



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITÉ DE NICE SOPHIA-ANTIPOLIS
FACULTÉ DE MÉDECINE
ÉCOLE D'ORTHOPHONIE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ POUR L'OBTENTION DU CERTIFICAT DE CAPACITÉ
D'ORTHOPHONISTE

LA PROPOSITION D'ÉCRITURE COMME OUTIL THÉRAPEUTIQUE EN SÉANCE ORTHOPHONIQUE

CLÉMENCE BATELLIER REBOULIN

Née le 5 janvier 1990 à Cannes

Directeur : Monsieur Christian BELLONE, orthophoniste

Co-directrice : Madame Sandrine JAUBERT, orthophoniste

NICE – 2011

Je remercie...

Christian Bellone, pour son enthousiasme et ses précieux conseils d'orthophoniste et d'animateur d'atelier d'écriture.

Sandrine Jaubert, sans qui ce mémoire n'aurait pas la même saveur...

Un grand merci pour son soutien, sa bienveillance et la pertinence de ses remarques. Merci de m'avoir fait vivre une expérience d'écriture si singulière.

Les deux animateurs de l'atelier « chemins d'écritures » : José Wronke et Elisabeth Genest. Merci d'avoir fait germer en moi les bonnes questions.

Charlotte Raffray, membre du jury. Merci pour l'intérêt qu'elle a porté à mon travail.

Mes remerciements s'adressent également à Céline, Brit et Clair pour leur grande patience et leur précieux soutien.

Et un merci tout particulier à Marion-Anne, Drey-oh, Léa, Charlotte, Héloïse et Valérie...

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
INTRODUCTION.....	8
ASSISES THÉORIQUES	11
I. ÉCRITURE	12
A. ÉCRITURE ET LANGAGE	12
B. ÉCRIRE	17
C. ACQUISITION DE L'ÉCRITURE.....	23
II- LA THÉRAPIE DU LANGAGE ÉCRIT.....	31
A. L'ORTHOPHONISTE THÉRAPEUTE DU LANGAGE	31
B. PRISE EN CHARGE EN SÉANCE ORTHOPHONIQUE	36
C. LE TROUBLE DU LANGAGE ÉCRIT DANS LA THÉRAPIE DU LANGAGE	40
III- ÉCRIRE EN ATELIER	45
A. LE GROUPE THÉRAPEUTIQUE	46
B. LES ATELIERS D'ÉCRITURE	52
C. ÉCRIRE EN ATELIER D'ÉCRITURE	60
CONCLUSION	80
ÉTUDE PRATIQUE.....	81
I. PRÉSENTATION DU PROTOCOLE	82
A. CADRE DE RECHERCHE	82
B. MÉTHODOLOGIE	85
II. ENQUÊTE AUPRES DES ORTHOPHONISTES.....	88
A. OBJECTIFS DU QUESTIONNAIRE.....	88
B. PRÉSENTATION DE LA POPULATION.....	89
C. PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE	89
D. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	95
E. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	115

III. EXPÉRIENCE DE LA PROPOSITION D'ÉCRITURE EN SÉANCE ORTHOPHONIQUE INDIVIDUELLE	120
A. OBJECTIFS.....	120
B. PRÉSENTATION DE LA POPULATION.....	121
C. PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE	123
D. « CARNETS DE VOYAGE ».....	126
E. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	131
IV. DISCUSSION	136
A. THÉORIE.....	136
B. QUESTIONNAIRE AUX ORTHOPHONISTES	136
C. « CARNETS DE VOYAGE ».....	138
D. QUESTIONNAIRE AUX PATIENTS	139
CONCLUSION	140
BIBLIOGRAPHIE	144
TABLE DES MATIERES	147
ANNEXES	151

*« Chacun peut, par ses propres moyens, parvenir à jouir librement
de la beauté de la langue, fabriquer de la beauté et de la pensée.
Chacun peut, par la qualité du travail que l'écriture foment en lui,
se découvrir lui-même, changer son rapport avec sa propre langue.*

On écrit avec ce que l'on est.

*Nous travaillons pour que l'écriture reste ce qu'elle a toujours été :
un espace d'invention et de subversion
dont la liberté est la condition. »*

Élisabeth BING

INTRODUCTION

La pratique des ateliers d'écriture a suscité et suscite encore un vif engouement auprès d'un public toujours plus varié comme les professeurs des écoles, les professionnels de l'écriture tels les journalistes et écrivains en mal de style, ou simplement auprès d'adultes passionnés d'écrire.

Pourtant, on imagine souvent qu'écrire est une activité solitaire par excellence...

Pourquoi alors vouloir participer à un atelier d'écriture ? Peut-être pour le désir de rencontres, l'envie d'échanger, de partager. Partager un moment privilégié entre amateurs d'écriture. Pour apprendre aussi. Apprendre un genre, un style ; apprendre des autres. Pour la curiosité peut-être... Sans aucun doute, pour le plaisir des mots.

C'est aussi ce goût des mots et de la langue, cette envie de s'engager sur le chemin de l'écriture qui nous a donné envie d'écrire ce mémoire...

Au fil des pages et des ouvrages que nous avons feuilletés, beaucoup exposent en détail les principes fondateurs des ateliers d'écriture, et donnent des conseils quant à leur animation. Certains proposent des mines inépuisables de propositions d'écriture, toutes plus variées les unes que les autres.

Or, il n'existe pas - à notre connaissance - de réel ouvrage sur les propositions d'écriture en séance individuelle.

Serait-il alors possible de réaliser un tel travail en orthophonie ?

Parions dans ce mémoire que la proposition d'écriture serait en elle-même un outil thérapeutique utilisable en séance orthophonique.

Nous pensons qu'il est possible d'adapter le fonctionnement d'un atelier d'écriture collectif au cadre de la séance individuelle, tout comme nous pensons que les patients peuvent en tirer les mêmes bénéfices.

Nous avons d'abord cherché à établir des références théoriques solides sur lesquelles nous appuyer dans la suite de notre étude, puisqu'aucune référence ne traitait réellement de notre sujet.

Par la suite, dans notre étude pratique, nous avons cherché à recueillir des informations à propos de la démarche au sein de la profession, au moyen d'un questionnaire.

Nous cherchons à savoir :

- Combien d'orthophonistes utilisent cette démarche
- Pourquoi l'ont-ils choisie. Existe-t-il un lien avec un courant théorique ou la formation initiale ?
- Comment ont-ils adapté la démarche initialement prévue pour le groupe au cadre de la relation duelle
- S'ils ont constaté les mêmes bénéfices qu'en groupe, en ont-ils constaté d'autres
- S'ils trouvent l'adaptation à la situation duelle parfaitement réalisable et à quelles conditions

Nous avons ensuite choisi de faire l'expérience des propositions d'écriture auprès de deux jeunes patientes suivis dans un cabinet libéral. Nous sommes servis de l'expérience de l'orthophoniste envers la pratique ainsi que des réponses obtenues à notre questionnaire pour adapter notre expérience.

Nous ferons le récit du chemin qui nous a guidée dans le choix des propositions, la façon avec laquelle elles ont été réalisées, ce que nous avons pu observer du comportement de l'enfant. Nous partagerons nos impressions dans nos « carnets de voyage » .

Un court questionnaire concernant la vision du langage écrit et le ressenti par rapport à l'expérience a été proposé aux patients par la suite, afin de préciser nos impressions.

En route pour notre voyage...

C'est d'abord par une escapade en Écriture que nous reviendrons sur ses fonctions et son émergence. Nous découvrirons sa singularité et la place qu'elle occupe dans la vie d'un sujet, de manière consciente et inconsciente.

Nous partirons ensuite à la « rencontre » des thérapeutes du langage. Nous chercherons à comprendre leur regard sur le trouble du langage écrit et sur l'individu de façon générale. Nous donnerons ensuite un aperçu des moyens mis en œuvre pour redonner au sujet son pouvoir d'écrire, son plaisir d'écrire.

C'est en allant explorer le monde des ateliers d'écriture, en remontant le cours de leurs origines, en dressant les fondements de leur démarche et de leurs enjeux, que nous emprunterons le chemin qui nous mènera vers ces jeunes en mal d'écrire...

ASSISES THÉORIQUES

I. ÉCRITURE

Avant de plonger dans le monde de l'écriture, de définir les fonctions qu'elle remplit et de savoir comment on apprend à écrire, il semble important de la replacer dans son contexte : intégrons-la dans un cadre plus large : celui du langage.

A. ÉCRITURE ET LANGAGE

A.1. Quelques définitions...

Voilà un concept linguistique majeur que celui de la distinction entre langage, langue et parole... Concept fondamental pour nous, orthophonistes, qu'on soit rééducateur de la langue ou thérapeute du langage.

Par *langage*, SAUSSURE entend la faculté générale de pouvoir s'exprimer au moyen de signes caractérisant toute forme de communication humaine. Ce trait distinctif propre à l'être humain serait une capacité innée ; nous serions en somme génétiquement programmés pour communiquer. BENVENISTE¹ le considère comme « la faculté de représenter le réel par un signe et de comprendre le signe comme un représentant du réel », donc d'établir un rapport de l'ordre du symbolique.

Il est à différencier du concept de *langue*, considéré comme un « produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus. »² La langue est un code, un système de signes exprimant des idées, et serait par là, « comparable à l'écriture » comme le dit SAUSSURE.

¹ E. BENVENISTE, Problèmes de linguistique générale

² F. de SAUSSURE, Cours de linguistique générale

Au-delà de cette distinction, sont également à différencier la langue et la parole. La *parole* est un usage individuel de la langue par le sujet, dans un contexte précis, « elle est singulière »³.

En ce qui concerne le **langage**, une définition précise s'avère cependant bien plus compliquée à établir. En effet, si dans le domaine de la linguistique structuraliste, le langage est considéré comme la faculté innée que possède l'être humain à communiquer par un système de signes, il en est autrement en orthophonie.

Lorsque nous évoquons les troubles du langage, qu'ils concernent l'oral ou l'écrit, nous ne faisons pas entièrement référence à la définition initiale de Ferdinand de SAUSSURE.

Sous le terme de « trouble du langage » se cachent par exemple une entrée tardive dans le langage ou encore la difficulté à utiliser de façon conventionnelle un *code* (syntaxe, grammaire, orthographe, etc.), difficultés qui font effectivement écho à la définition du langage, mais aussi à celle de la **langue**.

De plus, selon Maryvonne COLLOT, orthophoniste et formatrice aux ateliers Claude Chassagny : « en ce qui concerne le langage écrit nous travaillons, comme pour le langage oral, au niveau de la **parole** »⁴, c'est-à-dire de la singularité du langage de chacun.

Passées ces furtives définitions, intéressons-nous maintenant aux fonctions même du langage, fonctions générales concernant à la fois langage oral et langage écrit. Quelles conditions sont nécessaires pour réaliser l'acte de langage ? Comment est-il mis en place ?

Nous ne saurions répondre entièrement dans ce mémoire à ces nombreuses questions intemporelles, là n'est pas notre propos. Nous tenterons cependant d'y répondre de façon synthétique en nous appuyant en premier lieu sur les travaux linguistiques. Nous aborderons les dimensions psychologiques et psychanalytiques intrinsèquement liées à l'écriture dans un second temps.

³ M. COLLOT, L'écrit, le secret, l'intime, dans les Ateliers d'écriture, www.acchassagny.free.fr

⁴ M. COLLOT, L'écrit, le secret, l'intime dans les ateliers d'écriture, www.acchassagny.free.fr

A.2. Les fonctions du langage

Le langage est une qualité qui nous est tellement innée et familière que nous en oublions même parfois pourquoi nous l'utilisons. C'est pourquoi nous souhaitons revenir sur les grandes fonctions qu'occupe le langage chez l'homme.

Afin de rester au plus près de notre étude, nous choisissons ici de prendre pour référence les travaux des linguistes, qui nous permettent une première approche globale de la complexité de mise en œuvre du langage, approche que nous aborderons plus en détail dans la suite de notre étude.

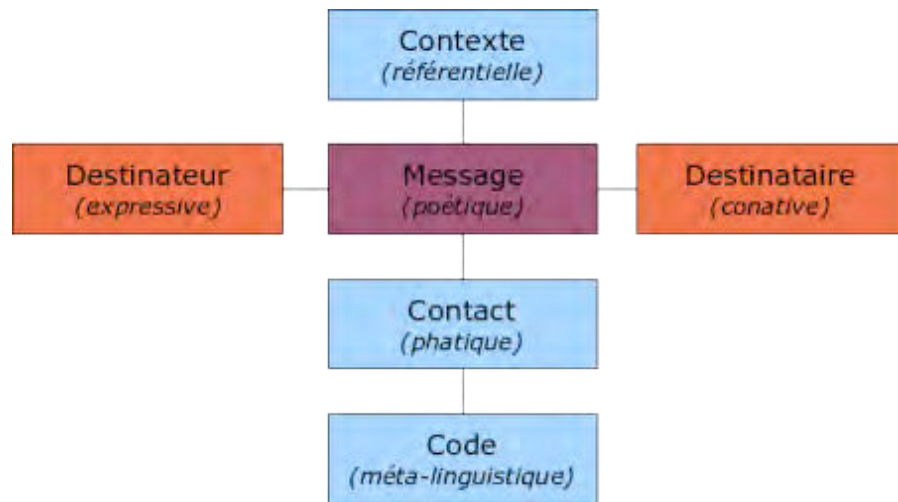
En passant en revue les fonctions qui lui sont propres, il est nécessaire de nous pencher parallèlement sur les divers facteurs constitutifs de tout procès linguistique, de tout acte de communication verbale, indissociables des fonctions auxquelles ils renvoient.

Roman JAKOBSON⁵ les a définis ainsi :

- La **fonction poétique** : la forme du texte devient l'essentiel du *message*.
- La **fonction expressive** est celle du *locuteur* (ou destinataire), qui envoie un message au destinataire.
- La **fonction conative** est relative au *récepteur* (ou destinataire), censé recevoir le message.
- La **fonction référentielle** : le message renvoie au monde extérieur, à un *contexte* auquel il renvoie (c'est ce qu'on appelle aussi le "*réfèrent*"), contexte saisissable par le destinataire, et qui est soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé.
- La **fonction métalinguistique** : le *code* requis par le message, commun, en totalité ou au moins en partie, au destinataire et destinataire, lui-même devient objet du message.
- La **fonction phatique** assure la mise en place de la communication et son maintien par le *contact* : un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication.

⁵ R. JAKOBSON, *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit, Paris, 1963.

JAKOBSON a résumé ces fonctions, leurs éléments constitutifs, ainsi que les rapports qu'elles entretiennent entre elles dans son « schéma de la communication » :



(Schéma de la communication, R. JAKOBSON)

Il considère d'ailleurs que ces fonctions ne s'excluent pas les unes les autres, mais que souvent elles se superposent. Le langage peut ainsi servir à plusieurs choses à la fois : maintenir le contact (fonction phatique) tout en prenant pour objet le code du message (fonction métalinguistique), par exemple, dans « *as-tu entendu ce que je t'ai dit ?* ».

Voilà donc un premier pas vers la question : « à quoi sert le langage ? »...

Cependant, le langage comprend un mode oral et un mode écrit. Les fonctions du langage de Roman JAKOBSON, n'étant spécifiques ni de l'un ni de l'autre, nous sommes amenés à nous demander s'il existe des fonctions spécifiques au langage écrit. Avant de les explorer, allons voir ce qui se cache derrière ce qu'on appelle le « langage écrit »...

A. 3. Le langage écrit

Par le terme de *langage écrit*, on entend, comme le suggère la définition du Dictionnaire d'Orthophonie, « une notion qui recouvre à la fois le versant compréhension (lecture) et production ou expression (orthographe et écriture) 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 ayant reçu un enseignement dans ce domaine ». ⁶

Le langage écrit exige alors, tout comme le langage oral, un centre moteur volontaire permettant la production du sujet - c'est le mode de l'*expression* - ainsi qu'un centre sensitif, qui permet de le décoder - c'est le mode de la *compréhension*.

On peut alors être amenés à penser que la langue écrite est en tous points identiques à la langue orale, constituant ainsi une simple traduction phonographique de cette dernière.

Or, s'il est vrai qu'il ne peut exister de langue écrite sans langue orale préalable et que leurs modes de fonctionnement semblent similaires, la considérer uniquement comme une pure copie graphique de la langue orale semble quelque peu réducteur.

En effet, un seul constat peut nous faire douter de cette certitude, constat que Lev VYGOTSKI aborde dans son ouvrage « pensée et langage » :

« La recherche montre que dans les traits essentiels de son développement, le langage écrit ne reproduit nullement l'histoire du langage oral, que la ressemblance entre les deux processus porte plus sur l'apparence extérieure que sur le fond. Le langage écrit n'est pas non plus la simple traduction du langage oral en signes graphiques et sa maîtrise n'est pas la simple assimilation de la technique de l'écriture. S'il en était ainsi, nous devrions nous attendre à ce que, avec l'assimilation du mécanisme de l'écriture, le langage écrit devienne aussi riche et développé que le langage oral et lui ressemble comme une traduction ressemble à l'original. Mais tel n'est pas le cas. » ⁷

⁶ Dictionnaire d'Orthophonie, p. 135

⁷ L. VYGOTSKI, Pensée et langage

Comment expliquer alors que le langage écrit ne soit pas aussi riche que le langage oral ? Comment expliquer le grand nombre d'enfants en difficulté d'apprentissage de l'écrit, sans qu'il existe chez eux de difficultés préalables de compréhension et d'expression du langage oral ?

Les linguistes Claire BLANCHE-BENVENISTE et André CHERVEL nous apportent quelques éléments de réponse sur la spécificité de l'écrit. Leurs travaux sur le fonctionnement linguistique de la langue française concluent à « la coexistence de deux langues différentes », n'étant pas des langues étrangères « puisque partageant, au moins partiellement, une même syntaxe ».⁸

Les difficultés inhérentes à l'apprentissage du langage écrit ne semblent alors pas si étonnantes.

Au-delà des divergences de code, l'écriture repose également sur des processus psychologiques complexes, sous-tendant l'apprentissage scolaire.

Nous comprenons alors que l'écrit possède bien des particularités, des fonctions qui lui sont propres ; singularités que nous allons explorer au fil des pages...

B. ÉCRIRE ...

*« Les mots que l'on prononce ne sont pas les mots qu'on écrit.
Autre syntaxe, autre monde. La page est imprononçable. »*

Pascal QUIGNARD

L'écriture, au même titre que la parole, est un moyen de communiquer. C'est sa fonction la plus évidente, intégrée qu'elle est dans la faculté de langage, aptitude innée à communiquer.

Or, comme nous venons de le voir, l'écriture semble remplir différentes fonctions non réductibles à la communication.

Nous allons successivement aborder ce qui nous semble faire la singularité de l'écriture : écrire pour ne pas oublier, pour laisser une trace, pour structurer la pensée, sans oublier écrire pour le plaisir.

⁸ BLANCHE-BENVENISTE, CHERVEL, cités par C.BELLONE, dyslexies et dysorthographies, p.98

B.1. ... Pour ne pas oublier

*« La mémoire la plus forte
est plus faible que l'encre la plus pâle. »*

Proverbe chinois

L'écriture n'apparut qu'assez tard dans la vie des premiers hommes, essentiellement avec l'essor de leur civilisation. Elle fut le fruit de la nécessité de rendre visible et durable ce que la parole ne pouvait qu'énoncer. Les premières traces s'apparentèrent ainsi plutôt à des **aide-mémoires** qu'à un véritable moyen de communication.

En effet, l'écriture est d'abord utilisée comme instrument d'enregistrement comptable puis devint, au fil des siècles, un outil administratif au service du pouvoir permettant de fixer la pensée, de graver dans la pierre la parole divine ou de transcrire un dialogue avec l'invisible. L'écriture permit alors de « **pérenniser le prosaïque, l'éphémère, aussi bien que le sacré et l'essentiel** ». ⁹

Au moyen âge et jusqu'à la généralisation d'une population « lectrice-scripteur », ceux qui la possédaient – médecins, magistrats, moines copistes – y trouvaient également un moyen d'asseoir leur supériorité.

Jack GOODY souligne cette pérennité de l'écriture en ce qu'elle « objective » le discours, en permet une perception visuelle et non plus seulement auditive, donnant ainsi à la parole une forme permanente. Les mots ne sont alors plus « des signaux auditifs évanescents » mais « des objets durables ». ¹⁰

La permanence du support graphique est donc une caractéristique importante de l'écriture, mais, si elle est nécessaire, elle n'est pas suffisante pour rendre compte de son pouvoir.

Cette faculté qu'a l'écriture de passer au-delà des deux dimensions du plan – espace et temps – dans lesquelles elle se réalise, y induit une dimension plus solennelle qu'aborde le psychanalyste Joël CLERGET.

⁹ N. CHIDIAC, Ateliers d'écriture thérapeutiques, introduction

¹⁰ J. GOODY, La raison graphique, p. 144

« Mémorial ou graffiti, stèle ou tag, livre ou film, est écrit ce qui autrement tomberait dans l'oubli. »¹¹

L'écriture n'entreprendrait pas la mémoire, « elle ferait mémoire ».¹²

L'exemple des mémoriaux de la Shoah en est une belle illustration. L'écriture est alors « une suppléance de la parole à l'usage des personnes absentes », pour reprendre la formulation du philosophe Louis LAVELLE¹³.

Écrire, c'est **ne pas oublier**.

Joël CLERGET ajoute :

« Écrire, c'est reprendre, repasser. Repasser les jambages de lettres déjà écrites. [...] Repasser est une façon de se (re)mettre les choses en corps et en mémoire, d'évoquer les événements de sa vie. »¹⁴

Écrire serait donc aussi pour ne pas oublier qui l'on est, à travers notre histoire ; comme un « retour aux sources ». Nos origines nous reviendraient en une exploration du *rythme des éprouvés*¹⁵, replaçant le sujet dans sa vie et dans son histoire selon CLERGET.

Alors, écrire, c'est aussi ne pas *s'oublier*.

B.2. ... Pour laisser une trace

Nous venons de le voir avec Joël CLERGET, on retrace son histoire en traçant les lettres.

Cependant, avant de savoir former les lettres, leurs boucles et leurs jambages ; avant l'apprentissage de l'écriture il y a la **trace**.

Trace du doigt dans la bouillie ou premiers gribouillis, elle relève d'un statut particulier que nous explique Jacques DUPRESSY.

¹¹ J. CLERGET, L'enfant et l'écriture, p. 19

¹² J. CLERGET, op. cit., p. 25

¹³ L. LAVELLE, La parole et l'écriture, p. 176

¹⁴ J. CLERGET, op. cit., p.47

¹⁵ P. LAUPIN, cité par J. CLERGET, op. cit., p. 48

Selon cet orthophoniste, « parler de trace, c'est parler d'une **intention de laisser ou de composer une marque qui signe notre présence** »¹⁶. Mais cette marque ne suffit pas en soi à devenir une trace ; il faudrait pour cela qu'elle devienne « signifiante par **lecture** »¹⁷, qu'elle n'existe que si un autre la considère comme preuve de notre présence en tant que sujet. La trace n'existe « que si elle est reconnue comme telle », ce qui la différencie d'une simple marque qui pourrait être celle laissée involontairement par un animal.

D'ailleurs, pour Jacques DUPRESSY, cette marque qui devient trace « c'est la dimension culturelle de l'homme, c'est ce qui le sépare de la nature ».

Ces premières traces préalables à l'écriture au sens scriptural du terme, ont alors déjà *valeur d'écriture*, de production signifiée, elles « sont » écriture.

Cependant, si l'on considère de nos jours que l'écriture est le lieu de la subjectivité, qu'elle « atteste » de la subjectivité (au sens où il n'y a d'écriture que celle d'un sujet), il n'en a pas toujours été ainsi selon Jacques DUPRESSY.

En effet, souvenons-nous qu'à l'origine, les premiers écrits servaient principalement le domaine comptable faisant office d'aide-mémoire, ainsi que celui de la religion, permettant de fixer la parole divine à travers le temps.

Ce n'est que tardivement que l'écriture s'est enrichie de ses aspects littéraires. Les romans ne sont plus alors l'œuvre des scribes, mais une production subjective, personnelle, c'est-à-dire d'une seule personne.

Aussi, pour Joël CLERGET à propos de toute production personnelle, « écrire, c'est se risquer à dire : *je suis l'auteur de ces lignes* ; écrire, c'est signer. »¹⁸

Écrire, c'est laisser une trace de soi, c'est **s'inscrire en tant que sujet et être reconnu** comme tel.

¹⁶ J. DUPRESSY, La trace, quelques réflexions autour de la trace dans son rapport à l'écriture

¹⁷ J. CLERGET, L'enfant et l'écriture, p. 27

¹⁸ J. CLERGET, op. cit., p. 42-43

B.3. ... Pour structurer la pensée

Comme dit LACAN, « l'écriture est un faire qui donne support à la pensée. »¹⁹

En quoi la pensée pourrait-elle s'exercer grâce à l'écriture ? La psychologie de VYGOTSKI nous apporte quelques éléments de réponse.

Selon lui, les « motifs » du langage écrit sont plus abstraits, plus intellectuels, moins directement liés à un besoin, ce qui contraindrait les enfants en cours d'apprentissage de l'écrit à « prendre conscience du processus même de la parole ».

Le langage écrit amène aussi l'enfant à faire abstraction de l'absence de son interlocuteur, « il le contraint [ainsi] à une activité plus intellectuelle »²⁰.

De plus, Liliane LURÇAT, spécialiste de la psychologie de l'enfant, affirme que l'écriture est un moyen *d'élaboration du sens*. Selon elle, parler et écrire constituent deux modes d'élaboration différents et complémentaires. En fixant la pensée, l'écrit obligerait à formuler et à préciser ce qui ne peut être que suggéré dans l'oral. Dès lors, **l'habitude d'écrire « fortifie et entraîne l'exercice de la pensée conceptuelle »**.²¹

Toutefois, si écrire permet de ne pas oublier l'Histoire, ni son histoire ; si écrire permet de laisser une trace de sa présence, de s'affirmer en tant que sujet ; si écrire permet d'aider à la structuration de la pensée ; écrire n'en est pas moins un **plaisir**.

¹⁹ F. COHEN, La guérison par l'écriture

²⁰ L. VYGOTSKI, Pensée et langage

²¹ L. LURÇAT, De la nécessité de l'écriture manuscrite comme écriture première, Psychologie scolaire

B.4. ... Pour le plaisir

« Nous naissons dans un rapport affectif à la langue. Les mots au début de la vie sont comme un code amoureux unissant le bébé à ses parents, à ses proches. Le langage, caresse sonore, est ce cordon ombilical gorgé d'émotions. Du coup, l'enfant est impatient de pouvoir parler. Il désire apprendre la langue puisqu'elle est source de plaisir. »²²

On peut aisément établir le parallèle avec l'apprentissage de la langue écrite qui serait, lui aussi, motivé par le plaisir (celui de pouvoir s'exprimer, communiquer, faire acte de création).

Le langage est en effet un mélange harmonieux de plaisir, de contraintes, de jeu et de normes. Mais pour en accepter les normes, il faut d'abord passer par le jeu et le **plaisir partagé**.

C'est ce qu'applique E. BING dans sa pratique des ateliers d'écriture :

« Qu'importe si un enfant ne produit que trois textes dans une année s'il les a écrits dans le plaisir. Tout geste est de torture s'il est condamné de l'intérieur mais si l'accord se crée entre la personne et l'encre qui coule dans la plume, la grimace se résorbe, et je vis plus tard, les plus réfractaires au geste se mettent à écrire plus longuement que je n'aurais osé le souhaiter. »²³

Nous avons vu qu'écrire est un moyen de dire « *Je* », de se positionner en tant que sujet et de s'approprier ses écrits. « *Je* suis l'auteur de ces lignes ». Quel plaisir plus grand que celui de pouvoir être fier de prononcer un jour ces mots ?

Cependant, avant que l'écriture ne parvienne à remplir pleinement ces fonctions, un passage par la case « acquisition » est nécessaire. Un chemin pour le moins long et sinueux, entre développement psychologique et apprentissage scolaire.

²² C. COOPENS, L. LEMAITRE, L'atelier des mots, p. 11

²³ E. BING, ...Et je nageai jusqu'à la page, p. 39

C. ACQUISITION DE L'ÉCRITURE

« Ne pas écrire, c'est ignorer à jamais cette langue en nous, imprononçable. Ne pas écrire, c'est renoncer à découvrir, en soi, le moi qui parle cette langue. Ne pas écrire, c'est s'amputer d'une part de soi. Mais l'écriture fait mal. On a parfois douloureusement appris à tracer les signes, et plus douloureusement encore les règles de l'orthographe. On a aussi désappris que le « sujet », c'est moi, en intégrant la grande peur d'être « hors sujet ».²⁴

Virginie LOU

C.1. Conditions d'accès à l'écrit

Joël CLERGET reprend les propos de l'écrivain Virginie LOU lorsqu'il dit – de façon assez crue – que l'école « gave » d'apprentissage. Un gavage comparable à celui des oies. La majeure partie des enfants arrivera à se dégager de ce flot, à y trouver un sens, aussi scolaire soit-il. Il se peut en revanche qu'un enfant pour qui l'apprentissage est vécu uniquement comme une contrainte, dénuée de tout sens, un enfant pour qui tout cela va trop vite, étouffe.

Pour Joël CLERGET, « Strictement, l'on n'apprend pas à écrire, l'on vient à écrire. »²⁵ Si c'est l'écriture qui vient à nous, alors d'où vient-elle ? « Du désir d'écrire », répond-il. Désir venant « d'une séparation rendue possible par des paroles adressées et reçues. »²⁶

²⁴ V. LOU, atelier-écriture.net

²⁵ J. CLERGET, L'enfant et l'écriture, p.80

²⁶ J. CLERGET, op.cit., p.80

C.1.a. L'altérité

« Un enfant apprend à écrire, par l'écriture, en écrivant, quand la main d'un Autre, guidant la sienne, lui donne le goût de la lettre, lui apporte le plaisir de lier des lettres en mots. Il apprend à écrire dans une adresse, en faisant ses premiers pas. »²⁷

Ce que Joël CLERGET nous apprend, c'est que sans Autre, le développement du langage écrit semble compromis. En réalité, c'est avant tout le développement du langage en lui-même qui est compromis.

En effet, l'être humain posséderait des « neurones miroirs » qui permettraient de reconnaître et comprendre l'action réalisée par l'autre, de façon à l'imiter. Ce concept, découvert par le biologiste Giacomo RIZZOLATTI²⁸, n'est pas sans rappeler celui de l'assimilation-accommodation de PIAGET.

Selon CLERGET, l'écriture implique subjectivement le sujet, ce en quoi « elle ne peut être acquise *sans un lien* avec quelqu'un et sans le *plaisir d'écrire*. »

C'est donc par la présence d'un Autre, et par imitation de ses mouvements et de ses paroles qu'on acquiert le langage.

C.1.b. La loi du Père

L'accès au langage et au langage écrit en particulier convoque la question de la « fonction paternelle ». Elle est généralement portée par le père ou toute autre instance tierce qui permettrait cette fonction paternelle.

Le Père intervient comme tiers séparateur dans la relation mère-enfant puisque selon CLERGET, « une trop grande proximité d'avec le corps de la mère ou d'avec les angoisses de celle-ci [...] entrave l'écriture.

²⁷ J. CLERGET, L'enfant et l'écriture, p. 13

²⁸ G. RIZZOLATTI, Les neurones miroirs

Il y manque alors une séparation symbolique. [...] Une telle charge [...] peut le destituer en ne lui permettant pas d'être un *Je* dans un corps. »²⁹

Claude Louis-Combet le dit clairement : « Ecrire signifie être séparé. »³⁰

La séparation qui autorise l'écriture se réalise progressivement par le don des castrations symboligènes. Celles-ci permettent à un enfant selon CLERGET « d'agir physiquement, par la manipulation des choses de son corps et du monde, et d'œuvrer symboliquement par le maniement du langage. »

Les différentes castrations symboligènes ont chacune une fonction précise : la première d'entre elle est la castration ombilicale qui pose les limites du corps. Elle est suivie de la castration orale qui représente le sevrage symbolique du sein, et de la castration anale qui consacre la séparation de l'enfant d'avec ses auxiliaires (maternels).

C'est le temps de l'interdit de tout agir nuisible où l'enfant va vers une maîtrise de la motricité du corps et du geste. C'est là que le père se place comme détenteur de l'autorité et porteur d'interdit, principalement par rapport à la problématique Œdipienne.

FREUD a dit « l'écriture est à l'origine la langue de l'absent ». Par cette phrase, Joël CLERGET explique que Freud circonscrit un champ où la relation d'un enfant à une autre personne que sa mère - à titre professionnel par exemple, à l'école ou ailleurs -, peut lui permettre, dans la confiance et la sécurité retrouvées, de vivre avec *l'oubli* de sa mère ou de l'angoisse de celle-ci. [...] cette efficacité vivace de l'oubli se consacrerait très souvent dans l'écriture.

L'enfant doit ainsi être prêt à « perdre des écrits qui s'en iront tout seuls [...], menant leur vie en dehors de lui, produits de lui, détachés de lui et voguant. »³¹

²⁹ J. CLERGET, *L'enfant et l'écriture*, p. 38

³⁰ C. LOUIS-COMBET, cité par J. CLERGET, *op. cit.*, p. 23

³¹ J. CLERGET, *op. cit.* p. 40

C.1.c. La fonction symbolique

La fonction symbolique ou fonction sémiotique (du grec *semeion*, "signe", et *semiosis*, "désignation") est définie par PIAGET comme « la capacité d'évoquer un objet ou une personne en son absence. » L'évocation, ou représentation, suppose la différenciation nette d'un signifié (ce qui est évoqué) et d'un signifiant (ce qui sert à le représenter, c'est-à-dire le symbole), acquise vers 18 mois. Ses manifestations sont diverses, comme l'image mentale, le dessin, le jeu symbolique ou le langage.

