

Université de Nantes

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

Année Universitaire 2010/2011

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

Présenté par **Noémie JOUANNO**

Née le 09.08.1986

**« La création d'un atelier d'écriture en orthophonie
libérale : un espace pour s'ouvrir à l'écrit,
à sa pensée et aux autres »**

Observation et études de cas d'enfants de 8 à 12ans

Présidente du Jury : Juliette Terpereau, Orthophoniste

Directrice du Mémoire : Hélène Colun, Orthophoniste

Membres du Jury : Nolwenn Le Page, Orthophoniste et Caroline
Pierre, Orthophoniste

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

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p10
PARTIE THEORIQUE	p11
I <u>L'ENTREE DANS L'ECRIT : UNE ETAPE DE VIE</u>	p11
1.1. Une étape de vie qui a des enjeux sociaux et scolaires	p11
1.1.1. L'écrit dans l'espace social	p11
a. Aux origines de l'écrit	p11
b. Un bain de langage écrit... en pleine mutation	p12
c. Les représentations sociales de l'écrit	p13
1.1.2. L'écrit dans l'espace scolaire	p14
a. Le « poids » scolaire de l'écrit	p14
b. L'écrit : moyen et objet d'apprentissage	p15
c. La dualité de l'écrit	p15
1.2. Une étape de vie dans le développement cognitif de l'enfant	p16
1.2.1. Les procédures cognitives mises en jeu dans le langage écrit	p16
a. Le modèle de la lecture	p16
b. Le modèle de la transcription orthographique	p18
1.2.2. Les compétences cognitives nécessaires au langage écrit	p18
a. Les compétences organiques et perceptivo-sensorielles	p19
b. Les compétences de traitement du langage	p19
c. Les compétences mnésiques, attentionnelles et exécutives	p21
1.3. Une étape de vie qui fait passer de l'oral à l'écrit : un nouveau lien au langage	p22
1.3.1. Un autre rapport à la communication et à l'autre	p22
1.3.2. Un nouveau rapport à l'espace par une mise à distance	p24
1.3.3. Une nouvelle temporalité	p25
1.3.4. S'approprier un nouveau rapport au sens et à la pensée	p25
1.4. Une étape de vie qui engendre des remaniements psychoaffectifs	p26
1.4.1. Les contraintes psychoaffectives du langage écrit	p26
1.4.2. La mise en jeu des problématiques psychiques infantiles	p27
a. Mise en jeu de la problématique de séparation	p27

b. L'entrée dans l'écrit soutenue par le désir et la sublimation.....	p28
c. Le désir parental et l'entrée dans l'écrit de l'enfant.....	p30
d. Mise en jeu de la problématique corporelle.....	p30
1.4.3. Le langage écrit : une prise de risque.....	p32
a. On se risque vers l'autre.....	p32
b. On se risque vers l'imaginaire et la pensée.....	p32
1.4.4. Une rencontre parfois difficile : le symptôme.....	p33

II LE GROUPE : UN ESPACE A PART.....p34

2.1. Les théorisations et les phénomènes de groupe.....p34

2.1.1. Qu'est-ce qu'un groupe ?.....p34

2.1.2. L'approche philosophique du groupe.....p35

2.1.3. Les approches psychosociales.....p36

a. La dynamique des groupes Lewinienne et le schéma de fonctionnement groupe.....p36

b. L'approche interactionniste de Bales et les rôles des membres du groupe.....p37

c. Rogers et son approche non-directive.....p38

d. Moscovici et la mise en avant des minorités dans le groupe.....p38

2.1.4. Les théories cognitivistes du groupe.....p38

2.1.5. L'approche linguistique et pragmatique : la communication groupe.....p39

a. Les réseaux et les flux de communication dans un groupe.....p39

b. Les fonctions de la communication en groupe.....p40

c. Les obstacles à la communication et des pistes pour y remédier.....p40

d. Le moral du groupe.....p41

2.1.6. Les théories psychanalytiques du groupe.....p41

a. Freud et les précurseurs à Vienne.....p41

b. Le développement des groupes thérapeutiques aux Etats-Unis.....p41

c. L'apport de l'école anglaise et de la théorie de Bion.....p43

d. La vision psychanalytique du groupe en Argentine.....p44

e. L'approche française de D. Anzieu : les cinq organisateurs psychiques inconscients du groupe.....p44

f. L' « analyse transitionnelle » groupale de R. Kaës.....	p46
g. Les principes psychanalytiques du fonctionnement psychique groupal.....	p47
2.2. <u>Le groupe de soin : entre dynamique groupale et problématique</u>	
<u>Individuelle</u>	p48
2.2.1. Le cadre du groupe de soin et ses fonctions	p49
a. Qu'est-ce que le cadre du groupe ?.....	p49
b. La mise en place du cadre.....	p50
c. Les fonctions du cadre.....	p51
2.2.2. La place et le rôle de l'encadrant	p51
a. Le rapport adulte-enfant et la position de l'adulte dans le groupe.....	p52
b. Le thérapeute, au cœur des relations transférentielles.....	p52
c. Etre garant de l'inscription du groupe dans la temporalité.....	p53
d. La vigilance et les compétences de l'encadrant.....	p54
2.2.3. La médiation au sein du groupe	p54
a. Comment définir la médiation dans le groupe ?.....	p54
b. L'objet médiateur : son rapport au jeu et au langage.....	p55
c. Les fonctions de la médiation.....	p56
2.2.4. La temporalité de l'espace groupal	p56
a. Le groupe comme expérience d'un nouvel espace-temps.....	p56
b. Temps et temporalité... Temps du sujet et temps du groupe.....	p57
c. Les temps primaire, secondaire et tertiaire dans le groupe.....	p58
d. Le passé, le présent et le futur au sein du groupe.....	p58
e. La mise en abyme du cadre temporel.....	p58
2.2.5. Ce que le groupe apporte à ses membres	p59
a. L'effet thérapeutique du groupe.....	p59
b. Le groupe permet l'identification mais aussi la différenciation.....	p60
c. Le groupe permet l'élaboration de la pensée.....	p61
d. Le groupe comme intégration d'expériences nouvelles.....	p62
2.3. <u>La pratique groupale thérapeutique : les choix suscités par la mise</u>	
<u>en groupe</u>	p62
2.3.1. Le choix du dispositif : groupe fermé ou ouvert ?.....	p62
2.3.2. Le choix de l'espace groupal.....	p63

2.3.3. L'investissement, le choix et la présentation de la médiation.....	p64
2.3.4. Mono ou co-thérapie ?	p64
2.3.5. La taille du groupe.....	p65
III <u>DU GROUPE A L'ATELIER D'ECRITURE</u>	p66
3.1. Les ateliers d'écriture : un monde à part	p66
3.1.1. Une grande diversité mais des points communs.....	p67
3.1.2. Une inscription historique aux Etats-Unis puis en France.....	p67
3.1.3. De la contrainte à l'écriture, la naissance de l'OULIPO.....	p68
3.1.4. Du sujet à son écriture.....	p68
a. Les ateliers E. Bing.....	p68
b. L'entreprise Aleph.....	p69
3.1.5. Du monde universitaire aux ateliers d'écriture.....	p69
3.1.6. De l'écriture au sujet.....	p69
a. Le CICLOP, une autre vision de l'écriture.....	p69
b. L'Avers, l'espace de l'écrit.....	p70
3.1.7. De la pédagogie aux ateliers d'écriture.....	p70
3.1.8. Les ateliers d'écriture formalistes.....	p71
3.1.9. Quand l'atelier d'écriture s'invite dans les centres de loisirs.....	p71
3.1.10. L'atelier d'écriture émerge dans le soin psychiatrique.....	p71
3.2. L'atelier d'écriture dans le soin orthophonique	p72
3.2.1. L'inscription de l'atelier dans une démarche thérapeutique.....	p72
3.2.2. Des expériences d'ateliers en orthophonie auprès de différentes populations.....	p73
3.2.3. Les enjeux : Pourquoi créer un atelier d'écriture en orthophonie ?.....	p75
3.2.4. Les implications du cadre d'un atelier d'écriture en orthophonie.....	p76
a. Le groupe comme étayage de la prise en charge orthophonique.....	p76
b. Le cadre temporel de l'atelier.....	p76
c. Le cadre spatial de l'atelier.....	p77
d. La médiation : porter un regard nouveau sur l'écrit.....	p79
e. Le cadre de l'atelier comme expérience de l'altérité.....	p80
f. L'encadrant orthophoniste au sein de l'atelier d'écriture.....	p82

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	p83
PARTIE PRATIQUE	p85
I <u>METHODOLOGIE : NAISSANCE ET MISE EN PLACE DE L'ATELIER</u>	
<u>D'ECRITURE</u>	p85
1.1. Une rencontre et la naissance d'un projet	p85
1.1.1. Autour de l'atelier...la rencontre avec les orthophonistes	p85
1.1.2. Réfléchir aux participants et au projet de soin de l'atelier	p85
a. La population choisie pour l'atelier d'écriture	p85
b. Le projet de soin commun aux enfants dans l'atelier	p86
c. Ce que nous mettons en place pour étayer nos observations et notre réflexion	p88
d. Le choix des critères d'observation pour étudier l'évolution des enfants	p88
1.2. Le dispositif de l'atelier d'écriture : choix et évolution	p91
1.2.1. Définir le cadre de l'atelier	p91
a. L'espace-temps de l'atelier	p92
b. Les invariants des séances	p92
c. Quelles règles instaurer dans le groupe ?	p93
1.2.2. Quels sont nos rôles respectifs ?	p95
a. Le co-encadrement par les orthophonistes	p95
b. Ma place au sein de l'atelier en tant qu'étudiante	p96
c. La « reprise », « retour sur » et « projection vers »	p97
1.2.3. Nos choix concernant les propositions d'écriture et le matériel	p97
a. Les propositions d'écriture et leur évolution	p97
b. Le matériel	p102
II <u>OBSERVATIONS et RESULTATS</u>	p104
2.1. Présentation des participants de l'atelier : faire connaissance avec les enfants	p104
2.1.1. NOA, 12 ans 6 ^{ème}	p105
2.1.2. NATHAN, 10 ans CM2	p108

2.1.3. ARTHUR, 9ans CM1.....	p109
2.1.4. ALICE, 10 ans CM1.....	p113
2.1.5. LUCAS, CE2 le plus jeune du groupe.....	p116
2.1.6. LAURA, 9ans CM1.....	p117
2.1.7. MARC, 11 ans CM2.....	p118
2.2. Veux-tu participer à l'atelier ?...des réactions, demandes, questions.....	p119
2.3. Observer l'enfant et le voir évoluer dans le groupe.....	p120
2.3.1. Evolution de NOA.....	p120
a. L'espace de soi à l'autre.....	p120
b. L'espace de pensée.....	p121
c. L'espace de l'écrit.....	p123
d. Conclusion de l'évolution de Noa et entretien parental.....	p128
2.3.2. Evolution de NATHAN.....	p130
a. L'espace de soi à l'autre.....	p130
b. L'espace de pensée.....	p131
c. L'espace de l'écrit.....	p132
d. Conclusion de l'évolution de Nathan et entretien parental.....	p138
2.3.3. Evolution d'ARTHUR.....	p139
a. L'espace de soi à l'autre.....	p139
b. L'espace de pensée.....	p140
c. L'espace de l'écrit.....	p142
d. Conclusion de l'évolution d'Arthur et entretien parental.....	p148
2.3.4. Evolution d'ALICE.....	p150
a. L'espace de soi à l'autre.....	p150
b. L'espace de pensée.....	p152
c. L'espace de l'écrit.....	p153
d. Conclusion de l'évolution d'Alice et entretien parental.....	p158
2.3.5. Point sur l'évolution de LUCAS, LAURA et MARC.....	p159
a. L'évolution de Lucas en rapport avec son projet de soin.....	p159
b. L'évolution de Laura en rapport avec son projet de soin.....	p160
c. L'évolution de Marc en rapport avec son projet de soin.....	p161
2.4. La construction et l'évolution du groupe.....	p162
2.4.1. La mise en groupe et la rencontre du « cadre » groupal.....	p162

2.4.2. L' « enveloppe groupale »	p163
2.4.3. L'évolution du « moral » du groupe et de la dynamique groupale	p164
2.4.4. L'équilibre du groupe à travers les différents espaces de l'atelier.....	p165
DISCUSSION	p168
CONCLUSION	p174
BIBLIOGRAPHIE	p175
ANNEXES	p182

« L'écrire est un faire qui donne support à la pensée », Lacan (in Clerget, 2002)

INTRODUCTION

Le rapport à l'espace et au temps, à l'autre et à la pensée est au cœur du langage et donc omniprésent dans la clinique orthophonique. On accompagne le patient à s'inscrire ou se réinscrire dans une spatialité et une temporalité qui fassent sens pour lui, à s'approprier ou se réapproprier son rapport au langage et au monde que ce soit avec les enfants, les adolescents, les adultes ou les personnes âgées en souffrance avec le langage oral, écrit et, d'une façon plus générale, avec la communication. La thérapie orthophonique réintroduit le langage dans sa double fonction de lien et de séparateur en accompagnant le sujet à réunir les deux rives du signifiant et du signifié s'il y a trop d'espace ou bien, à l'inverse, à lui permettre de desserrer des nœuds s'il ne les a pas assez espacés (De Firmas, 2008, orthophoniste). Le langage écrit, et plus précisément l'écriture, matérialise la trace du cheminement qu'implique cette distanciation du sujet entre le mot et la chose. Ainsi, la création d'un atelier d'écriture en libéral avec des enfants en difficultés scolaires et relationnelles, ayant vécu puis interrompu une prise en charge orthophonique individuelle, va donc nous permettre de réfléchir sur la capacité d'un tel dispositif à créer un « espace-temps spécifique de mise en lien et de mise à distance », afin de permettre à l'enfant de vivre différemment sa relation à l'autre, d'inscrire son langage oral et écrit dans l'altérité, d'ouvrir son espace de pensée et d'élaborer un rapport à l'écrit qui a du sens pour lui.

PARTIE THEORIQUE

I L'ENTREE DANS L'ECRIT : UNE ETAPE DE VIE.

Lorsque l'on est lecteur confirmé, lire et écrire sont des activités tellement naturelles et automatiques qu'il est difficile de se rappeler l'ampleur de cette tâche d' « entrer dans l'écrit ». Revenons donc tout d'abord à la notion de langage écrit qui recouvre à la fois le **versant compréhension par la lecture** (c'est-à-dire l'ensemble des activités de traitement perceptif, linguistique et cognitif de l'information visuelle écrite), et à la fois **le versant production par l'écriture et l'orthographe** (c'est-à-dire la représentation de la pensée et du langage par des caractères graphiques de convention) d'un système codé en signes graphiques permettant sur tout support possible la transmission d'informations et la communication entre individus d'une même communauté linguistique (Brin, Courrier, Lederlé, Masy, *Orthophonistes*, 2004).

Alors, entrer dans le « Lire-Ecrire », constituant les deux faces d'un même processus visant à produire du sens au moyen du signe (Gaté, 1998, *Docteur en Sciences de l'Education*), met en relation étroite des facteurs **socioculturels, cognitifs, linguistiques et psychoaffectifs**. De plus, l'entrée dans l'écrit est liée à l'établissement d'un rapport de l'enfant à l'écrit par trois niveaux en interaction: le pouvoir (émanant des facteurs physiques, organiques et mentaux), le savoir (résultant de la mise en œuvre de stratégies mentales adéquates) et le vouloir (dépendant de la conception de vie du sujet qui forme son système de valeurs, ainsi que de sa position psychoaffective) (Estienne, *Logopède-orthophoniste*, 2007).

1.1. Une étape de vie qui a des enjeux sociaux et scolaires

1.1.1. L'écrit dans l'espace social

a. Aux origines de l'écrit

Au fil des siècles, l'Homme a inscrit son besoin de l'écrit pour garder trace des lois, entretenir des relations diplomatiques ou commerciales, transmettre la culture et l'histoire aux générations à venir. En effet, depuis leurs origines, situées entre 50000 (moustérien, incision dans la pierre ou l'os) et 30000 avant notre ère (aurignacien, dessins gravés ou peints), puis avec les premiers systèmes d'écrit proprement dits (cunéiforme et hiéroglyphique) vers -3000 avant J.C., les différents types d'écrit ont beaucoup évolué en fonction des sociétés humaines dans lesquelles ils sont apparus, notamment par les conditions géographiques, économiques, culturelles, intellectuelles.... Ainsi, on distingue les systèmes pictographiques et

idéographiques qui représentent les contenus des messages parlés au moyen de signes et/ou de dessins sans référer à leur forme linguistique (pas de lien signe/son, grand nombre de combinaisons de signes à retenir) et les systèmes alphabétiques et syllabiques qui réfèrent, eux, à la forme linguistique et aux sons des énoncés oraux, créant ainsi un système plus « économique » (Brin, Courrier, Lederlé, Masy, 2004).

L'importance de l'écrit réside justement dans le fait qu'en laissant une trace de ce qu'il a fait et de ce qu'il a été, l'Homme tisse le fil qui l'unit à tous les autres hommes au-delà des limites spatio-temporelles. D'ailleurs, dans les sociétés sans écriture, la peau remplace la feuille et le tatouage remplace l'écrit : l'inscription d'un code, la faculté de représenter, de symboliser fondent ainsi l'existence humaine, chaque individu invente des moyens de « faire trace », de questionner et de projeter du sens sur le monde qui l'entoure (Artaux, 1999, *Docteur en sciences de l'éducation et art-thérapeute*). « *L'écrit ne constitue pas un moyen de communication comme un autre parce qu'il a un long passé qui plonge ses racines à l'origine de notre culture* » (Johannot, 1997, *Responsable des Editions Littéraires et linguistiques de l'Université de langues et lettres de Grenoble et membre de L'ARALE, Association de Recherche et d'Action autour de la Lecture et de l'Écriture*).

b- Un bain de langage écrit...en pleine mutation

Dans l'espace social et familial, l'enfant bénéficie d'un bain de langage oral et écrit dès ses premières années de vie. Que ce soit à la crèche, chez la nourrice, à la maison, lors de sa scolarisation précoce ou dans son environnement urbain, les livres, albums, journaux, magazines, jeux de société, affiches publicitaires et devantures de magasins... sont de la partie et lui permettent de se familiariser implicitement avec les signifiants écrits au cours des routines de la vie quotidienne. Tout naturellement, c'est par ces rencontres conscientes ou inconscientes avec des objets supports du langage écrit que l'enfant se construit peu à peu une représentation de l'écrit. En effet, le livre et les supports socioculturels de l'écrit instituent des rapports symboliques à la matière, à l'espace et au temps, qui sont des rapports primordiaux définissant une culture et qui constituent un des enjeux majeurs de l'entrée dans l'écrit. Le langage écrit représente par excellence la matérialisation de la pensée immatérielle, il permet de la voir, de la toucher, de la saisir, en instituant un rapport à la matière valorisé culturellement et un rapport à l'espace et au temps simple, linéaire, qui se montre à nous, sans « flash back » (Chartier et Hébrard, 1989, in Johannot, 1997).

Cependant l'avènement des nouveaux moyens de communication (l'audiovisuel, l'informatique, les télécommunications) modifient profondément notre rapport à l'écrit et donc à l'espace-temps et à la matière. L'information y est codée et saisie d'une tout autre façon, l'œil n'est plus tenu à aucun balayage systématique, il va là où il est attiré, l'information y est multiple, rapide, intense par tout le langage des décors, des rapports entre les objets, des gestes et des voix.... Cela établit socialement d'autres types de relations avec la communication, la matière, l'espace-temps, initiant ainsi une relation au monde différente qui se détache du statut symbolique de l'écrit et du livre dans notre culture. Un doute peut s'insinuer chez les enfants face à cette « turbulence culturelle »: « Et si les mots étaient incapables de tout exprimer ? Et si la représentation du monde était bien trop complexe pour se dire dans la linéarité ? Et si l'image la prenait mieux en charge ? » (Johannot, 1997)

c- Les représentations sociales de l'écrit

Selon l'anthropologue J. Goody (1979), « les pratiques de l'écrit sont constitutives de certaines réalités sociales et mentales ». Nous construisons tous notre rapport à la lettre avec une fonctionnalité hétérogène, c'est-à-dire un sens social et individuel différent, liée à notre histoire, notre environnement, nos intérêts personnels, notre culture et nos sub-cultures d'appartenances (Levi-Strauss, *Anthropologue et Ethnologue*, 1984, in Biarnes, *Maître de conférences en Sciences de l'Education*, 1997).

C'est au sein du processus de **socialisation** que l'enfant construit ses **représentations sociales** de l'écrit qui influencent grandement son entrée dans l'écrit. La socialisation est l'ensemble des mécanismes par lesquels l'individu assimile les normes, les valeurs et les modes de comportements de la société et du groupe auxquels il appartient. Elle est caractérisée par la formation de **l'habitus** (Bourdieu, *sociologue*, 1986 in Barré-De Miniac, *Maître de conférences en Sciences de l'Education*, 2000) qui est un système de dispositions durables de l'individu à une régularité de conduites, constituant une matière première pour la construction du rapport à l'écrit de l'enfant dans l'espace social avec d'abord l'habitus primaire familial sur lequel se greffent ensuite des habitus secondaires scolaires, l'approche psychosociologique de l'écrit parle d'ailleurs d' « habitus lectural » (Ecalte et Magnan, 2002, in De Weck et Marro, *Professeures en logopédie et psychologie*, 2010). La **transmission culturelle** (enculturation) s'inscrit dans ce processus de socialisation et est soumise à l'action de l'enfant (acculturation) qui se l'approprie et construit ses propres représentations sociales

en tant que productions de l'esprit ou images mentales, lui permettant de faire des liens entre le réel et les concepts (Barré-De Miniac, 2000). L'enfant se forge donc des images, des attentes, des opinions sur l'écrit et y attribue des valeurs et des pratiques, et ceci bien avant son entrée en cours préparatoire et donc avant d'être réellement en situation d'apprentissage du Lire-Ecrire sur lequel cela a des répercussions (Cheveau, 1989, in De Weck et Marro, 2010).

Ces représentations sociales de l'écrit sont donc imprégnées des comportements, pratiques et propos tenus sur l'écrit que l'enfant rencontre dans son entourage et chaque enfant n'est pas « immergé » dans le même bain de langage écrit. Ainsi, D. Bourgain (1988) montre que les représentations sociales de l'écrit attachent une très forte valeur à la **norme** avec, d'une part, l'importance accordée aux **règles orthographiques** et, d'autre part, l'assimilation du « bien écrire » au « bon français », l'erreur orthographique étant vécue comme un indice préférentiel de discrimination sociale, ce qui va dans le sens d'une « sacralisation de l'écrit ». De plus, M. Dabène (1987, *Docteur en Lettres et Sciences humaines*) décrit une **attitude sociale « d'attraction-répulsion »** vis-à-vis de l'écrit correspondant à une tension entre plusieurs dimensions de l'écrit, notamment entre le sentiment de « distinction » ou d'héritage culturel et celui d'une banalisation, d'une impression de ne faire que des écrits du quotidien. Cette tension entraîne le plus souvent un état anxiogène de l'individu face à l'écrit et une « insécurité scripturale généralisée » due au fait que dans l'écrit se superposent des normes fonctionnelles et des normes sociales (in Barré-De Miniac, 2000).

1.1.2. L'écrit dans l'espace scolaire

a. Le « poids » scolaire de l'écrit

De même, scolairement, c'est sur l'écrit qu'on évalue, qu'on intègre, qu'on exclut, qu'on juge et cela peut constituer un réel « poids » à porter pour les enfants en souffrance avec la langue, « poids massif et informe qui se colle à la peau des mots », « poids de non-vie, d'une identité découragée, imbibée, saturée d'échecs multiples » (Artaux, 1999).

De plus, certaines représentations de « sens commun » sur l'écrit et existant autant chez les parents, les enseignants que chez les élèves, trouvent leur origine et sont encouragées dans la tradition de l'enseignement et constituent également des obstacles à l'entrée dans l'écrit et dans l'apprentissage chez l'enfant. En effet, ces conceptions amènent à penser l'écrit, d'une part, comme simple technique de transcription et de codage et, d'autre part, l'écrit

comme « don », en quelque sorte une « activité mystérieuse devant laquelle on s'incline » (Barré-De Miniac, 2000) et il n'est d'ailleurs pas rare d'entendre certains enseignants parler de « déclic » chez l'enfant au moment où il se met à lire.

b. L'écrit : moyen et objet d'apprentissage

Le langage écrit est à la fois un moyen et un objet d'apprentissage, autrement dit il est autant une activité qu'une conséquence du déploiement de l'action d'apprendre du sujet. Apprendre, c'est à la fois s'approprier un contenu de pensée, un savoir déclaratif, une activité ou des formes relationnelles (Charlot, 1997 in Barré-De Miniac, 2000). Or, le langage écrit, en tant que corps de savoirs, objet de savoirs et en même temps pratique sociale, met en interdépendance ces trois formes d'apprentissage et confirme la relation complexe qu'il entretient avec le rapport au savoir du sujet. Ainsi, par le Lire-Ecrire, le sujet répond à sa curiosité naturelle et s'ouvre les portes de l'apprentissage et du savoir, il lui fait tisser progressivement des liens tout en développant son esprit critique, son recul sur les choses pour lui permettre de les mettre à distance.

Au sein des apprentissages scolaires, un des risques pour l'enfant est que l'écrit soit envisagé uniquement comme un apprentissage, une application des règles linguistiques et une technique nécessaire à acquérir, laissant alors de côté les dimensions d'appropriation de l'écrit par l'enfant, le fait que cette pratique fasse sens pour lui et qu'il puisse lui attribuer un but, des objectifs dans son rapport aux savoirs et aux autres c'est-à-dire le considérer comme moyen de s'exprimer, de connaître le monde, comme un pilier de la culture (Johannot, 1997). Or, pour cela, l'enfant doit être considéré comme acteur de son entrée dans l'écrit, y être impliqué personnellement car il n'y est pas passif, loin de là, « l'individu n'intériorise pas le monde, il se l'approprie, dans sa logique de sujet, ce qui est fort différent » (Barré-De Miniac, 2000).

c. La dualité de l'écrit

C. Barré-De Miniac (2000) met en avant une « dualité de l'écrit » chez des collégiens dans leur rapport à l'écrit, à savoir que pour eux coexistent deux mondes disjoints et étanches : d'une part, l'écrit pour soi et investi, à la maison ou hors de l'école, et d'autre part, l'écrit pour l'école. D'un côté, chez soi, la possibilité de « tout » lire, tout dire, écrire comme on veut et, de l'autre côté, l'écrit sous contrôle, pour passer dans la classe supérieure. Cette

dichotomie entre l'univers scolaire et non scolaire de l'écrit s'initie durant l'année de cours préparatoire qui est une année charnière pour l'enfant dans son entrée dans l'écrit.

De plus, cette dualité est en lien avec la force d'investissement de l'enfant dans l'écrit, celle-ci pouvant être positive ou négative. En effet, un rejet violent de l'écrit peut, tout autant qu'un goût prononcé pour celui-ci, constituer un indicateur d'un fort investissement. Ainsi, l'opposition et la force du rejet d'un enfant en difficulté avec l'écrit peut s'interpréter comme un indicateur de la force d'un investissement qui n'a pu s'actualiser dans des pratiques écrites réussies et valorisantes à ses yeux (Barré-De Miniac, 2000). A ce sujet, F. Estienne (2007) note que les difficultés d'appropriation de l'écrit ne sont pas nécessairement dues à une inaptitude de l'apprenti mais peuvent résulter et s'entretenir par un état d'esprit qui empêcherait le sujet d'utiliser les stratégies mentales efficaces à mettre en œuvre dans l'apprentissage. Celui-ci, arrivé à un certain stade d'échec, confronté dans cette optique par l'idée que se fait son entourage de ses troubles et de l'écrit, « s'entretient et tourne en rond dans son incapacité », dit-elle.

Ainsi, les représentations de l'écrit ne sont pas sans incidence sur l'importance que revêt son acquisition, aussi bien pour l'apprenti et son entourage que pour celui qui l'enseigne (Johannot, 1997). Cela fait donc peser sur les épaules du jeune enfant un poids lourd à porter, une pression forte à supporter qui est aussi en interaction avec d'autres facteurs que nous allons développer maintenant.

1.2 Une étape de vie dans le développement cognitif de l'enfant

Le langage écrit nous confronte à « l'une des activités cognitives des plus stimulantes, et ceci d'autant plus qu'elle est une combinatoire qui ne se coupe pas du sensible » (Artaux, 1999). En effet, l'entrée dans l'écrit sollicite chez l'enfant des **procédures cognitives et des compétences spécifiques** que nous allons maintenant décrire.

1.2.1. Les procédures cognitives mises en jeu dans le langage écrit

a. Le modèle de la lecture

L'activité de lecture est divisée en deux étapes de traitement distinctes et complémentaires (Hoover et Gough, 1990 ; Morais, 1994) : l'étape de reconnaissance des

mots écrits isolés, unités de base du langage écrit (Ferrand, 2001) et l'étape de construction de sens (par traitement sémantique et intégration syntaxique) permettant la compréhension, but ultime de la lecture (in Pech-Georgel, *Phoniatre*, et George, *Orthophoniste*, 2006).

Classiquement, on définit le fonctionnement du langage écrit sur le **modèle cognitiviste à double voie** (*Dual Route Cascaded model*) de Coltheart et al (2001) qui postule l'existence de deux procédures de reconnaissance et de traitement des mots écrits (*Cf. Schéma en Annexes*):

- La procédure **phonologique** (ou voie **d'assemblage**, indirecte et analytique) est basée sur la connaissance des règles de conversion grapho-phonémique. Après analyse visuelle du mot écrit (mise en jeu de processus visuo-attentionnels et d'analyse des lettres), un traitement analytique séquentiel permet une segmentation du mot en graphèmes (unités orthographiques) puis à chaque graphème est attribué le phonème (unité phonologique ou sonore) correspondant. Cette étape de conversion d'une séquence de lettres en séquence de sons est suivie d'une opération de synthèse phonémique ou fusion permettant de construire une séquence phonologique unifiée ;
- La procédure **lexicale** (ou voie **d'adressage**, directe et orthographique) fonctionne par activation de connaissances préalablement mémorisées sur la forme phonologique et orthographique des mots déjà rencontrés. Après le traitement visuel d'un mot, sa représentation au sein du lexique orthographique (trace mémorisée de la forme orthographique) est activée, celle-ci donnant alors accès à la forme phonologique globale (ou séquence sonore) du mot au sein du lexique phonologique. Cette procédure permet donc une reconnaissance immédiate du mot sans avoir recours à un déchiffrement.

Chacune de ces deux voies est spécifiquement mise en œuvre pour **le traitement de mots de différents types**. La voie d'adressage ne peut traiter que des mots déjà rencontrés, dits « familiers » dont les représentations ont été préalablement mémorisées dans les lexiques orthographique et phonologique, elle en assure l'identification rapide et automatique. Cette procédure est également indispensable pour la lecture de mots « irréguliers » dont la forme phonologique ne peut être issue d'une application des règles de conversion grapho-phonémique et comportant des zones d'irrégularités devant être apprises et maîtrisées par le lecteur. La voie d'assemblage, « générative » (Share, 1995), permet la lecture de mots

nouveaux et de non-mots dont les représentations orthographiques et phonologiques ne sont pas mémorisées ainsi que des mots « réguliers » respectant la stricte correspondance grapho-phonémique (in Pech-Georgel et George, 2006).

Sur le plan du **développement** (Frith, 1985, in De Cara, Zagar et Lété, *Maîtres de conférences en Psychologie cognitive*, 1997), l'enfant opère initialement une mise en relation grapho-sémantique sur un vocabulaire limité (phase logographique) puis prend conscience des unités sublexicales, connaît le son des lettres et devient capable d'un traitement de conversion grapho-phonémique pour aboutir à l'identité phonétique du mot (phase alphabétique). Enfin, au cours de lectures successives, l'orthographe des mots les plus fréquents est progressivement isolée et directement reliée au système sémantique (phase orthographique). Il s'agit donc pour l'enfant de mettre progressivement en place des relations entre les codes graphémique, phonologique et sémantique de la langue.

b. Le modèle de la transcription orthographique

Le modèle à deux voies postule l'existence de **deux procédures** de traitement similaires intervenant également en transcription et inversées par rapport aux procédures de lecture (Mousty et Alegria, 1996) (*Cf. Schéma en Annexes*) :

- Dans le cas de mots familiers ou irréguliers déjà mémorisés, l'analyse de la séquence auditive du mot active la représentation phonologique du mot qui, secondairement, active la représentation orthographique globale de ce mot (procédure lexicale) ;
- Dans le cas de mots non-connus ou de non-mots, la séquence auditive du mot est segmentée en phonèmes, chaque phonème est associé au graphème correspondant afin de générer la séquence orthographique du mot (procédure phonologique).

Le modèle de Frith (1985, in De Weck et Marro, 2010) suppose un développement parallèle et interactif de la lecture et de l'orthographe s'effectuant également en trois étapes : l'enfant apprend un stock de mots connus qu'il peut écrire (phase logographique), il acquiert ensuite les correspondances phonographiques (phase alphabétique), la voie d'assemblage prédomine et engendre une régularisation des mots irréguliers puis il se constitue un lexique orthographique intégrant les irrégularités et peut transcrire par voie d'adressage (phase orthographique). Cependant, la maîtrise de **l'orthographe sollicite des ressources cognitives plus importantes que la lecture**. D'une part, les inconsistencies des correspondances phono-graphémiques sont plus nombreuses en écriture qu'en lecture (en lecture, le graphème lu est

codé par un phonème alors qu'un même phonème peut être codé par des graphèmes différents en écriture). D'autre part, l'orthographe française lexicale et grammaticale nécessite un respect absolu des règles et un apprentissage long car elle représente la langue au niveau morphosyntaxique (genre, nombre) alors que les marques morphologiques flexionnelles (pluriel par exemple) ou dérivationnelles (consonnes muettes par exemple) sont souvent absentes au niveau phonologique. De plus, l'écriture implique elle-même l'acte de lecture pour le contrôle de la transcription orthographique (in Pech-Georgel et George, 2006).

1.2.2 Les compétences cognitives nécessaires au langage écrit

On s'est beaucoup interrogé sur la nature du bagage cognitif nécessaire à un enfant pour aborder l'écrit, l'accent étant mis, notamment en dernière année d'école maternelle sur le développement des « pré-requis » ou « co-requis » à l'entrée dans l'écrit : la conscience du corps, la motricité fine, l'orientation et la structuration spatiale, la latéralité, le repérage temporel et la succession chronologique, le sens du rythme, la discrimination visuelle et auditive, la conscience phonologique, la mémoire, l'attention, le langage oral...En effet, le langage écrit plonge l'enfant dans une situation de « **multitâches** » sollicitant de façon dynamique et interactive plusieurs compétences.

a. Les compétences organiques et perceptivo-sensorielles

Le Lire-Ecrire intervient lors du développement de l'enfant et met en jeu la maturité corporelle de celui-ci dans sa globalité en sollicitant :

- Ses compétences **intellectuelles**;
- Ses **capacités motrices et psychomotrices** : praxies oculo-motrices, visuo-spatiales et visuo-constructives, praxies des mains et des doigts, des membres supérieurs, posture, tonus et contrôle ;
- Ses **compétences sensorielles et perceptives** : vue, audition (boucle audio-phonologique, discrimination auditive), toucher, proprioception, capacité d'intégration intersensorielle, gnosies.

b. Les compétences de traitement du langage

L'apprenti qui rentre dans l'écrit doit développer des compétences de traitement du langage oral et les mettre en lien avec l'écrit (Touzin, *orthophoniste*, 2004). En effet, le langage écrit sollicite chez l'enfant des habiletés linguistiques et métalinguistiques **implicites**

(phonologiques, lexicales, syntaxiques et pragmatiques) pour aborder **explicitement** les contraintes du langage écrit (Alegria et Morais, 1989, in De Cara, Zagar et Lété, 1997):

- Capacité d'analyse segmentale de la parole (la conscience syllabique et celle des rimes se développent avec la manipulation du langage oral avant 6 ans), d'identification des unités phonologiques (**conscience phonologique**) ainsi que leur manipulation de manière intentionnelle (**capacités métaphonologiques**), notamment pour la mise en place de la voie d'assemblage. Ces compétences lui sont nécessaires pour acquérir la **conscience phonémique**, donc la prise de conscience de l'existence des phonèmes et la capacité à les manipuler dans l'écrit.
- Capacité de mettre en rapport les unités phonologiques orales avec les unités visuelles écrites : compréhension du principe alphabétique, connaissance du nom et du bruit des lettres, puis connaissance des règles de conversion graphème (unité discrète de l'écrit)-phonème (unité correspondante à l'oral).
- Capacité d'assembler et de fusionner les unités phonologiques pour accéder au mot écrit (Pech-Georgel et George, 2006).

Parallèlement, les compétences de **compréhension et d'accès sémantique** de l'enfant entrent en jeu : l'efficacité et l'automatisation progressive des procédures de traitement du langage écrit libèrent les ressources attentionnelles qui peuvent davantage se porter sur la compréhension et instancier des processus associatifs et interprétatifs (Gombert et Colé, 2000), ce qui rend l'enfant plus « disponible » pour faire sens et s'approprier véritablement le langage écrit. Ainsi, la compréhension écrite implique la référence à un stock de connaissances (faits et concepts, vocabulaire, structures syntaxiques, raisonnement) (McCardle et al. 2001) qui se mettent en place avec le développement du langage oral tant au niveau de la compréhension (Stohard et Hulme, 1996 ; De Jong et Van der Leij, 2002) que de l'expression (Snow et al, 1995) (in Pech-Georgel et George, 2006). L'écrit mobilise, organise les connaissances de l'enfant et, *dans le même temps*, il permet la construction et l'élaboration de celles-ci, appartenant donc à part entière au domaine de la cognition, au sens étymologique du terme, comme « activité de connaissance » (Barré-De Miniac, 2000). Pour comprendre l'écrit, l'enfant peut utiliser en interaction:

- la stratégie ascendante de bas niveau « **bottum-up** » en se basant sur les informations du contexte visuel écrit reliées sémantiquement qui permettent l'amorçage sémantique

et l'anticipation du sens de l'écrit. Cette activité d'anticipation est assurée notamment par la maîtrise de la langue (Lentin, 1998, *Chercheuse et enseignante en Linguistique*);

- la stratégie descendante de haut niveau « **top-down** » en utilisant ses connaissances linguistiques, sur le monde, son raisonnement.

Cependant, il est parfois difficile pour l'enfant de faire sens avec le langage écrit. Le psychologue clinicien et psychopédagogue S. Boimare (2004) le compare à un marcheur qui doit avancer sur un sentier escarpé de montagne sans avoir le droit ou la possibilité de relever la tête pour regarder le paysage, se contentant des seuls indices qui viennent du sol pour trouver sa direction et assurer son équilibre : l'aller-retour, entre les informations qui viennent du bas et celles qui viennent du haut, indispensable pour assurer son pas comme pour éprouver du plaisir au cours de la promenade, n'a pas lieu. L'enfant est alors dans « l'impossibilité de décoller des informations venant du décryptage pour en faire des images mentales qui viendraient à leur tour enrichir et faciliter la maîtrise des signes, leur mémorisation ainsi que les savoirs » (Boimare, 2004).

Par conséquent, on note l'**influence mutuelle et dynamique** existant entre le langage oral, langage écrit : le langage oral est un précurseur du langage écrit et celui-ci permet en parallèle un enrichissement du langage oral par les processus qu'il sollicite. D'ailleurs, on retrouve souvent chez les enfants ayant des troubles du langage écrit, des difficultés qui sont à mettre en relation avec leurs problèmes à l'oral (retard de parole, problème pour jouer avec les mots, les syllabes, manque de vocabulaire, manque d'organisation du discours...).

c. Les compétences mnésiques, attentionnelles et exécutives

Le traitement du langage écrit par l'enfant met donc en jeu sa **mémoire verbale à court terme** auditive et visuelle pour maintenir l'information durant la lecture ou l'écriture. **La mémoire phonologique de travail** intervient également en assurant le stockage et le traitement des informations phonologiques lors du décodage séquentiel et de la synthèse phonémique effectués par la voie d'assemblage. Dans le modèle de Baddeley (1986 in Pech-Georgel et George, 2006), le stockage des informations verbales est assuré par le calepin visuo-spatial et la boucle phonologique qui repose sur l'autorépétition subvocale. L'administrateur central constitue la composante attentionnelle du modèle qui sélectionne, coordonne et contrôle les informations de traitement. La mémoire à **long terme** épisodique et

sémantique rentre également en jeu afin de constituer et d'enrichir le lexique mental orthographique stocké à long terme.

De même, les capacités **attentionnelles et visuo-attentionnelles** (Valdois, 1996, in Pech-Georgel et George, 2006) de l'enfant sont largement sollicitées lors du traitement de l'écrit : son attention **soutenue** (pour traiter les informations écrites en continu), son attention **sélective** (pour se focaliser sur les infos pertinentes et pouvoir inhiber les autres) mais aussi son attention **divisée ou partagée** (pour traiter plusieurs tâches simultanément, notamment celles de segmentation, conversion et fusion grapho-phonémiques).

L'enfant utilise également **ses fonctions exécutives** (Weil-Barais, 2004, *Professeur en psychologie cognitive et développementale*) pour parvenir à la gestion du texte à lire ou à écrire, c'est-à-dire ses capacités de : **stratégie** (choix autogéré des moyens pour organiser son activité de Lire-Ecrire), **planification et d'anticipation** (ordonnancement temporel des étapes), de **contrôle** (relecture, correction, vérification), **d'inhibition** (résister aux informations non pertinentes, aux tendances par exemple à vouloir lire ou écrire un mot d'une façon spontanée mais incorrecte au niveau orthographique), de **flexibilité mentale** (s'adapter et passer d'une tâche à l'autre, par exemple décoder puis fusionner les graphèmes) **et d'élaboration conceptuelle** (parvenir à faire sens avec ce qu'il lit ou écrit).

1.3. Une étape de vie qui fait passer de l'oral à l'écrit : un nouveau lien au langage

« Passer de l'oral à l'écrit, c'est changer de monde, c'est une transformation de l'être »
(Biarnes, 1997)

1.3.1. Un autre rapport à la communication et à l'autre

Entrer dans l'écrit c'est se confronter à la langue, à ses caractéristiques, ses exigences, ses contraintes, ses règles avec lesquelles l'enfant n'était en lien jusqu'alors que par le langage oral et les « aménagements » qu'il permet (suppléance gestuelle, contexte, réactions de l'entourage, voix, regard...). Le langage écrit ne peut donc être qu'un discours inachevé, fait d'incertitudes par la disparition des éléments extralinguistiques et amenant à une certaine rigueur car les notions de temps, d'espace, de personnes doivent y être explicitées.

Du premier cri au premier « Je », c'est par des jeux de voix que l'enfant peut affirmer sa présence comme sujet par le son qui prend sens. L'enfant chemine du cri à la voix, de la

voix à la parole, émergeant pour nommer le vide et mettre un objet là où il y aurait non-objet entre soi et l'autre, puis de la parole à la lettre. Cependant, si la parole est « à l'autre présent », la lettre est « à l'autre absent », elle permet de rencontrer l'autre, l'altérité et surtout de construire « son autre » en soi car elle est objet *de* l'autre si on la lit et objet *pour* l'autre si on l'écrit. Selon Biarnes (1997), l'enjeu de l'entrée dans l'écrit est là : « pour que, par la lettre, je puisse me connaître autre, encore faut-il que je puisse auparavant m'y reconnaître. Si l'on m'impose d'y reconnaître l'autre que je devrais être avant de m'y reconnaître, je suis dans un non sens, dans un *dé-lire* ». En effet, le langage écrit plonge l'enfant dans une **nouvelle relation à l'autre** car, en tant qu'activité individuelle, il convoque malgré tout à la rencontre avec autrui, à l'altérité par **l'adresse à l'autre** dans un **véritable jeu d'« absence-présence »** : « l'écriture est à l'origine la langue de l'absent » (Freud, in Clerget, 2002). L'écrit n'est suscité que s'il est parlé à l'enfant, que si la dimension d'une adresse est constituée pour lui dans sa vie car lire et écrire « c'est se confier à un rythme issu de l'autre, en accord ou en désaccord, en harmonie ou en rupture de souffle » (Clerget, 2002, *Psychanalyste*)

Il y a donc une nécessaire abstraction de l'écrit qui porte sur la représentation des mots, en l'absence d'un interlocuteur qui doit être représenté, ainsi que la situation elle-même par un contrôle intérieur conscient et volontaire du sujet (Barré-De Miniac, 2000). Alors, **les compétences pragmatiques** de l'enfant sont également sollicitées, sa capacité à se mettre à la place de l'autre, à être « empathique », à faire des inférences pour attribuer aux autres des intentions, des sentiments (Théorie de l'Esprit de Baron-Cohen, 1985, in Brin, Courier, Lederlé, Masy, 2004). L'enfant doit intégrer la capacité de dialoguer avec lui-même, de mobiliser l'autre en soi en effectuant un perpétuel va-et-vient entre lecture et écriture : quitter sa position de lecteur pour élaborer du sens par rapport à ce qu'un autre a écrit; quitter sa position de scripteur pour se faire lecteur de sa propre production. De plus, l'entrée dans l'écrit nécessite une certaine **prise de conscience et de recul** par l'enfant de son langage, il se pose comme le législateur, l'organisateur de ses propres idées dans un registre de langue différent car on n'écrit pas comme on parle, même si actuellement le langage « SMS » tend à prolonger l'oral dans l'écrit, ce dont raffolent d'ailleurs beaucoup d'adolescents. Ainsi, l'enfant doit adopter une **position « métalinguistique »** pour entrer dans l'écrit qui l'oblige à « mettre en veilleuse » l'usage de la langue comme instrument de communication pour en

faire un ensemble de formes sur lesquelles on réfléchit (Strauss-Raffy, 2004, *Psychologue et psychopédagogue*).

L'entrée dans l'écrit confronte aussi l'enfant à la **communication en silence** et cela est loin d'être anodin car lire et écrire, c'est bel et bien se taire, autrement dit c'est « avoir droit au silence » (Pétetin, 2003, *Orthophoniste*). Ainsi, le silence de l'écrit peut être ambivalent pour l'enfant: d'une part, il permet de dire, de penser en silence en étant délesté d'éléments qui peuvent « alourdir » l'élaboration du discours oral dans le calme propice à la réflexion et à la pensée mais, d'autre part, il peut être source d'angoisse pour l'enfant qui se retrouve seul face aux signifiants écrits inaudibles.

1.3.2. Un nouveau rapport à l'espace par une mise à distance

L'entrée dans le langage par l'enfant met en œuvre sa capacité à symboliser, c'est-à-dire à se distancier du réel pour le représenter par des symboles. Les signifiants de la langue parlée puis écrite sont un mode élaboré de symbolisation et « rien ni personne ne peut expliquer pourquoi tel sens est porté par telle combinaison de sons ou de lettres plutôt que par une autre » (Bentolila, 2007, *Professeur de linguistique*). Ainsi, la relation entre signifiant (« *le nom de l'objet* ») et signifié (« *le concept de l'objet* ») est régie par l'« arbitraire de signe » (F. de Saussure, in Brin, Courier, Lederlé, Masy, 2004). Or, entrer dans l'écrit, c'est aussi s'installer dans l'ordre du scriptural (Peytard, 1970) qui, contrairement à l'ordre oral, se réalise sur une aire, dans un espace, et non dans l'air. En effet, le langage écrit déroule dans l'espace la transcription d'éléments sonores déroulés dans le temps car, « à la linéarité temporelle de la chaîne orale correspond la linéarité spatiale de la chaîne écrite » (in Frumholz, 1997, *Docteur en Sciences du langage et Orthophoniste*).

L'anthropologue J. Goody (1979) affirme que « La projection graphique permet d'agencer les significations tout autrement, dans un espace bidimensionnel qui transforme la pratique même du langage ». En effet, le langage écrit met en abyme en quelque sorte cet espace de symbolisation du langage en plaçant l'enfant dans une dynamique spatiale autre qui nécessite l'élaboration et la gestion d'un **nouvel espace, l'espace graphique** de l'écrit sur la feuille. L'entrée dans l'écrit marque donc une « rupture d'espace » qui offre une sorte de « curseur » permettant de se placer à des distances variées du réel et selon des points de vue différents, il ouvre le sujet à des représentations nouvelles afin de « circuler » dans la langue. Cet écrit « hors de soi » *nécessite* une prise de distance par rapport aux contenus écrits et dans

le même temps *contribue* à cette prise de distance (Barré-De Miniac, 2000). Ainsi, la mise à distance est tout à la fois une contrainte et un effet du langage écrit et c'est tout ce « **jeu d'espaces** » à travers les mots qui peut être difficile et déstabilisant pour l'enfant qui doit se construire de nouveaux repères (Artaux, 1999).

1.3.3. Une nouvelle temporalité

« Le langage écrit met l'enfant dans une situation de communication différée » (Charmeux, 1987, in Gaté, 1998) et non plus dans l'immédiateté du langage oral. Il a une **temporalité propre**, la présence et l'interaction avec un récepteur potentiel ne sont jamais concomitantes comme à l'oral mais toujours décalées dans le temps. L'enfant doit donc, pour entrer dans l'écrit, accepter de se détacher de l'actuel, du concret, du présent et quitter l'ici et maintenant pour **appréhender différemment le temps**, accéder à la trace en tant que « mémoire graphique ». Il lui faut quitter le présent et construire le futur pour établir un nouveau rapport à l'espace et au temps car, cantonnés à un espace-temps sans devenir, la lettre et les apprentissages scolaires n'ont plus raison d'être » (Biarnes, 1997).

De plus, le langage écrit est un espace au carrefour de diverses temporalités : la temporalité de la pensée consciente du sujet qui lit mais aussi celle de celui qui a écrit, leurs temporalités inconscientes qui n'ont pas la même logique que le temps chronologique, la temporalité corporelle, la temporalité des lettres qui se succèdent sur la feuille, la temporalité de l'oral et de l'écrit qui se rejoignent sur la page dans cette communication en différé. J. Clerget (2002) affirme que l'écrit est une « affaire de rythme : une trace biffe et efface la précédente pour autoriser la suivante ». L'écrit peut aussi être considéré comme un « **espace sans projet** qui ouvre un **rapport spécifique au temps** et requiert une intentionnalité non décidée par avance, une disponibilité d'esprit qui s'ouvre et se construit au moment même de l'écrit, chemin faisant, en cherchant, en tâtonnant » (Artaux, 1999).

1.3.4. S'approprier un nouveau rapport au sens et à la pensée

Entrer dans l'écrit c'est « **accepter** » la **lettre en tant** que symbole qui, étymologiquement, est « le lien qui fait sens » car c'était un signe de reconnaissance chez les Grecs formé par les deux moitiés d'un objet brisé que l'on rapprochait afin de le reformer (Chidiac, 2010). Le sujet est toujours manquant, en devenir, dans le questionnement de sa relation au monde et l'écrit est un outil pour inventer, pour **penser son propre rapport au monde**, « l'apprenti de la langue écrite procède par tâtonnements, essais et erreurs, c'est un

chercheur de sens » (Lentin, 1998, *Chercheuse et enseignante en Linguistique*). Le sens s'élabore donc par le langage et notamment par le langage écrit : « mettre en mots le monde, la société, la place qu'on y occupe, ce n'est pas dire ce que les choses sont, en se bornant à leur donner une forme langagière qui ne les transformerait pas, c'est produire des catégories, des classements, des relations, une mise en ordre du monde qui est construction de sens » (Barré-De Miniac, 2000). Ainsi, par le parcours linéaire de l'œil sur l'espace de la page, la pensée s'affirme de bon sens, caractérise la construction intellectuelle, chaque élément venant s'ajouter au précédent (Chartier et Hébrard, 1989, in Johannot, 1997).

J. Goody (1979) affirme que c'est l'écrit qui explique l'avènement de modes de pensée rationnels, abstraits et scientifiques car il offrirait des possibilités nouvelles de **pensée réflexive**, par la distance qu'il permet et le rapport qu'il inaugure entre le lecteur-scripteur et le texte : « l'écrit objective le discours, il permet une perception visuelle et non plus seulement auditive, du côté du récepteur, on passe de l'oreille à la vue et du côté du producteur de la voix à la main ». En ce sens, l'entrée dans l'écrit produit en quelque sorte une « objectivation » du langage en faisant passer d'une signification contextuelle, agie, vécue, prise dans une situation intersubjective à une signification extériorisée, isolée par la procédure graphique même, séparée des autres significations, explicitée, une sorte de « **méta-signification** » (B. Lahire, 1993, in Barré-De Miniac, 2000). Ainsi, parce qu'elle se réalise dans l'ordre du visible, l'écriture rend possible un travail « d'observation, d'examen, de reprise de cette trace qui s'offre au regard et, en permettant cette décontextualisation des événements, elle stimule la pensée » (Frumholz, 1997).

Cependant, l'écrit installe aussi l'enfant « **en attente de signification** » (Gaté, 1998), il accentue le fait que les mots ne sont pas seulement des signes mais des nœuds de significations, carrefours de sens offrant des combinaisons infinies. Ainsi, l'écrit oblige le sujet à se positionner, à faire des choix, à conceptualiser, à circuler dans des registres de distanciation. Le langage écrit impose donc une tension enrichissante entre un « **pôle énonciatif** », expressif et un « **pôle référentiel** » plus objectivant et c'est dans la conciliation, l'articulation de ces deux pôles que le sujet qui lit ou écrit peut varier ses niveaux d'investissement et produire de nouvelles connaissances (Artaux, 1999).

1.4. Une étape de vie qui engendre des remaniements psychoaffectifs

1.4.1. Les contraintes psychoaffectives du langage écrit

« *On ne lit et on n'écrit pas avec le seul conscient mais avec tout notre appareil psychique* » (Amar, 2009, *Pédopsychiatre*). En effet, devenir un sujet lisant et écrivant met l'enfant face à différentes **contraintes psychoaffectives** qu'il doit apprivoiser, affronter puis surmonter pour pouvoir trouver son équilibre dans le langage écrit:

-*entrer en apprentissage*, se soumettre à un autre étranger (professeur) dans un cadre réglé (école) et donc surmonter le temps de flottement, de rencontre avec des questions latentes et des craintes souvent anciennes qu'implique tout apprentissage (Boimare, 2004).

-*se soumettre à la loi*, au code arbitraire et commun de l'écrit, au « pacte » qui en fonde les règles et supporter les frustrations qui en découlent. L'enfant doit donc, en quelque sorte, « accepter » de « se couler dans le moule du code écrit » sans pour autant se perdre soi-même, c'est-à-dire savoir se retrouver dans ce code (Barré-De Miniac, 2000).

-*traverser l'incompétence transitoire, l'incertitude, le doute* car l'écrit n'est pas « magique », il est le fruit d'une conquête progressive à travers un apprentissage qui demande de la persévérance. L'enfant se confronte à l'inconnu du signifiant écrit pour accéder au connu du signifié, ce qui le met face à des affects dépressifs d'impuissance (Boimare, 2004).

-*supporter d'être seul, de s'« autogérer »* (Estienne, 2007), *c'est-à-dire* d'entrer en réflexion en l'absence de l'autre car le langage écrit est « monogéré » seul dans un espace-temps à part alors que le langage oral est « polygéré » en présence d'interlocuteurs qui co-construisent le discours dans le même espace-temps. Cela n'est pas sans poser problèmes aux enfants qui sont en phase d'apprentissage et qui ont beaucoup de mal à se passer de la dialogie (Frumholz, 1997).

-« *décoder* » une trace et faire trace, accepter d'entrer dans les mots d'un autre et de donner ses propres mots, de dire et se dire par les mots écrits (Strauss-Raffy, 2004).

En somme, entrer dans le langage écrit c'est aussi et surtout « grandir »...

1.4.2. La mise en jeu des problématiques psychiques infantiles

a. Mise en jeu de la problématique de séparation

Parler, c'est quitter le corps à corps. En effet, entrer dans le langage nécessite de se séparer d'un objet (personne, situation, événements, expériences...), d'y renoncer, de le transformer, de prendre de la distance à son égard de manière active. La distanciation

progressive est rendue possible par la création de symboles qui vont représenter ce dont on s'éloigne. Ainsi, entrer dans l'écrit, c'est inscrire une séparation et la figurer d'une trace sur l'espace de la page et dans la durée, c'est donc un peu quitter l'enfance et la jouissance continue, il faudra toujours opérer un décentrement et une abstraction, accepter la rupture et l'absence par la symbolisation qui sépare l'enfant de son espace encore fusionnel pour un espace de relation et de médiation au monde. Voilà l'un des enjeux de l'écrit : « une expérience de perte sur fond de séparation, une perte du mot, lâché, déposé hors de soi et laissant trace » (Clerget, 2002). Freud (1905) décrit cette étape par le jeu du *Fort-Da* dans lequel l'enfant parvient à supporter les allers-retours de la mère, donc le manque et la séparation, en les symbolisant par le lancer d'une bobine en disant « fort » (« *parti* » en allemand) et en tirant sur la ficelle pour la faire revenir en disant « da » (« *voilà* » en allemand). De même, le langage, et notamment l'écrit, permet de symboliser, de donner une présence à des objets, personnes ou événements tout en les mettant à une distance nécessaire et ainsi mieux supporter la séparation. Cependant, certains enfants ont des difficultés de représentation des lettres dans l'espace, ainsi qu'une difficulté de représentation d'un agir : ils n'arrivent pas à se dégager du registre visuel ou olfactif du corps de l'autre (Clerget, 2002). De plus, entrer dans l'univers de l'écrit marque la rupture avec la langue maternelle du cercle familial car il s'agit d'accéder à la langue commune, celle qui permet la communication culturelle et sociale, notamment à l'école et « il est difficile pour tous les enfants quand ils doivent un jour faire le choix entre la parole, oralité maternelle, et l'écrit, l'ordre paternel du monde » (Biarnes, 1997).

b. L'entrée dans l'écrit soutenue par le désir et la sublimation

Derrière tout apprentissage se joue **la problématique du désir** et « c'est dans la parole que l'enfant trouve vie au désir d'apprendre à lire et à écrire » (Clerget, 2002). L'entrée dans le langage oral puis écrit sollicite l'enfant dans sa relation à ses objets de désir qui évoluent au cours de son développement et il doit avant tout « se reconnaître comme sujet désirant et en devenir » (Biarnes, 1997).

Cette étape est soutenue par la **sublimation** qui est un « processus » défini par Freud pour « rendre compte d'activités humaines apparemment sans rapport avec la sexualité (activité artistique, intellectuelle...), mais qui trouvent leur ressort dans la force de la pulsion sexuelle. La pulsion est dite sublimée dans la mesure où elle est dérivée vers un nouveau but

non sexuel et où elle vise des objets socialement valorisés » (Laplanche et Pontalis, 2007). La sublimation amène donc l'enfant à un renoncement d'une satisfaction directe pour son remplacement par un phénomène apparenté dans lequel les objets en jeu sont déssexualisés et symbolisés. Cela se met en œuvre lorsque l'enfant rentre en période de latence, allant de la fin de la sexualité infantile jusqu'à l'adolescence (Laplanche et Pontalis, 2007), lors de l'entrée dans les apprentissages et donc dans l'écrit. Cela ne peut s'engager sans une certaine maturité de l'enfant qui recouvre à la fois une autonomie sur le plan affectif, le développement d'aptitudes intellectuelles et de capacités d'intériorisation des castrations notamment par la résolution au moins partielle du complexe d'Œdipe. Or, il faut souligner que l'entrée dans le langage écrit réactualise la problématique œdipienne, l'écrit étant fortement lié à la fonction symbolique du père parce qu'il témoigne d'une séparation d'avec le corps de la mère et d'avec son propre corps, parce qu'il relève d'une loi, d'un code, et enfin parce qu'il est de l'ordre de la trace, de la pérennité, de ce qui nomme et inscrit dans une histoire (Artaux, 1999).

A ce sujet, la psychanalyste F. Dolto (1984) rappelle que ce sont les « **épreuves de castration** » qui permettent à l'enfant d'entrer dans la symbolisation, celles-ci lui signifiant par le langage que « l'accomplissement de son désir, sous la forme qu'il voudrait lui donner, est interdit par la loi ». L'enfant est poussé à renoncer aux actes interdits, à inhiber certaines pulsions et à les symboliser en les faisant entrer dans le processus de sublimation et ces pertes peuvent alors avoir une valeur symboligène, elles sont structurantes et humanisantes pour l'enfant. En effet, on note qu'il y a souvent une impulsion enfantine à jouer avec le corps des lettres comme des matières magiques, une pulsion graphique à maculer la feuille, une jubilation de la trace, que l'on peut mettre en lien avec les modalités anales et génitales des stades d'évolution de l'enfant. Or, apprendre à lire et écrire, peut être considéré comme un travail de refoulement de ces pulsions enfantines et les règles orthographiques viennent appuyer cette censure introduite par l'écrit. Ainsi, pour rentrer dans l'écrit et se l'approprier, l'enfant doit accepter de déplacer son investissement pulsionnel et libidinal sur des objets déssexualisés (les livres, les apprentissages, la culture...), de les investir pour pouvoir y trouver une satisfaction et ainsi accéder au plaisir intellectuel et émotionnel. En effet, cette part de renoncement doit être contrebalancée par la promesse de satisfactions d'un autre ordre, à travers la possibilité de l'ouverture aux autres, aux échanges, à la socialisation, à la culture (Dolto, 1984).

c. Le désir parental et l'entrée dans l'écrit de l'enfant

La lecture et l'écriture, comme tous les apprentissages, sont diversement investis par les proches de l'enfant et leur désir de voir celui-ci y accéder joue un rôle d'importance. Il est nécessaire que l'investissement parental existe, que l'enfant se sente soutenu, autorisé à apprendre, voire à dépasser le savoir des parents (Barré-De Miniac, 2000). Cependant, on connaît aussi les méfaits du surinvestissement parental, des blocages qu'il peut engendrer chez l'enfant qui tente tant bien que mal de maintenir les équilibres familiaux et parentaux, tiraillé entre la demande et le désir de ceux-ci envers lui-même et envers ses apprentissages. Un jeu subtil s'opère donc entre le désir des parents de l'enfant, l'accueil qu'ils font à sa manière de développer sa curiosité intellectuelle et le désir de savoir de l'enfant. « *On donne bien le temps à un enfant de faire ses premiers pas, on accepte qu'il chancelle, qu'il trébuche, qu'il tombe, on lui tend les bras. Pourquoi ne pas avoir la même attitude face à l'écrit ?* » (Reverbel, 1993, in Clerget, 2002).

De plus, l'utilisation et l'investissement de l'objet « livre » au sein de la famille est importante pour l'entrée dans l'écrit. En effet, le rituel de la lecture d'histoires, de contes au coucher a un rôle actif dans le rapport que l'enfant construit à l'écrit, dans le désir qu'il y engage et surtout dans le plaisir que cela suscite en lui, ceci en écho au propre rapport qu'entretiennent les parents envers l'écrit. Ainsi, Lundberg (2002, in De Weck et Marro, 2010) situe les apports de la lecture à l'enfant par l'adulte aux niveaux phonologique, syntaxique, lexical, textuel et également au niveau de la littératie en ce sens qu'elle permet de développer un intérêt et une habitude à utiliser l'écrit.

d. Mise en jeu de la problématique corporelle

L'écrit entretient un rapport au corps, à l'espace métaphorique de la corporalité. En effet, en se référant au modèle psychanalytique, on peut considérer que l'écrit constitue un « **espace intermédiaire** » entre monde intérieur et monde extérieur, entre le soi et le non soi (Winnicott, 1971, *Psychanalyste*). De plus, on peut s'appuyer sur le concept de « **Moi-Peau** » que le psychanalyste D. Anzieu (1985) définit comme une figuration dont l'enfant se sert au cours de son développement pour se représenter lui-même et qui est une sorte de peau psychique, de « surface d'inscription » à double feuillet. Il a une triple fonction de **contenant** (de pare-excitation, c'est-à-dire de protection contre les excitations en provenance du monde extérieur), de **limite** séparant le dedans et le dehors, et de **filtre** des échanges permettant la

communication avec l'extérieur : « Le Moi-peau est le parchemin originaire, qui conserve les brouillons raturés, grattés, surchargés, d'une écriture originaire préverbale faite de traces cutanées » (Anzieu, 1985). On peut donc établir un lien entre l'espace de la peau et l'espace de la page, assimilée à une nouvelle peau sur laquelle sont reproduites les inscriptions corporelles, autrement dit un « **Texte-Peau** » (Artaux, 1999) au sens étymologique de « texte » en tant que « tissu ». Le signifiant écrit, en sa qualité de trace symbolique, permet alors de créer une enveloppe, un contenant, une limite et un espace de développement psychique et symbolique pour le sujet, ceci dans une interaction entre le sujet et l'autre.

L'entrée dans l'écrit marque ainsi une entrée dans une nouvelle expression corporelle de l'enfant à travers des composantes sonores et rythmiques qui s'inscrivent dans des dimensions spatiotemporelles spécifiques, comme nous l'avons vu, mais également dans l'enracinement gestuel du langage. Le psychanalyste F. Gantheret (2010) parle d'ailleurs de la « danse des mots, chaque mot étant un mouvement en quête de son achèvement, et c'est du mouvement que naît le sens », dit-il. En effet, la trace est d'abord ancrée au corps du sujet puis elle s'en distancie peu à peu en utilisant d'autres supports mais cette corporéité de l'écrit reste inscrite dans notre histoire. De même, l'enfant en développement quitte progressivement le corps à corps d'avec la mère par ses premiers pas dans la marche, métaphores de l'entrée dans le langage oral et écrit (Clerget, 2002), puis opère un déplacement de l'action par laquelle il remplit sa bouche avec ses doigts vers l'action où il utilise ses doigts pour agir sur le monde et tracer : l'écrit est à situer dans un « mouvement de conquête motrice et langagière » (Clerget, 2002). L'écrit émane donc du corps du sujet, au cœur de ses investissements et de son existence, il est l'aboutissement d'une impression corporelle, d'un geste qui fait trace et qui se projette hors du corps pour s'inscrire en tant que signifiant dans la relation à l'autre, « *dans la trace, l'autre nous fait signe* » (Clerget, 2002).

