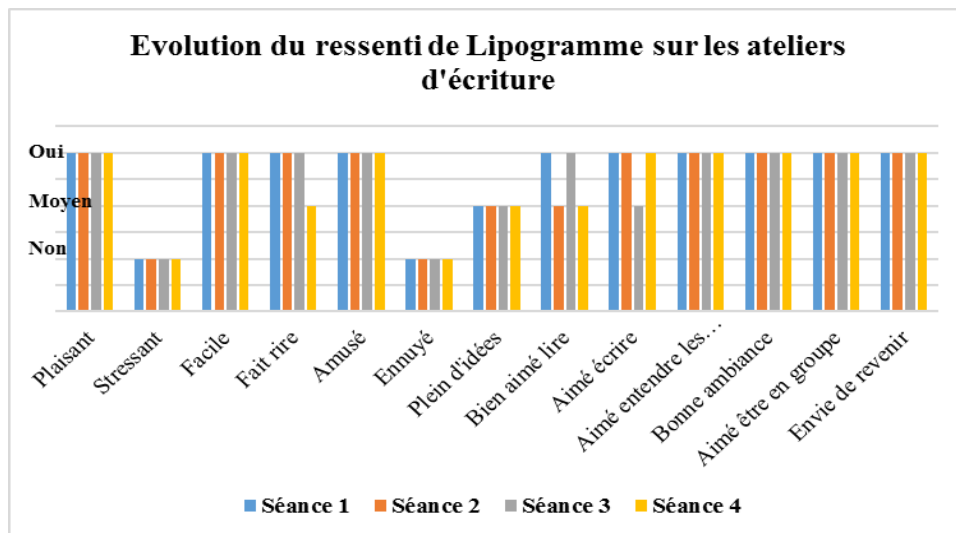
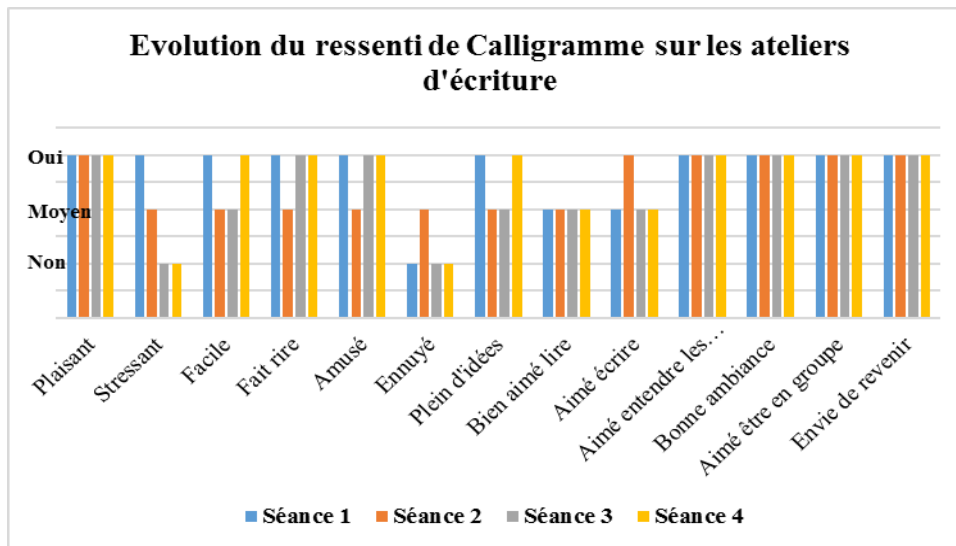
Rééducations orthophoniques en langage oral :