Comme le montre VYGOTSKI dans son ouvrage intitulé « Pensée et langage », le développement du langage, en particulier écrit, exige un haut niveau d'abstraction. CHARMEUX³² l'explique par l'aspect différé propre à la communication écrite. Ce type de communication aurait un fonctionnement différent de l'oral relatif à un déplacement du référent: En situation de communication directe, le référent se trouve à l'intérieur de la situation, créant entre les partenaires une connivence qui permet l'implicite, notamment en ce qui concerne les catégories de temps, de lieu, de personne. Par contre, en situation différée, le référent devient extérieur à la situation et la compréhension n'est possible que par une explicitation de ces catégories c'est-à-dire par un autre type de fonctionnement linguistique.

*« C'est un discours-monologue, une conversation avec la feuille blanche de papier, avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré, alors que la situation du langage oral est toujours celle de la conversation. »*³³

Le langage écrit implique alors une situation inhabituelle pour un enfant qui exige de lui une double abstraction : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur. J. PEYTARD³⁴ souligne un autre aspect de cette double absence : en effet il y a absence du destinataire lors du travail d'écriture et également absence du scripteur lors de la réception. En plus de la prise en compte du non-verbal et du situationnel, l'écrivain va donc devoir se représenter un lecteur.

³² E. CHARMEUX, L'écriture à l'école

³³ L. VYGOTSKI, Pensée et langage (1933), p. 337-343.

³⁴ J. PEYTARD, Oral et scriptural. Deux ordres de situations et de descriptions linguistiques

Ainsi, dans la situation d'écrit, les éléments situationnels (phénomènes non verbaux, interventions de l'interlocuteur dans le discours du locuteur, etc.) sont absents, ce qui rend impossible toute adaptation au coup par coup à l'interlocuteur.

Nous pouvons donc considérer qu'écrire, est une activité fondamentalement solitaire. Solitaire et demandant un très haut niveau d'abstraction pour pallier ces absences.

C'est pourquoi pour VYGOTSKI, « savoir écrire consiste à s'élever à un rapport plus abstrait, plus conscient et plus volontaire au langage en général, et ainsi à « prendre conscience du processus même de la parole ».

En effet, VYGOTSKI montre que le langage écrit, parce qu'il est abstrait de la matérialité sonore et du contexte d'énonciation qui caractérisent par principe la langue parlée, entraîne une « **symbolisation de second degré** », qui fait passer à un langage « qui utilise non les mots mais les représentations des mots ».

C.2. Apprentissage de l'écriture

Si ces conditions sont indispensables pour entrer dans le processus de l'écrit, ce qui permet cependant à l'enfant d'écrire, c'est l'apprentissage.

Andrée GIROLAMI-BOULINIER³⁵ explique que l'apprentissage du langage écrit se fait dès la petite enfance par un « bain de langage écrit », de façon analogue au langage oral. L'enfant est depuis toujours au contact des livres, des journaux, tout au moins des panneaux ou réclames publicitaires, des étiquettes sur les produits alimentaires, etc. Tous ces supports mêlés d'images et de mots « **s'inscrivent** » en lui. S'ils reviennent souvent, leur forme et leur sens deviendraient « imprimés » dans la mémoire de l'enfant. « Il est bien évident, nous dit GIROLAMI, que les deux plans *perception* et *langage* coexistent dès les premières approches de l'écrit : *perception-rétention* de la forme d'un mot ou de plusieurs mots à la suite et se souvenir de ce que cet ensemble veut dire. L'enfant reconnaît en particulier l'*image* de son nom et celle des noms de copains de façon globale. »

³⁵ A. GIROLAMI-BOULINIER, Apprentissage de l'oral et de l'écrit

Certains ont même pu voir leur entourage familial se servir de ce support, qu'il soit du registre de la lecture (roman, journal, courrier) ou de l'écriture (réponse à un courrier, devoirs des frères et sœurs, simple liste de courses).

L'enfant va alors vouloir « agir » son langage, va vouloir écrire et va ainsi se familiariser avec ce support auquel il veut participer : il prend un instrument pour écrire et se met à « barbouiller » comme dit Andrée GIROLAMI-BOULINIER.

Ils ont l'impression de « faire comme les grands » et en éprouveraient beaucoup de plaisir, poursuit-elle. L'enfant se met alors à dessiner, à former des lettres qui se seront imprégnées en lui par les différents supports qu'il aura rencontrés, et ce jusqu'au réel apprentissage scolaire de l'écriture qu'il entamera à l'école.

Cette étape est d'ailleurs essentielle dans la scolarité d'un enfant, considérée comme déterminante de son futur avenir professionnel et social. Même s'il n'est réellement abordé qu'au cours préparatoire, déjà en maternelle sont abordés ce qu'on appelle les « pré-requis » au langage écrit. Au programme de la grande section de maternelle : travail de discrimination phonétique, conscience phonologique et exercices de graphisme.

L'apprentissage de l'écriture se fait en même temps que celui de la lecture, c'est pour cela qu'on parle d'apprentissage de l'écrit.

La vision d'Andrée GIROLAMI-BOULINIER, même si ses écrits s'avèrent quelque peu anciens, correspond toujours à ce que l'on peut retrouver dans certaines conceptions, notamment dans les programmes scolaires.

Selon elle, écrire c'est :

- Maîtriser les aspects graphiques de l'écriture : reproduire les formes qui existent avec aisance et exactitude, respect des attitudes correctes pour écrire, position adéquate du papier et du reste du corps ou encore tenue correcte de l'instrument graphique ;
- Connaître la grammaire : savoir ce qu'est un nom, un verbe et la place de chacun au sein d'une phrase ; introduire petit à petit des éléments grammaticaux de plus en plus nombreux, et être capable de faire des phrases toujours plus complexes ;
- Maîtriser la conjugaison
- Faire bon usage de la ponctuation.

Cet apprentissage long et complexe de l'écriture est censé s'achever lorsque l'enfant, souvent devenu adolescent entre-temps, est capable de formuler sa pensée – ou reformuler celle des autres – par écrit en respectant geste graphique et règles du code, essentielles à la communication.

C.3. Du bien écrire vers l'écriture singulière

« Écrire engage l'être tout entier, et avec lui son histoire, ses rêves secrets, une liberté conquise. Mais l'école a dès l'origine installé au cœur de l'écriture des normes, grammaire, orthographe, "beau style". La norme guide l'écolier lancé dans une rédaction, une dissertation : attention à commenter des textes, des idées, dans le cadre strict du sujet indiqué. Ainsi apprend-on comment "taire le sujet". »

Virginie LOU

Nous l'avons vu, l'apprentissage de l'écriture, même s'il germe dans un bain de langage écrit, relève en grande partie de l'apprentissage scolaire. Or, pour certains instituteurs, parents, orthophonistes, plus largement pour le grand public, le plus souvent bien écrire c'est écrire lisiblement et sans fautes d'orthographe. De façon générale, pour bien écrire, un enfant devrait donc avoir automatisé le geste, la forme, la trajectoire, la vitesse d'écriture, évidemment la syntaxe, l'orthographe et la conjugaison ; des qualités, somme toute, bien impersonnelles...

La place de la forme et de l'aspect scolaire semblent prendre une part majeure lors de l'apprentissage, négligeant ainsi ce qu'écrire engage en chacun de nous.

Nous l'avons vu, écrire, c'est dire « Je », c'est s'affirmer en tant que sujet. Nier cette part importante de l'expression de soi dans l'écriture, c'est figer certains enfants dans la norme, dans le « **bien écrire** ».

C'est en tout cas ce que Virginie LOU essaye de nous faire comprendre lorsqu'elle parle d'apprendre à « taire le sujet ». Lui redonner la possibilité de s'exprimer par écrit, c'est lui redonner la parole. Reconnaître son écriture comme étant subjective, « singulière », c'est lui permettre semble-t-il de se réappropriier les mots de la langue, et l'écrit comme moyen de communication.

Qu'une des missions de l'école (et de l'orthophoniste !) soit de faire entrer l'enfant dans la norme, n'est en aucun cas à remettre en question. Il nous semble seulement dommage que le plaisir de l'expression écrite, de la créativité, des jeux de mots et des figures de style, le seul plaisir d'écrire, soient uniquement réservé aux adolescents et aux adultes.

Nous l'avons vu, l'écriture revêt tant de facettes, remplit tant de fonctions - que nous ne soupçonnons parfois même pas, conditionnés que nous sommes dans l'acte d'écrire - qu'il serait réducteur de n'en faire percevoir qu'une infime partie aux enfants qui souvent ne savent pas à quoi sert d'écrire...

II- LA THÉRAPIE DU LANGAGE ÉCRIT

À l'origine de notre démarche, une question : « pourquoi des enfants apparemment normaux, intelligents et créatifs sont plus ou moins capables de lire et d'écrire correctement ? »³⁶.

En effet, si le trouble du langage peut avoir une origine organique, il relève le plus souvent de causes plurifactorielles où la dimension psychoaffective tient une large place. Aussi est-il important de l'envisager dans l'abord de cette pathologie.

Sans être une psychothérapie, l'approche par la thérapie de langage se situe comme une ouverture intéressante de la rééducation, en particulier des troubles du langage écrit.

A. L'ORTHOPHONISTE THÉRAPEUTE DU LANGAGE

Initialement, un thérapeute est « un médecin qui étudie scientifiquement les différents moyens de traiter ou de soulager une maladie » selon le dictionnaire. « Par extension – grâce à son étymologie (du grec *therapeuein*, soigner) ou à cause de l'usage du mot thérapie dans le domaine du soin non médicamenteux (kinésithérapie, ergothérapie, etc.) – le mot thérapeute est devenu un suffixe désignant la personnalité qui soigne, ce suffixe étant précédé de la spécialisation du thérapeute (ergothérapeute, psychothérapeute, etc.) »³⁷. En ce qui concerne l'orthophonie, on parlera en revanche de « **thérapeute du langage** ».

Dès le début des années 70, Claude CHASSAGNY, instituteur, crée la « Pédagogie Relationnelle du Langage » (PRL), approche fondée sur une vision globale de l'individu et de son rapport au langage, ainsi que sur la relation patient-thérapeute.

Dix ans plus tard, Marc LINDENFELD, psychanalyste, et Geneviève DUBOIS, phoniatre quittent le mouvement PRL pour créer La « Thérapie du Langage et de la Communication » (TLC) en 1981.

³⁶ G. BASZANGER, L'échec en écriture, comment y répondre, p.12

³⁷ Dictionnaire d'orthophonie, p.262

Ces deux courants très proches l'un de l'autre font, entre autres, partie de ce qu'on appelle « **thérapie du langage** ».

Deux points forts ressortiraient de cet abord selon Geneviève DUBOIS³⁸ :

- D'une part, le trouble du langage n'est plus considéré sous le seul angle du handicap, mais comme un **symptôme**.
- D'autre part, l'important n'est pas tant de savoir le « pourquoi » du trouble mais plutôt **comment l'enfant l'utilise**.

A.1. Notion de symptôme

En médecine, un « symptôme » est la manifestation spontanée d'une maladie.

En psychologie, « un phénomène perceptible révélateur d'un processus caché et le plus souvent inconscient. »³⁹

Pour Joël CLERGET, un symptôme est un « appel à déchiffrement, un peu comme un appel à l'aide du *tiers-interprète*, extérieur à la famille, étranger, hors inceste, avec qui l'enfant dialoguant recouvrerait la voie du sens, en levant une part de la confusion des langues qui règne entre parents et enfants. »⁴⁰

Ce symptôme serait ici, comme l'explique Geneviève DUBOIS⁴¹, « porteur d'un double sens » : il *porte sur* la communication et *a valeur de* communication, il est porteur d'un **message**.

C'est en cela qu'il est nécessaire, dans cette approche, de le reconnaître comme tel et d'en tenir compte dans la prise en charge, puisqu'il fait partie de la dynamique de communication.

³⁸ G. DUBOIS, L'enfant et son thérapeute du langage

³⁹ Dictionnaire d'Orthophonie, p. 249

⁴⁰ J. CLERGET, L'enfant et l'écriture, p. 60

⁴¹ G. DUBOIS, L'enfant et son thérapeute du langage

Le Dictionnaire d'Orthophonie précise que le symptôme est ici envisagé dans une dimension « thérapeutique », qui délimite un champ différent de celui de la pédagogie, et dans une dimension « symptomatique » qui délimite un champ propre, différent de celui de la psychothérapie. En effet, **la thérapie du langage ne cherche pas à interpréter le symptôme, tout comme elle ne cherche pas à le « réparer ».**

Il nous semble important de nous pencher sur les liens qui unissent thérapie du langage et psychanalyse afin de faire émerger précisément ce qui les différencie.

A.2. Rapport à la psychanalyse

Il est évident que cette approche du langage tient en partie sa théorie des apports de la psychanalyse, essentiellement en ce qu'elle a pu apporter sur les concepts de l'inconscient, du complexe d'Œdipe, du transfert et du contre-transfert.

Claude CHASSAGNY se serait « passionné » selon Greta BASZANGER pour les travaux de BETTELHEIM, LACAN, DOLTO, tous trois ayant contribué directement à l'élaboration de sa théorie de la PRL ; et évidemment pour ceux de FREUD, lui-même père de la psychanalyse.

De plus, Marc LINDENFELD étant lui-même psychanalyste, on comprend bien que le rapport à la psychanalyse dans l'approche de la thérapie du langage est très étroit.

Cependant, si l'influence des travaux psychanalytiques est essentielle, elle n'en est pour le moins pas la seule. La co-fondatrice de la TLC est phoniatre, et Claude CHASSAGNY, initialement pédagogue s'est longtemps inspiré des approches psychopédagogiques piagétienne. Greta BASZANGER affirme la toute aussi grande passion du fondateur de PRL pour les travaux linguistiques de MARTINET, JAKOBSON, ou encore BENVENISTE.

C'est sans doute ce qui fait que, malgré une référence indéniable à la psychanalyse, les thérapeutes du langage ne ressemblent en rien à des analystes.

En effet, selon le Dictionnaire d'Orthophonie, la thérapie du langage reconnaît l'importance du transfert qui dynamise la relation, mais elle ne l'analyse pas.

Les thérapeutes du langage ne travaillent pas *sur* le transfert, ils travaillent *avec*.

Elle ne cherche pas non plus l'interprétation du symptôme. Comme le dit Geneviève DUBOIS dans son livre « L'enfant et son thérapeute du langage », « **l'important n'est pas tant de savoir le *pourquoi* du trouble mais plutôt *comment* l'enfant l'utilise** ».

A.3. Être thérapeute du langage

En quatrième de couverture de l'œuvre de Geneviève DUBOIS intitulé L'enfant et son thérapeute du langage, nous pouvons lire ceci :

« Nous vous proposons d'explorer une approche fondée sur l'écoute et la confiance envers le thérapeute, interlocuteur privilégié, avec pour objectif de faire naître chez l'enfant l'envie de la parole en lui communiquant le désir et le plaisir de l'échange. »

Claude CHASSAGNY va plus loin. Pour lui, « le terme *rééducation* signifie **révélation de la parole orale et écrite**. »⁴²

Mais cette révélation de la parole de l'enfant ne se fait pas sans une certaine attitude de la part du rééducateur. Selon Michel AUDOUARD⁴³, « il est nécessaire d'être disponible et attentif à tous les mouvements, signes, regards, de celui qui nous fait face. » Cette attention, dans l'idéal, devrait être « légère, sans crispation ni angoisse durant le temps de la séance ».

C'est par cette **neutralité bienveillante** et ses interventions mesurées que l'orthophoniste se fait le témoin de l'évolution de l'enfant, l'accompagne vers l'envie de la parole.

⁴² C. CHASSAGNY, cité par G. BASZANGER, l'échec en écriture, p.14

⁴³ M. AUDOUARD, L'échec en écriture

Les rééducateurs seraient donc là pour « faire naître un désir d'échange, pour accompagner et soutenir *celui qui se rééduque* à travers sa découverte des mots », selon Greta BASZANGER.

« Celui qui *se* rééduque » et non « Celui *qu'on* rééduque ».

Cette nuance est essentielle puisque la thérapie du langage entraînerait un changement de position des deux acteurs.

En effet, choisir d'être orthophoniste thérapeute du langage, pour les auteurs de L'échec en écriture, est un chemin qui mène le rééducateur à « reconnaître l'autre (enfant, adolescent ou adulte) quel qu'il soit, de façon authentique et spontanée comme étant une personne, un **sujet** à part entière. » Une des particularités de la thérapie du langage semble résider dans ce fait : « considérer, au-delà du trouble [...], la personnalité de l'enfant et **d'appuyer notre rééducation sur ce qu'elle est.** »⁴⁴

Selon Michel AUDOUARD, il conviendrait également de ne pas se fixer uniquement sur le symptôme, de « ne pas mettre l'accent sur une difficulté dont on a trop souvent parlé et qu'il conviendrait d'oublier » afin d'éviter le risque qu'il se fige ou se déplace.

A l'opposé, lorsqu'il considère le trouble comme un pur déficit organique, l'orthophoniste perçoit l'enfant comme « celui *qu'on* rééduque », et se positionne alors dans une logique de **réparation**, fixée sur le symptôme.

C'est peut-être se risquer vers ce que Claude CHASSAGNY appelle « faire de la prothèse ».

Le rôle du thérapeute du langage selon lui serait alors non de faire du placage, mais d'admettre que « si la langue est à la disposition de la personne, et que si cette personne est disponible pour en faire usage, le symptôme – même conséquence d'un déficit instrumental – disparaît ».

Michel AUDOUARD précise cependant que « respecter la liberté de l'autre, ce n'est pas le laisser faire n'importe quoi ».

Ce changement de position sur le symptôme et envers l'enfant entraînerait donc « un profond changement chez le rééducateur [qui] ne peut se faire sans remise en question personnelle ». C'est sans doute la raison pour laquelle on dit que la posture PRL, comme celle de la thérapie du langage de manière générale est « **une façon de faire qui tend à devenir une manière d'être** ».

B. PRISE EN CHARGE EN SÉANCE ORTHOPHONIQUE

Les caractéristiques de la thérapie du langage que nous venons d'évoquer et par là, la grande liberté qu'elles confèrent à l'enfant, rendu acteur de sa prise en charge, ne sont pas pour autant synonymes d'une attitude laxiste privilégiant le statut d'« enfant roi ».

Ces principes sont le reflet d'un courant théorique orthophonique, s'intégrant pleinement dans le **cadre** de la prise en charge. Les thérapeutes du langage en font même un principe inaliénable. En effet, la grande liberté accordée au patient pendant la séance ne se conçoit que par la présence de limites structurantes symbolisées par ce cadre.

B.1. Cadre de prise en charge

Même si bon nombre de pathologies rencontrées dans la profession touchent au domaine scolaire, nous l'avons vu, l'orthophoniste est un professionnel de santé, un thérapeute, et il « ne peut pratiquer son art que sur ordonnance médicale. »⁴⁵

On ne parle pas de soutien scolaire mais de **prise en charge** (ou rééducation), tout comme nous ne parlons pas de « cours » ou « leçons » mais de **séances** d'orthophonie.

Le bon déroulement d'une prise en charge requiert une certaine **stabilité**.

En premier lieu, une stabilité de la part de l'orthophoniste : il donne au patient un « temps » qui lui est propre. Ses séances sont prévues à intervalles réguliers

⁴⁴ C. CHASSAGNY, cité par G. BASZANGER, L'échec en écriture, p.12

⁴⁵ Code de santé publique, article L4341-1, 1^{er} alinéa

(généralement une à deux fois par semaine), à des heures précises et durent un temps déterminé.

En second lieu, une stabilité du côté de la famille. Elle est souvent mise à mal par le patient ou son entourage : retards et/ou oublis de séances deviennent fréquents, et c'est à l'orthophoniste de les souligner et de faire que la **régularité** s'établisse ou se rétablisse.

Une prise en charge est un « travail » qui s'établit dans la **durée**, pour des mois, voire des années.

Une **relation particulière** se tisse alors entre le patient et son orthophoniste. La rééducation s'appuie sur la qualité de cette relation que l'on peut qualifier de « transférentielle ».

B.2. La relation transférentielle

La relation transférentielle est constituée de deux mouvements parallèles, considérés par LACAN comme « divisions théoriques d'un même phénomène de rencontre » :

- **Le transfert...**
- **... et le contre-transfert**

En psychologie, le *transfert* définit « le déplacement des émotions et des affects d'un objet sur un autre. »

Selon le Dictionnaire d'Orthophonie, il existerait dans toutes les relations humaines, mais dans la mesure où il n'y a pas de tiers pour le médiatiser et l'interpréter, il reste le plus souvent inconscient.

La théorie psychanalytique précise qu'il s'agit « d'un report des sentiments que le patient a éprouvés dans l'enfance à l'égard de ses parents, sur la personne de l'analyste ».

Cette notion a amené les physiologistes WEBER et KLEINPAUL à considérer le transfert comme « facilitateur d'une activité » et comme « la possibilité d'un passage du langage de geste et d'image à un langage de mots. »

Cependant, il faut également tenir compte des mouvements de *contre-transfert*. Initialement décrit par Sandor FERENCZI, Heinrich RACKER, reprenant ses propos, le définit ainsi :

*« Tout comme l'ensemble des images, des sentiments et des pulsions de l'analysant envers l'analyste, en tant qu'ils sont déterminés par son passé, est appelé transfert, de même l'ensemble des images, des sentiments et des pulsions de l'analyste envers l'analysant, en tant qu'ils sont déterminés par son passé, est appelé contre-transfert. »*⁴⁶

Ces sentiments de contre-transfert faciliteraient chez l'analyste la compréhension de la nature du conflit intrapsychique vécu par l'analysant dans son travail d'analyse et son interprétation dynamique en vue de l'amélioration de son état.

Avec des présupposés très différents de ceux de la psychanalyse freudienne, JUNG considère ainsi que transfert et contre-transfert sont indissociables ; ils participeraient à « la même dynamique archétypique de l'espace intersubjectif créé par la rencontre thérapeute-patient. »

Ces phénomènes existeraient donc dans toute thérapie, y compris celle du langage. Cependant, ces mouvements transférentiels n'étant **ni objectivés ni analysés** en orthophonie – comme nous l'avons déjà évoqué – il s'agirait plutôt d'une relation dite « de type transférentiel ».

B.3. L'espace transitionnel

La théorie de « l'espace transitionnel » créée par Donald WINNICOTT n'existe que par celle de « l'objet transitionnel » qui la précède.

Nous l'avons vu, l'accès au langage puise ses origines dans la vie du bébé, par les soins qui lui sont portés par la mère, et les expériences qui rythment sa vie. C'est le moment où l'enfant fait l'expérience des satisfactions et frustrations précoces.

⁴⁶ H. RACKER, Transfert et contre-transfert. Etude sur la technique psychanalytique

Un **objet transitionnel** est un objet utilisé par un enfant à partir de l'âge de 4 mois pour représenter une présence rassurante absente, comme celle de la mère par exemple.

Pour WINNICOTT, lorsque l'enfant fait usage d'un objet transitionnel, nous assistons, écrit-il, « à la fois au **premier usage du symbole** par l'enfant et à la **première expérience de jeu**. »⁴⁷

Dans Jeu et Réalité, Winnicott parle d'un « voyage » qui conduit le petit enfant de la subjectivité à l'objectivité.

*« Le petit bout de couverture est ce que nous percevons de ce voyage qui marque la progression de l'enfant vers l'expérience vécue. »*⁴⁸

L'objet transitionnel n'est donc que la forme visible des processus transitionnels qui organisent la psyché.

C'est pourquoi il sera plus tard désinvesti et l'espace transitionnel présent dès le début donnera alors accès au **jeu** et aux activités culturelles.

Cet espace transitionnel est défini par WINNICOTT par une « troisième aire », un « espace potentiel » nous dit Winnicott. Un espace qui va jouer un rôle essentiel dans les processus de représentation et de symbolisation et qui va permettre un premier décollement avec l'objet maternel, « un premier mouvement de l'enfant vers l'indépendance ». Il le définit comme un « espace paradoxal », parce que situé entre la réalité extérieure et la réalité interne, entre le dedans et le dehors.

Il existerait une forme de **symbolisation primaire** qui ne se conçoit que grâce à l'activité transitionnelle, à cette « aire intermédiaire » qui se situe entre le dedans et le dehors.

Or, si elle n'est ni dedans ni dehors, où est-elle ? Winnicott dira « entre le subjectivement conçu et l'objectivement perçu », un paradoxe à accepter comme tel selon René ROUSSILLON, paradoxe qui fera même l'objet d'un livre intitulé « Le paradoxe de Winnicott ».

⁴⁷ D. WINNICOTT, *Jeu et réalité*, p. 134

⁴⁸ D. WINNICOTT, *Jeu et réalité*, p.14

Cependant, cette première forme de symbolisation pourrait échouer, soit du fait du sujet lui-même, soit du fait des objets car l'activité de représentation et de symbolisation primaire « est une **activité intersubjective** qui est subordonnée à certaines conditions de l'intersubjectivité ».

Il serait alors possible de restaurer cette première forme de symbolisation primaire, dans une aire intersubjective en laquelle « coexistent, sans crise ni conflit, le déjà-là et le non-encore advenu, l'attente et le comblement »⁴⁹ – aire que pourrait représenter la séance d'orthophonie – par la médiation du jeu qui permet la mise en route des processus de symbolisation et de représentation, nécessaires au développement du langage.

C. LE TROUBLE DU LANGAGE ÉCRIT DANS LA THÉRAPIE DU LANGAGE

Nous l'avons vu, pour les thérapeutes du langage, le symptôme est porteur d'un double message : il porte *sur* la communication et *a valeur de* communication, message dont il faut tenir compte dans la prise en charge. Comment ce message se manifeste-t-il alors dans l'écriture ? Et comment faire pour rendre la parole du symptôme au sujet ?

C.1. Lire le symptôme dans l'écriture

Dysorthographies et dysgraphies, deux pathologies de l'écriture, résumant avec les dyslexies ce qu'on entend généralement par « troubles de l'apprentissage du langage écrit ».

Or, si nous avons fait le choix d'évoquer précédemment la spécificité du langage écrit, plus particulièrement celle de l'écriture et des différentes fonctions qu'elle assure, de rappeler la place capitale qu'elle occupe dans la constitution du sujet, de présenter la vision singulière des thérapeutes du langage ; c'est aussi pour se rappeler qu'un trouble du langage écrit, un trouble de l'écriture peut être envisagé autrement que dans la seule difficulté graphique ou orthographique.

C'est cette dimension que nous avons ici souhaité aborder.

⁴⁹ D. WINNICOTT, cité par R. KAES, Les théories psychanalytiques du groupe, p. 50

Pour Lev VYGOTSKI⁵⁰, le langage écrit est plus volontaire que le langage oral. Ce trait se retrouve selon lui dans tout le langage écrit à tous ses stades, comme il l'explique dans Pensée et langage :

« Déjà la forme phonique du mot, dont la prononciation dans le langage oral est automatique, sans qu'il y ait décomposition en sons distincts, nécessite, lorsqu'on veut l'écrire, d'être épelée, décomposée. Quand l'enfant prononce un mot quelconque, il n'a pas conscience des sons qu'il émet, et n'effectue aucune opération délibérée lorsqu'il prononce chaque son distinct. Dans le langage écrit, au contraire, il doit prendre conscience de la structure phonique du mot, décomposer celui-ci et le reconstituer volontairement en signes graphiques. [...] L'activité de l'enfant s'organise de manière tout à fait analogue lorsqu'il s'agit de former une phrase écrite. Il construit volontairement les phrases tout comme il recrée volontairement et intentionnellement le mot sonore à partir des lettres prises une à une. »

Si lire et surtout écrire, semblent demander une réelle motivation de la part de l'enfant en cours d'apprentissage à *vouloir* écrire, il semble cependant que « les motifs incitant à recourir au langage écrit sont encore peu à la portée de l'enfant qui commence à écrire » selon VYGOTSKI.

Or, comme dans toute nouvelle forme d'activité, il y a toujours au début du développement d'un langage une motivation, un besoin. Il poursuit alors :

« L'histoire du développement du langage oral nous a appris que le besoin de communication verbale grandit tout au long de la petite enfance et constitue l'une des prémisses les plus importantes pour qu'apparaisse le premier mot pourvu de sens.

Si ce besoin n'a pas mûri, on observe alors un retard dans le développement verbal. Mais au début de la scolarité le besoin d'un langage écrit n'est absolument pas développé. On peut même dire, sur la base des données de la recherche, que l'écolier qui aborde l'apprentissage de l'écriture non seulement ne ressent pas le besoin de cette nouvelle fonction verbale mais n'a encore qu'une idée extrêmement vague de sa nécessité en général. »

⁵⁰ L. VYGOTSKI, Pensée et langage

Nous ne nous trouvons plus ici seulement confrontés, selon Greta BASZANGER, à un « dérèglement » de l'orthographe qui pourrait être lié à une insuffisance ou à une mauvaise technique d'apprentissage, mais bel et bien « à un trouble de l'un des aspects de la fonction symbolique [...] : une difficulté ou une incapacité à mettre en mots ce que l'on voit, vit ou ressent, et à plus long terme, à pouvoir inscrire dans l'écriture ces mêmes éléments afin qu'ils deviennent pour soi ou l'autre, porteurs d'un échange perdurable et de nouvelles associations de pensée. »⁵¹

Par la déficience d'une partie de cette fonction symbolique, l'enfant reste fixé à un usage non signifiant ou très peu signifiant des signes. L'écrit ne devient alors pas un moyen d'échange, de communication.

Un trouble de l'écriture, de l'écrit de façon générale, serait alors réellement un problème de langage si l'on s'en réfère à la définition Saussurienne, une difficulté à investir le langage écrit comme moyen de se positionner en tant que sujet et d'entrer en contact avec l'autre, et pas seulement la présente difficulté d'apprentissage du code, de la langue. C'est le symptôme qui semble alors parler à la place du sujet.

Greta BASZANGER le dit :

*« Les troubles du langage écrit posent le problème de la communication : donner, recevoir, échanger. »*⁵²

C.2. Rendre la parole du symptôme au sujet

L'approche de la thérapie du langage propose alors de « vivre une relation autre à l'écriture, de l'aider à accéder à une parole écrite qui lui soit authentique afin qu'un jour il puisse enfin être à même de recevoir et de faire sien ce que l'école a à lui proposer. »⁵³
Ce qui peut prendre, selon Michel AUDOUARD, beaucoup de temps...

⁵¹ G. BASZANGER, L'échec en écriture

⁵² G. BASZANGER, L'échec en écriture, p. 14

⁵³ M. AUDOUARD, L'échec en écriture

D'ailleurs, imaginons un enfant qui ne serait pas encore « disponible » à faire usage de la langue. S'il se confirme qu'il ne veuille ou puisse écrire pour le moment ; comment procéder ? Le même auteur poursuit : « Nous reprenons les choses dans un autre registre que nous qualifierons de pré-symbolique ou de “ préparatoire à...” : gribouiller, tracer, dessiner, modeler et même jouer... ».

Nous retrouvons bien là la dimension de l'aire transitionnelle, à l'œuvre dans la séance d'orthophonie.

Une fois le stade symbolique de la lettre passé, pour l'orthophoniste qu'est AUDOUARD :

« Il s'agit maintenant pour nous que le rééduquant puisse écrire “ un/le cheval ” en dépassant le formel “ che-val ”, pour s'apercevoir que ce qui est apparu sur le papier est bien un cheval – celui qu'il a vu ou qu'il connaît ou qu'il imagine – et non pas seulement la juxtaposition de six lettres en deux syllabes plus ou moins bien formées, qui d'ailleurs dans leur simple succession n'ont jamais rien voulu dire aussi longtemps qu'elle n'évoque rien. »⁵⁴

À ce moment-là, le rééduquant pourra selon lui, appréhender la fonction essentielle de l'écriture : donner un corps durable, une permanence à ce qui est absent. Il pourra donc entrer « de plain-pied » dans ce que la fonction symbolique a « d'ultime », et « à partir de ce qui a pris corps, en s'appuyant sur **la mise en conformité de la forme et du sens**, aller du cheval à la course, de la course à la compétition, de la compétition au succès, à l'échec, au hasard[...]... »

Écrire deviendra alors l'un des moyens – pas le seul, loin de là – d'établir une relation relativement stable, « parce que lisible, re-lisible et presque palpable entre soi, les autres et les choses », permettant toujours selon le même auteur, de mieux sentir la nécessité d'adhérer à un code suffisamment stable pour garantir le sens et la stabilité de l'Univers qui nous entoure.

Michel AUDOUARD explique que leur projet pourrait s'énoncer ainsi :

« Tu ne le sais pas encore, mais tu peux écrire au moins aussi bien que les autres. De cette écriture naîtront de nouvelles ouvertures de pensée, de nouveaux rapports au monde dans lequel tu vis, dans lequel pour l'instant tu baignes en une symbiose plus ou moins inconfortable, et à l'endroit duquel tu n'as pu, ni su prendre assez de distance pour y définir un réseau de relation symbolique suffisamment perdurable pour que l'écriture prenne sens. »⁵⁵

⁵⁴ M. AUDOUARD, L'échec en écriture

⁵⁵ M. AUDOUARD, L'échec en écriture

III- ÉCRIRE EN ATELIER

Ouvrons notre dictionnaire, page 94... Et faisons une pause à « atelier ».