L'écrit amène donc sans cesse l'enfant à situer son propre corps et à se situer par rapport au monde et aux autres. Ainsi, l'entrée dans l'écrit permet un « **passage initiatique** » symbolique où il s'agit d'insérer son propre corps en tant que signe dans « l'ordonnement des signes du monde et des signes écrits » (Artaux, 1999). Or, d'un point de vue anthropologique, l'initiation est une cérémonie permettant aux individus d'accéder à un nouveau statut qui leur confère une pleine appartenance à la société. On voit bien ici l'enjeu de cette étape de vie qui s'inscrit dans la construction identitaire et narcissique du sujet qui, par la reconnaissance de la trace de son propre corps (dans l'écriture) ou du corps de l'autre

(dans la lecture), peut mieux reconnaître l'autre et se reconnaître en tant que sujet. D'ailleurs, les troubles dysgraphiques signent souvent chez l'enfant la relation qu'il entretient avec la trace écrite qu'il laisse de lui-même, « sa difficulté est liée à une distorsion de l'image du corps entendue dans l'image de soi donnée à voir dans l'écriture » (Clerget, 2002), reflétant ainsi une souffrance corporelle et motrice face à l'écrit, à la trace et à tout ce qu'elle implique du sujet et de son rapport au monde.

1.4.3. Le langage écrit : une prise de risque

a. On se risque vers l'autre

Lire suppose qu'on se risque vers l'auteur du texte et écrire suppose qu'on se risque vers un lecteur potentiel, le langage écrit fait donc cheminer de soi vers l'autre, se risquer vers l'autre tout en faisant retour à soi. Ce risque-là rencontre le manque car on s'y engage sans jamais savoir à l'avance ce qui va s'organiser, ni quel écho, quel sens cela rencontrera chez l'autre. Ce « ne pas savoir » est fondamental : il est à la fois une « ouverture » vers l'autre dans un espace de « possibles » mais il peut être également source d'angoisse car se risquer vers l'autre n'est pas sans conséquences pour le sujet, chacun se transformera par ce qu'il écrit, ce qu'il lit (Artaux, 1999).

b. On se risque vers l'imaginaire et la pensée

« *Les mots qui vont surgir savent de nous ce que nous ignorons d'eux* » (R. Char, in Chidiac, 2010). En effet, apprendre et déchiffrer de nouveaux mots, c'est toujours courir le risque de découvrir quelque chose de soi, quelque chose en soi, dans sa pensée profonde. Lire et écrire c'est ainsi produire un **espace de rêverie** (Bachelard, 1984 in Artaux, 1999), capable de nous conduire à une conscience constructive de la réalité. Il y a rêverie aussi parce qu'on ne sait pas toujours avant d'écrire qu'on a des choses à dire ou avant de lire ce que la lecture va susciter en nous. Ainsi, la lecture s'invente en lisant et l'écriture s'invente en s'écrivant, l'enfant doit alors accepter de s'y risquer, d'y cheminer « sans savoir » pour ensuite se construire et « mieux savoir ». F. Gantheret (2010) explique ainsi que « je disparaissais dans le texte, c'est lui qui pense pour moi [...] insiste, fait signe, ouvre vers autre chose, vers de l'inconnu ». On peut alors faire l'analogie entre l'écrit et le rêve (Anzieu, 1975) car le langage écrit, tout comme le rêve transforme un contenu latent de pensée en un contenu manifeste, en y bouleversant les rapports temporels et spatiaux par les processus de déplacement (éclatement ou raccourcissement temporel) et de condensation (fusion d'espaces les uns dans

les autres). Alors, comme lors d'un rêve, l'enfant se plonge à travers les signifiants écrits dans une nouvelle spatialité et temporalité dans laquelle il doit se risquer à associer, par les signifiants écrits, des signifiés qui demeurent éloignés dans le monde réel : « Ecrire, comme lire, c'est laisser s'ouvrir le rêve, laisser voyager la pensée » (Gantheret, 2010).

1.4.4. Une rencontre parfois difficile : le symptôme

Il est nécessaire ici de revenir sur la notion de symptôme qui, pour Freud, est un compromis entre le désir inconscient et les modes de défense de l'appareil psychique (refoulement), constituant un mode de résolution d'un conflit qui se situe ailleurs que dans le champ concerné et qui permet donc de renoncer au désir tout en le réalisant de manière déguisée (Laplanche et Pontalis, 2007). Les troubles du langage écrit peuvent être considérés comme des manifestations d'un rapport au monde problématique qui se cristallise dans l'écrit mais dont les « causes » sont à chercher ailleurs que dans la stricte relation entre le sujet et l'écrit. L'espace de l'écrit est le lieu où peut surgir « le symptôme » venant faire parfois écho au manque ou au « trop-plein » de contenance de l'écrit pour le sujet qui est mis en échec. Ces difficultés sont à comprendre comme l'expression symptomatique d'une souffrance qui cherche à se dire, un appel dirigé vers autrui qui « parle » à la place du sujet et qui cherche à « être entendu » en tant que tel. Ainsi, certains enfants confrontés à l'écrit sont comme dans l'impossibilité de considérer objectivement le langage écrit, **les mots sont** :

-soit des entités «étrangères » qui semblent vides de sens, le mot écrit étant uniquement appréhendé comme objet. Ces enfants sont capables de déchiffrer un texte sans en comprendre la signification, n'accédant pas à l'image ou à l'idée que le mot véhicule, ne pouvant se « décoller » de la forme pour aller vers le sens, ils s'enferment dans une « adhérence au miroir de la lettre sans s'y reconnaître, sans faire sens, empêchant tout espace de jeu, toute finalité ou fonctionnalité de l'écrit » (Biarnes, 1997). Ce rapport à la langue nous révèle que ces enfants s'enferment dans une certaine « rigidité de pensée », ne développent pas une mobilité de pensée suffisante pour se décoller de la forme des mots, s'autoriser à prendre du recul, à explorer le sens du monde. S. Boimare (2004) montre d'ailleurs que l'enfant en souffrance avec l'écrit a un fonctionnement intellectuel particulier aménagé sur un « empêchement » de penser, son monde interne ne fournissant pas de représentations riches pour le Lire-Ecrire car il est trop « parasité » par des émotions, angoisses, peurs... Cela peut aussi refléter une attitude défensive de l'enfant face à une impossibilité à affronter le poids

des mots, les effets du savoir et de l'apprentissage, l'entrée dans son monde intérieur, s'enfermant alors dans une véritable soumission protectrice aux règles du code écrit.

-soit trop chargés de sens et d'affectivité voire d'érotisation, ce qui empêche tout recul. Ces enfants cherchent dans le mot la chose qu'il désigne dans une absence totale d'intériorisation des contraintes formelles du langage écrit, cela pouvant refléter également un rapport conflictuel à la loi, à la norme, aux règles. Ainsi, l'enfant n'établit pas de distance entre le mot et la réalité, c'est-à-dire la propriété de l'objet qu'il représente. Cette non-distanciation ou « fusion » peut générer de la crainte, de l'angoisse : le mot « chien » risque de mordre, le mot « loup » est trop méchant... Ainsi, « l'accès à la lettre, au signifiant écrit qu'est le mot, peut être barré à celui qui y est collé » (Biarnes, 1997). On voit bien ici que « la mise en lien » et « la mise à distance » dans l'espace-temps qu'établit l'enfant entre lui-même, l'écrit, le sens et donc le monde qui l'entoure est une problématique fondamentale de son appropriation du langage écrit.

L'entrée dans l'écrit est donc loin de ne mettre en jeu que les seuls processus cognitifs. Il s'agit d'une véritable **étape de vie** que tout « apprenant » accomplit pour s'approprier l'écrit et qui s'effectue par un **cheminement**: *socioculturel et scolaire* dans lequel l'enfant doit trouver sa place ; *cognitif* au sein de processus complexes que le sujet doit apprendre à maîtriser et automatiser ; *langagier* où se tisse un autre lien à l'autre, à l'espace, au temps et à la pensée ; *psychoaffectif* sous-tendu par la contrainte, la séparation, le désir et la prise de risque.

II LE GROUPE : UN ESPACE A PART

Pour étayer notre réflexion et élaborer notre projet nous avons maintenant besoin d'effectuer une recherche approfondie sur le concept de « groupe » : nous nous pencherons d'une part sur les **théorisations** du groupe et les **phénomènes** qui s'y produisent en insistant davantage sur les approches psychosociales, psychanalytiques et linguistiques, puis nous nous intéresserons d'autre part au **groupe de soin** et ce qu'il suppose, notamment au niveau de la « mise en groupe ».

2.1 Les théorisations et les phénomènes de groupe

2.1.1 Qu'est-ce qu'un groupe ?

En se penchant sur l'étymologie du mot « groupe », on se rend compte qu'il est récent et qu'il nous vient de l'italien « *grosso* » signifiant d'abord « *nœud* » puis « *réunion* », « *assemblage* », qui était un terme technique des beaux-arts désignant plusieurs individus peints ou sculptés formant un sujet. De plus, il dériverait du germanique occidental « *kruppa* » référant à une « *masse arrondie* », « *un rond* ». Les artistes français, notamment Molière (1669), ont ensuite importé ce terme qui s'est vite répandu dans le langage courant pour désigner un assemblage d'éléments, une catégorie d'êtres ou d'objets, avant de définir une réunion de personnes vers la moitié du XVIIIème siècle. Le mot « groupe » prend donc naissance au cœur de l'art et véhicule les notions fondamentales : d'élaboration et de construction (« assemblage ») ; de forme et d'enveloppe (« rond ») ; de tissu, de lien (« nœud »).

Nous nous intéressons ici au **groupe primaire ou restreint** qui, parmi les concepts de foule, bande, groupement ou groupe large, a été défini par D. Anzieu (*psychanalyste*) et J-Y Martin (*neuropsychiatre et psychosociologue*) (1968). Ils en ont dégagé les caractéristiques suivantes :

- un nombre restreint de membres, permettant une perception interindividuelle de chacun et favorisant les échanges ;
- une poursuite commune et active des mêmes buts assumés, répondant aux intérêts des membres et valorisés ;
- des relations affectives peuvent y exister et constituer des sous-groupes d'affinités ;
- une forte interdépendance des membres ainsi qu'un sentiment de solidarité et une union morale qui perdure en dehors du groupe ;
- une différenciation des rôles entre les membres du groupe ;
- la constitution de normes, croyances, signaux, rites propres au groupe.

De ce fait, il n'est pas étonnant que le groupe soit progressivement devenu un objet qui a tout autant intéressé les philosophes et les sociologues que les psychologues sociaux ou cognitivistes et les psychanalystes.

2.1.2. L'approche philosophique du groupe

C. Fourier (1808, in Blanchet et Trognon, 2008) est un des premiers philosophes analysant le groupe en tant que **système visant un équilibre fondé sur ses forces internes**. Il imagine une société idéale ou « phalanstère » fondée sur des tendances humaines *individuelles* (plaisir des sens), *groupales* (camaraderie, couple, famille) et *des moteurs du fonctionnement groupal* (l'esprit de parti, le besoin de changement de partenaire et de travail, l'enthousiasme). **E. Durkheim** (1895, in Anzieu et Martin, 1968), lui, définit **le groupe social comme totalité étant plus que la somme de ses membres**. Il forge l'hypothèse d'une *conscience collective* et ébauche l'analyse des *fonctions psychologiques du groupe*, notamment la fonction idolâtrique, d'intégration et de régulation des relations interindividuelles.

Pour **J-P. Sartre** (1960, in Anzieu et Martin, 1968), le groupe n'est pas une donnée statique mais « **un tout dynamique, en mouvement** », ce n'est pas une totalité mais « **une totalisation en cours** ». Il décrit les conditions de passage du *rassemblement au groupe* : dégel des communications, estime mutuelle, prise de conscience de l'interdépendance, défense d'intérêts par une action commune pour agir sur la réalité au lieu de la subir (Quélin Souligoux, 2009). Les membres du groupe en fusion vivent, dit Sartre, trois expériences : celle de la solidarité, celle de l'appartenance à une réalité collective nouvelle, celle d'autrui comme tiers régulateur de sa propre action dans l'action commune. Tout groupe prend des mesures pour survivre une fois constitué, notamment par l'engagement à maintenir l'appartenance, l'établissement et l'intériorisation de normes pour acquérir, selon la belle expression de Sartre, une « connaissance silencieuse de lui-même ».

2.1.3. Les approches psychosociales

a. La dynamique des groupes Lewinienne et le schéma de fonctionnement groupal

Lewin (1930, in Anzieu et Martin, 1968) parle de « **dynamique des groupes** », le groupe étant pour lui un **tout dont les propriétés sont différentes de la somme des parties**, c'est un champ social dynamique dont le changement d'un élément modifie la structure d'ensemble. Ce système d'interdépendance entre les membres du groupe et les éléments du champ (buts, normes, division des rôles...) constitue un système de « forces en équilibre » dont le comportement des membres est la résultante. Il initie l'approche expérimentale des groupes dès 1930 aux Etats-Unis en étudiant les climats groupaux (démocratique, autocratique ou « laisser-faire »), le changement social et la prise de décision en groupe.

Ainsi, dans un climat démocratique, le groupe atteint davantage son équilibre interne, il est plus productif, la tension y est faible et l'agressivité s'y décharge au fur et à mesure au lieu de s'y accumuler et de produire de l'apathie ou de l'agressivité, comme dans les groupes autocratiques ou « laisser-faire ». De plus, Lewin définit le processus de changement social par l'implication des membres du groupe dans des discussions non-directives et la liberté de la décision finale, cette méthode ayant fait émerger les groupes d'expression verbale libre ou « *T-groupes* ». Le groupe est ainsi conçu un homéostat dont la fonction est de résoudre les deux types de tensions auxquelles il est soumis :

-**tensions positives**, en relation avec la *progression* du groupe vers ses objectifs et engendrant des comportements favorisant la fonction de *production*, c'est-à-dire des activités *instrumentales* tendant vers un résultat.

-**tensions négatives**, en relation avec les efforts du groupe pour améliorer les relations interpersonnelles et engendrant des comportements favorisant la fonction d'*entretien* et de survie du groupe, c'est-à-dire des activités *consommatoires* tendant vers le maintien de la cohésion groupale.

Cette approche élabore un **schéma dynamique de fonctionnement** groupal basé sur des hypothèses énergétiques : le système groupal possède une certaine énergie constitutive « E », elle-même divisée en énergie interne utilisable « e » et en énergie qui reste à l'état latent « x » pendant une partie ou toute la durée du système, on a alors « $E=e+x$ ». L'énergie utilisable « e » est employée par le groupe pour résoudre ses tensions positives et négatives afin de maintenir un équilibre énergétique satisfaisant par ses mécanismes autorégulateurs (Anzieu et Martin, 1968).

b. L'approche interactionniste de Bales et les rôles des membres

Pour le psychosociologue Robert F. **Bales** (1950, in Amado et Guittet, 2003), **c'est la somme des interactions au sein du groupe qui le définit à part entière**, ceci excluant toute idée de « totalité ». Ainsi, il construit une « grille d'observation » des interactions groupales réparties en *douze catégories* : en *réactions positives* (solidarité, détente, accord), *négatives* (désaccord, tension, antagonisme), *questions* (demande une orientation, opinion, suggestion) et *réponses* (suggère, donne son opinion). Dans cette perspective interactionnelle, Benne et Sheats (1948, in Anzieu et Martin, 1968) différencient les rôles tenus par les individus dans le groupe :

-des rôles **centrés sur la tâche**, en rapport avec la *progression* du groupe ;

- des rôles de **maintien de la cohésion**, en rapport avec l'*entretien* du groupe ;
- des rôles de recherche de **satisfaction des besoins individuels**, qui constituent autant d'obstacles à la progression et à l'entretien du groupe.

c. Rogers et son approche non-directive

L'Approche Centrée sur la Personne (ACP) du psychologue **C. Rogers** (1961, in Anzieu et Martin, 1968) implique que le groupe n'a pas de spécificité notable ni de savoir préétabli et **le but du groupe sera de « rencontrer » l'autre en tant que « personne »**. Rogers s'appuie sur le postulat que tout être humain tend à se développer et il suffit de le mettre dans une situation de liberté et de compréhension suffisante pour qu'il fasse des expériences utiles pour réaliser ses possibilités, acquérir une meilleure connaissance de soi et des autres. Pour lui, c'est l'orientation non directive de l'animateur (écoute empathique, authenticité et non jugement), dans la relation d'aide et utilisant des techniques d'incitation (relances) et de compréhension (reformulation), qui va permettre la verbalisation et l'échange à partir du ressenti des participants dans le groupe (Rogers, 1924).

d. Moscovici et la mise en avant des minorités dans le groupe

La démarche du psychologue **S. Moscovici** (1979, in Anzieu et Martin, 1968) consiste à adopter un point de vue nouveau centré sur **les minorités dans le groupe** « considérées en tant que sources d'innovation et de changement groupal et social ». Pour lui, chaque membre du groupe est une source et un récepteur potentiel d'influence, notamment par son « style de comportement » et il met en valeur l'importance du conflit, facteur d'évolution du groupe.

2.1.4. Les théories cognitivistes du groupe

Les théories cognitivistes groupales permettent une meilleure saisie des mécanismes d'élaboration cognitive de la conduite et de la communication en groupe. **Festinger** (1957) élabore la **théorie de la dissonance cognitive** en se basant sur l'observation de petits groupes, notamment des sectes religieuses, dont les croyances groupales se trouvent paradoxalement renforcées par des informations qui viennent les démentir. **Doise** (1976), lui, définit le processus de « **catégorisation sociale** », c'est-à-dire le classement des autres personnes en catégories et son impact sur le comportement des individus au sein des relations intergroupes (in Anzieu et Martin, 1968). De plus, **A. Tabouret-Keller** (1966) étudie les énoncés langagiers groupaux et montre que l'utilisation des substantifs évolue dans la vie d'un

groupe : l'utilisation de mots plus personnels ou au contraire plus abstraits montre que les gens s'écoutent ou pas, l'utilisation de la première personne dénote un plus haut degré de communication que le langage à la troisième personne ou une formulation générale qui dénotent une réserve. **Moscovici et Plon** (1966), eux, montrent que la relation et le cadre sociaux des membres du groupe déterminent le répertoire des termes à employer et influent sur le thème de la discussion (in Anzieu et Martin, 1968).

2.1.5. L'approche linguistique et pragmatique : la communication groupale

a. Les réseaux et les flux de communication dans un groupe

Etymologiquement, « communiquer » vient du latin *communicare* qui signifie « être en relation avec », « mettre en commun ». La communication groupale est une espèce particulière de communication : c'est une **communication interpersonnelle élevée à la puissance n** . Au sens **large**, la communication interpersonnelle est n'importe quel comportement perçu comme message, le psychosociologue Watzlawick *et al*, de l'école de Palo Alto (1972), affirmant que l'« on ne peut pas ne pas communiquer, qu'on le veuille ou non, activité ou inactivité, parole ou silence, tout a valeur de message ». Au sens **étroit**, la communication interpersonnelle est une information (message) transmise par une personne (émetteur) à une autre personne (récepteur) au moyen d'un signal, avec l'intention consciente d'affecter le comportement du récepteur. Ainsi, un groupe comporte autant d'émetteurs et de récepteurs qu'il y a de membres et, si aucune contrainte ne pèse sur le groupe, chacun des émetteurs est relié à tous les récepteurs et inversement. En ce sens, les communications groupales s'organisent en « **réseaux et flux de communication** » au sein desquels plusieurs types de communication sont utilisés simultanément:

-Watzlawick (1972) distingue la communication **digitale** (en tant que « transmission d'un contenu d'information») et la communication **analogique** (en tant que « niveau de la relation : mimiques, intonation, gestes et tout ce qui permet de prendre sens dans la relation ») ;

-Sperber et Wilson (1989, in Blanchet et Trognon, 2008) distinguent les **signaux linguistiques** (actes de langage verbal) et **non linguistiques** ou « paralinguistiques » (langage non verbal), basés sur le système *kinésique* (les mouvements corporels, les expressions faciales), *neurovégétatif* (coloration de la peau, dilatation de la pupille...) *postural, tactile et proxémique*.

b. Les fonctions de la communication en groupe

Searle (1991, in Blanchet et Trognon, 2008) dégage différentes fonctions de la communication groupale :

- nouer des **relations affectives, fantasmatiques et émotionnelles** ;
- nouer des **relations opératoires** : s'informer, élaborer et planifier des buts communs, s'accorder sur l'organisation et coordonner les actions respectives de chacun ;
- **réguler les conflits** qui surgissent inmanquablement de la dynamique d'un groupe ;
- accomplir une « **intentionnalité collective** », c'est-à-dire une relation fin-moyens.

c. Les obstacles à la communication et des pistes pour y remédier

La réussite communicationnelle d'un groupe suppose l'élaboration par ses membres d'une définition commune de l' « ici et maintenant » de la situation groupale, c'est-à-dire l'élaboration d'une « **réalité sociale partagée** » (Rommetveit, 1974 in Blanchet et Trognon, 2008). Cependant, la communication peut rencontrer divers obstacles matériels (contextuels, spatiaux, sonores, visuels...) ou humains qui concernent :

- le **locuteur** aux niveaux *objectif* (formulation du message, choix des gestes, contexte), *de sa personnalité* (humeur, accentuation subjective d'éléments selon des préjugés, stéréotypes, cadre de référence personnel) *psychosociologique* (statut social, rôle au sein du groupe, langage en fonction du groupe d'appartenance).
- le **récepteur** aux niveaux *objectif* (message intellectuellement et culturellement à sa portée), *de sa personnalité* (déformation du message initial, mauvaise interprétation en fonction de son cadre de référence et des sentiments prêtés au locuteur), *psychosociologique* (contexte, attente de rôle de la part du groupe).

Les **moyens de réduire ces obstacles** tiennent donc dans une formulation la plus claire possible de locuteur, qui doit se départir de son « égocentrisme » et faire preuve d'empathie envers le récepteur. Celui-ci, quant à lui, doit se montrer disponible, à l'écoute, ouvert et ne pas hésiter à poser des questions, à utiliser des feedbacks par lesquels le locuteur peut adapter l'émission de son message (Anzieu et Martin, 1968).

d. Le moral du groupe

Le « moral » désigne « un état psychologique en tant qu'aptitude à supporter ou à affronter plus ou moins bien les problèmes, les difficultés » (Le Petit Robert, 2004). Le moral d'un groupe est défini comme « le sentiment pour l'individu d'être accepté et d'appartenir à un groupe, à travers l'adhésion à des buts communs » (Milton L. Blum, 1949 in Anzieu et Martin, 1968). Le psychosociologue et psychopédagogue Mucchielli (2004) définit **sept facteurs de « bon moral » du groupe**, leur absence ou la présence de facteurs inverses provoquant une « démoralisation » du groupe :

- un bon fonctionnement des relations affectives interpersonnelles ;
- un bon fonctionnement des relations avec l'autorité formelle ;
- la confiance dans l'accessibilité des objectifs ;
- la coopération et l'esprit de participation ;
- la tolérabilité des contraintes et des pressions extérieures ;
- une ambiance joyeuse, faisant du groupe un centre attractif et exprimant la satisfaction d'appartenance ;
- la maturité du groupe avec une capacité de réflexion des membres.

2.1.6. Les théories psychanalytiques du groupe

a. Freud et les précurseurs à Vienne

Freud (1900, 1921) bâtit sa théorie psychanalytique de l'appareil psychique individuel sur deux topiques qui peuvent être transposées au groupe :

-**Une première topique** : le *conscient* (le langage dans le groupe), le *préconscient* (latent, non exprimé mais compris par le groupe), l'*inconscient* (l'univers du « non-dit », du refoulement groupal) ;

-**Une seconde topique** : le *Ça* (les pulsions libidinales et agressives des membres du groupe), le *Moi* (les intérêts du groupe incarnés par le leader), le *Surmoi* (les règles du groupe) (Amado et Guittet, 2003).

Il construit **les bases des théories psychanalytiques du groupe** avec les hypothèses :

- d'une organisation groupale de la psyché individuelle par l'intériorisation de la vie groupale dont le sujet fait l'expérience dans sa vie familiale, scolaire et sociale ;

- du groupe comme lieu avec une réalité psychique spécifique : le **complexe d'Œdipe** est le noyau du conflit névrotique de l'individu mais aussi celui du groupe, notamment par les tabous du meurtre du père (travail psychique symbolique que tout groupe doit effectuer) et celui de l'inceste (loi qui fonde la vie sociale en réglant les rapports entre les sexes et les générations) (Kaës, 1999).

- de deux types complémentaires d'identification qui s'équilibrent pour maintenir la vie groupale: **l'identification imaginaire au chef** en tant que père bon et tout-puissant assurant l'unité du groupe mais mobilisant également son agressivité et **l'identification symbolique** mutuelle des membres entre eux assurant la cohésion et la protection du groupe aux risques d'éclatement.

Aichhorn (1925, in Anzieu et Martin, 1968) est **le premier à transposer l'expérience psychanalytique individuelle à une pratique groupale** dans la maison de rééducation pour garçons qu'il crée près de Vienne. Il sépare ainsi les enfants en petits groupes et réunit les sujets ayant les mêmes types de difficultés, puis il leur laisse la permission d'aller et venir au-dehors du groupe puisqu'« ils n'ont pas la possibilité intérieure de se maîtriser » afin de réduire les conflits et d'amener l'enfant à laisser éclater ses émotions. **Moreno** (1923, in Anzieu et Martin, 1968) invente à Vienne **le psychodrame**, c'est-à-dire la psychothérapie des conflits interpersonnels par l'improvisation dramatique de personnages et grâce à la catharsis des affects réprimés. Il élargit sa découverte aux Etats-Unis par les jeux de rôles et en 1959, il met au point la technique sociométrique qui mesure, à partir d'un questionnaire rempli par les membres du groupe, les relations de sympathie, d'antipathie et d'indifférence représentées ensuite par un « sociogramme » permettant des remaniements, des adaptations dans les équipes de travail pour favoriser la cohésion, le moral et les performances du groupe (Blanchet et Trognon, 2008).

b. Le développement des groupes thérapeutiques aux Etats-Unis

La fin de la seconde guerre mondiale fait naître un besoin psychothérapique groupal afin de restaurer les fonctions métapsychiques des individus sur lesquelles reposent les interdits structurants, les repères identificatoires, les croyances et les représentations partagées. A partir des années 1950, aux Etats-Unis, de nombreux auteurs tels que Schilder et Wender se sont intéressés à l'approche psychanalytique des groupes thérapeutiques, notamment avec des enfants. Ainsi, **Slavson** (1953, in Quélin Souligoux et Privat, 2000)

privilégie l'expression libre de l'activité dans les « *Activity Group Therapy* » au détriment de l'expression verbale car il considère qu'elle est limitée par l'immaturité de l'enfant. Cela suscite de vives réserves chez les psychanalystes américains qui portent davantage leur intérêt sur le psychodrame de Moreno, désigné alors comme « la modalité psychothérapeutique de choix » pour la prise en charge des enfants en groupe (Quélin Souligoux et Privat, 2000).

c. L'apport de l'école anglaise et de la théorie de Bion

A la même époque, l'école **psychanalytique anglaise** apporte des développements décisifs à la psychanalyse groupale. **M. Klein** (in Baranger W., 1999) décrit des étapes psychiques infantiles qui permettent d'expliquer certains processus groupaux (l'identification, la projection, les angoisses psychotiques de morcellement et de dévoration) et de montrer que la régression topique et chronologique des groupes psychothérapeutiques conduit les sujets à réexpérimenter ces angoisses infantiles et à vivre une menace de perte de l'identité. L'influence kleinienne met alors au point des méthodes de groupes thérapeutiques à la *Tavistock Clinic* et au *Tavistock Institute* de Londres à partir de 1935 (Anzieu et Martin, 1968). Ensuite, **Foulkes** (1957) considère le groupe thérapeutique comme une matrice permettant le développement de l'individualité et, contrairement à Slavson quelques années plus tôt aux Etats-Unis, il insiste sur l'échange verbal groupal (Quélin Souligoux et Privat, 2000).

Bion (1965), lui, transpose les règles de la cure analytique individuelle au groupe à dans un hôpital psychiatrique militaire. Il affirme que le comportement d'un groupe s'effectue à **deux niveaux** :

-le **niveau de la tâche commune, rationnel et conscient**, mettant en jeu les processus psychiques freudiens « secondaires » (perception, mémoire, jugement, raisonnement) ;

-le **niveau des émotions communes, affectif et fantasmatique**, caractérisé par les processus psychiques « primaires » inconscients (refoulement, déplacement, condensation, censure).

De plus, il décrit **trois « présupposés de base »** (1965) inférés à partir des comportements et verbalisations des membres du groupe, qui sont des états affectifs archaïques et prégénitaux auxquels un groupe se soumet alternativement, l'un prédominant et masquant les autres qui subsistent néanmoins:

-tout d'abord, la **dépendance** qui lie le groupe au leader et par laquelle il demande à être protégé. C'est une régression à la situation où l'enfant est à la charge de ses parents, elle répond à un rêve éternel des groupes d'un chef intelligent, bon et fort qui assume à leur place les responsabilités ;

-ensuite, l'**attaque-fuite (fight-flight)** qui est un signe de solidarité par lequel les membres du groupe se réunissent soit pour lutter, soit pour fuir face au refus de la dépendance au leader (moniteur, animateur) ;

-enfin, le **couplage** qui est la formation de sous-groupes ou couples succédant à l'attaque-fuite, représentant alors un danger pour le groupe en essayant de le réformer et en tendant à former un ou des sous-groupe(s) indépendant(s).

d. La vision psychanalytique du groupe en Argentine

Pichon-Rivière (1971, in Kaës, 1999) définit le groupe à travers le concept de « **lien** » entre le sujet et la structure sociale : « il n'est rien chez le sujet qui ne soit la résultante de l'interaction entre individu, groupes et classes ». Pour **Bleger** (in Kaës, 1999), « il existe d'emblée un arrière-fond de non-discrimination, de syncrétisme inconscient qui constitue le lien le plus puissant entre les membres d'un groupe ». Il distingue ainsi la **sociabilité syncrétique** caractérisée par un état de non-discrimination composant la réalité psychique de l'individu et de tout groupe et la **sociabilité par interaction** qui implique une différenciation dans l'espace psychique et dans l'espace intersubjectif (Quélin Souligoux, 2009).

e. L'approche française de D. Anzieu : les cinq organisateurs psychiques inconscients du groupe.

A la même époque, l'approche française de psychanalyse groupale se construit peu à peu et certains, comme Lebovici et Diatkine travaillent selon une perspective freudienne, mais d'autres, comme Pontalis, Anzieu et Kaës, sont largement empreints de l'influence post-kleinienne anglaise (Kaës, 1999).

Ainsi, **D. Anzieu** (1975) dégage **cinq organisateurs psychiques inconscients du groupe** qui sont interdépendants et se développent au sein de la « **circulation fantasmatique** » groupale. En effet, les relations intersubjectives s'ordonnent, d'une part, autour d'un *pôle technique* lié à l'accomplissement de tâches communes et, d'autre part, autour d'un *pôle fantasmatique* qui réunit ou oppose les individus sur des

manières d'être, de sentir. D. Anzieu (1975) propose alors **l'analogie du groupe et du rêve** car le groupe serait le moyen et le lieu de la réalisation imaginaire des désirs inconscients infantiles, les phénomènes groupaux étant des contenus manifestes qui dériveraient de contenus latents, selon l'analyse freudienne du rêve. Cependant, dans le groupe comme chez l'individu, la circulation fantasmatique peut à la fois avoir un effet « organisateur » et à la fois « désorganisateur », notamment par l'angoisse qu'elle suscite, mais c'est dans ces phases d'opposition que le groupe s'équilibre et se construit.

Un premier organisateur, le fantasme individuel : dans son acception freudienne, c'est un scénario imaginaire construit à partir des identifications-projections de l'individu. Dans le groupe, soit le sujet se replie sur lui-même pour protéger son identité menacée et ses fantasmes inconscients, ou au contraire les met en avant pour y faire entrer les autres. Cela provoque une résonance fantasmatique qui regroupe certains membres autour de l'un d'eux qui a donné à voir ou à entendre, à travers ses actes, sa manière d'être ou ses propos, un de ses fantasmes individuels inconscients. Celui-ci devient le premier organisateur de la vie de groupe afin de construire un appareil psychique groupal à partir d'un appareil psychique individuel (Kaës, 1976). L'« **illusion groupale** » (Anzieu, 1975) émerge alors dans la recherche d'un état d'« euphorie fusionnelle » collective, afin de constituer une défense collective contre l'angoisse d'abandon pour trouver son identité : « nous sommes bien ensemble, nous constituons un bon groupe avec un bon leader ».

Un deuxième organisateur, l'imgo : c'est une représentation de personne (l'imgo maternelle ou paternelle par exemple) qui serait universelle et préexisterait en l'enfant dès la naissance, contrairement au fantasme qui est une représentation d'action se construisant lors du développement psychique. C'est l'imgo du chef qui assure le lien groupal et un équilibre entre les appareils psychiques individuels et groupal. Cependant, une imago est bivalente (la bonne et la mauvaise imago maternelle par exemple) et, tout en permettant l'unité du groupe, elle entraîne également des désordres ou des transformations dans l'organisation interne et le fonctionnement groupal (Anzieu, 1975).

Un troisième organisateur, les fantasmes originaires : ce sont des fantasmes individuels inconscients semblables chez les individus qui renvoient aux origines (fantasmes de vie intra-utérine, de la scène primitive...), à la différence des sexes (fantasmes de castration) et à la sexualité (fantasmes de séduction) (Laplanche et Pontalis, 1964 in Anzieu

1975). Ils permettent à l'appareil psychique groupal d'acquérir des systèmes d'opposition plus élaborés: contenu-contenant (fantasme intra-utérin), acteur-observateur (fantasme de la scène primitive), actif-passif (fantasme de castration), initiateur-initié (fantasme de séduction). Ainsi, le groupe est assuré d'avoir une origine en commun, il admet des différences entre ces membres et une autonomie des appareils psychiques individuels qui ébauchent des identifications et des codes d'échange.

Un quatrième organisateur, Le Complexe d'Œdipe : alors que les trois organisateurs précédents assurent l'organisation fantasmatique de la vie groupale, le Complexe d'Œdipe apparaît comme un « méta-organisateur » qui fonde la structure du groupe. Ainsi, le groupe est une réalité psychique antérieure à la différence des sexes (A. Anzieu, in D. Anzieu, 1975), c'est-à-dire ayant une vie psychique prégénitale qui s'organise autour du complexe d'Œdipe, donc sur le modèle inconscient familial, opérant une différenciation nécessaire, jamais achevée et souvent remise en question dans le groupe.

Un cinquième organisateur, l'image du corps propre et l'enveloppe psychique de l'appareil groupal : D. Anzieu (1975) s'appuie sur la **métaphore corporelle** du groupe qui représente un « corps » dont les individus sont les « membres », constituant une défense contre l'angoisse archaïque de morcellement réactivée au moment de la mise en groupe. Autrement dit, le groupe est donc une « **enveloppe** » **contenante et pare-excitante** qui fait tenir ensemble des individus, tissée à partir des projections fantasmatiques de ses membres afin de symboliser une matrice maternelle primitive renvoyant à la vie fœtale. Tout comme « une peau », elle est vivante et constituée de deux faces : l'une externe ayant un rôle de protection, de filtre et l'autre interne constituant l'état psychique du « soi de groupe » à l'intérieur duquel la circulation fantasmatique et identificatoire est possible dans un espace et une temporalité propre. Ce « **moi-peau groupal** » permet de restaurer les enveloppes individuelles défaillantes des membres du groupe en l'introjectant et de fonder une identité du groupe assurant son unité, sa continuité, sa différenciation de l'interne et de l'externe, avec une zone de transition entre l'un et l'autre permettant des échanges.

f. L' « analyse transitionnelle » groupale de R. Kaës

Kaës fait l'hypothèse d'un **appareillage psychique groupal** construit comme réalité psychique *de et dans* le groupe sur un étayage réciproque des appareils psychiques individuels et il définit **l'aspect paradoxal du groupe**, à la fois « un ensemble de liens formant la matrice

de la psyché» et à la fois « un lieu de régression et un dispositif d'aliénation» (Kaës, 1999). De plus, il développe l'«*analyse transitionnelle* » groupale (1977, in Anzieu et Martin, 1968) en se basant sur **l'aire transitionnelle** définie par **Winnicott** (1971) comme l'espace intermédiaire ajusté par la mère et qui procure au nourrisson l'illusion d'une continuité entre sa réalité psychique, qu'il ne sait pas encore être interne, et la réalité qu'il ne reconnaît pas encore comme externe. Cette illusion est nécessaire pour que l'enfant puisse être assuré de la continuité de soi-même, satisfait dans ses besoins par l'action d'une mère suffisamment bonne avant d'être « désillusionné » et d'accéder à la croyance en la réalité du monde extérieur et en la réalité singulière de son éprouvé intime. Ainsi, les jeux entre l'enfant et l'entourage (jeux de corps, de phonèmes, de paroles...) puis les jeux de l'enfant seul ou avec d'autres enfants établissent et explorent cet espace de l'entre-deux, des limites entre le dedans et le dehors, entre le mien et le non-mien, entre moi et les autres tout en développant les capacités de symbolisation et de créativité de l'enfant. Par l'«*analyse transitionnelle* » groupale, Kaës (1977, in Anzieu et Martin, 1968) affirme que **l'instauration d'une aire transitionnelle est aussi nécessaire à un groupe pour son évolution et son changement** qu'à un nourrisson au psychisme fragile afin de ré-expérimenter l'espace potentiel intermédiaire, l'illusion créatrice puis la désillusion organisatrice.

g. Les principes psychanalytiques du fonctionnement psychique groupal

L'imaginaire groupal découle de trois principes de fonctionnement psychique propres à l'appareil groupal (Anzieu, 1975) :

-Le principe d'indifférenciation de l'individu et du groupe (ou « *tendance à l'isomorphie, c'est-à-dire la fusion des psychés dans l'appareil groupal* » Kaës, 1976) couplé à celui de **différenciation** (ou « *tendance à l'homomorphie qui maintient un écart entre l'espace psychique individuel et l'espace psychique groupal* » Kaës, 1976) permettant que le rapport de chacun au groupe puisse être élaboré et nommé.

-Le principe d'auto-suffisance du groupe par rapport à la réalité physique et sociale. Le groupe fonctionne à deux niveaux qu'il tend à maintenir séparés : celui par lequel il se cherche une *organisation interne* et celui par lequel il tente d'avoir une *organisation appropriée à la réalité extérieure* (Anzieu, 1975) ;

-Le principe de délimitation entre un dedans du groupe (in-group) et le dehors (out-group) qui est un principe de contenance qui fait tenir ensemble non seulement des

individus mais également des processus psychiques interindividuels en proposant aux individus une localisation dans l'appareil groupal et au groupe une place dans l'espace physique et social (Anzieu, 1975).

A ces trois principes, peuvent s'ajouter des principes fondamentaux freudiens organisés en couples complémentaires et antagonistes (Kaës, 1999) :

-Principe de **plaisir/déplaisir** : le groupe fournit à ses membres l'évitement du déplaisir (blessures narcissiques, angoisse d'abandon...) mais aussi des expériences de plaisir (plaisir d'être en groupe, de former un tout, d'être protégé, de recevoir une stimulation de pensée régulée) ;

-Principe de **constance/transformation** : par lequel le groupe se forme et évolue dans une régularité spatio-temporelle qui lui est propre ;

-Principe de **répétition/sublimation** : qui permet au groupe de surmonter des expériences difficiles et qui ouvre aussi à l'élaboration symbolique et donc à la sublimation ;

-Principe de **d'imaginaire/réalité** : qui se construit par la dimension de la loi sociale, de la règle fondamentale.

2.2.Le groupe de soin : entre dynamique groupale et problématique individuelle

« Aujourd'hui, dans cette civilisation, le symptôme majeur des individus et des groupes c'est la question du lien et du lieu : comment faire lien, comment se donner lieu ? »
(Sibony, écrivain et psychanalyste, 1989, in Artaux, 1999)

Entre l'intime et le social, l'individuel et le collectif, le « je » et le « on », le groupe représente un espace intermédiaire empreint d'ambivalence pour le sujet car il provoque chez ses membres simultanément ou alternativement des sentiments d'espoirs et de menaces, d'excitation et de réassurance, d'appartenance et d'exclusion. Le groupe permet paradoxalement de redonner vie aux liens tout en aménageant les écarts et la distance indispensables entre soi et les autres. Ainsi, la pratique des groupes à visée thérapeutique s'est développée et diversifiée ces dernières années, pouvant être dans certaines institutions une alternative possible aux difficultés d'application ou aux limites des thérapies individuelles (Quélin Souligoux, *psychothérapeute* et Privat, *pédopsychiatre*, 2000).

Avant tout, revenons sur la notion-même de groupe « **thérapeutique** », ce terme concernant *l'ensemble des actions et des pratiques destinées à guérir, à traiter les maladies* (Le Petit Robert, 2004). Un groupe dit « thérapeutique » s'inscrit donc dans la démarche de « *soin* » qui est *l'ensemble des actes par lesquels on soigne* (Le Petit Robert, 2004). Il vise la modification des rapports du sujet avec des personnes ou des choses qui le touchent personnellement, autrement dit il permet que « du nouveau puisse advenir en substitution d'une situation bloquée » (Rodriguez, *Psychiatre et art-thérapeute*, 1995). Le groupe « thérapeutique » offre donc un espace spécifique qui varie cependant selon : le **dispositif** mis en place ; les **objectifs** thérapeutiques ; les **soignants** qu'il sollicite (psychologue, psychiatre, psychanalyste, infirmier, psychomotricien, éducateur, orthophoniste...) ; le **nombre et l'âge de ses membres**; sa **durée et son lieu** ; son **fonctionnement** (groupe ouvert ou fermé) ; le recours ou non à une **médiation**.

De plus, les pratiques thérapeutiques divergent par le nom qu'elles utilisent, parlant parfois de « groupe » ou d' « atelier ». Le terme « **atelier** » vient de « astelle » qui signifie « éclat de bois » et désigne à la fois le lieu où travaillent en commun des artisans, des ouvriers, des artistes et à la fois l'ensemble de ces derniers (Le Petit Robert, 2004). Ainsi, le mot « atelier » suggère un chantier, un entassement de matériaux, une création artistique ou artisanale voire un « laboratoire », désignant tout autant le lieu que le groupe le constituant. En effet, un atelier désigne un « mode de fonctionnement » particulier avec des étapes ou « invariants » dans un esprit d'élaboration, de création, de tâtonnement et dans une finalité précise mais ayant lieu au sein d'une mise en groupe avec tout ce que cela suppose : un dispositif, un cadre, des règles, un « encadrant », une médiation et la mise en jeu des « phénomènes » groupaux. Nous allons donc à présent repérer les caractéristiques pertinentes sur lesquelles se base un groupe de soin et qui nous guideront ensuite dans l'élaboration de notre projet.

2.2.1. Le cadre du groupe de soin et ses fonctions

a. Qu'est-ce que le cadre du groupe ?

Pour donner corps au groupe, il est indispensable d'en définir les **conditions** dans lesquelles il va naître et évoluer (Quélin Souligoux et Privat, 2000) :

- Les conditions **matérielles** : spatiales, temporelles, médiation éventuelle et le matériel qu'elle implique ;

- Les conditions **humaines** : nombre de participants, indications, nombre, place et rôle des « encadrants » ;
- Les conditions **psychiques** : objectifs, attentes, représentations du concept groupal, règles du groupe.

On peut y rajouter les conditions **morales, éthiques et déontologiques** indispensables au travail de soin. C'est donc l'ensemble de ces conditions préétablies regroupées sous le terme de « cadre » qui donnent lieu à un dispositif spécifique, chacun des éléments du cadre devant être justifiable, cohérent et réalisable quant aux objectifs fixés, la population à laquelle il s'adresse et le domaine dans lequel il a lieu. L'absence de ce cadre produirait la confusion, le chaos temporel et spatial et ne permettrait pas au groupe de prendre vie réellement.

b. La mise en place du cadre

D. Anzieu (1975) définit la **règle des trois unités** que requiert la situation de groupe et qui a valeur de loi, opérant en tant qu' « institution symbolique » :

- L'unité de **temps** : les séances commencent et finissent à l'heure fixée, elles sont d'une durée régulière, requièrent l'assiduité et leur nombre est arrêté à l'avance ;
- L'unité de **lieu** : les séances disposent d'un lieu propre qui détermine une relation particulière du corps à l'espace. Personne n'est propriétaire d'aucune place et l'«encadrant» donne lui-même l'exemple en changeant occasionnellement de place d'une séance à l'autre ;
- L'unité **d'action** : une tâche précise est assignée aux participants pour chaque type de groupe.

La création d'un cadre consiste donc à « délimiter au sein de l'étendue insignifiante, un *espace signifiant par contraste*, détaché, en relief. Le cadre thérapeutique est une enveloppe, une bulle qui ne ferme aucune perspective sur le monde » (Klein, *psychiatre*, 2007, in Chidiac, 2010). Au contraire, délimiter un cadre permet d'ouvrir d'autres perspectives. La psychologue clinicienne N. Chidiac (2010), dans le cas d'un atelier d'écriture, met en abyme la notion de « cadre » et affirme que la mise en place d'un dispositif implique « **plusieurs cadres très rigoureux** » qui imposent une contrainte permettant « d'abord d'exprimer l'anxiété, puis de la canaliser ». Elle considère également **le lieu** et le

temps comme les deux premiers cadres du groupe, le troisième cadre étant constitué selon elle par **le thérapeute**, sa présence, son impact sur chaque patient et sur le groupe et le quatrième cadre est créé par la **médiation**, dit-elle.

c. Les fonctions du cadre

On peut dégager différentes fonctions du cadre du groupe :

- Une **double fonction** (Bion, 1965) : d'une part, une fonction « **contenante** », parexcitante des pulsions, désirs, angoisses, fantasmes, projections des membres du groupe permettant l'investissement positif du groupe (renvoyant à l'imgo maternelle) ; d'autre part, une fonction de « **bordure limitative** » régie par des lois et délimitant des frontières structurantes auxquelles les membres se confrontent (renvoyant à l'imgo paternelle). Ainsi, le cadre symbolise les limites mais aussi les liens entre le dedans et le dehors, le réel et l'imaginaire, l'autorisé et l'interdit, soi et l'autre.

- Une fonction **d'étayage de l'activité symbolique** (ou de « holding » dirait Winnicott, 1971): d'une part, un « étayage **anacritique** » permettant une régression et, d'autre part, un « étayage **transférentiel** » portant sur le « thérapeute » garant du cadre (Cadoux, *psychologue clinicien et psychothérapeute*, 1994).

- Une fonction de **spatialisation et de temporalisation** par sa stabilité et sa rythmicité permettant une réappropriation de l'espace-temps par les membres du groupe (Grange-Ségéral et Joubert, in Vacheret, *professeur de psychologie clinique*, 2010).

- Une fonction de **sécurisation et de réassurance** (Quélin Souligoux et Privat, 2000).

2.2.2. La place et le rôle de l'encadrant

Avant tout, il doit être précisé que le terme définissant le garant du cadre varie selon son statut et le type de groupe. Ainsi, on peut parler d' « encadrant », d'« animateur », de « moniteur », de « thérapeute », de « soignant »...Nous ne privilégions pas un terme particulier dans la partie suivante pour rester dans une description la plus générale possible du rôle de ce membre dans le groupe. Cependant, nous privilégierons ensuite le terme d' « **encadrant** » à celui d' « animateur » dans le cadre de l'atelier d'écriture en orthophonie pour définir notre **démarche de soin qui se distingue de celle d'animation** de groupe. En effet, l'animateur est davantage un « meneur, activateur ou stimulateur » au sein du groupe, or

l' « encadrant » est en plus **garant d'un projet de soin spécifique** avec des objectifs définis selon les difficultés de chacun des membres du groupe et de sa demande en orthophonie.

L'« encadrant » est immergé dans la vie émotionnelle groupale, ses implications personnelles et ses sollicitations inconscientes peuvent le conduire à des « contre-attitudes défensives » qui doivent être l'objet d'une réflexion avant d'expérimenter la mise en groupe.

a. Le rapport adulte-enfant et la position de l'adulte dans le groupe

Dans les groupes thérapeutiques, le rapport adulte-enfant est médiatisé par le groupe qui a un effet « tampon » facilitant l'élaboration de cette relation, puisque d'emblée est posée la question de la différence générationnelle. Le groupe mobilise le psychisme du thérapeute car sa capacité à « prendre contact avec ses parties infantiles » et à se mettre au diapason des états émotionnels vécus dans le groupe est sollicitée et lui permet de trouver la bonne distance tout en préservant cette différence de génération. C'est d'ailleurs à cette condition que le processus groupal peut se déployer et prendre sens (Quélin Souligoux et Privat, 2000).

De plus, l'« encadrant » **oscille toujours entre deux positions** lors des échanges : se taire et risquer d'amplifier le sentiment d'abandon lié à la situation groupale, ou intervenir et être perçu séducteur ou intrusif, risquant d'aller à l'encontre du mouvement naturel du groupe. La distance à prendre n'est pas simple à trouver et il n'y a pas de règles: il doit aider à la restauration de l'estime de soi grâce au jeu des identifications tout en gardant une fonction surmoïque structurante. En fait, ce qui paraît essentiel pour l'encadrant c'est d'être dans une relation d'aide dans le soin : être présent, à l'écoute, non seulement de ce qui est dit ou fait mais de ce qui est ressenti, éprouvé émotionnellement (Rogers, 1924). Ainsi, c'est la capacité de l'encadrant à reformuler, verbaliser, utiliser ce qui est exprimé dans le groupe qui transforme en thérapie ce qui ne serait qu'un simple divertissement ou une « animation » (Rodriguez, 1995). De plus, l'absence de sa participation peut être ressentie comme hostile voire persécutrice et provoquer chez les participants une attitude défensive (Quélin Souligoux et Privat, 2000).

b. Le thérapeute, au cœur des relations transférentielles

Certains groupes sont menés sans utilisation ni interprétation du transfert (groupes encadrés par des orthophonistes, infirmiers, psychomotriciens, éducateurs...) car seul un psychologue et/ou psychanalyste, par sa fonction, peut le susciter et l'interpréter. Cependant,

le fait de ne pas l'interpréter n'empêche pas son existence et il semble important de revenir sur cette notion afin de réfléchir aux relations transférentielles mises en jeu dans le groupe. Tout d'abord, rappelons que le transfert désigne le processus par lequel les désirs inconscients infantiles (du patient) se déplacent et s'actualisent sur certains objets (le thérapeute) dans le cadre d'une relation (la cure analytique) (Laplanche et Pontalis, 2007). Ainsi, la situation groupale donne une dynamique particulière et complexe au transfert avec des **relations transférentielles multiples** (Kaës, 1999): le transfert **central** portant sur l'« encadrant » (support des transferts des participants qui donnent lieu à un **contre-transfert**), les transferts **latéraux** portant sur les autres membres du groupe et les transferts **multilatéraux** connectés entre eux pour un même sujet. De plus, en cas de co-thérapie, les thérapeutes sont pris dans un transfert mutuel, « **l'inter-transfert** », par lequel ils transfèrent leur propre organisation intrapsychique sur leur collègue du fait de la situation groupale.

Dans le groupe, le thérapeute est le siège de tous les « malentendus », endossant tour à tour ou simultanément les différents transferts « positifs ou négatifs » des participants (Quélin Souligoux et Privat, 2000). Cependant, en montrant son aptitude à survivre aux attaques ou aux comportements répétitifs des membres du groupe, en restant le garant du principe de réalité et donc du cadre par son travail de pensée et de verbalisation, il préserve au groupe sa fonction de pare-excitation. En d'autres termes, il se doit de rester en « bonne santé » (Winnicott, 1971), c'est-à-dire de conserver quoi qu'il arrive **sa capacité pensante** car se retrouver avec plusieurs enfants avec le projet de partager une expérience commune est loin d'être une aventure sans risque. De plus, l'« encadrant » est aussi porteur de son rapport fantasmatique à la groupalité et il est important qu'il se sente en cohérence avec lui-même. Ce groupe, issu des recherches cliniques et théoriques du thérapeute, imaginé à partir d'enfants qu'il a déjà rencontrés, sera marqué par la trace laissée par les groupes de son histoire personnelle (familiale, scolaire, sociale, professionnelle ou autres) (Quélin Souligoux et Privat, 2000). D'ailleurs, à ce sujet, Strauss-Raffy (2004) explique que le professionnel ne peut se dérober de la relation impliquée par toute rencontre avec autrui, dans laquelle engagement et tentative de dégagement s'articulent continuellement. Il lui faut accepter d'être atteint par ce qui lui est signifié, de se laisser prendre dans ce qui est transféré sur lui mais il lui faut aussi faire ce qu'il convient pour s'en dégager et permettre à l'autre que cela se transfère ailleurs (concept de « transfert de transfert » de Sibony, in C. Strauss-Raffy, 2004).

c. Etre garant de l'inscription du groupe dans la temporalité

L'« encadrant », par sa présence et sa verbalisation du vécu du groupe, est également garant de la « continuité » du groupe et de son inscription dans le temps. Il doit effectuer une « prise en charge des deux temps inhérents à la condition humaine : *le temps de la réalité psychique* (temps vertical de l'intemporalité inconsciente) qui s'entrecroise avec *le temps de la réalité sociale, biologique et culturelle* (temps linéaire, horizontal) » (Méry, in Vacheret, 2010).

d. La vigilance et les compétences de l'encadrant

Mucchielli (2004) a mis en avant les compétences de l'encadrant au sein du groupe qu'il nomme « animateur » et qui se doit, selon lui, d'être **vigilant à l'égard** :

- **de ses propres attitudes**, ses réactions, son rôle, ses influences ;
- **des membres**, leurs attitudes, le sens de leurs interventions, de leurs silences ;
- **de la dynamique groupale** (interactions, vie affective, émotionnelle, difficultés) ;
- **des objectifs du groupe**, les buts, le maintien du thème, la progression du groupe ;
- **des conditions** de réunion du groupe, de l'évaluation et de la gestion du temps.

Nous voyons que l'encadrant est sur de nombreux fronts et doit à la fois : avoir une bonne connaissance de lui-même afin d'ajuster au mieux ses comportements ; être attentif à chaque intervention, verbale ou non verbale, des membres du groupe ; favoriser la progression et l'évolution du groupe en organisant ses conditions humaines et matérielles.

2.2.3. La médiation au sein du groupe

a. Comment définir la médiation dans le groupe ?

Le terme « médiation » renvoie étymologiquement au verbe *mediare*, signifiant « s'interposer », et à l'adjectif *medius*, « qui est au milieu », la médiation désignant ainsi « ce qui sert d'intermédiaire » ou, au sens philosophique, « un processus créateur par lequel on passe d'un terme initial à un terme final » (Le Petit Robert, 2004). La médiation est « supportée » ou permise par un « objet médiateur » (Quélin Souligoux et Privat, 2000) qui peut être soit un objet **concret** et donc manipulable (jeux, pâte à modeler, instrument de musique...), soit un objet **culturel** (peinture, écriture, danse...). Cependant cet « objet », quelle que soit sa nature, est un vecteur de médiation qui ne prend réellement sens que dans la

relation et l'espace intersubjectif qu'il instaure entre le soignant et les membres du groupe car « ce qui fait le travail de la médiation, c'est l'**accompagnement** de l'expérience de médiation par l'écoute et par la parole du soignant » (Kaës, 1999). Ainsi, la médiation est un moyen qui permet une mise en relation entre soi et l'autre, c'est « un entre-deux qui permet de déjouer pour un temps le reflexe transférentiel » (Rodriguez, 1995).

b. L'objet médiateur : son rapport au jeu et au langage

L'« objet médiateur » est porteur des **qualités concrètes** de la médiation et des **qualités abstraites** de la relation, il permettra de situer son utilisation à la rencontre de la réalité extérieure et du monde psychique interne du sujet (Quélin Souligoux et Privat, 2000). Winnicott (1971) considère d'ailleurs qu'accepter la réalité est une tâche sans fin car « nul être humain ne parvient à se libérer complètement de la tension suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de la réalité du dehors ».

Ainsi, on peut faire l'hypothèse que l'objet médiateur utilisé dans le groupe favorise, tout comme **le jeu**, l'expérience d'illusion-désillusion au sein d'une aire intermédiaire ou transitionnelle (Winnicott, 1971) permettant ainsi d'aménager une aire de symbolisation, un espace d'organisation et de pensée. Son utilisation dans le groupe permet d'expérimenter la toute-puissance dans la créativité tout en la limitant, la cadrant dans la prise en compte de l'autre. Ponge (1952, in Artaux M-F., 1999) parle d'« **objeu** », c'est-à-dire d'objet pris pour jouer mais le jeu pris également comme objet pour symboliser, servant d'interprète, de transmetteur entre la réalité psychique interne et la réalité externe, ceci dans l'espace suffisamment contenant et sécurisant du groupe. Wallon (1942), Piaget (1959) ou Winnicott (1971) décrivent **le jeu** en tant que mode privilégié de l'expression et du développement de l'enfant, médiateur de sa vie psychique interne. Or, tout ce qui sert à manifester au-dehors notre intériorité peut porter le nom de langage et, pour Piaget (1959), le jeu est l'équivalent du langage parlé avant que ce dernier n'apparaisse ou qu'il ne soit suffisamment élaboré car c'est un moyen de rentrer en communication avec l'autre, d'échanger, de parler de soi : avec le jeu sensori-moteur, l'enfant parle à l'autre et avec le jeu symbolique, il parle de lui (Quélin Souligoux et Privat, 2000). De plus, l'approche philosophique du jeu considère que « jouer, c'est expérimenter le hasard » (Novalis, in Chidiac, 2010), c'est-à-dire oser aller vers des contrées psychiques inexplorées, et ce tant au niveau du contenant que du contenu de l'objet médiateur dans le groupe.

c. Les fonctions de la médiation

On peut dégager plusieurs fonctions de la médiation au sein du groupe :

- Une fonction **d'intermédiaire** entre la vie psychique interne du sujet et la réalité matérialisée par le dispositif du groupe, autrement dit une fonction de **lien** entre soi et l'autre (Kaës, 1999) ;
- Une fonction de **substitution** au langage oral, d'« interprète », permettant la communication entre les membres du groupe (Quélin Souligoux et Privat, 2000) ;
- Une fonction de **représentation** et de **symbolisation**, ou d'« organisateur de la pensée » (Quélin Souligoux et Privat, 2000) ;
- Une fonction de « **libération de création** » en tant qu'espace propice à l'imaginaire et à la créativité (Artaux, 1999) ;
- Une fonction d'**appropriation ou de réappropriation** de ce qui vient de soi (Vacheret, 2010) ;
- Une fonction de **transformation, d'évolution** du sujet et du groupe (Chidiac, 2010).

Les objets de médiation sont d'ailleurs comme **une tête de Janus** « regardant d'un côté comme de l'autre, du côté du narcissisme et du côté objectal ». Ils sont comme un écran entre soi et l'autre : « écran de projection, écran-miroir, écran protecteur, bouclier réfléchissant, sur lequel peut se projeter ce qui ne parvenait pas être représenté en soi ». Pouvoir partager ces représentations avec d'autres, permet à la fois de les reconnaître comme étant siennes et de pouvoir se les réapproprier transformées par cette projection par les autres (Méry, in Vacheret, 2010).

2.2.4. La temporalité de l'espace groupal

a. Le groupe comme expérience d'un nouvel espace-temps

Vivre une expérience de groupe produit un fort sentiment d'avoir partagé une tranche de vie qui exalte nos sentiments, nos affects et nos ressentis. Le temps du groupe est mis entre parenthèses, il est à la fois plus lent, plus riche et plus mobilisateur que le temps de tous les jours. Entrer en groupe, comme entrer en rêve ou retourner à l'enveloppe originare (Anzieu, 1975), serait-ce retourner à un temps immatériel, chronologiquement scandé par les rythmes

biologique, cardiaque et respiratoire et à un lieu d'écoute des tonalités de voix, des silences et des paroles alternées ? (Vacheret, 2010). Cet espace-temps de la rencontre groupale a une certaine **ambivalence** : à la fois difficile et précieux, recherché et évité. « Le sujet sent que le groupe lui offre un temps et un espace auxquels il ne peut échapper, il s'y engouffre et s'en échappe avec satisfaction et regrets, souhaite son achèvement pour mieux y retourner » (Vacheret, 2010). D. Anzieu (1975) affirme que les sujets viennent au groupe comme à une utopie (un lieu hors de l'espace) et à une uchronie (une durée hors du temps) car « la catégorie spatio-temporelle propre au groupe se trouve celle de l'ailleurs, hors du temps ».

b. Temps et temporalité...Temps du sujet et temps du groupe

Le groupe a une temporalité propre comprenant un passé dont il tire son origine et un avenir où il projette d'accomplir des buts (Anzieu, 1975). D'ailleurs, il est intéressant de **différencier temps et temporalité** en opposant « la flèche du temps linéaire qui pointe vers la mort à la temporalité comme construction psychique individuelle, intersubjective et sociale du rapport au temps, qui s'étire ou se condense » (Kaës, 1999).

Le vécu du temps groupal semble être une expérience de « **mise en suspens du temps** du quotidien partagée par les membres du groupe, à laquelle s'ajoute la perception pour chaque sujet de sa propre histoire telle que le groupe peut la réactiver » (Vacheret, 2010). Ainsi, la notion de **diachronie** vient désigner les *groupes internes* constitutifs du sujet qui font de lui le maillon d'une chaîne trans-générationnelle, tandis que la notion de **synchronie** spécifie le *groupe externe* qui coproduit de l'inconscient par la présence de ses membres dans l'« ici et maintenant ». Le groupe s'appuie sur un temps *compté* mais aussi *conté* car il favorise un travail psychique de liaison du sujet au groupe externe tout en réactivant ses groupes internes (Vacheret, 2010). Kaës (1976) montre d'ailleurs l'importance de l'espace-temps du groupe en tant que **point de nouage** car l'organisation de la temporalité de l'appareil psychique groupal est « la synchronisation des temporalités singulières des appareils psychiques individuels des membres du groupe », dit-il.

Ainsi, plus que le temps lui-même, il s'agit des représentations du temps dont le sujet est porteur qui évoluent grâce au groupe car « le vécu *du* temps et le vécu *au* temps ne sont pas perçus de façon identique par chacun dans un même espace » (Minkowski, 1995 in Chidiac, 2010). « *Le temps du dedans et le temps du dehors, le temps du sujet et le temps du*

groupe n'en finissent pas de se chercher des espaces imaginaires communs pour enfin pouvoir les partager » (Vacheret, 2010).

c. Les temps primaire, secondaire et tertiaire dans le groupe

Le groupe offre à ses membres des temps de différentes natures (Vacheret, 2010) :

-le temps du **primaire**, de l'inconscient intemporel et de l'affect, c'est-à-dire un temps figé, qui ne peut que se répéter à l'identique ;

-le temps du **secondaire**, de la mise en mots permettant la prise de conscience et l'élaboration des sentiments grâce aux échanges groupaux, c'est-à-dire un temps qui se déploie, se développe dans une chronologie consciente ;

-le temps des processus **tertiaires** qui permettent la symbolisation, une prise de distance.

d. Le passé, le présent et le futur au sein de l'espace groupal

Les trois temps du passé, présent et futur trouvent dans le groupe une occasion de « se condenser, se lier et se délier, s'articuler et se différencier » pour permettre au sujet de « retrouver sa continuité d'être, sa propre trajectoire, inscrite dans le passé, présent et futur» (Vacheret, 2010). Ainsi, pour que la pensée advienne chez l'enfant en groupe et notamment la pensée du temps primordiale dans le développement du langage, il faut que **sur fond de continuité rassurante** (rituels, règles groupales...) s'expérimentent des événements de **discontinuité** dans l'espace du groupe (nouveaux jeux, réactions des autres qui le surprennent...). Ces événements jouent le rôle de réorganiseurs de ce qui s'était figé, et instaurent un avant et un après partageables dans le cadre groupal. Ainsi, le sujet parvient à penser le temps dans l'espace du groupe pour s'inscrire dans sa temporalité singulière de son espace de vie (Grange-Ségéral et Joubert, in Vacheret, 2010).

e. La mise en abyme du cadre temporel

Le groupe permet une véritable **mise en abyme du cadre temporel** (Chidiac, 2010):

-le temps de la séance elle-même ;

-le temps dévolu à l'objet médiateur au sein de la séance ;

-puis « à l'intérieur » de celui-ci vient s'ajouter un temps interne propre à chacun qui est un temps individuel nécessaire pour créer ;

-ensuite un temps « libre » d'échange sur les productions ;

-enfin un temps de séparation.

Ainsi, par cette mise en abyme du cadre temporel, le patient est placé dans une « réalité spatio-temporelle cadrée, ponctuée, imposée, et où il n'est pas seul ». Le groupe permet en quelque sorte un **apprentissage d'adaptation au temps** car le patient doit s'adapter, apprendre à gérer ce temps « libre » mais « limité » qui lui semble tantôt trop long, tantôt trop court, et qui met à l'épreuve sa capacité à être seul dans l'espace du groupe. Il s'agit presque d'une « autonomisation » du rapport à l'espace et au temps afin de parvenir à gérer son temps dans l'espace (Chidiac, 2010).

2.2.5. Ce que le groupe apporte à ses membres

a. L'effet thérapeutique du groupe

La dynamique de groupe se définit comme un réseau transindividuel qui subit l'influence de l'individu membre du groupe, celui-ci l'influençant à son tour, dans un système de « forces en équilibre » (Lewin, 1930 in Anzieu et Martin, 1968). Il s'agit d'un mouvement bidirectionnel entre la dynamique groupale et la problématique individuelle. Cette dernière est l'objectif de tout projet thérapeutique, qu'il soit individuel ou groupal, mais la compréhension et l'élaboration des phénomènes groupaux reste un préalable à cette pratique et permet un étayage du soin.