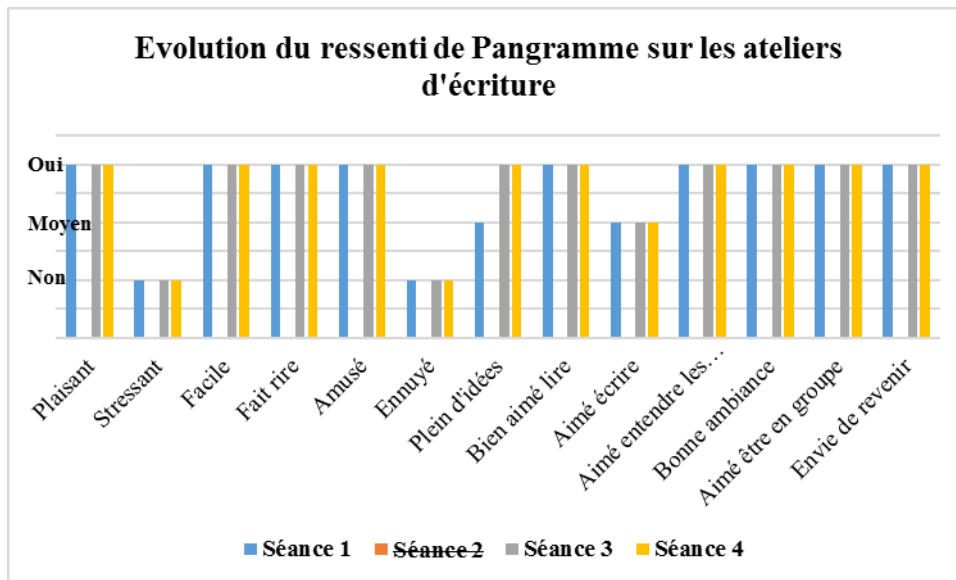
Sexes	Notes	Adverbes	Mots
Garçon	6	Moyen	Stressant, embêtant, fatigant
Fille	5	Un peu	Pratique, obligation, collègue
Fille	9	Beaucoup	Plaisir, pratique, fatigant
Fille	5	Moyen	Stressant, embêtant, obligation, réussir
Fille	8	Beaucoup	Plaisir, pratique, réussir
Fille	5	Moyen	Embêtant, obligation, difficile
Garçon	3	Pas du tout	Réussir, collègue, fatigant
Garçon	10	Beaucoup	Plaisir, obligation, difficile
Fille	8	Moyen	Plaisir, pratique, réussir
Garçon	6	Moyen	Plaisir, réussir, collègue
Garçon	5	Pas du tout	Obligation, réussir, collègue
Fille	6	Moyen	Plaisir, collègue, fatigant
Fille	10	Beaucoup	Plaisir, pratique, réussir
Garçon	5	Moyen	Stressant, difficile, fatigant
Garçon	6	Moyen	Plaisir, réussir, collègue
Garçon	7	Un peu	Pratique, réussir, fatigant
Fille	5	Moyen	Stressant, embêtant, obligation, réussir
Fille	4	Un peu	Stressant, collègue, fatigant

En ce qui concerne la rééducation psychomotrice :