« ATELIER : n.m. (ancien français astelle, éclat de bois, du latin astula) 1.a. Lieu, local où travaillent des artisans, des ouvriers ; ensemble des personnes qui travaillent dans ce lieu.
b. Groupe de travail. Atelier d'informatique, de vidéo, d'écriture. 2. Beaux-Arts.
*a. Local où travaille un artiste peintre, un sculpteur, etc. b. Ensemble des élèves ou des collaborateurs d'un même maître. 3. Loge des francs-maçons ; local où ils se réunissent. »*⁵⁶

Nous remarquons qu'au sens premier, « atelier » désigne à la fois un lieu, un local ; et dans un même temps, un ensemble de personne, un groupe. Il désigne également un endroit où l'on travaille comme l'on crée, de l'art comme de la pensée.

Dans « atelier » il existe cette connotation artisanale, de production de texte sans idée mercantile. D'ailleurs, si l'on se réfère aux origines du mot, « astelle », signifiant « éclat de bois », on imagine volontiers un atelier de menuiserie, d'ébénisterie ; un lieu où l'on travaille la matière première pour la révéler voire la sublimer.

C'est ce que cherche à nous expliquer P. MEIRIEU⁵⁷ : On n'aurait donc aucune chance de faire progresser un sujet si l'on ne part pas de ses représentations, si on ne les fait pas émerger, si on ne les "travaille pas", au sens où un potier travaille la terre, c'est-à-dire non pour lui substituer autre chose mais pour la transformer.

Roland BARTHES souhaite d'ailleurs remplacer cette vision de l'écrivain inspiré par une vue qui semble beaucoup plus proche de la réalité – en tout cas dans les ateliers d'écriture – où la « valeur-génie » cède le pas à la « valeur-travail ».

Il parle d'« écrivain-artisan », qu'il compare à un ouvrier travaillant la pierre au burin.

L'écrivain est donc celui qui s'attaque à la matière-langue, la taille, la polit, en dégage une forme.

⁵⁶ Le petit Larousse illustré

⁵⁷ P. MEIRIEU, Apprendre... Oui, mais comment ?

A. LE GROUPE THÉRAPEUTIQUE

« Les groupes sont les garants de l'espace où le Je peut advenir et s'historiser dans une appartenance à un Nous. »⁵⁸

Pour René KAES, la crise du monde moderne entraînerait une désorganisation sociale et culturelle massive et progressive ainsi qu'un dérèglement des fonctions d'encadrement. Il appuie également ses propos sur Sigmund FREUD qui déjà en 1929 parlait d'une société en crise dans « Malaise dans la civilisation ».

Ces bouleversements atteindraient plus particulièrement selon eux les fondements de l'ordre symbolique. C'est ainsi qu'« à la loi qui s'impose à tous et organise l'ensemble se substituent l'arbitraire et l'anomie. »⁵⁹

Le groupe thérapeutique viendrait alors reconstruire l'individu en le plaçant au cœur d'une microsociété destinée à restaurer les étapes avortées de la construction du Moi, et ce grâce à des mouvements psychiques distincts.

Même s'il n'est cependant pas encore possible selon KAES de fonder une véritable théorie des processus de groupe car trop de théories seraient non-superposables ; on peut en revanche parler de « description de processus et de fragments de théories ».

A.1. Définition et fonctionnement

KAES propose en effet une vision *réparatrice* du groupe ; un groupe « contre la solitude, la détresse et la peur, contre les dangers et les attaques du monde externe et du monde interne », « un système de protection et de défense en échange d'un contrat d'appartenance permanente au groupe », contrat fondé sur « *des identifications mutuelles, sur des représentations et des idéaux communs, sur des alliances conjointes et sur des renoncements réciproques – tacites et à l'insu de chacun – aux satisfactions pulsionnelles immédiates et aux idéaux personnels* ». ⁶⁰

⁵⁸ R. KAES, Les théories psychanalytiques du groupe, p.4

⁵⁹ R. KAES, Les théories psychanalytiques du groupe, p. 3

⁶⁰ R. KAES, op cit, p. 6

Intéressons-nous plus en détail aux facteurs qui peuvent expliquer la réussite de ces restaurations narcissiques, *sur quels principes fonctionne un groupe thérapeutique ?*

Parmi les processus à l'œuvre dans une prise en charge en groupe thérapeutique, ANZIEU a décrit ce qu'il nomme « **l'illusion groupale** », sorte de croyance sans faille dans le groupe, avec l'illusion qu'il ne décevra pas. Il définit l'illusion comme « la croyance dans la coïncidence entre l'attente individuelle et son comblement par le groupe », ce qui se rapproche de « l'aire transitionnelle » de WINNICOTT que nous avons déjà évoquée. Le terme « croyance » nous renvoie à une dimension religieuse, en effet presque à l'œuvre dans cette théorie de l'illusion groupale, où la seule certitude de résultats pourrait les rendre effectifs, rappelant ainsi la volonté divine.

Cependant, il paraîtrait un peu léger de faire tenir l'efficacité d'un groupe à son seul désir d'efficacité. C'est pourquoi, bien d'autres concepts sont en fait à l'œuvre dans le processus thérapeutique et viennent s'ajouter à celui de l'illusion groupale.

René KAES définit trois caractéristiques morphologiques du groupe, dont la notion de **pluralité**.

Le groupe rassemble en effet plusieurs individus, ne s'étant le plus souvent jamais croisés avant cette rencontre. Chacun des membres du groupe se trouve ainsi confronté à une rencontre intense avec ces autres, « objets d'investissements pulsionnels, d'émoi, d'affects et de représentations divers » construits dans l'urgence et selon des modalités très primitives.

Toujours selon le même auteur, ce serait cette *pluralité*, en lien avec *la relation d'inconnu* qui s'y noue, qui amènerait les membres du groupe à mettre en place ces **mécanismes de défense communs**, ce que les analystes qui se sont occupés de comprendre ce qui se noue et s'engage dès les premiers instants du processus groupal naissant démontrent également avec constance ; mécanismes formés contre les angoisses archaïques qui resurgissent, produisant un espace psychique commun par le moyen des organisateurs structuraux et des alliances inconscientes destinées à « maintenir inconscients, par clivage, déni et refoulement, des représentations et affects potentiellement traumatogènes »⁶¹.

⁶¹ R. KAES, op cit, p. 63

Cependant, on serait naturellement amenés à plutôt considérer un groupe par son aspect presque dangereux, réveillant les comportements les plus instinctifs ainsi que les pulsions les plus destructrices. Certains auteurs assimilent même le groupe à une « horde primitive », non sans rappeler les débordements des fameux hooligans... Alors, quels mécanismes permettraient de limiter ces débordements affectifs et pulsionnels au sein d'un groupe thérapeutique ?

René KAES l'explique en reprenant la théorie de « l'enveloppe groupale » d'ANZIEU définissant les principes du « groupe-corps » : il représenterait un « *pare-excitation auxiliaire* », sorte de **filtre pour les émotions**, permettant ainsi leur contenance et la mise à distance des conflits ; nécessaires pour assurer la propre survie du groupe.

Cette garantie de cadre contenant tiendrait selon lui à la *Loi de groupe*.

Il est alors nécessaire de distinguer *Loi de groupe* de *loi du groupe*.

La *loi du groupe*, c'est la loi « locale » consentie par ses membres ou imposée à eux de manière implicite ou explicite pour la réalisation de leurs buts imaginaires.

La *Loi de groupe* représente quant à elle l'ensemble des règles et interdits, organisateurs des liens et des réalisations possibles pour les membres d'un groupe.

Aussi, selon KAES, « interdits et renoncements rendent possible les échanges ». Cette Loi s'énonce et s'applique à tous, et tiendrait son pouvoir *symboligène* de sa forme contractuelle.

« La Loi de groupe doit être en mesure de susciter et contenir les conflits, d'accueillir les sentiments d'ambivalence et de rendre possibles des séparations. L'intégration des différences se produit dans le même temps que s'effectue l'accès au symbolique : une parole individuée peut surgir dans la mesure où le jeu des assignations est réglé par la référence à la Loi de groupe, et non par l'omnipotence d'un tyran, d'un Idéal cruel et mortifère, de la loi du groupe. »⁶²

La préservation de ce filtre aux débordements affectifs et pulsionnels, garant de l'aspect thérapeutique du groupe, tiendrait donc dans l'instauration et le respect d'une *Loi de groupe* en lieu et place de la jungle que représente la *loi du groupe*.

⁶² R. KAES, Les théories psychanalytiques du groupe, p. 57

René KAES accorde également une grande importance au rôle du « meneur » dans le groupe, qui garantirait, toujours selon le même auteur, la régulation des processus de groupe, notamment celles qui concernent la communication, l'ajustement des places de chacun, la gestion et l'arbitrage des conflits, la cohésion du groupe, de telle sorte que ce dernier soit efficient dans la réalisation de sa tâche. Il devient ainsi garant du respect de la *Loi de groupe*.

La place capitale de ce meneur fait naître l'interrogation quant à la question du transfert. Comme nous l'avons vu précédemment, des mouvements de transfert et de contre-transfert sont à l'œuvre dans la relation patient-thérapeute. Qu'en est-il au sein d'un groupe ?

KAES pense qu'il existerait des « transferts multilatéraux » portant à la fois sur l'animateur, les membres du groupe et le groupe lui-même. De plus, une condition particulière du contre-transfert existerait puisqu'un même animateur peut recevoir plusieurs transferts. Il nomme ce contre-transfert particulier « **l'intertransfert** ».

L'intertransfert est donc défini comme « l'état de la réalité psychique des thérapeutes en ce qu'elle est induite par leurs liens dans la situation de groupe. Il se spécifie par le fait que les thérapeutes transfèrent leur propre organisation intrapsychique sur leur(s) collègue(s), du fait même de ce qui est induit dans la situation groupale : à la fois par les transferts qu'ils reçoivent et par leurs dispositions contre-transférentielles. »⁶³

Ces modes de relation transférentielle sont donc à distinguer des transferts à l'œuvre dans la prise en charge individuelle.

D'ailleurs, quelles sont les raisons qui motivent une prise en charge en groupe thérapeutique plutôt qu'un suivi individuel ? Il faut pour cela nous pencher sur les origines de la démarche.

⁶³ R. KAES, op cit, p. 43

A.2. Indications

L'intérêt pour les effets thérapeutiques du groupe aurait germé avec les grands bouleversements de la première moitié du XXème siècle. René Kaës pense alors que « le groupe est thérapeutique parce qu'il est le lieu de la réunification interne, le lieu du sens et le lieu du lien [...] », que **le lien intersubjectif soigne**.

Il semble que les premières formulations de Freud sur la psyché de groupe auraient fourni les bases théoriques nécessaires pour engager les premiers psychanalystes dans la voie d'une application thérapeutique de ces propositions.

Selon KAËS, SLAVSON serait l'un des premiers, en 1934, à mettre en œuvre un traitement des enfants et des adolescents par le moyen du groupe.

Selon lui, toute pathologie se constituerait dans un milieu familial déficient – ce qui justifierait le recours au groupe comme « reconstitution positive » de la famille dysfonctionnelle – et se caractériserait par une **faiblesse dans la constitution du Moi** accompagnée d'une **difficulté voire incapacité à intégrer les conflits**.

Pour René KAES, l'indication principale d'intégration dans un groupe thérapeutique concerne **les patients dont la pathologie viendrait faire basculer le lien thérapeute-patient vers un lien de couple**, ce qui complète et précise le facteur du milieu familial déficient de SLAVSON.

Les traitements individuels se révéleraient alors **inefficaces** chez ces patients, **voire néfastes** selon KAES. Reproduisant une situation dysfonctionnelle à l'origine du trouble, ils pourraient même aggraver la pathologie.

A.3. Effets attendus

Selon SLAVSON, « tout bon groupe doit permettre au Moi de s'étayer sur lui pour retrouver un fonctionnement harmonieux ». ⁶⁴

Dans la mesure où le groupe est organisé pour restaurer et consolider ces fonctions intégratives du Moi, il appellerait des résultats parmi lesquels :

- L'amélioration du contrôle des pulsions
- La possibilité de catharsis des conflits
- L'augmentation des qualités d'adaptation à la réalité
- La possibilité de développement des capacités de sublimation

Selon ANZIEU ⁶⁵, le groupe est un cadre contenant permettant d'aménager un espace de pensée, une aire de symbolisation, au sein d'une enveloppe pare-excitation. Les participants, curieux du fonctionnement psychique de leurs pairs, éprouveraient alors une certaine excitation accompagnée d'une émulation qui favoriserait la symbolisation, la pensée.

Le groupe permettrait ainsi selon lui de :

- Mettre à distance les conflits
- Contenir les écrits
- Favoriser les restaurations narcissiques
- Aider à la symbolisation

Les modèles fonctionnalistes, repris par René KAES dans son livre ⁶⁶ résument en une phrase les objectifs attendus de la démarche :

« Le groupe existe à partir du moment où plusieurs individus réalisent mieux ensemble qu'isolément ce qu'ils désirent ou doivent réaliser ».

⁶⁴ S. R. SLAVSON, repris par R. KAES, op cit, p. 20

⁶⁵ D. ANZIEU, Le Groupe et l'Inconscient

⁶⁶ R. KAES, Les théories psychanalytiques du groupe

A.4. Arrêt de la prise en charge groupale

En considérant les effets bénéfiques supposés des groupe thérapeutiques que nous venons d'énoncer, on peut être en mesure de se poser les questions suivantes :

À partir du moment où les objectifs recherchés semblent atteints, faut-il envisager l'arrêt de la prise en charge groupale ?

Il semblerait que **non**.

Un modèle dit « génétique » considérerait le groupe comme un individu avec une naissance, des crises de croissance et des phases de stabilité, des maladies et une mort.

Il prendrait donc fin de lui-même, sans doute lorsque plusieurs, voire tous les membres du groupe, ont inconsciemment atteint les objectifs recherchés. Il serait alors « vidé » de ses intentions et prendrait naturellement fin.

B. LES ATELIERS D'ÉCRITURE

B.1. D'hier...

Comme souvent dans l'histoire des idées, on ne peut attribuer à une seule personne l'origine de ce mouvement. Pour comprendre un peu mieux l'histoire des ateliers d'écriture, remontons ensemble le fil du temps...

On évoque souvent, à propos de l'origine des ateliers d'écriture, les « *creative writing courses* » donnés dans certaines universités américaines depuis le début des années 1900, particulièrement prisés depuis les années 70. En réalité, ces « cours créatifs » sont loin d'être destinés au grand public : les professeurs sont des écrivains reconnus qui souvent peinent à vivre de leur plume ; les étudiants sont déjà écrivains, plus jeunes et moins expérimentés.

On semble y *apprendre* des techniques narratives, des procédés stylistiques ; les participants y affinent leur propre style, s'exercent à devenir écrivain.

De plus, ces ateliers s'apparenteraient plutôt à des ateliers de lecture que d'écriture. En effet, les écrits ne sont pas produits dans le cadre du groupe, seule la lecture des textes y est réalisée.

Néanmoins, en considérant l'écriture créative non plus comme un don réservé aux poètes mais comme le résultat d'un travail d'entraînement et de réflexion, les « creative writing courses » ont fait émerger de nouvelles perspectives de recherches sur l'écriture. Ils ont sans doute posé les premières pierres de la construction des ateliers d'écriture tels que nous les connaissons actuellement.

Cependant, l'objectif de ces « creative writing courses » made in USA nous semblant aussi éloigné de notre conception européenne des ateliers d'écriture que le sont les deux continents entre eux, notre excursion outre-Atlantique prend ici fin.

Pendant ce temps-là, en France... Des mouvements d'avant-garde germent dans les écoles, mouvements donnant une grande importance à l'expression de soi, à la communication, plus particulièrement à travers l'écriture.

Célestin FREINET, inspiré par d'anciens philosophes, des auteurs reconnus tels que Rabelais ou Montaigne et certainement par les travaux naissants de Montessori en Italie, crée « l'école moderne » : une pédagogie nouvelle basée sur la participation active des enfants. La priorité est donnée à l'expression spontanée à travers les « livres de vie », regroupant des textes écrits et imprimés par les enfants, puis partagés dans les autres écoles « Freinétiques ». Selon Freinet, c'est parce qu'un texte est adressé (à ses camarades de classe puis à ses correspondants) qu'il peut prendre forme.

Cette révolution pédagogique perdurera, et donnera vie au Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) en 1920, qui jouera quelques décennies plus tard un grand rôle dans la construction des ateliers d'écriture.

En 1960, un nouveau mouvement naît sur les idées de François LE LIONNAIS et Raymond QUENEAU. Il s'agit de l'OuLiPo.

Ou pour ouvrir, c'est-à-dire un **atelier**. Pour fabriquer quoi ? De la *LiPo*, soit de la *littérature potentielle* : de la littérature en quantité illimitée.

Le but de cette association ? Initialement, aider Raymond Queneau à écrire ses Mille milliards de sonnets... Progressivement et de façon générale, faire avancer la *LiPo* en retrouvant ou en inventant des contraintes d'écriture pouvant être alphabétiques, phonétiques, syntaxiques, sémantiques ou encore numériques, à divers degrés de complexité.

Nous pouvons citer un des textes phare de l'OuLiPo, le lipogramme de Georges Pérec, un roman-prouesse entièrement écrit sans la lettre -e :

*« Anton Voyl n'arrivait pas à dormir. Il alluma. Son Jaz marquait minuit vingt. Il poussa un profond soupir, s'assit dans son lit, s'appuyant sur son polochon. Il prit un roman, il l'ouvrit, il lut; mais il n'y saisissait qu'un imbroglio confus, il butait à tout instant sur un mot dont il ignorait la signification. Il abandonna son roman sur son lit. Il alla à son lavabo; il mouilla un gant qu'il passa sur son front, sur son cou. Son pouls battait trop fort. Il avait chaud. »*⁶⁷

C'est donc une littérature sous contraintes, pratiquée **en groupe**, qui voit le jour.

Certains Oulipiens se sont lancés dans l'animation et même la formation à l'animation d'ateliers d'écriture fondés sur les jeux littéraires. Ces ateliers attireront beaucoup d'instituteurs curieux d'enrichir leur façon d'enseigner. Malheureusement, trop de nouvelles demandes acceptées et par là la constance des ateliers « débutants », ont mené à la stagnation de la *LiPo* et ont mis un terme à leurs activités officielles de formateurs.

Cependant, de nombreux animateurs continuent de faire vivre les exercices de style de l'association dans bon nombre d'ateliers ludiques, ils continueraient d'être utilisés en classe par certains professeurs et restent la seule association à avoir une « crédibilité » littéraire puisqu'étant eux-mêmes auteurs publiés, ils jouissent d'une reconnaissance inégalée.

Vers la fin des années 60, une nouvelle impulsion est donnée aux ateliers d'écriture, menée par le Secteur Poésie-Ecriture du Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN), le mouvement créé en 1920 suite à la révolution pédagogique du mouvement Freinet.

Avec leur slogan « Tous capables », y compris « Tous capables *d'écrire* », ils entendent permettre aux idées de se réaliser, de se matérialiser. Le GFEN propose de prendre en compte les élèves en tant qu'individus sociaux et de partir de leur vécu pour construire leurs savoirs. On retrouve bien ici le travail que FREINET avait entrepris : l'expression de soi comme moyen d'apprentissage. Au-delà des considérations autour de l'enfant, le GFEN a également entrepris un grand chantier : modifier l'institution scolaire en travaillant à susciter, ressusciter le désir d'écrire chez les enseignants.

Une page se tourne dans le grand livre des ateliers d'écriture, en 1969 avec Élisabeth BING. Jusqu'ici, beaucoup de mouvements ont été lancés par des enseignants pour des enseignants, les expériences autour de l'écriture chez les enfants se cantonnant principalement au registre scolaire. Avec Élisabeth Bing – initialement pédagogue – on commence à envisager le travail de l'écriture sur un autre versant que celui de l'apprentissage : celui du **soin**.

Elle relate le travail d'écriture réalisé avec des enfants en difficulté scolaire et psychique dans ... Et je nageai jusqu'à la page⁶⁸, qui rencontre une grande audience.

Très vite, elle s'engage dans la formation pour adultes avec le « groupe d'Aix » à l'Université d'Aix-en-Provence.

On retrouve dans son œuvre une vision très dure de l'école qu'elle envisage comme un lieu où on apprendrait une écriture impersonnelle, une écriture cliché ; une école castratrice, normative. Précisons que sa théorie semble indéniablement portée par l'influence de mai 68, rejetant toute contrainte ; tout comme elle est évidemment empreinte du dégoût qu'elle nourrit pour l'école – dû à son expérience personnelle qu'elle décrit dans son livre. Ce peuvent être – entre autres – les raisons pour lesquelles les ateliers Bing se concentrent autant sur de l'expression de soi et sur l'écriture singulière qui s'y rapporte.

⁶⁷ G. PEREC, *La Disparition*, Gallimard, 1989

⁶⁸ E. BING, *...Et je nageai jusqu'à la page*, édition Des Femmes, 1969

Il faut dire que l'explosion de mai 68, en ce qu'elle a engendré d'ouvertures d'esprits et d'idées nouvelles, aurait permis, selon Isabelle ROSSIGNOL,

« [...] non seulement la naissance des ateliers d'écriture mais encore leur existence sous les formes variées que nous connaissons. C'est mai 68 en effet qui a offert tout un éventail de références auxquelles les ateliers ont pu se rattacher ; c'est lui surtout qui a rendu réalisable ce qui en un autre temps aurait été jugé extravagant et impossible. [...] »

Le principe d'égalité entre les participants (c'est-à-dire la disparition des notions de valeur), la disparition du maître sur son piédestal et la place faite à l'expression ou à la communication constituent les bases communes à la majorité des ateliers en France.»⁶⁹

L'expérience Elisabeth BING illustre parfaitement cet état de fait.

Parallèlement, des ateliers d'écriture en tous genres se créent, notamment à l'Université d'Aix-en-Provence sur l'initiative de l'écrivain Anne ROCHE au début des années 70. Ce sont les débuts du « groupe d'Aix » qui fera route commune avec Elisabeth Bing pendant quelques années. La création d'un diplôme universitaire d'animateur d'atelier d'écriture entre 1994 et 1995 marque cependant leur réelle volonté d'indépendance.

En 1983, le colloque de Cerisy réunit les principaux acteurs des ateliers d'écriture et en permet leur théorisation mais aussi leur bipolarisation : ateliers formalistes d'une part, ateliers expressifs d'autre part. Un pas en avant pour l'identité des ateliers d'écriture, mais l'officialisation de ce clivage entre les deux mouvances renforcera les conflits.

On comprend déjà ici que le terme d'« atelier d'écriture » revêt de multiples facettes et qu'on trouvera autant de définitions que d'ateliers, reflet des objectifs de chacun.

⁶⁹ I. ROSSIGNOL, *L'invention des ateliers d'écriture en France*, p.47

Ce n'est que dans les années 90 que les ateliers d'écriture bénéficient d'une reconnaissance médiatique et deviennent de plus en plus connus du grand public. De nombreux ouvrages sur le sujet sont alors publiés, tendance qui se poursuit de nos jours.

B.2. ... À aujourd'hui

Parmi les mouvements actuels, Isabelle ROSSIGNOL distingue sept courants principaux d'ateliers d'écriture⁷⁰ :

- **Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle** : Pour eux, « l'école c'est l'avenir » et ils mettent énormément d'énergie et d'enthousiasme à faire bouger le milieu de l'enseignement et la place qu'il accorde à l'écriture, ainsi qu'au travail de revalorisation des possibilités de chacun, y compris celles des instituteurs. Leurs ateliers semblent se constituer à la fois d'éléments formalistes (nous restons dans le domaine de l'éducation), et d'éléments plus psychologiques mettant l'individu et son ressenti au cœur de l'apprentissage, comme le prônait Freinet au début du XXème siècle.
- **Le groupe d'Aix** : Ils sont les seuls à délivrer un diplôme universitaire de « Formation à l'animation d'ateliers d'écriture », diplôme acquis au bout d'un an de formation à temps partiel. La sélection de départ est assez exigeante, notamment sur l'expérience préalable du candidat au diplôme concernant l'écrit et sa connaissance des ateliers. Au groupe d'Aix, « on écrit pour être lu ». Les objectifs du groupe sont plutôt portés sur la recherche et l'amélioration de son propre style d'écriture, souvent en vue d'une publication.
- **L'association Elisabeth Bing** : Elle se démarque en proposant deux formations à l'animation d'ateliers d'écriture : l'une littéraire, et l'autre plus spécifique à l'animation d'ateliers *institutionnels*, directement orientée sur le soin. Elle s'implique ainsi ouvertement auprès des individus en grande difficulté avec le langage écrit, notamment les jeunes adolescents que l'on retrouve souvent dans les publics institutionnels.

⁷⁰ I. ROSSIGNOL, L'invention des ateliers d'écriture en France..

- **Les travaux de Jean Ricardou...** : Il est à l'origine de la *textique*, une théorie du texte inventée à partir de son travail sur le nouveau roman et sa propre pratique d'écrivain. La théorie complexe de cet auteur prône l'équilibre au sein d'un texte entre le signifiant (le versant de la forme) – à l'œuvre dans leurs propositions d'écriture – et le signifié (le versant du sens) – dans lequel se placerait naturellement celui qui désire faire écrire. Jean RICARDOU émet l'hypothèse que c'est un problème de lecture qui empêcherait l'écriture. Pour savoir écrire, il faudrait alors apprendre à lire son texte avec les yeux d'un « autre », et pour ce faire, apprendre les mécanismes de l'écriture.
- **... Et ceux de Claudette Oriol-Boyer** : Cette conception de l'écriture-matériau se retrouve dans leurs ateliers d'écriture, principalement mis en pratique par Claudette ORIOL-BOYER. Ils sont nettement orientés du côté de la maîtrise d'une technique, de la compétence, rappelant de façon évidente le lien très fort qui existe entre ces ateliers et la pédagogie. Ces ateliers s'adresseraient donc plutôt à des élèves en cours d'apprentissage du langage écrit et au-delà, mais pas à ceux qui s'y trouveraient en difficulté.
- **L'association CICLOP (Centre Interculturel de Communication Langues et Orientation Pédagogiques)**: La spécificité de cette association est leur référence très marquée aux théories psychanalytiques sur lesquelles ils ont construit leur pratique. On peut en quelque sorte avancer que leur travail se centre plus sur l'atelier que sur l'écriture. Pierre Fienkel, co-fondateur de l'association explique que « l'essentiel du travail n'est pas le travail sur le texte mais le travail sur les personnes ».⁷¹ L'objectif du CICLOP n'est pas de faire travailler l'écriture pour elle-même mais d'étudier en quoi le groupe peut être facteur de « changements positifs dans la relation écriture/sujet ». Ils se situent alors très clairement du côté des ateliers psychothérapeutiques.

- **La Société Aleph Ecriture** : Elle tire sa singularité de la grande diversité de ses origines. En effet, ses animateurs sont issus de parcours variés, jusque là insatisfaisants à leurs yeux, dans d'autres mouvances d'ateliers d'écriture tels les ateliers Bing, ceux du GFEN ou de Jean Ricardou. Elle a développé des pratiques – en grande partie inspirées des ateliers d'écriture américains – qui ne se refusent aucun public et travaillent beaucoup à l'amélioration d'une technique, tout en gardant à l'esprit de « réconcilier le sujet avec son écriture ». Selon certains participants, Aleph est plutôt un lieu où il ne faudrait venir qu'après avoir *fait ses gammes* en écriture. Dans tous les cas, cette société d'écriture se réclame très ouverte d'esprit et encourage les interventions personnalisées.

Avec les parutions de Tous les mots sont adultes de François BON⁷² ou Le nouveau magasin d'écriture d'Hubert HADDAD⁷³ – les plus demandées parmi les multiples ouvrages concernant les ateliers et leur animation – ainsi qu'avec la généralisation de l'accès à l'espace virtuel que représente internet ; la création d'ateliers d'écriture est encore en plein essor.

En effet, les deux auteurs que nous venons de citer ont également créé leur propre site internet rencontrant une grande audience, et nous voyons se multiplier les ateliers d'écriture en ligne parmi lesquels *L'esprit-livre*⁷⁴, *les ateliers d'écriture de Télérama*, et même l'atelier d'écriture virtuel de facebook !

Grâce à ce précieux partage d'informations et d'expériences sur la toile, dernière évolution d'un mouvement autour des ateliers d'écriture en marche depuis les années quatre-vingt ; il semble que s'ouvre à tous, de façon publique, un nouvel espace de réflexion sur l'écriture.

⁷¹ P. FRENKIEL, cité par I. ROSSIGNOL, *L'invention des ateliers d'écriture en France*, p. 88

⁷² F. BON, *Tous les mots sont adultes*,

⁷³ H. HADDAD, *Le nouveau magasin d'écriture*,

⁷⁴ www.esprit-livre.com

C. ÉCRIRE EN ATELIER D'ÉCRITURE

C.1. Cadre

Au final, qu'est-ce qu'un atelier d'écriture? Comment fonctionne-t-il ? Malgré les multiples facettes que nous venons de présenter, nous allons tenter d'en dégager les éléments qui nous semblent récurrents et essentiels.

Il semble qu'un atelier d'écriture soit d'abord délimité par un **cadre**.

Claire Boniface et Odile Pimet le décrivent comme constitué par⁷⁵ :

- La présence d'un ou plusieurs animateurs ayant un rôle spécifique
- L'existence de propositions d'écriture comme moteur de l'atelier
- Une relation privilégiée avec la littérature
- Des temps d'échange à partir des textes écrits
- Un travail dans la durée et la régularité

Les différents ateliers que nous avons évoqués se donnent tous des objectifs différents mais ils semblent cependant se rassembler autour de quatre éléments essentiels, quatre grands « invariants »⁷⁶:

- Une proposition d'écriture
- Un temps d'**écriture**
- Un temps de **lecture** orale des textes
- Un temps de **retours** sur les textes

Ainsi se succèdent les chantiers, au rythme de ces quatre mouvements... Quatre étapes cruciales qu'il nous paraît indispensable d'explorer d'un peu plus près.

75 O. PIMET et C. BONIFACE, *Les ateliers d'écriture : mode d'emploi*, p.8.

76 C. BONIFACE, *Les ateliers d'écriture*, p.

C.1.a. La proposition d'écriture

Appelée aussi « situation d'écriture », « motivation » ou « consigne », elle est donnée par l'animateur et représente, comme nous venons de le voir, le **moteur** de l'atelier, la condition essentielle à l'existence de cette pratique.

La proposition est toujours orale mais les supports qui souvent l'accompagnent peuvent être très variés : mots, textes, images, bruits, objets et bien d'autres encore...

Elle explore chaque fois un des trois **champs d'écriture** décrits par Élisabeth BING, repris par Maryvonne COLLOT⁷⁷, orthophoniste et formatrice aux Ateliers Claude Chassagny:

- La mémoire : du souvenir d'enfance à une introspection plus fouillée, l'accent est mis sur l'expression de soi à travers nos émotions, notre histoire. Selon M. COLLOT, « la mémoire, ce n'est pas tant se raconter, reconstituer, retracer fidèlement des événements, mais plutôt faire appel au souvenir, voire au refoulé pour saisir un élément qui déclenchera l'écriture ».
- L'imaginaire : rêveries, associations d'idées, réponse à une situation farfelue, suite d'un passage de roman, mythes... Pour M. COLLOT l'imaginaire sert à « se représenter, reproduire, combiner des images et des idées ; aussi à supposer, créer, inventer et puiser dans la vie psychique les éléments sources de récits fictifs ».
- Le réel : Plus porté sur la description, il fait très souvent appel à nos sens. Toujours selon la même auteur, « le réel, c'est se confronter à ce qui est, dans l'immédiateté, la proximité et la subjectivité de l'expérience ».

Selon Claire BONIFACE et Odile PIMET, il est important de définir si cette proposition d'écriture est judicieuse, « pour *ce* groupe d'écriture précis à *cette* étape d'écriture ». Il faudrait donc cibler son objectif particulier, découlant de l'objectif général dans lequel s'inscrit l'atelier.

⁷⁷ M. COLLOT, L'écrit, le secret, l'intime, dans les Ateliers d'écriture

Pour ce faire, l'exploration des champs d'écriture constitue une première piste, permettant de définir des objectifs plus précis sur « là où on veut amener » les membres de l'atelier, chaque champ entraînant des enjeux que nous venons d'aborder.

Ces mêmes auteurs conseillent même vivement dans leur « guide pratique de l'animateur » de préparer à l'avance sa proposition, et par écrit. Cela permettrait d'anticiper les questions de l'enjeu de la « consigne » d'écriture, de la gestion du temps ou des difficultés qu'elle pourrait soulever (psychologiques, littéraires, cognitives, etc.), ainsi que de se l'approprier, se « la mettre en bouche »⁷⁸.

Qu'elle soit sommaire ou élaborée, une proposition d'écriture - peu importe le champ qu'elle explore – devrait laisser des zones d'ombre, possibilité pour l'auteur de l'interpréter, fenêtre ouverte à la fois sur notre monde intérieur et sur le monde extérieur. Selon Joël ZANOUIY, si elle s'avère trop claire, « on est passé à côté ».

Une proposition doit avant tout donner **envie d'écrire**.

C.1.b. Le temps de l'écriture

C'est le moment où les participants se lancent dans l'écriture, parfois appelé le temps de « production ».

Le plus souvent, les participants écrivent seuls, ce qui permettrait, selon BONIFACE et PIMET de « chercher, et peut-être de trouver sa voie, à son rythme, à sa vitesse, [...] [de] s'affirmer ».

La durée de ce temps varie en fonction des types d'ateliers, de la fréquence à laquelle il a lieu, et surtout en fonction du public concerné. Il peut s'étendre de 15 minutes pour des ateliers d'écriture bilingues auprès de jeunes en difficultés, jusqu'à plusieurs heures pour les adultes.