Pour que le groupe ait un effet thérapeutique, il est nécessaire qu'il soit investi positivement par les participants, utilisé comme défense, espace intermédiaire, lieu de restauration, d'idéalisation, de consolation, de satisfaction et de plaisir. A partir de là, le groupe permet un processus de changement, donc d'évolution et de transformation. Bion (1965, in Chidiac, 2010) souligne à ce sujet le caractère dynamique de l'interaction entre contenant et contenu dans le groupe: la contenance groupale entraîne toujours une transformation tant du contenu que du contenant, autrement dit tant des membres que du groupe. Dans le cas des groupes de soin avec des enfants, cette expérience interpersonnelle du groupe mobilise de **l'angoisse** (persécutrice, dépressive, de morcellement par la pluralité du groupe ou d'abandon par l'impossibilité de lier une relation duelle privilégiée satisfaisant les

désirs œdipiens inconscients, de désobjectivation, de perte identitaire) et donc génère des **conduites défensives massives**, signes de résistance au groupe (excitation, régression, tentative de nouer des liens avec un autre membre). Cependant, le groupe permet en même temps d'atténuer ces peurs et de diminuer le sentiment de culpabilité en montrant à l'enfant que les mêmes difficultés existent chez les autres, cela agit comme un « **agent thérapeutique puissant** » permettant au groupe de devenir le lieu d'émergence de la **demande d'aide** (Quélin Souligoux et Privat, 2000). Ainsi, les réactions défensives habituelles sont remises en question, les enfants supportent plus facilement les commentaires de leurs pairs qui suscitent un intérêt et un questionnement sur leur propre fonctionnement et leur permettent d'évoluer vers un changement. Le groupe favorise ainsi le **dépassement de soi** (Chidiac, 2010) et le renforcement de **l'estime de soi** (Rocher, 2005).

b. Le groupe permet l'identification mais aussi la différenciation

Le groupe permet d'accéder à un **sentiment d'appartenance** tout en soutenant la continuité narcissique du sujet et en lui donnant un statut, une existence propre au regard des autres. Le groupe permet à l'individu d'inscrire une part de son espace identitaire dans l'espace du social et du partagé : c'est un travail symbolique qui l'humanise et qui lui fait ressentir à la fois sa différence et son appartenance (Artaux, 1999). Le groupe thérapeutique d'enfants propose un étayage sur les pairs qui renforce ce sentiment d'existence et d'appartenance, tout en favorisant les identifications et l'élaboration de nouveaux rapports à l'adulte qui permettent à l'enfant d'acquérir par la suite une certaine autonomie.

De plus, l'espace groupal introduit un espace de transition qui rend possibles l'élaboration collective et la symbolisation de la séparation et du manque favorisant un travail d'**individuation** chez l'enfant, c'est-à-dire la capacité à s'individualiser tout en étant ensemble contenus dans un projet commun. Chaque participant renvoie aux autres, par un effet de miroir, l'image de sa façon d'être et chacun voit certains aspects de lui-même reflétés par le comportement et les problèmes des autres. Ainsi, le groupe permet à l'enfant de s'identifier et **de se différencier**, pris dans un mouvement allant du sentiment d'appartenance (le « on ») vers son sentiment d'identité propre (le « je »). Le groupe, « c'est faire l'expérience de la différence, de la limite entre soi et l'autre, de ce qu'on peut accepter de lui et de ce qu'on peut lui donner sans se perdre. Cette connaissance mutuelle dans un espace protégé et sécurisant permet une ouverture vers de nouvelles relations humaines » (Cadoux,

1994). Ainsi, « l'encadrant », tout en privilégiant le fonctionnement collectif nécessaire à la construction de l'enveloppe groupale, doit donner à chacun la possibilité de penser qu'il occupe une place particulière, surtout lors des premières séances, mais sans pour autant mettre au premier plan les problématiques individuelles génératrices de sentiments d'exclusion et de rivalité. Dans cet espace de transition, d'évolution se constitue donc peu à peu l'autonomie de chacun, nourrie de l'acceptation de la différence (Quélin Souligoux et Privat, 2000).

c. Le groupe permet l'élaboration de la pensée

La mise en pensée *dans* et *par* le groupe passe par un travail de représentation qui est une composante du lien intersubjectif. Kaës (1999) définit **la pensée de groupe** comme des formes et des contenus de pensée produits par le groupe et déterminés par les processus groupaux inconscients ainsi que par les dispositifs d'interprétation que les membres du groupe établissent pour que celui-ci puisse se constituer et se maintenir. **La pensée en groupe**, elle, est l'émergence et le développement de la pensée chez chaque sujet du groupe en tant qu'il est porteur d'une pensée qui pense sa propre situation dans le groupe. Or, le groupe peut favoriser ou au contraire inhiber la pensée du sujet et, pour que la collaboration entre la pensée *du* groupe et la pensée *en* groupe puisse se produire, il est nécessaire que les modes de pensée de l'individu et ceux du groupe soient en accord, en lien et maintiennent en même temps un écart, une distance entre eux.

Cependant, la mise en groupe nous confronte à une situation **paradoxe** : elle a indiscutablement une dimension excitante qui, par les débordements provoqués, risque de conduire à une véritable attaque de la pensée mais elle peut néanmoins remplir une fonction d'étayage de celle-ci grâce à son rôle pare-excitant. En effet, le dispositif groupal met en place un espace-temps contenant qui favorise une élaboration psychique par l'expression non réprimée et donc une régulation de l'espace affect-pensée (Quélin Souligoux et Privat, 2000). Cadoux (1994), affirme que l'objectif est « de permettre d'entrer dans l'intime des représentations de l'autre et d'accepter que celui-ci entre dans notre univers de pensée ». En effet, penser suppose la capacité à se donner des limites, à renoncer à son omnipotence en les intériorisant et le dispositif groupal donne la possibilité aux enfants de créer ensemble des normes de groupe et d'en introjecter les qualités. Ainsi, l'autonomie psychique est une des visées primordiales du groupe pour des enfants qui « passent à l'acte sans mobiliser de pensée, pour qu'ils deviennent désirants du savoir » (Even, *Orthophoniste*, 2009).

De plus, le groupe a des **effets comportementaux et cognitifs** car il induit « **l'apprentissage** par imitation ou facilitation » et « la correction de cognitions erronées » (Chidiac, 2010). Ainsi, on assiste à une certaine prise de conscience du sujet qui parvient à « repenser les distances entre la pensée et l'acte, entre soi et les autres ». Du point de vue cognitif, on peut parler « **d'assouplissement psychique de la pensée**, de dépassement de la pensée figée jusqu'alors dans les stéréotypes, d'ouverture d'esprit » et la **créativité** devient le plus souvent une découverte de possibilités enfouies (Chidiac, 2010).

d. Le groupe comme intégration d'expériences nouvelles

Sur le plan relationnel, le groupe a de réels **bénéfices** car « l'enfant vit et construit en groupe ce qu'il n'aurait jamais vécu ou construit sans lui » (Quélin Souligoux, 2009) et, sur le plan affectif, le groupe vise une expérience de **plaisir** qui n'est pas anodine et qui valorise les sentiments éprouvés, « plaisir et déplaisir y sont magnifiés avant que le plaisir n'y domine » (Chidiac, 2010).

De plus, selon MacKenzie (1990 in Blanchet et Trognon, 2008), le groupe fait vivre des expériences: d'**acceptation** des autres ; de **découverte** de soi ; de **sociabilité** en mettant en jeu le processus de socialisation ; de **confiance** aux autres et en soi ; de **contrôle** de soi. Le groupe permet donc d'établir des liens aux autres pour ensuite faire sens en soi, chacun des sujets les intériorisant pour trouver ou retrouver sa propre cohésion. « Le groupe est thérapeutique parce qu'il est **le lieu de la réunification interne, le lieu du sens et le lieu du lien**. [...] Il relie ses membres parce qu'il fonde et maintient une cohésion personnelle : tout ce qui concourt à rassembler le groupe, à en resserrer les liens, à relier ses membres [...] les unifie au-dedans d'eux-mêmes » (Kaës, 1999). En effet, il s'agit, en « tricotant des liens, de rendre opérante la trame inconsciente qui réunit les participants entre eux et leur sert d'assise narcissique commune puis individuelle » (Quélin Souligoux, 2009).

2.3. La pratique groupale thérapeutique : les choix suscités par la mise en groupe

2.3.1. Le choix du dispositif : groupe fermé ou ouvert ?

Le dispositif et les objectifs de soin influent sur la façon d'envisager le déroulement et les processus groupaux. L'objectif du dispositif est d'accroître la fonction d'enveloppe protectrice du groupe (Anzieu, 1975) tout en faisant en sorte que chacun dispose d'un

« **espace individuel** » et puisse ainsi approcher l'expérience groupale en douceur, en gardant toujours la possibilité d'un repli momentané vers son territoire permettant ainsi une réassurance (Quélin Souligoux et Privat, 2000). Le dispositif doit se situer dans un équilibre entre l'espace individuel de chacun et l'espace collectif du groupe permettant de prendre en compte les mouvements groupaux et leur impact sur la problématique individuelle tout en envisageant également l'influence réciproque de chaque membre sur le groupe.

Dans cet objectif, le **groupe fermé** est le plus adapté, notamment par sa constance, sa régularité et car il permet de plus le désinvestissement collectif de l'objet groupe et l'élaboration de la séparation quand celui-ci se termine. A l'inverse, les changements qui ont lieu dans un **groupe ouvert** modifient les processus groupaux et la réalité du groupe : ceux qui ont interrompu le groupe en font toujours partie (l'existence du groupe dans la psyché de ses membres n'a pas la même limite d'espace et de temps, elle va au-delà de la participation), les arrivées et les départs introduisent d'autres problématiques (attentes, adaptation, séparation) que le dispositif doit permettre d'élaborer dans ce cas.

De plus, quel que soit le dispositif envisagé, il doit être **souple, aménagé et aménageable**, notamment par l'écoute, l'adaptation et la créativité de l'encadrant. Ainsi, le dispositif n'a pas à être fétichisé et doit s'adapter aux enfants et il faut s'interroger sur l'adéquation entre le dispositif proposé et les possibilités des participants avant de parler trop vite « d'attaque du cadre » lors des premières séances (Quélin Souligoux et Privat, 2000). Au sein du dispositif, l'attitude de l'adulte se veut protectrice à la fois du cadre et des enfants et donne des limites ou « règles groupales » comme par exemple, ne pas sortir de la salle, ne pas se faire mal, ne pas emporter ou détériorer le matériel... Cette attitude n'est pas pour autant interdicière car elle permet au contraire d'offrir un espace contenant par la cohésion protectrice du groupe tout en ouvrant la voie à un travail de figuration puis de symbolisation.

2.3.2. Le choix de l'espace groupal

Avant de commencer un groupe, il est nécessaire de s'interroger sur l'espace matériel où vont se dérouler les séances, c'est-à-dire la taille de la pièce, sa forme, son mobilier. Un trop grand espace favorise l'agi et l'excitation plutôt que l'échange verbal en incitant les enfants à s'éparpiller et suscite ainsi plus facilement des activités de groupe fragmentées et des formations de sous-groupes. De plus, l'utilisation pour le travail groupal d'une pièce aménagée habituellement pour un travail individuel est délicate car celle-ci a un caractère

intimiste pouvant créer une excitation liée à une dimension séductrice potentielle. En effet, l'investissement de l'espace groupal par les enfants est un des premiers moyens de se protéger de cette situation nouvelle et de la proximité de l'adulte. Cela nécessite donc l'absence de toute connotation trop personnalisée, qui fait fantasmatiquement vivre l'espace groupal comme une prolongation du thérapeute et lui dénie donc une fonction groupale protectrice (Quélin Souligoux et Privat, 2000).

2.3.3. L'investissement, le choix et la présentation de la médiation

Concernant la **distance** à avoir envers l'objet médiateur, le ni trop ni trop peu de la mère suffisamment bonne (Winnicott, 1971) peut s'appliquer à l'investissement de celui-ci par le(s) encadrant(s) aussi bien qu'à son maniement dans l'espace intermédiaire groupal. Il est important aussi de considérer que l'objet médiateur porte non seulement témoignage de ce qui se passe pour le patient dans le groupe, mais aussi du travail psychique antérieur du thérapeute ou de « l'encadrant ».

La **façon de présenter** la médiation est également importante : poser les feuilles sur la table, dans un coin de la pièce, ou distribuer à chaque fois une feuille à chacun n'a pas le même sens pour les enfants et a des conséquences sur le fonctionnement groupal. Il s'agit de rendre chaque membre du groupe acteur de ses choix dans l'espace groupal, qu'il s'y sente libre de « faire » ou de ne « pas faire ». De même, le « rassemblement » du « matériel du groupe » en fin de séance doit être pensé préalablement. (Quélin Souligoux et Privat, 2000).

2.3.4. Mono ou co-thérapie ?

Pendant longtemps, en France, la tradition a privilégié la cothérapie qui semble être une spécificité des cultures latines car celle-ci n'est pratiquement pas évoquée dans les pays anglo-saxons dans lesquels la monothérapie est présentée en général comme une évidence. Le choix de la **cothérapie** peut être fait afin de renvoyer à un mode de fonctionnement familial du groupe, tandis que la présence d'un adulte seul induit plutôt un fonctionnement de type scolaire. Le choix de la cothérapie peut aussi être lié au « plaisir de fonctionner à deux », de se sentir soutenu dans des phases difficiles du groupe, de pouvoir élaborer, échanger, réfléchir voire théoriser ensemble. Cependant, si cela permet un aspect utile et plaisant pour les thérapeutes, cela comporte certains risques : le couple peut induire face au groupe des mécanismes de défense, un vécu inconscient pouvant rejaillir voire bloquer le processus groupal ou tendre à se constituer comme un groupe extérieur face à celui des enfants. De plus,

la nécessité de se mettre en couple peut être due au cadre institutionnel ou liée aux angoisses suscitées par le groupe chez les encadrants. La cothérapie se constitue alors comme une mesure de protection, dans une perspective défensive, notamment face à des patients ayant des pathologies difficiles (Quélin Souligoux et Privat, 2000).

D'un autre côté, le choix de la **monothérapie** peut permettre une plus grande mobilité, disponibilité et un ajustement plus évident de sa distance au groupe par le thérapeute. Il peut être à la fois dehors et dedans, peut avoir une fonction maternelle contenant et une fonction paternelle surmoïque structurante et rassurante. Quoi qu'il en soit, cette décision est bien évidemment prise en fonction de l'objectif du groupe, du statut des « encadrants », de l'institution si c'est le cas et de l'angle sous lequel est envisagé le processus groupal (Quélin Souligoux et Privat, 2000).

2.3.5. La taille du groupe

Pour Amado et Guittet (2003), un groupe exige au moins trois personnes et l'augmentation du nombre d'individus dans un groupe enrichit naturellement la somme d'informations disponibles et permet une gamme d'opinions plus hétérogènes. Cependant, au-delà d'un certain seuil (douze participants), l'addition d'un membre n'ajoute plus rien car un groupe ne peut produire qu'un nombre déterminé de solutions et d'idées originales. De plus, plus le groupe est grand, plus le temps de parole individuelle est limité, ce qui peut avoir des répercussions négatives sur l'implication et la satisfaction des membres du groupe. De même, plus la taille du groupe augmente, plus la cohésion et l'accord entre les participants deviennent difficiles à obtenir. Ainsi, pour Amado et Guittet (2003) :

- le groupe de **trois à quatre personnes** est particulièrement approprié pour des situations où l'information traite d'un problème logique ;

- le groupe de **six à huit personnes**, qualifié de « créatif », l'est pour des situations où la résolution du problème demande plusieurs solutions différentes ;

- le groupe de **huit à douze personnes** permet des possibilités d'échange plus variées pour confronter des opinions et des points de vue différents.

Anzieu (1975), lui, considère qu'un groupe ne peut révéler ses potentialités qu'à partir de quatre membres et s'interroge en disant : « les phénomènes de groupe ne se

manifesteraient-ils pleinement qu'à partir de quatre membres, chiffre à partir duquel le nombre de relations possibles deux à deux dépasse le nombre des membres ? »

III DU GROUPE A L'ATELIER D'ECRITURE

Après s'être intéressé à tout ce qu'implique, d'une part, l'entrée dans le langage écrit et, d'autre part, la notion de « groupe », il nous est maintenant nécessaire de nous pencher sur un certain type de groupe qui met en jeu l'écrit : l'atelier d'écriture.

3.1. Les ateliers d'écriture : un monde à part

L'histoire et l'évolution des ateliers d'écriture nous font pénétrer dans un véritable monde « à part » qui s'est écrit au fil des années, de la plume de personnes variées et sur des pages bien différentes. En effet, les ateliers d'écriture se différencient par les domaines où on les rencontre et par l'objectif visé qui peut être thérapeutique, pédagogique, littéraire, artistique, culturel, de formation, d'expression, de rencontre, de développement personnel, de loisir ou tout simplement de plaisir. Cela accorde un statut particulier à l'écriture, à l'animateur et aux participants, nommés « écrivains » au sein de l'atelier, terme de R. Barthes pour les différencier notamment des « écrivains », restituant ainsi la qualité d'un mouvement qui se fait en marchant, dans l'acte même d'écriture (in Artaux, 1999) :

- l'écriture peut y être envisagée comme médiation (« moyen de ») ou objet (finalité de l'atelier) ;
- l'animateur peut être écrivain, animateur formé aux ateliers d'écriture, professeur, professionnel de soin et aura, selon l'atelier, un statut d' « expert », d' « écrivain » ou d'accompagnateur ;
- les participants peuvent être des enfants, des adolescents, des adultes, des étudiants, des professionnels, des personnes ayant une pathologie spécifique.

Ces différences vont avoir un impact sur le nom de l'atelier, son lieu, sa durée, son coût s'il y en a un, les propositions d'écriture utilisées et la demande des participants qui s'y retrouvent. Néanmoins, tout comme les liens complexes que l'on peut tisser à l'écriture, ces différentes approches ont des frontières très étroites, avec des influences voire des chevauchements d'un atelier à l'autre.

3.1.1. Une grande diversité mais des points communs

On dégage des points communs ou « **invariants** » au sein d'un atelier d'écriture. Il s'agit d'un « dispositif » reposant sur une succession d'étapes :

- la situation d'écriture donnée par un animateur (nommée proposition d'écriture, consigne, motivation, inducteur) ;

- le temps d'écriture;

- la lecture des textes écrits;

- les réactions aux textes (retours, commentaires, résonances).

Cette dernière étape n'a parfois pas lieu et certaines étapes peuvent être « facultatives » (les participants sont libres d'écrire, de lire ou non), d'autres étapes peuvent venir s'ajouter à ces « invariants » : dactylographier les textes, les réécrire, les retravailler, les relire ensuite ou à des séances suivantes. « Le plus petit commun dénominateur des ateliers d'écriture est une situation où sont réunies plusieurs personnes qui prennent connaissance des textes écrits par des membres de l'atelier » (Boniface, *Inspectrice de l'Education Nationale*, 1992).

3.1.2. Une inscription historique aux Etats-Unis puis en France

Aux Etats-Unis, des groupes d'écriture apparaissent dès 1753 dans les universités du Wisconsin et de L'Iowa, sont inscrits au cursus universitaire en 1897, avant de laisser place à partir de 1960 aux *creative writing courses* ou *workshops* dans lesquels « le professeur oriente, aide, encourage et où l'étudiant apprend par lui-même » (Schramm, in Boniface, 1992). Depuis la fin des années 80, des journaux gratuits avec des annonces de *writing workshops* sont distribués quotidiennement à New-York. Ces ateliers sont ponctuels, payés à la séance, encadrés par des écrivains et certains ciblent des publics spécifiques (homosexuels, femmes, anciens alcooliques...), ce sont des ateliers de lecture de textes écrits de façon solitaire en dehors de l'atelier avec pour objectif principal leur critique et leur publication (Chidiac, 2010). **En France, Mai 68** est un bouleversement qui fait naître des besoins de remise en question, d'expression libre, d'émancipation, d'égalitarisme, d'épanouissement et ouvre donc la voie à des réflexions sur l'idéologie dominante, la norme, la reproduction, l'héritage culturel, le pouvoir... Cela ne va pas sans bousculer les institutions scolaires, la

pédagogie et l'on voit apparaître de nouvelles pratiques dans les domaines de l'enseignement et de la thérapeutique où vont véritablement se développer les ateliers d'écriture (Rossignol, *Formatrice et animatrice d'ateliers d'écriture*, 1996).

3.1.3. De la contrainte à l'écriture, la naissance de l'OULIPO

L'OULIPO (OUvroir de Littérature POtentielle), dont furent membres Queneau ou Perec entre autres, est créé en 1960 avec la vocation de retrouver ou d'inventer des structures d'écriture par le biais de la contrainte d'écriture qui serait le moteur essentiel de la création en permettant, paradoxalement, d'être plus libre (Oulipo, 2002). Le but est « *d'essayer de trouver des techniques, des recettes pour fabriquer de la Littérature* » (Bens, in Boniface, 1992). Certains ateliers s'en réclament explicitement (*Paginaire, Tendi Mundi*) et beaucoup d'autres en empruntent les contraintes oulipiennes, riches par leur effet libérateur et producteur d'écriture.

3.1.4. Du sujet à son écriture

a. Les ateliers E. Bing

E. Bing, pionnière des ateliers d'écriture en France, fonde son approche à partir de 1969 par son expérience en IMP (institut médico-psychologique) auprès d'enfants dits « caractériels », travail qu'elle prolonge auprès d'adultes en 1972 et fonde ensuite l'association qui porte son nom en 1981 (Boniface, 1992). Très marquée par sa relation conflictuelle à l'école où, dit-elle, elle « a appris une écriture qui n'était pas la sienne », elle n'hésite pas à parler du système scolaire en termes de « castration » du désir, « d'aliénation », d'« interdit », de « blessure à jamais » et affirme qu'« on apprend à ne pas écrire à l'école » (Bing, 1976). Son rôle dans l'atelier est de faire naître le désir d'écrire en étant à la fois « la mère qui érotise » et « le père qui autorise » car il s'agit que la personne « se reconnaisse d'elle-même dans sa propre écriture et se structure dans son identité ». Ainsi, l'atelier démarre par la « motivation » qui est un texte destiné à faire émerger le désir d'écrire, oralisé par l'animateur qui n'écrit pas pendant l'atelier et se poursuit par des temps d'écriture, de lecture, d'échanges « chaleureux » et de retours sur le texte, toujours dans une dynamique de progression intérieure et non pas pédagogique de l'écrivain. Il n'y a qu'un pas à franchir pour parler d'approche psychanalytique de l'écriture, cependant E. Bing s'en défend en affirmant que ce n'est pas l'inconscient qui l'intéresse mais l'écriture, « nous ne nous permettons

jamais de « retours » de types freudiens sur les textes produits, nous ne sommes pas autorisés à le faire et surtout, nous ne sommes pas là pour cela » (Bing, 1976).

b. L'entreprise Aleph

Créée en 1985 par **A. André et N. Nony**, Aleph souhaite parvenir à un équilibre entre « l'émotion et la technique », ceci en abordant l'objet et la finalité de l'écriture en atelier. Il s'agit d'une « initiation de l'écrivain » qui passe par trois phases dans l'atelier : l'écriture *expression* de soi et réparation ; l'*apprentissage* par l'analyse des textes et la *socialisation* qui débouche sur la publication. Divers éléments sont introduits par l'animateur (retour à d'autres textes d'auteurs, analyse de la structure d'un fragment d'œuvre littéraire, moments de lecture en petits groupes...) pour aider les écrivains à prendre de la distance avec leurs écrits et les travailler (André, 1989).

3.1.5. Du monde universitaire aux ateliers d'écriture

En 1968, **A. Roche** crée un « atelier de bricolage en écriture » à l'Université d'Aix en Provence qui consiste à mettre en commun des textes « affectifs », écrits pour « s'exprimer » sans soucis de construction et « d'en rester là ». Cette démarche s'inscrit au départ davantage du côté existentiel, voire politique, que du côté thérapeutique : « l'écriture échappe à l'élite puisque tout le monde peut écrire ». Cependant, par la découverte de l'Oulipo, l'idée d'un « laboratoire » conjuguant attitude créatrice et critique émerge, il ne s'agit plus seulement de jouer et de désacraliser l'écrit mais de parvenir à une certaine « technicité », « valeur des textes » par leur « retravail », leur réécriture (Roche, Voltz et Guiguet, 1989).

3.1.6. De l'écriture au sujet

a. Le CICLOP, une autre vision de l'écriture

Le CICLOP (Centre International de Communication, Langues et Orientation Pédagogique, cf. *site en bibliographie*) fut fondé en 1975 par R. Gohlke et P. Frenkiel. Dans ces ateliers, on écrit grâce à un inducteur pouvant être un mot, une expression, une expérience commune, un jeu d'écriture oulipien dépourvu d'objectifs « littéraires », proposé par les participants eux-mêmes, choisi par vote, tiré au hasard, ou donné par l'animateur. Le temps d'écriture est suivi d'une lecture orale facultative et de « résonances » orales ou écrites où on parle davantage du « vécu » pendant l'écriture et l'écoute que du texte en lui-même car « à la limite l'écriture, on s'en fiche et les participants peuvent être là pour des raisons qui n'ont rien à voir avec l'écriture » (in Boniface, 1992). L'animateur a un rôle spécifique par son approche

non-directive, il reformule, sollicite, rappelle les choix, les règles, veille aux échanges dans le groupe tout en écrivant lui-même et en exprimant son « ressenti ». Il n'y a pas de progression envisagée, ni de volonté pédagogique, le groupe est ouvert et la présence des participants est libre et peut être non régulière.

b. L'Avers, l'espace de l'écrit

Pour l'association **l'Avers**, créée en 1975 dans un but de développement personnel, l'objectif est de contourner le « je n'ai rien à écrire » en faisant porter l'attention des participants sur le matériel, le support d'écriture, le lieu où ils s'installent pour écrire plutôt que sur ce qu'ils ont à écrire. L'écriture y est considérée comme une « gestuelle qui développe une conscience précise des formes et nous renvoie en miroir l'image de notre position spatiale dans le monde » et il ne s'agit pas d'écrire *sur* un déjà-perçu ou un déjà-pensé mais *dans* une perception, une pensée en rapprochant « l'espace de la vie psychique et l'espace de la feuille » (Arnaud, in Boniface, 1992). L'animatrice évite tout jugement de valeur ou littéraire, tout commentaire interprétatif. D'ailleurs, seul l'auteur parle, réagit sur son texte et les réactions des autres participants ne sont pas sollicitées.

3.1.7. De la pédagogie aux ateliers d'écriture

Le GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle), fondé en 1920 dans le contexte de l'après-guerre, remet en cause l'enseignement traditionnel et prône des « méthodes actives » qui partent des centres d'intérêt de l'enfant pour construire le savoir, susciter l'exploration et la coopération dans les domaines intellectuels, artistiques, physiques, manuels et sociaux. Dès 1966, le GFEN développe des ateliers pour les enseignants qui visent une certaine qualité des textes et leur évaluation tout en s'articulant à « la construction de la personne », l'écriture permettant de « libérer la parole, lever les freins et les phénomènes d'autocensure intériorisée ». Ces ateliers utilisent la consigne comme inducteur, la référence aux textes littéraires, la transformation des textes par des lectures et réécritures en petits groupes dans une démarche à la fois militante par le « *tous capables* » tout en étant très élaborée et littéraire (in Rossignol, 1996). **C. Freinet** s'inscrit dans cette démarche et prône le « texte libre » qui, selon lui, est « tout à la fois confession, éclosion, explosion et thérapeutique ». Les enfants écrivent un texte à partir de leur histoire personnelle, tout peut y être dit, la notation n'existe pas mais la présentation collective des textes permet de les reprendre, de les mettre au point (in Boniface, 1992).

3.1.8. Les ateliers d'écriture formalistes

Dès les années 1970, **J. Ricardou** et **C. Oriol-Boyer** s'opposent à la mouvance subjectiviste « Bing » et animent des ateliers d'écriture pour des enseignants ou des formateurs qui se basent sur « l'écriture effervescente » distinguant le domaine matériel (l'aspect sonore et visuel des mots) et le domaine idéal (le sens) en mettant l'accent sur la production « d'objets littéraires aboutis » davantage que sur l'expression. Pour eux, l'écriture s'apprend en partant du signifiant et est considérée en fonction de critères précis de rimes, de structure, d'ambiguïté et de métatextuel. En atelier, une consigne d'écriture est donnée, les textes écrits sont visualisés au rétroprojecteur, lus à haute voix, l'animateur les corrige, puis les participants sont invités à réécrire en appliquant des règles nouvelles. L'animateur y occupe une place de praticien compétent, il écrit et projette son propre texte qui jouit d'un statut particulier : « c'est un texte d'écrivain techniquement plus élaboré que celui des autres scripteurs » (Oriol-Boyer, in Boniface, 1992).

3.1.9. Quand l'atelier d'écriture s'invite dans les centres de loisirs

L'écrivain **R. Causse** crée en 1975 des « ateliers de lecture-écriture » dans des centres de loisirs en explorant l'autobiographie, le recours aux émotions, le réel et l'imaginaire pour permettre à l'enfant de se trouver grâce aux mots. Contrairement au mouvement « Binguien », ces ateliers fonctionnent ensuite dans des écoles et l'orthographe, la lecture et les livres y tiennent un rôle privilégié pour que l'enfant ne rencontre pas « deux mondes aux règles différentes » (in Boniface, 1992). Elle utilise des « motivations » ou « points d'envol » (formules à répéter, mythes) grâce auxquels l'enfant « dit sans le savoir son moi le plus caché » (Causse, 1982). Les textes connaissent trois étapes : le *premier jet* qui est un « jaillissement du plus profond de l'enfant », des *corrections individuelles* d'abord sur la *logique* du texte par l'adulte qui lit à haute voix en tête à tête avec l'enfant et l'aide à rectifier, puis sur la *syntaxe* et l'*orthographe* en l'incitant à accepter les règles communes, en utilisant le dictionnaire (Causse, 1982).

3.1.10. L'atelier d'écriture émerge dans le soin psychiatrique

A partir de 1986, **B. Cadoux**, psychologue clinicien et psychothérapeute, pratique l'atelier d'écriture avec des adultes psychotiques afin de « restaurer un certain commerce avec les autres et soi-même », à savoir « un certain rapport primordial au monde et aux autres par le « pathique » (Cadoux, 1994). Aucun enjeu de lisibilité ou d'intelligibilité n'est énoncé, le

premier jet a une dimension expulsive qui permet au patient d' « inscrire sa présence au monde en même temps qu'il s'en sépare » (Cadoux, 1994). Les textes sont parfois feuilletés, relus, réutilisés et montrent que « l'écriture est le lieu d'un rassemblement du sujet, l'inscription dans un monde de nouveau possible » (in Boniface, 1992). Le neuropsychiatre **G. Roux** (1991, in Boniface, 1992) affirme que le concept d'identité ne peut être séparé de l'écrit et il utilise les écrits de patients psychotiques pour illustrer l'évolution de la maladie, notamment l'écriture hémorragique du schizophrène. Au fil du temps, des ateliers d'écriture encadrés par des psychologues sont menés auprès de personnes ayant un handicap moteur (Dextre en CAT auprès d'adultes IMC, 1985, in Boniface, 1992) ou auprès de personnes dépendantes (les Dr Hispart et Thépot auprès de patients alcooliques, 1986, in Boniface, 1992).

3.2.L'atelier d'écriture dans le soin orthophonique

Nous allons tenter à présent d'articuler les domaines du langage écrit, de la prise en charge groupale et des ateliers d'écriture exposés précédemment pour les mettre en lien avec le soin orthophonique. En partant d'expériences d'ateliers d'écriture qui ont soutenu le suivi orthophonique de patients atteints de pathologies différentes, nous construirons une réflexion concernant les enjeux et les implications de la mise en place du cadre d'un tel atelier en orthophonie.

3.2.1. L'inscription de l'atelier dans une démarche thérapeutique

L'orthophonie, en tant que discipline paramédicale dont les professionnels dépistent, évaluent (bilan et diagnostic) et traitent les troubles de la voix, de la parole, du langage et de la communication orale et écrite, s'inscrit dans le domaine du soin, c'est-à-dire de la « thérapeutique » définie précédemment. En effet, les troubles du langage écrit relèvent d'une souffrance ou encore d'un « symptôme » de l'enfant auquel le soin orthophonique peut répondre par une prise en charge adaptée en envisageant de façon complémentaire à la fois l'être dans son ensemble comme sujet singulier et à la fois l'écrit avec tous les soubassements qu'il suppose (social, familial, scolaire, cognitif, langagier et psychoaffectifs). A ce sujet, G. Dubois (2001), phoniatre et thérapeute du langage et de la communication, explique que « le traitement des troubles du langage, même s'il utilise une technique instrumentale, doit passer avant tout par une relation thérapeutique qui donne à l'enfant un statut de sujet porteur de sa

propre parole ». Le pédopsychiatre M. Amar (2009) ajoute que l'orthophoniste a à la fois un côté maternel et un côté paternel face à l'enfant avec des troubles du langage écrit : la mère car il n'est pas dans la séduction, dans l'excitation, il est accueillant et bienveillant, « *il est la page blanche* » et le père car il autorise l'enfant à accéder à un savoir, une puissance, à devenir capable de se fortifier de l'écrit en permettant la construction de sa personnalité et de son psychisme.

Ainsi, **l'atelier d'écriture s'inscrit et trouve sens dans une démarche de soin orthophonique** de réhabilitation du sujet dans le langage écrit à partir d'une évaluation des troubles et des possibilités du patient, prenant en compte leurs répercussions sur sa vie (sociale, scolaire, relationnelle, psychique...) et ce qu'il peut en dire, en ressentir. Ceci permet de définir des objectifs ciblés pour l'atelier, autrement dit un projet thérapeutique tant au niveau du groupe qu'au niveau de chaque participant, qui sera réajustable au cours de la prise en charge en fonction de l'évolution des différents acteurs en jeu. A ce sujet, F. Estienne (2007), se réfère à Rogers (1924) qui précise que l'objectif thérapeutique n'est pas de résoudre le problème particulier mais d'amener, par la relation d'aide, l'individu à se développer afin qu'il puisse faire face au problème actuel et à des problèmes ultérieurs de façon mieux intégrée. Le processus thérapeutique consiste alors à élargir et à réorganiser le modèle du monde de la personne pour qu'elle ait plus de possibilités de choix et une plus grande liberté de manœuvre.

3.2.2. Des expériences d'ateliers en orthophonie auprès de différentes populations

F. Estienne expérimente dès 1983 en Belgique la « **logothérapie de groupe** » dans la rééducation des troubles du langage écrit en s'appuyant sur l'analyse transactionnelle et la PNL (Programmation Neurolinguistique, Esser, 2003) tout en s'inspirant des expériences d'E. Bing (1976) et de R. Causse (1982). F. Estienne propose aux enfants des « chantiers d'écriture » pour « passer de la dysorthographie à l'eugraphie, le bien-être d'écrire » dont la spécificité porte sur le « contrat » (s'engager à atteindre un objectif réaliste et réalisable par un commun accord), la motivation d'écriture, le lieu et le groupe thérapeutique ainsi que l'évaluation du travail, tant des participants que des animateurs. Ce type de prise en charge a pour objectif de permettre aux enfants de refaire un lien entre leurs expériences émotionnelles, leurs sensations et les racines corporelles des mots pour pouvoir exprimer par

écrit des émotions plus abstraites, se détachant peu à peu de la réalité, du perceptif vers l'imaginaire et y trouver une utilité, un sens, tout en pouvant réfléchir sur la forme et l'orthographe.

Par la suite, de plus en plus **d'expériences d'ateliers d'écriture en orthophonie** se développent dans différents domaines et nous pouvons en citer quelques-unes:

- **auprès d'enfants et d'adolescents en difficulté au sein de CMP** (Duval, 1996 ; Lemoine-Leport, 2006) avec des impacts relationnels au premier plan mais aussi des conséquences positives sur la lecture et l'écriture ;

- auprès de **personnes âgées atteintes de la maladie d'Alzheimer** (Pajot, 2001), ce type de prise en charge ayant plusieurs intérêts : la stimulation cognitive, l'atelier comme exutoire, permettant aussi de maintenir ou raviver la communication, la valorisation du sujet, la confiance en soi, la fonction d'écoute, d'interlocution et de maintien du tissu social;

- auprès d'adolescents hospitalisés en psychiatrie (Bouillaud, 2002) en mettant en avant le potentiel thérapeutique de l'écriture qui permet de « dire » tout en respectant le « taire », le rôle de l'orthophoniste ne se situant pas du côté de l'interprétation (qui est du ressort du psychothérapeute) mais étant bien de permettre l'expression dans un cadre contenant ;

- au sein de structures accueillant des **enfants avec des troubles spécifiques du langage et des apprentissages** (Rocher, 2005) où l'estime de soi des écrivains, affaiblie face aux situations d'écriture, a pu être rehaussée à la suite de l'atelier d'écriture;

- auprès de **jeunes en libéral** (Vermard, 2007) avec une évolution observée au niveau du respect de la consigne, de la quantité d'écriture, de la structuration des écrits et de l'imagination et où le ressenti des jeunes quant à l'atelier a montré son rôle thérapeutique;

- auprès de **jeunes déficients mentaux en IME** (Gloanec, 2009) dans la perspective de favoriser leur implication personnelle dans la construction de leur individualité, leur autonomie en tant que sujets pensants, leur socialisation et leur maturité psycho-sociale.

- auprès de **d'enfants en EPMS (Etablissement Public Médico-social)**, notamment par **N. Garnier**, orthophoniste et formatrice aux ateliers d'écriture auprès d'orthophonistes, qui permet actuellement d'en faire évoluer la pratique par la transmission de son approche. Sa pratique est étayée par la PRL (Pédagogie Relationnelle du Langage) et la TA (Technique des Associations) (Chassagny, 1977) ainsi que par sa formation à l'animation d'atelier d'écriture dans le cadre du CICLOP, enrichie elle-même grâce au GREG (Groupe de réflexion et d'élaboration autour des différentes pratiques groupales). Elle définit l'atelier d'écriture

qu'elle anime comme « un endroit où grâce au groupe et à la médiation des mots dits, écrits, chaque participant va pouvoir expérimenter le plaisir à associer librement, à écrire, à partager et confronter ses mots, son imaginaire avec ceux des autres ». Le but est, dit-elle, « d'aider les jeunes qui sont en panne dans leur capacité à penser, à symboliser, à mettre en mots » (Garnier, 2009).

3.2.3. Les enjeux : Pourquoi créer un atelier d'écriture en orthophonie ?

Même si chaque projet d'atelier prend naissance dans un contexte spécifique avec des populations différentes et des objectifs ciblés, on peut malgré tout dégager certaines réponses similaires à cette question :

- Pour dépasser les limites du travail sur le langage écrit en séances individuelles;
- Pour lever le frein engendré par le regard de l'adulte et la difficulté de l'adresse en suivi individuel par la relation duelle;
- Pour dépasser la difficulté à envisager l'arrêt et la séparation (Collot, *Orthophoniste*, 2003) et ainsi permettre l'évolution d'un suivi individuel « bloqué », notamment par un transfert important, pour que l'enfant apprenne à se « détacher de son orthophoniste », qu'il puisse aller vers d'autres interlocuteurs.

D'ailleurs, dans le cas d'un passage d'une prise en charge individuelle à l'atelier d'écriture, il semble nécessaire et important d'introduire un temps de préparation, de séparation progressive pour aborder un travail radicalement différent (Duval, 1996):

- parce qu'il a lieu en **groupe** et met en jeu les phénomènes groupaux dans la prise en charge orthophonique ;
- parce qu'il s'agit d'écriture et qu'on met en jeu **le symptôme du patient en tant que médiation groupale** sur laquelle il est alors nécessaire de porter un regard neuf pour ne pas mettre le patient en échec (cf. 3.2.4. d) ;
- parce qu'on va vers du **nouveau** qui suscite de l'angoisse et de l'excitation chez les participants.

En effet, même si le suivi individuel laisse la place à la création, à l'incitation à écrire, le patient y est davantage renvoyé à lui-même, « il y manque la présence active et l'émulation des autres participants, la connivence que ressentent ceux qui travaillent ensemble, la joie de se dire aux autres et d'être écouté par un public attentif » (Estienne, 2000). La rééducation y prend « tout son sens », explique F. Estienne, « nous l'orientons vers le désir et le plaisir de s'exprimer par les mots, de les capter, d'en jouer, de se laisser prendre par l'écrit, le sien et celui des autres, de se l'incorporer ». De plus, laisser le choix de participer ou non au groupe renforce l'autogestion du sujet car il va de lui-même à la rencontre de personnes différentes et cela élargit sa vision du monde (Estienne, 2007).

3.2.4. Les implications du cadre d'un atelier d'écriture en orthophonie

a. le groupe comme étayage de la prise en charge orthophonique

L'atelier d'écriture permet à la prise en charge orthophonique d'être étayée par la force et les effets thérapeutiques du groupe, sans pour autant les analyser car ce n'est pas notre rôle : identification, différenciation, élaboration psychique par les processus groupaux inconscients introjectés, étayage sur les pairs... En effet, F. Estienne (2007) affirme que le dispositif du groupe en tant que lieu et instrument de thérapie est le ressort essentiel de l'efficacité thérapeutique en permettant le changement de la personne au moyen de divers leviers, notamment par les règles de vie groupales structurantes et rassurantes. Ainsi, la prise de risque du sujet, entre désir et peur d'écrire, devient supportable et « sup-portée » par le groupe et permet sa construction en tant que sujet écrivain (Lafont-Terranova, 2009, *Maître de conférences en Sciences du Langage*). Le groupe d'atelier d'écriture a des effets thérapeutiques mais également de « renarcissisation de la personne car là où elle se croyait incapable, elle découvre ses véritables capacités, ce qu'elle peut faire actuellement seule et ce qu'elle peut faire avec de l'aide, des autres ou de l'encadrant » (Biarnes, 1997).

b. Le cadre temporel de l'atelier

L'atelier d'écriture orthophonique implique la mise en place d'un cadre temporel spécifique afin de permettre au sujet d'élaborer un nouveau rapport au temps. D'une part, il le confronte à **diverses temporalités** : temporalité du groupe, temporalité du langage écrit, ainsi que les différents « invariants » qui sont des temps « rituels » sécurisants, ne sollicitant pas

d'anticipation de la part du participant et permettant donc de libérer sa pensée. On peut ici se référer aux différents temps définis par N. Garnier (2009) au sein de l'atelier qu'elle mène:

- un temps d'accueil ;
- un temps de relecture des textes écrits par chacun lors de l'atelier précédent ;
- un temps de proposition d'écriture (choisie en fonction des discussions, du climat du temps d'accueil et qui peut être acceptée, modifiée voire refusée par le groupe) ;
- un temps d'écriture ;
- un temps de restitution au groupe de ce que l'on a écrit (qui est facultatif) ;
- un temps d'échange, de résonance.

Il est à noter qu'elle dactylographie et met en page les écrits d'une séance à l'autre en corrigeant uniquement les erreurs d'orthographe. « Cela s'est imposé au fil de ma pratique : la distance dans le temps me paraît intéressante car chacun redécouvre son texte, ses mots, et est souvent moins critique ou au contraire étonné de sa production. Le fait que la présentation soit propre et claire met en valeur les mots, les pensées, débarrassés des erreurs d'orthographe, des ratures. Il s'agit d'une mise en beauté de leur capacité à penser, à créer» (Garnier, 2009).

De plus, la psychanalyste R. Jaitin (in Vacheret, 2010) explique que les troubles du langage écrit « supposent une arhythmie dans la succession, omission, inversion des lettres », renvoyant donc à une problématique temporelle chez le sujet. Or, nous avons vu que le langage écrit, tout comme le groupe, suppose une temporalité spécifique qui sera matérialisée par ces « temps rituels invariants » que le sujet pourra utiliser pour s'inscrire temporellement afin de penser le temps et de s'approprier la temporalité du langage écrit.

c. Le cadre spatial de l'atelier

Créer un atelier d'écriture en orthophonie c'est aussi permettre de construire un cadre spatial qui n'est pas neutre, qui n'est pas publique et qui abrite la confidentialité des soins (Duval, 1996). Cet espace spécifique qui peut être défini comme:

- **Un « sas » pour écrire**, un espace entre rééducation individuelle pour le langage écrit et écriture autonome par laquelle l'enfant écrit pour soi et pour les autres (Duval, 1996);

- **Un espace « intermédiaire transitionnel »** (Winnicott, 1971) groupal que l'on peut rapprocher de l'espace de symbolisation nécessaire à l'émergence du langage et à la construction du sujet où se négocie un rapport entre le dedans et le dehors, entre soi et l'autre (jeu du *Fort-Da*, Freud, 1905).

-**Un espace de réassurance** (Lafont-Terranova, 2009) et de « **régression** » où l'enfant peut, d'une part, réexpérimenter un vécu corporel et relationnel positif *au-delà de l'espace et du temps* et, d'autre part, *fixer et organiser dans le temps et l'espace* ces expériences pour parvenir à une élaboration psychique (Vacheret, 2010).

- **Un espace « de recherche » et de « création »**, qui, étymologiquement, renvoie aux notions d'accroissement, d'enrichissement, d'évolution. Il s'agit d'un espace de tâtonnements où les ratures sont acceptées, où on a le droit de se tromper (Artaux, 1999). Par la transformation et la manipulation des mots, en les « bricolant », en libérant un potentiel d'intuition, le sujet peut se percevoir comme créateur d'écrit sous le regard « spectateur » du groupe (Estienne, 2000). Winnicott (1971) affirme que le processus de création prend son origine dans le passage de *l'illusion* d'un monde à disposition qu'on croit créer soi-même à la *désillusion* par l'expérimentation de la solitude et du réel. De même, l'écriture en atelier, par un temps de « rêverie » sans performance à atteindre suivi d'un travail de regard critique en confrontant ses écrits à ceux des autres, permet au sujet d'aménager son rapport au monde, de créer.

-**Un espace pour penser, travailler la « souplesse » de l'imaginaire**, la capacité à aller et venir entre le réel et l'imaginaire et donc de se munir de représentations psychiques pour supporter la réalité et s'y ancrer. C'est un cadre spatial contenant pour déclencher la pensée, ordonner à l'extérieur ce qui n'a pu l'être à l'intérieur (Anzieu, 2003, in Chidiac 2010).

Cependant, cet « aménagement de pensée » peut être douloureux voire insupportable pour l'enfant en souffrance avec l'apprentissage qui peut alors passer très vite le relai au corps (instabilité, sensation de froid, besoin d'aller aux toilettes...). Pour contourner ce temps de réflexion, il utilise des stratégies d'évitement défensives, s'enferme dans un conformisme de pensée (pas de recherche, d'intérêt, de curiosité), une association immédiate (digressions, inquiétudes, vitesse trompeuse), un langage superficiel sans construction ni consolidation de la pensée, un besoin de certitude avec un comportement qui se rigidifie (idées d'omnipotence, de toute-puissance) ou des grands doutes avec des idées de persécution (Boimare, 2009). A ce sujet, N. Chidiac (2010) avance que penser c'est aussi subordonner le principe de plaisir au principe de réalité et c'est en cela qu'il peut être douloureux de penser mais ce passage est nécessaire lors du développement de l'enfant. Ainsi, l'introduction d'un certain plaisir est primordiale, selon elle, pour l'élaboration de la pensée car, quand le ludique se joint au travail

cognitif, le plaisir s'apprend ou refait surface : « penser avec plaisir dans l'atelier pourra faire penser le plaisir », dit-elle.

d. La médiation : porter un regard nouveau sur l'écrit.

L'atelier d'écriture en orthophonie implique d'avoir un regard spécifique sur l'écrit en tant qu'**objet** tout en le considérant comme « **médiation** », moyen privilégié pour « **aller vers** » d'autres objectifs. En effet, la trace est un « hors soi » qui permet un certain détachement à partir duquel des retours sont possibles (Derrida, 1967, in Frumholz, 1997) et, en même temps, le fait de ne pas s'attacher au symptôme véhicule le message : « ce qui est important c'est toi et non l'état de ta lecture ou de ton orthographe » (Estienne, 2007). Il va donc s'agir :

-d'utiliser l'effet thérapeutique de l'écriture en tant que médiation par le « jeu d'écriture » en se préoccupant de ce qui fait sens dans le langage pour faire émerger : la confiance en soi, l'imagination, les sollicitations inconscientes que suppose la mise en mot, l'expression et la mise à distance sécurisante dans le décalage spatiotemporel qu'offre l'écrit et le groupe (Chidiac, 2010) tout en favorisant l'émergence de sentiments positifs, d'autres attitudes et représentations envers l'écrit pour que le sujet y trouve d'abord une certaine appétence, un désir puis une satisfaction. Le participant à l'atelier doit devenir capable de « se voir et de voir le langage de l'autre côté du miroir car, quand une personne voit les choses différemment, elle se comporte différemment et réciproquement » (Estienne, 2007).

Or, l'objectif ludique du « jeu » d'écriture est-il toujours en mesure d'émerger ? L'atelier nous amène à l'envisager dans son ambivalence entre contrainte et liberté : être suffisamment **ouvert** pour qu'un espace projectif et ludique s'engage (surprendre, faire surgir des liens) mais suffisamment **contraignant** et enveloppant pour qu'il puisse structurer, organiser et soutenir cet espace de projection (Artaux, 1999). On peut donc considérer ici le « jeu d'écriture » au sens d'un « **ob-jeu** » décrit précédemment (Ponge, 1976, in Artaux, 1999), c'est-à-dire d'un « non-ajustement », d'une expérimentation de possibles.

-d'utiliser l'écriture comme objet de rééducation en ayant un regard neuf sur les troubles du langage écrit : se « repositionner » face à l'aspect formel de l'écrit, introduire un autre rapport à l'erreur orthographique, l'accueillir pour pouvoir la découvrir, la dédramatiser, l'accepter, l'expérimenter et prendre de la distance pour l'analyser, réfléchir, être critique, manipuler la langue écrite sans volonté normative pour favoriser des effets dans l'après-coup

sur sa maîtrise et son utilisation par le participant. Ainsi, ce qui « rate » peut faire sens et permet au sujet de cheminer vers le code commun (Duval, 1996).

Cependant, changer de position face à l'écrit ne signifie pas ignorer mais il s'agit davantage de permettre le tâtonnement, les questionnements implicites à l'exploration de l'écrit dans un rapport ouvert, souple et bienveillant à l'égard de la norme orthographique. Par contre, même si les objectifs premiers de l'atelier d'écriture ne sont pas le bien-écrire, le bien-lire, l'occasion de pouvoir manipuler le langage écrit dans le groupe et sous un regard différent de l'orthophoniste a des conséquences sur celui-ci car « *la langue travaille celui qui la travaille* » (Simon, in Strauss-Raffy, 2004). En effet, la pratique de l'écriture en atelier peut améliorer la qualité de la lecture qui devient plus critique, plus approfondie, plus technique et donc plus construite, « l'écrivain-lecteur » devenant plus actif dans ce vécu commun de l'écrit tout en ayant la possibilité rassurante de s'en distancier. Mais avant de parler de « maîtrise » du langage écrit, on peut surtout mettre en avant la possibilité offerte par l'atelier de s'approprier, d'incorporer l'écrit, d'accéder à la réassurance en son propre potentiel langagier, de ne plus avoir « peur » de ces objets signifiants, de pouvoir les manipuler, leur donner sens, leur donner vie (Duval, 1996).

e. Le cadre de l'atelier comme expérience de l'altérité

Contrairement au suivi individuel, le patient en atelier n'est plus situé au centre et il peut dépasser certaines images de lui, de l'écrit et des autres afin de s'impliquer dans l'altérité du langage oral et écrit que propose l'atelier d'écriture en l'accueillant avant tout comme sujet pensant. « Favoriser la communication sous toutes ses formes en groupe peut avoir un impact sur cette forme de communication qu'est le langage écrit » (Estienne, 2007).

- L'écriture, entre soi et le groupe : D'une part, écrire en atelier favorise l'appartenance puis la différenciation, notamment par la diversité des écrits à partir d'une même proposition d'écriture car « écrire est thérapeutique, le faire en présence d'autres à une valeur surajoutée » (Estienne, 2007). L'écriture permet deux mouvements entre le sujet et les autres dans le groupe: mouvement qui va du sujet qui éprouve le désir de se donner à voir aux autres ou à lui-même par ses écrits (processus d'expression) ou, au contraire, mouvement par lequel le sujet devient de plus en plus conscient de lui-même en raison du regard des autres sur sa propre écriture (processus d'introspection) (Barré-De Miniac, 2000). Alors, l'expérience de l'écriture en atelier est une occasion d'entrevoir l'altérité interne et d'ouvrir à l'altérité externe

car c'est « *dans le regard nouveau et étonné que l'on pose sur soi-même que l'on s'ouvre à la surprise de la découverte des autres* » (Strauss-Raffy, 2004). Le cadre spécifique de l'atelier d'écriture permet alors :

- La **spécularisation**, c'est-à-dire faire jouer les *différences et les ressemblances* : le scripteur s'appuie sur du « pareil » pour s'adresser à l'autre différent au travers de l'écriture ;
- La **spectacularisation** par les effets de *résonance* de l'écriture dans le groupe : chacun se met en scène par son écriture en même temps qu'il est à l'écoute de son public (Cadoux, 1994).

-La mise en voix de l'écrit au sein du groupe : Ecrire suppose de gérer « deux positions énonciatives : pour pouvoir écrire, il faut pouvoir se faire lecteur de ce qu'on a écrit » (Frumholz, 1997). Un des objectifs orthophoniques de l'atelier est que la lecture de l'écrit dans le groupe permette la construction de l'altérité, c'est-à-dire de l'adresse dans l'écrit par le patient. En effet, la lecture de son écrit au groupe permet :

- **de représenter l'altérité**, la place de l'absent dans l'écrit, **par la mise en travail et l'élaboration de la place du lecteur** dans un constant va-et-vient entre la position de lecteur et celle d'écrivant ;

- **de créer un passage de l'espace de l'écrit à l'espace de l'autre** (Artaux, 1999), donc du silence à la voix, par l'intermédiaire du corps qui donne voix à l'écrit. « *Repasser l'écrit par le corps et par la voix met son auteur en situation de l'affirmer dans le groupe : de le soutenir dans le regard d'autrui* » (André, 1994, in Lafont-Terranova, 2009).

-L'échange oral au sein des relations groupales : D'autre part, l'échange oral en atelier permet de créer des situations plus naturelles d'échanges, contrairement à la prise en charge individuelle, et a ainsi plusieurs fonctions :

- fonction de « liant » : lien de soi à soi parce que les enfants découvrent qu'ils ont des choses à dire, liens aux autres parce qu'une communauté d'expériences se dégage : « ce que tu dis, moi aussi je l'ai vécu » (Artaux, 1999) ;

- il permet d'« apprendre » à dire ce qu'on pense, à synthétiser, à formuler ce qu'on a à dire, à adapter son propos aux personnes à qui on s'adresse ;

- il nourrit la « boucle réflexive » (Boimare, 2009), la mise en mots met à distance ce qu'on dit par rapport aux autres, permet de prendre du recul, de réfléchir à ce qu'on dit ;

-il permet de « désacraliser » l'écrit en le parlant, « si on n'échange pas sur l'écrit, on contribue de nouveau à le sacraliser, à en faire un espace intouchable » (Artaux, 1999).

f. L'encadrant orthophoniste au sein de l'atelier d'écriture

Il s'agit donc de « recadrer » la situation, de faire un effort pour se « décentrer », se « décoller » de son statut « d'enfant en difficulté » et « d'orthophoniste » pour trouver une relation différente à travers l'écriture au sein de l'atelier. L'orthophoniste ne se place pas en retrait du groupe, ni dans une position d'évaluation ou de jugement mais en est un membre à part entière, à la fois un « écrivain » et à la fois l'« encadrant », garant du cadre groupal, qui porte un regard spécifique sur le langage et construit une prise en charge adaptée (Duval, 1996). Donc, l'atelier d'écriture met en jeu de nouveaux rapports au savoir : l'adulte qui écrit donne à voir aux participants qu'il a perdu cette position imaginaire idéale d'un savoir tout-puissant, qu'il est lui aussi en position de recherche, « nous sommes tous des chercheurs d'écriture » (Artaux, 1999). D'ailleurs, *peut-on faire écrire sans s'impliquer soi-même ?* Citons à ce sujet N. Garnier (2009) qui explique : « j'ai une position active car j'écris aussi, ma propre implication me semble un élément important du dispositif car, d'une part, les jeunes peuvent constater que si je m'y colle aussi c'est que ce n'est pas trop dangereux et, d'autre part, ils peuvent s'identifier au plaisir que j'éprouve à jouer avec les mots, à écrire et constater que comme eux parfois je peine, je suis « en panne », je rature... ».

De plus, C. Strauss-Raffy (2004) définit l'encadrant comme un « **passer d'écriture** » et interroge des professionnels animateurs d'atelier d'écriture qui le décrivent comme le « contenant », l'« accompagnateur » de l'écriture de chacun, « celui qui donne au groupe et à ses membres un souffle qui va leur permettre de créer quelque chose » (Strauss-Raffy, 2004). F. Estienne (2000) affirme que « le rôle de l'adulte est celui d'une présence qui répond, écoute, encourage, calme [...] provoque, fait sourdre l'envie, le besoin d'écrire, qui suggère une idée, éloigne une difficulté, offre un tremplin puis un autre afin de mieux s'élancer dans l'écrit ». Ainsi, le soignant doit trouver la bonne distance pour construire des ponts entre parole et silence, oral et écrit, questionner tout en laissant la réflexion émerger, être disponible et guider sans jamais imposer, apporter de la substance au groupe tout en le laissant fonctionner, assurer la permanence de son regard sans être intrusif, soutenir l'enfant sans se substituer à lui (Bouillaud, 2002).

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Nous avons donc vu, d'une part, que l'entrée dans le langage écrit est au cœur d'enjeux socioculturels, cognitifs, langagiers et psychoaffectifs et qu'elle nécessite une distanciation de l'enfant qui modifie son rapport à l'espace et au temps, à l'autre, au langage, et à sa pensée. D'autre part, nous avons mis en avant que le groupe ouvre un espace thérapeutique en faisant vivre à l'enfant de nouvelles expériences ayant des répercussions sur son rapport au monde. Enfin, nous avons relevé que l'atelier d'écriture peut utiliser l'écrit comme objet médiateur au sein du groupe dans une visée thérapeutique.

Cela nous amène à nous poser la question :

Le dispositif de l'atelier d'écriture en orthophonie libérale, après le suivi puis l'interruption d'une prise en charge individuelle, permet-il de créer un « espace-temps spécifique de mise en lien et de mise à distance », afin de permettre à l'enfant :

- d'inscrire son langage oral et écrit dans **l'altérité grâce à la relation à ses pairs permise par le groupe** ;
- d'ouvrir un **espace de pensée**, à la fois en tant que « démarche de réflexion, d'abstraction » et à la fois en tant qu' « évocation par la mémoire ou l'imagination » ;
- **d'élaborer un rapport à l'écrit qui a du sens pour lui afin de se l'approprier ?**

Nous nous demandons également **comment mettre en place** un tel atelier d'écriture orthophonique en libéral et quelle **évolution du groupe** peut-on y observer ?

On peut alors formuler les hypothèses suivantes :

La création d'un atelier d'écriture en orthophonie libérale pourrait faire cheminer l'enfant entre: soi (*le « je »*) et l'autre (*le « on »*), la relation et la séparation, l'oral et l'écrit, le silence et la voix, le montré et le caché, le dedans et le dehors, l'imaginaire et le réel, le noir de l'écrit et le blanc de la feuille...

- Ce type de prise en charge permettrait donc **de faire évoluer l'enfant dans son espace de soi à l'autre, son espace de pensée et son espace de l'écrit** en supposant qu'il pourra les vivre autrement, les articuler afin d'y établir de nouveaux liens qui font sens pour lui.

- Ce projet d'atelier en orthophonie **aurait des répercussions dans la vie et le bien-être de l'enfant**, dans sa relation aux autres ainsi que dans le rapport qu'il entretient avec l'écrit.

PARTIE PRATIQUE

I METHODOLOGIE : NAISSANCE ET MISE EN PLACE DE L'ATELIER D'ECRITURE

1.1. Une rencontre et la naissance d'un projet

1.1.1. Autour de l'atelier...la rencontre avec les orthophonistes

Ce travail de recherche sur l'atelier d'écriture est né de ma rencontre avec les orthophonistes ayant déjà vécu des expériences de prise en charge groupale dans le cadre de leur exercice libéral (« co-encadrement » de groupes « conte » avec des enfants, avec des adultes déficients intellectuels et d'un atelier « causerie » en maison de retraite avec l'animatrice de cet établissement). Nous décidons que je participe à l'élaboration et la mise en place de leur premier atelier d'écriture (l'une d'entre elles ayant effectué la formation aux jeux d'écriture avec N. Garnier) en articulant mon travail de recherche théorique et mes observations au sein de cette pratique groupale particulière en orthophonie libérale. Ce projet représente une réelle opportunité de vivre ensemble une expérience professionnelle et personnelle riche.

1.1.2. Réfléchir aux participants et au projet de soin de l'atelier

a. La population choisie pour l'atelier d'écriture

L'atelier se compose de **7 enfants, les deux orthophonistes et moi-même**. Nous décidons que ce soit un **groupe fermé** pour envisager un travail groupal constant et des observations régulières ainsi qu'un dispositif d'élaboration de l'investissement puis de la séparation de l'objet groupe. Ainsi, lorsque l'enfant décide de participer à l'atelier, il s'engage à y être présent de novembre 2010 à juin 2011. Le choix des participants à notre projet d'atelier d'écriture se porte sur les **critères d'inclusion** suivants :

-L'âge des participants se situe après la période d'entrée dans l'écrit et avant la période de l'adolescence, entre 8 ans et 12 ans (du CE2 à la 6^{ème}).

-L'indication commune à tous les participants est : une forte inhibition qui peut se manifester au niveau des apprentissages scolaires et au niveau relationnel.

De plus, on peut noter que :

-Une des caractéristiques de notre projet est que chaque participant a eu **une prise en charge orthophonique individuelle qui s'est arrêtée avant la mise en groupe**, d'un commun accord entre l'orthophoniste et le patient. En effet, le passage d'un suivi individuel à un suivi groupal permet à l'enfant de vivre un autre type de prise en charge orthophonique et une autre façon d'envisager l'écrit.

- 6 participants sur 7 ont actuellement des troubles du langage écrit : 5 d'entre eux ont des antécédents de troubles du langage oral qui ont motivé la demande précoce de prise en charge orthophonique individuelle (maternelle ou CP) et pour l'un d'entre eux le suivi s'est poursuivi pour des difficultés logico-mathématiques ; *pour 1 des enfants la demande de prise en charge porte directement sur le langage écrit.*

-1 participant sur les 7 a eu une prise en charge orthophonique pour des troubles de la déglutition, la demande ne portait donc pas sur le langage écrit mais il rentre dans les indications au groupe par ses difficultés relationnelles.

-Nous souhaitons que les participants ne se connaissent pas entre eux : il était important pour nous que la mise en groupe fasse émerger des relations nouvelles. Cependant, nous nous sommes rendu compte à la 1^{ère} séance d'atelier que 2 des participants sont dans la même école.

b. Le projet de soin commun aux enfants dans l'atelier

L'atelier d'écriture a le projet de **représenter un « espace-temps » spécifique pour :**

- vivre une **expérience nouvelle de relation aux autres ;**
- **expérimenter le langage oral et écrit différemment, notamment par l'altérité permise grâce au groupe ;**
- permettre **d'ouvrir un nouvel espace de pensée et de se confronter à la pensée de l'autre.**

Autrement dit, l'enjeu de cette prise en charge orthophonique groupale en libéral est d'aménager un « espace-temps » spécifique de « mise en lien et de mise à distance », afin de permettre à l'enfant : d'inscrire le langage oral et écrit dans l'altérité grâce à la relation à ses

pairs, d'ouvrir un espace de pensée et d'élaborer un rapport à l'écrit qui a du sens pour lui afin de se l'approprier. Ainsi, nous cherchons à savoir si ce type de prise en charge orthophonique groupale, après un temps de prise en charge individuelle, pourrait permettre **de faire évoluer l'enfant dans son espace de soi à l'autre, son espace de pensée et son espace de l'écrit** en supposant qu'il pourra les vivre autrement, les articuler afin d'y établir de nouveaux liens qui font sens pour lui.

On peut alors **dégager des « axes de travail »** au sein de chacun de ces trois « espaces » qui nous permettront ensuite de construire une grille d'observation :

L'espace de soi à l'autre :

- Vivre, restaurer, rétablir un nouveau rapport aux autres
- Accepter et intégrer des règles
- La confiance en soi : s'affirmer, prendre position, faire des choix
- Prendre sa place de sujet
- Structurer son langage oral par les échanges avec les autres dans le groupe.

L'espace de pensée :

- Eveiller la curiosité, aller vers la nouveauté, avoir envie d'apprendre
- Elaborer par soi-même ses idées en confiance
- Confronter sa pensée à celle des autres
- Exprimer ses affects

L'espace de l'écrit :

- Mettre de soi-même dans l'écrit, se l'approprier pour parvenir à « laisser une trace », y voir autre chose que de la contrainte, se réconcilier avec l'écrit, l'investir de manière positive
- Parvenir à écrire pour être lu, c'est-à-dire travailler l'adresse à l'autre dans l'écrit
- Pouvoir manier l'écrit sous forme ludique et poétique en l'enrichissant, en se détachant de son aspect scolaire et en parvenant à y prendre un certain plaisir ou une certaine satisfaction.

c. Ce que nous mettons en place pour étayer nos observations et notre réflexion

Pour mener à bien ce projet et étayer notre réflexion :

-Nous mettrons en place un **dispositif d'atelier d'écriture** qui soulève des questions, des choix et une évolution spécifiques que nous décrirons (cf.1.2).

-Nous y effectuerons des **observations qualitatives** (analyse descriptive et clinique) du groupe et des participants à chaque séance en utilisant des **critères d'observation** qui nous permettront de construire une **grille d'observation** (cf. 1.1.2d).

-Nous **présenterons** les enfants, leurs **indications respectives** pour l'atelier d'écriture (cf. 2.1) puis observerons et analyserons **l'évolution de l'enfant** (cf. 2.3.), sa problématique individuelle étant une préoccupation principale de la prise en charge orthophonique.

-Nous effectuerons des **entretiens avec les parents et l'enfant** pour avoir un « retour », un autre regard sur l'évolution de l'enfant **au-delà de l'atelier**, dans sa vie scolaire, familiale, sociale... (cf. 2.3).

-Nous observerons **l'évolution du groupe** en décrivant les phases de construction de la dynamique groupale et leurs manifestations dans les différents temps de l'atelier (cf.2.4).

d. Le choix des critères d'observation pour étudier l'évolution des enfants

On peut déterminer des « **critères d'observation** » en se basant sur nos « axes de travail » mais également en prenant appui sur les critères d'observation utilisés dans les outils suivants : les catégories d'observation interactionnelle de Bales (1950, in Anzieu et Martin, 1968), la grille d'observation d'atelier d'écriture établie par N. Chidiac (2010) et l'Outil de Suivi d'Evolution de patients Alzheimer en atelier thérapeutique (Salmon et Caron, 2009).