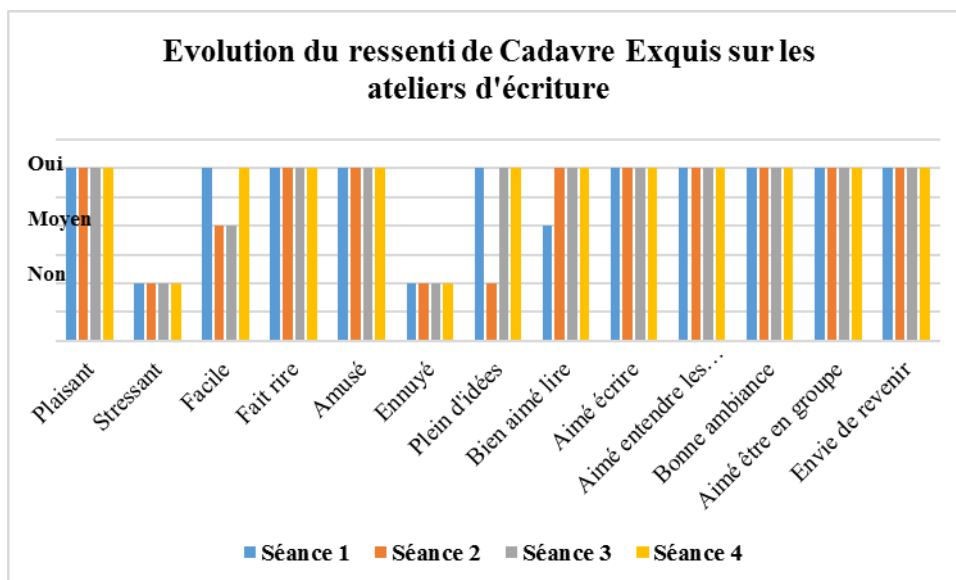
Sexes	Notes	Adverbes	Mots
Garçon	5	Pas du tout	Obligation, réussir, collègue
Garçon	7	Un peu	Pratique, réussir, fatigant
Garçon	5	Moyen	Stressant, difficile, fatigant
Garçon	6	Moyen	plaisir, réussir, collègue
Fille	5	Moyen	Embêtant, obligation, difficile
Garçon	10	Beaucoup	Plaisir, obligation, difficile

Annexe 20 : Evolution du ressenti des participants sur les ateliers d'écriture





Nota Bene : la séance 2 est barrée car Pangramme était absent pour cause d'indisponibilité dans son emploi du temps.



RESUME

Il n'est plus à prouver que la surdité, baisse totale ou partielle de l'audition, entraîne des difficultés majeures quant à l'acquisition de la langue orale ou écrite. L'écriture nécessite de nombreuses compétences et les sourds y éprouvent plus de difficultés que les personnes entendantes, et ce, à différents niveaux. Qu'en est-il alors de leur plaisir face à l'écriture ? À date, la notion de plaisir d'écrire chez les adolescents sourds n'a été que très peu explorée. C'est pourquoi, nous avons émis l'hypothèse que cette tranche de la population ne prend pas ou peu de plaisir dans l'acte d'écrire. Notre étude a pour but de comparer le plaisir d'écrire des adolescents sourds versus celui des entendants, dans un but précis : évaluer l'influence de la surdité sur ce plaisir d'écrire. Les réponses reçues aux questionnaires envoyés ne nous ont pas permis de confirmer réellement cette hypothèse mais l'expérimentation d'un atelier d'écriture auprès d'un groupe de cinq adolescents sourds pourrait tout de même constituer une remédiation à ce déplaisir souvent constaté. Ainsi, ces ateliers pourraient potentiellement être un tremplin à la rééducation orthophonique du langage écrit des adolescents sourds en leur permettant de retrouver du sens et du plaisir dans l'acte d'écrire.

Mots clés : surdité – adolescents – plaisir d'écrire – écriture – atelier d'écriture.

ABSTRACT

It has been long proven that deafness, as an in whole or in part loss of hearing, leads to significant spoken or written language learning disabilities. The fact of writing requires varying amounts of competencies. However, deaf people are experiencing more difficulties than the hearing ones when it comes to write, and at different levels. What about their pleasure of writing? So far, for deaf teenagers, the notion of pleasure of writing has not been well investigated. This is why we wonder if that part of the population really blossoms while writing. This study aims to compare the pleasure of writing between deaf and hearing teenagers, in order to see how much influence deafness can have on the pleasure to write. The answers we have received to our questionnaires have not really enabled us to support our hypothesis, but as a remediation for that displeasure we often find, we have decided to implement a writing workshop with a group of five deaf teenagers. This way, those workshops might be a springboard to rehabilitate deaf teenagers with writing language during our speech therapy sessions. Furthermore, it would help them to rediscover a meaning and some pleasure in writing.

Key words : deafness – teenagers – enjoying writing – writing – writing workshop.