⁷⁸ C. BONIFACE, O. PIMET, p. 56

Des minutes, des heures qui s'écoulent généralement dans le silence, pas le silence pesant de l'attente mais plutôt celui de l'attention pour reprendre la distinction de Michel AUDOUARD. Une attention qui devrait dans l'idéal « être légère, sans crispation ni angoisse durant le temps de la séance ».⁷⁹

L'animateur reste ainsi à l'écoute des écrivains en demande d'aide, attentif à leurs éventuelles difficultés qu'ils n'oseraient avouer afin de les aider à relancer le mouvement d'écriture, une observation qui devrait selon Claire BONIFACE et Odile PIMET « rester discrète et bienveillante ». Elles poursuivent : « Observez son attitude : se désintéresse-t-il de vous ? C'est bon signe. Signe qu'il a trouvé un fil en lui-même. »⁸⁰

Même si, au fil des lignes, nous aurons l'occasion de revenir sur le rôle qu'occupe l'animateur au sein du groupe atelier, il nous paraît ici judicieux de nous pencher de plus près sur la place qu'il occupe pendant ce temps de « production », place qui ne fait pas consensus auprès de l'ensemble des animateurs.

D'une part, il y a les partisans de l'animateur « ultra-disponible », qui pour ce faire *n'écrit pas*. Il adopterait ainsi une posture résolument différente, qui lui permettrait de se consacrer plus facilement à cette attitude attentive, à l'écriture de l'autre, n'étant pas lui-même immergé dans sa propre écriture. Pour BONIFACE et PIMET, c'est un « temps mort » pour l'animateur.

D'autre part, il y a les animateurs qui préfèrent *écrire en même temps* que les participants.

Claire BONIFACE met en avant deux hypothèses qui pourraient expliquer ce choix :

- L'animateur se considère comme plus expérimenté que ses participants et écrit pour faire « modèle », pour soutenir l'impulsion d'écriture qui entraînerait les écrivains dans son sillage. Démarche qui serait plus souvent retrouvée dans les ateliers d'écriture destinés aux adultes.

- Il ne se considère pas plus expérimenté que les autres membres du groupe et écrit avec eux pour « partager, vivre la même expérience, communiquer »⁸¹.

⁷⁹ M. AUDOUARD, L'échec en écriture : comment y répondre ?

⁸⁰ C. BONIFACE, O. PIMET, Ateliers d'écriture : mode d'emploi

⁸¹ C. BONIFACE, O. PIMET, op. cit. p. 56

Il semble cependant que les animateurs d'ateliers d'écriture adoptent préférentiellement une posture où ils n'écrivent pas, orientation qui semble majoritaire notamment au sein des principaux « courants » des ateliers d'écriture que nous avons pu évoquer précédemment.

C.1.c. La lecture orale

C'est un temps dit de « communication » ou de « socialisation ». Chaque participant lit son texte et écoute celui des autres. L'animateur ou un autre écrivain peuvent se faire le lecteur du texte à la demande du participant qui ne voudrait ou ne pourrait le lire.

Cependant pour Claire BONIFACE, dans la lecture orale, « l'accès au texte est brouillé par le corps »⁸². C'est là que la voix tremble, que l'on marmonne son texte à toute allure, que l'émotion se manifeste envers l'écriture.

Selon elle, des difficultés de déchiffrement, une intonation monotone, un non-respect de la ponctuation ou simplement l'attitude générale du participant lors de sa lecture orale peuvent venir envelopper le texte initial d'un voile de subjectivité qui ne nous permettrait pas de considérer le texte pour ce qu'il est, « le contact se déplaçant du texte à la personne lisant son texte ».

Faire lever ce voile serait en partie du ressort de la dactylographie, sur laquelle nous reviendrons dans les prochaines pages.

Ce temps de lecture orale est également un moment clé où l'animateur se doit d'être attentif pour avoir le plus possible le texte en tête afin de pouvoir revenir sur ce qu'il a soulevé en lui comme questions, comme rapprochements et comme émotions.

Selon Claire BONIFACE, il faudrait prendre des notes pour « garder des traces du temps de lecture » en vue de la phase de retours.

82 C. BONIFACE, op cit, p.21.

C.1.d. Les retours sur textes

Après l'écoute du texte, ils constituent un temps de « réaction », de résonance sur les écrits : c'est la réponse au texte. Là encore l'animateur a un rôle capital dans la justesse de ses retours.

Il arrive que des participants ne respectent pas la consigne, il serait dommage, selon Claire Boniface et Odile Pimet, de leur en tenir rigueur, car de nombreux cas « l'essentiel est d'avoir produit un texte »⁸³. Il leur semble en revanche intéressant de se pencher sur les raisons qui ont mené l'auteur à faire ce choix, afin d'y mettre du sens là où il semble ne pas y en avoir.

Les retours permettent de « renseigner celui qui écrit sur les *effets* de son texte » selon les mêmes auteurs.

Les réactions au texte peuvent être de nature différente en fonction des objectifs attenants à l'atelier. Dans tous les cas, il faut – selon Boniface et Pimet – « faire attention à porter aux textes et non à la vie des personnes », on ne questionne donc pas l'auteur mais son texte, produisant ainsi une réflexion « de type méta »⁸⁴, un effet « métatextuel » non sans rappeler la fonction de métalangage décrite par Jakobson.

L'animateur posera des questions à l'auteur pour lui permettre, par exemple, de « mettre à jour des processus d'écriture non conscients, pour lui donner des informations sur le fonctionnement de son texte, pointer les formules heureuses, d'autres moins ; il nommera les points forts et les points faibles, tout en le laissant libre de modifier ce texte en tenant compte ou non des suggestions de l'animateur. Il convient de rechercher les **potentialités** d'un texte »⁸⁵.

⁸³ C. BONIFACE, O. PIMET, p. 59

⁸⁴ C. BONIFACE, O. PIMET, p. 51

⁸⁵ C. BONIFACE, O. PIMET, p. 60

Parmi les différents types de retours évoqués par Claire BONIFACE, citons ceux qui nous semblent être les plus fréquents :

- **Critiques de la forme** : les retours portent principalement sur la cohérence des idées, la conjugaison et la concordance des temps, la qualité de la syntaxe, la justesse du vocabulaire, etc. On recherche à rendre le texte partageable avec le plus grand nombre.

- **Expression de la subjectivité** : l'animateur fait part de ses émotions, de ce que le texte ou un de ses passages lui a fait ressentir afin de lui faire sentir l'impact de son texte sur les auditeurs et de vérifier si là était bien son intention. Par exemple : « Je trouve ce texte vraiment drôle » ou « ce passage me fait froid dans le dos ! ».

- **Référence à un aspect technique** : il arrive que l'animateur fasse référence à une figure de style. C'est un moyen d'enrichir la culture littéraire des participants, et de les valoriser en mettant des mots sur un procédé souvent totalement involontaire de la part de l'auteur, parfois même inconnu. Les exemples sont nombreux : « Tu vois, ce que tu as écrit là, ça s'appelle une métaphore » ou encore « ce que tu as fait, ça s'appelle l'écriture automatique et de grands poètes ont écrit comme ça ».

- **Référence à un auteur** : il arrive que le style un peu particulier de certains écrits nous évoque des textes d'auteurs connus, il est alors nécessaire de le souligner à l'auteur. Quoi de plus valorisant que d'être comparé à un auteur publié et reconnu ? On pourrait le formuler ainsi : « Quand tu écris comme ça, cela me fait penser à l'écriture d'Albert Camus dans son livre L'étranger ».

- **Réassurance** : même si tous les commentaires précédents s'installent dans une recherche de l'augmentation de l'estime de soi, certaines remarques le font de façon plus explicite en s'adressant directement à l'auteur. Nous pouvons citer les exemples suivants : « C'est bien, tes textes sont de plus en plus longs » ou encore « cette fois, tu as réussi à te relire ».

Quel que soit le « type » de retours, il est essentiel de toujours le formuler avec bienveillance. L'animateur se doit de penser le retour avant de l'exprimer, afin d'éviter qu'une remarque malhabile ne soit vécue comme une critique, un jugement de valeur.

Il s'agit d'une phase des plus complexes et des plus délicates, qui demande une grande capacité d'analyse et de formulation de la part du thérapeute.

Toutefois, une phase de retours bienveillants, justes et réfléchis se révèle également comme l'une des plus constructives. C'est ce temps fort qui permet souvent d'amener l'écrivain vers un processus de revalorisation de ses écrits, et par là, de sa personne toute entière.

En dehors des retours de l'animateur, les retours des autres participants peuvent être également recherchés voire encouragés. Claire Boniface parle de recherche de leur « esprit critique ». Cela permet à celui qui fait part de ses retours de se poser en tant que sujet pensant, capable d'avoir une opinion et de pouvoir l'exprimer ; et cela favorise chez celui qui reçoit ces retours le sentiment de reconnaissance de ses pairs et d'appartenance à un groupe, élément important pour l'évolution de ce dernier et de chacun de ses membres comme nous l'avons vu dans nos réflexions sur le groupe thérapeutique.

De plus, lorsqu'un participant arrive à oublier sa propre production, à se décentrer pour faire part de son opinion, il gravit une marche supplémentaire dans l'organisation de sa pensée, dans son rapport à l'écriture, aux autres, à lui-même.

Cependant, puisque les retours laissent la place au ressenti et à la subjectivité de chacun, il arrive que la situation puisse dérailler, et l'animateur joue ici encore un rôle fondamental dans la limitation des débordements affectifs ou d'opinion, il est garant de la stabilité du cadre. « L'animateur doit respecter les participants, mais aussi faire respecter les uns par les autres dans le groupe. »⁸⁶

Toute critique se veut constructive. Elle doit permettre le dialogue entre l'auteur et son texte.

La phase de retours est une phase capitale que l'on peut également qualifier de phase de « **réassurance** ». Elle semble constituer une sorte de « proposition de **réécriture** » pouvant donner lieu à un second cycle : nouvelle étape d'écriture, nouvelle lecture et nouveaux retours.

⁸⁶ C. BONIFACE, O. PIMET, p. 60

C.1.e. Et aussi...

Comme nous venons de le voir, Claire BONIFACE et Odile PIMET ont tenté de rassembler les ateliers d'écriture autour d'une définition de fonctionnement en quatre étapes essentielles. D'autres étapes ne sont pas considérées comme « piliers », c'est le cas de la **réécriture**, de la **dactylographie** et de la **reprise**.

Il nous paraît judicieux de nous pencher de plus près sur ces deux étapes qui, sans être indispensables, semblent fréquemment mises en œuvre dans les ateliers.

- **La réécriture**

Un retravail du texte est en effet rarement systématique. Il semble principalement dépendre de la volonté de l'auteur d'y apporter des modifications, volonté souvent en lien avec les retours d'amélioration possible du texte qu'il a pu recevoir.

Ce travail peut être fait par le seul auteur ou avec l'animateur, particulièrement quand la forme du texte nécessite beaucoup de corrections.

L'objectif de la réécriture est de permettre à l'auteur d'amener son texte au plus près de l'idée qu'il a voulu exprimer initialement, idée pouvant être brouillée par des difficultés de formulation, en le mettant parfois simplement sur la voie. La difficulté d'expression des idées peut également découler d'un problème de maîtrise de la langue française, auquel cas l'animateur qui assiste la réécriture peut lui donner les clefs qui lui manquent.

Dans les deux cas, le but est de rendre le texte **partageable**, compréhensible par tous, tout en préservant fidèlement les idées de l'auteur.

Que faire ensuite des écrits une fois achevés ? Une fois encore, tout dépend des objectifs de l'atelier. Ils peuvent être gardés par les auteurs ou conservés par les animateurs, pourquoi pas regroupés en un recueil, donné à chaque participant voire même publiés ! Dans tous les cas, ils passent souvent par l'étape de la dactylographie.

- **La dactylographie**

Dactylographier un texte, c'est initialement le taper à la machine à écrire, le faire passer du manuscrit au tapuscrit. Même si de nos jours, les claviers d'ordinateurs ont remplacé les touches de la machine à écrire, cela ne modifie en rien le processus.

Pourquoi proposer la dactylographie ? Quelques lignes plus haut, Claire BONIFACE parlait d'« effet de lecture » pour qualifier la difficulté d'accès au texte, effet qui serait principalement causé par les conditions de déchiffrement du texte, et non par d'éventuels problèmes de forme qui sont repris dans la phase de réécriture. Elle proposait alors comme solution la dactylographie.

Taper un texte permettrait d'effacer l'effet de lecture préalablement décrit : il est débarbouillé de toutes les éventuelles erreurs d'orthographe et de ponctuation ainsi que des maladroites du graphisme. L'on associerait alors moins le texte à l'auteur et il serait alors considéré à sa juste valeur, plus objective. Il s'agit là d'une étape supplémentaire dans la démarche visant à rendre un texte partageable par tout le monde : on « lisse » la forme scripturale après avoir lissé la forme grammaticale.

Ceci permettrait également à l'auteur, toujours selon Claire Boniface, « une mise à distance du texte », permettant de donner à voir autrement le texte à celui qui l'a écrit. D'ailleurs, afin de ne pas faire perdre au texte l'identité qui le relie à l'auteur, on ne gomme pas définitivement les éléments susceptibles de jouer un rôle dans l'effet de lecture, en conservant évidemment l'original.

En revanche, la dactylographie ne permettra jamais d'effacer les autres éléments responsables de l'effet de lecture lorsque le texte est lu par son auteur, éléments cités par Claire Boniface, comme les difficultés de décodage du texte (dyslexie), l'intonation monotone et l'attitude générale de l'auteur lors de sa lecture.

- **La reprise**

À ces deux étapes qui nous semblent fondamentales, nous souhaitons en ajouter une autre : celle de la reprise de l'atelier. Elle se fait à distance de ce dernier.

Les animateurs se réunissent autour d'un intervenant extérieur au groupe. Il n'est pas nécessairement animateur d'atelier d'écriture, ni même formé à l'animation.

C'est un temps de retours, de réflexion autour des séances à propos de leur contenu comme de leur fonctionnement.

L'intervenant extérieur joue le rôle de tiers interprète. Il offre aux animateurs un lieu de « dépôt » de leurs questions et leurs éprouvés, leur offrant ainsi la possibilité d'un « auto-retour » concernant les séances, enrichi des opinions de l'intervenant extérieur, jouant ainsi son rôle d'interprète.

Cette étape de reprise permet aux animateurs de mettre en lumière une difficulté, de réajuster une démarche, une attitude, de préciser un fil conducteur auquel se référer.

La reprise nous semble alors constituer un temps essentiel, qui pourtant n'apparaît pas de manière systématique dans l'organisation d'un atelier, fortement dépendant qu'il est du type de formation à l'animation choisi par l'animateur.

C.2. L'animateur

S'il est évident que dans les ateliers d'écriture, le groupe est au cœur de la démarche comme nous l'avons préalablement constaté, il n'en est pas moins de l'animateur. Il donne, selon l'expression d'Élisabeth Bing, « l'impulsion de vie », l'énergie créatrice.

Depuis le début de notre étude, nous parlons d'un animateur au singulier.

En effet, devant les multiples caractéristiques d'un animateur d'atelier que nous allons aborder, un terme générique s'est tout de suite imposé.

Qui sont alors les animateurs d'ateliers d'écriture ?

- Ce sont des hommes et des femmes, de tous âges, formés ou non à l'animation d'ateliers d'écriture, pouvant animer seuls ou à plusieurs.
- Ils peuvent animer des ateliers ludiques, des ateliers destinés à améliorer son style ou encore des ateliers thérapeutiques.
- Ils peuvent animer dans des institutions scolaires, des locaux associatifs, des centres de soins comme les CMP (centres médico-psychologiques), parfois même chez eux.
- Ils sont souvent enseignants, écrivains (c'est le cas des membres de l'OuLiPo), psychologues, orthophonistes ; mais pas seulement.
- Ils ont choisi l'animation d'ateliers d'écriture pour rendre ludique l'apprentissage de notre langue écrite, pour aider de jeunes auteurs (journalistes et écrivains) à se faire publier, pour le plaisir de transmettre un savoir-faire littéraire, pour permettre aux individus d'écrire leur souffrance ou leur histoire, pour les réconcilier avec l'écriture, souvent aussi pour leur propre plaisir.

On comprend ainsi pourquoi aucun atelier d'écriture ne se ressemble... C'est avant tout une affaire d'humains.

Sans chercher à démontrer quelles associations fonctionnent le mieux, ce qui n'est pas de notre domaine de compétence et ne présente à nos yeux que peu d'intérêt, nous remarquons que souvent dans la littérature, l'animation à deux est privilégiée.

Selon Claire BONIFACE, animer à deux éviterait les transferts massifs, le dialogue serait facilité, les retours sur textes seraient plus riches, les préparations et les reprises de l'atelier seraient plus approfondies.

Si nous nous penchons sur des critères plus qualitatifs, pour être un bon animateur, peu importe le parcours, il serait plutôt question de personnalité.

Claire Boniface et Odile Pimet ont établi une grille stricte des qualités qu'un animateur d'atelier d'écriture se devrait d'avoir⁸⁷ :

- Des compétences **humaines** :
 - Écoute et disponibilité
 - Respect des autres
 - Conviction

- Des compétences **techniques** :
 - Capacités d'analyse et de rigueur
 - Connaissances littéraires
 - Maîtrise de l'animation de groupe
 - Prise en compte d'aspects psychologiques liés à l'écriture

- L'**Expérience** de l'écrit:
 - Pratique de la lecture
 - Pratique de l'écriture

Une pratique assidue, tout au moins régulière, de la lecture et de l'écriture de la part de l'animateur : voilà un point que l'on retrouve souvent dans la littérature spécialisée.

Le Groupe d'Aix en fait même une condition indispensable à l'animation d'atelier d'écriture en publiant sur leur plaquette d'information :

« En tout animateur un écrivain sommeille, et il est juste qu'il soit en mesure de pratiquer ce qu'il demandera aux autres. »

Quel est son rôle au sein du groupe atelier ?

Nous l'avons vu, à chaque étape d'un chantier l'animateur est présent et joue un rôle essentiel, ses qualités lui permettant d'assurer des fonctions précises.

Pour le bien vivre du groupe, un animateur nous semble devoir :

⁸⁷ C. BONIFACE ET O. PIMET, Les ateliers d'écriture

- **Créer un climat bienveillant**, grâce aux qualités humaines dont il fait preuve

- **Tenir le cadre :**
 - en respectant le schéma des quatre étapes de l'atelier (proposition, écriture, lecture, retours)
 - en veillant à la régularité des participants
 - en limitant les débordements affectifs ou d'opinion

- **Donner l'énergie créatrice**, grâce à ses convictions (notamment dans le temps de la présentation de la proposition d'écriture).

- **Amener le travail d'écriture vers des enjeux littéraires et émotifs**

- **Aider l'écrivain en difficulté**, à écrire son texte (pendant l'écriture), à prendre conscience de son texte (c'est le cas dans la phase de retours) ainsi qu'à mettre en œuvre les moyens de l'améliorer (comme lors de la réécriture).

- **Valoriser l'écrivain**, grâce à ses compétences techniques et humaines (lors du temps des retours sur texte)

Il semble alors que ce rôle singulier et capital se rapproche fortement de celui du « meneur » évoqué précédemment. L'animateur assurerait la régulation des processus de groupe, notamment celles qui concernent la communication, l'ajustement des places dans la groupe, la gestion et l'arbitrage des conflits, la cohésion du groupe, de telle sorte que le groupe soit efficient dans la réalisation de sa tâche. Il assure le respect de la *Loi de groupe*, indispensable à la survie de l'aspect thérapeutique de ce dernier.

C.3. Effets attendus des ateliers d'écriture

Nous l'avons vu, il existe autant de type d'ateliers qu'il y a d'animateurs, et il semblerait que de leurs divergences d'opinion découlent leurs objectifs.

En se référant notamment au colloque qui eut lieu à Cerisy en 1983, Claire BONIFACE oppose ainsi deux grandes tendances d'ateliers d'écriture:

- **Les « productifs »...**
- **... Et les « expressifs »**

Elle associe à chaque groupe un champ sémantique pour le moins détaillé :

Production	Expression
la langue	le vécu
l'écriture	la parole
l'objet (texte)	le sujet
maîtriser	laisser advenir
la technique	l'émotion
la matérialité du texte	le corps de la personne
la structure	la spontanéité
la contrainte	la libération
produire	trouver son écriture
un jeu	une quête
un apprentissage	un cheminement
la lisibilité	l'intériorité
l'effet	l'authenticité
travailler	sentir
la compétence, le savoir-faire	le plaisir

Ces termes dessinent les objectifs de chacune des deux tendances, et c'est en cela qu'ils nous semblent à la fois très justes et réducteurs.

En les replaçant dans un contexte d'analyse plus large, nous cherchons à souligner les objectifs inhérents à chaque atelier comme nous souhaitons pointer ceux qui pourraient les rapprocher, au-delà de l'évident clivage théorique qui les oppose.

C.3.a. Les ateliers « productifs » : vers une maîtrise de l'écriture

Au cœur de cette « variété » d'ateliers, nous retrouvons principalement les ateliers de type Oulipiens, ceux du groupe d'Aix et surtout les ateliers de Claudette ORIOL-BOYER et Jean RICARDOU.

Ils ont tous comme point commun de s'attacher préférentiellement, voire exclusivement à la **forme** du texte, ce qui leur a valu le nom d'ateliers *formalistes*.

Cependant, certains y attachent plus d'importance que d'autres. Leurs visions de l'animation d'atelier et plus généralement leurs visions de l'écriture semblent alors se démarquer les unes des autres.

En effet, il existerait des ateliers « hyper-formalistes », comme ceux issus des travaux de Jean Ricardou.

Nous l'avons vu, selon eux, pour *savoir* écrire, il faut apprendre les mécanismes de l'écriture.

L'écriture est alors vue comme « **un faire qui s'apprend** »⁸⁸, ou tout au moins qui s'enseigne, devenant ainsi une **compétence**, un **savoir-faire**.

Cependant, Isabelle ROSSIGNOL nous apprend que ces théories seraient considérées comme réductrices par certains – l'écriture n'étant pas qu'un matériau mais aussi, entre autres, un véhicule d'informations et un moyen de communication – voire intolérables pour d'autres car elles impliquent la (re)nécessité d'une didactique.

⁸⁸ I. ROSSIGNOL, L'origine des ateliers d'écriture en France, p. 82

L'auteur poursuit : « Jean RICARDOU et Claudette ORIOL-BOYER ont effectué, il est vrai, un travail considérable, que nous ne remettons pas en cause. Leurs ateliers posent toutefois une question : *est-il possible d'envisager le travail de l'écriture – dans le cadre de l'atelier tout particulièrement – sous son seul aspect matériel ?* »

On peut en effet se demander si cette parenthèse faite sur le sujet n'engendrerait pas un certain nombre d'exclusions. Dans le cadre de l'atelier en effet, cela reviendrait à exclure toute une partie de la population qui a pourtant droit à l'écriture, notamment celle des publics en échec scolaire.

En nous penchant sur les autres ateliers d'écriture dits « productifs », notamment ceux qui se réclament de l'héritage des anciens ateliers oulipiens, nous constatons qu'au-delà des considérations essentielles qu'ils partagent à propos de la forme, ils semblent accorder une dimension supplémentaire à l'écriture qui n'apparaît pas dans les ateliers hyper-formalistes que nous venons d'évoquer : celle du plaisir.

En effet, les oulipiens ont beau avoir pour vocation de réduire l'inconscient au minimum dans un désir de maîtrise littéraire – ce qui fait leur identité formaliste – leurs ateliers ont cependant démocratisé bon nombre de jeux d'écriture. C'est dans le **jeu** qu'apparaîtrait cette notion de plaisir.

« *Au fond, je me donne des règles pour être totalement libre* » disait Georges PEREC. On sent bien ici l'importance de la contrainte dans la libération de l'individu.

Ce terme de « libération » est d'ailleurs un terme fort, ne nous renvoyant plus à la forme ni à l'objet écriture, mais bien au *sujet*. Ce que confirme d'ailleurs PEREC lui-même en avançant **qu'un maximum de contraintes permet un maximum d'expression personnelle**. En effet, il lie le langage (c'est-à-dire les contraintes) au Moi (la sauvegarde de son monde interne), lui-même lié à l'imagination (stimulée par la contrainte). Il semble ainsi logique que ce pas vers un certain degré d'expression personnelle puisse faire envisager à l'écrivain la dimension *plaisir* qui règne dans l'écriture.

Cette libération de créativité liée à l'émulation de l'imagination par la contrainte du jeu littéraire permettrait au sujet de créer du texte, déchargé du poids du signifié, créant ainsi évidemment le plaisir de *faire*.

Qu'attend-t-on alors comme résultat chez un participant à un atelier formaliste ?

Dans un premier temps évidemment, des éléments portant sur *l'objet-texte* :

- **Compétence dans l'analyse** des mécanismes d'écriture d'un texte
- **Apprentissage et perfectionnement des techniques** littéraires
- **Maîtrise de l'écriture (savoir-écrire)**

Mais aussi des effets positifs sur le *sujet* :

- **Libération de la créativité**
- **Découverte du plaisir d'écrire**

On constate ainsi qu'au sein même de la catégorie des ateliers « productifs », il existe des ponts vers les objectifs des « expressifs » ; ce qui nous amène à nous demander s'il en va de même concernant ces derniers.

C.3.b. Les ateliers « expressifs » : la libération de l'écriture par le dire

Sont ici principalement concernés les ateliers du CICLOP ainsi que les ateliers Bing.

Ces ateliers d'écriture « expressifs » auraient ainsi pour fonction de (re)créer un espace de liberté, de façon à ce que chacun accède à l'expression de sa pensée individuelle, comme le précise Michel DUCOM :

« La raison de l'atelier d'écriture est de permettre la réappropriation de l'acte d'écriture comme forme de pensée. »⁸⁹

Il s'agit donc pour lui, de permettre aux participants de regagner un pouvoir qui leur aurait été enlevé, celui du droit à l'expression de la pensée. Une sorte de « reconquête » comme le formule Isabelle ROSSIGNOL, « faite par l'individu lui-même grâce à sa pensée, sa parole et son vécu. »⁹⁰

⁸⁹ M. DUCOM in L'atelier d'écriture « le pouvoir d'écrire » p. 5, cité par I. ROSSIGNOL, L'invention des ateliers d'écriture en France, p. 70

⁹⁰ I. ROSSIGNOL, L'invention des ateliers d'écriture en France

Le projet de ces ateliers est donc de permettre l'invention, l'appropriation critique, la prise de pouvoirs, d'analyses et de découvertes.⁹¹

Leurs objectifs portent donc sur :

- **La réappropriation de l'écriture comme moyen de communication**
- **Le vécu du sujet**
- **La libération de sa parole**

Ils se placent donc dans une démarche globale de « **renarcissisation** » de l'individu.

Nous remarquons cependant dans « Ateliers d'écriture, mode d'emploi », les propos rapportés de certains auteurs concernant l'ensemble des ateliers expressifs, accusés de faire « de la thérapie sauvage ».

Or, tous les ateliers expressifs ne nous semblent pas concernés par le problème.

Force est de constater que les ateliers du CICLOP et ceux d'Élisabeth BING ont beau se retrouver dans leur fonctionnement, leurs intentions semblent bien différentes, comme nous l'avons précédemment abordé.

En effet, là où au CICLOP, l'aspect psychothérapeutique est si évident qu'il amène son fondateur à dire : « Presque l'écriture, on s'en fiche »⁹², Claire BONIFACE nous dit que « ce n'est pas l'inconscient qui intéresse Bing mais l'écriture »⁹³, ce qui fait tout de même une différence fondamentale entre les deux groupes, pourtant au sein même des ateliers expressifs.

Nous pouvons d'ores et déjà avancer que, de façon analogue aux ateliers « productifs », les différences de point de vue se multiplient au sein d'une même catégorie, les frontières entre les deux grands types d'ateliers semblent s'effacer peu à peu.

⁹¹ M. DUCOM cité par I. ROSSIGNOL, op. Cit. p. 71

⁹² C. BONIFACE, O. PIMET, Ateliers d'écriture : mode d'emploi

⁹³ C. BONIFACE, Les ateliers d'écriture, p.46.

D'ailleurs, ce point de vue se retrouve dans l'article « Intérioriser l'acte d'écrire » :

*« Comme l'écriture est liée à la personne, elle met nécessairement la personne elle-même en travail. [...] Il arrive qu'au fil du temps nous assistions à de véritables métamorphoses, non seulement de l'écriture mais de la personne elle-même. [...] Ceci est un surcroît face auquel nous sommes les innocents aux mains pleines. »*⁹⁴

Michel DUCOM conclue que tous les ateliers, qu'ils soient didactiques, littéraires ou thérapeutiques, remontent néanmoins le même fleuve : ils sont obligés de se positionner face à l'implication du sujet dans l'écriture.

*« Pour réinvestir son écriture, précise-t-il, il faut obligatoirement passer par l'implication du sujet. »*⁹⁵

94 Intérioriser l'acte d'écrire, Arts et thérapie, n° 25, 1988

95 M. DUCOM, in L'atelier d'écriture « le pouvoir d'écrire » p. 5, cité par I. ROSSIGNOL, L'invention des ateliers d'écriture en France, p. 70

CONCLUSION

Ici s'achève notre voyage théorique...

En poussant les portes de cet art qu'est l'écriture, nous avons découvert qu'elle recouvre un monde bien plus riche qu'il n'y paraît ; un monde où se mêlent pédagogie, psychologie, sociologie ; avant tout un monde de l'intime, un monde à partager.

Et même si apprendre à écrire a pu, et peut être encore douloureux, l'important est de retrouver le plaisir de s'exprimer grâce à la langue.

Le plaisir d'écrire, voilà ce que les thérapeutes du langage cherchent à restaurer. Nous l'avons vu, leur approche considère le trouble du langage comme l'expression d'un symptôme, et replace le sujet au cœur de la thérapie

Nous avons pu explorer un domaine presque aussi vaste que l'écriture malgré son caractère particulier : celui des ateliers d'écriture. Il nous a semblé intéressant de remonter le temps à la recherche des origines, de la naissance des premiers ateliers. Nous avons ainsi pu voir à quel point un seul et même groupe de mots pouvait à ce point faire référence à autant de définitions...

Malgré leurs différences, ils nous ont tous ouvert la voie vers un plaisir d'écrire (re)trouvé ; la possibilité de voir enfin du sens dans un code qui n'évoquait la plupart du temps rien d'autre que la contrainte ; le soulagement de pouvoir mettre ses pensées par écrit et de se redécouvrir, soi au milieu des autres.

Nous avons voulu faire l'expérience d'un tel travail en séance individuelle, afin de montrer qu'il est également possible de faire vivre ce plaisir d'écrire aux jeunes patients des séances individuelles...

ÉTUDE PRATIQUE

I. PRÉSENTATION DU PROTOCOLE

A. CADRE DE RECHERCHE

A.1. Problématique

Nous l'avons vu, la pratique des ateliers d'écriture a suscité et suscite encore un vif engouement. Cet engouement constant a fait se multiplier les publications sur le sujet, particulièrement celles consacrées à l'animation. En effet, plus d'une trentaine d'ouvrages se met à la disposition du grand public, souvent sous forme de « mode d'emploi » à l'animation d'ateliers d'écriture, passant du rôle de l'animateur au recueil de propositions, sans oublier un détour capital par les effets attendus et reconnus d'un tel travail.

Notamment grâce au travail qu'Élisabeth Bing a mené avec des enfants en difficulté et qu'elle a exposé dans son livre ... *Et je nageai jusqu'à la page*, les ateliers d'écriture se sont propagés aux structures thérapeutiques comme les instituts médico-éducatifs (IME) ou les centres médico-psychologiques (CMP).

C'est justement grâce à un stage dans un CMP que j'ai eu la chance d'assister et de participer à deux ateliers d'écriture animés par deux orthophonistes d'une part, une orthophoniste et une psychologue d'autre part.

Grâce à Sandrine Jaubert, co-directrice de ce mémoire, des pistes de réflexion générale sur un parallèle entre les ateliers d'écriture et le travail de l'écrit en séance individuelle orthophonique ont germées... Au fil des discussions, Christian Bellone, adepte des ateliers d'écriture et directeur de ce mémoire, nous a orientée vers l'étude d'un travail d'écriture « comme en atelier » en séance individuelle orthophonique, une expérience que tous deux ont adoptée en séance et que nous avons eu envie d'expérimenter.

Nous nous sommes donc penchés sur la littérature existante à la recherche d'expériences de propositions d'écriture en séance orthophonique individuelle.

Au fil des pages et des ouvrages que nous avons feuilletés, qu'ils parlent d'ateliers ludiques ou thérapeutiques, nous n'avons rien trouvé de plus que quelques lignes sur le sujet...

Quelques mémoires d'orthophonie se sont penchés sur les effets des ateliers d'écriture thérapeutiques en orthophonie⁹⁶ mais il n'existe pas - à notre connaissance - de réel ouvrage sur les propositions d'écriture en séance orthophonique individuelle. La notion d'atelier semble intrinsèquement liée à celle du groupe, au-delà du son contenu.

À la vue de ce constat, plusieurs questions s'imposent alors à nous :

- **Serait-il possible d'adapter le fonctionnement d'un atelier d'écriture collectif au cadre de la séance individuelle ? Si oui, comment ?**
- **Les patients en tireraient-ils les mêmes bénéfices ?**

Nous prenons le parti de dire « **oui** ».