Au sein de chaque espace, nous choisissons d'organiser nos critères d'observation dans des catégories concernant le comportement **verbal** et **non-verbal** des enfants. En effet, nous n'avons pas retenu les termes de communication « **digitale** » (en tant que « transmission d'un contenu d'information ») et « **analogique** » (en tant que « niveau de la relation: mimiques, intonation, gestes et tout ce qui permet de prendre sens dans la relation ») (Watzlawick, 1972) car ce dernier terme inclut les composantes non-verbales et para-verbales mais les dépasse également et les notions de « verbal » et « non-verbal » (chacune ayant une dimension para-verbale ou para-langagière) nous semblent plus restrictives et adaptées à notre projet d'observation dans l'atelier.

Ces critères d'observation nous permettront donc d'orienter notre regard et d'« objectiver » l'évolution de chacun dans les « espaces » qui nous souhaitons aborder (**cf. grille d'observation en annexe**) :

L'espace de soi à l'autre :

Comportement verbal :

1- La prise de parole lors des échanges : *participation, investissement dans l'interaction, initiation de l'échange, difficulté(s) rencontrée(s) lors de la prise de parole.*

2- Le temps de parole, le respect des tours de parole.

3- La prise en compte de la parole des autres : *réaction(s) verbale(s) et adaptation à ce que vient de dire l'autre.*

4- Le maintien de l'échange : *participation à propos du thème en cours et de façon constructive pour le maintien de l'interaction groupale.*

5- Les interlocuteur(s) privilégié(s).

Comportement non-verbal (les systèmes *kinésique* (l'attitude corporelle dans l'espace, les expressions faciales ou mimiques), *neurovégétatif* (coloration de la peau, tremblement...), *postural, tactile et proxémique* ainsi que le *regard* et les *paramètres prosodiques vocaux* (intensité, intonation, débit et timbre de la voix) :

6- L'attitude « spatiale » : *le rapport à l'espace autour de la table et dans la salle.*

7- L'attitude d'écoute, d'attention, d'intérêt à l'autre : *regard, hochement de tête, rire, sourire, étonnement, sollicitation de l'autre.*

8- Les relations corporelles à l'autre : *proxémique, distanciation interactionnelle.*

Dynamique de groupe (rôle du patient au sein du groupe)

9- Le comportement positif : *solidarité* (encouragement, aide, valorisation), *détente* (blague, rit, recherche à diminuer les tensions, se déclare satisfait), *accord* (accepte, comprend), rapport positif aux règles et au jeu.

10-Le comportement négatif : manifeste de la *tension*, se retire de la discussion, *s'oppose*, *désapprouve*, rejette passivement, rapport négatif aux règles et au jeu.

L'espace de pensée :

Comportement verbal

1-Les réactions verbales suscitées par les écrits ou les échanges (autrement dit, ce que les enfants en disent, ce que cela leur évoque): *évocations, suggestions, opinion, jugement, interprétation, reformulations, décentration, questions, raisonnement, mise en lien.*

2- L'enfant émet une proposition d'écriture ou une demande particulière (concernant certains textes lors de la lecture par exemple).

3- Les réactions verbales face à la proposition d'écriture : *évocations, suggestions, opinion, jugement, interprétation, reformulations, décentration, questions, raisonnement, mise en lien.*

Comportement non-verbal (les systèmes *kinésique* (l'attitude corporelle dans l'espace, les expressions faciales ou mimiques), *neurovégétatif* (coloration de la peau, tremblement...), *postural, tactile et proxémique* ainsi que le *regard* et les *paramètres prosodiques vocaux* (intensité, intonation, débit et timbre de la voix) :

4- Les réactions non verbales suscitées par les écrits ou les échanges.

5- Les réactions non verbales face à la proposition d'écriture.

L'espace de l'écrit :

1- Le choix d'écrire.

2- Le passage à l'écrit, démarrage de la production écrite : *attitude, difficulté(s) rencontrée(s), temps de latence.*

3- La demande d'aide pour écrire : *demande verbale ou non-verbale, attitude face à l'encadrant.*

4- Le temps d'écriture : *temps mis pour écrire, blocage(s) ou difficulté(s) rencontrée(s) tout au long du temps d'écriture.*

- 5- L'évolution de l'écrit : *cheminement, créativité, élaboration, émergence de la pensée dans l'écrit, accès à l'imaginaire, enrichissement des évocations, expression de soi dans l'écriture, adresse à l'autre dans l'écrit, maniement de la langue de façon ludique, difficulté(s) rencontrée(s).*
- 6- Le comportement « spatial » lors de l'écrit : *déplacement ou non dans la pièce lors du temps d'écriture (sur le tapis, à la petite table...), l'attitude corporelle et posturale, les expressions faciales ou mimiques, le regard, difficulté(s) rencontrée(s) (l'agitation éventuelle, la gêne, la crispation, les tensions éventuelles...).*
- 7- L'espace graphique : *rapport à l'espace de la feuille, graphisme, ratures, tâtonnement, occupation de l'espace graphique.*
- 8- Le choix de lire son texte ou non, ou demande de lecture à haute voix par l'orthophoniste.
- 9- La lecture ou « mise en voix » : *attitude, regard, posture, respiration, voix (paramètres prosodiques vocaux : intensité, intonation, débit et timbre de la voix), adresse.*
- 10- Mise de son écrit dans le classeur du groupe: *choix de le rendre consultable ou non (le cacher ou non d'une "feuille noire" dans le classeur du groupe).*

1.2. Le dispositif de l'atelier d'écriture : choix et évolution

Comme nous l'avons vu, il est indispensable, pour donner corps à l'atelier, d'en définir les **conditions matérielles** (spatiales, temporelles, médiation, matériel), **humaines** (nombre de participants, indications, nombre d'« encadrants », leur place et leur rôle) et **psychiques** (objectifs, attentes, représentations du concept groupal, règles du groupe...) dans lesquelles il va naître et évoluer. C'est donc l'ensemble de ces conditions préétablies qui nous permettent de déterminer le « cadre » de l'atelier et de construire un dispositif adapté au projet de soin de l'atelier et aux indications de chaque enfant.

1.2.1 Définir le cadre de l'atelier

Nous nous basons sur la règle des **trois unités : de temps, de lieu et d'action** (Anzieu, 1975) pour guider la construction du cadre de notre atelier d'écriture et lui permettre

d'assurer ses fonctions de contenance, de bordure limitative, d'étayage symbolique, de spatialisation et de temporalisation auprès des membres de l'atelier.

a. L'espace-temps de l'atelier

En fonction de l'organisation des prises en charge des orthophonistes au cours de la semaine en libéral ainsi que des disponibilités des patients, nous choisissons que l'atelier ait lieu chaque semaine **le mardi pendant une durée d'une heure de 17h à 18h, de novembre 2010 à fin Juin 2011** (excepté durant les vacances scolaires), cela constituant **l'unité de temps de l'atelier**.

Il est intéressant de préciser que l'atelier d'écriture a lieu dans un nouveau cabinet (changement de lieu d'exercice des orthophonistes) où une salle spacieuse « à part » est dédiée exclusivement au déroulement des groupes (groupe conte et atelier d'écriture). D'une part, nous pensons que ce nouvel espace permet de faire une transition pour chaque enfant entre sa prise en charge individuelle et sa participation à l'atelier et, d'autre part, cette salle garantit un espace spécifique et « neutre », dépourvu de toute connotation personnelle, qui peut être nouvellement investi par les enfants en tant **qu' « espace groupal »**, constituant ainsi **l'unité de lieu de l'atelier**.

b. Les invariants des séances

Nous choisissons que chaque séance d'atelier comporte les différents « **invariants** » d'un atelier d'écriture qui constituent **l'unité d'action de l'atelier**:

- un temps **d'accueil** et d'échange autour de la table où chacun peut **raconter, s'il le veut**, quelque chose sur sa semaine ou qui lui tient à cœur.
- un temps de **proposition d'écriture** effectuée par les orthophonistes ou par les participants en fonction des discussions, du climat du temps d'accueil puis choisie collectivement en groupe.
- un temps **d'écriture** : libre (choix d'écrire ou non), y compris au niveau spatial (les enfants peuvent se déplacer dans la pièce pour écrire s'ils le souhaitent).
- un temps de **lecture ou « mise en voix »** : temps où chacun choisit s'il souhaite faire partager son écrit au groupe par sa propre lecture ou en passant par la voix de l'orthophoniste.
- un temps **d'échange, de résonance** où chacun peut s'exprimer suite aux lectures.

- Un temps de **regroupement des écrits** dans le classeur du groupe et un temps de **séparation**.

Il semble important de préciser que le fait de laisser une certaine « **liberté spatiale** » **lors du temps d'écriture** peut ouvrir un « **espace individuel** » à chacun pour approcher l'expérience groupale en douceur, en gardant toujours la possibilité d'un repli momentané vers son territoire et permettre ainsi une réassurance (Quélin Souligoux et Privat, 2000). Cela permet d'envisager ce temps d'écrit différemment, chacun pouvant l'investir à sa manière, l'expérimenter dans différents espaces et peut-être se l'approprier dans un espace qui lui convienne car « *de même qu'il y a des **rites de passage** diurne-nocturne, les écrivains ont les leurs pour franchir la page blanche* » (Artaux, 1999).

De plus, le temps de séance dont nous disposons ne permet pas d'intégrer aux invariants de la séance le *temps de relecture des textes écrits lors de l'atelier précédent*, dactylographiés, mis en page et corrigés orthographiquement, autrement dit « mis en beauté » (Garnier, 2009). Cependant, nous trouvons cette étape intéressante quant à notre projet car elle permet une mise à distance de l'enfant à son écrit et, en le « retrouvant » après un temps intermédiaire, on peut supposer qu'il pourra y établir de nouveaux liens, apporter une autre vision à ce qu'il a écrit et à ce que les autres ont écrit. Nous choisissons donc de **fixer au cours de l'année une (des) séance(s) consacrée(s) à la consultation et à la relecture des écrits mis en beauté, une sorte de « temps en suspens » au sein du cadre du groupe**.

c. Quelles règles instaurer dans le groupe ?

Définir les règles sur lesquelles va s'organiser la vie de l'atelier d'écriture est une phase clé de la construction du cadre groupal : elles représentent à la fois les limites à ne pas franchir et à la fois l'espace de ce qui est autorisé dans le groupe, symbolisant ainsi la fonction d' « enveloppe » autant sécurisante et protectrice que limitative (Anzieu, 1975). Nous élaborons le socle de ces règles de vie groupale que les orthophonistes, « garantes » du cadre, **énonceront et écriront lors de la première séance sur une feuille rangée ensuite dans le « classeur du groupe »** afin que chacun puisse s'y référer s'il le souhaite tout au long de l'atelier. En effet, l'expérience groupale des orthophonistes leur a fait remarquer que la permanence de ces règles écrites au sein du groupe était importante et structurante pour les participants, l'affiche ou la feuille étant parfois regardée au cours de l'année évoquant

d'ailleurs *la recherche de la trace pour faire sens*. De plus, nous décidons que cette étape d'écriture des règles en groupe soit l'occasion de **demander aux enfants les mots qu'ils préfèrent écrire, leur laisser le choix de l'ordre des règles sur la feuille, leur demander s'ils souhaitent rajouter ou modifier certains éléments...** Ceci pour leur permettre d'effectuer une première mise en relation dans le groupe, un premier pas dans la construction de la dynamique groupale, dans l'implication au sein du groupe et l'appropriation de ses règles.

Ainsi, les **règles de vie** du groupe renvoient à la liberté et aux devoirs de chacun des membres, à leur protection physique et psychique tant au niveau personnel qu'au niveau intersubjectif :

- On n'est pas obligé d'écrire, de lire, de raconter mais on doit rester dans le groupe
- On doit respecter les autres et soi-même, en gestes et en parole (ne pas taper, se moquer, se critiquer, se chamailler, empêcher les autres de parler)
- On ne doit pas se gêner
- Tout ce qui est écrit pendant le groupe reste dans le groupe

Ces règles sont donc écrites en groupe et s'accompagnent **d'échanges à l'oral portant sur les notions suivantes :**

- On a le droit de tout écrire sans être obligé de tout lire. L'orthographe, ce n'est pas ça l'important, ce sont les idées qui sont importantes et si on a des difficultés pour trouver des idées ou pour écrire des mots, les orthophonistes sont là pour aider à écrire ;
- Ce qu'on écrit peut être vrai, faux ou inventé et sans obligation de le préciser ;
- Tout ce qui est écrit en groupe est rangé dans « notre classeur du groupe » ;
- Chacun peut décider de ne pas montrer son écrit dans le classeur du groupe en le cachant d'une page noire plutôt que de déchirer ou de froisser sa feuille. Ainsi, cela permet de faire trace qu'à cet endroit-là, dans l'histoire du groupe, un membre a voulu garder son écrit pour soi sans que les autres le voient (*Règle initiée par Noa, cf. 2.3*).

La rédaction de ces règles nous a posé des questions, notamment quant à l'usage de formules trop négatives ou interdictrices (« on n'a pas le droit de... »). On a donc tenté de rester dans des formulations « positives » pour ne pas que ces règles aient un effet « inhibiteur » sur le comportement des participants ou qu'elles soient source d'angoisse voire d'opposition.

1.2.2 Quels sont nos rôles respectifs ?

Les orthophonistes et moi-même avons réfléchi sur la façon d'envisager nos places respectives dans le groupe, celles-ci devant prendre sens dans notre projet de soin par l'atelier d'écriture tout en s'articulant avec : notre approche personnelle du groupe; nos propres attentes; notre volonté concernant notre rôle auprès des enfants ; les relations de prise en charge individuelle qu'ont vécues les orthophonistes avec les participants qui est une donnée importante à prendre en compte dans notre cas. De plus, « l'encadrant » est au cœur du dispositif, des relations interindividuelles et de ce qu'elles impliquent au niveau comportemental, fantasmatique, transférentiel et affectif tout en étant conduit à des « contre-attitudes défensives » conscientes et inconscientes (Quélin Souligoux et Privat, 2000). Ainsi, et d'autant plus dans notre cas où nous sommes trois « intervenantes » au sein de l'atelier, la prise de conscience de ces implications personnelles et inconscientes doit être l'objet d'une réflexion et d'échanges avant d'expérimenter la mise en groupe.

a. Le co-encadrement par les orthophonistes

Les orthophonistes ont la volonté de mener l'atelier d'écriture en « **co-encadrement** » et elles souhaitent être « **actives** » dans le groupe, c'est-à-dire être « **écrivantes** » tout comme les autres membres de l'atelier afin de se risquer elles aussi à l'écriture, mettre « la main à la pâte », se dévoiler au travers de leurs écrits et devenir de réels partenaires dans un jeu commun **tout en étant disponibles pour être scribes** si certains le souhaitent. Ce choix d'être écrivain actif est d'ailleurs soutenu par la formation aux jeux d'écriture où N. Garnier adopte également ce rôle. L'intérêt pour les enfants est de voir l'adulte se confronter à l'écrit, tâtonner, s'apercevoir que ce n'est pas magique et que le questionnement et la recherche restent présents à tous les âges car on est toujours en construction par rapport à nos idées et à notre pensée. De même, une **absence de participation de l'adulte peut être ressentie comme hostile**, voire persécutrice et provoquer chez les participants une attitude défensive (Quélin Souligoux et Privat, 2000).

De plus, les orthophonistes sont **les « référentes » du groupe**, elles ont en charge la gestion du groupe tant dans son cadre et son déroulement que dans l'accompagnement et l'aide des membres qui en sont demandeurs. Ainsi, elles font office d'**« autorité » au sein du groupe**, « garantes » du cadre et ont donc cette « distance » à trouver en étant à la fois dans l'aide, l'accompagnement, la restauration de la confiance en soi, notamment grâce au jeu des identifications tout en gardant une fonction surmoïque structurante, cadrante (Quélin Souligoux et Privat, 2000). Enfin, il est à noter **qu'elles ne se définissent pas de rôles différents** (comme c'est le cas dans un groupe conte), se situant **sur un « pied d'égalité » quant à leur statut** au sein de l'atelier, notamment par choix personnel de ne pas avoir à être dans une tâche plus qu'une autre lors des séances, les participants pouvant s'adresser et se référer autant à l'une qu'à l'autre. Une question se pose alors à nous : *qu'en est-il de ma place ?*

b. Ma place au sein de l'atelier en tant qu'étudiante

Nous décidons que je sois « écrivante » active dans le groupe sans être cependant dans l'encadrement de l'atelier ni dans l'aide auprès des enfants pour écrire, cela me permet ainsi d'avoir un rôle spécifique et un statut différent de celui des orthophonistes tout en me dégageant un temps d'observation plus large. En effet, il s'agit bien d'une **position intermédiaire** qui me permet à la fois :

- D'appartenir au groupe et de le « vivre » en son sein**, en ayant une réflexion sur les sollicitations conscientes et inconscientes que cela implique.

- De me risquer également à l'écriture** comme chaque écrivain et donc de faire partie prenante de cette expérience groupale commune, ce qui nous semble très important.

- De travailler ma capacité d'observation des enfants tout en étant dans l'action**, ce qui est au cœur de la pratique orthophonique. De plus, être uniquement observatrice pourrait être vécu par les enfants comme un regard persécuteur voire intrusif et susciter en moi des sentiments de « mise en retrait », d'exclusion du groupe, voire de « voyeurisme ».

- D'avoir un rôle distinct de celui des orthophonistes et de me « dégager » du rôle de « garante » du cadre** pour que les enfants puissent nous différencier.

De plus, pour me définir une place précise, nous décidons que les orthophonistes parlent de ma présence aux enfants et aux parents lorsqu'elles proposent le projet d'atelier

d'écriture et que la présentation de nos rôles respectifs lors de la première séance soit claire et permette aux enfants de bien différencier nos statuts.

c. La « reprise », « retour sur » et « projection vers »

Immédiatement *après* l'atelier, nous nous réunissons pendant une demi-heure pour échanger sur ce qui vient de se passer. Cette « reprise » est un temps de réflexion qui permet de **chercher du sens** à ce qui vient de se passer et donc d'inscrire l'atelier dans une démarche thérapeutique. Ce temps permet d'analyser, de penser, de faire des liens entre nos observations respectives du groupe et des participants, les réactions suscitées par la proposition d'écriture, les commentaires, les silences, les écrits réalisés, les comportements des enfants, leur échanges...Chacune tente de cerner ce qui se dégage de l'atelier, exprime librement ses impressions concernant les enfants, évoque les points forts de la séance, les difficultés rencontrées si c'est le cas et les solutions ou adaptations susceptibles d'y être apportées aux séances suivantes. Ce temps est primordial car c'est un moyen d'évoquer ce que chacune a vécu et de le partager pour construire une vision complémentaire et mettre en perspective la séance d'atelier. Nous envisageons également un temps en commun *avant* la séance pour revenir éventuellement sur la « reprise » précédente et se projeter, préparer la séance à venir le jour-même. Ainsi, ce temps fait **le lien** en représentant à la fois une « **mise à distance** » de la séance et de la reprise vécues précédemment et à la fois « **un pas en avant** » vers la séance à venir.

De plus, nous réalisons notre prise de notes après l'atelier et non pendant celui-ci, d'une part, car nous sommes écrivantes, actives dans le groupe où nous devons être pleinement « disponibles » pour les enfants et pour l'écriture, d'autre part, parce que nous n'envisageons pas de prendre des notes devant les enfants qui pourraient vivre difficilement cet écrit « observateur » voire « intrusif ». Pour les mêmes raisons, nous avons écarté l'idée de filmer les séances, la caméra pouvant avoir des conséquences sur les enfants dont nous risquions de ne pas mesurer l'impact.

1.2.3. Nos choix concernant les propositions d'écriture et le matériel

a. Les propositions d'écriture et leur évolution

La liberté n'existe que par rapport à un espace défini de contraintes et de limites, la proposition d'écriture doit donc avoir une **double contrainte** : être une proposition

suffisamment **ouverte** pour qu'un espace projectif, d'évocation et d'imaginaire s'engage mais suffisamment **contraignante** et enveloppante pour qu'elle puisse structurer, organiser et soutenir cet espace de projection et de pensée (Artaux, 1999). Nos choix de jeux d'écriture ont pour objectif d'évoluer au fil de l'année afin de permettre aux enfants d'expérimenter différentes positions à l'écrit, notamment au niveau de **l'espace écrit qu'elles sollicitent (partagé, collectif ou personnel)**, des **processus d'évocation** qui les sous-tendent et de leur effet plus ou moins facilitateur et contraignant. Nous expérimentons :

- des propositions qui permettent au groupe d'évoluer dans un *espace d'écrit partagé*, c'est-à-dire sur des feuilles communes qui « tournent » dans le groupe et rythment le jeu d'écriture ;

- des propositions qui font expérimenter aux enfants un *espace personnel d'écrit sur leur propre feuille* : des listes d'évocations à partir d'une amorce écrite, d'une image ou d'une odeur ... Ces jeux d'écriture peuvent permettre une libération de l'écriture, la sollicitation de l'imaginaire, des sensations et émotions, de la créativité et la décentration de la pensée afin de pousser les enfants à étoffer, à enrichir le plus possible leur écriture. Au sujet des listes, J. Goody (1978, in Artaux, 1999) affirme d'ailleurs « *rien qu'une liste de mots et c'est déjà une façon d'ordonnancer, de caractériser et de poser son rapport au monde dans une géographie particulière* ». De plus, P. Meirieu (in Artaux, 1999) explique qu'« on peut s'autoriser à utiliser des déclencheurs d'écriture parfois simplistes parce que l'écriture est *une parole en archipel (René Char)*, c'est-à-dire qu'elle se construit, se bricole par bribes et fragments, par îlots entre lesquels il faut ensuite naviguer et circuler. »

- des jeux d'écriture à partir du tableau collectif qui permettent au groupe d'interagir dans un *espace collectif d'écrit*, créant ainsi une autre dynamique de groupe et un autre rapport à l'écrit.

De plus, une dynamique s'inscrit assez vite dans notre projet : aller à chaque séance en ayant une ou deux proposition(s) en tête mais avec la volonté de « rebondir » sur ce que les enfants « apportent » durant le temps d'accueil pour y adapter la proposition. Dans cette optique, « la reprise » permet justement de revenir sur les écrits, le vécu du groupe et le « climat » de la séance passée afin de penser à ce que l'on peut proposer comme jeu d'écriture à la séance suivante. Par ailleurs, il nous arrive assez souvent de nous inspirer de jeux d'écriture (Frenkiel, 1962 ; Rivaïs, 1992) puis de les aménager, retravailler, repenser pour les

adapter à notre projet et être au plus près de l'évolution du groupe mais surtout de chacun des enfants.

Ainsi, les jeux d'écriture évoluent de la façon suivante au fil des séances d'atelier :

-il n'y a pas de jeu d'écriture à la 1^{ère} séance (le 09.11.10) que nous consacrons aux présentations et à l'énoncé des règles groupales ;

-aux 2^{ème} et 3^{ème} séances (les 16.11.10 et 23.11.10), les propositions d'écriture sont **partagées** (feuilles qui tournent entre les membres du groupe) pour permettre au groupe de se former, de faire connaissance à travers l'écrit : « *L'acrostiche des prénoms* » (écrire son prénom verticalement et passer la feuille à son voisin qui complète horizontalement la première initiale du prénom avec un mot, puis passe à son voisin, qui complète la deuxième lettre et ainsi de suite...) ; « *mots en séries* » (chacun écrit un mot auquel lui fait penser le mot que vient d'écrire son voisin qui lui passe la feuille cf. annexes) ;

-à la 4^{ème} séance (le 30.11.10), nous choisissons d'expérimenter un **premier temps personnel d'écriture** : jeu d'écriture à partir d'une image (un garçon avec de grandes oreilles en papier, les yeux fermés, cf. annexes) en faisant une liste sur ce que ça leur évoque à partir de l'amorce commune "*j'entends...*" ;

-à la 5^{ème} séance (le 07.12.10), nous faisons un "pendu" sous forme de "bateau" sur le thème des vacances sur le tableau commun. Ce jeu permet de faire évoluer les propositions d'écriture **vers un espace collectif d'écrit sur le tableau en commun** où chacun interagit avec l'autre de façon ludique à l'oral et à l'écrit ;

-à la 6^{ème} séance (le 14.12.10), nous optons pour **revenir à un jeu d'écriture personnel** suite à la séance collective passée: "*Faire la liste des cadeaux qu'on voudrait à Noël, aussi bien les cadeaux possibles qu'imaginaires, extraordinaires*" ;

-à la 7^{ème} séance (le 04.01.11), nous **revenons à un jeu d'écriture partagé** avec des feuilles tournant entre les membres du groupe: le « *cadavre exquis* » avec comme amorce "*Pour...Il faut...Il faut aussi...Il faut surtout*" (cf. annexes) ;

-à la 8^{ème} séance (le 11.01.11), chaque membre a **de nouveau la possibilité d'évoluer dans un espace personnel d'écrit sur sa propre feuille**. Nous choisissons d'écrire à partir

d'une image (un garçon et un chien qui dorment *cf. annexes*) en faisant une liste sur ce que ça évoque à partir de l'amorce commune *"il(s) rêve(nt)..."* ;

-à la 9^{ème} séance (le 18.01.11), nous décidons **pour la première fois d'allier le travail collectif puis personnel d'écriture** avec le jeu d'écriture « *le Portrait chinois* » à partir de l'amorce « *si j'étais une couleur, un animal...* ». En effet, nous effectuons d'abord une recherche collective d'amorces communes sur le tableau puis chacun évolue ensuite dans un espace personnel d'écrit sur sa feuille ;

-à la 10^{ème} séance (le 25.01.11), nous revenons à **un jeu collectif d'écriture**: " *la chanson en chaîne*" (sur la base de *"Trois p'tits chats"* *cf. annexes*) basé à la fois sur la contrainte de son (utiliser la dernière syllabe du mot précédent) et de sens : les membres du groupe donnent chacun leur tour une phrase pour constituer la chanson, les idées sont échangées autour de la table puis chacun va écrire la phrase qu'il a choisie au tableau pour continuer la chanson ;

-à la 11^{ème} séance (le 01.02.11), **nous allions de nouveau les temps collectif puis personnel d'écriture** avec un jeu de "fabrication", "le stafizuz" que nous aménageons. Cette proposition consiste à donner des syllabes à l'oral collectivement dans le groupe qui sont écrites par l'encadrante au tableau collectif puis on les associe pour former des mots imaginaires ensemble. Ensuite, chacun peut **choisir un ou plusieurs mot(s) imaginaire(s) pour le(s) définir individuellement sur sa page d'écrit personnel**. Nous souhaitons ainsi travailler sur la réalité linguistique du mot, sur l'arbitraire du signe en manipulant les signifiants écrits et en introduisant de la distance entre le signe et la chose, entre le mot et ce qu'il désigne pour apprivoiser l'écrit sans danger, en se détachant de la règle ;

-à la 12^{ème} séance (le 08.02.11), **nous revenons à un temps personnel d'écriture** avec des évocations à partir d'odeurs en utilisant l'amorce *"ça me fait penser à"* ;

-à la 13^{ème} séance (le 15.02.11), **nous poursuivons les évocations écrites personnelles** à partir de l'amorce *"si j'étais un Super-Héros"* ;

-à la 14^{ème} séance (le 22.02.11), **nous choisissons de nouveau un jeu d'écriture personnel** mais faisant cette fois appel à l'utilisation de métaphores à partir des couleurs avec les amorces *"le noir, ça..."* ou *"le noir, c'est..."* et où ils peuvent rajouter *"comme..."* si cela les aide de faire référence à la comparaison ;

-Nous choisissons de consacrer la 15^{ème} séance (le 15.03.11) à **la découverte des « mises en beauté », à la consultation des écrits et à la relecture de ceux qu'ils aiment, n'aiment pas, ceux qu'ils souhaitent...**Ce temps en suspens dans le cadre groupal permet de faire vivre aux membres un retour sur le vécu du groupe depuis le début de l'atelier, une prise de recul sur leurs propres écrits et ceux des autres et aussi de faire un choix dans les écrits pour les faire partager aux autres à travers la mise en voix. Ainsi, nous notons l'importance des mises en beauté qui apportent une vision différente de leurs écrits, une mise en voix et une adresse à l'autre également différentes, souvent facilitées. De plus, cette séance fait émerger des règles ponctuelles dans ce temps « en suspens » du groupe : *« chacun lit un (ou des) écrit(s) qu'il choisit s'il le souhaite ou peut demander aux encadrantes de lire pour lui. Dans le cas où l'on choisit l'écrit d'un autre on lui demande s'il est d'accord pour qu'on lise ou pas son écrit. »* Ce changement ponctuel de cadre et de règle est intéressant car il entraîne des interactions différentes entre eux au sein du groupe, permet à ceux qui ne se déplacent jamais d'expérimenter des déplacements dans la salle de l'atelier et donc leur fait vivre une nouvelle expérience.

-A la 16^{ème} séance (le 22.03.11), les encadrantes décident **d'adapter leur proposition car ils sont tous très demandeurs de faire ensemble un jeu collectif (« le pendu »)**, il est alors important de « rebondir » sur leur envie du moment car c'est aussi cela qui soutient le désir d'écrire.

-A la 17^{ème} séance (le 29.03.11), **après ces temps de groupe vécus de façon collective aux séances précédentes, nous choisissons un jeu d'écriture personnel** à partir de l'amorce *"dans une journée pas ordinaire..."* et avec les repères temporels *"le matin..., le midi..., l'après-midi..., le soir..."* pour leur permettre d'organiser leur écrit de façon chronologique.

-A la 18^{ème} séance (le 05.04.11), nous faisons un **jeu d'écriture faisant davantage appel à l'implication personnelle et l'expression des sentiments, des ressentis** à partir de l'amorce *« j'ai peur... »*.

-A la 19^{ème} séance (le 12.04.11), nous vivons un **jeu d'écriture à la fois personnel et partagé** dans le groupe. Nous disposons six boîtes au centre de la table, chacune représentant un type de mots : *« les gros mots », « les mots rigolos », « les mots qu'on aime », « les mots qu'on n'aime pas », « les mots méchants », « les mots doux »* (cf. annexes). Ainsi, chaque

membre du groupe écrit sur des étiquettes les mots que cela lui évoque puis nous nous faisons passer chaque boîte une par une autour de la table et chacun lit s'il le souhaite ses étiquettes au groupe avant de les mettre dans la boîte.

-A la 20^{ème} séance (le 19.04.11), nous faisons un jeu d'écriture personnel à partir d'une image évoquant un déménagement (un enfant qui marche avec une valise et un ballon, cf. annexes) et des amorces « *J'emmène...Je laisse...* ».

b. Le matériel

Les conditions matérielles déterminent également le « cadre » de l'atelier :

-La table : nous faisons le choix d'une table ovoïde, propice aux échanges lors du temps d'accueil car chaque membre du groupe voit les autres ;

-Un espace aménagé au sol avec un tapis et des coussins ainsi qu'une petite table et des petites chaises à part: les enfants sont libres d'aller écrire dans ces « coins » de la pièce afin de leur permettre une « liberté spatiale » lors du temps d'écriture. Pour cela, nous leur proposons également des supports rigides pour pouvoir écrire confortablement.

-Les feuilles blanches pour écrire: poser les feuilles sur la table ou distribuer une feuille à chacun n'a pas le même sens pour les enfants et a des conséquences sur le fonctionnement groupal. En effet, le fait de distribuer d'emblée une feuille à chacun le met face à la « page blanche » et cela peut être anxiogène pour l'enfant. De plus, les règles spécifient que l'« *on n'est pas obligé d'écrire* », nous choisissons donc de poser les feuilles au centre de la table pour permettre de laisser le choix à chacun de prendre une feuille ou non, de ne pas se retrouver devant la « page blanche » s'il ne désire pas écrire tout en favorisant une implication dans l'écrit par l'acte même de prendre une feuille au centre de la table.

-Les crayons : nous jugeons qu'il peut être intéressant de laisser les enfants choisir entre différentes sortes de crayons. En effet, nous partons de l'hypothèse que nous n'aimons pas forcément tous écrire avec les mêmes types de crayons, certains préfèrent écrire au crayon plume, d'autres au stylo à bille ou au crayon de bois alors que certains détestent ces derniers...Ainsi, nous choisissons de proposer à chaque fois un panel de crayons avec des couleurs différentes au centre de la table (stylos plume, stylos à bille, crayons de bois) avec autant d'exemplaires que de participants de sorte que chacun puisse vraiment choisir ce qu'il souhaite. De plus, en proposant divers « instruments », nous pensons que cela peut permettre

à chacun de faire un choix, aspect central de l'atelier, tout comme le fait de choisir d'écrire, de lire, de parler... et aussi d'expérimenter l'écrit d'une façon différente, de tâtonner, de découvrir d'autres sensations, ce qui sous-tend notre projet d'appropriation de l'écrit par les enfants. D'ailleurs, nous remarquons vite que les enfants utilisent davantage les stylos plumes pour écrire, ce choix se maintient tout au long de l'année et ils semblent y tenir.

-**Pas de gommes, pas d'effaceurs** : ce choix suppose que les ratures sont autorisées, contrairement au milieu scolaire notamment. Nous souhaitons permettre l'investissement par l'enfant de l'écrit en tant que « trace », espace de recherche, de tâtonnements et le « premier jet » dans l'écriture prend ici tout son sens. Cela introduit un nouveau rapport du sujet à l'écriture : elle peut se raturer, se « gribouiller », elle ne vient pas d'emblée comme par magie mais elle laisse des traces qui sont l'empreinte de ce qu'on a écrit en premier, de ce qui vient de nous et qui parfois nous surprend.

-Un **tableau collectif**, placé dans la salle près de la grande table, **avec des feuilles papiers et une partie effaçable** pour les jeux d'écriture collectifs. D'ailleurs, les enfants s'expriment très vite à ce sujet et souhaitent davantage utiliser la partie effaçable du tableau plutôt que les feuilles papiers (*demande initiée par Lucas*). Ils préfèrent ainsi pouvoir effacer s'ils se trompent devant les autres. De plus, nous utilisons davantage le tableau au cours des séances lors de l'explication du jeu d'écriture, pour y noter l'amorce commune par exemple car cela semble facilitateur pour les enfants d'avoir ce support-là dans la salle de l'atelier lors du temps personnel d'écriture.

-De même, le **rassemblement du « matériel du groupe »** en fin de séance doit être pensé préalablement et est étroitement lié à la règle de vie groupale qui affirme que « *tout ce qui est écrit reste dans le groupe* ». Ainsi, nous plaçons le « **classeur du groupe** » en fin de séance sur la petite table pour matérialiser le temps où chacun se déplace et va mettre son écrit dans le classeur du groupe après la mise en voix, sorte de « rituel » qui permet à chacun de symboliser sa place dans le groupe ainsi que la mise en commun et l'investissement des écrits par groupe. Nous remarquons d'ailleurs que ce temps est important pour les enfants, c'est aussi un temps où certains font le choix de mettre une page noire sur leur écrit, ce qui n'est pas anodin dans le groupe, comme nous le verrons par la suite.

II OBSERVATIONS et RESULTATS

Dans la partie méthodologique, nous avons défini le projet de soin de notre atelier d'écriture orthophonique pour ensuite élaborer un dispositif spécifique et adapté (cadre, invariants, règles, rôles...) dont nous avons décrit l'évolution. Cela nous a aussi permis de déterminer des « critères d'observation » et donc de construire une « grille d'observation » pour orienter notre regard et étudier l'évolution des enfants (*cf. annexes*).

D'une part, nous allons maintenant **présenter les enfants** et leurs indications respectives pour l'atelier d'écriture (*cf. 2.1*). L'atelier accueillant 7 enfants, **nous faisons le choix de présenter et de décrire dans ce mémoire l'évolution de 4 d'entre eux (Noa, Nathan, Arthur et Alice)**, les 3 autres enfants seront évoqués succinctement car leur présence dans le groupe est importante à prendre en compte (Lucas, Laura et Marc)*. Nous construirons ensuite une **analyse clinique de l'évolution de l'enfant** (*cf. 2.3*) à partir des observations que nous avons faites grâce aux critères de notre grille d'observation et dont le descriptif détaillé pour chaque enfant sera porté en annexes. De plus, nous prendrons connaissance du **regard des parents sur l'évolution de l'enfant dans sa vie au-delà de l'atelier d'écriture** en rapportant les points essentiels des entretiens parentaux menés par les orthophonistes.

D'autre part, nous réfléchirons à **l'évolution groupale** et à ses manifestations au sein de l'atelier d'écriture (*cf. 2.4*).

**Les prénoms des enfants ont été modifiés par souci d'anonymat.*

2.1. Présentation des participants de l'atelier : Faire connaissance avec les enfants

La mise en place et la démarche clinique de notre projet groupal ainsi que l'objet de mes observations ont d'emblée écarté l'idée de la passation d'un « bilan pré et post groupe » de chaque enfant. En effet, une des indications thérapeutiques de l'atelier d'écriture est de se dégager des injonctions de réussite par rapport à l'écrit et cela rend la passation d'un tel bilan non pertinente. De plus, on peut penser que cela pourrait avoir des répercussions sur différents éléments: la volonté des enfants de participer au groupe ; leur vision, leurs attentes et leur

implication quant à celui-ci ; ma relation ultérieure avec les enfants dans le groupe ainsi que l'émergence des phénomènes groupaux et donc de leurs effets thérapeutiques.

Cependant, la connaissance des possibilités et difficultés de chacun avant le début de l'atelier sont des bases fondamentales pour notre démarche de soin avec une perspective d'évolution. **Nous prenons donc la décision de nous référer, d'une part, au dossier de prise en charge orthophonique individuelle de l'enfant et, d'autre part, aux connaissances de l'orthophoniste sur celui-ci** concernant ses points forts, ses difficultés, celles qui sont résolues ainsi que celles qui persistent et qui orientent les indications de l'atelier d'écriture pour l'enfant. Or, les données dont je dispose dans chaque dossier ne sont pas les mêmes, elles varient en fonction de l'orthophoniste, de l'enfant et de son suivi. J'ai tenté néanmoins d'« homogénéiser » ces présentations et de faire en sorte qu'elles soient le plus riche possible en informations pertinentes pour l'observation ultérieure de l'enfant dans l'atelier.

Pour « faire connaissance » avec l'enfant, nous décrivons :

- ses éléments d'**anamnèse** et de **demande** de prise en charge orthophonique,
- le déroulement et l'évolution de son **suivi orthophonique individuel**,
- les **indications** pour l'atelier d'écriture.

De plus, nous regroupons les données de présentation de chaque enfant selon les axes qui guideront nos observations dans l'atelier : **l'espace de soi à l'autre, l'espace de pensée et l'espace de l'écrit.**

2.1.1. NOA, 12 ans 6^{ème}

Demande : Prise en charge individuelle en orthophonie en 2001 alors qu'il a 3ans jusqu'en 2005 puis reprise en 2009. La demande précoce porte sur un **retard de parole et de langage** oral et, de plus, Noa a **tendance à s'isoler** des autres enfants. Lors du bilan pour la reprise du suivi, il est âgé de 10 ans 6mois et la plainte porte alors essentiellement sur des **difficultés en mathématiques** ainsi que, selon sa mère, pour « *restituer ses connaissances* ».

Anamnèse : L'histoire médicale de Noa est lourde. Né avec micro ophtalmie de l'œil droit, Noa porte une prothèse sur cet œil. Dans sa petite enfance, les changements de prothèse sont fréquents et douloureux. Maintenant, les rendez-vous chez l'oculariste sont annuels et les remplacements indolores. A l'âge de 3 mois, un bébé-vision met en évidence une quasi-cécité de l'œil gauche. Grâce à un suivi ophtalmologique, orthoptique et chirurgical, la vision est actuellement de 3 sur cet œil avec toutefois un nystagmus persistant. Suite à des convulsions à

la naissance, Noa a également suivi un traitement à la Dépakine pendant 3 ans, neuroleptique connu pour retarder le développement de l'enfant. Il a bénéficié d'une prise en charge précoce en psychomotricité (marche acquise à 2 ans) et ce suivi s'est poursuivi jusqu'à 7 ans. Il a également eu un suivi en psychothérapie qui s'est interrompu en 2008. Sur le plan familial, Noa est le 2^{ème} d'une fratrie de 4 enfants.

Au niveau scolaire, après 2 ans intégré dans une école spécialisée pour malvoyants, Noa rentre en CM2 dans une école « classique ». Pour l'école, les troubles visuels de Noa n'expliquent pas à eux-seuls ses troubles d'apprentissage qui seraient également associés à des difficultés d'ordre psychologique. Cependant, les parents disent que les troubles d'apprentissage de leur fils sont dus uniquement à ses problèmes visuels et sont très critiques quant au programme de l'école spécialisée. Actuellement en 6^{ème} au collège, Noa entretient des rapports conflictuels avec son enseignante spécialisée qu'il voit 2 fois par semaine et qui envisage une orientation en UPI.

Dernier bilan et évolution de la prise en charge individuelle :

L'espace de soi à l'autre

Lors du bilan puis de la prise en charge, Noa est plutôt à l'aise dans la relation duelle, il se montre bavard, curieux et volontaire. Cependant, vite décontenancé face à la difficulté et l'échec, il sollicite beaucoup l'aide et l'approbation de l'adulte. Toutefois, face à un premier échec, il est capable de rebondir, de remettre en cause son premier jugement. D'autre part, il n'accepte pas sa prothèse visuelle et a l'impression que tout le monde ne voit que ça, ce qui a des conséquences sur sa relation à l'autre. Il a également des **tics massifs** (faciaux et corporels) liés au stress, à la relation duelle, à ses émotions, son ressenti **par rapport au regard des autres et dès qu'il est face à une difficulté**. De plus, on peut noter que Noa est assez « **immature** ».

L'espace de pensée

Noa a des **troubles logico-mathématiques et de compréhension**, des difficultés à faire du lien, à se questionner. Le dernier bilan (UDN-II) indique que la **classification** et la **sérialisation** sont intégrées, cependant l'**inclusion** reste encore instable. Au niveau des **conservations**, la transitivité est maîtrisée et démontrée. En ce qui concerne **le nombre**, Noa est capable de résoudre les opérations arithmétiques, toutefois, leurs mécanismes ne sont pas assez maîtrisés et la démonstration du sens des opérations est problématique. De plus, une

mémoire de travail faible, alourdie par des automatismes de calcul pauvres rend difficile des calculs plus complexes. Par ailleurs, Noa peut résoudre des **problèmes** simples qui nécessitent une seule opération mais si plusieurs étapes sont nécessaires, il ne met pas forcément en place les bonnes opérations et surtout se perd dans les classes des objets à manipuler (il peut par exemple additionner des animaux et des fruits). Gêné par sa mauvaise maîtrise des tables d'addition et de multiplication, il se retrouve souvent à compter sur ses doigts ou à solliciter l'aide de l'adulte.

L'espace de l'écrit

Noa a des troubles du langage écrit et a un **rapport à l'écrit difficile**, notamment au niveau de la compréhension. Il n'aime pas écrire, râle, mais arrive tout de même à s'exprimer par écrit.

Au niveau des co-requis: Noa présente une *bonne conscience phonologique (L2MA)*. Toutefois, on note des **difficultés d'attention** ainsi qu'une certaine fatigabilité entraînant rapidement une perte de la consigne. Subvocaliser aide Noa à se concentrer, à réfléchir. *La mémoire verbale, auditivo-verbale ainsi que la mémoire de travail (L2MA)* sont bonnes et Noa est capable de mettre en place des techniques de mémorisation adaptées et efficaces.

Au niveau de la lecture: Elle reste lente mais il est difficile d'évaluer l'incidence des problèmes de vue et celle des difficultés spécifiques en lecture. Les hésitations sont fréquentes, les erreurs de déchiffrage sont rares mais ne sont pas reprises par Noa qui ne s'étonne pas du manque de sens ainsi provoqué. L'adressage est encore insuffisamment développé. **La Compréhension du langage écrit est encore difficile (LMC-R).**

Au niveau de l'écriture: Lors du bilan (L2MA), le texte est lisible, la transcription phonographémique est efficiente mais les graphies complexes restent mal maîtrisées. Le stock lexical orthographique semble se construire mais reste encore trop pauvre et une certaine conscience grammaticale commence à émerger. Toutefois, on peut se demander parfois si Noa est réellement en recherche de sens quand il transcrit car il peut oublier de transcrire un mot ou transcrire un item incompréhensible sans que cela le gêne. Les règles graphiques ne sont pas toutes respectées, Noa omettant systématiquement la majuscule après un point. De plus, il n'effectue pas d'autocorrection lors de la relecture. Les dictées (L2MA) donnent un total de -3σ par rapport à son niveau d'âge.

La prise en charge individuelle du langage écrit s'est donc axée sur la rapidité de lecture, la procédure d'adressage en utilisant de manière préférentielle des textes de longueur

croissante afin de travailler plus précisément la compréhension et la restitution du contenu. En transcription, il s'agissait essentiellement de développer le stock lexical orthographique tout en insistant sur les règles grammaticales et l'automatisation de leur application.

Les indications de l'atelier d'écriture pour Noa sont :

- L'amener à vivre et à établir un nouveau rapport aux **autres** ;
- Solliciter sa **pensée**, ses capacités de réflexion ;
- Développer un nouveau rapport à l'**écrit**.

2.1.2. NATHAN, 10 ans CM2

Demande : Prise en charge individuelle en orthophonie à partir de mai 2010. La demande initiale porte sur une rééducation de **déglutition atypique** en vue d'un appareillage orthodontique (demande de l'orthodontiste). Cependant, il « *n'est pas prêt à s'investir* » dans le suivi orthophonique de déglutition. La suspension de la rééducation est décidée début septembre 2010, Nathan a réussi à dire à l'orthophoniste (difficilement et avec beaucoup d'étayage) qu'il souhaite remettre la rééducation à plus tard et a accepté après une longue réflexion de participer à l'atelier d'écriture.

Anamnèse : On note une grossesse difficile (maman alitée les deux derniers mois). Nathan a marché à 16 mois, a dit ses premiers mots à 15 mois. **Il a donc parlé tardivement, était peu dans le langage et a eu besoin d'être beaucoup stimulé. Il a sucé son pouce jusqu'à 8 ans.** Il a eu un **suivi psychologique** d'un an en CMPP alors qu'il avait 7ans (qui ne l'a pas beaucoup aidé d'après la maman) et on note une thérapie familiale suivie pour son grand frère. Sa mère le décrit comme un enfant très réservé, comme tous les membres de la famille d'après elle. Il entretenait une **relation privilégiée, voire fusionnelle avec son grand frère** de 12 ans qui a été parfois difficile à gérer pour les parents. La mère les décrit comme étant « *dans leur monde à eux* », « *s'autosuffisant* » et il leur est arrivé de dormir dans la même chambre. Ils sont tous les deux passionnés de football. Nathan a également une petite sœur de 4 ans. Un suivi ostéopathique a été conseillé et entrepris : des tensions cervicales ont été traitées et, suite à ces manipulations, la maman a trouvé Nathan un peu plus libéré de son inhibition excessive, davantage « spontané ».

Evolution de la prise en charge individuelle:

L'espace de soi à l'autre

Nathan est très **introverti, peu sûr de lui**. Il a tendance à **ne pas oser parler ou à parler tout bas sans articuler**, la tête baissée avec des «pincements de lèvres » alors qu'il peut être « tout feu tout flamme » à la maison et faire de grandes colères face à l'échec, dit la mère. Il a cependant des copains à l'école. Il **manque beaucoup de confiance en lui** et ne s'exprime pas de lui-même. Il lui arrive parfois de dire qu'il est « nul », de **se dévaloriser**. Il semble être dans une extrême retenue qui peut, bien que très rarement, s'affaiblir et laisser place à des sourires quand on le prend sur le mode de l'humour.

L'espace de pensée

Il a **du mal à faire des choix, à prendre des décisions et donc à « mettre à distance »**. Par exemple, cela a été difficile pour lui de décider de l'arrêt de la prise en charge individuelle (choix accompagné de pleurs) et il a mis du temps à décider de sa participation au groupe. Il est difficile pour lui d'arriver à **dire ce qu'il pense et ce qu'il ressent**, cela s'accompagne de **tensions** voire de pleurs.

L'espace de l'écrit

Le langage écrit n'a pas été évalué du fait de la demande initiale de prise en charge de la déglutition, mais **il ne semble pas avoir de difficultés d'après les retours de l'école**, la lecture à haute voix, la compréhension ainsi que la transcription sont bonnes.

Les indications de l'atelier d'écriture pour Nathan sont :

- Dépasser son inhibition, être **plus « présent » dans sa relation à l'autre** (regard, voix et attitude corporelle...).
- Parvenir à **s'exprimer, à évoquer ses idées, à les affirmer** ;
- Prendre position, formuler un choix, **prendre confiance** en lui, « se réconcilier avec soi-même et aller vers les autres » ;

2.1.3. ARTHUR, 9ans CM1

Demande : Prise en charge individuelle en orthophonie à partir du CP à la demande de l'institutrice, tant au niveau des apprentissages (difficultés de mise en place du langage écrit et de raisonnement logique) qu'au niveau du comportement (comportement inadapté à l'école, il

lui est arrivé par exemple de « lécher les toilettes » et son comportement corporel était aussi questionnant, il semblait mal à l'aise dans son corps et avec les autres). Le suivi orthophonique s'est déroulé à raison de 2 fois par semaine en CP et CE1 puis une fois par semaine à partir du CE2 et ceci jusqu'au début de l'atelier.

Anamnèse : On ne note pas d'éléments d'anamnèse particuliers dans le développement d'Arthur. Au niveau de la **situation familiale**, il a une grande sœur et un petit frère. Il a eu un bilan neuropsychologique qui a diagnostiqué une **dyspraxie** et il a actuellement un suivi **psychologique en CMPP** notamment autour de la problématique corporelle. Arthur a **tendance à somatiser**, « *le corps prend tout* » me dit l'orthophoniste qui a d'ailleurs essayé de travailler à ce niveau avec lui lors de la prise en charge individuelle mais il a beaucoup de mal à faire du lien entre ses affects, ses difficultés et son corps.

Dernier Bilan et évolution de la prise en charge individuelle :

L'espace de soi à l'autre

Dans sa relation aux autres, se pose pour Arthur la question des limites autant au niveau de la **distanciation corporelle qu'interactionnelle**. Il a des **difficultés à généraliser des règles implicites** notamment sociales et a donc du mal à s'adapter aux situations et aux autres. Il a du mal à exprimer ce qu'il ressent, il n'est pas bavard, pas expansif et a une façon particulière de rentrer en contact avec parfois une certaine « impulsivité gestuelle ». La question de l'adresse à l'autre se pose quand il parle, on peut s'interroger sur les liens qu'il établit entre ce qu'il dit et les autres, s'il se questionne sur les attentes des autres, s'il en a lui-même par rapport aux autres. Cela renvoie à des **difficultés de communication d'ordre pragmatique, Arthur ayant beaucoup de mal à se mettre à la place de l'autre**.

L'espace de pensée

Il est investi dans la prise en charge et fait sentir quand il n'a pas envie de faire quelque chose mais n'exprime pas ses affects pour autant. En séance individuelle, il reste fatigable mais est agréable et volontaire. Il est à noter qu'au cours du dernier bilan, Arthur est en difficulté face à toute tâche nouvelle, ayant du mal à gérer les différentes séquences à mettre en œuvre. Il ne présente **pas de difficultés au niveau de la mémoire (L2MA) mais en a davantage sur le plan attentionnel et au niveau de l'analyse visuo-spatiale (L2MA)** avec

une certaine précipitation parfois, sans stratégie de recherche ni de vérification. De plus, Arthur a des difficultés de repérage dans le temps, fonctionnant souvent dans l'immédiateté.

Arthur présente un **bon niveau global en langage oral tant en expression qu'en compréhension courante**, c'est-à-dire pour tout ce qui ne requiert pas une analyse fine et élaborée. On relève cependant des difficultés à être bien informatif dans ses explications, Arthur ayant tendance à poursuivre son idée en omettant des données, et pouvant s'énerver si son interlocuteur ne comprend pas. Il peut **faire des digressions** car il a du mal à rester sur un seul sujet de conversation. De plus, **il parvient difficilement à traiter le langage élaboré, imagé, les phrases ambiguës ou implicites** et reste souvent à une interprétation au premier degré ou à un sens erroné par rapport au contexte.

L'espace de l'écrit

Au niveau du langage écrit, le graphisme est maladroit voire illisible (maladresse digitale associée à sa dyspraxie).

Au niveau des co-requis:

Conscience phonologique et compétences métaphonologiques (Belec) : lors du dernier bilan, Arthur obtient des résultats hétérogènes qui reflètent sa sensibilité à l'entraînement. Il ne parvient pas à réaliser la *suppression de phonèmes*, il découpe en syllabes puis il réussit la *fusion phonémique* et n'a plus de difficultés ensuite pour refaire l'épreuve de suppression et de manipulation de phonèmes.

Au niveau de la lecture : Arthur n'a pas de difficulté en vitesse de lecture, cependant ses erreurs sont importantes avec des omissions et des confusions de lettres, il peut lire un mot pour un autre proche morphologiquement ou régulariser certains mots. **La conversion grapho-phonémique par la voie d'assemblage reste donc difficilement maîtrisée**, tout comme **la voie d'adressage** qui ne peut s'appuyer sur un lexique orthographique assez riche et automatisé.

En compréhension d'énoncés écrits courts (LMC-R): Arthur lit à haute voix et se reprend quand il n'a pas compris ce qu'il a lu. Une **latence** importante est notée avant la désignation des images, Arthur ayant besoin de temps pour bien intégrer le sens de ce qu'il a lu et explorer les images. D'emblée, **les énoncés inférentiels lui posent problème**, il échoue en première désignation mais parvient à se corriger.

Sur un texte long (Les grillons) : Sa lecture à haute voix est rapide, monotone, il ne met que très peu d'intonation et ne marque presque pas la ponctuation. Le récit de l'histoire montre qu'Arthur a compris l'enchaînement des actions mais il a cependant du mal à synthétiser. De plus, il n'accède pas à l'implicite du texte, n'en comprend pas l'humour et à beaucoup de mal à analyser les sentiments des personnages. On retrouve là des **difficultés de traitement du langage élaboré, imagé, sous-entendu, implicite qu'il soit oral ou écrit.**

Au niveau de l'écriture *d'un texte sous dictée (L2MA, Le corbeau) :* Arthur a des **difficultés importantes en conversion phono-graphémique** (confusions, omissions de lettres). **Les orthographe lexicale et grammaticale sont déficitaires :** il a encore du mal à identifier et segmenter les mots et se trouve donc en surcharge cognitive pour traiter l'aspect grammatical de ses productions. Il va assez vite, se précipite pour écrire, barre, gomme, se corrige et est dans la recherche des sons afin de les transcrire au mieux. Cependant, ses difficultés attentionnelles font qu'il est capable de réécrire le même mot plusieurs fois avec la même erreur alors qu'il sait ce qu'il veut changer. De plus, lors des productions écrites libres au cours du suivi, Arthur n'écrit pas pour être lu, **la question de l'adresse dans l'écrit est difficile pour lui**, tout comme à l'oral.

La prise en charge orthophonique individuelle a été axée essentiellement, d'une part, sur la mise en place et l'automatisation du langage écrit et, d'autre part, sur le développement du raisonnement logique structuré, notamment les capacités d'anticipation, de maintien de l'attention, de séquentialité du raisonnement, de gestion de l'implicite, ce qui reste encore difficile pour Arthur.

Les indications de l'atelier d'écriture pour Arthur sont :

- Gérer ses interactions à **l'autre**, tant dans les aspects verbaux que non-verbaux ;
- Intégrer et accepter des **règles** ;
- Confronter **sa pensée** à celle de l'autre, exprimer ses affects ;
- Parvenir à **écrire pour être lu** en travaillant sur l'adresse, l'altérité dans langage oral et écrit.

2.1.4. ALICE, 10 ans CM1

Demande : Prise en charge individuelle en orthophonie depuis ses 4 ans en 2004 alors qu'elle est en Moyenne Section de Maternelle pour un important retard de parole et de langage oral (en expression et compréhension) et qui s'est poursuivie par un suivi pour ses difficultés en langage écrit, ainsi que pour ses troubles attentionnels. L'arrêt de la prise en charge individuelle s'est effectué en juin 2010.

Anamnèse : On note un **développement langagier tardif** : les premiers mots d'Alice sont apparus à 2 ans et les premières phrases à 4 ans. Au niveau du **développement psychomoteur**, Alice a fait une chute du trotteur et cela a retardé la marche qui s'est installée à 18 mois. Elle a présenté des problèmes de santé précoces et récurrents au niveau de la sphère ORL avec de nombreuses otites et des pertes d'équilibre. L'audiogramme de contrôle ne révèle à ce jour aucune perte d'audition. Au niveau de la **situation familiale**, Alice a une grande sœur pour laquelle elle une admiration « sidérée ». L'environnement familial est étayant, se pose des questions, on ne note pas de surprotection ni de dévalorisation. Elle a eu un bilan psychologique et a également vu un magnétiseur qui aurait évoqué un « trauma » suite à cet accident précoce, ce qui pourrait faire un lien avec son problème de confiance en elle, ses difficultés à initier les choses, sa passivité et sa peur de la nouveauté. Au niveau **scolaire**, Alice a redoublé le CE1. De plus, il est à noter qu'elle porte actuellement un corset depuis peu de temps et la famille a engagé des investigations médicales.

Dernier Bilan et évolution de la prise en charge individuelle:

L'espace de soi à l'autre

Au début de la prise en charge, Alice est difficilement compréhensible, **l'entrée en relation est très difficile** avec des difficultés au niveau de la distance et de la relation à l'autre lors des séances. Elle a toujours un **manque massif de confiance en elle** ainsi qu'une forte inhibition, elle a cependant des copains à l'école et une amie avec qui elle a une relation fusionnelle et qui parle parfois pour elle à l'école quand elle est en difficulté. Elle est longtemps restée dans une **certaine immaturité** avec un rapport particulier aux objets (« *elle est méchante la table* » a-t-elle dit un jour en séance). Elle a participé à un groupe conte en orthophonie pendant 6 mois en 2008 dans lequel elle se mettait facilement en retrait physiquement avec son pouce dans la bouche. Il y avait eu une évolution légère au sein du

groupe avec des retombées positives à l'école où la maîtresse avait senti une amélioration de la place d'Alice dans le groupe classe.

L'espace de pensée

Le **raisonnement logique** et la **réflexion** sont difficiles, notamment lorsqu'elle doit comparer des critères ou faire des inférences, des hypothèses, des rapports de cause à effet. Elle a de grosses difficultés à mobiliser sa pensée, on a parfois l'impression qu'elle « *s'éteint, se met en veille, avec son pouce dans sa bouche* » me dit l'orthophoniste. Elle se montre assez passive en séance individuelle, ne cherchant pas, répétant « *je ne sais pas* » dès qu'elle est en difficulté. De plus, elle présente une **attention labile, des difficultés de concentration** qui se majorent face aux tâches qui la mettent en difficulté. L'orthophoniste se demande si elle ne *peut pas* ou si elle ne *veut pas*. Alice a des **difficultés avec tout ce qui est nouveau** (elle a souvent choisi le même loto lors de son suivi individuel) et a tendance à « s'enfermer » dans des rituels de réassurance mais sans apprentissage pour autant.

Alice garde des difficultés de Langage Oral: Son articulation est maintenant correcte suite à une antériorisation linguale (ch/s, j/z). Elle a beaucoup de mal à raconter ce qu'elle fait de ses journées, **l'évocation lexicale est compliquée pour elle**. Le dernier bilan montre qu'Alice est très en difficulté en tâche de fluence sémantique (-2σ, L2MA), même en dehors du chronométrage et avec de l'aide, elle ne parvient pas à trouver davantage de mots. **La mémoire auditivo-verbale est faible (L2MA), notamment en lien avec ses difficultés d'attention :** Les épreuves mettent Alice en difficulté et ses réponses sont approximatives. De même, **son vocabulaire** reste fragile, elle a tendance à dire d'emblée qu'elle ne sait pas sans chercher. **L'épreuve d'intégration morphosyntaxique (L2MA)** montre qu'elle ne maîtrise pas encore assez la morphosyntaxe, même simple et l'enrichissement de ses productions est très réduit. La **compréhension syntaxique** en conversation manque également de précision et on peut se demander quelle est la part de ses problèmes de concentration, de langage oral ou également d'un certain « désintérêt » ou désinvestissement de la part d'Alice.

L'espace de l'écrit

Au niveau des co-requis: Alice a une *conscience phonologique et des capacités métaphonologiques (Odedys)* qui se situent dans la moyenne.

Au niveau de la lecture : sa vitesse de lecture (Alouette) est correcte mais la lecture reste hachée, ses erreurs sont dues à des difficultés tant au niveau de la voie d'assemblage (graphies

contextuelles s/ss ou g/gu, confusions graphiques), que de la voie d'adressage (régularisation de mots ou erreurs de compréhension).

La compréhension d'énoncés écrits courts (LMC-R) est un peu faible avec des difficultés pour traiter les pronoms personnels, le temps des verbes, la forme passive, les informations multiples. Lors du dernier bilan, le déroulement de l'épreuve est assez lent et quand il lui est demandé de revoir son jugement, elle n'essaie pas d'emblée, laisse un temps de latence.

Sa compréhension en lecture est tout de même correcte globalement mais, pour des supports tels que des textes, histoires, Alice se heurte à son faible niveau de vocabulaire et à un défaut de concentration qui rendent l'accès au sens difficile.

Au niveau de l'écriture *de non-mots, de mots réguliers (Odedys)* : Alice est lente avec des pauses, des confusions (c/g, t/d, g/j...) et des erreurs de conversions mais la transcription reste dans la moyenne basse. Cependant, la transcription de *mots irréguliers est chutée*, son stock orthographique est très limité avec des régularisations de mots et des substitutions de graphèmes. La transcription, qu'elle soit par voie directe (adressage) ou par conversion phono-graphémique (assemblage) reste donc très difficile pour Alice et lente, l'automatisation se mettant difficilement en place. L'orthographe d'usage ainsi que l'orthographe grammaticale lui posent donc toujours problème. Cependant, l'orthophoniste note qu'elle aime écrire mais délègue vite dès qu'elle le peut.

La prise en charge individuelle a donc été axée sur le langage oral, notamment sur les capacités d'évocation, d'abstraction, l'enrichissement du vocabulaire et des productions morphosyntaxiques, ainsi que sur l'affinement de la compréhension orale. De plus, **le langage écrit** a été travaillé au niveau de chaque voie de lecture, en s'axant particulièrement sur l'enrichissement de son stock lexical orthographique pour qu'Alice soit moins en difficulté pour accéder au sens de ce qu'elle lit et puisse y trouver de l'intérêt. L'orthophoniste s'est souvent sentie « démunie » lors de la prise en charge, tout comme les deux remplaçantes de congé maternité. Le suivi stagnant, avec peu de mouvement, notamment au niveau de la compréhension qui restait laborieuse et de sa volonté de faire toujours le même jeu, l'orthophoniste en a parlé au papa en lui proposant un suivi psychologique. Alice a alors dit qu'elle voulait continuer l'orthophonie et depuis, elle se mobilise davantage, a pu commencer à demander « du nouveau » en séance jusqu'à l'arrêt du suivi individuel.

Les indications de l'atelier d'écriture pour Alice sont :

- **Restaurer son lien aux autres**, sa confiance en elle et dépasser sa forte inhibition ;
- L'aider à élaborer par elle-même ses idées, à **mobiliser sa pensée**, dire ce qu'elle pense, ressent ;
- L'amener à établir un **nouveau rapport à l'écrit**.

Pour les 3 enfants suivants (Lucas, Laura et Marc), nous n'effectuons pas d'analyse clinique de leur évolution dans l'atelier mais leur présence dans le groupe est importante. C'est pourquoi nous faisons le choix de les présenter succinctement ici et d'évoquer ensuite les aspects centraux de leur évolution dans l'atelier d'écriture.

2.1.5. LUCAS, CE2 le plus jeune du groupe

Demande : Prise en charge individuelle en orthophonie dès ses 4 ans pour un retard très massif de parole et de langage oral sur le versant de l'expression, sachant que la compréhension est bonne. Le suivi individuel a eu lieu au rythme de 2 séances hebdomadaires jusqu'au début de l'atelier.

Evolution de la prise en charge individuelle:

L'espace de soi à l'autre : Lucas a un **manque massif de confiance en lui**, associé à une grande anxiété et une forte inhibition qui l'entravent dans ses apprentissages et ses relations aux autres. De plus, il présente toujours un **retard de parole et de langage persistant en production mais la compréhension est par ailleurs satisfaisante**. A l'école, **ses relations avec les autres sont difficiles** car il est facilement sujet de moqueries en lien avec ses troubles langagiers.

L'espace de pensée : En séances individuelles, Lucas est encore très demandeur de **jeux symboliques**, comme les playmobils par exemple. **Lucas a encore du mal à travailler en autonomie**. Pour lire, réfléchir, il a besoin en permanence, du moins en individuel, du soutien de l'adulte, de son regard, de ses encouragements.

L'espace de l'écrit : **Entrer dans le langage écrit est très difficile** pour Lucas, certes en raison de ses pré-requis langagiers et phonologiques faibles, mais surtout en raison de son manque de confiance qui l'empêche de tenter, de se tromper pour ensuite réussir. **Au niveau de la lecture**, Lucas a une lecture hachée par des erreurs de déchiffrage, des simplifications. Son stock lexical orthographique reste très pauvre et ne permet pas pour l'instant de

compenser l'assemblage déficient, ce qui aboutit parfois à la production de non-mots. **Au niveau de l'écriture**, il est souvent illisible, difficilement compréhensible, la transcription étant à l'image de la lecture. L'orthographe lexicale est encore très insuffisante, tout comme l'orthographe grammaticale, Lucas ayant également des difficultés de segmentation des mots.

Les indications de l'atelier d'écriture pour Lucas sont

- L'amener à entrer positivement en relation avec les autres et prendre confiance en lui ;
- Lui donner l'opportunité de structurer son langage oral ;
- Lui permettre de s'approprier le langage écrit.

2.1.6. LAURA, 9 ans CM1

Demande : Prise en charge individuelle en orthophonie de janvier 2009 à juin 2010. La demande initiale concerne des difficultés de compréhension de langage oral et écrit.

Evolution de la prise en charge individuelle :

L'espace de soi à l'autre : Laura est assez **réservée**, elle a tendance à être passive et **ne prend pas d'initiatives**. En séance individuelle, elle se montre **peu expansive**.

L'espace de pensée : Laura est **peu curieuse**, assez « lente », elle **a du mal à mobiliser sa pensée**, à faire des choix, à dire ses préférences, ses goûts... Elle a des difficultés **d'évocation, d'images mentales, de mémoire** auditivo-verbale et de **compréhension orale et d'implicite**. Elle a une certaine « rigidité » de la pensée qui manque de flexibilité mentale et **a également du mal à accéder à l'imaginaire, à inventer des histoires, reste sur des idées très concrètes**.