A.2. Hypothèse

Nous formulons alors l'hypothèse suivante : **la proposition d'écriture serait en elle-même un outil thérapeutique utilisable en séance orthophonique.**

L'orthophoniste pourrait reprendre les quatre grands principes fondateurs des ateliers d'écriture – à savoir : proposition d'écriture, temps d'écriture, lecture orale, phase de retours – et les adapter au cadre de la situation duelle. Qu'ils portent sur le plaisir d'écrire, sur le réinvestissement de l'écrit comme un moyen et non une fin, sur l'amélioration de l'expression de la pensée et de l'imagination, ou sur l'augmentation de l'estime de soi ; nous pensons que les bénéfices prêtés aux ateliers d'écriture se retrouveront dans le cadre de la relation duelle, malgré l'absence du groupe.

⁹⁶ BRIGANTI G. *Expérience d'un atelier d'écriture en orthophonie*, Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Nice 2004

Nous l'avons vu, écrire relève d'un apprentissage très long, amorcé depuis la grande section de maternelle. Nous avons compris également qu'il ne s'agit pas seulement d'un *savoir écrire* mais aussi d'un *pouvoir écrire*, rendu possible par certaines conditions d'accès à l'écrit :

- La présence d'un Autre, qui enveloppe l'enfant de ses soins et de ses paroles, lui permettant ainsi de l'imiter pour entrer en communication
- L'intégration des interdits et donc la possibilité de se soumettre aux lois, aux règles qu'impose l'écriture
- La qualité du processus de symbolisation, rendu possible par la séparation d'avec la mère, remplaçant ainsi l'objet par le symbole

Les groupes thérapeutiques ont été créés pour restaurer ces fonctions du Moi souvent altérées par un milieu familial « dysfonctionnel » comme le dit SLAVSON.

L'atelier d'écriture, sans être un groupe thérapeutique au sens psychanalytique du terme, est une démarche qui a des « effets thérapeutiques », nous l'avons vu.

Or, les enfants que nous recevons en orthophonie sont souvent issus de ces familles « dysfonctionnelles », ce qui influe sur la mise en place de ces conditions, souvent à l'origine d'un trouble du langage écrit.

Si une proposition d'écriture suscite le *désir d'écrire*, on peut penser qu'il est aussi possible de vivre ce désir dans une proposition à deux.

Si chaque champ d'écriture a un effet singulier sur le sujet et son écriture ; si une proposition « mémoire » permet une plus grande implication de soi dans l'écriture, si une proposition « imaginaire » permet de nourrir et faire grandir l'imagination, si une proposition « réel » permet d'affiner pas à pas le choix des mots et leur organisation ; on peut penser qu'il est aussi possible d'emprunter ces chemins en séance individuelle.

Si, au fil des propositions, le sujet est amené à découvrir son écriture singulière ; pourquoi ne serait-ce pas aussi possible de la découvrir en séance.

Si les retours sur les textes, par leur justesse et leur richesse, amènent la revalorisation de l'écrivain ; même s'ils sont évidemment moins riches qu'en groupe puisqu'émanant d'une seule personne, une fois encore, nous pouvons penser qu'il est tout aussi possible de les entendre comme de les dire en relation duelle.

S'il n'y a plus de groupe, on peut être en mesure de se demander si la nature de ces retours, forcément moins riches, aiderait vraiment l'enfant à prendre conscience de cette altérité dans l'écriture.

Nous avons donc demandé aux orthophonistes, au moyen d'un questionnaire, les effets qu'ils prêtent aux ateliers d'écriture, comment penser à une adaptation possible et pour ceux qui ont tenté l'expérience en libéral, quel « bilan » peuvent-ils nous dresser.

Grâce aux assises théoriques qui nous ont permis d'approfondir la démarche des ateliers d'écriture, à partir des constats amenés par les professionnels concernés par le sujet, et grâce à l'expérience d'une orthophoniste autour de la proposition d'écriture, nous avons voulu mettre en place une expérience de proposition d'écriture auprès d'enfants avec un trouble du langage écrit. Nous vous présenterons cette expérience comme un récit, deux « vignettes cliniques », décrivant chacune de nos étapes et les réactions que nous avons pu percevoir chez les jeunes patients.

Nous avons également voulu savoir ce que les patients avaient pu retirer de cette expérience, et plus généralement, de connaître la représentation qu'ils se font de l'écriture.

B. MÉTHODOLOGIE

B.1. Questionnaire aux orthophonistes

Notre étude auprès des orthophonistes a été réalisée au moyen d'un questionnaire que nous avons choisi de proposer par courriel. Notre choix s'est porté vers internet, qui nous a semblé être un média facile d'utilisation, pour nous comme pour l'orthophoniste. Ainsi, nous étions sûrs de permettre aux participants de répondre rapidement, sans contrainte de renvoi, selon leur envie, leurs disponibilités en leur garantissant l'anonymat, détail qui leur a d'ailleurs été précisé dans le courriel.

B.2. Expérience de la proposition d'écriture en séance orthophonique

B.2.a. « Carnets de voyage »

Notre expérience de travail autour de la proposition d'écriture s'est déroulée à Nice dans le cadre d'un stage en libéral sur une période six mois.

Nous avons d'abord pensé établir un recueil de propositions d'écriture et y piocher pour chaque patient concerné. Nous nous sommes vite rendus compte, notamment grâce aux réponses du questionnaire aux orthophonistes, que notre démarche n'était pas la bonne.

Nous avons alors procédé ainsi :

Nous avons choisi de mettre en place des propositions d'écriture en séance à partir du travail déjà réalisé par l'orthophoniste ayant souhaité partager l'expérience avec nous. Nous avons veillé à respecter les principes évoqués dans nos assises théoriques, tout en tenant compte des réponses obtenues au questionnaire précédent concernant les adaptations du cadre groupal au cadre duel.

Nous pouvons résumer notre démarche de la manière suivante :

- Choix de la proposition d'écriture
- Annonce de la proposition d'écriture
- Temps d'écriture
- Lecture orale
- Retours sur texte
- Eventuelle réécriture
- Eventuelle dactylographie

Nous avons ensuite choisi de retracer le chemin que nous avons parcouru avec les patients en séance, à la manière d'un « carnet de voyage », du choix de la proposition d'écriture jusqu'à la fin de notre « chantier », en passant par les étapes citées précédemment.

Il est important de souligner que l'orthophoniste qui nous a ouvert les portes de son cabinet a choisi de réaliser la formation à l'animation d'atelier, qu'elle anime elle-même un atelier d'écriture en centre thérapeutique, et que sa pratique générale du langage écrit s'inscrit dans le cadre d'une démarche où une grande importance est accordée à la production personnelle d'écrits, qu'ils soient textes libres ou jeux d'écriture, composés seuls ou à deux ; importance également accordée à la pratique de la technique des associations.

Ainsi, nous avons également ajusté notre démarche en fonction de ses retours sur nos choix de propositions ou notre conduite générale du protocole.

B.2.b. Questionnaire aux patients

Les questionnaires ont été proposés en séance, à la fin de notre expérience de 6 mois auprès d'eux. Nous avons expliqué aux patients qu'ils ne seraient pas notés ou jugés sur leurs résultats. Lors de notre expérience, nous avons choisi de ne pas leur expliquer que ces propositions d'écriture s'intégraient dans le cadre de notre travail de recherche, mais de plutôt le leur proposer de façon naturelle, intégré à la démarche globale de prise en charge.

Ainsi, nous avons voulu privilégier la spontanéité de l'attitude du patient pendant l'étude afin d'éviter une situation plus artificielle pouvant donner lieu dans nos questionnaires à des réponses stéréotypées que les enfants peuvent fournir automatiquement dans une situation d'« examen » ou de « faire plaisir ».

II. ENQUÊTE AUPRES DES ORTHOPHONISTES

A. OBJECTIFS DU QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire a d'abord été pensé et réalisé dans le but de savoir si notre idée de faire de la proposition d'écriture collective un travail adaptable en séance individuelle avait déjà été mise en œuvre par des orthophonistes, et si oui, **quelles adaptations avaient-ils réalisées, quels effets positifs avaient-ils pu remarquer et quelles limites avaient-ils pu constater.**

Dans un second temps, il nous a semblé intéressant de prendre en compte le cheminement des orthophonistes qui se sont lancés sur la voie des propositions d'écriture en séance afin d'en esquisser un éventuel « **profil** ». Non pas dans une démarche d'étiquetage, mais plutôt pour savoir si l'utilisation de la proposition d'écriture relève d'un choix issu d'une démarche théorique et d'un intérêt personnel, comme nous le supposons.

Nous avons voulu insister sur la possibilité d'utiliser « l'outil proposition d'écriture » en séance à condition de se reconnaître dans les principes, théoriques et pratiques, qui s'y rattachent.

Notre principal objectif est de **donner envie**, à celles et ceux qui se reconnaîtraient dans ce profil, de se lancer dans l'aventure des propositions d'écriture.

B. PRÉSENTATION DE LA POPULATION

Notre questionnaire a été proposé à des orthophonistes de tous âges, hommes et femmes, sans limite d'âge ou de nombre d'années d'exercice, sans exigences sur leur type d'activité (salariat, libéral ou mixte) ou leur lieu d'exercice. Nous avons ainsi privilégié les critères les plus larges possible pour avoir une qualité d'échantillon la plus fidèle possible à la réalité de la situation.

C. PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE

C.1. Généralités

Des questions à choix multiples ont été utilisées dès que nécessaire pour permettre une part d'analyse quantitative à notre étude, et pour rendre ce questionnaire plus facile à remplir. Nous avons, le plus souvent possible, laissé la parole aux orthophonistes par des questions ouvertes. Notre but initial étant de connaître leur ressenti par rapport à l'utilisation des propositions d'écriture en séance, ce format « ouvert » était le seul capable de recueillir de façon précise et non-orientée l'opinion des orthophonistes sur l'objet de notre étude.

C.2. Structure

Le questionnaire en lui-même comporte vingt-cinq questions (annexe 1). Une première partie est intitulée « Généralités » et s'adresse à tous les orthophonistes, la seconde partie s'adresse clairement « Aux orthophonistes pratiquant des propositions d'écriture « comme en atelier » en séance individuelle ». Nous avons opté pour cette structure à la fois pour éviter aux orthophonistes non intéressées par cette pratique de se retrouver face à des questions qui ne les concernent pas, mais également pour faciliter notre analyse des résultats.

Par souci de clarté et afin d'éviter de présenter un catalogue de justifications pour chacune de nos questions, il nous a semblé préférable de les organiser en trois groupes, découlant directement de nos objectifs :

- Les questions permettant de faire état de l'utilisation des propositions d'écriture comme outil thérapeutique en séance orthophonique

Dans le cadre de la relation duelle, pensez-vous pratiquer un travail d'écriture similaire à celui des ateliers d'écriture (proposition d'écriture, écriture, lecture, retours sur textes, éventuelle réécriture et éventuelle dactylographie) ?

L'objectif de cette question est évidemment extrêmement lié à notre hypothèse de recherche. Nous voulions savoir combien d'orthophonistes de notre échantillon pensent utiliser les propositions d'écriture « comme en atelier ».

Il nous a semblé important de préciser et de souligner ce que nous entendions par *travail d'écriture similaire à celui des ateliers d'écriture*, c'est-à-dire le respect de quatre principales étapes : une proposition d'écriture, un temps d'écriture, un temps de lecture des textes et un temps de retours sur les textes ; afin que les orthophonistes ne le confondent pas avec un travail d'écriture plus classique comme le texte libre ou l'exploration d'un genre littéraire (création d'une bande dessinée ou d'un poème par exemple).

Nous leur avons proposé un format de réponse fermé de type « oui / non / je ne sais pas » afin de pouvoir isoler les « oui » qui seront les seuls pris en compte dans la seconde partie du questionnaire dans l'éventualité où un des participants aurait envie de remplir la suite du questionnaire alors qu'elle ne lui ai pas destinée, ce qui brouillerait nos résultats.

Quels sont les objectifs des ateliers d'écriture collectifs selon vous ?

Pouvons-nous affirmer que ces objectifs sont tous adaptables au cadre de la séance individuelle ?

Même si nous avions par ailleurs posé la question de la connaissance des ateliers d'écriture, nous avons ici cherché à savoir ce que pensent les orthophonistes de la démarche sous un angle plus qualitatif, de façon à faire le lien avec une adaptation possible de ces objectifs en séance individuelle, et par là, une adaptation de la pratique en elle-même.

En faisant le bilan de votre expérience, quels résultats avez-vous observés à travers cette démarche ?

Quelles limites pouvez-vous en dégager ?

En posant ces questions, notre objectif tendait vers une « évaluation » de l'efficacité de la démarche. Nous avons cherché à définir les points positifs, les bénéfices que les professionnels ont pu constater chez leurs patients en utilisant cette démarche ; ainsi que les limites qu'ils ont pu repérer, afin de déterminer certaines conditions éventuelles de mise en œuvre.

- Les questions concernant le « profil » des orthophonistes pratiquant des propositions d'écriture en séance

Notre choix s'est porté sur des questions majoritairement fermées, permettant d'une part une meilleure analyse des réponses, et d'autre part, une plus grande rapidité de réponse pour les orthophonistes malgré le nombre important de questions concernant ce « profil ».

Les premières questions sont plutôt généralistes, nous permettant ainsi d'avoir un aperçu de l'homogénéité de notre échantillon.

Nous les avons axées sur le nombre d'années d'exercice, la ville où a été obtenu le Certificat de Capacité d'Orthophoniste, la nature de l'exercice principal actuel, la part

des troubles du langage écrit dans leur patientèle, l'état de leur formation continue et de leurs approches de rééducation du langage écrit.

Il nous est paru intéressant de nous pencher sur leur sentiment d'appartenance ou non à un courant théorique. Nous leur avons donc proposé les grands courants suivants :

- Cognitiviste / neuropsychologique
- Thérapeutique du langage
- Orthopédagogie
- Orthophonie « classique »
- Autres :

Nous avons préféré le format de la question fermée à choix multiples qui nous semblait plus simple pour le participant, et qui nous évitait un flou dû à l'hypersubjectivité des réponses qui aurait entravé nos possibilités de les analyser. Aussi, nous avons laissé un espace « autres » pour les orthophonistes qui n'auraient pas trouvé satisfaction dans nos propositions. Nous avons également fait le choix de proposer l'orthophonie « classique », en référence en travaux de BOREL-MAISONNY. Il était important pour notre étude de balayer le plus largement possible les différents courants théoriques, et de ne pas oublier celles et ceux qui estiment ne pas appartenir à un courant particulier.

Nous avons volontairement omis un sex-ratio qui n'aurait pas été significatif compte-tenu de la proportion de femmes extrêmement majoritaire au sein de notre profession (96,2 % selon les chiffres de la FNO).

En revanche, si nous avons naturellement choisi de privilégier le nombre d'années d'exercice à l'âge des orthophonistes, c'est en regard de l'hétérogénéité certaine de l'âge des étudiantes en orthophonie. Il nous a donc paru évident de nous préoccuper plutôt de leur « âge professionnel » que de leur âge réel.

Afin d'établir un « profil » des orthophonistes, il était pour nous indispensable de faire le lien avec leur formation initiale, c'est la raison pour laquelle nous avons décidé de diffuser notre questionnaire partout en France.

Un échantillon de la région PACA n'aurait pu nous satisfaire car les écoles du sud-est seraient principalement apparues, biaisant ainsi nos conditions d'analyse quant au lien

entre l'objet de notre étude et la formation initiale, les enseignements des écoles présentant de grandes différences d'orientation théorique.

Les questions suivantes ont été davantage centrées sur la connaissance et l'éventuelle expérience que peuvent avoir les orthophonistes des ateliers d'écriture.

Connaissez-vous la pratique des ateliers d'écriture ?

Cette pratique vous intéresse-t-elle ? Si non, pourquoi ?

Au-delà de leur connaissance de la démarche et de l'intérêt qu'ils y accordent, nous avons également cherché à connaître les raisons qui ont motivé l'éventuel désintérêt de certains participants.

Quelles raisons vous ont conduit à envisager autrement la rééducation du langage écrit et à recourir aux ateliers d'écriture ?

A travers cette question, nous cherchons à voir comment s'est affinée leur démarche vers la pratique des propositions d'écriture, quelles expériences positives ou quels obstacles ont motivé leur choix.

Avez-vous suivi une formation spécifique à l'animation d'ateliers d'écriture ?

Avez-vous déjà animé un atelier d'écriture collectif ?

Avez-vous déjà été en situation d'écriture collective en tant que participant ?

Avec ces trois questions, nous avons voulu resserrer notre étude sur l'expérience des ateliers d'écriture chez les orthophonistes pensant pratiquer des propositions d'écriture « comme en atelier ».

Avez-vous une pratique assidue de la lecture et de l'écriture ? Diriez-vous avoir « le goût de l'écrit » ?

Comme nous l'avons abordé dans nos assises théoriques, certains auteurs pensent que pour animer des ateliers d'écriture, il faut avoir soi-même une pratique au moins régulière, au mieux assidue de la lecture et de l'écriture. Nous avons voulu savoir si nos orthophonistes participants avaient cette pratique de l'écrit et surtout s'ils en avaient le goût.

Eprouvez-vous du plaisir en utilisant cette approche ?

Parallèlement à leur goût de lire et d'écrire et au-delà du plaisir d'écrire qu'on recherche chez les enfants à travers cette approche, il nous paraissait essentiel de savoir si faire écrire était également un plaisir pour eux.

- Les questions concernant les modalités de mise en place des propositions d'écriture dans le cadre duel

Avec quels patients choisissez-vous d'utiliser des propositions d'écriture ? (âge et difficultés)

Notre question s'est voulu généraliste pour savoir si les orthophonistes font des propositions d'écriture avec des patients autres que ceux ayant des troubles du langage écrit type dyslexie-dysorthographe (adultes aphasiques par exemple), et surtout s'ils se fixent des limites d'âge et/ou de degré de pathologie.

Quelle importance accordez-vous à ce type de travail dans la rééducation ?

Nous cherchons à savoir si les orthophonistes participants considèrent ce type de travail – c'est-à-dire la production d'écrits – plutôt essentiel ou plutôt accessoire, à travers la fréquence d'utilisation.

Ecrivez-vous en même temps que le patient dans cet « atelier duel » ? Pour quelles raisons ?

Les textes sont-ils retravaillés ?

Comme il n'existe pas de consensus parmi les animateurs d'ateliers d'écriture sur l'écriture active de l'animateur comme sur la place accordée à la réécriture ainsi que nous l'avons évoqué dans nos assises théoriques, nous avons jugé intéressant de connaître l'opinion des orthophonistes à ce propos.

Nous avons jugé bon d'ajouter à notre enquête une dernière question ayant pour but de recueillir les éventuelles remarques des orthophonistes sur le questionnaire en lui-même.

Avez-vous des remarques à faire concernant ce questionnaire ? Existe-t-il des points que vous auriez aimé aborder ou qui vous ont semblé inappropriés ?

Cette dernière question a pour objectif de savoir comment les professionnels ont cerné notre problématique à travers ce questionnaire, si ce dernier a pu leur apporter quelque chose et quels points ils auraient aimé soulever.

D. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

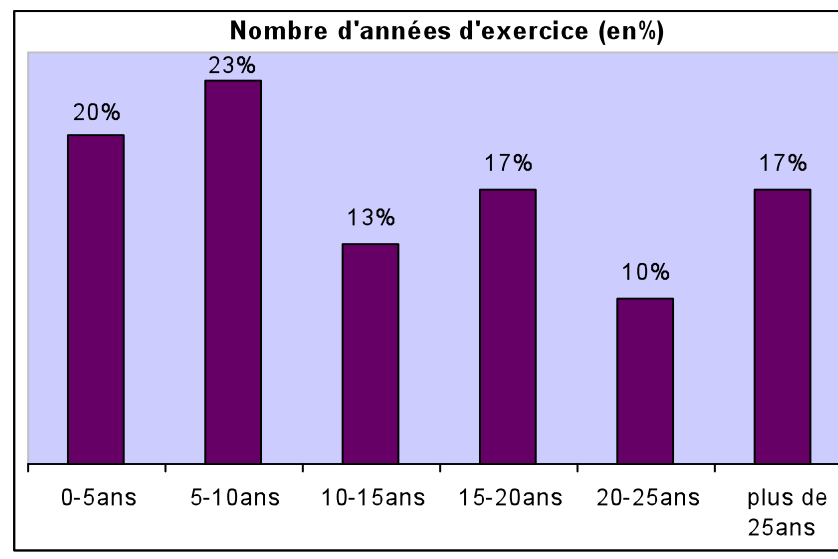
D.1. Partie « Généralités »

Nous avons diffusé notre questionnaire à cent quarante-trois adresses courriels d'orthophonistes, et seules trente personnes ont donné suite. Notre taux de réponse s'élève donc à 21%.

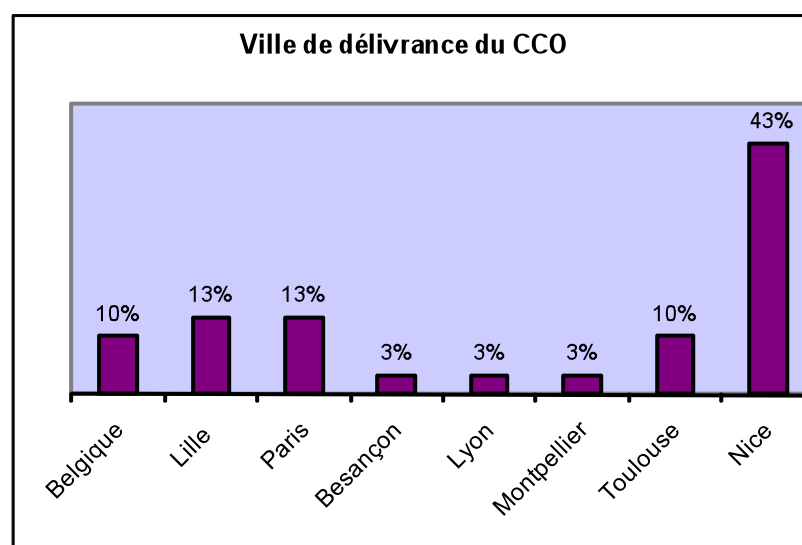
Les réponses données sont analysées d'un point de vue quantitatif ou qualitatif selon le type de question.

Nous avons également donné la possibilité aux professionnels participants d'émettre des remarques en fin de questionnaire. Très peu d'orthophonistes ont désiré apporter des remarques sur le questionnaire en lui-même, certains ont voulu nous faire part de leur expérience. Nous reviendrons dans nos résultats sur ces informations supplémentaires qui nous ont été apportées.

Les premières réponses de notre questionnaire recueillent des **données administratives** destinées concernant les orthophonistes ayant répondu à nos questions.

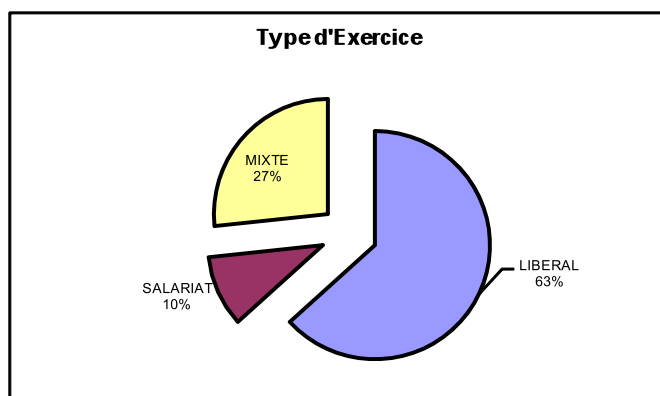


Tout d'abord, nous constatons que les réponses obtenues concernant « l'âge professionnel » de la population interrogée sont réparties de façon relativement homogène entre les différentes classes d'âge. Nous observons néanmoins une légère prédominance des réponses chez les orthophonistes exerçant leur métier depuis moins de quinze ans (56% contre 44% chez les professionnels exerçant depuis plus de quinze ans), dont la majorité se concentre sur ceux exerçant depuis moins de 10ans (représentant 43% sur les 56% précédemment évoqués).



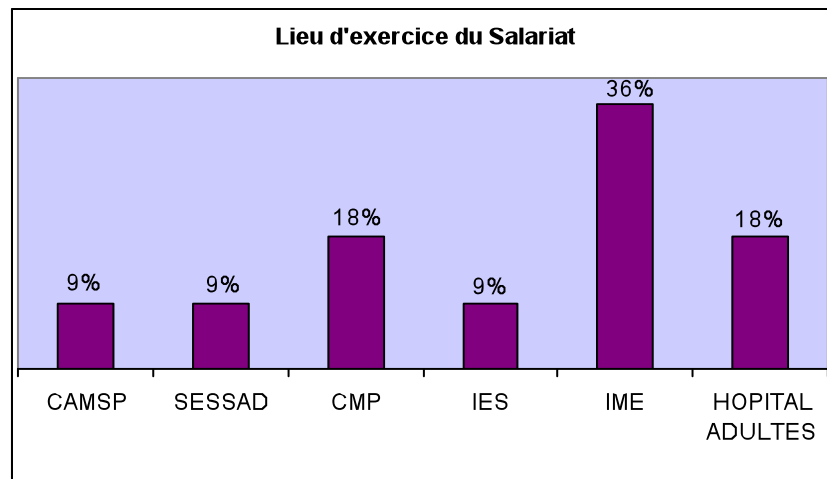
En revanche, malgré notre volonté de large diffusion à travers la France afin d'exclure toute réponse influencée par la formation initiale, les orthophonistes de Nice nous ont majoritairement répondu (43%).

Ce résultat est-il révélateur d'un véritable intérêt pour la pratique qui aurait été transmis par la formation initiale ?

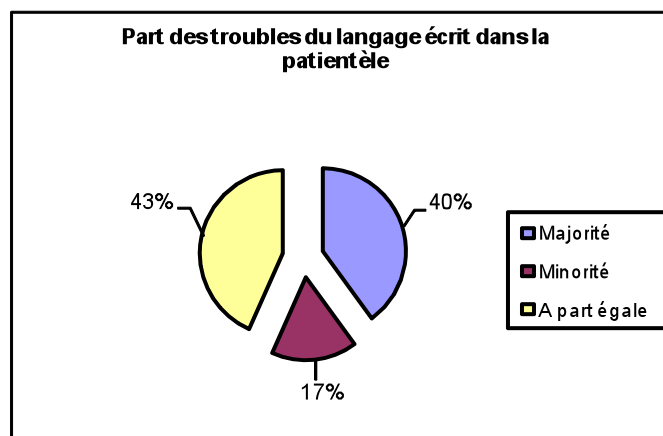


Parmi les professionnels de notre population, on constate que 90% des orthophonistes interrogés exercent en cabinet libéral, dont 63% exclusivement dans ce secteur. Cette valeur reste supérieure aux chiffres donnés par la FNO concernant l'exercice libéral (73% des orthophonistes, données 2009). On peut donc se demander si les orthophonistes libérales ne se seraient pas senties plus concernées par notre enquête, la population d'enfants porteurs d'un trouble du langage écrit étant très fréquemment représentée dans le milieu libéral.

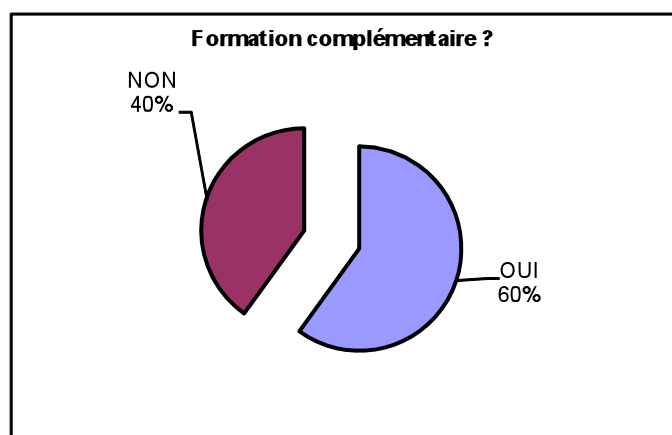
Nos questions portent ensuite plus sur ce que nous appellerons le « **profil général** » des orthophonistes ayant porté un intérêt à notre étude.



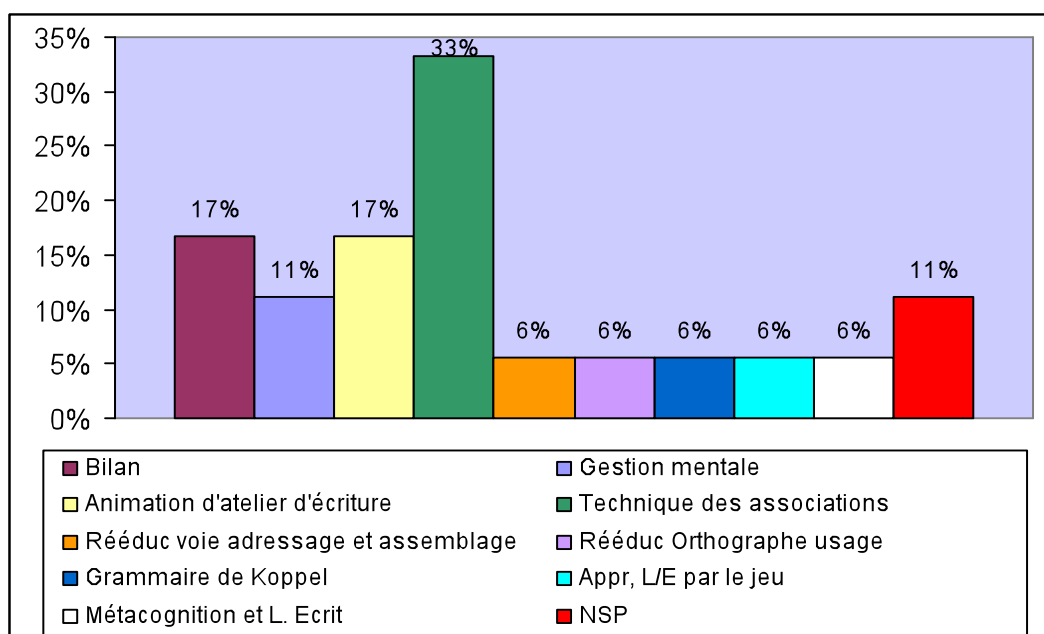
36% des orthophonistes ayant participé à notre étude travaillent en Institut médico-éducatif (IME).



Nous pouvons ajouter qu'une très large majorité des professionnels de notre population (83%) reçoit fréquemment des patients présentant un trouble du langage écrit, et qu'ils se partagent de façon sensiblement égale entre ceux pour qui ils constituent la majeure partie de leur patients (40%), et ceux pour qui les troubles du langage écrit sont en part égale avec les autres pathologies qu'ils reçoivent (43%). Ces chiffres nous semblent tout à fait corrélés à l'objet de notre enquête : le langage écrit. Seule une minorité de praticiens de notre panel (17%) reçoit moins de patients pour troubles du langage écrit que pour les autres pathologies.

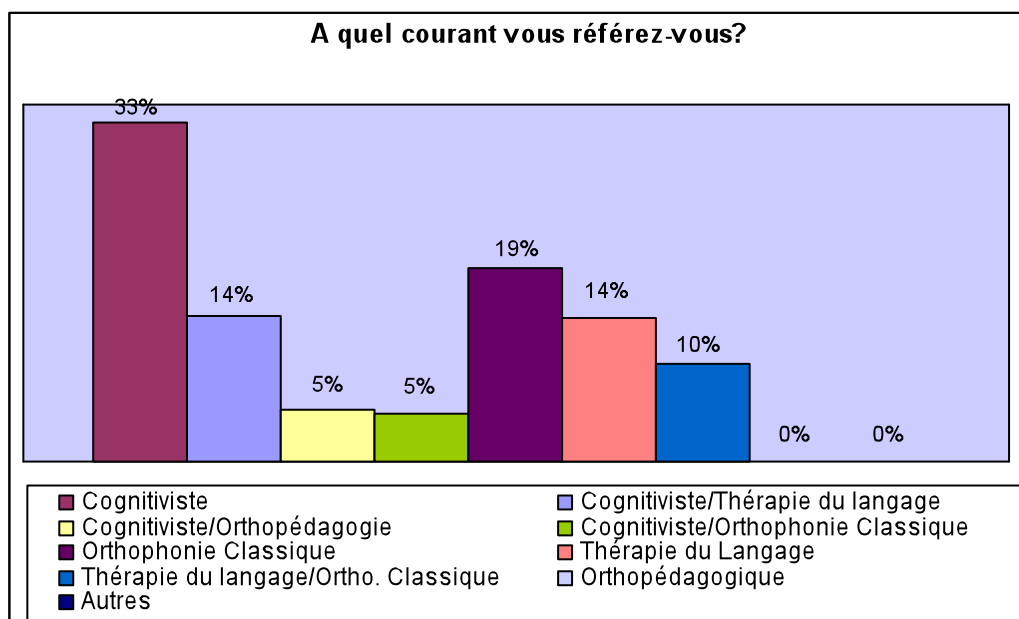


Nous apprenons également que 60% des orthophonistes interrogés ont choisi de faire des formations complémentaires concernant le langage écrit et ses troubles, ce qui est proportionnellement inférieur au pourcentage d'orthophonistes nous ayant déclaré prendre régulièrement en charge ce type de pathologies.



Parmi les formations réalisées par l'échantillon d'orthophonistes ayant souhaité se former d'avantage sur le langage écrit, la formation à la Technique des Associations est majoritairement plébiscitée (33%), suivie par des formations concernant le bilan du langage écrit (17%) et la formation à l'animation d'ateliers d'écriture (17% également).

On constate également que 100% des orthophonistes ayant fait une formation à l'animation des ateliers d'écriture se sont également formés à la Technique des Associations.

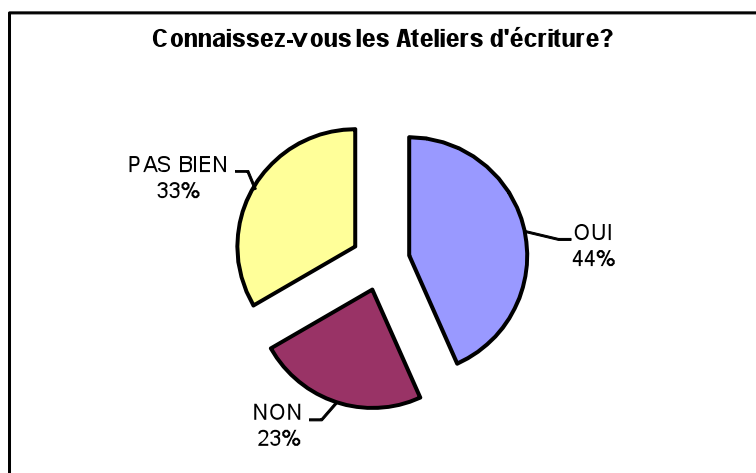


Chez les orthophonistes interrogés, la majorité a affirmé se référer à un courant théorique à 70%. Parmi eux, 33% s'identifient au courant cognitiviste/neuropsychologique, 19% à l'orthophonie « classique », 14% se réclament de l'association entre le courant cognitiviste et la thérapie du langage soit autant que les seuls thérapeutes du langage (14% également), 10% considèrent appartenir à la thérapeutique du langage et à l'orthophonie « classique », 5% disent appartenir au courant cognitiviste ainsi qu'à l'orthopédagogie, et les 5% restants, à l'association entre courant cognitiviste/neuropsychologique et orthophonie « classique ».

Enfin, aucun d'entre eux ne se réclame de la seule orthopédagogie, et personne n'a souhaité ajouter un courant théorique que nous aurions omis.

On remarque que la mouvance issue des travaux neuropsychologiques récolte la majeure partie des suffrages, seule ou associée à d'autres courants (57%).

C'est ici que notre enquête s'affine sur la connaissance des ateliers d'écriture et l'intérêt porté à cette pratique.



À la question : « Connaissez-vous la pratique des ateliers d'écriture ? », 13 professionnels répondent OUI (44%). La majeure partie d'entre eux (8/13) nous dit l'avoir connue par des collègues orthophonistes ou des amis (non orthophonistes).

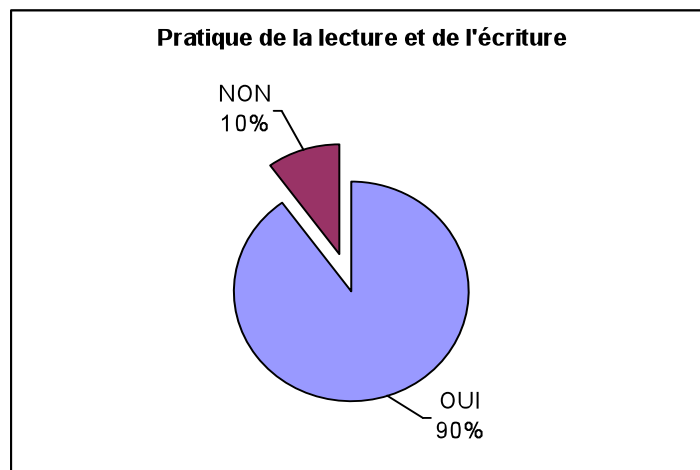
La formation initiale semble également avoir joué un certain rôle (5 personnes sur 13) notamment chez les orthophonistes diplômées de l'école de LILLE, et surtout de NICE (4 réponses sur 5). Ce résultat est à modérer compte-tenu de la grande part de professionnels diplômés dans cette école qui a participé à notre étude.

Ceci peut cependant confirmer l'hypothèse que nous avons alors avancée concernant cette majorité : l'intérêt des orthophonistes diplômées de l'école de Nice pour notre étude pourrait en grande partie être expliqué par leur sensibilisation à cette pratique durant la formation initiale.

Cependant, 10 répondent mal la connaître (33%), et 7 ne pas la connaître du tout (23%). On considère alors qu'une légère majorité d'orthophonistes interrogés ne connaissent que peu ou pas les ateliers d'écriture (56% au total).

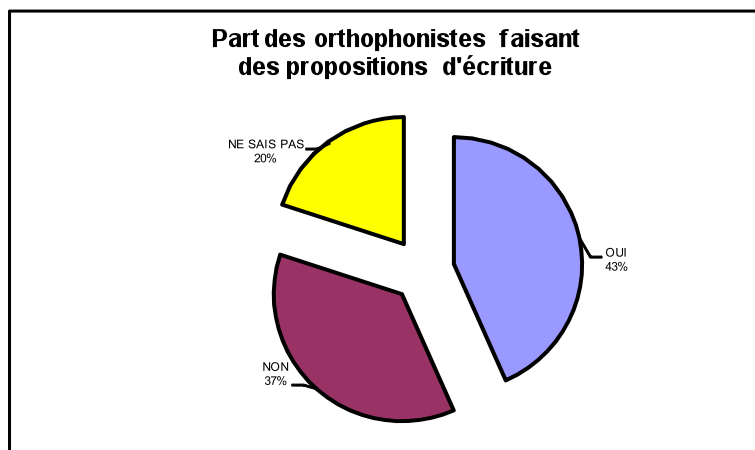
77% des orthophonistes se disent cependant intéressés par cette pratique.

Parmi les professionnels ne se disant pas intéressés, certains nous ont précisé qu'ils ne se « retrouvaient » pas dans cette démarche ou qu'ils ne ressentaient pas le besoin d'approfondir leur formation concernant les troubles d'apprentissage du langage écrit, leur patientèle étant majoritairement constituée de patients adultes, ils se sont préférentiellement formés dans ce domaine.



90% des orthophonistes de notre population nous ont affirmé avoir une pratique assidue de la lecture et de l'écriture, or, certains orthophonistes nous ont demandé s'il s'agissait d'une pratique personnelle ou professionnelle, ce qui peut avoir une influence sur la fiabilité des réponses données à cette question.

En leur demandant s'ils avaient « le goût de l'écrit », 83% des sujets de notre population (25 personnes) ont répondu « oui ». Ce taux nous semble plus représentatif quant à l'objectif de notre question qui portait sur une pratique de lecture et d'écriture plaisir. On remarque que parmi les 5 personnes n'ayant pas le « goût de l'écrit », 4 avaient répondu ne pas être intéressés par les ateliers d'écriture.



Parmi les orthophonistes de notre population, la majeure partie pensent utiliser les propositions d'écriture en séance (43%), beaucoup ne se servent pas de cette pratique (37% de non), et une part non négligeable (20%) pense ne pas savoir, résultat sans doute à mettre en lien avec une méconnaissance initiale du fonctionnement des ateliers d'écriture.

En effet, 33% des sujets nous avaient répondu mal connaître cette démarche.

Cette dernière question met fin à la partie « généralités » et ouvre sur de nouvelles questions, posées uniquement à notre nouvel échantillon : les orthophonistes pratiquant des propositions d'écriture en séance.

D.2. Partie « Aux orthophonistes réalisant des propositions d'écriture en séance individuelle »

Sur les 30 orthophonistes ayant répondu à notre questionnaire, seuls 13 ont répondu faire des propositions d'écriture en séance individuelle. Notre population se réduit alors ici à 13 sujets, tous issus de courants théoriques variés, aucun n'émergeant de façon évidente.

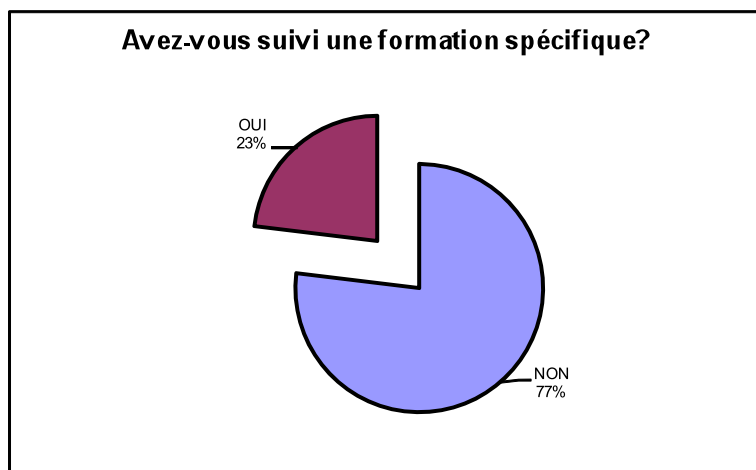
Lorsqu'on se penche sur les raisons qui les ont menés à recourir en séance à un travail d'écriture comme pratiqué dans les ateliers, 3 orthophonistes n'ont pas souhaité nous répondre. On peut s'interroger quant à ce résultat : ne savaient-ils pas pourquoi ils utilisent ce type d'approche ? Ont-ils volontairement omis de répondre ?

Chez les 10 orthophonistes ayant accepté de répondre, divers facteurs apparaissent (par ordre décroissant de fréquence d'apparition) :

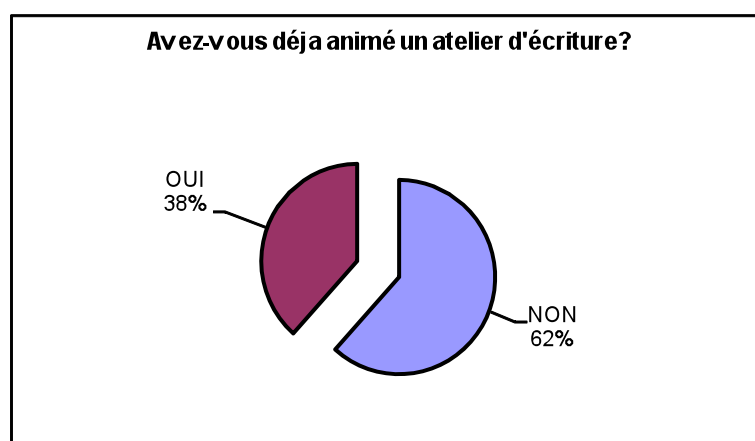
- La dimension d'un choix intrinsèquement lié à **la personnalité de l'orthophoniste** :
En effet, la moitié d'entre eux (5 personnes sur 10) met l'accent sur le goût de la langue et de la littérature, ainsi que sur le goût de la création. L'un d'eux parle même « d'amour des mots »,
- Une sensibilisation dès la **formation initiale** pour 2 d'entre eux,
- **Un parcours précédant plus ou moins satisfaisant** quant à des méthodes plus « classiques ». L'un d'entre eux se confie : « J'avais besoin de faire émerger un discours propre au patient. J'ai eu envie d'essayer de nouvelles choses. »,
- Un sentiment de **complémentarité** à une approche du langage écrit déjà existante,
- L'intérêt de **sortir l'enfant du cadre scolaire** lié à l'écriture. Un orthophoniste nous confie avoir refusé « le cadre scolaire et anxiogène de la dictée ».

Un professionnel tient à nous préciser qu'il n'y a pas forcément de raison à ce choix :
« C'est une façon d'être que j'ai senti depuis le début de ma formation initiale. Je n'ai pas vraiment eu à envisager autrement la rééducation puisqu'il n'y a que comme ça que je l'envisage ».

On retrouve quand même l'influence de la personnalité du professionnel dans ce choix.

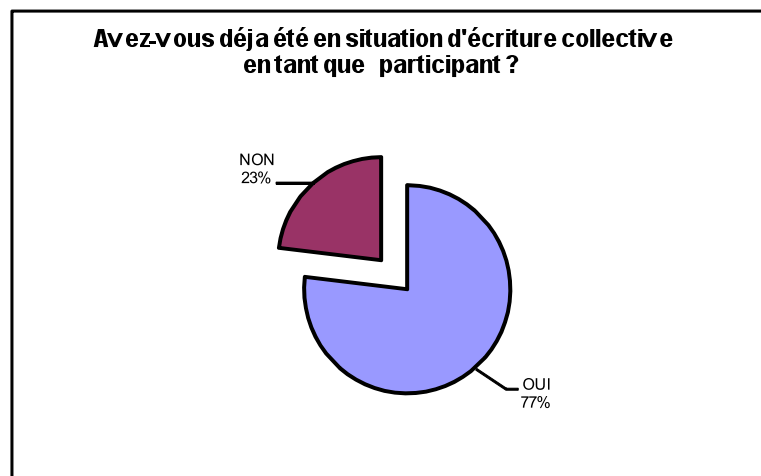


Nous constatons que plus des trois quarts des professionnels de notre échantillon qui ne se sont jamais formés à l'animation d'ateliers d'écriture (77%), seuls 23% en ont fait la démarche (soit 3 personnes sur 13).



Or, 38% de la population notre échantillon affirment avoir déjà animé un atelier d'écriture collectif, taux supérieur à celui de formation à l'animation d'atelier, ce qui implique que des orthophonistes ont déjà animé des ateliers d'écriture sans ressentir le besoin de se former.

Nous nous interrogeons sur les raisons qui ont pu motiver ce choix. Sur quelles bases s'appuient-ils alors dans leur démarche ?



Cette question nous apprend qu'une large part d'orthophonistes de notre échantillon s'est déjà retrouvée en tant qu'écrivant dans une situation d'écriture collective (77%). Ils ont ainsi pu faire l'expérience de la position dans laquelle se placent les patients, soumis à la contrainte, au thème d'écriture et surtout aux retours des autres.

À la question : « **Avec quels patients choisissez-vous d'utiliser des propositions d'écriture ?** », nous avons été étonnés par les choix très ouverts des orthophonistes quant à la population choisie pour faire des propositions d'écriture.

- En ce qui concerne le type de *pathologie* choisie, 9 professionnels sur 13 ont évoqué les **troubles du langage écrit**. Certains ont précisé leur réponse et ont nommé les retards d'acquisition du langage écrit, les dyslexies, les dysorthographies ou les troubles d'organisation syntaxique ; sans pour autant exclure de pathologies particulières.

En ce qui concerne l'*âge* de ces patients, tous ont évoqué les adolescents, 5 (sur 9) ont également mentionné faire des propositions d'écriture avec des enfants – dont deux ont précisé « à partir de 7-8 ans » –, et 3 ont parlé de patients « DL/DO » adultes.

- Parmi ces 9 orthophonistes, 2 ont également évoqué les **troubles aphasiques** chez l'adulte. Ils nous ont précisé leurs conditions : le degré d'atteinte (« séquelles d'aphasie ») ou la demande du patient.

- Enfin, 4 orthophonistes sur 13 nous ont répondu « **tous les patients** », précisant « troubles du langage écrit » et « patients aphasiques » majoritairement. Un orthophoniste ajoute « déficience intellectuelle légère » et un autre « retard de langage ».

Pour eux, faire des propositions d'écriture en séance, c'est avec des patients « de 7 à plus de 77 ans ! » comme nous le précise un participant.

De façon générale, une condition essentielle est posée : le patient doit être « **capable d'écrire** ». Cette dimension se retrouve dans les limites d'âge basses : 7-8 ans, c'est l'âge où l'on est censé commencer à maîtriser l'écriture comme nous l'avons vu dans nos assises théoriques. Cependant, certains précisent que le patient doit déjà avoir « **une certaine autonomie** » dans la pratique de l'écrit.

À propos de **l'importance accordée à la démarche** dans la rééducation, 3 orthophonistes nous ont dit y accorder une importance majeure, 5 une grande importance dont trois d'entre eux nous précisent qu'« elle n'est pas la seule », une personne nous a répondu y accorder une importance égale à celle des autres supports utilisés, et 3 déclarent l'utiliser de façon très ponctuelle.

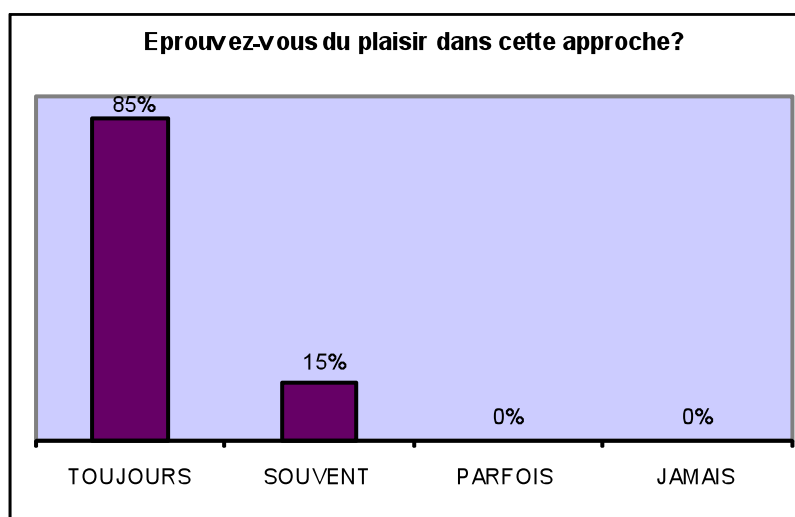
La majeure partie des professionnels réalisant des propositions d'écriture en séance (8 personnes sur 13) y consacre donc beaucoup d'intérêt et l'utilise régulièrement en séance.

Parmi les 3 orthophonistes utilisant les propositions d'écriture occasionnellement, 2 nous ont précisé pourquoi :

- L'un trouve cela « intéressant uniquement si l'enfant vient plusieurs fois par semaine », ce qui permettrait de mener de front des chantiers d'écriture et d'autres supports nécessaires au bon déroulement de la rééducation.
- Un autre nous dit y accorder plus ou moins d'importance « selon les réactions du patient », ces derniers étant souvent « complexés par leur production ».

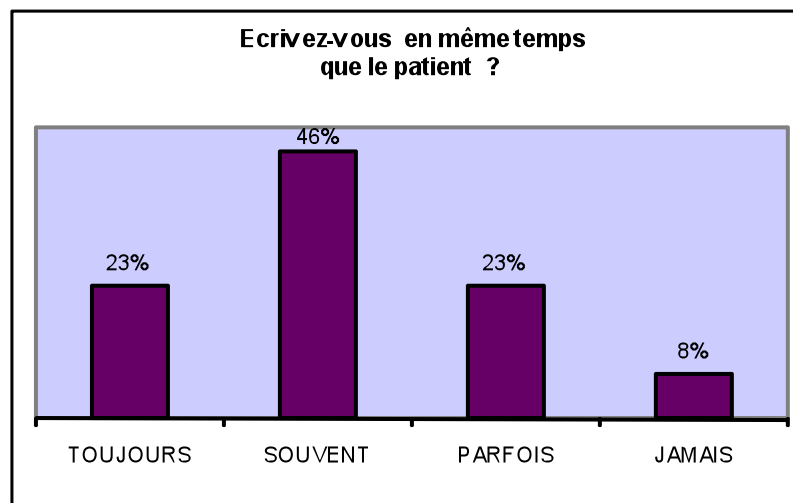
Une personne n'a cependant pas souhaité se prononcer, ce qui nous interroge : a-t-elle volontairement refusé de répondre ? Ne savait-elle vraiment pas quelle importance elle y accorde ? A-t-elle rempli cette seconde partie du questionnaire sans vraiment comprendre de quoi il retournait et se serait retrouvée bloquée quant à la réponse ?

Les éléments présents ne nous permettent pas encore d'y répondre.



Concernant le vécu personnel de l'orthophoniste face à cette démarche, nous apprenons qu'une écrasante majorité (85%) prend plaisir à faire des propositions d'écriture avec ses patients.

Les questions suivantes concernent les modalités de mise en place du travail de la proposition d'écriture « comme en atelier » au cadre de la séance individuelle, et nous donnent des indications fondamentales pour la suite de notre expérience...



Lorsqu'on demande aux orthophonistes de notre échantillon s'ils écrivent en même temps que le patient suite à la proposition d'écriture, bon nombre d'entre eux répondent « souvent » (46%), « toujours » et « parfois » arrivant nettement derrière (23% chacun).

Lorsqu'on se penche sur les raisons qui ont pu les mener à ces choix, une se détache particulièrement des autres : les orthophonistes écrivent toujours ou souvent avec leur patient principalement pour **favoriser un climat de confiance** (7 personnes sur 12), afin de « réenclencher un processus positif autour du langage écrit » pour reprendre les mots d'un participant.

Pour ce faire, ils préfèrent écrire car cela permettrait de « se détacher au maximum d'une situation scolaire » où on observe l'enfant écrire, situation jugée « angoissante » par l'un d'eux. Un participant nous dit même écrire « pour qu'il voie que selon le « thème », l'orthophoniste peut aussi être en difficulté pour mettre ses idées par écrit ». Cela favoriserait ainsi la « relation d'égal à égal » qui mettrait le patient en confiance et lui permettrait de s'exprimer plus librement à l'écrit.

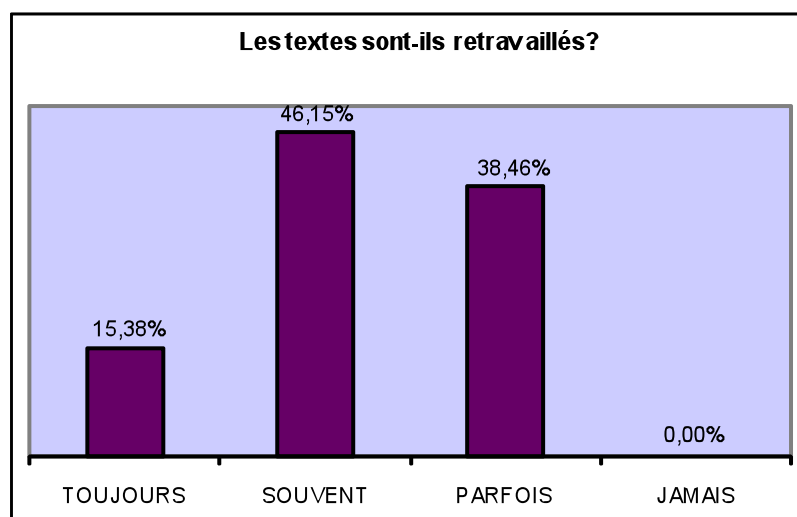
Une personne fait le **lien avec les ateliers d'écriture** collectifs et nous explique qu'écrire avec le patient « est un temps parallèle au « temps d'écriture » des ateliers où tous les participants se mettent à écrire ». On note ici un orthophoniste qui, dans ses séances individuelles, se place en participant plutôt qu'en animateur de façon à recréer un « groupe ».

D'autres professionnels évoquent la notion de « **partage** », d'échange, qui favoriserait la perception de la dimension communicative à l'œuvre dans l'écriture (4 personnes sur 12).

L'un d'entre eux axe ce partage sur la notion de **plaisir** : le patient pourrait voir qu'il est possible de prendre du plaisir à écrire et y serait ainsi invité.

Un orthophoniste nous a répondu ne jamais écrire avec le patient (8%), afin d'éviter, dit-il, « que mes écrits ne deviennent trop prégnants par rapport au patient ». Il se positionne ainsi plus en tant qu'animateur.

Enfin, nous noterons que 4 personnes n'ont pas souhaité se prononcer sur la question. Est-ce une réelle volonté de leur part de ne pas vouloir nous expliquer leur position ? Est-ce un oubli ?



De même que pour la systématisation de l'écriture conjointe entre le patient et l'orthophoniste, le travail du texte ne semble pas se faire de façon systématique (environ 15% pour « toujours »), la place étant plutôt donnée à la demi-mesure (84% dont environ 46% ont répondu « souvent » et plus de 38% « parfois »). En revanche, aucun orthophoniste de l'échantillon ne retravaille jamais les textes.

À la question : « Quels sont les objectifs des ateliers d'écriture selon vous ? », plusieurs réponses sont apparues :

- « Mettre en forme l'expression qui germe »
- « Améliorer la créativité, voir le langage comme un moyen et non une finalité (le plus souvent scolaire...), s'approprier ses écrits »
- « Amener la créativité, la fantaisie dans l'écriture, y trouver du plaisir, s'approprier l'écrit comme un moyen de communication, aborder la syntaxe de manière plus évidente et naturelle »
- « Le plaisir d'écrire, mettre en mots sa pensée et la construire, prendre en compte le lecteur »
- « Prendre du plaisir dans l'écrit, ne plus le considérer comme une punition, s'autoriser à écrire malgré les erreurs orthographiques, mettre en mots sa pensée, créer »
- « S'exprimer, créer, être à l'écoute les uns des autres, être dans le plaisir du jeu et du langage »
- « Créer une émulation, enrichir l'écrit par un dialogue »
- « Construire ensemble »
- « Donner plus d'assurance aux jeunes dans l'écrit »
- « Partager (donner et recevoir), dépasser ses "peurs" d'écrire, de mal écrire, de ne pas être "aussi bien" que les autres donc prendre confiance et plaisir »
- « Essentiellement restaurer le plaisir d'écrire, favoriser l'expression et l'estime de soi, améliorer les capacités imaginatives et expressives »
- « Retrouver confiance en soi à travers son écriture, être fier de pouvoir produire, être "boosté" par des pairs, avoir confiance grâce aux retours qui font dire à l'enfant "Je ne suis donc pas si nul"... On peut alors plus facilement travailler la syntaxe et le vocabulaire. La culture est aussi enrichie puisque le sujet s'ouvre à l'écriture et par là aux genres, aux auteurs, etc. »
- « Je ne sais pas, je ne connais pas bien cette pratique »

Cette dernière réponse ne peut que nous interroger. Serait-il possible que ce professionnel puisse faire des propositions d'écriture avec ses patients sans faire le lien avec les ateliers ? Comment serait-il alors possible de les réaliser sans connaître les ateliers, leur fonctionnement et leurs enjeux ? Des interrogations supplémentaires qui nous font douter de la bonne compréhension de notre étude par certains professionnels.

Cependant, beaucoup d'éléments ressortent de ces réponses, même s'ils sont souvent liés les uns aux autres. Nous avons choisi de nous pencher uniquement sur les plus explicites par souci de clarté et de fidélité par rapport aux réponses.

Les objectifs des ateliers d'écriture porteraient donc sur :

- **Le plaisir** (6 personnes sur 13)
- **La créativité et l'imagination** (5 personnes sur 13)
- **L'écrit comme moyen de communication avec l'autre** (5 personnes sur 13)
- **La confiance, l'estime de soi** (4 personnes sur 13)
- **L'expression de soi dans l'écriture** (4 personnes sur 13)
- **Les capacités expressives** (3 personnes sur 10)
- **La libération de la forme et/ou de l'aspect scolaire** (3 personnes sur 13)
- **Le travail de la syntaxe** (2 personnes sur 13)
- **La culture littéraire** (1 personne sur 13)

Parmi, 54% (7 personnes sur 13) considèrent ces objectifs comme adaptables au cadre de la séance individuelle et 23% (3 personnes sur 13) pensent qu'une partie seulement serait adaptable.

23% ne les considèrent pas adaptables et ont voulu nous faire part de leurs raisons :

- « Non car le point de vue est limité à celui de l'orthophoniste et l'enfant se retrouve devant un adulte qui sait faire et lui non »
- « Non car cela prendrait trop de temps sur les séances »
- « Non car les enfants sont souvent complexés par leurs productions »

Que penser de ces réponses ? Nous ne pouvons en tirer que des hypothèses. Même si ces réponses nous paraissent floues, il nous semble qu'en répondant « non », ces orthophonistes se positionnent plutôt du côté des professionnels ne réalisant pas de propositions d'écriture « comme en atelier », ce qui est pourtant à l'opposé de leurs précédentes réponses puisqu'ils sont censés faire partie de ceux qui en réalisent.

Concernant les résultats observés à travers l'utilisation des propositions d'écriture en séance, nous obtenons logiquement des réponses très fortement similaires à celles observées pour les objectifs des ateliers d'écriture, et donc très positives.

Quelques participants ont néanmoins soulevé de nouveaux points comme :

- « Une meilleure compréhension de l'implicite »
- « Le patient est plus actif dans sa rééducation »
- « Ils osent plus s'exprimer à l'oral »
- « Des progrès en syntaxe grâce à la réécriture »

Nous remarquons aussi les divergences d'opinions de certains participants, l'un nous disant : « La plupart du temps les objectifs recherchés sont atteints mais je n'ai pas réalisé d'étude statistique à ce sujet », lorsqu'un autre nous dit « du plaisir partagé, ce sont des choses que je ne veux pas quantifier ».

Nous notons également qu'une personne nous a répondu « parfois du plaisir mais le plus souvent des craintes. »

Un autre participant n'a pas souhaité se prononcer et un autre a répondu : « Je n'ai pas cette démarche ».

Cette dernière réponse nous permet d'ores et déjà de confirmer la manifeste confusion qu'il y a pu avoir quant au sujet de notre étude.

Abordons maintenant la question des **limites** observées à propos de la démarche.

Voici les réponses obtenues :

- « La contrainte du thème rend souvent l'écriture difficile »
- « Pas de limites pour moi, les seules sont celles imposées par le cadre »
- « Dans ma pratique, j'ai besoin de décortiquer le langage écrit pour en automatiser les règles »
- « Prend trop de temps »
- « Pas de limites »
- « L'autocorrection est parfois difficile à aborder si on ne veut pas toucher à la création du patient »
- « Des contraintes liées à l'orthographe en tant que loi à accepter difficile à aborder dans ce cadre-là »
- « Difficile pour certains patients trop en difficulté »

- « Les limites sont celles que le patient ne peut parfois pas dépasser... L'orthophoniste doit être patient ! »
- « Les limites sont le plus souvent celles qu'imposent les capacités du thérapeute : proposer cette approche à bon escient et au bon moment pour le patient, trouver des propositions d'écriture et des textes d'appui qui intéressent le patient, faire des retours sur le texte qui soient efficaces, bien compris, judicieux et respectueux »
- « On ne peut pas proposer n'importe quelle proposition d'écriture à n'importe quel patient, il vaut mieux que l'orthophoniste soit formée à l'animation d'ateliers d'écriture surtout car faire des retours ne s'improvise pas. La seule limite que je puisse voir est que c'est une technique qui ne se suffit pas à elle-même, comme quasiment toutes les techniques... »
- « Les enfants doivent avoir un niveau homogène et bien s'entendre pour que le groupe fonctionne »

Avant de nous pencher sur les réponses générales de nos participants, revenons sur cette dernière réponse. Il semble que nous ne nous avançons que peu en disant que le professionnel qui nous a répondu n'a pas compris notre démarche étant donné qu'il évoque le groupe là où nous attendons l'individuel.

Ajoutons qu'à nouveau, un professionnel n'a pas souhaité se prononcer sur la question.

Les limites évoquées porteraient donc selon les professionnels de notre étude sur :

- **Le travail des règles orthographiques** (3 personnes sur 13)
- **La « compétence » de l'orthophoniste** (3 personnes sur 13)
- **L'importance des troubles** (2 personnes sur 13)
- **Le temps nécessaire pour aller au bout d'un chantier** (1 personne sur 13)
- **La contrainte liée à la proposition** (1 personne sur 13)
- **Les connaissances de l'orthophoniste en matière d'ateliers d'écriture**
(1 personne sur 13)

Ajoutons que 2 professionnels ont répondu ne pas y voir de limites.

Plusieurs orthophonistes ont souhaité faire des commentaires à propos de notre étude ou de leur expérience professionnelle, les voici :

- « J'aime cette pratique et j'espère que votre mémoire ne présentera pas cette pratique comme « un outil » comme vous le dites, à mettre entre toutes les mains, car pour moi ce n'est pas vrai... »
- « C'est une pratique que je propose en situation duelle depuis des années, mais avec beaucoup de conviction. Plaquée, cette approche perd tout sens, comme trop souvent dans notre profession. Je suis persuadée qu'une approche très scolaire pratiquée par une orthophoniste impliquée, empathique et convaincue sera plus bénéfique qu'une prise en charge duelle style ateliers d'écriture qu'elle ne sentirait pas ou comprendrait pas. »
- « Même si je trouve un certain intérêt au travail de groupe, j'ai aussi le sentiment que le travail de l'écrit serait moins poussé car moins adapté. J'aimerais bien avoir plus d'informations sur votre sujet. »

E. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Nous allons présenter ici une interprétation possible et selon nous probable des résultats obtenus et présentés dans la partie précédente.

Tout d'abord, nous constatons que notre étude n'a intéressé que 20% des orthophonistes sollicités. Ce taux nous semble représentatif de la réalité puisque l'utilisation de la proposition d'écriture en séance thérapeutique est une démarche assez confidentielle. Il semble alors normal que peu de gens se soient sentis concernés par notre questionnaire.

Par ailleurs, nous remarquons que notre étude a intéressé un échantillon varié d'orthophonistes, aussi bien les « jeunes » orthophonistes que les professionnels plus expérimentés, et plus de la moitié d'entre eux connaissent mal voire ne connaissent pas du tout la pratique des ateliers d'écriture.

Malgré leur émergence en France depuis plus de trente ans, ces réponses nous poussent à penser qu'ils semblent encore susciter la curiosité de bon nombre de professionnels.

Ce sont les orthophonistes diplômés de l'école de Nice qui nous ont principalement répondu (43%), ce qui pourrait s'expliquer, comme nous l'avons vu dans les pages précédentes, par l'influence de la formation initiale puisque l'école de Nice présente la pratique des ateliers d'écriture lors des cours théoriques et que plusieurs stages pratiques sont possibles au sein de plusieurs ateliers.

Nous notons également que la quasi-totalité des orthophonistes ayant participé à notre étude exercent de façon partielle ou exclusive en libéral (90%), ce chiffre pouvant être expliqué par la grande place qu'occupent les troubles du langage écrit dans la patientèle orthophonique en libéral : en effet, 83% de nos participants nous ont répondu recevoir des patients pour troubles du langage écrit au moins en part égale avec les autres pathologies reçues, voire de façon majoritaire.

Nous avons en revanche été étonnés que seuls 60% d'orthophonistes aient fait la démarche de se former davantage en ce qui concerne le langage écrit. Nous pouvons penser que les 40% restants ont estimé leur formation initiale suffisante pour prendre en charge ce type de pathologie.