L'espace de l'écrit : Le langage écrit est relativement bien acquis en ce qui concerne la forme mais le lexique orthographique est encore un peu faible et certaines graphies contextuelles peu maîtrisées. **Les difficultés rencontrées par Laura à l'oral se retrouvent à l'écrit en compréhension**, notamment quand elle est face à des énoncés plus complexes, avec des informations multiples, sans support imagé.

Les indications de l'atelier d'écriture pour Laura sont :

- Lui permettre de mettre sa pensée en mouvement et de la confronter à celle des autres ;

- Eveiller sa curiosité, développer son imaginaire, ses capacités d'évocation ;
- Jouer avec le langage, être dans le sens pour travailler sur le versant de la compréhension.

2.1.7. MARC, 11 ans CM1

Demande : Prise en charge individuelle en orthophonie à partir de ses 3ans pour des difficultés de langage oral.

Anamnèse : Marc vit en famille d'accueil, sa mère est alcoolique et il y a eu suspicion de fœtopathie alcoolique à la naissance de Marc qui a eu un retard de croissance.

Evolution de la prise en charge individuelle :

L'espace de soi à l'autre : Marc a de grosses difficultés à accepter la frustration. Il a de l'humour mais il déborde et a du mal à se contenir.

L'espace de pensée : Il n'est pas question de trouble structurel du langage ou de trouble intellectuel, mais Marc n'arrive pas à se mettre en réflexion. Il a dit un jour à l'orthophoniste « *tu sais bien que je ne veux pas réfléchir* » en s'énervant. Marc est beaucoup dans le jeu et l'imaginaire dès qu'il le peut. Il a de bonnes capacités de mémoire et de logique.

L'espace de l'écrit : Il a de grosses difficultés scolaires, notamment en langage écrit. En séances individuelles, il s'oppose à lire et à écrire, c'est un « calvaire » pour lui, il râle et n'a pas confiance en lui. **Au niveau de la lecture**, Marc a longtemps demandé à l'orthophoniste de lire pour lui en séance. La lecture est hachée et assez lente, il n'est pas encore dans une automatisation de la lecture, en reste au déchiffrage (par assemblage) et fonctionne encore peu sur une lecture globale des mots (par adressage). **Au niveau de l'écriture**, le graphisme reste laborieux pour Marc, on note toujours des erreurs, davantage sur l'orthographe grammaticale que sur l'orthographe lexicale qui s'est développée mais il a encore du mal à réfléchir sur l'écrit, sur ses règles.

Les indications de l'atelier d'écriture pour Marc sont :

- Prendre confiance en lui, mettre des mots sur ce qu'il ressent ;
- Réussir à se tempérer, à contenir ses émotions débordantes ;
- Investir le langage écrit de manière positive.

2.2. Veux-tu participer à l'atelier ?...des réactions, demandes, questions

Avant d'observer l'évolution des enfants, il est intéressant de noter leur réaction respective **quand l'atelier d'écriture leur a été proposé** :

-**Pour Noa**, l'idée du groupe l'angoisse tout d'abord : « *imagine qu'on se moque, qu'on me dise t'es qu'une grosse merde* » dit-il. Puis, après des échanges, il accepte.

-**Nathan** met beaucoup de temps pour prendre la décision de participer à l'atelier. Quand le groupe lui est proposé, il est incapable de dire s'il est intéressé ou non, et cela pendant plusieurs semaines. Il se décide enfin à condition que la rééducation de déglutition soit suspendue.

-**Arthur** est d'accord d'emblée pour participer à l'atelier et semble plus intéressé par les horaires pour savoir s'il peut aller au judo après.

-**Alice** accepte de participer à l'atelier mais elle veut que l'orthophoniste qui l'a suivie en individuel soit là (ce qui est le cas car c'est une des « co-encadrantes » du groupe).

Quant aux trois autres membres du groupe :

Lucas, le plus jeune du groupe, est d'accord d'emblée pour participer à l'atelier, notamment car il en a marre du suivi individuel. Pour **Laura**, l'arrêt du suivi individuel et la mise en groupe interviennent alors qu'elle commence à en avoir marre et que les choses évoluent pour elle. Sinon, quand l'orthophoniste propose à **Marc** de participer à l'atelier il dit: « *Stop, va pas plus loin, c'est non !* ». Elle lui explique alors le projet de l'atelier et l'intérêt pour lui d'y participer, notamment le fait qu'il n'est pas obligé d'écrire et il lui répond alors « *Et tu feras comment si personne n'écrit ?* ». Il accepte ensuite, « *OK, mais j'écrirai rien !* », dit-il.

Je prends connaissance de ces réactions avant le début de l'atelier d'écriture, donc avant de rencontrer les enfants et je les trouve intéressantes car elles représentent pour moi une sorte de première mise en relation avec leur personnalité respective, leurs attentes, leurs peurs et leur façon d'appréhender le groupe, les autres, l'écrit.

2.3. Observer l'enfant et le voir évoluer dans le groupe

Nous effectuons ici une **analyse clinique de l'évolution de l'enfant dans chacun des espaces observés**, en se basant sur nos *grilles d'observation dont le descriptif détaillé après 20 séances d'atelier d'écriture est porté en annexes*. De plus, nous apportons le **regard des parents sur l'évolution de l'enfant dans sa vie au-delà de l'atelier d'écriture** en mettant en avant les points essentiels des entretiens parentaux que nous avons pu mener dans l'année.

2.3.1. Evolution de NOA au sein de l'atelier d'écriture

a. L'espace de soi à l'autre

Noa investit rapidement le groupe, il y est « **l'aîné** » et l'espace groupal lui permet d'expérimenter un nouveau rapport à ses pairs. En effet, lors des premières séances, il adopte un comportement que l'on peut qualifier de **"leader" au sein du groupe** (*il prend le classeur du groupe à la fin des séances et le ramène sur la table, il attend pour "fermer la marche" quand le groupe quitte la pièce, "c'est moi qui interroge" dit-il au départ*). Cela peut également être envisagé comme un comportement défensif de la part de Noa qui a besoin d'anticiper ses actions dans le groupe. De plus, il a d'abord tendance à vouloir parler autant qu'Arthur, puis ce comportement verbal « compétitif » s'atténue et **Noa ne semble plus avoir besoin de tenir cette position particulière de « chef » du groupe**. On peut supposer que cette première étape lui a permis d'accepter de prendre sa place dans le groupe, de surmonter sa peur d'en faire partie.

Noa **prend assez facilement la parole** dans l'atelier, se montre actif et dynamique dans les échanges, écoute les autres et respecte les tours de parole. De plus, **il initie** souvent des thèmes de discussion ou **maintient le thème** en cours en s'appuyant sur ce que l'autre vient de dire (*le sport, les sorties, les vacances...*). Il tient ainsi un **rôle important dans la construction de la dynamique groupale**, il s'intéresse aux autres, cherche souvent à intégrer les plus réservés (Nathan et Alice) en les sollicitant, en les encourageant à prendre la parole pour leur ouvrir une place dans le groupe. Cette attitude lui permet aussi de montrer aux autres qu'il est le plus âgé.

Ainsi, il se saisit de l'espace groupal pour expérimenter **un statut nouveau** par rapport à celui qu'il a à l'école, ce qui le conduit parfois à avoir **du mal à s'adapter aux autres** en abordant des thèmes qu'il investit beaucoup personnellement (*concours de mathématiques, de*

lecture, ses bonnes notes au collègue...) mais qui sont difficilement « partageables » dans le groupe. En effet, le rapport à la norme est très présent chez Noa qui parle beaucoup de ses notes mais cela peut être difficilement vécu dans le groupe et pousse l'orthophoniste à le verbaliser pour lui permettre d'en prendre conscience. On peut y voir une **façon de s'affirmer** face aux autres en leur montrant qu'il est au collège et qu'il vit des choses différentes, cela lui permettant aussi de « dépasser » ses difficultés interactionnelles dues à ses troubles visuels ainsi qu'à ses tics corporels et faciaux liés au stress et à ses émotions dans la relation à l'autre (bruits de bouche, hochements brusques de tête et de buste pouvant le conduire à toucher ses voisins). Cette attitude corporelle l'amène parfois à s'adresser aux autres de façon singulière en envahissant l'espace sans regarder vraiment ses interlocuteurs, en étant peu intelligible, n'articulant pas et parlant vite, avec une voix peu sonore.

Cependant, l'atelier semble ouvrir à Noa un espace où il est « **regardé** » **différemment par les autres** qui ont une attitude bienveillante envers lui. Ainsi, nous notons qu'il s'y « apaise » peu à peu, **ses tics s'atténuent largement au fil des séances** et il se montre de plus en plus à l'aise, cherchant davantage à entraîner la détente du groupe avec un certain plaisir et à susciter les rires des autres par ses interventions (*"Arrêtes...tu vois pas que t'y restes dans les sables mouvants! Comment est-ce qu'on ferait ?"*dit-il à Arthur concernant une discussion sur le Mont-Saint-Michel).

b. L'espace de pensée

Noa **se pose beaucoup de questions** qui sont anxiogènes pour lui mais qu'il a besoin de verbaliser dans le groupe. La première séance concernant les règles et l'organisation de l'atelier suscite de nombreuses interrogations chez lui, il a tendance à envisager tous les possibles et a besoin d'être rassuré, notamment concernant le devenir des écrits après l'atelier, de cette « trace » qu'il va laisser. D'ailleurs, sa question « *est-ce qu'on a le droit de chiffonner la feuille après avoir écrit si on ne veut pas que les autres la voient ?* » amène les orthophonistes à proposer que chacun puisse choisir de cacher son écrit d'une page noire dans le classeur du groupe plutôt que de déchirer ou de froisser sa feuille afin de permettre de faire trace qu'à cet endroit-là, dans l'histoire du groupe, un membre a voulu garder son écrit pour soi sans que les autres le voient. Noa semble rassuré, apaisé par cette nouvelle règle de l'atelier par laquelle il peut faire le choix de montrer ou de cacher ses écrits au groupe, décider que les autres puissent les « voir » ou « ne pas les voir », cela s'inscrivant dans le

rapport difficile qu'il entretient au contact visuel. D'une façon générale, Noa est donc très **préoccupé sur ce qu'il peut ou ne peut pas faire dans l'atelier** (*"Est-ce qu'on peut écrire des gros mots" ? demande-t-il au début du groupe*) et ses troubles visuels l'amènent aussi à avoir peur d'être en difficulté dans le groupe et à être beaucoup dans l'anticipation. Ainsi, il demande s'il doit recopier ses écrits au dos de la feuille car il a peur de ne pas pouvoir se relire et, lors des temps collectifs, il dit systématiquement aux autres d'écrire plus gros sur le tableau ou leur demande de décrire la photo du jeu quand cela se présente car il a peur de ne pas bien la voir. De même, il demande parfois aux autres de préciser leur pensée, il semble vouloir ainsi s'assurer de bien comprendre, de bien « voir » ce que l'autre veut dire (« *Ce que t'as écrit c'est pour le chien ou le garçon sur la photo ?* » dit-il à Nathan concernant la phrase « *il rêve d'être un Super-Héros* »). De plus, la séance de consultation des écrits mis en beauté suscite des questions et de l'anxiété chez Noa concernant ses absences et présences dans l'atelier car il se rend compte que sa feuille n'est pas toujours dans le classeur du groupe. Il semble alors **le vivre comme une injustice et se met en position de victime**. Une des orthophonistes reprend donc avec lui les dates des séances auxquelles il n'a pas pu assister, ce qui le rassure et l'apaise. Il semble ainsi avoir besoin que ses absences au groupe soient mises en mots pour les supporter.

Par ailleurs, **Noa peut s'exprimer** autour de ce qui est imaginaire ou réel avec souvent une tendance à vouloir justifier ce qu'il pense ou écrit (*"Ça peut être vrai ou faux ce que j'ai écrit!"*) ou à vouloir faire du **lien avec des événements personnellement vécus** et qui l'impliquent affectivement (par exemple *lors de l'échange sur Noël, il dit "il y a quatre sapins au collège, moi et mon amoureuse, on les décore"*). Il **verbalise** également son ressenti à ce qui se vit dans le groupe mais **l'exprime aussi corporellement** en manifestant sa satisfaction et en souriant lors des jeux collectifs quand il trouve un mot par exemple (*au « pendu »*). De même, il réagit aux odeurs avec une forte expressivité corporelle (*"Ah ! J'aime pas celle-là, ça sent pas bon!"*) ou exprime des sentiments assez forts en résonnance aux lectures (*"Moi aussi", dit-il concernant "j'ai peur de la mort" écrit et lu par Nathan*). De plus, **Noa fait des propositions au groupe** à plusieurs reprises, il semble souvent vouloir montrer aux autres qu'il a des idées et veut les partager. Ainsi, il propose le jeu du « pendu » lors d'une séance, il donne souvent des exemples d'amorces, participe aux recherches collectives quand le jeu le permet et initie le jeu d'écriture collectif lors d'une séance avec un plaisir manifeste (*propose*

"4 p'tites souris" pour la chanson crée par le groupe en disant qu'il connaît bien cette chanson car « ma sœur n'arrête pas de la chanter! », s'exclame-t-il).

Noa a donc pu exprimer sa pensée mais surtout ses questions dans le cadre sécurisant du groupe. Il a souvent laissé émerger son rapport anxiogène à ce que peuvent penser les autres. L'atelier lui a permis de verbaliser sa volonté d'anticiper, sa peur d'être mis en difficulté mais aussi ses idées et ses réactions face aux autres et on peut supposer qu'il y a trouvé une certaine valorisation de ses capacités de réflexion, notamment lors des temps collectifs et un apaisement de ses « angoisses » relationnelles.

c. L'espace de l'écrit

Concernant le passage à l'écrit et la demande d'aide, Noa démarre l'écriture sans difficulté au sein de l'atelier, il s'y met facilement tout seul et ne demande pas d'aide pour écrire lors des temps d'écrits personnels. Toutefois, lorsque le jeu est sur un espace partagé d'écriture (feuilles qui tournent entre les membres du groupe), il lui arrive de solliciter l'encadrante pour lire les mots inscrits par les autres quand il ne les voit pas bien. Sinon, lorsque le jeu est collectif au tableau, il a du mal à demander de l'aide devant les autres au départ puis sollicite ensuite l'orthophoniste *"pour être sûr de ne pas se tromper"*, dit-il.

Concernant l'évolution des écrits personnels de Noa au fil des séances d'atelier :

Séance 8 (le 11.01.11) : écrire à partir d'une image (un garçon et un chien qui dorment, cf. annexes) en faisant une liste d'évocations à partir de l'amorce commune *"il(s) rêve(nt)..."*

Il rêve de regarder la télé

Il rêve que son chien parle

Il rêve de regarder la télé avec le chien

Il rêve d'avoir une sœur

Ils rêvent de voler dans le ciel

Ils rêvent que c'est Noël

Ils rêvent de dire « MAMAN ! »

Ils rêvent que le Père Noël arrive

On sent un début d'investissement personnel et affectif de Noa dans son écriture par l'évocation *"ils rêvent de dire « MAMAN! »* où il attribue une parole forte et exclamative aux personnages de l'image et adressée à un autre. Cette évocation est ensuite suivie de celle *« il rêve que son chien parle »* où on retrouve ce lien à la parole qui est intéressant à souligner.

Séance 11 (le 01.02.11) : choisir un ou plusieurs mot(s) imaginaire(s) créés en groupe pour le(s) définir individuellement sur sa page d'écrit personnel.

Tépo: De la super musique (djembe). On le trouve dans un magasin de musique à la Guerche-de-Bretagne et on y joue à Rennes. On fait des concerts à Marseille et ils sont notés sur 20. On a une moyenne de djembe sur 20 et elle compte dans celle de l'école qui est sur 20. C'est un instrument pratique et 20 personnes en jouent, 20 au total. Il en existe 222 dans le monde, ça se joue dans 22 villes géantes du monde entier.

Noa écrit ici une description précise et étoffée du « Tépo » sur le thème de la musique en l'intégrant dans un espace géographique familier pour lui. Cependant, on note qu'il ne parvient pas à se « détacher » ou à prendre de la distance par rapport à ses préoccupations quotidiennes qui prennent une grande place dans son écrit (*les notes, l'école, la compétition et le rapport à la norme*). D'ailleurs, il souligne les nombres et certains mots comme pour les mettre en avant, leur donner davantage de sens, de « poids » et on remarque que le chiffre « 2 » et le nombre « 20 » sont redondants dans son écrit.

Séance 12 (le 08.02.11) : évocations à partir d'odeurs en utilisant l'amorce "ça me fait penser à" (cf. Annexes): ***Ça me fait penser au pot 2 [espace blanc] qui sent l'odeur des WC car ça sent très mauvais (ça pu). Et le pot 2 [espace blanc] a l'odeur des chiottes (=WC) et je déteste l'odeur de ce machin.***

Lors de cette séance, Noa exprime son dégoût par de vives réactions négatives aux odeurs dans le groupe et par des mots forts dans son écrit. D'ailleurs, il souligne encore certains mots comme si le sens ne se suffisait pas à lui-même et qu'il avait besoin de le mettre en avant de cette façon : peut-être souhaite-t-il ainsi avoir davantage de répercussion chez l'autre à qui il s'adresse largement dans son écrit ? De plus, il est intéressant de noter que Noa écrit « 2 » pour le mot « de » sur sa feuille, utilisant une fois de plus ce chiffre qui vient ici remplacer le mot écrit dans un rapport de sonorité. Il semble ainsi faire un parallèle entre son rapport au langage écrit et celui qu'il entretient avec le nombre, chacun renvoyant à l'acceptation d'un code commun, d'une loi, d'une norme que Noa semble fortement questionner. Par ailleurs, Noa n'ose pas écrire "merde" et laisse un blanc après "pot 2/de...", ce qui montre un rapport particulier aux signifiants écrits qui sont très ou trop chargés de sens et d'affectivité voire d'« érotisation » qui rend difficile la mise à distance dans l'écrit. D'ailleurs, cette séance fait écho au jeu d'écriture partagé avec des feuilles qui tournent entre les membres du groupe quelques séances auparavant (« *cadavre exquis* ») où il écrit "péter", "roter", "aller aux toilettes" qui semblent être davantage des évocations « provocatrices » envers le groupe, Noa cherchant peut-être à se mettre en avant, à voir ce que

cela suscite chez l'autre ou à tester les limites de ce qui est possible d'écrire dans le groupe ? Il semble d'ailleurs être en attente de la réaction des autres lors de la lecture puis déçu car ils ne réagissent pas particulièrement à cela et il dit alors « *personne n'a écrit de "gros mots" (sous-entendu « à part moi »)* ».

Séance 13 (le 15.02.11) : évocations écrites personnelles à partir de l'amorce "*si j'étais un super-héros*" : ***Si j'étais un super-héros, j'aurais 2 222 pouvoirs. Avec, je sauverais les 22 personnes les plus importantes sur 22 222 dans le monde, et pas les 22 personnes les plus méchantes au monde. Je me méfie des 22 personnes les plus méchantes dans le monde et mes 422 amies. Je déteste les 22 méchants mais je les ai à l'œil et je les glacerais de 2h du matin à 22h du soir. Ils partiront dans le ciel. Qui ? Les 22 personnes méchantes.***

Lors de ce temps d'écrit, Noa se déplace pour la première fois sur le tapis où il s'assoit sur des coussins pour écrire seul. On voit qu'il ne parvient pas ou ne souhaite pas vraiment « partir » dans des évocations imaginaires mais rattache davantage l'évocation du « Super-Héros » au *nombre* de ses pouvoirs, de ses amis, de ses ennemis... Il semble encore avoir besoin d'écrire beaucoup de nombres qui se répètent, *notamment des chiffres « 2 »*, qu'il entoure, encadre, souligne. Ces chiffres semblent venir « parasiter » en quelque sorte son langage écrit tout comme ses tics viennent « parasiter » sa communication. Il est également important pour Noa que son écrit soit long (recto-verso), il semble parfois s'y « décharger », comme c'était le cas avec les « gros mots ». De plus, on remarque des idées de protection, de défense ("*j'ai à l'œil*"), de méfiance ("*je me méfie des méchants*"), voire de répulsion ("*je déteste*"), comme c'était d'ailleurs le cas avec les odeurs. Cela reflète son rapport aux autres qui sont « menaçants » pour Noa, notamment par le regard qu'ils portent sur lui et dont Noa se « méfie », se défend. Par ailleurs, le « *Qui ?* » est intéressant à noter car il signe « la présence de l'autre absent » dans l'écrit de Noa qui s'adresse vraiment à l'autre par l'écriture, qui écrit pour être lu.

Séance 17 (le 29.03.11) : jeu d'écriture personnel à partir de l'amorce "*dans une journée pas ordinaire...*" et avec les repères temporels "*le matin..., le midi..., l'après-midi..., le soir...*" pour permettre aux enfants d'organiser leur écrit de façon chronologique.

Dans une journée pas ordinaire,

Le matin, je dormirais jusqu'à 12h,

Le midi, je dînerais pendant 2h en me goinfrant de bonbons,

L'après-midi, je regarde la télé, le foot,

Le soir, je me couche à 22h, je dormirais pendant 2h de 22h à 2h.

On note de nouveau ce rapport particulier aux nombres, et notamment au chiffre « 2 », mais aussi au temps car Noa encadre les connecteurs temporels dans son écrit. On note ainsi une sorte de « collage » au réel, à la norme, sans vouloir ou pouvoir s'en détacher pour aller vers l'imaginaire.

Séance 18 (le 05.04.11) : jeu d'écriture faisant davantage appel à l'implication personnelle et l'expression des sentiments, des ressentis à partir de l'amorce « *j'ai peur...* » (cf. annexes).

<i>1-J'ai peur des fantômes</i>	<i>11-J'ai peur des magasins</i>	
<i>2-J'ai peur du noir</i>	<i>empreintes</i>	<i>18-J'ai peur des notes</i>
<i>3-J'ai peur du dentiste</i>	<i>12-J'ai peur des évals</i>	<i>19-J'ai peur de lire</i>
<i>4-J'ai peur des piquûres</i>	<i>13-J'ai peur des épinards</i>	<i>20-J'ai peur de vomir</i>
<i>5-J'ai peur des araignées</i>	<i>14-J'ai peur du riz au lait</i>	<i>21-J'ai peur de lire</i>
<i>6-J'ai peur des filles</i>	<i>15-J'ai peur d'être à l'heure</i>	
<i>7-J'ai peur de manger</i>	<i>l'eau</i>	<i>22-J'ai peur de péter</i>
<i>8-J'ai peur de dormir</i>	<i>16-J'ai peur d'être au</i>	<i>23-J'ai peur de roter</i>
<i>9-J'ai peur des WC.</i>	<i>tableau</i>	<i>24-J'ai peur de dire des</i>
<i>10-J'ai peur de travailler</i>	<i>17-J'ai peur des gros mots</i>	

On note que Noa se saisit de plus en plus de l'écrit pour formuler ses affects, son ressenti, il s'y exprime intimement avec de nombreuses évocations où il « parle de lui » en exprimant ses peurs scolaires, alimentaires, relationnelles, sociales, langagières... En effet, il s'investit fortement et a besoin de numéroté sa liste, peut-être le nombre lui permet-il de contenir son écrit, de lui donner sens voire d'organiser sa pensée en mots ?

Séance 19 (12.04.11) : jeu d'écriture à la fois personnel et partagé avec des boîtes où chacun écrit ses mots puis les lit au groupe avant de les mettre dans la boîte correspondante. Les mots de Noa sont les suivants : « **Les gros mots** » : *salopard, salaud, connard, ta gueule, enculé, PD* ; « **Les mots rigolos** » : *prout, « baisser ton pantalon », papa* ; « **Les mots qu'on aime** » : *je t'aime, histoire, pâtes, gentil, bonnes notes* ; « **Les mots qu'on n'aime pas** » : *opération, pizza, hôpital* ; « **Les mots méchants** » : *mauvaises notes, je t'emmerde.*

Au départ, ce jeu est assez anxiogène pour Noa, il se demande « *comment on va s'organiser pour savoir à quelle catégorie appartiennent les mots qu'on écrit ?* », « *on va avoir assez d'étiquettes ?* », « *on peut numéroter les boîtes et les étiquettes ?* »... On retrouve ici l'anxiété de Noa qui se manifeste dès qu'il a peur d'être en échec, de ne pas être capable et il éprouve alors le besoin d'anticiper, d'organiser, de « contenir » par des nombres. De plus, on note qu'il écrit beaucoup de gros mots dans un premier temps en disant même « *y'a que des gros mots qui viennent, c'est ce qui m'passe par la tête* » puis il parvient à s'en dégager pour trouver d'autres types de mots. Noa « dépose » une nouvelle fois beaucoup de choses personnelles dans ses « mots » : les « *bonnes notes* » font partie des mots qu'il aime alors que les « *mauvaises notes* » sont des mots méchants, les mots « *hôpital* » et « *opération* » sont des mots qu'il n'aime pas et qu'on peut associer à sa petite enfance lourdement médicalisée. Il est d'ailleurs à noter que cela donne lieu à un échange dans le groupe lors de la lecture : Marc dit à Noa « *c'est cool à l'hôpital, on fait rien !* » et Noa a pu répondre de façon adaptée, sans se mettre en position de victime et sans se sentir « agressé » en disant « *je t'assure l'hôpital c'est vraiment pas rigolo !* ». Par ailleurs, à la fin de la lecture des « gros mots », qui a entraîné une forte excitation dans le groupe et chez Noa plus particulièrement, nous remarquons que c'est lui qui ferme la boîte en disant « *c'est fini pour les gros mots* », a-t-il pu se libérer de ces mots dans le groupe pour parvenir à passer à autre chose ?

Séance 20 (19.04.11) : jeu d'écriture personnel à partir d'une image évoquant un déménagement (un enfant qui marche avec une valise et un ballon, cf. annexes) et des amorces « *J'emmène...Je laisse...* » : **Noa choisit de mettre une page noire sur son écrit (après avoir refusé de le lire), il est le seule à le faire à cette séance et c'est d'ailleurs la première fois qu'il fait ce choix.** Cependant, on note durant le temps d'écriture qu'il écrit assez facilement. Cette proposition d'écriture l'implique-t-elle trop personnellement pour partager son écrit avec le groupe ?

Concernant l'espace graphique, Noa a tendance à écrire plutôt au centre de la feuille et en gros avec des ratures qu'il peut entourer ou barrer, il peut aussi souligner ou entourer des mots ou les nombreux nombres qu'il écrit. Son graphisme est irrégulier et il lui arrive de dessiner sur le bas de sa feuille quand il a fini d'écrire. D'ailleurs, Noa a l'habitude d'utiliser un crayon avec une pointe plus épaisse (à cause de ses troubles visuels) auquel il tient beaucoup, qu'il cherche et réclame lorsqu'il ne le trouve pas et cela peut générer beaucoup d'anxiété chez lui. De plus, on remarque qu'il écrit souvent sa classe et son nom en gros qu'il

encadre, comme s'il avait du mal à se « détacher » de l'espace et des normes scolaires. Sinon, le support grand et vertical du tableau collectif semble faciliter son écriture et on remarque qu'il y est plus à l'aise pour écrire quand le jeu s'y prête.

Concernant la mise en voix, Noa peut choisir de lire lui-même ses écrits (l'orthophoniste l'aide alors s'il le demande), sinon il peut aussi demander qu'elle lise pour lui, chose qu'il fera de plus en plus au fil des séances. Lorsqu'il lit, il a une bonne lecture à haute voix, bien sonore mais est parfois gêné et il n'est pas évident de savoir si c'est davantage à cause de ses troubles visuels ou bien de ses difficultés de lecture. Nous notons d'ailleurs que sa lecture à haute voix est facilitée par la mise en beauté, il semble plus à l'aise dans son décodage visuel et a d'ailleurs moins de tics, ce qui suppose que cela est moins angoissant pour lui. De plus, Noa s'adresse en général bien à l'autre quand il lit à haute voix dans le groupe mais il lui arrive aussi parfois de « se cacher » derrière sa feuille et d'être peu intelligible avec un débit rapide et une voix moins sonore, il ne s'adresse alors pas aux autres qui ne le comprennent pas et cela rompt la communication dans le groupe. Ainsi, on peut penser que ce passage de l'espace de l'écrit personnel à l'espace du groupe pour aller vers l'autre par l'intermédiaire du corps et de la voix n'est pas toujours facile à vivre pour Noa, notamment parce qu'il a beaucoup investi l'écriture au fil de l'atelier et qu'il peut être difficile pour lui de le mettre en voix. C'est d'ailleurs peut-être pour cette raison qu'il demande ensuite de plus en plus à l'orthophoniste de lire pour lui ?

Concernant la règle de « la page noire » pour cacher son écrit dans le classeur du groupe, on note qu'il décide de cacher sa feuille d'écrit lors de la troisième séance (jeu d'écriture partagé « *les mots en série* ») mais nous supposons qu'il souhaite ainsi tester les règles, les limites, le cadre du groupe. En effet, il décide aux séances suivantes d'enlever cette feuille noire lors du rappel de l'enjeu de cette règle. Par la suite, il choisit une seule fois de cacher son écrit sans vouloir le lire non plus dans le groupe (20^{ème} séance lors du jeu personnel « *J'emmène...Je laisse...* »).

d. Conclusion de l'évolution de Noa et entretien parental

Pour conclure, en relation avec le projet de soin de Noa dans l'atelier d'écriture, on peut dire que :

Au sein de l'espace de soi à l'autre : Noa s'est investi dans le groupe, dans les échanges et s'y est exprimé souvent personnellement, rencontrant sûrement un « regard »

différent des autres sur lui. Il a ainsi expérimenté un autre rapport à ses pairs grâce à l'altérité du groupe, il s'est saisi de cet espace pour tenter de s'attribuer un autre statut, de prendre sa place de sujet mais a parfois eu du mal à s'adapter aux autres puis est parvenu ensuite à s'y ajuster, notamment grâce à la mise en mots bienveillante et cadrante de l'orthophoniste.

Au sein de l'espace de pensée : L'atelier a offert un espace sécurisant et contenant à Noa qui a pu exprimer ses questions, ses doutes, son anxiété et s'« apaiser » au niveau corporel (atténuation de ses tics au fil des séances) mais également libérer sa pensée. En effet, il a pu mettre en avant ses idées auprès des autres dans le groupe, solliciter ses capacités de réflexion et les faire entrer en « résonance » avec celles des autres.

Au sein de l'espace de l'écrit : Il s'est davantage emparé de l'écriture dans l'atelier pour se « décharger » de ses préoccupations, de ses peurs et de son ressenti plus que pour laisser sa pensée partir dans l'imaginaire. On peut supposer que l'espace de l'écrit dans le groupe lui a permis de mettre de lui dans son écriture, de l'investir différemment en mettant en scène le lien particulier qu'il entretient à la norme, aux notes, aux nombres, qui est très anxiogène pour lui et s'inscrit dans son rapport au monde marqué notamment par son handicap visuel, ses tics, ses difficultés logico-mathématiques et son fort investissement du milieu scolaire. Ainsi, au sein de l'atelier d'écriture, Noa a réussi à prendre du plaisir dans l'écrit, à y établir une autre relation, notamment en « jouant » avec la norme dont il a pu se détacher grâce au cadre, aux règles du groupe qui l'ont autorisé à le faire en toute sécurité. En ce sens, Noa a utilisé l'espace de l'atelier pour laisser émerger ses questions, ses angoisses et ses peurs par la trace de l'écriture, cheminer largement dans l'espace de l'écrit et peut-être avancer et y trouver ses réponses ?

De plus, au-delà de l'atelier d'écriture, l'entretien avec Noa et ses parents nous a appris que :

Au cours de l'année, les parents notent une évolution positive des résultats scolaires et des appréciations des professeurs de Noa au collège. Après des années difficiles à l'école, ses bonnes notes actuelles valident sa place en circuit scolaire « ordinaire » et sont le « symbole » pour Noa et ses parents de son « droit » d'y être présent. Cependant, il faut souligner que ces résultats scolaires sont obtenus avec l'aide d'adaptations (agrandissement, cours recopiés...) ainsi qu'avec un travail et un investissement important de Noa et un soutien massif de la maman.

Toutefois, cette réussite purement scolaire et « normée » est à tempérer par le fait que Noa n'a pas d'amis au collège et qu'il est de plus le bouc émissaire d'un autre élève. Cette situation contraste nettement avec son évolution positive dans sa relation aux autres au sein du groupe d'atelier d'écriture. Il vit donc cela très difficilement et a tendance à s'en protéger en se mettant une fois encore en position de victime (« *il voit bien lui* », dit-il souvent à ses parents). De plus, lors de l'entretien, la maman de Noa a pu exprimer l'ambiguïté de ses sentiments : à la fois la joie de voir son fils réussir mais également l'appréhension d'un échec annoncé depuis plusieurs années. L'orthophoniste, ayant l'assurance d'une prise en charge psychologique possible suite à l'accord des parents et de Noa, n'a donc pas insisté sur les « inquiétudes » véhiculées par les écrits de Noa au sein de l'atelier.

2.3.2. Evolution de NATHAN au sein de l'atelier d'écriture

a. L'espace de soi à l'autre

Lors de la première séance, autour de la table centrale du groupe, Nathan choisit la place la plus près de la porte, place qu'il tente de garder tout au long de l'atelier, souhaitant s'y asseoir à chaque séance et ayant **beaucoup de mal à changer de place** quand quelqu'un d'autre s'assoit à « sa » place. On peut supposer que cette place, proche de la sortie et donc de la limite entre le dedans et le dehors du groupe, le rassure et lui permet d'approcher l'expérience groupale en douceur, sans que ce soit trop angoissant pour lui. Ainsi, **beaucoup de séances semblent difficiles à vivre pour Nathan**, il se met légèrement en retrait de la table du groupe, est « figé » et très tendu sur sa chaise, les mains sous la table et la tête baissée sans aucun contact visuel aux autres en se pinçant les lèvres. Ainsi, la voix de Nathan ne se fait pas beaucoup entendre lors des discussions du groupe, il ne prend pas spontanément la parole et s'exprime uniquement suite aux sollicitations des autres en répondant brièvement aux questions qu'on lui pose, par « *oui* » ou par « *non* », en gardant la tête baissée, ne parvenant pas à maintenir son regard vers les autres. Lors de ces réponses concises, la voix de Nathan est chuchotée, on sent des contractions laryngées, sa respiration est haute et se bloque, ses lèvres se resserrent, comme si tout son corps empêchait sa parole de « sortir » pour aller vers l'autre. On peut ici faire le lien avec la demande de prise en charge orthophonique de Nathan qui concernait la déglutition, cette sphère semble être le siège de nombreuses tensions chez lui, qui se manifestent dans l'interaction.

Ainsi, Nathan semble **quelque peu « en retrait » lors de la construction de la dynamique groupale** car son comportement « renfermé » peut aussi être perçu négativement dans le groupe. En effet, on voit que, si cela est très difficile à vivre pour Nathan, ça l'est également pour le groupe qui tente de le solliciter verbalement (*questions, demandes...*) et non verbalement (*regards, sourires...*) pour l'aider et l'intégrer. Cependant, Nathan ne parvient pas toujours à répondre favorablement aux sollicitations des autres, on peut même supposer qu'il s'en protège car il a du mal à les gérer. Par exemple, après la création d'une chanson lors d'un jeu d'écriture collectif, il ne chante pas avec le groupe : peut-être est-ce trop difficile pour lui à ce moment-là de « poser » sa voix dans le groupe, de la laisser « s'échapper » vers les autres?

Toutefois, au fil des séances, Nathan parvient à se détendre, il avance sa chaise et son buste vers le groupe, pose ses coudes sur la table, ses « pincements » de lèvres s'atténuent, il lève peu à peu la tête et réussit à regarder les autres avec plus d'insistance. De plus, son visage s'ouvre aux autres, il commence à sourire et à réagir davantage au niveau non-verbal lors des échanges. Ainsi, **Nathan semble prendre sa place dans le groupe au niveau corporel et cela va peu à peu « libérer » sa parole dans les échanges**. En effet, même s'il ne prend la parole que sur sollicitation, ses interventions sont un peu plus longues et plus sonores au fil de l'atelier où il peut parler de son vécu personnel (*concernant le football ou sur son anniversaire par exemple*) en montrant d'ailleurs une certaine satisfaction par un léger sourire et un regard plus soutenu vers les autres.

Par conséquent, **l'évolution de Nathan dans l'espace de soi à l'autre s'est surtout manifestée au niveau non-verbal** où il est parvenu à s'ouvrir aux autres et à laisser sa voix s'y poser. Cela reflète l'investissement dont Nathan peut faire preuve pour le groupe et sa volonté de s'intégrer, même si cela reste difficile pour lui et lui demande beaucoup d'efforts.

b. L'espace de pensée

Nathan ne réagit pas verbalement aux échanges, aux propositions de jeux d'écriture, ni aux écrits suite à la mise en voix. On peut se demander s'il ne parvient pas à « dépasser » sa forte inhibition pour exprimer sa pensée, son point de vue au groupe à l'oral ou s'il ne souhaite pas les partager, les faire entrer en résonnance avec les autres au sein des échanges verbaux? En effet, nous verrons plus loin que Nathan peut exprimer beaucoup de choses à l'écrit, mais l'expression orale de sa pensée n'a pas eu lieu dans l'atelier. Cela peut

nous poser question : n'ose-t-il pas s'exprimer oralement par manque de confiance en lui et en ses idées ou ne parvient-il pas à mettre en mots sa pensée à l'oral dans l'interaction à l'autre comme il parvient à le faire dans la communication différée de l'écrit, seul et en silence ?

Cependant, comme nous l'avons décrit précédemment, **le cadre sécurisant du groupe lui permet de laisser davantage son corps exprimer son ressenti**. Il réussit ainsi peu à peu à marquer son accord non-verbalement pour la proposition d'écriture, ce qui est intéressant à noter car Nathan a beaucoup de mal à faire des choix. De plus, il parvient à sourire suite aux lectures lorsque celles-ci font preuve d'humour et s'exprime par des mimiques lors du jeu d'écriture à partir des odeurs, le médiateur sensoriel paraissant être pour lui un bon moyen d'éveiller son expressivité dans le groupe. De même, on note davantage de réactions non verbales lors de la séance de consultation des écrits « mis en beauté », réactions sûrement favorisées par le fait que Nathan est plus à l'aise car chacun se déplace dans la salle et que les tous les regards ne sont pas portés sur lui, comme c'est le cas autour de la table.

c. L'espace de l'écrit

Concernant le passage à l'écrit et la demande d'aide, Nathan fait le choix d'écrire dans l'atelier même si le démarrage de l'écriture est très difficile pour lui lors des premières séances. En effet, au départ, il peut rester face à sa feuille blanche sans parvenir à écrire, à évoquer mais sans réussir non plus à demander l'aide de l'orthophoniste. Toutefois, suite aux sollicitations et à l'aide de celle-ci, il parvient à écrire. Ainsi, au fil des séances, Nathan commence à passer seul à l'écriture et de plus en plus rapidement, il semble parvenir à initier plus facilement ses évocations écrites qui se font d'ailleurs plus nombreuses au cours des jeux d'écriture.

Par ailleurs, **concernant son comportement « spatial » lors de l'écrit**, on note que **les déplacements dans l'espace de l'atelier** sont très difficiles pour Nathan. Il ne se déplace pas dans la pièce lors des temps d'écrit personnels et lorsque les jeux d'écriture sont collectifs, il a du mal à se déplacer et ne semble pas à l'aise à la fois au sein du groupe et à la fois au sein de l'espace de la pièce de l'atelier. Ainsi, soit il accepte d'aller au tableau proposer un mot (*la tête baissée, sans expressivité ni regard aux autres*), soit il refuse d'y aller. On note d'ailleurs que la séance de consultation et de relecture des écrits « mis en beauté » lui permet d'expérimenter des déplacements dans l'espace de l'atelier, chose qu'il ne fait pas spontanément. D'autre part, **concernant l'espace graphique**, Nathan a un graphisme

régulier et très clair mais, dans son espace personnel d'écrit, il a tendance à écrire assez petit et tout en haut de la feuille comme s'il n'osait pas occuper l'espace graphique, tout comme l'espace groupal. Cependant, au fil des séances et de ses écrits, il est intéressant de noter que Nathan écrit de plus en plus et occupe davantage l'espace de la page, comme si un parallèle se créait entre son évolution dans l'espace de l'écrit et celle de sa place dans le groupe.

Concernant l'évolution des écrits personnels de Nathan au fil des séances d'atelier :

Séance 4 (le 30.11.10) : premier temps personnel d'écriture avec un jeu d'évocation à partir d'une image (un garçon avec de grandes oreilles en papier, les yeux fermés, cf. annexes) et de l'amorce "*j'entends...*"

J'entends le cri des loups.

J'entends le réveil.

J'entends la tronçonneuse.

J'entends les portes qui claquent.

J'entends une trompette.

J'entends les claquements de langue.

J'entends le sifflet.

Nathan fait ici preuve d'évocations imagées précises d'objets sonores (*trompette, sifflet, réveil, tronçonneuse*) mais aussi de sons produits par des animaux (*le cri des loups*) ou par la bouche (*les claquements de langue*). Cette dernière évocation est peut-être à mettre en lien avec sa prise en charge de déglutition?

Séance 6 (le 14.12.10) : "*Faire la liste des cadeaux qu'on voudrait à Noël, aussi bien les cadeaux possibles qu'imaginaires, extraordinaires*"

Lors de cette séance, Nathan a beaucoup de mal à écrire, l'orthophoniste l'aide et l'accompagne. **Il parvient à écrire un cadeau puis choisit de mettre une page noire pour cacher son écrit dans le classeur du groupe**, c'est d'ailleurs la seule fois qu'il fait ce choix dans l'atelier. Cela a semblé être une séance très difficile à vivre pour lui.

Séance 7 (04.01.11) : jeu d'écriture partagé avec des feuilles tournantes le « *cadavre exquis* » avec comme amorce "*Pour...Il faut...Il faut aussi...Il faut surtout*"

Le rythme et les amorces du jeu d'écriture partagé semblent être bénéfiques à Nathan qui passe facilement et rapidement à l'écrit lors de cette séance. On remarque qu'il écrit des évocations liées à des qualités ("*il faut être astucieux*" ; "*il faut surtout être patient*"). De

plus, l'évocation "**il faut aussi se cacher**" est intéressante à noter dans le cas de Nathan qui a du mal à trouver sa place dans la relation à l'autre.

Séance 8 (le 11.01.11) : écrire à partir d'une image (un garçon et un chien qui dorment, cf. annexes) en faisant une liste d'évocations à partir de l'amorce commune "*il(s) rêve(nt)...*"

Il rêve d'une belle croquette bien tendre

Il rêve de ne plus avoir de couche

Ils rêvent d'être sur un lit très confortable

Il rêve d'être un super héros

Il rêve d'avoir une super console mais il est trop jeune

Il rêve d'être footballeur professionnel

De même, Nathan se met à écrire aisément, l'amorce semble « lancer » son écriture. On remarque qu'il étoffe, précise ses évocations, les enrichit de plus en plus et de façon spontanée, sans aide de l'orthophoniste. Ainsi, il utilise des adjectifs qualificatifs associés à des adverbes superlatifs pour préciser sa pensée dans l'écrit (« *bien tendre* » ; « *très confortable* » ; « *trop jeune* ») et une proposition introduite par la conjonction de coordination « *mais* » (« *mais il est trop jeune* ») qui reflète le déroulement de sa pensée au fil de son écriture. Il semble alors commencer à prendre la parole à travers l'écrit, à marquer sa présence à l'autre par la trace dans un espace « protégé » où il peut à la fois être seul et à la fois communiquer en différé avec l'autre « absent », ce qui lui permet d'approcher la relation à l'autre en douceur, de s'adresser à l'autre en toute sécurité.

Séance 9 (le 18.01.11) : jeu d'écriture « *le Portrait chinois* » à partir de l'amorce « *si j'étais...* ».

Si j'étais un animal, je serais un tigre avec des rayures jaunes et ma peau serait rouge.

Si j'étais un habitat, je serais une villa aussi grande qu'un château.

Si j'étais un moyen de transport, je serais un camion d'environ 10 tonnes.

Si j'étais un adulte, je serais grand et fort.

Le passage à l'écrit ne pose plus du tout de difficulté à Nathan. Ainsi, il prend son temps pour écrire, utilise tout le temps d'écriture et développe un écrit de plus en plus étoffé en décrivant avec précisions ses évocations, en ajoutant des détails, des adjectifs qualificatifs (*jaunes, rouges, grand, fort...*), des prépositions (*avec*) et un comparatif d'égalité (*aussi...que*). De plus, on sent que Nathan questionne la taille (« *une villa aussi grande qu'un*

château » ; « un camion d'environ 10 tonnes », la puissance (« un tigre » ; « si j'étais un adulte, je serais grand et fort ») à travers son écrit qui lui permet peut-être d'exprimer son souhait de « s'imposer », de faire sa place, d'être plus « fort » face à l'autre ?

Séance 13 (le 15.02.11) : évocations écrites personnelles à partir de l'amorce "*si j'étais un super-héros*" (cf. Annexes) : ***Si j'étais un super-héros, je pourrais déplacer des objets rien qu'en le pensant, je serais fort comme un taureau féroce et aussi rapide comme l'éclair qu'on ne pourrait même pas me voir.***

Nathan utilise spontanément des comparaisons ("*comme un taureau féroce*" ; "*comme l'éclair*") pour préciser sa pensée dans son écriture. On retrouve également les idées de force, de puissance à travers le « *taureau féroce* », tout comme dans un de ses écrits précédents. De plus, l'évocation « *aussi rapide qu'on ne pourrait même pas me voir* » est à mettre en avant, Nathan n'aimerait-il pas parfois « passer inaperçu », notamment dans le groupe ? Cependant, il se saisit de l'écrit pour y être présent et s'y exprimer de plus en plus.

Séance 14 (le 22.02.11) : jeu d'écriture personnel faisant cette fois appel à l'utilisation de métaphores à partir des couleurs avec les amorces "*le noir, ça...*" ou "*le noir, c'est...*" et les enfants peuvent rajouter "*comme...*" si cela les aide de faire référence à la comparaison

Le jaune ça éclaire comme le soleil

Le noir et blanc ça devient gris comme le mélange

Le gris c'est lourd comme un éléphant

Le rouge ça chauffe comme le feu

Le vert c'est dangereux comme le crocodile

Le bleu et le blanc ça fait de la mousse comme le savon et l'eau.

Le marron ça a des cornes comme le taureau

Le rose c'est sale comme le cochon.

Nathan parvient tout à fait à manipuler la métaphore et la comparaison. En effet, ce jeu semble lui convenir, ses évocations sont ici nombreuses et il ose occuper davantage l'espace de la feuille. De plus, il semble y prendre un certain plaisir car il sourit quelque peu lors de l'écriture. Ainsi, Nathan semble ressentir une certaine satisfaction à manier la langue sous forme ludique par l'écrit et on peut supposer que l'atelier lui permet de mettre en avant ses capacités de création et ainsi de prendre davantage confiance en lui.

Séance 17 (le 29.03.11) : jeu d'écriture personnel à partir de l'amorce "*dans une journée pas ordinaire...*" et avec les repères temporels "*le matin..., le midi..., l'après-midi..., le soir...*" pour leur permettre d'organiser leur écrit de façon chronologique.

*Dans une journée pas ordinaire,
Le matin, je me transformerais en souris,
Le midi, je mangerais un mammouth gigantesque,
L'après-midi je n'aurais plus de dents,
Le soir, je serais dévoré par un petit chat.*

On remarque ici que Nathan s'implique davantage personnellement dans son écrit, la métaphore et l'imaginaire de l'écriture lui permettent peut-être d'exprimer son ressenti, ses sentiments. De plus, même s'il souhaiterait souvent « se faire tout petit » (« *je me transformerais en souris* »), Nathan aimerait aussi « *manger un mammouth gigantesque* » et peut-être s'affirmer davantage dans la relation à l'autre, ce qu'il parvient peu à peu à faire dans le groupe, notamment au niveau corporel et on peut penser que l'écrit l'aide peut-être à y parvenir aussi. Cependant, on voit que son écrit se termine par « *je serais dévoré par un petit chat* » et que l'affirmation de soi est encore fragile et vite menacée chez Nathan.

Séance 18 (le 05.04.11) : jeu d'écriture faisant davantage appel à l'implication personnelle et l'expression des sentiments, des ressentis à partir de l'amorce « *j'ai peur...* ».

*J'ai peur des cambrioleurs
J'ai peur de sauter de 5 m de haut
J'ai peur de la mort.*

Nathan exprime davantage ses affects dans l'écriture mais cela lui demande beaucoup d'efforts car on note qu'il met du temps pour écrire sa dernière évocation « *J'ai peur de la mort* » qui l'implique intimement et fortement. Ainsi, Nathan parle de plus en plus de lui dans ses écrits, s'adresse ainsi à l'autre grâce au médiateur au sein de l'atelier.

Séance 20 (19.04.11) : jeu d'écriture personnel à partir d'une image évoquant un déménagement (un enfant qui marche avec une valise et un ballon) et des amorces « *J'emmène...Je laisse...* » (cf. annexes)

*J'emmène ma DS
Je laisse les insectes*

J'emmène mon livre de foot

Je laisse la poussière

J'emmène mon argent

Je laisse les poux

J'emmène ma chienne

Je laisserais une trace de moi pour que je sois connu dans cette maison.

Nathan écrit très facilement et occupe beaucoup plus largement l'espace de la feuille à cette séance. Sa dernière évocation est la seule qu'il a écrite au conditionnel et elle vient dire un sentiment très fort : la volonté de laisser une « trace » de lui à l'autre et que cette « trace » permette à l'autre de le connaître. Nathan semble exprimer ici son investissement de l'écriture dans l'atelier, de cette « trace » à travers laquelle il est parvenu en quelque sorte à « prendre la parole » auprès des autres...avec peut-être l'espoir d'être davantage compris, connu voire reconnu grâce à l'écrit et de laisser lui aussi « sa trace » dans l'atelier comme dans cette maison?

Concernant la mise en voix, Nathan n'est jamais demandeur de lire, c'est l'orthophoniste qui doit le solliciter en lui demandant s'il veut lire ou pas ou s'il souhaite qu'on lise pour lui. A chaque fois, suite aux sollicitations, Nathan décide de lire lui-même son écrit. Cependant, comme il n'est pas demandeur ou qu'il refuse clairement de lire en premier, il a tendance à lire en dernier dans le groupe. Nathan a une bonne lecture à haute voix au niveau du déchiffrage car il n'a pas de difficultés particulières de lecture. Toutefois, pendant de nombreuses séances, on note que l'adresse au groupe est très difficile pour lui : son intensité vocale est faible avec parfois une voix chuchotée, il articule peu avec un débit rapide comme s'il avait du mal à laisser s'échapper sa parole, il maintient la tête baissée et ne peut marquer de l'intonation ou de l'expressivité. Cela pousse parfois les autres à lui demander de répéter ou de relire car ils n'ont pas bien entendu ou compris. Ensuite, au fil de l'atelier et en parallèle de l'évolution de sa place dans le groupe, il semble de plus en plus à l'aise pour lire ses écrits, il paraît même assez satisfait et sa voix s'éveille, se fait plus claire, plus sonore, il s'adresse davantage au groupe. On commence d'ailleurs à remarquer des ébauches de sourire à la fin de ses lectures ainsi qu'un regard plus soutenu à l'autre. Ainsi, Nathan semble prendre un certain plaisir à lire ses écrits aux autres, le médiateur de l'écriture lui permet donc de prendre confiance en lui et d'aller vers l'autre grâce à cette étape de la mise en voix.

d. Conclusion de l'évolution de Nathan et entretien parental

Pour conclure, en relation avec le projet de soin de Nathan dans l'atelier d'écriture, on peut dire que :

Au sein de l'espace de soi à l'autre : Nathan n'a pas souhaité ou réussi à prendre véritablement sa place dans l'espace de parole mais s'est montré malgré tout de plus en plus présent dans l'espace du groupe, notamment par son comportement non-verbal qui a beaucoup évolué lors de l'année. Il est ainsi parvenu à s'ouvrir aux autres par le regard, la posture, le sourire et à dépasser ainsi quelque peu son inhibition corporelle.

Au sein des espaces de pensée et de l'écrit : Il a surmonté un passage à l'écrit difficile puis s'est saisi de cette médiation au sein du groupe pour parvenir à exprimer sa pensée, à évoquer ses idées et à s'impliquer personnellement. On peut alors supposer que la mise en voix lui a permis un premier pas de mise en lien « oral » vers l'autre de sa pensée « écrite » pour l'autre, lui faisant expérimenter le fait de « **dire** » **ce qu'il pense grâce au rôle médiateur de l'écriture**. De plus, il a montré des signes de satisfaction lors de ce temps d'expression de soi aux autres, notamment en prenant conscience des réactions qu'il pouvait susciter chez eux. On peut donc espérer que cette expérience positive pourra l'amener à avoir davantage confiance en lui pour parvenir à prendre la parole et donc à se risquer vers l'autre à l'oral après l'avoir fait à l'écrit dans le cadre sécurisant du groupe.

De plus, au-delà de l'atelier d'écriture, l'entretien avec Nathan et ses parents nous a appris que :

Au fil de l'année, la maman de Nathan relève des évolutions de son comportement à la maison. Elle constate dans un premier temps que Nathan est un peu moins renfermé, moins sensible aux remarques et qu'il verbalise plus de choses. Plus récemment, elle évoque une certaine affirmation de Nathan, notamment vis-à-vis de son frère avec des réactions parfois un peu violentes (protestations, cris, insultes), choses qu'il ne faisait que peu jusqu'à présent. Nathan semble commencer à essayer de s'imposer, de prendre une place, mais de façon un peu forte et maladroite. La maman rapporte également le questionnement de l'institutrice de Nathan qui, elle, relève toujours une grande émotivité, Nathan réagissant de manière excessive (pleurs) aux remarques qu'elle peut lui faire. La maman reste donc assez inquiète concernant son fils.

La maman de Nathan rapporte qu'il est venu sans souci à l'atelier d'écriture, sans en avoir marre ou manifester de lassitude (il vient seul en sortant de l'école). A la fin de l'atelier, les orthophonistes pensent proposer une orientation vers un suivi psychologique qui serait indiqué pour Nathan et pourrait lui être bénéfique après ce travail groupal d'atelier orthophonique. En effet, on peut penser que le vécu en groupe orthophonique a permis d'ouvrir à Nathan un espace thérapeutique d'expression qui rend possible l'orientation vers un travail de soin psychothérapeutique, ce qui n'était pas le cas avant l'atelier.

2.3.3. Evolution d'ARTHUR au sein de l'atelier d'écriture

a. L'espace de soi à l'autre

Arthur est **très présent**, tant verbalement que corporellement, dans l'espace intersubjectif du groupe. En effet, il **prend spontanément la parole** dès le début de l'atelier et s'investit rapidement dans les interactions groupales. Ainsi, au départ, c'est souvent lui qui **initie le thème de discussion**, puis il **maintient et renchérit** les échanges facilement. En ce sens, lors de la construction du groupe, Arthur est un élément **porteur de la dynamique groupale** par ses interventions positives (*"allez, on y va!" lors de la première proposition d'écriture*). Il peut également entraîner des rires, la détente du groupe et adopter un comportement d'aide (*aide Laura qui ne parvient pas à écrire*), d'encouragement envers les membres du groupe qui en ont besoin (*"il n'a pas fini de lire Nathan" dit-il un jour*) et d'intérêt pour les autres (*interroge Nathan: "t'as gagné au foot?"*).

Cependant, au fil des séances, **les difficultés pragmatiques** d'Arthur l'amènent à avoir un comportement « envahissant » dans le groupe car il ne parvient pas à se poser des limites, à s'ajuster à l'autre, **tant au niveau de la distanciation corporelle que verbale**. Ainsi, il accapare l'espace de parole sans être vraiment dans un souci d'échange, tente de s'y affirmer en tant que « leader » et a des difficultés à laisser les autres parler en leur coupant régulièrement la parole ou en ne respectant pas les tours de parole dans le groupe car il veut souvent vite « passer à autre chose ». Contrairement à cela, Arthur peut aussi ne pas parvenir à clore l'échange en ayant tendance à poser beaucoup de questions à son interlocuteur, créant alors un échange « déséquilibré » qui ressemble davantage à un « interrogatoire » (*questionne beaucoup les autres à la 15^{ème} séance sur le pont, les sables mouvants...au Mont-Saint-Michel par exemple et s'en parvient à s'arrêter*). De plus, **l'attitude corporelle d'Arthur reflète ses difficultés d'adaptation à l'autre** : il peut ainsi allonger son buste ou ses bras sur la table,

caché sa tête dans ses bras et ne plus regarder les autres, s'approcher beaucoup de l'autre sans respecter la proxémie de l'interaction, envahir l'espace par ses mouvements sans pouvoir se poser de limites spatiales (*il peut se déplacer au tableau alors que quelqu'un d'autre y est*) et il lui est même arrivé de *pincer la joue de Marc « pour rire », dit-il.*

Néanmoins, cette attitude reflète de réelles difficultés de communication et **Arthur ne s'en rend pas compte**, il ne semble pas comprendre les réactions, réflexions ou critiques des autres sur son comportement, qui émergent au fil des séances dans le groupe. Ainsi, le groupe a joué son rôle de cadre contenant mais surtout de « bordure limitative » en venant remettre en mots les règles groupales d'écoute et de respect des autres à plusieurs reprises en passant par la voix de l'orthophoniste dans le groupe. Cependant, ce « rappel » des règles du groupe est difficile à entendre et à accepter pour Arthur qui, un jour, y réagit corporellement en se tapant le front avec son crayon à plusieurs reprises lorsque l'orthophoniste lui demande de laisser parler les autres. Toutefois, Arthur **ne parvient pas encore à gérer ses interactions à l'autre dans le groupe**, à y trouver une place adaptée et il a tendance à chercher la complicité de Marc, à vouloir *créer un « sous-groupe » ou « couplage »* dans une relation duelle. Il tente donc également de reproduire un type de relation qu'il a élaborée à l'école avec un copain et on peut supposer qu'il reproduit ainsi un modèle relationnel qu'il connaît afin de se rassurer dans l'espace groupal. D'ailleurs, il peut aussi parfois chercher à s'"opposer" aux décisions du groupe et ses attitudes que l'on peut qualifier de « défensives » montrent que le groupe le « travaille » dans ses relations aux autres et que cela évolue en lui malgré tout.

b. L'espace de pensée

Arthur exprime ses idées dans le groupe, il n'hésite pas à se questionner lors des échanges et à faire part aux autres de son avis, de sa pensée et ceci de façon spontanée dès les premières séances (concernant le Père Noël par exemple, *"On l'a jamais vu, alors... ?" dit-il, puis il parle des bruits que les parents pourraient faire, s'il pourrait les entendre...*). De plus, il exprime facilement le besoin de faire répéter l'autre pour comprendre (*par exemple, les sons « l/m/n » lors du jeu collectif « le pendu »*): cela peut à la fois être constructif pour l'élaboration de la pensée groupale car certains n'osent pas le faire au début du groupe mais peut à la fois refléter qu'il n'est pas assez à l'écoute de l'autre dans le groupe.

D'autre part, Arthur **fonctionne dans l'immédiateté**, il dit tout ce qu'il pense, que ce soit positif ou négatif, ne semblant pas parvenir à réfléchir en silence pour ensuite verbaliser

sa pensée à l'autre. Cela n'est donc parfois pas très pertinent ni adapté pour le groupe et peut blesser l'autre sans qu'Arthur ne s'en rende compte (par exemple, « *Pourquoi il fait ça ?* » face aux tics de Noa lors des premières séances). Ainsi, Arthur réagit spontanément sans prendre le temps de mettre à distance et d'essayer de comprendre ce que l'autre vient de dire ou ce qu'il souhaite lui-même dire, et cela est d'autant plus difficile pour lui lorsque nous employons un langage imagé dans l'échange (par exemple, lors d'une discussion du groupe, nous parlons de « passer une nuit blanche » et Arthur s'exclame alors « la nuit c'est pas blanc ! »). Ce fonctionnement dans « l'instantané » se reflète aussi par le fait qu'Arthur **peut vite s'impatienter et le verbaliser** ("*Tout le monde a fini?*") car il a tendance à vouloir passer rapidement d'une idée ou d'une activité à une autre, peut-être parce qu'il est trop difficile voire « menaçant » pour lui de prendre le temps pour tenter de réfléchir car cela implique de la distanciation qu'Arthur ne parvient pas à gérer dans sa relation au monde. Alors, il semble souvent plus « sécurisant » pour lui de porter un jugement sur le caractère possible ou non de certaines idées exprimées dans le groupe en ayant besoin de dire qu'il a fait les choses qui sont évoquées lors des échanges et en voulant parfois « imposer » ses idées dans le groupe, tout comme sa parole.

Par ailleurs, Arthur est un des membres du groupe qui **réagit** le plus face aux propositions d'écriture (*dès la première séance, il exprime sa déception de ne pas écrire par manque de temps*). De plus, il **propose** parfois des jeux d'écriture (« mots en séries », « le p'tit bac », le « pendu » à plusieurs reprises), ce qui montre son investissement dans l'atelier mais peut aussi refléter un besoin de se rassurer avec des jeux qu'il connaît. Cependant, il est intéressant de noter qu'il peut accepter une proposition faite suite à la sienne, montrant ainsi une écoute et une ouverture possible à ce que propose l'autre (*il ajoute même qu'il préfère cette proposition-là*). De même, lorsque le jeu le permet, il propose des exemples d'amorces (« si j'étais un animal..., si j'étais un habitat..., si j'étais un moyen de transport... » pour le « le Portrait chinois ») et **participe** aux recherches collectives à l'oral. Néanmoins, il lui est aussi arrivé d'être défensif face à la proposition d'écriture en voulant faire voter le groupe pour un autre jeu ou en « s'opposant » verbalement "*et si on a peur de rien?*", dit-il pour le jeu d'écriture consistant à écrire de ce qui nous fait peur.

Lors des lectures, Arthur peut parfois **expliquer les mots qu'il a écrits** (*il explique qu'un tatou est un animal à la demande de Laura*), **dire à quelle histoire il pensait** en écrivant le mot ou **demander la signification** de quelque chose écrit par l'autre, notamment

quand cela est imagé et qu'il ne parvient pas à le saisir (« *C'est quoi une machine à voyager dans le temps ?* » demande-t-il un jour). De plus, comme il a tendance à laisser « s'échapper » son ressenti verbalement ou non-verbalement sans vraiment pouvoir se contrôler, le temps de résonnance aux lectures dans l'atelier est un espace privilégié où il peut s'exprimer. Ainsi, il **réagit souvent aux écrits des autres** tant au niveau du son ("*ça rime*" dit-il en demandant de répéter pour s'en assurer) que du sens ("*c'est comme si on était sur la lune pour toutes les phrases*" évoque-t-il). Il peut aussi parfois **s'exclamer** suite à la lecture d'un autre ("*Ce serait bien de faire le tour de la terre en 5 minutes!*") ou **y chercher de l'humour** (concernant l'écrit "*il rêve de devenir footballeur professionnel*", il dit "*si ça avait été pour le chien ça aurait été drôle!*").

De plus, Arthur semble avoir beaucoup **investi** le groupe, il *demande un jour si on peut rechanter la chanson créée par le groupe*, car cela lui procure un certain plaisir de chanter avec les autres. Cette enveloppe sonore lui permet peut-être de se représenter le groupe et notamment l'espace-temps groupal où il peut expérimenter l'ajustement de sa place ainsi que celle de sa pensée et de sa parole auprès de l'autre ? Ainsi, **il n'inhibe pas ses sentiments, il les extériorise dans l'immédiat sans les contrôler, de façon « impulsive »**, notamment lors du temps de séparation où il peut laisser échapper sa difficulté à quitter l'espace groupal ("*si on restait dormir là! Y'a peut-être une boulangerie pas loin, on pourrait manger ensemble !*").

c. L'espace de l'écrit

Concernant le passage à l'écrit et la demande d'aide, Arthur choisit d'écrire à chaque séance d'atelier et démarre facilement son écrit sans demander d'aide à l'orthophoniste. Par ailleurs, **concernant son comportement « spatial » et graphique lors de l'écrit**, Arthur se déplace souvent dans la pièce lors du temps d'écriture personnel et son graphisme est plutôt gros, grand, maladroit, irrégulier et parfois confus, ce qu'on peut mettre en relation avec sa dyspraxie (*s'il utilise un stylo-plume par exemple, il a souvent de l'encre plein les doigts voire sur le visage en fin de séance*). En général, il écrit assez rapidement, « remplit » largement sa feuille et, tout comme lors des échanges oraux, il peut vite s'impatienter, le verbaliser et se mettre alors à dessiner sur sa feuille ou à interpeler ceux qui sont près de lui. Ainsi, ce temps où l'écriture implique d'être seul, en silence et d'occuper un espace intermédiaire entre soi et l'autre « absent » dans une communication différée et non

dans l'immédiateté de l'oral semble difficile à vivre pour Arthur qui cherche souvent à s'en protéger par son attitude. Cependant, au fil des séances, il parvient à attendre en silence la fin du temps d'écriture voire à utiliser ce temps pour trouver d'autres idées, il prend ainsi de plus en plus son temps pour écrire et demande même une fois davantage de temps car il n'a pas terminé. Ainsi, on peut supposer que le cadre sécurisant de l'atelier lui a permis d'approcher ce temps de solitude et de silence sans qu'il s'y sente en « danger » ou en échec.

Concernant l'évolution des écrits personnels d'Arthur au fil des séances d'atelier :

Séance 4 (le 30.11.10) : premier temps personnel d'écriture avec un jeu d'évocation à partir d'une image (un garçon avec de grandes oreilles en papier, les yeux fermés, cf. annexes) et de l'amorce "*j'entends...*"

J'entends les poissons.

J'entends les égouts pleins de rats.

J'entends un petit garçon.

J'entends les tatous.

J'entends un chat qui ronronne.

J'entends l'hirondelle qui chante avec la

J'entends des voitures.

pie et le rouge-gorge.

J'entends une libellule.

On note qu'Arthur évoque des bruits de toutes sortes et de différentes intensités, du petit bruit des « poissons », de la « libellule » à celui des « voitures » en passant par « les égouts pleins de rats ». De plus, il étoffe, enrichit, précise ses évocations par des propositions relatives (« qui ronronne » ; « qui chante... »). Il ajoute des dessins sur sa feuille car il a du mal à attendre que les autres aient terminé.

Séance 8 (le 11.01.11) : écrire à partir d'une image (un garçon et un chien qui dorment) en faisant une liste d'évocations à partir de l'amorce commune "*il(s) rêve(nt)...*" (cf. Annexes)

*Il rêve d'un voleur pour lui voler sa
voiture*

Il rêve d'une claque

Il rêve d'un euro

Il rêve d'un os

Il rêve d'une Barbie

Il rêve d'un slip noir

Il rêve d'un chiot.

Il rêve d'une crêpe

Arthur se déplace à la petite table où il s'installe avec deux petites chaises, une où il dépose sa feuille pour écrire et une où il s'assoit. Ses évocations sont parfois « surprenantes »,

elles passent d'une chose à l'autre sans vraiment de lien repérable, un peu comme il peut le faire à l'oral quand il a du mal à rester sur un seul sujet de conversation. L'évocation « *il rêve d'une claque* » est à remarquer, notamment par l'opposition entre la douceur du « *rêve* » et la violence de la « *claque* », Arthur pouvant une fois encore associer des choses qui paraissent opposées mais peut-être parvient-il, lui, à y trouver du lien? De plus, on note qu'il dessine sur l'image, notamment sur la joue, les cheveux et le corps du garçon.

Séance 9 (le 18.01.11) : jeu d'écriture « *le Portrait chinois* » à partir de l'amorce « *si j'étais...* ».

Si j'étais un animal, je serais un tatou.

Si j'étais une rivière, je serais le Rhin.

Si j'étais un habitat, je serais une maison.

Si j'étais un animal, je serais un crapaud.

Si j'étais un moyen de transport, je serais une

Si j'étais un tapis, je serais neuf.

Si j'étais un adulte, je serais méchant.

Si j'étais une chaussure, je serais très belle.

Arthur s'installe sur le tapis pour écrire. On remarque qu'il a tendance à écrire le mot « *tatou* » depuis plusieurs séances dans ses évocations, animal qu'il affectionne tout particulièrement et dont il parle beaucoup. Peut-on parler d'un lien qu'il établit ainsi entre ses différents écrits ? Ou, au contraire, s'agit-il plutôt de ce qu'on pourrait appeler une tendance à « persévérer », à rester « fixé » sur une idée? Sinon, il est intéressant de noter qu'il utilise tout le temps d'écriture pour créer ses propres amorces (*"si j'étais une rivière [...] une chaussure [...] un tapis [...]"*) et qu'il utilise pour la première fois des sentiments dans ses évocations (« *je serais méchant* »), montrant ainsi qu'il cherche peut-être à s'approprier un peu plus l'écrit et à y parler de lui. Par ailleurs, il écrit au recto et au verso de sa feuille à cette séance.

Séance 11 (le 01.02.11) : choisir un ou plusieurs mot(s) imaginaire(s) créés en groupe pour le(s) définir individuellement sur sa page d'écrit personnel (cf. Annexes).

Clacpo : ça veut dire une claque qui fait du bien

Souquette : Quand on fait une quête mais qu'on est bourré

Lors de cette séance, Arthur demande s'il peut aller « *sous la table pour écrire* », ce qui crée l'étonnement dans le groupe, peut-être souhaite-t-il ainsi représenter son besoin d'être seul dans un espace intime pour écrire ? Il se déplace ensuite près de la fenêtre sur une petite chaise. Nous notons ici qu'il reste dans une signification possible des syllabes (« *sou* » ; « *quette/quête* » ; « *clac/claque* » ; « *po/pot* ») pour définir les mots inventés sans partir

vraiment dans des évocations imaginaires. De plus, suite à cet écrit, Arthur *se donne une claque sous le regard interrogateur des autres dans le groupe, sans que cela paraisse le gêner*. Arthur semble mettre alors en scène au sein de l'espace groupal le rapport de non-distanciation qu'il peut parfois entretenir entre le signifiant et le signifié, que ce soit à l'oral ou à l'écrit ainsi que son rapport inadapté aux règles, qu'elles soient linguistiques ou sociales. Par ailleurs, la médiation de l'écriture en tant que mise en relation entre soi et l'autre dans le groupe peut nous amener à faire le rapprochement entre l'espace de la peau et l'espace de la page et avancer que le signifiant écrit, en sa qualité de trace symbolique, permet de créer une enveloppe ou « Texte-Peau » (Artaux, 1999) sur laquelle sont reproduites les inscriptions corporelles en représentant un contenant et une limite. Par ce geste, Arthur a-t-il besoin de « ressentir » ce mot sur sa propre peau pour mieux se l'approprier car l'enveloppe de la page, du texte et du groupe ne lui suffisent peut-être pas à ce moment-là pour attribuer un sens à ce signifiant écrit? Il définit d'ailleurs « *Clacpo* » comme « *une claque qui fait du bien* » et a écrit, quelques séances auparavant, « *il rêve d'une claque* »...Le groupe le confronte aussi à ses propres limites avec ses pairs qu'il tente peut-être de se représenter et de se donner seul ?

Séance 17 (le 29.03.11) : jeu d'écriture personnel à partir de l'amorce "*dans une journée pas ordinaire...*" et avec les repères temporels "*le matin..., le midi..., l'après-midi..., le soir...*" pour leur permettre d'organiser leur écrit de façon chronologique.

Dans une journée pas ordinaire... Le matin, je vais sur la marcifète, une planète à martiens, en fusée, et je vais à la marcicole, c'est l'école des martiens. Je vais tous les jours à la marcicole et je vois tous les jours des martiens. Le midi, je vais à la marcitine, c'est une cantine pour martiens. En entrée je mange de la salade à goût de frites. L'après-midi, je vais faire marcisport, c'est du sport pour martien. Je fais du marciyot, c'est du basket avec le pied. Le soir, je rentre chez moi et je fais un gros dodo.

Arthur fait preuve ici d'un univers imaginaire très riche dans son écrit tout en parvenant à utiliser, manipuler la logique de la structure de la langue pour créer des mots et les intégrer dans une histoire du quotidien. Ainsi, sa construction de mots est très intéressante à remarquer : il utilise à chaque fois le préfixe « *marci* » (qui renvoie au nom de sa planète) qu'il associe à des suffixes de mots ayant un lien sémantique avec l'histoire (« *ète* » pour planète ; « *cole* » pour « école » ; « *tine* » pour « cantine » ; « *sport* »). Arthur semble s'approprier ici l'écrit, il parvient à jouer véritablement avec les mots, à leur donner sens tout en les « transformant » dans un imaginaire riche...Ainsi, il semble pouvoir de plus en plus se

distancier des signifiants écrits en maniant la médiation de l'écriture de façon ludique et en ayant la volonté d'adresser sa « création » aux autres, de la partager pour lui donner sens.

Séance 18 (le 05.04.11) : jeu d'écriture faisant davantage appel à l'implication personnelle et l'expression des sentiments, des ressentis à partir de l'amorce « *j'ai peur...* » (cf. annexes).

« Je n'ai ~~peur~~-pas peur »

Arthur se montre assez défensif face à cette proposition d'écriture. En effet, il écrit rapidement cette phrase puis dessine durant tout le temps d'écriture en occupant largement l'espace de la feuille. On peut penser qu'Arthur ressent davantage le besoin de s'exprimer par le dessin car la mise en mots par l'écriture est peut-être trop difficile pour lui lors de cette séance. En effet, exprimer ses affects suppose de pouvoir les identifier, étape qu'Arthur n'est pas toujours en mesure d'élaborer. Ainsi, il est peut-être plus rassurant pour lui de revenir à la trace du dessin, à la « pulsion graphique » pour y trouver satisfaction, pour s'y exprimer différemment. On peut penser que c'est peut-être aussi une façon de s'affirmer dans le groupe en s'appropriant différemment cette proposition d'écriture.

Séance 19 (12.04.11) : jeu d'écriture à la fois personnel et partagé avec des boîtes où chacun écrit ses mots puis les lit au groupe avant de les mettre dans la boîte correspondante. Les mots d'Arthur sont les suivants : « **Les gros mots** » : *connard, ta gueule, enculé, PD, fils de pute, fait chier* ; « **Les mots rigolos** » : « *clown qui pète* », « *bigloux* », « *jambes de poulet* » ; « **Les mots qu'on aime** » : *gentil, tatou* ; « **Les mots qu'on n'aime pas** » : *petit* ; « **Les mots méchants** » : *petit, qui est bête, nain de jardin, bébé* ; « **Les mots doux** » : *câlin, amour, histoire gentille*

L'écriture de ces mots et en particulier des « gros mots » entraîne beaucoup d'excitation dans le groupe et notamment chez Arthur qui est perpétuellement en mouvement, ne peut s'empêcher de parler, de commenter ce qu'il écrit, de rire... Ce jeu met en scène les difficultés qu'il peut avoir à se distancier des signifiants écrits qui impliquent un investissement personnel voire « pulsionnel ». Ainsi, chaque étiquette qu'il écrit libère chez lui beaucoup d'émotions, de sensations voire d'excitation qui se traduisent dans son attitude corporelle (*il manipule beaucoup les étiquettes, a de l'encre plein les doigts et sur le visage, ressent le besoin de faire du bruit avec les boîtes...*) et interactionnelle (*il a beaucoup de mal à écouter les autres, semble « envahi » par l'excitation suscitée...*). On note que le mot

« tatou » revient une nouvelle fois dans ses écrits en tant que « *mot qu'il aime* » et il est intéressant de noter que pour les « *mots qu'il n'aime pas* », il écrit uniquement le mot « *petit* », mot qui revient d'ailleurs également dans les « *mots méchants* ». Peut-être Arthur exprime-t-il ainsi sa volonté de « grandir » avec tout ce que cela implique ?

Séance 20 (19.04.11) : jeu d'écriture personnel à partir d'une image évoquant un déménagement (un enfant qui marche avec une valise et un ballon, cf. annexes) et des amorces « *J'emmène...Je laisse...* »

J'emmène mon dragon noir qui met les maisons en feu

Je laisse mon cartable

J'emmène ma famille très sympathique

Je laisse mon rideau orange qui s'enlève tout le temps

J'emmène ma supère DSI et ma DS avec les jeux

Je laisse mon lit qui est fait de bois

J'emmène la nourriture dans le frigo et mes 8 boîtes de sardines et surtout mon bol de pop corn excellent

Je laisse mon tapis qui glisse tout le temps

J'emmène ma télé qui est très grande

J'emmène mon chat.

Dans son écrit, Arthur fait appel à son imaginaire (« *mon dragon noir qui met les maisons en feu* ») et, en même temps, s'implique personnellement en évoquant des personnes ou des objets de sa vie (« *ma famille...* » ; « *mon rideau orange...* » ; « *mon tapis...* » ; « *mon lit...* »). De plus, il s'y exprime davantage, notamment avec l'évocation « *je laisse mon cartable* » et enrichit, étoffe ses phrases de propositions relatives (« *qui est fait de bois* » ; « *qui glisse tout le temps* » ; « *qui est très grande* »), d'adjectifs qualificatifs (« *sympathique* » ; « *orange* » ; « *excellent* »), de propositions conjonctives (« *et...et surtout...* »), chose qu'il ne faisait pas auparavant. En effet, cela marque-t-il un investissement plus important de l'écrit chez Arthur et peut-être une envie d'y mettre plus de sens, d'être plus précis, plus descriptif pour s'adresser à l'autre ? Cependant, nous remarquons également cette évocation « *J'emmène ma famille très sympathique* » qui nous fait l'impression d'un langage un peu « plaqué », Arthur semble avoir la volonté de dire quelque chose de sa famille mais sans parvenir à trouver un adjectif plus « adapté ».

Concernant la mise en voix, Arthur choisit de lire lui-même ses écrits au groupe et est souvent demandeur de le faire en premier, parfois de façon insistante. Il a une lecture à haute voix bien sonore, sans difficulté particulière de déchiffrage et peut parfois montrer qu'il est content de ce qu'il a écrit suite à sa lecture. Cependant, il lui arrive d'avoir du mal à se concentrer lors de la mise en voix avec une tendance à ne pas parler assez fort et à tenir sa feuille trop en hauteur, ne permettant pas aux autres de le voir. Arthur a donc du mal à s'« adresser » à l'autre dans son langage écrit comme dans son langage oral et ce passage de l'écrit par la mise en voix dans l'atelier peut le mettre en difficulté. On remarque néanmoins que, lors de la séance de relecture des écrits « mis en beauté » où il choisit de lire deux écrits de Nathan, sa lecture à haute voix est plus « adaptée », Arthur s'adressant davantage aux autres et semblant content de faire partager son choix de lecture aux autres (*en disant que c'est Nathan qui a écrit ce qu'il vient de lire*). On peut faire l'hypothèse que le fait de mettre en voix l'écrit d'un autre est moins dur pour Arthur et lui permet davantage de prendre de la distance, de se représenter l'adresse à l'autre dans l'écrit, le fait d'écrire pour être lu et cela facilite sa lecture dans le groupe.

Par ailleurs, **concernant la règle de « la page noire » pour cacher son écrit dans le classeur du groupe**, Arthur décide une fois de cacher sa feuille d'écrit lors de la troisième séance (jeu partagé d'écriture « *les mots en série* ») mais sa décision intervient après celle de Noa: *est-ce pour affirmer sa place par rapport à lui dans le groupe en tant que « leader » lors des premières séances? Ou pour tester les règles, le cadre du groupe?* En effet, il décide aux séances suivantes d'enlever la feuille noire lors du rappel de l'enjeu de cette règle et, par la suite, il ne choisit plus de cacher ses écrits.

d. Conclusion de l'évolution d'Arthur et entretien parental

Pour conclure, en relation avec le projet de soin d'Arthur dans l'atelier d'écriture, on peut dire que :

Au sein de l'espace de soi à l'autre : Arthur a bien investi le groupe, il y a été un élément moteur, notamment lors des phases de construction de la dynamique groupale. Il a pu tester puis commencer à prendre en compte les règles dans le groupe, ce qui reste difficile pour lui et se fait progressivement. Il a donc été nécessaire de reposer le cadre groupal à plusieurs reprises pour permettre à Arthur de se représenter les limites à respecter avec les autres et même parfois avec lui-même. Ses difficultés pragmatiques d'adaptation et d'adresse

à l'autre, tant au niveau verbal que non-verbal, se sont largement reflétées dans le groupe à la fois lors des échanges oraux et à la fois dans la mise en voix. On peut penser que leur manifestation montre qu'elles ont été mises en jeu et ainsi travaillées lors de l'atelier qui a pu les accueillir dans un espace sécurisant.

Au sein de l'espace de pensée : Arthur s'est exprimé dans le groupe et a semblé y prendre du plaisir. Il a pu confronter sa pensée à celle de l'autre dans un espace contenant mais il reste du chemin à parcourir pour qu'il parvienne à être moins dans l'expression immédiate, sans prise de recul, de sa pensée afin de parvenir à prendre aussi davantage en compte la pensée de l'autre et à s'y adapter.

Au sein de l'espace de l'écrit : Arthur a pu utiliser le médiateur de l'écriture pour laisser émerger son imaginaire riche, manier l'écrit sous forme ludique, enrichir ses évocations pour ensuite réussir à les partager dans le groupe en s'adressant un peu plus à l'autre au fil des séances. En revanche, identifier et faire émerger ses affects reste difficile voire parfois impossible pour Arthur, cela supposant une analyse et une mise à distance dont il n'est pas toujours capable encore actuellement.

De plus, au-delà de l'atelier d'écriture, l'entretien avec Arthur et ses parents nous a appris que :

Actuellement, Arthur a plus d'amis, il a réussi à élargir un peu son cercle de relations amicales qui ne se cantonne plus à un seul copain dont il subissait fortement l'influence « négative ». La maman évoque une amélioration de l'écriture d'Arthur (un suivi individuel pour le graphisme a été entrepris sur quelques séances avec l'autre orthophoniste du cabinet à la demande des parents), de la compréhension ainsi que de meilleurs résultats scolaires en Sciences et en Histoire-Géographie. Cependant, suite à plusieurs changements d'instituteurs, Arthur est en ce moment moins bien, très irritable, restant très sensible aux changements.

Les points qui restent compliqués pour Arthur sont d'ordre pragmatique : la compréhension au quotidien des situations, le fait qu'il peut encore rester sur des « idées fixes » (en faisant des demandes répétées par exemple), l'identification de ses propres affects mais également de ceux des autres et donc son adaptation à l'autre. Ainsi, ses relations aux adultes restent difficiles, notamment du fait de sa « spontanéité » parfois inadaptée qui a des répercussions par rapport aux règles sociales, à la politesse...

Arthur dit aimer participer à l'atelier d'écriture et, s'il se poursuivait, il aimerait vraiment continuer. De même, sa mère est très demandeuse de poursuivre cette expérience groupale qui lui semble très positive pour son fils.

2.3.4. Evolution d'ALICE au sein de l'atelier d'écriture

a. L'espace de soi à l'autre

Alice **reste très silencieuse lors des dix premières séances d'atelier**. Elle est assise de façon « figée » sur sa chaise où elle reste au niveau du dossier et s'avance peu vers les autres autour de la table du groupe. Elle **ne prend pas la parole spontanément** lors des échanges groupaux et, lorsque les autres la sollicitent, elle semble être en grande difficulté. En effet, elle met alors les mains devant sa bouche, rougit, n'ose pas vraiment regarder les autres et peut se mettre à trembler fortement sans pouvoir prendre la parole ou en parlant tout bas sans que ce soit intelligible pour les autres. Ainsi, on sent un réel « mal-être » d'Alice dans sa relation aux autres qu'elle tente de contenir mais que son corps traduit malgré tout. Pour se protéger et se rassurer, elle a alors **tendance à s'adresser à l'orthophoniste qui l'a suivie en prise en charge individuelle**, notamment par le regard et par la posture en se tournant vers elle. On peut donc penser que les premières séances de l'atelier mettent en scène pour Alice le passage de son suivi individuel où elle avait une relation duelle avec l'orthophoniste pour aller vers la relation à ses pairs dans le groupe. Cela met évidemment en jeu chez elle la **problématique difficile de la « séparation »** mais également ses fortes **difficultés à aller vers la nouveauté** et on voit à quel point son corps réagit dans cette « aire transitionnelle » groupale entre soi et l'autre qu'elle a beaucoup de mal à occuper.

Par conséquent, dans un premier temps, **la dynamique groupale semble se construire sans Alice qui reste un peu « à part »**, ne parvient pas à s'y exprimer ni par la voix ni par le corps. Evidemment, le groupe y réagit en l'encourageant à parler lors des échanges pour l'aider à s'intégrer mais, au bout de quelques séances, on sent que cela est difficile à vivre pour le groupe également car Alice ne répond pas vraiment aux sollicitations, elle semble s'en protéger et cela peut être perçu négativement par les autres.

Toutefois, au fil des séances, Alice **parvient à se « détourner » de l'orthophoniste**, elle commence à **regarder** davantage les autres, à être moins « immobile » sur sa chaise, à ébaucher des **réactions** lors des échanges du groupe (*hochements de tête, sourires...*) puis elle se met à **interagir** avec Laura « en aparté » du groupe (*au moment de s'asseoir, de prendre*

les stylos...) et semble chercher à créer une relation de complicité avec elle. Ainsi, après celle qu'elle a entretenue avec l'orthophoniste, Alice **recherche la relation duelle** avec un membre du groupe et on peut supposer que cela lui permet de **faire la transition**, de « passer à autre chose », d'aller vers le groupe et de s'ouvrir aux autres.

En effet, **à la dixième séance (milieu de l'année) et pour la première fois, Alice prend la parole** la première lors de l'accueil et **spontanément** (*elle raconte que sa sœur est allée au cinéma et à un concert*). Cette prise de parole surprend le groupe qui y réagit positivement, elle montre aux autres mais aussi à Alice elle-même sa volonté et sa capacité à s'exprimer dans le groupe et que sa parole est importante, intéresse les autres et prend sens dans l'espace groupal. Lors des séances suivantes, Alice prend de nouveau la parole pendant le temps d'accueil pour partager des choses qu'elle vit personnellement (*elle raconte par exemple qu'elle est allée à un concert, parle aussi de son nouvel appareil dentaire, dit au groupe qu'elle a fêté son anniversaire...*). Ainsi, lors de sa première prise de parole, Alice parle de sa sœur, pour qui elle a une relation particulière d'admiration, puis peu à peu elle **réussit à parler d'elle** dans le groupe, **à prendre sa place de sujet**. En effet, on note le déplacement qui s'opère à propos du thème du « concert » avec la même structure de phrase qui se répète dans la prise de parole d'Alice mais qui change de « sujet »: Alice raconte d'abord « *ma sœur est allée à un concert* » puis, quelques séances après, elle dit « *Je suis allée à un concert* », cela marquant peut-être le fait qu'Alice parvient à **se différencier et s'individualiser** au sein du groupe. De plus, elle va peu à peu **enrichir ses interventions** verbales en **exprimant son ressenti, en s'affirmant** davantage (*elle termine sa prise de parole concernant son séjour à la Bourboule en disant qu'elle est contente de partir avec sa classe sans ses parents*). De même, elle **prend un peu plus sa place** dans la dynamique groupale, montre aux autres qu'elle **s'investit** dans le groupe : *elle apporte par exemple des bonbons pour son anniversaire, puis dit au groupe "mais j'ai la flemme de les distribuer"*. On peut l'interpréter comme une position défensive d'Alice car cela lui coûte de distribuer et donc de se déplacer pour aller vers les autres, cependant cela reflète également le fait qu'elle commence à s'affirmer dans le groupe et à pouvoir y **faire des choix**. D'ailleurs, on note que cela suscite des réactions positives des autres envers Alice qui semble en être satisfaite et de plus en plus « intégrée » au groupe (*ils lui souhaitent son anniversaire, la remercient, sourient quand elle dit qu'elle ne veut pas distribuer...*).

Tout comme dans sa parole, Alice **se fait également plus présente au niveau non-verbal** dans le groupe. En effet, elle semble y être plus à l'aise, se détend, tremble de moins en moins et s'avance vers les autres, met ses coudes sur la table, maintient son regard et semble ainsi s'ouvrir « corporellement » dans le groupe.

Donc, **dans l'espace de soi à l'autre, on voit l'évolution d'Alice** qui a pu, grâce au cadre sécurisant et contenant de l'atelier, s'adresser uniquement à l'orthophoniste au départ puis à un membre du groupe dans une relation duelle, ce qui lui a permis ensuite de réussir à se tourner vers le groupe dans sa totalité. Elle a alors pu y poser sa voix pour d'abord parler de l'autre et ensuite parler d'elle-même à ses pairs grâce à l'altérité groupale.

b. L'espace de pensée

Le projet de soin d'Alice dans l'atelier est qu'elle parvienne à mobiliser sa pensée, à élaborer ses idées, à dire ce qu'elle pense, ressent par rapport à ce qui se dit et se vit au sein du groupe. Son observation montre que, **pendant de nombreuses séances, Alice ne réagit pas** à ce que les autres disent lors des échanges, elle n'émet pas non plus de réactions aux propositions de jeux d'écriture, ni aux écrits suite à la mise en voix, ceci **tant au niveau verbal que non-verbal**, Alice laissant très peu transparaître ce qu'elle pense ou ressent.

Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, Alice parvient à partir de la dixième séance à prendre la parole spontanément dans le groupe lors de l'accueil pour faire part aux autres de choses qu'elle vit personnellement (*sorties, anniversaire, séjour de classe*). Néanmoins, même si ses prises de parole sont un premier et grand pas montrant une évolution dans sa relation aux autres, Alice **n'interagit pas encore réellement** dans le groupe, elle n'y exprime pas sa pensée en rapport à celle de l'autre dans un échange mutuel. En effet, Alice **ne maintient pas le sujet de discussion en cours, elle ne poursuit pas l'échange, ne renchérit pas** à partir de ce que les autres disent... Par ailleurs, elle **n'émet pas de proposition** d'écriture ou de demande particulière dans le groupe et, lorsque le groupe est amené à rechercher des mots ou des amorces à l'oral collectivement pour le jeu, Alice est souvent en grande difficulté pour proposer des mots ou des lettres, évoquer, se positionner par rapport à ce que les autres proposent, faire des choix...

Toutefois, ses prises de parole permettent à Alice de **commencer à « dépasser » sa forte inhibition** et on remarque qu'elle parvient lors d'une séance à **s'affirmer** en exprimant son mécontentement aux autres, ce qui est une nette évolution dans l'expression de sa pensée

personnelle (*elle est malade lors d'une séance, se mouche beaucoup et cela entraîne des regards des autres : elle dit alors "pourquoi vous me regardez?"*). De même, elle réussit à dire "*j'aime pas trop*" lors d'une discussion du groupe concernant le sport, sur sollicitation de l'orthophoniste. De la même manière, commençant à être plus à l'aise au niveau corporel dans le groupe, Alice parvient peu à peu à **exprimer son avis, son ressenti au niveau non-verbal**, en marquant son accord pour la proposition de jeu d'écriture (*par un hochement de tête par exemple*) ou en souriant lors de certaines lectures, mais ses réactions restent peu expressives d'une façon générale. On peut alors se poser plusieurs questions : les échanges groupaux et les lectures ne lui font-ils pas « écho », n'éveillent-ils en elle que peu de réflexions ou de réactions particulières ? Au contraire, suscitent-ils en elle des pensées et des idées qu'elle ne parvient pas à mettre en mots à l'oral, cela supposant une mise à distance avant de les formuler aux autres qui est trop difficile à gérer pour elle ? Ou bien encore, peut-être *n'ose-t-elle* ou *ne veut-elle pas* les montrer aux autres, les exprimer par peur, par manque de confiance en elle et en sa propre pensée?

c. L'espace de l'écrit

Concernant le passage à l'écrit et la demande d'aide, l'écriture est très difficile à vivre pour Alice au début de l'atelier. En effet, elle choisit d'écrire mais ne parvient pas à « passer » à l'écriture, elle reste devant sa feuille blanche sans réussir à initier ses évocations, à mobiliser sa pensée et sans demander d'aide non plus. On retrouve alors le comportement « figé » voire « sidéré » qu'Alice peut adopter, tant dans la relation à l'autre que dans la mise en route de sa pensée et de son écrit. En effet, l'orthophoniste ou les autres lors des jeux collectifs viennent alors à elle pour l'aider, lui donner des idées, jusqu'à ce qu'elle parvienne à écrire. Au fil des séances, comme nous allons le voir, Alice parvient peu à peu à passer à l'écrit en ayant parfois besoin de l'accompagnement de l'orthophoniste qu'elle réussit à solliciter du regard quand elle est en difficulté.

Par ailleurs, **concernant son comportement « spatial » et graphique lors de l'écrit**, Alice ne se déplace pas dans la pièce lors du temps personnel d'écriture, elle est assez immobile sur sa chaise et on la sent souvent mal à l'aise, tremblante, mettant ses mains devant sa bouche. De plus, au départ, elle a besoin d'être accompagnée par l'orthophoniste pour se déplacer au tableau lors des jeux collectifs car c'est trop difficile à vivre pour elle et cela se traduit par des tremblements assez importants. Ensuite, elle parvient à aller seule au tableau

mais souvent sur sollicitation. De même, l'espace graphique est difficile à occuper pour Alice qui écrit souvent en haut de la feuille et plutôt sur la gauche avec un graphisme régulier et lisible mais qui est parfois tremblant. On peut penser qu'Alice a du mal à se « risquer » à prendre place dans l'espace, à la fois dans le groupe au sein de la pièce de l'atelier et à la fois dans l'écrit sur sa feuille, car cela implique de se risquer vers l'adresse à l'autre mais aussi vers l'imaginaire et la pensée et par conséquent vers du nouveau, du « ne pas savoir fondamental dans l'écrit » (Artaux, 1999), mais qui est source d'angoisse pour Alice.

Concernant l'évolution des écrits personnels d'Alice au fil des séances d'atelier :

Séance 2 (le 16.11.10) : Lors du premier jeu d'écriture sur des feuilles partagées entre les membres du groupe (*« L'acrostiche des prénoms » où chacun écrit son prénom verticalement et passe la feuille à ses voisins qui complètent horizontalement chaque initiale du prénom avec un mot*), Alice a les larmes aux yeux, elle ne parvient pas à écrire et cette situation nouvelle semble très anxiogène et douloureuse pour elle. L'orthophoniste l'accompagne, l'aide et met des mots sur ce vécu difficile, ce qui permet à Alice de « passer » à l'écriture. Certains membres du groupe lui proposent également des mots et on remarque alors qu'Alice peut parvenir à s'appuyer sur l'aide du groupe pour s'approprier les idées des autres et en trouver de nouvelles par analogie (*elle s'appuie par exemple sur "maître" que lui propose un des membres du groupe pour écrire "maîtresse"*). Ainsi, Alice a besoin de l'autre pour avancer dans l'écriture, elle ne peut encore s'en séparer et écrire seule.

Séance 3 (le 23.11.10) : Lors du jeu d'écriture partagé (*« mots en séries » où chacun écrit un mot en association à ce l'autre a écrit*), Alice parvient à écrire avec l'aide de l'encadrante, cela lui demande beaucoup de temps et elle se retrouve parfois « en décalage » par rapport aux autres qui l'attendent car le temps d'écriture est rythmé par le groupe. Dans ce jeu, elle utilise une sorte de « définition stéréotypée » (elle écrit *"on regarde la télé"* après *"télé"*, *"où on poste les lettres"* après *"poste"*, *"où on conduit"* après *"voiture"*) qui va "rigidifier" ses associations écrites et qui dénote une pensée que l'on peut qualifier de "collée", "plaquée" qui se reflète dans l'écrit. C'est peut-être un moyen qu'elle trouve ici pour ne pas se mettre trop « en danger », pour se « protéger » et s'empêcher justement de trop « ouvrir » sa pensée. De même, elle peut adopter un comportement d'imitation en faisant des sortes d'« évocations par copie » : elle écrit *"poulet"* et *"vieux"* en copie après que son voisin l'a écrit. Néanmoins, elle peut aussi se montrer capable d'associations sémantiques (elle écrit *"l'eau"*

après "vague", "**requin**" après "baleine" par exemple), ce qui reflète une mise en mouvement possible d'évocation lexicale sémantique dans son écriture.

Séances 4 (30.11.10) **et 6** (14.12.10): premiers temps personnels d'écriture ("*J'entends...*" à partir d'une image et « *Faire la liste des cadeaux qu'on voudrait à Noël, aussi bien les cadeaux possibles qu'imaginaires, extraordinaires* »): Alice parvient à trouver certains mots par elle-même et à les écrire sans aide de l'encadrante, ce qui montre déjà une évolution dans son passage à l'écriture. Cependant, ***elle choisit de ne pas lire son écrit et de le cacher d'une page noire dans le classeur du groupe.*** Est-il encore trop difficile pour elle de laisser une « trace » dans le classeur du groupe ? N'est-elle pas encore prête à s'« inscrire » dans le groupe ? Peut-être n'ose-t-elle ou ne souhaite-t-elle pas soumettre son écriture au regard de l'autre, comme dans l'interaction où elle semble ne pas « oser » ou vouloir dire ce qu'elle pense ?

Séance 7 (04.01.11) : jeu d'écriture partagé avec des feuilles tournantes le « *cadavre exquis* » avec comme amorce "*Pour...Il faut...Il faut aussi...Il faut surtout*" : Alice ne « bloque » pas et parvient à écrire seule dans ce jeu d'écriture sur un espace partagé avec les autres, on peut donc supposer qu'elle se sépare peu à peu de l'orthophoniste pour écrire et se tourne davantage vers le groupe. De plus, le rythme et les amorces de ce jeu d'écriture partagé semblent facilitateurs pour initier son écriture. Cependant, elle étoffe peu ses évocations qui restent très concrètes et brèves : elle écrit uniquement des verbes à l'infinitif et bien souvent sans complément propositionnel (« ***il faut travailler*** », « ***jouer*** », « ***s'amuser*** », « ***déjeuner*** », « ***écrire*** », « ***lire*** » par exemple).

Séance 8 (le 11.01.11) : écrire à partir d'une image (un garçon et un chien qui dorment, cf. annexes) en faisant une liste d'évocations à partir de l'amorce commune "*il(s) rêve(nt)*...

Il rêve de jouer à la Wii

Il rêve qu'ils jouent ensemble

Il rêve de la télévision

Il rêve qu'il danse.

Après un démarrage un peu difficile de l'écriture qui nécessite l'aide de l'orthophoniste, on note ici que les évocations d'Alice deviennent plus aisées et davantage imagées avec l'évocation "*il rêve qu'il danse*" par exemple. L'image comme support de l'écriture ainsi que l'amorce qui y est associée lui permettraient-elle de faire davantage de liens et de sens afin d'initier ses propres images mentales et donc des évocations plus riches ?

En effet, la proposition d'écriture, entre contrainte et liberté, permet d'ouvrir un espace de projection tout en favorisant l'organisation, la structuration de la pensée (Artaux, 1999) et on voit comment cela se reflète ici dans le cas d'Alice. De plus, il est à noter que c'est le premier écrit personnel qu'Alice décide de ne pas cacher d'une page noire dans le classeur du groupe, elle montre ainsi qu'elle accepte de l'adresser à l'autre et de « faire trace » dans le groupe pour peut-être y trouver davantage sa place. D'ailleurs, on peut faire du lien avec sa première prise de parole spontanée dans le groupe qui aura lieu deux séances plus tard, à partir de la dixième séance d'atelier.

Séance 9 (le 18.01.11) : jeu d'écriture « *le Portrait chinois* » à partir de l'amorce « *si j'étais...* ».

Si j'étais un animal, je serais un chat petit.

Si j'étais un habitat, je serais dans un hôtel grand.

Si j'étais un moyen de transport, je serais un avion pour emmener les gens.

Si j'étais un adulte, je serais grande, gentille.

Alice se met à écrire seule et plus rapidement à cette séance. De plus, on sent qu'elle fait un effort pour étoffer ses évocations d'adjectifs qualificatifs (« *petit, grand, gentille* »), de compléments (« *pour emmener les gens* »), ceci en s'appuyant sur l'étayage de l'orthophoniste qui l'accompagne et l'aide.

Séance 10 (le 25.01.11): jeu collectif d'écriture " *la chanson en chaîne*" (sur la base de "Trois p'tits chats", cf. annexes) : Alice tremble, elle semble en grande difficulté pour trouver une idée de mot quand vient son tour dans la chanson. On a alors l'impression qu'elle est dans l'incapacité de penser, ou alors peut-être ne parvient-elle pas à mettre sa pensée en mots sous le regard des autres dans le groupe? Les enfants lui donnent alors des idées pour l'aider mais elle ne parvient pas non plus à faire un choix entre les mots que lui proposent les autres ou à s'en servir pour trouver d'autres idées. Après un long moment et l'étayage de l'orthophoniste et du groupe, elle choisit « **escargot** » (mot que l'orthophoniste lui a donné en exemple).

Séance 11 (le 01.02.11) : choisir un ou plusieurs mot(s) imaginaire(s) créés en groupe pour le(s) définir individuellement sur sa page d'écrit personnel : ***Elle choisit de mettre une page noire sur son écrit sans vouloir le lire non plus et elle est la seule à le faire à cette séance.*** En effet, ce jeu d'écriture est sous-tendu par la mise en mouvement de l'imaginaire, de la

création et on remarque que c'est très difficile à vivre et à gérer pour Alice qui a beaucoup de mal à écrire lors de la séance. Ainsi, Alice vient questionner l'objectif ludique du « jeu » d'écriture qui impliquerait un « plaisir » à jouer avec les mots. Or, le plaisir est-il toujours en mesure d'émerger chez ces enfants en souffrance pour penser, imaginer, mettre en mots?

Séance 13 (le 15.02.11) : évocations écrites personnelles à partir de l'amorce "*si j'étais un Super-Héros*" : ***Si j'étais un super-héros, comme Harry Potter, je mettrais les gens gentils.***

Si j'étais un super-héros, je mettrais les dents toutes droites sans appareil

Alice montre qu'elle est en difficulté pour démarrer l'écriture en regardant l'orthophoniste. Elle utilise alors les suggestions de l'orthophoniste, les écrit sans se les approprier ni les enrichir, en les « plaquant » dans son écrit. Elle ne semble donc pas être en recherche car elle attend qu'on lui donne des idées et n'initie pas d'elle-même sa pensée. Ainsi, sa pensée ne semble pas se mettre en mouvement et la question qui se pose porte sur sa *volonté* ou sa *capacité* à mettre sa pensée en route, s'agit-il de passivité ou d'une impossibilité à se mettre en recherche, d'un « empêchement de penser » (Boimare, 2004)?

Séance 18 (le 05.04.11) : jeu d'écriture faisant davantage appel à l'implication personnelle et l'expression des sentiments, des ressentis à partir de l'amorce « *j'ai peur...* » (cf. annexes).

J'ai peur des fantômes

J'ai peur des empreintes

J'ai peur que ça sonne quand je rentre dans le magasin

Alice commence à se saisir de l'écrit pour davantage exprimer ses affects, pour mettre de soi dans l'écrit ("*j'ai peur que ça sonne quand je rentre dans le magasin*"), tout comme elle parvient maintenant à le faire à l'oral dans le groupe. Ainsi, est-elle en train de construire un nouveau rapport à l'écrit par la médiation groupale ? Y voit-elle la possibilité de l'investir différemment en acceptant que l'écriture « parle d'elle », « fasse sens » pour elle afin de parvenir à écrire pour être lue, afin de s'adresser réellement à l'autre en s'en distançant et en laissant son ressenti faire trace et peut-être lui permettre de libérer sa pensée?

Concernant la mise en voix, c'est souvent l'orthophoniste qui doit la solliciter en lui demandant si elle veut lire ou pas ou si elle souhaite qu'on lise pour elle. En général, elle accepte que l'encadrante lise pour elle et parvient même à ajouter parfois, au fil des séances, « *j'ai pas envie de lire* » (8^{ème} et 12^{ème} séances). On note qu'elle peut aussi choisir de ne pas

faire partager ses écrits au groupe lors de la mise en voix et parfois de vouloir les « cacher » d'une page noire dans le classeur du groupe. On peut se demander si elle se sent parfois en décalage par rapport aux écrits des autres et que cela la pousse à ne pas vouloir les partager dans le groupe?

d. Conclusion de l'évolution d'Alice et entretien parental

Pour conclure, en relation avec le projet de soin d'Alice dans l'atelier d'écriture, on peut dire que :

Alice a eu de **grandes difficultés pour trouver sa place dans le groupe**, à la fois dans l'espace de parole, dans l'espace de pensée et à la fois dans l'espace de l'écrit.

Au sein de l'espace de soi à l'autre : Alice est parvenue à se dégager de la relation duelle et à dépasser sa forte inhibition pour prendre la parole, se livrer personnellement dans le groupe en abordant des choses qu'elle vit et qu'elle souhaite partager. De plus, elle semble prendre de plus en plus de plaisir à s'exprimer, à être écoutée par les autres mais elle prend aussi conscience des réactions et de l'intérêt que sa parole peut susciter chez l'autre.

Au sein de l'espace de pensée : L'atelier a permis à Alice de commencer à s'ouvrir au niveau non verbal en lui montrant que sa présence est importante dans le groupe avec ses pairs. On peut supposer que l'atelier lui a ouvert un espace où elle a pu prendre un peu plus confiance en elle au cours de cette année.

Au sein de l'espace de l'écrit : La mise en route de sa pensée, l'élaboration de ses idées à l'oral puis à l'écrit et la mise à distance qu'elles nécessitent ont mis Alice à rude épreuve mais elle est parvenue au fil des séances à « passer » à l'écrit, à initier des évocations par elle-même dans ce cadre qui semble l'apaiser et la sécuriser. Cependant, cette évolution se fait à petits pas et il reste du chemin à parcourir pour qu'Alice puisse davantage s'autoriser à mobiliser sa pensée et à la laisser faire trace sur le papier et à « parler d'elle ».

De plus, au-delà de l'atelier d'écriture, l'entretien avec Alice et ses parents nous a appris que :

Alice est ravie de venir au groupe, elle parle de sa relation avec Laura à la maison et projette des liens amicaux possibles avec elle en dehors du groupe. Cet atelier d'écriture s'inscrit dans une année très difficile pour Alice, tant au niveau scolaire que médical. En effet,

d'une part, l'attitude de son instituteur qui la force à faire et à participer en classe la fragilise énormément. D'autre part, Alice porte un corset depuis plusieurs mois et elle a passé de nombreux examens spécialisés (neuropédiatre, IRM...) qui n'ont pas révélé de diagnostic particulier. De plus, les parents soulignent la pose de son appareil dentaire qui vient ajouter un élément nouveau dans la vie d'Alice.

Suite à la proposition de l'orthophoniste, Alice et ses parents sont d'accords pour s'engager dans un suivi psychologique et ont pris contact avec un CMP. Il est intéressant de remarquer que, lors de l'entretien, Alice parvient à exprimer des *sentiments positifs*, notamment sa participation à l'atelier d'écriture qu'elle a investi, *mais aussi négatifs* concernant sa relation à son instituteur.

2.3.5. Point sur l'évolution de LUCAS, LAURA et MARC.

a. L'évolution de Lucas dans l'atelier d'écriture, en relation avec son projet de soin

Au sein de l'espace de soi à l'autre : Lucas, le plus jeune de l'atelier, a su trouver sa place dans le groupe qu'il a d'ailleurs fortement investi. En effet, il s'est ouvert aisément aux autres, a pris facilement la parole, semblant saisir l'opportunité de cet espace pour s'exprimer et ceci malgré ses difficultés de langage oral. Les autres enfants ont accueilli sa parole, lui demandant parfois de répéter ou d'expliquer ce qu'il voulait dire mais toujours de façon bienveillante et Lucas n'a jamais semblé en difficulté par rapport à cela. Ainsi, contrairement à l'école où ses relations avec les autres peuvent être difficiles notamment à cause de ses troubles langagiers, l'atelier semble lui avoir permis d'expérimenter l'adaptation et l'ajustement de son langage oral à des pairs dans un espace-temps « à part » sécurisant où sa parole a pu être reconnue par les autres, prenait sens et était importante pour le groupe.

Au sein de l'espace de pensée : Lucas a semblé prendre confiance en lui, il s'est affirmé dans le groupe. En effet, il y a exprimé sa pensée, donnant souvent son point de vue, réagissant, s'étonnant voire s'exclamant suite à ce que les autres disaient. De plus, il a pu prendre des initiatives, faire des propositions dans le groupe que les autres entendaient, valorisaient et dont ils tenaient compte.

Au sein de l'espace de l'écrit : Lucas s'est laissé « entrer » dans l'écrit, il s'y est exprimé, a essayé, tâtonné, raturé... avec toujours une forte implication et concentration car cela est très coûteux pour lui. On a alors noté une évolution de son graphisme qui s'est fait plus régulier et lisible et Lucas est aussi parvenu à segmenter davantage ses mots écrits. De plus, il est parvenu à quitter le concret, à partir dans l'imaginaire avec cependant parfois des difficultés à s'adresser à l'autre dans son écriture qui se reflétaient ensuite lors de la mise en voix par des difficultés de décodage et un manque de compréhension par les autres. Il a alors fait des efforts pour relire et pour reformuler à l'oral ce qu'il avait voulu « dire » dans son écrit afin de mieux l'adresser aux autres. De plus, Lucas a réussi à prendre du plaisir au travers de l'écrit, il a souvent souri ou ri lors des jeux d'écriture collectifs ou des lectures. On peut donc supposer que l'atelier lui a ouvert la voie d'un investissement plus positif est moins anxiogène de l'écrit.

Un des écrits de Lucas (séance 11, le 01.02.11) : choisir un ou plusieurs mot(s) imaginaire(s) créés en groupe pour le(s) définir individuellement sur sa page d'écrit personnel :

Rocho : ça veut dire un perroquet vert et rouge.

Clacsac : c'est une ville qui s'appelle la France et qui est capable de chanter

Souma : ça veut dire que c'est un extra-terrestre qui vient de la planète Témar qui fait la guerre gentille

b. L'évolution de Laura dans l'atelier d'écriture, en relation avec son projet de soin

Au sein de l'espace de soi à l'autre : Laura a tout-à-fait pris sa place dans le groupe en s'investissant dans les échanges oraux, dans la dynamique groupale et a semblé y prendre du plaisir. Elle est ainsi parvenue à s'exprimer sur les thèmes de discussion et à être dans une forte écoute de la parole des autres dans le groupe.

Au sein de l'espace de pensée : Laura a été confrontée à ses difficultés de compréhension, notamment vis-à-vis des propositions d'écriture et lors des échanges mais elle a réussi à mieux les gérer en demandant de l'aide à l'encadrante, en demandant de répéter ou en exprimant son incompréhension de façon non verbale dans le groupe qui l'accueillait avec bienveillance. De plus, elle a pu s'exprimer au sein de l'atelier, donner son avis, réagir, s'étonner face à ce que pouvaient dire les autres et faire des propositions au groupe. En ce

sens, l'atelier lui a permis d'être active, de mobiliser ses idées et d'éveiller sa curiosité auprès des autres.

Au sein de l'espace de l'écrit : Elle a surmonté des difficultés de passage à l'écriture au début de l'atelier et est parvenue ensuite à initier ses évocations d'elle-même et à les étoffer. Cependant, on peut supposer qu'elle n'est pas encore « *prête à* » ou « *capable de* » se risquer vers l'imaginaire, de laisser sa pensée se mettre en mouvement en se « décollant » du concret, du réel et de la pensée de l'autre où elle trouve refuge dès qu'elle est en difficulté. L'atelier d'écriture lui a tout de même permis d'expérimenter des temps où elle a pu réfléchir seule et se rendre compte qu'elle a des idées et qu'elle est capable de créer, d'imaginer, de penser...comme ses pairs dans le groupe.

Un des écrits de Laura (séance 17, le 29.03.11) : jeu d'écriture personnel à partir de l'amorce "*dans une journée pas ordinaire...*" : ***Dans une journée pas ordinaire,***

Le matin, je me réveille jusqu'à 11h30 (se réveiller en sursaut)

Le midi, je mangerais crabe, salade, œuf (manger),

L'après-midi, je ferais la quête de l'église (ramasser les sous),

Le soir, j'irais faire la discothèque (c'est faire la fête).

c. L'évolution de Marc dans l'atelier d'écriture, en relation avec son projet de soin

Au sein de l'espace de soi à l'autre : Marc a investi le groupe et a été un élément porteur pour la construction de la dynamique groupale. Il s'y est exprimé aisément et a été moteur dans les interactions. Il a parfois eu besoin de tester les règles du groupe, de créer une relation de « sous-groupe » ou « couplage » (avec Arthur) mais la fonction contenante et limitative du cadre groupal lui a permis ensuite de s'ajuster et de s'adapter davantage aux autres.

Au sein des espaces de pensée et de l'écrit : Marc a accepté d'écrire, lui qui avait dit à l'orthophoniste qu'il n'écrit rien dans l'atelier. Finalement, il a saisi l'opportunité de l'atelier d'écriture pour « jouer » avec la langue par la médiation de l'écriture en semblant d'ailleurs y prendre un certain plaisir. En effet, il a aisément ouvert ses évocations écrites sur l'imaginaire, les a enrichies, étoffées et a fait partager aux autres ses idées et sa pensée, de façon pertinente et constructive pour le groupe. De plus, il a réussi à s'investir personnellement dans le langage écrit et a parfois choisi de garder ses écrits pour lui car

l'atelier lui en donnait la possibilité. On peut donc supposer que Marc a expérimenté un autre rapport à l'écrit lors de l'atelier d'écriture et il semble l'avoir investi de manière plus positive, notamment par le jeu et le partage, l'adresse aux autres dans le groupe.

Un des écrits de Marc (séance 12, le 08.02.11) : évocations à partir d'odeurs en utilisant l'amorce "ça me fait penser à"

Ça me fait penser à la nature

Ça me fait penser à chez ma grand-mère

Ça me fait penser à ma maison

2.4. La construction et l'évolution du groupe

2.4.1. La mise en groupe et la rencontre du « cadre » groupal

Après avoir étudié l'évolution personnelle de l'enfant au sein de l'atelier d'écriture, nous nous intéressons à présent à l'évolution du groupe dans sa globalité car il nous semble important de porter un regard sur **les différentes phases de construction de la dynamique groupale** et sur la façon dont elles se sont manifestées dans l'atelier d'écriture.

Tout d'abord, **la mise en groupe** lors des premières séances fait émerger des comportements de certains membres visant à prendre la place de « **leader** » ou de « **chef** » dans les interactions et les déplacements (*comportement de Noa et d'Arthur qui monopolisent l'espace de parole, se mettent en avant dans les conversations, Noa veut « fermer la marche » quand le groupe quitte la pièce...*). Ces comportements peuvent traduire des conduites défensives pour se protéger de l'angoisse générée par l'expérience interpersonnelle groupale (Quélin Souligoux et Privat, 2000), chacun ayant besoin de trouver sa place dans le groupe.

Ensuite, **ces « résistances » s'apaisent, notamment grâce au cadre de l'atelier**. En effet, les règles groupales, les invariants et le rôle des encadrantes sont mis en mots, mis en place mais aussi mis à l'épreuve par les enfants pour leur permettre d'approcher l'expérience groupale « en douceur ». Ainsi, pendant les premières séances, chaque enfant explore à sa manière son espace de liberté à partir des règles groupales pour délimiter et se représenter le groupe et la place qu'il peut y avoir : *expérimenter les déplacements lors des temps de l'atelier, lire ou ne pas lire, parler ou ne pas parler...*

Des **phénomènes groupaux** commencent alors à apparaître. On remarque les premiers signes d'« **excitation** », de **discussions « à part » du groupe**, de « **libération** », notamment lors des déplacements dans la salle pour écrire et que l'on peut mettre en lien avec le phénomène d'« **attaque-fuite** » (Bion, 1965) par lequel les enfants se défendent contre leur sentiment de dépendance à l'encadrant. De plus, on note l'émergence de « **sous-groupes** » ou « **couplages** » (Bion, 1965) notamment entre Marc et Arthur qui nécessitent la verbalisation des règles groupales d'écoute et de respect des autres à plusieurs reprises par l'orthophoniste qui « met en voix » le vécu du groupe et lui donne sens pour les enfants. De même, les enfants « jouent » beaucoup au départ avec la règle de la page noire pour cacher son écrit dans le classeur du groupe car elle semble leur permettre de revivre des expériences précoces de montrer/cacher qu'ils peuvent ainsi « maîtriser » dans la relation à l'autre, dans leur choix de « dire ou ne pas dire », de « se dévoiler ou non ». La signification de cette règle et les conséquences qu'elle implique sur la consultation ultérieure des écrits, sur la trace que chacun laisse dans le groupe par son écrit ont donc été reverbalisées par l'orthophoniste et certains ont décidé d'enlever leurs pages noires et ont choisi de le faire par la suite de façon plus réfléchie, cela reflétant pour l'enfant une mesure des conséquences de ses actes et une responsabilisation de ses choix dans l'atelier. Les membres du groupe semblent rechercher ainsi les limites groupales, le dedans (*in-group*) et le dehors (*out-group*) du groupe (Anzieu, 1975) en testant les fonctions de « *bordure limitative* » et de « *contenance* » (Bion, 1965) du cadre de l'atelier. Il est intéressant de remarquer que le groupe permet alors à l'enfant d'aller vers du nouveau, de faire des choix qui ont des conséquences dans le groupe et donc de s'affirmer sous le regard de ses pairs.

2.4.2. L'« **enveloppe groupale** »

Par ces premières phases, l'« **entité** » groupale se constitue au fil des séances et l'expression d'un **sentiment d'appartenance** se fait de plus en plus présente avec notamment l'emploi du « *on* » par les enfants et l'émergence d'un investissement affectif du groupe, qui se verbalise souvent lors des temps de séparation (*"si on restait dormir là! Y'a peut-être une boulangerie pas loin, on pourrait manger ensemble !" dit Arthur un jour*). On peut ici penser au phénomène d'« **illusion groupale** » et d'« **autosuffisance** » du groupe dans la recherche d'un état d'« **euphorie fusionnelle** » collective, afin de constituer une défense collective contre l'angoisse d'abandon pour trouver son identité dans la pensée groupale (« *nous sommes bien ensemble, nous constituons un bon groupe avec un bon leader* » Anzieu, 1975). De plus, nous

notons vite que les enfants sont très **patients et bienveillants entre eux, ils « font groupe », se soutiennent, s'encouragent et s'entraident mutuellement**, tant au niveau verbal (*ils se proposent des mots entre eux lors des jeux d'écriture partagés ou collectifs, ils s'attendent pour écrire, ils proposent à Noa qui est malade de rester quand même présent dans la salle du groupe allongé sur le tapis...*) qu'au niveau non verbal (*se passent les feuilles, les crayons, les pochettes pour mettre leurs écrits dans le classeur...*). Selon l'approche psychosociale interactionniste du groupe (Bales, 1950, in Amado et Guittet, 2003), ces interactions définissent le groupe à part entière et permettent à la fois la progression du groupe dans sa tâche et à la fois le maintien de la cohésion groupale (Benne et Sheats, 1948, in Anzieu et Martin, 1968).

Ainsi, on remarque que les enfants semblent trouver au sein du groupe un bien-être dans leur relation aux autres mais également dans leur corps: *les tics faciaux et corporels de Noa se sont peu à peu atténués et apaisés dans l'atelier, Alice et de Nathan se sont progressivement détendus et ouverts « corporellement » aux autres (moins de tremblements chez Alice, davantage de regards et de sourires chez Nathan, l'évolution de leur posture autour de la table...)*. Nous pouvons d'ailleurs faire le lien entre ce phénomène et la **métaphore corporelle**, le groupe formant une « **enveloppe contenant et parexcitante** » qui fait tenir ensemble les enfants, un « **moi-peau groupal** » qui permet de restaurer les enveloppes individuelles défailantes et de fonder une **identité du groupe** en assurant son unité, sa continuité, sa différenciation de l'interne et de l'externe (Anzieu, 1975).

2.4.3. L'évolution du « moral » du groupe et de la dynamique groupale

D'autre part, on note une **évolution du moral du groupe** (Mucchielli, 2004) et donc de la **dynamique groupale** selon :

- les **absences/présences** de certains membres qui suscitent des questions, ont besoin d'être verbalisées par les autres enfants ;

- la fatigue** car le groupe a tendance à être plus dynamique aux retours de vacances par exemple où on sent une ambiance joyeuse de « *retrouvailles* » ;

- les expériences de **plaisir partagé / déplaisir** suscitées par l'écrit, les thèmes de conversation, certains comportements parfois difficiles à vivre pour le groupe et qui sont des

obstacles à la communication (*Arthur qui coupe la parole et n'écoute pas les autres, l'absence de réponse de Nathan ou d'Alice aux sollicitations du groupe...*)

-l'envie ou le besoin du groupe de **se réunir autour de la médiation**. Par exemple, ils demandent de vivre ensemble un jeu d'écriture collectif à certaines séances (« le pendu » notamment) et il leur arrive une fois d'organiser un « vote » pour le jeu puis de se mettre d'accord ensemble pour dessiner une maison au lieu d'un « pendu » au tableau, comme pour montrer que chacun a son avis personnel au sein du groupe et qu'il peut le différencier et l'affirmer par rapport à l'autre.

-**les temps d'accueils et de séparation** qui sont plus ou moins longs car ils constituent des temps de « transition », de lien et de rupture entre l'espace groupal et l'extérieur. Ainsi, les membres du groupe ont parfois besoin de beaucoup échanger pendant le temps d'accueil ou semblent ne pas avoir envie de quitter le groupe et relancent les échanges au moment de la séparation et de se dire au revoir.

2.4.4. L'équilibre du groupe à travers les différents espaces de l'atelier

Ainsi va la vie groupale, le groupe cherche en permanence son **équilibre** car chaque membre expérimente l'appropriation de sa place au sein de l'atelier entre **identification et différenciation**, notamment grâce aux **espaces aménagés pour permettre une « aire transitionnelle »** (Winnicott, 1971) **entre l'individuel et le collectif et qui sont matérialisés**:

- **par les différents « espaces de la salle »** dans lesquels les enfants peuvent choisir d'expérimenter des temps de *solitude* et des temps *collectifs* (*être seul sur le tapis ou à la petite table /être en groupe autour de la grande table*). D'ailleurs, on remarque qu'une fois que les enfants ont expérimenté un ou des temps de solitude dans un espace isolé, ils ne ressentent pas forcément le besoin de le refaire et restent ensuite davantage autour de la grande table du groupe. De plus, nous notons que chaque membre du groupe a plus ou moins une zone « privilégiée » à laquelle il s'assoit régulièrement autour de la table centrale du groupe (*notamment Nathan qui tient beaucoup à sa place*), une sorte d'« espace où l'on se sent bien » dans le groupe et qui permet peut-être au sujet de se représenter sa propre place dans l'espace intersubjectif groupal.

- **par les différents temps ou « invariants » de l'atelier** qui permettent à l'enfant d'expérimenter des événements de **discontinuité sur fond de continuité** dans la temporalité propre de l'espace groupal. Ces événements jouent le rôle de réorganisateur en instaurant un avant et un après partageables dans le cadre groupal. Ainsi, le sujet parvient à penser le temps dans l'espace du groupe pour s'inscrire dans sa temporalité singulière de son espace de vie (Grange-Ségéral et Joubert, in Vacheret, 2010).

- **par les différents « espaces de l'écrit » grâce aux propositions d'écriture variées** : écrire *dans le même espace que l'autre* et y « partager » l'écrit en alternance (« feuilles tournantes »), *écrire sur un support commun* dans une élaboration collective (tableau collectif) ou *écrire dans un espace intime, personnel* (feuille individuelle). Ces « espaces-temps » rythment en quelque sorte la vie du groupe : on note une certaine agitation, excitation lors des jeux collectifs ou partagés (exclamations, sourires, rires, déplacements du groupe...) alors que le groupe vit au contraire un temps de calme et de silence lorsque l'espace d'écriture est personnel (signes de respect mutuel, de concentration, dessins, ratures, recherche, temps de pause mais aussi parfois attitudes défensives en cherchant à bouger, à parler...). Ainsi, « *l'écrit est en lui-même un espace, un lieu de communication, d'encontres et de rencontres entre des possibilités qui jusque-là s'ignoraient* » (Sibony, 1989, in Artaux, 1999).

- **par les « espaces de parole » (les échanges oraux et la mise en voix)** qui ouvrent la possibilité à chaque enfant de prendre la parole, de passer de soi à l'autre, de confronter sa pensée à celle de l'autre et ainsi d'approcher un peu plus les limites entre soi et l'autre, entre sa pensée et celle de l'autre dans le groupe (*écoute, adresse, demande de répétition, d'explications, réactions par le regard, par les sourires, les rires...*). D'ailleurs, nous remarquons que la vie groupale peut entraîner une certaine « routine », notamment lors des « mises en voix » qui ont tendance à se dérouler dans le même ordre avec le risque d'attribuer à certains la place de « premiers lecteurs » et donc des premières personnes qui s'expriment dans le groupe. Il est alors important pour les orthophonistes d'essayer de varier l'ordre des mises en voix des participants pour ouvrir l'espace à la parole de chacun sans relation d'ordre préétablie.

- **par le matériel utilisé qui représente notamment la séparation et le lien** : *entre les différents crayons et le pot au centre de la table ; entre le tas de feuilles au départ et la prise*

par chacun d'une feuille pour écrire ; entre le classeur du groupe et la feuille individuelle...

En effet, chaque participant vient mettre lui-même sa propre feuille dans le classeur en fin de séance en choisissant ou non de la cacher d'une page noire. Cela matérialise cette aire limitative entre soi et le groupe, l'intime et le partagé, le montré et le caché, l'enfant pouvant explorer cet espace de liberté par le cadre réglé, ritualisé et sécurisé du groupe. D'ailleurs, nous remarquons très vite que cette étape est investie par les enfants qui veillent souvent à ce que le classeur du groupe soit bien fermé à la fin de la séance.

Cet aller-retour de notre regard entre l'évolution du groupe et celle de l'enfant nous montrent que le groupe est un espace-temps « à part » qui permet à l'enfant d'aller et venir entre: soi (*le « je »*) et l'autre (*le « on »*), la relation et la séparation, l'identification et la différenciation, l'intime et le partagé, l'oral et l'écrit, le silence et la voix, le montré et le caché, le dedans et le dehors, l'imaginaire et le réel... Un mouvement d'influences mutuelles et dynamiques entre le groupe et chaque enfant s'établit donc au sein d'un **système de « forces en en équilibre »** (Lewin, 1930 in Anzieu et Martin, 1968) qui permet la transformation de chaque élément. En effet, Bion (1965, in Chidiac, 2010) souligne le caractère dynamique de l'interaction entre *contenant* et *contenu* dans le groupe: la contenance groupale entraîne un processus de changement, donc d'évolution et de transformation tant du contenu que du contenant, autrement dit tant des membres que du groupe lui-même. Ainsi, du nouveau peut advenir et c'est en ce sens que l'on peut attribuer une fonction **thérapeutique** à l'atelier, tant au niveau de l'évolution de chaque enfant qu'au niveau de celle de la construction groupale.

DISCUSSION

D'une part, nous avons mis en avant que la mise en place d'un atelier d'écriture en prise en charge orthophonique libérale implique l'élaboration d'un dispositif spécifique. En effet, il nous semble indispensable de faire des choix cohérents en rapport avec le projet de soin de l'atelier mais aussi de chacun des participants. Ainsi, nous avons montré que, pour mener à bien un tel projet, il est nécessaire que le cadre spatio-temporel, les invariants, les règles groupales, les rôles des encadrants, les propositions d'écriture ainsi que le matériel soient l'objet d'une réflexion préalable dans l'élaboration du dispositif. Cependant, on a vu que celui-ci est en perpétuelle évolution, s'adaptant au groupe et à ses membres au cœur de la dynamique thérapeutique de l'atelier d'écriture.

D'autre part, l'indication commune à tous les participants de notre projet d'atelier d'écriture se base sur une forte inhibition qui peut se manifester au niveau des apprentissages scolaires et au niveau relationnel. Ainsi, nous avons émis l'hypothèse que ce type de prise en charge orthophonique groupale, après un temps de prise en charge individuelle, permettrait **de faire évoluer l'enfant dans son espace de soi à l'autre, son espace de pensée et son espace de l'écrit** en supposant qu'il pourrait les vivre autrement, les articuler afin d'y établir de nouveaux liens qui font sens pour lui.

Nos observations des enfants mettent en avant de nettes évolutions au sein de chaque espace qui se sont manifestées différemment pour chaque enfant dans le groupe. Nous avons donc vu à quel point chaque enfant s'est saisi de l'atelier d'écriture et de la médiation thérapeutique à sa façon pour s'ouvrir à l'écrit, à sa pensée et aux autres et « aller vers du nouveau ».

En reprenant les questions de notre problématique, on peut maintenant tenter d'y répondre par les résultats de nos observations :

- ***L'atelier a-t-il permis à l'enfant d'inscrire son langage oral et écrit dans l'altérité grâce à la relation à ses pairs dans le groupe ?***

Le langage, qu'il soit oral ou écrit, verbal ou non-verbal, a une place privilégiée au sein de l'atelier d'écriture. Le groupe permet à l'enfant de vivre **une nouvelle relation à ses pairs, étayant et favorisant un autre lien au langage** qui n'est alors plus « cantonné » à la

relation duelle de la prise en charge orthophonique individuelle. En effet, notre travail nous montre que **l'enfant ayant une forte inhibition peut se saisir de cet espace de soin** :

-pour **expérimenter un autre statut** que celui qu'il vit en dehors du groupe, notamment à l'école (Noa) ;

-pour **prendre la parole** mais aussi prendre conscience des réactions et de l'intérêt que sa parole peut susciter chez l'autre et ainsi **prendre confiance en lui, être valorisé** (Alice) ;

-pour **s'exprimer au niveau non-verbal**, notamment par le regard, la posture, le sourire et **laisser son corps davantage « prendre la parole »** afin d'établir une autre relation aux autres en dépassant son inhibition (Nathan) ;

-pour **expérimenter les limites entre soi et l'autre, les règles et le cadre du groupe** afin de parvenir à y trouver sa place et à commencer à évoluer dans sa relation au monde (Arthur).

- *L'atelier a-t-il ouvert un « espace de pensée », à la fois en tant que « démarche de réflexion, d'abstraction » et à la fois en tant qu' « évocation par la mémoire ou l'imagination » ? L'enfant a-t-il pu élaborer un rapport à l'écrit qui a du sens pour lui afin de se l'approprier ?*

L'atelier d'écriture a véritablement permis à certains enfants de **prendre la parole grâce à la médiation**, de **laisser leur pensée émerger dans l'espace de l'écrit**, notamment quand il est trop difficile pour eux de s'exprimer oralement (Nathan). Ainsi, l'écriture et la mise en voix dans l'atelier est une autre façon pour l'enfant d'établir le lien à l'autre, d'y **expérimenter l'adresse à l'autre** dans la relation groupale (Arthur). Pour d'autres, l'écrit a été **investi plus intimement**, notamment pour y **exprimer des angoisses, des questions** et pouvoir les destiner à l'autre afin de s'apaiser (Noa). Cependant, nous avons également vu que la « mise en route » de sa pensée par l'enfant face aux autres dans le groupe, l'élaboration de ses idées à l'oral puis à l'écrit et la mise à distance qu'elles nécessitent sont aussi **sources de souffrance** (Alice). Le groupe thérapeutique peut alors parvenir à **accueillir, contenir et soutenir la capacité pensante de l'enfant** à travers les échanges oraux, l'écriture, l'aide par les pairs et par l'orthophoniste.

Par conséquent, que ce soit pour **prendre la parole**, se « **décharger** » de ses préoccupations, **tester les limites** à l'autre et au code linguistique, **exprimer son imaginaire, sa pensée ou tenter** de se mettre en réflexion...l'écriture en atelier semble permettre à

l'enfant d'attribuer un sens nouveau au langage écrit et de se l'approprier différemment par et pour la relation à l'autre. Ainsi, pour reprendre l'expression de M-F. Artaux (1999), l'écriture en atelier constitue une sorte d'« *attrape-sens* » en laissant le sens advenir (signifié) plutôt que la forme (le signifiant) afin de faire sens dans la relation de l'enfant au monde.