D'ailleurs, concernant les formations réalisées, nous constatons que tous les orthophonistes ayant désiré se former à l'animation d'ateliers d'écriture (3 personnes sur 30) se sont aussi formés à la Technique des Associations, et qu'ils se sont également tous trois reconnus dans le courant théorique de la thérapie du langage ; ce qui confirme le lien théorique qui unit la pratique des ateliers d'écriture à la thérapie du langage.

En revanche, nous pouvons dire que c'est une pratique qui n'exclue aucun courant puisque 77% des orthophonistes de notre étude se sont dits intéressés.

Parmi les orthophonistes de notre population, 43% ont dit réaliser des propositions d'écriture en séance. Rappelons-nous que 44% des orthophonistes interrogés ont dit connaître la pratique des ateliers d'écriture, nous pouvons alors penser qu'il s'agit des mêmes professionnels.

Soulignons également que 20% d'entre eux ont dit ne pas savoir s'ils proposaient ou non des propositions d'écriture en séance, ce qui nous pousse à dire qu'il existe un « flou » autour de la proposition d'écriture.

Nous pouvons d'ores et déjà dire que nous nous interrogeons quant à la réalité de ce taux concernant l'utilisation de la proposition d'écriture « comme en atelier » en séance.

En effet, plusieurs orthophonistes n'ont pas souhaité répondre à bon nombre de questions suivantes... Refus de répondre ou impossibilité à répondre ? Nous y reviendrons.

La démarche d'un travail d'écriture « comme en atelier » est fortement liée à la personnalité de l'orthophoniste, que certains qualifient même de « façon d'être ».

On peut également avancer que pour « se retrouver » dans la démarche des ateliers d'écriture, il faut d'abord aimer l'écrit, puisque sur cinq orthophonistes n'ayant pas le goût de la langue écrite, quatre n'étaient pas non plus intéressés par la pratique des ateliers d'écriture.

Ce goût se ressent d'ailleurs dans la pratique puisque 85% d'entre eux prennent plaisir dans cette démarche.

C'est donc une pratique orientée principalement par la **personnalité** du thérapeute, couplée au **plaisir** qu'il peut avoir à écrire, seul ou avec son patient.

De plus, une très large majorité d'entre eux (77%) avait déjà eu l'occasion de se retrouver en tant qu'écrivain dans une situation d'écriture collective. Cette expérience a peut-être joué un rôle dans la construction de leur rapport à l'écriture, et – imaginons – dans leur démarche de prise en charge du langage écrit. Il aurait fallu pour cela comparer avec les orthophonistes ne réalisant pas de propositions d'écriture en séance individuelle pour pouvoir l'affirmer.

Nous constatons cependant que seuls 23% d'entre eux (3 personnes) ont choisi de se former à l'animation d'ateliers d'écriture, et surtout que certains ont déjà animé des ateliers sans s'être formés pour autant. Une fois encore, ces résultats nous questionnent : est-ce une démarche intuitive guidée par la personnalité du thérapeute qui, nous l'avons vu, occupe une part importante dans ce choix de pratique ? A-t-elle été vraiment apprise lors de la formation théorique initiale ou expérimentée en stage pratique, ne nécessitant alors pas de formation particulière à leurs yeux ? Les multiples ouvrages « mode d'emploi » à l'animation d'ateliers d'écriture ont-ils pu remplacer la nécessité d'une formation ?

Malheureusement, nos questions resteront en suspens puisque ce questionnaire ne nous donne pas la possibilité d'y répondre.

Un élément qui nous a étonnés concerne le type de population choisi pour faire des propositions d'écriture, puisque bon nombre d'entre eux estiment cette démarche possible avec tous les patients, à la seule condition qu'ils soient suffisamment autonomes concernant l'écrit. Ont évidemment été citées les pathologies d'apprentissage du langage écrit, mais nous ne nous attendions pas à trouver aussi nombreuses à leurs côtés les séquelles d'aphasie. Nous pouvons en quelque sorte y voir une certaine « universalité » de la proposition d'écriture, en ce sens où à partir du moment où un bagage minimum d'écrit est présent, l'âge et la pathologie nous semblent être des éléments peu déterminants.

Concernant l'adaptation de la proposition d'écriture au cadre de la séance individuelle, nous apprenons qu'elle porte principalement sur le changement de statut de l'orthophoniste, écrivant avec son patient, se plaçant alors plutôt du côté de la préservation de la notion de partage et d'altérité présente au sein d'un groupe. Le retravail du texte est également un élément fréquent mais jamais systématique, manifestement en lien avec la demande du patient.

Les ateliers d'écriture apporteraient des bénéfices sur la restauration du plaisir d'écrire, l'amélioration des capacités imaginatives, la réappropriation de l'écrit comme moyen de communication avec l'autre, et la restauration de l'estime de soi. Des éléments qui sont très fortement liés puisqu'on imagine bien qu'en se réappropriant l'écrit comme moyen de communication avec l'autre, le plaisir d'écrire deviendra plus évident. Libérés de la contrainte formelle, l'imagination peut alors se déployer, et la fierté de produire des écrits « aussi bons » que ceux des autres ne peut que redonner confiance en soi.

Ces bénéfices semblent alors adaptables au cadre de la séance individuelle si l'on en croit les 77% d'orthophonistes ayant abondé en ce sens, en ayant à l'esprit les adaptations nécessaires à ce nouveau cadre, principalement représentées par le changement de position d'un animateur à celui d'un orthophoniste écrivant.

Cependant, cette démarche reste limitée quant à ses possibilités concernant le travail orthographique, faisant d'elle (comme toutes les autres semble-t-il) une démarche qui ne se suffit pas à elle-même.

Elle reste également limitée dans ses effets de par la compétence de l'orthophoniste, qui se doit de faire des retours efficaces, et de prêter une grande attention aux désirs et réactions de son patient.

Revenons un instant sur l'abstention remarquée à plusieurs reprises tout au long de ce questionnaire. Nous pouvons penser qu'il s'agit simplement d'un manque de temps qui a pu pousser certains participants à ne pas vouloir nous répondre. Cependant, des réponses significatives nous poussent à avancer que quelques orthophonistes de notre population se sont mépris quant à l'objet de notre étude. Ces confusions semblent à la fois porter sur notre volonté de nous pencher sur l'utilisation de la proposition d'écriture **en séance individuelle**, comme sur la **définition** même d'un tel travail d'écriture.

Dans les deux cas, nous pouvons douter de certaines réponses données dans la seconde partie de notre questionnaire, ce que nous regrettons, même si ce flou est aussi significatif, comme nous l'avons évoqué au début de notre interprétation, d'une méconnaissance des ateliers d'écriture en général, malgré leurs trente ans de création en France.

Nous reviendrons dans la partie discussion sur les améliorations possibles qui auraient pu éviter une telle confusion.

III. EXPÉRIENCE DE LA PROPOSITION D'ÉCRITURE **EN SÉANCE ORTHOPHONIQUE INDIVIDUELLE**

A. OBJECTIFS

A.1. « Carnets de voyage »

Après avoir consulté l'avis des orthophonistes concernant l'adaptation des propositions d'écriture « comme en atelier » au cadre de la séance individuelle, 77% nous ont répondu qu'une adaptation des objectifs était possible.

Nous nous sommes alors lancés dans une expérience de mise en place de propositions d'écriture en séance individuelle.

Nos récits d'expériences ne se veulent pas des « modèles » de prise en charge mais plutôt des exemples. En effet, même si nos expériences ont été étayées par une orthophoniste habituée à ce genre de démarche, nous ne sommes pas formée à l'animation d'atelier d'écriture. Nos compétences dans ce domaine restent donc limitées. De plus, nos récits sont le reflet d'une interprétation subjective quant à l'expérience d'écriture que nous avons menée. C'est pourquoi nous proposons d'envisager ces « carnets de voyage » comme des témoignages.

Nous avons également pour objectif de démontrer que l'utilisation de la proposition d'écriture en séance n'est pas une méthode infaillible pour réconcilier les patients avec l'écrit. Nous pensons, comme nous l'avons déjà évoqué, qu'il s'agit plutôt d'une démarche qui se doit d'être en accord avec les références théoriques de l'orthophoniste, ainsi qu'avec sa personnalité.

A.2. Questionnaire aux patients

Au-delà d'un récit d'expérience, nous avons cherché à savoir ce qu'en ont pensé les patients au moyen d'un questionnaire qui leur a été proposé en fin d'expérience.

Nos questions auprès d'eux ont eu trois objectifs principaux :

- Cerner au mieux leur rapport à l'écriture
- Recueillir leur ressenti à propos des propositions d'écriture
- Faire le point sur nos choix de mise en place

B. PRÉSENTATION DE LA POPULATION

Notre étude s'est déroulée sur une période de 6 mois auprès de jeunes patients dans le cadre d'un stage en cabinet libéral. Nous avons choisi de raconter deux de nos « voyages » réalisés auprès d'eux.

Nous avons volontairement négligé toute limite d'âge ou de sexe, ainsi que toute présence de pathologies associées, notre but n'étant pas de réaliser une étude statistique mais d'évaluer l'impact de la démarche d'une orthophoniste utilisant des propositions d'écriture avec ses patients.

Nos deux « carnets de voyage » feront donc le récit de l'expérience menée auprès de deux jeunes filles concernées par un trouble du langage écrit mais cependant suffisamment autonomes dans l'écriture, condition que nous avaient évoquée les orthophonistes lors de notre questionnaire.

Par souci d'anonymat, les prénoms des enfants ont été changés.

B.1. Emma

Emma est une jeune fille de 9 ans 6 mois en classe de CM1. Elle a été adressée chez l'orthophoniste pour des confusions de graphèmes à l'écrit à l'âge de 8 ans.

Les tests indiquent des difficultés de lecture en compréhension, particulièrement marquées en ce qui concerne l'implicite, malgré une bonne lecture orale ; ainsi que des confusions phonétiques à l'écrit. Les outils de la langue semblent acquis mais ne peuvent être repris à son compte, le trouble d'apprentissage du langage écrit est alors posé.

A la fin du bilan, Emma apparaît à l'orthophoniste comme une petite fille très introvertie, ayant du mal à évoquer ses difficultés et à se présenter de façon spontanée.

Cela fait maintenant un peu plus d'un et demi qu'elle vient régulièrement chez son orthophoniste.

B.2. Jessica

Jessica est une jeune fille de 11 ans deux mois également en classe de CM1.

Le bilan a mis en lumière un problème massif de langage écrit, notamment une dysorthographe importante, ainsi que des difficultés logico-mathématiques. Elle n'était à l'époque pas autonome dans le langage écrit.

Jessica bénéficie d'ailleurs d'une AVSI en classe depuis 2 ans.

Il nous semble important de préciser qu'il s'agit d'une jeune fille qui fut suivie par un pédopsychiatre et qu'un diagnostic de psychose a été posé.

Selon l'orthophoniste, le facteur émotif a toujours été important chez elle, se sentant très vite jugée ou évaluée, ce qui a pu la bloquer à plusieurs reprises.

Elle vient désormais depuis 3 ans et 4 mois chez l'orthophoniste.

Avant d'entamer le récit de notre expérience, nous allons vous présenter le questionnaire qui leur a été proposé, et nous reviendrons par la suite sur les réponses obtenues.

C. PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE

C. 1. Généralités

Notre volonté à travers ces questionnaires était de voir, à l'aide de questions simples et ouvertes, ce que chacune pouvait dire de l'écriture en général, de son expérience de l'écriture en particulier.

Pour ce faire, les questions se présentent sous diverses formes : questions fermées à choix multiples, questions ouvertes, situation sur une échelle et fin de phrases.

C.2. Structure

Nous avons préféré poser beaucoup de questions ouvertes pour laisser place à la subjectivité des deux patientes. Evidemment, notre questionnaire ne se veut pas une étude quantitative sur les effets des propositions d'écriture auprès des patients. Nous ne pourrions donc tirer que peu de conclusions de ces questionnaires quant à la confirmation des bénéfices apportés mais là n'était pas notre objectif, comme nous l'avons souligné.

Ils nous donneront une idée du ressenti de l'enfant face à l'écriture en général et à l'activité en particulier, nous permettant un retour sur la conduite de notre travail en séance.

Notre entretien comporte quinze questions, que nous préférons présenter – de façon analogue au questionnaire destiné aux orthophonistes – en deux groupes découlant directement de nos objectifs:

- Les questions sur les rapports entre le patient et l'écriture :

Si je te dis écrire, à quoi cela te fait penser ?

Une question qui tend vers une **définition** de l'écriture selon le patient, définition par mouvements d'évocation et d'associations.

Ce qui est bien quand on sait écrire, c'est qu'on peut...

Est-ce important pour toi de savoir écrire ? Pourquoi ?

Ces questions portent sur l'**utilité** de l'écriture pour le patient. Nous avons choisi d'intégrer les deux formats – interrogatif et fin de phrase – afin d'analyser l'impact de l'une ou de l'autre forme sur les réponses.

Quand tu écris, qu'est-ce qui est le plus important pour toi ?

Nous avons proposé les réponses suivantes :

- L'orthographe
- Les idées
- Avoir une belle écriture (le graphisme)
- Autre chose :

Notre intention à travers cette question était d'identifier le rapport à la **norme** dans l'écriture chez ces enfants.

Les questions qui suivent se sont penchées sur le **ressenti** du jeune patient face à l'écriture.

Ecrire, pour toi, c'est...

Utile / inutile ; facile / difficile.

Quand tu écris, tu te sens...

A l'aise / mal à l'aise.

Nous avons proposé pour chaque item de réponse une échelle en cinq points allant du très facile au très difficile par exemple, avec des stades simples (facile/difficile) et un stade intermédiaire. Avant que l'enfant ne réponde, nous lui avons proposé une simulation sur l'échelle pour qu'il en identifie chaque degré afin d'éviter qu'un problème de compréhension du support ne vienne compromettre la validité de la réponse.

Dans quelles situations écris-tu ? Parmi ces situations, quelles sont celles dans lesquelles tu préfères écrire ?

Cette question a pour but de savoir dans quelles conditions écrit le jeune patient. Nous attendons plus précisément de savoir si c'est un jeune qui écrit aussi chez lui, en plus du milieu scolaire et de l'orthophoniste.

Penses-tu qu'on peut prendre du plaisir à écrire ?

Cette dernière question sur le rapport à l'écriture a pour but de voir si l'enfant est capable de généraliser ce qui peut être vrai pour lui et s'il se place dans une attitude positive par rapport au langage écrit.

- Les questions sur le **ressenti** des patients envers l'expérience de la proposition d'écriture

Parmi toutes les propositions d'écriture, qu'est-ce que tu as préféré ?

Est-ce qu'il y a des choses qui ne t'ont pas plu ?

Ces deux questions ont pour but de recueillir les impressions du patient face à ces expériences littéraires. Nous cherchons aussi à voir si des améliorations sont possibles dans le choix de propositions faites à l'enfant.

Les trois questions suivantes recherchent les éventuels **apports de l'expérience** identifiés par les patients.

D'après toi, cette expérience d'écriture t'a permis de...

Nous leur avons proposé les réponses suivantes :

- Avoir plus d'imagination
- Mieux t'exprimer
- Faire moins de fautes d'orthographe
- Passer un moment agréable
- Autre chose :
- Rien de tout ça

Nous avons imaginé ces réponses en nous référant aux effets attendus des ateliers d'écriture que nous avons évoqués dans nos assises théoriques.

Penses-tu que cela pourrait aider quelqu'un d'autre ?

L'objectif de cette question est plutôt de nous renseigner sur l'enfant et ses capacités de généralisation, ainsi que sur sa vision de l'orthophonie : arrive-t-il à percevoir l'aspect universel du soin orthophonique ?

Est-ce que tu as parlé à d'autres personnes du travail qu'on a fait ensemble ?

A travers cette question, nous avons cherché à évaluer l'importance que le patient a accordée à l'expérience.

As-tu fourni des efforts ? Cela ressemblait-il à du travail ?

Nous avons voulu connaître leur ressenti à propos de la proposition : Cela leur a-t-il été difficile ? Ont-ils eu l'impression de travailler.

Si c'était moi qui devais écrire, qu'est-ce que tu me proposerais ?

Cette dernière question a pour unique fonction de terminer l'entretien en redonnant la parole à l'enfant par inversion des rôles, et de terminer le questionnaire sur une note plus créative.

D. « CARNETS DE VOYAGE »

Autour de la proposition d'écriture...

Il nous est apparu nécessaire de partager en ces pages l'expérience d'écriture que nous menions entre ces quatre murs - ceux du cabinet – et entre nous, à la manière d'un récit. Nous, c'est nous trois : un patient, l'orthophoniste, la stagiaire.

Nous vous présentons ici un instant T d'une prise en charge ; une rencontre évidemment parée de quelques artifices dus à ma présence et surtout à notre expérience qui, même si elle se veut la plus naturelle possible, n'en est pas moins une situation créée en partie pour notre besoin.

D.1. Emma

Nous écrivons souvent avec Emma. Souvent des dialogues de deux ou trois personnages réalisés avec l'orthophoniste et la stagiaire. Un type de texte que nous avons déjà beaucoup utilisé ensemble, même si le dialogue a du mal à s'installer, tant ses réponses peuvent être succinctes et fermées. D'ailleurs, ses autres textes sont souvent à son image, assez lisses et en retrait.

C'est donc dans le but de l'amener à s'investir un peu plus dans le langage écrit que la proposition d'écriture nous a parue adaptée : tout en continuant à écrire en même temps, chacune le fait de son côté, permettant de s'affirmer un peu plus sur la page.

Les effets que nous désirions avec cette première proposition nous sont assez clairement apparus : l'objectif principal était de **la faire aller plus loin dans l'expression d'elle-même et de sortir de la forme et du fond convenus**, afin de lui donner plaisir à écrire dans un autre domaine.

Nous lui avons alors proposé devenir l'espace de quelques séances une petite sorcière... de faire une petite liste d'ingrédients et d'inventer une potion !

Nous attendions alors qu'elle s'amuse un peu - avec nous mais d'abord avec l'écriture - et qu'elle **ose** quelques « baves de crapauds » ou « pattes de chauve-souris ».

Je dis « nous attendions » mais le terme même est mal choisi. Nous n'attendons rien d'elle si ce n'est que la proposition lui donne envie d'écrire et qu'elle s'amuse. Disons plutôt qu'en lui proposant cette « potion », nous pensions qu'elle allait produire un effet humoristique tout en bravant certains interdits des pensées comme des mots.

Mais revenons à nos moutons, ou plutôt... potions !

A l'annonce de la proposition, le sourire d'Emma a aussitôt entraîné un hochement de tête et nous nous sommes toutes trois lancées dans le monde maléfique, tout au moins magique des sorcières...

Chacune de nous a pris une feuille et un stylo, nous nous sommes jeté de petits regards malicieux et avons commencé à écrire.

Emma est restée concentrée sur sa feuille, ne semblant pas vraiment avoir de difficultés à écrire. La séance a pris fin et nos potions aussi. Les textes terminés, nous lirons notre histoire la semaine suivante.

Ce que nous fîmes, chacune notre tour.

Il flottait alors un mélange d'attention, d'excitation, un souffle de timidité, mais régnaient quand même beaucoup de rires.

Après la lecture, nous lui avons demandé si elle s'était amusée en écrivant, ce à quoi elle **acquiesça avec un sourire**.

Nous lui faisons également part de notre amusement étonné quant à son texte : en effet, à la place d'une sorcière mijotant sa potion, c'est trois sorcières qui apparaissent, ce à quoi elle ne donnera pas plus d'explications.

Nous pouvons alors voir à quel point la petite Emma est restée collée dans l'habitude de faire des textes à plusieurs et a reproduit ces autres manquants dans son texte. **Ecrire seule et en son nom semblent encore faire partie d'un chemin à parcourir**.

Evidemment ce sont des observations que nous garderons pour nous, mais qui nous serviront pour la suite de sa prise en charge, notamment les futures propositions.

Nous soulignons en revanche ce qui génère des **incohérences** comme par exemple la numérotation de ces sorcières. Nous lui soulignons que lorsqu'on donne un prénom à un personnage, il devient plus vivant et on s'imaginera alors beaucoup mieux ces trois affreuses sorcières.

Son texte est drôle et **nous le lui formulons** en reprenant des bribes de passage qui nous ont beaucoup amusées.

Nous la **félicitons** et lui demandons alors si elle souhaiterait le réécrire sur l'ordinateur, ce à quoi la jeune fille répond par l'affirmative.

Les **trois séances** suivantes sont consacrées à la **réécriture** sur l'ordinateur. Nous reprenons au fur et à mesure avec elle ses erreurs orthographiques et retouchons certains détails, une tournure de phrase par-ci, un point d'interrogation par-là...

Pour ce faire, nous nous contentons de lui demander s'il n'y a pas quelque chose qui la dérange dans une phrase, un mot. Elle trouve généralement d'elle-même la bonne forme orthographique et syntaxique.

Nous lui redemandons si l'idée de donner des prénoms à ses sorcières lui plaît, ce qui rendrait ses personnages encore plus drôles et vivants. Nous nous lançons alors avec Emma dans le choix de trois prénoms pour ses sorcières.

C'est une étape qui fut difficile pour la jeune fille, qui n'a pas pu choisir spontanément de prénoms. Nous lui avons alors proposé de leur inventer des prénoms en fonction de leur personnalité. En effet, deux d'entre elles avaient des caractères nettement identifiables : l'une a pleuré pendant tout le long de la fabrication de la potion et une autre, arrivée en cours de route, semblait très autoritaire, criant sur les deux autres sorcières.

Malheureusement, plus nous la mettions sur la voie, plus elle s'en éloignait...

Nous avons fini par lui proposer des prénoms rigolos pour **éviter de passer du stade de la recherche d'idées à celui de la mise en échec.**

C'est ainsi que *Pleurnichette* est née ! Pour la sorcière autoritaire, son choix s'est porté parmi nos propositions sur « Caca d'oie ». C'est là que pour l'écrire comme un prénom, Emma s'est retrouvée bloquée, nous lui avons alors suggéré de l'écrire comme on l'entend, et cette deuxième sorcière s'est alors appelée *Kakadoua*, ce qui la fit rire...

Pour la dernière, nous avons cité toutes les idées qui nous passaient par la tête (autant dire que notre inspiration commençait à s'amenuiser..) et Emma a tenu à nommer sa dernière sorcière *Georgette*.

Emma a écrit son nom et prénom en bas de la feuille...

Et nous avons ensemble imprimé le texte en deux exemplaires : l'un à ranger soigneusement dans son dossier, l'autre à emporter avec elle.

Nous sommes parties sur d'autres chemins les semaines d'après, ce qui ne nous empêche pas, lorsque nous retombons sur ce texte, de **se rappeler le moment de plaisir partagé que nous avons passé.**

D.2. Jessica

Jessica a déjà écrit des histoires avec son orthophoniste, histoires qui peinaient à trouver un sens, une chronologie.

Le début de ma présence étant encore tout récent, et ses débuts d'écrits autonomes aussi, nous décidons pour Jessica d'opter pour un **inventaire**. Ce choix a été longuement réfléchi.

En effet, la structure de l'inventaire lui permettait de laisser plus facilement cours à ses évocations en n'ayant pas à penser à la forme du discours, mais il risquait aussi de l'égarer dans la rigidité de la liste.

Il nous a semblé qu'une proposition d'écriture plus libre ne la contiendrait pas assez, laissant alors libre cours à l'incohérence... ou bien la contrainte de la proposition la bloquerait.

Nous nous sommes finalement lancés dans l'inventaire.

Pour rester dans un domaine qui lui soit accessible, nous choisissons un inventaire de « j'aime / je n'aime pas ».

La structure très clivée de la proposition pourrait renforcer le clivage qui existe dans ce genre de pathologie, même s'il est très peu perceptible chez Jessica.

En même temps, elle pourrait facilement écrire en évoquant des choses qui lui sont proches.

Trêve de discussion, nous nous lançons enfin ! A l'annonce de la proposition, Jessica semble étrange, on la sent comme **mal à l'aise**. Elle accepte cependant d'écrire, malgré une mine peu enjouée. Au bout du compte, c'est une page entière qui se remplit sous nos yeux étonnés...

Nous prenons ensuite le temps de lire nos productions avant la fin de la séance. Jessica affiche toujours ce même visage mi-terrifié mi-agacé, y ajoute un soupir... Mais semble cependant **intéressée à la lecture de nos inventaires**. Elle arrive même à en sourire.

Nous ferons **peu de retours** sur sa production car les aspects évoqués nous semblaient **trop personnels**. A chaque tiret cependant, elle nous explique pourquoi elle a pu écrire

telle ou telle chose. Un prénom, qui s'avère être celui de son chien décédé quand elle était toute petite, qu'elle n'a sans doute jamais vraiment connu, mais qui la touche. Elle nous parle des gens qu'elle aime, ceux qu'elle déteste aussi. Des personnes connues comme des camarades de classe.

Nous ne lui proposons pas de réécriture, compte-tenu du format proposé, et surtout de la réaction obtenue.

De plus, rappelons-nous qu'un certain degré d'autonomie est nécessaire avant d'entamer des propositions et qu'au début, il semble plus judicieux de laisser venir le plaisir d'écrire pour installer le patient dans un climat de confiance, et de ne toucher qu'après à la réécriture.

Après en avoir discuté avec l'orthophoniste, deux avis bien différents ont émergé : s'est-elle « **ennuyée** » et n'a pas vraiment aimé cette proposition ? Ou au contraire, se retrouver seule face à la feuille, devant un thème aussi personnel a-t-il été **trop impliquant** ?

La suite de notre étude va pouvoir nous donner quelques éléments de réponse.

E. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

E.1. Emma

Si je te dis écrire, à quoi cela te fait penser ?

« Avec un stylo et de construire des lettres pour former des mots »

Ce qui est bien quand on sait écrire, c'est qu'on peut...

« Tout expliquer en écrivant »

Est-ce important pour toi de savoir écrire ? Pourquoi ?

« Oui. Parce que c'est mieux d'apprendre que ne rien apprendre »

Quand tu écris, qu'est-ce qui est le plus important pour toi ?

Emma a coché : « les idées », « avoir une belle écriture »

Ecrire, pour toi, c'est... facile/difficile

Emma s'est située « entre les deux » sur l'échelle

Inutile / utile :

Emma s'est située sur « très utile »

Dans quelles situations écris-tu ?

« Quand je fais un dessin, quand je fais des exercices »

Parmi ces situations, quelles sont celles dans lesquelles tu préfères écrire ?

« Quand je fais un dessin »

Quand tu écris, tu te sens... à l'aise/mal à l'aise

Emma s'est située sur « à l'aise »

Penses-tu qu'on peut prendre du plaisir à écrire ?

« Oui »

Parmi toutes ces propositions d'écriture, qu'est-ce que tu as préféré ?

« Tout »

Est-ce qu'il y a des choses qui ne t'ont pas plu ?

« Non »

D'après toi, cette expérience d'écriture t'as permis de ...

Emma a coché : « avoir plus d'imagination », « faire moins de fautes d'orthographe »,
« passer un moment agréable »

Penses-tu que cela pourrait aider quelqu'un d'autre ?

« Oui »

Est-ce que tu as parlé à d'autres personnes du travail qu'on a fait ensemble ?

« Oui, à mes parents »

As-tu fourni des efforts ?

« Oui »

Cela ressemblait-il à du travail ?

« Oui »

Si c'était moi qui devais écrire, qu'est-ce que tu me proposerais ?

« Une histoire, le thème de la nature »

Nous constatons que la première chose que lui évoque l'écriture, c'est le graphisme. Elle nous répond d'ailleurs qu'une des choses les plus importantes quand elle écrit, c'est entre autres d'avoir une belle écriture.

Néanmoins, l'écrit n'est pas seulement perçu comme une activité graphique, traduction de notre langue orale puisqu'elle pense **pouvoir tout expliquer en écrivant**, comme si l'oral ne s'en chargeait pas déjà.

Pouvoir expliquer suscite également **la présence d'un autre** à qui justement expliquer, autre qu'elle semble justement percevoir dans l'écriture.

Un autre aspect important pour elle, en plus de la belle écriture, ce sont les idées.

L'écrit semble donc occuper une grande place pour Emma puisqu'elle le considère comme **très utile** et dit se sentir à l'aise.

Cependant, écrire reste encore difficile pour elle, et voit dans notre démarche un travail qui lui a demandé des efforts.

En revanche, nous nous étonnons qu'elle n'ait **pas identifié le travail d'écriture en séance orthophonique comme une situation d'écriture**. On peut se demander pourquoi : est-ce qu'écrire des textes et créer des histoires ne serait pas vraiment écrire ? Serait-ce tellement éloigné de son travail scolaire qu'elle ne se rende pas compte qu'écrire, ça n'est pas seulement à l'école ?

En tout cas, ces expériences d'écriture lui auraient permis d'avoir plus d'imagination, de passer un moment agréable, et de faire moins de fautes d'orthographe. Ce dernier nous interpelle : en effet, beaucoup d'orthophonistes avaient posé les limites d'un travail orthographique par la proposition d'écriture. Les deux premiers rappellent en revanche nettement les effets attendus d'un tel travail : l'amélioration des capacités imaginatives et la restauration du plaisir d'écrire.

E.2. Jessica

Tout d'abord, il nous faut dire que Jessica a refusé de répondre à notre questionnaire en première intention. Lors d'une seconde présentation, elle a consenti à répondre à quelques questions, uniquement à l'oral. Même si nous ne pouvons alors analyser ses réponses de manière analogue à celles d'Emma, il nous semble intéressant de mettre en lien cette réaction avec celles que nous avons pu observer au cours de notre expérience d'écriture.

Son refus de nous répondre, **reprenant la même attitude de malaise qu'en séance**, semblait nous indiquer qu'il était peut-être encore **trop tôt** pour cette jeune fille pour passer aux propositions d'écriture.

Cependant, compte-tenu de sa grande facilité à se sentir observée et jugée, son attitude n'est pas si étonnante.

Nous avons écrit à nouveau avec Jessica. Une histoire minute inspirée de celles de Bernard FRIOT⁹⁷ : chacune d'entre nous a écrit ses ingrédients, et pour combien de personnages elle était réalisée. Nous lui avons ensuite demandé de choisir une de nos listes pour en faire une petite histoire courte, une histoire minute.

Jessica a consenti à écrire un texte avec les mots d'une autre, et à laisser partir ses mots nourrir le texte de l'une de nous deux. Son texte, même s'il n'a pas respecté entièrement la consigne, était bien construit et plutôt fin. Elle a voulu le dactylographier, et nous a même dit qu'elle s'était amusée et qu'elle serait prête à en refaire... A notre plus grand étonnement !

⁹⁷ B. FRIOT, Histoires minutes

Nous lui avons alors à nouveau proposé de répondre au questionnaire. Elle a consenti à nous répondre, mais à l'oral. Nous avons alors décidé de nous pencher avec elle sur les questions qui nous paraissaient les plus importantes. Voici ses réponses...

Quand tu écris, qu'est-ce qui est le plus important pour toi ?

Jessica a répondu « s'appliquer ». Nous avons alors essayé de l'aider à préciser sa pensée, en la ramenant vers les réponses qui lui étaient proposées : l'orthographe, les idées, avoir une belle écriture. Il lui a été impossible de choisir parmi les trois, nous les avons donc tous cochés.

Écrire, pour toi, c'est...

Le système des échelles a manifestement été bien plus simple pour elle, puisqu'elle a pu répondre assez rapidement qu'écrire était pour elle facile et très utile.

Quand tu écris, tu te sens...

Jessica s'est située entre à l'aise et mal à l'aise.

D'après toi, cette expérience d'écriture t'as permis de...

« avoir plus d'imagination », nous a-t-elle répondu.

Cette expérience nous donne une indication précieuse : Jessica, jusqu'à maintenant, ne pouvait écrire seule : l'étayage de l'orthophoniste pendant l'élaboration d'un écrit était indispensable. Pour la première fois, elle a pu produire un texte *vraiment* seule.

C'est donc le début d'un travail possible d'écriture personnelle...

La progression des propositions d'écriture à venir devra se faire avec précaution, tout en lui permettant de mettre un peu plus d'elle-même dans son écriture, progressivement.

IV. DISCUSSION

A. THÉORIE

Comme dans toute exploration, nous regrettons de n'avoir parfois pu nous étendre d'avantage dans certains domaines, notamment en ce qui concerne l'émergence de l'écriture. L'écriture est un domaine tellement vaste, riche, passionnant, qu'il nous a été impossible d'être exhaustif, difficile d'être parfaitement synthétique.

N'ayant trouvé aucun ouvrage spécifiquement porté sur la proposition d'écriture en séance individuelle orthophonique, il nous fallait débroussailler la jungle d'informations à notre portée, afin d'introduire au mieux notre sujet.

Cette promenade à travers l'écriture, singulière et partagée, nous aura permis de **confronter directement les résultats de notre expérience à la théorie.**

B. QUESTIONNAIRE AUX ORTHOPHONISTES

Comme nous l'avons remarqué, plusieurs personnes n'ont pas souhaité répondre à certaines de nos questions au cours de notre questionnaire, et les dernières réponses reçues ont confirmé la confusion dans la compréhension de notre sujet.

Nous avons confirmé dans notre interprétation des résultats qu'il semblait s'agir d'une **confusion entre travail en séance individuelle et ateliers d'écriture** ; ainsi que d'une **confusion sur la différence entre *un travail d'écriture « comme en atelier »* (*Proposition d'écriture, écriture, lecture, retours sur le texte, éventuelle réécriture*) tel que nous l'avons stipulé dans notre étude, et un autre travail d'écriture personnelle.**

Nous avons cependant bien détaillé les deux dans notre question.

Nous pouvons expliquer ces confusions par la longueur de notre questionnaire : sans doute **trop de questions ouvertes** ont demandé plus de réflexion et du coup plus de temps, que certains n'avaient peut-être pas à nous consacrer. Une lecture en diagonale de nos questions a peut-être été à l'origine de ce « flou ».

Nous aurions pu poser une question supplémentaire qui nous aurait permis de confirmer cette hypothèse de la confusion, par exemple :

« Quelle différence faites vous entre une proposition d'écriture abordée comme dans les ateliers (Proposition d'écriture, écriture, lecture, retours sur texte) et un travail d'écriture plus « classique » comme le texte libre, les jeux d'écriture, ou le travail d'un genre (bande dessinée, poème..) ? »

Il nous semble que cette proposition aurait vraiment pu rendre compte de la connaissance (et par là, la méconnaissance) des ateliers d'écriture.

Cependant, les réponses que nous avons obtenues ont permis de **confirmer notre hypothèse**, à savoir que **la proposition d'écriture est un travail adaptable à la situation duelle et que les effets positifs constatés sont également ceux des ateliers d'écriture.**

Ces réponses ont également été cohérentes avec les données de nos assises théoriques, et nous ont permis **d'orienter la suite de notre démarche** en faisant le choix d'écrire avec le patient et de ne faire de réécriture qu'en fonction du désir du patient.

Nous tenons à revenir sur un point qui nous a semblé important lors de l'analyse de nos résultats. En effet, beaucoup d'orthophonistes nous ont dit réaliser des **propositions d'écriture avec des patients aphasiques**, une orthophoniste nous a même fait part d'un mémoire qu'elle a encadré à Lille sur la création d'une pièce de théâtre en ateliers d'écriture avec des aphasiques. Il nous semblerait très intéressant de réaliser une étude à ce sujet.

C. « CARNETS DE VOYAGE »

Nous regrettons la courte durée de ce travail, qui ne nous a pas permis d'envisager une étude statistique sur les résultats de la proposition d'écriture en séance individuelle.

En effet, cette démarche constitue un travail de longue haleine, que nous ne pouvons proposer à tous les enfants à n'importe quelle étape de rééducation, et qui demande souvent, nous l'avons vu, de la patience avant de voir arriver des résultats.

De plus, cette approche ne se suffisant pas à elle-même en individuel, comment attribuer d'éventuels effets positifs chez le patient au seul travail de la proposition d'écriture ?

Notre étude se veut donc un point de départ à de prochaines études sur le sujet.

Nous sommes conscients de la variabilité et de la grande subjectivité des situations décrites dans cette expérience. Or, rappelons que nous ne cherchions en aucun cas à donner un modèle idéal de prise en charge ni à réaliser, comme nous venons de l'évoquer, une étude statistique sur le sujet.

Nous vous avons proposé ce partage du travail en séance non sous forme d'étude de cas mais de vignettes cliniques, simplement car cela correspondait plus à la réalité de la situation vécue.

Vignettes cliniques, avec un échantillon réduit d'enfants. Vignettes cliniques car il ne s'agit pas d'une situation artificielle et obligatoire dans le cadre de notre étude, mais bien d'un récit, d'un témoignage d'expérience ; dans le but de respecter au maximum la prise en charge et de **s'intégrer dans un mouvement le plus naturel possible qui n'amènerait pas l'enfant à vouloir faire plaisir.**

En revanche, nous ne pouvons que penser qu'une étude concernant plus d'enfants serait sans doute plus représentative.

D. QUESTIONNAIRE AUX PATIENTS

Les patients de notre étude se trouvant encore à l'école primaire, il leur a peut-être été difficile de répondre à certaines questions sans doute plus évidentes pour des adolescents.

Nous avons voulu privilégier les questions ouvertes mais il semble que ce format soit justement trop ouvert pour des enfants. Il aurait sans doute été judicieux de leur présenter des questions plus adaptées à leur tranche d'âge.

Une étude menée avec plus de patients, dans différents cabinets orthophoniques permettraient peut-être d'en apprendre plus quant à l'adaptation de la proposition d'écriture en séance individuelle.

CONCLUSION

Nous voici donc au terme de notre voyage...

Avons-nous réussi à montrer la richesse qu'offre un travail autour d'une proposition d'écriture ? Avons-nous pu convaincre quant à la possibilité d'amener cette richesse à « nos » enfants en séance individuelle ?

Reprenons donc la trame de notre expérience :

Le manque de références directes en matière de propositions d'écriture en séance orthophonique nous a poussée à explorer en détail les domaines du langage écrit, de la thérapie du langage ainsi que des ateliers d'écriture.

Notre escapade en écriture nous a permis de constituer des bases théoriques solides pour soutenir notre étude pratique. Nous avons notamment soulevé les dimensions psychologiques et psychanalytiques qui sous-tendent l'apprentissage de l'écriture.

En effet, pour accéder au langage écrit, un enfant doit avoir été baigné d'un Autre, de l'entourage proche qui lui donnera **le goût de l'échange et de la communication** lui permettant d'accéder au langage oral d'abord, puis au langage écrit.

C'est également grâce un Autre que l'enfant, baigné de langage écrit, pourra **imiter l'adulte**, d'abord par le gribouillis, puis par la lecture et l'écriture.

Nous avons également vu qu'il était nécessaire d'avoir pu se séparer de cet Autre, d'avoir pris **sa place de sujet qui permet d'écrire à la première personne du singulier**.

Il nous est également apparu qu'écrire dépassait largement le seul cadre de la transcription phonographique de la langue orale. Nous l'avons vu, écrire permet de **mettre en mémoire les événements susceptibles d'être oubliés** : les horreurs de l'Histoire, les événements de sa propre histoire.

De façon plus générale, écrire permet également de se (re)mémorer les événements de sa vie, de se reconnaître en tant que sujet.

Ecrire permet aussi de structurer la pensée, par les hauts niveaux d'abstraction et de symbolisation que cet acte demande.

Enfin, on écrit aussi pour se faire plaisir. Plaisir de la trace, de la boucle, des mots. Plaisir de produire tout simplement, de se réclamer l'auteur de ces lignes.

Nous avons ensuite retracé l'apprentissage de l'écriture à l'école, parcours semé d'embûche pour un enfant qui n'en est pas encore à ce stade.

En effet, si écrire sert à communiquer, **écrire doit naître d'un besoin, d'un désir.**

Or, l'enfant est parfois « parachuté » dans l'écriture, encore souvent considérée de façon réductrice comme la transcription graphique de notre langue orale.

A défaut de matière sur la proposition en relation duelle, nos recherches ont permis de faire le point sur les ateliers d'écriture. Nous en avons retiré les éléments fondateurs :

la proposition d'écriture, le temps d'écriture, le temps de lecture orale des textes ainsi que **le temps de retours sur les textes**. Nous avons constaté que l'étape sans doute la plus importante est celle des retours : c'est elle qui encourage la revalorisation de l'écrivain par sa justesse et sa bienveillance.

Nous l'avons vu, la pratique des ateliers d'écriture s'intéresse d'abord à l'enfant, à sa manière de construire son rapport à l'écriture et au monde par la prise en compte de ses affects.

A ce titre, l'atelier d'écriture, et par là, le travail de la proposition d'écriture, permet non seulement des **acquisitions dans le domaine de la langue**, mais aussi **une expression plus large et des formes de communication diversifiées** qui vont dans le sens d'un **élargissement des représentations** que le jeune patient peut se faire **de l'écrit**.

Notre questionnaire aux orthophonistes a d'ailleurs pu montrer que **ces bénéfices hypothétiques ne sont pas que théoriques**, puisque leurs réponses ont coïncidées avec les résultats que nous avons relevés dans la théorie.

Cette étude auprès des professionnels a permis de mettre en évidence leur peu de connaissance concernant la pratique des ateliers d'écriture, et par là, leur méconnaissance totale d'une possible adaptation à la séance individuelle.

Les quelques orthophonistes nous ayant répondu pratiquer des propositions d'écriture dans le cadre duel (13 professionnels sur 30 ayant répondu) confirment la marginalité de cette pratique.

Il nous est par ailleurs apparu que ceux qui s'étaient formés à l'animation d'ateliers d'écriture s'étaient également formés à la technique des associations, **confirmant ainsi le lien théorique qui unit thérapie du langage et ateliers d'écriture.**

De plus, les orthophonistes nous ayant répondu sont majoritairement installés à Nice, ce qui semble également **confirmer l'influence de la formation initiale sur le choix de pratiquer des propositions d'écriture en séance.**

Nous avons également pu voir que, de façon extrêmement majoritaire, **les orthophonistes écrivent aux côtés de leur patient** sur la proposition, contrairement aux ateliers d'écriture collectifs où les animateurs n'écrivent le plus souvent pas, pour rester disponible ; ce qui constitue une **adaptation majeure du cadre.**

Une grande majorité des orthophonistes interrogés nous a également confié réaliser des propositions d'écriture avec des **patients adultes** : Patients atteints de la maladie d'Alzheimer, et surtout patients aphasiques. Ceci pourrait constituer une piste vers de nouveaux mémoires d'orthophonie autour de la proposition d'écriture.

Nos récits d'expérience ont mis en évidence la nécessité de passer par d'autres étapes d'écriture avant d'en arriver à être parfaitement autonome et à l'aise dans l'écriture. Fréquemment, l'orthophoniste avait réalisé avec ses patients de petits **dialogues co-inventés**. Constituant le stade précédent la proposition d'écriture, puisqu'encore vraiment fondé sur l'étayage de l'orthophoniste, ces productions pourraient elles aussi faire l'objet d'un mémoire.

Pour conclure, nous avons pu **confirmer notre hypothèse** grâce au questionnaire ainsi qu'à notre étude : **la proposition d'écriture est un outil qui peut être utilisable en séance orthophonique individuelle**, ainsi que l'ont dit les orthophonistes ayant participé à notre étude.

Nous espérons que le plaisir pris auprès des patients, retracé dans nos « carnets de voyage », a été perceptible. Nous espérons avoir pu susciter, ou ressusciter, chez les orthophonistes **l'envie d'écrire** avec leurs patients en séance individuelle, y compris avec les plus jeunes, **de se lancer à la reconquête du pouvoir d'écrire de leur patients à travers la proposition d'écriture...**

BIBLIOGRAPHIE

ARTICLES :

COHEN F. (2006) « La guérison par l'écriture », www.oedipelesalon.com

COLLOT M. « L'écrit, le secret, l'intime, dans les ateliers d'écriture », www.acchassagny.free.fr

DUPPRESSY J. (2011) « La trace, quelques réflexions autour de la trace dans son rapport à l'écriture », www.itecc.free.fr

LURÇAT L. (1988) « De la nécessité de l'écriture manuscrite comme écriture première », *Psychologie scolaire* n° 66

OUVRAGES :

ANZIEU D. (1975) *Le Groupe et l'Inconscient*, 3^{ème} édition, Paris, Dunod, 288 pages

ARCHIVOLTI F. (2007) *Les effets d'un atelier d'écriture thérapeutique auprès d'adolescents*, Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste de l'Université de Nice Sophia-Antipolis

AUDOUARD M., BASZANGER G. et coll. (1999) *L'échec en écriture : comment y répondre ?*, Paris, L'Harmattan, 280 pages

BELLONE C. (2003) *Dyslexies et dysorthographies*, Isberg, Ortho édition, 257 pages

BENVENISTE E. (1966) *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 368 pages

BING E. (1976) ... *Et je nageai jusqu'à la page*, 2^{ème} édition, Paris, des femmes, 312 pages

BOIMARE S. (2008) *Ces enfants empêchés de penser*, Paris, Dunod, 178 pages

BON F. (2002) *Tous les mots sont adultes*, 2^{ème} édition, Paris, Fayard, 342 pages

BONIFACE C. (1992) *Les ateliers d'écriture*, Paris, éditions Retz, 238 pages

BONIFACE C., PIMET O. (2010) *Ateliers d'écriture : mode d'emploi*, Thiron, ESF éditeur, 240 pages

BRIGANTI G. (2004) *Expérience d'un atelier d'écriture en orthophonie*, Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste de l'Université de Nice Sophia-Antipolis

CHARMEUX E. (1983) *L'écriture à l'école*, Paris, C.E.D.I.C.

- CHASSAGNY C.** (1977) *Pédagogie Relationnelle du Langage*, Paris, Presses Universitaires de France, 238 pages
- CHIDIAC N.** (2010) *Ateliers d'écriture thérapeutiques*, Issy les Moulineaux, Masson, 184 pages
- CLERGET J.** (2002) *L'enfant et l'écriture*, Toulouse, éditions Eres, 240 pages
- COPPENS B., LEMAITRE P.** (2007) *L'atelier des mots*, Paris, Casterman, 128 pages
- DUCHESNE A., LEGUAY T.** (1984) *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard, 319 pages
- DUBOIS G.** (1995) *L'enfant et son thérapeute du langage*, 4^{ème} édition, Issy les Moulineaux, Masson, 144 pages
- FABRE M-P.** (2008) *Le plaisir d'écrire : orthographe maîtrisée ou écrits singuliers ?*, Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste de l'Université de Nice Sophia-Antipolis
- FRIOT B.** (2009) *Histoires minutes*, Toulouse, Milan, 67 pages
- GIROLAMI BOULINIER A.** (1993) *Apprentissage de l'oral et de l'écrit*, Paris, Presses universitaires de France, 127 pages
- GOODY J.** (1979) *La raison graphique*, Paris, éditions de Minuit, 272 pages
- HADDAD H.** (2006) *Le nouveau magasin d'écriture*, Zulma, 640 pages
- INCORVAIA D.** (2010) *L'étymologie ou la « Caverne aux mots » d'Ali Baba*, Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste de l'Université de Nice Sophia-Antipolis
- JAKOBSON R.** (1963) *Essais de linguistique générale*, Tome 1, Paris, éditions de Minuit, 260 pages
- KAËS R.** (1999) *Les théories psychanalytiques du groupe*, 3^{ème} édition, Paris, Presses universitaires de France, collection « Que sais-je ? », 128 pages
- LAVELLE L.** (1942) *La parole et l'écriture*, réédition, Paris, éditions du Félin, 222 pages
- LIEBAUX I.** (2003) *Jeux d'écriture : vers une réconciliation de l'adolescent avec l'écrit?*, Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste de l'Université de Nancy
- MEIRIEU P.** (1987) *Apprendre... Oui, mais comment ?*, Paris, E.S.F éditions
- PEREC G.** (1969) *La Disparition*, réédition, Paris, éditions Denoël, 320 pages
- PEYTARD J.** (1970) *Oral et scriptural. Deux ordre de situations et de descriptions linguistiques*, Langue Française

RACKER H. (1997) *Transfert et contre-transfert. Etudes sur la technique psychanalytique*, Lyon, Césura

RIZZOLATTI G. (2008) *Les neurones miroirs*, Odile Jacob, 236 pages

ROSSIGNOL I. (1996) *L'invention des ateliers d'écriture en France*, réédition, Paris, L'Harmattan, 301 pages

SAUSSURE F. de (1913) *Cours de linguistique générale*, réédition, Lausanne, éditions Payot, 520 pages

VYGOTSKI L. (1933) *Pensée et langage*, réédition, Paris, La Dispute, 536 pages

WINNICOTT D. (1975) *Jeu et réalité*, éditions Folio essai, 2004, 288 pages

YAGUELLO M. (1981) *Alice au pays du langage*, éditions du Seuil, 207 pages

DICTIONNAIRES :

Dictionnaire d'Orthophonie,

Le Petit Larousse illustré (2001) Paris, Larousse, 1850 pages

SITES INTERNET :

www.ateliersdecriture.net

www.ecriture-partagee.com

www.esprit-livre.com

www.oulipo.net

www.acchassagny.free.fr

www.itecc.free.fr

DIVERS

Code de santé publique, article L4341-1, 1^{er} alinéa

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	3
INTRODUCTION.....	8
 ASSISES THÉORIQUES	 11
I. ÉCRITURE	12
A. ÉCRITURE ET LANGAGE	12
A.1. Quelques définitions.....	12
A.2. Les fonctions du langage.....	14
A.3. Le langage écrit	16
B. ÉCRIRE	17
B.1. ... Pour ne pas oublier	18
B.2. ... Pour laisser une trace.....	19
B.3. ... Pour structurer la pensée.....	21
B.4. ... Pour le plaisir.....	22
C. ACQUISITION DE L'ÉCRITURE.....	23
C.1. Conditions d'accès à l'écrit	23
C.1.a. L'altérité.....	24
C.1.b. La loi du Père.....	24
C.1.c. La fonction symbolique	26
C.2. Apprentissage de l'écriture.....	27
C.3. Du bien écrire vers l'écriture singulière	29
II- LA THÉRAPIE DU LANGAGE ÉCRIT.....	31
A. L'ORTHOPHONISTE THÉRAPEUTE DU LANGAGE	31
A.1. Notion de symptôme	32
A.2. Rapport à la psychanalyse	33
A.3. Être thérapeute du langage	34
B. PRISE EN CHARGE EN SÉANCE ORTHOPHONIQUE	36
B.1. Cadre de prise en charge.....	36
B.2. La relation transférentielle.....	37
B.3. L'espace transitionnel.....	38

C. LE TROUBLE DU LANGAGE ÉCRIT DANS LA THÉRAPIE DU LANGAGE	40
C.1. Lire le symptôme dans l'écriture	40
C.2. Rendre la parole du symptôme au sujet.....	42
III- ÉCRIRE EN ATELIER	45
A. LE GROUPE THÉRAPEUTIQUE	46
A.1. Définition et fonctionnement.....	46
A.2. Indications	50
A.3. Effets attendus	51
A.4. Arrêt de la prise en charge groupale.....	52
B. LES ATELIERS D'ÉCRITURE	52
B.1. D'hier.....	52
B.2. ... À aujourd'hui.....	57
C. ÉCRIRE EN ATELIER D'ÉCRITURE	60
C.1. Cadre.....	60
C.1.a. La proposition d'écriture	61
C.1.b. Le temps de l'écriture	62
C.1.c. La lecture orale	64
C.1.d. Les retours sur textes	65
C.1.e. Et aussi.....	68
C.2. L'animateur	70
C.3. Effets attendus des ateliers d'écriture	74
C.3.a. Les ateliers « productifs » : vers une maîtrise de l'écriture	75
C.3.b. Les ateliers « expressifs » : la libération de l'écriture par le dire	77
CONCLUSION	80
ÉTUDE PRATIQUE	81
I. PRÉSENTATION DU PROTOCOLE	82
A. CADRE DE RECHERCHE	82
A.1. Problématique.....	82
A.2. Hypothèse	83
B. MÉTHODOLOGIE	85
B.1. Questionnaire aux orthophonistes	85
B.2. Expérience de la proposition d'écriture en séance orthophonique	86

B.2.a. « Carnets de voyage »	86
B.2.b. Questionnaire aux patients.....	87
II. ENQUÊTE AUPRES DES ORTHOPHONISTES.....	88
A. OBJECTIFS DU QUESTIONNAIRE.....	88
B. PRÉSENTATION DE LA POPULATION.....	89
C. PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE	89
C.1. Généralités	89
C.2. Structure.....	89
D. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	95
D.1. Partie « Généralités »	95
D.2. Partie « Aux orthophonistes réalisant des propositions d'écriture en séance individuelle »	103
E. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	115
III. EXPÉRIENCE DE LA PROPOSITION D'ÉCRITURE EN SÉANCE ORTHOPHONIQUE INDIVIDUELLE	120
A. OBJECTIFS.....	120
A.1. « Carnets de voyage »	120
A.2. Questionnaire aux patients	121
B. PRÉSENTATION DE LA POPULATION.....	121
B.1. Emma.....	122
B.2. Jessica	122
C. PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE	123
C.1. Généralités	123
C.2. Structure.....	123
D. « CARNETS DE VOYAGE ».....	126
D.1. Emma.....	127
D.2. Jessica.....	130
E. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	131
E.1. Emma	131
E.2. Jessica	134
IV. DISCUSSION	136
A. THÉORIE.....	136
B. QUESTIONNAIRE AUX ORTHOPHONISTES	136

C. « CARNETS DE VOYAGE »	138
D. QUESTIONNAIRE AUX PATIENTS	139
CONCLUSION	140
BIBLIOGRAPHIE	144
BIBLIOGRAPHIE	144
TABLE DES MATIERES	147
ANNEXES	151

ANNEXES

ANNEXE 1 (3 PAGES) : QUESTIONNAIRE AUX ORTHOPHONISTES

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante en 4^{ème} année d'orthophonie à Nice et je réalise dans le cadre de mon mémoire une enquête sur la place réservée au travail de l'écriture comme classiquement pratiqué dans les ateliers d'écriture (proposition, écriture, lecture, éventuelle réécriture), en situation duelle.

Ma tâche consiste à démontrer qu'une adaptation à la situation duelle est tout aussi bénéfique que la pratique de groupe et d'expliquer pourquoi. Pour ce faire, il est nécessaire de savoir si cette adaptation duelle est effective.

Ce mémoire a pour but de donner de nouvelles perspectives de rééducation du langage écrit.

Nous voulons offrir aux orthophonistes la possibilité de mieux connaître cette démarche, d'en avoir une vignette clinique, évidemment de leur donner envie d'ajouter cette pratique à leur boîte à outils.

C'est pourquoi il nous semble intéressant de nous pencher sur les chemins menant à ce genre de pratique ; si cette démarche s'avère systématiquement corrélée à une filiation théorique particulière et si elle est présentée dès la formation initiale.

Par ailleurs, il nous a semblé intéressant de demander aux orthophonistes ne pratiquant pas ce genre d'activité les raisons qui les ont menées à ce choix.

Merci d'avance pour vos remarques avisées.

Clémence Batellier

QUESTIONNAIRE

I- Généralités

1. Depuis combien de temps exercez-vous ?

2. Dans quelle école d'orthophonie avez-vous été diplômé(e)?

2. Quelle est la nature de votre exercice principal actuel :

☐ Salariat

☐ Libéral

☐ Les deux

Si vous êtes salarié, pouvez-vous précisez dans quel type d'institution ?

4. Quelle est approximativement la part des troubles du langage écrit dans votre patientèle ?

☐ La majorité de vos patients

☐ Une minorité de vos patients

☐ En part égale avec les autres pathologies que vous recevez

5. Avez-vous fait des formations complémentaires concernant le langage écrit ?

☐ Oui

☐ Non

Si oui, lesquelles ?

6. Vous référez-vous à un courant théorique ?

☐ Oui

☐ Non

Si oui, le(s)quel(s)?

☐ Cognitivist/neuropsychologique

☐ Thérapeutique du langage

☐ Orthopédagogie

☐ Orthophonie classique

☒ Autre :

7. Connaissez-vous la pratique des ateliers d'écriture ?

☐ Oui

☐ Non

☐ Pas bien

Si oui, comment l'avez-vous connue ?.....

8. Cette pratique vous intéresse-t-elle ?

☐ Oui

☐ Non

Si non, pourquoi ? (Influence de la formation initiale, ressenti personnel, etc....).....

9. Avez-vous une pratique assidue de la lecture et de l'écriture ?

☐ Oui

☐ Non

Diriez-vous avoir « le goût de l'écrit ? »

☐ Oui

☐ Non

10. Dans le cadre de la relation duelle, pensez-vous pratiquer un travail d'écriture similaire à celui des ateliers d'écriture (*proposition d'écriture, écriture, lecture, retours sur le texte, éventuelle réécriture*)?

☐ Oui

☐ Non

☐ Ne sais pas

II- Aux orthophonistes abordant l'écriture en relation duelle comme on le fait dans les ateliers d'écriture...

12. Quelles raisons vous ont conduit à envisager autrement la rééducation du langage écrit et à recourir aux ateliers d'écriture?

13. Avez-vous suivi une formation spécifique à l'animation d'ateliers d'écriture ?

☐ Oui

☐ Non

14. Avez-vous déjà animé un atelier d'écriture collectif ?

☐ Oui

☐ Non

15. Avez-vous déjà été en situation d'écriture collective en tant que participant ?

☐ Oui

☐ Non

16. Avec quels patients choisissez-vous d'utiliser des propositions d'écriture ? (âge et difficultés).....

.....

17. Quelle importance accordez-vous à ce type d'activité dans la rééducation?

18. Ecrivez-vous du plaisir en utilisant cette approche :

☐ Oui

☐ Non

☐ Pas toujours

19. Ecrivez-vous en même temps que le patient dans cet « atelier duel » ?

☐ Toujours

☐ Souvent

☐ Parfois

☐ Jamais

Pour quelles raisons ?.....

20. Les textes sont-ils retravaillés ?

☐ Toujours

☐ Souvent

☐ Parfois

☐ Jamais

21. Quels sont les objectifs des ateliers d'écriture collectifs selon vous ?.....

.....

22. Pouvons-nous affirmer que ces objectifs sont tous adaptables au cadre de la séance individuelle ?.....

23. En faisant le bilan de votre expérience, quels résultats avez-vous observés à travers cette démarche ?.....

.....

24. Quelles limites pouvez-vous en dégager?.....

.....

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE AUX PATIENTS

Si je te dis écrire, à quoi cela te fait penser ?

Ce qui est bien quand on sait écrire, c'est qu'on peut...

Est-ce important pour toi de savoir écrire ? Pourquoi ?

Quand tu écris, qu'est-ce qui est le plus important pour toi ?

- ☐ L'orthographe
- ☐ Les idées
- ☐ Avoir une belle écriture (le graphisme)
- ☐ Autre chose :

Ecrire, pour toi, c'est...

Difficile

Facile

--	--	--	--	--

Inutile

Utile

--	--	--	--	--

Dans quelles situations écris-tu ? Parmi ces situations, quelles sont celles dans lesquelles tu préfères écrire ?

Quand tu écris, tu te sens...

A l'aise

Mal à

l'aise

--	--	--	--	--

Penses-tu qu'on peut prendre du plaisir à écrire ?

Parmi toutes les propositions d'écriture, qu'est-ce que tu as préféré ?

Est-ce qu'il y a des choses qui ne t'ont pas plu ?

D'après toi, cette expérience d'écriture t'a permis de...

- ☐ Avoir plus d'imagination
- ☐ Mieux t'exprimer
- ☐ Faire moins de fautes d'orthographe
- ☐ Passer un moment agréable
- ☐ Autre chose :
- ☐ Rien de tout ça

Penses-tu que cela pourrait aider quelqu'un d'autre ?

Est-ce que tu as parlé à d'autres personnes du travail qu'on a fait ensemble ?

As-tu fourni des efforts ? Cela ressemblait-il à du travail ?

Si c'était moi qui devais écrire, qu'est-ce que tu me proposerais ?

ANNEXE 3

j'aime	et j'aime pas
l'équitation	Jouer a poker, voleur.
mes poissons. le bleu	les rats.
les chevaux	les serpents.
Mely circus.	~~(amuse)~~
~~(Mucelle)~~ Jason.	Dora.
Maman et papa,	Naz
et barbare	Saxie
les étas - unis.	minème
Noël	le sape
l'argen	marine (une énémi)
Junior (mon chien)	la mégane (une
lidry ~~gaga~~ gaga	voiture)
papier, et maman	
mes copine	
ma mère	
amie.	
la neige	
la plage	
la mini ~~couper~~ la montagne	
le diase ~~voiture~~ et M	
la ~~voiture~~ ~~préfère~~	

Recettes:

1- L'atrouille
2- L'overmuseau
3- Le pont

R^{re} Haara

1- Quoi qu'il y a ?
2- Il met dans la recette 10 yeux de grenouille !!
3- Het s'est très bon !!
4- Quoi m'est mes c'est dégoutant
5- Attends j'ai pas fini la recette alors : 3 yeux de crocodile.
6- Haaa Haaaaaa
7- Mes yeux !!!
8- C'est quoi ce bazar fou dans cette maison !
9- Boooooom

2- Ha pation.
3- Va dans ta chambre
4- oin oin oin oin tralalalalala
5- toi aussi
6- oin oin oin
7- Ben c'est quoi cette soupe (je vais goûter) benk c'est dégoutant !!
8- oin oin oin oin
9- Pourquoi j'ai fait tout ça oin oin
10- Je tant ma main puis voilà c'est Histerie ça saute tout seul.

Fini

ANNEXE 5 (2 pages)

Potion pour ouvrir les portes toutes seules

La potion de Georgette, Pleurnichette et Kakadoua :

Pleurnichette - 1 citrouille...2 vermisseaux...5 serpents...HAAAA !

Georgette - Qu'est-ce qu'il y a ?

Pleurnichette - Ils mettent 10 yeux de grenouille dans la recette !!

Georgette - Mais c'est très bon !!

Pleurnichette - Quoi ? mais c'est dégoûtant.

Georgette - Attends, j'ai pas fini la recette. Alors : 3 jus de crocodile.

Pleurnichette - Haaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa !

Georgette - Mes oreilles !!!!

Kakadoua - C'est quoi ce bazar fou dans cette maison ?!

BOOOOOOOOOM !!!!!!!!!!!

Pleurnichette - Ma potion !

Kakadoua - Va dans ta chambre !!

Pleurnichette - Oin oin oin oin !!!

Georgette - Tralalalalère !!

Kakadoua - Toi aussi !

Georgette - Oin oin oin !!!

Kakadoua - Ben c'est quoi cette soupe ? (je vais goûter)
Beurk, c'est dégoûtant !!

Pleurnichette - Oin oin oin oin !!!

Georgette - Pourquoi j'ai fait tout ça ? Oin oin oin !

Kakadoua - Je tends ma main... Waouh c'est mystérieux la porte s'ouvre toute seule.

EMMA

ANNEXE 6

Si je te dis écrire, à quoi cela te fait penser ? *Avec un stylo et de conteneurs de lettres pour former des mots.*
 Ce qui est bien quand on sait écrire, c'est qu'on peut... *Tout expliquer en écrivant.*
 Est-ce important pour toi de savoir écrire ? Pourquoi ? *Oui, parce que c'est mieux d'apprendre que ne rien apprendre.*
 Quand tu écris, qu'est-ce qui est le plus important pour toi ?

- ☐ L'orthographe
☒ Les idées
☒ Avoir une belle écriture (le graphisme)
☐ Autre chose :

Écrire, pour toi, c'est...

Difficile Facile

		X		
--	--	---	--	--

Inutile Utile

				X
--	--	--	--	---

Dans quelles situations écris-tu ? Parmi ces situations, quelles sont celles dans lesquelles tu préfères écrire ? *- Quand je fais un dessin X
 - quand je fais des exercices*

Quand tu écris, tu te sens...

A l'aise Mal à l'aise

	X			
--	---	--	--	--

Penses-tu qu'on peut prendre du plaisir à écrire ? *Oui*

Parmi toutes les propositions d'écriture, qu'est-ce que tu as préféré ? *tout*

Est-ce qu'il y a des choses qui ne t'ont pas plu ? *Non*

D'après toi, cette expérience d'écriture t'a permis de...

- ☒ Avoir plus d'imagination
☐ Mieux t'exprimer
☒ Faire moins de fautes d'orthographe
☒ Passer un moment agréable
☐ Autre chose :
☐ Rien de tout ça

Penses-tu que cela pourrait aider quelqu'un d'autre ? *Oui*

Est-ce que tu as parlé à d'autres personnes de ce qu'on a fait ensemble ? *Oui à mes parents*

As-tu fourni des efforts ? Cela ressemblait-il à du travail ? *Oui, Oui*

Si c'était moi qui devais écrire, qu'est-ce que tu me proposerais ? *Mme Histoires, le thème de la nature*

La proposition d'écriture comme outil thérapeutique en séance orthophonique...

Quand lire et écrire ne font pas sens, l'obligation de s'y atteler peut être vécue douloureusement, et le sujet, au lieu de prendre possession des lettres et des mots, y est au contraire assujéti. L'atelier d'écriture constitue alors une expérience privilégiée pour redécouvrir le plaisir d'écrire, se redécouvrir « capable » d'écrire.

Serait-il possible de transporter une proposition d'écriture « comme en atelier » auprès des patients en relation duelle ? Les jeunes patients pourraient-ils en retirer les mêmes bénéfices que ceux prêtés aux ateliers d'écriture collectifs ?

Nous pensons que l'orthophoniste, guidé par son goût de l'écrit, peut facilement réaliser des propositions d'écriture « comme en atelier » en séance individuelle, et faire vivre au patient une singulière expérience d'écriture.

Dans notre voyage théorique, nous prendrons la marche vers les mystérieuses contrées d'écriture, riches de domaines psychologiques, psychanalytiques et pédagogiques. Nous nous accorderons ensuite une excursion au cœur de la thérapie du langage et découvrirons ainsi une façon singulière d'envisager l'écrit et ses troubles ; avant d'atterrir en terres d'ateliers d'écriture, haut lieu de l'écriture personnelle.

Nous poursuivrons notre périple auprès des orthophonistes, recueillant leurs opinions, leurs témoignages à propos de la proposition d'écriture et de son adaptation à la situation duelle. La suite de notre voyage nous portera vers les patients, les poches remplies du désir de faire écrire, de sentir le plaisir à travers la production d'écrits. Nous partagerons le récit de nos expériences d'écriture dans nos « carnets de voyage ».

Un mémoire autour de la proposition d'écriture... Ou de la découverte d'écrire autrement, pour instiller le plaisir des mots, le plaisir d'une rencontre autour d'un texte. Peut-être que l'envie des orthophonistes de faire écrire les patients, jeunes et moins jeunes, ouvrira la porte à d'autres excursions vers l'écriture personnelle, faisant vivre de nouveaux « carnets de voyage »...

Mots-clés

Expression – Langage écrit –Thérapie – Etude de cas

Ateliers d'écriture – Créativité –Plaisir