De plus, **les échanges avec les parents et l'enfant** nous ont permis d'avoir un regard sur les répercussions de ce travail en dehors du groupe, dans la vie sociale, familiale et scolaire de l'enfant. Comme nous en avons émis l'hypothèse, les parents relèvent une **évolution plus ou moins importante de l'enfant au niveau scolaire** (Noa, Arthur) **et de l'affirmation de soi** (Nathan, Alice). Toutefois, bien souvent, **les difficultés de l'enfant persistent à « l'extérieur », notamment au niveau relationnel**, et nous montrent à quel point le groupe est bien un **espace de soin « à part »** où l'évolution de l'enfant contraste avec ce qu'il peut vivre en dehors. Cependant, on remarque que le vécu en atelier orthophonique a permis d'ouvrir à certains enfants (Nathan et Alice notamment) un espace thérapeutique d'expression qui rend possible l'orientation vers un travail de soin psychothérapeutique, ce qui n'était pas le cas avant l'atelier. L'atelier d'écriture permet donc aussi de faire une transition et d'amener l'enfant et ses parents à la possibilité de s'engager vers un autre type de soin. De plus, ces entretiens parentaux permettent souvent d'instaurer un autre regard de la famille sur l'enfant et on peut espérer que l'expérience groupale **lui ouvrira la voie pour parvenir à vivre différemment sa relation aux autres, à sa pensée et à l'écrit « ailleurs » avec d'autres** car il sait maintenant que c'est possible **« ici » dans l'atelier d'écriture.**

Les principales questions et réflexions qui ont émergé lors de l'année :

-L'observation, l'encadrement et l'écriture : Nous avons noté la difficulté d'observer tout en étant écrivantes, avec une tendance à moins nous investir dans l'écriture pour être plus disponibles dans l'observation. De même, les déplacements des enfants dans la salle lors de l'écrit soulèvent des questions car il est moins aisé de venir en aide à l'enfant lorsqu'il s'est déplacé dans un espace « individuel » pour écrire.

-Notre grille d'observation : Nous avons décidé de ne pas prendre de notes lors de l'atelier et nous pensons que ce choix est pertinent, cependant cela a rendu plus difficile le remplissage de notre grille d'observation tout en gardant un temps de reprise et d'échange oral indispensable après l'atelier. Par ailleurs, il est à noter que notre grille d'observation est

très riche, notamment par le nombre et la précision des critères qu'elle implique ainsi que par le nombre d'enfants présents dans l'atelier, elle est donc fastidieuse et longue à remplir. Ce travail pourrait être poursuivi en établissant par exemple un outil de suivi d'évolution de l'enfant par une grille d'observation plus « fonctionnelle » et « pratique » avec des critères plus ciblés et donc moins nombreux qui pourrait être remplie plus facilement et rapidement, notamment lors de la reprise.

-Le vécu du co-encadrement : Les temps de reprise ont permis de mettre en avant les notions d'appui, de complémentarité et ont conforté les orthophonistes dans leur choix de co-encadrement. De plus, chacune a pris conscience d'une tendance à orienter davantage son regard et ses interventions sur le(s) enfant(s) suivis personnellement en suivi individuel. Ainsi, chacune a pu « soutenir » l'autre pour prendre du recul et réadapter son encadrement par rapport à ce(s) enfant(s)-là. Cependant, nous remarquons souvent que chacune maintient tout de même au fil de l'atelier une vision différente lorsqu'elle a suivi l'enfant en individuel, ce qui est finalement riche lors des échanges car cela permet un regard complémentaire sur l'évolution de celui-ci dans le groupe.

-La connaissance et le suivi de l'enfant en prise en charge individuelle avant l'atelier d'écriture par les orthophonistes encadrantes : Le fait que les orthophonistes aient chacune suivi un (des) enfant(s) en suivi individuel avant la mise en groupe est une variable à prendre en compte dans le cadre de notre projet. En effet, on peut supposer que la prise en charge groupale ne se base pas sur le même travail et la même relation (notamment au niveau du transfert) que lorsque la mise en groupe provoque la rencontre de l'orthophoniste et de l'enfant. Cependant, dans notre cas, cela n'a pas empêché la dynamique groupale de se construire et aux phénomènes groupaux d'émerger afin de permettre l'évolution du groupe et de l'enfant dans l'atelier. Au contraire, nous pensons que cela a permis à l'enfant de s'« ouvrir » à autre chose, de se mettre au travail différemment avec peut-être, en plus, la présence rassurante, sécurisante de l'orthophoniste qui l'a suivi en individuel.

-L'importance de faire régulièrement le point sur le projet de soin de chaque participant et sur le retour que nous pouvons en faire voire sur les adaptations nécessaires pour y parvenir. En ce sens, il est important mais pas toujours aisé **d'adapter**

perpétuellement les propositions d'écriture au groupe mais également à chacun pour favoriser l'évolution de l'enfant et ne pas mettre en échec. Ainsi, nous nous sommes rendu compte qu'il est important de varier les supports d'évocation (images, odeurs...) mais aussi de proposer assez vite dans l'année des propositions qui impliquent personnellement l'écrivain, chose que nous avons faite un peu trop tard il nous semble.

-Le temps de relecture des écrits « mis en beauté » : le temps d'atelier dont nous disposions ne nous a pas permis d'intégrer cet invariant aux séances et nous pensons que c'est une des limites de notre travail. En effet, cette étape aurait été intéressante quant à notre projet car elle aurait permis à l'enfant de mettre à distance son écrit à chaque séance d'atelier, de redécouvrir son texte, ses mots et peut-être d'en être étonné dans l'après-coup. Nous pensons aussi que cela aurait établi aussi davantage de « lien » entre chaque séance, en commençant la séance par une « valorisation » de la capacité de chacun à créer, évoquer, penser.

-La question de la fin du groupe : La pratique orthophonique en libéral a délimité notre projet d'atelier d'écriture de novembre à fin juin, ce qui implique que le groupe se termine pour des raisons « pratiques » et non parce que c'est « la fin du groupe ». En effet, cela contraste avec une prise en charge individuelle qui s'arrête d'un commun accord lorsqu'on sent que c'est « le bon moment » dans l'évolution de l'enfant et de son suivi. Or, dans le cas de notre atelier d'écriture, l'interruption du groupe semble avoir lieu à un moment qui n'est pas adapté pour certains enfants qui sont en pleine évolution et pour qui la poursuite du groupe serait pertinente et positive. De plus, la construction de la dynamique groupale prend un certain temps dont il faut tenir compte et l'évolution de l'enfant peut également mettre du temps à s'y manifester. Ainsi, nous pensons que le temps d'atelier que nous nous sommes fixé (8 mois) est trop court et qu'il peut être intéressant d'envisager un tel projet sur une période plus longue, notamment pour laisser le temps au travail groupal de s'accomplir. Par conséquent, la fin du groupe est une étape importante dans la vie groupale qu'il est nécessaire de préparer et de verbaliser auprès des enfants pour que chacun puisse la vivre à sa façon et la « supporter » pour aller vers autre chose.

-Les questions soulevées par la fin de l'atelier nécessitent de faire le point avec l'enfant et la famille :

-Ressent-il la nécessité de poursuivre son travail en prise en charge individuelle, autrement dit une demande de soin orthophonique émerge-t-elle de sa part ? Dans ce cas, est-il intéressant de lui proposer d'entreprendre ce nouveau suivi avec une autre orthophoniste, pour aller vers autre chose après le groupe ?

-Ressent-il le besoin de poursuivre cette expérience de prise en charge groupale ?

-Son évolution au sein de l'atelier justifie-t-elle l'arrêt de la prise en charge orthophonique ou, au contraire, nécessite-t-elle la poursuite en suivi individuel ou groupal ?

-L'expérience de l'atelier a-t-elle permis de faire émerger d'autres demandes de soin de la part de l'enfant et de la famille ? Sinon, l'orthophoniste envisage-t-elle de proposer une autre orientation des soins ou une prise en charge en parallèle d'un suivi orthophonique individuel ? *(par exemple, orientation vers un suivi individuel ou groupal psychothérapeutique, psychomoteur...)*

Autant de questions qu'il est nécessaire d'étudier au cas par cas avec chaque enfant et sa famille pour parvenir ensemble à faire sens dans le projet de soin de l'enfant.

Les perspectives de poursuite de ce travail

L'observation et l'analyse des « espaces » de soi à l'autre, de pensée et de l'écrit que nous avons menées au cours de notre projet d'atelier d'écriture pourraient être envisagées et adaptées avec des adolescents, adultes, personnes âgées en souffrance avec le langage, la parole, la voix, la communication (troubles du langage écrit et/ou oral, bégaiement, troubles logico-mathématiques, pathologies vocales, neurologiques, neurodégénératives...) car on a vu à quel point la médiation de l'écriture en atelier ouvre sur de nombreuses pistes de travail orthophonique.

De plus, l'étude du suivi individuel mené en parallèle du suivi groupal pourrait apporter un regard intéressant sur l'évolution du sujet dans ces deux espaces de soin différents mais complémentaires.

Enfin, une étude ciblée sur l'évolution d'un des invariants de l'atelier (tant au niveau du groupe que de l'écrivain) pourrait être pertinente et enrichissante pour les perspectives de soin orthophonique, on peut penser par exemple à un regard spécifique sur l'évolution de la « mise en voix » qui est une étape clef de l'adresse à l'autre dans l'atelier.

CONCLUSION

La prise en charge de l'enfant au sein d'un atelier d'écriture en orthophonie libérale s'inscrit et prend sens dans le soin orthophonique. Elle ouvre un espace spécifique au langage sous toutes ses formes, qui ne se cantonne plus à la relation duelle de la prise en charge individuelle mais permet à l'enfant de l'inscrire dans la relation d'altérité permise par le groupe. L'enfant a alors l'opportunité de vivre ou revivre des expériences où il peut « jouer » à opposer, relier, mettre à distance soi et l'autre, l'oral et l'écrit, l'intime et le partagé, le silence et la voix... Cela lui permet alors d'établir de nouveaux liens, de trouver ou retrouver du « sens », d'ouvrir et d'élaborer sa pensée dans l'espace contenant et structurant du groupe.

Ainsi, ne s'agit-il pas aussi pour l'orthophoniste qui encadre l'atelier d'écriture, de prendre du recul sur sa pratique, de la mettre à distance au sein de cet espace groupal « à part » pour se l'approprier différemment et y établir de nouveaux liens ? En effet, cette expérience du groupe donne également l'opportunité à l'orthophoniste de se laisser surprendre par l'enfant et par le groupe, de se « décentrer », d'aménager différemment l'espace de soin mais surtout de porter un autre regard sur l'enfant et ses troubles afin d'enrichir et d'ouvrir un peu plus sa pratique orthophonique...

Au terme de cette belle et riche aventure, nous pouvons affirmer que « *plus j'écris dans le moi profond, plus je rencontre les autres* » (Marcel Proust, *Le temps retrouvé*, 1954).

BIBLIOGRAPHIE

AMADO G. et GUITTET A. (2003). *Dynamique des communications dans les groupes*. Paris : Armand Colin.

ANDRE A. (1989). *Babel heureuse, L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris : Syros.

ANZIEU D., MARTIN J-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF, nouvelle édition 2007.

ANZIEU D. (1975). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, nouvelle édition 1999.

ANZIEU D (1985). *Le Moi-Peau*, Paris: Dunod.

ARTAUD M-F (1999). *Entre l'enfant et l'élève l'écriture de soi. Produire, cheminer, penser, exister dans un Atelier d'écriture*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

BARANGER W. (1999). *Position et objet dans l'œuvre de Mélanie Klein*. Ramonville Sainte-Agne : Erès.

BARRE-DE MINAC, C., LETE, B. (1997). *L'illettrisme*. Bruxelles : De Boeck Université, Collection Pratiques pédagogiques.

BARRE-DE MINAC, C et POSLANIEC C., (1999). *Écrire en atelier : observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*. Compte-rendu de recherche, INRP.

BARRE-DE MINAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

BENTOLILA A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon.

BENTOLILA A. (2007). *Le verbe contre la barbarie, Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*. Paris : Odile Jacob.

- BIARNES (1997). *L'être et Lettres : De la voix à la lettre, un chemin que nous construisons tous*, in BARRE-DE MINAC, C., LETE, B. (1997). *L'illettrisme*. Bruxelles : De Boeck Université, Collection Pratiques pédagogiques.
- BING E. (1976) ... *Et je nageai jusqu'à la page*. Paris : Editions Des Femmes.
- BION W R, (1965). *Recherches sur les petits groupes*, Paris : PUF, 1991
- BLANCHET A.et TROGNON A (2008). *La psychologie des groupes*. Paris : Armand Colin.
- BOIMARE S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod
- BON F. (2000). *Tous les mots sont adultes*. Paris : Fayard.
- BONIFACE C (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz, Collection Pédagogie.
- BOUILLAUD S., (2002). *L'écriture comme médiateur thérapeutique, auprès d'adolescents hospitalisés en psychiatrie*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'Orthophoniste, Nantes
- BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V., (2004). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition.
- CADOUX B. (1994). *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture*. Paris : Pédagogie Retz.
- CAUSSE R. (1982). *La Scribe*. Paris : Buchet Chastel.
- CHASSAGNY C. (1977). *Pédagogie Relationnelle du Langage*. Paris : PUF.
- CHIDIAC N. (2010). *Ateliers d'écriture thérapeutiques*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- CICLOP (Centre International de Communication, Langues et Orientation Pédagogique) : <http://ciclop.free.fr/>
- COLLOT M., (2003). « *L'écrit, le secret, l'intime, dans les Ateliers d'écriture* ». Article, *Les ateliers C. Chassagny*.
- CLERGET J., (2002). *L'enfant et l'écriture*. Ramonville Sainte-Agne : Erès.

DE CARA B., ZAGAR D., LETE B. (1997). *Remédier aux difficultés de lecture chez l'apprenti-lecteur : revue de question et perspectives d'application*, in BARRE-DE MINAC, C., LETE, B. (1997). *L'illettrisme*. Bruxelles : De Boeck Université, Collection Pratiques pédagogiques.

DE FIRMAS C. (2008). *Les marqueurs transversaux*. Paris : JOUVE.

DE WECK G., MARRO P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

DOLTO F. (1984). *Tout est langage*. Paris : Gallimard, 1994

DUBOIS, G. (2001). *L'enfant et son thérapeute du langage*. Paris : Masson, Collection Orthophonie.

DUBOIS, G. (2001). *Imaginaire et thérapie du langage. Ateliers des thérapeutes du langage et de la communication*. Paris : Masson, Collection Orthophonie.

DUVAL A-H. (1996). *Ecrire en atelier : La Spécificité orthophonique*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'Orthophoniste, Nantes.

ESSER M. (2003). *La PNL en perspective*. Bruxelles : Labor.

ESTIENNE F. (2000). *L'écriture en chantier pour les dyslexiques et les dysorthographiques*. Paris : Masson.

ESTIENNE F. (2002). *Orthographe, pédagogie et orthophonie*. Paris : Masson.

ESTIENNE F. (2007). *Logothérapie de groupe : mettre la dyslexie entre parenthèses*. Ortho Magazine n°72, septembre/octobre 2007.

FRENKIEL P. (1962). *60 jeux relationnels et quelques autres pour faire advenir le plaisir d'écrire*. Paris : Editions Interculturelles.

FREUD S. (1900). *L'interprétation des rêves*. Paris : PUF, 2005.

FREUD S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris: Gallimard, 2003.

FREUD S. (1921). *Psychologie collective et analyse du Moi*. Paris: Payot, 2010.

FRUMHOLZ M. (1997). *Ecriture et Orthophonie*. Bern ; Berlin ; Frankfurt/M ; New York ; Paris ; Wien : Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes.

GANTHERET F. (2010). *La nostalgie du présent, Psychanalyse et écriture*. Condé-sur-Noireau : Editions de l'Olivier.

GATE J-P (1998). *Eduquer au sens de l'écrit*. Paris : Nathan Pédagogie.

GLOANEC L. (2010). *L'enjeu de l'écriture chez les adolescents déficients mentaux légers, étudié à travers la pratique d'un atelier d'écriture en IME*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'Orthophoniste, Nantes.

GOODY J., (1979). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Editions de Minuit.

JOHANNOT Y. (1994). *Illettrisme et rapport à l'écrit*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

JOHANNOT Y. (1997). *La représentation de l'écrit dans notre culture*, in BARRE-DE MINIAC, C., LETE, B. (1997). *L'illettrisme*. Bruxelles : De Boeck Université, Collection Pratiques pédagogiques.

KAES R (1976). *L'appareil psychique groupal*. Paris : Dunod, 2000

KAES R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris Dunod.

KAES R (1999). *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris PUF Que sais-je ?, 2002.

KLEIN JP et DARRAULT-HARRIS I. (2007). *Pour une psychiatrie de l'ellipse, les aventures du sujet en création*. Presses Universitaires de Limoge et du Limousin.

KRISTEVA J. (1981). *Le langage, cet inconnu. Une initiation à la linguistique*. Paris : Editions du Seuil.

LAFONT-TERRANOVA J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Université d'Orléans, Laboratoire Ligérien de Linguistique, Groupe Orléanais de Recherche en Didactique du Français. Namur : Presses Universitaires de Namur, Collection Diptyque.

LAPLANCHE J., PONTALIS J-B (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris PUF, Collection Quadrige.

LE BRETON A., (2008). *L'observation en orthophonie : étude d'un dispositif thérapeutique fondé sur l'observation dans le cadre d'un atelier conte*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'Orthophoniste, Nantes

LEDERLE E. (2004). *Des modes d'intervention et des pratiques rééducatives en matière de troubles développementaux spécifiques du langage écrit ou dyslexies*, in Rousseau T. (2004), *Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 2 : Prise en charge orthophonique des troubles du langage écrit*. Isbergues : Ortho Edition.

LEMOINE-LEPORT M. (2006). *Créer du neuf en atelier d'écriture*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'Orthophoniste, Nantes.

LENTIN L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : ESF Editeur.

LIEURY A. (2004). *Psychologie cognitive*, Paris : Dunod.

MOUSTY P. et ALEGRIA J. (1996). *L'acquisition de l'orthographe et ses troubles*. In Carbonnel S., Gillet P., Martory M.D. et Valdois S. *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Marseille : Solal.

MUCCHIELLI R. (2004). *La dynamique des groupes : processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes*. Formation permanente, Paris : ESF Editeur.

NEUMAYER O. et M. (2003). *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur, Collection Didactique du français.

OULIPO (2002). *Abrégé de Littérature potentielle*. Paris : Editions des Mille et une nuits.

PAJOT S. (2001). *Maladie d'Alzheimer : Expérience d'une prise en charge du langage écrit à travers un atelier d'écriture*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'Orthophoniste, Nantes.

PECH-GEORGEL C., GEORGE F., ABSIL C., VIANET M., DIEUDONNE A, (2006). *Batterie d'Evaluation de lecture et d'orthographe*, Marseille: Solal.

PETETIN V. (2003). « *Qu'en est-il du secret et de l'intime dans un atelier d'écriture ?* » Article, *Les ateliers C. Chassagny*.

QUELIN-SOULIGOUX D. et PRIVAT P. (2007). *Quels groupes thérapeutiques ? Pour qui ?* Ramonville-Saint-Agne : Éres.

QUELIN-SOULIGOUX D. et PRIVAT P. (2000). *L'enfant en psychothérapie de groupe*. Paris : Dunod.

RIVAIIS Y. (1992). *Jeux de langage et d'écriture*. Paris : Retz.

ROCHE Anne, VOLTZ Nicole et GUIGUET Andrée (1989). *L'atelier d'écriture, éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris : Bordas.

ROCHER M. (2005). *Atelier d'écriture et estime de soi, pratique de jeux d'écriture avec des enfants souffrant de troubles sévères du langage*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'Orthophoniste, Nancy.

RODRIGUEZ J. (1995). *L'art-thérapie : entre soin et réhabilitation*, in RODRIGUEZ J. et TROLL G. (1995). *L'art-thérapie : Pratiques, techniques et concepts. Manuel alphabétique*. Paris : Ellébore.

ROGERS C. (1942, 1970). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

ROSSIGNOL I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France*. Paris: L'Harmattan

SALMON E. et CARON S. (2009). *Elaboration d'un Outil de Suivi d'Evolution des patients atteints de la maladie d'Alzheimer dans le cadre de la prise en charge de la communication*

au sein d'ateliers thérapeutiques. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'Orthophoniste, Nantes.

SAUVAGEOT B., METELLUS J. (2002). *Vive la dyslexie*. Paris : Nil Editions

SERANDOUR F. (2007). *De la parole à l'écriture. Ateliers d'écriture en France, au Portugal et au Maroc*. Paris: L'Harmattan

STRAUSS-RAFFY C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris Budapest Torino : L'Harmattan. Paris: L'Harmattan

TOUZIN M. (2004). *La rééducation des troubles spécifiques d'acquisition du langage écrit*, in Rousseau T. (2004), *Les approches thérapeutiques en orthophonie*, tome 2 : *Prise en charge orthophonique des troubles du langage écrit*. Isbergues : Ortho Edition.

VACHERET C. (2010). *Le groupe, l'affect et le temps*. Paris : L'Harmattan.

VERMARD K. (2007). *Expérience d'un atelier d'écriture en libéral auprès d'adolescents souffrant de troubles du langage écrit*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'Orthophoniste, Nantes.

WATZAWICK (1972). *Une logique de communication*. Paris : Editions du Seuil.

WEIL-BARAIS A. et DELEAU M. (2004). *Les apprentissages scolaires*. Collection Amphi Psychologie. Rosny sous bois : Bréal.

WINNICOTT D. W. (1971). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Folio, 2004

Colloques, conférences :

Journée d'étude SORB-FOF : *Découverte pratique des groupes en orthophonie*, Rennes le 21 novembre 2009 (référence aux interventions de N. Garnier, D Quélin-Souligoux, J. Even).

Journée de l'association de formation continue de l'école d'orthophonie de Nantes, « *Echec du Langage écrit chez les grands* », Nantes le 12 décembre 2009 (référence aux interventions de M. Amar et S. Boimare)

Journée d'étude ITECC : « *Ecrire avec...Place et fonction de l'écriture dans la relation avec l'enfant, l'adulte en difficulté de langage oral ou écrit* ». Rennes, le 20 novembre 2010

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : GRILLE D'OBSERVATION et « NOTICE » de la grille d'observation.

ANNEXE 2 : Modèles à double voie de la lecture (Coltheart et al, 2001) et de la transcription orthographique (Mousty et Alegria, 1996).

ANNEXE 3 : Quelques écrits de Noa, Arthur, Nathan et Alice.

ANNEXE 4 : Photos utilisées comme amorces d'écriture aux séances 4 ("*j'entends...*"), 8 ("*il(s) rêve(nt)...*") et 20 (« *J'emmène...Je laisse...* »).

ANNEXE 5 : Exemples d'écrits partagés ou collectifs dans le groupe.

ANNEXE 6 : Descriptif détaillé des grilles d'observation de Noa après 20 séances d'atelier d'écriture.

ANNEXE 7: Descriptif détaillé des grilles d'observation de Nathan après 20 séances d'atelier d'écriture.

ANNEXE 8 : Descriptif détaillé des grilles d'observation d'Arthur après 20 séances d'atelier d'écriture.

ANNEXE 9 : Descriptif détaillé des grilles d'observation d'Alice après 20 séances d'atelier d'écriture.

ANNEXE 1 : GRILLE D'OBSERVATION

Espace de soi à l'autre	Noa	Nathan	Arthur	Alice	Lucas	Laura	Marc
<i>Comportement verbal</i>							
1-La prise de parole							
2- temps de parole, respect des tours de parole							
3- Prise en compte de la parole des autres							
4- Maintien de l'échange							
5- interlocuteur(s) privilégié(s)							
<i>Comportement non-verbal</i>							
6- l'attitude « spatiale »							
7- L'attitude d'écoute, d'attention.							
8- les relations corporelles à l'autre							
<i>Dynamique de groupe</i>							
9- comportement positif							
10-comportement négatif							
Espace de pensée	Noa	Nathan	Arthur	Alice	Lucas	Laura	Marc
<i>Comportement verbal</i>							
1- Les réactions verbales suscitées par les écrits ou les échanges							
2- Emet une proposition d'écriture ou une demande particulière (concernant certains textes lors de la lecture par exemple)							
3- Les réactions verbales face à la proposition d'écriture							
<i>Comportement non-verbal</i>							
4- Les réactions non-verbales suscitées par les écrits ou les échanges							
5- Les réactions non-verbales face à la proposition d'écriture							

Espace de l'écrit	Noa	Nathan	Arthur	Alice	Lucas	Laura	Marc
1- Choix d'écrire							
2- Le passage à l'écrit, démarrage de la production écrite							
3- La demande d'aide pour écrire							
4- Le temps d'écriture							
5-L'évolution de l'écrit							
6-Le comportement « spatial » lors de l'écrit							
7-L'espace graphique							
8- Le choix de lire son texte ou non, ou demande de lecture à haute voix par l'orthophoniste							
9- La lecture ou « mise en voix »							
10-Mise de son écrit dans le classeur du groupe: choix de le rendre consultable ou non ("feuille noire")							

« Notice » de la grille d'observation

Description des critères permettant de remplir la grille d'observation au sein de l'atelier d'écriture.

L'espace de soi à l'autre :

Comportement verbal :

1- La prise de parole lors des échanges : *participation, investissement dans l'interaction, initiation de l'échange, difficulté(s) rencontrée(s) lors de la prise de parole.*

2- Le temps de parole, le respect des tours de parole.

3- La prise en compte de la parole des autres : *réaction(s) verbale(s) et adaptation à ce que vient de dire l'autre.*

4- Le maintien de l'échange : *participation à propos du thème en cours et de façon constructive pour le maintien de l'interaction groupale.*

5- Les interlocuteur(s) privilégié(s).

Comportement non-verbal (les systèmes *kinésique* (l'attitude corporelle dans l'espace, les expressions faciales ou mimiques), *neurovégétatif* (coloration de la peau, tremblement...), *postural, tactile et proxémique* ainsi que le *regard* et les *paramètres prosodiques vocaux* (intensité, intonation, débit et timbre de la voix) :

6- L'attitude « spatiale » : *le rapport à l'espace autour de la table et dans la salle.*

7- L'attitude d'écoute, d'attention, d'intérêt à l'autre : *regard, hochement de tête, rire, sourire, étonnement, sollicitation de l'autre.*

8- Les relations corporelles à l'autre : *proxémique, distanciation interactionnelle.*

Dynamique de groupe (rôle du patient au sein du groupe)

9- Le comportement positif : *solidarité* (encouragement, aide, valorisation), *détente* (blague, rit, recherche à diminuer les tensions, se déclare satisfait), *accord* (accepte, comprend), rapport positif aux règles et au jeu.

10- Le comportement négatif : manifeste de la *tension*, se retire de la discussion, *s'oppose*, *désapprouve*, rejette passivement, rapport négatif aux règles et au jeu.

L'espace de pensée :

Comportement verbal

1- Les réactions verbales suscitées par les écrits ou les échanges (autrement dit, ce que les enfants en disent, ce que cela leur évoque): *évocations, suggestions, opinion, jugement, interprétation, reformulations, décentration, questions, raisonnement, mise en lien.*

2- L'enfant émet une proposition d'écriture ou une demande particulière (concernant certains textes lors de la lecture par exemple).

3- Les réactions verbales face à la proposition d'écriture : *évocations, suggestions, opinion, jugement, interprétation, reformulations, décentration, questions, raisonnement, mise en lien.*

Comportement non-verbal (les systèmes *kinésique* (l'attitude corporelle dans l'espace, les expressions faciales ou mimiques), *neurovégétatif* (coloration de la peau, tremblement...), *postural, tactile et proxémique* ainsi que le *regard* et les *paramètres prosodiques vocaux* (intensité, intonation, débit et timbre de la voix) :

4- Les réactions non verbales suscitées par les écrits ou les échanges.

5- Les réactions non verbales face à la proposition d'écriture.

L'espace de l'écrit :

1- Le choix d'écrire.

2- Le passage à l'écrit, démarrage de la production écrite : *attitude, difficulté(s) rencontrée(s), temps de latence.*

3- La demande d'aide pour écrire : *demande verbale ou non-verbale, attitude face à l'encadrant.*

4- Le temps d'écriture : *temps mis pour écrire, blocage(s) ou difficulté(s) rencontrée(s) tout au long du temps d'écriture.*

5- L'évolution de l'écrit : *cheminement, créativité, élaboration, émergence de la pensée dans l'écrit, accès à l'imaginaire, enrichissement des évocations, expression de soi dans l'écriture, adresse à l'autre dans l'écrit, maniement de la langue de façon ludique, difficulté(s) rencontrée(s).*

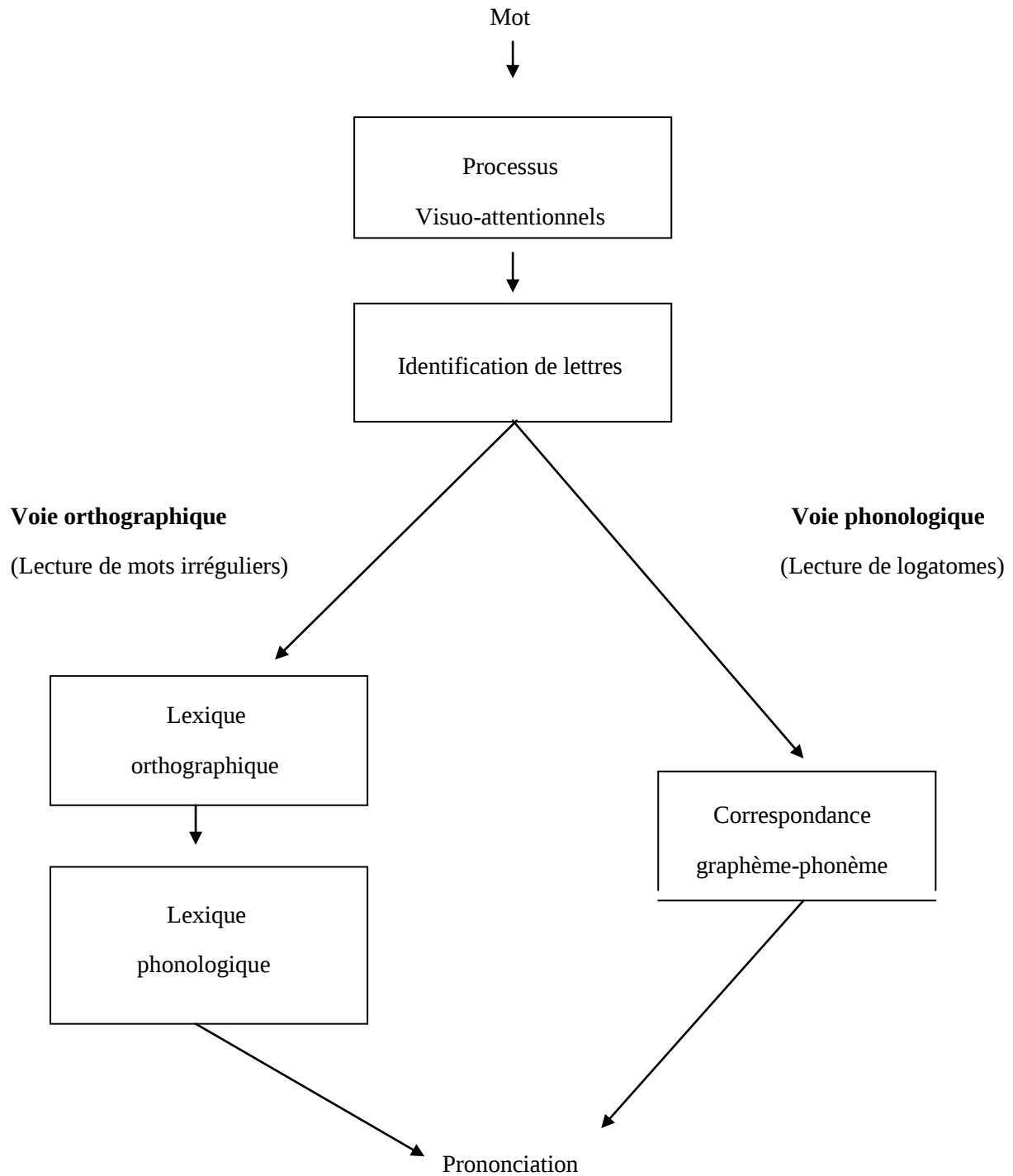
6- Le comportement « spatial » lors de l'écrit : *déplacement ou non dans la pièce lors du temps d'écriture (sur le tapis, à la petite table...), l'attitude corporelle et posturale, les expressions faciales ou mimiques, le regard, difficulté(s) rencontrée(s) (l'agitation éventuelle, la gêne, la crispation, les tensions éventuelles...).*

- 7- L'espace graphique : *rapport à l'espace de la feuille, graphisme, ratures, tâtonnement, occupation de l'espace graphique.*
- 8- Le choix de lire son texte ou non, ou demande de lecture à haute voix par l'orthophoniste.
- 9- La lecture ou « mise en voix » : *attitude, regard, posture, respiration, voix (paramètres prosodiques vocaux : intensité, intonation, débit et timbre de la voix), adresse.*
- 10- Mise de son écrit dans le classeur du groupe: *choix de le rendre consultable ou non (le cacher ou non d'une "feuille noire" dans le classeur du groupe).*

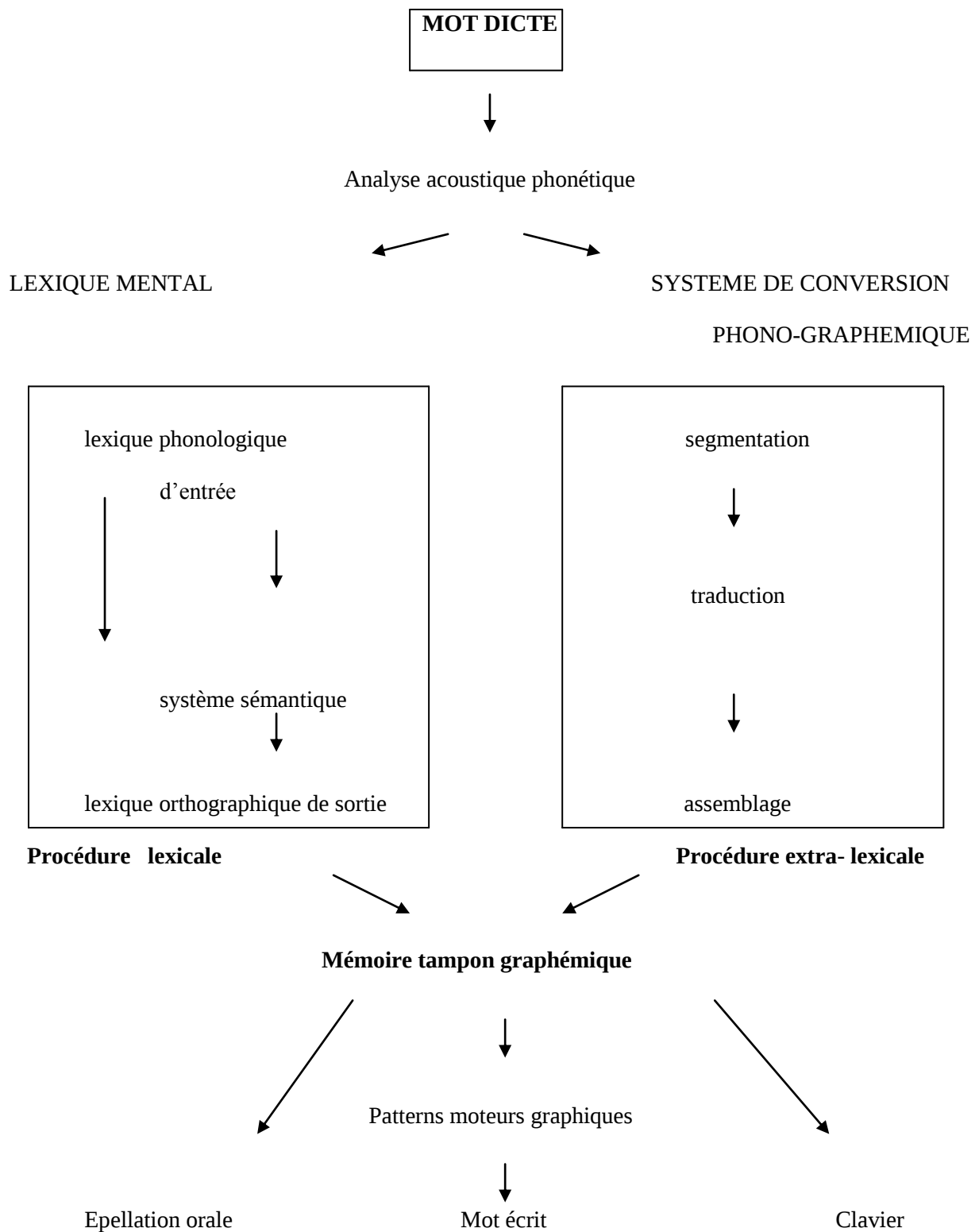
ANNEXE 2 :

Le modèle de la lecture

Modèle à double voie (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001)



Le modèle de la transcription orthographique

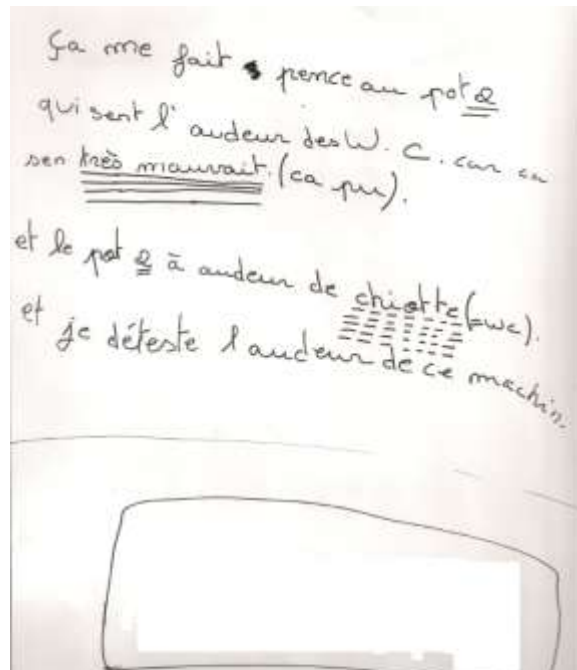


Modèle classique de l'écriture sous dictée (Mousty et Alegria, 1996)

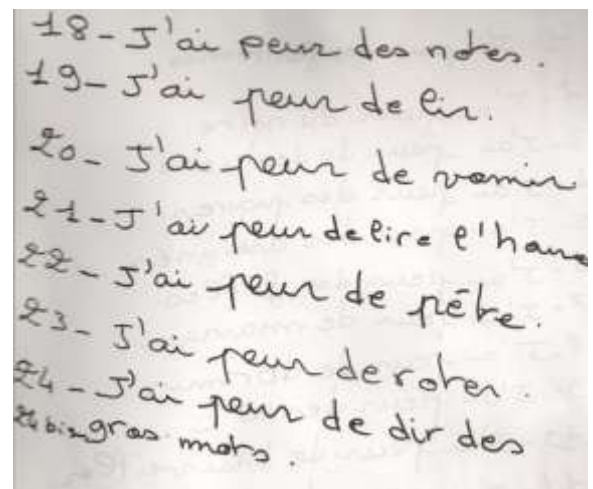
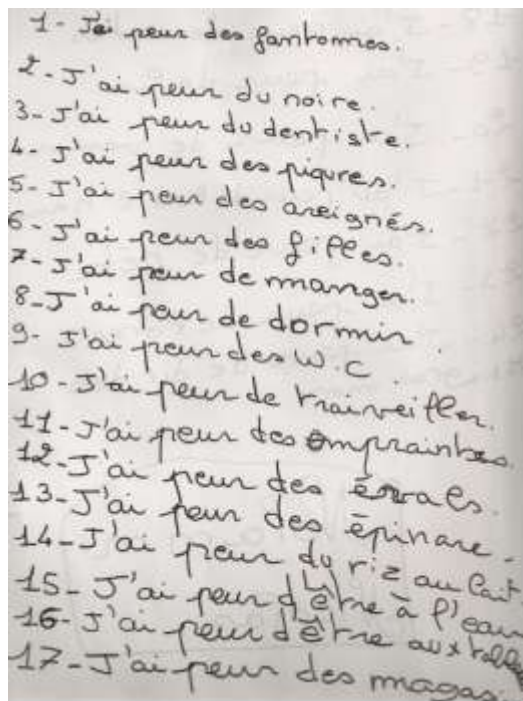
Remarque : dans l'écriture spontanée, le système sémantique est activé le premier.

ANNEXE 3 :

Quelques écrits de Noa



Séance 12, le 08.02.11 : évocations à partir d'odeurs en utilisant l'amorce "ça me fait penser à"



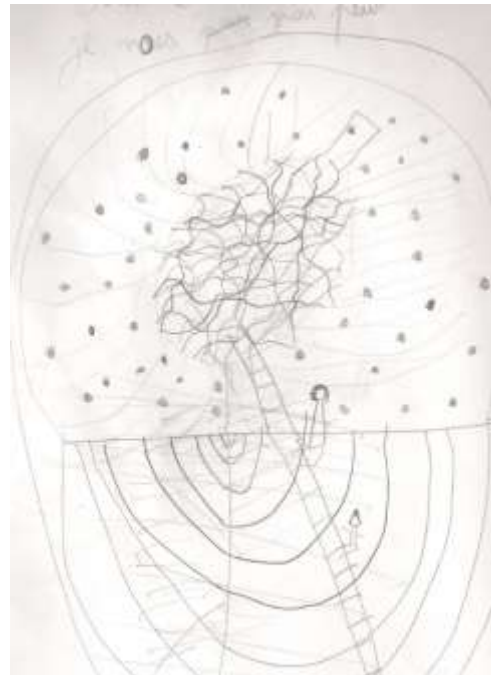
Séance 18, le 05.04.11 : jeu d'écriture faisant davantage appel à l'implication personnelle et l'expression des sentiments, des ressentis à partir de l'amorce « j'ai peur... ».

Quelques écrits d'Arthur

Il rêve d'un véhicule pour lui valant sa
 voiture
 Il rêve d'un os
 Il rêve d'un objet noir
 Il rêve d'un d'une crepe
 Il rêve d'un d'une dague,
 Il rêve d'un euro.
 Il rêve d'une barbe
 Il rêve d'un chiot

Séance 8 (le 11.01.11) : écrire à partir d'une image (un garçon et un chien qui dorment) en faisant une liste d'évocations à partir de l'amorce commune "il(s) rêve(nt)..."

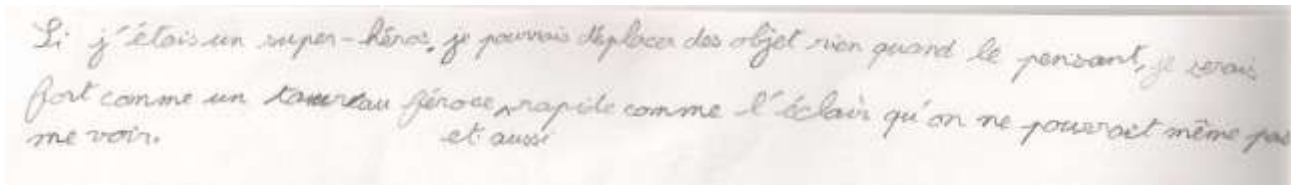
~~Il rêve~~ d'un dague
 La ré d'un une fleur qui fait du
 bien
 singe
 singe quand on fait que j'ai
 l'air
 pernaquon



Séance 11 (le 01.02.11) : choisir un ou plusieurs mot(s) imaginaire(s) créés en groupe pour le(s) définir individuellement sur sa page d'écrit personnel.

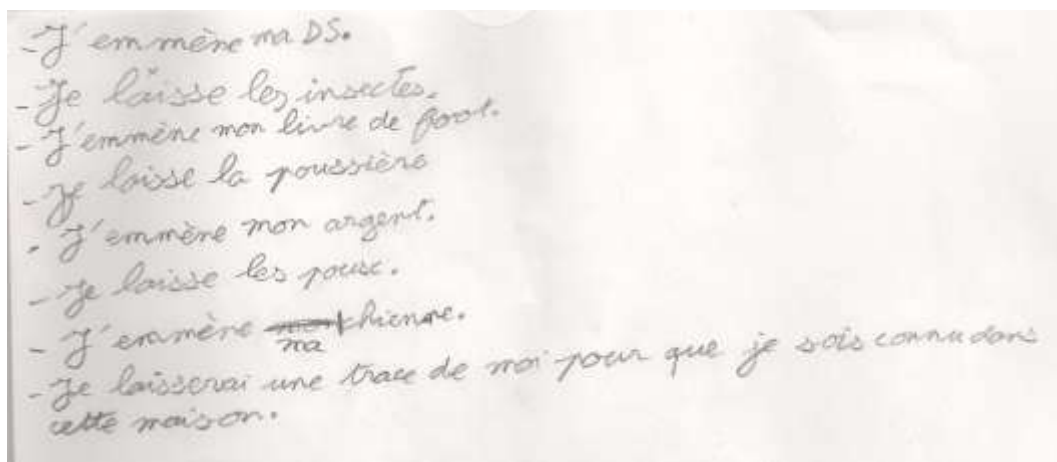
Séance 18 (le 05.04.11) : jeu d'écriture faisant davantage appel à l'implication personnelle et l'expression des sentiments, des ressentis à partir de l'amorce « j'ai peur... ».

Quelques écrits de Nathan



Si j'étais un super-héros, je pourrais déplacer des objets rien qu'en le pensant, je serais fort comme un taureau féroce, rapide comme l'éclair qu'on ne pourrait même pas me voir.
et aussi

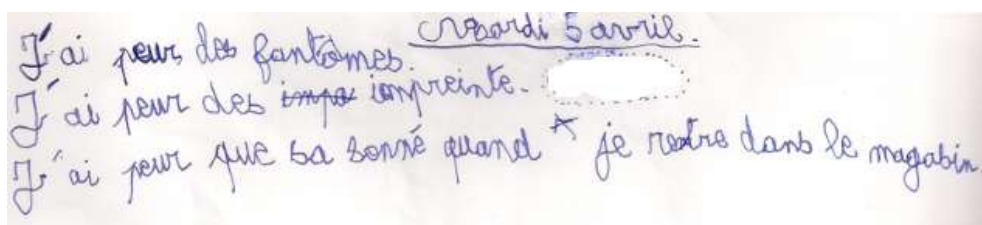
Séance 13 (le 15.02.11) : évocations écrites personnelles à partir de l'amorce "si j'étais un super-héros"



- J'emmène ma DS.
- Je laisse les insectes.
- J'emmène mon livre de foot.
- Je laisse la poussière.
- J'emmène mon argent.
- Je laisse les poux.
- J'emmène ~~ma~~ phénac.
- Je laisserai une trace de moi pour que je sois connu dans cette maison.

Séance 20 (19.04.11) : jeu d'écriture personnel à partir d'une image (un enfant qui marche avec une valise et un ballon) et des amorces « J'emmène...Je laisse... »

Un écrit d'Alice



J'ai peur des fantômes. Mardi 5 avril.
J'ai peur des ~~impr~~ empreintes.
J'ai peur que ça sonne quand je rentre dans le magasin.

Séance 18 (le 05.04.11) : jeu d'écriture faisant davantage appel à l'implication personnelle et l'expression des sentiments, des ressentis à partir de l'amorce « j'ai peur... ».

ANNEXE 4

Photos utilisées comme amorces d'écriture

Séance 4 (le 30.11.10) : *Jeu d'écriture personnel d'évocations à partir de l'amorce "j'entends..."*



Séance 8 (le 11.01.11) : *Jeu d'écriture personnel d'évocations à partir de l'amorce "il(s) rêve(nt)..."*

Séance 20 (19.04.11) : *Jeu d'écriture personnel d'évocations d'un déménagement à partir des amorces « J'emmène...Je laisse... »*

ANNEXE 5

Exemples d'écrits partagés ou collectifs dans le groupe

Séance 3 (23.11.10) Les mots en série (chacun écrit un mot auquel lui fait penser le mot que vient d'écrire son voisin qui lui passe la feuille):

- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| – <i>ami</i> | – <i>orthophoniste</i> |
| – <i>copain</i> | – <i>orthographe</i> |
| – <i>s'amuser</i> | – <i>vocabulaire</i> |
| – <i>manger</i> | – <i>un mot</i> |
| – <i>lasagne</i> | – <i>un mode</i> |
| – <i>poulet</i> | – <i>bleu</i> |
| – <i>poulet</i> | – <i>rouge</i> |
| – <i>une ferme</i> | – <i>jaune</i> |
| – <i>une femme</i> | – <i>vieux</i> |
| – <i>un homme</i> | – <i>vieux</i> |
| – <i>la famille</i> | |
| – <i>un dauphin</i> | – <i>vague</i> |
| – <i>une baleine</i> | – <i>l'eau</i> |
| – <i>un requin</i> | – <i>la pluie</i> |
| – <i>des grandes dents</i> | – <i>puis</i> |
| – <i>dentier de Papi</i> | – <i>puissante</i> |
| – <i>des dents de lait</i> | – <i>des supers pouvoirs</i> |
| – <i>la petite souris</i> | – <i>de la magie</i> |
| – <i>un sortilège</i> | – <i>les étoiles</i> |
| – <i>un crapaud</i> | – <i>le ciel</i> |
| – <i>une plage</i> | – <i>la terre</i> |
| – <i>du sable</i> | – <i>la planète</i> |

Séance 7 (04.01.11) : jeu d'écriture partagé avec des feuilles tournantes le « cadavre exquis » avec comme amorce "Pour...Il faut...Il faut aussi...Il faut surtout" ;

Pour équilibrer les repas

Il faut faire ses devoirs

Il faut aussi travailler

Il faut surtout danser

Pour inventer une belle histoire

Il faut une grosse culotte

Il faut aussi un gros sac à dos

Il faut surtout faire du sport

Pour voir le Père Noël il faut être gentil

Il faut de la bonne humeur

Il faut aussi lancer des boules de neige

Il faut surtout une grosse boîte de chocolats

Pour aller à l'école

Il faut jouer

Il faut aussi des jeux

Il faut surtout une couette toute moelleuse

Pour s'amuser

Il faut nager

Il faut aussi des nez de clowns

Il faut surtout dormir

Pour voir les étoiles dans le ciel

Il faut sauter

Il faut aussi se protéger du soleil

Il faut surtout jouer au foot

Pour faire un bon gâteau

Il faut un lampadaire

Il faut aussi beaucoup de courage

Il faut surtout emmener son cartable

Pour faire un beau voyage

Il faut être astucieux

Il faut aussi dormir dans nos rêves !!!

Il faut surtout lire

Pour nager dans la mer

Il faut aller dans la salle-de-bain

Il faut aussi se gratter la tête

Il faut surtout être patient

Séance 10 (25.01.10) : **un jeu collectif d'écriture** " la chanson en chaîne" (sur la base de "Trois p'tits chats") basé à la fois sur la contrainte de son (utiliser la dernière syllabe du mot précédent) et de sens : les membres du groupe donnent chacun leur tour une phrase pour constituer la chanson, les idées sont échangées autour de la table puis chacun va écrire la phrase qu'il a choisie au tableau pour continuer la chanson

<i>4petites souris...</i>	<i>(Noa)</i>
<i>Riz au lait...</i>	<i>(Orthophoniste)</i>
<i>Les laitiers...</i>	<i>(Laura)</i>
<i>Escargot...</i>	<i>(Alice)</i>
<i>Gorille noir...</i>	<i>(Arthur)</i>
<i>Noir charbon...</i>	<i>(Nathan)</i>
<i>Bonjour à tous...</i>	<i>(Orthophoniste)</i>
<i>Tous ensemble...</i>	<i>(Noémie)</i>
<i>Bleu blanc rouge...</i>	<i>(Noa)</i>
<i>Jeu à 4...</i>	<i>(Orthophoniste)</i>

Séance 19 (12.04.11) : jeu d'écriture à la fois personnel et partagé avec des boîtes où chacun écrit ses mots puis les lit au groupe avant de les mettre dans la boîte correspondante.

« **Les gros mots** » : salopard, salaud, connard, ta gueule, enculé, PD, fils de pute, fait chier, merde, putain, la ferme, crotte de bique, hippopotame.

« **Les mots rigolos** » : prout, « baisser ton pantalon », papa, saperlipopette, scoubidou, « clown qui pète », « bigloux », « jambes de poulet », « crotte de bique canard de chien », « que Marc tombe de sa chaise », clown, un cœur, « maki mococo »

« **Les mots qu'on aime** » : je t'aime, histoire, pâtes, gentil, bonnes notes, vanille coquelicot, merci, bisou, tatou, Camille, copine, football, tranquille.

« **Les mots qu'on n'aime pas** » : opération, pizza, hôpital, cancer, « réfléchis ! », pustule, colère, petit, école, tremblement de terre, gros mots, dormir.

« **Les mots méchants** » : imbécile, guerre, tais-toi, mauvaises notes, je t'emmerde, petit, qui est bête, nain de jardin, bébé, mocheté, tu es méchant, blesser, va t-en.

« **Les mots doux** » : plume, tendresse, chatouille, câlin, merci, barrette, amour, histoire gentille, je t'aime, peluche, tu es gentil, être calme, lumière, gentillesse

ANNEXE 6

NOA 12 ans, 6^{ème}.

Synthèse des grilles d'observation après 20 séances, Noa est absent aux 4^{ème} et 9^{ème} séances

L'espace de soi à l'autre

Comportement verbal :

1- La prise de parole lors des échanges: A toutes les séances, Noa prend facilement la parole. Lors de la 1^{ère} séance, il est le premier à prendre la parole pour se présenter et, lors des séances suivantes, on note une prise de parole présente lors des différents temps de l'atelier (accueil, proposition, lectures, échanges, séparation). Il participe activement aux échanges, peut initier et maintenir des thèmes de discussion.

2- temps de parole, respect des tours de parole : Son temps de parole est bon et il respecte les tours de parole. Cependant, lors des premières séances, on note une tendance à vouloir parler autant qu'Arthur, ils semblent se disputer le rôle de "leader" par leurs interventions, l'atelier leur offrant un espace possible d'affirmation de soi par rapport à l'autre. Lors des séances suivantes, ce comportement « compétitif » pour avoir une position de « chef » s'atténue et nous notons que Noa intervient un peu moins dans le groupe, ne tentant plus de tenir cette position à laquelle il semblait attaché au départ, ses interventions sont néanmoins toujours présentes mais moins nombreuses.

3- Prise en compte de la parole des autres : Il prend en compte la parole de l'autre et la complète, il est capable d'« enrichir » une idée (*celle d'Arthur pour définir la notion de respect à la 1^{ère} séance*), une suggestion (*échange concernant la proposition de règle d'Arthur de lever le doigt pour parler dans le groupe à la 1^{ère} séance*).

4- Maintien de l'échange : Il participe activement aux échanges, peut initier et maintenir des thèmes de discussion : *pose des questions sur l'atelier (1^{ère} séance), échange sur les cadeaux de Noël (7^{ème} séance), sur le manque de fer puis sur les voyages (10^{ème} séance), sur le sport et ses règles (11^{ème} séance), initie le thème concernant l'attitude à adopter quand quelqu'un est désagréable (12^{ème} séance), sur les anniversaires (15^{ème} séance)*. Il a cependant une tendance à aborder et maintenir plus particulièrement les thèmes qui le touchent personnellement (*concours de mathématiques aux 3^{ème}, 12^{ème} séances et de lecture 13^{ème} séance, ses notes en musique à la 3^{ème} séance ; ses bonnes notes aux 8^{ème} et 14^{ème} séances*) et qui peuvent être difficilement « partageables » dans le groupe.

5- interlocuteur(s) privilégié(s) : Il n'a pas d'interlocuteur privilégié, il s'adresse au groupe.

Comportement non-verbal :

6- l'attitude « spatiale »: Lorsque les séances se déroulent autour de la table centrale, il reste assis à sa place. Jusqu'à présent, il lui est arrivé deux fois de se déplacer sur le tapis (13^{ème} et 14^{ème} séances) lors du temps d'écrit personnel. Si le jeu d'écriture est collectif au tableau (5^{ème} et 10^{ème} séances), il lui arrive de se déplacer pour s'approcher du tableau ou d'avoir des mouvements hésitants (problèmes visuels).

7- L'attitude d'écoute, d'attention, d'intérêt : Il a une bonne attitude d'écoute envers les autres, il a cependant un contact visuel particulier dû à ses troubles visuels et ses tics.

8- les relations corporelles à l'autre : Il a des « tics » corporels et faciaux (bruits de bouche, hochements brusques de tête et de buste, regard non fixé), ce qui peut l'amener à bouger, à « toucher » corporellement ses voisins lorsqu'il est assis autour de la table. Cependant, il a souvent les coudes posés sur la table et le buste en avant vers les autres et, à partir de la 5^{ème} séance, nous notons beaucoup moins de tics corporels et faciaux chez Noa dans le groupe, les tics se font de moins en moins présents au fil des séances.

Dynamique de groupe

9- comportement positif : On note qu'il a un comportement positif d'interlocution et d'initiative au sein du groupe (*il initie les présentations à la 1^{ère} séance*), ce qui est pertinent et constructif pour la dynamique groupale et il semble, par cette attitude, avoir déjà investi le groupe. De plus, il est souvent dynamique et montre quand il est satisfait de ce qu'il trouve (*notamment lors des jeux collectifs aux 5^{ème} et 10^{ème} séances*). Ses interventions sont souvent porteuses dans le groupe, surtout lors des premières séances, moins par la suite où il « s'efface » quelque peu par rapport à ceux qui parlent le plus (Arthur et Marc notamment). Sinon, il s'intéresse aux autres, cherche à intégrer les plus réservés : il sollicite Nathan (*lors de la lecture et pendant le rangement des feuilles dans le classeur à la 8^{ème} séance, choisit un de ses textes à la 15^{ème} séance*) ou s'adresse à Alice en lui demandant *quel style de musique elle a écouté au concert (13^{ème} séance), si les empreintes de l'appareil dentaire font mal (18^{ème} séance)* pour leur ouvrir une place dans le groupe, ce qui est positif. A la 15^{ème} séance, on note qu'il fait une intervention favorisant la détente du groupe et des rires, ce qui est assez rare dans le cas de Noa (*"Arrêtes...tu vois pas que t'y restes dans les sables mouvants! Comment est-ce qu'on ferait ?"*). De plus, lors d'un jeu collectif (pendu, 16^{ème} séance), il donne la parole à tous les membres du groupe lorsqu'il est au tableau : est-ce par souci d'intégration de l'autre ou volonté de contrôler la situation groupale ?

10-comportement négatif : Lors des premières séances, il a tendance à vouloir adopter un comportement de "leader" au sein du groupe qui peut à la fois être moteur et à la fois avoir des effets négatifs pour le groupe: *il prend le classeur du groupe à la fin et le ramène sur la table, attend pour "fermer la marche" quand le groupe quitte la pièce (3 premières séances), "c'est moi qui interroge" (dit-il lorsqu'il est au tableau à la 5^{ème} séance)*. Ce comportement cesse par la suite. Cependant, nous remarquons à partir de la 13^{ème} séance qu'il parle souvent des notes, des concours, des maths (les chiffres revenant également dans ses écrits), de l'école et du collège, le rapport à la norme est donc très présent chez lui et peut être difficilement vécu dans le groupe car peu adapté à la dynamique groupale. Cela entraîne d'ailleurs une remarque de l'encadrante *"tu es très intéressé par tes notes, je trouve que tu en parles beaucoup"* pour lui permettre de prendre conscience que ce n'est pas vraiment le lieu pour parler de cela. De plus, nous notons que son langage oral est parfois peu intelligible, il n'articule pas, parle vite, avec une voix peu sonore et a davantage de tics, les autres ont donc du mal à le comprendre et il ne s'y adapte pas pour autant, l'encadrante étant obligée de le faire répéter. Cela s'atténue également, Noa se détendant dans le groupe et y prenant sa place.

L'espace de pensée

Comportement verbal :

1- Les réactions verbales suscitées par les écrits ou les échanges : Il arrive fréquemment à Noa de poser des questions mais qui peuvent être assez anxiogènes. La 1^{ère} séance concernant les règles et l'organisation de l'atelier suscite beaucoup d'interrogations chez lui, il a tendance à envisager tous les possibles et a besoin de réassurance. De même, il demande si on peut écrire des "gros mots" à la 3^{ème} séance car cela semble le « préoccuper » et, à la 8^{ème} séance, il demande s'il doit recopier ses écrits au dos de la feuille car il a peur de ne pas pouvoir se relire ensuite. Lors des séances, il peut effectuer des remarques à la suite des lectures (*remarque que personne n'a écrit de "gros mots" à la 3^{ème} séance*), il commente parfois son propre écrit (explique *"Ca peut être vrai ou faux ce que j'ai écrit!"* à la 11^{ème} séance) ou s'exprime, réagit suite à la lecture de l'autre (*"Moi aussi", dit-il concernant "j'ai peur de la mort" écrit et lu par Nathan*). Il se montre vite capable de réagir et de participer aux thèmes abordés, il échange par exemple sur le père Noël (5^{ème} séance) avec une tendance à faire du lien avec des événements personnellement vécus (*"il y a quatre sapins au collège, moi et mon amoureuse, on les décore", 5^{ème} séance*). De plus, il peut s'exprimer autour de ce qui est imaginaire et réel, possible et impossible (8^{ème} séance) et verbaliser ses sentiments face aux odeurs avec beaucoup d'expressivité *"Ah j'aime pas celle-là, ça sent pas bon!"* (12^{ème} séance). La 15^{ème} séance (relecture des écrits), la consultation des écrits suscite beaucoup de questions chez Noa sur ses absences/présences lors des séances car il se rend compte que sa feuille avec son nom n'est pas toujours là. Une des encadrantes reprend donc avec lui les séances auxquelles il n'a pas pu assister, ce qui semble le rassurer car il parvient ensuite à consulter les mises en beauté et à choisir des écrits à lire au groupe.

2- Emet une proposition d'écriture ou une demande particulière : Lors des premières séances, Noa propose des jeux d'écriture dans le groupe : *il propose de commencer un jeu d'écriture et de terminer la prochaine fois à la 1^{ère} séance, puis propose le jeu du pendu à la 2^{ème} séance*. Sinon, il lui arrive de demander aux autres des précisions sur leurs écrits (*demande à Nathan si ce qu'il a écrit c'est pour le chien ou le garçon à la 8^{ème} séance concernant la phrase « il rêve d'être un Super-Héros »*) ou d'écrire plus gros lors d'un jeu collectif (16^{ème} séance) et il fait des propositions à l'oral quand le jeu d'écriture le permet (*donne des exemples d'amorces pour le cadavre exquis de la 7^{ème} séance ; initie le jeu en proposant "4 petites souris" à la 10^{ème} séance ; participe à la recherche collective de syllabes puis de mots à créer à la 11^{ème} séance*).

3- Les réactions verbales face à la proposition d'écriture : En général, Noa marque son accord verbalement pour la proposition d'écriture. A la 8^{ème} séance, il demande à ce qu'on lui décrive la photo (jeu « il rêve ») car il ne la voit pas bien mais s'adapte et ne se bloque pas pour autant (ce qui donne lieu à un échange oral du groupe pour décrire la photo avant de passer à l'écrit). A la 10^{ème} séance, suite à la proposition de la « chanson en chaîne », il s'exclame *« ma sœur n'arrête pas de chanter cette chanson! »*.

Comportement non-verbal :

4- Les réactions non verbales suscitées par les écrits ou les échanges et 5- Les réactions non verbales face à la proposition d'écriture : Noa émet des réactions à ce qui se vit dans le groupe mais ses tics corporels rendent parfois difficile leur interprétation par l'autre. Lors de jeu collectif au tableau (« pendu », 5^{ème} et 16^{ème} séances), il manifeste de la satisfaction dès qu'il trouve un mot ou une lettre, il sourit et semble prendre du plaisir dans le jeu. De plus, on note de fortes réactions (mimiques, regards...) lorsqu'il sent les odeurs à la 12^{ème} séance.

L'espace de l'écrit

1-Choix d'écrire : Il choisit d'écrire lors des séances.

2-Le passage à l'écrit, démarrage de la production écrite : Noa démarre facilement l'écrit, il n'a pas de blocage.

3-La demande d'aide pour écrire : Lors des temps d'écrits personnels, il ne demande pas d'aide pour écrire mais, lorsque le jeu est sur un espace partagé d'écriture, il lui arrive de solliciter l'encadrante pour lire les mots inscrits par ses voisins du fait de ses troubles visuels (*lors du jeu « mots en séries » à la 3^{ème} séance*). Sinon, lors du jeu collectif au tableau (pendu à la 5^{ème} séance), il ne demande pas l'aide de l'encadrante au départ puis la sollicite ensuite *"pour être sûr de ne pas se tromper"*, dit-il.

4-Le temps d'écriture : En général, il écrit assez rapidement. Il lui arrive de dessiner sur sa feuille en attendant que les autres terminent (6^{ème} séance).

5-L'évolution de l'écrit : il écrit uniquement des prénoms lors de la 2^{ème} séance, il utilise lors du jeu « mots en séries » (3^{ème} séance) des associations sémantiques (*"rouge" après "bleu"; "le ciel" après "étoiles"; "canapé" après "salon"*). Lors du jeu collectif d'écriture (*« pendu », 5^{ème} séance*), nous remarquons que Noa fonctionne davantage en proposant des lettres plutôt que de déduire des mots de façon globale. A la 6^{ème} séance, on note qu'il étend sa liste de cadeaux aux sentiments *"la gentillesse"*, donc à des évocations plus abstraites. Cependant, à la 7^{ème} séance, il écrit *"péter, roter, aller aux toilettes"* qui sont des évocations plutôt provocatrices envers le groupe, cherchant peut-être à se mettre en avant : il semble alors être en attente de la réaction des autres lors de la lecture puis déçu car ils ne réagissent pas particulièrement à cela ou ne rigolent pas davantage. A la 8^{ème} séance, on sent un investissement de Noa dans ses évocations écrites (*"ils rêvent de dire Maman!"*). Sinon, Noa semble capable d'ouvrir ses évocations en se basant sur ses connaissances du monde (*sur la musique avec une description précise et étoffée du « Tépo » qu'il définit comme de la musique de djembé à la 11^{ème} séance*) mais il reste tout de même dans ses préoccupations quotidiennes (*notes, l'école, la compétition «on fait des concerts et ils sont notés sur 20, on a une moyenne de djembé sur 20... » à la 11^{ème} séance*). Lors du jeu collectif à la 16^{ème} séance (*« Le pendu »*), il est à noter que c'est le seul à proposer une phrase interrogative à faire deviner aux autres et non uniquement un mot (*"as-tu des cadeaux?"*). D'autre part, il peut exprimer son dégoût par de vives réactions aux odeurs et par des mots forts qu'il souligne d'ailleurs, montrant un certain investissement de l'écrit: *« chiotte, déteste, très mauvais »* et nous notons qu'il n'ose pas écrire *"merde"* et laisse un blanc après *"pot"* (12^{ème} séance). De plus, on note qu'il se saisit de plus en plus de l'écrit pour exprimer ses affects, son ressenti, il s'y exprime intimement, notamment dans son écrit *« j'ai peur... »* où il évoque ses peurs scolaires, alimentaires, relationnelles... (*« J'ai peur des filles, de manger, de travailler, de lire, des notes, de péter, de roter, de dire des gros mots... », 18^{ème} séance*).

Cependant, ses écrits nous posent parfois question car ils sont assez redondants, ne partant pas vraiment dans des évocations imaginaires, notamment à la 13^{ème} séance avec beaucoup de chiffres qui se répètent, qu'il entoure, encadre, souligne (*« 22 222 », « 22 »*), ainsi que des idées de protection, méfiance *"je me méfie des méchants", "je déteste", "j'ai à l'œil"*, cela semble important pour lui que son écrit soit long (recto-verso), il semble parfois s'y « décharger », comme c'était le cas avec les « gros mots ». De même, on note de nouveau ce rapport particulier aux chiffres mais aussi au temps avec un « collage » au réel: *"Dans une journée pas ordinaire. Le matin, je dormirais jusqu'à 12h. Le midi, je dînerais pendant 2h en me goinfrant de bonbons. L'après-midi, je regarde la télé, le foot. Le soir, je me couche à 22h,*

je dormirais pendant 2h de 22h à 2h"(17^{ème} séance). De plus, il ne semble pas avoir compris le principe du jeu à la 14^{ème} séance où il n'utilise pas de métaphores, ni vraiment de comparaisons mais est davantage dans la définition ou en tout cas écrit tout de suite ce à quoi la couleur lui fait penser "*le bleu c'est de l'eau*" "*le jaune c'est du soleil*" "*le rose c'est une couleur*".

6-Le comportement « spatial » lors de l'écrit : on note qu'il s'est déplacé lors du temps d'écrit personnel aux 13^{ème} et 14^{ème} séances sur le tapis où il s'assoit sur des coussins. Si le jeu d'écriture est collectif (5^{ème}, 10^{ème} et 16^{ème} séances), il lui arrive de se déplacer pour s'approcher du tableau ou d'y avoir des mouvements hésitants, dus probablement à ses problèmes visuels.

7-L'espace graphique : Il a tendance à écrire plutôt au centre de la feuille et en gros avec des ratures qu'il peut entourer ou barrer (14^{ème} séance), il peut aussi souligner ou entourer des mots ou des chiffres (13^{ème} séance). Son graphisme est irrégulier et il lui arrive de dessiner sur le bas de sa feuille quand il a fini d'écrire (6^{ème} et 13^{ème} séances), il écrit souvent sa classe et son nom en gros. A la 8^{ème} séance, on note une tendance à décaler son écrit vers la droite sur la feuille, chose qu'il ne refait pas aux autres séances. Sinon, le support grand et vertical du tableau collectif semble être facilitant pour lui.

8-Le choix de lire son texte ou non, ou demande de lecture à haute voix par l'orthophoniste : Noa choisit à chaque fois de faire partager ses écrits. Lors des 2^{ème}, 3^{ème}, 8^{ème}, 12^{ème} et 14^{ème} séances, il choisit de lire lui-même (l'encadrante pouvant être amenée parfois à l'aider lors de sa lecture, notamment du fait de ses troubles visuels), sinon il demande que l'encadrante lise pour lui (les autres séances ne donnaient pas lieu à des lectures). A la 15^{ème} séance (relecture des écrits), il choisit de lire un de ses écrits (*jeu sur les couleurs*) et un écrit collectif ("*acrostiche des prénoms avec les lettres du prénom de Nathan*"). Noa a donc un comportement assez fluctuant face à la lecture dans le groupe.

9-La lecture: Lorsqu'il lit, il a une bonne lecture à haute voix, bien sonore mais est parfois gêné par ses troubles visuels quand c'est écrit trop petit. Nous notons d'ailleurs que sa lecture à haute voix est facilitée par la mise en beauté (15^{ème} séance, *relecture d'écrits*), il semble plus à l'aise dans son décodage visuel et a alors moins de tics. De plus, Noa s'adresse en général bien à l'autre quand il lit à haute voix dans le groupe. Cependant, il est à noter qu'il lui arrive parfois (13^{ème} et 14^{ème} séances) de « se cacher » derrière sa feuille lors de sa lecture et d'être peu intelligible (il n'articule pas, a un débit rapide, et une voix moins sonore), il ne s'adresse alors pas aux autres et cela crée une rupture dans les interactions groupales.

10-Mise de son écrit dans le classeur du groupe: choix de le rendre consultable ou non ("feuille noire") : On note qu'il décide de cacher sa feuille d'écrit d'une feuille noire dans le classeur à la 3^{ème} séance. Sa décision intervient en premier et nous supposons qu'il souhaite ainsi tester les règles, les limites, le cadre du groupe. Il décide aux séances suivantes d'enlever la feuille noire lors du rappel de l'enjeu de cette règle et, par la suite, il ne choisit plus de cacher ses écrits.

ANNEXE 7

NATHAN 10 ans 6mois, CM2

Synthèse des grilles d'observation après 20 séances, *Nathan est absent lors de la 5^{ème} séance*

L'espace de soi à l'autre

Comportement verbal :

1- La prise de parole lors des échanges: Nathan ne prend pas la parole dans le groupe de lui-même pour interagir avec les autres. Sa prise de parole n'est pas spontanée, elle intervient uniquement sur sollicitations des autres ou des encadrantes : *pour se présenter lors de la première séance, lors de l'accueil si on le sollicite par des questions auxquelles il répond brièvement* par « oui » ou par « non » (*sur le football par exemple, 17^{ème} et 18^{ème} séances*), *lors de l'aide pour écrire, de la lecture et sur sollicitations des autres pour répéter ce qu'il a lu*. Il n'a donc pas investi l'interaction dans le groupe et semble souvent, par son attitude très inhibée, être en difficulté. Cependant, à la 15^{ème} séance, il prend davantage la parole sur sollicitations de l'encadrante puis des autres *pour raconter son anniversaire et les cadeaux qu'il a eus*, il est donc plus présent dans l'échange.

2- temps de parole, respect des tours de parole : Son temps de parole spontanée est très faible à ce jour et se limite à des réponses par « oui » ou par « non ». Cependant, à la 15^{ème} séance, son temps de parole est plus élevé car son intervention est plus longue et il semble donc plus présent dans le groupe.

3- Prise en compte de la parole des autres : Ne peut être évaluée car il n'interagit pas verbalement, ne renchérit pas en fonction de ce que les autres disent.

4- Maintien de l'échange : Il ne maintient pas l'échange, n'intervient pas lors des discussions.

5- interlocuteur(s) privilégié(s) : On note qu'il ne s'adresse pratiquement qu'aux encadrantes, lors du temps d'écrit ou lors de la lecture pour l'aider à lire les mots des autres dans le cas d'un jeu d'écriture partagé ou pour lire à sa place (3^{ème} et 7^{ème} séances).

Comportement non-verbal :

6- l'attitude « spatiale »: On note que, lors de la première séance, Nathan prend la première place qu'il trouve autour de la table centrale, la plus près de la porte et la garde lors des séances suivantes. Par la suite, nous faisons en sorte qu'il change de place autour de la table mais, dès qu'il le peut, il reprend cette même place et semble déçu quand quelqu'un y est assis, il lui est alors difficile de changer de place. De même, les déplacements dans l'espace sont difficiles, il reste assis à la grande table lors des temps d'écrit personnels et lorsque les jeux d'écriture sont collectifs, il se déplace la tête baissée, sans expressivité et sur sollicitation (10^{ème} séance) ou refuse d'aller au tableau (16^{ème} séance). Ainsi, on note que la séance de consultation et de relecture des écrits (15^{ème} séance) lui permet d'expérimenter des déplacements dans l'espace de l'atelier, chose qu'il ne fait pas spontanément.

7- L'attitude d'écoute, d'attention, d'intérêt : Nathan écoute mais il regarde peu les autres. Lors des premières séances, il a la tête baissée, il n'émet pas de signes

d'acquiescement aux questions collectives ni de regards vers les autres et a aussi tendance à se pincer les lèvres. Il est à noter que, lors de la 3^{ème} séance, il lève la tête pendant l'accueil quand on le remercie pour le mot qu'il nous a appris à la séance précédente ("*urubu*"), il va même sourire légèrement. De même, au début de la 7^{ème} séance, il sourit à l'une des interventions concernant les cadeaux de Noël. Ainsi, peu à peu, on remarque qu'il lève davantage la tête lors des séances et commence à regarder les autres avec plus d'insistance.

8- les relations corporelles à l'autre : Nathan est assez « immobile » sur sa chaise, il reste au niveau du dossier avec les mains sous la table et la tête baissée sans aucun contact visuel, ce qui signe une attitude corporelle de « retrait » envers le groupe autour de la table, ceci pendant de nombreuses séances. Cependant, nous notons qu'à la 9^{ème} séance, Nathan est davantage présent corporellement lorsqu'il est assis autour de la table car il se tient le buste plus en avant vers le groupe avec les coudes sur la table et il commence à regarder les autres avec plus d'insistance. En effet, à partir de la 11^{ème} séance, il est également plus présent au niveau non verbal autour de la table (coudes, regards, expressivité, sourires, réactions...) et se montre donc plus à l'écoute de l'autre, notamment suite aux sollicitations qui sont de plus en plus nombreuses pour le faire « entrer » dans le groupe. Il semble ainsi s'ouvrir peu à peu « corporellement » aux autres dans le groupe.

Dynamique de groupe

9- comportement positif et 10-comportement négatif :

Pendant beaucoup de séances, son comportement renfermé sans regard à l'autre peut être perçu comme un comportement négatif envers le groupe. De plus, si le groupe effectue une activité collective (recherche d'exemples, d'amorces, description d'images, chant), il ne participe pas (*il ne chante pas avec le groupe à la 10^{ème} séance par exemple*). En effet, pendant de nombreuses séances, il ne prend pas sa place dans le groupe et cela ne semble pas être toujours facile à vivre pour lui et pour les autres qui le sollicitent verbalement et non-verbalement mais il répond peu à ces sollicitations et se met plutôt en retrait. Cependant, on note qu'il émet davantage de regards et de réactions aux autres à partir de la 11^{ème} séance, il répond davantage aux sollicitations et semble en être content (*17^{ème} séance à propos du football*), ce qui montre un début d'ouverture au groupe de sa part même si cela reste difficile pour lui et lui demande beaucoup d'efforts.

L'espace de pensée

Comportement verbal :

1- Les réactions verbales suscitées par les écrits ou les échanges: Nathan n'a pas de réactions verbales lors des écrits ou des échanges.

2- Emet une proposition d'écriture ou une demande particulière: Il n'émet pas de proposition d'écriture ou de demande particulière (*car même les demandes pour écrire ou lire sont produites par sollicitations des encadrantes*). Lorsque le jeu nécessite une recherche collective orale (*11^{ème} séance, création de mots*), il faut le solliciter fortement pour qu'il propose des syllabes puis des mots. Cependant, on note une participation spontanée de sa part à la 16^{ème} séance lors du jeu collectif (« *le pendu* ») pour proposer des lettres à celui qui est au tableau, il trouve d'ailleurs plusieurs fois la réponse et ose la donner sur sollicitations.

3- Les réactions verbales face à la proposition d'écriture : il n'émet pas non plus de réactions verbales. Lors de la 6^{ème} séance ("*Faire la liste des cadeaux qu'on voudrait à Noël*")

possibles, imaginaires, extraordinaires"), l'encadrante le sollicite pour savoir s'il est d'accord pour le jeu proposé, il répond alors un « oui » à voix basse.

Comportement non-verbal :

4- Les réactions non verbales suscitées par les écrits ou les échanges et 5- Les réactions non verbales face à la proposition d'écriture : On n'observe peu de réactions non verbales. Cependant, il peut lui arriver de marquer son accord non-verbalement pour la proposition (7^{ème} séance, le « cadavre exquis »). Sinon, à la 6^{ème} séance, il parvient à sourire lors d'une lecture de liste de cadeaux de Noël et il le fera davantage par la suite, notamment à la 12^{ème} séance où il réagit (mimiques, regard...) lorsqu'il sent les odeurs, cela paraît être pour lui un bon moyen d'éveiller son expressivité dans le groupe. De même, à la 14^{ème} séance, il réagit davantage au niveau non-verbal aux lectures des métaphores écrites par les autres. À la 15^{ème} séance (relecture des écrits), on note également davantage de réactions non verbales lors de la consultation des écrits, réactions sûrement favorisées par le fait que les regards ne sont pas porter uniquement sur lui, comme c'est le cas autour de la table et on peut supposer qu'il est plus à l'aise pour s'exprimer non verbalement. Il sourit également à la 17^{ème} séance suite aux lectures des « journées pas ordinaires »

L'espace de l'écrit

1-Choix d'écrire : Nathan choisit toujours d'écrire lors des séances.

2-Le passage à l'écrit, démarrage de la production écrite : Lors des premières séances, on note que le passage à l'écrit est difficile pour lui, il est en difficulté pour évoquer, associer et cela nécessite l'intervention et les sollicitations de l'encadrante (notamment à la 6^{ème} séance où il ne parviendra à écrire un seul cadeau dans sa liste). Cependant, on note lors des 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} séances (« cadavre exquis » ; "il rêve..." ; « le Portrait chinois »), un passage à l'écrit plus rapide et un temps d'écriture plus long que les autres fois, seul et sans sollicitations de l'orthophoniste, il semble d'ailleurs moins en difficulté : les amorces et le rythme du jeu d'écriture partagé semblent lui être bénéfiques. De même, il passe plus facilement à l'écrit et sans sollicitations à la 12^{ème} séance où on note également le rôle positif des odeurs et de l'amorce (« ça me fait penser à... ») pour initier les évocations, ainsi qu'aux 14^{ème} et 17^{ème} séances où il écrit seul et aisément des évocations plus nombreuses (jeux personnels d'écriture : métaphores à partir des couleurs ; "dans une journée pas ordinaire..."). Ainsi, le démarrage de l'écriture est de plus en plus aisé, il semble moins bloqué pour initier ses évocations, même si celles-ci restent parfois peu nombreuses. Néanmoins, lors du jeu collectif à la 16^{ème} séance (« le pendu »), il est le seul à ne pas souhaiter aller au tableau même sur sollicitations pour proposer un mot.

3-La demande d'aide pour écrire : Nathan ne demande pas d'aide de lui-même, même lorsqu'il se trouve en difficulté lors des premières séances, c'est l'encadrante qui vient à lui et le sollicite pour l'aider.

4-Le temps d'écriture : Il a tendance à avoir un temps d'écrit assez long, même lorsque le jeu d'écriture est partagé et rythmé par le temps d'écriture du groupe (chacun se passant la feuille quand il a écrit). Cependant, lors des 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} séances (« cadavre exquis » ; "il rêve..." ; « le Portrait chinois »), son passage à l'écrit est plus rapide, il semble moins en difficulté.

5-L'évolution de l'écrit : Au niveau du contenu de l'écriture, on remarque:

-Que Nathan peut utiliser un vocabulaire assez riche : "*urubu*" (2^{ème} séance) qui est l'occasion d'échanges dans le groupe sur sa signification ; "*être astucieux*" (7^{ème} séance) ; qu'il fait appel à ses connaissances sur le monde (« *qui habite en Arctique* » à la 11^{ème} séance) ;

-Que, lors du jeu « mots en séries » (3^{ème} séance), il fait des associations sémantiques ("*lasagnes*" après "*manger*"; "*jaune*" après "*rouge*"; "*la terre*" après "*ciel*"), des associations personnelles ("*foot*" après "*aimer*") et des associations s'appuyant sur le son ("*phare*" après "*Flavie*"). Il peut également s'appuyer sur le goût, la sensation ("*ça me fait penser aux bonbons au cassis*" à la 12^{ème} séance) ;

-Qu'il peut faire preuve d'évocations imagées "*j'entends les claquements de langue*" (4^{ème} séance) ; liées à des états, des sentiments ("*il faut aussi se cacher*"; "*être patient*" à la 7^{ème} séance) ;

-Mais qu'il peut aussi rester cantonner à des évocations très concrètes, notamment quand il « bloque » pour écrire (*n'écrit qu'un seul cadeau* « *un ordinateur portable* » à la 6^{ème} séance)

-Qu'il développe un écrit de plus en plus aisé, partant dans l'imaginaire au fil des séances avec des évocations étoffées, précises et imagées : "*il rêve d'une belle croquette bien tendre*" (8^{ème} séance) ; "*si j'étais un habitat, je serais une villa aussi grande qu'un château*", "*si j'étais un animal, je serais un tigre avec des rayures jaunes et ma peau serait rouge*" (9^{ème} séance) ; « *Rochonar : c'est un grand animal vert qui a des ailes* » (11^{ème} séance) ; il utilise aussi des comparaisons "*comme un taureau féroce*" "*comme l'éclair*" (13^{ème} séance) ;

-Qu'il parvient tout à fait à manipuler la métaphore (14^{ème} séance), à évoquer et semble y prendre un certain plaisir (ce qui est nouveau car il écrit longtemps et n'est pas du tout bloqué, ce jeu semblant lui convenir) : "*le rouge, ça chauffe*"; "*le gris, c'est lourd*"; "*le vert c'est dangereux*"; "*le rose c'est sale*"; "*le marron ça a des cornes*"; "*le bleu et le blanc ça fait de la mousse*". Ainsi, on note que les amorces, l'observation d'images, les odeurs ou les couleurs comme appui des évocations semblent l'aider (exemple : « *il rêve de ne plus avoir de couche* " 8^{ème} séance à partir de la photo).

-Qu'il s'implique davantage personnellement dans ses écrits au fil des séances, la métaphore et l'imaginaire de l'écriture lui permettant d'exprimer son ressenti: "*Dans une journée pas ordinaire. Le matin, je me transformerais en souris. Le midi, je mangerais un mammoth gigantesque. L'après-midi je n'aurais plus de dents. Le soir, je serais dévoré par un petit chat*" (17^{ème} séance). De même, il y exprime davantage ses affects ("*j'ai peur de la mort*", 18^{ème} séance).

6-Le comportement « spatial » lors de l'écrit: Nathan reste assis à sa place autour de la grande table, il ne se déplace pas dans la pièce lors du temps d'écrit personnel et est peu mobile sur sa chaise d'une façon générale, semble même toujours un peu « tendu », notamment lors de l'écrit. De plus, les déplacements sont difficiles pour lui lors des jeux collectifs, il n'est pas à l'aise à la fois au sein du groupe et à la fois au sein de l'espace matérialisé par la pièce de l'atelier.

7-L'espace graphique: Nathan a un graphisme régulier et très clair. Dans son espace personnel d'écrit, il a tendance à écrire assez petit et tout en haut de la feuille comme s'il n'osait pas occuper cet espace là non plus. Cependant, il est intéressant de noter qu'il occupe

d'avantage l'espace graphique de la page (14^{ème} séance, *jeu de métaphores à partir des couleurs*), il écrit davantage et semble aussi de plus en plus oser occuper l'espace graphique comme si un parallèle se créait entre l'évolution de l'espace de l'écrit et de sa place dans le groupe (qui évolue à partir de la 11^{ème} séance).

8-Le choix de lire son texte ou non, ou demande de lecture à haute voix par l'orthophoniste : Nathan n'est jamais demandeur de lire spontanément, c'est l'orthophoniste qui doit le solliciter en lui demandant s'il veut lire ou pas ou s'il souhaite qu'on lise pour lui. Suite aux sollicitations, Nathan décide de lire lui-même sauf une fois (7^{ème} séance, « *cadavre exquis* ») où il demande à l'encadrante de lire pour lui. Cependant, comme il n'est pas demandeur ou qu'il refuse clairement de ne pas lire en premier (17^{ème} séance), il a tendance à lire en dernier. A la 15^{ème} séance (relecture des écrits), il choisit de lire deux de ses écrits (*jeu sur les couleurs, portrait chinois "si j'étais"*).

9-La lecture: En général, Nathan a une bonne lecture à haute voix au niveau du déchiffrement. Cependant, on note que l'adresse au groupe est difficile car son intensité vocale est peu élevée et manque énormément d'expressivité (tête baissée, peu d'articulation, pas d'intonation...), ce qui pousse parfois les autres à lui demander de répéter ou de relire car ils n'ont pas entendu ou compris. Lors des 8^{ème} et 9^{ème} séances ("*il rêve...*" ; « *le portrait chinois* »), il semble être satisfait de lire ses écrits qui sont étoffés et son intensité vocale est plus adaptée que d'habitude. On note d'ailleurs une ébauche de sourire à la fin de sa lecture ainsi qu'un regard plus soutenu à l'autre. De même, la lecture est plus sonore avec une voix claire, tout à fait intelligible aux 14^{ème}, 15^{ème}, 17^{ème} et 18^{ème} séances (*jeu de métaphores sur les couleurs ; relecture de textes ; "dans une journée pas ordinaire..." ; « j'ai peur de... »*), avec une meilleure adresse au groupe sans se mettre en retrait, Nathan semblant prendre un certain plaisir à lire ses écrits aux autres.

10-Mise de son écrit dans le classeur du groupe: choix de le rendre consultable ou non ("feuille noire") : Il décide une fois de cacher sa feuille d'écrit d'une feuille noire dans le classeur (6^{ème} séance où il n'écrit qu'un seul cadeau de Noël dans sa liste) mais, par la suite, il ne souhaite pas cacher ses écrits.

ANNEXE 8

ARTHUR 9 ans 1/2, CM1

Synthèse des grilles d'observation après 20 séances. *Arthur est absent aux 12^{ème} et 13^{ème} séances*

L'espace de soi à l'autre

Comportement verbal :

1- La prise de parole lors des échanges: Arthur prend facilement la parole de façon spontanée à toutes les séances, il interagit fortement dans le groupe et est un de ceux qui parlent le plus. Il est d'ailleurs souvent le premier à prendre la parole lors du temps d'accueil, notamment lors des premières séances, et donc à initier le thème de discussion : c'est lui qui commence la 3^{ème} séance *en racontant son week-end (karting)* après un silence assez long dans le groupe, la 7^{ème} séance *en parlant de ses cadeaux de Noël* et la 8^{ème} séance de sa *station météo*. De plus, il prend la parole à la 14^{ème} séance pour dire *qu'il n'a pas eu sport à l'école aujourd'hui*, ce qui lance le thème du sport à l'école ainsi qu'à la 15^{ème} séance en racontant *ses vacances près de Lille*, ce qui initie une conversation du groupe sur cette ville car certains se demandent (Laura notamment) si c'est une « île ». Ainsi, il participe activement aux échanges, est très investi dans les interactions et sa prise de parole a lieu lors des différents temps de l'atelier (accueil, proposition, lectures, échanges, séparation).

2- temps de parole : Son temps de parole est en général élevé.

3- Respect des tours de parole et prise en compte de la parole des autres : Lors des premières séances, il respecte les tours de parole mais a tendance à vouloir parler autant que Noa. En effet, au départ, ces deux membres du groupe semblent se disputer le rôle de "leader" par leurs interventions, l'atelier leur offrant un espace possible d'affirmation de soi par rapport à l'autre. Lors des séances suivantes, ce comportement « compétitif » s'atténue mais Arthur a tout de même tendance à « envahir » l'espace de parole, il a des difficultés à laisser la parole aux autres, ce qui le pousse parfois et de plus en plus à ne pas être suffisamment à l'écoute des autres : il leur coupe régulièrement la parole, notamment à ceux qui parlent peu (*à Alice lors de la 5^{ème} séance par exemple*), il accapare les temps d'échanges ou discute pendant les lectures (*avec Marc lors des 8^{ème} et 9^{ème} séances*), il ne laisse pas assez le tour de parole aux autres (*lors de l'accueil des 10^{ème} et 11^{ème} séances notamment*). Il est à noter que cette attitude n'est pas forcément volontaire car Arthur ne semble pas s'en rendre compte et cela oblige souvent une des encadrantes à intervenir pour lui rappeler la règle groupale d'écouter les autres et de les laisser s'exprimer (*8^{ème}, 10^{ème}, 16^{ème}, 17^{ème} séances*). A ce jour, le respect de la parole des autres, des limites et des règles sont encore difficiles à intégrer pour Arthur, notamment lors des jeux collectifs (« *le pendu* » à la 16^{ème} séance) où il peut couper la parole et ne pas écouter les autres. Cependant, il semble parfois pouvoir y faire attention car à la 14^{ème} séance, nous notons que son temps de parole est moins important qu'habituellement avec un meilleur respect des tours de parole. Cela reste ponctuel et ses difficultés perdurent dans le groupe.

4- Maintien de l'échange : Arthur participe activement aux discussions, il maintient et renchérit régulièrement les échanges et peut s'adapter au thème en cours: sur les *règles groupales* (1^{ère} séance), sur le *Futuroscope* (2^{ème} séance) ; à propos des *mathématiques* (3^{ème} séance) ; concernant le thème de *Nantes* (4^{ème} séance) ; sur le thème de *Noël et des cadeaux*

(5^{ème}, 6^{ème} et 7^{ème} séances) ; à propos des chiens (9^{ème} séance) ; concernant le traitement de la carence en fer et les vacances (10^{ème} séance) ; sur le handball (demande à Laura ce que c'est comme sport) puis sur le sport en général (11^{ème} séance), sur la Pointe du Raz et le Mont-Saint-Michel (15^{ème} séance) ; demande à Laura quels cadeaux a eu son frère pour son anniversaire car elle vient d'en parler (16^{ème} séance) ; pose des questions aux autres sur ce qu'ils ont raconté (à Alice sur son appareil dentaire et interroge Nathan: "t'as gagné au foot?" à la 18^{ème} séance)

Cependant, nous remarquons qu'Arthur peut avoir parfois quelques difficultés pour clore l'échange, il a tendance à poser beaucoup de questions à son interlocuteur concernant le thème en cours, créant parfois un échange « déséquilibré » qui ressemble davantage à un « interrogatoire » (*questionne beaucoup les autres à la 15^{ème} séance sur le pont, les sables mouvants... au Mont-Saint-Michel par exemple*) ou peut parfois prolonger son discours sans être pour autant dans un souci d'échange (*par exemple, quand il parle de la remplaçante de son instit à la 17^{ème} séance*). De même, il peut parfois vouloir vite passer à autre chose alors que tout le monde n'a pas dit s'il avait quelque chose à raconter (17^{ème} séance).

5- interlocuteur(s) privilégié(s) : D'une façon générale, Arthur s'adresse au groupe et n'a pas d'interlocuteur privilégié. Cependant, lors des 8^{ème}, 9^{ème}, 16^{ème}, 17^{ème} et 19^{ème} séances, il s'adresse largement à Marc, créant ainsi une sorte de « sous-groupe » ou de « couplage » dans le groupe qui peut être négatif. De plus, lors du jeu collectif (« le pendu » 16^{ème} séance), il se montre très agité, parle et rit beaucoup avec Marc sans être attentif aux autres.

Comportement non-verbal :

6- l'attitude « spatiale » : Lorsque les séances se déroulent autour de la table centrale, il reste assis à sa place tout en étant assez « mobile » et « agité » sur sa chaise. Quand le jeu d'écriture est collectif, il n'hésite pas à se déplacer pour s'approcher du tableau, à changer de place, ce qui peut être dynamique pour le jeu et le groupe. Néanmoins, il a du mal à se poser des limites spatiales en se montrant « envahissant » et en se déplaçant au tableau même lorsque quelqu'un d'autre y est (« le pendu », 16^{ème} séance).

7- L'attitude d'écoute, d'attention, d'intérêt : Arthur peut être capable de porter une attitude d'écoute, d'attention et d'intérêt à l'autre, cependant, sa volonté de prendre la parole est parfois plus forte et il coupe régulièrement la parole aux autres, ne se montre pas vraiment attentif à leurs interventions sans pour autant s'en rendre compte si on ne le lui fait pas remarquer.

8- les relations corporelles à l'autre : Arthur est assez « mobile » et « agité » sur sa chaise, il a souvent les coudes posés sur la table, le buste et les bras en avant vers les autres, ce qui favorise une ouverture vers le groupe. Cependant, il a tendance à allonger son buste ou ses bras sur la table, à mettre sa tête dans ses bras et ses relations corporelles à l'autre sont parfois difficiles car il peut s'approcher beaucoup des autres, envahir l'espace par ses mouvements et il est à noter qu'il lui est arrivé de *pincer la joue de Marc « pour rire », dit-il* (16^{ème} séance).

Dynamique de groupe

9- comportement positif : Dès les premières séances, Arthur est un élément porteur du groupe dès les premières séances. Il a un comportement positif d'interlocution et de communication, ses interventions et propositions sont constructives et dynamisent le groupe

("allez, on y va!" lors de la proposition d'écriture à la 2^{ème} séance). De même, ces initiations verbales en début de séance et ses réactions, notamment aux lectures amènent de l'échange et des rires au sein du groupe. De plus, il est dynamique, sourit et montre quand il est satisfait, ce qui reflète un certain investissement personnel du groupe et cela est moteur pour le groupe et le jeu. Sinon, il peut adopter un comportement de solidarité, d'aide et d'encouragement envers les autres membres du groupe : il aide Laura quand elle ne sait pas quoi écrire (3^{ème} séance) ; il dit "il n'a pas fini de lire Nathan" (6^{ème} séance) et il choisit deux écrits de Nathan lors de la relecture (15^{ème} séance), lui ouvrant ainsi son espace et sa place dans le groupe ; il propose à Noa qui est malade de rester dans la pièce du groupe sur le tapis pour se reposer à la 9^{ème} séance et se montre patient envers Alice qui a beaucoup de mal à choisir sa phrase lors du jeu de la 10^{ème} séance.

10-comportement négatif : Cependant, sa tendance à parler à la place de l'autre, à couper la parole, à être dans son désir de faire ou raconter ce qu'il veut sans être dans l'écoute de l'autre ni dans le désir de savoir ce qu'il a à dire est souvent négative pour le groupe. De plus, Arthur dit tout ce qu'il pense, que ce soit positif ou négatif, cela n'est parfois pas très pertinent ni adapté pour le groupe et peut être parfois perçu comme des moqueries, il peut alors blesser sans s'en rendre compte *(par exemple, il montre son questionnement face aux tics de Noa lors des premières séances, il pointe que Lucas a dit « gâteau » pour « cadeau » à la 6^{ème} séance)*. Cependant, il peut aussi se moquer ouvertement de l'autre *(de Noa à la 17^{ème} séance)*, ne pas être du tout dans l'échange mais dans le jeu, sans respect de la parole de l'autre ni compréhension des réflexions ou critiques des autres sur son comportement (17^{ème} séance), cela amènera d'ailleurs une relecture des règles groupales lors du temps d'accueil de la 18^{ème} séance. De même, cela l'amène quelquefois à vouloir imposer ses idées dans le groupe, il est donc parfois « envahissant », il ne s'arrête pas, ne se pose pas de limites car c'est trop difficile pour lui à supporter, à intégrer et cela peut être déstabilisant pour le groupe (11^{ème} séance). De plus, cela est d'autant plus difficile pour lui quand le jeu est collectif (« le pendu », 16^{ème} séance) car il a davantage de mal à se poser des limites spatiales (se déplace beaucoup, s'agite) et avec les autres (coupe la parole, n'écoute pas forcément ce que disent les autres). Ces difficultés d'ordre pragmatique restent un des objectifs de l'atelier pour Arthur et à ce jour évoluent mais restent compliquées à gérer pour lui dans sa relation aux autres. Enfin, sa tendance à discuter avec Marc et donc à *créer un "sous-groupe" ou « couplage » lors des 8^{ème}, 9^{ème}, 16^{ème}, 17^{ème} et 19^{ème} séances* ou sa façon de chercher la complicité des autres (Marc, Lucas) lors de ses "oppositions" par rapport au jeu d'écriture, l'amènent à être encore moins attentif aux autres, accentue ses difficultés relationnelles et est un comportement négatif pour la cohésion groupale.

L'espace de pensée

Comportement verbal :

1- Les réactions verbales suscitées par les écrits ou les échanges: Arthur s'exprime et réagit verbalement aux échanges dès le début du groupe et montre qu'il s'investit personnellement dans ses interventions *(on note à la 1^{ère} séance que sa présentation est plus personnelle que les autres car il évoque ses loisirs, le judo notamment)*. De même, il n'hésite pas à se questionner lors des échanges et des lectures, à faire part aux autres de son avis, de sa pensée et ceci de façon spontanée. Ainsi, à la 5^{ème} séance, il dit qu'il a fait sa liste au père Noël et se prête volontiers aux questions que cela suscite dans le groupe *("On l'a jamais vu, alors... ?" dit-il, et parle des bruits que les parents pourraient faire, s'il pourrait les entendre...)* et à la 8^{ème} séance, il initie et maintient l'échange autour de ce qui est imaginaire

et réel, possible et impossible. De plus, il lui arrive d'initier parfois des échanges sur des choses ou des sons qu'il a mal compris et cela est constructif pour l'élaboration de la pensée groupale : *les sons « l/m/n » sont parfois mal compris lors du jeu collectif de la 5^{ème} séance, il exprime alors facilement le besoin de faire répéter pour comprendre*. Il porte parfois un jugement sur le caractère possible ou non de certaines idées exprimées dans le groupe, a souvent besoin de dire qu'il a fait les choses qui sont évoquées dans le groupe. Cependant, ses réactions verbales spontanées reflètent parfois son incompréhension du langage imagé sans qu'il s'en aperçoive : par exemple, *lors d'une discussion du groupe, nous parlons de « passer une nuit blanche » et Arthur s'exclame alors « la nuit c'est pas blanc ! » (7^{ème} séance)*. Lors des lectures, il lui arrive de demander *"qui n'a pas lu?" (3^{ème} séance)*, de s'exprimer concernant un mot qu'il a écrit dans une série (*« dragon » à la 3^{ème} séance*), de commenter ses écrits en expliquant à quelle histoire il pensait en écrivant le mot (*3^{ème} séance*). Il se montre aussi capable d'expliquer les mots qu'il a écrits ou de répéter à la demande des autres (*à la 6^{ème} séance, il explique qu'un tatou est un animal à la demande de Laura*). Il réagit également aux lectures des autres tant au niveau du son (*"ça rime" dit-il à la 7^{ème} séance en demandant même de répéter pour s'en assurer*), que du sens (*"c'est comme si on était sur la lune pour toutes les phrases là" évoque-t-il à la 7^{ème} séance* ; dit sur l'écrit *"il rêve de devenir footballeur professionnel" de la 8^{ème} séance : "si ça avait été pour le chien ça aurait été drôle!"* ; il s'exclame *"Ce serait bien de faire le tour de la terre en 5 minutes!"* à la 9^{ème} séance). Cependant, il est à noter qu'il peut aussi vite s'impatienter et le verbaliser (*"Tout le monde a fini?"* à la 4^{ème} séance) car il a tendance à vouloir passer rapidement d'une idée à une autre, d'une activité à une autre. Sinon, il peut également exprimer ce qu'il ressent lors du temps de séparation : *"si on restait dormir là! Y'a peut-être une boulangerie pas loin, on pourrait manger ensemble !" (7^{ème} séance)*. Ses interventions reflètent donc son investissement dans le groupe mais elles peuvent être souvent « envahissantes » au sein de l'espace groupal, Arthur ne parvenant pas à se limiter, à prendre de la distance par rapport à ce qu'il a à dire.

2- Emet une proposition d'écriture ou une demande particulière (concernant certains textes lors de la lecture par exemple) : Arthur est très actif dans ses propositions et ses demandes au groupe, notamment concernant l'organisation de l'atelier, il demande par exemple *« quand est-ce qu'on écrit ? » (1^{ère} séance)*, *"moi, j'aimerais bien lire pour quelqu'un un jour" (2^{ème} séance)* et demande *sous quelle forme ils auront les écrits du groupe en fin d'année (4^{ème} séance)*. Il propose parfois des jeux d'écriture, ce qui est intéressant car cela montre son investissement et c'est constructif pour l'évolution du groupe : *« mots en séries » à la 2^{ème} séance que l'on fait à la 3^{ème} séance et réclame ensuite un second jeu d'écriture en affirmant que c'est dommage de ne pas en avoir le temps; le « pendu » (4^{ème}, 5^{ème} et 16^{ème} séances) ; « le p'tit bac » (7^{ème} et 14^{ème} séances) ; demande de rechanter la chanson créée par le groupe (11^{ème} séance). De plus, il lui arrive de demander aux autres de répéter quand il ne comprend pas ou n'entend pas un mot lors des lectures (7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} séances, demande à Nathan de relire à la 11^{ème} séance), de demander la signification de quelque chose (*il demande ce qu'est une machine à voyager dans le temps à la 6^{ème} séance ; demande à Laura ce qu'est le handball à la 11^{ème} séance*) et de proposer des mots aux autres pour écrire (*propose "écolier" à Alice à la 10^{ème} séance*).*

3- Les réactions verbales face à la proposition d'écriture : Arthur a souvent des réactions verbales face aux propositions d'écriture. *A la 1^{ère} séance, il exprime sa déception de ne pas écrire par manque de temps* et, aux séances suivantes, il marque son accord verbalement pour la proposition d'écriture. Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'à la 2^{nde} séance, il accepte la proposition faite suite à la sienne et *il ajoute qu'il préfère cette*

proposition-là, montrant ainsi une adaptation à ce que propose l'autre. De même, lorsque le jeu le permet, il propose des exemples d'amorces (« si j'étais un animal, si j'étais un habitat, si j'étais un moyen de transport » à la 9^{ème} séance) ou participe à la recherche collective orale de syllabes puis de mots (11^{ème} séance). Néanmoins, il lui est aussi arrivé de « s'opposer » un peu face à la proposition d'écriture et de proposer à nouveau le jeu du « pendu » mais un peu comme une provocation, voulant faire voter le groupe et y adopter une position de « chef » (17^{ème} séance suite à la proposition « dans une journée pas ordinaire »). De même, il peut se montrer défensif " et si on a peur de rien?" pour le jeu d'écriture consistant à écrire de ce qui nous fait peur (18^{ème} séance).

Comportement non-verbal :

4- Les réactions non verbales suscitées par les écrits ou les échanges et 5- Les réactions non verbales face à la proposition d'écriture : Au niveau non-verbal, Arthur s'exprime beaucoup corporellement et son attitude marque généralement ses réactions lors des échanges, de la proposition d'écriture et des lectures (regard, l'expression faciale, étonnement, enthousiasme, rires). *A la 3^{ème} séance, il semble satisfait que l'on reprenne son idée de jeu, il sourit. Lors des jeux collectifs au tableau (5^{ème}, 10^{ème} et 16^{ème} séances), il manifeste de la satisfaction dès qu'il trouve un mot ou une lettre, il semble prendre du plaisir dans le jeu. De plus, lors de la relecture des écrits (15^{ème} séance), il montre des réactions non verbales expressives de satisfaction lors de la consultation des écrits puis de la relecture.*

L'espace de l'écrit

1- Choix d'écrire : Arthur choisit d'écrire lors des séances.

2- Le passage à l'écrit, démarrage de la production écrite : Il démarre facilement l'écrit, il n'a pas de blocage.

3-La demande d'aide pour écrire : Il ne demande pas d'aide pour écrire généralement. Cependant, *lors du jeu collectif au tableau (« pendu », 5^{ème} séance), il ne demande pas l'aide de l'encadrante au départ puis accepte ensuite qu'elle l'aide car il est en difficulté (dans son nombre de tirets à proposer notamment).*

4-Le temps d'écriture : En général, il écrit assez rapidement et il lui est arrivé au début de l'atelier de s'impatienter, de le verbaliser et de dessiner sur sa feuille (4^{ème} et 18^{ème} séances). Il est à noter que souvent il s'arrête par manque de place sur sa feuille mais aussi parce qu'il paraît en difficulté pour réfléchir longtemps sur quelque chose, souhaitant vite passer à autre chose. Cependant, par la suite ce comportement s'estompe et il se montre capable d'attendre la fin du temps d'écriture voire d'utiliser ce temps pour trouver d'autres idées (8^{ème} séance où il demande plus de temps car il n'a pas terminé, 9^{ème} séance où il occupe toute la feuille et continue d'écrire le reste au dos et 17^{ème} séance où il prend davantage son temps pour écrire).

5-L'évolution de l'écrit: Au niveau du contenu de ses écrits, Arthur utilise lors du jeu « mots en séries » (3^{ème} séance) des associations qui s'appuient sur le son ("femme" après "ferme"; "puits" après "pluie") ou sur le sens ("nuage" après "soleil"; "voiture" après "route"). Ses évocations sont parfois riches au niveau de l'imaginaire (« dragon »; "bille de milliard" à la 3^{ème} séance; « les bonbons magiques » à la 16^{ème} séance), peuvent faire appel à l'humour ("le dentier de papi" à la 3^{ème} séance) et être imagées ("un gros clown" à la 7^{ème}

séance). De plus, il est capable d'étoffer ses écrits (*"les égouts pleins de rats"* à la 4^{ème} séance) et d'être dans la création de mots et dans un imaginaire très riche (*"Dans une journée pas ordinaire, le matin, je vais sur la marcifète, une planète à martiens, en fusée, et je vais à la marcicole, c'est l'école des martiens [...]. Le midi, je vais à la marcitine [...]. L'après-midi, je vais faire marcisport[...]"* à la 17^{ème} séance). Cependant, il peut rester parfois dans des évocations assez "matérielles" et concrètes (« Wii » ; « DS » ; « Triops » à la 6^{ème} séance), « persévérer » en écrivant le même mot à plusieurs séances (« tatou » aux 3^{ème}, 4^{ème}, 6^{ème} et 9^{ème} séances), rester sur une signification possible des syllabes lors de la création de mots (*"sou"* et *"quette"* 11^{ème} séance) sans partir dans l'imaginaire ou être en difficulté s'il doit faire appel au langage élaboré et implicite dans son écrit (*n'est pas parvenu à utiliser la métaphore* à la 14^{ème} séance et a écrit des comparaisons, dont certaines ne sont pas achevées ou posent une question *"le gris c'est comme quoi"*; *"le beige c'est comme quoi"*). Il peut aussi se montrer défensif : il écrit *"je n'ai pas peur"* puis dessine sur sa feuille pour le jeu d'écriture consistant à écrire de ce qui nous fait peur (18^{ème} séance). Sinon, il est intéressant de noter qu'il crée des amorces lors du temps d'écriture de la 9^{ème} séance (*"si j'étais une rivière, une chaussure, un tapis"*) et qu'il peut s'appuyer sur les évocations des autres et les enrichir (*décide d'écrire "gorille noir" après la proposition "gorille" de Laura* à la 10^{ème} séance). Cependant, il est à noter qu'il a quelques difficultés métaphonologiques au niveau de l'association des sons dans le jeu d'écriture « la chanson en chaîne » (9^{ème} séance) : il propose *"couteau"* après *"escargot"* et *"noisette"* après *"noir"*, ne parvenant pas à se distancier par rapport aux signifiants écrits, tout comme à la 19^{ème} séance lors de l'écriture des mots qu'on n'aime pas, des gros mots...qui crée beaucoup d'« excitation » chez lui.

6-Le comportement « spatial » lors de l'écrit : On note qu'Arthur se déplace souvent dans la pièce lors du temps d'écrit personnel: à la petite table où il s'installe avec deux petites chaises, une pour écrire et une pour s'asseoir (8^{ème} séance) ; sur le tapis (9^{ème} séance) ; à la fenêtre puis sur une chaise (11^{ème} séance) ; sur le tapis et ensuite à la petite table à la demande de l'encadrante car il a tendance à discuter avec Lucas sur le tapis (14^{ème} séance). Il peut d'ailleurs se montrer assez agité lors de ce temps où il est isolé (8^{ème} et 11^{ème} séances notamment) en cherchant à discuter avec ceux qui sont près de lui. Si le jeu a lieu autour de la grande table, il est dynamique et volontaire avec tout de même une tendance à être très « actif » et mobile sur sa chaise. De plus, nous notons que son comportement corporel et spatial à l'écrit est parfois particulier et intéressant à observer : par exemple, il cache ses écrits avec son bras lors du temps d'écriture (2^{ème} et 3^{ème} séances, comportement qu'il n'adopte plus par la suite), il demande s'il peut aller sous la table pour écrire (11^{ème} séance) et il se donne une claque pour le mot inventé « clacpo », ce qui crée l'étonnement dans le groupe et nous questionne aussi lors de la reprise.

7-L'espace graphique : Son graphisme est gros, grand, maladroit, irrégulier et parfois confus, ce qu'on peut mettre en relation avec sa dyspraxie (s'il utilise un stylo-plume, il a souvent de l'encre plein les doigts voire sur le visage en fin de séance). En général, sa feuille est vite remplie car il occupe tout l'espace graphique et il peut y ajouter des dessins (4^{ème} séance, 18^{ème} séance) ou il lui arrive d'écrire au dos (9^{ème} séance).

8-Le choix de lire son texte ou non, ou demande de lecture à haute voix par l'orthophoniste : Arthur choisit de lui-même de lire ses écrits, il est d'ailleurs souvent demandeur de le faire en premier, parfois de façon insistante.

9-La lecture: Il a une lecture à haute voix bien sonore et sans difficulté particulière de déchiffrement et peut montrer qu'il est content de ce qu'il a écrit suite à sa lecture (17^{ème} séance).

notamment). Cependant, il lui arrive d'avoir du mal à se concentrer lors de sa lecture avec une tendance à ne pas parler assez fort et à tenir sa feuille trop haut, ne permettant pas aux autres de le voir (8^{ème} séance, avec regards et rires vers Marc). Cette attitude pousse alors l'encadrante à lui demander de lire plus fort pour que les autres entendent : il est question ici de l'adresse qui est difficile pour Arthur à l'écrit comme à l'oral et cela se reflète lors de la mise en voix. Lors de la relecture des écrits (15^{ème} séance), il choisit de lire deux écrits de Nathan (*jeu de fabrication de mots*, "*si j'étais un super-héros*"). Ce choix est intéressant à remarquer, notamment car sa lecture à haute voix est plus « adaptée » lors de cette séance, il s'adresse davantage aux autres et semble content de faire partager son choix de lecture aux autres en disant que c'est Nathan qui a écrit ce qu'il vient de lire. On peut faire l'hypothèse que le fait de lire l'écrit d'un autre permet davantage à Arthur de se représenter l'adresse à l'autre dans l'écrit et que cela influe sur sa lecture dans le groupe.

10-Mise de son écrit dans le classeur du groupe: choix de le rendre consultable ou non ("feuille noire") : Il décide une fois de cacher sa feuille d'écrit d'une feuille noire dans le classeur (3^{ème} séance) mais sa décision intervient après celle de Noa: *est-ce pour affirmer sa place par rapport à lui dans le groupe (« leader »)? Ou pour tester les règles, le cadre du groupe?* Il décide d'ailleurs d'enlever la feuille noire à la séance suivante lors du rappel de l'enjeu de cette règle. Ensuite, il ne choisit plus de cacher ses écrits.

ANNEXE 9

ALICE CM1

Synthèse des grilles d'observation après 20 séances. Alice est absente aux 17^{ème} et 19^{ème} séances

L'espace de soi à l'autre

Comportement verbal :

1- La prise de parole lors des échanges : Jusqu'à la 10^{ème} séance, Alice ne prend pas la parole dans le groupe d'elle-même pour interagir avec les autres. Sa prise de parole intervient alors uniquement sur sollicitations des autres ou des encadrantes (*pour se présenter lors de la première séance, lors de l'aide pour écrire, lors des temps de lecture*). Elle semble souvent, par son attitude très inhibée, être en difficulté dans le groupe. Cependant, à la 10^{ème} séance, il est à noter qu'elle prend la parole la première lors de l'accueil et pour la première fois (*elle raconte que sa sœur est allée au cinéma et à un concert*). Cette prise de parole est très positive et montre une évolution d'Alice et de sa volonté d'aller vers les autres, cependant le contenu nous questionne car elle ne parle pas d'elle mais de sa sœur avec qui elle a une relation particulière d'admiration. De plus, elle prend de nouveau la parole lors de l'accueil à la 13^{ème} séance (sur sollicitation légère de l'encadrante) *pour raconter qu'elle est allée à un concert et parler aussi de son nouvel appareil dentaire* ainsi qu'à la 14^{ème} séance (mais sur sollicitation plus importante de l'encadrante) concernant le sport *"j'aime pas trop"* dit-elle. Ensuite, à la 15^{ème} séance, Alice prend spontanément la parole lors du temps d'accueil pour *dire qu'elle a fêté son anniversaire et qu'elle a apporté des bonbons pour le groupe* ainsi qu'au temps de séparation où elle s'affirme *"j'ai la flemme de distribuer"* dit-elle en parlant de ses bonbons. Cette prise de parole spontanée la concerne personnellement, elle suscite des réactions positives du groupe envers Alice qui semble contente (*ils lui souhaitent son anniversaire, la remercient, sourient quand elle dit qu'elle ne veut pas distribuer*). De même, elle prend la parole d'elle-même la première au début de la 16^{ème} séance *concernant son futur séjour à la Bourboule* et enrichit son intervention *en disant qu'elle est contente de partir avec sa classe sans ses parents*. A la 18^{ème} séance, *elle parle avec beaucoup plus de facilité de sa prise d'empreintes pour son appareil dentaire et répond aux questions du groupe qui s'intéresse (« ça fait mal ? »...)*. Cette nette évolution dans sa prise de parole qui devient plus présente et spontanée montre ainsi qu'elle s'investit de plus en plus dans le groupe, commence à y trouver sa place, s'affirme face aux autres et qu'elle évolue de séance en séance.

2- temps de parole, respect des tours de parole : Son temps de parole spontané dans le groupe est quasiment inexistant jusqu'à la 10^{ème} séance. Il est ensuite présent lors des 10^{ème}, 13^{ème}, 14^{ème} et 15^{ème} séances où elle prend la parole.

3- Prise en compte de la parole des autres : Alice écoute ce que les autres disent mais elle n'interagit pas verbalement avec les autres, ne prend pas la parole à partir de ce qu'ils disent

4- Maintien de l'échange : Même si ses prises de parole sont un premier pas vers les autres, il ne s'agit pas encore réellement d'interaction verbale dans le sens où Alice ne maintient pas le sujet de discussion, ne poursuit pas l'échange, ne renchérit pas à partir de ce que les autres disent...

5- interlocuteur(s) privilégié(s) : Dès le début de l'atelier, Alice a tendance à s'adresser à l'encadrante (notamment celle qui l'a suivie en prise en charge individuelle) par le regard ou verbalement pour qu'elle lise sa feuille à la fin de la séance. Ce comportement a tendance à s'atténuer au fur et à mesure de l'atelier mais reste tout de même présent. Sinon, à partir de la 4^{ème} séance, elle interagit de façon informelle avec Laura (*au moment de s'asseoir, de prendre les stylos...*) et semble chercher à créer une relation de complicité avec elle mais cela s'atténue également ensuite.

Comportement non-verbal:

6- l'attitude « spatiale » : Lorsque les séances se déroulent autour de la table centrale, elle reste assise à sa place de façon assez « figée ». Lorsque les jeux d'écriture sont collectifs (au tableau), elle se déplace accompagnée d'une encadrante car cela est très difficile pour elle. Lorsque l'écrit est personnel, elle ne se déplace pas dans la pièce et reste assise à la grande table centrale.

7- L'attitude d'écoute, d'attention, d'intérêt : Alice regarde les autres, elle sourit parfois et semble écouter mais elle a cependant tendance à regarder l'encadrante de façon privilégiée et cela peut avoir des conséquences sur son attitude d'intérêt et d'écoute envers les autres car elle les regarde moins. Cependant, suite à ses prises de parole, on note une évolution d'Alice qui regarde davantage les autres, semble plus à l'aise, tremble moins.

8- les relations corporelles à l'autre : Alice est assez « immobile » ou « figée » sur sa chaise (il faut noter ici qu'elle porte un corset), elle reste au niveau du dossier, s'avance peu vers les autres autour de la table et a tendance à tourner son buste vers l'encadrante. On peut noter qu'elle met souvent les mains devant sa bouche (*au moment de se présenter à la 1^{ère} séance, quand elle est sollicitée pour la lecture et qu'elle demande que l'encadrante lise pour elle*). De plus, il lui arrive de trembler assez fortement quand elle est sollicitée par le groupe (*pour lire, pour écrire pendant un jeu collectif où elle se déplace accompagnée d'une encadrante à la 5^{ème} séance ou pour trouver des idées en commun, notamment à la 10^{ème} séance*). Ce comportement corporel inhibé reflète de réelles difficultés d'Alice à occuper l'espace groupal et à aller vers les autres. Il est à noter qu'à la 13^{ème} séance, elle est un peu moins immobile, elle se mouche car elle est malade et dit "*pourquoi vous me regardez?*" à Laura et Marc: *est-ce positif dans le sens d'une affirmation d'Alice par rapport aux autres?* Ensuite, aux 15^{ème} et 16^{ème} séances, Alice semble plus à l'aise, elle met de plus en plus les coudes sur la table, tremble moins, regarde plus les autres et semble de plus en plus s'ouvrir « corporellement » dans le groupe.

Dynamique de groupe

9- comportement positif : Son comportement non-verbal peut parfois être positif dans le groupe (accord par le regard, par les hochements de tête) mais il reste très limité car Alice ne s'exprime pas beaucoup ni par la voix ni par le corps. Ses premières prises de parole spontanées dans le groupe (*aux 10^{ème}, 15^{ème}, 16^{ème} séances*) et le fait d'offrir des bonbons pour son anniversaire entraînent des réactions positives dans le groupe et permettent à Alice de prendre davantage sa place dans le groupe et de montrer qu'elle s'y investit de plus en plus.

10-comportement négatif : Cependant, son attitude en retrait peut être parfois négative et « pesante » pour le groupe, elle pousse les autres d'abord à la solliciter pour l'intégrer puis, n'ayant pas de retour de sa part, à se décourager quelque peu et à moins la solliciter. Ainsi, elle semble parfois "à part" de la dynamique groupale car, même si elle

parvient à prendre la parole, elle n'interagit toujours pas vraiment avec les autres dans le groupe dans le sens où elle ne maintient pas la discussion, ne répond pas forcément, ne pose pas de questions....

L'espace de pensée

Comportement verbal :

1- Les réactions verbales suscitées par les écrits ou les échanges: Alice n'a pas ou peu de réactions verbales lors des lectures ou des échanges. On note ses premières prises de parole spontanées dans le groupe (aux 10^{ème}, 15^{ème}, 16^{ème} séances) où elle fait part aux autres de choses personnelles (*sorties, anniversaire, séjour de classe*).

2- Emet une proposition d'écriture ou une demande particulière (concernant certains textes lors de la lecture par exemple) : Elle n'émet pas de proposition d'écriture ou de demande particulière dans le groupe (*même les demandes pour écrire ou lire sont souvent produites sur sollicitations*). Lors de la recherche collective orale du jeu (11^{ème} séance « *invention de mots* »), il faut la solliciter fortement pour qu'elle propose une syllabe puis un mot mais, à la 16^{ème} séance (« *le pendu* »), elle parvient à proposer d'elle-même une lettre à celui qui est au tableau.

3- Les réactions verbales face à la proposition d'écriture : En général, elle n'émet pas de réactions verbales. Cependant, elle participe activement au vote pour le jeu d'écriture à la 16^{ème} séance (« *le pendu* ») en levant la main et en souriant.

Comportement non-verbal :

4- Les réactions non verbales suscitées par les écrits ou les échanges et 5- Les réactions non verbales face à la proposition d'écriture : On n'observe peu de réactions non verbales suscitées par la proposition d'écriture, les écrits ou les échanges, Alice laissant peu transparaître ce qu'elle ressent. Cependant elle peut marquer son accord non-verbalement pour la proposition, notamment aux 6^{ème} et 7^{ème} séances ("*Faire la liste des cadeaux qu'on voudrait à Noël possibles, imaginaires, extraordinaires*" le « *cadavre exquis* » avec comme amorce "*Pour...Il faut...Il faut aussi...Il faut surtout*"). De même, à la 6^{ème} séance, elle sourit lors d'une lecture de liste de cadeaux de Noël (*de Laura qui a écrit "un panier de basket" comme elle*) mais ses réactions restent très limitées d'une façon générale et on n'observe d'ailleurs peu de réactions aux odeurs de sa part à la 12^{ème} séance, ce médiateur ne la faisant pas s'exprimer davantage au niveau non-verbal.

L'espace de l'écrit

1-Choix d'écrire : Alice choisit d'écrire lors des séances, même si cela est difficile pour elle.

2-Le passage à l'écrit, démarrage de la production écrite : Lors des premières séances, on note que le passage à l'écrit est difficile pour Alice qui est en difficulté pour évoquer, associer et cela nécessite l'intervention et les sollicitations de l'encadrante (et parfois du groupe lors de jeux d'écritures collectifs ou partagés) pour l'aider, lui donner des idées, jusqu'à ce qu'elle parvienne à écrire. On sent que c'est douloureux pour elle (*elle a les larmes aux yeux à la 2^{ème} séance*). Cependant, on remarque qu'elle se met à écrire seule et plus rapidement aux 6^{ème} et 9^{ème} séances ("*Faire la liste des cadeaux qu'on voudrait à Noël possibles, imaginaires, extraordinaires*" ; "*le Portrait chinois*"), nous notons d'ailleurs que

les images et les amorces semblent lui être bénéfiques. A la 10^{ème} séance (*jeu collectif au tableau " la chanson en chaîne"*), les autres lui donnent des idées pour l'aider car elle n'en n'a pas mais elle met beaucoup de temps à faire un choix et à aller l'écrire au tableau où elle tremble fortement. Le passage à l'écrit reste toujours difficile pour elle et il lui arrive souvent d'utiliser les suggestions de l'encadrante en les écrivant sans se les approprier, en les « plaquant » sans les enrichir, elle ne semble pas être en recherche, attend qu'on lui donne des idées, n'initie pas d'elle-même sa pensée. Cependant, on note qu'à la 16^{ème} séance (« le pendu »), elle semble plus à l'aise pour aller proposer son mot au tableau et elle le choisit seule.

3-La demande d'aide pour écrire : Lors des premières séances, Alice a tendance à ne pas demander de l'aide d'elle-même et à rester « bloquée » lors du temps d'écriture. L'encadrante vient à elle et la sollicite pour initier ses évocations. Cependant, aux 11^{ème}, 12^{ème}, 13^{ème} et 14^{ème} séances, elle parvient à montrer qu'elle est en difficulté par le regard et on note qu'elle demande explicitement de l'aide pour ses tirets au tableau à la 16^{ème} séance (*jeu collectif « le pendu »*).

4-Le temps d'écriture : Bien qu'elle écrive peu, Alice a tendance à avoir un temps d'écriture assez long, souvent en décalage avec les autres car l'encadrante l'aide (*ce qui pousse le groupe à l'attendre pour se passer les feuilles lors du jeu d'écriture partagé à la 3^{ème} séance « mots en série » par exemple*).

5-L'évolution de l'écrit: Au niveau du contenu de l'écriture, on remarque qu'Alice manque souvent d'idées, n'a pas d'évocations qui lui viennent, sa pensée ne semble pas se mettre en mouvement. La question qui se pose porte sur sa volonté ou sa capacité à mettre sa pensée en route, s'agit-il de passivité ou d'impossibilité à se mettre en recherche, à initier sa pensée ? Il peut alors lui arriver de « plaquer » les idées de l'autre (*écrit ce que lui propose l'encadrante aux 5^{ème} et 10^{ème} séances lors du jeu collectif et aux 13^{ème} et 14^{ème} séances lors du temps d'écrit personnel*) mais elle peut aussi parvenir à s'appuyer sur l'aide du groupe pour s'approprier les idées des autres et en trouver de nouvelles (*elle s'appuie sur "maître" pour écrire "maîtresse" à la 2^{ème} séance*). Cependant, lors du jeu « mots en séries » (3^{ème} séance), on remarque une formule "stéréotypée" pour ses associations (*"on regarde la télé" après "télé"; "où on poste les lettres" après "poste"; "où on conduit" après "voiture"*), c'est une sorte de définition, de "redite" qui va "rigidifier" ses associations et qui dénote une tendance d'Alice à avoir une pensée "collée", "plaquée", "rigide". De même, elle peut adopter un comportement d'imitation en faisant des « évocations par copie » (*écrit "poulet" et "vieux" en copie après son voisin à la 3^{ème} séance*) et étoffe très peu ses évocations qui restent très concrètes, non enrichies (*elle se cantonne à des verbes à l'infinitif souvent sans compléments à la 7^{ème} séance « cadavre exquis », elle écrit « si j'étais un animal, je serais un chat petit ; si j'étais un habitat, je serais un hôtel grand [...] » dans le « portrait chinois » à la 9^{ème} séance, elle n'écrit qu'une phrase à la 12^{ème} séance "ça me fait penser au citron" où elle donne directement le fruit sans évocation*).

Néanmoins, elle se montre capable d'associations sémantiques (*"l'eau" après "vague"; "requin" après "baleine" à la 3^{ème} séance*), elle parvient à initier des mots d'elle-même sans sollicitation de l'encadrante (*6^{ème} séance où elle cache ensuite ses écrits et 16^{ème} séance lors du « pendu » où elle propose « parapluie »*) et on note que ses évocations deviennent parfois plus aisées, davantage imagées (*"il rêve qu'il danse" à la 8^{ème} séance*). De plus, elle commence à se saisir de l'écrit pour davantage exprimer ses affects (*"j'ai peur que ça sonne quand je rentre dans le magasin"* (18^{ème} séance)

6-Le comportement « spatial » lors de l'écrit: Alice reste souvent assise à sa place autour de la grande table, elle ne se déplace pas dans la pièce lors du temps personnel d'écriture, elle est peu mobile sur sa chaise, assez « figée » d'une façon générale et on la sent souvent mal à l'aise, tremblante, mettant ses mains devant sa bouche. De plus, si le jeu est collectif, elle a du mal à se déplacer au tableau, c'est difficile à vivre pour elle (5^{ème}, 10^{ème} et 16^{ème} séance).

7-L'espace graphique: Concernant l'espace graphique, elle a un graphisme plutôt régulier et lisible, cependant il est parfois tremblant (12^{ème}, 13^{ème} et 14^{ème} séances notamment). Dans son espace personnel d'écrit, elle écrit souvent à gauche et en haut de la feuille, ne semblant pas oser ou vouloir occuper l'espace de la page.

8-Le choix de lire son texte ou non, ou demande de lecture à haute voix par l'orthophoniste : L'orthophoniste doit la solliciter en lui demandant si elle veut lire ou pas ou si elle souhaite qu'on lise pour elle. En général, elle accepte que l'encadrante lise pour elle (*elle ajoute qu'elle n'a pas envie de lire aux 8^{ème} et 12^{ème} séances, jeux « il rêve... » et « ça me fait penser à... » à partir des odeurs*), sauf aux 9^{ème}, 11^{ème} et 18^{ème} séances (« *le Portrait chinois* » ; « *définitions de mots inventés* » ; « *j'ai peur de...* ») où elle choisit de ne pas faire partager ses écrits au groupe. À la 15^{ème} séance (*relecture des écrits*), elle demande à l'encadrante de lire pour elle et choisit deux écrits collectifs (*"l'acrostiche des prénoms" avec les lettres de son prénom, les « mots en séries »*).

9-La lecture: Alice n'a jamais lu dans le groupe.

10-Mise de son écrit dans le classeur du groupe: choix de le rendre consultable ou non ("feuille noire") : Elle choisit de mettre une page noire sur ses écrits à la 4^{ème} séance où elle est la seule (*jeu « j'entends... »*), à la 6^{ème} séance où Nathan le fait aussi (*"Faire la liste des cadeaux qu'on voudrait à Noël possibles, imaginaires, extraordinaires"*) et à la 11^{ème} séance (« *définitions de mots inventés* ») où elle est la seule à le faire.

Summary:

This research paper focuses on group's speech therapy with children in a writing workshop in liberal after the interruption of individual monitoring.

The study focuses on the creation and observation of a specific mechanism of writing workshop led by two pathologists and consists of 7 children, aged 8 to 12, with a strong inhibition which may manifest at the level of academic learning and relational level. Thus, the proposed treatment of the workshop is to enable the child to inscribe his oral and written language in the otherness through the relationship with his peers in the group, to open a space for thought and prepare a written report that makes sense for him.

We developed an observation checklist to study the child's evolution in space of self to another, his thinking space and space for writing in the workshop. Moreover, we are interested in the construction and evolution of the group and the impact in the child's life and well-being beyond the writing workshop we had the return through parental interviews conducted during the year. Through this work, we hope to bring new elements of reflection on the mediation of writing in workshop, including in liberal's practice.

Keywords:

- Writing Workshop
- Liberal's speech therapy
- Group Therapy
- Peer relationship
- Thought
- Report writing
- Observation checklist

Résumé :

Ce mémoire de recherche s'intéresse à la prise en charge orthophonique groupale de l'enfant au sein d'un atelier d'écriture en libéral après l'interruption d'un suivi individuel.

L'étude porte sur la création et l'observation d'un dispositif spécifique d'atelier d'écriture co-encadré par deux orthophonistes et constitué de 7 enfants, âgés de 8 à 12 ans, souffrant d'une forte inhibition qui peut se manifester au niveau des apprentissages scolaires et au niveau relationnel. Ainsi, le projet de soin de l'atelier est de permettre à l'enfant d'inscrire son langage oral et écrit dans l'altérité grâce à la relation à ses pairs dans le groupe, d'ouvrir un espace de pensée et d'élaborer un rapport à l'écrit qui a du sens pour lui afin de se l'approprier.

Nous avons donc élaboré une grille d'observation pour étudier l'évolution de l'enfant dans son espace de soi à l'autre, son espace de pensée et son espace de l'écrit au sein de l'atelier. De plus, nous nous intéressons à la construction et l'évolution du groupe ainsi qu'aux répercussions dans la vie et le bien-être de l'enfant au-delà de l'atelier d'écriture dont nous avons eu le retour grâce à des entretiens parentaux effectués au cours de l'année.

Par ce travail, nous espérons apporter de nouveaux éléments de réflexion autour de la médiation de l'écriture en atelier, notamment dans une pratique libérale.

Mots-clés :

- Atelier d'écriture
- Prise en charge orthophonique en libéral
- Thérapie groupale
- Relation aux pairs
- Pensée
- Rapport à l'écrit
- Grille d'observation